

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DINÁ PELLEGRINI DE OLIVEIRA SILVESTRE

**ARQUITETURA ESCOLAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS: GRUPOS
ESCOLARES, ESCOLAS-CLASSE / PARQUE ESCOLA E CIEPs**

POUSO ALEGRE - MG

2018

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DINÁ PELLEGRINI DE OLIVEIRA SILVESTRE

**ARQUITETURA ESCOLAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS: GRUPOS
ESCOLARES, ESCOLAS-CLASSE / PARQUE ESCOLA E CIEPs**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado em Educação, da Universidade do Vale do Sapucaí, na Linha de Pesquisa: Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice

POUSO ALEGRE-MG

2018

Silvestre, Diná Pellegrini de Oliveira.

Arquitetura escolar e projetos pedagógicos: grupos escolares, escola Classe/ parque escola e CIEPS / Diná Pellegrini de Oliveira Silvestre. – Pouso Alegre : Univás, 2018.

184 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, 2018.

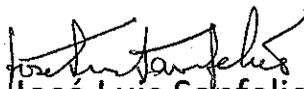
Orientador: Prof. Dr. José Luís Sanfelice.

1. Arquitetura escolar. 2. Modelos pedagógicos. 3. Grupos escolares. 4. Escola classe / Parque escolas e centros integrados de educação pública (CIEPS). I. Título.

CDD: 371.006

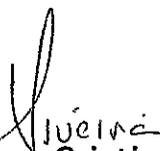
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada “ARQUITETURA ESCOLAR E PROJETOS PEDAGÓGICOS: GRUPOS ESCOLARES, ESCOLAS - CLASSE / PARQUE ESCOLA E OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS)” foi defendida, em 29 de maio de 2018, por DINÁ PELLEGRINI DE OLIVEIRA SILVESTRE, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação, sob o Registro Acadêmico nº 98010235, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:



Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientador



Profa. Dra. Lidiany Cristina de Oliveira

Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Examinadora



Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli

Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APCs	Associações de Professores Católicos
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo
CCBE	Confederação Católica Brasileira de Educação
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIAM	Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
COMLURB	Companhia de Limpeza Urbana
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
CPOS	Companhia Paulista de Obras e Serviços
CREA	Conselho Regional de Arquitetura e Engenharia
DOP	Departamento de Obras Públicas
EESC-USP	Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo
ENBA	Escola Nacional de Belas Artes
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FAU-UFRJ	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro
FAUUSP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FECE	Fundo Estadual de Construções Escolares
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FUP	Frente Única Paulista
HISTEDBR	História, Sociedade e Educação no Brasil
IAB	Instituto de Arquitetos do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPESP	Instituto de Previdência do Estado de São Paulo

ISOP	Instituto de Seleção e Orientação Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAC	Museu de Arte Contemporânea
MES	Ministério da Educação e Saúde
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Partido Comunista
PCB	Partido Comunista do Brasil
PD	Partido Democrático
PDS	Partido Democrata Socialista
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PRP	Partido Republicano Paulista
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SNI	Serviço Nacional de Informações
SPHAN	Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TGI	Trabalho de Graduação Interdisciplinar
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIVAS	Universidade do Vale do Sapucaí
USP	Universidade de São Paulo

SILVESTRE, Diná Pellegrini de Oliveira. **Arquitetura escolar e projetos pedagógicos**: grupos escolares, escolas-classe / parque escola e CIEPs. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2018.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas-Classe / Parque Escola e CIEPs”, na linha de pesquisa Fundamentos da Formação do Profissional Docente e das Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, pela universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS, teve como objetivo apresentar uma análise das transformações ocorridas na arquitetura de um conjunto de instituições escolares públicas, sendo elas os Grupos Escolares no estado de São Paulo, as Escolas-classe e parque escola na Bahia, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro. As mudanças que ocorreram nos estilos arquitetônicos destes momentos distintos da história da educação brasileira tiveram diversas fontes de origens, dentre elas destacamos os princípios políticos que controlavam os poderes de cada época, as influências das questões culturais e conseqüentemente os modelos ideológicos das diferentes concepções pedagógicas de cada um destes padrões escolares. Considera-se nesta pesquisa também a importante missão do arquiteto que se encarrega de um projeto escolar, tendo a função de expressar todos os aspectos destas transformações, dando forma aos espaços escolares, considerando as funções estéticas e práticas, aplicando as técnicas construtivas, tecnológicas e das inovações de cada tempo observado, devendo se fazer necessário ainda, que seja capaz de entender como se dão os processos educacionais, das atividades praticadas nos referidos espaços e de como se relacionam entre si, além das dinâmicas rotineiras ao ensino. Neste aspecto, destaca-se a importância da compreensão das correlações existentes entre a arquitetura escolar e os objetivos das concepções pedagógicas de uma época, buscando assim compreender conseqüentemente a influência que os espaços escolares exercem sobre seus usuários, das interferências que estes ambientes podem desempenhar nas atitudes e percepções dos alunos. A metodologia desta pesquisa possui caráter bibliográfico, tendo se utilizado de fontes especializadas, livros, periódicos, teses, além de sites relacionados, buscando encontrar os conteúdos mais relevantes em sintonia ao tema em questão. Através da revisão dos conteúdos da literatura adotada, faz-se uma reflexão crítica a respeito das relações existentes entre os ambientes escolares, suas respectivas concepções pedagógicas, e, entre outros apontamentos destes conteúdos, a recorrente questão da falta de vagas em escolas públicas brasileiras, que exigiu um olhar mais cuidadoso aos espaços físicos escolares e de como cada um dos governos evidenciados neste estudo enfrentou essa dificuldade. Constata-se que compreender estas relações poderá permitir melhor ajustar os edifícios destinados ao ensino, possibilitando o uso destes instrumentos de domínio de forma oportuna às concepções pedagógicas, ou seja, considerar que tipo de educação se pretende oferecer e adaptando os edifícios escolares para que estejam em conformidade com os princípios educacionais aplicados.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar. Modelos Pedagógicos. Grupos Escolares. Escolas Classe / Parque Escolas e Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

SILVESTRE, Diná Pellegrini de Oliveira. **School Architecture and Pedagogical Projects: school groups, classroom schools / school parks and CIEPs**. 2018. 184 f. Dissertation (Master in Education), UNIVÁS, Pouso Alegre, 2018.

ABSTRACT

This dissertation entitled "School Architecture and Pedagogical Projects: School Groups, Classroom Schools / School Parks and CIEPs", in the research line Fundamentals of Teacher Training and Educational Practices of the Postgraduate Program, Master in Education, by the University of the Sapucaí Valley (UNIVÁS), aimed to present an analysis of the transformations in the architecture of a set of public school institutions, such as School Groups in the state of São Paulo, School-class and school park in Bahia, and Integrated Centers of Public Education (CIEPs), in the state of Rio de Janeiro. The changes that took place in the architectural styles of these different moments in the history of Brazilian education had diverse sources of origin, among them the political principles that controlled the powers of each era, the influences of cultural issues and consequently the ideological models of the different pedagogical conceptions of each of these school patterns. This research also considers the important mission of the architect who is in charge of a school project, with the function of expressing all aspects of these transformations, giving shape to the school spaces, considering the aesthetic and practical functions, applying the constructive and innovative techniques, and the techniques of each observed time, and it must become necessary to be able to understand how are the educational processes, the activities practiced in said spaces and how they relate to each other, as well as the workaday dynamics to teaching are given. In this aspect, the importance of understanding the correlation between school architecture and the objectives of the pedagogical conceptions of an era is highlighted, in order to understand the influence that the school spaces exert on its users, the interferences that these environments can play in students' attitudes and perceptions. The methodology of this research has a bibliographic character, having used specialized sources, books, newspapers, theses, as well as related sites, seeking to find the most relevant contents in tune with the subject in question. Through the review of the contents of the adopted literature, a critical reflection is made on the existing relationships between the school environments, their respective pedagogical conceptions, and, among other notes of these contents, the recurrent question of the lack of vacancies in Brazilian public schools, which required a more careful look at school physical spaces and how each of the governments highlighted in this study faced that difficulty. It can be seen that understanding these relationships can better adjust buildings for teaching, allowing the use of those domain instruments in a timely manner to the pedagogical conceptions, that is, considering what type of education is proposed and adapting school buildings so that they are in accordance with the educational principles applied.

keywords: School Architecture, Pedagogical Models, School Groups, Classroom Schools / Park Schools and Integrated Centers of Public Education (CIEPs).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Foto da fachada do Grupo Escolar Prudente de Moraes (Escola Modelo da Luz)	50
Figura 2- Planta baixa da Escola Modelo da Luz.....	50
Figura 3- Fachadas dos Grupos Escolares de Botucatu, Piracicaba e Espírito Santo do Pinhal	51
Figura 4- Perspectiva do Grupo Escolar de Taubaté	59
Figura 5- Grupo Escolar Rodrigues Alves - Avenida Paulista (ano: 1919)	60
Figura 6- Aula de ginástica da seção masculina do 1ª Grupo Escolas de Campinas	64
Figura 7- Perspectiva da fachada frontal do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo	81
Figura 8- Plantas baixas dos níveis: térreo, primeiro pavimento e segundo pavimento do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo	81
Figura 9- Foto Grupo Escolar Visconde de Taunay	89
Figura 10- Perspectiva frontal – Grupo escolar Pandiá Calógeras	89
Figura 11- Perspectiva – Ginásio de Itanhaém.....	97
Figura 12- Fachada do Ginásio de Guarulhos	98
Figura 13- Vista interna do Ginásio de Guarulhos	99
Figura 14- Vista interna do Ginásio de Guarulhos	99
Figura 15- Corte transversal do Ginásio de Guarulhos.....	100
Figura 16- Escola-parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em duas etapas: 1947 e 1956), em Salvador, de Diógenes Rebouças.....	131
Figura 17- Croquis das escolas-classe (1948), em São Paulo	132
Figura 18- Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, Bahia	133
Figura 19- Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	134
Figura 20- Vista de uma Escola do CIEPs	145
Figura 21- Planta baixa da Implantação Geral CIEPs (Planta Modelo)	145
Figura 22- Centro Médico do CIEPs	146
Figura 23- Plantas baixas do Prédio Principal-Térreo, 1º e 2º pavimentos (Planta Modelo)	148
Figura 24- Refeitório modelo do CIEPs	149
Figura 25- Cozinha modelo do CIEPs	150
Figura 26- Sala de Estudos Dirigidos do CIEPs.....	151

Figura 27- Elevação frontal do Ginásio de Esportes	152
Figura 28- Corte e elevação de fundos do Ginásio de Esportes	152
Figura 29- Piscina do CIEPs	153
Figura 30- Planta baixa da Biblioteca e Alojamento dos Alunos-Residentes.....	154
Figura 31- Fachadas e cortes da Biblioteca e Alojamento dos Alunos-Residentes.....	154
Figura 32- Recreação nos CIEPs.....	158
Figura 33- Pátio de Recreação – CIEPs.....	159
Figura 34- Sala de aula modelo	159
Figura 35- Estrutura pré-moldada em concreto armado dos CIEPs	167
Figura 36- Estrutura pré-moldada em concreto do CIEPs	168
Figura 37- Esboço inicial da concepção arquitetônica para projeto do complexo dos CIEPs	168
Figura 38- Implantação Geral - Escola do CIEPs.....	169
Figura 39- Vista do prédio principal – CIEPs	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Lista de localização dos CIEPs.....	166
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO (1889-1930)	19
1.1 CENÁRIO POLÍTICO	19
1.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS	28
1.3 OS GRUPOS ESCOLARES	31
2 O MOVIMENTO RENOVADOR DA ESCOLA PÚBLICA (1930-1960).....	102
2.1 CENÁRIO POLÍTICO.....	102
2.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS.....	114
2.3 AS ESCOLAS-CLASSE / PARQUE ESCOLA	118
3 NOVA TENTATIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: ANOS 80.....	136
3.1 CENÁRIO POLÍTICO.....	136
3.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS	138
3.3 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA- CIEPS.....	141
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	181

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta uma análise das transformações ocorridas na arquitetura de um conjunto de instituições escolares públicas, tais como os Grupos Escolares no estado de São Paulo, passando pelo projeto de Anísio Teixeira denominado Escolas-classe e parque escola na Bahia, chegando até os dias em que foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro, em diferentes períodos da história da educação no Brasil.

A arquitetura escolar retrata, no decorrer da história da educação no Brasil, inúmeras características e elementos que representam certas transformações sofridas pelos tempos: sejam pelos estilos arquitetônicos empregados, sejam pelas funções destinadas aos ambientes, na maneira com que esses espaços eram dispostos, nos materiais utilizados na construção, ou ainda, na escolha da localização em que esses edifícios eram instalados.

Trazemos para esta pesquisa uma breve definição de alguns conceitos de arquitetura, por entender ser indispensável para a melhor compreensão deste contexto. Desde o período da Idade Média, a humanidade recebeu um legado de Marcos Vitruvius Polião, considerado o fundador da estética da arquitetura, mais conhecido como Vitruvius¹, a obra "*De Architectura*", que se trata de dez livros de arquitetura, o único tratado que chegou aos nossos dias, servindo de fonte de inspiração a diversos textos sobre Arquitetura e Urbanismo, Hidráulica, Engenharia, desde o Renascimento, apresentando padrões de proporção e princípios conceituais: "*utilitas*" (utilidade), "*venustas*" (beleza) e "*firmitas*" (solidez), definindo, assim, a base da arquitetura clássica.

1. Marcos Vitruvius Polião, mais conhecido como Vitruvius, foi um arquiteto e engenheiro romano que viveu no século I a.C. aproximadamente, a 40 a. C.; escreveu *De Architectura* em 10 volumes, sendo o único tratado europeu do período grego-romano, e se tornou fonte de inspiração, desde a época do Renascimento até a atualidade, para inúmeros textos a respeito da arquitetura e temas relacionados. Sua obra aborda a formação e a educação do arquiteto, considerando que este deve deter conhecimentos sobre as mais diversas ciências e artes. Geometria, História, Matemática, Música, Medicina e, até mesmo, a Astronomia deveriam ser conhecidas pelo arquiteto que, ao contrário de outros profissionais, não deveria se especializar em um único tema, mas abranger diferentes áreas do conhecimento humano. (COLIN, 2007, p. 31). Para saber mais sobre Vitruvius, acessar <http://www.ebad.info/vitruvius>.

Conforme Colin (2007), Platão², por volta de 400 a.C., já fazia a conexão da arquitetura à lógica das construções. Naquele momento, a arquitetura não se apresentava como uma aparência das coisas, mas a coisa em si própria; e afirmava “a arquitetura e todas as artes manuais implicam numa ciência que tem, por assim dizer, sua origem na ação e produzem coisas que só existem por causa delas e não existiriam antes”. Dessa forma, define-se, então, a criação artística, fazendo a junção entre a tecnologia apropriada a uma intenção plástica.

Aristóteles³ compartilha dos pensamentos de Platão e reforça essa ideia dizendo que a arte da arquitetura era o “resultado de certo gênero de produção esclarecida pela razão”. Entre as inúmeras definições do que vem a ser arquitetura, apresenta-se a descrição de Louis Sullivan⁴, arquiteto que tornou-se influente por conta de seus arrojados projetos arquitetônicos dos anos de 1870:

A arquitetura não é simplesmente uma arte, mais ou menos bem executada; é uma manifestação social. Se quisermos saber por que algumas coisas são o que são em nossa arquitetura, é necessário que olhemos para o povo; pois os edifícios, no seu conjunto, são uma imagem do povo como um todo, embora especificamente eles sejam a imagem individual daqueles aos quais, constituindo uma classe, o público delegou e proporcionou poderes para construir. Isto posto, o estudo crítico da arquitetura nada mais é [...] na realidade, que o estudo das condições sociais que a produzem. (ARTIGAS, 1999, p. 35).

Sullivan, tendo sido um lutador, militante incansável, buscou criar uma nova linguagem arquitetônica, para além das expressões pessoais dos artistas, mas almejava uma linguagem que transmitisse o olhar do povo americano, que autorizasse ao

2. Platão (427 a.C. - 347 a.C.) foi um filósofo grego da antiguidade, considerado um dos principais pensadores da história da filosofia. Sua obra “República” é a primeira Utopia da história. Era discípulo do filósofo Sócrates. Sua filosofia é baseada na teoria de que o mundo que percebemos com nossos sentidos é um mundo ilusório, confuso. O mundo espiritual é mais elevado, eterno, onde o que existe verdadeiramente são as ideias, que só a razão pode conhecer. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/platao/>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

3 Aristóteles (384 a.C.– 322 a.C.) foi um importante filósofo grego, um dos pensadores com maior influência na cultura ocidental. Foi discípulo do filósofo Platão. Elaborou um sistema filosófico no qual abordou e pensou sobre praticamente todos os assuntos existentes, como a geometria, física, metafísica, botânica, zoologia, astronomia, medicina, psicologia, ética, drama, poesia, retórica, matemática e, principalmente, lógica. Disponível em: <<https://www.ebiografia.com/aristoteles/>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

4 Louis Sullivan nasceu na cidade de Boston, em setembro de 1856. Depois de trabalhar com um engenheiro chamado William Le Baron Jenney, decidiu que iria frequentar o Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Nesse período, Louis Sullivan conheceu Daniel Burham, Martin Roche e William Holabird, todos **arquitetos** também impactantes. No ano de 1874, Louis Sullivan frequentou a escola Belas Artes de Paris e, em 1879, ele decidiu voltar para os Estados Unidos, para trabalhar em uma empresa de engenharia, ficando conhecido como um prodígio da arquitetura e como o pai dos arranha-céus de Chicago. Disponível em: <<https://www.westwing.com.br/louis-sullivan/>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

arquiteto exprimir não a sua cultura, mas a do seu concidadão. Considera que a missão do arquiteto seria, essencialmente, trazer a vida a essa cultura, dar forma à maneira de pensar do povo. Artigas (1999) afirma que a arquitetura reivindica para si uma liberdade sem limites no que se refere ao uso formal, ou seja, fala de uma liberdade que apenas esteja submissa a sua lógica interna enquanto arte. Arquitetura também é tida como uma arma de transformação do mundo, possuindo seus métodos próprios, sem que se confundam com os da ciência ou das tecnologias.

Colin (2007) nos fala que, para qualquer arte, pode-se atribuir uma função para além das experiências estéticas que podemos viver, mas, quando se trata de arquitetura, acontece que a função antecede qualquer outro dado, não exatamente a função estética, mas sim a função prática, ou seja, antes de se pensar em um edifício, é necessário que a sociedade tenha precisado dele, que haja uma função para ele cumprir; além disso, o uso terá papel importante na forma com que esse edifício virá a ter, sendo assim, em nenhuma outra arte a função desempenha papel tão importante e tão definitivo.

A arquitetura possui o caráter do contato obrigatório, ou seja, qualquer indivíduo é capaz de interromper uma leitura caso o livro não esteja sendo satisfatório, pode também visitar ou não uma exposição de arte, pois toda arte tem seu círculo de apreciadores específicos, no entanto, nenhum indivíduo pode esquivar-se de um edifício que não seja do seu agrado e que esteja no seu itinerário. Possui, assim, essa característica que a faz diferente de todas as outras artes, onde a sua presença é pontual e imposta:

O edifício constrói a paisagem da cidade, o cenário de nossa vida cotidiana. A arte da arquitetura não se expõe em galerias ou salas de concerto, mas nas ruas por onde passamos, por onde se desenvolve a nossa vida. (COLIN, 2007, p. 28).

Estamos falando de uma arte que é pública e que detém as peculiaridades de um meio de comunicação de massa, que pode alcançar grandes multidões que compõem um grupo desigual de indivíduos.

As mudanças a que nos referimos na arquitetura das escolas brasileiras tiveram origem nos modelos ideológicos das diferentes pedagogias, nos preceitos políticos que regiam os poderes da época e nas questões culturais de cada um desses momentos vividos pela educação brasileira.

Este estudo vem destacar a importância em se compreender as correlações existentes entre a arquitetura escolar e os objetivos das concepções pedagógicas de uma época, ou seja, da influência que os espaços escolares exercem sobre seus usuários, sobre as diferentes apropriações que os sujeitos fazem deles, das interferências que estes ambientes podem desempenhar nas atitudes e percepções dos alunos. Busca-se evidenciar a importância de um melhor entendimento dos espaços de aprendizado, das suas significações e do poder de transformação que podem desempenhar sobre seus usuários.

Neste aspecto, esta pesquisa apóia-se em alguns preceitos do educador Anísio Teixeira⁵ (1960), que foram tratados na obra: “*Anísio Teixeira: Pensamento e ação*” escritos por um grupo de professores e educadores brasileiros e, também, no artigo de autoria de Célia Rosângela Dantas Dórea (2013): “*Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*”. Ambos abordam a importância de se conceber os ambientes escolares em sintonia com as políticas educacionais da época.

Anísio Teixeira dedicou sua vida pela luta por um ensino público de qualidade e acessível a todos e questiona as tradicionais concepções pedagógicas do seu período, idealizando, de forma inovadora e audaciosa, as modernas concepções de ensino. Propunha que os prédios escolares, assim como todos os seus ambientes, fossem reestruturados para se adequarem às novas práticas exercidas nos ambientes escolares.

A arquiteta e urbanista Célia Dantas Dórea, tendo participado do banco de avaliadores do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

5. Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetitê, sertão baiano, em 1900, onde teve sólida formação em colégio jesuíta, bacharelou-se em Direito em 1922 e obteve o título de Master of Arts em 1929, na cidade de Nova York. Tornou-se um dos maiores educadores brasileiros de renome internacional, foi responsável por conduzir importantes reformas educacionais em nosso país. Teve a formação educacional fortemente influenciada pelo filósofo John Dewey, de quem foi aluno no Teachers College e cujas ideias divulgou no Brasil. Sua vida pública teve início em 1924, como Inspetor Geral do Ensino da Bahia. Em 1931, no Rio de Janeiro, assume a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, onde conduziu importante reforma educacional. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Participou ativamente na Associação Brasileira de Educação (ABE) e criou a Universidade do Distrito Federal (UDF). Em virtude de pressões políticas, demitiu-se em 1935 e refugiou-se no interior da Bahia. Em 1946 retoma as atividades educacionais, assumindo o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO. Em 1947, volta ao Brasil e aceita o convite para ocupar o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, até 1951. Nessa ocasião, construiu a Escola Parque, experiência inovadora na educação que teve projeção internacional. Assumiu diversas outras funções de importância no campo da educação e marcou a história de educação do século XX com suas ideias e ações em favor da democratização das oportunidades de acesso à educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade. Sua obra representa um patrimônio importante da cultura nacional. Disponível em: <<https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>>. Acesso em: 02 jan. 2017.

Teixeira, avaliando cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, empregou, especialmente em seus estudos, os princípios educacionais de Anísio Teixeira.

Também se destaca, nesta pesquisa, a importante função dos arquitetos no processo de construção do ensino e da aprendizagem, da responsabilidade que lhes cabe no momento em que concebem um projeto arquitetônico de uma escola. A necessidade de que esses profissionais tenham conhecimento pleno das finalidades do edifício escolar e do alcance que tais ambientes possuem, assim como, das sensações e sentimentos que poderão exprimir e das memórias que seus usuários carregarão para suas vidas.

O arquiteto deverá entender como se dão os processos educacionais, as atividades praticadas e como se relacionam, além das dinâmicas rotineiras ao ensino.

Esta pesquisa possui caráter bibliográfico e utilizou de fontes especializadas, periódicos, teses, além de sites relacionados aos temas em questão, buscando encontrar os conteúdos mais relevantes. Propõe-se, por meio de revisão dos conteúdos da literatura adotada, fazer uma reflexão crítica a respeito das relações existentes entre os ambientes escolares e suas respectivas concepções pedagógicas, além de observar de que modo os aspectos culturais de cada período influenciaram nas formas arquitetônicas das instituições escolares dos períodos estudados.

Os textos analisados apontaram para a maneira com que os diferentes governos buscaram soluções para o problema do déficit de vagas nas escolas públicas brasileiras e as diversas tentativas para solucionar essa persistente dificuldade ao longo da história. Tornou-se necessário uma análise de como os espaços físicos escolares influenciam no aprendizado, além de se mostrarem indispensáveis à compreensão de como esses ambientes fazem parte da formação dos indivíduos.

Compreender essas relações poderá favorecer o ajuste dos edifícios destinados ao ensino, dessa maneira, utilizar esses instrumentos de domínio, favoravelmente às concepções pedagógicas, ou seja, considerar que tipo de educação se pretende oferecer e adaptar os edifícios escolares para que estejam em conformidade com os objetivos dos princípios educacionais propostos.

A periodização definida para esta pesquisa se fundamenta pela relevância das transformações observadas nas concepções pedagógicas, assim como nos espaços escolares desses três diferentes momentos da história da educação de nosso país.

O Movimento Republicano e a República do período de 1889, trouxeram uma concepção educacional inovadora, que implicou repensar os espaços educativos de uma

maneira global. Foi uma verdadeira revolução educacional, decorrendo disso a criação de um novo modelo que se consagrou, como os Grupos Escolares.

As Escolas-Classe e Parque Escola, no contexto da 2ª República e durante os anos 1940, exprimem as exigências e mudanças da sociedade brasileira, apresentando novos desafios à educação. Educadores da época foram sensíveis às demandas vigentes e conceberam uma nova educação com a forma das Escolas-Classe e Parque Escola, colocando em pauta, novamente, as questões relacionadas com a arquitetura escolar e, influenciados pelos princípios da Escola Nova, instituem um novo padrão de arquitetura fundamentada em conceitos inovadores do papel de professores, alunos, novas metodologias e conteúdo de ensino que pudessem efetivar uma educação integral. Essa arquitetura moderna trazia consigo uma abordagem racional dos espaços escolares, voltada para as necessidades impostas pelos lugares, de acordo com os princípios minimalistas seguidos por Ludwig Mies Van der Rohe, arquiteto modernista, forte influência no século XX, autor da frase marcante: “O menos é mais”.

Nos anos 1980, delineou-se uma sociedade muito mais complexa e que vivia o término da ditadura civil militar que teve início em 1964. Com a abertura política, novas tendências voltaram ao cenário e com orientações específicas para a educação. Lembremos do governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, e da atuação de Darcy Ribeiro como secretário de educação, que juntos propuseram os CIEPs, projetados arquitetonicamente para suprir uma necessidade social na qual imperava as desigualdades.

Desta maneira, o texto se apresenta com a seguinte estrutura: o primeiro capítulo, A República e a Educação (1889-1930), dedica-se a uma análise dos primeiros grupos escolares paulistas, observando os aspectos políticos e as concepções pedagógicas daquele momento que, entre outras referências, dispõe-se principalmente das obras: “Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas”, de autoria de Ester Buffa e Gelson de Almeida Pinto, e do livro de Rosa Fátima de Souza: “Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)”. Na primeira obra, os autores estabeleceram uma periodização relacionada aos momentos históricos das edificações escolares públicas do estado de São Paulo, a partir do governo Republicano; optou-se por segui-la, por conta da facilidade de compreensão que oferece.

O segundo capítulo, O Movimento Renovador da Escola Pública (1930-1960), se refere aos princípios educacionais de Anísio Teixeira, educador que se dedicou a

lutar pela democratização e qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras. De acordo com Teixeira (1935 p.181 *apud* DÓREA, 2000, s/p): “[...] só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. Este estudo retrata a mais notável de suas idealizações, o modelo de Escola-classe e parque escola que teve o seu primeiro exemplar na cidade de Salvador, estado da Bahia. Busca-se, neste capítulo, apresentar o cenário político e os princípios educacionais que regeram aquele período.

Esta pesquisa utilizou-se, preferencialmente, do livro “Anísio Teixeira: Pensamento e Ação”, escrito por um grupo de professores e educadores brasileiros, além do artigo “Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: Planejando escolas, construindo sonhos”, de Célia Dórea.

No terceiro capítulo, Nova Tentativa de Democratização da Escola Pública: Anos 80, apresenta-se o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), iniciativa do Governo de Leonel Brizola, no estado de Rio de Janeiro, que conquistou a considerável ampliação da rede de ensino da época, quando foram construídas 500 unidades escolares do padrão CIEPs. O professor Darcy Ribeiro foi o responsável pela implantação desse novo padrão de escolas públicas que, inicialmente, foram instaladas no Rio de Janeiro, mas que tiveram seu modelo e concepções espalhados pelo mundo a fora. Para estudar esse novo conceito de escolas, serviu-se especialmente do livro de Darcy Ribeiro, denominado “O Livro dos CIEPs” e do livro chamado “Darcy Ribeiro”, de autoria de Candido Alberto Gomes. Este capítulo também apresenta a conjuntura política e os conceitos pedagógicos que influenciaram o momento tratado.

No quarto e último capítulo apresenta-se as considerações finais deste trabalho, em conformidade com a linha de pesquisa proposta.

1 A REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO (1889-1930)

1.1 CENÁRIO POLÍTICO

Em novembro de 1889, o exército brasileiro e o governo imperial viviam momentos em que as relações estavam estremecidas, havia rumores sobre a troca dos batalhões da corte pela Guarda Nacional, boatos afirmavam que escravos fiéis à princesa Isabel iriam enfrentar os quartéis de militares favoráveis à causa republicana. No dia 15 daquele mês, em um ato surpresa, os militares tomaram conta das ruas e proclamaram o final da monarquia brasileira. O movimento republicano já era esperado desde vários movimentos que surgiram anteriormente, entre eles, a Inconfidência Mineira, que defendia abertamente essa causa, mas o que se apresentou como inédito nesse acontecimento foi o apoio da elite econômica, os fazendeiros paulistas do café. Em um clima totalmente favorável ao novo modelo de governo, a república nasce em nosso país

Conforme Priore e Venâncio (2001), havia um descontentamento generalizado da classe militar. A política de enfraquecimento, a desmobilização das forças armadas, a Lei do Ventre Livre que desagradou os fazendeiros escravistas, a abolição sem indenização, além dos altos custos de impostos, entre outros acontecimentos, havia gerado uma desconfiança no Império. Nesse período, para cada mil réis de impostos arrecadados pelos paulistas ao governo central, somente 150 réis retornavam como benefícios à população. Desta maneira, a monarquia se distanciava das oligarquias regionais, e foram estas, entre outras razões, que aos poucos foi tornando a monarquia um obstáculo ao pleno domínio dos segmentos desses pequenos grupos governamentais.

Por parte da igreja católica também havia uma corrente contrária ao poder imperial. Bispos e religiosos, de forma geral, se tornaram críticos ferozes ao governo de Dom Pedro II que, por meio de sermões, da confissão e da imprensa religiosa expressavam sua insatisfação ao reinado do monarca.

Em contraponto, a abolição da escravidão, gesto tido como paternal do governo imperial, havia aumentado, consideravelmente, a popularidade por parte das classes mais populares, em consequência, formou-se a chamada *Guarda Negra* que, com o objetivo de defender o regime, chegou a contar com 1.500 filiados que tumultuavam os comícios republicanos, causando, até mesmo agressões físicas. Esse movimento, apesar de popular e intenso, desarticulou-se rapidamente por conta das perseguições policiais e

não foi capaz de impor resistência ao regime republicano. Na realidade, a própria monarquia inviabilizou a força da *Guarda Negra*, já que o sistema eleitoral da época restringia o direito ao voto aos homens livres que possuísem um determinado nível de renda, ou seja, no início da década da abolição, apenas 10% da população brasileira participava do sistema político, situação que foi agravada em 1881, quando uma reforma eleitoral, considerada elitista, acrescentou a exigência de que, além dos eleitores necessitarem possuir renda mínima, deveriam também ser alfabetizados. Essa foi uma iniciativa que reduziu para, aproximadamente, 1% da população brasileira de eleitores.

Segundo os autores, era um momento histórico influenciado por muitos conflitos, de divergências entre civis e militares, de renovação intelectual e confrontos de pensamentos; chegava ao Brasil um chamado bando de novas ideias, onde regia um pensamento científico que era inspirado pela corrente positivista. Augusto Comte⁶, filósofo francês, idealizador do positivismo, não via de forma favorável a democracia, o liberalismo e o individualismo. Ele acreditava no autoritarismo e na gerência da sociedade por um grupo de sábios movidos pelo bem comum, baseados na máxima positivista: “a ordem por base e o progresso por fim”, lema que foi incorporado à bandeira nacional republicana.

Os anos que se seguiram à proclamação da República ficaram registrados por inúmeras transformações. Assim como na maior parte do mundo ocidental, mudanças radicais ocorrem nas cidades, hospitais, escolas e prisões. Havia um clima de otimismo

6. Auguste Comte nasceu na França, em 1798, é considerado o fundador do positivismo, corrente que propõe uma nova organização social. Em 1814, ingressa no curso de Medicina na Escola Politécnica de Paris, de onde é expulso por causa de suas ideias. Comte passou a estudar as possibilidades de esboçar, em teoria, um modelo ideal de sociedade organizada. A partir de 1818, elaborou sua concepção da Ciência Social que ele chamou de Sociologia. Sua doutrina considerou a "ciência positiva", baseada nos fatos, como o único fator de estabilidade do universo. Publicou "Plano de Trabalhos Científicos para Reorganizar a Sociedade". Em 1830, iniciou o livro "Curso de Filosofia Positiva", concluído em 1842. Em 1848, criou uma "Sociedade Positivista", que teve muitos adeptos e influenciou o pensamento de teóricos por todo o mundo. Na obra "Discurso sobre o Espírito Positivo", escrita em 1848, Comte afirma que o espírito positivo, que compreende a inteligência, os sentimentos e as ações positivas, é maior e mais importante que a mera cientificidade, que abrange somente questões intelectuais. Na obra "Sistema de Política Positiva", Comte instituiu a "Religião da Humanidade" que se caracteriza pela busca da unidade moral humana. Importante ressaltar que as ideias do positivismo inspiraram até a inscrição da bandeira brasileira, "Ordem e Progresso", tendo por base o lema de Auguste Comte que diz: "Amor como princípio, ordem como base e progresso como objetivo". Suas ideias inspiraram o exército brasileiro e a proclamação da República do Brasil, em 1889. O pensamento positivista pregava um modelo de sociedade organizada, onde o poder espiritual não teria mais importância, sendo dos sábios e cientistas a primazia nas decisões. Entre seus lemas destaca-se: "Não há problema que não possa em última instância ser reduzido a números". Disponível em: < https://www.ebiografia.com/auguste_comte/>. Acesso em: 18 fev. 2018.

que se estendeu até o início do século XX, denominada como *belle époque*. A ciência europeia trazia consigo critérios definidores de sociedades civilizadas, notada por visões racistas que se fortaleciam como forma de controle e dos papéis sociais que cabiam aos cidadãos. Essas posturas buscavam enquadrar os negros após a abolição, ocorrida em 13 de maio.

O momento também era marcado por altas taxas de inflação, pela crise financeira, índices crescentes de desemprego e pela superprodução do café. Também fazia parte desse cenário a falta de um sistema escolar inclusivo, que fosse capaz de ampliar as funções sociais da leitura e da escrita, e que o entanto, não faziam parte do horizonte dos contemporâneos daquele época, além disso havia um enorme preconceito racial, fazendo com que os escravos que haviam sido libertos vivessem uma situação próxima do completo abandono.

Após 1889, a *belle époque* estendeu-se também aos espaços urbanos das cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Manaus e Belém, rompendo com um processo desencadeado pelos poderes públicos, denominado *bota-a baixo*, que nada mais foi do que a demolição do espaço urbano colonial, fruto da herança da arquitetura portuguesa no Brasil, que vinha dando espaço à implantação de projetos arquitetônicos regidos pela influência europeia. Foram abertas largas avenidas nas áreas centrais, expulsando, para as áreas periféricas dos centros urbanos, milhares de famílias negras e pobres que viviam em cortiços. Foi dessa maneira que se iniciaram a formação das favelas em nosso país.

Entre as várias transformações ocorridas nesse período, influenciadas pela *belle époque*, ocorrem inovações dos meios de comunicação, as normas e projetos higienistas autoritários que impuseram de forma obrigatória a vacinação em massa contra a varíola. Não somente os moradores dos centros urbanos foram atingidos pelas mudanças daquele período. Na Amazônia, ao longo do século XIX, ocorre o renascimento da escravidão indígena e, nos estados de São Paulo e Santa Catarina, tribos indígenas são completamente massacradas e algumas até extintas.

Durante a transição do Império para a República, surge uma nova maneira de fazer política, despontam os projetos socialistas, sindicatos, as ligas operárias, novos partidos e jornais, tendo a valorização do trabalhador como principal elemento da sociedade. Essas mudanças trouxeram influências que se estendem até os dias de hoje. O *Centro do Partido Operário*, criado em 1891, reivindicava conquistas básicas como a proibição do trabalho infantil, aumentos salariais, jornada de trabalho de oito horas, dia

de descanso semanal, aposentadoria para idosos e inválidos e tribunais de arbitragem. Mesmo não tendo resistido por muitos anos, teve seguimento como *Partido Democrata Socialista*. O movimento grevista talvez tenha sido a maior arma de luta sindical, que foi intensificado nos primeiros anos da república.

Os sindicatos, apesar de muito combativos, obtiveram poucas conquistas e melhorias para os trabalhadores da época e, justamente, em decorrência desses poucos resultados foi que surgiu, no início do século XX, uma nova e radical tendência política, os anarquistas, que defendiam a reestruturação da sociedade, ou seja, a própria revolução. Não se organizavam em forma de partidos, não tinham objetivos de cargos públicos e também não participavam do parlamento. Defendiam a ideia de que o estado, independente da classe social que detivesse o poder, era uma instituição repressiva. Os anarquistas advogavam a favor da substituição por associações espontâneas, como federações ou cooperativas de trabalhadores, acreditavam nas *ligas operárias* como a forma mais próxima do modelo desejado de governar.

Justamente nesse momento, ocorre um considerado aumento dos sindicatos, em especial na capital paulista, no entanto, em 1918, o movimento anarquista entra em declínio, em decorrência de vários fatores, especialmente, pelos partidários da ação direta que, apesar de terem sido minoria dentro do movimento, deram início a um sistema de repressão, usando de violência contra as classes dominantes.

Na década de 1880, foram implantadas as primeiras indústrias brasileiras que importaram da Europa a tecnologia existente a mais de cem anos. Essa importação era aparentemente positiva, mas não estimulou o desenvolvimento tecnológico de nosso país, nos tornando dependentes de países estrangeiros para a expansão e manutenção industrial. Outro aspecto relevante dessa importação de técnicas industriais foi o fato de terem desestimulado, diretamente, o desenvolvimento educacional, não havendo incentivo aos inventos e avanços tecnológicos de nosso país, que foram diretamente prejudicados.

Desde o final do século XIX até a década de 1920, o Rio de Janeiro, então capital da república, liderou o processo de industrialização, sendo posteriormente seguida por São Paulo. Um censo industrial realizado em 1907 indicava que o Rio de Janeiro possuía duas vezes mais fábricas que os vizinhos do Sul, Minas Gerais e São Paulo, este ficava em terceiro lugar neste páreo. No entanto, o que foi responsável pelo estado paulista ter conseguido a liderança como principal pólo industrial do país foi o fato de possuírem a mais próspera atividade agrícola, possuindo terras férteis e estradas

de ferro que viabilizavam a expansão de suas fronteiras. O café transformou-se no mais importante item da economia brasileira desde o ano de 1830. Em 1900, já vendia para exportação dez vezes mais do que o açúcar, vinte vezes mais que o algodão e quase trinta vezes mais que o tabaco. Entre 1886 até 1910, o café foi responsável pelo aumento da produção nacional, de 42% para 70%. Naquele momento, o Brasil controlava quase 75% de toda produção mundial e os paulistas produziam, aproximadamente, a metade do café consumido mundialmente.

Importante salientar que toda essa riqueza era revertida para a economia local, ampliando o mercado consumidor, assim como as fontes de renda para os investimentos industriais. A chegada da República inaugurava o federalismo fiscal e incrementava as verbas orçamentárias das prefeituras e dos governos estaduais. Consequentemente, esse foi um período em que foram executadas grandes obras públicas, gerando milhares de novos empregos e incentivando o crescimento dos centros urbanos. Um exemplo surpreendente desse fenômeno foi o crescimento da capital de São Paulo que teve, entre os anos de 1872 até 1914, sua população aumentada de 23.000 para 400.000 habitantes.

Outro aspecto relativamente favorável ao desenvolvimento do estado de São Paulo até o ano de 1920 foi ter recebido milhões de imigrantes europeus, que competiam com escravos no mercado de trabalho e, dessa maneira, faziam com que os salários pagos fossem inferiores aos desembolsados pelos empresários gaúchos ou cariocas.

Entre os anos de 1898 até 1930, período denominado como República Velha, surge a política dos governadores, considerada como um arranjo que tinha o objetivo de unir os interesses políticos locais às oligarquias estatais e ao governo federal, buscando manter o controle do poder político. Os autores nos afirmam que surgia, então, uma instância intermediária entre o mandão de uma cidadezinha e o presidente da República, mas que governavam barganhando favores, empregos e verbas em troca de apoio político para se manterem no controle.

Campos Sales⁷ foi o seu idealizador, político criativo e perspicaz. A política dos governadores republicanos desfrutava de uma rede de favores de natureza econômica, que se estendiam também ao poder federal. Era um sistema que supria os interesses de pequenos, médios e grandes coronéis.

Os estados de Minas Gerais e São Paulo eram os que possuíam mais condições de domínio, pois, além de estarem mais organizados politicamente, ainda havia fatores econômicos e demográficos que eram favoráveis a eles. Para o estado de São Paulo, era a supremacia cafeeira a responsável por essa vantagem; para Minas Gerias, era o fato de ser o estado mais populoso da federação, sendo, assim, o de maior influência nas votações presidenciais. Entre os anos de 1894 até 1930, os governos pertencentes aos pequenos grupos paulistas e mineiros conseguiram eleger 9 dos 12 presidentes republicanos daquele período.

Essa situação de perpetuação do poder gerou uma insatisfação generalizada dos demais estados, causando conflitos diversos e de denúncias contra a corrupção eleitoral e o que foi chamado de clientelismo, uma forma de relação entre políticos envolvendo concessão de empregos, benefícios públicos e fiscais, vantagens econômicas, obras, donativos, etc., em troca de apoio político, sendo traduzido, na maior parte das vezes,

7. Manuel Ferraz de Campos Sales nasceu em Campinas, em 1841. Tornou-se bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo, no ano de 1863, ingressando, logo em seguida, no Partido Liberal. Além de advogado, foi político e criador do PRP (Partido Republicano Paulista), marcando sua carreira com a presidência do estado de São Paulo, de 1896 a 1897 e, em seguida, assumindo o posto de quarto presidente da República. Ficou conhecido como um republicano histórico, assumindo o cargo de deputado provincial, de vereador e, novamente, o de deputado provincial. Em 1885 foi deputado federal e voltava a ser deputado provincial. Quando foi proclamada a República, Campos Sales foi nomeado como Ministro da Justiça, por Deodoro da Fonseca. Nessa oportunidade, promoveu a criação do casamento civil e começou a elaboração de um Código Civil. Além disso, substituiu pelo Código Penal o antigo Código Criminal do Império. Em 1891, foi eleito senador, mas renunciou ao cargo em 1896, pois se tornaria presidente do estado de São Paulo. Durante o curto tempo em que esteve no cargo, Campos Sales enfrentou um surto de febre amarela, um conflito na colônia italiana da Capital, uma onda de violência em Araraquara e a Guerra de Canudos. Viria também a renunciar ao cargo de presidente do estado de São Paulo um ano depois da posse, com o objetivo de se candidatar à presidência da República, sendo eleito em março de 1898. O governo de Campos Sales concentrou esforços em tentar sanar a inflação do país e em promover políticas que agradassem às oligarquias cafeeiras. Terminou o seu mandato sem o apoio popular e com bom prestígio entre as elites do país. Disponível em: https://www.ebiografia.com/campos_sales/. Acesso em: 23 fev. 2018.

em votos para si ou seus aliados. Ou seja, um indivíduo “vende” seu apoio político em troca de algum tipo de favorecimento pessoal, tornando-se “cliente” dos políticos capazes de oferecer algum tipo de benefício. Em decorrência dessas denúncias frente ao sistema político da República Velha, tornou-se habitual a opinião de que a monarquia havia sido superior, até por conta de disputas regionais, que reforçavam a sensação de regressão social.

No ano de 1910, a campanha eleitoral de Rui Barbosa denunciou as fraudes e a corrupção, apesar do apoio da máquina eleitoral dos governos paulistas, amparados por dissidentes e por críticos à República, que participaram da criação do Partido Democrático. Dessa maneira, o sistema político da época estava prestes a sofrer um colapso, tendo sido o estopim dessa crise, as eleições de 1930, quando Washington Luís indicou, para a sua sucessão, o conterrâneo Júlio Prestes, sendo esperado que fosse um mineiro para a sucessão.

Os ânimos se acirraram ainda mais quando grupos dominantes mineiros fizeram alianças com segmentos políticos do Rio Grande do Sul e Paraíba, com objetivo de indicarem um candidato particular para as eleições presidenciais.

A chamada “Aliança Liberal” trouxe, como seu representante, Getúlio Vargas⁸ que foi vitorioso, assumindo a presidência do Brasil em 1º de março de 1930.

Diante das denúncias de fraudes eleitorais, os aliancistas foram derrotados e a grande maioria dos deputados federais teve seus mandatos não reconhecidos pelo congresso. O descontentamento das oligarquias dissidentes e dos setores do exército resultou em um movimento pela deposição do presidente da República e, em outubro daquele mesmo ano, se concretizou a revolução.

As primeiras rebeliões se deram nos estados do Rio Grande do Sul e Paraíba, em seguida, Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Paraná, mas os levantes também avançaram rapidamente na capital paulista e em direção ao Rio de Janeiro. Essas movimentações se deram de forma tão eficiente como consequência da ação dos jagunços dos grupos dissidentes e do apoio dos militares insatisfeitos. As vantagens que favoreciam o movimento eram em virtude dos revoltosos. A chefia do exército se mobilizou em depor o presidente Washington Luís antes do fim de seu mandato. Era um golpe dentro do próprio golpe, ou seja, uma contra revolução dentro da revolução. Assim, tem início a presidência de Getúlio Vargas, destinada a ser breve, frágil e tumultuada. Uma forte oposição paulista se revela contra o governo provisório, representado especialmente pelo Partido Democrático (PD) que, após algumas alianças

8. Getúlio Dornelles Vargas nasceu em 19/4/1882, na cidade de São Borja (RS). Ingressou no 6º Batalhão de Infantaria de São Borja, sendo logo promovido a sargento. Entrou para a Escola Preparatória e de Tática, de Rio Pardo. Em seguida, ingressou no 25º Batalhão de Infantaria de Porto Alegre. Logo depois abandonou a vida militar e, em 1903, ingressou na Faculdade de Direito, em Porto Alegre, concluindo o curso em 1907, voltando, em seguida, para São Borja, onde passou a advogar. Em 1909, Getúlio Vargas ingressou na política como deputado estadual, onde permaneceu até 1913, sendo reeleito para o mandato de 1917 a 1923. Em seguida, foi eleito para deputado federal, ficando no cargo entre 1924 e 1926, quando foi nomeado Ministro da Fazenda, a convite do presidente Washington Luís. Em 1927, deixou o cargo para se candidatar ao governo do estado do Rio Grande do Sul. Tomou posse em 1928. Em 1929 se candidata à presidência da República pela Aliança Liberal. Derrotado, comanda a “Revolução de 1930”, que derrubou o presidente Washington Luís e impediu a posse de sucessor legal, Júlio Prestes, de quem havia acabado de perder as eleições. Getúlio é levado ao poder por uma junta militar, assumindo o governo provisório que se estende até a promulgação da nova Constituição da República, em 16 de julho de 1934, quando, finalmente, foi eleito presidente pela Assembleia Constituinte. Na Presidência, Getúlio Vargas adota uma política nacionalista, moderniza a economia e cria o Ministério do Trabalho. Em novembro de 1937, dissolve o Congresso Nacional e instala a ditadura do Estado Novo, com forte repressão política. Em outubro de 1945, é deposto pelos militares. Contribui, então, para a formação do Partido Social Democrático (PSD) e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). É eleito senador pelo Rio Grande do Sul. Em 1951, Getúlio volta à presidência da República, desta vez pelo voto popular, iniciando a "Nova Era Vargas". Consolida-se o populismo, volta a amparar os trabalhadores assalariados e defender as riquezas nacionais. Autoriza o aumento de 100% do salário mínimo, provocando revolta entre os patrões. Critica a remessa do lucro das empresas estrangeiras para fora do país. Diante da ameaça que Getúlio representava para o capital internacional, a oposição começou a se articular. As pressões aumentaram, manifestações militares exigiam a renúncia de Vargas. No dia 24 de agosto de 1954, Getúlio recebe um ultimato do ministro da guerra, exigindo seu afastamento. Isolado no Palácio do Catete, Getúlio redige seu testamento e suicida-se. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/getulio_vargas/>. Acesso em: 23 fev. 2018.

com outros partidos, fundam a Frente Única Paulista (FUP), seguidos pela Coluna Prestes e pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), de origem militar.

Em 1932, ocorre a Revolução Constitucionalista que, apesar de derrotada, foi capaz de influenciar na escolha do novo interventor, e de uma nova constituição de cunho liberal que limitava o poder da presidência. Dessa maneira, Getúlio era forçado a cada vez mais se aproximar do exército que, apesar de ainda dividido, impunha o poder de fogo contra as oligarquias. Entre os partidos de esquerda de maior expressão, foram os comunistas brasileiros que efetivaram uma política de frente popular que foi chamada de Aliança Nacional Libertadora (ANL) no ano de 1935, reunindo os descontentes:

A Aliança Nacional Libertadora tem um programa claro e definido. Ela quer o cancelamento das dívidas imperialistas; a liberdade em toda a sua plenitude; o direito do povo manifestar-se livremente; a entrega dos latifúndios ao povo laborioso que os cultiva; a libertação de todas as camadas camponesas da exploração dos tributos feudais pagos pelo aforamento, pelo arrendamento da terra etc., a anulação total das dívidas agrícolas; a defesa da pequena e média propriedade contra a agiotagem, contra qualquer execução hipotecária. Diminuindo todos os impostos que pesam sobre a nossa população laboriosa, e com isto, abaixando o custo de vida e desafogando o comércio; aumentando os salários e ordenados de todos os operários, empregados e funcionários; efetivando e ampliando todas as medidas de amparo e assistência social aos trabalhadores; desenvolvendo em enorme escala a instrução, e protegendo realmente a saúde pública. Queremos uma pátria livre! Queremos o Brasil emancipado da escravidão imperialista! Queremos a libertação social e nacional do povo brasileiro! (PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p. 315).

Os comunistas eram tidos como profundos adversários, e o exército expulsou mais de 1.100 oficiais e praças por razões políticas. Em contrapartida, o número de efetivos militares aumentou vertiginosamente nesse período.

Getúlio Vargas, apoiado pelas forças armadas, declara o Estado Novo, que vigorou até o ano de 1945, momento marcado por um governo ditatorial contra as oligarquias, os comunistas e os democratas liberais. As eleições presidenciais, que estavam programadas para janeiro de 1938, foram canceladas com a justificativa de que havia um plano comunista, chamado Plano Cohen. O oportunismo, aliado à instabilidade política, permitiu que Vargas, amparado por uma considerável parcela de cidadãos de classe média, contrários ao comunismo, promovesse um golpe de estado em 10 de novembro de 1937.

Importante constatar que a permanência de Vargas no poder só foi possível por conta do sucesso econômico do período de sua governança. Em 1945, a produção fabril superava a agrícola, ficando como a principal atividade da economia brasileira, mesmo

com um panorama mundial desfavorável. A rapidez da industrialização teve efeitos políticos e sociais; a *Era Vargas* foi um período de intensa urbanização em consequência da instalação de inúmeras fábricas no país.

1.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

No fim do império, os princípios pedagógicos que prevaleciam e que haviam conduzido até a proclamação da república também influenciaram no ensino religioso da época, e a instrução pública se mantinha infiltrada pelas visões católicas, apesar do desejo de estudiosos para que fosse desvincilhada dos preceitos da igreja. Esses conflitos de ideias levaram a uma crise de hegemonia, em que o maior ponto de turbulência era a questão religiosa.

Esse episódio pôs em evidência, para o clero, o conflito entre a obediência ao imperador e a fidelidade à doutrina emanada do papado. O contexto do conflito é dado pelo “bando de ideias novas”, na expressão de Silvio Romero, retomada por Cruz Costa (1967, pp. 97-102), representado principalmente pelas correntes do liberalismo e do positivismo abraçadas por parte significativa de nossas elites letradas formadas na Europa. E a solução do conflito encaminhou-se na direção da dissolução do regime do patronado, consumada pela separação entre igreja e estado ao ser implantado o regime republicano em 1889, cuja consequência foi a exclusão do ensino religioso das escolas públicas. Se, por um lado, esse desfecho pode ser considerado uma derrota para a Igreja Católica, já que a privou das benesses que gozava por sua vinculação com o Estado, por outro lado, ela se fortaleceu pela unidade de doutrina e pela autonomia de que passou a gozar diante do poder político. Mas a exclusão do ensino religioso das escolas foi algo que a igreja jamais aceitou, o que a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estado de coisas. (SAVIANI, 2013, p. 179).

Conforme o autor, a igreja se mobilizou em reação a essa exclusão, forçando o retorno do ensino religioso nas escolas públicas e publicando suas ideias pedagógicas por meio da impressão de livros, principalmente os livros didáticos, e artigos em jornais e revistas para serem utilizados nas escolas públicas, além de investirem na formação de professores das Escolas Normais. Essa movimentação da igreja foi denominada resistência ativa, e foi a partir de 1920 que essa tática se torna mais bem sucedida, quando do evento da fundação da revista “A Ordem”, que divulgava as posturas católicas.

Os católicos, julgando que a educação fosse uma área estratégica, se organizaram de forma ordenada e cada vez mais eficiente, culminando, em 1928, na criação de Associações de Professores Católicos (APCs) que se uniram à Confederação

Católica Brasileira de Educação (CCBE). Dessa maneira, os católicos se firmaram como o mais relevante núcleo de princípios pedagógicos na resistência ao prosseguimento das ideias novas, lutando contra os renovadores, adeptos das ideias liberais laicas.

As primeiras décadas do século XX foram marcadas pelas discussões das ideias liberais que norteavam os princípios pedagógicos do período da república, que tinham como principal conceito a transformação pela educação, ou seja, a possibilidade de sujeitos ignorantes se tornarem homens esclarecidos por meio da influência da escola. O decênio de 1920 foi o período em que a versão tradicional da pedagogia liberal foi derrotada pela versão moderna, um conceito humanista moderno de filosofia da educação que conquistou forças, particularmente em 1924, a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), tendo como líder Heitor Lyra⁹ que tinha o desejo de unir todos os cidadãos de diversas tendências em prol da educação brasileira.

Conforme Saviani (2013), a reforma educacional, iniciada em 1890 pela Escola Normal, inspirou-se nos exemplos de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos, e seu idealizador, Caetano de Campos, defendia a ideia de que era preciso “estudar nesses povos a maneira de ensinar”, e ressaltava a importância de “não adotar, mas sim adaptar esses métodos à nossa necessidade” (SAVIANI, 2013, p. 171). Ele acreditava ser necessário que, antes de reformar a instrução pública do estado, fosse preciso instalar as escolas modelo de 2º e 3º graus, anexas à Escola Normal. Dessa maneira foi criada a escola modelo anexa à escola normal de São Paulo como uma organização para demonstrar a metodologia proposta. Em 1892, a Lei nº 88 regulamentou a reforma geral da instrução pública paulista, o que, inicialmente, compreendeu a escola primária.

O discurso republicano menosprezava o histórico educacional deixado pelo império, no entanto, a grande renovação trazida pela república, no formato dos grupos escolares, era, em princípio, a reunião das escolas chamadas anteriormente de escolas isoladas, ou avulsas. “Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais” (SAVIANI, 2013, p. 172).

9. Heitor Lyra da Silva nasceu em 05 de março de 1887, no Rio de Janeiro. Fez o seu curso primário sob a direção da própria família. No ano de 1890, ingressou no Colégio Pedro II para continuar seus estudos. Formou-se pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Criou a Associação Brasileira de Educação - ABE e foi membro da Liga Pedagógica de Ensino Secundário. Participou ativamente de todos os eventos educacionais de seu tempo, desde as reformas de ensino, edições de normas, discussão de métodos e apoio a iniciativas tais como o Curso Jacobina e a Escola Regional de Meriti, até o planejamento de bibliotecas (Biblioteca de Educação Ativa). Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/106-heitor-lyra>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

Os princípios pedagógicos que embasaram os conteúdos das escolas do período republicano faziam parte das concepções trazidas pela Escola Nova:

- a) Simplicidade, análise e progressividade - O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai se enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização - A decomposição do conteúdo de ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – A escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação – A ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e complementam, desse modo, o princípio da autoridade.
- f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolvem-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou suas figuras. (REIS FILHO, 1995, p. 68 *apud* SAVIANI, 2013, p. 172).

Na luta pela liderança no campo da educação, estavam presentes também diversas outras correntes de ideologias pedagógicas. Eram grupos que não possuíam relevância, mas que foram capazes de marcar presença durante o período da primeira república. Eram os anarquistas, os comunistas e o movimento operário que se sucedeu com a defesa das ideias socialistas, presentes no Brasil desde a segunda metade do século XIX, enquanto ainda vivíamos o regime da monarquia escravagista.

Na medida em que foi implantada a república, foi se formando a classe de trabalhadores, surgindo, conseqüentemente, as organizações operárias. Assim também como a abertura para participação popular na Assembleia Constituinte de 1891 e, consecutivamente, o partido de operários, resultando na criação do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que se declara em defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional.

As colônias anarquistas, que surgiram no início do período republicano, propagavam ideais libertários mais chegadas aos meios literários e estavam diretamente ligadas ao movimento operário, se expressando através de jornais, revistas, ligas operárias e sindicatos livres.

A educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do

Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo, os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO; MORAES, 2005, p. 89-91), e os traduziam e divulgavam na imprensa operária. (SAVIANI, 2013, p. 182).

O autor segue contando que foram criadas várias universidades populares, centros de estudos sociais e escolas, a exemplo da Escola Libertária Germinal, em 1904, a Escola Social da Liga Operária de Campinas, em 1907, e as Escolas Modernas que foram alvo de muitas perseguições.

1.3 OS GRUPOS ESCOLARES

Perguntam-se arquiteto e engenheiros da Comissão: “para que espécie de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração do psiquismo infantil? Qual ambiente físico mais propício? E respondem: “essas nossas perguntas ficaram sem respostas. “Procuramos, então, contornar o problema imaginando um novo tipo de Grupo que mais se aproximasse da mentalidade infantil”. Para concluir: “é possível que um ambiente modernizado imponha, de certo modo, por si mesmo, uma reforma de ensino. “Resta-nos, ao menos, essa esperança”. Além do mais, havia certo Anísio [...] (DUARTE, 1951, p. 4 apud BUFFA; PINTO, 2002, p. 96).

Os grupos escolares brasileiros marcaram a história da educação, com seus prédios imponentes de bela arquitetura e fachadas suntuosas, geralmente localizados em locais privilegiados, próximos às igrejas ou praças públicas. Surgiram no início do período Republicano e se destacavam nas paisagens das cidades e nas lembranças de muitos.

Em muitas cidades, ao lado da igreja, da Câmara Municipal, da cadeia e dos palacetes dos senhores e coronéis, os portentosos do lugar, o grupo escolar reluzia como um dos mais bonitos prédios públicos. Quando especialmente construídos, os edifícios escolares aparentavam ser construções sóbrias, sólidas, projetadas para durar. (SOUZA, 1998, p. 124).

Nas últimas décadas do século XIX, ampliaram-se as discussões a respeito do crescimento econômico do Brasil, da identidade nacional, modernização da sociedade e progresso de nossa nação. Decorrente dessa iniciativa, surgiu um vasto projeto civilizador, que teve a educação popular como sendo uma necessidade política e social para aquele momento. Importante ressaltar que, no período da República, a preocupação com alfabetização se tornara indispensável por conta da participação popular em

eleições diretas, além de ser considerada um instrumento de impulso no processo de civilização brasileira e também por estar associada ao controle da ordem social.

Como afirma Souza (1998, p. 28), o modelo de escola que se vê surgir no início do período republicano “é a escola da República e para a República”, onde eram difundidos os valores republicanos, havendo um elo que ligava a educação popular e o novo regime democrático enaltecido pelos professores da época.

O objetivo político da educação popular era defendido por meio desta forte argumentação por parte de Caetano de Campos:¹⁰

A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que em todos os ramos da administração é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhes a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer ... A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade (Cf. REIS FILHO, 1981, p. 51 *apud* SOUZA, 1998, p. 28).

Foi desta forma que a escola primária conquistou ao país uma função moral, cívica e instrumental. Era preciso ainda criar um modelo de escola que se sobrepusesse à arcaica e precária escola de primeiras letras do tempo do Império.

Observa-se que as mudanças educacionais trazidas pela República foram muito significantes e criaram novas esperanças para a população da época, que já defendia os ideais de educação e sabia dos seus reflexos sobre uma nação. Naquele momento histórico, havia a crença no poder providente da educação, seja na ação dos indivíduos, ou na influência sobre a criação moral, ou ainda pela sua relação com a cidadania. Neste aspecto, Souza (1998) nos diz:

10. Antônio Caetano de Campos nasceu em São João da Barra, Rio de Janeiro, em 1844. Formou-se pela Escola de Medicina da antiga Corte, em 1867. Em 1870, transferiu-se para São Paulo, conseguindo logo grande clientela. Ainda encontrava tempo para lecionar e Rangel Pestana, reconhecendo as altas qualidades de Caetano de Campos como educador, sugeriu a Prudente de Moraes, então presidente do estado de São Paulo, sua nomeação para o cargo de diretor da Escola Normal. O médico Caetano de Campos foi diretor da Escola Normal de São Paulo, entre janeiro de 1890 e 1891. Lecionando na cadeira de biologia e administrando a modelar escola, deu nova orientação ao ensino. Foi graças à orientação e influência de Caetano de Campos que surgiu a lei, em 27 de 12 de março de 1890, reformando a Escola Normal e convertendo em escolas modelos. Disponível em: <<http://academiamedicinasapaulo.org.br/biografias/16/BIOGRAFIA-ANTONIO-CAETANO-DE-CAMPOS.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. “Alicerce das sociedades modernas, garantia da paz, de liberdade, da ordem e do progresso social”, elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. (SOUZA, 1998, p.26).

Importante trazer para esta pesquisa o contexto dos objetivos e conquistas quanto a legislação da instrução pública primária, registrados anteriormente à implantação dos grupos escolares na Província de São Paulo. Momento das primeiras reflexões a respeito das discussões para a formatação da lei nº 34 de 16 de março de 1846, tida como a primeira lei geral que tratou da instrução pública primária e secundária na província de São Paulo. Conforme as pesquisas de Ananias (2005), no que se referia a habilitação de professores, era exigido apenas que possuíssem a instrução prática do ensino, no entanto, ocorreu a alteração no formato de organização das aulas com o surgimento das “segundas aulas”, momento em que eram aprofundadas as matérias já estudadas anteriormente ultrapassando um nível mais alto de conhecimento.

Os debates que abordavam o tema da instrução pública primária antecederam a lei de 1846, sendo que tiveram início no ano de 1835, discutindo questões sobre a temática da instrução pública primária oferecida nas aulas e/ou escolas e mantida pelo governo provincial.

Quanto aos problemas vividos pelos professores ficam estabelecidas as seguintes solicitações: a criação de mais aulas, de novas escolas, de melhorias nos salários e pagamento das gratificações, das questões relacionadas à carreira docente, da habilitação profissional, da inspeção das escolas, além de orientações para interpretar e aplicar das leis.

De acordo com Ananias (2005, p. 96):

o resultado final da lei e de suas regulamentações ficou definida como um conjunto amplo de questões pertinentes à instrução pública, formada por sete títulos e quarenta e seis artigos”. Que se apresentavam em sintonia com a versão original, atendendo às discussões da Assembleia Legislativa. O valor populacional de cada povoado era critério capaz de definir a existência ou não da chamada segunda aula.

Ficando assim estabelecido, que os meninos teriam os benefícios de ler, escrever e contar, além das noções de geometria, a gramática da língua nacional e a moral cristã juntamente com a doutrina da religião do Estado. Para as meninas as matérias oferecidas seriam as mesmas, apenas retirando a geometria e limitando à aritmética a teoria e prática das quatro operações e com acréscimo das prendas domésticas.

Outra abordagem tratada nesta pesquisa foi a autorização para a abertura de escolas particulares, considerando as suas restrições e da inspeção das unidades. Apresentando também o consentimento para o funcionamento de escolas mistas quando da inexistência daquelas separadas para meninos e meninas.

Foram também determinadas as férias, os exames dos alunos, regulamentando entre outros aspectos quais os métodos a serem aplicados, estipulava também a respeito das multas para aqueles que descumprissem as diretrizes governamentais.

Ficaram fixadas normativas para a vida profissional dos professores, das condições para o exercício da profissão, a exigência dos exames públicos, para a promoção nos cargos vitalícios, das regras para a contratação de professores estrangeiros, das normas para aposentadorias, e dos critérios para suspender, remover e demitir os professores. Estabelecem-se também as conceituações a respeito de licenças e do abandono de emprego.

A institucionalização da Escola Normal, estabeleceu responsabilidades ao governo, que deveria além de criar as escolas, também preservá-las, determinando as matérias que deveriam ser ensinadas, os salários dos professores, o fornecimento de materiais, livros e bolsas de estudo para os alunos que não pudessem custear o curso. Enfim, todas as demandas referentes à instrução pública deveriam passar pelas comissões inspetoras e pelo inspetor geral, também as que tratavam da carreira docente, das funções dos professores que estavam submissos ao presidente da província.

Ainda no ano de 1846, mais precisamente em 25 de setembro foi aprovada a regulamentação para a comissão inspetora das escolas de primeiras letras, concedendo a esta plenos poderes para agirem com plenos poderes junto às escolas da Província:

Nesta perspectiva, o regulamento propunha a organização das escolas através do controle das atividades dos professores e dos exames realizados nos alunos. A própria composição das Comissões criava um círculo controlador. Nelas estavam representados o Governo Provincial, o poder municipal e a igreja numa ação direta sobre as escolas e os professores. (ANANIAS, 2005, p. 105)

Desta maneira é possível observar-se que no período em que os grupos escolares são idealizados e no momento da sua aplicação já havia uma regulamentação definida para as escolas públicas brasileiras, não tendo sido mérito deste modelo escolar a organização destas instituições.

Com relação a organização dos Grupos Escolares paulistas, trazemos para esta pesquisa a obra intitulada *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas*

Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, produzida por Ester Buffa, em parceria com Gelson de Almeida Pinto, apresentando um relato do processo histórico da educação Brasileira. Os autores afirmam que essas instituições de ensino foram se transformando até desaparecerem por completo, da mesma maneira que se transformou também a sociedade que as criou e defendeu esse modelo de educação. Os autores nos falam mais detalhadamente de como eram os grupos escolares e da rotina de seus estudantes:

[...] Fachada grandiosa, hall de entrada primorosa, escadarias, duas alas, uma para meninos, outra para menina, eixo simétrico, pátio interno, acabamento com materiais nobres, portas com bandeiras, janelas verticais grandes e pesadas, carteiras para dois alunos, relógio redondo com algarismos romanos e pêndulo, professoras competentes, diretor severo, recreio, exames escritos e orais, entrada e saída da escola, festas cívicas com hino nacional, hasteamento de bandeiras e declamação de poesias, uniforme azul e branco, caixa escolar, boletim com nota de comportamento e aplicação, medalhas de honra ao mérito aos melhores alunos, orfeão, cartilha, livro de leitura, brincadeiras, medo, alegria (BUFFA; PINTO, 2002, p. 18).

Este foi um programa de ensino padronizado que se aplicou em parte do país. A vigência dos grupos escolares no Brasil se deu entre os anos de 1890 até aproximadamente 1971, quando foram extintos. Apesar de serem relativamente recentes, as gerações atuais parecem não ter conhecimento desse capítulo da história da educação. Buffa e Pinto (2002) acreditam que o desconhecimento do que representaram os grupos escolares se dá em consequência da precariedade do modelo de escola pública atual. Os grupos escolares tão idealizados parecem ter ficado distantes demais da realidade das atuais escolas públicas.

A concepção de um modelo de edificação de prédio, com projeto voltado para acomodar escolas primárias, é tão recente quanto o vínculo que se estabeleceu entre o edifício-escola e concepções educacionais. Surgiu quando a escola primária começou a configurar-se da forma como a conhecemos. Segundo Buffa e Pinto (2002, p.1), “Quando as escolas primárias começam a organizar-se em classes sequenciais, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar”. Mais do que simultâneos, esses processos estão intimamente interligados.

Os republicanos paulistas se inspiraram nas experiências positivas do sistema educacional dos países europeus e, especialmente, nos Estados Unidos, quando, ao final do século XIX, a universalização do ensino primário já era um fenômeno consolidado. Nesse sentido, Souza (1998, p. 29) afirma:

Em 1890, na Inglaterra, França e Alemanha, 80% e 90% das crianças em idade escolar frequentavam escolas. O sucesso alemão era surpreendente: apenas 0,35% dos meninos e 0,18% de meninas encontravam-se fora da escola.

No centro desse processo, a escola primária brasileira foi recriada e a proposta moderna se resumia em dar novas funções, uma nova concepção e organização ao ensino. Naquele momento, o método individual deu lugar ao ensino simultâneo: a escola unitária, também conhecida como escola isolada, foi gradativamente dando espaço às escolas de várias classes, denominadas também por escolas reunidas, ou escolas centrais, ou escolas graduadas, ou ainda, escolas agrupadas: daí a denominação “grupos escolares”.

A criação das escolas centrais foi uma consequência natural das reformas educacionais da época, bastando apenas reunir, em um único prédio, as escolas isoladas. Souza (1998) apresenta algumas vantagens pedagógicas e econômicas dos grupos escolares: a união de centenas de alunos em um único prédio escolar representava uma forma de economizar despesas, além de facilitar o controle desses ambientes, o que seria indicado para os centros mais populosos da época; as instalações eram direcionadas para as funções que exerceriam, além também de haver a melhor distribuição dos trabalhos.

Importante também salientar que a instalação dos grupos escolares veio a validar a origem da igualdade de direito à educação entre os sexos, no momento em que define o mesmo número de classes para meninos e meninas. Essa questão foi um dos temas sugeridos para o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, em 1883, tendo sido bem aceita a prática do ensino misto, indicando as vantagens e o incentivo da influência do ensino misto em relação aos costumes da época. No entanto, o “parecer desfavorável de Teófilo das Neves Leão considerava as escolas públicas existentes no país desorganizadas para a introdução desse sistema” (Souza, 1998, p. 48). Nos mesmos grupos escolares havia a possibilidade de operar escolas de sexo feminino e do masculino, desde que houvesse completa separação dos sexos.

Conforme a autora, cada um dos grupos escolares poderia suportar de 4 até 10 escolas isoladas e deveria ser orientado pela quantidade de professores, que fosse equivalente ao número de 40 alunos em cada sala de aula. A distribuição dos alunos era feita em 4 classes para cada sexo, equivalentes ao 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino primário.

Para a direção de cada grupo deveria ser designado um professor dessas escolas que fosse devidamente diplomado pela Escola Normal.

Souza (1998) também aponta que as escolas graduadas, também conhecidas como grupos escolares, tiveram início nos estados federados por força de um intenso processo de mudanças da escola primária, passando de um conjunto de escolas totalmente desiguais, para a forma organizada, padronizada e de caráter estatal; de escolas de ler, escrever e contar para um ensino integral; também deixava de ser uma escola de acesso limitado para se tornar uma escola obrigatória. Durante o século XIX, viveram o desafio de criar uma organização pedagógica coerente e simultânea com todos os países que iniciaram essa formação de ensino. Conforme Buisson¹¹, por meio de sua obra *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1911), a organização da escola graduada se deu através de três elementos básicos: a classificação dos alunos, um plano de estudos e o emprego do tempo, e assim confere a seguinte definição para esse modelo de escolas:

Sistema de organização vertical de ensino por cursos ou níveis que se sucedem. As características principais da escola graduada são: a) agrupamento dos alunos segundo um critério nivelador que pelo geral é a idade cronológica para obter grupos homogêneos; b) professores designados a cada grau; c) equivalência entre um ano escolar do aluno e um ano de progresso instrutivo; d) determinação prévia dos conteúdos das diferentes matérias para cada grau; e) o aproveitamento do rendimento do aluno é determinado em função do nível estabelecido para o grupo e o nível em que se encontra; f) promoção rígida e inflexível dos alunos grau a grau (SOUZA, 1998, p. 32).

Nessa literatura, que teve a sua primeira edição em 1874, encontra-se um conjunto de regras que indicam o modelo exato de funcionamento dessas escolas, ou seja, a forma como eram admitidos os alunos, como eram classificados, qual programa

11. Ferdinand Buisson nasceu em Paris em 1841. Foi professor de Filosofia em Neuchâtel, de 1866 a 1870. Em 1867, participou da Primeira Conferência de Paz de Genebra. Após a guerra franco-prussiana, organizou um asilo para órfãos de guerra. Foi nomeado Inspector do Primeiro Ensino, em Paris, em 1871 (uma instituição que contribuiu para a secularização), foi inspetor geral em 1878 e, um ano depois, vice-diretor do Ministério da Instrução Pública. Buisson tentou estabelecer, na França, o ensino secular na escola. A partir de 1880, colaborou com Jules Ferry na elaboração de leis que tornaram o ensino primário obrigatório, gratuito e secular, e para a criação de instituições que favorecessem o ensino das mulheres. Ele apoiou a política anticlerical de Émile Combes e presidiu a comissão de separação da Igreja e do estado. Ele presidiu a Liga dos Direitos do Homem por mais de treze anos. Em 1927, recebeu o Prêmio Nobel da Paz, compartilhado 1919-20. Ele escreveu *The School and the Nation of France*; *A votação feminina* e um importante *Dictionnaire de Pédagogia* (1882-93). Disponível em: <<https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/buisson.htm>>. Acesso em: 27 out. 17.

de ensino e tempo deveria ser dedicado a cada matéria, enfim, esse livro foi um resumo de toda a idealização da renovação pedagógica do século XIX.

Era uma nova escola pública, preparada para atender maior número de alunos e realizar o sonho da educação popular, um modelo bem distante da real situação e conceito das escolas da época. Para elucidar melhor o impacto dessas mudanças, é importante conhecer como era a condição das escolas desse período e, a esse respeito, Henry Barnard¹² preparou um estudo que resultou em um manual denominado *School Architecture*, datado de 1838 e publicado em 1854. Esse livro foi estruturado por Barnard em três divisões, sendo que, na primeira parte, ele apresenta os principais e mais comuns erros existentes nas estruturas das escolas americanas da metade do século XIX:

São quase sempre mal localizadas, expostas ao barulho, à poeira e ao perigo das estradas. Não só não são atraentes, como, muitas vezes, são até repulsivas tanto na aparência interna como na externa, pois construídas com a maior economia possível de material e de mão de obra. Geralmente, as escolas são muito pequenas, sem espaço suficiente para a circulação dos alunos; são mal iluminadas, mal ventiladas e mal aquecidas. Os móveis escolares não são ajustados aos alunos, nem dispostos de forma a lhes proporcionar conforto e fácil supervisão do mestre. As escolas são desprovidas de material, como quadro negro, mapas, relógios, termômetros e outros aparatos. Ao seu redor não há jardins nem flores. Em suma, conclui Barnard, as escolas são deficientes no que se refere ao desenvolvimento de hábitos de ordem, de asseio e ao cultivo da delicadeza de modos e refinamento de sentimentos (BUFFA; PINTO, 2002, p. 20).

Na segunda parte desse trabalho, os autores apresentam os princípios gerais da arquitetura escolar que deveriam ser observados na execução de novos prédios dedicados à educação. Os ensinamentos propunham o seguinte: que tivessem acessibilidade; que fossem localizados em lugares que favorecessem os aspectos de higiene; que estivessem longe de muito barulho, de poeiras e dos perigos das estradas; o terreno deveria ter área que fosse capaz de receber um jardim na frente do prédio, além

12. Henry Barnard nasceu em Hartford, Connecticut, EUA. Foi educador, jurista e primeiro comissário de educação dos EUA (1867-70). Participou da liderança para a melhoria do sistema educacional dos EUA, onde teve papel fundamental na legislação que criou um conselho estadual de escolas comuns. Fundou e editou o *Connecticut Common School Journal e Annals of Education* (1838-42) e estabeleceu o primeiro instituto de professores (1839). Em 1843, Barnard foi chamado para Rhode Island para fazer um estudo sobre as escolas desse estado e, em 1845, ele se tornou o primeiro comissário de educação do estado. Por sua insistência, as dotações aumentaram, os salários dos professores foram levantados, os prédios foram reparados e o ensino e a supervisão foram muito melhorados. Contribuiu para a fundação da Associação Americana para o Avanço da Educação e a *American Journal of Education*. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Henry-Barnard>>. Acesso em: 07 out. 2017.

de dois pátios aos fundos para a prática de esportes, sendo um feminino e um masculino; as salas de aulas, mesmo que de espaço reduzido, deveriam ter um local destinado à declamação, à biblioteca e outras finalidades; as janelas, grandes o suficiente para garantir a ventilação e iluminação satisfatória; todos os ambientes deveriam ter a opção de aquecimento; as carteiras individualizadas, enfileiradas de maneira a facilitar a supervisão dos professores.

Para os professores, era necessário que as salas de aulas tivessem mapas, outros materiais didáticos, um armário e uma escrivaninha; indispensável também que tivesse um espaço dedicado à biblioteca; os banheiros deveriam ser separados entre si e distantes do pátio, desde que o acesso fosse coberto; essencial que a limpeza e os cuidados fossem sempre observados. Outra necessidade era a de um apartamento para o professor junto da escola ou nas suas proximidades que, além de permitir que ele se mantivesse junto à escola, também contribuía para a supervisão.

E, finalmente, na terceira e última parte de seu livro, Barnard, considerando todos esses aspectos, apresenta uma série de projetos para os diversos graus, desde o ensino infantil até a escola normal, com estilos arquitetônicos variados. Eram projetos com inúmeras dimensões, o que permitia maior flexibilidade aos tamanhos de terrenos disponíveis. Fazia parte também desse material, ilustrações com instruções na maneira de construir esses prédios e das disposições dos móveis; ilustrações dos mobiliários, além de catálogos com indicação de preços e de onde encontrar os preços mais baratos e a relação dos mais relevantes livros didáticos. Ainda apresenta propostas de regras para manutenção e conservação das escolas e de seus mobiliários.

O trabalho de Barnard foi reconhecido pela sua expressividade e, de certa forma, absorvido pela educação brasileira:

Todas essas observações de Barnard são eloquentes e talvez porque, em fins do século XIX, de alguma forma, já fizessem parte das preocupações de “educadores” brasileiros que ocupavam posições político-administrativas, nós as veremos constantemente retomadas em São Paulo, principalmente quando os republicanos criam, no Estado, os primeiros grupos escolares. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 21).

Como afirmado anteriormente, os princípios propostos por Barnard foram absorvidos pelos arquitetos e educadores brasileiros no final do século XIX, especialmente no momento em que os republicanos paulistas criam os primeiros grupos

escolares no estado. Naquele momento da história, a literatura relacionada à arquitetura escolar ainda era insuficiente, apenas alguns poucos artigos e teses.

Lina Bo Bardi¹³, Hélio Duarte¹⁴ e Vilanova Artigas¹⁵, conceituados arquitetos, produziram materiais importantes a esse respeito. Buffa e Pinto (2002) destacam obras de importante valor e amplamente ilustradas, como dois livros publicados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), este primeiro do ano de 1991, *Arquitetura Escolar Paulista: 1890-1920*, de autoria das arquitetas Avany de Francisco Ferreira, Mirela Geiger de Mello e Hélia Maria Vendramini, e o segundo denominado *Arquitetura Escolar Paulista. Restauo*, editado em 1998 e produzido por Avany Francisco Ferreira, Maria Elizabeth Peirão Correa e Mirela Geiger de Mello, além de um artigo de Vilanova Artigas.

Estes autores nos apresentam uma periodização apoiada em parâmetros basicamente arquitetônicos e, em decorrência disso, Buffa e Pinto (2002, p. 23) fazem um questionamento: “Eu, como historiadora da educação, indagava: será que a esses

13. Lina Bo Bardi nasceu em Roma, em 1914. cursou a Faculdade de Arquitetura. Mudou-se para Milão, onde trabalhou com Giò Ponti, arquiteto renomado na época. Seus projetos começam, então, a ganhar certa notoriedade em Milão e ao redor da Itália. No ano de 1943, vive o terror da segunda guerra mundial e, indignada, entra para o Partido Comunista Italiano e participa da resistência à invasão alemã ao país. Com o fim da guerra, a derrota da Itália e todos os traumas gerados pelo combate, muda-se para o Brasil, onde viveu o restante da sua vida. Disponível em: <<https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetos/lina-bo-bardi/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

14. Hélio de Queiroz Duarte nasceu no Rio de Janeiro, em 1906. Arquiteto, urbanista, professor. Formou-se arquiteto na Escola Nacional de Belas Artes - Enba, em 1930. Em 1932, trabalha com o arquiteto Nestor de Figueiredo, nos planos urbanísticos das cidades do Recife, em Pernambuco e João Pessoa e Cabedelo, na Paraíba. Em 1938, é contratado pela Companhia Brasileira Imobiliária e de Construções, que tem papel importante na difusão da arquitetura moderna em Salvador e, nessa cidade, passa a lecionar na Escola de Belas Artes. Em 1945, participa da organização do 1º Congresso Brasileiro de Arquitetos em São Paulo, e é membro dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna - Ciam. Assume direção da Comissão Executiva do Convênio Escolar da Prefeitura de São Paulo, entre 1948 e 1952, coordenando a reorganização do sistema escolar com planejamento, inspirados nos ensinamentos do educador baiano Anísio Teixeira (1900 - 1971), com quem trabalha em Salvador. Ingressa como professor, em 1949, na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo - FAU/USP. A partir de 1969, dedica-se integralmente à FAU/USP. Organiza, em 1970, o primeiro programa de pós-graduação em arquitetura do Brasil e cria, no ano seguinte, o Trabalho de Graduação Interdisciplinar - TGI, requisito obrigatório para a conclusão do curso de arquitetura na FAU/USP. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa211708/helio-duarte>>. Acesso em: 19 out. 2017.

15. João Batista Vilanova Artigas nasceu em Curitiba, em 1915. Formou-se arquiteto pela Escola Politécnica da USP, em 1937. Foi fundador da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, em 1948, na qual liderou, mais tarde, em 1962, um movimento para a reforma de ensino que influenciou outras faculdades de arquitetura no Brasil. Foi bolsista da John Simon Guggenheim Foundation, em 1947. Militante dos movimentos populares no Brasil, foi perseguido pela ditadura militar, tendo sido expulso da Universidade em 1969, juntamente com outros professores brasileiros. Sua obra foi duas vezes premiada internacionalmente pela União Internacional de Arquitetos. Dentre os 700 projetos que produziu durante sua carreira, destacam-se: Edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo; Conjunto Habitacional Zezinho Magalhães Prado, em Guarulhos; Passarelas Urbanas; Estádio de Futebol do Morumbi; clubes; sindicatos e várias casas. Sua obra já mereceu exposições, publicações, pesquisas e teses no Brasil e no exterior. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/14.165/5675>>. Acesso em: 24 out. 2017.

diferentes momentos construtivos da escola primária republicana correspondem concepções pedagógicas diferenciadas?”

No ano de 1950, na cidade de São Paulo, foi estruturada a Comissão de Convênio Escolar, ocasião em que os arquitetos que participavam desta comissão tinham suas concepções pedagógicas fortemente influenciadas pelas ideias de Anísio Teixeira.

Vilanova Artigas, assim como as arquitetas da FDE, destaca os períodos da história da edificação das escolas públicas do estado de São Paulo após a instituição da República. Esse estudo reconhece como marcação temporal o ano de 1893, quando foi criado o primeiro grupo escolar no estado de São Paulo, chegando até o ano de 1971, quando uma lei Federal cita a extinção os grupos escolares. Durante esse período foi registrada uma grande evolução em nosso país no campo da educação brasileira. No decorrer de todo esse período, as construções dos edifícios escolares ficaram sob a responsabilidade de diversos órgãos oficiais. Inicialmente, recebeu essa incumbência o Departamento de Obras Públicas (DOP), que vigorou até 1960. Em conjunto com este departamento, o Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, designa, à sua Diretoria de Ensino e uma Comissão Permanente, o objetivo de desenvolver um plano de governo para as edificações de escolas.

Nos anos 1940, mais precisamente no final da década, o estado de São Paulo estabeleceu um convênio com a Prefeitura da capital e compuseram a Comissão Executiva do Convênio Escolar, com a incumbência dos projetos escolares da cidade de São Paulo. Esse convênio se encerrou no ano de 1954, momento em que a Comissão de Construções Escolares (Municipal) assumiu as atribuições da Comissão anterior. Nesse mesmo período, os projetos e construções das escolas do interior do estado estavam sob a supervisão do Instituto de Previdência de Estado de São Paulo (IPESP).

O Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) foi constituído em 1959 e desativado no ano de 1975, sendo sucedido pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) que, no ano de 1987, também foi substituído pela Fundação para o Desenvolvimento de Educação (FDE) que estava a serviço da Secretaria de Estado da Educação sendo, naquele momento, o órgão responsável pela edificação de novos prédios escolares, além também da incumbência da manutenção de toda rede escolar do estado, que era formada por cerca de 7.000 prédios:

Essa exuberância quantitativa de órgãos responsáveis pela construção de prédios escolares, aliada à incúria burocrática e à pouca importância que nós brasileiros damos à preservação de nossa memória, explicam a enorme dificuldade que tivemos de localizar documentos, publicações, fotografias, mapas, plantas perspectivas, desenhos, projetos, esboços, croquis das escolas edificadas ou tão somente projetadas. (FERREIRA, A.F. *et al.*, 1988, p. 15 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 26).

Alguns desses poucos e incompletos projetos dos anos de 1930, 1950 e 1960 foram localizados através da Companhia Paulista de Obras e Serviços (CPOS). Conforme Buffa e Pinto (2002, p. 27), “Infelizmente, sabemos todos o que acontece nessas mudanças: uma parte do acervo se perde no próprio trajeto enquanto outras partes ficam encaixotadas durante muitos anos, pois se alegam faltar funcionários, condições etc.”. Os autores, na busca por materiais de pesquisa, encontraram algumas publicações na Biblioteca Municipal de São Paulo e na Biblioteca do Centro do Professorado Paulista também descobrem poucos exemplares do Anuário de Ensino de Estado, mas a maior parte do material desfrutado foi localizado nas bibliotecas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Educação e da Escola de Engenharia de São Carlos, todas da Universidade de São Paulo (USP).

O resultado dessa árdua pesquisa feita pelos dois autores é o livro *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas*, onde buscam preservar a memória escolar de nosso país, com o uso de inúmeras ilustrações, pois acreditam que as imagens não só completam o texto, mas elas são o próprio texto.

Nessa obra, os autores representam os períodos da história da educação brasileira em forma de capítulos e procuram evidenciar alguns dos vários fatores de relevância, como, por exemplo: qual órgão público foi responsável pela elaboração e construção de cada prédio de escola, quais foram os arquitetos responsáveis por esses projetos, as possíveis interferências pedagógicas, os vários estilos arquitetônicos, as técnicas para as construções e seus padrões de acabamento, os programas de organização dos espaços, os uso ou não de plantas-tipo, a observação ou não da escala da criança, se haviam estudos do entorno das escolas e se esses consideravam a cidade que as envolvia, além também de uma análise das sociedades nativas. Os autores acabam por estabelecer uma periodização, a saber:

1º Período (1890-1920): “Um prestígio visível”. Os autores iniciam esse capítulo com uma citação de Cesário Motta Junior¹⁶, secretário dos Negócios do Interior, no ano de 1895: “Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas”. É possível observar, logo de início, o valor que era dado às questões relacionadas aos edifícios escolares. Expressa-se, neste comentário, o pensamento compartilhado em alguns estados do país nas últimas décadas do século XIX: uma maior atenção para a configuração dos espaços escolares, localizados em prédios próprios, que tenham sido construídos para tal função, e que tivessem uma identidade própria.

Já eram, nesse momento, levados em consideração os reflexos que os ambientes de ensino tinham sobre os conhecimentos absorvidos por seus alunos. Neste aspecto, Rui Barbosa¹⁷ afirmava: “Não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares”, e seguia afirmando: “O que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis... é de um sistema estabelecido que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto (BARBOSA, 1947, p. 233 *apud* SOUZA, 1998, p. 122).

Nessa época, vários republicanos paulistas lutavam pela expansão dos grupos escolares e também pela formação de seus professores:

16. Cesário Motta Junior nasceu em 1847, em Porto Feliz, São Paulo. Formou-se pela Faculdade de medicina do Rio de Janeiro. Em 1877, foi eleito deputado provincial, destacando-se pela campanha encetada em favor da ampliação das escolas primárias e secundárias. Proclamada a República, elegeu-se deputado federal em 1890 e, em 1892, ocupou a pasta dos Negócios do Interior, dando início, então, a um vasto programa de reforma educacional e sanitária. Criou a Escola Politécnica e a Escola de Farmácia do Estado, o Ginásio do Estado, da Capital e o de Campinas, a Escola Modelo da Luz, a Escola Normal de Itapetininga. Lançou as bases da Escola Agrícola de Piracicaba, fundou o primeiro museu de pintura do estado, criou outros ginásios em São Paulo e no interior, multiplicando em toda parte o número de escolas primárias. Como higienista, em apenas 30 meses, promoveu o saneamento total do porto de Santos e da capital de São Paulo. Extinguiu a febre amarela que, então, grassava em todo o estado. Deu combate e debelou o *cólera-morbus* e evitou a propagação da varíola, epidemias que na época assolavam os centros urbanos do estado bandeirante. Na Câmara Federal, apresentou um projeto de saneamento para todo o Brasil, plano este que se tornou realidade logo após a sua morte. Disponível em: <<https://bibliotecacesario.wordpress.com/2015/06/08/dr-cesario-motta-junior-uma-pequena-biografia-de-um-grande-homem/>>. Acesso em: 16 out. 2017.

17. Rui Barbosa nasceu em Salvador, Bahia, em 1849. Em 1966, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, concluindo o curso na Faculdade de Direito de São Paulo. Trabalhou em diversos jornais, entre eles, Diário da Bahia, Diário de Notícias e o Jornal do Brasil. Foi membro atuante do Partido Liberal e, em 1877, ingressou na Câmara Baiana e, no ano seguinte, no Parlamento do Império. Incumbiu-se de elaborar projetos para a reforma eleitoral, para a libertação dos escravos sexagenários e para a reforma do ensino. Com o fim da monarquia, no governo provisório do Marechal Deodoro, exerceu a função de Ministro da Fazenda. Foi um dos responsáveis pela elaboração da Constituição de 1891. Em 1895, foi eleito para o Senado. No governo de Afonso Pena, Rui Barbosa foi convocado para representar o Brasil na Conferência de Haia, de 1907. Rui Barbosa foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras e seu presidente entre os anos de 1908 e 1919. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/rui_barbosa/biografia/>. Acesso em: 2 out. 2017.

Do Império, havíamos herdado escolas de ler e escrever que, muitas vezes, eram a extensão da casa do professor, funcionando em paróquias, cômodos de comércio, salas com pouco ar e pouca luz, cujo aluguel ficava por conta do mestre escolas. Políticos republicanos e educadores, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirasse. Tais prédios passaram a compor a paisagem urbana da capital e de muitas cidades do interior (SOUZA, 1998, p. 122 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 32).

O surgimento dos grupos escolares fez parte do projeto político republicano, em que se desejava uma emergente reforma social e a ampliação da educação popular. Esse novo modelo de escola trouxe consequências para a educação pública do estado paulista. Foram inúmeras modificações que criaram uma nova cultura escolar, refletindo na sociedade de uma forma ampla e consagrando o governo republicano. Essa nova concepção de ensino valorizava a questão de prédios apropriados para o ensino e foi recebida com louvores pela sociedade da época:

Uma nova fase de luz e progresso abriu-se para o ensino com essa instituição, cujos brilhantes resultados se têm acentuado de modo notável ... A reunião de escolas num só edifício apropriado, com os alunos convenientemente divididos em classes, cada uma dessas sob a regência de um professor, em aposentos abertos à luz, dispondo de todos os meios materiais precisos ao ensino, sob uma direção inteligente, atenciosa e competente, é o ideal da escola pública. (Rel. 1987 *apud* SOUZA, 1998, p. 30).

Outro aspecto apresentado nesta pesquisa são os objetivos republicanos quanto aos espaços escolares, dos reflexos e reações que estes ambientes poderiam exercer sobre os seus usuários, da intenção disciplinar e do ajustamento de condutas, o que era um dos maiores objetivos republicanos, a manutenção da ordem.

As relações que se estabelecem entre as culturas escolares e os espaços utilizados para esta prática, são tema de artigo produzido por Faria Filho (1998), denominado “O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões”, retratando a realidade vivida na capital mineira. Os grupos escolares brasileiros obedeciam a um conjunto de regras e condutas que buscavam pela uniformidade de todas as unidades escolares deste modelo, desta forma, entende-se que seja viável trazer o contexto de outra capital brasileira para este estudo, pois a experiência dos Grupos Escolares da cidade Belo Horizonte podem contribuir com a melhor compreensão do tema desta pesquisa.

A maior novidade apresentada por este padrão escolar foi a proposta de edifícios apropriados para a educação, Faria Filho (1998) nos afirma que certamente esta foi a reforma mais importante na história da educação brasileira.

A república trouxe um modelo padronizado de construções para a educação, assim como uma cultura escolar intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República, através da transformação de seus habitantes, com seus preceitos pedagógicos e de higiene, com a intenção de modelar hábitos, atitudes e sensibilidades.

Os Grupos Escolares tinham a responsabilidade de impor, especialmente às populações mais pobres, um conjunto de regras de comportamento que operassem mudanças, como a percepção das coisas, a linguagem, regras de convivência, costumes e mesmo projetos que alteravam as interpretações pessoais. A visão republicana entendia que essa parcela da população possuísse uma cultura inadequada ao convívio social no ambiente urbano, e para a escola era atribuída a responsabilidade de transformá-la. Também defendiam a ideia de que a escola deveria funcionar como uma instituição socializadora com conhecimentos capazes de introduzir as crianças ao mundo urbano e nas relações mercantilizadas.

É uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os “poderes constituídos” e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os “outros”, sobre aqueles que se localizam na periferia. (FARIA FILHO, 1998, p. 3).

A localização das escolas republicanas eram cuidadosamente escolhida, deveriam situar-se em locais onde circulava a classe social a ser influenciada:

As escolas (e as igrejas) eram, portanto, construídas nos locais onde residia a elite político-econômica e, se possível, próximas aos prédios onde o futuro político, econômico e cultural da cidade, da região e/ou do país era discutido e decidido – os prédios que sediavam os poderes executivo, legislativo e judiciário. (MESQUITA, 1994, p. 132 *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 04).

Naquele momento a escola era uma instituição em construção, abandonando as casas e as igrejas para ocupar as praças e avenidas das cidades, convertendo-se em pública, conhecida e reconhecida, ou seja, essa escola que desejava ser pública deveria participar da construção do espaço público, a cidade.

Igualmente como em uma cidade, o Grupo Escolar se impõe como cenário e cena, é a estrutura e linguagem de uma cultura.

O espaço escolar não é, pois, um “contenedor”, nem um “cenário”, mas sim “uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda a semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos”. É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, “uma forma silenciosa de ensino”. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO, 1995, p. 69 *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 06).

Havia a preocupação por parte das diretoras, inspetores e professores de separar a escola da rua, evitando que os alunos ficassem soltos à porta da escola e também impossibilitando a entrada de pessoas estranhas no ambiente escolar. Era a necessidade da construção de muros que definissem os limites da escola e da rua, configurando, simbólica e materialmente a separação do espaço próprio, livre das influências maléficas da rua. Desta forma institui-se o pátio escolar, que passou a integrar as “plantas-tipo” de todos os grupos escolares, tido como espaço de transição, de passagem de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espaço-corporal, indispensável a ordem escolar.

Com o surgimento das fronteiras do espaço escolar, foi alterada a relação entre os limites do interno e externo, a natureza do lugar se modifica também, refletindo nas pessoas e objetos, assim como nas relações de comunicação. Os pátios começaram a ser utilizados para recreio e a prática de algumas atividades físicas, como jogos para meninos e meninas praticados ao mesmo tempo, no entanto havia um muro fazendo a divisão física destes pátios internos, que se dividiam em duas partes, evitando que meninos e meninas estivessem juntos no mesmo ambiente, o que facilitava para a vigilância fosse menos rigorosa.

Os acessos das escolas, sanitários e salas de aulas também eram separados por sexo, o que dificultava a rotina dos grupos, pois exigia sempre a existência de duas turmas do mesmo ano, o que nem sempre era possível diante da falta de estrutura física e humana para tal procedimento.

Aos poucos foi tomando forma uma nova organização do espaço específico para a educação, com o surgimento de lugares destinados ao ensino propriamente dito, as bibliotecas, salas de aula, museus e os jardins internos aos grupos, que adquiriam o

mesmo significado simbólico e material dos parques das cidades com seu culto à natureza.

Conforme Faria Filho (1998), pode-se dizer que os grupos escolares de arquitetura e imponência exuberantes, ao serem comparados a outros espaços, a exemplo da arquitetura doméstica, arquitetura das ruas, entre outras, se manifesta como a produção de um lugar específico para a educação escolarizada, e neste sentido afirma:

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (...). Diversamente do lugar, não tem portanto nem univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos – um escrito. (CERTEAU, 1994, p. 202 *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 7).

No ano de 1890, os republicanos paulistas deram início à reforma do ensino, começando pela Escola Normal, considerando uma concepção da época defendida por Rui Barbosa, citado por Souza (1998, p. 39), “Reforma dos métodos e reforma do mestre: eis, em uma expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas – a rotina pedagógica?”. Percebe-se a preocupação dos reformadores com a importância da formação de professores, e dessa inquietude resulta a criação da Escola-Modelo como sendo a instituição de práticas de ensino e para o teste dos alunos-mestres da Escola Normal. Neste sentido, Caetano de Campos nos afirma:

É do cultivo dado à infância, da sua direção nos primeiros anos, que advirá a formação do caráter e da mentalidade da geração que nos há de suceder. Todo o nosso zelo está empenhado em que o nome da escola-modelo, dado mais ao tipo de ensino do que à aparência material do edifício, seja uma realidade (SOUZA, 1998, p. 40).

A Escola-Modelo, implantada por Caetano de Campos, representava muito mais do que uma simples instituição onde o objetivo era lecionar a prática do ensino. Na verdade, se propunha a ser um modelo exemplar, um padrão de ensino primário a ser adotado pelo restante das escolas do estado, era o cerne da concepção pedagógica dos Grupos Escolares.

Buffa e Pinto (2002) nos apresentam uma pesquisa feita por Bernard Toulhier¹⁸ a respeito das edificações das escolas primárias francesas no século XIX, país que era tido, no Brasil, como uma referência cultural e educacional. Os autores nos afirmam que a escola possuía um caráter monumental que a diferenciava do restante das outras edificações, e que tinha o poder de encantar os olhares das crianças: “esse lugar à parte é o santuário do ensino laico e, com a prefeitura, o novo templo da ordem republicana”. (TOULIER, 1982, p. 2 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 33).

No Brasil, em 1893, iniciou-se a construção do primeiro prédio escolar, projetado especificamente para uma escola primária, localizada na capital do estado de São Paulo: Escola Modelo da Luz, posteriormente, chamada de Grupo Escolar Prudente de Moraes, localizada à Avenida Tiradentes. Ramos Azevedo¹⁹ foi responsável pelo projeto arquitetônico dessa escola.

É importante registrar que existia, naquele momento, uma situação totalmente favorável quanto ao quesito financeiro, em virtude do vigor da economia cafeeira e do início da industrialização, especialmente, na cidade de São Paulo, o que permitiu o requinte dessa obra e o uso de materiais importados, garantindo maior qualidade ao resultado final do empreendimento.

Na arquitetura escolar encontram-se registradas as dimensões simbólicas e pedagógicas, conforme o que nos diz Souza (1998, p. 123):

O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influência na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1994, p. 27 *apud* SOUZA, 1998, p. 124).

18. Bernard Toulhier, nascido na França, foi curador de patrimônio geral no Ministério da Cultura e Comunicação / CNRS, arqueólogo e historiador de arquitetura. Bernard Toulhier juntou-se ao Ministério da Cultura, em 1972, como pesquisador no departamento de inventário da região do Centro. Disponível em: <<https://www.babelio.com/auteur/Bernard-Toulhier/130336>> . Acesso em: 11 out. 2017.

19. Francisco de Paula Ramos Azevedo nasceu em 1851, na cidade de Campinas (SP). Depois dos primeiros estudos no Brasil, foi estudar na Universidade de Gante, na Bélgica, onde se formou engenheiro e arquiteto em 1878. Atuou como arquiteto na capital, no final do século IX e começo do século XX. É um dos responsáveis por diversos prédios da Belle Époque paulistana. O conjunto de sua obra retrata diferentes estilos e simboliza a transformação urbanística em São Paulo e o desejo de progresso daquela época. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/ramo-de-azevedo.htm>>. Acesso em: 11 out. 2017.

O estilo arquitetônico empregado nas construções dos grupos escolares também foi trazido de fora de nosso país. Vieram da Europa os modelos neoclássico e o eclético de projetar.

A arquitetura neoclássica se deu através de um movimento cultural do fim do século XVIII, relacionado com a retomada da cultura clássica em reação ao estilo Barroco, modelo que propõe a discussão dos valores clássicos confrontando o classicismo renascentista. Uma concepção de ideal de beleza eterno e imutável que não se sustentava mais: era a busca pela adaptação à realidade moderna. A Arquitetura neoclássica foi produto da reação anti-barroco e anti-rococó, considerada pelos novos artistas-intelectuais da época, os arquitetos formados no clima cultural do racionalismo iluminista e educados no entusiasmo crescente pela Civilização Clássica, cada vez mais conhecida e estudada devido aos progressos da Arqueologia e da História. Usava matérias nobres como mármore, pedras, granitos, madeiras, processos técnicos avançados, sistema construtivo simples, traços em ângulos retos, formas regulares e simétricas, uso de abóbodas, grandes cúpulas, pórticos com enormes colunas, frontões triangulares, pinturas e o requinte tradicional desse estilo (ARQUITETURA..., [2015?]).

A arquitetura eclética que, até bem pouco tempo, era chamada de “anti-arquitetura”, refere-se a um movimento arquitetônico predominante desde meados do século XIX até as primeiras décadas do século XX. Observava-se na Europa, o berço cultural de todas as manifestações artísticas do mundo naquele período. Foi uma busca de uma nova linguagem formal que correspondesse às transformações pelas quais passaram as sociedades dos países desenvolvidos e industrializados. Na arquitetura, nada mais é do que a mistura de estilos arquitetônicos, transformados em uma nova linguagem arquitetônica. O termo arquitetura eclética é usado em referência aos estilos que exibiam combinações de elementos que podiam vir da arquitetura clássica, medieval, renascentista, barroca e neoclássica, entre outras. Com isso, buscava-se negar a ligação com o passado português fazendo referências a novas fontes de culturas, como a França e a Itália.



Figura 1: Foto da fachada do Grupo Escolar Prudente de Moraes (Escola Modelo da Luz), Avenida Tiradentes, Bairro da Luz, São Paulo, ano de 1895.

Fonte: Disponível em: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra21518/escola-modelo-da-luz-g-e-prudente-de-moraes>>. Acesso em 05 nov. 2017.

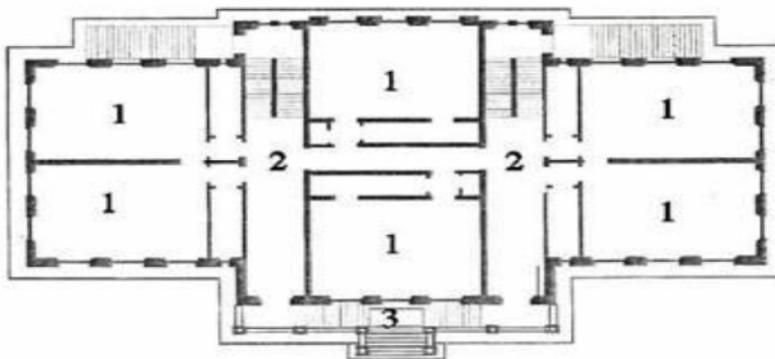


Figura 2: Planta baixa da Escola Modelo da Luz.

Fonte: Buffa e Pinto (2002, p. 36).

Legenda: 1. Sala de aula. 2. Circulação. 3. Entrada principal.

A construção desse edifício ficou à cargo do DOP, órgão do estado de São Paulo. Ocorre que, naquele momento da história da educação do estado de São Paulo, em função da necessidade de se construir rapidamente um grande número de novas escolas, em um curto espaço de tempo, foi utilizado, para agilizar esse processo, a alternativa do projeto-padrão, ou também chamado de projeto-tipo. Eram projetos genéricos, que poderiam ser utilizados em vários perfis de terrenos. Em algumas situações, foram construídos porões que permitiam ajustar o projeto-tipo nas mais diversas situações topográficas.

Segue-se uma explicação a respeito do fator de diferenciação entre os projetos:

De fato, o que identificava cada tipo de grupo escolar era “essencialmente seu tamanho (número de salas de aula), sua distribuição espacial (o esquema de circulação adotado) e a opção formal por uma fachada específica” (WOLFF, 1986, p. 67 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 35).

Considerando ainda o andamento frenético das obras dos prédios escolares, alguns arquitetos, envolvidos nesses projetos, apenas alteravam as fachadas dos edifícios que foram feitas por outros profissionais, ou seja, usavam as mesmas plantas mudando somente as elevações externas. Segue o exemplo dos grupos escolares das cidades de Botucatu, Piracicaba e Espírito Santo do Pinhal, que possuem as mesmas plantas baixas, mas, no entanto, as fachadas dos três prédios foram desenhadas totalmente distintas pelo arquiteto Victor Dubugras²⁰.



Figura 3: Fachadas dos Grupos Escolares de Botucatu, Piracicaba e Espírito Santo do Pinhal.

Fonte: Buffa e Pinto (2002, p. 35).

Esses exemplos nos permitem, com muita facilidade, perceber como os projetos arquitetônicos e as estruturas de uma maneira geral se repetem. Percebe-se facilmente que o que se altera nessas fachadas são os volumes, os frontões triangulares, os modelos de telhados, as esquadrias que hora se mantêm retilíneas e em outros momentos são

20. Victor Dubugras nasceu na França e foi criado em Buenos Aires. Formou-se em arquitetura na Argentina. Radicado no Brasil a partir de 1891, produziu uma vasta obra arquitetônica que é representativa das várias etapas da Arquitetura latino-americana do final do século XIX à década de 1930. Entre as fases detectadas encontram-se: o gótico e o ecletismo, o protomodernismo e o neocolonial. Foi professor dos cursos de engenheiros civis e engenheiros arquitetos da Escola Politécnica de São Paulo, fundada em 1894. O arquiteto demonstrava interesses de caráter moderno, tanto na linguagem arquitetônica quanto no emprego de materiais e técnicas construtivas, características que chamaram a atenção de seus contemporâneos, que se referiam às suas obras como modernas e racionais. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.109/44>>. Acesso em: 11 out. 2017.

curvas, os arcos ogivais, rosáceas, vitrais; a marcação das colunas ou os tipos de ornamentos marcados pela forte simetria do modelo arquitetônico empregado.

Os grupos escolares, apesar de geralmente se localizarem em áreas nobres das cidades ou dos bairros, também reafirmavam sua identidade pelos contrastes do entorno de onde eram construídos, existindo próximo deles as casas populares, casebres, cortiços, lojas, fábricas, oficinas, estrebarias e indústrias. Neste sentido, Souza (1998, p. 133) nos diz:

Ao passar por eles, as pessoas sabiam a que se destinavam. Revela percepções múltiplas de conteúdo subjetivo e significações simbólicas. Conforme observa Hall (1977), a percepção do espaço é uma síntese de muitos insumos sensoriais: visual, auditivo, cinestésico, olfativo, tátil e térmico. Qual a percepção que tinham do grupo escolar os transeuntes, o jornalista, o artesão, o funcionário público, o médico, o operário, o advogado, as donas de casa, o lavrador, o sapateiro, a costureira, o fazendeiro de café, a empregada doméstica, a professora, as meninas e os meninos? Quais seriam as representações da população urbana sobre o grupo escolar? Quais as lembranças que os alunos e professores guardam dessas escolas?

Trazemos para esta pesquisa uma breve parcela da contextualização feita por Souza (2006) a respeito da consolidação dos grupos escolares como base do projeto republicano da educação popular. A autora nos diz que no decorrer do século XIX o Brasil viveu um desenvolvimento gradativo da educação infantil que se transformou de um ensino individual ao ensino mútuo, passando pelo simultâneo e chegando ao aprendizado intuitivo, todas estas mudanças resultavam na necessidade de espaços apropriados para o ensino, solicitando pela criação do modelo dos grupos escolares. Desta forma, a educação brasileira herdou deste período da história a necessidade por edifícios do estado que fossem especificamente voltados à função escolar. Outro aspecto deste legado foi o estabelecimento da formação docente com a consolidação das escolas normais ao final do período imperial.

Desta fase também recebemos as ideias de libertação do ensino, relacionadas ao incentivo da iniciativa privada, para a criação de escolas particulares, especialmente aquelas que atendiam as solicitações do ensino secundário. Inúmeros foram os aspectos práticos, objetivos e positivos desta época, no entanto Souza (2006, p. 29) nos fala de algumas particularidades negativas, entre as quais podemos citar “a disposição do Estado em se desobrigar da responsabilidade com a educação da população, com a criação de um discurso que se contradiz com as práticas docentes, acarretando consequências danosas que atingem a educação brasileira até os dias de hoje”.

Contudo, desde aquele momento já era possível se constatar que havia a convicção da importância de investimentos em educação, conforme afirmação de Tavares Bastos, registrado por Souza (2006, p. 30):

não há sistema de instrução eficaz sem o dispêndio de muito dinheiro” e considerando que “cada habitante concorre para as despesas de iluminação, águas, esgotos, calçadas, estradas e todos os melhoramentos locais”, deverá contribuir também “para o mais importante deles, a educação dos seus concidadãos, o primeiro dos interesses sociais em que todos somos solidários.

Por meio da implantação da escola modelo, primeira escola primária pública moderna, São Paulo foi considerado vanguardista das mudanças do ensino primário ocorridas no Brasil, a situação econômica, social e política deste estado foi determinante para esse evento. Esta escola deveria significar muito mais do que simples escola de exercícios práticos, deveria consagrar-se como um paradigma de escola primária a ser adotado por todas as outras escolas públicas do estado.

O movimento de renovação da escola primária lançado pelo governo republicano tratava também da democratização do acesso à leitura e escrita, assim como da implantação de um modelo de instituição educacional totalmente comprometida com os ideais republicanos e com as expectativas de modernização da sociedade brasileira.

Os impactos e implicações da organização administrativo-pedagógica deste modelo foram ofuscados pela importância dada ao moderno método de ensino aplicado. Os republicanos esquivavam-se durante os debates a respeito dos fundamentos da escola graduada, o que certamente levaria à discussão sobre transformações de estruturas de altos custos, e assim decidiram por assumir apenas à máxima da “renovação educacional”.

Durante os debates para aprovação da reforma de instrução pública do estado de São Paulo, o deputado Gabriel Prestes defende a importância da escola pública, e do seu vínculo com a república: “É preciso que, como Garfield, vejamos a escola como o único meio de evitar a ruína da República, e que baseados nesse pensamento sigamos os exemplos dos povos que melhor souberam compreender essa verdade” (Souza, 2006, p. 60).

Prestes fazia duras críticas à miserável condição das escolas paulistas, buscando demonstrar que considerava insuficientes as ações implementadas pelo governo em favor das mudanças educacionais, pois acreditava que o fundamental deveria ser a luta contra a desmedida indiferença pela escola pública. Ou seja, seria necessário implantar

escolas adequadas às necessidades da educação popular, que estivessem devidamente ajustadas de acordo com os princípios da renovação pedagógica.

Souza expõe uma outra vertente inconveniente dos objetivos republicanos quanto à concentração de centenas de crianças nos grupos escolares, justificada como medida de redução de custos e de controle social, era esse o conceito de escolarização em massa, com a formação das chamadas “escolas centrais”. A implantação destas unidades escolares era determinada de acordo com a densidade populacional, o que conseqüentemente prejudicou as populações de áreas rurais e periferias das cidades que não eram atendidas por escolas, ou seja, os moradores que não estivessem localizados nas áreas centrais dos municípios eram obrigados a se deslocar, às vezes por grandes distancias, para ter acesso às instituições escolares públicas quando era possível este deslocamento.

A autora nos revela também uma adicional particularidade quanto ao princípio da igualdade da educação entre os sexos implantada pelo modelo dos grupos escolares, Souza (2006, p. 65) afirma que ao ser estabelecida esta regra na reforma de 1892 sucedeu com o fenômeno do impedimento da co-educação, que apesar de ter permitido maiores condições de acesso à educação por parte da população feminina, o modelo de escola pública primária não ousou evoluir em relação aos padrões morais que prevaleciam na sociedade brasileira daquela época. Esse modelo era resultado de uma necessidade administrativa resultando em uma solução para a escolarização de crianças em locais onde era insuficiente o número de alunos de um ou de outro sexo para a formação de uma unidade escolar. A concepção de co-educação resultaria em um modelo pedagógico e social completamente relacionado a adequação conjunta dos dois sexos.

Importante registrar o quanto a finalidade moralizadora, cívica e civilizadora da educação popular teve alcance para a educação feminina deste momento. No período Imperial a qualidade da educação pública feminina era insuficiente e reafirmava as diferenças entre os programas de ensino, que neste caso é reconhecidamente mais reduzido que o das escolas voltadas ao sexo masculino. Já nos grupos escolares essa diferenciação de programação foi banida na reforma de 1892, apesar da diferença entre os sexos ter sido mantida em algumas disciplinas, como trabalhos manuais e ginástica, reforçando a divisão sexual entre homens e mulheres.

No período de implantação dos grupos escolares inúmeras escolas foram instaladas nos padrões propostos pelo governo republicano, ou seja, eram edificações de

arquitetura monumental, melhor organizadas administrativa e didático-pedagogicamente, permitindo que as escolas primárias se colocassem na mesma posição de grandeza das finalidades política e sociais, e assim promovendo as ações da república com todo o prestígio social que este modelo impunha. No entanto Rui Barbosa se posiciona de forma crítica aos resultados prático destas instituições:

Não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares”, equacionava Rui Barbosa nos *Pareceres* sobre o ensino primário. “O que necessitamos [continuava o autor] não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis [...] é de um sistema estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto” (BARBOSA, 1947, p. 233 *apud* SOUZA, 2006, p. 69).

Diante do crescimento das demandas populares por vagas em instituições escolares públicas, o governo republicano precisou rever a composição arquitetônica dos seus edifícios, ampliando os prédios, alterando as áreas das salas de aulas e tornando os prédios de dois pavimentos em construções térreas, reduzindo assim os custos destas obras.

Aliado a essa questão da falta de escolas e de edificações apropriadas ao ensino, a autora nos fala de outros contratemplos do modelo escolar republicano, entre eles estão a situação precária destes edifícios, das dificuldades relacionadas a falta de uniformidade dos programas pedagógicos aplicados, da diversidade nas formações docentes, das diferenças na aplicação de diferentes métodos de ensino e especialmente pelos problemas gerados pela falta de investimentos no setor da educação pública que agravavam ainda mais as questões relacionadas acima.

Apesar de todas estas adversidades apresentadas por Souza (2006), os grupos escolares foram privilegiados em detrimento das escolas isoladas e este padrão estabelecido no estado de São Paulo, foi aos poucos se estendendo por todo o país.

O legado negativo deixado pelo século XIX, perpassou pelo século XX e ainda nos dias de hoje se faz presente, a este respeito Souza (2006, p. 31) conclui afirmando que:

Sem romper com esse legado, corremos o risco de atravessar o século XXI ainda reféns de um problema que os principais países resolveram no século XIX: a construção de um sistema nacional de educação capaz de universalizar o ensino fundamental, erradicando o analfabetismo.

Conforme alegado anteriormente, os primeiros grupos escolares paulistas foram concebidos em dois pavimentos de 8 salas de aulas iguais, no entanto, com o passar dos anos, e em decorrência da crescente solicitação de vagas para o 1º ano, foram projetados novos grupos com 10 e 12 salas de aula, considerando as suplementares para o 1º ano.

A partir do ano de 1905, iniciaram-se os projetos arquitetônicos de um pavimento apenas. Eram construções menos onerosas que as antigas de dois andares. Desenhados em forma quadrangular, esses prédios formavam um pátio interno, em torno do qual se localizava um corredor de circulação coberto, que fazia a ligação entre todas as salas. Nesses longos corredores, chamados também de galerias, os telhados eram arrematados com lambrequins de madeira rendilhados e, apesar de serem construções mais simples, o modelo não deixou de manter a imponência e austeridade dos primeiros grupos escolares.

Importante considerar a pequena quantidade de profissionais do ramo da arquitetura, capacitados nesses órgãos públicos, diante da grande demanda dos projetos a serem desenvolvidos e executados. Quanto ao modelo dessas edificações:

São edifícios quase sempre térreos, divididos em duas alas, uma para meninos, outra para meninas, conforme exigia o regimento dos grupos escolares, com entradas independentes e muros que se prolongam até o fundo do lote, separando também os recreios. Nas escolas de dois andares, muitas delas projetadas até 1902, localizadas na capital e nas mais expressivas cidades do interior, a divisão dos alunos por sexo é feita por pavimentos. As edificações são simétricas, com um programa arquitetônico, no caso dos Grupos Escolares, composto basicamente por oito salas de aula, quatro para cada sexo, e um número reduzido de ambientes administrativos. O galpão, destinado ao recreio coberto, à ginástica e às festas cívicas, é construído isoladamente no fundo ou nas laterais do terreno, ligado ao prédio principal por passadiços cobertos. Os sanitários, também instalados isoladamente, sempre em parceria com o galpão. (FERREIRA et al., p. 18 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 37).

Os grupos escolares foram definidos por Buffa e Pinto (2002) como típicas escolas urbanas, tendo como objetivo a escolarização das crianças da cidade, mas afirmam que essas escolas não extinguiram as instituições que já existiam anteriormente. Destacam ainda que as grandes transformações que se deram em nosso país, na última década do século XIX, estavam relacionadas ao ensino primário, entretanto, sugerem que façamos uma comparação com as escolas de primeiras letras do período do Império, momento em que o “mestre escola”, sem formação especial para a docência, se empenha para cumprir sua função de disseminar a educação, mesmo recebendo um míngua pagamento por isso.

Nessas escolas, o programa educacional tinha um perfil preponderantemente literário. Não era o modelo de escolas que conhecemos: existia apenas uma sala de aula, onde permaneciam juntos alunos de idades diferentes e níveis de conhecimento também diversos; nesse ambiente, onde todos ficavam juntos, o professor lecionava de maneira individualizada para cada aluno, o que gerava uma perda de tempo para o restante dos presentes, acarretando diversas situações de indisciplina, já que os alunos ficavam livres por longo espaço de tempo. Esse método de ensino foi muito criticado pela sua ineficiência, surgindo, então, logo nas primeiras décadas do século XIX, um novo modelo de ensino, chamado lancasteriano ou também conhecido como método de ensino mútuo.

Esse método tinha como característica principal dar aos alunos mais adiantados a função de monitores, estes deveriam auxiliar os professores na tarefa de alfabetizar uma quantidade cada vez maior de outros alunos. No início do século XX, esse método foi praticado em diversos países europeus e também nos Estados Unidos, no entanto, aqui no Brasil, mais precisamente no estado de São Paulo, nos anos 1920 e 1930, o método Lancaster chegou a ser instaurado, mas sem alcançar sucesso. No sentido de um melhor esclarecimento, Buffa e Pinto (2002) afirmam:

O método tradicional utilizado pelo mestre de primeiras letras baseava-se na memorização e na repetição. Recitar e aprender de cor eram as práticas pedagógicas usuais para a aprendizagem. Nessa época, não se pensava, ainda, em adequar o ensino às características do desenvolvimento infantil. Se nas escolas de primeiras letras o ensino era individual, o emprego do tempo era, de certa forma, aleatório, marcado pelo ritmo de aprendizagem do aluno, o término do compêndio utilizado ou mesmo a livre decisão do mestre. Em decorrência, a avaliação de aprendizagem era assistemática e, por isso mesmo, precária. Não havia a realização de exames regulares e a verificação final, quando os alunos concluíam a aprendizagem, os considerava aptos, isto é, capazes de ler, escrever e contar. (BUFFA; PINTO, 2002, p.40).

Neste mesmo aspecto, os autores dão seguimento a essa reflexão, do perfil desses alunos das escolas de primeiras letras. Afirmam que, em um país basicamente agrário, onde ainda se usufruía da mão de obra escrava, ficava possível descrevê-los; eram alunos que faziam parte da camada inferior da pirâmide social, filhos de trabalhadores urbanos que, com frequência, contavam com a alfabetização dada em suas próprias casas, pela mãe ou pelos irmãos mais velhos. Aqui uma das lembranças da sua fase de alfabetização do escritor brasileiro Alcides Palma Guião, no final do século XIX:

De nossos dias, despreocupados e felizes da meninice, lembro-me de nós, os filhos e mais quatro empregados, aprendemos a ler, escrever, contar até 10 e ver as horas no relógio, com meus pais, em Cajuru, lá por 1897 [...]. Minha mãe, pacientemente, alfabetizou as duas empregadas, que conosco moravam, a preta Nhá Zefa, a cozinheira, que ali viveu até morrer, a Maria do Rosário, preta também, sua ajudante, gordona, viva, muito alegre, pau pra toda obra, nossa companheira de traquinagens e diabruras infantis. [...]. Ainda foram alfabetizados o Belizário, que cuidava dos recados na rua, das compras, da limpeza no pomar, do jardim (nossa casa foi a primeira a tê-lo na cidade), Alcides encarregado de ‘abrir capados’, preparar torresmo, fazer sabão de cinza para uso caseiro (decoada), doce de goiaba, de banana, de cidra, rachar lenha, tirar água da cisterna (à bomba manual), etc. À noite, ao redor da mesa, ladeada por dois compridos bancos de madeira, pois ainda não se usavam poltronas ou cadeiras, ficávamos todos, de livro aberto, estudando sob os cuidados de minha mãe. Meu pai, no escritório, cuidava de seus deveres de advocacia, sob um pálido clarão de duas velas de estearina, bruxuleantes, na semi-escureidão do cômodo. (...) Na ocasião, a Intendência mandou vir, da Vila Bonfim, o professor Francisco d’Almada para dar aulas aos poucos meninos existentes e interessados em aprender a ler, a escrever e a contar. Após dois anos de permanência na cidade, retornou a seus pagos. Então Acácio e eu, já alfabetizados, passamos a frequentar o Colégio Americano, recém fundado, da professora Dona Júnia, casada com o caixeiro-viajante e poeta, Sr. Nicolau Rodrigues. “Era um bom colégio, modesto mais eficiente” (GUIÃO, [s.d.], 333-335, *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 41).

No final do Império, era deficiente a situação das escolas primárias brasileiras, ao mesmo tempo em que, nos países europeus e nos Estados Unidos, já havia leis que tornavam obrigatório o Ensino Fundamental, além de surgirem novas concepções e organizações de ensino. Naqueles países havia um cenário bem favorável à educação, conforme o que se segue:

Nesses países, o século XIX foi, pois, o cenário da construção de uma escola graduada, dotada de uma estrutura adequada à universalização do ensino primário. Além disso, a crença no poder da escola de instruir e de, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difundiu-se a ponto de tornar-se a principal justificativa ideológica para a constituição dos sistemas públicos de ensino. (SOUZA, 1998, p. 29 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 42).

Em São Paulo, a defesa por uma concepção de educação primária e popular se realiza com a proclamação da República (1889), feita por educadores e políticos da época. A proposta era de criar uma escola primária graduada, onde houvesse várias salas de aula e também vários professores, além da fundação de novas escolas normais para providenciar a formação desses docentes.

Surgiam, nesse momento histórico, os grupos escolares, que necessitavam de lugares apropriados para suas instalações:

Situados em lugares nobres, esses edifícios marcam, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano. Não se trata de mero acaso. Os terrenos foram estrategicamente escolhidos e os projetos judiciosamente desenvolvidos. A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade, garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes de chegarem à escola. Em bairros da capital e em cada cidade do interior do Estado onde foi implantado, o Grupo Escolar, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casa bancária, praça central e Igreja matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43).

Deveriam ser instalados em terrenos de quadras inteiras, ou grandes lotes de esquina, com entrada nobre, localizada na fachada do prédio para dias solenes, e outra entrada secundária para todos os dias, onde meninos e meninas tivessem acessos separadamente. A simetria dos projetos arquitetônicos, traço destacado nos “estilos classicizantes”, permitiu que acontecesse naturalmente a divisão das alas masculina e feminina em todos os grupos escolares. Eram construídos de acordo com os costumes da época que, desde o período colonial, eram usados tijolos e telhas de barro, os materiais de acabamento eram nobres e, em alguns casos, importados, os pisos em madeira, assim como as janelas e portas. Em ferro eram confeccionados os balaústres e lambrequins que eram os adornos pendentes que mais pareciam rendilhados, feitos nos beirais dos edifícios. Grandes janelas e portas, que permitiam a luminosidade e ventilação, vieram para cumprir as normas de salubridade e higiene, tão presadas pelos médicos e educadores desse período.

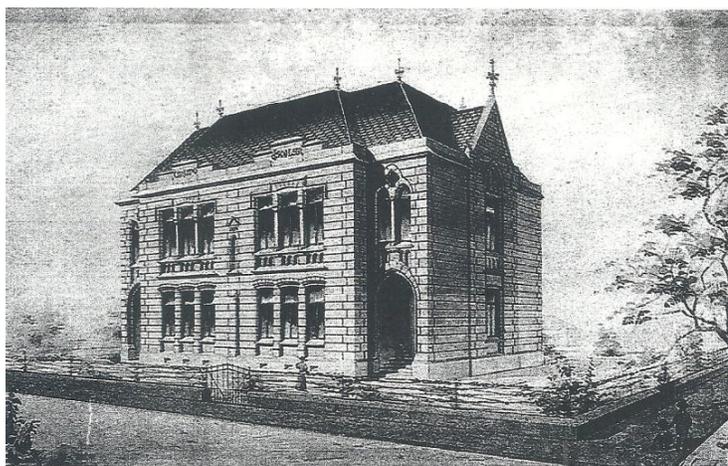


Figura 4: Perspectiva do Grupo Escolar de Taubaté.
Fonte: BUFFA; PINTO (2002, p. 44).

Os projetos arquitetônicos passaram a obedecer a um novo programa, como classes sequenciais, ambiente administrativo, prestigiar a figura do docente e as relações interpessoais dos estudantes. Seguiu-se os critérios de reorganização dos espaços, como afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 45), “como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir, não só pelo seu conhecimento, como também pela sua articulação”. O conceito arquitetônico desses projetos estava firmado no neoclassicismo, que é definido da seguinte maneira:

No Brasil, costuma-se englobar sob o rótulo “neoclássico” todos os edifícios onde se pode notar o emprego de um vocabulário arquitetônico cuja origem distante remonta à Antiguidade greco-romana. Portanto, o que se convencionou chamar de neoclassicismo, na realidade, não passa de uma forma de ecletismo, onde é possível encontrar justapostos todos os estilos que utilizam colunas, cornijas, frontões, da Renascença italiana ao Segundo Império francês, passando pelo classicismo, pelo barroco e pelo verdadeiro neoclássico de fins do século XVIII e primeira metade do século XIX. Assim, nessa categoria de obras não existe qualquer unidade profunda, mas apenas certo parentesco, devido ao espírito acadêmico que marca as diversas construções desse tipo. Existem, contudo, diferenças regionais, que colocam em oposição, principalmente, os dois grandes centros, Rio de Janeiro, a capital federal, e São Paulo, a metrópole rival, de crescimento espantoso devido ao poderio econômico originado da comercialização do café. (BRUAND, 1981, p.33 *apud* BUFF; PINTO, 2002, p. 46).



Figura 5: Grupo Escolar Rodrigues Alves - Avenida Paulista (ano: 1919).

Fonte: Disponível em: <http://www.ibamendes.com/2011/06/blog-post_6251.html>. Acesso em: 25 out. 2017.

Antes, eram escolas geralmente identificadas pelo nome de seu mestre, onde apenas se aprendiam a ler, escrever e fazer contas, que não compunham uma associação de procedimentos pedagógicos e, de certa forma, os mestres tinham relativa independência, considerando o desinteresse do Império sobre o ensino primário, assim também como a escolarização de um modo geral. Isso estimulava o surgimento de escolas particulares e também as críticas aos poder público por parte dos intelectuais

progressistas da época. Afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 41) que, “na verdade, uma estrutura econômico-social de base escravista e uma estrutura política que concentrava o poder nas mãos de uma oligarquia acabavam impedindo a concretização da educação popular”.

Mas, o que verdadeiramente caracterizava a modernidade pedagógica que se pretendia com os grupos escolares era a definição do método de ensino, a adoção do método intuitivo aliado à formação dos professores, estreitamente ligados. Eram esses os dois fundamentos que apoiavam a renovação de educação sonhada pelos republicanos paulistas. Dessa maneira, o currículo das escolas de primeiras letras foi ampliado:

O restrito currículo das escolas de primeiras letras transformou-se num ensino enciclopédico que abrangia noções sobre o homem, a sociedade e o mundo: aritmética e geometria, linguagem, leitura, gramática, escrita, caligrafia, história e geografia, ciências físicas, químicas naturais, higiene, desenho, exercícios ginásticos e trabalhos manuais. Excetuando-se as duas últimas matérias, implantava-se, pela primeira vez, no estado, um mesmo programa para meninos e meninas. A doutrina Cristã estava excluída desse programa dado o caráter laico da República. (SOUZA, 1998, p. 174 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 48).

A metodologia tradicional de ensino empregada anteriormente se baseava na aprendizagem que fazia uso da memorização e das repetições, estabelecendo, assim, uma maneira de aprendizado que se dava através da dedução. Era um ensino que partia do simples para o complexo, mas, diferente disso, o método intuitivo ou também conhecido como ensino intuitivo trazia uma nova forma de aprender, uma abordagem indutiva, de forma que o ensino deveria partir do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. A prática do ensino concreto era exercida pelas *lições de coisas*, maneira como foi corriqueiramente chamada. São conceitos que as definiam, segundo Souza (1998):

[...] cultivar as faculdades na ordem natural de seu desenvolvimento; começar, por conseguinte, pelos sentidos; não dizer nada à criança que ela pudesse descobrir por si mesma. Reduzir cada matéria a elementos mais simples. Explicar uma dificuldade de cada vez; seguir passo a passo a informação de acordo com o que a criança pudesse receber; atribuir a cada lição um objetivo determinado, imediato ou próximo; desenvolver a ideia e não a palavra; aperfeiçoar a linguagem; proceder do conhecido para o desconhecido, do simples para o composto; da síntese para a análise, seguindo não a ordem do sujeito, mas da natureza. (SOUZA, 1998, p.160).

Nesse aspecto, entende-se que a credibilidade desse método estava impregnada na mentalidade do século XIX, que acreditava nos princípios da racionalização da produção e da vida em sociedade. É o que diz Souza (1998):

O método era um guia, o caminho seguro para alcançar objetivos e metas estabelecidas. Entende-se, assim, como tal elaboração atinge o campo educacional precisamente no momento em que era forçosa a racionalização dos sistemas educativos com a difusão da escolarização em massa. (SOUZA, 1998, p.159).

Esse método surgiu na Alemanha, no fim século XVIII, originário de ideais filosóficos e dos pedagogos da época:

Tal método valoriza a intuição como fundamento de todo conhecimento, ou seja, a aquisição de conhecimento se faz por meio dos sentidos e da observação. Assim, para ensinar, o professor deveria partir da curiosidade infantil, valorizar a observação e a experiência, e caminhar do conhecimento para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato. Em vez de exercitar a memória, deve o professor desenvolver o raciocínio. (SOUZA, 1998, p. 159 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 50).

Foi em São Paulo que esse método se disseminou e o estado ficou na vanguarda dos projetos de modernização da instrução pública no país. Era, na verdade, o próprio símbolo da renovação proposta, que vinha apoiada pela mentalidade cientificista do século XIX, infiltrada pelos princípios da racionalidade.

Rui Barbosa foi um dos defensores dessa metodologia moderna de ensino, e acreditava ser a única capaz de vencer as formas verbalistas e a principal rotina pedagógica das instituições da época. Essa forma de ensinar propunha a consideração da natureza do desenvolvimento infantil como a essência para a educação e o desenrolar de sentido psicológico. Esse era um novo caminho para absorver o conhecimento e também para organizar o que se aprendia. Dessa maneira, a autora nos afirma:

Por isso, é preciso ver nas *lições de coisas* mais que um simples método pedagógico e vê-lo como a condensação de algumas mudanças culturais que se consolidaram no século XIX: uma nova concepção de infância, a generalização da ciência como uma forma de “mentalidade” e o processo de racionalização do ensino. (SOUZA, 1998, p. 58).

A consideração dessas características da infância possibilitou a evolução dos recursos que dizem respeito aos aspectos das crianças, ou seja, curiosidade, imaginação, inquietude e recreação. Então, o alcance do conhecimento se dava pela observação,

pelos sentidos e pela experimentação. Souza (1998) nos afirma que esses conceitos foram introduzidos, definitivamente, na escola graduada de ensino primário.

Uma das instituições precursoras dessa metodologia foi a Escola Modelo “Caetano de Campos”. Souza (1998) nos apresenta um minucioso relatório a respeito dessa organização feita por Gabriel Prestes, um documento que descrevia detalhadamente o programa de ensino, divisão por idade e horário de cada ano das classes feminina e masculina. Tratava das aulas de ginástica, música e canto, trabalhos manuais. Relatava ainda a aplicação dos exames finais, das comemorações da escola e também dos detalhes dos trabalhos apresentados na exposição escolar. Esse edifício havia sido recentemente construído, tendo ótimas instalações físicas como salas de aulas e oficinas bem iluminadas e ventiladas, além de ser amplas. Segue-se uma descrição, que nos oferece uma noção bem realista da organização didático-pedagógica e de questões arquitetônicas dessa escola no período inicial de sua existência:

O ensino do primeiro ano, todo intuitivo quanto aos processos empregados, tem por objetivo principal inspirar às crianças os hábitos da ordem e de trabalho, cultivando-se o poder de atenção de que elas são susceptíveis. Mas como a natural atividade infantil faz com que seu espírito não possa aplicar-se demoradamente sobre um mesmo objeto, o tempo escolar é subdividido em períodos de 15 minutos no máximo. Além disso, para manter-se um justo equilíbrio entre a atividade e a atenção que as crianças têm de manter, os exercícios são geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios. Outro meio de que lançam mão as professoras para manter o espírito das crianças sempre disposto para o exercício das faculdades intelectuais, que apenas desabrocham, é o de entretê-las com constantes ocupações apropriadas à sua tenra idade, ocupações que os americanos resumem na expressão intraduzível de *Busy-Work* e que consiste em uma imensa cópia de pequenos exercícios tais como: a classificação de pedaços de papel de várias cores e tamanhos, a reprodução de figuras desenhadas no quadro negro com tornos, com pequenas contas de cores, a reprodução de formas geométricas com Tangrama chinês, a reprodução de modelos de tecidos em papel, ou outras tantas ocupações que se organizam com o gosto das crianças [...]. A ordem dos trabalhos, em suma, é mais ou menos a seguinte: Dado o sinal, cinco minutos antes da hora, os alunos formam-se no recreio, por anos e pela ordem dos lugares que ocupam nas salas. Os 10 primeiros minutos depois da entrada são ocupados pela chamada, revista de asseio, recitação de máximas morais e canto. O tempo escolar é dividido em dois períodos separados por um recreio de meia hora. O primeiro período é consagrado aos exercícios reputados essenciais e que exigem maior atenção, tais como exercícios de linguagem e de Aritmética. Cada um dos períodos é ainda subdividido em dois outros separados por exercícios de canto ou por marchas, acompanhadas de música ou de canto [...] (SOUZA, 1998, p. 58).

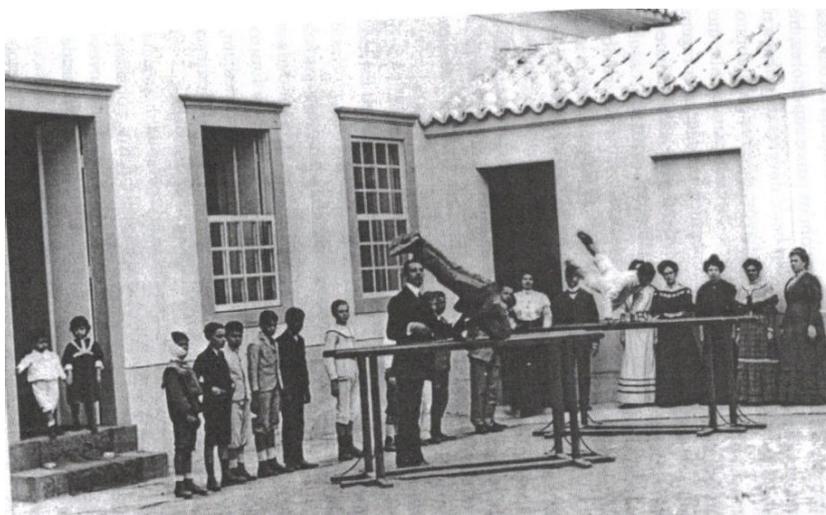


Figura 6: Aula de ginástica da seção masculina do 1º Grupo Escolas de Campinas (UNICAMP), década de 1900.

Fonte: SOUZA (1998, p. 180).

Com relação aos exercícios físicos, eram recomendados aos diretores que viabilizassem aos alunos as práticas de exercícios diversos, que, no ano de 1902, foram substituídos pelos jogos, por serem condenados pelo excessivo uso dos aparelhos e, neste aspecto, Souza nos esclarece citando o artigo “Ginástica Moderna”:

Qual será o sistema a adotar nas escolas brasileiras? Os sistemas adotados pelas diferentes nações nos ensinam como devemos seguir na marcha das inovações. O caráter da ginástica brasileira deve ser eminentemente educativo-militar, mas deve dar uma grande margem aos jogos ao ar livre. Um país que não tem o serviço militar obrigatório deve dar este ensino nas escolas, e isso só se pode obter com uma ginástica militar bem dirigida. Não é só conhecendo as evoluções militares que um aluno será mais tarde um bom guarda-nacional; é sabendo manejar com facilidade uma carabina, que o aluno terá obtido um bom resultado físico. Para isso, precisa o concurso da ginástica, para que ele possa suportar o peso da arma, e dos jogos ao ar livre, para que possa resistir às marchas. (Revista de Ensino, n. 2, p. 256 *apud* SOUZA, 1998, p. 204).

Ainda sobre os momentos de recreação, trazemos aqui uma citação de Souza (1998) que define melhor a importância desse momento nos ambientes escolares:

Outro espaço intersticial é o pátio, o lugar do recreio, o momento do descanso e da descontração da jornada escolar; ele consiste no único lugar dentro da escola onde os corpos podem se movimentar com maior liberdade sem chocar com os móveis e com as fronteiras imediatas. Sob o céu aberto, meninos e meninas, em pátios separados, podem desabrochar um sorriso, desmanchar em uma gargalhada, dedicar-se a jogos, brincadeiras, brigas. (SOUZA, 1988, p.144).

No entanto, apesar dos recreios serem espaços de descontração, havia sobre eles um olhar de vigilância, de cuidado, pois as normas determinavam as práticas de disciplina. “No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares é concedido o intervalo de meia hora para descanso e recreio dos alunos sob a direção e vigilância dos professores adjuntos” (Decreto nº 248, de 26/07/1894 *apud* SOUZA, 1998, p. 145). A autora segue afirmando que a ordem e a disciplina faziam parte da cultura dos grupos escolares, eram necessários tanto para as questões didático-pedagógicas, que davam condições para a realização do ensino e da formação cívica e moral, quanto da elevação do valor da escola, oferecendo crédito à instituição educativa.

O material didático empregado nos grupos escolares da época era abundante e variado, como também eram onerosos e, justamente por isso, foi comum a falta deles. As avaliações de aprendizagem, também conhecidas como exames, foram implantadas como avaliações regulares:

Os exames compreendiam provas escritas, práticas e orais. As escritas referiam-se a ditado, composição e questões práticas de aritmética. Eram práticas as provas de caligrafia e desenho, e orais as de todas as outras matérias. (SOUZA, 1998, p. 243 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 53).

Nesse contexto, os exames orais tinham objetivo não só de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas também treinava-se a leitura em voz alta, buscando, por uma entonação correta da fala, ritmo, melodia, um domínio da voz e educando os ouvidos para tal. Na verdade, o que se pretendia, era ensinar a falar corretamente em público e, pelo sucesso desse método, eram premiados os melhores alunos. Os autores nos dizem que a República desejava uma escola primária regrada, influente e de qualidade.

Vigorava, no ano letivo, um calendário escolar que determinava o início e fim do período de aulas, férias e feriados. O horário das aulas, com intervalos para o descanso dos alunos, era controlado pelos relógios presentes nas escolas. O tempo regular de aulas foi estabelecido em 5 horas diárias e intervalo de 30 minutos. No inverno, as aulas tinham início às 10:00h da manhã e terminavam às 15:00h, sendo que, no verão, esse horário era adiantado em uma hora, ou seja, iniciava às 09:00h encerrando às 14:00h.

O que ficava explícito naquele momento era que uma nova e audaciosa concepção pedagógica era trazida juntamente com os grupos escolares, um modelo de ensino fundamental muito maior e abrangente. Buffa e Pinto (2002, p. 49) confirmam

esse aspecto dizendo que “[...] o que se pretendia, então, com o ensino elementar dos grupos escolares: a educação integral, física, intelectual e moral dos alunos.” Esta era a educação desejada pelos homens esclarecidos do fim do século XIX, completa e clareada pelo espírito científico, deixando de lado o espírito literário praticado até então.

Percebe-se toda a importância que a República atribuía à educação devido à imponência de seus prédios, nesse momento da história, ou seja, no final do século XIX. Os políticos republicanos e educadores defendiam a ideia de espaços escolares e a crença no poder da escola de instruir e de, ao mesmo tempo, moralizar, civilizar e consolidar a ordem social: essa se torna a principal justificativa ideológica para a defesa do sistema de ensino público de qualidade, que recebia influências dos ideais iluministas. “A escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, conseqüentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano”. (SOUZA, 1998, p. 174 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 49).

A importância dessas escolas foi retratada por Souza (1998, p. 284 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 54): “[...] os grupos escolares eram escolas de grande prestígio social, frequentadas por crianças oriundas de setores da classe média, filhos de profissionais liberais, de imigrantes e também de trabalhadores urbanos”.

No entanto, Souza (1998) nos afirma que o perfil dos alunos frequentadores dos grupos escolares alcança todas as esferas das classes sociais paulistas, quando relata que em Campinas, no estado paulista, instalou-se o primeiro grupo escolar no ano de 1897 que seguia, fielmente, os moldes da Escola-Modelo, num dos melhores edifícios construídos na cidade naquele momento. Ocorre, então, uma imediata concorrência por vagas nessa instituição. A este respeito, segue-se trecho de um relatório do inspetor literário do município de Campinas, Pedro Álvares Lobo, datado de 1898, que esclarece melhor o perfil dos alunos frequentadores dos grupos escolares:

Esse estabelecimento presta grandes serviços à infância, reúne sob a mesma palavra, à sombra do mesmo teto, a criança rica e a criança pobre, o humilde filho de operário e os acariciados da estirpe abastarda, igualando-os de condição perante a autoridade do mestre e inculcando em seu ânimo a ideia de que só o saber e a virtude poderão estabelecer traços de distinção entre homens iguais perante a lei e perante a sociedade, esse é o primeiro benefício das escolas. Reunidas em grupo e constituídas sob o tipo de uniforme de um ensino metodizado, porquanto as escolas isoladas jamais conseguiram matricular outras crianças que não fossem as inteiramente desprovidas de fortuna e prestígio decorrente de suas famílias, formando por largos anos essa barreira entre pequenos e grandes. (SOUZA, 1998, p. 106).

Ainda com relação à questão da concorrência por vagas nos grupos escolares, Souza nos apresenta um comentário do inspetor Francisco Canto, no ano de 1900:

Na nossa humilde opinião, a escola pública deverá constituir o apanágio do pobre, daqueles que não tiveram meios para mandar seus filhos a uma escola particular, a um colégio, e o estado não deverá fazer concorrência ao ensino particular, salvo em determinados casos, ao contrário deverá procurar desenvolvê-lo e acorçoá-lo mesmo. O contrário, porém, sejamos permitidos dizer, se observa nesta Capital, onde a maior parte dos colégios falecem a mingua de alunos porque aqueles que poderiam mandar a eles seus filhos preferem pô-los nas escolas-modelo e nos Grupos Escolares sem despesa alguma e onde muitas vezes são preferidos aos filhos do proletário e neste sentido tenho ouvido margas queixas. (Rel. IE, ordem 7.025, 1900 *apud* SOUZA, 1998, p. 107).

Na tentativa de minimizar o grave problema de falta de escolas, no início do ano de 1904, a duração do curso primário, nos grupos escolares, foi reduzida para 4 anos. Deste modo, novas turmas de primeiro ano puderam ser criadas. No ano de 1908, o problema da falta de escola já era crônico, apesar da expressiva expansão de escolas primárias que, ainda assim, eram insuficientes para absorver a demanda crescente de estudantes naquele momento. Esse fenômeno se dava por conta do rápido crescimento industrial e o considerável crescimento populacional, especialmente na capital do estado de São Paulo, onde alguns dados do vertiginoso crescimento demográfico preocupavam seus governantes. Em 1871, a população era de 500 mil habitantes, em 1933, passou para 1 milhão de habitantes e logo em 1950, uma população de 2 milhões de habitantes.

Diante desse cenário crítico e sob protestos dos educadores, o governo do estado adotou medidas para o desdobramento do período de aulas, ficando definido, então, que haveria dois turnos de aulas com horário reduzido de 4 horas diárias, um pela manhã e outro à tarde e, com isso, conseguiram a duplicação das vagas para matrículas.

O estado determinou o desdobramento, ou seja, a duplicação dos turnos de funcionamento dos grupos escolares, mas, ainda assim, foram mantidos os mesmos programas de ensino, causando uma agitação no meio acadêmico:

Todos os educadores que se pronunciaram no Inquérito de 1914, promovido pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, atestaram o prejuízo dessa medida. Oscar Thompson, diretor do ensino público na época, dizia que o horário das 8h às 12h e das 12h30 às 16h30 não condizia com os hábitos de atividade, alimentação e repouso dos alunos. Além disso, interferia nos costumes alimentares das famílias. O inspetor João Chrysóstemo era, porém, favorável ao desdobramento, tendo em vista as demandas da população: “O desdobramento de grupos escolares é um mal, presentemente necessário. E tanto é assim, que os próprios pais o solicitam com empenho, vendo como todo mundo vê a absoluta impossibilidade do governo instalar tantos grupos quantos são precisos”. (*O Estado de S. Paulo*, 10.3.1914 *apud* SOUZA, 1998, p. 102).

A autora ainda nos afirma que o desdobramento afetou a maioria dos grupos escolares da capital, sendo que, no interior do estado, essa medida foi aplicada apenas nos centros urbanos mais adensados. O que, a princípio, deveria ser uma medida provisória, se tornou uma atividade constante nas escolas paulistas.

No mesmo momento em que o interior do estado tinha um crescimento populacional cadenciado, o que se via na capital paulista era um ritmo totalmente acelerado, transformando-se em metrópole em pouco mais de uma década. São Paulo tornava-se uma grande cidade de negócios e ocorria, conseqüentemente, uma decadência da qualidade de vida da população pobre e imigrante, conforme afirmação a seguir:

Em 1893, 54,6% da população da cidade de São Paulo era composta por estrangeiros. Às margens do rio e das ferrovias, a população instalou-se buscando terrenos e habitações mais baratas (Borges Pinto, 1994). Os distritos que mais cresceram foram Sé, Santa Efigênia, Consolação e Brás. Este último compreendia o centro de um conjunto de bairros industriais e operários: Mooca, Belenzinho, Pari, Cambuci e Ipiranga. A expansão dos grupos escolares na cidade de São Paulo exemplifica um processo que se verificaria décadas mais tarde, em muitas cidades do interior, isto é, uma expansão que parte do centro para os bairros. Entre 1894 e 1910, foram instalados 24 grupos escolares em São Paulo. Na capital, as escolas-modelo antecederam a instalação dos grupos escolares. As quatro escolas desse tipo, criadas na capital, estavam localizadas na zona central nas imediações da Sé: a “Caetano de Campos”, na Praça da República, a Escola-Modelo do Carmo, na Rua do Carmo, a Escola-Modelo “Prudente de Moraes” no bairro da Luz e a Escola-Modelo “Maria José” no Bexiga. (SOUZA, 1998, p. 103).

Então, considerando a situação da capital naquele momento, foi decretado o desdobramento, no ano 1928. O governo do estado anunciou o tresdobramento, outra tentativa de criar novas vagas para crianças em idade escolar. A mudança criava 3 turmas diárias de alunos no mesmo prédio. Nesse contínuo quadro de crescimento populacional e da conseqüente demanda escolar também aumentando, no ano de 1955, diversas escolas primárias começaram a operar em quatro turnos diários.

Nessas condições, é certo que o grupo escolar foi deixando de ser uma instituição modelar que atendia a uma clientela relativamente selecionada para transformar-se numa escola massificada com as dificuldades e mazelas de hoje tão conhecidas. Contribuiu, triste e eficazmente, para isso a lei 1750 de 8 de dezembro de 1920, conhecida como a reforma Sampaio Dória, que reduziu o ensino primário a dois anos, transformando as classes de terceiro e quarto anos em classes de curso médio. Felizmente, essa lei de efeitos desastrosos foi derogada em 1925. (INFANTOSI, 1974, p. 121 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 56).

Observa-se o lastimoso cenário daquele momento histórico, no qual a grande expectativa que havia sido incorporada ao projeto republicano de ensino dos grupos escolares fica envolta em um sentimento de decepção. Essas instituições deixavam de ser um modelo de excelência. Todas as mudanças ocorridas, desde a implantação dos grupos escolares, acarretaram em considerável perda da qualidade de ensino, mas, importante registrar que, apesar desse contexto educacional desanimador, o governo paulista havia conseguido melhorar em muito a situação da educação. Constata-se que, no ano de 1929, o estado de São Paulo contava com 297 Grupos Escolares em funcionamento, sendo 47 deles na capital e os restantes 250 no interior.

2º Período (1930-1949): Princípios de uma nova linguagem

O primeiro período estudado, que compreendeu os anos de 1890 até 1920, foi um momento no qual ocorreu enorme quantidade de obras destinadas à função escolar, no entanto, no período seguinte, o que se viu foi o esfriamento desse processo construtivo. Registros indicam que, em um intervalo de 15 anos, apenas 32 novos prédios escolares foram edificados. Essas unidades estavam localizadas em cidades do interior de porte médio e pequeno, ou seja, na capital do estado, onde o maior crescimento populacional era registrado, - São Paulo naquela época já era considerada como uma metrópole -, não aconteceu a ampliação necessária para atender a demanda de vagas. Alguns estudos apontados por Buffa e Pinto (2002) indicaram que, por sucessivas décadas, ainda se mantiveram muitos prédios alugados para acomodar escolas elementares, sem as devidas condições de higiene.

Um fenômeno que justificava esse aumento da procura pela educação escolar era que os indivíduos que portassem diplomas, certamente, teriam maiores possibilidades de admissão em novas funções sociais. Neste sentido, Buffa e Pinto (2002) afirmam:

Na verdade, a escola, nos diversos graus, e o diploma interessam a todas as camadas sociais. Os latifundiários querem filhos doutores não só para bem exercerem as atividades políticas e lhes dar prestígio social como também para enfrentarem possíveis situações de ruína. As camadas médias (pequenos comerciantes, construtores, funcionários públicos mais graduados etc.) e os trabalhadores urbanos viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de ingresso numa função burocrática das mais simples às mais prestigiadas, essas ocupadas, sobretudo, pelos bacharéis, seguidos pelos engenheiros. (BUFFA; PINTO, 2002, p.64).

Para as poucas novas construções foram utilizados os projetos-tipo de autoria do arquiteto Mauro Álvaro de Souza Camargo²¹, que apresentou duas inovações aos modelos de grupos escolares do início do século: no aspecto espacial, os projetos possuíam, naquele momento, os sanitários dentro do corpo do edifício e, do aspecto técnico construtivo, a utilização de lajes de concreto para esses ambientes. Outra mudança verificada nesse período foi a simplificação de detalhes arquitetônicos: “O edifício se simplifica e se aproxima da linguagem neocolonial²². Aparecem os beirais e os ornamentos se restringem a um pequeno frontão marcando a entrada da escola”. (FERREIRA, et al.,1998, p. 21 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 62).

De acordo com a arquiteta Silvia Wolff²³ (1992, p. 274 *apud* BUFFA; PINTO 2002, p. 62), os projetos de Mauro Álvaro trouxeram uma marcação estética para os edifícios de uma maneira despojada, o que indica “o abandono paulatino do léxico de ecletismo neoclássico”.

Os anos 1930 têm referência na história brasileira: pelas rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais; importante registrar que, naquele momento, mais precisamente em outubro de 1930, foi realizado o golpe de estado pela intervenção de Getúlio Vargas:

21. Mauro Álvaro de Souza Camargo, arquiteto formado pela Escola Politécnica, em 1900. Camargo chefou a Seção de Engenharia do Serviço Sanitário de Estado de São Paulo, em 1920. Através deste mesmo órgão, publicou um livro intitulado “Projetos para grupos escolares, escolas reunidas e rurais”, considerado como manual para novas edificações escolares (BUFFA; PINTO, 2002, p. 62).

22. A linguagem neocolonial na arquitetura é uma referência nascida da reação contra o ecletismo dominante nos primeiros anos do século XX. O neocolonialismo encontrou sua justificativa nas formas construtivas tradicionais brasileiras. A produção construída nesse período ganhou visibilidade a partir da Exposição Comemorativa do Centenário da Independência, realizada em 1922, no Rio de Janeiro. Vários pavilhões foram erguidos de acordo com os cânones do estilo, que logo seria adaptado a igrejas, escolas e residências e conquistaria posições por meio de concursos públicos de projetos que buscavam recuperar elementos presentes nas antigas casas senhoriais do Nordeste e nas igrejas barrocas de Minas. As principais características da Arquitetura Neocolonial podem ser observadas, por exemplo, no uso de azulejos, treliças, os beirais, as varandas e os pátios ensolarados, bem como a sua forma de sentir, seus fazeres e seus pensares, todas as marcas que diferenciavam da produção feita em outros cantos, mantendo a identidade do povo brasileiro. Disponível em: <<http://kamlgr.wixsite.com/riodejaneiro/single-post/2015/11/13/Arquitetura-Neocolonial>>. Acesso em: 01 out. 2017.

23. Silvia Ferreira Santos Wolff, graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1979), Mestrado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (1997), ambas na área de concentração de História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo. Docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Desde 1982, é arquiteta concursada da Unidade de Preservação do Patrimônio Histórico da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/103699/silvia-ferreira-santos-wolff/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

Politicamente, o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, em outubro, pôs fim à República Velha, marcada pelo poder das aristocracias paulista e mineira que se revezavam na Presidência da República e pelo grande poder local dos coronéis. Esse acontecimento significou uma derrota parcial dessas oligarquias e a vitória de novos segmentos urbanos. O advento do populismo, isto é, a participação das massas na política, acarretou a paulatina perda de influência do coronelismo. (BUFFA, 2002, p. 63).

Os processos de urbanização e industrialização iniciados anteriormente sucederam-se em significativas transformações socioculturais, como o aumento de trabalhadores urbanos e operários. Ocorreu também o aumento das camadas médias, por conta da ampliação do setor terciário da economia e o começo da criação de uma burguesia industrial, simultânea ao aumento das burocracias públicas e privadas relacionadas às finanças, polícia, transportes, justiça e educação.

Registram-se, a partir dos anos 1920, a movimentação de alguns intelectuais de diversas posições e origens, que se uniram com o objetivo de lutar pelo que chamavam de reconstrução educacional do Brasil. Ficaram conhecidos como Renovadores da Educação. Apesar da preocupação com a grave questão da insuficiência de vagas, eles tinham o propósito de remodelar o ensino brasileiro.

Eram inspirados pelos princípios do movimento chamado Escola Nova²⁴, que declarava a necessidade de posicionar a criança como a essência do processo de ensino-aprendizagem, além de uma educação que as preparasse para existirem em um mundo

24. Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. A Escola Nova recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato, as ideias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento. Apesar de todo o seu sucesso, a Escola Nova não conseguiu modificar, de maneira significativa, o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

em permanente transformação. Diante do modelo de ensino da época, os Renovadores desaprovavam as fortes características intelectualistas, verbalistas e excludentes. Neste sentido, Buffa e Pinto (2002) nos dizem:

O ensino tradicional era considerado intelectualista porque se preocupava em desenvolver quase que exclusivamente a dimensão intelectual do ser humano, deixando de lado outras dimensões tão importantes como a física, a emocional, a social. Daí a proposta da Escola Nova de uma educação integral. Verbalista porque só valorizava a palavra, principalmente a escrita, desconsiderando a ação, a experiência, no processo de aprendizagem. Excludente porque atendia apenas a uma pequena parcela das crianças em idade escolar. (BUFFA; PINTO, 2002, p.65).

Em 1924, intelectuais formados por professores, escritores e advogados comprometidos com a educação brasileira, fundaram a ABE (Associação Brasileira de Educação), que era responsável por realizar as Conferências Nacionais de Educação. A pedido de Vargas, o grupo preparou um Plano Educacional para o país, porém, antes que o Plano fosse apreciado, o Ministério da Educação e Saúde promoveu uma reformulação do ensino secundário e superior, em 1932. O evento que se desenrolou em decorrência dessa atitude do governo foi uma manifestação por parte dos educadores e de importantes personalidades da época, em forma de manifesto, que ficou denominado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”.

Esse manifesto refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. O texto dizia que “se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país”. Os 26 educadores entendiam que “nunca chegamos a possuir uma *cultura própria*, nem mesmo uma *cultura geral* que nos convencesse da *existência de um problema sobre objetivos e fins da educação*”. O grupo defendia novos ideais de educação e lutava contra o empirismo dominante. Para tanto, defendia “transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares”. A educação nova, segundo o texto do manifesto, propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”.

O documento defendia ainda: educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordado no manifesto de 1932. “A educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais. Nesse sentido, o governo federal deveria defender bases e princípios únicos para a educação, mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade”. (MENEZES; SANTOS, 2001, p.1).

Nesse registro, foram apresentadas as muitas adversidades do ensino brasileiro, assim também como os novos conceitos que deveriam dar rumo à reformulação pretendida. Eram inúmeros os aspectos, mas aqui indicaremos apenas alguns de maior relevância: a recomendação da criação de uma escola pública popular, leiga, sem a cobrança de ônus aos estudantes, e que fosse obrigatória.

Solicitavam também que a escolarização fosse adequada a cada realidade regional do país e que a formação dos professores fosse a nível superior.

Entre os subscritos desse manifesto estavam Fernando de Azevedo²⁵, Anísio Teixeira, Lourenço Filho²⁶ e Carneiro Leão²⁷, sendo que vários deles se ocuparam, posteriormente, de cargos administrativos ligados à educação.

Fernando de Azevedo, em 1933, instituiu o Código de Educação do Estado, idealizado conforme os preceitos da reformulação escolar e, de forma inédita, apresentou um capítulo intitulado “Do serviço de prédios e instalações escolares”:

25. Fernando de Azevedo (1894-1974), mineiro, nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, graduado em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Dedicou-se ao magistério, foi crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro, um dos expoentes do movimento da Escola Nova, participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação de qualidade. Em 1926, Fernando de Azevedo passou a exercer o cargo de diretor geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro. De 1927 a 1930, iniciou as primeiras reformas da educação brasileira. Foi um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia novos ideais de educação e estabelecia diretrizes para uma nova política educacional. Em 1933, assumiu a direção da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Fez vários investimentos para a melhoria da formação dos professores. Dirigiu o Instituto de Educação até 1938. De 1941 a 1943, assumiu a direção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. No ano de 1947, foi nomeado Secretário de Educação do Estado de São Paulo. Foi também presidente da Sociedade Brasileira de Sociologia. Em 1951, Fernando de Azevedo fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira, na Companhia Editora Nacional, órgão que dirigiu por mais de 15 anos. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/fernando_de_azevedo/>. Acesso em: 17 out. 2017.

26. Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu em 1897, cursou a Escola Normal Primária de Pirassununga (1912), exerceu o magistério primário em sua cidade natal (1915) e, logo após, transferiu-se para a capital paulista, onde estudou na Escola Normal Secundária e obteve novo diploma de professor. Em 1929, recebeu o grau de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito de São Paulo. A partir de 1920, iniciou sua vida profissional, a serviço da psicologia e da educação. Organizou o ensino público do Ceará, onde criou um laboratório de psicologia; organizou a Biblioteca de Educação, Editora Melhoramentos (a partir de 1926), reorganizou o ensino normal e o ensino profissional de São Paulo e criou o Serviço de Psicologia Aplicada de São Paulo (1931); integrado no movimento escolanovista, escreveu um livro básico para se compreender o movimento (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930) e foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros; organizou e dirigiu o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946); fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944). Foi estimulador da vinda do Professor Mira y López para o Brasil e da criação do ISOP (Instituto de Seleção e Orientação Profissional). Dirigiu, durante vários anos, os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica (Mira y López, como diretor do ISOP, era seu redator chefe); participou, ativamente, das discussões para a elaboração da LDB e para a regulamentação da profissão de psicólogo. Pelo seu dinamismo foi considerado um dos promotores da psicologia brasileira. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000100009>. Acesso em: 17 out. 2017.

27. Antônio Carneiro Leão nasceu na cidade do Recife, em 1887. Em 1911, concluiu o curso de Direito na Faculdade de Direito do Recife. Nessa época, se dedicava ao magistério lecionando Filosofia na Universidade do Recife. Em 1914, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde continuou se dedicando à área da educação como professor e administrador. Em 1922, foi nomeado Diretor Geral da Instrução Pública; em 1924 fundou a Escola Portugal e mais duas dezenas de escolas que receberam nomes de vinte repúblicas americanas. No ano de 1928, assumiu a coordenação da reforma da educação no estado de Pernambuco. Entre 1929 e 1930, foi nomeado Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco. De volta ao Rio de Janeiro, foi diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do Distrito Federal, criou e dirigiu o Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil, criada por Anísio Teixeira. Em 1944, foi eleito para a Cadeira nº 14 da Academia Brasileira de Letras. (Disponível em: <https://www.ebiografia.com/antonio_carneiro_leao/>. Acesso em: 17 out. 2017.

Propagar a nova política das construções escolares, ampliando em todas as camadas sociais a consciência da necessidade de cada escola possuir instalações pedagógicas que façam dele centro de saúde e alegria, ambiente de educação estética e fator de nacionalização. (CE, Art. 35 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 67).

Aquele momento histórico foi marcado por epidemias contagiosas, verminoses e as mais comuns doenças infantis que provocavam inúmeros casos de morte, situação que despertou a preocupação do governo por condições higiênicas e de educação sanitária. Na busca de tentar conter esse problema, além de outras questões importantes, e diante da crônica falta de vagas e prédios escolares, - naquela época, quase 100 mil crianças estavam fora da escola, o governo do estado de São Paulo, em 1936, cria uma Comissão Permanente, composta por engenheiros, arquitetos, administradores, médicos, professores e higienistas, com o objetivo de dar parecer a respeito das condições higiênico-pedagógicas dos novos prédios que seriam construídos, além de organizar um plano que tentasse resolver, gradativamente, o recorrente problema da falta de prédios escolares. Nesta perspectiva, os autores citados trazem algumas informações sobre o censo escolar realizado no ano de 1934:

De acordo com os dados obtidos, a população do estado era de 6.433.327 habitantes. A população de 7 a 14 anos era de 1.137.091 assim distribuída: nas sedes de município, 376.897 ou 33,15%; nas sedes de distrito, 59.320 ou 5,21%, e na zona rural a grande maioria, 700.874 ou 61,64%. Da população escolarizável, frequentavam escolas 37,93%, enquanto não as frequentavam 62,07%, a maioria, portanto. Esses dados revelam a precária situação do ensino primário nas cidades, mas, sobretudo, na zona rural do Estado. A crônica falta de prédios escolares era por todos apontada com veemência. (Revista da Educação, 1937, p. 131 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 68).

Fundamentado nas informações do censo, o governo traça um plano de edificações e adaptações de escolas que ficaram sob a responsabilidade das Diretorias de Educação e da Viação e Obras Públicas e, em 1936, o resultado desse plano se converte em uma obra intitulada *Novos prédios para Grupo Escolar*, e assim foi criada a Comissão Permanente, composta por uma equipe multidisciplinar que contava com engenheiros, arquitetos, administradores, além de professores, médicos e higienistas; eram profissionais de renomado reconhecimento e capacidade técnica.

Esse plano de construções escolares se converte, basicamente, nos seguintes objetivos:

1. dar lugar a 100 mil crianças das cidades e distritos de paz que, por falta de vaga, se acham fora da escola;
2. suprimir as escolas isoladas onde a condensação da população o permita;
3. reduzir a dois os períodos dos grupos escolares trespobrados;
4. dispensar os porões e salas impróprias dos prédios estaduais bem como assegurar meios adequados de funcionamento à administração e às instituições auxiliares de educação;
5. dispensar os prédios alugados;
6. conservar, dos prédios cedidos gratuitamente, apenas os que sejam incondicionalmente. (Novos prédios para grupo escolar, 1936, p. 34 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 71).

Estudos indicavam que seriam necessários 229 novos prédios escolares, quando 78 deveriam ser construídos na capital e 151 no interior do estado, na tentativa de sanar o déficit de escolas. Naquele momento, os porões eram utilizados como salas de aula, além das extremidades de corredores, casas e pontos comerciais alugados e improvisados como sendo prédios escolares. A Comissão Permanente atentava para algumas questões, levando em consideração as questões pedagógicas e concluiu que o ideal seria fixar um limite de 40 alunos em cada sala de aula, que a carga horária diária deveria ser de 5 horas e que as escolas deveriam funcionar em dois turnos diários. Naquele momento, também foi apresentada uma proposta por Almeida Junior²⁸, no sentido de cogitarem o modelo do sistema platoon ou de pelotões, que estava sendo empregado nos Estados Unidos e Europa. Esse sistema se resume na divisão de duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde, ou seja, enquanto uma turma assiste às aulas normalmente a outra turma

28. Antonio Ferreira de Almeida Júnior nasceu em 1892, na cidade de Joanópolis (SP), formou-se professor normalista em 1909, na Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. Em 1910 iniciou suas atividades no magistério como professor primário da Escola Isolada da Ponta da Praia. Atuou ainda no magistério na escola noturna para meninos operários no Instituto Disciplinar (1915-1919); auxiliar de direção (1919) e auxiliar do diretor-geral do Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1919-1920). Titular e emérito da cadeira nº 21 da Academia de Medicina de São Paulo. Graduiu-se, em 1921, pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, defendendo a tese *O Saneamento pela Educação*. Entre 1920 e 1930, lecionou biologia e higiene na Escola Normal do Brás. Como bolsista da Fundação Rockefeller, tornou-se assistente extranumerário até 1923 do laboratório de higiene. Em 1928 foi nomeado professor livre-docente de medicina legal da Faculdade de Direito de São Paulo do Largo São Francisco. Foi um dos fundadores da Universidade de São Paulo e, entre outros cargos que desempenhou, salientam-se: chefe do serviço médico escolar do estado de São Paulo, tendo colaborado na elaboração do Código de Educação do Estado de São Paulo (1933); diretor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (1936-1938); membro do Conselho Penitenciário do Estado de São Paulo (1944); secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo (1945-1946); membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Federal de Educação (1962). Ao lado de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Cecília Meireles, foi um dos autores do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em defesa do ensino e da reorganização da educação em consonância com a realidade brasileira. Disponível em: <<http://www.academiamedicinasaopaulo.org.br/biografias/305/BIOGRAFIA-ANTONIO-FERREIRA-DE-ALMEIDA-JUNIOR.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2017.

se espalhava nas salas especializadas (jogos, biblioteca, barracão de trabalhos manuais, etc.). Dessa maneira, os alunos permaneceriam o dia inteiro no ambiente escolar.

Essa nova proposta trazia consigo alguns entraves, pois, diante da falta de vagas em escolas, o sistema agravaria ainda mais a situação. Ficou decidido que o modelo a ser construído seria o tipo comum de edifício escolar, adaptando apenas as inovações mais essenciais para ajustar as necessidades da evolução escolar da época.

Posteriormente, a proposta do sistema platoon reaparece no cenário escolar brasileiro por meio de Anísio Teixeira, que também fazia parte do grupo dos renovadores do ensino, ocasião em que, influenciado por esse novo sistema, elaborou o plano pedagógico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

Outra importante consideração feita pela Comissão Permanente é que nenhum grupo escolar ultrapassasse o limite máximo de 2.000 alunos, distribuídos em 50 classes, sendo 25 em cada período. No entanto, em locais onde a demanda fosse pequena, então, o grupo obedeceria ao tipo mínimo, ou seja, seria composto por 4 salas, 320 estudantes divididos em dois turnos. Dessa maneira, qualquer variação de tamanho possível entre os tipos deveria estar entre esses dois limites de grandeza.

Almeida Junior (Buffa e Pinto, 2002) propôs algumas considerações a respeito de como os terrenos para os novos grupos deveriam ser escolhidos e também do programa arquitetônico a ser seguido. Eram princípios básicos da arquitetura escolar que, além de atender as conveniências pedagógicas, dariam condições para que existissem. Ele defendia os seguintes preceitos:

Partindo do princípio de que a escola primária exige ar puro abundante, luz solar e espaço, e que as primeiras condições subordinam-se à última, dedica especial atenção ao terreno que deve ter boa localização, isto é, adequada à população que vai servir e longe de ruídos de trânsito e de oficinas, do movimento de feiras e mercados, do excesso de poeira, boa configuração e área extensa para comportar espaços para educação física, pátios e jardins (Novos prédios para grupos escolares, 1936, p. 31-33 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 73).

Conforme afirmação de Almeida Junior, a Comissão Permanente tratou, com a maior seriedade, os problemas referentes aos prédios escolares, considerando os seguintes aspectos: as salas de aulas deveriam ser ampliadas em tamanho, ter maior claridade e ventilação, medindo 6,00 x 8,00 metros, e pé direito de 3,60 metros, pintura em cores claras, auditório com tamanho equivalente a 3 ou 4 salas de aula; esse espaço serviria para as mais diversas finalidades, ou seja, jogos, práticas esportivas, canto,

cinema educativo, eventos festivos, reuniões de pais e mestres, bibliotecas com salas de leitura, instalações de assistência médica, dentária e higiênica onde fossem instalados chuveiros com a função de educar as crianças para os hábitos de asseio pessoal, conjunto administrativo e de apoio aos professores. Outras vertentes analisadas pela Comissão foram as questões técnicas, tais como orientação solar, posição dos ventos, os pisos das áreas comuns, a pintura, largura de corredores e escadas, os sanitários, vestiários, dispondo de água potável. Trataram até mesmo das características dos quadros negros a serem utilizados em sala de aula.

A opção feita pela Comissão Permanente com relação ao estilo dos prédios foi pela arquitetura moderna²⁹: “modernismo sóbrio, discretamente sentimental, mais próximo do equilíbrio francês do que do arrojo desconcertante das composições mexicanas” (Novos prédios para grupo escolar, 1936, p. 31-33 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 75). Mas, pode-se notar que os primeiros desses edifícios apresentaram poucas diferenças dos prédios da fase anterior, quanto ao estilo arquitetônico eclético empregado anteriormente e, conforme os que nos dizem os autores, nesses projetos apenas acrescentaram os novos espaços, conforme orientação da Comissão, como auditório, museu, entre outros, aos modelos de plantas anteriores.

Foi uma nova concepção que propôs edifícios econômicos, limpos de ornamentos, além de possuírem utilidade e funcionalidade. Os diversos movimentos de vanguarda foram fundamentais para consolidar o novo conceito da arquitetura moderna que, muitas vezes, se associava ao design.

29. A arquitetura moderna foi um estilo dominante no início do século XX. São várias as tendências modernistas, as mais difundidas buscavam romper com todos os padrões históricos anteriores. A ordem era priorizar a finalidade da obra e eliminar ao máximo os ornamentos. Pela primeira vez, residências e construções comerciais passaram a ter destaque arquitetônico. A prova disso é que, em vez de igrejas, catedrais e palácios, o principal marco do modernismo são gigantescos prédios de escritórios e apartamentos: os arranha-céus. Só foi possível construir arranha-céus após a disponibilização do ferro (1707), aço (1885), concreto (final do século XIX) e vidro (1827) em escala industrial. Construções com mais de seis andares também eram ineficazes até a invenção dos elevadores (1853) e da bomba d'água (início do século XIX). Esta resolveu o problema de se levar água da base até o topo dos edifícios e o elevador se encarregou de levar as pessoas para cima e para baixo com o máximo de rapidez e conforto e o mínimo de esforço. Em 1884, foi construído aquele que pode ser considerado “o primeiro arranha-céu” de aço e tijolos, apesar de ter apenas 10 andares, o edifício Home Insurance, em Chicago. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/arquitetura/moderna.asp>>. Acesso em: 01 de nov. 2017.

Uma frase pronunciada pelo arquiteto Mies Van der Rohe³⁰ se torna a grande forma de expressão do modernismo “O menos é mais” (RAWN, 2016). Todas as escolhas da Comissão foram inspiradas pelas influências do Movimento da Escola Nova, que defendia a tese de que as crianças deveriam ser o cerne da aprendizagem e que a escola deveria ser bela, ampla, agradável, aconchegante e limpa para promover uma educação completa.

José Maria da Silva Neves³¹ foi um arquiteto que desempenhou grande influência no meio cultural paulistano e estava encarregado de projetar a maior parte dos projetos da capital, mas rejeitou, para esse trabalho, os modelos de plantas utilizados até aquele momento.

30. Ludwig Mies Van der Rohe foi, provavelmente, um dos mais influentes arquitetos da primeira metade do século XX. É considerado um dos mestres mundiais da Arquitetura Moderna. Nasceu em Aachen, Alemanha, em 1886. Desde o início da carreira, influenciado pelos estudos do holandês De Stijl, desenvolveu uma concepção arquitetônica de linhas puras. Mies abriu seu próprio escritório em 1912, em Berlim. Com Gropius, criou, em 1919, a Bauhaus, em Weimar, Alemanha, com o objetivo de formar, pelo trabalho de equipe, artesãos, escultores, pintores e arquitetos para as tarefas de desenhar e criar novos produtos industriais. Em 1930, assume a direção da escola, nessa época instalada em Berlim. Deixou a Alemanha em 1937, partindo para os Estados Unidos e radicando-se em Chicago. Tornou-se diretor do Instituto de Tecnologia de Illinois e acabou criando as bases da moderna cidade de Chicago, construída em aço e vidro. O estilo contemplativo de Van der Rohe era reafirmado pela expressão que costumava utilizar como justificativa do funcionalismo de seus projetos: "less is more", ou "menos é mais". Essa frase tornou-se a essência da arquitetura no meio do século XX. Disponível em: <<http://home.fa.utl.pt/~al005433/biografia.html>>. Acesso em: 19 out. 2017.

31. José Maria da Silva Neves nasceu em São Paulo, em 1896. Formou-se engenheiro-arquiteto em 1922. Entre 1935 e 1937, foi diretor da Seção de Arquitetura do Serviço de Prédios Escolares, órgão este que tinha o objetivo de estudar um novo modelo de prédio escolar para a cidade de São Paulo. Foi nomeado catedrático da Politécnica em 1943. Silva Neves, como arquiteto, identificava-se com o modernismo, apesar de seu interesse pela arquitetura colonial. Disponível em: <<http://www.ateliarrestauracao.com.br/jose-maria-da-silva-neves-vista-area-do-clube/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Ele propôs edifícios com estilo que pudesse utilizar as referências do pensamento moderno que havia concebido por meio das ideias do movimento de renovação artística, que deu origem, no ano de 1922, à Semana de Arte Moderna³².

Dessa maneira, Silva Neves projetou essas escolas sem usar as referências dos estilos históricos. Utilizou formas geométricas simples e concreto armado. Propôs que as estruturas fossem soltas das vedações, os pátios internos se apresentavam sob pilotis, e amplas aberturas com uso de vidros. No entanto, apesar dessas características modernistas, esses projetos ainda mantiveram algumas características do período anterior.

Havia outros profissionais envolvidos nestes projetos. Suas propostas, entretanto, como veremos, apresentam uma forte ligação com as obras da virada do século: longos corredores que cortavam um edifício compacto com salas de aula de ambos os lados. Um dos propósitos dessa articulação espacial era, sem dúvida, a economia financeira aliada à facilidade construtiva. A diferença fundamental entre os edifícios construídos pela República Velha e os construídos nesses anos 30 está na liberdade de sua implantação no lote. Livres de uma implantação rígida eram situados de forma a privilegiar um controle da insolação e da ventilação dos ambientes da sala de aula, sobretudo num momento em que as preocupações higienistas, devido às epidemias existentes, eram evidenciadas. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 78).

32. A Semana de Arte Moderna foi um movimento cultural, que ocorreu no estado de São Paulo, em 1922. Contou com a presença de ilustres artistas, entre os mais famosos Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Anita Malfatti, dentre outros. O evento foi uma forma de libertação da cultura artística vinda da Europa, como o Cubismo, Expressionismo e outros. Os brasileiros procuravam inovação nacional para a nossa arte. Ela foi dividida em três seções, organizadas em esculturas, pinturas, música, etc. Nela, o Brasil pode se libertar e conseguir a livre expressão da criatividade, sem total influência das vanguardas europeias, que guardavam consigo as tendências culturais do Fauvismo, Expressionismo, Futurismo, Cubismo, Dadaísmo e Surrealismo. Esta cerimônia ocorreu em meio a conflitos sociais, no Brasil e também no Mundo, em meados da Primeira Guerra Mundial. O evento foi, de certa forma, conturbado. Por um lado, era aceito; já por outro, muito criticado. O Brasil passava pela época da República Café com Leite, em que Minas Gerais e São Paulo alternavam-se no poder. O país tinha suas políticas fundamentadas na cultura europeia, e necessitava se libertar de um padrão que não era proveniente da nossa cultura. Disponível em: <<http://semana-arte-moderna.info/>>. Acesso em: 19 out. 2017.



Figura 7: Perspectiva da fachada frontal do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo.
Fonte: BUFFA; PINTO (2002, p. 81).



Figura 8: Plantas baixas dos níveis: térreo, primeiro pavimento e segundo pavimento do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo.

Fonte: BUFFA, PINTO (2002, p. 85).

Legenda: 1. Sala de Aula. 2. Circulação. 3. Administração. 4. Sanitários.

Sobre esta nova forma de projetar, os autores apresentam a seguinte afirmação:

Um dos fatores que passam a definir o partido e a implantação do prédio é a boa orientação das salas de aula. Com isto, o edifício deixa de ser um volume compacto de salas de aula dispostas com circulação central, para se caracterizar por uma planta estruturada por eixos ortogonais onde a circulação possui salas em apenas um dos lados (FERREIRA, et al., 1998, p. 22 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 79).

Observam-se, nesses projetos, algumas características inovadoras: as plantas que se estruturam por eixos ortogonais, um corredor onde as salas de aulas se localizam em apenas uma das laterais, podendo, assim, optar pela melhor posição de insolação e ventilação, proporcionando conforto para os ambientes, apesar de ser uma solução que reduzia o número de salas de aulas, as áreas de administração e serviços também dão acesso ao longo corredor que, cortando o prédio em traços retilíneos e com a presença de formas curvas, davam nova composição aos volumes do projeto, perpendicular ao corredor fica locada a entrada monumental da escola, o *hall*, sanitários e escadas.

Seguindo a forma marcante da arquitetura moderna, ele não apoia o prédio diretamente sobre o terreno, prefere criar o volume de salas de aulas sobre pilotis, surgindo, assim, os espaços de pátios cobertos para recreação e tantas outras finalidades. As circulações são dispostas de maneira a fluírem facilmente, criando uma continuidade entre os diversos espaços administrativos e de ensino. Dessa maneira, observamos que não existe um ponto central da edificação; percebe-se também a proposta da divisão de funções, o uso das formas geométricas simples, a total ausência de ornamentos. Era uma nova maneira de projetar, usando formas geométricas regulares ente si, ou seja, uma planta composta basicamente por retângulos que se ajustam entre eles próprios, permitindo o surgimento de novas tipologias.

Conforme Buffa e Pinto (2002), o Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo concretizou um novo conceito de escolas: situa-se no pavimento térreo a administração, a atividades assistenciais e as educativas em um sentido mais amplo, encontram-se aqui os pátios para recreação, e, justamente pela aglomeração de pessoas e da frequente circulação de estranhos que venham a utilizarem da biblioteca ou que sejam visitantes. Acontece, nesse pavimento, um certo controle por questões de segurança; não foi por acaso que esses espaços públicos se encontram nas proximidades da portaria, administração e sala de professores. Nos andares superiores concentram-se as salas de aula, onde são realizadas as atividades didáticas e necessitam maior controle, silêncio e disciplina; exclusivamente nessa escola, o gabinete dentário, a biblioteca e a sala de leitura, assim também como o museu, se localizam no primeiro pavimento, mas para esses ambientes, tiveram o cuidado de que seus acessos fossem totalmente independentes das salas de aulas, justamente para não acontecer os conflitos de uso e garantir a segurança dos alunos.

Assim como outros diversos pensadores da educação, Noemy Rudolfer³³ faz críticas à educação tradicional por estar muito mais preocupada em instruir do que educar; ela defende a ideia do auditório-ginásio, e os anseios de uma escola progressiva:

Conhece a urgência de integrar o aluno num ambiente social complexo e oferece-lhe oportunidade para assembleias, onde os planos comuns das classes são resolvidos em conjunto. Compreende o valor da iniciação do aluno em organizações cujos membros visem um alvo comum e lutem por ele. Permite-lhe, pois, instituir clubes. Não desconhece o alto valor da

33. Noemi Silveira Rudolfer, nasceu em Santa Rita do Viterbo, em 1902 – São Paulo, foi psicóloga, professora e chefe da cadeira de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia da FFCL-USP entre 1938 e 1954. Disponível em: < http://200.144.182.66/memoria/por/pessoa/512-Noemi_Silveira_Rudolfer >. Acesso em: 19 out. 2017.

dramatização ou da expressão rítmica como fatores educativos e provê os meios para todos os alunos dele se beneficiem. Sabe, enfim, que não basta falar em atitudes sociais úteis. Que sobre ouvir e repetir, o aluno precisa sentir-se em situações reais, onde necessário para adquiri-las e praticá-las. E, consideração última, mas não menos importante, a escola conhece o valor da aquisição de hábitos de recreação sadia, e proporciona ocasiões propícias para que o aluno a adquira”. (RUDOLFER In: Novos prédios para grupo escolar, 1936, p. 93-94 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 86).

Rudolfer *apud* Buffa e Pinto (2002) nos apresenta a relação clara que existe entre a nova proposta pedagógica e a organização do espaço escolar:

A renovação dos processos educativos, num sistema escolar, não depende apenas da boa vontade ou da capacidade dos que se dispõem a iniciá-la. Depende também, fundamentalmente, de condições de espaço que a tornem possível. Como levar todos os alunos à decisão em conjunto de um problema que seja de interesse geral? Como permitir aos pequenos líderes a prática real da liderança, em assembleias ou clubes, em orfeões ou danças, sem um auditório? Mais geralmente, como se pode ensinar a viver mais amplamente, mais socialmente, numa sala construída para ensinar indivíduos e não para educar membros de uma coletividade? Particularizando, podemos então dizer que a renovação da educação e consequentemente integração da escola no meio a que serve – O Estado de São Paulo – só será possível quando o diretor e o professor contarem com espaço suficiente para atividades mais ricas, quer dos educadores quer dos alunos. Porque, então, o espaço significará tempo; significará a possibilidade de dilatação do período escolar para uma vida mais real, mais integrada. (RUDOLFER In: Novos prédios para grupos escolares, 1936, p. 94 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 87).

Apenas 11 prédios foram construídos nesses moldes que, apesar de serem insuficientes, foram projetados incorporando as novas orientações para as construções escolares, integrando as diversas técnicas modernas de construção que possibilitaram a construção de pilotis. Do ponto de vista arquitetônico, os desenhos dos edifícios refletem as propostas pedagógicas do momento, priorizando a divisão de funções dos espaços; era essa uma nova perspectiva de educação, de acordo com os autores que estamos acompanhando. Esse modelo concebeu os edifícios mais significativos de todo o período, era uma nova perspectiva da maneira de se educar.

3º Período (1949-1954): Consolidação da linguagem moderna

Os autores apresentam uma citação de Hélio Duarte: “O trabalho de um arquiteto é sempre uma obra educacional ainda que não seja ele um professor. Entretanto, quando se juntam mestre e arquiteto, então, uma obra poderá ser duplamente exaltada” (HÉLIO DUARTE *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 93).

Persiste o enorme déficit de vagas escolares em consequência do ligeiro crescimento demográfico e do acanhado desempenho do estado para solucionar esse imenso problema. São Paulo já era considerado, nessa época, o mais importante centro industrial do país, com mais de 2 milhões de habitantes, e tinha, como expressão mais evidente dessa urbanização, a verticalização de altos edifícios e grande expansão da periferia da cidade.

Importante ressaltar que a Constituição de 1946 havia criado um dispositivo, que forçava todos os estados e municípios a investirem um percentual de sua arrecadação na educação primária. O Governo Estadual e a Prefeitura de São Paulo estabeleceram um acordo, que ficou conhecido como Convênio Escolar: em 1949, ficou acordado que 20% da arrecadação de impostos deveriam ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento da educação; dessa taxa, 72% seriam aplicados na edificação, compra, reformas, restauração e conservação de imóveis, com o objetivo de serem utilizados no ensino pré-primário, primário, secundário, especializados e instituições que auxiliavam na educação primária. Por conta dessa lei, foi criada a Comissão Executiva do Convênio Escolar, que tinha a obrigação de assegurar o planejamento, os projetos e as obras. Hélio Duarte foi o presidente da subcomissão de planejamento:

Conforme afirma Hélio Duarte, a Comissão gastou três longos meses para conhecer a realidade educacional da cidade de São Paulo, fazendo levantamentos, visitando todas as escolas para verificar deficiências e sugerir melhoramentos e para procurar os terrenos destinados às novas edificações. Esses estudos possibilitaram a elaboração de um plano quinquenal que previa a construção anual de vinte grupos escolares, de duas bibliotecas infantis e de dois dispensários e, ainda, a manutenção de parques infantis e de instituições auxiliares de ensino. (DUARTE, 1951, p. 4 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 95).

Durante uma conferência, no ano de 1949, o engenheiro José Amadei assumiu a Presidência da Comissão Executiva e apresentou dados assustadores a respeito do ensino primário paulista: dos 109 grupos escolares existentes na época, 34 possuíam prédios de propriedade do estado e 75 atuavam em edificações alugadas, quase todos inadequadamente adaptados, com péssimas condições de higiene e situação pedagógica desfavorável. O cenário de educação era lastimável. Segundo informações oficiais, havia 40 mil crianças sem escola, com idades variáveis entre 7 e 14 anos. Constatou-se que a Comissão arcaria com uma enorme responsabilidade, deveriam agir com rapidez para cumprir com o objetivo assumido de que, até 1954, quando a cidade comemoraria 400 anos, nenhuma criança estaria fora da escola. Como resultado de muito trabalho e

dedicação, foram construídas 70 novas escolas, 500 galpões, 30 bibliotecas populares, 90 recantos infantis, 20 parques infantis, assim também como foram reformados inúmeros imóveis escolares.

Além dos esforços para solucionar os problemas da excessiva demanda de vagas escolares, a Comissão discutiu a proposta pedagógica que deveria orientar a construção dos prédios escolares.

Perguntam-se arquiteto e engenheiros da Comissão: “para que espécie de ensino deveria ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração do psiquismo infantil? Qual ambiente físico mais propício? E respondem: “essas nossas perguntas ficaram sem respostas. Procuramos, então, contornar o problema imaginando um novo tipo de Grupo que mais se aproximasse da mentalidade infantil”. Para concluir: “é possível que um ambiente modernizado imponha, de certo modo, por si mesmo, uma reforma de ensino. “Resta-nos, ao menos, essa esperança”. Além do mais, havia certo Anísio [...] (DUARTE, 1951, p. 4 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 96).

Apesar do enorme passo conquistado, na questão de novas construções, ainda naquele momento, grande parte dos prédios escolares continuava funcionando em espaços alugados, em geral, adaptados e em más condições higiênicas e pedagógicas.

Hélio Duarte, jovem e influente arquiteto, membro de destaque da Comissão Permanente, registrava em seus projetos os princípios racionalistas e funcionalistas, características da arquitetura moderna do período; suas obras foram responsáveis por tornar conhecida a arquitetura moderna na capital de São Paulo. Também incorporava, em seus projetos arquitetônicos, os princípios e diretrizes sintonizados com as propostas educacionais avançadas, influências da idéias liberais de Anísio Teixeira, um dos maiores educadores brasileiros que pertenceu à equipe dos Renovadores da Educação, também conhecidos como os Pioneiros da Escola Nova: acreditavam que, apenas através de uma reforma educacional, é que uma sociedade poderia ser transformada. Neste aspecto, Buffa e Pinto (2002) afirmam que:

Uma sociedade democrática fundamenta-se na hierarquia das capacidades individuais e caberia então à escola o papel de recrutar e preparar indivíduos capacitados à vida democrática, daí a defesa intransigente da escola pública, universal, gratuita, leiga e aberta a todos os grupos que compõem a sociedade. (BUFFA; PINTO, 2002, p.100).

Havia também a atenção com o conceito dos edifícios escolares, apropriado ao novo conceito de educação, o que fez com que Teixeira se aproximasse de arquitetos

que estivessem em sintonia com esse novo pensamento. Foi quando surgiu uma parceria profissional com Hélio Duarte e Diógenes Rebouças³⁴. Este educador declarou sua empolgação pela arquitetura moderna, em um artigo que escreveu, fazendo a leitura das características políticas, econômicas, sociais e culturais de nosso país:

Um país que se apega “ao adquirido e ao privilégio”, marcado por um “exasperante senso de segurança e um trágico horror ao risco aliados à coragem puramente passiva de tudo suportar”. Desse modo, “ao desafio de todo um mundo a conquistar, respondemos não com a debilidade-força da juventude, mas com a decrepitude medrosa e cambaleante da velhice, a pedir muletas, apoios, assistência e proteção”. Apesar disso, “um pequeno grupo de arquitetos e engenheiros salva o espírito brasileiro com essa arquitetura moderna que é, antes de tudo, um ato de confiança no país, no gênio de seu povo e no progresso do conhecimento humano”. É que “pela sua nova arquitetura, o Brasil vem participando de um espírito de coragem e de saudável aventura que não anima nenhum outro setor da vida nacional, embora outro não devesse ser o espírito da civilização que se deveria implantar nas amplitudes vazias e promissoras deste continente” (TEIXEIRA, 1951, p. 8 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 107).

Especialmente Hélio Duarte recebeu forte influência de Anísio Teixeira para as suas concepções pedagógicas dos edifícios de escolas, executadas pelo Convênio. Com toda certeza, a maior referência foi à bagagem trazida da experiência com a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ocasião em que ele mesmo atuou ao lado de Teixeira. Duarte argumentava quanto aos fundamentos básicos da arquitetura escolar:

A arquitetura é, antes do mais, invólucro adequado à vida do homem. Como invólucro subtrai os homens aos efeitos das ações e interações dos agentes físicos exteriores, proporcionando-lhes, ainda, ambientes psico-fisiológicos adequados às funções normais humanas. E como é Espaço, e como é Volume, tem que se apresentar formalmente correta (necessidade humana do Belo) mas não exclusivamente “por fora”. Afinal, se o aspecto externo

34. Diógenes de Almeida Rebouças nasceu em Salvador, Bahia, em 1914. Engenheiro agrônomo, arquiteto, urbanista, pintor e professor. Por ter sido responsável pelo projeto e execução de inúmeros projetos relevantes em seu estado, como Catedral e avenida cinquentenário de Itabuna, Estádio da Fonte Nova em Salvador, Hotel da Bahia, ente outros, foi convidado para participar do projeto do Centro Educacional Ribeiro, 1947/1959, do desenvolvimento das "escolas-classe e escolas-parque", idealizadas por Hélio Duarte, com base no projeto pedagógico elaborado pelo secretário de Educação e Saúde do Estado, Anísio Teixeira. Dirigiu a execução dos projetos de hospitais e ambulatórios da Companhia Nacional contra a Tuberculose e foi consultor técnico do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Sphan (atual Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan). Em virtude dos rumos tomados por sua carreira profissional e das limitações impostas pela falta de diploma, ingressa, em 1948, na Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia - UFBA e se forma em 1952. No mesmo ano, retorna à UFBA como professor de grandes composições. Em 1954, assume presidência da recém-criada seção baiana do Instituto de Arquitetos do Brasil - IAB e atua como membro do Conselho da Fundação do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, de 1968 a 1971. Fez parte do Conselho Estadual de Cultura do Estado da Bahia, entre 1968 e 1979. Disponível em: <<http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/biografia.php?idVerbete=1421&idBiografia=75>>. Acesso em: 21 out. 2017.

interessa ao “passante”, o efeito interno interessa ao “vivente”. E este é mais importante que aquele (DUARTE, 1956, p. 236 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 113).

Defendia uma arquitetura que se ajustasse às funções pedagógicas, em que as escolas deveriam se ajustar às dinâmicas do ensino, sem salas numeradas, laboratórios e bibliotecas que ficassem trancados ou de curto alcance; ele acreditava que a mobilidade das crianças deveria ser priorizada, buscava o que chamava de “perfeita habitabilidade”, ou seja, um olhar especial para os confortos térmico, acústico e visual das edificações. Além de utilizar, em seus projetos, as estruturas de concreto armado, também empregou e valorizou a aplicação de materiais modestos como tijolos e telhas, apresentando também inúmeras maneiras de se utilizar, artisticamente, esses elementos, além da preocupação com um paisagismo de qualidade. E nos afirma, “produzir milagre nas mãos de um arquiteto compreensivo (...) Sim, o Belo é pedra de toque da arquitetura, mas é também coroamento de uma boa obra, Só se completa quando todos os outros fatores ficarem satisfeitos (DUARTE, 1956, p. 236-37 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p.113). Neste contexto, o termo “pedra de toque” tem a função de ser referência daquilo que é bem feito e atraente.

Vale registrar que, para este arquiteto, nem só as questões arquitetônicas eram importantes, e a este respeito nos declara:

No complexo problema da educação, o elemento fundamental é a própria filosofia educacional (fins e métodos) e daí decorrem em ordem os elementos humano e material, vale afirmar, o professor, o equipamento e o prédio. (DUARTE, 1956, p. 238 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 114).

Naquele momento da história, considerando a situação de São Paulo, a Comissão do Convênio que, na época, estava sob o comando de Duarte, decidiu por não imitar o modelo da escola Carneiro Ribeiro, e apenas trouxe alguns conceitos básicos preservados por Teixeira, como, por exemplo: “a característica primordial, arquitetônica, deve ser subordinada, em primeiro lugar, à criança. É para a criança que se fazia um grupo e não para professores – como se faz um hospital para os doentes e não para os médicos” (DUARTE 1951, p. 4 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 114). Dessa maneira, as escolas tinham o compromisso de serem acolhedoras e alegres e em tempo algum possuírem muros altos que lembrassem prisões.

Aplicava-se também o conceito de educação integral e converteu, em seus projetos, as salas de aulas e espaços para as práticas socializantes. Seguindo outra

definição da Comissão, Duarte aplicou, em seus projetos, a concepção de que as escolas deveriam funcionar também como centros comunitários e nos afirma: “como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem como a vida laboriosa de suas populações” (DUARTE, 1951, p. 5 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 115). Considerando todos esses conceitos pedagógicos e os princípios da arquitetura moderna, os arquitetos da Comissão decidiram por empregar, como solução clássica, a organização de blocos distintos, onde cada um deles teria sua função específica, ficando assim definidos:

Ensino, administração e recreação, interligados por circulação externa. O bloco do ensino é composto por salas de aula, museu e biblioteca infantil. O bloco da administração compreende secretaria, diretoria, arquivo, material escolar, sala e biblioteca para professores e gabinetes assistenciais para médico, dentista e assistência social, além da zeladoria com apartamento próprio. Finalmente, o bloco de recreação era a tradução da escola parque de Teixeira, com destaque para o galpão coberto destinado ao recreio e à ginástica, com palco para dramatizações e possibilidade de projeção. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 115).

Temos o exemplo do Grupo Escolar Visconde de Taunay, localizado no Bairro do Limão, São Paulo, capital, onde Duarte seguiu rigorosamente seus princípios, com blocos independentes, sendo um bloco de dois pavimentos, composto por 12 salas, onde a caixa de escada e os sanitários estabelecem um volume externo, sendo três salas de cada lado divididas por um corredor central. Em cada extremidade do conjunto de salas existem dois blocos independentes que acomodam, de um lado, a administração, biblioteca, consultórios e assistência social e, na outra ponta, os sanitários, cozinha e dependências de serviços gerais. Ao lado desse bloco se localiza o pátio de grandes extensões, com arcos de concreto armado e cobertura de fibrocimento, que abriga um palco com dois vestiários laterais para apoio das apresentações de teatro, solenidades cívicas e, nos intervalos das aulas, servindo também como pátio de recreação. Dois corredores cobertos fazem a ligação desse pátio até o bloco das salas e também do bloco administrativo. Como todos os blocos se implantam de forma independente, se torna possível uma circulação livre e fácil entre eles. Vemos aqui, nessa proposta, as diretrizes da arquitetura moderna: prédios livres de qualquer adorno, espaços definidos pelas suas funções, contraste entre linhas curvas e retilíneas, constituindo, assim, um aglomerado elegante e completamente ajustado às finalidades de cada espaço.

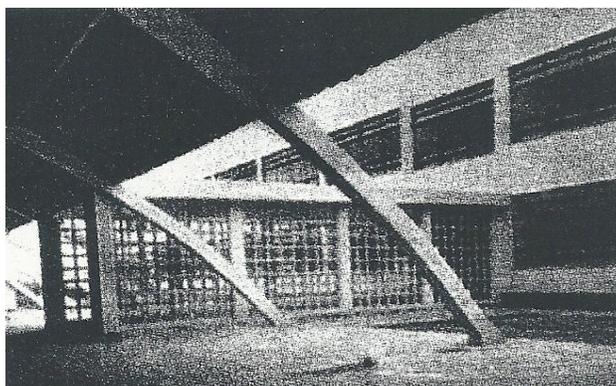


Figura 9: Foto Grupo Escolar Visconde de Taunay.

Fonte: BUFFA; PINTO (2002, p. 117).

Como outro exemplo desse modelo de edifício escolar, o GE Pandiá Calógeras, do Bairro da Mooca que, seguindo os mesmos preceitos de Duarte, mantém a fluidez entre os blocos, de formas simples, grande vãos de iluminação e ventilação, e entre os blocos cortados pelos corredores cobertos. Duarte valoriza as áreas descobertas, realçando o paisagismo inovador para os edifícios escolares.



Figura 10: Perspectiva frontal – Grupo escolar Pandiá Calógeras.

Fonte: BUFFA; PINTO (2002, p. 118).

4º Período (anos 60): O diálogo interrompido.

O Convênio Escolar teve uma curta duração, que se deu entre os anos de 1949 até 1954. Nesse período, o que se viu foi um grande volume de construções: foram edificadas 68 novos prédios na capital paulista. Logo após a suspensão desse convênio, no ano de 1956, foi instaurada a Comissão de Construções Escolares que deu sequência às construções de escolas. Era um órgão municipal que edificou 27 prédios em espaço

de sete anos. A Comissão teve como diretor o engenheiro Maury Freitas Julião³⁵, nos anos de 1955 e 1956. Os autores já referenciados nos afirmam que sua postura demonstrava indiferença pela causa: “no final de 1954, a Egrégia Câmara Municipal, ao receber os termos de uma nova convenção que se assinaria com o Estado para aplicação de verbas municipais no Ensino, não as ratificou” (BUFFA, PINTO, 2002, p. 126). Dessa maneira, ficou suspensa a existência do Convênio, mas o município continuou sendo obrigado a investir as verbas em educação, como mandava a lei vigente. Foi conturbado o processo que deu fim aos trabalhos do Convênio:

Sua obra benfazeja teria continuado não fora a intromissão indevida da política, até então, mantida à parte. O primeiro sinal foi quando da apropriação de 60 milhões da verba do Convênio transferida para aplicação nas construções do Parque do Ibirapuera, exatamente quando a Comissão deveria inteirar o número de salas necessárias ao desenvolvimento do sistema escolar primário de São Paulo. O golpe repercutiu fundo; pouco depois, desgostoso com o fato, pediria demissão o arquiteto Hélio Duarte. (Acrópole, 1965, p. 25 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 126).

Os autores que acompanhamos nos declaram que foram construídos 51 edifícios escolares pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) e que, apesar dessas obras, a realidade do ensino primário paulista, naquele momento, era assustadoramente deficiente, assim também como as vagas existentes estavam mal distribuídas. Faltava uma noção real da situação de maneira global. Eles apontam o fato de que a criação de escolas era produto de influências políticas e não de uma programação técnica, o que gerava atraso e demora em solucionar o problema, além de afetar diretamente a qualidade do ensino:

Em 1960, havia, no Estado de São Paulo, 1845 prédios para grupos escolares, sendo 267 na capital e 1578 no interior. Desses, o número de prédios de alvenaria, de propriedade pública, construídos especialmente para escola era de 109 na capital e 1022 no interior. Os demais, ou seja, 158 na capital e 556 no interior eram barracões de madeira ou prédios de alvenaria não construídos especialmente para escola. (SE-FECE A execução do programa de construções escolares, 1963, p. 17 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 128).

Naquele momento, ocorreu ainda o rápido processo de urbanização da capital, assim também como de algumas cidades do interior. Em 1950, o estado de São Paulo contava com população de 9.134.423 habitantes, sendo que 52,6% estavam na área

35. Maury de Freitas Julião, engenheiro, diretor da comissão de construções escolares da cidade de São Paulo, em 1955 e 1956, diretor do Departamento de Obras no início da década de 1960 (BUFFA; PINTO, 2002, p. 126).

urbana. Já em 1960, o número de habitantes chegou à 12.974.699, sendo que 62,8% viviam nas cidades. No ano de 1970, o crescimento se dava na mesma ordem: eram 17.958.693 e 80,4% nas áreas urbanas do estado. Diante dessa realidade, o déficit de salas de aula era imensamente superior nas zonas urbanas, por conta do intenso êxodo rural da época, é o que afirmam Buffa e Pinto (2002). Na década de 1950, acontecia o fenômeno do impulso da industrialização, que era reflexo da política desenvolvimentista de Juscelino Kubistchek, fator que gerava o aumento da urbanização por conta do atrativo mercado de trabalho para os escolarizados; em decorrência disso, havia, naquela época, uma intensa pressão popular por vagas escolares, mas que já não eram limitadas apenas ao ensino primário.

Diante desse cenário, o governo age da seguinte maneira: construindo novas escolas, permanentemente, em quantidade insuficiente à demanda do momento e também adotando medidas paliativas, que acarretavam na queda da qualidade de ensino.

O professor da USP, Carlos Corrêa Mascaro³⁶ apresenta uma síntese das ações sucessivas que se deram em ordem cronológica, que foram responsáveis pelo contínuo empobrecimento das escolas primárias paulistas:

1ª. supressão do 5º ano; 2ª. o desdobramento; 3ª. a redução do ensino primário a dois anos (vigente, por sorte, durante um quadriênio apenas); 4ª. a oficialização do magistério leigo; 5ª. a facilitação dos cursos normais; 6ª. o trespdobramento (três turnos diários); 7ª. o regime de quatro turnos; 8ª. a construção de galpões escolares”. Afirma em seguida, “não discuto as intenções, que devem ter sido as melhores; nem nego o pronto alívio que esses comprimidos de aspirina trouxeram à dor de cabeça dos governos. O mal, entretanto, foi que esconderam a doença, deixaram que ela se agravasse e, por outro lado, anestesiaram ainda mais, na população, a sua reduzida sensibilidade aos problemas reais da educação primária”. (MASCARO, 1957, p. 17 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 129).

36. Carlos Corrêa Mascaro nasceu em Casa Branca, SP, no ano de 1911. Professor formado pela Escola Normal de Casa Branca, graduado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras /USP, Diretor das Escolas Normais de Catanduva, Araçatuba e Campinas, diretor do Departamento de Educação do Estado de São de São Paulo, diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais/USP, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos/INEP, diretor da Administração Geral das Faculdades Oswaldo Cruz. O prof. Mascaro era, sobretudo, um homem de ação, trabalhador incansável, exercia liderança natural distribuindo tarefas a todos quantos o rodeavam. Sua extraordinária capacidade de trabalho leva-o a exercer importantes postos de administração da educação paulista e brasileira. Educador de prestígio nacional e internacional, tinha vínculos com o departamento de assuntos educacionais dos Estados Unidos, com a UNESCO e Paris. Disponível em: <http://casabranca.sp.gov.br/ftp/Img/museu/patronos/carlos_correa_mascaro/carlos_correa_mascaro.pdf> Acesso em: 22 out. 2017.

No ano de 1959, Carvalho Pinto³⁷ assume o governo do estado de São Paulo e a realidade das escolas que encontrou foi ainda a mesma: insuficiente número de vagas e a desgastada qualidade do ensino. Esse governo dá sequência ao Plano de Ação dos governos anteriores, que tem como objetivo, para o ensino primário, “proporcionar condições de efetivo ensino elementar a todas as crianças em idade escolar” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 129), disponibilizando instalações compatíveis com ensino e um período suficiente, diário no ambiente escolar:

1º. construir e equipar 3.000 salas de aula de ensino primário, com capacidade para 240.000 alunos, possibilitando o funcionamento das unidades escolares existentes em condições de ensino em dois turnos de quatro horas diárias; 2º. construir e equipar 4.000 salas de aula de ensino primário, com capacidade para atender, em dois turnos de quatro horas diárias, 320.000 novos alunos, a fim de eliminar o déficit atual de vagas e possibilitar o atendimento, nos próximos 4 anos, de toda a população escolarizável. (SE-FECE A execução de programa de construções escolares, 1963, p. 21 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 130).

Quanto às construções de prédios escolares daquele período, salientamos a provação da Lei nº 544, de 17/11/1959, regulamentada por decreto, que determinava ao poder executivo a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), “com a finalidade de elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamentos de prédios destinados às escolas públicas estaduais de ensino primário e médio” (SE-FECE A execução de programas de construções escolares, 1963, p. 24 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 130). Esse decreto dava poderes ao FECE de contratação de profissionais que não fossem do quadro de funcionários públicos, aproximadamente 70 arquitetos que, de forma inédita, foram convidados para projetar obras públicas como postos de saúde, escolas, fóruns, etc.

Diante do cenário da educação da época, o FECE estabeleceu algumas estratégias que se deram a partir de três pontos fundamentais: as características da rede

37. Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto nasceu em 1910. Formou-se em direito em 1931, pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. Professor de Ciências das Finanças na Faculdade Paulista de Direito e advogado da prefeitura de São Paulo. Entre 1938 e 1945, foi assessor jurídico dos prefeitos Prestes Maia e Abraão Ribeiro. Nesse mesmo período, foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, lecionando também Ciência das Finanças. Na década seguinte, aproximou-se de Jânio Quadros e exerceu o cargo de Secretário das Finanças do município de São Paulo, em 1953, e, entre 1955 e 1958, foi Secretário da Fazenda quando Jânio governou o estado de São Paulo. Sua atuação administrativa o credenciou como candidato ao governo do estado em 1958, sendo eleito com o apoio da coligação formada por PDC, UDN, PTN, PR e PSB, com 51% dos votos válidos. Disponível em: <<http://www.memoriall.com.br/0108A#.We6ceztxnIU>>. Acesso em: 23 out. 2017.

de escolas existentes; os objetivos do Plano de Ação; e os recursos financeiros disponíveis. Inicialmente, definiram que só seriam edificadas ou ampliadas escolas destinadas para os grupos escolares nas áreas urbanas da cidade, pois só nessa ação os recursos disponíveis naquele momento já seriam consumidos. Outra norma acolhida foi a de que todos os recursos disponíveis deveriam ser convertidos em ações que ampliassem as vagas em escolas. Além dessas iniciativas, definiram também que nenhum dos prédios construídos para escolas poderiam ser substituídos para outras finalidades. Neste aspecto, Buffa e Pinto (2002) nos afirmam:

Ainda que compreensíveis tais medidas acabariam por agravar a já então detectada queda da qualidade do ensino ministrado nos grupos escolares. A decisão de não construir dependências complementares, por exemplo, justamente quando a escola era obrigada a assumir funções que não são exatamente as suas, como a de alimentar as crianças, dificultou, sem dúvida, a realização desses novos papéis. (BUFFA; PINTO, 2002, p.134).

Com o objetivo de elaborar, custear e desenvolver o programa de edificação, ampliação, reformas de escolas, além de equiparar os prédios escolares, o FECE fez um levantamento completo de toda a rede escolar, classificando os prédios em *aproveitáveis*, como sendo aqueles construídos em alvenaria, de propriedade pública e que tivessem sido projetados para os fins escolares, e prédios *não aproveitáveis*, como sendo os barracões de madeira, prédios alugados e adaptados para tal função. Nesse levantamento, levaram em conta apenas as salas de aulas aproveitáveis. O relatório final considerou o período de 1961 até 1971 e apresentou os seguintes resultados: a rede de prédios do estado cresceu 38,90%, tendo sido construídos 860 novos prédios, o que totalizava um aumento de 9.390 salas de aula. Em 1971, a rede escolar estadual, primário e ginásio, alcançaram o número de 3.066 edifícios escolares, possuindo 25.618 salas de aula, sendo que 21,9% delas estavam localizadas na capital, 11,6 % na Grande São Paulo, e o restante de 66, 5% no interior do estado. Conforme Buffa e Pinto (2002), o relatório apontou também uma média global de alunos em salas de aula: o número máximo de 90 alunos em três turnos distintos diários. Naquele período, o déficit de salas nos cursos primários e ginásio, no estado de São Paulo, atingiu 4.500 unidades.

Na capital do estado, dos 547 prédios escolares estaduais, 51 deles precisaram ser transferidos o mais rápido possível, pois se encontravam em condições lastimáveis: faltavam sanitários, instalações elétricas e hidráulicas precisando de reparos, não havia espaço para zeladoria, laboratórios, oficinas, a prática de esportes. A situação dos

mobiliários, materiais didáticos e administrativos era semelhante ao estado degradante das escolas de uma maneira geral.

O referido relatório também estabeleceu um planejamento da rede escolar para os anos de 1972 até 1974, que considerava a reforma de ensino consolidada pela Lei 5692/71, que indicava a escolarização básica dos 7 aos 14 anos, criando o que foi denominado de ensino de primeiro grau, que nada mais era do que a união do primário ao ginásio:

De imediato, essa Lei, votada durante o período em que os militares ocuparam o poder político (1964-84), ocasionou mais um transtorno na já precária situação de muitos prédios para grupos escolares que foram obrigados a dividir seu espaço com ginásios recém implantados, isto é, as quatro últimas séries do primeiro grau. Assim, muitos prédios projetados e construídos para grupo escolar, destinados a uma dada clientela na faixa dos 7 aos 10 anos, viram-se “invadidos” por uma outra clientela, mais numerosa e de outra faixa etária. Grupos Escolares que, ainda, funcionavam em dois prédios, tiveram que, geralmente à noite, abrir turmas de quarta à oitava séries do primeiro grau. Obviamente, as condições físicas dos prédios tornaram-se ainda mais precárias: em muitos deles, faltavam ambientes formativos e até mesmo sanitários; nas salas de aula, adolescentes sentavam-se em cadeiras feitas para crianças. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 137).

Os autores nos afirmam que a cidade de São Paulo se transformava em uma grande metrópole, solicitando, assim, que fossem criadas novas referências de modelos de organização dos espaços. Neste sentido, os prédios escolares construídos nos anos 1960 eram outros: os princípios de arquitetura moderna estavam consolidados e alguns arquitetos, seguindo esses conceitos, desenvolviam uma linguagem inédita, mundialmente conhecida e respeitada.

No Rio de Janeiro, os arquitetos Lucio Costa³⁸, Oscar Niemeyer e Reidy³⁹, entre outros diversos profissionais, se tornavam referência da arquitetura moderna. Em São Paulo, os engenheiros-arquitetos, ex-alunos da Escola Politécnica, também trilham pelos caminhos da arquitetura moderna que, na sua maioria, se concretizavam em projetos residenciais.

De acordo com o que citamos anteriormente, o FECE, na ocasião do contrato de diversos arquitetos, possibilitou o surgimento de importantes propostas arquitetônicas, quando o estado inicia investimentos em edifícios públicos. Entre esses profissionais, se destacam os nomes de Villanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha⁴⁰ e muitos outros que

38. Lúcio Costa nasceu na cidade de Toulon, França, em 1902. Estudou na Inglaterra e na Suíça. Em 1917, de volta ao Brasil, ingressa na Escola Nacional de Belas Artes, concluindo o curso de arquitetura e pintura, em 1924. Entre os anos de 1922 e 1929, manteve escritório de arquitetura, realizando projetos seguindo o estilo neoclássico. Após a Revolução de 1930, é nomeado diretor da Escola Nacional de Belas Artes, com o objetivo de implantar um curso de arquitetura moderna. Em 1931, Lúcio Costa organiza, no Rio de Janeiro, o Salão Revolucionário e, nesse mesmo ano, é exonerado do cargo de diretor. Em 1935, é convidado para elaborar o projeto da nova sede do Ministério da Educação e Saúde do Rio de Janeiro. Trabalha em conjunto com vários arquitetos, entre eles, Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão e Oscar Niemeyer, sob a coordenação de Le Corbusier. Em 1937, é nomeado diretor da Divisão de Estudos e Tombamentos, do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. Realiza importantes projetos, entre eles, o Museu das Missões no Rio Grande do Sul, Pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova York. É o vencedor do concurso para a nova capital do país. Em 1960, recebeu o título de Professor Honoris Causa da Universidade de Harvard. Em 1964, é chamado para chefiar uma equipe para projetar a reconstrução de Florença, destruída por uma inundação. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/lucio_costa/>. Acesso em: 23 out. 2017.

39. Affonso Eduardo Reidy nasceu em Paris, em 1909, mas fez sua carreira no Rio de Janeiro. Antes mesmo de formar-se na Escola Nacional de Belas Artes (Enba), em 1930, foi estagiário do urbanista francês Donat Alfred Agache (1875-1934), responsável pela elaboração do Plano Diretor da cidade. Reidy tornou-se professor logo após concluir o curso. Executou inúmeros projetos que se tornaram pioneiros do modernismo, entre eles, o Albergue da Boa Vontade, ao lado de Lucio Costa, o projeto do Ministério da Educação e Saúde, a urbanização do Centro do Rio de Janeiro. No campo da habitação social, criou os projetos dos conjuntos Habitacional Pedregulho, 1946, que lhe valeu o primeiro prêmio na Bienal Internacional de São Paulo, e seu projeto mais festejado, o do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), 1953, a primeira obra em concreto aparente no país. Disponível em: <<http://arquiteturaurbanismotodos.org.br/affonso-reidy/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

40. Paulo Archias Mendes da Rocha nasceu em Vitória, Espírito Santo, no ano de 1928. Em 1954, formou-se pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Em 1958, venceu o concurso para elaboração do projeto do Ginásio do Clube Atlético Paulistano, obra que lhe valeu o Grande Prêmio Presidência da República, na VI Bienal Internacional de São Paulo, em 1961. Nesse mesmo ano, passou a lecionar na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Convidado por João Batista Vilanova Artigas, encabeçou a chamada Escola Paulista de Arquitetura. Em 1969, com o Ato Institucional nº 5, é afastado da Universidade. Em 1970, vence o concurso para o projeto do “Pavilhão Oficial do Brasil na Expo 70”, em Osaka, no Japão. Em 1980, depois da anistia, Rocha é reintegrado ao quadro da universidade, onde lecionou até 1999, quando se aposentou. Realizou diversos projetos de escolas para a rede pública, assim também como inúmeros projetos importantes, entre eles, Jockey Club de Goiânia, Conjunto Habitacional Zezinho Magalhães Prado, o Parque Cecap, Museu Brasileiro de Escultura, a reforma da Pinacoteca do Estado de São Paulo, o Centro Cultural da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, o Museu da Língua Portuguesa, o projeto das novas instalações do Museu Nacional dos Coches, na zona de Belém, em Lisboa. Em 2006, venceu o Pritzker, o maior reconhecimento mundial em sua área. Em 2016, recebe o “Leão de Ouro”, pelo conjunto de sua obra, na Bienal de Arquitetura de Veneza, na Itália. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/paulo_mendes_da_rocha/>. Acesso em: 24 out. 2017.

arquitetaram grupos escolares, ginásios e escolas profissionais. Idealizaram prédios usando, praticamente, o mesmo partido que os arquitetos usaram no tempo dos Convênios Escolares, mudando apenas o conceito modernista:

Os corredores outrora confinados, estreitos e pouco iluminados transformaram-se em ruas, largas e ventiladas, que permitem uma grande visualização dos espaços que compõem a escola. Ao longo delas, distribuem-se equipamentos tipicamente urbanos como pequenos nichos de estar e bancos. Ocupando lugar de destaque e articulando todos os espaços da escola, encontra-se o pátio, praça de encontro e lazer. Ao seu redor, às vezes em planos elevados, localizam-se os espaços de maior privacidade como salas de aula, salas para administração implantadas sempre ao longo das ruas de circulação. A fluidez de circulação nesses espaços é evidente e sua continuidade é privilegiada pela solução de ruas em substituição a corredores e pátios articuladores. É interessante lembrar que esses arranjos tornaram-se possíveis face a uma nova possibilidade construtiva, a da estrutura independente da vedação, que libera a planta dos limites estruturais convencionais. Sob um grande plano de cobertura apoiado por poucos pilares internos é possível articular os espaços internos com grande liberdade. Daí a possibilidade do surgimento de grandes espaços livres cobertos e de blocos de atividades separados, de forma a garantir um peculiar arejamento de todo o espaço interno da escola. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 140).

Conforme o que nos dizem os autores que acompanhamos, nos períodos anteriores acontecia uma determinada aproximação entre os educadores e arquitetos para a decisão dos projetos de escolas. Nos anos de 1960, esse relativo diálogo se transforma em quase nada, conforme afirmação seguinte:

Tem sido praticamente nulo o diálogo entre arquitetos e educadores, ignorando esses últimos, quase que totalmente a função dos primeiros no processo de concepção de um prédio escolar. Em tais circunstâncias, pouco pode ser feito pelo FECE no curto espaço de 2 anos e frente ao enorme déficit de salas a ser sanado. Esse pouco restringiu-se à fixação de diretrizes fundamentais em aspectos dos mais elementares, como a limitação dos tamanhos máximo e mínimo dos prédios escolares, a padronização dos programas a serem seguidos em seus projetos, e pesquisas gerais de índices referentes a diversas modalidades de áreas. Foi abolida a utilização de projetos padronizados e a maioria dos prédios escolares foi construída de acordo com projetos para cada caso. (SE - FECE – A Execução do programa de construções escolares, 1963, p. 103-104 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 140).

Naquele momento da história, o que vigorava para os edifícios escolares era, claramente, uma arquitetura moderna, que apresentava características de funcionalidade para as práticas que seriam executadas no local, empregando materiais contemporâneos. No entanto, por conta do afastamento que ocorreu entre os profissionais da arquitetura e os ligados às funções pedagógica, percebe-se algumas peculiaridades nos ajustes dos espaços internos desses edifícios escolares. Eram fachadas externas amplas e

monumentais, de formas geométricas simples moldadas em concreto armado e aparente, mas, em contrapartida, o que se via no interior desses prédios era uma realidade onde o sistema funcional parecia estar mais próximo do desejo arquitetônico do que dos conceitos pedagógicos, ou seja, bibliotecas entre salas de aula, sanitários distantes, a iluminação e os confortos térmico e acústico eram deixados de lado em favor da estética e das formas.

Como nos afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 141), “assim, encontramos belas salas extremamente frias no inverno e quentes no verão, com zonas importantes mal iluminadas e com áreas onde o fluxo de ventilação é sem controle”.

Os arquitetos Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi⁴¹ foram os responsáveis pelos arrojados projetos dos Ginásios de Guarulhos (1960) e de Itanhaém (1959), o conceito empregado era de uma grande caixa de concreto, apoiada em pórticos com formas inéditas que trazia consigo uma nova organização espacial:

Uma pequena cidade articula-se sobre essa grande massa geralmente com iluminação zenital (pelo teto) e circundada por planos opacos. Nessa pequena cidade são visíveis a setorização rígida: salas de aula, administração, sanitários e o pátio coberto e integrado aos demais setores da escola para lazer e atividades culturais. A despeito da grande massa, Artigas consegue conferir leveza a essa caixa grandiosa apoiando-a sobre pilares, continuidade das empenas laterais que sempre terminam ancorando-se no solo em ângulos agudos. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 142).



Figura 11: Perspectiva – Ginásio de Itanhaém.

Fonte: BUFFA; PINTO (2002, p. 140).

41. Carlos Cascaldi nasceu em São Paulo, capital, no ano de 1918. Formou-se em arquitetura pela Escola Politécnica de São Paulo, em 1944. Em sua vida profissional, teve a oportunidade de fazer parcerias importantes com renomados profissionais, entre eles, Paulo Camargo de Almeida, Rubens Cascaldi e Vilanova Artigas. Disponível em: <<http://www.arquivo.arq.br/carlos-cascaldi>>. Acesso em: 24 out. 2017.

Nesse estilo de arquitetura moderna que se consolidava, os arquitetos citados se aliaram a outros profissionais da época, criaram projetos escolares usando de uma arquitetura com características singulares que se tornam conhecidas por “escolas paulistas”, que seguirão influenciando demais profissionais na execução de novas escolas no estado de São Paulo.

Esse edifício cria também uma pequena cidade, inserida em uma grande caixa, formada por um único volume retangular organizado por uma malha regular em módulo quadrado. As fachadas limpas, sem adornos, se definem pela visibilidade fluida e pelo ritmo dos brises que permitem controlar a incidência dos ventos e do sol.



Figura 12: Fachada do Ginásio de Guarulhos.

Fonte: Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/769052/classicos-da-arquitetura-ginasio-de-guarulhos-vilanova-artigas-e-carlos-cascaldi>>. Acesso em: 24 out. 2017.

Internamente, uma cidade moderna, de circulação ampla, zoneamento definido para implantação dos blocos, onde as tendências modernas de saneamento orientam a localização dos prédios, buscando a melhor ventilação e luminosidade sem restrições.



Figura 13: Vista interna do Ginásio de Guarulhos.

Fonte: Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/769052/classicos-da-arquitetura-ginasio-de-guarulhos-vilanova-artigas-e-carlos-cascaldi>>. Acesso em: 24 out.2017.

O uso de concreto aparente, a integração dos ambientes amplos, pilares triangulares, circulação fluida é também uma das características do modernismo.

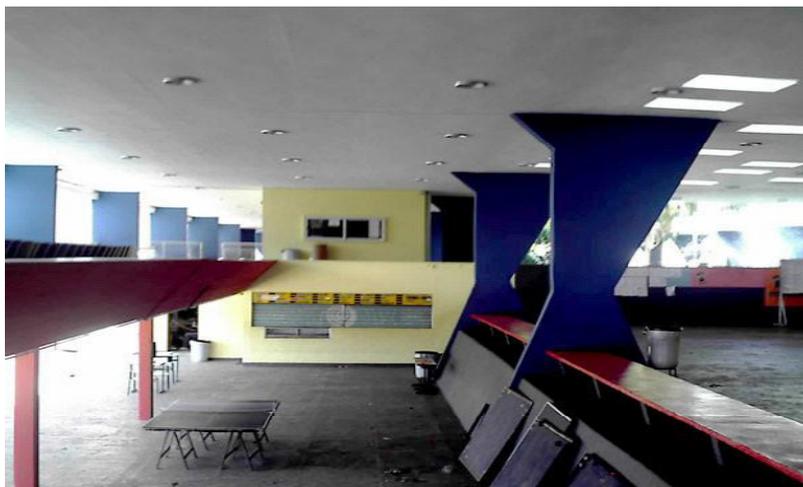


Figura 14: Vista interna do Ginásio de Guarulhos.

Fonte: Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/769052/classicos-da-arquitetura-ginasio-de-guarulhos-vilanova-artigas-e-carlos-cascaldi>>. Acesso em: 24 out. 2017.

Neste corte, percebe-se a disposição do edifício que consegue se ajustar ao perfil do terreno e, tirando partido disso, cria alturas diferentes, que variam de acordo com as necessidades desses ambientes. Observam-se também as aberturas zenitais na cobertura que permitem melhor ventilação e exaustão do ar quente, além também de favorecer a ventilação.

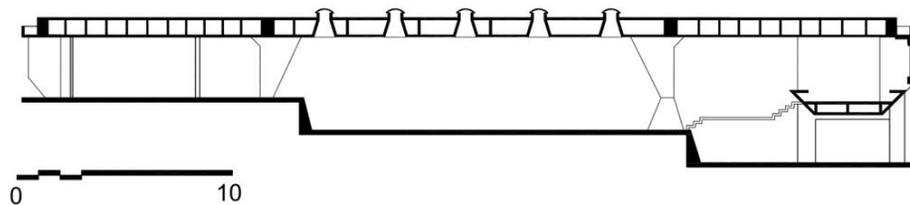


Figura 15: Corte transversal do Ginásio de Guarulhos

Fonte: Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/769052/classicos-da-arquitetura-ginasio-de-guarulhos-vilanova-artigas-e-carlos-cascaldi>>. Acesso em: 24 out. 2017.

Novas técnicas construtivas são aplicadas e propostas pelo arquiteto Artigas, como o uso de pré-fabricados e estruturas protendidas, mas que, apesar de serem projetos arquitetônicos imponentes e arrojados, os novos grupos escolares já não tinham mais a cara de escola, e eram facilmente confundidos com prédios comerciais ou de outras finalidades. Eram projetos arquitetônicos que buscavam a simplicidade, a economia e a rapidez de execução da obra, no entanto, percebe-se que isso não comprometia as qualidades espaciais do conjunto.

Naquele momento, tendo sido abolido o uso de projetos padrão, os arquitetos envolvidos no planejamento de escolas tinham liberdade para criar obras distintas para a realidade de cada escola. Neste aspecto, segue-se o trecho de um artigo da revista *Acrópole*:

O arquiteto, aproveitando a oportunidade de que apresentou, com total liberdade de concepção conseguida do governo, idealizou o projeto com originalidade inédita, libertando-se das soluções convencionais e correntes. Esta obra representa o fruto da pesquisa com absoluta liberdade da imaginação criadora, apenas vinculada às técnicas e materiais disponíveis na ocasião. (*Acrópole*, 1965, p. 21 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 147).

Percebemos, com clareza, que havia uma preocupação intensa quanto ao estilo arquitetônico e quanto à imponência e forma dos edifícios escolares. Eram propostas muito inovadoras, no entanto, não podemos afirmar o mesmo no que diz respeito às propostas pedagógicas. O período dos anos 60 foi marcado pelo continuísmo das concepções educacionais, não havia originalidade alguma quanto ao ensino aplicado.

De acordo com os estudos de Buffa e Pinto (2002), o significativo crescimento do número de alunos não se deve apenas ao crescimento populacional, mas, especialmente, à pressão das camadas médias e populares sobre as instituições

escolares, que buscavam a ascensão social de seus filhos através dos estudos. Observa-se que a relação existente entre desenvolvimento econômico e progresso no ensino se torna irreversível: a educação, então, passava a ser entendida pelos governos como investimento em recursos humanos.

Dessa forma, compreende-se que no Brasil, mais pontualmente em São Paulo, a industrialização e a urbanização foram responsáveis pela expansão dos ensinos no nível primário e médio. Em todos os períodos apresentados nesta pesquisa, observa-se que os governos criavam comissões para estudar o problema das construções e do déficit de vagas que era sempre enorme e crescente. Apesar de todo trabalho e planejamento em edificar novas escolas, ainda continuavam sempre insuficientes, ou seja, a maior parte dos governos desses momentos observados conquistou pequenos avanços quanto aos sonhos de uma educação de qualidade no país. Buffa e Pinto (2002) reforçam esta ideia:

A ação dos governos, diante dessas imensas necessidades, acabava sendo sempre acanhada. O resultado dessa assimetria foi a exclusão da escola primária de uma grande parte das crianças paulistas. Exclusão pura e simples, muitas vezes, no sentido de não acesso à escola, ou então, mais recentemente, exclusão até mesmo de uma parcela dos incluídos, aqueles que conseguem ficar numa escola que quase nada consegue ensinar-lhes, tal a situação de precariedade a que se chegou. A busca de uma nova qualidade tão almejada pelos educadores, e tão difícil de conseguir, passa, sem dúvida, por um maior equilíbrio entre necessidades escolares e investimentos públicos. (BUFFA; PINTO, 2002, p.158).

Acredita-se que as escolas graduadas representam um resumo dos esforços praticados pelos renovadores do ensino do século XIX, no sentido de se formar uma organização pedagógica responsável para a escola pública; transformando-se em uma realidade inovadora, duradoura e eficaz do ensino público de nosso país, no início do período republicano. Essas instituições de ensino foram responsáveis por democratizar o ensino brasileiro naquele momento histórico, pelas construções de prédios dedicados a educação especificamente, pela edificação de nossa nacionalidade, pelo fortalecimento da cidadania brasileira.

2 O MOVIMENTO RENOVADOR DA ESCOLA PÚBLICA (1930-1960)

2.1 CENÁRIO POLÍTICO

A ditadura imposta pelo governo de Getúlio Vargas colaborou para a gradativa diminuição dos sindicatos. Foi um regime que, apesar de atender em partes as reivindicações da classe trabalhadora, incentivava, ao mesmo tempo, o sindicalismo corporativo que chegou acompanhado de impostos sindicais e estavam sujeitos a federações e confederações subordinadas ao Ministério do Trabalho. Os sindicatos que, até então, eram instrumentos de luta em favor dos trabalhadores, passam a ser manipulados e se tornam meros promotores de harmonia social e instituições que ofereciam serviços assistenciais.

Através da consolidação das Leis Trabalhistas e da criação da Justiça do Trabalho, Vargas consegue sensibilizar parte da população que o considera um protetor da classe operária. Havia também um contentamento dos empresários que tiveram suas expectativas atendidas naquele momento.

Na década de 1940, os empresários paulistas detinham a maior importância no cenário nacional: eram responsáveis pela metade de toda a produção industrial. No entanto, as leis trabalhistas, implantadas na época, contrariavam os interesses dos empresários, em decorrência do quanto oneravam os custos da indústria de modo geral. O governo de Vargas não foi capaz de agradar a todos os segmentos da elite dominante, até mesmo entre os empresários, o fundador do *Estado Novo* não possuía a aprovação de maneira geral. Dessa forma, ao longo do mandato, a insatisfação só aumentava. O sistema ditatorial de 1937 tinha data marcada para seu fim, era previsto para 1943 um plebiscito, onde o regime seria avaliado nas urnas, no entanto, um ano antes, fica estabelecido o estado de guerra, momento em que o Brasil se preparava para o combate na Europa contra o nazi-fascismo, sendo assim, a votação foi adiada para o período seguinte ao fim dos combates.

A estrutura política para transição de governo se organizou em 1944: conseguiram a aproximação dos grupos de oligarquias e elites descontentes, que foram marginalizadas desde a Revolução de Trinta, reúnem-se na *União Democrática Nacional (UND)*, mas, simultaneamente a esta oposição, organiza-se o *Partido Social Democrático (PSD)* e se estruturam também os movimentos sindicais na criação do *Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)*.

Para as eleições previstas para 1946, a UND e o PSD lançam seus próprios candidatos. No entanto, o PTB, não lançando candidato, defende a convocação de uma assembleia constituinte, o que acaba por prolongar o governo de Vargas. Esse movimento, que ganhou as ruas, foi chamado de *queremismo*, ou seja, “queremos Getúlio”, que teve o apoio do *Partido Comunista Brasileiro (PCB)*, o que parecia totalmente improvável para aquele momento, já que a ditadura havia sido responsável pela forte repressão aos comunistas. Esse fenômeno se deu em função de que, na segunda guerra mundial, ocorreu uma aproximação entre os Estados Unidos e a União Soviética. Em decorrência disso, viu-se o declínio das posturas anticomunistas por parte dos governos capitalistas aliados. Essa postura recua após o fim da guerra e o comunismo volta a ser uma ameaça. No Brasil, ocorre a legalização do PCB.

Surgem rumores e suspeitas de que as eleições seriam manipuladas para favorecer a continuidade do governo, no entanto, a oposição já vinha se preparando para evitar essa possibilidade, escolhendo candidatos que também fossem militares.

Vargas, não resistindo às pressões do exército, deixa o poder em outubro de 1945 e vive um período de quase exílio no Rio grande do Sul, de onde retorna para um novo mandato presidencial.

Diante das reformas educacionais e da validação do voto feminino, o índice de cidadãos votantes sofre um considerável aumento, apesar da exclusão dos analfabetos ao direito de votar. Acontece, assim, uma grande transformação no perfil dos eleitores brasileiros, assim também como dos candidatos, que agora não necessariamente eram procedentes da elite agrária, mas sim do próprio carisma e da representatividade que possuíam junto aos trabalhadores da época.

A intervenção getulista teve reflexos imediatos na educação brasileira, trazendo profundas mudanças, quando reuniu grandes nomes de intelectuais como Mário de Andrade⁴², Carlos Drummond de Andrade⁴³ e Heitor Villa-Lobos⁴⁴ para planejarem e implementarem os conteúdos de disciplinas escolares, além de criarem o ensino profissionalizante, a exemplo de instituições como Senai, Sesi, Senac e Sesc.

42. Mário Raul de Moraes Andrade nasceu no ano de 1893, na capital de São Paulo. Foi escritor que exerceu importante papel na consolidação do movimento Modernista no Brasil. Concluiu o ginásio e entrou para a Escola de Comércio Alves Penteado, ironicamente abandonando o curso após um desentendimento com o professor de Português. Em 1911, ingressou no Conservatório de Música de São Paulo, formando-se em piano. Em 1917, passou a ministrar aulas de piano para seu sustento e, com isso, passou a ter maior convivência com os artistas da época, tornando-se grande amigo de Anita Malfatti e Oswald de Andrade. Publicou seu primeiro livro *Há Uma Gota de Sangue em Cada Poema*, além de outras diversas obras literárias como *Clã do Jabuti*, *Pauliceia Desvairada*, *Ensaio sobre a Música Brasileira* e *Macunaíma*, considerado seu livro mais impactante, recebendo aclamada adaptação para o cinema. Passou a integrar o grupo fundador da revista Klaxon, veículo de divulgação Modernista. Foi diretor do Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo entre os anos de 1934 e 1938. Em 1940, retornou para São Paulo, atuando como funcionário do Serviço do Patrimônio Histórico do Ministério da Educação. Realizou trabalhos também como crítico de arte em jornais e revistas. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/literatura/mario-de-andrade/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

43. Carlos Drummond de Andrade nasceu em Itabira, Minas Gerais, no ano de 1902. Foi um dos maiores poetas brasileiros do século XX, "No meio do caminho tinha uma pedra / tinha uma pedra no meio do caminho". Este é um trecho de uma das poesias de Drummond, que marcou o 2º Tempo do Modernismo no Brasil. Em 1922, ganha um prêmio de 50 mil réis, no Concurso da Novela Mineira, com o conto *Joaquim do Telhado*. Em 1923, matricula-se no curso de Farmácia da Escola de Odontologia e Farmácia de Belo Horizonte. Funda "A Revista", veículo do Modernismo Mineiro. Foi redator no Diário de Minas. Em 1928, publica "No Meio do Caminho", na Revista de Antropofagia de São Paulo, provocando um escândalo, com a crítica da imprensa. Em 1930, publica o volume *Alguma Poesia*, abrindo o livro com o *Poema de Sete Faces*, que se tornaria um dos seus poemas mais conhecidos: "Mundo mundo vasto mundo se eu me chamasse Raimundo seria uma rima, não seria uma solução". Faz parte do livro, também, o polêmico *No Meio do Caminho*, *Cidarezinha Qualquer* e *Quadrilha*. Em 1934, muda-se para o Rio de Janeiro e assume a chefia de gabinete do Ministério da Educação, do ministro Gustavo Capanema. Em 1942, publica seu primeiro livro de prosa, *Confissões de Minas*. Entre os anos de 1945 e 1962, foi funcionário do Serviço Histórico e Artístico Nacional. Em 1946, foi premiado pela Sociedade Felipe de Oliveira, pelo conjunto da obra. O Modernismo exerceu grande influência em Carlos Drummond de Andrade. O seu estilo poético era permeado por traços de ironia, observações do cotidiano, de pessimismo diante da vida e de humor. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/carlos_drummond/>. Acesso em: 25 de fev. 2018.

44. Heitor Villa-Lobos nasceu em Laranjeiras, Rio de Janeiro, no ano de 1887. Foi maestro e compositor, considerado um expoente da música erudita no Brasil. Suas peças são executadas no circuito dos mais prestigiados teatros europeus e americanos. Autodidata, com seis anos compôs a primeira peça para violão, baseada em cantigas de moda. Com oito anos, começou seu interesse por Bach. Apreciava também os ritmos populares. Aprendeu cedo a tocar violoncelo, clarinete e saxofone. Em 1905, viajou para o Nordeste e extasiou-se com a riqueza do folclore. Escreveu *Os Cantos Sertanejos*, para pequena orquestra. Nessa época, buscando uma formação acadêmica, matriculou-se no curso de Harmonia de Frederico Nascimento, no Instituto Nacional de Música, mas não se adaptou à disciplina dos estudos. Ganhava a vida tocando violoncelo, piano, violão e saxofone nos teatros e cinemas cariocas. Realizou alguns recitais com suas obras, mas recebia crítica por suas inovações musicais. A Semana de Arte Moderna, em 1922, projetou Villa-Lobos, internacionalmente, como criador original pela fusão dos ritmos folclóricos e populares com a música erudita. Em 1923, com 36 anos, financiado pelo governo, desembarcou em Paris, para mostrar seu talento, retornando em 1924. Em 1927, voltou à Europa, financiado pelo milionário Carlos Guinle. Nessas viagens, apresentou concertos de suas obras regendo importantes orquestras pelo continente. O auge da criatividade de Heitor Villa-Lobos foi à década de 1930, quando compôs as *Bachianas Brasileiras*. Em 1931, ao excursionar por 54 cidades do interior paulista, inspirou-se para compor *O Trenzinho Caipira*, outra peça antológica. Heitor Villa-Lobos fundou e foi o primeiro presidente da Academia Brasileira de Música. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/heitor_villa_lobos/>. Acesso em: 26 fev. 2018.

Vargas retorna à presidência em 1951, o populismo tornou-se uma das principais características de sua administração, assim como a astúcia em tirar proveito de situações críticas, ainda fazia dele o protetor dos pobres. Esta prática política, denominada de populismo, ganha força a partir dos anos 1950 e multiplicam-se os políticos que apelam para as massas, gerando um modelo a ser seguido. Os sindicatos e institutos de previdência garantiam o valor desse governo junto aos eleitores dos centros urbanos.

Em 1953, novas políticas econômicas foram implantadas, a exemplo da lei de remessas de lucros de empresas estrangeiras e a criação de Petrobrás que passou a deter o monopólio do petróleo brasileiro explorado. Vargas, mantendo sua postura de ousadia, nomeou o jovem político João Goulart para o cargo de Ministro do Trabalho, o qual possuía grande apoio sindical. Atendendo as expectativas dessa classe, promoveu um reajuste do salário mínimo em 100%, o que deflagrou uma crise que, em 1954, se revelou em forma de um Manifesto, denominado *Manifesto dos Coronéis*, protestando contra a República Sindicalista, contra as ideologias antidemocráticas e alertando quanto os riscos do comunismo dominar o país. Diante da crise instalada, Vargas desliga Goulart do cargo, conservando o aumento de salário.

Carlos Lacerda⁴⁵, liderança radical da UND, acusa, veementemente, o governo Vargas de nepotismo, corrupção e uso do dinheiro público para financiar jornais de direita. Em junho de 1954, foi votado pelo congresso o impeachment de Vargas que, apesar de rejeitado, deu continuidade às duras pressões pela sua renúncia. No entanto, um acontecimento veio para acirrar ainda mais os ânimos: em agosto do mesmo ano, foi realizado um atentado contra a vida de Lacerda, estando envolvidas pessoa ligadas ao governo. Isto veio para arrematar o destino já traçado do presidente. Assim, um novo golpe é esquematizado e acaba surtindo efeito: Vargas comete suicídio.

45. Carlos Frederico Werneck de Lacerda nasceu em 1914, na cidade de Vassouras, Rio de Janeiro. Ingressou na política como militante da Juventude Comunista. Em 1945, ingressou na União Democrática Nacional (UDN). Destacou-se com a coluna "Tribuna da Imprensa", no jornal carioca "Correio da Manhã". Elegeu-se vereador pelo Distrito Federal, em 1947, e fundou o jornal Tribuna da Imprensa. Fez oposição ferrenha ao presidente Getúlio Vargas. Em 1954, sofreu um atentado realizado por membros da guarda pessoal do presidente, no qual morreu o major da Aeronáutica Rubem Vaz que o acompanhava. O episódio agravou a crise enfrentada pelo governo, que culminou no suicídio de Vargas. Elegeu-se deputado federal em 1954 e, no outro ano, participou do movimento contra a posse do presidente eleito Juscelino Kubitschek. Em 1960, foi o primeiro governador eleito do estado da Guanabara. Apoiou o golpe de 1964, mas em 1966, buscou ajuda do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e de antigos adversários políticos, como Juscelino Kubitschek e João Goulart, para formar a Frente Ampla, movimento de oposição ao regime militar. Em 1968, teve seus direitos políticos cassados pelo regime militar. Proibido de atuar na política, exerceu o jornalismo. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/carlos_lacerda/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

(Fragmento da carta-testamento encontrada no arquivo particular de Getúlio Vargas, 1954). Se a simples renúncia ao posto a que fui levado pelo sufrágio do povo me permitisse viver esquecido e tranquilo no chão da pátria, de bom grado renunciaria. Mas tal renúncia daria apenas ensejo para com mais fúria perseguirem-me e humilharem-me. Querem destruir-me a qualquer preço. Tornei-me perigoso aos poderosos do dia e às castas privilegiadas. Velho e cansado, preferi prestar contas ao Senhor, não dos crimes que não cometi, mas de poderosos interesses que contrariei, ora porque se opunham aos próprios interesses nacionais, ora porque exploravam, impiedosamente, aos pobres e aos humildes. Só Deus sabe das minhas amarguras e sofrimentos. Que o sangue dum inocente sirva para aplacar a ira dos fariseus. (PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p. 336).

O ato do presidente foi considerado por muitos como um último gesto político, na intenção de comover a população, sendo justamente o que aconteceu. Após a morte do presidente, se sucedem várias rebeliões que impediram ações militares. Assumiu, então, o vice-presidente João Café Filho, que governou em um período agitado, manipulado pelos políticos da UDN. Após as eleições de 1955, em que foi eleito Juscelino Kubitschek, Café Filho é afastado do governo após sofrer um ataque cardíaco, assumindo o Presidente da Câmara dos Deputados Carlos Luz, tendo sido deposto logo em seguida, por ser acusado de pretender dar um golpe de estado na intenção de impedir a posse do presidente eleito. O Congresso decidiu que o presidente do Senado, Nereu Ramos, seria o responsável por encerrar o pouco tempo que restava para o mandato, passando o governo para JK.

A trajetória até a vitória de Juscelino Kubitschek à presidência do Brasil foi marcada por tensões políticas. Os dois maiores partidos brasileiros, o PSD (Partido Social Democrático) e a UDN (União Democrática Nacional) queriam promover uma aliança partidária e lançar um candidato sob o *slogan*: “União Nacional”. No entanto, essa união de partidos não se efetivou e o PSD lançou, no ano de 1955, a candidatura de Juscelino Kubitschek, aliando-se ao PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), tendo João Goulart como candidato a vice-presidente. Era uma aliança política com a intenção de vencer nas urnas. JK prometia, especialmente, transferir a capital do Brasil para o Planalto Central e anunciar o Plano de Metas com o principal *slogan* do desenvolvimentismo como modelo econômico, com o lema: fazer desenvolver o Brasil “50 anos em 5”.

Após a posse de Juscelino Kubitschek, juntamente com a coligação PSD (Partido Social Democrático) e PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), a UDN passou a intencionar um golpe, com um grupo de militares desejando a deposição de JK. No ano

seguinte à posse de JK, iniciou-se, em Jacareacanga-RJ, um movimento de militares contrários ao governo. Em 1959, na cidade de Aragarças-Go, ocorreu outro levante por militares, contra o presidente. O desfecho desses movimentos se concentra na repressão realizada pelas forças legalistas (Pró-Juscelino) e na anistia de todos os envolvidos.

Paralelamente a todos esses acontecimentos, o que se via era um acelerado avanço da carreira política de Jânio Quadros⁴⁶, que parecia conseguir o impossível: ser de direita e conseguir o apoio das massas. Com sua retórica moralista e anticomunista, agradava a muitos, especialmente aos partidários da UDN que, rapidamente, selaram aliança para as eleições presidenciais de 1960, concorrendo com Ademar de Barros, líder populista paulista.

Finalmente a UDN chega ao poder e a vitória de Jânio é esmagadora. Com a missão de combater os altos índices de inflação herdados do governo anterior, ele implementa uma política econômica severa, conseguindo fazer uma economia coerente e política diplomática, mas contraria a UDN quando adere à política de não-alinhamento com os Estados Unidos, valorizando acordos comerciais com países do bloco comunista. Governou por apenas sete meses, renunciando em agosto de 1961, ocasião em que enviou uma carta ao Congresso Nacional comunicando sua renúncia, denunciando que forças terríveis o faziam deixar a presidência.

Durante uma breve administração, impôs medidas polêmicas de pouca importância, sofreu duras críticas não conseguindo criar uma conexão harmônica com o Congresso Nacional. Jânio teve sua popularidade em queda por conta do aumento da crise econômica, resultado do crescimento da dívida externa e da inflação, herdados do governo JK. As escassas medidas econômicas tomadas por seu governo surtiram pouco efeito, já que não havia planejamento para tal. Sem apoio de grande parte do legislativo

46. Jânio da Silva Quadros nasceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 1917. cursou Direito pela Universidade de São Paulo, atuou na advocacia e no ensino antes de entrar para a vida pública. Sua vida política começou em 1947, quando se elegeu vereador de São Paulo. Sua carreira política foi meteórica, elegendose deputado estadual em 1950, prefeito de São Paulo em 1953 e governador de São Paulo em 1954. Em 1960, fez campanha para a presidência da República, onde seu lema era varrer a corrupção dos órgãos públicos. Utilizava uma vassoura como símbolo da campanha. Venceu as eleições para Presidente da República numa votação recorde com 48% dos votos. Com um discurso populista, era um político carismático, com grande poder de adesão da parcela conservadora da população. Governou com autoridade exacerbada, o que não foi aceito por outras forças de poder. As ambiguidades e controvérsias de Jânio Quadros também foram determinantes para a sua renúncia. Jânio Quadros teve seus direitos cassados em 1964, pelo regime militar. Voltou à vida pública em fins dos anos 1970. Elegeu-se prefeito de São Paulo em 1985. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/janio_quadros/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

e com a insatisfação dos militares, o governo de Jânio mergulha em derrocada em apenas sete meses de administração.

Com a saída de Jânio, o Brasil entra em uma intensa crise política, período de instabilidade e divisões, já que os ministros militares vetavam o nome do vice João Goulart, fazendo com que o poder ficasse, provisoriamente, com Ranieri Mazzili, enquanto era realizada a Campanha da Legalidade, em que despontou uma nova liderança que soube aproveitar da instabilidade daquele momento e, com habilidade, tirar proveito daquelas inconstâncias: Leonel Brizola, então governador do Rio Grande do Sul e cunhado de Jango, surgindo no cenário político com o apoio do exército.

O regime parlamentarista foi implantado às pressas, sistema que transferia ao congresso nacional e à presidência do conselho de ministros boa parte das prerrogativas do poder executivo, tendo como Primeiro-Ministro Tancredo Neves⁴⁷. Esse regime de governo acabou após um plebiscito em 1963, e se revelou como um verdadeiro fracasso. Era a crise econômica acrescida de uma quase paralisia no sistema político e, em janeiro de 1963, o Brasil retorna ao sistema presidencialista. Até o mês de março do ano seguinte, o que se viu foi uma progressiva radicalização e muitos conflitos entre os setores nacionalistas e antinacionalistas do país.

O governo de João Goulart mantinha-se fragilizado pelo momento crítico na política, pela inflação descontrolada, pelas greves constantes e crescentes. Em consequência deste cenário, não é difícil imaginar os transtornos criados nos serviços

47. Tancredo Neves nasceu no ano de 1910, na cidade de São João Del Rei, Minas Gerais. Iniciou os estudos em sua cidade natal, mudando-se para Belo Horizonte, onde conclui o curso secundário. Estudou na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Entre 1935 e 1937, ingressa na carreira política como vereador em sua cidade natal, chegando a presidente da Câmara Municipal. Durante o Estado Novo, conheceu de perto as pressões da ditadura, sendo preso em 1937. Em 1938, assumiu o cargo de Promotor Público. Foi eleito Deputado Estadual em 1947, Deputado Federal entre 1951 e 1953, Ministro da Justiça entre 1953 e 1954, no Governo de Getúlio Vargas. Ficou ao seu lado no momento da crise política que terminou com o seu suicídio. Com a morte de Vargas, Tancredo articulou a candidatura de Juscelino Kubitschek à presidência do país. Entre os anos de 1961 e 1962, assume o cargo de Primeiro-Ministro, quando da renúncia de Jânio Quadros e a instalação do regime parlamentarista. Em 1961, convenceu João Goulart a aceitar o parlamentarismo e, assim, evitar o golpe. Foi nomeado primeiro presidente de Conselho dos Ministros. O regime parlamentarista não deu certo e, três anos depois, Tancredo era um dos mais ativos adversários ao golpe militar que acabou por se efetivar e depor Jango. Eleito Deputado Federal entre 1963 e 1979, foi governador de Minas Gerais entre 1983 a 1984, quando renuncia para disputar a presidência da República. Em 1985, vence a eleição indireta no Colégio Eleitoral. Tancredo não chegou a exercer o cargo para o qual foi eleito, pois um dia antes da posse, marcada para 15 de março de 1985, adoece e é internado para uma cirurgia de emergência, diagnosticada uma diverticulite, ele não resiste e, após 38 dias, vem a falecer. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/tancredo_neves/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

básicos de saúde e no setor de transportes coletivos, o que só agravava a impopularidade do presidente diante da classe média e boa parcela dos trabalhadores brasileiros.

Em 1964, o congresso recebe o projeto de reforma agrária que foi rejeitado. Nessa ocasião, o governo incita as mobilizações de massa na tentativa de pressionar o poder legislativo. Em 13 de março, um comício reuniu aproximadamente 150 mil pessoas e são declarados decretos que anunciam a nacionalização de refinarias de petróleo, desapropriando cerca de 100 hectares margeando as ferrovias e rodovias federais. Em contrapartida, a direita, aliada às associações empresariais e à igreja católica, organiza um movimento contra o comunismo no Brasil, denominado *marchas da família com Deus pela liberdade*.

Em uma sequência de atos impensados e frustrados, João Goulart é deposto em 31 de março, tendo como protagonista a UDN, que participou ativamente desse golpe, tendo assumido a presidência da República o General Castelo Branco⁴⁸.

Com o Regime Militar imposto pelo golpe de 1964, tanto Jânio Quadros, quanto os ex-presidentes João Goulart e Juscelino Kubitschek, assim como milhares de oficiais, tiveram seus direitos políticos cassados, causando um desequilíbrio no congresso e nas forças armadas, favorecendo os antigos grupos antinacionalistas e gerando uma situação de ambiguidade, pois o núcleo conspirador havia decretado a intervenção como forma defensiva diante da eminência do golpe planejado por Goulart e previam eleições presidenciais para o ano de 1965. Entretanto, os antinacionalistas, denominados de “linha dura”, propunham um projeto político duradouro, pretendiam definir e liderar os rumos da sociedade.

Havia indícios de que o golpe tinha sido planejado como um projeto do exército para o desenvolvimento do Brasil, feito com muita antecedência por conta de registros em documentos da operação “Brother Sam”, quando se previa que, acaso acontecesse resistência por parte do governo brasileiro, o governo norte-americano doaria 110 toneladas de armas e munições ao exército brasileiro. Esse projeto contava com o apoio

⁴⁸ Castelo Branco nasceu em Fortaleza no Ceará em 1900. Foi político, militar e o primeiro Presidente do Brasil depois do golpe militar de março de 1964. Nomeado pelo Congresso, ficou no poder de 15 de abril de 1964 até 15 de março de 1967. O regime militar que passou a vigorar a partir de sua nomeação era baseado na política de fortalecimento do poder Executivo e na ideia de Segurança Nacional, sendo criado o SNI (Serviço Nacional de Informação). A principal proposta de Castelo Branco era barrar o comunismo e recuperar a credibilidade internacional do País. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/castelo_branco/>. Acesso em 05 mar. 2018.

de grande parte dos empresários da nação, e se organizou para conter drasticamente os movimentos sindicais e a oposição política da época.

A eleição para presidente, prevista para o dia 3 de outubro de 1965, não se realiza em decorrência das manobras dos militares que intencionavam a continuidade do exército no poder, prorrogando o governo de Castelo Branco. No entanto, nesse mesmo ano, os candidatos de oposição vencem em estados e cidades significativas como Minas Gerais, Guanabara e a capital paulista. Era a prova da insatisfação da população brasileira diante do governo imposto pela ditadura.

Em reação a isso, o governo impõe os Atos Institucionais nº 2⁴⁹ e nº 3⁵⁰, anulam os partidos da época, assim também como as eleições diretas para presidente, governador e prefeito de capitais. Os militares demonstram, assim, todo o poder que detinham na época, não restando dúvidas de que iriam continuar governando o país a qualquer custo. A extinção dos partidos clássicos da época veio seguida da criação da Aliança Renovadora Nacional (Arena) e do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que representavam uma considerável parcela que lutava pela democracia.

A ditadura não ocorreu logo após o afastamento do presidente. Os golpistas necessitavam dos grupos legalistas que apoiavam o retorno de civis ao poder nas eleições seguintes. O governo, que se concretizou com o golpe de 1964, foi denominado como “Estado Novo da UDN”. Este nome se deu por conta da pequena representatividade de parcelas das elites empresariais e agrárias que, não atingindo mais do que 30% do eleitorado brasileiro, conquistaram e puderam introduzir, por meio da ditadura militar, várias de suas ideias, a exemplo da redução dos salários e a abertura da economia aos investimentos estrangeiros.

Contraditoriamente aos conceitos de oposição, estava presente a ideia de que as classes dominantes necessitavam de um governo ditatorial e que todo combate pela democracia poderia ser em vão.

49. Ato Institucional 2 – AI-2: em 27 de outubro, foi publicado o AI-2 que, além de garantir a autonomia do presidente para decretar o recesso dos órgãos do Poder Legislativo, suprimia as eleições diretas para presidente, concedia à Justiça Militar competência para julgar civis que haviam cometido crimes contra a segurança nacional e instituía o bipartidarismo: a Aliança Renovadora Nacional (Arena) constituía o partido do governo e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) posicionava-se como oposição e sofria sob a constante ameaça de cassação. Disponível em: <<http://www.historiaresumos.com/atos-institucionais-ai-1-ai-2-ai-3-ai-4/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

50. Ato Institucional 3 – AI-3: de 2 de fevereiro de 1966, suprimia eleições diretas para governadores dos estados e prefeitos das capitais. O Congresso Nacional também passaria a escolher o presidente. Disponível em: <<http://www.historiaresumos.com/atos-institucionais-ai-1-ai-2-ai-3-ai-4/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

Em meio aos diversos grupos de esquerda opositora, começam a surgir ideias de luta armada e a expectativa de revolução parece estar mais próxima a cada dia. A classe de revolucionários se formava especialmente por estudantes com idade inferior a 25 anos e professores universitários. Eram jovens, não necessariamente pobres ou miseráveis, que se organizavam contra os poderes estabelecidos da época. Esse não era um evento que ocorria especificamente no Brasil, mas um fenômeno mundial.

Esse fenômeno se deu em consequência da grande quantidade de alunos que acessaram o ensino universitário nos anos 1960, enquanto em todo o século XX um número tão ínfimo teve oportunidade de chegar ao ensino superior. Para explicar melhor esse quadro, vejamos que até o ano de 1948 havia, em média, 34.000 alunos em universidades e, até 1968, este número salta para 258.000, período em que a população brasileira havia dobrado. Dessa maneira, fica mais fácil entender o porquê de tamanha influência da classe estudantil no meio político e na sociedade de nosso país.

Este foi um fenômeno não se restringia aos grupos estudantis, mas as revoluções também se espalham pelo mundo a fora, com forte sentimento nacionalista:

A partir dos anos de 1940, o mundo estava sendo sacudido por revoluções nacionalistas na Ásia e na África. O impossível parecia estar sendo feito: países pobres do terceiro mundo conseguiam vencer seus antigos colonizadores europeus. Coroando estas transformações, em 1959, um pequeno grupo de guerrilheiros fazia uma revolução em Cuba, enfrentando a oposição do tradicional partido comunista local e dos Estados Unidos, que já nesta época desfrutavam o título de maior potência econômica e militar do mundo. Mais ainda: a revolução era um fenômeno da alta cultura. Entre seus partidários estavam refinados romancistas, filósofos e artistas europeus e norte-americanos. (PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p. 362).

No Brasil, o que se via eram criações e projetos de sucesso, tanto no cinema, teatro, quanto na música. Elas indicavam a porção positiva da ruptura com o passado, era a esperança de novos tempos. Durante os anos de 1960, essas visões foram se espalhando pelo país através dos meios de comunicação, de palestras e encontros organizados pelos Centros Populares de Cultura da União Brasileira dos Estudantes (CPC-UNE).

Em março de 1966, foi eleito o General Costa e Silva, e se confirmava a tendência de governos cada vez mais ditadores, repressores e consolidando as redes de espionagem, entre eles o Serviço Nacional de Informações (SNI), com o argumento de fortalecimento da segurança nacional.

A recessão trouxe muitos problemas, entre eles a perda do poder de compra dos assalariados, o que reativa as forças de organizações sindicais. Ocorrem várias greves em que participaram milhares de trabalhadores mineiros e paulistas. As manifestações estudantis também ganham força em todo país, resultando na *Passeata dos cem mil*, que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro. Em contrapartida, o governo programa, autoritariamente, o Ato Institucional 5⁵¹ (AI-5), que foi, sem dúvida, um dos maiores golpes à democracia do país.

O ano de 1968 foi o momento mais intenso da ditadura brasileira e coincide com a volta do desenvolvimento do país, período chamado de milagre econômico, quando as taxas de crescimento superaram as expectativas de 10% ao ano, mas este crescimento trouxe consigo o progresso industrial e aumentaram as importações e a boa fase durou pouco, causando um labirinto de endividamento que, até os dias de hoje, ainda amargamos. Apesar de todo o cenário caótico, a ditadura possuía uma certa aceitação popular.

Os militares elegeram mais um representante em dezembro de 1969, General Emílio Garrastazu Médici⁵², mantendo o rigor das forças do exército contra as manifestações ou qualquer tipo de rebelião. Naquele momento, o governo lançou a campanha “Brasil, grande potência”, e deu início às obras da Transamazônica.

Uma nova crise se instalou no país em 1974, em decorrência da inconsequência política e dos altos custos do petróleo. Estávamos mais endividados externamente como

51. O AI-5 concedia poder ao Presidente da República para dar recesso à Câmara dos Deputados, Assembleias Legislativas (estaduais) e Câmara de Vereadores (municipais). Quando em recesso, o Poder Executivo Federal assumiria as funções destes. Além disso, não era mais necessário que o Presidente da República respeitasse limites constitucionais, permitindo sua intervenção nos estados e municípios sempre que julgasse necessário. Cabia também ao Presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos e a cassação dos mandatos de deputados federais, estaduais e vereadores. O ato suspendia ainda o direito de *habeas corpus* em casos de crimes políticos, contra a ordem econômica, segurança nacional e economia popular, além de censurar jornais, revistas, livros, peças de teatro, músicas e proibir manifestações populares de caráter político. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/ato-institucional-5-ai-5/>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

52. Emílio Garrastazu Médici nasceu em Bagé, Rio Grande do Sul, em dezembro de 1905. Ingressou na Escola Militar do Realengo, onde se tornou Aspirante, em 1927. Em 8 de julho de 1929, já era Tenente, servindo no 12º Regimento de Cavalaria, em Bagé. Serviu como Major, sendo promovido a Tenente-Coronel em 1948. Foi convidado pelo General Costa e Silva para ser Chefe do Estado Maior, onde permaneceu durante dois anos. Já no posto de General de Brigada, passou a comandar a 4ª Divisão de Cavalaria em Campo Grande, Mato Grosso, em 1961. Foi nomeado Sub-Comandante da Academia Militar de Agulhas Negras. Foi agregado militar em Washington. Em 1967, ocupou a Chefia do Serviço Nacional de Informações. Promovido a General de Exército, foi nomeado Comandante do III Exército, em 1969, em Porto Alegre. Em 1969, o presidente Costa e Silva foi acometido de uma doença que o afastou do poder, sendo substituído por uma Junta Militar. No dia 25 de outubro, o Congresso Nacional foi convocado para eleger o novo presidente, o general Emílio Garrastazu Médici foi eleito e assumiu o poder no dia 30 de outubro de 1969, com promessas de restabelecer a democracia. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/emilio_medici/>. Acesso em 07 mar. 2018.

nunca antes havia acontecido. Nesse mesmo ano, se realiza a quarta eleição do regime militar, com o congresso nacional elegendo, de forma indireta, o presidente da república, Ernesto Geisel⁵³. Seu governo sentia os reflexos da crise econômica causada pelo petróleo, que atingia o mundo inteiro. Deu início à política de abertura lenta e gradual do governo militar, ainda com ações ditatoriais, em que impedia os debates políticos no rádio e TV. Permaneceram as eleições indiretas, o que deu causa a inúmeras manifestações por todo o país.

Durante os chamados anos de chumbo, assim como em todo período da ditadura brasileira, havia uma prática comum aos presos políticos da época, que ficavam sujeitos a diversas formas de tortura, as mais cruéis possíveis. O sofrimento a que eram submetidos os presos políticos resultaram em outras expressões que eram decorrentes dessa prática desumana: eram chamados de desaparecidos políticos cidadãos que apenas sumiam após serem presos pela polícia. Foram inúmeros registros de desaparecimentos que, posteriormente, diversos deles foram dados como mortos.

Durante a ditadura militar, a tortura não era um desvio, mas sim um recurso para tornar mais eficiente os interrogatórios. Eis o que afirmou o presidente Ernesto Geisel:

Acho que a tortura, em certos casos, torna-se necessária para obter confissões... Não justifico a tortura, mas reconheço que há circunstâncias em que o indivíduo é impelido a praticar a tortura para obter determinadas confissões e, assim, evitar um mal maior. (PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p. 368).

No ano de 1977, foram manipuladas reformas das leis que produziam meios da ARENA conservar a sua maioria no congresso nacional, mesmo não tendo sofrido derrotas eleitorais. Outras manobras políticas garantiram a Geisel a sucessão de seu governo, elegendo, em 1979, o General João Batista Figueiredo.

Outra importante conquista daquele momento foi a extinção do AI-5, interrompendo a censura e anistiando os presos políticos da época. O processo de abertura política, iniciado anteriormente, ganha força e se consolida nos anos de 1978 e 1979. O novo presidente continuou promovendo, de forma lenta e gradual, esse

53. Ernesto Geisel nasceu em 1907, na cidade de Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul. Em 1960, chegou a general-de-brigada e foi promovido a general-de-divisão no ano que começou o regime militar no Brasil, 1964. Foi chefe da casa militar do governo Castelo Branco. Em 1969, assumiu a chefia da Petrobrás. Em 1974, assumiu a Presidência da República na época do chamado “milagre econômico brasileiro”. Porém, enfrentou problemas em seu governo como a alta da inflação e o desemprego. Em 1977, decretou o pacote de abril, um conjunto de medidas que alterava o mandato presidencial de cinco para seis anos. Antes de terminar o mandato, enviou ao congresso a emenda constitucional que acabou com o Ato Institucional nº 5.

procedimento, mas sua forma rude, que lhe era peculiar, repelia toda expectativa de avanço.

Declarações de João Batista Figueiredo revelam o perfil intelectual do último presidente militar:

Abertura política: “Juro fazer deste país uma democracia... É para abrir mesmo, e quem quiser que não abra, eu prendo e arrebento.”

Política salarial: “Se ganhasse salário mínimo, eu dava um tiro no coco.”

Povo: “Prefiro cheiro de cavalo a cheiro de povo.”

Mulher: “Cavalo e mulher, a gente só sabe se é bom quando monta.”

Futuro: “E que me esqueçam.” (PRIORE; VENÂNCIO, 2001, p. 370)

As mobilizações populares se tornaram cada vez mais frequentes e passaram a determinar a transição entre os regimes ditatoriais e democráticos. As massas ganhavam força e voz, o povo expressava a sua insatisfação. As razões eram as mais diversas: a recessão, a inflação, a economia em queda e a crise nas indústrias. Tudo isso associado fazia aumentar a pobreza, a violência urbana e o tráfico de drogas. Grupos de esquerda são fortalecidos, organizando a oposição em quase todos os estados brasileiros, elegendo diversos deputados e lançando um movimento pela volta das eleições diretas presidenciais que, desde 1964, eram reguladas pelo congresso nacional.

A luta pelas diretas ganha apoio da população e registra, em um comício, mais de um milhão de participantes. A *Emenda Dante de Oliveira* é proposta no congresso, propondo o retorno das diretas, mas, por falta de quantidade mínima de votantes, não pode ser votada. Os meios de comunicação da época influenciam com força determinante sobre as massas e atingem o exército, fazendo com que retrocedam na postura ditatorial. Os militares não possuíam mais o controle de sucessão presidencial, depois de 20 anos no poder.

2.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira foram os principais divulgadores e defensores do movimento da Escola Nova no Brasil, este primeiro tendo promovido a reforma da instrução pública no Rio de Janeiro, em 1927, em plena harmonia com o espírito da Escola Nova. A reforma da política nacional de educação ganha força, em seu ponto forte, na constituição de 1937:

Aglomerar, aproximar, assimilar as unidades federadas, num espírito de comunhão nacional brasileira, tal foi a tarefa principal do governo que se instituiu, com o novo sistema político, e começou por fortificar a autoridade do poder central, alargar as fronteiras, abolir as distinções locais e fundir, numa Nação, os Estados e as comunidades rurais e urbanas. A unificação dos sistemas educativos, não pela identidade de estruturas do ensino, mas pela unidade fundamental de diretrizes, ou por outras palavras, o ensino público organizado segundo uma política geral e um plano de conjunto, é um dos meios, certamente o mais poderoso e eficaz, de que pretendeu utilizar-se o novo regime, para realizar uma obra de assimilação e reconstrução nacionais. (AZEVEDO, 1971, pp. 697-698 *apud* SAVIANI, 2013, p. 210).

A Lei da reforma educacional também incorporou a essência da concepção pedagógica inovadora, unindo, de forma harmoniosa, o plano e a concepção, na sua amplitude como em seus detalhes. Conforme Saviani (2013), os idealizadores do movimento reformador defendiam os seguintes princípios e aspectos da Escola Nova: a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade.

A escola única era a escola primária, que era tida como uma educação introdutória uniforme, fundamental e gratuita, no espaço de tempo de 5 anos. A escola do trabalho buscava ser uma maneira de reestruturação da forma do aluno desenvolver suas tarefas, de maneira prazerosa e atendendo a curiosidade intelectual dos alunos, e o professor vai além de mestre que orienta e aconselha: ele conduz os alunos nas suas indagações estabelecendo, assim, uma efetiva interação. A escola-comunidade propõe que a escola se organize assim como uma comunidade, onde a coletividade esteja acima do individual. Os grupos se transformariam em colmeias sociais, solidárias e responsáveis.

Assim, considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a “educação física, moral e cívica”, desenvolvendo nos alunos hábitos de higiene, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver. Para tanto, as escolas contariam com inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário com o qual colaborariam “o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado”. (SAVIANI, 2013, p. 212).

As concepções pedagógicas se originam de princípios distintos que possam, ao mesmo tempo, se completar e serem divergentes. Dessa maneira, em seu primeiro entendimento, são orientadas pela:

1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (a “escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança e do adolescente”. (SAVIANI, 2013, p. 214).

Na segunda forma de compreender as bases educacionais, temos a outra orientação:

A segunda aceção é exatamente na iniciação e não no desenvolvimento que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade senão também para organizar a escola como uma comunidade de vida (a Gemeinschaftschule, de Paulsen), e orientá-la segundo os princípios de solidariedade e cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da escola do trabalho e da escola-comunidade (Schulgemeinde), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos. (SAVIANI, 2013, p. 214).

Esta é a forma de pensar de Fernando de Azevedo, que faz a opção pelo segundo entendimento com destaque no aspecto social.

A proposta de uma educação de forma integral, ampliada em suas tarefas sociais e culturais, fazia parte dos projetos pedagógicos de diferentes correntes políticas concebidas naquele momento. O entusiasmo pela educação era uma inspiração enormemente divulgada nas primeiras décadas do século XX, e desdobrava-se pelas diversas orientações contrárias de ideologia. Desta maneira, é possível identificar vários pontos de vista para o conceito de educação integral.

Saviani (2013) nos afirma que Anísio Teixeira trouxe, desde as suas origens, os conceitos a respeito de educação, a ideia de uma formação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura e, na medida em que sua obra foi se estruturando, ele aperfeiçoou suas convicções envolvendo inúmeros elementos que, até hoje, repercutem nos projetos educacionais brasileiros, entre eles o argumento da jornada escolar estendida.

Ao contrário da antiga concepção tradicional, que vinha atender aos interesses de classes, a proposta da Educação Nova se deu como “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (SAVIANI, 2013, p. 244).

Os novos princípios se baseavam no caráter biológico que dá condições para que cada indivíduo possa se educar de acordo com suas próprias habilidades, mesmo que o contexto econômico e social não contribua para tal, chamado de “hierarquia das capacidades”. Os novos princípios lançam olhar sobre os indivíduos e não mais sobre as classes.

De acordo com o texto do “Manifesto”, a Educação Nova vem propor uma organização que remeta ao meio social, buscando infundi-la nas mais diversas formas de manifestações, favorecendo a experiência das qualidades morais, de maneira a conciliar os interesses individuais e os coletivos.

Outro aspecto relevante das novas concepções pedagógicas, implantadas por Teixeira, foi a unidade da formação de professores, assim como a unidade de espírito, defendendo que esse preparo fosse levado ao nível superior e vinculado às universidades. Esse princípio da função docente estava diretamente ligado à remuneração compatível, com a qual pudessem manter a qualidade da função que ocupavam, assim também como os educadores teriam dignidade e fossem valorizados.

Dessa forma, o plano de reconstrução educacional considerava, de uma forma mais abrangente, a função social da escola na vida dos indivíduos e tinha, na formação educacional, a maior das obrigações do estado, o dever mais elevado, grave e difícil entre os longos deveres que caracterizam a democracia.

No ano de 1946, a Constituição se inspirou nas doutrinas sociais do século XX, com a preocupação pela formulação de uma lei que amparasse os vários segmentos da educação, resultando na nova Constituição que definiu os elementos que faziam parte do programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova. Uma comissão foi constituída para liderar os trabalhos que dariam rumos à nova educação, elaborando o projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo que a grande maioria dos renovadores eram adeptos da corrente da nova pedagogia.

2.3 AS ESCOLAS CLASSE / PARQUE ESCOLA

Dentre tantos nomes influentes de educadores, que lutaram por melhorias no ensino de nosso país, pode-se destacar Anísio Teixeira, que marcou fortemente a história da educação brasileira no século XX, pelos seus ideais e ações em favor da democratização, além da geração de oportunidades de acesso à educação pública de boa qualidade, gratuita e sem influências de religião alguma. Era um homem culto, de inteligência privilegiada, discípulo de John Dewey⁵⁴. Sua percepção básica de educação era concebê-la como um elemento construtor da nação, representando uma forma privilegiada de se formar uma nação livre e poderosa. “O grande objetivo da educação, dizia, é formar a consciência nacional”:

[...] só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar, no Brasil, a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas, não a escola pública sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. (TEIXEIRA, 1935, p.181 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

E segue acrescentando:

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem, como uma simples e forte base física, a obra educacional entevista pelos que acalentam os ideais de uma reconstrução da própria vida, pela escola. (TEIXEIRA, 1935, p. 204 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Fernando de Azevedo, um dos autores da obra *Anísio Teixeira, Pensamento e Ação*, apresenta, como foco principal, a importância da colaboração que este educador ofereceu ao Brasil no campo da educação e da cultura.

Em 1922, Anísio Teixeira se formou bacharel em direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Dois anos depois, procurou o governador da Bahia, Francisco

54. John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Na escola, teve uma educação desinteressante e desestimulante, o que foi compensado pela formação que recebeu em casa. Ainda criança, via sua mãe confiar aos filhos pequenas tarefas para despertar o senso de responsabilidade. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Fiel à causa democrática, participou de vários movimentos sociais. Criou uma universidade-exílio para acolher estudantes perseguidos em países de regime totalitário. Morreu em 1952, aos 93 anos. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Marques de Góes Calmon⁵⁵, para candidatar-se a uma vaga de promotor público de Caetité, sua cidade natal, onde desfrutava de autoridade política, assim como seu pai, também reconhecido como líder sertanejo e de firme fé republicana.

O governador havia assumido o comando do estado da Bahia marcado por um positivo caráter de oposição ao governo anterior. Apesar da sólida tradição cultural brasileira que mantinha, trouxe consigo mudanças drásticas de equipe nos postos-chave da administração baiana. Era conhecido por ser um verdadeiro garimpeiro de talentos jovens, convencido das virtudes intelectuais do jovem rapaz e também de sua própria capacidade de garimpar riquezas. Deste modo, realiza, então, o convite para que assuma a Educação do Estado. Esse episódio foi denominado pelo próprio Teixeira como *o incidente*, um convite audacioso, pois, além de muito jovem, Teixeira possuía a formação jurídico-política e não a de educador.

Diante da situação de tamanha responsabilidade e do questionamento de qual seria seu preparo cultural, é o próprio Teixeira que responde: “a cultura geral que me deram os Jesuítas e os cinco anos de literatura e direito na Universidade do Rio e a humildade e o ardor religioso de jovem líder católico” (ABREU, 1960, p. 4).

Apesar das dificuldades impostas pela nova função, ele iniciou uma batalha de profundos estudos, com determinação, muita disciplina e um gigantesco empenho de autodidata. Sem demora, Teixeira fez uma primeira viagem aos Estados Unidos da América, denominada por Jayme Abreu como “um batismo de um ponto de vista culturalista” de sua formação, seguido pela segunda viagem, no ano de 1928, quando volta ao país, por um período de 10 meses, como bolsista, para o curso *Teachers College*, da Columbia University, recebendo o título de *Master of Arts*.

Independentemente de toda dedicação e dos objetivos centrados na criação e melhoria das escolas, Anísio Teixeira se deparou com um enorme obstáculo: a falta de

55. Francisco Marques de Góes Calmon nasceu em Salvador em 1874, banqueiro, advogado e ex-governador da Bahia. Estudou as primeiras letras em sua cidade natal. Aos 11 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro onde foi aluno do Colégio Abílio, dirigido por Abílio Borges, famoso educador baiano. Em 1887, regressou para a Bahia e continuou os estudos no Colégio Sete de Setembro. Em 1894 formou-se pela Faculdade de Direito de Recife e no ano seguinte iniciou a vida profissional em Salvador. No exercício da profissão, se tornou um dos advogados mais importantes da capital baiana. Presidiu o Instituto dos Advogados da Bahia. Góes Calmon, apesar de nunca ter sido político partidário, foi indicado para o governo da Bahia por J.J. Seabra. Recebeu a adesão de diversas classes e saiu vitorioso. Dentre os chefes políticos que apoiaram Góes Calmon, destacamos Dr. Deocleciano Teixeira, médico da região de Caetité e pai de Anísio Teixeira. Eleito, realizou um governo inovador com um secretariado composto por jovens com grande experiência acadêmica, tais como Anísio Teixeira (educação) e Nestor Duarte (agricultura). Disponível em: < <http://ilustresdabahia.blogspot.com.br/2014/02/157-francisco-marques-de-goes-calmon.html> >. Acesso em: 14 nov. 2017.

prédios, mobiliário e materiais escolares. Ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, no ano de 1931, encontrou um panorama muito ruim da educação pública e afirma:

O aspecto mais impressionante dos problemas de educação pública no Rio de Janeiro, D.F., (...) é o da insuficiência de escolas para atender a milhares de crianças em idade escolar, que, em plena capital do país, deveriam ter direito, pelo menos, às oportunidades elementares da educação primária [...]. (TEIXEIRA, 1932, p. 307 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

O autor expressa a sua preocupação com a real situação da educação brasileira: além da falta de prédios escolares, considerado um problema da maior gravidade, os programas escolares apenas alfabetizavam seus alunos. A função da escola era, para ele, a de orientar para uma vida melhor, melhorando os padrões de vida familiar e social, criando hábitos de leitura, estudo e meditação, motivando, assim, o desenvolvimento individual dos alunos.

Em todos os cargos públicos assumidos por Anísio Teixeira, ele sempre encontrou a mesma realidade da falta de escolas públicas. Essa carência não se apresentava apenas no que se refere aos prédios escolares, mas também no que tange a questão da qualidade da educação oferecida. No entanto, Teixeira fez a opção de, inicialmente, socorrer o problema da falta de escolas, pois tinha o objetivo de acolher o maior número possível de alunos não matriculados e, de acordo com o Relatório de 1932, no Distrito Federal, existiam escolas para apenas 45% das crianças de 6 a 12 anos. Esse era o preço a ser pago por um país onde nunca antes se havia planejado construir escolas, onde, mesmo com a escassez de escolas e os números só crescentes de vagas faltantes, muito pouco ou quase nada era feito para reverter esse quadro.

Inúmeras eram as adversidades que contribuíam para a insuficiência de prédios escolares como, por exemplo, encontrar terrenos com áreas mínimas e localizações satisfatórias para assentar os prédios e disponibilidade financeira para as construções e programas educacionais adequados, entre outras questões que vinham dificultar ainda mais o crescimento de escolas; em consonância com esse cenário, Anísio Teixeira idealizou uma nova concepção para os prédios escolares, para que as adversidades existentes fossem minimizadas.

Teixeira ficou à frente dos trabalhos da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro até o ano de 1935, período em que haviam sido construídos 25 novos edifícios, nos moldes do Plano Diretor.

Embora esse número estivesse ainda distante daquele calculado para cumprir a primeira etapa de edificações (74 prédios para atender 156.480 alunos), a realização podia ser considerada excepcional, dado o período de sua execução que compreendeu os anos de 1934 e 1935, logo após a definição da política e dos programas em educação (OLIVEIRA, 1991, p. 167 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Durante os anos de 1935 até 1945, Teixeira se desligou da vida pública por motivos políticos, momento em que teria sido acusado e perseguido, retirando-se, então, para o sertão da Bahia, mais precisamente na região de Caetité, sua cidade natal, e investiu na exploração de minério e na venda de automóveis, além da prática de traduzir livros para a Companhia Editora Nacional. Nesse período, procurou manter contato com seus amigos através de correspondências; após esse tempo afastado dos trabalhos dedicados à educação, no ano de 1946, foi convocado a assumir o cargo de Secretário Executivo da UNESCO, na cidade de Londres, onde permaneceu apenas por um ano, retornando ao Brasil em 1947, para aceitar a função de Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, tendo permanecido até o ano de 1951.

No ano de seu regresso, 1947, Teixeira tornou-se o Secretário de Educação da Bahia; momento em que foi implantado o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade, em Salvador, tido como “a menina dos olhos de Anísio”; bairro de população com baixa renda e de grandes problemas sociais. A construção dessa escola levou 20 anos para ser concluída, mas, foi através dessa unidade escolar que Teixeira apresentou a distinção que fazia entre instrução e educação. São dele as seguintes afirmações:

Vamos colocar nas periferias dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos. Nelas, usamos a professora clássica, essa que não tem versatilidade na concepção. No parque escolar, completamos com a educação o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação (REBOUÇAS, Depoimento. In: ROCHA LIMA (org.), 1992, p. 148 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 106).

É possível observar como essa concepção de ensino, que se concretizava no novo modelo, se afastava do antigo propósito das escolas primárias e dos grupos escolares, a começar pelo nome: Centro Educacional, constituído por escola-classe e escola-parque, e que mostra o desejo de Teixeira em romper com o distanciamento entre o planejamento e a sua execução. Para melhor compreensão desse modelo de ensino, há

aqui uma citação de Teixeira à respeito da organização espacial do Centro Educacional Ribeiro, que ficou conhecido como Escola-Parque da Bahia:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do período escolar completo de nove horas, dividido em 4-1-4 horas. A outra metade do tempo decorreria nas escolas-parque, de organização diversa da escola tradicional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de quarenta, mas de vinte, que deveriam, durante a semana participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe, se distribuiriam a seguir pelas suas atividades escolares. Cada aluno pertencia, deste modo, a seu grupo da escola-classe e a outro possível grupo da escola-parque. Como, ao todo, movimentam-se, em cada dia, por vários lugares, primeiro da escola-classe para a escola-parque e, depois, nesta, para o pavilhão de trabalhos, o ginásio de educação física, o pavilhão de atividades sociais, o teatro, a biblioteca e o restaurante, compreende-se que não faltaria complexidade a esta movimentação de dois mil alunos de cada vez para atividades diversas e em locais diferentes. O plano de funcionamento, de horários e de movimentação das crianças, então elaborado, mostrava a perfeita exequibilidade do programa e dava ensejo a que se pudessem apreciar os benefícios educativos da estrutura prevista. A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que sentiria, o estudante da escola-classe, o trabalhador, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista, no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com sua plena participação e, depois, executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. Se a escola-classe mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho da escola-parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. (TEIXEIRA, 1967, p. 250 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 107).

Durante o período diário de 4 horas, em que as crianças permanecessem nas escolas-classes, aprendiam a ler, escrever, calcular, além de ciências e história. Já no tempo em que estivessem nas escolas-parques, praticariam atividades esportivas, de recreação, jogos, desenho, artes, música e educação social, além de educação da saúde e atividades extraclasse. Teixeira, na ocasião de sua primeira viagem aos Estados Unidos, impressionou-se ao perceber que não existiam diferenças entre alunos ricos ou pobres, além também de não haver graduação de importância entre os exercícios intelectuais ou

dos trabalhos manuais, sendo assim, todos tidos como inseparáveis e especialmente sérios. Percebe-se, então, que as práticas de dinâmicas socializantes não são consideradas apenas recreação; o conceito de que educação é vida nega esta percepção, pois vivemos em uma sociedade que se altera permanentemente.

Naquele modelo, todas as acomodações da escola poderiam ser utilizadas pela sociedade em dias e horários em que não houvesse aulas; a alfabetização de adultos poderia acontecer na biblioteca ou nas salas de leitura. A proposta era de que a comunidade se envolvesse ao máximo com a rotina dos Centros Educacionais, para que se tornassem núcleos disseminadores de cultura e educação.

No ano de 1948, o estado da Bahia contava com uma população aproximada de 4 milhões de habitantes e se deparava com sérios problemas educacionais. Na cidade de Salvador, a situação era mais preocupante ainda: existiam apenas três escolas primárias instaladas em edifícios que se encontravam em condições satisfatórias, no entanto, essas poucas escolas sofriam com a falta de materiais didáticos suficientes para atender ao crescente número de crianças em idade escolar; o déficit de matrículas alcançava o patamar de 74%.

Não bastasse o grave problema da falta de vagas, a qualidade do ensino oferecida pelas escolas baianas se mostrava ainda mais dramática, conforme o que nos diz Tavares (1960):

Contudo, não podendo dar educação, essa escola simplificada também não podia oferecer ao menos o ensino eficiente da velha trindade, - ler, escrever e contar - inclusive por causa da pequena quantidade de prédios escolares, o que forçava o expediente da divisão e subdivisão do dia letivo em dois, três, quatro e cinco turnos. (TAVARES, 1960, p. 210).

Foi nessas circunstâncias escolares lamentáveis que Anísio Teixeira assumiu o cargo de Secretário da Educação, Cultura e Saúde Pública do Estado baiano e, em seu primeiro relatório na função, faz a seguinte afirmação:

Os serviços de Educação no Estado resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades, ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa, um corpo de professores secundários distribuídos em três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente transformado numa confusa e congestionada escola secundária. (TAVARES, 1960, p. 211).

Imperava um crescente descrédito para com as instituições escolares de ensino primário, enquanto percebia-se, ao mesmo tempo, a ascensão do ensino secundário. O que se constatava era uma “deformação dos institutos educativos”, e foi com objetivo de sanar essa deficiência que Teixeira idealizou uma nova concepção escolar para a capital e interior do estado da Bahia; ele traçou um plano para a construção de um sistema de ensino inovador e foi dessa iniciativa que surgiu a idéia dos Centros Educacionais, ocasião da elaboração de um movimento pela recuperação do ensino primário, diante da necessidade de se construir, urgentemente, novas escolas. Os modelos propostos eram da escola provisória, que era um galpão comum, da escola semi-provisória, que tinha o mesmo formato de construção econômica e precária, apenas um pouco mais sólida, e o modelo permanente, que possuía uma qualidade mais definitiva. Esse modelo permanente poderia comportar vários tipos de prédios, desde o tipo mínimo com 3 salas de aula, uma para trabalhos manuais, outra para biblioteca e outra para administração, ou o modelo nuclear, onde o edifício possuiria, no mínimo, 6 salas de aula, uma biblioteca, um pequeno auditório e administração, podendo chegar até ao modelo de Escola Compreensiva, que era um prédio de, pelo menos, 2 salas de aula, auditório, administração, sala para cursos de adultos, salas para agências de informação, professores, além de espaços para práticas de educação física e jogos de recreação.

O modelo denominado Escola Compreensiva possuía a seguinte finalidade:

É chamada compreensiva porque incluirá, além do curso elementar integral, com pequenas oficinas de artes industriais, o ensino de extensão aos adultos, e a biblioteca e o auditório de aplicação mista. Nela é que a escola primária se desdobrará em todos os seus aspectos e em que se processará o que está aqui a chamar de recuperação da escola primária. (TAVARES, 1960, p. 212).

Essa primeira ideia de Centros Educacionais, destinados às cidades interioranas, seria o modelo indicado para atender aos centros urbanos com população superior a 5 mil habitantes. Para a capital do estado, onde os problemas eram mais relevantes, Teixeira planejava uma escola totalmente inovadora, que se dividia em duas finalidades: uma dedicada à instrução, denominada “escola-classe”, a outra dedicada à educação, chamada de “parque-escola”. Esse foi um primeiro esboço do que, no futuro, viria a se transformar em um Centro de Educação Integral.

Naquele momento, Teixeira idealizava 30 escolas-classe e em 7 ou 8 parques escolares, sendo que cada uma das escolas-classe deveria atender, aproximadamente,

1.000 alunos, e os parques-escolas teriam capacidade de atender 4.000 alunos. Os alunos se revezariam entre as duas escolas que funcionariam em dois turnos.

Nas escolas-classe os alunos receberiam o curso básico para aprender a ler, escrever, contar, além de história e ciências, sendo que, no parque-escola teriam educação física, jogos, desenho, recreação, artes industriais, música, educação social, educação de saúde e atividades extraclasses. Nesse local estavam localizados o ginásio, ateliers, oficinas de desenho e artes industriais, salas de música e clubes, refeitórios, cantinas, auditório, teatro e biblioteca. Para implementação desse modelo escolar, nenhum programa de ensino haveria de ser alterado, sendo que as funções educativas se manteriam intocadas.

Nesse conceito, cada Centro Educacional seria formado por um parque escola e quatro escolas-classe, contando com um único diretor, uma única unidade administrativa, auxiliares e professores, seguindo os mesmos padrões de uma universidade. Reforçando as conveniências desse novo modelo, o próprio Teixeira nos enumera alguns tópicos:

- 1) Solução da dificuldade de áreas, pela redução de terreno para as escolas-classe ao mínimo de 20 metros de frente para 60 de fundo e pela redução da necessidade de grandes áreas, apenas 7 ou 8 para os parques-escolares.
- 2) Superação da dificuldade de dois turnos para a escola primária. Com efeito, os dois turnos haviam reduzido o curso primário a 4 horas, de todo insuficientes para a educação elementar. Com o plano, teremos a criança com oito horas de educação, ministrada por dois grupos de professores.
- 3) Facilidade de renovação educativa, oferecendo-se uma instituição para o ensino chamado tradicional e uma outra para os aspectos mais educativos e de integralização de educação, com a conseqüente possibilidade de mais adequado aproveitamento dos professores de um ou outro espírito, isto é, tradicional ou renovador (TAVARES, 1960, p. 214).

Anísio Teixeira demonstrava uma frequente preocupação com as escolas do interior do estado e, para essas instituições, ficou determinada a aplicação do Plano dos Centros Regionais de Educação que eram Centros destinados à educação secundária, normal e profissional, sendo que também dispunham de jardim de infância e de escola elementar modelo; possuíam 10 salas de aulas e uma biblioteca, auditório, ginásio, salas especiais de desenho e artes industriais, além da administração e sala de professores; na capital, a determinação foi a aplicação do sistema de escolas-classe e escola parque.

Esse educador, assim como os outros renovadores da educação, tinha a convicção que a industrialização era a causa de um processo de modernização do Brasil

dos anos 1920, 1930 e 1940. Nesse contexto, o progresso social e a ciência eram valores tidos com essenciais para consolidar a República moderna, que era decorrente dessa linha de pensamento; a realização das reformas foi levada para diversos estados brasileiros. Como crítico da educação que era, Teixeira sempre deixava clara a sua posição diante das falhas do sistema de ensino vigente:

Anísio Teixeira criticava a escola existente reduzida a objetivos intelectualistas, a um ensino verbalista, a um ensino que classifica (diríamos hoje, um ensino que distingue), destinada às crianças das elites e das camadas médias. Além disso, a presença dos pobres na escola primária impunha à organização escolar problemas que era preciso resolver: irregularidades no desenvolvimento orgânico dos alunos, em suas reações emocionais, nas dificuldades de socialização e no estranhamento da cultura escrita acarretando repetência e evasão. (NUNES, 2000, p. 580 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 102).

Em 1952, logo após o período em que Teixeira ocupou a Secretaria de Educação da Bahia, ele assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)⁵⁶, ocasião em que incentivou as pesquisas em educação no Brasil e criou o Centro Nacional de Pesquisa Educacional no Rio de Janeiro e os Centros Regionais de Pesquisa Educacional em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre.

56. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. O Inep foi criado, por lei, no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da Instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Foi nomeado para o cargo de diretor-geral do órgão o professor Lourenço Filho. Segundo o Decreto-Lei, cabia ao Inep "organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos". Também cabia ao Inep participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Nas décadas anteriores à sua criação, algumas tentativas de sistematizar os conhecimentos educacionais e propor melhorias ao ensino já haviam sido articuladas, sem conseguirem, no entanto, alcançar a continuidade desejada. O Inep configurou-se, então, no primeiro órgão nacional a se estabelecer de forma duradoura como *fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica* (Lourenço Filho, M. B. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v 95, jul./set.1964). Nos anos seguintes à sua criação, o Inep tornou-se uma referência para a questão educacional no país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Em seguida, assumiu o cargo de Secretário Geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵⁷, uma fundação ligada ao Ministério da Educação do Brasil, com a função de ampliar e fortalecer a pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país. É possível compreender que, exercendo funções de tão grande responsabilidade em cargos públicos federais, Teixeira teria maior capacidade de ampliar suas teorias à respeito do que entendia como melhor proposta educacional em todas as suas multiplicidades.

O programa das Escolas classe e parque escola ficaram reconhecidos internacionalmente, pela atividade pedagógica exercida nelas e também pelo estilo arquitetônico empregado nos edifícios, conforme o próprio Anísio Teixeira, em virtude da experiência da construção dos centros no estado da Bahia.

Nem tudo isso se pode logo fazer. Em 1947, ficaram, apenas, concluídas três das quatro escolas-classe. Posteriormente, com o auxílio do INEP, se construiu o pavilhão de trabalho e só muito lentamente, a seguir, se construíram os demais prédios. Hoje (1967), o centro ainda não está completo. Faltam as residências para as crianças chamadas abandonadas que aqui deveriam estar como habitantes do Centro que iriam, durante o dia, hospedar os alunos do regime de semi-internato em que funciona. A despeito de todas aquelas dificuldades, já referidas, o plano se executou e estas escolas se fizeram o exemplo de algo novo no campo da educação. A experiência correu mundo. Seus visitantes, em muitos casos, encheram-se de entusiasmo. As Nações Unidas em um documentário de escolas de todo o mundo, escolheram este Centro para um dos seus filmes e o exibiram por toda parte. (TEIXEIRA, 1967, p. 250 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 109).

Entre tantos motivos que existem para engrandecermos o nome deste educador, podemos incluir o fato de ter sido um grande estimulador da indústria do livro no país.

57. A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país". Desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. A Capes tem sido decisiva para os êxitos alcançados pelo sistema nacional de pós-graduação, tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual, como na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem. O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Assim como Monteiro Lobato⁵⁸, ele acreditava que um país se faz com homens e livros, então, buscou apoiar e incentivar os avanços na produção literária, conseguindo adquirir, junto às editoras brasileiras, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, uma vasta porção de tudo que elas vinham produzindo, na maioria livros voltados à formação intelectual e técnica do magistério, além de livros voltados ao desenvolvimento cultural da população em geral. Para elucidar o que representou esse empenho de Teixeira, em um período de apenas 4 anos conseguiu adquirir e distribuir, pelas bibliotecas que criou, algo em torno de 400.000 livros; fica visível, assim, a importância que dedicava aos livros e à função social de uma biblioteca. Apesar da precariedade dos centros culturais da época, ele trabalhava incansavelmente na busca por alternativas práticas e rápidas para melhorias na qualidade do ensino e das instalações escolares brasileiras, enquanto assistia, ao seu redor, tentativas demagógicas, inoportunas e ineficientes, que só frustravam ainda mais o cenário da educação no país.

No livro dedicado a esse estudioso, denominado *Anísio Teixeira: Pensamento e Ação*, os editores fazem uma homenagem a este homem que tanto se esforçou para popularizar a educação brasileira, e fazem a seguinte citação:

Biblioteca é cultura, cultura é consciência, consciência é voto acertado, é um grande passo à frente. Um povo informado (para não dizer um povo instruído, que é o alvo a atingir) sabe distinguir, sabe duvidar, sabe o que quer e como o quer. (AZEVEDO et al., 1960, p. XI).

Teixeira foi chamado a assumir diversos cargos públicos administrativos, assim como nas administrações públicas na área da educação que exerceu no Distrito Federal, Rio de Janeiro e Bahia. E, como dito anteriormente, dedicou maior destaque para implementação de uma série de reformas e medidas educacionais, objetivando o planejamento de edificações escolares, pois acreditava que não seria possível que se realizasse a educação sem que houvesse espaços adequados para isso, e o edifício, então, se apresenta como de extrema relevância para o processo educacional.

58. Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, no ano de 1882. Foi um escritor e editor brasileiro. *O Sítio do Pica-pau Amarelo* é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a Editora Monteiro Lobato e mais tarde a Companhia Editora Nacional. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda América Latina. Metade de suas obras é formada de literatura infantil. Destaca-se pelo caráter nacionalista e social. O universo retratado em suas obras são os vilarejos decadentes e a população do Vale do Paraíba, quando da crise do café. Situa-se entre os autores do Pré-Modernismo, período que precedeu a Semana de Arte Moderna. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/>. Acesso em: 14 nov. 2017.

Para este estudioso, a educação não se tratava apenas de um fenômeno escolar, mas de um fenômeno social contínuo. A legítima educação envolve uma análise de vários fatores; como uma reflexão pedagógica sobre os programas escolares, assim como o ideal de espaços físico dos ambientes de ensino. Sua crença se apoiava no fato de que, enquanto as demais instituições exerciam ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados, a escola era “a instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Dórea (2000) defende a ideia de que a proposta arquitetônica de Anísio Teixeira servia de apoio para uma nova e ousada concepção das práticas escolares nacionais; em outras palavras, a tese de Dórea exprime que, por meio da arquitetura, Teixeira colocou em xeque os tradicionais paradigmas então vigentes para a construção das edificações escolares do governo federal. Isso porque, por meio da arquitetura dessas escolas, Anísio procurava expressar o próprio sentido da educação que desejava implantar, sendo assim, uma nova educação pedia uma nova arquitetura.

Anísio também demonstrava uma maior preocupação com as crianças vindas das classes mais pobres, que dependiam muito mais dos ambientes e favorecimentos das escolas, pois só tinham ali os meios de formação. As escolas deveriam promover, ao mesmo tempo, o caráter, a ambição e o hábito de fazer corretamente os seus afazeres. A esse respeito, acreditava que:

[...] um ambiente civilizado, sugestões de progresso e desenvolvimento, oportunidades para praticar nada menos do que uma vida melhor, com mais cooperação humana, mais eficiência individual, mais clareza de percepção e mais tenacidade de propósitos orientados. (TEIXEIRA, 1932, p. 310 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Nesse contexto, surgia, então, uma nova atribuição para as escolas, a de educar todos os indivíduos para fazerem parte da coletividade. Desta maneira, a educação primária passa a ser imprescindível, estando no alicerce de todo o sistema de ensino e de acesso a todos, indistintamente. Para que fosse possível o cumprimento das novas atribuições dadas às escolas, Anísio afirmava que seria necessário:

[...] que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver. (TEIXEIRA, 1935, p. 39 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Dórea (2000) afirma que, em atendimento às orientações do Plano Diretor do Rio de Janeiro, foram construídos edifícios escolares propostos pelo arquiteto Eneas Silva⁵⁹, pertencente à Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, seguindo os cinco modelos a seguir:

- *Escola tipo Mínimo*, composta por 2 salas de aula e uma sala de oficinas, destinada aos territórios de menor população escolar.

- *Escola tipo Nuclear*, chamada também por escola-classe, composta de 12 salas de aula, administração, secretaria e biblioteca, modelo que precisaria ser integrado pelos parques escolares.

- *Escola Platoon 12 classes*, composta por 6 salas comuns e 6 salas especiais.

- *Escola Platoon 16 classes*, composta por 12 salas comuns e 4 salas especiais.

- *Escola Platoon 25 classes*, composta por 12 salas comuns, 12 salas especiais e 1 ginásio.

Os sistemas Platoon se referiam a um modelo administrativo, onde as salas especiais eram destinadas a auditório, música, recreação e jogos, leitura, desenho e artes industriais, sendo que os alunos passavam por elas em horários devidamente pré-agendados. Entre os modelos propostos, a única alteração era a existência ou não de salas especiais, bibliotecas ou auditórios.

Em todos esses modelos de edifícios escolares, os espaços haviam sido convenientemente projetados para a prática a que serviriam, ou seja, o planejamento desses projetos certamente permitia que os usos dos ambientes escolares fossem otimizados.

59. Eneas Silva, arquiteto e urbanista responsável pelo projeto das Escolas-Classe e Parque Escola no Rio de Janeiro, modelo traduzido por Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html>. Acesso em: 14 nov. 2017.

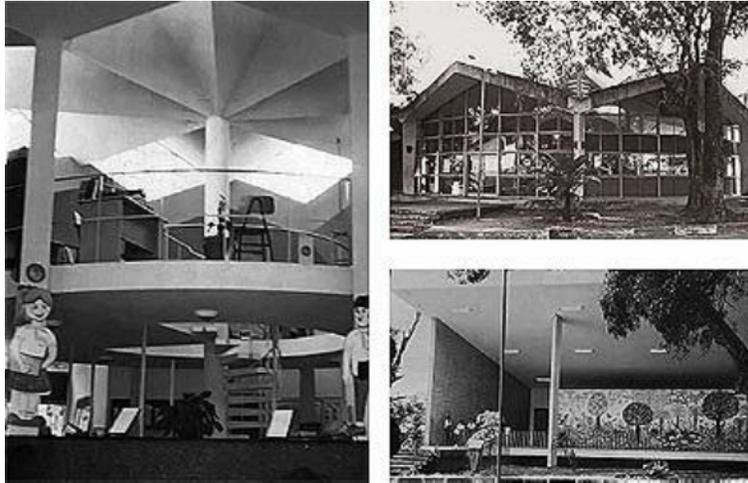


Figura 16: Escola-parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro (em duas etapas: 1947 e 1956), em Salvador, de Diógenes Rebouças.

Fonte: Disponível em: <<http://au17.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/a-escola-parque-ou-o-sonho-de-uma-educacao-completa-em-122877-1.aspx>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

Seguindo a proposta de Teixeira, os modelos de escolas elementares deveriam ter uma estrutura diferenciada, posicionados às margens das cidades e fazendo parte dos Centros de Educação Popular, operando como núcleos de articulação dos bairros, onde se cumpririam as finalidades habituais das salas de aula e, assim, as atividades como educação-física, artes sociais, artística, além de outras práticas, se dariam em outro prédio, retornando a proposta já aplicada por Teixeira, nos mesmos moldes das Escolas-Classe e Escolas Parque.

O Projeto arquitetônico da Escola-parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi de responsabilidade do arquiteto Diógenes Rebouças, seguindo os conceitos de um espaço completo de formação educacional, em um momento em que se conectavam princípios modernos na arquitetura e idealismo social nos programas arquitetônicos. Rebouças declara:

Todas as obras do plano educacional do Estado que eu fiz, todos eles, o Centro Carneiro Ribeiro, a escola-parque, apenas interpretei uma magnífica ideia que sugeria uma arquitetura sadia, modesta e séria, isso pelo programa. (CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA BAHIA, [2015?], *online*).

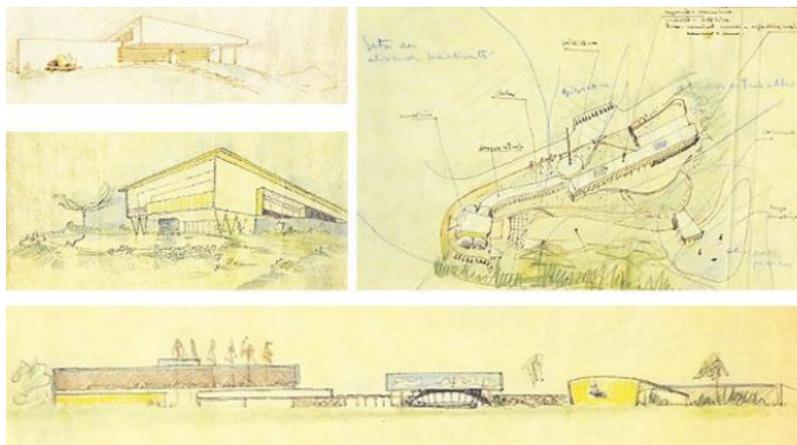


Figura 17: Croquis das escolas-classe (1948), em São Paulo.

Fonte: Disponível em: <<http://au17.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/178/a-escola-parque-ou-o-sonho-de-uma-educacao-completa-em-122877-1.aspx>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

Percebe-se que, novamente, os sonhos de intervenção educacional de Anísio Teixeira não se concretizam como da forma desejada, ou seja, somente um dos dez Centros Populares foi construído na cidade de Salvador, onde fica reconhecidamente apontada pelo seu acertado arranjo espacial e pela moderna proposta pedagógica, tornando-se, então, um modelo exemplar do ideal de seu criador.

Teixeira define melhor a concepção do que seria um Centro de Educação Popular, quando se pronunciou em um discurso pela inauguração de três escolas-classe:

[...] A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (...). Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, e como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escolas-parque, onde se distribuiriam as outras funções de centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física [...] (TEIXEIRA, 1977, p. 145 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Os Centros Populares receberam muitas críticas no quesito “custo de obra”, por conta de seu excessivo valor final, mas Teixeira se justificou da seguinte maneira:

É custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata - como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (TEIXEIRA, 1994, p.175 *apud* DÓREA, 2000, s/p).

Teixeira defendeu ferrenhamente a organização e o planejamento para as construções dedicadas ao ensino. Ainda no que se refere aos objetivos traçados por Teixeira, sempre esteve presente a preocupação com a relação existente entre as concepções pedagógicas e os ambientes escolares. A proposta, de que as escolas públicas assumissem a qualidade de educação em tempo integral, trouxe consigo os modelos de escolas que permitiriam esse sistema, onde os alunos seriam acomodados nos dois modelos de instalações, permanecendo os dois turnos nas escolas. Além de uma educação integral, propunha um modelo de qualidade do ensino.

Os modelos arquitetônicos desse sistema, proposto por Teixeira, vinham rompendo as tradições existentes e trazendo uma arquitetura moderna, onde as escolas deveriam ser devidamente programadas para educar. Eram modelos que pretendiam propor uma reorganização dos ambientes escolares, atendendo às conquistas das pedagogias, de novas práticas de higiene, além de estarem vinculados às novas formas mais econômicas de se construir. Essa nova arquitetura abordou novos princípios da funcionalidade e da racionalidade, que foram determinantes para a criação desses modelos, sendo eles o Tipo Mínimo, Nuclear, Platoon de 12, 16 e 25 classes e a Escola Parque.



Figura 18: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, localizado em Salvador, Bahia.

Fonte: Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=escola+parque+projeto&client=firefox-b&sa=X&dc=0&tbm=isch&tbo=u&source=univ&ved=0ahUKEwj82q2IrKvXAhUJG5AKHVnCBZEQsAQIWg&biw=1366&bih=659#imgdii=epbF17XvCNYDOM:&imgcr=TbAnSKmGOVr7JM:>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

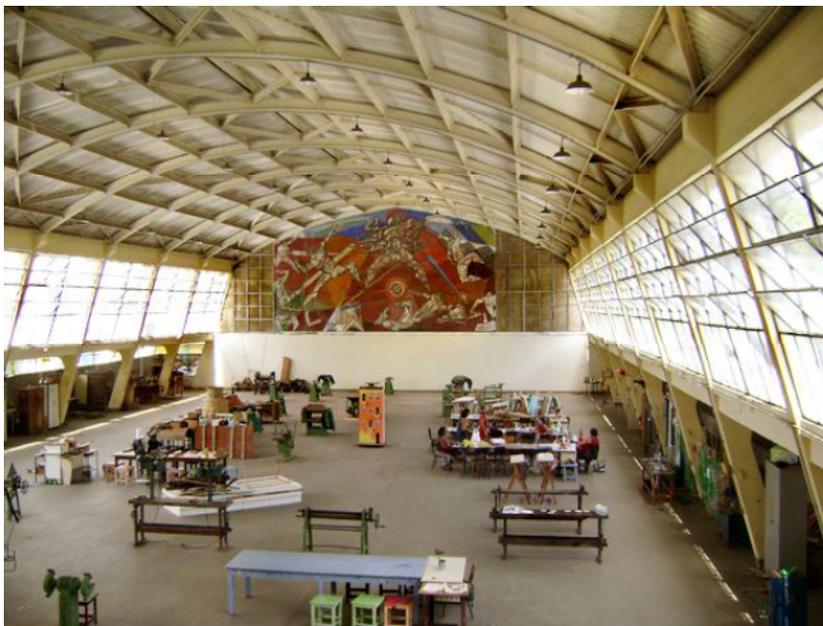


Figura 19: Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Fonte: Disponível em:

<[Diante do cenário em que ocorreram tantas transformações dos ambientes de aprendizado, foi atribuída às escolas uma nova função social: quando da elaboração de programas inéditos com a inclusão de anfiteatros, bibliotecas, refeitórios, áreas de pátios e jardins, surge, então, um fenômeno que, no caso do Rio de Janeiro, foi assim designado: “reapropriação de espaços de sociabilidade crescente sonogado às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou periferias da cidade”. \(NUNES, 1993, p. 120 *apud* DÓREA, 2000, s/p\).](https://www.google.com.br/search?q=escola+parque+projeto&client=firefox-b&tbm=isch&tbs=rimg:CU2wJ0iphjlaIjiawy-nA5NAE3qWxZe17wjWIGO3kkSTr-0ne8oUiUwjXYvJnDAJeYgugAwyHPX0w3DGhodibEb7ioSCZrDL6cDk0ATEa0vAwPIIQuMKhIjpbF17XvCNYRAdrPugEpvzMqEgkY7eSRJOv7RGxY560QDWr1SoSCSd7yhSJTCNdEb2Je6_1adGOIKhIji8mcMA15iC4Rf3Aod2vyZVUqEgmADDIc9fTDcBE0hASggkfyfoSCcaGh2JxsRvuEWurREl2kcDh&tbo=u&sa=X&ved=0ahUKEwit4squrKvXAhVBS5AKHRTsCTYQ9C8IHw&biw=1366&bih=659&dpr=1#imgrc=9nCTXF-8DoI1EM:>. Acesso em: 06 nov. 2017.</p>
</div>
<div data-bbox=)

As idéias de Anísio Teixeira nem sempre foram aceitas e compreendidas, no entanto, ele se manteve perseverante em seus ideais e nas teorias que defendia, estando certo do preceito constitucional, como um dever moral do estado, de garantir e amparar a escola pública democrática e acessível a todos.

Este educador idealizou a concepção dos Centros Educacionais e adotou o estilo de arquitetura moderna para esse conceito de projetos escolares. Segundo Dórea (2000):

[...] Anísio Teixeira pode ser considerado como “o arquiteto da educação brasileira”, tal era o seu empenho em prover a escola de um espaço especificamente planejado para educar. Em suas administrações, as escolas foram projetadas por arquitetos com base nos princípios da racionalidade e da funcionalidade, próprios da arquitetura moderna [...] (DÓREA, 2000, s/p).

Após a construção do modelo Escola Parque, experiência inovadora na educação que teve projeção internacional, Teixeira assumiu diversas outras funções de importância no campo da educação e marcou a história de educação do século XX com suas ideias e ações em defesa da democratização da educação pública, gratuita, universal, laica e de qualidade. Participou da idealização da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961, e a direção do projeto da universidade ficou sob a responsabilidade de Darcy Ribeiro. No ano 1963 foi nomeado reitor da UnB.

Em 1964 com a instituição do golpe civil militar foi afastado desta função, momento em que foi para os Estados Unidos, lecionar nas universidades de Columbia e da Califórnia. Retorna ao Brasil em ano de 1965, e em 1966 iniciou seus trabalhos como consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Em 11 de março de 1971, faleceu de modo misterioso, seu corpo foi encontrado no poço do elevador de um edifício no começo da Avenida Rui Barbosa, no Rio. A polícia considerou a morte acidental, mas a família do educador suspeita de que ele possa ter sido vítima da repressão do governo do general Emílio Garrastazu Medici.

Após analisar as atividades exercidas por Anísio Teixeira observa-se o seu empenho na luta por uma melhor qualidade de ensino no país, percebe-se a relevância do fruto de seus trabalhos e o legado deixado por ele.

As conquistas pedagógicas e os arranjos arquitetônicos, que fizeram parte das concepções deixadas por Teixeira, trouxeram para as escolas os novos ambientes, um conceito inédito para os espaços escolares, promovendo, assim, a democratização do ensino, direito este sempre renegado às classes trabalhadoras residentes nas periferias dos centros urbanos.

Essas novas escolas ofereceram a esta população carente muito mais do que novas oportunidades de acesso ao ensino, mas uma possibilidade de educação integral, permitindo a evolução de suas habilidades como seres humanos completos. A obra de Anísio Teixeira representa um patrimônio importante da cultura nacional.

3 NOVA TENTATIVA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA: ANOS 1980

3.1 CENÁRIO POLÍTICO

Em janeiro de 1985, depois de conturbadas alianças, convenções e divisões internas entre partidos, a oposição vence as eleições presidenciais, depois de uma campanha acirrada, elegendo, ainda de forma indireta, Tancredo Neves que, com saúde frágil e idade avançada, veio a falecer antes mesmo de tomar posse.

Um clima de decepção política envolveu todo país, e assumiu a presidência o vice, José Sarney, que governou buscando uma política de redução da inflação que, em 1989 alcançou índices de 1.000% ao ano. Foram vários os planos econômicos implantados e a frustração de seus resultados tomou conta do país e do congresso nacional. Outro grave fator de efeito negativo foram as denúncias feitas, através da imprensa, dos casos de corrupção e apadrinhamento de pessoas ligadas aos governantes. No entanto, acontecia naquele momento certa evolução do processo democrático no governo de José Sarney: a participação eleitoral foi amplamente expandida. Na República Velha, os votantes representavam 2,5% da população brasileira; em 1945 eram 16%, avançando para 51% no ano de 1986, quando ficou estabelecida a permissão ao voto para os analfabetos e maiores de 16 anos. O país conheceu, então, o fenômeno da democracia em massa, além de estabelecer a Constituinte de 1988, que colocou fim ao que tivesse restado do regime autoritário militar.

Em 1988, o Partido dos Trabalhadores (PT) venceu as eleições para a prefeitura da cidade de São Paulo, o maior colégio eleitoral do país. O enfrentamento entre direita e esquerda ganhou forças e renasceu o Movimento dos Sem Terra (MST) que havia sido duramente enfraquecido durante o período da ditadura militar.

No ano de 1984, foi realizada uma convenção que alinhou vários pequenos partidos. Dessa coligação, surge como candidato à presidência da República Fernando Collor de Melo, concorrendo com vários candidatos de renome político, como Ulisses Guimarães, Mário Covas, Aureliano Chaves, Luís Inácio Lula da Silva, Paulo Maluf e Leonel Brizola.

Diante do receio da vitória do candidato de esquerda, a parcela de direita decide pelo apoio de suas bases ao candidato Collor que, mesmo sem estrutura partidária, apresenta vantagens e agregava forças para a sua campanha eleitoral. Collor conquistou

facilmente a população mais carente e sem escolaridade, através dos meios de comunicação de massa, com o uso de marketing, especialmente da televisão. Em dezembro de 1989, venceu as eleições no primeiro turno e no segundo ainda com mais facilidade, se tornando presidente da República na primeira eleição com a participação popular após o regime militar.

Esse governo tem breve duração. Apesar de ter sido eleito com o lema de caçador de marajás, inúmeras denúncias de corrupção, entre outros motivos, dão ensejo a um processo de impeachment que encerra sua participação política naquele momento. Assume, então, a presidência o vice Itamar Franco. O legado recebido era muito desfavorável, a situação econômica, um desastre, o país vivendo uma recessão profunda e o clima político instável e tenso.

Para a sucessão presidencial, o nome de Lula é bem recebido naquele momento, liderando as pesquisas inicialmente. O ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso conseguiu conter a inflação com a implantação do Plano Real, gerando, com isso, uma promoção popular de seu nome, lançando-se, então, candidato em 1994, pelo PSDB, vencendo as eleições daquele ano.

Esse governo teve como foco principal estabilizar a economia do país, com a venda de empresas estatais, controlando os gastos públicos e, depois de quatro anos de governo, Fernando Henrique Cardoso foi reeleito, situação em que o congresso nacional aprovou o processo de recondução de seu mandato de forma suspeita, em negociações que se deram de maneira duvidosa e sem muitas explicações. O Brasil se envolveu ainda mais no processo da dívida externa e a crise do desemprego cresceu ainda mais.

Apesar do cenário desfavorável em diversos aspectos, vivemos mais do que nunca o processo de democracia. Algumas conquistas ficaram definitivas, as eleições acontecem de quatro em quatro anos e a população brasileira é quem decide a respeito de seus governantes.

3.2 CENÁRIO DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS

A década de 1980 é considerada como um período muito favorável ao desenvolvimento das propostas pedagógicas contra hegemônicas. Era uma luta contra a preponderância de certos ideais vigentes, ou seja, a busca por novas influências educacionais. Conforme o que nos apresenta Saviani (2013), foram vários os fatores responsáveis por esse evento, seja o movimento para o início do processo democrático,

a maneira ordenada com que os educadores começaram a se movimentar, o acontecimento inédito das conferências brasileiras de educação, os projetos de pós-graduação apresentando produções científicas com novas apreciações, os partidos de oposição ao governo militar tendo acesso às prefeituras e governos estaduais, ou a luta pelas eleições diretas para escolha de novo presidente, tudo isso exercendo influência sobre os projetos educacionais dos anos 1980.

Porém, ocorreram dois fatores que tiveram função restritiva sobre esse momento da história. O primeiro diz respeito ao caráter de transição, a chamada “transição democrática”, que trouxe características de ambiguidade, permitindo a volta de novas formas de conciliação. Essa indeterminação se apresenta no conceito da linguagem porque pode querer dizer “transição para a democracia”, assim também como “transição que é feita democraticamente”. O autor apresenta, então, a seguinte pergunta: transição (democrática) de quê para quê? Esta questão encaminha para o segundo fator, que é o sentido sociológico desta ambiguidade, ou seja, a definição que surge dessas diferenças entre os grupos sociais, da diversidade de suas propostas e por estarem defendendo um mesmo lema.

Os grupos dominantes, à frente a burguesia, interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação pelo alto, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Ocultando essas diferenças sociológicas, a expressão acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes. (SAVIANI, 2013, p.414).

As transformações pedagógicas que se deram em nosso país tiveram início em 1974 e ocorreram de forma lenta, gradual e segura, se estendendo com a abertura democrática após 1979, chegando à Nova República em 1985. Essa transição democrática ocorreu conforme a estratégia de conciliação, com objetivo de manter a continuidade da ordem socioeconômica.

A transição só pode ocorrer diante da descontinuidade, resultante do enfrentamento por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)”, conforme Saviani (2013, p. 414).

Desta maneira, as concepções pedagógicas contra hegemônicas possuíam, da mesma forma, alguma ambiguidade, certas diferenças que iam desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, transpondo a concepção libertadora e pela atenção com uma base marxista, assim, o autor nos diz que a expressão “pedagogias de esquerda” pode ser capaz de englobar o conjunto de concepções contra hegemônicas. De uma forma mais genérica, pode-se, então, organizar as propostas em duas modalidades: uma delas com foco no saber da população e na autonomia de suas organizações, sugerindo uma educação independente, com objetivo de transformar as escolas em expressão de ideias populares e de prática de libertação humana; a outra modalidade se apresenta pela centralidade da educação escolar, ressaltando a chegada da população menos acessível ao conhecimento regular.

Essa tendência inicial está incutida especialmente na concepção libertadora inspirada por Paulo Freire que, segundo Saviani (2013), está ligada à igreja em sintonia com a teologia da libertação⁶⁰ e, de forma secundária, nas ideias libertárias constitutivas

60. **Teologia da Libertação** é um movimento apartidário que engloba várias correntes de pensamento interpretando os ensinamentos de Jesus Cristo como libertadores de injustas condições sociais, políticas e econômicas. O século XX foi muito intenso para a história da Igreja Católica, foram muitas as inovações e transformações. Frente ao crescimento de outras religiões cristãs ou do islamismo, os católicos tentaram se modernizar para chegar mais perto de seus fiéis. Muitas barreiras ainda estão de pé, criando desvantagens frente a outras religiões, mas rígidas tradições de séculos, como a celebração das missas em latim, foram derrubadas. Na década de 1960, um novo movimento religioso ganhou força no interior da Igreja Católica e conquistaria a América Latina: a Teologia da Libertação. A Teologia da Libertação recebeu influência de outras três correntes de filosofia religiosa: o Evangelho Social, a Teologia da Esperança e a Teologia Antropo-política. Em meio a essa associação de ideias, foi publicada uma obra em 1965, de autoria do teólogo **Harvey Cox** que causaria grandes impactos no pensamento religioso católico. O livro seguia caminhos opostos do venerado Santo Agostinho, argumentando que, no século XX, a dualidade mundo terreno/mundo espiritual teria sido superada pela dualidade mundo proletário/mundo burguês. Frente às renovações propostas, **Rubem Alves** publicou um livro que foi emblemático para a afirmação da Teologia da Libertação, no qual propunha o nascimento de novas comunidades cristãs. A Teologia da Libertação não se baseia na interpretação eclesial da realidade, mas na realidade da pobreza e da exclusão. Seus proponentes a descreveram como interpretação analítica e antropológica da fé cristã. Mas, ao agregar várias correntes de pensamento, o movimento absorveu crenças da Umbanda, do Espiritismo, do Islamismo e até do Xamanismo. Apesar da internacionalização da Teologia da Libertação, a América Latina reúne seus maiores representantes, como o padre peruano **Gustavo Gutiérrez**, o brasileiro **Leonardo Boff** e o uruguaio **Juan Luis Segundo**. O movimento foi acusado de deturpar o caminho divino e é criticado por adotar o marxismo como base ideológica. A Igreja Católica dedicou dois documentos à Teologia da Libertação na década de 1980, considerando-a herética e incompatível com a doutrina católica. Em vista da oposição dos tradicionalistas, a Teologia da Libertação está em declínio, pois seus principais líderes envelheceram ou faleceram e o movimento registrou baixa adesão de novas gerações. Os teólogos da libertação se reúnem em Fóruns Mundiais de Teologia e Libertação a cada dois anos, com a proposta de debater alternativas para o mundo. Na opinião dos opositores, contudo, o movimento já morreu. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/religiao/teologia-da-libertacao/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

da tradição anarquista. Considerando a situação política, a referência principal era dada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), sendo que a sua relação com a educação pública ficou sinalizada pelas indecisões entre as diferenças de público e estatal.

A segunda tendência se manifesta através da Revista da ANDE, que uniu vários representantes de tendências teóricas comuns ao marxismo, apesar das suas diversas semelhanças:

Uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca pela igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal. (SAVIANI, 2013, p. 415).

Naquele momento da história da educação, no que diz respeito ao cenário político do país, havia uma maior aproximação com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), além dos partidos comunistas e, secundariamente, com o Partido dos Trabalhadores (PT). Essa linha de pensamento e de concepções tem como ideia central a firme defesa da escola pública.

No aspecto teórico pedagógico despontam ensaios para criação de projetos capazes de dar direção à prática de educação renovadora.

3.3 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA - CIEPS

“O menos é mais” Ludwing Mies Van Der Rohe (1886-1969) (RAWN, 2016, online).

Em março de 1983, Leonel Brizola⁶¹ tomou posse do governo do estado do Rio de Janeiro, trazendo consigo uma proposta transformadora para o campo da educação, por conta das dimensões de seus ideais. Escolas deveriam ser restauradas, a rede de ensino ampliada e os esforços para o aperfeiçoamento do magistério seriam intensos. Incrementando todos os sonhos trazidos pelo governo de Brizola, revela-se, então, o projeto para a implantação progressiva de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), um modelo que pretendia ser uma tentativa de generalização de um padrão de escolas públicas de primeiro grau, capazes de ofertar ensino de melhor qualidade, com horário integral, incluindo alimentação, assistência médico-odontológico, lazer, atividades culturais e banhos diários. Essa escola deveria ser ofertada, especialmente, às crianças procedentes das classes mais populares.

No início da gestão de Brizola, a realidade era a de um estado com população aproximada de 14 milhões de habitantes e cerca de 2,5 milhões de crianças em escolas públicas. A rede escolar se encontrava em estado de calamidade, sendo que, de um total de 3892 escolas estaduais e municipais, uma enorme quantidade estava em péssimas condições de uso. Uma rede escolar que impressionava pela sua magnitude e precariedade. Uma realidade que mantinha milhares de crianças às margens do processo de educação por falta de vagas, situação que clamava por maior urgência possível, tendo

61. Leonel de Moura Brizola nasceu em Carazinho, Rio Grande do Sul, no ano de 1922. De família pobre, trabalhou como engraxate e ascensorista. Em 1949, formou-se em engenharia e, no ano seguinte, casou-se com Neuza Goulart, irmã de João Goulart, futuro presidente da República. Seu padrinho é o então presidente Getúlio Vargas. Foi eleito como deputado federal em 1954. No ano seguinte, como prefeito de Porto Alegre, e governador do Rio Grande do Sul em 1958. Após a renúncia de Jânio Quadros (1961), chefiou a campanha pela posse do vice-presidente João Goulart, que os militares queriam impedir. Em 1962, elegeu-se deputado federal pelo estado da Guanabara, resistiu ao Regime Militar de 1964 e foi cassado. Exilou-se no Uruguai, de onde foi expulso em 1977, quando mudou-se para os Estados Unidos e, em seguida, para Portugal. Com a anistia de 1979, voltou para o Brasil, quando fundou o Partido Democrático Trabalhista (PDT), pelo qual se elegeu governador do Rio de Janeiro em 1982 e em 1990. Foi o candidato do PDT à Presidência da República em 1989 e em 1994. Em 1998, foi candidato à Vice-presidência, na chapa de Luís Inácio Lula da Silva. Disponível em: <<http://www.sohistoria.com.br/biografias/brizola/>>. Acesso em: 16 set. 2017.

em vista o caos vivido pelas crianças que conseguiam frequentar as escolas e que se acotovelavam em salas superlotadas. Recorreu-se à criação de um terceiro turno diário na tentativa de reduzir a enorme demanda existente naquele momento. Diante de um cenário como esse, certamente a consequência era o rebaixamento da qualidade do ensino para níveis dos mais intoleráveis possíveis, em um momento em que a jornada escolar de todos os alunos se restringia a poucas horas diárias.

Pelas palavras de Leonel Brizola, uma breve definição da concepção de CIEPs:

O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam de banho tomado, para o carinho da família. Mais de 50% de nossas crianças, depois de anos de repetência, deixam a escola mal assinando o nome. Noutras palavras, analfabetas e ressentidas. Por quê? Deficientes de saúde e alimentação, apenas permanecem algumas poucas horas no ambiente escolar, o qual, por sua vez, tem sido precário e ineficaz. Os alunos dos CIEPs vêm alcançando cerca de 90% de aprovação. Só este alto rendimento justifica, inclusive economicamente, os Centros Integrados de Educação Pública.

Dizem alguns que deveriam ser como as escolas que sempre tivemos. Afirmamos que não. As nossas crianças merecem ainda mais. Elas representam o que o Brasil tem de maior valor e, também, os nossos próprios destinos, como Nação livre e democrática, empenhada na construção de uma existência digna para todos os seus filhos. Todas as crianças deste País deveriam estar em escolas como os CIEPs. Para isto, bastaria que não se desviassem tantos recursos públicos para fins inúteis e inconfessáveis. Se deixássemos, por exemplo, de pagar os juros da dívida externa apenas por dois anos, todas as crianças brasileiras poderiam estar estudando num CIEP. Esta pequena publicação destina-se a levar ao conhecimento público uma ligeira explicação sobre as realizações de nosso Governo, no campo da educação. O prof. DARCY RIBEIRO⁶² foi meu braço direito. Não fora ele, sua equipe de professores e o conjunto de nosso magistério público, não teríamos conseguido estes importantes avanços, que precisam prosseguir, indispensavelmente. Fizemos 500 CIEPs. O próximo governo deverá fazer mais 500 ou, quem sabe muito mais. Dos CIEPs não de sair àqueles homens e

62. Darcy Ribeiro nasceu em Minas, no ano de 1922, formou-se em antropologia e dedicou seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia, neste período fundou o Museu do Índio e criou o Parque Indígena do Xingu, escreveu uma vasta obra a respeito dos processos de interação social e de defesa da causa indígena. Em 1955 dedicou-se à educação primária e superior, foi responsável pela criação da Universidade de Brasília e foi Ministro da Educação. Mais tarde foi nomeado Ministro-Chefe da Casa Civil e coordenou a implantação das reformas estruturais, quando sucedeu o golpe militar de 64, que o lançou ao exílio. Viveu em vários países da América Latina onde conduziu programas de reforma universitária, tendo sido assessor do presidente Salvador Allende, do Chile, e Velasco Alvarado, do Peru. Ainda no exílio, escreveu diversos livros, como estudos de antropologia da civilização, romances, além de um balanço crítico da história brasileira, entre outros. Retornando ao Brasil em 1976, voltou a dedicar-se à educação e à política, elegendose vice-governador do estado do Rio de Janeiro, foi secretário da Cultura e Coordenador do Programa de Educação. Foi eleito senador da República e membro da Academia Brasileira de Letras. Disponível em: <<https://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/ribeiro/introd.htm>>. Acesso em: 13 set. 2017.

mulheres que irão fazer, pelo povo brasileiro e pelo Brasil, tudo aquilo que nós não conseguimos ou não tivemos coragem de fazer. (RIBEIRO, 1986, p. 7).

Diante do cenário de total desordem da educação do estado do Rio de Janeiro, a primeira iniciativa do governo de Brizola, para o enfrentamento desses problemas complexos e desafiantes, foi à criação de uma Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, com objetivo de elaborar um plano de política educacional, além de conduzi-lo nas esferas municipal e estadual; essa comissão foi integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, pelo reitor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo vice-governador Darcy Ribeiro, que assumiu a presidência da Comissão.

Importante deixar registrado que a amizade entre Leonel Brizola e Darcy Ribeiro se consolidou enquanto ambos estavam exilados no Uruguai, durante o período da ditadura militar em nosso país; naquela ocasião, firmaram-se as relações de mútuo respeito e admiração entre eles. Juntos fundaram o Partido Democrático Trabalhista (PDT), pelo qual foram eleitos governador e vice-governador do estado do Rio de Janeiro, no ano de 1982. Após o período de exílio, sempre estiveram unidos com os mesmos objetivos de lutar pela democracia de nosso país, além de sonharem com um programa de educação eficaz, diante do quadro desolador dos altos índices de analfabetismo e evasão escolar. Durante entrevista ao Jornal O Globo, em 10 de julho de 1980, Ribeiro expõe os motivos da ineficiência da educação brasileira:

A causa de um sistema educacional tão ineficaz é o autoritarismo, a incompetência, a brutalidade e o descaso das autoridades com a educação popular. Não se pode esperar que venha um socialismo, como muitos desejam, para resolver o problema. O nosso papel é exigir que este capitalismo que deu boas escolas no mundo inteiro, cumpra o seu dever aqui e agora. (LIMA, 2017, online).

Inicialmente, os trabalhos da Comissão se concentraram em definir os conteúdos para o capítulo à respeito da Educação, no Plano do Desenvolvimento Econômico e Social do Estado que, de forma democrática, foi apresentado ao Conselho Estadual de Educação e à Assembléia Legislativa, para avaliação e, apenas depois disso, foram fixadas as diretrizes para um projeto de renovação do cenário educacional, com o propósito de criar uma escola pública honesta e eficiente, que assumisse como sua classe especial de alunos a maioria das crianças fluminenses, especialmente, aquelas carentes e desprovidas de privilégios.

A idealização dos CIEPs foi resultado do árduo trabalho de Darcy Ribeiro que, em parceria com o arquiteto Oscar Niemeyer⁶³, apresentou uma nova concepção de escola, um modelo inovador com moderna forma arquitetônica aliada a uma nova proposta pedagógica, baseada na Escola Nova, com posturas liberais e justamente por isso considerado inaceitável por parte da academia.

O projeto educacional foi considerado como uma verdadeira revolução na educação pública de nosso país. Ribeiro concebe este arrojado projeto sob as influências do mestre Anísio Teixeira, árduo defensor da educação pública de qualidade, com quem se relacionou durante o mandato de Juscelino Kubitschek⁶⁴ em 1955, ocasião em que foi convidado a elaborar as diretrizes educacionais daquele governo.

Algumas das características do que vem a ser os CIEPs:

O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade de abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de *Salão Polivalente*, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca, e sobre elas, as moradias para alunos-residentes (RIBEIRO, 1986, p. 42).

63. Oscar Ribeiro de Almeida de Niemeyer Soares nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1907. Foi um dos maiores arquitetos do Brasil; suas obras desenharam e influenciaram o Brasil e o mundo. Formou-se em arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes (Enba), no Rio de Janeiro, em 1934. Trabalhou em parceria com renomados arquitetos do mundo, como Lucio Costa e o franco-suíço Le Corbusier. Em 1947, foi convidado pela Organização das Nações Unidas (ONU) a participar do projeto de sua futura sede em Nova York. Em 1963, recebeu o Prêmio Lênin da Paz, na URSS. Em 1965, durante o golpe militar, pede demissão da UnB e viaja para Paris. No ano de 1967, vai para o exílio na França. Depois de mais de uma década retorna ao Brasil. Entre as suas inúmeras e importantes obras podemos citar o Conjunto Arquitetônico da Pampulha, a construção da nova capital do Brasil, Brasília, o Parque do Ibirapuera em São Paulo, a sede do Partido Comunista Francês em Paris, a Escola de Arquitetura de Argel na Argélia, a sede da Editora Mondadori, em Milão, Itália, a sede do jornal L'Humanité, em Saint-Denis, França, o Sambódromo do Rio de Janeiro, o sistema de escola pública chamado de CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública), o Panteão da Pátria na Praça dos Três Poderes, em Brasília, o Museu de Arte Contemporânea, MAC, no Rio de Janeiro, o Parlamento da América Latina e a Cidade Administrativa de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.escritoriodearte.com/artista/oscar-niemeyer>>. Acesso em: 15 set. 2017.

64. Juscelino Kubitschek de Oliveira nasceu em Diamantina, no ano de 1902, Minas Gerais. Formou-se como médico na cidade de Belo Horizonte, em 1927. Trabalhou como capitão-médico da Polícia Militar, ocasião em que se tornou amigo do político e futuro governador Benedito Valadares. Nomeado interventor federal em Minas, em 1933, Valadares nomeou o amigo como seu chefe de gabinete. Kubitschek foi eleito deputado federal (1934-1937), nomeado prefeito de Belo Horizonte (1940-1945) e realizou obras de remodelação da capital, foi eleito governador em Minas Gerais (1950 a 1954). Em 1955, venceu a eleição para presidente da República com o slogan "Cinquenta Anos em Cinco". Um de seus principais feitos foi a construção da cidade de Brasília e instituição do Distrito Federal, que marcou a transferência da capital federal. Elegeu-se senador por Goiás, em 1962, mas teve seu mandato cassado e os direitos políticos suspensos em 1964, pelo regime militar. Em 1966, tentou organizar uma frente pela redemocratização do país, junto com Carlos Lacerda e João Goulart, mas não voltou mais ao poder. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/juscelino-kubitschek-de-oliveira.jhtm>>. Acesso em: 05 out. 2017.



Figura 20: Vista de uma Escola do CIEPs.

Fonte: Disponível em: < https://www.google.com.br/search?q=cieps&client=firefox-&dcr=0&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj31NTNnKjXAhVHiJAKHfkODEUQ_AUICi >. Acesso em: 05 nov.2017.

Os CIEPs deveriam se localizar, preferencialmente, onde estivessem instaladas as populações mais necessitadas do município e do estado, seriam escolas funcionando em regime de dia completo, implantadas pela primeira vez no Brasil. Cada CIEP teria a duração de 8 horas diárias, inclusive com o horário de almoço, ministrando aos alunos o currículo do 1º grau, com aulas e sessões de estudo dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetivava elevar o rendimento global de cada aluno.

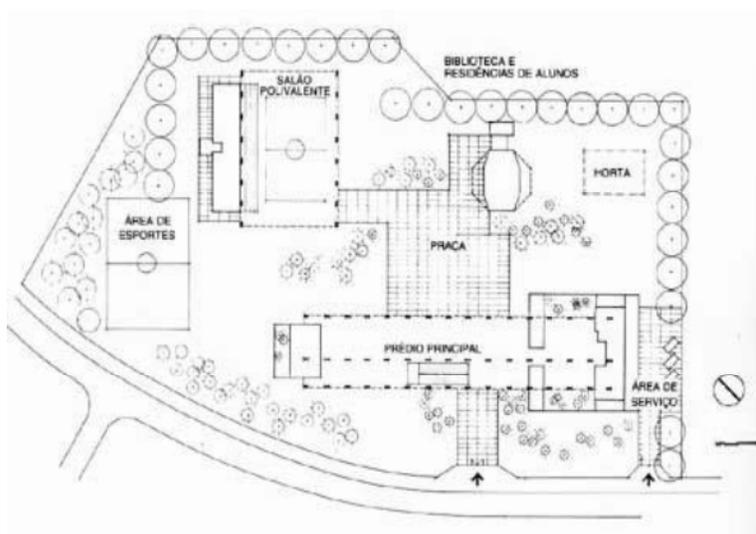


Figura 21: Planta baixa da implantação geral CIEPs (Planta modelo)

Fonte: Ribeiro (1986, p.104).

O prédio principal foi planejado para ter capacidade de acolher grande número de alunos. Essas escolas poderiam acomodar até 600 alunos em um mesmo turno. Considerando essa quantidade de alunos, a circulação também foi uma das preocupações do projeto. Foram planejadas, para isso, grandes rampas centrais que ligavam os pavimentos, assim também como os corredores que tinham largura suficiente para viabilizar essa circulação com conforto.

Considerando as necessidades da maioria dos alunos vindos das classes de baixa renda, a assistência médico-odontológico foi fornecida e fazendo parte integrante e inseparável do projeto educativo e renovador, ultrapassando os limites da escola que, naquele momento, pretendia ir ao encontro das necessidades comunitárias. Em cada CIEP existiria uma unidade pré-planejada para prestar suporte primário em saúde, não só para os alunos dos períodos diurnos e noturnos, mas também para os familiares desses alunos e moradores das comunidades a que a escola pertencer. Nesses centros médicos, o trabalho desenvolvido deveria seguir os moldes da medicina preventiva, bem como atendendo a medicina curativa, além dos serviços clínicos de rotina, entre eles, o atendimento odontológico, oftalmológico, assistência nutricional e atividades de educação para a saúde, na intenção de fazer com que cada aluno, ou morador da comunidade, se transformasse em um agente disseminador de boas normas sanitárias em sua residência, assim como em sua vizinhança.



Figura 22: Centro médico do CIEPs.

Fonte: Ribeiro (1986, p. 117).

A localização dos centros médicos no pavimento térreo foi estrategicamente planejada para facilitar o acesso da população e, também, para ser de múltipla utilidade, como, por exemplo, os dois consultórios laterais que servem para exames clínicos ou para exames oftalmológicos, de acordo com as necessidades do momento. Ainda dentro dessa concepção inovadora, uma mesa de exame clínico foi planejada para se transformar em mesa de exame ginecológico e, seguindo essa proposta de multifuncionalidade, a sala de entrevistas, localizada entre os dois consultórios, poderia ser utilizada tanto pelos médicos quanto pelos psicólogos que, por ventura, viessem a fazer parte da Equipe Técnico-Pedagógica.

O projeto de saúde escolar, nos CIEPs, muito mais que um esforço assistencial complementar, é parte ativa e integrante de todo o processo pedagógico que objetiva o crescimento físico, emocional e social dos alunos. A partir da compreensão do binômio saúde/doença como um processo socialmente determinado, no qual cada grupamento humano tem seu próprio perfil histórico, é justo estabelecer que a saúde, mais que algo a ser ensinado, é um direito fundamental a ser conquistado.

Nos CIEPs, divulga-se a noção de que essa conquista depende do trabalho de todos: escola, funcionários (diretores, professores, médicos, dentistas, enfermeiros, auxiliares de enfermagem, merendeiras, inspetores) e membros de comunidade. A saúde é vista, sempre, como um processo dinâmico, que não se esgota no ambiente escolar. (RIBEIRO, 1986, p.118).

Os alunos eram estimulados a participar da limpeza de sua sala, dos jardins, enfim, de toda a estrutura da escola. Eram realizadas palestras a respeito de higiene e limpeza, com o apoio técnico-pedagógico da Companhia de Limpeza Urbana (COMLURB), que envolvia toda a equipe dos CIEPs. Foi criado também um Programa de Educação Juvenil, com a finalidade de auxiliar, informar e esclarecer os adolescentes a respeito dos mais diversos assuntos que pudessem interessá-los, como, por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis, ou outras questões relacionadas a condutas sexuais.

Os centros médicos possuem área de 138,00 m² e são dotados de banheiro, uma sala de enfermagem, que comporta a equipe volante de odontologia. Sua programação de funcionamento se estenderia além dos períodos de aulas, podendo ser utilizados nos finais de semanas como postos de saúde comunitário, em campanhas de vacinação, durante as competições esportivas, nas realizações de palestras ou outras necessidades das comunidades.

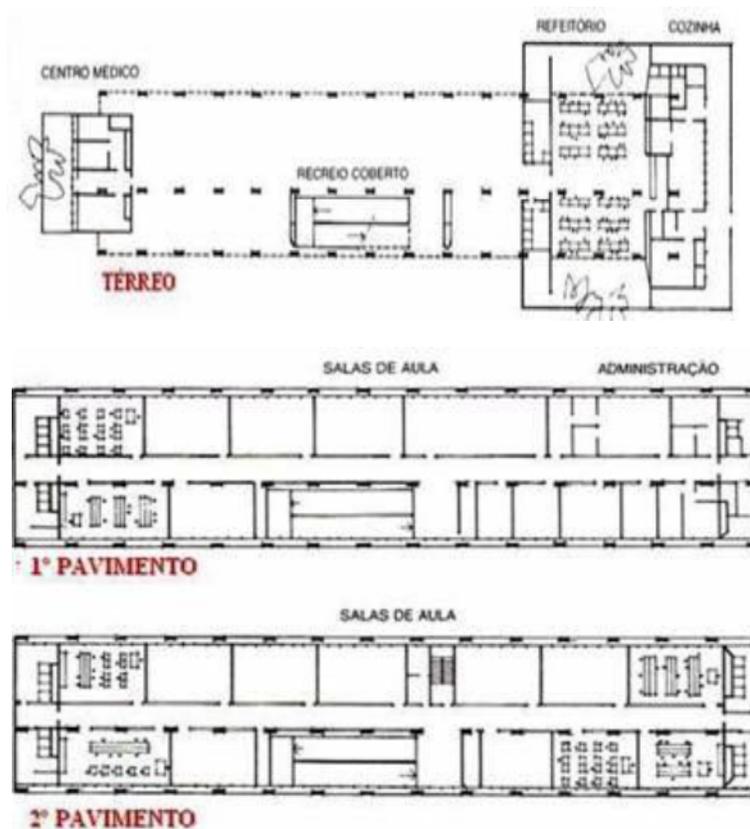


Figura 23: Plantas baixas do prédio principal - térreo, 1º e 2º pavimentos (Planta modelo).
Fonte: Ribeiro (1986, p. 106).

Os refeitórios, capazes de servir até 200 pessoas sentadas, estavam localizados entre dois jardins e as crianças eram incentivadas a fazer a manutenção e mantê-los sempre bonitos. As mesas, de excelente qualidade, foram definidas pelo projeto-padrão de arquitetura e seguiam os mesmos moldes das mesas utilizadas nas salas de reuniões; as cadeiras eram fabricadas em polipropileno, material resistente, flexível e fácil de lavar. Os bandejeões, onde eram servidas as refeições, eram confeccionados em aço inoxidável, assim como os copos e talheres que, além da durabilidade, também facilitavam no processo de higienização.

Em todas as escolas procurava-se criar uma rotina onde, ao final das refeições, as próprias crianças eram responsáveis pelo descarte das sobras de comida no lixo; em seguida, cada um fazia uma pré-lavagem dos seus próprios utensílios em um tanque coletivo, localizado nas dependências do refeitório e, só após esse procedimento, é que seriam depositados em um guichê do tipo passa-pratos, para que fosse feita a lavagem

final. A intenção dessa rotina era de estimular as crianças a se acostumarem com os hábitos de limpeza e higiene que contribuía para a manutenção da saúde.

Em todas as unidades dos CIEPs, as refeições servidas eram preparadas sob a orientação de um nutricionista profissional, atuando de forma ampla, com toda importância que existe no caráter preventivo da *educação nutricional* dirigida às crianças, enquanto estivessem em fase de formação de seus hábitos alimentares. Na escola, os alunos recebiam quatro refeições diárias, além de existir uma programação de refeições preparadas com alimentos de alto valor nutritivo e suplementos alimentares, proporcionando uma dieta balanceada que, aliada à prática de atividades educativas, certamente contribuía para o desenvolvimento integral dos estudantes.



Figura 24: Refeitório modelo do CIEPs.

Fonte: Ribeiro (1986, p. 121).

A coordenadoria de Nutrição do Programa Especial de Educação promovia, com frequência, reuniões com os representantes de cada CIEPs para que juntos fizessem o planejamento dos cardápios das refeições, além da programação de treinamento às merendeiras. Nessa ocasião, também procuravam avaliar todas as receitas desenvolvidas pela equipe.

As cozinhas eram espaçosas, dotadas de equipamentos modernos e de boa qualidade, como um mini complexo de alta funcionalidade, o que favorecia alimentar com dignidade os alunos que participavam do programa. Tinham capacidade de produzir até 3.000 refeições e 3.000 lanches ao dia.



Figura 25: Cozinha modelo do CIEPs.
Fonte: Ribeiro (1986, p. 120).

As salas de aulas estavam localizadas no primeiro e segundo pavimentos do prédio principal, de espaços amplos, bem arejados e iluminação natural. As paredes, que faziam as divisões internas entre as classes, tinham suas alturas rebaixadas. Darcy Ribeiro acreditava que as salas poderiam ter suas paredes baixas, ou seja, não alcançaria a altura total do vão de fechamento, deixando um espaço aberto entre as salas. Ele defendia a idéia de que caberia à escola ensinar normas de bom comportamento e adequadas ao convívio de seus usuários; fundamental também que o professor criasse em seus alunos o hábito de falar baixo, não correr nos corredores, de esperar a sua vez para, então, participar de atividades, de cuidar dos materiais e de todas as instalações. Ele defendia a idéia de que seria necessário que se criasse, em todos os ambientes escolares, uma “cultura escolar”, onde alunos e professores se apropriassem dos espaços, mas que, certamente, esse processo demandaria tempo para se consolidar.

A circulação de alunos, professores e funcionários por todo o CIEP, certamente, seria confusa e barulhenta, considerando a demanda dos usuários, o que justifica que esses espaços de circulação fossem amplos, abertos e que permitiriam a sensação de amplitude. Na medida em que vamos conhecendo o programa do projeto dos CIEPs, fica evidente que um dos seus diversos objetivos foi a educação para a vida em sociedade. O mentor, Darcy Ribeiro, almejava que os alunos estivessem na escola em tempo integral, pois fazia parte de um projeto civilizatório que se estenderia muito além do aprendizado de ler, escrever e contar.

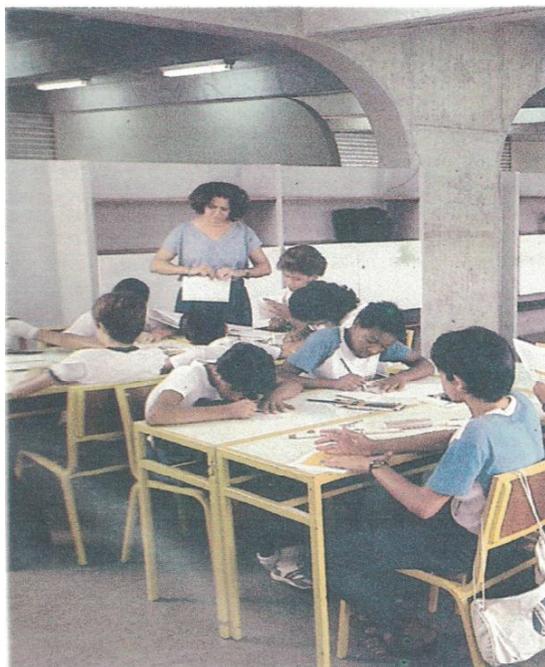


Figura 26: Sala de Estudos Dirigidos do CIEPs.
Fonte: Ribeiro (1986, p. 128).

Ribeiro (1986) reafirma a ideia de que a proposta dos CIEPs era de não esconder a realidade dramática em que vivia grande parte de seus alunos, originários de parcelas sociais menos favorecidas. A instituição envolvia-se com essas crianças para poder ajudá-las. Essa aproximação da instituição com a realidade de seus alunos era, certamente, uma garantia de apoio que se reverteria num ganho para o processo de aprendizagem.

Outra antiga aspiração do governador Leonel Brizola era a de criar uma escola onde as crianças pudessem tomar banho e jantar antes de voltarem a suas casas. Os CIEPs permitiam esses banhos diários, em vestiários amplos e confortáveis do Ginásio de Esportes, prática básica de higiene pessoal que, em inúmeros casos, era impossível de ocorrer devido à pobreza das famílias. Buscava-se consolidar os hábitos indispensáveis de asseio pessoal, contribuindo para a boa saúde das crianças.

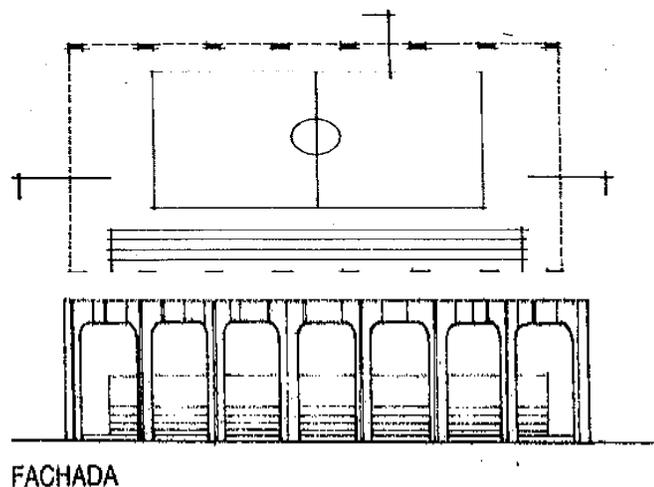


Figura 27: Elevação frontal do Ginásio de Esportes.
Fonte: Ribeiro (1986, p. 107).

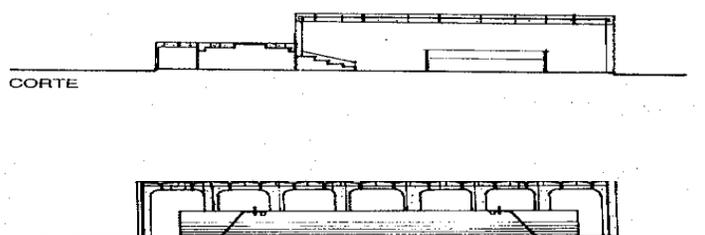


Figura 28: Corte e elevação de fundos do Ginásio de Esportes.
Fonte: Ribeiro (1986, p. 107).

Cada unidade dos CIEPs possuía um ginásio poliesportivo, com arquibancada e uma estrutura de vestiários; nesse espaço, os alunos praticavam esportes e tinham suas aulas de educação física. Seguindo o que havia sido planejado, os ginásios também seriam utilizados nas apresentações teatrais e espetáculos, além de shows e festas tradicionais que as comunidades costumassem promover. Esse, com certeza, era um dos espaços de maior integração que os CIEPs ofereciam para a população de seu entorno.

Diante de importância da atividade de esportes, Darcy Ribeiro declara:

Como o CIEP é uma escola de tempo integral para as crianças de 7 a 14 anos, a Educação Física nele se reveste de grande relevância, sobretudo porque é nessa faixa etária que o organismo da criança atravessa profundas modificações, exigindo acompanhamento constante e correta orientação para que ela atinja seu pleno desenvolvimento. (RIBEIRO, 1986, p. 129).

No segundo governo de Leonel Brizola, alguns CIEPs passaram a contar com piscinas que vieram para completar e melhorar o programa esportivo dos complexos.



Figura 29: Piscina do CIEPs.

Fonte: Disponível em: <https://www.google.com.br/search?client=firefox-b&dcr=0&biw=1366&bih=659&tbm=isch&sa=1&ei=dnf_Wb2EMIabwgSBqJDwDQ&q=cieps+piscina&oq=cieps+piscina&gs_l=psy->> Acesso em: 05 nov. 2017.

Um adicional benefício aos alunos dos CIEPs, além de ser também um projeto inédito e arrojado, foram os Alunos-Residentes, permitindo que crianças ou adolescentes, em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais e que estivessem desassistidas por suas famílias, fossem acolhidas, temporariamente, pelo governo do estado, que disponibilizou moradias em forma de apartamentos especiais. Essas residências estavam localizadas no pavimento superior à biblioteca e foram denominadas de Escolas Casas. Esse atendimento era restrito a um número máximo de 24 alunos, na faixa de 6 a 14 anos de idade, em cada CIEP, ou seja, 12 meninos e 12 meninas que seriam cuidados por casais, prévia e cuidadosamente selecionados e treinados para a tarefa de orientar e acompanhar as crianças beneficiadas pelo programa.

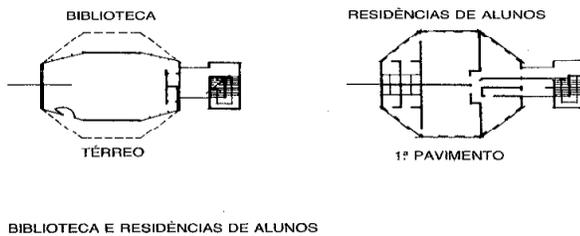


Figura 30: Planta baixa da Biblioteca e Alojamento dos Alunos-Residentes.

Fonte: Ribeiro (1986, p. 107).

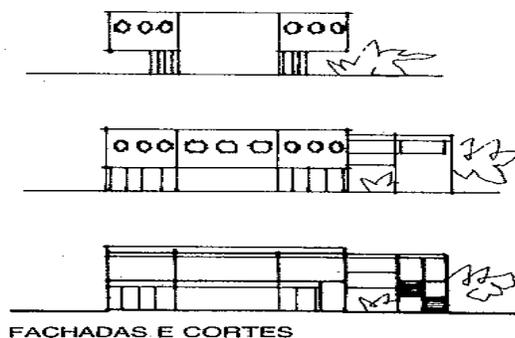


Figura 31: Fachadas e Cortes da Biblioteca e Alojamento dos Alunos-Residentes.

Fonte: Ribeiro (1986, p. 107).

Esse projeto foi acompanhado por uma equipe responsável que, através de vários treinamentos e promovendo inúmeras discussões, definiram quais seriam os objetivos e as funções do casal responsável pelos Alunos-Residentes. Ficaram, então, estabelecidas as incumbências, ou seja, os casais deveriam definir as rotinas domésticas e a distribuição das tarefas pelo sistema de rodízio entre os alunos, zelar pela higiene e conservação das moradias, encaminharem as crianças para exames ou tratamentos médicos quando se fizessem necessários, auxiliar no cumprimento dos horários escolares e no entrosamento com a direção e o corpo técnico do CIEP. Esses casais deveriam estar à inteira disposição da escola, se dedicando de forma integral ao programa, uma função bem mais ampla do que meros vigias. Era necessário que estivessem entrosados com as crianças e com a direção da escola de uma maneira mais comprometida e abrangente.

O controle exercido nesses locais poderia ser também percebido por meio das relações que se estabeleciam ali, entre os pais sociais e os alunos residentes, uma nova composição de família, onde a figura do pai era, inicialmente, ocupada por um policial

militar ou bombeiro, ou ainda um guarda municipal, e as mães eram suas respectivas esposas, e quando tivessem filhos, estes também iriam residir nas Escolas Casas.

Importante ressaltar que as exigências para contratação desses pais sociais estavam vinculadas aos órgãos de controle e proteção da sociedade, “não há como confundir esta responsabilidade de residente com as funções de vigia porque, havendo entrosamento do universo escolar com a comunidade, é esta que passa a zelar pelo CIEP, pois sente que ele é um benefício para todos”. (RIBEIRO, 1986, p.132).

Enquanto essas crianças permanecessem como Alunos-Residentes, deveriam frequentar as aulas, rotineiramente, e, após o término das 8 horas diárias de atividades escolares, seriam recolhidos às residências. Aos finais de semanas, feriados e férias escolares, esses alunos, na medida do possível, voltariam para a convivência de seus pais ou responsáveis, com objetivo de evitar que se rompessem os laços familiares. O projeto Alunos-Residentes não se propunha a um modelo de internato, pois a permanência das crianças deveria ser temporária. Era, sem dúvidas, uma medida de recurso em casos extremos e que implicava num trabalho junto aos pais ou responsáveis pela criança, visando um retorno ao núcleo familiar o mais breve e viável fosse possível.

Conforme Ribeiro (1986), não se pretendia, com esse programa, resolver o grave problema social de tantas crianças carentes e marginalizadas, mas, com certeza, permitir extrair novas e produtivas experiências de se tratar essas questões tão importantes e complexas.

A Proposta Pedagógica dos CIEPs considerava que esses seriam centros não só de educação, mas também de espaços para o atendimento de outras inúmeras necessidades dos alunos, em conformidade com o conceito de escola-casa já apresentado anteriormente. Um projeto educacional totalmente inovador, “a proposta Pedagógica dos CIEPs rompe com o antigo isolamento da Escola Pública, para fazer dela uma promotora efetiva da maior participação social das classes mais pobres”. (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Um modelo de escola democratizadora, que dava início a um novo momento na história da educação brasileira, onde os direitos das crianças serão respeitados, no surgimento de uma escola com programa educacional integrado, com capacidade de mobilizar os talentos de seus alunos. Esse formato de instituição é controverso às escolas superlotadas existentes naquele momento, onde imperava a precariedade generalizada e o descaso com a relevância da educação para o progresso do país. Esse é um legítimo modelo de *escola-casa*, oferecendo aos alunos inúmeras atividades, com

objetivo de agregar e estimular a aprendizagem em sala de aula, por meio das práticas recreativas, de esportes e atividades culturais.

Diante de um padrão de escola tão ousado e inédito, se fazia necessário estabelecer um processo de formação coletiva de todos que estivessem implicados, ou seja, os alunos, professores, funcionários, diretores, além de todas as comunidades onde fossem instalados os CIEPs. Era fundamental que todos, sem exceção, tivessem conhecimento, o mais completo possível, da amplitude da proposta educacional.

Em todas as escolas, buscava-se não ocultar a dura realidade vivida por seus educandos, mas, ao contrário, as instituições se envolviam com as suas dificuldades, buscando transformações e oferecendo apoio aos seus estudantes que, em geral, eram originados de classes sociais mais pobres.

É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais de alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e materiais escolares necessários. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida à mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma. (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Todas as unidades dos CIEPs deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

A interdisciplinaridade da proposta pedagógica era um ponto forte desse modelo, de maneira que o trabalho de cada professor fosse capaz de integrar, completar e reforçar o esforço dos outros educadores, sendo assim, todos os profissionais envolvidos nos trabalhos do CIEPs estavam convocados a participar do processo de formação educacional. Nesse modelo de Escola Pública, a educação não compete mais apenas aos profissionais da área. Esse evento deveria transcender a escola, deveria se estender para as ruas, deveria congrega e reivindicar a participação de todos, mesmo os que não fossem especializados, na busca pela conscientização de um sentido global da educação.

A proposta democratizadora do CIEP era uma maneira de firmar a crença de que, naquele momento histórico, havia uma tendência à participação comunitária nas principais instituições da sociedade; esse modelo de escola apresentava um processo inovador e cheio de entusiasmo para os trabalhos. A mobilização deveria ser generalizada, pois o projeto exigia um comprometimento maior dos indivíduos

envolvidos, todas as atribuições de cada integrante do processo de aprendizagem foi revista: o professor de classe passaria a atuar de forma apaixonada e comprometida, o professor orientador não poderia ser meramente um técnico, mas sim um incentivador para as melhorias no ensino, a cozinheira não deveria ser apenas a pessoa que prepararia os alimentos, os inspetores não poderiam assumir a postura de vigias repressores, enfim, todos deveriam estar cientes do seu papel, além de estarem envolvidos e comprometidos em colaborar com o processo educacional que estava sendo implantado nos CIEPs.

Toda experimentação comporta um elemento de desafio e de risco; toda tarefa implica determinação e competência. É com grande alegria que o convidamos a participar da aventura pedagógica que consiste em reinventarmos, juntos, uma escola pública honesta e eficiente. Vamos, unidos, enfrentar o desafio de educar a criança brasileira tal qual ela é, a partir da situação concreta em que se encontra. (RIBEIRO, 1986, p. 56).

O Programa Especial de Educação, de que você agora participa, foi idealizado para tornar possível a escola pública honesta e eficiente de que falamos no início da nossa conversa. Tem, como um de seus mais fortes pressupostos, a crença de que a melhoria da qualidade de ensino nas classes de alfabetização é o primeiro e principal desafio para a construção de uma escola que atenda às necessidades da clientela popular. Do sucesso da alfabetização depende a continuidade de todo o processo educativo. (RIBEIRO, 1986, p. 58).

O Programa Especial de Educação buscava estimular a todos para que estivessem completamente mobilizados, acreditando que essa seria a única maneira de viabilizar todas as inovações da nova concepção de escola. A proposta Pedagógica do CIEPs tinha como ponto central o respeito ao universo cultural dos alunos, buscando um olhar cuidadoso sobre o mundo que envolvia essas crianças:

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si sós, não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a *vivência e a bagagem* de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (RIBEIRO, 1986, p. 48).

Diante dessa realidade tão peculiar e precária, era imprescindível que toda equipe estivesse preparada para lidar com todas as particularidades dos alunos: os professores deveriam motivá-los a participar, contando as suas experiências pessoais e comunicando os seus pensamentos; era fundamental que eles se sentissem acolhidos e valorizados. Ribeiro afirma que, em geral, as crianças pobres têm facilidade em se

comunicar e se relacionar no seu meio social, mas que, no ambiente escolar, elas não se sentem à vontade para isso.

Nesse aspecto, era sugerido ao professor que adotasse uma postura de sempre ouvir essas crianças e que, nos momentos em que elas estivessem se comunicando, evitassem qualquer tipo de correção imediata, não interrompendo o raciocínio delas, sem causar inibições ou bloqueio da capacidade de pensamento. As crianças reproduziam a linguagem do meio em que viviam, então, era muito comum que ocorressem as “falas erradas”. Dessa maneira, os professores se esforçavam em promover a autoconfiança dos alunos, estimulando a compreensão e os questionamentos da realidade que as cercava, assim, com certeza, poderiam desenvolver ações educativas que se estenderiam para fora dos limites da escola e iria se refletir na sua capacidade de aprendizagem, como afirma Ribeiro (1986).

Outro aspecto importante dessa concepção pedagógica era que, tanto as brincadeiras como os recreios eram considerados essenciais no processo de ensino/aprendizagem. Nesse projeto pedagógico, era muito importante respeitar o momento de aprendizagem de cada aluno e, nessa individualidade, cada um seria capaz de se encontrar no espaço escolar em seu devido tempo, sem que houvesse pressões.



Figura 32: Recreação nos CIEPs.

Fonte: Disponível em: <<http://cidadedeniteroi.com/blog/2016/06/26/educacao-cieps-brizola-tinha-razao-por-bernardo-ariston/>>. Acesso em: 05 nov. 2017.



Figura 33: Pátio de Recreação - CIEPs

Fonte: Disponível em: <<http://www.pedromigao.com.br/ourodetolo/wp-content/uploads/2014/09/ciep-manoel-300x225.jpg>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

Em concordância com essa proposta pedagógica, o Programa Especial de Educação se orientou para uma pesquisa e criação de um instrumental pedagógico inovador e adequado às finalidades pioneiras dos CIEPs, especialmente focado em atender às exigências das classes de alfabetização de 5ª série. O material foi elaborado por professores e profissionais especialistas nas práticas docentes, resultando em uma ferramenta desafiadora. “Além de constituir uma experiência educacional totalmente nova, o material de apoio às classes de alfabetização foi planejado para servir de autoinstrução para os professores”. (RIBEIRO, 1986, p. 53).

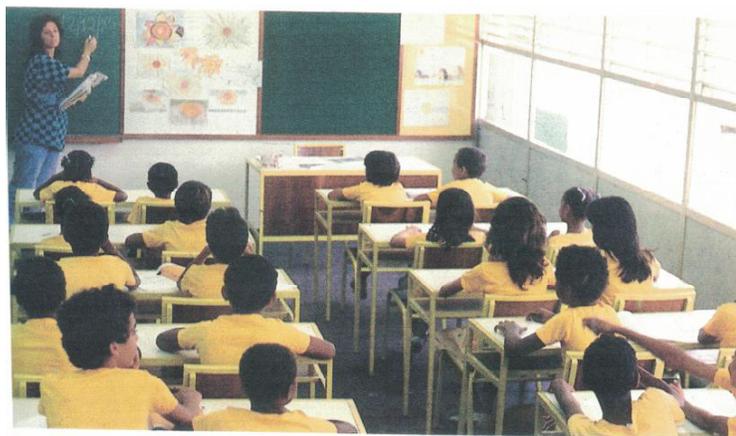


Figura 34: Sala de aula modelo.

Fonte: Ribeiro (1986, p.53).

O material didático de apoio, destinado às classes de alfabetização dos CIEPs, foi produzido em três versões: dedicava-se aos alunos novos, aos repetentes e aos renitentes. Foi produzido em forma de blocos que atendiam a cada mês de aulas; foram previstas 7 ou 8 unidades para cada categoria de classes de alfabetização, sendo que uma ou duas seriam preparatórias, trabalhando percepções e habilidades específicas, sendo usadas também para avaliar o estágio alcançado pelo aluno. Apresentavam exercícios e atividades de linguagem, matemática e noções de coisas; algumas dessas atividades ficavam livres, à cargo do professor, que poderiam ser publicadas posteriormente, para que todos tomassem conhecimento de seus resultados; dessa maneira, haveria uma constante reavaliação e aprimoramento do material pedagógico.

Fazia parte do material didático uma grande quantidade de exercícios programados como uma série reiterativa de atividades instrutivas e facilitadoras da intercomunicação entre professores e alunos; eles viabilizavam a percepção, compreensão, criação e retenção de conhecimentos e foram compilados com a seguinte denominação:

- *Descobrimdo*: recomendava jogos e brincadeiras, desafios e problemas que fossem capazes de induzir os alunos a despertar o interesse pelo entendimento e que, usando das informações envolvidas, trariam o entusiasmo no aprendizado.
- *Falando*: Incentivar as crianças a falar a respeito de suas experiências de vida, suas emoções, o que sentiam, como viam o mundo e como conviviam com as pessoas de seu meio. Dessa maneira, elas se apresentavam do jeito como sabiam e pouco a pouco iriam assimilando os padrões de norma culta do idioma.
- *Olhando e Vendo*: Buscava aprimorar a percepção visual das crianças, preparando-as para as diferenciações mais sutis, como as letras nas sílabas e as sílabas nas palavras.
- *Ouvindo*: Procurava ampliar a percepção auditiva dos alunos, fundamental para a leitura expressiva e o conhecimento da linguagem.
- *Sucedendo*: Pretendia despertar e orientar a compreensão da sequência temporal dos fatos, das sílabas inseridas nas palavras ou das palavras inseridas nas frases.

- *Concatenando*: Induziam a assimilação da ordem e articulação espacial dos elementos.
- *Usando a Mão*: Treinava as habilidades manuais imprescindíveis na escrita.
- *Convivendo*: Oferecia a direção aos professores para guiar os jogos e brincadeira em sala de aula, assim também de como integrar todos os alunos nas atividades especializadas que ocorriam na escola, como ginástica, recreações, atendimento médico e odontológico, as leituras, os eventos culturais, entre outros.

Esse material didático buscava suprir todas as áreas do saber que, pouco a pouco, iriam sendo projetadas:

Linguagem: Que, utilizando de todas as formas de expressão, buscava particularmente o domínio da escrita e da leitura.

Matemática: Instrução inicial de números e cálculos simplificados, assim também como as habilidades analíticas, sintéticas, avaliativas e comparativas em que se baseia o raciocínio quantitativo.

Noções de Coisas: conhecimentos básicos a respeito da vida e do mundo, relativos ao seu país e sua cidade, a respeito de doenças e de saúde, buscando situar os alunos em seu contexto social.

Era um aparato que possuía dupla função que, além de ser utilizado como instrumento autoinstrutivo pelos professores alfabetizadores, era também empregado pelos alunos como ferramenta de suporte no processo de aprendizagem, trazendo sugestões de exercícios diários. Além desses materiais, também havia cartazes com desenhos de artistas consagrados, um jogo de figurinhas com folheto instrutivo, 105 cartões impressos em 6 cores diferentes, onde os alunos encontravam figuras, números, palavras e letras, além de painéis que exibiam as formas do jogo que serviam para exposição e uso continuado em sala de aula.

O que se pretendia era a formação continuada dos professores e funcionários não docentes, salientando o trabalho em equipe, empenhando-se também a uma diferente forma de apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. O estudo dirigido deveria ajudar os alunos a aprenderem estudar, recuperando os chamados casos de fracasso e, para isso, teriam como apoio o novo aparato de material didático. Darcy Ribeiro

defendia a idéia de que “a utilização intensiva da técnica do Estudo Dirigido favorece a elevação do rendimento global de todos os alunos”. (RIBEIRO, 1986, p. 127).

Uma das principais finalidades do Estudo Dirigido era de permitir que o aluno, originário de escolas públicas, tivesse a oportunidade de ter uma assistência mais próxima e individualizada do seu processo de aprendizagem; a prática dos exercícios de aplicação, de jogos pedagógicos, era uma forma de fixação dos conteúdos comunicados em sala de aula, além também de estimular a cooperação e a socialização dos estudantes.

Outro objetivo relevante do Estudo Dirigido era de criar uma rotina diária, com um tempo dedicado às tarefas e atividades que, em geral, seriam executadas quando os alunos estivessem em suas residências, sendo uma prática extremamente importante ao modelo dos CIEPs, já que os alunos permaneciam na escola em tempo integral.

A tarefa dos professores, nesse processo, era orientar e acompanhar cada aluno no seu tempo e espaço individualizado. O professor Darcy Ribeiro convoca a todos os funcionários do magistério e procura envolvê-los de maneira consciente para esta missão:

A exigência fundamental que deve fazer a si mesmo cada professor é assumir uma atitude socialmente responsável no exercício de sua missão profissional importantíssima de mestre de crianças brasileiras, tal como elas são na sua imensa maioria. Um professor se mede pelo número de crianças que ele alça, recupera e leva adiante, não pelo desempenho de alunos brilhantes que, com ele ou sem ele, progrediriam igualmente (RIBEIRO, 1986, p. 58).

Mas nem todo o conhecimento do mundo basta para fazer de você um professor eficiente, se você não desenvolve, simultaneamente, uma real simpatia por seus alunos. Para tanto, é indispensável que brote em você uma alta sensibilidade para perceber os problemas e as necessidades de cada um deles. Só esta simpatia e sensibilidade permitirão que você consiga motivá-los para fazer os grandes esforços necessários para progredirem na educação. É por isso que se diz que na educação se faz tanto com competência como com amor. É importantíssimo que você se capacite bem, mas, por mais sábio que seja, precisará manter mente e coração abertos, para aprender sempre mais e melhor expressar simpatia.

Sempre há o que aprender ouvindo, vivendo e, sobretudo, trabalhando. Mas só aprende quem se dispõe a rever suas certezas. Anísio Teixeira repetia sempre que tinha compromisso com suas ideias, querendo dizer com isso que seu compromisso era com a busca pela verdade e da compreensão. Sempre há o que aprender. Sempre há, também, mais amor a dar e receber, se a gente está de mente e coração abertos. (RIBEIRO, 1986, p. 59).

Darcy Ribeiro, considerado por muitos como um rebelde da educação, enfrentou, ao longo de sua vida, inúmeros desafios, mas, o maior deles, certamente, foi

a luta pela educação de nosso país e a maior expressão disso foi a idealização dos CIEPs. Em seu discurso, na Universidade de Sorbonne, Ribeiro fez um desabafo:

[...] Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que venceram nessas batalhas. (FENSKE, 2012, online).

Quanto ao projeto dos CIEPs, a opção foi de construir uma rede de escolas diferente dos moldes daquele momento, pois, ao assumir a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ele se deparou com um sistema escolar enfraquecido, com suas unidades depredadas: a realidade de um estado empobrecido pela chamada “década perdida”, em que a população de favelados crescia aceleradamente, além dos moradores de rua que se multiplicavam com rapidez.

A “a década perdida” refere-se aos anos de 1980, devido a uma crise econômica que afetou diversos países, em seguida ao ano de 1979. O Brasil ainda permanecia sob o regime da ditadura civil militar, num momento histórico agitado, quando o país herdou elevados índices de endividamento, resultado dos planos econômicos dos anos anteriores. Era preciso considerar também que os efeitos do chamado “milagre econômico”, que havia perdurado de 1968 a 1973, já haviam passado e os anos 1980 chegaram levando a economia para uma severa recessão, com altos índices de desemprego e uma queda brusca do consumo nacional.

As escolhas feitas para os rumos da educação, durante o governo de Brizola, foram lideradas por Darcy Ribeiro e consideradas um tanto polêmicas, tornando-se ponto de discordância e conflitos entre a classe de professores, a academia, a população em geral e a própria mídia, que era responsável por fomentar os debates a esse respeito.

As discussões também se acirravam por conta dos altíssimos custos necessários à implantação do modelo dos CIEPs, que exigia um gigantesco esforço fiscal para a sua execução. Outras críticas, também frequentes, se davam pelo fato de que muitos acreditavam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, especialmente pela ausência de equipes de educadores qualificados para o projeto educacional.

A concepção da ideia para a construção de escolas do padrão dos CIEPs sempre esteve fortemente relacionada ao conteúdo político partidário, que envolveu esse

conjunto de escolas, devido às suas próprias origens. A educação era o carro chefe da primeira administração de Leonel Brizola (1983/1987); isso ficou evidenciado a partir da primeira construção daquela administração, que foi a passarela do Samba, que teve como autor do projeto o arquiteto Oscar Niemeyer, objetivando, além de abrigar os desfiles de carnaval, atender também às necessidades escolares no restante do período anual. Ela deveria acomodar uma pré-escola, uma escola de ensino fundamental de tempo integral, uma escola de formação de professores, um centro de artes, uma escola de ensino supletivo, também quadras poliesportivas e uma biblioteca.

Relevante considerar que foi nesse cenário político e econômico que o projeto dos CIEPs foi implantado, corajosamente, no estado do Rio de Janeiro: num sistema político recém-democratizado, onde a necessidade do voto popular se fazia imprescindível para a sua continuidade. Dessa maneira, os opositores do governo de Brizola acusavam o projeto de ser tão somente uma autêntica plataforma para a reeleição.

Aquela missão exigia toda a urgência possível frente à morosidade e burocracia do sistema público, que estava sujeito à influência do poder de pessoas bem intencionadas, assim também como da malícia de interesses contrários de outras. Era preciso considerar que o mandato de governo durava apenas quatro anos e que o programa de construção necessitava, no mínimo, de dois períodos de administração para sua realização. O idealizador do programa se deparou com uma situação de desapontamento e fez um desabafo, dizendo que, após terminar uma reunião no Senado, a esquerda se apresentava resistente aos seus projetos e que a própria academia estava dividida e negava seu apoio ao planejamento dos CIEPs; afirmavam ser um programa desprovido de fundamentação científica e proposta pedagógica, que dentro dos prédios não havia nada, apenas a casca de um ovo, sendo assim, unicamente um esquema populista. (GOMES, 2010, p. 54).

As acusações de mero populismo continuaram atingindo o governo de forma intensa. A oposição argumentava dizendo que, ao invés de grandes projetos de impacto, o estado deveria buscar oferecer oportunidades de educação e ensino de qualidade a todas as crianças.

Ribeiro (1986) contestava, dizendo que o programa construtivo daquele governo se dedicaria a edificar escolas e renovar o sistema público de educação, enquanto as administrações anteriores erguiam inúmeros viadutos e produziam reurbanizações

santuárias. Dessa forma, resgatava os ensinamentos do mestre Anísio Teixeira, e acrescentou:

Depois dele (Anísio) prevaleceu a orientação dos que acham justo dar a quem vive em barracos escolas de barraco, ou desdobrar os turnos para superutilizar as escolas de modo tal que só podem progredir os alunos que tenham uma casa, e, nela, alguém que estude com eles. (GOMES, 2010, p. 55).

De acordo com as afirmações de Gomes (2010), acontecia, naquele momento, um fenômeno, um apelo político de marketing que transformou os CIEPs em “Brizolões”, símbolo de um governo com a liderança de duas personalidades carismáticas que originavam uma série de críticas, mas Darcy revidou, não aceitando que os intelectuais se mantivessem em seus gabinetes, protegidos dentro de uma bolha, e apenas permanecessem criticando e contemplando a situação. A responsabilidade, num país como o nosso, obrigava-o a agir politicamente, a pensar e a fazer (RIBEIRO, 1986).

Toda a pressão imposta pela oposição a este grande projeto parecia impulsioná-lo e o governo estabeleceu uma meta para a construção de 500 unidades de CIEPs em todo estado do Rio de Janeiro, no entanto, apenas 127 unidades haviam sido construídas até o ano de 1987. As causas da descontinuidade foram o encerramento do governo de Leonel Brizola, além do desinteresse político do governo posterior.

No segundo governo de Brizola, em 1991, Darcy Ribeiro se empenhou em resgatar o sonho de construção e implantação das 373 unidades dos CIEPs que ainda restavam, quando criou o II Programa Especial de Educação. Nesse período, foi necessário também recuperar as 127 unidades existentes.

A implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro transformou-se em um marco de um programa de educação e também se estabeleceu como uma referência urbana, em razão de seu projeto ter se repetido por tantas e tantas vezes. Esse modelo de escola acabou por criar uma identidade na paisagem urbana carioca. O governo priorizou a implantação dos CIEPs em áreas degradadas e nas regiões mais desassistidas do estado, especialmente onde houvesse maior demanda educacional. Em geral, foram construídos às margens das vias urbanas, próximos às favelas e bairros de baixa renda. Esse procedimento gerou um fenômeno: muitas dessas escolas representavam um elo entre a malha urbana e a favela a que estivessem unidas, desempenhando, em alguns casos, uma forma de contenção do crescimento dessas comunidades carentes.

Quadro 1- Lista de localização dos CIEPs.

Localização dos CIEPs

Municípios	Total 500 CIEPs	Municípios	Total 500 CIEPs
Rio de Janeiro	134	Rio das Flores	01
Nova Iguaçu	87	Paraíba do Sul	01
São Gonçalo	44	Vassouras	02
Duque de Caxias	45	Mendes	01
São João de Meriti	27	Paulo de Frontin	01
Campos	16	Miguel Pereira	01
Niterói	10	Cachoeira de Macacu	02
Volta Redonda	09	Maricá	01
Magé	08	Saquarema	01
Itaboraí	07	Rio Bonito	01
Itaguaí	07	Araruama	02
Petrópolis	06	Arraial do Cabo	01
Nilópolis	03	Silva Jardim	01
Barra Mansa	06	Sapucaia	01
Resende	06	Carmo	01
Teresópolis	04	Sumidouro	01
Nova Friburgo	05	Duas Barras	01
Macaé	04	Cantagalo	01
Angra dos Reis	03	Cordeiro	01
Piraí	02	Bom Jardim	01
Três Rios	04	Itaocara	01
Paracambi	03	São Sebastião do Alto	01
Barra do Piraí	05	Santa Maria Madalena	01
Valença	02	Trajano de Moraes	01
São Pedro d'Aldeia	04	Conceição de Macabu	01
Cabo Frio	02	Porciúncula	01
Casimiro de Abreu	02	Natividade	01
Itaperuna	03	Bom Jesus de Itabapoana	01
Santo Antônio de Pádua	02	Laje de Muriaé	01
São Fidelis	02	Miracema	01
* Parati	01	Cambuci	01
Rio Claro	01	São João da Barra	02
Mangaratiba	01	Pati do Alferes	01

** Cidade Histórica — CIEPs especiais*

Fonte: Ribeiro (1986, p. 45).

Era necessário que se projetasse uma escola bonita, ampla, que fosse economicamente possível e que também permitisse agilidade em sua construção. Diante de um desafio tão considerável quanto esse, era fundamental a escolha de um arquiteto capacitado e responsável. Oscar Niemeyer, com seu talento e estilo único, foi o escolhido para conceber o projeto arquitetônico dos CIEPs, sendo mais um dos projetos de grande complexidade assumidos por ele, que sabia, como ninguém, dispor a sua arquitetura à serviço da população, pois sempre esteve subordinado à criação de projetos públicos de uma maneira geral.

O arquiteto já possuía um currículo repleto de inúmeras obras de referência, como a criação de Brasília, o complexo da Pampulha, Universidade Mentouri, na Argélia, a Sede do Partido Comunista Francês, Edifício Copan, Ministério de Educação e Saúde do Rio de Janeiro, diversas praças públicas, a sede da ONU, museus, entre outros diversos projetos que o tornavam apto para assumir mais esse desafio. Tornou-se um ícone de referência da arquitetura moderna em todo o mundo; costumava dizer que era preciso sonhar para que as coisas acontecessem e justificava seus traços dizendo:

Não é o ângulo reto que me atrai. Nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual. A curva que encontro nas montanhas do meu País, no curso sinuoso dos seus rios, nas ondas do mar, nas nuvens do céu, no corpo da mulher preferida. De curvas é feito todo o Universo - o Universo curvo de Einstein. (PENSADOR, [200-], *online*).

Niemeyer conseguiu equacionar, de forma brilhante, todas as necessidades desse programa tão complexo, partindo da ideia de utilizar concreto pré-moldado, possibilitando a sua construção como um jogo de armar, com agilidade surpreendente de um período de apenas 4 meses e, além disso, reduzindo o custo da obra em 30%, quando comparado ao sistema construtivo convencional de concreto moldado in loco.

Esse padrão de modulação do projeto estrutural poderia possibilitar ampliações futuras no comprimento do prédio principal, caso fosse necessário.



Figura 35: Estrutura pré-moldada em concreto armado dos CIEPs.
Fonte: Ribeiro (1986, p.111).



Figura 36: Estrutura pré-moldada em concreto do CIEPs.
Fonte: Ribeiro (1986, p. 112).

O projeto arquitetônico foi desenvolvido com objetivo de padronizar o maior número possível de unidades, mas, para os terrenos onde não fosse possível ajustar o projeto padrão, foi desenvolvido também uma alternativa chamada de CIEP compacto, que era composto apenas pelo prédio principal, onde a quadra poliesportiva coberta, os vestiários e a biblioteca se localizavam no terraço do próprio prédio.

O arquiteto explicitava suas escolhas para concepção desse projeto: “procurei dar às escolas um aspecto capaz de caracterizá-las, destacando-as plasticamente nos conjuntos urbanos da cidade. Isso explica as aberturas arredondadas, que coincidem rigorosamente com o sistema de pré-fabricação adotado”. (RIBEIRO, 1986, p.110).

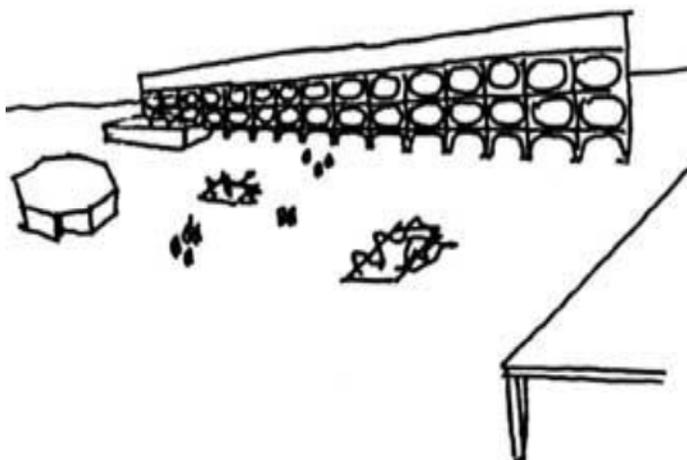


Figura 37: Esboço inicial da concepção arquitetônica para projeto do complexo dos CIEPs.
Fonte: Ribeiro (1986, p.105).

Os traços desenhados por Niemeyer ficaram conhecidos pelo mundo a fora, linhas simples que não possuem muitos elementos arquitetônicos. Graças a estas soluções práticas, decorrentes das suas opções para o projeto, foi que conseguiu conjugar, com coerência, a velocidade construtiva aos excelentes espaços de utilidade; isso possibilitou instaurar essa política educacional, ainda que fosse um momento histórico tão delicado, um período de crise econômica.

Darcy declarou que o projeto de Niemeyer planejou prédios escolares com edifícios altamente resistentes e que a execução, cuidadosa e eficiente, permitiu que funcionassem satisfatoriamente e com baixa manutenção.

Contrariando todos esses esforços para o sucesso da implantação dos CIEPs e para desgosto de toda equipe envolvida no arrojado projeto, surgiram diversas críticas ao Programa Especial de Educação, apoiadas em informações e ideias equivocadas de que os CIEPs eram escolas suntuosas, mastodônticas e muito caras. Ao que parecia, os ataques partiam do princípio de que a educação brasileira deveria se conformar com a precariedade dos recursos públicos. Na realidade, o projeto nada tinha de suntuoso ou caro, justamente o inverso, sendo um programa simples, despojado, onde não foram usados adereços e nenhum material rococó ou supérfluo. A escolha pelo uso do concreto armado garantia à obra a durabilidade desejada, além da contenção de gastos consideráveis.

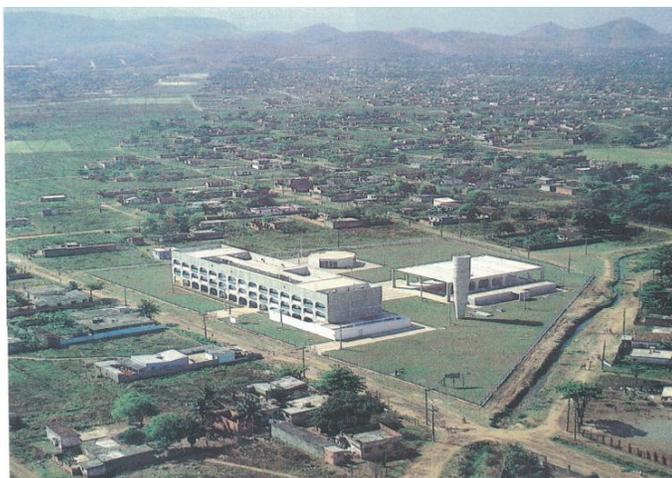


Figura 38: Implantação Geral - Escola do CIEPs.

Fonte: Ribeiro (1986, p.44).

No evento de inauguração da primeira unidade dos CIEPs, que foi batizado de Tancredo Neves, Leonel Brizola fez uma comparação de preços, afirmando que, no ano

de 1985, o custo da construção havia sido de Cr\$ 3 bilhões e 978 milhões, enquanto, se o mesmo edifício, com as mesmas áreas, fosse construído de maneira convencional naquela época, seria gasto o equivalente a Cr\$ 5 bilhões e 737 milhões. Uma justificativa que deveria conter tantas críticas e agressões, mas que não havia sido o suficiente para isso.

Niemeyer, então, prestou alguns esclarecimentos a respeito do projeto dos CIEPS, na tentativa de amenizar a rejeição de uma parcela da sociedade e de grupos políticos que se mantinham desinformados:

As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto.

Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas – como as antigas – a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem no térreo, para elas abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca, etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas – vão sendo remodeladas - pois não foram projetadas para esse programa. Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável). Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum - e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é fácil verificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão-de-obra etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se pela sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo Governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente.

Mas não são apenas estes aspectos, fáceis de explicar, que me levaram a este pequeno texto. Revolta-me, principalmente, a desenvoltura com que alguns comentam o programa educativo dos CIEPs sem levar em conta a presença de Darcy Ribeiro, sua autoridade internacional no campo da educação, convidado constantemente para organizar o ensino em países do Novo e do Velho Mundo. E essa revolta cresce quando sinto que a maioria desses críticos nada entende dos problemas educacionais, limitando-se a opiniões já superadas, fáceis de contestar e definir. Agora a campanha contra os CIEPs se multiplica quando alguns candidatos à Prefeitura do Rio de Janeiro, ligando-se às correntes mais reacionárias do país, dela passam a participar como se nada tivesse a dizer ao povo sobre os seus próprios programas de Governo. A tudo isso o carioca assiste desiludido, pois, em cada CIEP que surge, uma nova dúvida aparece, a contradizer os que insistem em combatê-los. (RIBEIRO, 1986, p. 110).

Apesar de todas as críticas, era inconcebível negar a importância e a imponência dessas escolas em todo o estado, e que, apesar da racionalização de custos, ainda se colocava de forma atraente e de beleza singular. E diante dessa polêmica, Ribeiro

questionava se a população carente não poderia ter o direito de que seus filhos estudassem em escolas eficientes, bonitas, funcionais e arejadas, e continuou ao narrar que os críticos dizem que somos um país pobre e que, por conta disso, nossas escolas devem ser humildes e pequenas, porque devem insistir em associar qualidade, beleza e funcionalidade com sofisticação e mania de grandeza? E conclui dizendo: “A quem interessa confundir estes conceitos?”

“A arquitetura dos CIEPs destaca-se por conciliar custo, beleza e rapidez”, foi assim que Darcy Ribeiro definiu o cerne do projeto arquitetônico tão ousado. Neste sentido, Niemeyer reforça o conceito dizendo:

O pré-fabricado limita a nossa fantasia, o nosso desejo de specular nos requintes da técnica do concreto armado. Examinando o projeto do CIEP, é fácil constatar como nele o concreto é bem concebido e como, apesar das limitações do pré-fabricado, ele se apresenta inovador plasticamente. (RIBEIRO, 1986, p. 110).

Fica comprovado, então, que o arquiteto foi capaz de superar a dureza do concreto e projetar uma obra espetacular, dotada de movimentos, flexibilidade e qualidades estéticas tão valiosas. O projeto conseguiu fazer uma conjugação entre os três elementos do conjunto, o prédio principal, a biblioteca e o ginásio poliesportivo, elementos que apresentam uma geometria simplificada, primária; o destaque é justamente a volumetria entre os blocos de construção. A forma de implantação dos prédios também reforça uma das características do arquiteto, com destaque para o purismo de seus elementos distintos.

Esse projeto padrão permitia a identificação individual apenas pela borda inferior da janela do prédio principal, o único elemento colorido da arquitetura dos CIEPs.



Figura 39: Vista do prédio principal - CIEPs.

Fonte: Disponível em: <<http://www.panoramio.com/photo/>>. Acesso em: 05 nov.2017

O projeto original propunha que o prédio principal estivesse localizado em frente à via de acesso da entrada principal da escola, assim, ficaria marcada a imponência de um vão-livre de grande extensão, da rampa central que dava acesso aos pavimentos superiores. O posicionamento permitia uma ampla visão do terreno e dos outros prédios que faziam parte do complexo e também do pátio livre.

Importante considerar ainda que os prédios deveriam ser instalados em locais depredados e decadentes, onde seus moradores nunca haviam visto uma arquitetura de qualidade. Além de estar tão próximo dessas comunidades carentes, certamente esse fenômeno foi capaz de despertar a auto-estima da população dos lugares onde os CIEPs foram construídos.

Os CIEPs existem até hoje com este nome, no entanto, durante o governo de Fernando Collor de Melo, a partir de 1992, novas unidades passaram a se chamar Centros Integrados de Atendimento à Criança, CIACs. Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs.

Após mais de trinta anos do final do governo de Brizola, é possível constatar que a proposta dos CIEPs não teve continuidade nos governos que o sucederam, assim também como nas mais de 500 unidades que foram construídas; não foi dada a devida sequência ao programa educacional dedicado a esse modelo de escola.

O programa desse modelo escolar foi duramente criticado pelo cunho assistencialista que carregava consigo. Além dos grupos políticos de oposição, que se colocavam contrários ao programa educacional, inúmeros pesquisadores da educação concordavam em afirmar que não existia concretamente um projeto pedagógico capaz de apoiar e justificar a construção dos prédios públicos estaduais, pois, justamente o oposto foi observado: destacava-se no programa o atendimento às crianças pobres, oferecendo também alimentação e outros serviços essenciais, o que vinha reforçar a ideia de assistencialismo, conforme o que nos afirmam Cavaliere e Coelho (2003).

O que ocorreu foi a perda de identidade dos CIEPs, desencadeando um clima de descrédito, pois aquele tipo de educação integral, aliado ao ensino fundamental, falha e perde a sua força. A municipalização do ensino fundamental se torna uma forte tendência, o que dificulta o processo de retorno e recuperação do programa proposta pelos CIEPs.

Na realidade, a escola idealizada ainda não existe efetivamente, mas já foi delineada como uma realidade possível. Os CIEPs viveram um curto período, nos anos

de 1993 e 1994, sendo este um momento mais aproximado das concepções pedagógicas idealizadas pelo programa.

Infelizmente, se comprova um fato marcante da decadência histórica no campo da educação: os governantes foram incapazes de colocar as necessidades da população, em especial daquela parcela mais carente, à frente de seus interesses políticos que, mais uma vez, castigam grande parcela da nossa nação e a destinam a permanecer na ignorância, a viverem satisfazendo-se com as migalhas que lhes sobram e a permanecer na escuridão cultural.

Admite-se ser desapontador concluir que havia uma luz no fim do túnel quando, nos anos de 1980, alguns poucos idealistas sonhavam com um projeto educacional descente e digno. No entanto, o tempo, aquele que deveria nos permitir evoluir, lamentavelmente, nos fez regredir a passos largos, e agora nos resta arregaçar as mangas, continuar sonhando e lutando por novos caminhos para a educação do país.

No entanto, fica a certeza de que a proposta dos CIEPs teve suas compensações e respondeu a um desejo real da população por uma escola de múltiplas funcionalidades, sendo possível um programa educacional novo e culturalmente rico.

Por fim, destaca-se aqui uma fala de Leonel Brizola, em seu discurso de inauguração do primeiro CIEP construído, unidade batizada com o nome de Tancredo Neves.

Quanto é o custo de um CIEP? Ora, meus senhores. Nós partimos do seguinte conceito: salvar as nossas crianças, prepará-las para a vida e a construção do nosso país, é algo que, realmente, devemos considerar que se encontra acima da economia. Foi assim ao longo de sua história que os povos conseguiram construir as suas grandezas. (MIGNOT, 2001, p. 160).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como proposta apresentar um cenário em que fossem reafirmadas e explicitadas as efetivas relações existentes entre as transformações arquitetônicas ocorridas nos edifícios públicos dedicados às funções escolares e as respectivas concepções pedagógicas praticadas nessas instituições. O objeto deste estudo apoiou-se em três modelos distintos de escolas públicas brasileiras: os Grupos Escolares paulistas, do período republicano de 1889 até 1930; as Escolas-Classe / Parque Escola, na Bahia, do período de 1930 até 1960 e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro.

Por meio da revisão dos conteúdos das literaturas adotadas, buscou-se reiterar as influências no que se refere à correlação existente entre a arquitetura de escolas públicas brasileiras e os objetivos dos programas pedagógicos aplicados em cada um dos padrões investigados. No tocante aos diversos aspectos relevantes dessa conexão, este estudo apresentou algo a respeito dos cenários políticos, no momento em que cada um dos modelos escolares foi implantado, considerando a maneira com que essas influências afetaram os padrões observados, além também do ideário pedagógico que prevalecia em cada período, assim como a forma com que tais propostas foram implantadas.

A trajetória desta pesquisa sofreu inúmeras alterações, no entanto, os rumos foram se projetando, naturalmente, de acordo com as indicações que este estudo foi revelando. O que nos parecia mais relevante foi dando luz a novos caminhos, nos direcionando a uma melhor compreensão do que havia sido proposto e do que poderia ser alcançado com esta análise. Essas novas possibilidades de investigação foram se tornando mais robustas na medida em que a pesquisa avançou e a escolha dos três modelos de escolas considerou a importância e a representatividade de cada um dos padrões institucionais, manifestados na história da educação brasileira.

Os Grupos Escolares do período republicano, com seus prédios e arquitetura imponente, de fachadas pomposas, quase sempre localizados em lugares de evidência, possuíam notoriedade nas cidades onde foram construídos. Ao final do século XIX, foram realizados fortes debates a respeito de nossa identidade nacional, do progresso e da modernização da sociedade brasileira. Naquela ocasião, os republicanos manifestaram a preocupação com a alfabetização, que consideravam um instrumento de impulso no processo de civilização e, também, por estar diretamente ligada ao controle da ordem social e às eleições.

As questões políticas, que envolviam a educação popular naquele momento, foram sustentadas por forte discurso do educador Caetano de Campos:

A democratização do poder restituiu ao povo uma tal soma de autonomia, que, em todos os ramos da administração, é hoje indispensável consultar e satisfazer suas necessidades. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhes a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter para que saiba querer ... A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade. (Cf. REIS FILHO, 1981, p. 51 *apud* SOUZA, 1998, p. 28).

Dessa maneira, a república lutou por um modelo de escola pública primária que fosse capaz de implantar conceitos de moral cívica e instrumental. As mudanças, implantadas pelos Grupos Escolares, representaram uma revolução nas escolas da época, trazendo esperança à população, pois já imperava a crença no poder providente da educação, pela sua capacidade de influenciar a criação moral e a formação dos cidadãos.

As concepções pedagógicas do período republicano foram fortemente influenciadas pela igreja católica, apesar de que, naquela época, já havia estudiosos que desejavam a laicidade da educação. Esses conflitos de ideias levaram a uma crise de hegemonia, em que o maior ponto de turbulência foi a questão religiosa. Mas, o que verdadeiramente caracterizou a modernidade pedagógica, que se pretendia com os grupos escolares, era a definição do método de ensino: a adoção do método intuitivo aliado à formação dos professores.

No início do século XX surgiram discussões baseadas em ideias liberais que nortearam os princípios pedagógicos do período da república, tendo como principal conceito a transformação pela educação, ou seja, a possibilidade de sujeitos ignorantes se tornarem homens esclarecidos por meio da influência da escola. Regularizou-se a origem da igualdade de direito à educação entre os sexos, no momento em que foi definido o mesmo número de classes para meninos e meninas.

Os republicanos paulistas buscaram inspiração nas experiências positivas do sistema educacional dos países europeus e, especialmente, dos Estados Unidos, quando, ao final do século XIX, a universalização do ensino primário já era um fenômeno consolidado. Esse modelo fez parte do projeto político republicano, que desejou uma emergente reforma social e a ampliação da educação popular. Essas modificações

criaram uma nova cultura escolar, refletindo na sociedade de forma ampla e consagrando o governo republicano, valorizando a estrutura dos prédios escolares:

Uma nova fase de luz e progresso abriu-se para o ensino com essa instituição, cujos brilhantes resultados se têm acentuado de modo notável... A reunião de escolas num só edifício apropriado, com os alunos convenientemente divididos em classes, cada uma dessas sob a regência de um professor, em aposentos abertos à luz, dispondo de todos os meios materiais precisos ao ensino, sob uma direção inteligente, atenciosa e competente, é o ideal da escola pública. (Rel. 1987 *apud* SOUZA, 1998, p. 30).

Em 1893, o primeiro prédio escolar na capital paulista, a Escola Modelo da Luz, surgiu em um momento financeiro favorável do estado paulista: o vigor da economia cafeeira e o início da industrialização permitiu o requinte das escolas e o uso de materiais importados, garantindo maior qualidade aos empreendimentos. A arquitetura neoclássica dos modelos trouxe técnicas avançadas, sistema construtivo simples, traços em ângulos retos, formas regulares e simétricas, o uso de abóbodas, grandes cúpulas, pórticos com enormes colunas, frontões triangulares, pinturas e o requinte tradicional do estilo.

Diante do enorme crescimento populacional da capital paulista, a falta de vagas se transformou em um problema de graves consequências à educação e, com objetivo de solucioná-lo, ou de apenas minimizar esse obstáculo, foram realizadas inúmeras tentativas: em 1904, a redução para 4 anos letivos; em 1928, o desdobramento do período de aulas com a implantação de dois turnos com horário reduzido de 4 horas diárias. Com isso, conseguiu-se a duplicação de vagas para matrículas, ainda insuficientes para absorver a demanda crescente de estudantes naquele momento. O cenário tornou-se desfavorável e os grupos escolares deixaram de ser um modelo de excelência. Com as inúmeras mudanças, conseqüentemente houve a perda da qualidade de ensino, mas, apesar desse contexto educacional desanimador, o governo paulista conseguiu melhorar, em muito, a situação da educação.

O segundo modelo, que trouxemos para esta pesquisa, foram as Escolas Classe / Parque Escola, concebidas por Anísio Teixeira, educador que marcou fortemente a história da educação brasileira no século XX, pelos seus ideais e ações em favor da democratização, além da geração de oportunidades de acesso à educação pública de boa qualidade, gratuita e sem influências de religião alguma. Em 1931, Anísio Teixeira, ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública Federal, se deparou com um enorme obstáculo: a falta de prédios, mobiliários e materiais escolares, entre outros problemas

da educação brasileira. Em 1947, Teixeira tornou-se o Secretário de Educação da Bahia, momento em que foi implantado o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, no bairro da Liberdade, em Salvador, tido como “a menina dos olhos de Anísio”. São dele as seguintes afirmações:

Vamos colocar nas periferias dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos. Nelas, usamos a professora clássica, essa que não tem versatilidade na concepção. No parque escolar, completamos com a educação o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação. (REBOUÇAS, Depoimento. In: ROCHA LIMA (org.), 1992, p. 148 *apud* BUFFA; PINTO, 2002, p. 106).

Observou-se como essa concepção de ensino se afastou do antigo propósito das escolas primárias e dos grupos escolares. Durante o período diário de 4 horas, em que as crianças permaneciam nas escolas-classes, aprendiam a ler, escrever, calcular, além de ciências e história. Já no tempo dedicado às escolas-parques, praticavam atividades esportivas, de recreação, jogos, desenho, artes, música e educação social, além de educação da saúde e atividades extraclasse. Nesse local, estavam localizados o ginásio, ateliers, oficinas de desenho e artes industriais, salas de música e clubes, refeitórios, cantinas, auditório, teatro e biblioteca.

Todas as acomodações das escolas eram utilizadas pelas comunidades locais fora dos dias letivos. A alfabetização de adultos podia ser realizada na biblioteca ou nas salas de leitura. Assim, as comunidades estavam mais próximas da rotina dos Centros Educacionais, quando os núcleos se tornaram disseminadores de cultura e educação.

Em 1948, o estado da Bahia contou com uma população aproximada de 4 milhões de habitantes e se deparou com sérios problemas educacionais, além do espantoso déficit de matrículas, que alcançava o patamar de 74% na cidade de Salvador. Além do grave problema da falta de vagas, a qualidade do ensino oferecida pelas escolas baianas se mostrou ainda mais dramática, conforme o que nos diz Tavares (1960, p. 210):

Contudo, não podendo dar educação, essa escola simplificada também não podia oferecer ao menos o ensino eficiente da velha trindade, ler, escrever e contar, inclusive por causa da pequena quantidade de prédios escolares, o que forçava o expediente da divisão e subdivisão do dia letivo em dois, três, quatro e cinco turnos. (TAVARES, 1960, p. 210).

Esse foi o cenário encontrado por Teixeira ao assumir o cargo de Secretário da Educação, Cultura e Saúde Pública do Estado baiano, mas, com o objetivo de sanar tantas deficiências, idealizou uma nova concepção escolar. O novo modelo escolar foi implantado sem que nenhum programa de ensino fosse alterado, sendo que as funções educativas se mantiveram intocadas. Cada Centro Educacional foi formado por um parque escola e quatro escolas-classe, contando com um único diretor, uma única unidade administrativa, auxiliares e professores.

Dórea (2000) defende a ideia de que a proposta arquitetônica de Anísio Teixeira serviu de apoio para uma nova e ousada concepção das práticas escolares nacionais; em outras palavras, a tese de Dórea exprime que, por meio da arquitetura, Teixeira colocou em xeque os tradicionais paradigmas, então vigentes, para a construção das edificações escolares do governo federal. Isso porque, por meio da arquitetura dessas escolas, Teixeira procurou expressar o próprio sentido da educação que desejava implantar, sendo assim, uma nova educação pedia uma nova arquitetura, que chegou rompendo com as tradições existentes e trazendo uma arquitetura moderna, onde as escolas deveriam ser devidamente programadas para educar. Reorganizou os ambientes escolares, atendendo às conquistas das pedagogias, de novas práticas de higiene, além de estarem vinculados às novas formas mais econômicas de se construir. Essa nova arquitetura abordou novos princípios da funcionalidade e da racionalidade.

O terceiro e último modelo estudado nesta pesquisa foram os CIEPs, implantados em 1983, no estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola. Teve como idealizador o educador Darcy Ribeiro e apresentou um conceito mais amplo de educação. Com princípios e ideais de igualdade, buscou a generalização de um padrão de ensino, com horário integral, alimentação, assistência médico-odontológica, nutricional, de lazer, atividades culturais e até banhos diários. Atendeu, especialmente, as crianças vindas de classes mais populares. A proposta inicial foi cumprida e foram construídas 500 unidades de CIEPs, com capacidade mínima de abrigar 1.000 alunos em cada escola, localizadas nas periferias das cidades, onde as populações mais necessitadas estavam presentes.

No aspecto teórico pedagógico, surgiram projetos capazes de direcionar a prática de educação renovadora. Os anos 1980 foram muito favoráveis ao desenvolvimento de novas propostas na área da educação. O cenário político do país permitiu uma maior aproximação com o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), além dos

partidos comunistas e o Partido dos Trabalhadores (PT), onde imperavam ideias com a firme defesa da escola pública.

A arquitetura moderna, baseada nos princípios de Mies Van Der Rohe, defendeu o lema “O menos é mais”, inspirando o arquiteto Niemeyer que buscou equacionar todas as necessidades desse programa tão complexo. Utilizando de concreto pré-moldado conseguiu uma agilidade surpreendente, construindo uma unidade no período de apenas 4 meses, e reduziu o custo das obras em 30%, quando comparado ao sistema construtivo convencional de concreto moldado in loco, e ainda possibilitou ampliações futuras no comprimento do prédio principal.

Observou-se que todas as transformações arquitetônicas desses três modelos de escolas públicas se deram, entre outros fatores, especialmente, por aqueles relacionados aos princípios políticos, ao poder econômico, às questões culturais e aos modelos ideológicos pedagógicos de cada época.

Este estudo se propôs a auxiliar esta percepção: as linguagens arquitetônicas de cada modelo indicaram como eles foram capazes de traduzir as perspectivas que motivaram sua elaboração, seja a imponência dos edifícios dos Grupos Escolares, que refletiram a importância dada pelos republicanos à educação e o alto poder aquisitivo daquele tempo, que permitiu o requinte de seus edifícios, a setorização, de forma rígida, dos ambientes escolares e as alas divididas por sexo; seja nas Escolas Classe / Parque Escola em que as edificações foram executadas com mais simplicidade, de forma mais ágil, em função do elevado déficit de vagas e também pelas dificuldades econômicas do momento, e os projetos arquitetônicos que deram maior funcionalidade aos espaços escolares. Ainda observando os CIEPs, que também surgiram em um cenário desfavorável da educação brasileira, buscou-se a redução de custos e do tempo de execução dos edifícios, com objetivo de edificar a maior quantidade possível de escolas, em virtude do recorrente problema do déficit de vagas em escolas públicas. Percebeu-se o quanto os seus projetos arquitetônicos idealizaram espaços mais flexibilizados, permitindo a utilização de diversas maneiras e, em inúmeras ocasiões, objetivou-se o maior aproveitamento de todos os ambientes escolares.

Através deste estudo, foi possível observar também o quanto foi prejudicial, aos diversos programas educacionais, a recorrente descontinuidade entre os governos que se sucederam. Percebeu-se que as propostas pedagógicas sofreram alterações drásticas que as impediram de se consolidar, de aplicar os seus princípios.

Imprescindível seria que houvesse políticas de estado capazes de resguardar as diversas e acertadas propostas educacionais que surgiram ao longo da história da educação brasileira, dando sequência aos seus propósitos, independentemente do governo que as tenha gerado ou que viesse a assumi-las.

Desta maneira, seria possível colher os frutos de bons projetos pedagógicos que se perderam pelo tempo e pelos mais diversos motivos e interesses, por governos que não foram, suficientemente, competentes e capazes de colocar os interesses de uma nação acima das suas efêmeras ambições.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: AZEVEDO, Fernando et al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 1-68.

ANANIAS, Mauricéia. **A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo: 1834 – 1868**. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

ARQUITETURA neoclássica. 2009. Disponível em: <<https://arquibrasil.wordpress.com/arquitetura-neoclassica/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ARQUITETURA no Brasil. **Eclética**. 2010. Disponível em: <<https://arqbrasil10.wordpress.com/arquitetura-eclética/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

ARTIGAS, Vilanova. **Caminhos da Arquitetura**. São Paulo: Cosac & Naify edições, 1999.

AZEVEDO, Fernando et al. **Anísio Teixeira: pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

BERNARDES, João Victor; GOMES, Kamila. **Arquitetura neocolonial**. 2015. Disponível em: <<http://kamlgr.wixsite.com/riodejaneiro/single-post/2015/11/13/Arquitetura-Neocolonial>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines. **O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar**. 2009. 136f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPS?: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n.119, p. 147-174, jul., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

CHARGAS, Angela. **Sonho de Brizola, escola de turno integral fracassado do RJ e RS**. 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/sonho-de-brizola-escola-de-turno-integral-fracassa-no-rj-e-rs>>. Acesso em: 17 set. 2017.

COLIN, Silvio. **Uma Introdução à arquitetura**. 5.ed. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2007.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA BAHIA. **Só Arquiteto faz projeto arquitetônico – clássicos da arquitetura de Salvador**. 2016. Disponível em: <<http://www.cauba.gov.br/classicos-da-arquitetura-de-salvador-4/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

DIRETAS já. 2017. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/diretas-ja/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

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

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.24, n.1, p. 141-159, jan./jun. 1998.

FENSKE, Elfi Kürten. **Darcy Ribeiro - um homem de fazimentos**. Templo Cultural Delfos, 2012. Disponível em: <<http://www.elfikurten.com.br/2012/02/darcy-ribeiro-um-homem-de-fazimentos.html>>. Acesso em: 05 out. 2017.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

HISTÓRIA da arquitetura moderna. [20--]. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/reportagens/arquitetura/moderna.asp>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

LIMA, Natasha Correa. **Antropólogo, educador, político, escritor...as múltiplas faces de Darcy Ribeiro**. 2017. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/antropologo-educador-politico-escritor-as-multiplas-faces-de-darcy-ribeiro-20930979>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena dos. **Manifesto dos pioneiros da educação no Brasil**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>>. Acesso em: 23 out. 2017.

MOREIRA, Luiza Silva. **A educação do corpo nos centros integrados de educação pública: 1983-1987/1991-1994**. 2015. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes2015/dluizamoreira2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

PENSADOR. **Oscar Niemayer**. [200-]. Disponível em: <https://www.pensador.com/autor/oscar_niemeyer/>. Acesso em: 16 nov. 2017.

RAWN, Evan. **Mestres dos materiais**: vidro é mais com Mies Van der Rohe. 2016. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/794679/mestres-dos-materiais-vidro-e-mais-com-mies-van-der-rohe>>. Acesso em: 23 out. 2017.

RISCHIETER, Luca. **Escola nova**. 2007. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEMANA de arte moderna. [2014?]. Disponível em: <<http://semana-arte-moderna.info/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

SOARES, Alex. **Anísio Teixeira**: biografia e texto. 2011. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/biografias/223359>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SOUZA, Rosa Fátima et al. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. Campina, SP.: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). Curitiba: UNESP, 1998.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: AZEVEDO, Fernando et al. **Anísio Teixeira**: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 210-218.

TERMO DE PERMISSÃO PARA PUBLICAÇÃO (cessão de direitos)

Declaro, com este Termo, permitir a publicação da dissertação de minha autoria pela Universidade do Vale do Sapucaí, em versão eletrônica e (para fins de uso exclusivamente acadêmico) a ser disponibilizada no site oficial dessa Universidade.

Título da dissertação: “Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas – Classe / Parque Escola e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)”

Autoria: Diná Pellegrini de Oliveira Silvestre

Por ser verdade assino o presente Termo em meu nome.

Assinatura:



Pouso Alegre, 10 de julho de 2018.