

BEATRIZ SANTOS DE OLIVEIRA

727.1
014m
e.2

DEDALUS - Acervo - FAU

Modernidade oficial :



20200005182

A MODERNIDADE OFICIAL: A ARQUITETURA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
DO DISTRITO FEDERAL. (1928-1940)

DISSERTAÇÃO APRESENTADA A FACULDADE DE
ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE
DE SÃO PAULO PARA OBTENÇÃO DE GRAU
DE MESTRE.

ORIENTADOR: PROF. DR. EDUARDO CORONA



SÃO PAULO

1991

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e seu Departamento de Artes Plásticas, que apoiaram a realização deste trabalho e, mais que isso, deram as condições de sua possibilidade. O agradecimento estende-se à Universidade Federal do Rio de Janeiro e seu Departamento de Análise e Apresentação da Forma da FAU, que, com boa vontade, abriram espaço para que eu pudesse concluí-lo.

À Associação Brasileira de Educação, especialmente a pessoa de D. Arlete Pinto de Oliveira, de quem pude admirar a dedicação, o amor e a fé.

À Divisão de Material e Patrimônio da Secretaria Municipal de Educação que, não fossem seus arquivos, jamais saberíamos como eram os projetos originais das escolas. Sei sempre grata, pela gentileza com que me receberam, às seguintes pessoas da D.M.P./SNE: Célia Maria Puiç, Isa Figueiredo Soares, Maria Josefa Restum Lopes, Maria Luiza Costa Carvalho, Márcia Rigaud Pantoja, Maria Virginia Pá

dua Dantas e Maria Elza Frade Rodrigues.

As pessoas a quem entrevistei e que me confiaram um pouco de suas emoções, suas histórias, suas visões de mundo: José de Oliveira Reis, Juracy Silveira, Wladimir Alves de Souza, Lêda de Carvalho, Fernando Cabral Pinto, Francisco Bologna, Isa Bisaggio, Marília Pinto, Luiz Paulo Conde, Rizza Conde e Fidel Gutierrez.

À José Galdino de Lima Filho, pela competente direção do volante no labirinto de ruas do Rio de Janeiro.

À Ana Maria de Ranieri Rambauské, por ter confiado em mim.

À Maurício Antônio Nacif, pelas 1001 ajudas, pela solidariedade absoluta, pela generosa competência e amizade.

À Eduardo Corona, cuja confiança permitiu que o caminho percorrido fosse mais suave.

À minha mãe, Carmen Silva S. M. de Oliveira, pela revisão do texto e traduções.

À Roberto, Roberta e Henrique, pela paciência com que suportaram as inúmeras horas de ausência.

RESUMO

Este estudo pretende investigar o que foi a modernidade brasileira durante seu período inicial, a partir da arquitetura das escolas públicas construídas na capital do país durante o período de 1928-1940. A arquitetura das escolas, pensada dentro de uma historicidade concreta, foi discutida como paradigma de um projeto de modernização da sociedade e da própria Arquitetura. Os conteúdos globais e culturais implícitos no desenvolvimento de uma tipologia funcional — o prédio escolar — permitiram pensar não só o próprio processo de desenho e as implicações da atividade projetual, como também, responder objetivamente sobre a criação de um espaço moderno em arquitetura, condizente com o discurso oficial que se dizia moderno e revolucionário. De uma maneira mais abrangente, o estudo reflete sobre o grau de influência das determinações sociais globais sobre a forma, enquanto expressão plástica e organização espacial.

TITLE

THE OFFICIAL MODERNITY: THE ARCHITECTURE OF FEDERAL DISTRICT'S PUBLIC SCHOOLS (1928-1940)

ABSTRACT

This research aims to investigate the Brazilian modernity during its initial period, through the architecture of public schools, built in the capital of the country in the years of 1928-1940.

The schools' architecture, reflected from a historical perspective, is discussed as being the paradigm of a society modernization project as well as architecture's. The global and cultural contents within the development of a functional typology - the school building - enabled analysing not only the designing process itself and the implications of the projecting activities, but also objectively answering about the generation of a modern space in architecture, in accordance presented as with the governmental speech, pretending to be modern and revolutionary.

From a broader perspective, the research reflects about the level of the influence of the global social directions over the form, while plastic expression and spatial organization.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	vii
CAPÍTULO 1 - O REFERENCIAL TEÓRICO.....	1
1. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE MODERNO E REVOLUÇÃO.....	3
1.1 - O Moderno.....	3
1.2 - Revolução.....	8
1.3 - Referencial para o uso dos termos em <u>Arqui</u> tutura.....	13
2. TEORIAS DA EDUCAÇÃO.....	18
2.1 - A Pedagogia Tradicional.....	18
2.2 - A Pedagogia Nova.....	21
2.3 - Observações Comparativas.....	26

	Página
CAPÍTULO 2 - O PERÍODO DE 1926 A 1929.....	30
1. O ECLETISMO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS REPUBLICANAS..	32
2. O ENCONTRO DO NEOCOLONIAL COM O IDEÁRIO ESCOLANO VISTA.....	37
3. AS ESCOLAS NEOCOLONIAIS DO DISTRITO FEDERAL.....	45
3.1 - Por uma Arquitetura Nacional.....	45
3.2 - As escolas Argentina e Uruguai.....	58
3.2.1 - A defesa do projeto: O que existe por trás do discurso?.....	59
3.3 - Reforma educacional e organização espacial das escolas: O que há de novo?.....	76
3.3.1 - A Reforma educacional de Fernando de Azevedo para o Distrito Federal em 1928.....	76
3.3.2 - A organização planimétrica e dis tributiva das novas escolas: O ca so das escolas Argentina e Uruguai	85
3.4 - Conclusão.....	100
CAPÍTULO 3 - A DÉCADA DE 1930.....	119
1. ANTECEDENTES: REGIONALISMO OU INTERNACIONALISMO? O PERÍODO DE 1928 A 1930.....	122
2. O PROJETO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA UM SISTEMA EDU CACIONAL NO DISTRITO FEDERAL.....	134

2.1 - Um Projeto educacional sob o mito da <u>efi</u> <u>ciência científica</u>	134
2.2 - Radiografia do descaso: a rede física da educação formal no D.F.	143
2.3 - Programa educacional e rede física: o <u>pa</u> <u>pel</u> da arquitetura na consolidação das idéias pedagógicas.....	151
2.4 - Tradição ou modernidade? O desenho de um pensamento no projeto do sistema <u>educacio</u> <u>nal anisiano</u>	169
3. A OPÇÃO PELA ARQUITETURA MODERNA: UM CAMINHO <u>INE</u> <u>VITÁVEL</u>	180
3.1 - A busca da sintonia com o tempo presente..	180
3.2 - Por uma ética da razão útil: Arquitetura Moderna, classe profissional e saúde <u>so</u> <u>cial</u>	190
4. SOB O SIGNO DA MODERNIDADE? OS NOVOS PRÉDIOS <u>ES</u> <u>COLARES DO DISTRITO FEDERAL</u>	205
4.1 - O tema "escola" no horizonte programático da Arquitetura Moderna Internacional.....	205
4.2 - Arquitetura escolar: programa e proposta metodológica.....	209
4.3 - Funcionalidade ou estilo? O simbólico e o operacional nos projetos dos prédios <u>esco</u> <u>lares</u>	226
4.4 - Hollywood, Paris e Viena. Os Parentescos formais e visuais na morfologia das <u>esco</u>	

	Página
las públicas.....	250
4.5 - Tradição ou modernidade? O desenho de um pensamento no projeto arquitetônico das es colas.....	281
5. CONCLUSÃO.....	300
6. OBSERVAÇÕES FINAIS.....	311
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	345

INTRODUÇÃO

O que nos levou a iniciar este trabalho foi o interesse em investigar os condicionantes ideológicos dos projetos em arquitetura. Para isso, a escolha do espaço escolar e da configuração dos prédios das escolas como objeto de pesquisa parecia a mais acertada, uma vez que o tema "escola" reunia em si mesmo qualidades preciosas para um estudo que pretendia relacionar pensamento e projeto. Isto porque a escola polariza, mais que a habitação, as aspirações da nossa sociedade para com ela mesma. Por ser o lugar da transmissão do saber formalizado, ela traduz o modo como a sociedade se pensa e se projeta.

As escolas públicas, neste caso, mereceram nossa atenção porque, mais que simples escolas, são estabelecimentos do domínio e controle do poder público. O governo se encarrega da materialização de sua política educacional através da implantação de um sistema de educação que tem as escolas públicas como canal de expressão e consolidação.

A construção dos seus edifícios obedece a um programa previamente traçado pelas instituições estatais incumbidas da organização e planejamento escolar. Estes programas ou requerimentos para projetos, normas construtivas e padrões de conforto físico-ambiental são necessariamente informados pelos modelos e tendências de ensino que balisam a execução dos termos eficientes que se espera obter com a ação educativa. Tal aparato institucional criado para "pensar" a escola, para organiza-la e controla-la, desde o currículo à construção, dá ao estabelecimento escolar público características próprias que lhe distinguem e ao seu projeto.

As escolas de 1º grau que foram construídas no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), no final dos anos 20 e nos anos 30, nos interessaram particularmente por estarem inseridas dentro de um projeto de reforma educacional que pretendia ser exemplo para todo o país. Os planos em Educação, realizados na capital federal, eram concebidos como modelos a serem seguidos por todas as administrações públicas brasileiras e daí sua relevância para o nosso estudo que quer refletir sobre o grau de influência das determinações sociais globais sobre a forma, enquanto expressão plástica e organização espacial.

Pensavamos, no início da pesquisa, abarcar toda a produção arquitetônica do D.F., dos anos 20 até o ano de 1960, quando a capital transferiu-se para Brasília. Isso nos levou a fazer um levantamento das quase 400 escolas públicas que estavam documentadas como construções realiza

das pelo governo neste período. No entanto, ao iniciarmos a análise dos dados recolhidos nos levantamentos em campo, jornais, periódicos e entrevistas, verificamos que apesar do enorme interesse que cada fase histórica apresentava, era aquela compreendida entre os anos 20 e 30 a que poderia elucidar as fases posteriores e aclarar nossas questões. Foi a partir da 2^a década do século que iniciaram-se no Brasil movimentos concretos de renovação que aprofundaram-se na década de 20 com o nacionalismo, as obras modernistas, as reformas da Educação nos diversos Estados, as lutas políticas e sociais. Uma sede de modernização que culminou com a Revolução de 30, a implantação do escolanovismo, a introdução da Arquitetura Moderna no Brasil e, também, com a ditadura de Vargas no Estado Novo. Como podemos constatar, não foi uma periodização arbitrária.

Este período imensamente fértil era já suficiente para discutir as questões que o trabalho propunha e ainda colocava uma outra mais apaixonante, igualmente ligada ao interesse da pesquisa: o que foi a modernidade brasileira no seu momento de implantação? Novamente o objeto "escola" apresentava-se como ideal para este tipo de análise pois possuía uma arquitetura específica que estava mergulhada num campo ideológico-disciplinar de grande abrangência: Sociologia, Economia, Pedagogia, Filosofia da Educação. A Arquitetura das escolas, pensada dentro de uma historicidade concreta, poderia, então, ser discutida como paradigma de um projeto de modernização da sociedade e da própria Arquitetura. Os conteúdos globais e culturais im

plícitos no desenvolvimento de uma tipologia funcional — o prédio escolar — permitiam pensar não só o próprio processo de desenho e as implicações da atividade projetual, como também, responder objetivamente sobre a criação de um espaço moderno em arquitetura, condizente com o discurso oficial que se dizia moderno e revolucionário.

Evitando ter uma hipótese apriorística a respeito destas questões, nosso primeiro procedimento foi o de nos aproximarmos do nosso objeto, tentando fazer com que ele adquirisse significado através da consciência e pela percepção. Foi, portanto, uma postura inicial de caráter fenomenológico. Nisto, colaborou enormemente o levantamento em campo das escolas. Ele possibilitou-nos vivenciá-las e ainda conhecer a relação que se estabelecia, nos mais diversos níveis, entre elas e seus usuários.

À leitura fenomenológica do objeto, acrescentou-se uma leitura analítica dos discursos sobre o objeto. Procurávamos aquilo que estava por trás deles — as intenções veladas e o obscuro — tentando relacionar os diversos campos discursivos no qual o objeto estava implicado. Evidentemente que a multiplicidade do que se diz está enraizada numa realidade concreta, pertence ao mundo dos acontecimentos, e seu entendimento está vinculado a ele, daí a necessidade de articular essas falas e o próprio objeto ao contexto histórico e às condições materiais de sua vigência e transformação. Todo esse procedimento visou fazer uma conexão do acontecimento não discursivo (realidade—projeto)

ao acontecimento discursivo (pensamento), estabelecendo uma visão global de suas respectivas problemáticas pelo desvendamento das formas de conhecer de cada um: pela via epistemológica.

Adiantamos que abordar o tema do modernismo e de sua característica entre nós, pelo cruzamento do que se disse com o que se fez, não é uma tarefa serena que possa considerar-se, algum dia, realizada, por sua própria natureza heterogênea, carregada de particularidades e nuances e pelo seu conteúdo polêmico. Assim, sem considerar o assunto esgotado, o estudo terá atingido seu objetivo, se colaborar para desenvolvimentos mais significativos e abrangentes do assunto.

CAPÍTULO 1
O REFERENCIAL TEÓRICO

CAPÍTULO 1. O REFERENCIAL TEÓRICO

1. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE MODERNO E REVOLUÇÃO

1.1. O MODERNO

1.2. REVOLUÇÃO

1.3. REFERENCIAL PARA O USO DOS TERMOS EM ARQUITETURA

2. TEORIAS DA EDUCAÇÃO

2.1. A PEDAGOGIA TRADICIONAL

2.2. A PEDAGOGIA NOVA

2.3. OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS

1. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS CONCEITOS DE MODERNO E REVOLUÇÃO

1.1. O MODERNO

Adotaremos em concordância com Otávio Paz¹ uma de finição de "moderno" relativa à consciência de tempo que está na origem do pensamento cultural cristão do Ocidente e que, através de seus desdobramentos, torna possível aclarar seu conceito nas épocas sujeitas à nossa análise.

Segundo Paz², as sociedades primitivas caracterizam-se pela intemporalidade, ou seja, suas vidas estão mergulhadas num passado arquetípico (intemporal) que é modelo para seu presente. A tradição, sendo a própria vida dessas sociedades, funda um tempo a-histórico, homogêneo, harmônico e uniforme — um tempo cíclico onde o futuro é final e início do mesmo passado original. A vida nelas é, portanto, a permanente vivificação de modelos, é eternamente morte e ressureição.

O advento do cristianismo funda, nas sociedades que o adotaram, uma concepção de tempo diferente do tempo cíclico, infinito e impessoal das culturas pagãs ou do tempo negado e dissipado dos indianos. Para os cristãos, todo acontece apenas uma vez, não se repete. O tempo é irre-

versível, finito, pessoal e caminha rumo ao futuro ideal: o juízo final trará o fim do tempo histórico (ontem, hoje, amanhã, cada qual distinto e único) e a redenção do homem no eterno presente que é a eternidade. Assim:

*"Ao romper os ciclos e introduzir a idéia de um tempo finito irreversível, o cristianismo acentuou a heterogeneidade do tempo, isto é, pôs manifestamente essa propriedade que o faz romper consigo mesmo, dividir-se, separar-se, ser outro sempre diferente."*³

A perfeição, o estado ideal, encontra-se na homogeneidade, na ausência do "novo" do eterno presente. A "praxis" espelha-se, então, não mais num modelo situado no passado mitológico, mas sim, num modelo referido àquela perfeição divina que nos foi subtraída com a Queda de Adão e Eva.

Mas, se as concepções pagã e cristã procuram, ao se basearem em modelos, ater-se ao que é permanente para além da novidade, o cristianismo vai permitir, através da noção da heterogeneidade do tempo humano, a instauração de um tempo moderno: que não é tradição, mas sim, mudança — um tempo histórico. Tanto assim que a palavra "modernus" aparece no latim, no final do sec. V D.C., quando foi usada para diferenciar o presente cristão dos romanos de seu passado pagão⁴. Ou seja, a filosofia cristã numa determinada sociedade possibilitou o nascimento de um termo (modernus), que se traduzia como abandono de uma condição

por outra, como um novo tempo.

A noção de "moderno", vinculada à de crítica ao passado e não apenas de uma simples distinção dele, acontece com o avanço da ciência e da técnica que é celebrado pela filosofia iluminista como certeza de uma vida melhor. A crença num progresso científico cuja racionalidade intrínseca traria um idêntico progresso moral e artístico (portanto, social) modifica em muitos aspectos a temporalidade cristã e engendra uma época cuja modernidade se funda na mudança como ideal de perfeição. Ou seja:

"Herdeira do tempo linear e irreversível do cristianismo (...), a época moderna - esse período que se inicia no século XVIII (...) — é a primeira época que exalta a mudança e a transformação em seu fundamento. Diferença, separação, heterogeneidade, pluralidade, novidade, evolução, desenvolvimento, revolução, história — todos esses nomes condensam-se em um: futuro. Não o passado nem a eternidade, não o tempo que é, mas o tempo que ainda não é, que sempre está a ponto de ser"⁵

Portanto, não existe um modelo a seguir, como no cristianismo, uma vez que o futuro não dá a conhecer sua face. A modernidade é, então, ausência de um modelo ideal, é a indeterminação, o progresso, a aceleração, a simultaneidade, a mobilidade de um presente eternamente modificado pela crítica.

Identificado com o "novo" desde sua origem, o mo
derno é entendido contemporaneamente por essa consciência
de tempo futuro como lugar da completude. O vir a ser per
manente é a atitude característica de nosso "ser moderno".
Pressupõe questionamento e crítica, e, por isso, crise,
rompimento e inovação.

Como podemos ver, essa modernidade é um processo
que, longe de apaziguar os espíritos, leva a uma consciên
cia contraditória. É um processo em que a contradição
constitui sua condição de origem, e é o fenômeno responsā
vel pelo seu sentido mais profundo: a transformação. Ao
contrário das culturas primitiva e cristã do passado, que
procuravam dissolver as contradições através de um modelo
de referência, o presente moderno vai fazer delas o funda
mento de sua existência.

A permanente transformação, resultante das crises
de contradição, é o que vai qualificar o gesto, a obra, o
uso, a atitude, em modernos ou não. Mas é necessário que
identifiquemos uma oposição, uma recusa ao estado presente
e uma proposição de um outro novo para que o objeto possa
ser apontado como e incluído entre aqueles modernos.

Uma importante consideração sobre isso é que, den
tro dessa conceituação, podemos tomar como moderna qual
quer atitude, mesmo aquela que propõe uma volta à tradição,
desde que seja uma reação contrária e opositora ao presen
te estabelecido e consagrado e que, diante dele, se distin
ga como algo efetivamente outro.

Cabe agora esclarecer que a modernidade, sendo um processo que se funda mediante contradições históricas, nunca aparece como um "puro moderno". É permeada dos elementos mesmo que quer substituir e de outros que já a interrogam para com ela romperem. Desta forma, a qualidade moderna deverá ser avaliada relativamente ao seu grau de crítica e de ruptura.

É importante lembrar que, para o senso comum, o grau de modernidade esteve sempre associado a um progresso tecnológico e científico. Assim, uma concepção linear e mecânica da história faz equivalente aquele progresso ao desenvolvimento social. Queremos entender que há uma sabedoria nesse senso comum, mas que ele deve ser ampliado para os objetivos do nosso trabalho. É claro que as transformações da ciência têm afetado indiscutivelmente os modos de vida estabelecidos, e que a ciência ao ser interrogativa e crítica de si mesma se modifica e se faz moderna. No entanto, tais modificações podem ser trabalhadas, ao nível da sociedade, dentro e a favor das estruturas de relação dominantes e, nesse contexto, não significarem uma modernidade social, mas sim, alguma modernidade.

Portanto, a análise desse fenômeno na arquitetura das escolas deve interrogar sobre a criação de um espaço arquitetônico moderno consoante com a pretendida modernidade do discurso oficial, dentro desses critérios aqui estabelecidos. Significa que aceitaremos as descontinuidades e o caráter dispersivo dos acontecimentos históricos e que,

por isso, uma característica unitária do moderno deverá ser questionada.

1.2. REVOLUÇÃO

Quando escreveu "De Revolutionibus Orbium Coelestium" no séc. XVI, Copérnico empregou o termo "revoluções" no seu sentido corrente na época, de movimento circular. Sua tese era a de que os astros (orbes celestes) descreviam um movimento de rotação cíclico, giravam, se revolviam ou se revolucionavam (do latim revolutione) ao redor do sol. Esta teoria foi chamada então de "revolução copernicana dos astros" para distingui-la de outros tipos de teorias sobre a revolução dos astros como a Ptolomaica. Mas, como é sabido, a tese copernicana da cinemática celeste provocou a demolição de todo um sistema de pensamento até então aceito e conseqüentemente modificou a estrutura das relações que neste se baseavam. A partir daí, a palavra "revolução" foi associada à noção de um "revolver-se" visceral, adquiriu um sentido de mudança violenta e destruidora.

Foi, no entanto, com o sec. XVIII⁶, que se consolidou a idéia de revolução no sentido que é usualmente entendido hoje — a de uma cisão, uma ruptura violenta com ordens estabelecidas e a instauração de uma nova ordem radicalmente diferente da anterior. A revolução no âmbito da política resultaria na profunda transformação das estruturas sociais e econômicas do lugar onde ela se dá, e só desta maneira ela poderia ser chamada revolução. É, portanto, um conceito que se definiu assim em função de um pensamento moderno que privilegia a mudança.

Os aspectos da possibilidade de ocorrerem revoluções e como estas ocorrem foram analisados por Thomas Kuhn⁷ para as revoluções científicas e trazem uma importante contribuição para o entendimento do que é ou não uma teoria revolucionária em outras áreas do conhecimento humano mesmo que não ligados às ciências naturais, objeto da qual aquele autor. Para o nosso trabalho é importante destacar algumas de suas conclusões. A primeira delas é a de que as revoluções políticas, bem como as científicas, "iniciam-se com um sentimento crescente, com frequência restrito a um segmento da comunidade política, de que as instituições existentes deixaram de responder adequadamente aos problemas postos por um meio que ajudaram em parte a criar. (...) O sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução".⁸ De maneira que, uma teoria revolucionária encontra sua possibilidade de propagação quando as antigas teorias não dão conta da crise gerada pelas contradições entre elas e a

realidade material; quando se tornam irrelevantes para re solverem problemas reais.

Sobre este aspecto é importante notarmos que podem surgir, neste contexto, teorias contra-revolucionárias, ou seja, aquelas que não produzem nenhuma transformação das estruturas sociais, mas que explicam a realidade por uma via ideológica mantenedora do "status-quo". Na verdade, determinadas teorias e disciplinas surgem como resposta a situações de crise, quando existe uma emergência para a re definição dos compromissos de correspondência com a reali dade. Serão contra-revolucionárias aquelas que vão encon trar explicações, dar soluções e sugerir aperfeiçoamentos da realidade mas que não se propõem a modificar essa reali dade no sentido de invertê-la. Tentam apaziguar a crise através de uma nova maneira de dizer a realidade, e não através da criação de uma nova realidade.

Ao passo que serão revolucionárias aquelas que mo dificam a relação fundamental sujeito-objeto do conhecimento tradicionalmente estabelecida, e, por isso, produzem outro modo de conhecimento, outra realidade.

Existem, é claro, revoluções no pensamento dentro de uma disciplina, mas isto não garante que assim possam ser qualificadas no contexto geral da vida de uma socieda de. Harvey, estudando sobre essas pequenas revoluções, lo calizadas em áreas específicas, vai concluir que:

"As revoluções no pensamento são, também, necessã

entre si, é o que vai permitir a existência de revoluções maiores ou menores. Poderemos ter surtos revolucionários localizados, pequenos incêndios que podem ou não se alastrar, segundo as condições propícias para esse acontecimento.

Como, então, poderíamos detectar o "revolucionário" na disciplina arquetônica? Santilanna, ao escrever sobre o papel da Arte no Renascimento Científico¹¹, consegue nos dar um exemplo. Ele aponta a invenção da perspectiva por Brunelleschi e Ucello, como uma revolução localizada nas artes de representação e na arte da construção — uma revolução na arquitetura, portanto. E por que uma revolução? Porque repercutiu profundamente no pensamento científico a ponto de possibilitar uma transformação nos "eixos intelectuais" que passaram, com isso, do "mundo dos ofícios" para o "mundo do intelecto", da razão. Cita, então, a resolução da cobertura do Domo da Igreja de S. Maria dei Fiori em Florença, erigido sem suportes, por Brunelleschi, como o momento decisivo dessa revolução na disciplina arquetônica, pois significou a síntese entre os princípios da perspectiva (perspectiva longitudinal e central: transcendência e imanência) e os princípios matemáticos:

"foi um triunfo da mente especulativa e não somente da mecânica sobre a matéria (...). Pois o Domo não é somente sua mais notável solução de engenharia estática(...), mas é também, em sua estrutura de "nervuras e membranas", como era chamada, a solução formal conclusiva de uma questão filosófica.

Os triângulos lentamente convergentes são formas geométricas puras conduzindo ao infinito, de um modo nunca alcançado antes em nenhum domo hemisférico. O vão vertical do gótico está transposto para outro tom, que termina e se mantém unido pelo lanternim do t \bar{o} po^{#12}

Temos aí, então, um exemplo daquilo que poderíamos classificar como uma revolução na arquitetura. A invenção de uma técnica e a proposição de novos sistemas construtivos por uma mente crítica e interrogativa acabam convergindo num projeto que coloca com a sua execução (pela práxis) a modificação das relações sociais, técnicas e artísticas nele envolvidas, de uma maneira definitiva e radical.

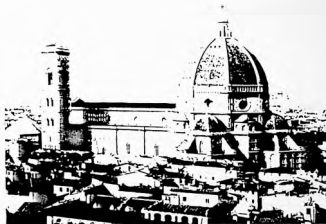
1.3. REFERENCIAL PARA O USO DOS TERMOS EM ARQUITETURA

O moderno, como é concebido contemporaneamente, é intrinsecamente revolucionário, bem como nosso conceito de revolução é característico da Idade Moderna. Em arquitetura, um parâmetro para definir a qualidade revolucionária de uma obra poderia ser o de sua capacidade de se transformar

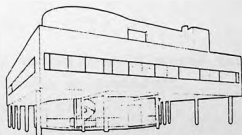
em modelo gerador de tipos. Na sua capacidade de representar um momento autenticamente moderno, e por isso ser considerado um "clássico" e não apenas mais um artefato da moda³. É claro que a obsolescência é uma característica da nossa modernidade, mas ela não impede que o objeto que foi verdadeiramente revolucionário carregue consigo a força de um símbolo. Assim, o Domo da Igreja de S. Maria dei Fiori, de Brunelleschi, é um "clássico" porque foi revolucionário no contexto de sua época, e, com isso, absolutamente moderno, tornando-se uma referência histórica para o futuro, um modelo de referência.

Podemos lembrar ainda que, quando um edifício, com suas soluções construtivas (técnicas); funcionais (referentes à organização planimétrica, distributiva e espacial); formais (intenções estéticas) e ambientais (relação obra-entorno), responde adequadamente à necessidade de mudança imposta pelos momentos de crise, numa linguagem suficientemente forte e clara, que permita a comunicação de novos (outros) significados, ele terá todos os requisitos para se tornar um modelo de referência, para se constituir em um paradigma.¹⁴ Segundo sua natureza exemplar, ele dará origem a novos edifícios que lhe absorverão a idéia geral de forma, seus conceitos norteadores. Será o tipo-mestre ou o modelo de referência na geração de outros tipos. Um exemplo de obra que se tornou um paradigma, e, por isso, influenciou fortemente toda a produção da Arquitetura Moderna, ou seja, criou uma tipologia, foi a obra de Le Corbusier, da qual a Vila Savoye parece ser a síntese.

Então, a obra revolucionária é aquela que funda um paradigma e ela é, por isso, necessariamente moderna. No entanto, nem todo gesto moderno é revolucionário. A modernidade fica assegurada aos gestos que são de resistência e crítica a um pensamento consagrado ou a um pensamento dominante. Quando essa oposição é radical, violenta, destruidora, a ponto de fundar uma nova ordem de coisas, uma nova estrutura, no contexto geral de uma disciplina ou de uma sociedade chamamos, a esse ato moderno de ruptura, Revolução.



1. Catedral de Florença (S. Maria del Fiore), começada por Arnolfo de Cambio, 1294; cúpula por Filippo Brunelleschi, 1418-36. (Ilustração em: JANSON, 1977).



2. Villa Savoy, projet. de Le Corbusier, 1929-31, 1931-32. (L'Esprit Nouveau, 1957).

NOTAS

1. PAZ, Otávio. Os Filhos do Barro: do Romantismo à Vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
2. IBIDEM, p. 27 e 28.
3. IBIDEM, p. 32.
4. Habermas refere-se a este dado em seu texto sobre "Modernidade versus Pós-Modernidade", e o atribui a Hans Robert Jauss.

HABERMAS, Jürgen. "Modernidade Versus Pós-Modernidade". (Frankfurt, 1980). Arte em Revista, São Paulo, ano 5, nº 7, p. 86, Ago 1983.
5. PAZ, Otávio. Op. cit. p. 34.
6. MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. 5^a ed. Madrid: Alianza Editorial, 1984, v. 4, p. 2863.

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 2^a ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1982, p. 826.
7. KUHN, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 2^a ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
8. IBIDEM, p. 126.
9. HARVEY, David. A Justiça Social e a Cidade. São Paulo: Hucitec, 1980, p. 127 e 128.
10. Este assunto é abordado em diversos textos teóricos dos filósofos da Escola de Frankfurt.
Ver principalmente em:

BENJAMIM, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T.; HABERMAS; J. Textos Escolhidos. 2^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, (Os Pensadores).

Também é recorrente na obra de Michel Foucault como um

todo. Citamos algumas fundamentais:

FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. Microfísica do Poder. Rio: Graal, 1979.

_____. As Palavras e as Coisas. Lisboa: Portugália, 1968.

11. SANTILANNA, Giorgio de. O Papel da Arte no Renascimento Científico. São Paulo: FAUUSP, 1981.
12. IBIDEM, p. 43 e 44.
13. HABERMAS, Jürgen. Op. cit. p. 86.
14. O sentido da palavra "paradigma" empregado aqui é o mesmo dado por Kuhn. Ver sobre isso em sua obra. "A Estrutura das Revoluções Científicas", já citada, nas páginas 218 a 237.

2. TEORIAS DA EDUCAÇÃO

2.1. A PEDAGOGIA TRADICIONAL

Os conceitos de essência e existência referidos ao caráter fundamental da natureza humana vão estar na base do processo de conhecimento do real que informa o projeto pedagógico da escola tradicional e da escola nova. Tomados, um ou outro, como ponto de partida das teorias, vão fazer com que se estabeleçam modos totalmente diversos de articular a prática educativa.

A pedagogia tradicional se fundamenta na essência como verdade do ser. Ela é sua idéia universal — é o ser mesmo — e está referida não à existência empírica, mas sim, à realidade ideal, a idealidade. Na sua versão moderna essa orientação vai utilizar a noção de Natureza como a verdadeira essência do homem, presente no homem empírico, mas incapaz de se desenvolver sem a ajuda da educação, pois, aquele está imerso na corrupção da sociedade. A tarefa educativa teria como finalidade atualizar e revelar essa essência humana, conduzir o homem àquilo que ele deve ser e não àquilo que ele é.

A Natureza, entendida metafisicamente como essência do homem, foi resultado de uma apropriação funcional

das descobertas das modernas ciências da natureza, para a construção de um pensamento que validasse a tradicional utilização da noção de essência nas disciplinas políticas e sociais. Suchodolski nos explica que:

*"O intuito desses trabalhos era alcançar uma compreensão da Natureza que permitisse definir as bases quer da vida dos homens nas relações entre si, quer da atividade humana em todos os seus domínios. (...) Os esforços feitos nesse sentido formaram uma concepção geral designada mais tarde, Sistema Natural da Cultura."*¹

Esse sistema vai pregar a correspondência das leis sociais aos princípios da ordem natural. Sendo assim, a educação deve ajustar o indivíduo à estrutura da sociedade e esta à estrutura da natureza, entendida como ordenada, harmônica e equilibrada.

A partir do sec. XIX, a escola tradicional vai se utilizar das teorias evolucionistas de Darwin para justificar suas concepções e métodos. Através de um raciocínio mecânico e finalista, a infância representaria o estado originário da humanidade e, como esta, deveria atingir um ponto ideal de maturação, correspondente à idade adulta, através do cumprimento das etapas de desenvolvimento "natural". A evolução seria um processo de adaptação com uma finalidade. Sendo um ser incompleto e insuficiente, a criança deveria chegar a ser, evolutivamente, um adulto completo e suficiente.

Para isso, o método propõe um ensino que parte de modelos. Snyders exemplifica-os: "obras-primas da literatura e da arte, raciocínios e demonstrações plenamente elaborados, aquisições científicas atingidas pelos métodos mais seguros".² Também as grandes personalidades e os valores essenciais da sociedade se prestam como modelos a serem apresentados, interpretados, simplificados e ordenados pelo professor para um aluno convenientemente disciplinado para recebê-los.

Através dos modelos a representação do ideal, do consagrado, no qual o aluno deve primeiro se apoiar e imitar para depois encontrar seu próprio estilo. O modelo uniformiza o processo educativo segundo uma finalidade a alcançar. Recusa-se assim às diferenças, perseguindo o estável, o permanente, o que é universal. Segundo Charlot, para a pedagogia tradicional, as particularidades individuais devem ser minimizadas em função da igualdade da essência humana. Diz ele que "a diferença é condenada por toda parte: nas vestimentas, nas atitudes, na linguagem e mesmo na maneira de escrever (...). As diferenças culturais provinciais e sociais são denunciadas e perseguidas. Não são outras culturas, mas não-culturas e mesmo anticulturas".³

Na sala de aula o aluno, mesmo quando trabalha em atividades de grupo, é um indivíduo em competição com os outros e não em cooperação. O mestre é o centro dessas atividades, e a própria configuração da classe, sua organização espacial, reflete os objetivos:

"A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente, o mestre, empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um e ser visto por cada um, e dispendo do quadro-negro sobre o qual se inscreve a verdade. Em face do mestre, as crianças, que não são separadas dele senão por costas; assim se realiza materialmente o face-a-face do mestre e da verdade com cada criança, vendo cada uma apenas o mestre. Os progressos do mobiliário escolar permitiram ainda melhorar o sistema: passando do banco à carteira de dois lugares, depois à carteira individual, reduziu-se a seu mínimo as possibilidades da comunicação direta entre as crianças."*

2.2. A PEDAGOGIA NOVA

A pedagogia nova acredita que a natureza do ser consiste na sua própria existência. O modo de ser do homem — que é constituído nas relações que trava com o mundo e consigo mesmo — é o que define a sua natureza. É a

existência, portanto, o modo de ser fundamental do homem. Desta maneira a educação teria como finalidade desenvolver as potencialidades desse homem empírico e levá-lo à realização plena daquilo que ele é e não daquilo que deveria ser.

Tanto quanto a pedagogia tradicional, a pedagogia nova comunga das concepções do "Sistema Natural da Cultura", mas sob outro ponto de vista: entendendo a Natureza como a própria existência do homem. Compreendida sob um prisma mais dinâmico, a ordem natural, a que deve corresponder a ordem social, desenvolve-se empiricamente, através de mudanças necessárias e "naturais".

Também as teorias evolucionistas, tanto a da evolução natural das espécies de Darwin como o evolucionismo social de Spencer⁵, foram utilizadas pela pedagogia nova, mas para demonstrar a positividade do presente em relação ao passado e dar, por associação, uma função e um sentido para a infância. Se o momento atual da evolução foi a síntese de um aperfeiçoamento das espécies face ao meio e por isso o nível ótimo a que chegamos pela superação das etapas antecedentes, o passado já não era mais modelo para o presente.

A infância passa a ser uma etapa necessária da vida humana, e não mais um empecilho a retardar a realização da vida adulta. Sua plasticidade, traduzida em capacidade de adaptação e regeneração, era a prova concreta de sua superioridade nos termos evolucionistas. A criança era, as

sim, um ser completo em cada fase de seu desenvolvimento e era suficiente em seus recursos. Caberia, portanto, proceder a investigações científicas sobre seu processo evolutivo para descobri-la, e descobrir nela as formas mais adequadas de estimular seu crescimento físico e intelectual.

As bases informativas de que a nova pedagogia necessitava foram dadas pela biologia, psicologia, sociologia e antropologia, ciências que receberam um tremendo impulso com o desenvolvimento crescente do capitalismo industrial no sec. XIX e início do sec. XX. Proliferaram estudos sobre o meio ambiente e sua relação com o homem, sobre as fases da vida humana e suas características físicas e psicológicas, sobre a natureza do processo de aprendizagem, sobre as diferenças humanas quanto aos níveis de inteligência, capacidade motora, maturidade, adaptação social, personalidade, aptidões e mais um sem número de investigações sobre a vida humana em todas as suas implicações objetivas e subjetivas. Seus resultados viriam não só propiciar a renovação pedagógica como também descobrir meios de dominar e tornar mais produtiva a sociedade.

Na escola nova, a realidade empírica (grupo-classe, comunidade, meio) toma o lugar da realidade ideal (modelos) cativa da escola tradicional. A aprendizagem se dá pela interação entre o ser humano e seu meio ambiente. Nela, o centro do processo educativo é a criança e, por isso, são os seus interesses que definirão os temas de estudo e o encaminhamento dado a eles. Desaparece a relação

fechada entre o aluno e o professor (relação dual e vertical) verificada no método tradicional, para dar lugar a uma relação aberta da criança com as outras crianças (relação horizontal e múltipla), onde o professor não é mais o elemento organizador e aglutinador da experiência, mas sim, mais um elemento do processo comunicativo. A classe deve funcionar nos termos de uma sociedade democrática ideal, onde, as regras, definidas e consentidas pelo grupo, traçam uma disciplina, não mais individualizada mas relativa à coerência do grupo-classe. Desta maneira, a organização espacial da sala se modifica:

"O eixo de trás para diante da classe desaparece e as crianças deixam de se voltar as costas. A classe se adota uma organização espacial e temporal que não é mais centrada no mestre e que combina o trabalho individual, o trabalho em pequenos grupos e as trocas ao nível do grupo-classe. As carteiras são ora reunidas em círculo, ora espalhadas na classe em pequenos grupos e ora isoladas. O emprego do tempo apresenta grande flexibilidade e grande variedade de modos de atividades.

*(...) Essa organização escolar corresponde a uma cultura concebida como comunicação entre pessoas e não mais como elevação em direção aos grandes modelos."*⁶

As palavras-chave dessa proposta educativa — liberdade, iniciativa, atividade, interação, cooperação e soli

riedade — deveriam ver-se realizadas numa proposta espacial correspondente.⁷ A ênfase na ação anterior à teoria ("só se aprende a fazer algo, fazendo"), condicionará a arquitetura de suas escolas para que ofereçam condições à vivência concreta do educando. Deveriam, para isso, ser dotadas de laboratórios, oficinas, bibliotecas, viveiros de plantas e animais, ginásios para a prática de jogos e exercícios físicos, auditórios para as reuniões, tanto dos grêmios estudantis quanto da escola com a comunidade e também para as apresentações teatrais e musicais.

A escola funcionaria em período integral para que pudesse realizar a educação plena da criança. Para isso o prédio possuiria infra-estrutura compatível como vestiários, cozinha, refeitório e salas de atendimento médico. As salas de aula não poderiam funcionar com grande número de alunos para que o professor tivesse condições de trabalhá-los individualmente. Nelas o mobiliário deveria ser adequado à flexibilidade dos exercícios, às diversas maneiras de abordar a matéria tratada e à variedade das composições de alunos. A necessidade de abordar os temas com base na experimentação e exploração exigiriam também, que a escola tivesse equipamentos e um rico material didático disponível.

Como podemos ver, as condições físicas necessárias para o cumprimento dos métodos pedagógicos da escola nova requisitariam (na teoria) prédios caros e sofisticados, localados em terrenos que tivessem dimensões compatíveis com

atividades práticas ao ar livre. Também os professores de veriam ser treinados nas técnicas de ensino e no uso de materiais didáticos específicos. Vem daí a importância atribuída às escolas de formação de professores (Escola Normal).

2.3. OBSERVAÇÕES COMPARATIVAS

Ao traçarmos um paralelismo entre as pedagogias tradicional e nova, podemos estabelecer diferenças que vão afetar não só o espaço físico das escolas, mas também, os equipamentos necessários àquelas práticas, o currículo escolar, o processo ensino-aprendizagem e o tipo de formação do professor. No entanto, existem semelhanças que se fundamentam em dois pontos: estão baseadas, igualmente, num "Sistema Natural da Cultura" e também na razão liberal. Este primeiro ponto, uma idéia metafísica da natureza, faz com que pretendam realizar através da educação, uma sociedade harmônica e equilibrada, onde as contradições são explicadas e resolvidas por força de uma ordem "natural". O segundo ponto, a crença nos princípios liberais, é apoiado

pelo primeiro e funda uma sociedade onde as distinções e privilégios resultam dos méritos individuais.

Compartilhando esse comum, ambas atendem aos interesses contraditórios de conservação e transformação da sociedade. Na pedagogia tradicional, a educação deve ajustar o indivíduo à estrutura da sociedade ao passo que na pedagogia nova ela deve estimular o indivíduo à dinamização da sociedade.

Esses objetivos são alcançados dentro de métodos que separam a escola da sociedade real e a fazem produtora de uma sociedade ideal. São, desta maneira, pedagogias ideológicas^a, e por isso só podem obter mudanças superficiais na sociedade, jamais estruturais.

NOTAS:

1. SUCHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1978, p. 30.
2. SNYDERS, George. Pedagogia Progressista. Coimbra, Livraria Almedina, 1974, p. 16.
3. CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 186.
4. IBIDEM, p. 164-165.
5. Ver sobre o assunto em SUCHODOLSKI, B., Op. cit., p. 57 a 67. Mais especificamente sobre o Evolucionismo Social de Spencer em RIBEIRO Jr., João. O que é Positivismismo. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 43 a 54.
6. CHARLOT, B. Op. cit. p. 171.
7. Ver sobre as prescrições do método em:
LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos/ Fund. Nac. do Material Escolar-MEC, 1978.

DEWEY, John. Vida e Educação. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos/Fund. Nac. do Material Escolar-Mec, 1978.
8. Termo usado por CHARLOT, op. cit. e explicado na p. 204.
"A relação entre escola e sociedade passa, portanto, por um triplo processo: separação, organização segundo finalidades culturais do meio escolar tornando assim autônomo, articulação entre a escola e a sociedade pela reinterpretação em termos culturais do papel social da escola. Conhecemos bem esse processo: é aquele que define a ideologia, no sentido marxista do termo, e que permite a dissimulação a justificação das realidades sociais através de um sistema de idéias que se coloca

como autônomo. A escola realiza, portanto, institucionalmente, esse modo de separação da realidade social que se encontra em todas as concepções da pedagogia ideológica."

CAPÍTULO 2

O PERÍODO DE 1926 A 1929

CAPÍTULO 2. O PERÍODO DE 1926 a 1929

1. O ECLETISMO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS REPUBLICANAS
2. O ENCONTRO DO NEOCOLONIAL COM O IDEÁRIO ESCOLA-NOVISTA
3. AS ESCOLAS NEOCOLONIAIS DO DISTRITO FEDERAL
 - 3.1. POR UMA ARQUITETURA NACIONAL
 - 3.2. AS ESCOLAS ARGENTINA E URUGUAI
 - 3.2.1. A DEFESA DO PROJETO: O QUE EXISTE POR TRÁS DO DISCURSO?
 - 3.3. REFORMA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DAS ES COLAS, O QUE HÁ DE NOVO?
 - 3.3.1. A REFORMA EDUCACIONAL DE FERNANDO DE AZEVE DO PARA O DISTRITO FEDERAL EM 1928
 - 3.3.2. A ORGANIZAÇÃO PLANIMÉTRICA E DISTRIBUTIVA DAS NOVAS ESCOLAS. O CASO DAS ES COLAS AR GENTINA E URUGUAI
 - 3.4. CONCLUSÃO

1. O ECLETISMO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS REPUBLICANAS

O discurso liberal de nossos republicanos já colocava a educação como a alavanca que ergueria o país à categoria de Nação. Esta, entendida como expressão político-sócio-cultural de um povo. Ou seja, para a constituição de uma Nação — uma nacionalidade — não bastaria uma definição geográfica dos limites de um país, seria necessária uma identificação histórica entre seus indivíduos constitutivos, além de vínculos de raça, religião, língua e componentes de uma "tradição" social.

Segundo este ponto de vista, o Brasil que assumiam poderia ser considerado um país, mas não uma Nação. Falta va-nos encontrar nossas características, descobrimo-nos num ideal comum e caberia ao Estado Nacional, com suas Instituições, a tarefa de articular indivíduos heterogêneos para formar uma sociedade homogênea, positiva, geradora da Ordem e do Progresso — lema para uma bem sucedida evolução histórica.¹ Seria este Estado² o representante das aspirações nacionais.

À educação, principalmente aquela formal, dada nas escolas, caberia o papel de engendrar uma consciência nacional, dar ao povo o "saber" — pressuposto básico para a ação participativa da vida política e econômica da Nação. Ela seria a chave para o pleno exercício da cidadania e para a formação de quadros profissionais necessários à econo

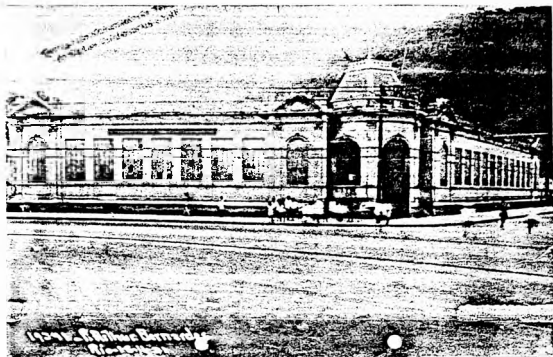
mia em transformação.

Impunha-se, portanto, a ampliação da rede escolar e a melhoria do processo educacional através das reformas em seu sistema. O Rio de Janeiro, capital da república e lugar dos mais importantes momentos político-culturais do país, torna-se o lugar privilegiado da clara demonstração pelo poder público, da modernização republicana.

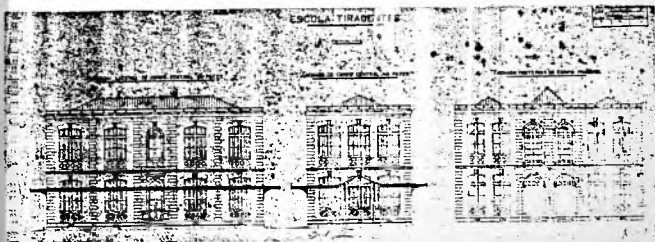
"Paris, capital do século XIX"³, torna-se modelo para o Rio de Janeiro do início do século XX. Sob a administração de Francisco Pereira Passos (1902-1906) a capital da República passa à cidade moderna com a demolição de parte do centro antigo para abertura de ruas e avenidas, executam também obras de saneamento, constroem um porto moderno e canalizam córregos, entre outros melhoramentos.

Os prédios da novíssima Av. Central foram resultado de um concurso de fachadas no qual se apresentaram 134 projetos distribuídos por 107 candidatos. Foi a consagração do ecletismo na arquitetura brasileira.⁴ Com este evento, também as escolas públicas vão ser construídas ao gosto "Beaux Arts". São prédios imponentes que, ainda hoje, apesar das descaracterizações que sofreram ao longo dos anos, podemos apreciar, como a Escola Tiradentes (R. Visconde do Rio Branco), a Escola Rodrigues Alves (Rua do Catete), a Escola Prudente de Moraes (R. Barão do Pilar) e a Escola Estácio de Sá (R. São Cristóvão).

A proeza de Pereira Passos recebe críticas veemen



3. Escola Manoel Cícero. Prédio construído no governo de Marechal Hermes da Fonseca (1910-14). Instalou-se nele o Departamento Masculino da Escola Profissional Álvaro Batis-ta. (Foto do Arquivo da Divisão de Material e Patrimônio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro).



4. Escola Tiradentes: Fachadas do projeto original. Construído na administração do Prefeito Pereira Passos (1902-06) (Arquivo da Divisão de Material e Patrimônio da Secretaria Municipal de Educação R.J.: DMP/SME).

tes das quais não escapam suas escolas: "...palacetes de aspecto majestoso uns, com aspecto de ricas moradias outros" quando deveriam ser modestas e simples para não agr^udir, pelo contraste "seus infantis habitantes, quando são oriundos das mais humildes camadas sociais".⁵

A arquitetura de nossas escolas públicas viria referendar, nas duas primeiras décadas do século, o gosto republicano pelas idéias européias do século XIX. O Ecletismo foi o estilo que significou a metropolização dos centros urbanos, o ganho de um "status" de civilização, uma vez que identificava nossa ainda incipiente classe burguesa urbana e mesmo a burguesia do café,⁶ com a cultura européia.⁷

Nas escolas desses primeiros tempos de República, as fachadas ecléticas de cunho classicista que "modernizam" a velha paisagem colonial da cidade, encobriam uma organização espacial muito semelhante à das escolas do Império. Sua imponência vai tornar legível a importância da instrução pública como uma das bandeiras republicanas mas também revela no apego à volumetria classicizante o seu caráter ainda elitista e discricionário.

A falta de agilidade dos prédios escolares, conferida por sua solidez e peso das massas compositivas — frequentemente simétricas — ao mesmo tempo que lhes dão esta bilidade e credibilidade, denunciavam uma "modernidade de decreto", emperrada nos papéis e distante da vida escolar. É ainda, apesar dos novos tempos, uma "escola tradicional",

rígida e sedentária, cujo símbolo mais representativo é o banco escolar, quase convertido em instrumento mecânico de precisão ortopédica",⁸ como a diagnosticou Fernando de Azevedo no inquérito da instrução pública feito para "O Estado de São Paulo" em 1926.

2. O ENCONTRO DO NEOCOLONIAL COM O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA

A 1ª Grande Guerra traz ao mundo um impulso acentuado de transformação em todos os setores da vida. Nos países americanos, de maneira geral, o processo de modernização daí oriundo vai associar o nacionalismo à modernidade. Tratava-se para nós da obtenção do auto-conhecimento como condição do reconhecimento, pelos outros, de nossa soberania e nosso valor. O patriotismo nesse contexto aparece como um "a priori" para forjar uma nação progressista. A Guerra mostrou a fragilidade dos países que admirávamos e que nos serviam de referência. Veio alertar também os países para a necessidade de se fortalecerem para o enfrentamento da ambição expansionista internacional, através da valorização da realidade cultural de cada povo. O apego às coisas pátrias faria robustecer a idéia de Nação. De resto, ela dissolveu no seu bojo, o tipo de ideologia colonialista que freqüentou todo o século XIX.

A procura de meios de expressão "nacional" que viria acontecer nos países americanos, tem no México um bom exemplo. Se desde o começo do século fermentavam os germes da "mexicanização", estes se radicalizam com a Revolução Mexicana até culminar em 1920, num vasto programa de nacionalização dos produtos e meios culturais elaborado pelo Ministro da Educação, José Vasconcelos. O incentivo aos projetos arqueológicos para busca de suas origens históricas, o interesse pelas artes populares, a valorização do

muralismo como meio de expressão revolucionária de temática mexicana, e ainda a obrigatoriedade da adoção do estilo arquitetônico nacional nos projetos de suas escolas públicas primárias e secundárias mostram a atmosfera de repúdio e negação a tudo o que pudesse ser identificado com o passado de submissão ao colonizador europeu. É um momento de passagem para a maioria.

Os ventos revolucionários que sopravam, vindos de todos os lados, tocaram a nossa intelectualidade e de certa forma fizeram-na identificar este nacionalismo a uma atitude libertária e progressista.⁹ Independentemente da crença política que comungavam ou das preferências estilísticas em arte, os intelectuais brasileiros do pós-guerra concordavam com o abasileiramento da nossa cultura, quase perdida em meio ao academicismo francês, pela recuperação de nossos valores autóctones. Raras são as exceções. Poderíamos nos lembrar, na arquitetura, da pessoa de Christina das Neves a combater um "estilo nacionalizado" em favor dos internacionais "Luizes"¹⁰; ou a posição de Alceu Amoroso Lima denunciando em seus artigos a impossibilidade da literatura brasileira "prescindir de certa imitação"¹¹. Mas era uma pequena parcela de vozes aquelas que se levantavam contra a modernidade definida em sua relação com a brasilidade, e não chegaram a abafar o coro nacionalista. Além do mais, o apreço às culturas primitivas que alimentou as vanguardas européias nos fez valorizar o Brasil, olhar com outros olhos para este Brasil que, segundo Tarsila do Amaral, estava em moda na Europa.

Esse espírito de determinação, para encontrar uma personalidade própria, forjar um sentimento de identidade nacional através de signos que representassem o Brasil e o distinguissem face às outras culturas dominantes nas quais o país estava imerso e que vai estar presente nas mais significativas correntes de modernização da segunda e terceira décadas deste século, acaba por modificar o quadro da cultura artística da época. Com as organizações nacionalistas e os grupos modernistas as diversas manifestações artísticas sofrem a influência nacionalista e, já na década de 20, o critério de avaliação da qualidade das obras estava associado ao seu grau de brasilidade.¹²

Sob os auspícios desse espírito nacionalista e ajudado pela dificuldade da importação de mercadorias para a construção civil causada pela guerra, Ricardo Severo, arquiteto português radicado em São Paulo, consegue ampla adesão ao seu apelo por uma arquitetura nacional de cunho tradicional. O estilo colonial torna-se, assim, o representante genuíno do nosso repertório arquitetônico.

Ao responder aos anseios de uma burguesia em formação e também da classe média urbana por uma linguagem própria, consegue uma enorme repercussão social. Na verdade esse estilo que adaptou elementos do vocabulário colonial, principalmente do repertório barroco de nossas igrejas a novos programas de necessidade com uma peculiar liberdade em relação aos modelos que lhe serviram de inspiração, contribuiu ao mesmo tempo para afirmar uma tradição e uma mo

modernidade ou, como quer Carlos Lemos:

*"No fundo, o neocolonial passa a ser uma expressão libertária. Jogaram fora, após a Guerra, todo o receituário, todos os modismos, todas as regras da arquitetura do fim do Império e da República nascente. Agora era a modernidade. Incongruentemente, modernidade expressa através da tradição."*¹³

Assim, em 1922 ele fará a alegoria de nossa independência e de nossa modernidade ao ser o estilo arquitetônico que nos representou na Exposição do Centenário da Independência do país e depois na Semana de Arte Moderna.

Os anos 20 mostram uma época em que estiveram em pauta os movimentos reformistas em prol da renovação da sociedade. Em meio à efervescência política, social e econômica por que passávamos — organização do patronato e do operariado urbano, engrossamento e definição de uma classe média, "tenentismo", Coluna Prestes, formação de novos partidos políticos como o Partido Comunista e o Partido Socialista, etc. — a crença no poder da educação para transformar as condições do meio adquire especial relevo. Essa convicção que permeia a noção mesma de uma "Idade Moderna" da civilização¹⁴ aparece sintetizada já, no 1º Tratado Sistemático de Didática, escrito por Comênio por volta de 1630:

"Se, portanto, queremos Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes, e boas administrações, primeiro que tudo ordenemos as escolas e façamo-las

*florescer, a fim de que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens, e viveiros eclesiásticos, políticos e econômicos. Assim, facilmente atingiremos o nosso objetivo; doutro modo, nunca o atingiremos".*¹⁵

O mundo vai se reportar a essa idéia quando através da educação como um meio dinâmico de transformação e adaptação social vários países, nessa época, iniciam sua reestruturação. É o caso da Inglaterra em 1918 com o "Education Act" de Lord Fischer, ou da Áustria (Viena), Prússia e Estados Alemães que entre 1920/25, reorganizam seus sistemas escolares, ou mesmo da França, Itália, Espanha, Rússia, Chile, Uruguai entre outros. O Brasil vai se inserir nessa corrente renovadora que tem como base pedagógica o ideário escolanovista e inicia sua primeira reforma educacional, ao nível dos estados, em São Paulo (1920) com Sampaio Dória. Seguiram-no a do Ceará (1922-23), Distrito Federal (1922-26), Rio Grande do Norte (1925-28), Paraná e Minas Gerais (1927-28), Distrito Federal e Bahia (1928).

Surge também, nesse contexto, a Associação Brasileira de Educação (1924), entidade leiga que representou um papel substancial na definição dos rumos da Educação no país em direção à Escola Nova. Com um quadro de associados do qual fizeram parte os mais brilhantes nomes da intelectualidade daquele tempo — inclusive os educadores responsáveis pelas reformas nos estados — ela promoveu as famosas Conferências Nacionais de Educação, início de um pen

samento sistemático e globalizante sobre o ensino do país e lugar dos debates travados a favor do escolanovismo e contra a escola tradicional.

Se a educação vai ocupar o centro das discussões renovadoras da década de 20, a representação desse discurso na realidade concreta do prédio escolar também será objeto de preocupações e indagações. É sintomático o fato do jornal "O Estado de São Paulo" haver promovido em 1926 dois inquéritos presididos pelo professor e Jornalista Fernando de Azevedo, cujos temas eram: um, a Arquitetura Brasileira e outro, a Educação no Brasil. O primeiro, em nove artigos, a cujas perguntas responderam os arquitetos Ricardo Severo, Alexandre de Albuquerque e J. Wast Rodrigues, além do médico José Marianno, entre outros, dá como resultado a confirmação, por eles, da necessidade de uma arquitetura brasileira atual, cunhada no passado colonial.¹⁶ O segundo, cujo objetivo foi detectar "a realidade social e cultural e as tendências ideológicas daquele tempo",¹⁷ vai revelar as contradições de uma fase de transição do país e ainda permitir um levantamento das características do Sistema Educacional Brasileiro.¹⁸

Nos temas dos inquéritos, a mostra de uma inquietação por entender-se, por descobrir-se e por reforçar uma vestimenta adequada àquela personalidade recém descoberta mas ainda tão frágil. Fernando de Azevedo constata que a educação não atendia aos fins sociais de que deveria ser o meio. Apaixonado, via inquérito, pela causa da educação

à qual vai dedicar toda uma vida de luta, é convidado por Antônio Prado Jr., na época prefeito do D.F. (1926-1929), para assumir a pasta da Diretoria de Instrução Pública. En contra um aparelhamento escolar deficitário tanto no que dizia respeito às suas condições físicas, quanto à inade quação das leis de ensino à realidade do país. As escolas em sua esmagadora maioria estavam instaladas em imóveis re sidenciais alugados e adaptados, impróprios à função a que serviam e ignorantes dos princípios pedagógicos e higiêni cos que já se exigiam deste tipo de prédio. Era um total de 236 imóveis escolares no D.F. sendo que 147 eram resi dências alugadas e adaptadas pela prefeitura. Dos 89 res tantes, propriedade do município, apenas 29 foram construí dos para fins escolares. Estes números deixavam a nũ o me díocre desempenho da política educacional do governo repu blicano. Daqueles 29 prédios, 20 foram construídos naque les anos de República. Os outros nove eram produção da mo narquia. Sua crítica é contundente:

"(...) As instalações de ensino primário, instala das ao acaso, sem uma visão aguda de nossa realida de e sem qualquer espírito de finalidade social e talhadas ainda pelos moldes da velha escola primá ria de letras (...) que já não se conformam às mo dernas legislações escolares."¹⁹

F. Azevedo vai então definir sua reforma por um ajustamento de todo o aparelhamento educacional aos "novos ideais da escolarização: tanto os de natureza pedagógica

quanto aos de natureza social."²⁰ A arquitetura escolar, como uma das peças do "Sistema Educacional" que pretendia montar, deveria se enquadrar dentro dos princípios da Escola Nova e ao mesmo tempo contribuir para a descoberta e preservação das tradições nacionais. É nesse momento, na administração Antonio Prado Jr. - Fernando de Azevedo no Distrito Federal e Washington Luis na Presidência da República, que se encontram oficialmente a Escola Nova e o Neo colonial.

3. AS ESCOLAS NEOCOLONIAIS DO DISTRITO FEDERAL

3.1. POR UMA ARQUITETURA NACIONAL

Em abril de 1932 Fernando de Azevedo envia uma car
ta a seu amigo e companheiro da Associação Brasileira de
Educação, professor Francisco Venâncio Filho e nela se re
fere ao prédio da Escola Normal que naquele momento passa
va a Instituto de Educação pelas mãos de Anísio Teixeira:

*"O prédio magnífico, que eu sonhei, ao projetá-lo;
que vi no papel, nas linhas harmoniosas de suas
plantas, de suas fachadas e de seus detalhes ; de
que eu tinha uma antevisão plástica, uma imagem vi
va e perfeita, em cuja contemplação quase objetiva
se reanimavam minhas forças e se fortalecia a mi
nha resistência, nas lutas desesperadas para cons
truí-lo; esse prédio cuja construção acompanhei ,
pedra por pedra, no terreno que escolhi e segundo
o projeto que me consumiu dias e meses de estudos,
não podia ter mais alto destino do que esse que
lhe acaba de dar o idealismo renovador desse gran
de espírito e coração, que é Anísio Teixeira."*²¹

Esta apaixonada declaração de autoria revela a im
portância que teve o edifício na concretização dos princí

pios reformistas de Azevedo. Mais que isso, nos diz da relevância que ele atribuía à arquitetura nos processos de transformação e efetivação das "mentalidades", ao lado de itens tradicionalmente considerados indispensáveis como a definição de programas, métodos e técnicas dentro do quadro de finalidades da educação.

O edital de concurso para o projeto do prédio da Escola Normal estabelecia, como condição, a referência à arquitetura tradicional brasileira. É um momento de vitória para os defensores deste estilo. Um deles, sem dúvida o mais dedicado, o Dr. José Mariano Filho que havia assumido como uma "causa" sua o movimento pelo neocolonial no Rio de Janeiro²² vai aplaudir entusiasticamente a medida:

*"(...) É que não passou despercebida ao ilustre educador a significação cívica da escolha do estilo tradicional brasileiro num edifício onde se vai plasmar a mentalidade de milhares de jovens patriotas."*²³

Neste mesmo ano de 1928, Mariano inscreve-se na 2ª Conferência Nacional de Educação em Belo Horizonte, promovida pela Associação Brasileira de Educação, com uma tese que obteve sucesso, em favor do reconhecimento oficial da arquitetura brasileira de fundo tradicional, onde prega que:

"A oficialização da arquitetura nacional deveria começar obrigatoriamente pelas escolas primárias e

secundárias, para que os jovens brasileiros se afeiçoassem desde a tenra infância, com a arte que lhes incumbe defender mais tarde. (...) Penso que os edifícios públicos, quartéis, palácios do governo, casas de municipalidade, hospitais e outras construções de caráter oficial deveriam possuir alguma coisa que dissesse da raça e do país que habitamos".²⁴

O fato é que na administração Prado Jr. / Fernando de Azevedo todos os projetos de prédios escolares e mesmo prédios administrativos foram de inspiração neocolonial. Podemos dizer que o exemplo do México é seguido e o estilo oficial da arquitetura da Diretoria de Instrução Pública da cidade do Rio de Janeiro é aquele considerado "nacional". Este fato está longe de ser surpreendente, considerando que as condições para que isso acontecesse já estavam dadas.

É que, como já vimos anteriormente, o neocolonial, nascido das aspirações nacionalistas da segunda década do século, encontrou junto à intelectualidade dos anos 20 um abrigo entusiástico, de cores modernistas. Assim, podemos ver que no campo da educação — que também, entre 1920/1930, sofre grandes transformações com as reformas educacionais de alguns estados e do D.F. (ao par daquelas que ocorriam em outras séries da vida social brasileira, particularmente movidas pelas mudanças na economia) — vai ser a arquitetura neocolonial aquela escolhida para represen



a. vista do prédio



3b. fachada lateral



5c. vista da fachada do orfeão.



5d. Orfeão



5e, 5f. Pátio interno



5. Escola Normal (Instituto de Educação), Rio de Janeiro. Projeto de Angelo Brunhs e José Cortez. Projetado e construído na administração do prefeito Prado Júnior (1926-30). (Fotos do Arquivo do Instituto de Educação).

tar nas escolas os ventos modernizantes do movimento em prol da Escola Nova. Junta-se a isso o papel exercido no Distrito Federal por José Mariano Filho na difusão deste estilo. Ocupando cargos de relevo, (foi presidente de órgãos de classe e da Sociedade Brasileira de Belas Artes, Diretor da Escola Nacional de Belas Artes (1926), colaborador da revista "Arquitetura Brasileira" e do "O Jornal", e financiador de viagens para documentação e estudo da nossa arte colonial) ele pôde influir grandemente nos meios culturais e artísticos da época.

Não podemos nos esquecer também da simpatia que o então presidente Washington Luiz nutria pelas coisas de nosso passado. Conta-nos Carlos Lemos que, enquanto prefeito e depois governador de São Paulo, promoveu visitas de estudo às casas bandeiristas paulistas e encomendou obras públicas no estilo tradicionalista ao arquiteto Victor Dubugras, como o Largo da Memória (1919) e os monumentos do Caminho do Mar (1922) por ocasião do Centenário da Independência.²⁵ Parece lógico que ele tivesse não só apoiado, mas que também tivesse incentivado, enquanto presidente, a opção de Fernando de Azevedo por uma escola que se integrasse na construção do nacionalismo — não só através de seu currículo mas também na configuração de seu edifício. Acresce-se a todos estes fatores a formidável aceitação desse estilo pela opinião e gosto do público em geral. Em São Paulo, por esta ocasião (1928) "cerca de 70% das novas habitações domésticas refletem o sentimento tradiconalista."²⁶

As escolas começam então a nascer pelas mãos de arquitetos experimentados na utilização dos artificios coloniais, aos novos programas. Os vencedores do concurso para o projeto da Escola Normal, os arquitetos Angelo Brunhs e José Cortez, já haviam participado dos famosos concursos públicos patrocinados por José Mariano, dos quais Brunhs ganhou aquele para o "Solar Brasileiro", germe do "Solar Monjope" que Mariano construiu no Jardim Botânico para sua residência. Outros, como Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes, haviam levado o 1º lugar no concurso para residência estilo colonial, o primeiro instituído por José Mariano, em 1921, e também se colocaram em 3º lugar no concurso para o projeto da porta monumental da Exposição do Centenário, no mesmo ano.

Estes últimos, na época, arquitetos a serviço da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, serão responsáveis pelos projetos das escolas da reforma azevediana. A produção foi a seguinte:

1. Prédio do Almoxarifado, oficinas e garagem da Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal.
 - Rua Euclides da Cunha, 125, São Cristóvão
 - Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes em 1928.

2. Escola para Débeis
 - Quinta da Boa Vista s/nº - São Cristóvão
 - Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes em 1928.

3. Escola Sarmiento (Ex-Escola Argentina)

- Rua 24 de maio, 931 - Engenho Novo
- Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes em 1928.

4. Escola Uruguai

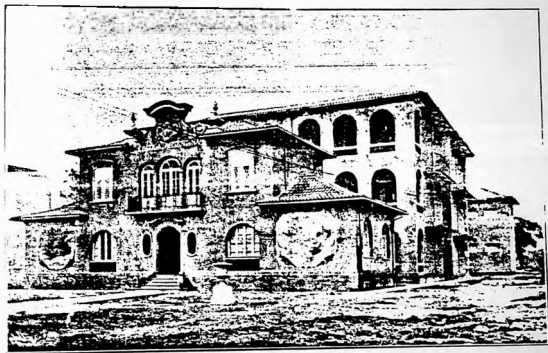
- Rua Ana Neri, 192 - Pedregulho
- Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes em 1928.

5. Escola Estados Unidos

- Rua Itapirú, 453 - Catumbi
- Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes em 1928.

Os prédios das escolas foram projetados para atender ao nível de ensino elementar (primário). Além destes citados, podemos incluir a Escola Soares Pereira (Av. Maracanã, 1450, Tijuca) que foi construída em 1926 com projeto de José Amaral Nieddermeyer, sob encomenda da família Soares Pereira, para doação ao município. Todos os projetos devidamente caracterizados pelo repertório formal do neocolonial, embora não necessariamente de traços locais. Como as residências, valerão os passeios pelo estilo "missões" de várias procedências.

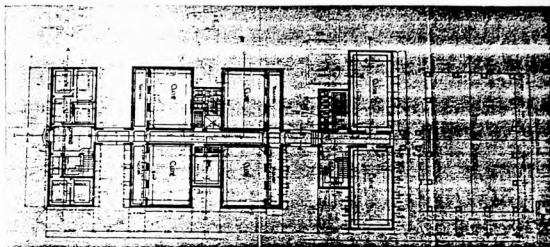
ESCOLA ARGENTINA



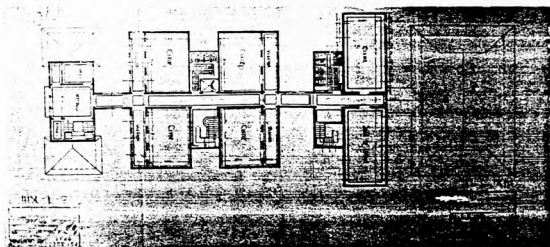
PERSPECTIVA

Projecto e construção de NEREO & FERNANDES
ARCHITECTOS

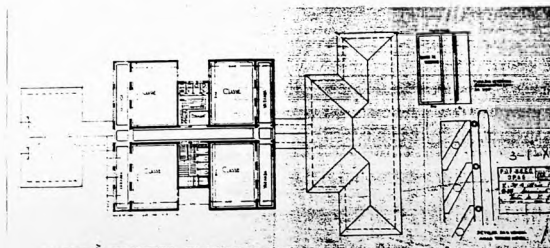
6. Escola Argentina (hoje Sarmiento). Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes, 1928. (Ilustração em: "Archi-
tectura - Mensário de Arte". RJ, nº 2, jul. 1929).



1º pavimento

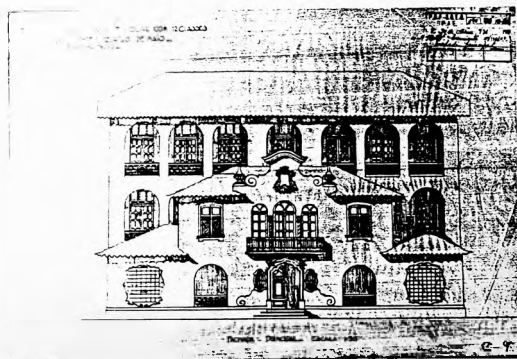
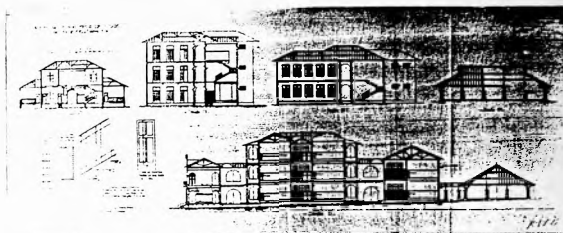


2º pavimento



3º pavimento

7. Planta das escolas Argentina e Uruguai. (Arquivo DMP/SME- R.J.)



8. Fachada principal e cortes do projeto original das escolas Argentina e Uruguai. (Arquivo DMP/SME - R.J.).

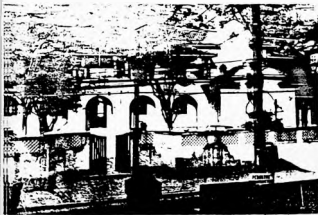
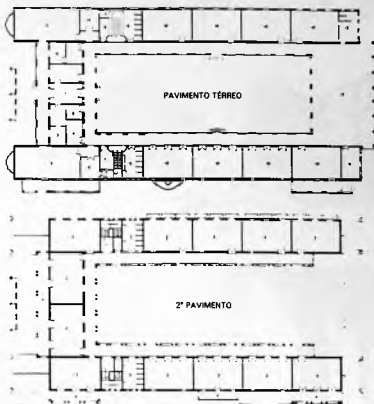
ESCOLA ESTADOS UNIDOS

Pavimento térreo:

- 1 - vestíbulo
- 2 - cozinha
- 3 - sala-rua
- 4 - oftalmologia
- 5 - auditório
- 6 - sala-aulas
- 7 - W. C.
- 8 - depósito
- 9 - W. C. alunos
- 10 - sala de aula
- 11 - cozinha
- 12 - osasco de ginástica
- 13 - W. C. serventes
- 14 - diretoria
- 15 - biblioteca
- 16 - gabinete dentário

2º pavimento:

- 1 - vestíbulo
- 2 - sala de aula
- 3 - W. C. alunos
- 4 - varanda



9a. Fachada para a rua



9b. pátio interno

9. Escola Estados Unidos. Projeto de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes, 1928. (Fotos: autora e Arquivo da Escola. Planta em SISSON, 1988).



9c.



9d.



9e.



9f.



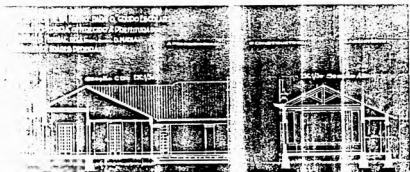
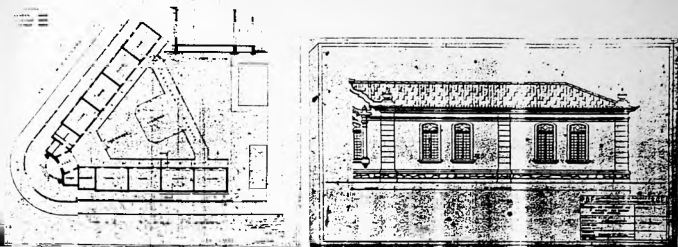
9g.

9c. Fachada frontal (para rua).

9d. Fachada lateral.

9e. Pátio interno.

9f. Circulação das salas de aula aberta para o pátio interno.



10. Escola Soares Pereira. Projeto de José Amaral Nieddermeyer, 1926. (Foto da autora e desenhos do projeto no Arquivo da DMT/SME - R.J.).

3.2. AS ESCOLAS ARGENTINA E URUGUAI

Aqui nos ocuparemos da análise de um dos projetos de Nereu Sampaio e Gabriel Fernandes, que foi repetido nas escolas Sarmiento (ex-Argentina) e Uruguai, à maneira de um projeto padrão. Embora os arquitetos justifiquem sua repetição pelas semelhanças entre os terrenos com relação à orientação face ao arruamento, fica evidente que era considerado um projeto completo e bem resolvido, aos termos que se propunha, uma vez que se lhe permitiu a replicação. Além disso, ele difere, em termos de sua organização espacial, dos outros projetos de escola da reforma azevediana e, por isso, merece ser estudado. Acreditamos que ele significa um momento expressivo de transformação da espacialização tradicional e toda a análise vai tentar conferir seu significado face aos outros projetos e dentro do ideário reformista.

Dividiremos este estudo em dois momentos. No primeiro faremos uma aproximação do discurso dos arquitetos, definido pelo que dizem a respeito do projeto. Esperamos conseguir, com isso, perceber quais suas intenções e o universo em que estavam mergulhados no que diz respeito à especificidade da disciplina arquitetônica. Num segundo momento trataremos do teor de reforma educacional de Fernando de Azevedo e de suas implicações na criação de um espaço arquitetônico que deveria ser arauto de um novo tempo, de uma reforma tida como revolucionária. Interrogamo-nos,

então, sobre como se traduziram os objetivos da reforma em relação ao prédio escolar e se de fato houve aí uma manobra de liberdade moderna.

3.2.1. A DEFESA DO PROJETO: O QUE EXISTE POR TRÁS DO DISCURSO?

Os arquitetos Sampaio e Fernandes vão defender a localização dos novos grupos escolares, pelo critério do "socorro imediato às piores situações" de demanda x atendimento. Se os prédios escolares da República tinham até então sido projetados com uma certa preocupação com os fatores de conforto ambiental, os projetos da década de vinte assumem explicitamente a responsabilidade por responder "aos requisitos modernos de instalações escolares, tanto no que diz respeito à iluminação e aeração, quanto a higiene e pedagogia". Nereu Sampaio vai descrever, na defesa de seu projeto, as vantagens que o destacavam:

"As salas estão completamente isoladas, de maneira a impedir que os trabalhos de uma classe sejam perturbados pela vizinhança das outras; a iluminação natural está calculada de modo a que nas classes não haja nem excesso, nem deficiência de luz, pois

as janelas basculantes e com réguas móveis* poderão regular a passagem dos raios luminosos refletidos; a aeração natural está garantida pela distribuição de aberturas, com janelas basculantes, colocadas em alturas convenientes, para estabelecer a passagem da corrente de ar que renove, permanentemente, o ar do interior das classes; o problema da insolação estudado de modo a evitar que as classes sejam insoladas nas horas de trabalho; a pintura dos ambientes em cores neutras que descansem a vista, e finalmente a colocação dos quadros negros, em alturas que fiquem dentro dos limites do campo de visão distinta dos alunos (...).

E não é tudo. Como nesses grupos escolares funcionam escolas noturnas, estudamos a instalação de luz artificial (...). Para essa instalação experimentou-se o que de mais moderno e perfeito havia, e projetamos para cada classe um grupo de 8 aparelhos de luz indireta, tipo "Duplex-a-lite", providos de lâmpadas de 300W, permitindo uma intensidade luminosa de 10 "foot-candels" por aluno.

Há uma inovação que merece reparo, pois não consta que na América do Sul o elevador já tenha sido introduzido nas escolas como meio de ascensão vertical (...). Empregam os elevadores (...) como meio

* Esta solução será largamente empregada nos projetos de escola dos anos 50 e 60, tornando-se quase que uma marca desta tipologia arquitetônica.

de simplificação e comodidade do transporte bem como auxiliar da disciplina.

Um elevador com dimensão de 1,6m x 2,00 internamente, calculado para carga de 500kg por m², transporta, com segurança absoluta, 30 crianças, de cada vez, incluindo no elevador o cabinista e a professora.

Foram feitas várias experiências nesse sentido, em cabines gentilmente cedidas pela Light e Power, e verificamos a possibilidade dos grandes transportes para diminuir as viagens, ganhando tempo."

E, depois de detalhar o trabalho em cálculos de velocidade, tempo, distância e número de passageiros, o arquiteto conclui satisfeito que "em 10 minutos, serão distribuídas as turmas em toda a escola".²⁷

Do que fala o arquiteto nessa descrição do seu projeto? O que seu discurso — no que contém de entusiasmo, no que aponta como novidade de concepção, naquilo que seleciona para descrevê-lo e naquilo que despreza — pode nos elucidar sobre esse mesmo projeto e as questões nas quais estava implicado?

Neste memorial os autores privilegiam principalmente a descrição dos critérios técnicos que nortearam suas opções arquitetônicas. Fica evidente o emprego de um método de projetar que parte do cumprimento dos requerimentos funcionais exigidos pelo programa dado, cujo tema, no ca

so, é a escola. Percebemos, claramente, porque é recorrente ao longo do texto, a preocupação em adequar as soluções funcionais encontradas a uma racionalidade técnica de recursos e portanto a uma atitude que se revelasse moderna. O projeto se responsabiliza pelo incremento de uma maior eficiência à função de uso a que o prédio deve corresponder: ensino e aprendizagem. Assim, a maior eficiência em termos de tempo x produtividade deveria corresponder uma significativa atualização dos recursos tecnológicos empregados no projeto. Existe, portanto, neste nível, um repore às teorias funcionalistas de arquitetura em voga nessa época, principalmente na Europa, nas quais o conceito de adequação da forma a uma função se associa ao de eficiência enquanto um valor estético e um padrão moral.

Vale lembrar que a técnica entendida como "a parte material ou o conjunto dos processos de uma arte"²⁸ é parte integrante da prática arquitetônica. A relação dialética da técnica com a arte é que compõe, segundo Artigas, a síntese da criação, e, desta forma, o equilíbrio dinâmico destes termos estaria traduzido na semântica da palavra desenho: desígnio, intencionalidade.²⁹ Por isso, o desenho está carregado das determinações histórico-sociais concretas do momento de sua concepção e, se não é possível pensá-lo dicotomizado de suas instâncias formativas (arte e técnica), é necessário, para compreendê-lo, perceber em que medida, através da história, uma delas sobrepuja a outra em valor e significado na geração do projeto.

A técnica vai ganhar um especial relevo na Idade Moderna quando o empirismo baconiano inaugura um pensamento que vai incorporar, ao longo dos séculos, "as técnicas ao saber" (a ciência) de tal maneira que "en un cierto momento se ha considerado no tanto que la técnica es un saber, sino más bien que el saber es fundamentalmente técnico".³⁰

Para o pensamento arquitetônico, a mudança na relação homem/natureza promovida pela cultura científica será decisiva. No século XIX, com a técnica estreitamente vinculada à emergência dos novos modos de produção, a arquitetura passa a ser "determinação do espaço" e não mais sua "representação".³¹ Os procedimentos metodológicos das ciências exatas servem de modelo para as ciências sociais nascentes e vão influir também na disciplina arquitetônica como parâmetro de racionalidade e portanto de modernidade.

A idéia de crescimento econômico se liga, então, à de um desenvolvimento técnico-científico do qual o progresso da sociedade dependeria. Assim, a técnica,³² aderida a uma noção de progresso linear e mecânico que propunha a modernização da sociedade ao par da aceitação das regras e normas sociais inerentes ao sistema produtivo, vai se transformar numa coisa em si — é a técnica fetichizada. E é fetichizada que ela aparece no discurso dos nossos arquitetos Fernandes e Sampaio. A técnica assume a hegemonia do seu processo projetual, pois são eles herdeiros da cultura científica aqui mencionada.

No entanto, se a necessidade de incorporar os caracteres científicos no processo de desenho faz parte de um desejo de "ser moderno" que atravessa o país e por isso mesmo da necessidade de adequar a disciplina a um novo sistema produtivo, o deslumbramento pelos artefatos tecnológicos (elevador, luminárias), que os arquitetos fazem transparecer, mostra um comportamento diante da técnica já ultrapassado de um certo modo.

A modernidade, entendida enquanto progresso tecnológico e suas possibilidades de bem-estar social, era, para nós, ainda uma coisa a conquistar ao passo que na Europa, que nos servia de exemplo, ela já fazia parte do cotidiano. As máquinas, embora sempre surpreendentes, eram mais familiares para eles do que para nós. Além disso, tiveram com a guerra a oportunidade de se desencantarem com a idéia de uma técnica sinônima de benefícios. Para a modernidade européia do pós-guerra ela já havia, segundo Waisman, perdido um pouco de sua dimensão heróica e "aparece en el pensamiento arquitectónico como problema y como instrumento."³ No Brasil da década de 20, que passava por uma redefinição de suas relações econômicas rumo ao fortalecimento do modo de produção capitalista, a técnica e as tecnologias por ela geradas eram motivo de fascínio e desejo.

Outro fenômeno que se desprende desse momento histórico e que está oculto no texto dos arquitetos é a definição de classes profissionais pela divisão social do tra

balho. A preocupação em dotar o projeto de técnicas construtivas e artifícios tecnológicos, que possibilitassem um melhor desempenho do prédio segundo suas funções específicas, traz no seu bojo um claro acento corporativista e um carregado fascínio pela técnica da qual o arquiteto pretende ser o porta-voz. O discurso propõe a clarificação do trabalho do arquiteto, ao enumerar a série de itens que seu projeto resolve, como o critério de distribuição das escolas no espaço urbano, e depois o arranjo do espaço disponível dentro de uma adequação funcional (o que requer dele um prévio conhecimento do "objeto" escola, seu funcionamento e suas necessidades), mais os cálculos de insolação, aeração e alturas convenientes de mobiliário, as medidas, o detalhamento de esquadrias apropriadas à livre escolha do nível de iluminamento desejado, e um sem número de atribuições que dizem da complexidade de seu trabalho.

Desta maneira, só ele tem o "saber" que qualifica a obra. O recurso aos cálculos, o estabelecimento de normas e a tradução dos problemas técnicos da pedagogia para uma solução igualmente técnica da arquitetura não estava, segundo o que transparece do texto, ao alcance dos mestres de obra e construtores de última hora. A distinção do arquiteto de outras categorias profissionais concorrentes está na origem mesma e na finalidade dos congressos Pan-Americanos de Arquitetura, e na criação de seus órgãos de representação de classe desde 1920. A defesa de seus princípios profissionais como únicos capazes de dar solução aos problemas que afligem a cidade, e que depauperam a saúde

física e moral do povo, está contida nas resoluções do I Congresso Pan-Americano em Montevideu (1920) e se estende aos outros três que acontecem até 1930.³⁴ Era tempo da estruturação e fortalecimento dos arquitetos enquanto classe.

A fala corporativista é sempre aquela que lida com a realidade através de um aparato "científico" que valida sua infalibilidade. No caso, a concorrência dos "práticos" no ramo de projetos e construções opuseram um discurso da arquitetura como ciência pluridisciplinar, cuja responsabilidade cabia ao profissional que dominava seu campo de abrangência. Senão vejamos:

"...Que sendo o arquiteto o profissional que possui todos os conhecimentos artísticos, científicos, jurídicos e econômicos, necessários para projetar as obras de arquitetura e fazê-las executar sob a sua direção, deve ser chamada a atenção dos governos americanos para a indispensável necessidade de definir a responsabilidade legal do Arquiteto, a exemplo do que ocorre com as demais profissões cujo exercício é fiscalizado por lei, especificando e definindo claramente a responsabilidade do citado profissional e do empreiteiro de obras."³⁵

A capacidade de interpretar as necessidades, respondendo numa linguagem comprovadamente "científica" aos problemas colocados, com um programa de arquitetura que pretendia resolver as questões de funcionamento do prédio,

identifica, como já vimos, os arquitetos do neocolonial com alguns dos princípios da Arquitetura Moderna. No entanto, a colagem de elementos arquitetônicos de fases da arquitetura portuguesa e da estilização característica de outros, de procedência colonial de alguns países, consegue elaborar um estilo em nada diferente dos diversos "neos" lançados no mercado para o deleite da nova classe social — a burguesia brasileira. Caracterizando-se por uma postura projetual eclética na mentalidade e por isso mesmo no método, esses profissionais se assemelham a seus competidores de mercado que usavam a mesma cartilha, o mesmo modo de fazer definido por aquela orientação. Portanto, a diferenciação de seu trabalho necessita da valorização dos aspectos técnicos uma vez que os artísticos eram de domínio público, oriundos de cacoetes metodológicos ao alcance de todos.

Tanto é assim que Nereu Sampaio no seu memorial justificativo das escolas Argentina e Uruguai só vai mencionar sua opção estilística, o caráter propriamente "artístico" do projeto num último e modesto parágrafo de fechamento de um texto de 20 deles:

"A arquitetura foi inspirada na arte tradicional brasileira introduzindo-se as inovações indispensáveis à completa obediência às normas pedagógicas e higiênicas modernas.

Embora fosse necessária a modificação ou a substituição de elementos da arquitetura tradicional que

*se não adaptavam às exigências das instalações escolares modernas, parece-nos que o conjunto guardou a lembrança da nossa casa solarenga e que deve ser lembrada às novas gerações."*³⁶

É bem verdade que também o método eclético de combinação de elementos arquitetônicos de modelos formais distintos tem origem num modo de trabalhar científico, além de seus já sabidos vínculos com os ideais de vida burgueses. A extrema mobilidade impressa ao cotidiano pelo progresso tecnológico e sua correspondência com a organização de novas formas de relações sociais baseadas na mais-valia do trabalho humano, dará lugar no sec. XIX ao desenvolvimento de novas ciências como a Sociologia, a Antropologia e a Biologia. Elas são chamadas a abarcar a multiplicidade de imagens desse mundo moderno com a segurança de um método classificatório, identificador de "tipos", ordenador e controlador das contradições sociais.

Também a disciplina arquitetônica se propôs uma classificação racional dos estilos históricos. Pensemos na documentação dos seus princípios formais através dos manuais que orientavam o profissional de projeto na escolha da tipologia mais conveniente às suas circunstâncias, dentro de um elenco delas. Assim, segundo Waisman:

"La concreción de tipologías no se ha realizado en este caso, como ocurría hasta ahora, por un operar histórico, sino por un operar científico. De donde resulta que la instancia tipológica también adqui

*re un carácter particular. Pues toca ahora elegir entre un elenco de tipos definidos científicamente, es decir, descriptos con cierto grado de exactitud; en tanto que la definición del tipo histórico no pretende alcanzar nunca una precisión científica, y su carácter, por el contrario, es tan general, que si propone, asimismo, solamente como un punto de partida para la creatividad."*³⁷

Portanto, o processo de desenho desses arquitetos estava referido a uma postura essencialmente racional. Tinham uma noção clara de "função" no projeto, tanto no que diz respeito à satisfação das necessidades práticas de uso como também àquelas que respondem a eficiência da forma na transmissão de significados. Reconhecem o valor semântico da forma ao elegerem o neocolonial. Fazem aceitável os valores modernos mediante o emprego de alguns valores tradicionais que também atendem, como já vimos, aos anseios de modernização da sociedade pela busca de uma emancipação cultural.

O sentido "moderno" da classe profissional e ao mesmo tempo sua inserção no universo de valores burgueses apareciam nesta racionalidade com que lidavam com seu objeto e ainda na assunção dos valores românticos e promocionais que presidem a opção eclética. Valiam as modas trazidas pelo cinema com toda a fantasia a que tinham direito (tanto arquitetos quanto clientes), aliadas a uma solução planimétrica e distributiva funcional.

A adoção dessa prática arquitetônica era reforçada na própria Escola Nacional de Belas Artes (R.J.) de onde saíam os futuros arquitetos. É o que demonstra a produção de seus professores e os projetos vencedores dos "Concursos de Grau Máximo" de praxe naquela instituição. Um tema como "Residência para um milionário" recebia preferentemente o tratamento neocolonial enquanto que uma "Gare marítima" pedia uma personalidade mais austera, menos "pitoresca" e daí a escolha poderia recair nos "luíses" franceses. É curioso e esclarecedor o relatório referente ao ante-projeto apresentado na XXXVI Exposição Geral de Belas Artes pelos alunos Affonso Eduardo Reidy e Gerson P. Pinheiro:

"(...) Quando se fala em casa tropical, pensa-se logo em estilo colonial ou missões.

Ambos são extremamente belos quando se ajustam bem ao ponto e ao local, muito embora o primeiro pela pobreza da decoração e o segundo pela robustez excessiva de certas formas curvilíneas.

Foi assim que procuramos extrair das origens do Colonial Brasileiro alguns elementos e certas formas de grande beleza arquitetônica. Esquivamo-nos dessa forma, da influência do português, que executou entre nós coisas de caráter barroco, mais tarde de nominadas coloniais.

Preferimos ir buscar lá mesmo os elementos, livres do intermediário, e interpretá-lo segundo nosso sentimento. Fizemos uma tentativa no sentido de

contribuir, se bem que desprezenciosamente para a formação de uma variante de estilo capaz de satisfazer as necessidades estéticas e materiais das residências em nosso país."³⁸

Neste trabalho, o que os professores agradeceram com a melhor nota foi esta maneira de trabalhar com o objeto guardando um distanciamento científico dele, o que permitiu a vigência de um método primeiro classificatório e mais adiante arbitrário do resultado formal.

Esse texto, assim como aquele sobre as escolas Argentina e Uruguai, objeto de nossa análise, foi publicado junto com fotos do projeto na revista "Architectura - Mensário de Arte" que tinha como colaboradores cerca de dezesseis professores da Escola Nacional de Belas Artes entre outros arquitetos, engenheiros e alguns artistas de reconhecida atuação no mercado profissional. Seu corpo de redatores era constituído apenas por professores da ENBA. Eram Morales de Los Rios Filho, Fellipe dos Santos Reis, Gastão Bahiana e J.C. de Mello e Souza, todos já contando com uma respeitável reputação em seus respectivos campos de trabalho.

O periódico se identificava com uma linha de caráter didático onde, entre artigos-aulas sobre Geometria Descritiva, Resistência de Materiais, Perspectiva Experimental e Sistemas de Iluminação, entremeavam-se projetos de arquitetura, via de regra "pitorescos". Eram "bungalows" californianos e espanhóis, casas estilo "normando", estilo

"missões" de várias origens ao qual se acresciam temperos do nosso colonial, sem falar na moda das casas de campo inglesas e das "casas de apartamento em moderno".

O virtuosismo do arquiteto era diretamente proporcional à sua versatilidade, que podia ser avaliada pelo número de estilos que conseguia dominar e à sua capacidade de arranjá-los em novos programas. A demonstração de sua capacidade profissional, a coroação de seus méritos, viria a acontecer, porém, naqueles projetos cuja planta baixa era oferecida ao cliente acrescida de várias opções de fachada. Projeto de arquitetura como mercadoria adequada ao consumo. Seu valor de troca relativo à possibilidade que oferecia de corresponder às fantasias dos fregueses, mas também de atender às suas necessidades práticas, de fazer eficiente sua vida.

Se com isso o caráter artístico do fazer arquitetônico perdeu sua importância, se viu depreciado naquilo que tradicionalmente o qualificava — seu caráter introspectivo e "sagrado" — a arquitetura se equiparou ao melhor do mundo moderno que foi, àquele tempo, a mobilidade, a pluralidade de opções, a oportunidade de escolha.

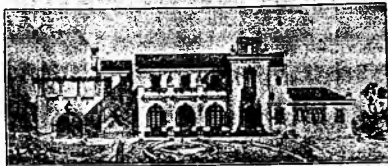
Sendo assim, a uniformização do padrão estilístico na arquitetura das escolas públicas, promovida pela reforma educacional de Fernando de Azevedo, merece ser refletida. O que aqui nos interrogamos não é do porquê da opção neocolonial, coisa que julgamos já ter respondido no início do trabalho, mas sim, do porquê da unificação da mensa

Escola Nacional de Bellas-Artes

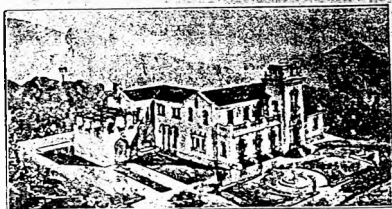
Projecto de residencia para um millionario

Alunos: -- REIDY • PINHEIRO

(Vista reconstruida do edificio)



Fachada principal



Planta geral

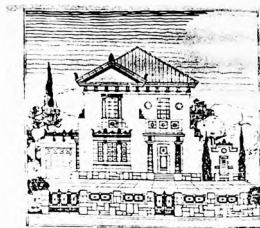
PINTURESco NORMANDO



Projeto para a construçao de um edificio 4 no Bairro de Ipanema, na propriedade de Sr. S. Manoel Antonio Oliveira.

OCTAVO DE S. PIRES

11. Projeto dos alunos da ENBA, apresentado na XXXVI Exposição Geral de Belas Artes. (Ilustração em: "Arquitetura", op.cit.
12. O pitoresco na arquitetura residencial carioca. (Ilustração em: "Arquitetura", op.cit.



Paulo Pires e Paulo Santos
ARQUITETOS
Residência do Dr. O. Canavaro
em construção à rua
D. João de Deus

Residência do Dr. O. Canavaro



Sequência de fachada

Fachada

Paulo Pires e Paulo Santos



13. Projeto de residência de autoria de Paulo Pires e Paulo Santos, professores da ENBA. Aqui, para a mesma planta, há a apresentação de duas soluções de fachada. (Ilustração em "Architectura", op.cit.,1929)

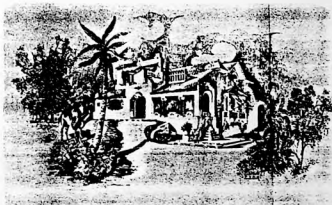


Perspectiva

F. Faro Filho



Perspectiva - Interior da sala de visitas e hall



A arquitetura bahiana é caracterizada e que melhor de com o mais o termo, sendo pelas, apresenta um livro e pinturas Maria Maria, impede no melhor parte de arquitetura do Oreste. Este estilo era construído no Litoral, em pequenas terras, destacando uma perspectiva baixa. A planta abrange a planta de residência bahiana. O design para o mesmo apresenta no mesmo parte no ambiente de salas e varandas que leva a manter a design no caso de lanternas e uma varanda.

14. Projetos estilo "missões", feitos por F.Faro Filho, aluno da ENBA e editor da revista "Architectura-Mensário de Arte". (Ilustração em "Architectura", op.cit.,1929)

gem por um estilo, face à pluralidade da sociedade, na reforma que se pretendia "revolucionária". O que tinha isso de revolucionário?

A pergunta pode ser ampliada para os objetivos deste trabalho: o que, na arquitetura dessas escolas, pode ser apontado como correspondente a um pensamento revolucionário, tanto em educação como em arquitetura? Podemos dizer que essa arquitetura inaugura um espaço moderno em consonância com a pretendida modernidade do discurso oficial? O que foi moderno e o que foi revolucionário?

Tentaremos responder a essas perguntas fazendo uma análise do projeto da Reforma Educacional de Fernando de Azevedo e de sua relação com os projetos de arquitetura das escolas, no seu programa de requerimentos e na organização planimétrica e distributiva que agenciaram.

3.3. REFORMA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DAS ESCOLAS. O QUE HÁ DE NOVO?

3.3.1. A REFORMA DE FERNANDO DE AZEVEDO PARA O DISTRITO FEDERAL EM 1928

O Rio de Janeiro era, até os anos 20, a cidade que apresentava a maior concentração de fábricas no Brasil.³⁹ Esse fato, entre outros, fizeram com que as reformas educacionais promovidas pelo governo tivessem sempre em mira a ampliação do ensino técnico-profissionalizante para que este absorvesse, nas camadas populares, os jovens carentes, e os preparasse como mão-de-obra especializada, necessária ao atendimento daqueles meios produtivos. Também, a inclusão do trabalho manual, do desenho e das disciplinas científicas no ensino elementar constituíram um esforço das reformas republicanas para modificar a face "literária" do ensino no Brasil, substituindo uma "cultura de bacharéis" por uma cultura técnica de apoio às novas atividades econômicas que deveriam modernizar o país e trazer o progresso econômico e social.

No entanto, a visão assistencialista com que enxergavam o ensino profissionalizante, o preconceito contra o manualismo, a falta de integração entre os níveis de ensi

no, a evasão escolar motivada por problemas econômicos e sociais das famílias e mesmo o relativismo da necessidade da educação escolarizada, numa sociedade em que, segundo Florestan Fernandes,⁴⁰ a "dominação patrimonialista e aristocrática" suplantava nossa incipiente cultura burguesa e "prescindia o apoio dinâmico da escolarização", vão determinar um quadro da realidade em que, a "escola se divorciava das necessidades educacionais reconhecidas socialmente" e suas atribuições eram delegadas e obtidas no "comércio social da vida cotidiana."

Foi esta educação destituída de uma finalidade social concreta que Fernando de Azevedo encontrou ao fazer o célebre inquérito em 1926 para "O Estado de São Paulo". Acusa, em suas conclusões, a ausência de "uma política de educação norteada não por homens mas por princípios. Nada que denuncie um grande ideal orientador formado no sentido profundo das realidades e necessidades nacionais e vivificado ao sopro das idéias científicas de educação."⁴¹

Com base nisso, a sua reforma para o Distrito Federal, aprovada pelo Decreto nº 3281 de 28 de janeiro de 1928, propôs a implantação de um sistema educacional orgânico apoiado em duas idéias básicas:

*"Articulação das diversas instituições educativas e a concordância entre essas e a realidade social e os princípios modernos da educação."*⁴²

Objetivava, desta maneira, opor ao "empirismo anár

quico "que fragmentava a educação brasileira, uma legislação de ensino que assegurasse "(...) um caráter de harmonia e homogeneidade ao conjunto de todas as instituições escolares(...)".³

Este "corpo sistêmico de leis" estava estruturado para fazer funcionar uma "escola única": obrigatória, gratuita e igual para todos, dentro de um sistema único: articulação do ensino primário ao técnico-profissional.

Detalhando, teríamos um curso primário obrigatório e gratuito de cinco anos de duração sendo o 5º ano pré-vocacional. Depois, fazendo a ligação entre os níveis, um curso complementar (vocacional) de dois anos anexo ao curso profissional de 4 anos de duração.

À idéia central de uma "escola única" reuniam-se duas outras fundamentais: a de "escola do trabalho" e a de "escola comunidade", formando assim, a tríade básica e indissolúvel do pensamento da reforma azevediana. A "escola do trabalho" foi definida por ele como "a escola em que a atividade é aproveitada como um instrumento ou meio de educação (...). Assim, a tarefa da escola, além de criar e desenvolver o sentimento democrático (escola única), podia transformar-se num instrumento de reorganização econômica pela "escola do trabalho".⁴

Na escola primária, o aluno cumpriria o primeiro estágio de sua profissionalização, pois, o desenho e as atividades manuais constantes do currículo constituíam, na

verdade, os fundamentos básicos de inúmeras atividades pro
fissionais. Essa escola desempenharia a função de "orien
tação profissional", pois, em cooperação com as escolas
técnicas, faria o aluno se inteirar dos diversos ofícios e
descobrir sua aptidão.

Portanto, as atividades manuais que dentro do ideã
rio escolanovista tinham um caráter eminentemente educati
vo (desenvolvimento da habilidade, controle motor, refle
xos, observação, sentido de exatidão, etc.) adquiriam tam
bém, e principalmente, uma função profissionalizante, se
ria instrumentação para a vida prática.

Já a "escola-comunidade" é o elemento da tríade
azevediana que melhor responde à filosofia da pedagogia no
va. Seus princípios são os de cooperação e solidariedade
para a realização de uma sociedade democrática e livre. Pa
ra isso, o projeto recomendava os trabalhos de grupo e a
organização da classe como "uma pequena oficina, de vida e
trabalho em comum, onde cada aluno deve à tarefa coletiva
a sua contribuição pessoal, trabalhando todos, não já para
o mestre, mas antes, para a pequena sociedade de que fazem
parte".⁴⁵ Sugeria que a escola fosse gerida "sob o regime
de auto-governo e de co-responsabilidade de mestres e alu
nos".⁴⁶ Essa administração conjunta permitiria também a
participação da família e da comunidade, na definição dos
rumos da escola e, num nível mais abrangente, através de
seus representantes no Departamento de Educação, a defini
ção da política educacional.

As medidas da reforma educacional do Distrito Federal respondem a um projeto menos técnico e mais político. Azevedo queria modificar mentalidades, atuar na realidade social, subsidiar através da educação a transformação das atividades econômicas. Acreditava que a escola deveria "reduzir o desperdício de energias pelo treino profissional e pela organização científica do trabalho, aumentar a capacidade lucrativa dos empregados e operários, satisfazer a crescente necessidade do comércio, da agricultura ou das indústrias; conservar e desenvolver a riqueza, e, dando a todos uma oportunidade igual, pela preparação eficaz para a ação e para o trabalho, abrir a cada cidadão as mesmas perspectivas para o bem-estar e a prosperidade".⁴⁷ Mas ressalva que esta mesma escola não terá cumprido sua finalidade se não conseguir desenvolver nos educandos o espírito de solidariedade humana e cooperação, que levam à disciplina social.

Como verificamos nessa rápida exposição, a reforma de Azevedo propõe uma intervenção no meio social pela modificação dos quadros produtivos e das "mentalidades", que ultrapassa as intenções da Escola Nova. Esta tinha como objetivo primeiro a formação da personalidade integral do educando para, num segundo momento, colher o resultado de uma sociedade mais ajustada. Em Azevedo, uma visão mais abrangente do processo educativo, fez com que a modificação de toda a estrutura educacional fosse colocada num grau maior de importância que os procedimentos metodológicos que, nas Reformas educacionais de outros estados, rece

beram prioridade.⁴⁸

Mas, se é um caráter menos técnico e mais político o que a distingue, o lado técnico característico dos procedimentos escolanovistas não será esquecido pela Reforma de 1928, até porque, traziam importantes subsídios para a modificação profunda que Azevedo queria introduzir, pela educação, na "cultura" do país. Assim, práticas investigativas, baseadas nos métodos científicos, foram adotadas mais com um sentido de colaborar na visualização do quadro social do que propriamente no de trabalhar o indivíduo. São exemplos disso a obrigatoriedade da "ficha escolar" para cada aluno, onde se registrava seu desenvolvimento e suas peculiaridades. Também a preocupação com a medicina escolar e a assistência social às famílias, que eram atividades importantes dentro do projeto da Reforma, e que deveriam cumprir, além dos objetivos médicos e assistenciais, um papel investigativo de nossas características biológicas (raça), tipos de doenças mais comuns, hábitos culturais, condições do meio, etc. Ou seja, um trabalho de cunho metodológico científico, engajado como toda a Reforma educacional na construção de uma identidade nacional idealizada: à pergunta "quem somos" sobrepunha-se a resposta ansiosa do "que queríamos ser".

Eram, então, procedimentos estatísticos, mapeadores de uma realidade que se pretendia controlar e disciplinar para a obtenção de um resultado positivo do modelo societário proposto pelo projeto de Reforma educacional. Em

"Novos Caminhos e Novos Fins"⁴⁹, livro que Azevedo escreveu detalhando este seu projeto para o D.F. , encontramos várias passagens que revelam a feição desse modelo. Aqui destacamos um que nos parece particularmente expressivo:

"(...) A educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias. Mas, tornando-se por um lado, as elites acessíveis às camadas populares, pela sua educação progressiva, e dilatando-se, por outro lado, a ação das elites intelectuais, pela obra de extensão cultural, que a universidade moderna realiza, "vulgarizando" a ciência que elaborou e transmitiu, estabelece-se, como a seiva que sobe nas árvores, para renovação constante das classes dirigentes, um "sistema de circulação", que mantém a vitalidade fecunda das verdadeiras democracias. Não é na planície de ignorância rasa, em que se confundem os espíritos na uniformidade de um ambiente sem relevos, que emerge a cordilheira das instituições universitárias. As eminências das universidades, em que, pelas pesquisas dos laboratórios e pela doutrina das cátedras, se elabora a ciência e com ela se renovam as civilizações, costumam elevar-se, nos sistemas de cultura democrática, sobre as cadeias de contrafortes, em que dispõem, para formarem uma obra única e maciça, os blocos assentados pelos construtores ciclópicos e

o material acumulado dia a dia, na modéstia de uma profissão de inigualável benemerência, pelos grandes obreiros da educação primária."⁵⁰

De tudo que já vimos, podemos retirar de sua Reforma, que esteve baseada em modelos ideais — em um pensamento tendente à universalização das idéias ("escola única dentro de um sistema único", "harmonia e homogeneidade ao conjunto de todas as instituições escolares"), embora contraditoriamente pregasse a vinculação dessas idéias a realidade concreta do lugar e do momento histórico-social de sua vigência (escola comunidade). Ela está, também, referida a uma noção explícita de harmonia a partir de uma ordem hierárquica, da admissão pelo indivíduo de um "locus naturalis" que lhe cabe ocupar (idéias de cooperação e solidariedade entre grupos, as elites como classe dirigente necessária, as universidades como centros irradiadores de cultura), embora admita a necessidade da sua troca permanente ("sistema de circulação"). Trabalha pela igualdade e democracia mas aceita como naturais as diferenças sociais baseadas no mérito. Tem no sistema orgânico retirado da Biologia um modelo de funcionamento mas relativiza a sua fluência ao dicotomizar seu sistema educacional, determinando lugares certos para a homogeneidade e unidade (educação básica) e para a heterogeneidade e diversificação (universidade).

São claras, portanto, as referências a uma filosofia da essência humana e a uma sociologia durkheimiana na

quilo que ela prescreve da necessidade de uma educação para o consenso, para a obtenção da cooperação e complementariedade de grupos e classes na estrutura social. Ao mesmo tempo e paradoxalmente, apóia os procedimentos de uma pedagogia nova fundada na filosofia da existência humana e, à maneira da sociologia mannheimiana, se faz crítico de uma escola de transmissão de valores dominantes e recusa as continuidades da tradição pela tradição, a favor de um sistema orgânico de circulação que promova a renovação da sociedade.

A ambigüidade de seu pensamento e seu caráter contraditório vão estar presentes na caracterização e estruturação das instituições escolares que a Reforma inicia em 1928. As dicotomias e localizações que nelas aparecem, vão determinar um lugar para a realização da pedagogia nova ao nível dos currículos escolares e dos procedimentos metodológicos específicos. A filosofia da essência, se será representada no nível da macro-estrutura de seu sistema, nas prescrições mais gerais, naquilo que o desenha. Desta maneira, como estaria traduzida (ou não) a ambivalência destes objetivos em relação à arquitetura das escolas?

3.3.2. A ORGANIZAÇÃO PLANIMÉTRICA E DISTRIBUTIVA DAS NOVAS ESCOLAS. O CASO DAS ESCOLAS ARGEN TINA E URUGUAI

Bem, já vimos que a escola enquanto espaço físico e espaço cultural deveria transmitir um conteúdo nacionalista, responsável pela construção de um "Brasil brasileiro", independente e moderno. O neocolonial, de uma modernidade contraditória de signo regressivo, apoiado numa tradição arbitrária e num método de projetar classificatório e liberal, foi naquele momento o estilo que correspondeu plenamente aos anseios reformistas, justamente por estas características.

Mas tomemos em consideração a organização planimétrica e distributiva das escolas da Reforma educacional azevediana, que tem como representante mais nobre o prédio da Escola Normal (hoje Instituto de Educação). A exceção da Escola Argentina (hoje Sarmiento) e Escola Uruguai, todas as outras obedeceram ao modelo de planta dos Colégios, Seminários ou Residências jesuítas, do período colonial: o da quadra, com seu pátio interno circundado por galerias avarandadas, que faziam a circulação entre ambientes.

Todos sabemos que, nos jesuítas, essa disposição arquitetônica não era casual. Respondia materialmente ao espírito das regras da Companhia de Jesus⁵¹. No caso dessas escolas da reforma azevediana, será que poderíamos re

lacionar a intenção de seus projetos com alguma coisa do espírito inaciano, embora saibamos que os jesuítas são representantes da pedagogia tradicional enquanto que Azevedo se fez arauto da pedagogia nova?

Os edifícios jesuíticos eram projetados para fazer cumprir um modelo ideal de ordem, correspondente ao da estrutura divina do universo, assim como a tinha entendido a razão renascentista: espaço contínuo, homogêneo, mensurável, ordenado de maneira a que cada elemento dessa estrutura encontrasse seu "locus naturalis", colaborando assim para a unidade e a integridade do todo, apesar da diversidade de suas partes. Essa racionalidade distributiva, cuja harmonia era emprestada à idéia de hierarquia a partir de um centro regulador e homogeneizador, encontrou na disposição da quadra, no claustro e na divisão disciplinar e metódica do espaço interno da arquitetura monástica, sua melhor expressão. Este espaço fechado, voltado para si mesmo e dividido hierárquica e disciplinarmente realizou, para os jesuítas, o que era central na pedagogia da essência: a separação do educando do mundo real corrompido, pela criação, dentro de sua quadratura, de uma visão comum de um mundo ideal, não corrompido. Estão presentes, portanto, nesta disposição arquitetônica, as idéias de unidade, harmonia, ordem hierárquica, homogeneidade e disciplina, que se opõem àquelas propostas pela pedagogia nova e que correspondem a um espaço individuado, diferenciado, múltiplo, heterogêneo.

Ora, dizer que os arquitetos da Reforma educacional dispuseram as escolas segundo um modelo jesuítico, por fidelidade ao estilo colonial, não parece convincente. Todos sabemos que, no neocolonial, as plantas estavam adaptadas aos novos programas. Os defensores do estilo faziam, das qualidades de adaptação da velha arquitetura aos momentos novos, a melhor argumentação em resposta a seus opositores. A planta jesuítica deve, portanto, ter correspondido aos objetivos funcionais exigidos pela reforma azevediana, ou pelo menos a alguns deles. Quais seriam?

Poderíamos responder a essa pergunta lembrando que F. de Azevedo foi jesuíta. Abandonou a vida religiosa um ano após ter feito votos no Seminário da Ordem, em Campanha (M.G.). Desta maneira, embora tenha rompido com a vida clerical, trouxe dela uma confessa herança humanista. Acreditava firmemente nos valores da razão humana mas, esta, entendida como momento de união entre teoria e prática, entre pensamento e ação.⁵² Curiosamente, a religiosidade jesuítica tem como característica o equilíbrio entre a vida ativa e a vida ascética e a intenção de modificar o meio, passa por uma atuação direta nele. A docência, como apostolado, é uma consequência desse sentido prático de intervenção no meio, que encontramos também em Azevedo.

Sua reforma educacional teve, como objetivo mais geral, fazer vingar entre nós uma cultura humanista, mas de um novo humanismo. Ele estaria sedimentado nos valores morais do passado e na contribuição valiosa de uma cultura

científica. Ambos os termos definem a contradição azevediana de um homem formado dentro de princípios humanistas clássicos, mas que, ao romper com estes, propõe uma variante científica do humanismo, mas de qualquer maneira, um humanismo. Uma postura, assim localizada, vai permitir a ideação de projetos de arquitetura que são tributários de uma cultura clerical e outros que o serão de uma cultura científica, como é o caso daqueles das escolas Argentina e Uruguai.

Apenas nas plantas das escolas agora citadas é que este humanismo científico, pregado por Azevedo, se explicita na sua inteireza, a ponto de podermos afirmar que são estes projetos aqueles que representam verdadeiramente a passagem, na arquitetura das escolas, de um espaço estruturado segundo uma ordem transcendente e universal, para outro estruturado organicamente, segundo os princípios científicos do final dos oitocentos. Mas ambos possuem iguais pretensões à universalidade e um fundo comum religioso : neste último a mistificação da razão científica.

O projeto das escolas Argentina (Sarmiento) e Uruguai foi definido por uma rígida simetria a partir de um eixo vertical, que é por sua vez a "espinha dorsal" de ligação e de circulação de todo o prédio. As classes distribuídas de cada lado desse eixo e por ele isoladas, são dotadas de varandas: na verdade, vias de acesso às salas de aula, circulações secundárias, perpendiculares àquela principal. Portanto, um esquema de distribuição de fluxo bas

tante orgânico, relativo àqueles biológicos, encontrados nos corpos vivos.

O prédio possui quatro blocos distintos, unidos apenas por essa "espinha dorsal", e podemos dizer que cada um possui a sua função, atende a usos específicos. A articulação desses blocos, independentes em volume e função, é que dá à escola um sentido de corpo, dividido funcionalmente a partir da especialização de suas partes: cabeça, tronco e membros, unidos pela coluna vertebral. Uma idéia que, embora travestida em ciência, retorna às prescrições jesuíticas de um "Corpus Societatis", onde os termos disciplinares, fundados na autoridade e obediência, trarão a pretendida "unidade na diversidade" de Sto. Inácio.

São claras as referências hierárquicas na distribuição dos usos pelos blocos. O da fachada principal é destinado ao contato com o mundo externo, com a comunidade. Nele se instalam o atendimento médico no 1º pavimento; no 2º, como convém ao status burocrático, a administração da escola. O bloco seguinte é o das classes comuns; o terceiro é o das salas de leitura, trabalhos manuais e oficinas; o quarto e último da fila é o pátio de ginástica, apenas uma cobertura que, conforme necessário, atendia a outros usos como reuniões, apresentações, etc. Podemos dizer que nestes últimos blocos, já no fundo do terreno, foram localizadas as "áreas de serviço" da escola, o lugar das atividades manuais e corporais, do ruído provocado pela ação. Ainda aqui, bem como nas residências da época, a desvalori

zação social do fazer.

Mesmo na parte decorativa, encontramos uma nítida diferenciação entre o primeiro bloco e os últimos. Naquele, a fachada é imponente, de um neocolonial bastante caracterizado: portão com volutas, portada arrematada por cimalkhas curvilíneas e encimada por balcão de guarda-corpo em ferro batido, apliques de colunas torsas nas aberturas arqueadas e painéis de azulejaria didática. O interior desse primeiro prédio também recebeu, originalmente, um tratamento decorativo mais requintado. Portais, corrimãos da escada, forro sob a laje e alvenaria até 1/2 parede, foram revestidos em madeira trabalhada no estilo "missões" espanhol em combinação com o mobiliário.

Já os outros blocos, parcialmente ocultados pelo primeiro, receberam um acabamento bastante simples. As galerias de arcadas superpostas não possuem nenhum ornamento, tendo apenas os guarda-corpos fechados em cerâmica vazada. As paredes de argamassa texturada são uniformes e os beirais, em telhas de capa e bica aparentes, sobre as janelas laterais dos prédios são os únicos elementos arquitetônicos que quebram essa austeridade, imposta aos blocos posteriores ao da fachada, mas que se justificam mais por seu caráter funcional do que pelo ornamental propriamente dito.

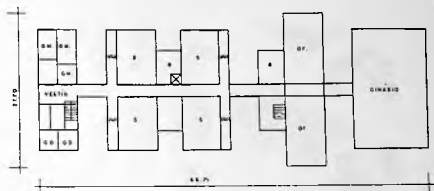
Além do sentido de ordem hierárquica, outras coisas podem explicar esse fachadismo do projeto. A tradição política de fazer imponentes os prédios públicos, de maneira a que transmitissem uma mensagem de poder, de ordem, de



15a. Vista da fachada para a rua. No primeiro plano, o bloco dos gabinetes médicos e administração; atrás, o bloco seguinte das salas de aula comum.



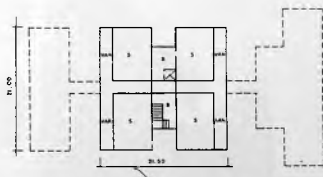
15b. Vista interna do pátio coberto para ginástica. A construção fica localizada logo atrás do terceiro e último bloco, e das oficinas e trabalhos manuais.



18 PAR.



19 PAR.



17 PAR.

16. Plantas atualizadas das escolas Argentina e Uruguai.
(Levantamento DMP/SME - R.J.).



17b.

17a, 17b. Vista lateral dos blocos das classes. Podemos ver as aberturas arqueadas das circulações secundárias (varandas) para as salas de aula, com fechamento em cobogó. Nestes blocos, apenas os beirais das janelas da fachada lateral se sobressaem como um elemento que, sendo funcional, pode ser considerado também decorativo, face ao despojamento destes blocos em relação à fachada para a rua.

importância, de valor de suas instituições, deveria se compatibilizar com a necessidade de tornar a construção mais barata, de viabilizar economicamente o projeto através da racionalização construtiva do enxugamento dos itens mais onerosos em termos de tempo e dinheiro. Assim, o tratamento diferenciado que se deu àquilo que se apresenta ao público, o bloco da fachada frontal à rua, privou o projeto, no seu nível estético-formal, daquilo que tinha alcançado no nível organizacional e distributivo: a coerência do desenho dentro de um princípio de organicidade como necessidade de organizar o espaço racionalmente. O resultado plástico do conjunto arquitetônico foi híbrido, marcado pela ausência de entrosamento e articulação das partes.

A qualidade do desenho, de um ponto de vista estritamente formal, só foi obtida naqueles projetos de escola em que o verdadeiro fundamento epistemológico do pensamento azevediano, situado na essência da natureza humana, foi respondido integralmente tanto no nível estético formal quanto no nível organizacional. É o caso da Escola Normal, Escola Estados Unidos e todas aquelas resolvidas dentro do esquema jesuítico. Nas escolas Argentina e Uruguai tal qualidade ficou comprometida pela tentativa de emendar princípios filosóficos distintos. Essa contradição, presente no pensamento azevediano, não pode ser imediatamente localizada dentro de sua teoria porque vinha a aparecer sob outras formas na prática educacional. Na arquitetura, aquelas ambigüidades conceituais apareceram automaticamen

te porque é próprio de sua "práxis", a resolução, na concretude do prédio, dos requerimentos pedagógicos e sociais ali estabelecidos. Desta forma, a transferência parcial ou desintegrada de uma idéia — o fato de não se perceber seu verdadeiro fundamento, sua essência sob o véu encobridor de uma linguagem prolixa — fez com que existisse esse descompasso entre o desenho e a intenção discursiva azevediana no interior do projeto.

Longe de guardar "a lembrança de nossa casa sola renga" como o queriam os arquitetos, os edifícios das escolas Argentina e Uruguai trazem a marca da formalidade, austeridade e rigidez característica da velha pedagogia que se pretendia substituir. Pouco nos diz do lado lúdico e prazeroso da educação proposta pela pedagogia nova e muito nos conta da característica formal, burocrática e tecnicista que esta corrente assumiu entre nós.

Outro aspecto que poderíamos investigar para completar nossa análise é aquele que interroga sobre a novidade do programa de arquitetura requerido pela Reforma educacional de 1928. Em que medida a requisição dos espaços funcionais corresponde a um avanço real das propostas curriculares? Os próprios arquitetos podem vir em nosso auxílio, descrevendo o programa que cumpriram:

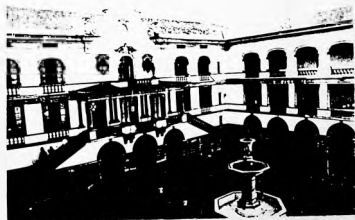
"Cada um desses grupos possui, além das instalações que lhe são indispensáveis, uma sala para bibliote ca e leitura, uma sala destinada ao museu e proje ções e duas instalações de saúde: uma de odontolo



Na figura 18, a fachada das escolas Argentina e Uruguai.

Na figura 19 e 19a, vista do prédio da Escola Normal e do seu pátio interno.

Fica visível pelas fotos, a diferença de concepção organizacional entre eles, apesar da referência ao mesmo estilo estético-formal.





20a. 20b. Gabinete dentário e sala de aula da Escola Estados Unidos. Nos dois ambientes, a explicitação de um programa educacional reformista dentro do ideário escolanovista: o atendimento médico-dentário na preservação da saúde física do educando e, na sala de aula, o arranjo das carteiras para atividades em grupo. (Fotos: arquivo da escola)



21a. Vista do interior do Gabinete do Diretor, na Escola Normal... O mobiliário, a forração da laje no teto, todos os detalhes decorativos, são iguais nestes ambientes em todas as escolas do período.

21b. Detalhe de beiral em telha cerâmica decorada. Escola Normal, pátio interno.



gia com um gabinete de prótese dentária e outra de clínicas indispensáveis, como sejam: as de otorrino, garganta e olhos.

De acordo com a nova orientação pedagógica, duas salas são reservadas às pequenas oficinas do curso pré-vocacional."⁵³

Começemos com a idéia do grupo escolar. Ele foi instituído pela Reforma educacional de 1893, no seu artigo 62, parágrafo 1º, que recomendava: " (...) em cada circunscção urbana do Distrito Federal um ou mais grupos escolares, conforme a densidade da população. Cada grupo composto de várias escolas, tendo em comum o ginásio, a biblioteca e o museu escolar". Portanto, a legislação do ensino da cidade do Rio de Janeiro já trazia, desde os primeiros anos da República, referências aos espaços que os arquitetos cumpriram no seu projeto.

Quando da 4ª Reforma de ensino por que passou a capital, em 1914, são determinadas as atividades médicas e assistenciais entrosadas com as tarefas da escola. Os médicos escolares deveriam, além de prestar assistência médica, imprimir nos alunos noções de higiene. Já nessa ocasião, estavam institucionalizadas as disciplinas: trabalhos manuais, ginástica, moral e cívica e ciências.

Como podemos ver, a reforma azevediana não trouxe novidades quanto à aquisição de espaços funcionais. Todos eles já haviam sido requeridos nas reformas anteriores. A novidade aparece na alteração de sentido que sofrem essas

mesmas atividades curriculares naquela reforma. Jorge Nagle⁵⁴ aponta a transformação metodológica de que foram objeto, com normas que recomendavam um ensino baseado na observação direta e na experimentação. O conteúdo nas disciplinas foi organizado segundo princípios orgânicos de um entrosamento horizontal (seqüência) e vertical (integração), coerentes com a necessidade de fazer homogênea e integral a formação do educando.

No entanto, a lógica da organização horizontal-vertical, essa espécie de redução da complexidade do mundo a um esquema racional ideal, longe de propiciar a execução das práticas educacionais segundo o emprego radical e conseqüente das práticas escolanovistas, atendem mais a uma tecnização pedagógica e ao estreitamento da dimensão política dessa disciplina. Na verdade, uma racionalidade linear e técnica era desejada e conveniente à situação política dos anos 20. Os surtos de revolta oposicionista que ocorriam dentro das classes média e operária no sentido de modificar as estruturas de dominação, as diversas facções políticas e a emergência de relações sociais baseadas em padrões não tradicionais, formavam um quadro de inquietação e indeterminação que deveria ser controlado pelo Estado e pelas forças dominantes. A ordem foi, por isso, homogeneizar o saber, achatar as diferenças, uniformizar os conteúdos, através de um sistema educacional construído dentro de um pensamento técnico-científico, e convenientemente despolitizado e de uma arquitetura de sentido didático e poder simbólico.

3.4. CONCLUSÃO

A necessidade de símbolos unificadores da cultura está presente em todas as políticas centralistas e autoritárias e isso nos explica, em parte, a uniformização das escolas azevedianas pela escolha de uma linguagem estilística comum, o neocolonial. Também, a compreensão desse fenômeno passa pela identificação do cerne das idéias filosóficas de Fernando de Azevedo e pelo entendimento da necessidade que tinha de organizar e dominar uma realidade social plural e dispersiva, unificando-a com vistas a uma ação comum. No caso, a construção de um Brasil moderno e independente.

O desejo de uniformidade e unidade está embutido naquelas mensagens que precisam transmitir imagens de ordem, de identidade, de sentido comunal, mas aparecem igualmente naquelas que desejam passar uma imagem de competência, autoridade e representação legítima. Ambas mensagens não são excludentes nem obrigatoriamente conjuntas, mas, a atitude uniformizadora e unificadora que detectamos tanto na reforma educacional quanto na arquitetura das escolas azevedianas tinha esse duplo caráter. De um lado, denunciavam, sob a capa da entusiástica confiança no modernismo tecnológico, o pavor da vertigem e da insegurança causada pela perda dos valores tradicionais. O distanciamento desses valores fazia emergir uma visão nostálgica romântica, da qual a homogeneidade era parte simbólica. Os

sentimentos repousantes da ordem e harmonia, relativos à vida agrária ou em comunidades, vinham, através da força sedutora da memória e da fantasia, com tanto mais ímpeto quanto maior o impacto das transformações sofridas.

De outro lado, essas mensagens vão prenunciar o ideal facista da década seguinte, baseado numa modernidade autoritária e esteticizante, que retirava da monumentalidade a teatralidade necessária ao seu jogo cênico. A exacerbação dos sentimentos patrióticos, a beleza expressa através de padrões grandiosos e rígidos, as arquiteturas moralizantes, o poder hierárquico, a figura central, unitária e predominante do Estado, são todos esses, pontos de convergência entre o receituário estético azevediano e o facista, embora em diferentes proporções.

Não estamos dizendo com isso que Azevedo era, no fundo, um fascista. Não, ele foi reconhecidamente um humanista. Estamos apenas percebendo, pelas evidências, que existe um ponto de intersecção entre suas estéticas. A presença de um "modelo ideal" de homem ou de sociedade, a crença na necessidade de uma elite ou de um chefe para dirigir as massas, para conduzi-la ao caminho correto rumo ao ideal, são algumas das idéias que, radicalizadas, colaboram com o mais narcísico autoritarismo.

Curiosamente, se traçarmos um paralelo entre o espírito da Companhia de Jesus — presente em Azevedo através de sua formação — e o espírito do fascismo, vamos encontrar afinidades interessantes. Os "Exercícios Espiri

tuais" de Santo Inácio, obrigatórios aos membros da Ordem, podem ser um exemplo.⁵⁵ Eles propõem que o exercitante atinja a perfeição espiritual através de práticas que exigem o uso intensivo de uma imaginação corporificada. É uma ascese invertida. O corpo é estimulado a vivenciar, participar, se emocionar e sentir com todo o realismo possível as cenas propostas pela imaginação do exercitante. A imaginação e os sentidos do corpo são usados para alcançar um êxtase místico de fundo eminentemente estético. É uma composição e uma teatralização. Define uma arquitetura do desejo e não um desejo anárquico, desobjetivado.

Como resposta a esse espírito, a arquitetura jesuítica nas igrejas — locais hierarquicamente superiores, deveria ser estimulante, sensória, mas dirigida e controlada para um fim determinado: a função de extrair do usuário as emoções corretas. A preocupação da Companhia de Jesus com a arquitetura e sua dimensão pedagógica, o espírito teatral de que deveria estar imbuída e a estética sensória (predominantemente visual) como estratégia, foram elementos de uma prática cênica que os governos fascistas aprimoraram e levaram às últimas consequências na estetização da política.⁵⁶

Essa mesma vontade de se equiparar a um modelo ideal remete a uma concepção histórica da sociedade na qual o progresso histórico é análogo às fases evolutivas da idade do homem. Para os fins de uma história da arte, foram consideradas as idades típicas: a infância, represen

tando seu estágio mais primitivo; a adolescência ou juventude e finalmente a maturidade como o momento da plenitude, da perfeição, da unidade — o paraíso. Claro está que essa interpretação e utilização da Teoria da Evolução é sustentáculo de uma filosofia da essência da natureza humana e de uma noção de tempo cristão, que colocam, ambos, o ideal de perfeição em um determinado lugar cuja característica é a imutabilidade.

Panofsky⁵⁷ joga uma luz esclarecedora sobre esse assunto, ao relacionar essa concepção histórica com o Renascimento na Arte Ocidental, que vai interessar ao nosso trabalho quando aplicada ao entendimento do ecletismo. Grosso modo, diz que tal concepção faz vigorar um postulado mais histórico que estético que permite a redução das coisas a um denominador comum de sua evolução dentro da história. Desta forma, elementos arquitetônicos ou estilos representantes de uma mesma fase evolutiva, a da maturidade, poderiam ser compostos, independentemente de sua coerência formal: a coerência é qualitativa.

No rastro dessa teoria, podemos dizer que no Ecletismo e, portanto, no neocolonial, a ordenação e distribuição de uma série de códigos arquitetônicos heterogêneos compunham uma diversidade visual, mas, em contrapartida, uma uniformidade dos seus conteúdos históricos no nível qualitativo de sua evolução. Os elementos ali colocados são representativos do grau de perfeição dos diversos estilos mencionados pela obra.

Desta maneira, sob a perspectiva epistemológica, ao nível dos conceitos, a reforma e a arquitetura escolar azevediana para o Distrito Federal foram profundamente conservadoras. Sem dúvida, o agenciamento de uma linguagem escolanovista pela pedagogia, apesar de seu caráter tópico, e ainda a tecnização e o sentido profissionalizante dado ao escolanovismo, serviu a um liberalismo positivista que se contrapunha a uma ordem política e econômica estratificada e desatualizada. Sob esse aspecto, a crise pela qual passavam essas instâncias da vida brasileira, foi respondida com um gesto moderno de ruptura com os padrões tradicionalmente estabelecidos. Mas essas atitudes foram vivenciadas por seus agentes dentro de uma posição conceitual tradicional: negação da variedade e espontaneidade da experiência e o caráter rigoroso e definitivo do já consagrado. O próprio escolanovismo foi enrijecido por isso uma vez que, contraditoriamente ao seu ideário, foi colocado no altar do inquestionável, do sagrado.

A noção de espaço, presente nos projetos de arquitetura das escolas ainda era tradicional. Embora os projetos das escolas Argentina e Uruguai tenham representado uma significativa mudança do eixo de referência organizacional — da teologia para a ciência — a postura do arquiteto era contemplativa e não interrogativa. Havia um traço de liberdade moderna no fascínio pela técnica, na busca de modelos estilísticos nacionais, na afirmação e determinação de uma identidade na linguagem arquitetônica e na formação de uma classe profissional. Mas isso tudo não de

finia o que seria um gesto radicalmente moderno : dúvida, interrogação, questionamento do consagrado. Era sim, mais sua assunção que sua negação, era concordância e reverência. Em relação aos métodos e teorias científicas, cuja modernidade os arquitetos queriam imitar em seus projetos, isso fica ainda mais evidente. A ausência de uma postura de crítica radical fez com que esses profissionais penalizassem o crescimento da disciplina com sua prisão a antigas noções de um espaço euclidiano (plano), de relações binárias (aristotélico). Os arquitetos ainda ignoravam, por força do imobilismo reverente, as novas descobertas da física (física atômica, teoria quântica e teoria da relatividade), da biologia (mendelismo, teoria da mutação) e da psicologia (psicanálise, psicogenética), que fundavam uma noção de espaço baseado num mundo de transitoriedade, de indeterminação, de relatividade e de probabilidade.

A anunciação, através do discurso da arquitetura e da pedagogia da Reforma educacional de 1928, de uma modernidade baseada na plasticidade do real, no pluralismo e na flexibilidade, não se efetivou na prática. Se a modernidade era identificada com um modo de vida urbano e com o progresso tecnológico e se essas coisas significavam mudança, transformação e uma nova maneira de vivenciar a noção do tempo pelo eterno devir da perfeição, podemos concluir que a modernidade daquelas disciplinas foi tópica e difusa, digamos que extremamente diluída no caldo epistemológico tradicional. As mudanças que prescreveram, longe de definirem uma revolução como queria Fernando de Azevedo, pode

riam estar mais adequadas situadas no quadro das teorias contra-revolucionárias, ou seja, determinaram mudanças que, na verdade, corroboravam para a manutenção do "status-quo" e não para sua liquidação.

NOTAS:

1. Aqui, vemos a influência do pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) cujas teorias do contrato social es tão presentes no ideário da Revolução Francesa e conse quentemente no "inconsciente" de nossa vida moderna. Sua obra de teoria jurídica: "Du Contrat Social ou Prin cipes du droit politique", (1762) e sua obra de teoria pedagógica (Émile ou sur l'éducation, 1762) vem dar o tom das determinações conceituais da educação na Repú blica: vejamos a síntese feita por Mora sobre a tese do contrato social:

"Las pasiones y egoísmos nacidos al calor de dicha sociedad innatural quedan obviados por la hipótesis del contrato social, en donde el individuo como tal se desvincula voluntariamente de las formas de relación in terindividuales para someterse por consentimiento libre a la obediencia a las leyes determinadas por una volun tad general. (...) Este contrato no es, por consiguiente, el producto de una reflexión intelectual que incita a la constitución de la sociedad para evitar la destruc ción del individuo; es la manifestación de la soberanía de la voluntad general en un Estado democrático puro, respetuoso de los derechos naturales de cada persona, cuya renuncia a la libertad no es más que la renuncia a la libertad de obrar con el egoísmo propio del estado de falsa civilización."

MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. Madrid, Alianza Editorial, 1984, vol. 4, p. 2893.

Também nos esclarece sobre o assunto, aquilo que nos diz Rousseau das Instituições nacionais:

"São as instituições nacionais que formam o gênio, o caráter, os gostos e os hábitos de um povo, que o fazem ser ele e não outro, que lhe inspira aquele ardente amor de pátria fundamentado sobre hábitos impossíveis de serem extirpados, que o fazem morrer de tédio perto

de outros povos, em meio a delícias das quais está privado em seu país." (*Considér. sur le gouvernement de Po logne*, III in:

ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo. Mes tre Jou, 1982, p. 669.

2. "Esse Estado dotado de uma história própria, que está acima das classes, prima, como objetivo maior, preservar o interesse da nação. É condição fundamental para o funcionamento desse Estado estabelecer o limite entre o público e o privado. A esfera do privado garante a reprodução da divisão da sociedade em classes, realidade de mascarada pelo artifício ideológico de que os interesses de classe constituem expressão dos interesses da nação e de cada indivíduo em particular. As manifestações da esfera do público nada mais são, portanto, do que as projeções do que se passa no privado, cujos limites tênues se confundem a partir da sustentação legal dispendida pelo arcabouço jurídico do próprio Estado."

SALLES, Iraci Galvão. Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada. (O partido Republicano Paulista e a Política de Mão-de-obra - 1870/1889). São Paulo, USP, 1980, mimeo.

3. Título de um texto de Walter Benjamin sobre a Paris modernizada por Haussmann durante o Segundo Império (1851-1870). In: Espaço e Debates - revista de estudos Regionais e Urbanos. São Paulo 4(11): 5-13, 1984.
4. Ver sobre o urbanismo e a arquitetura no tempo de Pereira Passos em:

SANTOS, Paulo F. Quatro séculos de Arquitetura. Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Ed. Valença, Barra do Piraí, 1977, p. 81 a p. 90.

BRUAND, Yves. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1981, p. 34.

FERREZ, Marc. O Álbum da Av. Central. São Paulo, Editora Ex-Libris/João Fortes Engenharia, 1983 ; especialmente a introdução e estudo a cargo de Gilberto Ferrez e Paulo F. Santos respectivamente.

ROSSO DEL BRENNIA, Giovanna. Ecletismo do Rio de Janeiro (sec. XIX-XX), p. 53 a 61, in: FABRIS, Annateresa (org.). Ecletismo na Arquitetura Brasileira. São Paulo, Nobel/Edusp., 1987. .

5. Mensagem do pref. do D.F. lida na sessão do Conselho Municipal de 5 set 1906, R.J. Tipografia da Gazeta de Notícias, 1906. In: BARBOSA, Laurinda de Miranda. Educação e Poder: Quando a escola era risonha e franca... (no Rio de Janeiro, 1808-1928). Rio, UFRJ, mimeo.
6. FAUSTO, Boris. Velhas questões, novas visões. In: Folhetim, nº 629 de 31 dez 1988, p. G-2.

"Porém o império dos fazendeiros nunca existiu. A ordem política republicana, como a imperial, foi bem mais complexa. Em primeiro lugar, a referência aos fazendeiros é enganosa. A classe dominante regional mais expressiva (evidentemente a de São Paulo) embora se baseasse direta ou indiretamente na produção do café, constituía um poderoso núcleo interrelacionado que investia na área produtiva e em outras áreas, com destaque para os serviços — estrada de ferro, bancos, etc. — afora as inversões industriais. Daí a expressão "burguesia do café" que sempre gostei de usar ou a referência ao "grande capital cafeeiro", encontrada em trabalhos como os de Flávio Saes.

7. (...) "Há nisso um traço típico de ex-colônia: a noção de Nação é anterior à constituição do Estado autônomo. Escolhe-se um modelo de Constituição como se escolhe um modelo de literatura. Rejeita-se quase tudo o que foi feito anteriormente, durante a dominação portuguesa. Aceitar as idéias francesas, européias em geral, é afirmar-se como país autônomo. A isso se soma a valorisa

ção da cultura anterior ao Descobrimento, do índio, e o Romantismo propicia esta valorização.

Há um esforço para fazer um país e isto não é outra coisa que inseri-lo no sistema capitalista e na cultura ocidental européia. A contradição é evidente e inevitável: na medida em que o país se torna país, se moderniza, adapta-se às formas européias, que não correspondem à condição real do país, aliena-se para afirmar-se e existir: acentua-se a divisão entre o país real e a superestrutura que o dirige e exprime: os centros urbanos crescem, modernizam-se, imitam as condições de vida européias, enquanto o resto do país arrasta-se no atraso."

GULLAR, Ferreira. A superação da particularidade. In: S.P., Folhetim, nº 422, 17 fev 1985, p. 4.

8. AZEVEDO, Fernando de. A Educação na Encruzilhada. In: quêrito para o Jornal "O Estado de São Paulo" (1926). 2ª ed. São Paulo; Edições Melhoramentos, 1960, p. 31.
9. Se bem que devemos considerar a maneira como são tratados aqui, no âmbito da cultura artística e mesmo da educação, a nossa modernização de caráter nacionalista: "(...) Há diferenças fundamentais entre as renovações que têm lugar no Brasil e no México. Enquanto no México, a nova arte é fruto direto de ideais políticos, no Brasil, as tentativas de modernização têm caráter sobretudo estético e se dão, num primeiro momento, no círculo social dominante. Embora também no Brasil existam exemplos de militância radical, os ideais políticos da intelectualidade (excetuando-se o Oswald de Andrade de algumas obras) não chegam a sobrepor-se ao projeto estético. Desenvolve-se uma consciência político-social (dentro da qual se inscreve o romance nordestino) sem que, no entanto, a arte seja levada a posições doutrinárias ou panfletárias."

FABRIS, Annateresa. Portinari, Pintor Social. São Paulo, ECA/USP. Dissertação de mestrado, 1977, p. 135.

Eduardo Jardim entende ter havido uma evolução das posturas modernistas dos integrantes da Semana de 22 que se define melhor em 1924:

"Não se trata mais de combater o passado em nome da atualização/modernização, mas de introduzir a ótica do nacionalismo no processo de renovação: só seremos modernos se formos nacionais. E aos poucos se firmará a idéia de que só seremos participantes do universo cultural se nele nos integrarmos com nosso coeficiente de nacionalidade."

MORAES, Eduardo Jardim. A Brasilidade Modernista: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978, p. 83.

10. Ver a esse respeito o artigo de Christiano no "jornal do Comércio" de 21/03/1917, além de outras informações valiosas que estão no texto de Carlos Lemos, Ecletismo em São Paulo. In: FABRIS, Annateresa (org.). Ecletismo na Arquitetura Brasileira. São Paulo, Nobel / Edusp, 1987, p. 93.

11. Sobre a posição de Alceu Amoroso Lima e um apanhado de suas críticas em artigos de junho/julho de 1925, ver:

MORAES, Eduardo Jardim de. A Brasilidade Modernista: sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978, p. 99 a 103.

12. MORAES, Eduardo Jardim. op. cit. p. 104. : "(...) *Como na quase totalidade da publicação, o que conta para o bom mérito de uma obra é seu teor de brasilidade.*"

13. LEMOS, Carlos. Ecletismo em São Paulo. In: FABRIS, Annateresa (org.). Ecletismo na Arquitetura Brasileira. São Paulo, Nobel/Edusp, 1987, p. 94.

14. *"Na Idade Moderna os homens deixam de considerar imutáveis as condições de vida que conhecem, tentando antes impor a sua vontade à realidade e imprimir ao futuro uma configuração conforme os seus desejos".*

GIDDENS, Anthony. Capitalismo e Moderna Teoria Social. Lisboa, Editorial Presença, 1984, p. 15.

15. COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, § 33, p. 71.

16. Ver referências a este inquérito em:

LEMOS, Carlos A.C. Alvenaria Burguesa. São Paulo: Nobel, 1985, p. 168.

SANTOS, Paulo F. Quatro Séculos de Arquitetura. Barra do Piraí: Fundação Educacional Rosemar Pimentel. Ed. Valença, 1977, p. 101.

17. AZEVEDO, Fernando de. A Educação na Encruzilhada. Inquérito para o Jornal "O Estado de São Paulo" (1926), 2ª ed., São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1960.

18. O diagnóstico é de Fernando de Azevedo (IBIDEM, p. 31) e constata:

1. *Empirismo anárquico.*
2. *Intervenção desabusada das políticas partidárias, sempre alertas e mobilizadas para explorar, nas formas escolares, o vasto campo que oferecem, com a criação de cargos, para satisfação de interesses subalternos.*
3. *Uma escola tradicional, rígida e sedentária, cujo símbolo mais representativo é o banco escolar, que se convertido em instrumento mecânico de precisão ortopédica.*
4. *Aversão à educação técnica considerada uma agressão ao tradicional currículo da escola secundária, organizada especialmente em vista das exigências das escolas superiores, e, portanto, das profissões liberais.*

rais.

5. *Uma idiossincrasia burguesa pelos ofícios manuais e mecânicos, nutrida e cultivada por uma mentalidade de bacharéis e doutores.*
 6. *A inexistência de universidade.*
19. AZEVEDO, Fernando de. A Reforma do Ensino no Distrito Federal - Discursos e entrevistas. São Paulo, Cia. Melhoramentos, 1929, p. 16.
 20. NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 199.
 21. Carta de Anísio Teixeira a Francisco Venâncio Filho .
In:
PENNA, Maria Luíza. Fernando de Azevedo: Educação e Transformação. São Paulo. Ed. Perspectiva, 1987 .
Correspondências, p. 107.
 22. Ver sobre a importância do Dr. José Mariano Filho na consolidação deste estilo em:
SANTOS, Paulo F. Quatro Séculos de Arquitetura. Barra do Piraí, Fundação Educacional Rosemar Pimentel , 1977, p. 98 a 101.
LEMONS, Carlos A.C. Op. Cit., p. 163.
 23. MARIANO FILHO, José. "À margem do problema arquitetônico nacional". Rio, 1943. Apud. BITTAR, William S.M. e VERÍSSIMO, Francisco. Inventário Arquitetônico: neo-colonial no município do Rio de Janeiro. Rio, NEPPA-NPD/FAU-UFRJ, 1982, p. VI.
 24. MARIANO FILHO, José. Da Arquitetura, como fator de Nacionalização. "O Jornal", 01 nov 1928.
 25. Ver a respeito do neocolonial e Washington Luiz em:
LEMONS, Carlos A.C. Alvenaria Burguesa. São Paulo, No bel, 1985, p. 164 a 166.

26. MARIANO FILHO, José. Op. cit., 1928.
27. SAMPAIO, Nereu. Novos Grupos Escolares para o Distrito Federal. Arquitetura - Mensário de Arte. Rio de Janeiro, nº 2, jul 1929, p. 38 e 39.
28. FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed., Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1975.
29. ARTIGAS, Vilanova. O Desenho. In: Caminhos da Arquitetura. 2ª ed., São Paulo: Fund. Vilanova Artigas/ Pini Ed., 1986, p. 52.
30. MORA, José Ferrater. Diccionario de Filosofia. 5ª ed. Madrid, Alianza Editorial S.A., 1984, 4º volume, p. 3199.
31. ARGAN, Giulio Carlo. El concepto del espacio arquitectónico. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1964, p. 17-24.

O autor define "arquitetura de representação do espaço" aquela cuja característica é estar mergulhada num pensamento de "arte como representação da natureza", própria do Renascimento. Dentro dele, o arquiteto representa no espaço uma realidade que existe fora dele. Ao passo que na "arquitetura de determinação do espaço" o arquiteto é quem a elabora. Ele não admite o espaço como um dado revelado e faz com que o valor da obra reside no seu arbítrio e na sua capacidade de modificar a natureza.

32. HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: BENJAMIM, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 34, Col. "Os Pensadores".

Ver a análise de técnica que extrai da obra de Marcuse:

"Não é apenas de maneira acessória, a partir do exterior, que são impostos à técnica fins e interesses determinados — eles já intervêm na própria construção do aparato técnico; a técnica é sempre um projeto (Projekt) histórico-social; nela é projetado aquilo que a sociedade e os interesses que a dominam tencionam fazer com o homem e com as coisas. Tal objetivo da dominação é "material", e, nessa medida, pertence à própria forma da razão técnica.

33. WAISMAN, Marina. La estructura histórica del entorno. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1985, p. 184.
34. Ver as conclusões dos Congressos Pan-Americanos de Arquitetura (do I ao V) na revista Arquitetura e Urbanismo - março e abril de 1940, p. 66 a 89.
- I Congresso Pan-Americano de Arquitetos - Montevidéu, 1920.
- II Congresso Pan-Americano de Arquitetos - Santiago, 1923.
- III Congresso Pan-Americano de Arquitetos - Buenos Aires, 1927.
- IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos - Rio de Janeiro, 1930.
- V Congresso Pan-Americano de Arquitetos - Montevidéu, 1940.
35. Conclusão Única do Tema IV (Responsabilidade Profissional do Arquiteto) no I Congresso Pan-Americano de Arquitetura em Montevidéu, 1920.
36. SAMPAIO, Nereu, Op. cit., 1929, p. 39.
37. WAISMAN, M. Op. cit., p. 207.
38. REIDY, A.; PINHEIRO, G. "Relatório referente ao ante-projeto de uma residência aos Srs. membros do júri de Architectura na XXXVI Exposição Geral de Be

las Artes". Architettura - Mensário de Arte. Rio de Janeiro, nº 3, ago 1929, p. 47-48.

39. GORENDER, Jacob. A Burguesia Brasileira. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1985, p. 32.

Esse dado consta também nos Quadros do Anuário de Estatística Municipal da cidade do Rio de Janeiro. Diretoria de Estatística e Arquivo. R.J.: Oficina Gráfica Villas Boas & Co., ed. comemorativa do 1º Centenário da Independência, 1922.

40. FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus Ed., 1973. Capítulo: Mudança Social e Educação Escolarizada, p. 93.

Vale reproduzir aqui a parte do texto que interessou ao trabalho, pois o enriquece e o esclarece:

"O valor do ensino para um povo é determinado, historicamente, pelas vinculações da experiência educacional escolarizada com os interesses e os ideais sociais, particularistas ou comuns, das classes sociais existentes. (...) Como a dominação patrimonialista e aristocrática prescindia largamente do apoio dinâmico da escolarização — só a burocracia requeria alguma aprendizagem prévia sistemática, supervisionada e institucionalizada — a escola se divorciava das necessidades educacionais reconhecidas socialmente e o ensino se alienava dos problemas práticos dos homens. A escola não era útil nem para ensinar os dominados a respeitar e a legitimar a dominação patrimonialista e tradicionalista; nem para ensinar os dominantes a prática dessa dominação. Semelhante tirocínio era obtido fora e acima da escola, no comércio social da vida cotidiana. Daí resultou algo paradoxal. As camadas "cultas" e "esclarecidas" converteram a instrução em mero símbolo de uma condição social e cultural. As camadas intermediárias, com meios de ascensão, passaram a procurá-la

por essa mesma razão, para ostentar e obter o reconhecimento simbólico do acréscimo de prestígio social, mas raramente para servir-se dela como o próprio mecanismo de ascensão. Por fim as camadas populares ficaram à margem de ambos os processos, já que, dentro delas e para elas, a instrução não podia ser manipulada como símbolo social e o ensino ministrado pelas escolas não estimulava, por si mesmo, nenhuma avidez pela escolarização. Em consequência, enquanto as avaliações oficiais expunham a educação escolarizada na esfera axiológica de nosso sistema de civilização, como se ela constituísse um valor nacional "supremo", "sagrado" e vital, o comportamento efetivo dos homens relegava-a e a mantinha em plano secundário, como se ela fosse um mero componente do "consumo sibarítico da gente de prol".

41. AZEVEDO, Fernando de. A Educação na Encruzilhada. Problemas e Discussão. Inquérito para "O Estado de São Paulo" (1926), 2ª ed., São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1960., p. 32.
42. AZEVEDO, Fernando de. A Reforma do Ensino no Distrito Federal - discursos e entrevistas. São Paulo, Cia. Melhoramentos, 1929, p. 38.
43. IBIDEM, p. 38.
44. AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e Novos Fins: a Nova Política da Educação no Brasil. 3ª ed., São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958, p. 72 a 74.
45. IBIDEM, p. 74.
46. Idem, Ibidem, p. 85.
47. Idem, Ibidem, p. 169.
48. NAGLE, Jorge. Op. cit., p. 255.

49. AZEVEDO, F. Op. cit.
50. IBIDEM, p. 106.
51. OLIVEIRA, Beatriz S. Espaço e Estratégia: considerações sobre a Arquitetura dos Jesuítas no Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio Ed./Sec. Mun. Cultura de Uberlândia, 1988.
52. PENNA, Maria Lúiza. Op., cit.
53. NEREU, S. Op. cit., p. 38.
54. NAGLE, J. Op. cit., p. 245 a 247.
55. OLIVEIRA, Beatriz. Op. cit., cap. 5, p. 42.
56. BENJAMIN, W. A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução. In: BENJAMIN, W. ; HABERMAS, J. ; HORKHEIMER, M. ; ADORNO, T. Textos Escolhidos, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 27 e 28. Col . "Os Pensadores".
57. PANOFKY, Erwin. Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental. 2ª ed., Lisboa: Ed. Presença, 1964, p. 279 a 284.

CAPÍTULO 3
A DÉCADA DE 1930

CAPÍTULO 3. A DÉCADA DE 1930

1. ANTECEDENTES: REGIONALISMO OU INTERNACIONALISMO? O PERÍODO DE 1928-1930.
2. O PROJETO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL
 - 2.1. UM PROJETO EDUCACIONAL SOB O MITO DA EFICIÊNCIA CIENTÍFICA
 - 2.2. RADIOGRAFIA DO DESCASO: A REDE FÍSICA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO D.F.
 - 2.3. PROGRAMA EDUCACIONAL E REDE FÍSICA: O PAPEL DA ARQUITETURA NA CONSOLIDAÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS
 - 2.4. TRADIÇÃO OU MODERNIDADE? O DESENHO DE UM PENSAMENTO NO PROJETO DO SISTEMA EDUCACIONAL ANISIANO
3. A OPÇÃO PELA ARQUITETURA MODERNA: UM CAMINHO INEVITÁVEL
 - 3.1. A BUSCA DA SINTONIA COM O TEMPO PRESENTE
 - 3.2. POR UMA ÉTICA DA RAZÃO ÚTIL: ARQUITETURA MODERNA, CLASSE PROFISSIONAL E SAÚDE SOCIAL

4. SOB O SIGNO DA MODERNIDADE? OS NOVOS PRÉDIOS DO DISTRITO FEDERAL
 - 4.1. O TEMA "ESCOLA" NO HORIZONTE PROGRAMÁTICO DA ARQUITETURA MODERNA INTERNACIONAL
 - 4.2. ARQUITETURA ESCOLAR: PROGRAMA E PROPOSTA METODOLÓGICA
 - 4.3. FUNCIONALIDADE OU ESTILO? O SIMBÓLICO E O OPERACIONAL NOS PROJETOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES
 - 4.4. HOLLYWOOD, PARIS E VIENA. OS PARENTESCOS FORMAIS E VISUAIS NA MORFOLOGIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS
 - 4.5. TRADIÇÃO OU MODERNIDADE? O DESENHO DE UM PENSAMENTO NO PROJETO ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS
5. CONCLUSÃO

1. ANTECEDENTES: REGIONALISMO OU INTERNACIONALISMO? O PE
RÍODO DE 1928-1930

Em 1928, data da oficialização do estilo neocolo
nial nos projetos de arquitetura das escolas públicas do
Distrito Federal, Mário de Andrade publica um artigo no
Diário Nacional¹ no qual podemos detectar o momento de dú
vida e inquietação de nossos modernistas com respeito a va
lidade do neocolonial nacionalista face às tendências mo
dernas universalizantes da arquitetura, verificáveis na Eu
ropa e Estados Unidos. O tom do seu texto, cuidadoso e re
flexivo, mostrava bem a confessada "barafunda" em que se
encontrava seu espírito. Nele, reconhecia a superioridade
da arquitetura dita moderna, por seu caráter coletivo de
total abstenção da individualidade, conseguida pela neutra
lidade étnica e geográfica de suas linhas. Entretanto, ar
gumentando que tal neutralidade tende inevitavelmente, num
momento posterior de amadurecimento, a assumir aspectos
particulares e locais de configuração, ou seja, a se indi
vidualizar, dava como justificada a atuação dos nossos ar
quitetos neocoloniais e sua modernidade, fechando o artigo
nos seguintes termos:

*"(...) Os arquitetos que estão trabalhando por
normalizar no país um estilo nacional "neocolo
nial" ou que diabo se chame, estão funcionando em
relação à atualidade nacional. A função deles é,
pois, perfeitamente justificável e mesmo justa. O*

que resta saber é se estão funcionando bem".

A modernidade, no caso, estaria naquela "liberdade de propor e buscar" elementos arquitetônicos que se repovavam à atualidade daquele nosso momento histórico, que era o de procura de uma personalidade própria e independente. Mas era justamente na busca de uma identidade nacional que se ocultava a ambigüidade de nossa produção dita moderna e a dificuldade em situá-la e defini-la. Ao se abster de dizer se os arquitetos estavam "funcionando bem", Mário evitava mergulhar num assunto que mexia com toda a sua militância modernista e que questionava não só seu próprio trabalho como também o de seus companheiros naquela jornada.

Esse verdadeiro "calcanhar de Aquiles" estava localizado no lugar de relevo e dominância dado ao tema da brasilidade nas artes e que levava àquilo que Ronaldo Brito² aponta como sendo a "subordinação do olho a uma inteligência apenas ilustrativa, (...) da herança portuguesa do totalitarismo do verbo". A sujeição da arte ao assunto era uma questão acadêmica da qual os modernistas não haviam se desprendido mas, mais ainda que isso e por trás disso, estava em pauta, naquele artigo, a controversa problemática da arte e da ética, que remetia aos dualismos universal-nacional e coletivo-individual. Diante deles, Mário preferiu se posicionar como árbitro de jogo, reconhecendo direitos e deveres, mas excusando colocar-se além disso.

Ora, como não se abster se, afinal, aquele 1928

foi um ano de glórias modernistas, com a grande produção e materialização de obras saídas do ideário da Semana de 22? Aconteceu a publicação de "Macunaíma" e do "Manifesto Antropófago" e inúmeras brasilidades literárias. Aconteceu o "Abapuru" de Tarsila, Humberto Mauro filma o seu "Brasa Dormida" e, na arquitetura, a profusão vitoriosa dos projetos neocoloniais. Os modernistas da Semana de 1922 estavam, enfim, colhendo seus frutos. No entanto, e aí está a "barafunda", como afirmá-los modernos diante da já desconitualização dos objetos artísticos?

Em outras artes, como na literatura ou na música, a aproximação a uma linguagem primitiva, identificada aqui nas manifestações folclóricas e nas matrizes do imaginário popular, pôde justificar e reconhecer nelas um caráter verdadeiramente moderno pelo que carregavam de universal, pelo conteúdo original, genealógico e essencial de sua expressão. Já na arquitetura neocolonial, o apego a um estilo calcado em modelos arquitetônicos oriundos dos países colonizadores da América e adaptados recentemente em estilizações várias, fazia difícil, senão impossível, a sua apologia dentro das correntes modernas. Isso ficava claro diante dos argumentos em prol da arquitetura moderna contidos nos artigos³ de Warchavchik (1929) e de Rino Levi (1925), ou da confrontação das obras ecléticas com a casa modernista do arquiteto Warchavchick, na Vila Mariana, em São Paulo, inaugurada naquele mesmo ano (1928) ao lado de acontecimentos como a fundação em La Sarraz, na Suíça, do 1º Congresso de Arquitetura Moderna (CIAM) e a saída de

Walter Gropius da direção da Bauhaus no momento em que ela estava madura e fortalecida e já era respeitada e conhecida mundialmente.

O desconforto da nossa vanguarda modernista, explicitada no artigo de Mário, estava também presente nas discussões internacionais e falava da função social da arte. Parecia uma questão sem saída para um espírito humanista: atender às exigências de ordem social na arte era fundamental, mas o era igualmente a preservação da autonomia e da liberdade da expressão individual. A fórmula para o fim desse conflito era, para Mário, fazer coincidir "a realidade de individual com a entidade nacional"⁴ — uma proposição idealista e liberal, carregada de problemas quando rebatida à prática cotidiana.

Os movimentos operários e camponeses nestes últimos anos da década de 20, em confronto com o conservadorismo político e econômico, mostravam já um processo revolucionário em curso que exigia de nossos intelectuais o repensar dessa velha receita liberal, freqüentemente disfarçada na simpatia pelo comunismo nas atitudes de nossos modernistas. Aliás, o pleito por reformas modernizadoras identificou liberais e comunistas na luta antioligárquica. Pensemos nas alianças políticas estabelecidas na São Paulo de 1928 entre o BOC (Bloco Operário e Camponês, voz do então extinto Partido Comunista Brasileiro), os "Tenentes" e o Partido Democrático Paulista⁵.

Nesse campo minado de ambigüidades, a personalidade

de profundamente humana, apaixonada e sensível de Mário, incapaz de resolver sua própria divisão entre a expressão do eu e a visão do social, decidiu-se pela evasão do problema. Em 1930, em crônica naquele mesmo Diário Nacional, o vemos deslocar a questão do universal-nacional para uma outra dualidade de mais fácil defesa: a do falso-verdadeiro. É por ela que vai obter argumentos em prol da arquitetura moderna de cunho internacional e concluir sobre a "performance" dos arquitetos neocoloniais, deixada em aberto no artigo anterior:

"Reduzindo esta sensação de vergonha nossa a uma linguagem um bocado mais técnica, a gente percebe que o caso é sempre a mesma questão do "falso". O neo-colonial o bangalô, o neo-florentino são "falsos", tanto quanto uma pérola Teola, um objeto de Flosel ou o não culpável Rafael numa coleção paulistana. Lhes falta aquela orgulhosa força de legitimidade que justifica e valoriza até os defeitos.(...) Não é o conceito da falsificação deturpada de princípios arquiteturais que me preocupa agora, é a noção do "faux" do que é feito para enganar, da prática extemporânea.

(...) Pois nós também, se almas atuais, temos que agasalhar nossas almas nas casas atuais a que chamam de "modernistas". Tudo mais é desagalho, é desrespeito de si mesmo e só serve para enganar. É o "falso"!"⁶

Assim, o sentido de atualidade começou a perder, para os modernistas, sua correspondência com a adequação a um lugar, para priorizar a adequação a um tempo, a uma época presente. A problematização do "extemporâneo", nas estratégias de defesa da arquitetura moderna, começou a aparecer como uma constante nos diversos debates sobre o tema naquela ocasião. Grosso modo, os discursos poderiam ser sintetizados no seguinte: o ser moderno (atual) deve estar identificado com o espírito do seu tempo. Isso significava que os arquitetos deveriam ser capazes de responder aos problemas propostos por aquela sociedade de uma maneira sincera (racional e lógica), fugindo da falsidade adulterante dos estilos.

Embora o discurso de uma parte de nossa intelectualidade fosse o de defesa de uma morfologia do tempo presente, a prática arquitetônica mostrava a dificuldade de absorção dos novos conceitos. O IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos é uma referência interessante para verificação deste dado. Ele foi realizado no Rio de Janeiro em 1930 e um de seus temas foi: "Regionalismo ou Internacionalismo na Arquitetura Contemporânea? — Orientação espiritual da Arquitetura na América. Das conclusões desse tema podemos destacar duas que resumem as outras. A primeira recomendava que os arquitetos, ao lado de seus órgãos de classe, mostrassem aos poderes públicos "a necessidade de fomentar o estudo e a aplicação da arquitetura de caráter nacional" de modo que essa fosse "capaz de cumprir sua finalidade social moderna" (leia-se, atendimento aos programas fun

cionais). A segunda prescrevia que a Arquitetura dos edifícios escolares fosse "inspirada em um sentido de tradição regional, com o objetivo de despertar no espírito da criança o sentido da própria nacionalidade."⁷

É curioso já podermos perceber neste Congresso que os poucos arquitetos que se posicionaram contra^{os} às conclusões do Tema 1, possuíam referências bem distintas dentro da arquitetura moderna, as quais podemos relacionar à maior ou menor influência que devem ter exercido neles a presença de algumas personalidades estrangeiras no cenário nacional da década de 20 como Marinetti (1926), Alfred Agache (1927) e Le Corbusier (1929). Também não podemos nos esquecer da nossa grande permeabilidade às modas parisienses e hollywoodianas. A Exposição de Artes Decorativas em Paris (1925) representou um marco considerável para a absorção do novo estilo geometrizarante, para não falar do impacto das salas de espetáculo americanas (cinemas e teatros) e do cenário e figurinos de seus filmes. Oswald de Andrade, a propósito, comenta num de seus artigos (1930) a aceitação da arquitetura moderna pelo povo, através do poder sugestivo e sedutor do cinema:

"Gregório Warchavchick tem sido compreendido pelo público que ocorre em massa curiosa à casa estranha e sóbria da rua Itápolis. Talvez porque duas fitas excelentes que passam no "écran" paulista lhe dão razão. Basta olhar para os interiores apresentados por Greta Garbo em "Mulher Singular"

*e Joan Crawford em "Donzelas de hoje", para qual quer indivíduo, por mais curto, compreender que uma arte da casa atual, intransigente, lógica, unida nos demais diferentes detalhes, reivindica para si o lugar de vitória no mundo transformado de hoje."*⁸

De maneira que essas influências aparecem delineadas nos trabalhos e teses que aqueles arquitetos apresentaram. Warchavchick⁹ francamente adepto à vanguarda arquitetônica européia, identificada com o purismo corbusieriano, defendeu com o já conhecido recurso ao extemporâneo, a contemporaneidade da doutrina arquitetônica que abraçava. Flávio de Carvalho¹⁰ apresentou-se com a tese "A cidade do homem nu", uma utopia de caráter expressionista dentro de uma malha projetual futurista. Gérson Pompeu Pinheiro¹¹ era simpatizante da arquitetura racional italiana nos moldes do "Grupo 7" e citava Giuseppe Pagano como Exemplo. Cipriano Lemos¹² e Corrêa Lima (este último, diretor da Escola Nacional de Belas Artes naquela data) eram adeptos de uma arquitetura na linha do classicismo simplificado presente nos conjuntos arquitetônicos do projeto de Alfred Agache para a remodelação do Rio de Janeiro.

É verdade que estes arquitetos, apesar de suas diferentes tendências, apoiavam uma arquitetura moderna internacional. Mas, enquanto Warchavchick admitia nela dife

renças formais oriundas de clima e de costumes, Pompeu Pⁱⁿheiro, Cipriano Lemos e Corrêa Lima apenas admitiam variantes regionais relativas às características mesológicas e topográficas do lugar, negando a relevância dos costumes. Na verdade, no âmbito do Congresso, estes três últimos arquitetos citados, posicionavam-se contra uma arquitetura nacional por não considerarem que tivéssemos traços antropológicos, sociais e cívicos já definidos e capazes de se verem representados em arquitetura. Lemos argumentava que "o estilo nacional há de ser nacional, isto é, nascido das próprias entranhas da nacionalidade, quando ela estiver formada".¹³

Os traços arquitetônicos derivados da nossa cultura eram descartados não por os julgarem supérfluos, mas por recusarem como cultura válida a nossa cultura popular tão celebrada pelos modernistas da Semana de 22. Havia, sem dúvida, um fortíssimo ranço erudito de desprezo pelos costumes populares e seus meios de expressão. Negavam uma tradição por ignorá-la enquanto tradição, enquanto saber.

Podemos considerar que a única nota verdadeiramente dissonante no coro desses arquitetos coube a Flávio de Carvalho¹⁴. Ao postular um ser moderno situado no horizonte da emoção e no lugar da volúpia e do êxtase obtido na constante busca do desconhecido, ele soube compreender o verdadeiro sentido da expressão moderna de seu tempo e escapar das querelas dualísticas do falso x verdadeiro, nacional x internacional, individual x coletivo — falsas

oposições, que escamoteavam a verdadeira natureza da Arqui
tetura: a síntese.

A que nos levam essas observações sobre as primeiras
erupções do desejo de uma arquitetura moderna internacional
entre nós? De imediato podemos inferir que a des
contextualização das obras pretendida por algumas correntes
artísticas européias como o purismo, o neo-plasticismo
e o construtivismo, não era facilmente assimilável por nosos
arquitetos. De fato, mesmo aqueles que eram francamente
favoráveis à arquitetura moderna internacional, condicion
avam-na a uma incorporação formal de traços arquitetoni
cos derivados das características dos lugares, mesmo que
restritas, na maioria dos casos, à relevância exclusiva
dos componentes geográficos. Quer dizer... uma disciplina
da abstração do personalismo era extremamente complicada
para pessoas que tiveram suas tradições moldadas no culto
da personalidade individual, característico de uma sociedade
de patriarcal, com sua inerente "ética de fundo emotivo"¹⁵
nas suas formas de convívio. Seria útil lembrar que vivíamos
também, enquanto sociedade, um presente-quase-passado,
agrário e familiar, e um, ao mesmo tempo, presente-quase-
futuro, urbano e coletivo. Era a cidadania (o geral) em
luta para superar a ordem familiar (o particular).¹⁶

Nossos arquitetos responderam à crise gerada por
essa contradição, através de um enlace pouco exigente entre
aquelas partes. Os "tradicionalistas" comprometeram-
se com a funcionalidade moderna e os "modernos" com as

formas do lugar. Essa curiosa incapacidade de radicalizar uma idéia e, talvez mesmo, uma possível incompatibilidade com sistemas de pensamento muito rígidos e disciplinadores fez com que não houvesse uma ruptura com o tradicional, mas sim, um esgarçamento de sua trama. De resto, a incorporação pelos nossos arquitetos "modernos" daquilo que era local, é que estaria anunciando o rumo que tomou nossa mais respeitada produção arquitetônica naquilo que a tornou particular: a tradução de um repertório tradicional (mesmo que erudito) para os termos de uma linguagem moderna internacionalizante.

Queremos concluir dizendo que, embora a voz do Congresso Pan-Americano de 1930 tenha sido favorável a uma tradição nacionalista, os germes de uma necessária atitude moderna já haviam sido inoculados e estavam bem vivos nos arquitetos mais jovens e entravam sorrrateiramente, via cinema ou revistas francesas de moda, nos lares da nossa sociedade. A Revolução* em outubro desse mesmo ano acelerou a mudança nos rumos do compromisso assumido pelos arquitetos nesse Congresso com relação a uma arquitetura nacional. Vinda no bojo de uma enorme vontade de mudança, trazendo

* Convencionou-se chamar o golpe político-militar que levou Getúlio Vargas ao poder, de "Revolução de 30". Esclarecemos que, como o termo é empregado não só popularmente mas também pelos historiadores, vamos adotá-lo também, embora o conceito de Revolução por nós definido no início do trabalho não se compatibilize com o fato histórico ocorrido. Concordamos com autores como Ítalo Tronca ou Jacob Gorender e Ricardo Antônio Silva Seitenfus que questionam a propriedade de seu emprego para definir um movimento que não veio, em absoluto, trazer uma mudança radical nas estruturas de dominação tradicionais.

consigo um grande contingente de nossa intelectualidade jo
vem e situando em cargos administrativos muitos dos moder
nistas e dos reformistas da educação pública, esse movimen
to que destituiu Washington Luiz e colocou Getúlio Vargas
no poder, veio dar a mão ao erguimento definitivo da arqui
tetura moderna no Brasil.

2. O PROJETO DE ANÍSIO TEIXEIRA PARA UM SISTEMA EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL

2.1. UM PROJETO EDUCACIONAL SOB O MITO DA EFICIÊNCIA CIENTÍFICA

Os conflitos sociais e políticos da década de 20 já denunciavam os esgarçamentos no tecido social tradicional, causados pela gradativa introdução de uma ordem econômica industrial capitalista. A crise mundial de 1929 veio acelerar a necessidade de modificação das ordens social e econômica vigentes e do poder político que as sustentava. Nesse contexto, a Revolução de 30 foi o momento culminante da luta pela mudança das estruturas tradicionais de poder, e foi resultado de uma coligação de forças que nada tinham em comum senão a oposição à velha ordem oligárquica que sobrevivia às custas de um modelo agroexportador já ultrapassado. Assim, tendo em conta que um dos primeiros atos do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, podemos concluir que as alas políticas participantes do movimento revolucionário, apesar dos antagonismos ideológicos, tinham na educação uma reivindicação comum. De fato, a opinião de que a Educação era o meio mais adequado e efetivo de transformação das condições reais em que nos encontrá

vamos, saiu do âmbito dos reformadores da década de 20 para tornar-se um consenso político na década de 30.

A valorização da Educação foi respaldada pelo sentimento de sua relevância para a política econômica, que então se tentava implantar, de substituição das importações pela produção industrial nacional. Essa política exigia um núcleo produtivo baseado nos modelos administrativos empresariais das modernas sociedades capitalistas, bem como uma apropriação de suas tecnologias. Isso deveria ser obtido mediante a formação de quadros profissionais compatíveis mas, sobretudo, através de uma mudança de mentalidade que ajustasse o povo às necessidades modernizadoras da nação. Por esse ângulo essencialmente funcional é que tanto progressistas quanto conservadores vão atribuir à educação toda e qualquer possibilidade de progresso que pudéssemos alcançar.

Já vimos anteriormente que o escolanovismo possuía, enquanto método pedagógico, qualidades adequadas à modificação e dinamização da sociedade requeridas pelos grupos revolucionários. Também, enquanto bandeira política, representava o pensamento liberal com a crença de que a igualdade de oportunidades propiciada por uma educação pública, gratuita e universal, faria com que a justiça social imperasse através de uma diferenciação natural dos indivíduos, decorrente de seus próprios méritos. Portanto, as vertentes política e pedagógica do Movimento Escola Nova se adequavam perfeitamente à vontade de modernização

capitalista presente na Revolução de 30. Não é por acaso que o Governo Provisório absorveu em seus quadros administrativos muitos dos expoentes do escolanovismo no Brasil e que, reciprocamente, estes se tenham seduzido pelo aceno de mudanças que os levou a simpatizarem e mesmo a participarem do movimento revolucionário. Basta que nos lembremos que Francisco Campos, autor da Reforma da educação mineira (1927-1928) e nosso primeiro ministro da Educação e Saúde Pública, e Gustavo Capanema, que lhe sucedeu naquela pasta, foram ambos participantes ativos da Revolução de 30 em Minas Gerais, bem como adeptos da nova corrente pedagógica.

No Distrito Federal, Anísio Teixeira, reformador da educação baiana e propagador das idéias escolanovistas da linha progressivista americana de John Dewey, é quem vai ser convidado para substituir Fernando de Azevedo na Diretoria Geral de Instrução Pública. Ele se dizia um democrata e um liberal convicto e não escondia sua profunda admiração pelo poder de organização e capacidade de progredir da sociedade americana. Aceitou o cargo colocando-se como continuador do programa traçado por Fernando de Azevedo, mas, disposto a dar ao serviço de educação do D.F. uma feição técnica e científica, que julgava ter sido minimizada da por uma administração de caráter extremamente personalista. Segundo suas próprias palavras:

"Já se foi o tempo em que se podia administrar um serviço escolar pelas conjecturas mais ou menos

autorizadas dos "experimentados". A autoridade pessoal cedeu lugar à conclusão dos inquiridos.

Toda uma técnica se desenvolveu, que torna a obra mais segura, mais objetiva, mais científica. Por outro lado, porém, menos pessoal".¹⁷

Parece claro. Foi uma declaração de que os tempos eram outros. Mas que tempo era esse anunciado por Anísio Teixeira? Um tempo onde não cabiam assinaturas, mas sim, logomarcas. Tempo da eficiência anônima das corporações ou das fábricas, obras coletivas que se traduziam numa organização científica do trabalho, em localizações precisas, disciplina, análises sistemáticas e objetivas de dados permanentemente atualizados, aferições, medidas, controle. Ao aglomerado de escolas e repartições burocráticas que funcionavam com uma independência pouco produtiva, deveria se opor uma estrutura de serviços fisiologicamente encadeada para que pudesse ser reconhecida como um verdadeiro sistema escolar. E nada mais expressivo dessa idéia de sistema produtivo que o modelo técnico-administrativo das fábricas aliado à organização associativa e solidária presente nas corporações americanas.

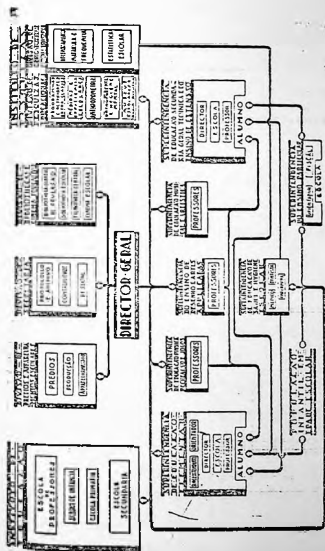
Temos, então, que a reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública que tomou corpo através do Decreto nº 3763, de 1º de fevereiro de 1932 e, mais tarde, a consolidação técnico-administrativa do já Departamento de Educação do Distrito Federal pelo Decreto nº 4387 de 8 de setembro de 1933, mostravam uma estrutura administrativa

inspirada no caráter ordenado, sincronizado e encadeado, típico de unidades fabris. Senão, vejamos. Ele a propõe dentro de duas ordens de ação que são aquelas que considera básicas de toda organização humana:

"a que determina a execução e provê às condições gerais e especiais para que ela se efetive (administração), e a que desempenha a função, propriamente dita (técnica)".¹⁸

A partir daí, cria serviços especializados e articulados ao diretor geral, que se complementariam, evitando o desperdício e a ineficiência próprios dos organogramas desequilibrados e acéfalos. Distribuindo funções, de limitando atribuições e recortando áreas de afinidades, Anísio realiza um verdadeiro zoneamento da malha administrativa educacional, eliminando os hiatos de circulação e superposições de objetivos: um projeto dentro da mais autêntica racionalidade funcionalista.

A faculdade executiva dos planos ficava a cargo das superintendências de Educação. Os planos de trabalho elaborados pelas divisões técnicas e administrativas do Departamento seriam nelas orientados, executados e fiscalizados através de um escalão funcional que se desdobrava do Superintendente ao professor em sala de aula. Outras divisões cuidavam de planejar, pesquisar, prover e controlar todo o sistema¹⁹. O Instituto de Educação formava o magistério geral e especializado e o "funcionalismo técnico de educação necessário ao sistema". O Instituto de Pesquisas



ORGANOGRAMA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO D.F. ESCUTEIRA planejada por Anísio Teixeira, em 1932, tendo como objetivo a criação de um "sistema escolar". (Ilustração em: TEIXEIRA, 1936)

Educacionais tinha como atribuição "o estudo e a elaboração de planos, programas, métodos e processos de educação e ensino e de medidas de rendimento e eficiência, tendo por base investigações sociais e psicológicas, bem como a organização e coordenação das instituições complementares da escola". A Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, além de zelar pela obrigatoriedade da frequência escolar, cuidava da apuração dos dados estatísticos relativos ao funcionamento do sistema. Ainda, a Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo, a Divisão de Prédios e Aparelhos Escolares que, informada pelas Divisões anteriores, provia o sistema educacional de uma estrutura física adequada e, por fim, a Divisão de Secretaria que era incumbida dos assuntos burocráticos referentes à contabilidade, pessoal, protocolo e arquivo.

O aparato discursivo que justificava essa estrutura dava ênfase na produtividade e eficiência dela resultante, uma vez que, apoiada em métodos científicos plenamente reconhecidos. Mas qual a característica desse método que, colocado como sustentação dos planos, parecia conferir-lhes absoluta veracidade e fidedignidade? Era, sem dúvida, a atitude de leitura da realidade com base nos fatos da experiência. Ninguém duvidava de que era o tipo de racionalidade empírica a que havia levado ao grande desenvolvimento científico e tecnológico que o mundo conhecia. O procedimento correto era o de investigar empiricamente para conhecer e conhecer para modificar, para intervir operativamente no meio educacional, identificando e descrevendo os as

pectos da "desorganização" que explicava nosso atraso. De pois disso é que teriam os meios seguros para prevenir e corrigir os "desajustamentos" presentes na realidade enfim conhecida.

Reforçando o apreço a esse método, tínhamos a colaborar toda nossa tradição positivista com sua crença na ciência como paradigma de uma ordem racional geradora de progresso. Anísio verificou que só teria condições de apontar as deficiências do presente e propor as medidas convenientes de sua superação, com base em investigações que lhe dariam um arsenal "teórico-científico" de improvável contestação. A sua fala de reformador seria, então, através das pesquisas empíricas, aquela de quem conhece a realidade pelas lentes da ciência e por isso, a única digna de confiança. De resto, não era John Dewey que propugnava uma investigação ativa e um agir inteligente como um agir com uma meta? Não era, também, esse grande inspirador e mestre do escolanovismo, que recomendava um comportamento à altura dos progressos da ciência como aqueles da indagação e da experimentação?

Ficou imprescindível, portanto, dotar sua estrutura organizacional de lugares que produzissem esse tipo de conhecimento, que tivessem essa função investigadora. Daí a Seção de Recenseamento, Matrícula e Freqüência; a Seção de Estatística Escolar; a Seção de Antropometria que deveria "estabelecer os tipos antropológicos do Distrito Federal e estudar os resultados apresentados na vida escolar";

a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental que se incumbiria de realizar "os trabalhos de higiene mental e preventiva do pré-escolar e os serviços médicos-psicológicos do escolar, prevenindo e corrigindo os desajustamentos psíquicos no lar e na escola"; ou ainda a Seção de Medidas e Eficiência Escolares que trataria da "execução de provas, testes e inquéritos para aferição de todos os aspectos do trabalho que se realiza nas escolas e controle da classificação e promoção de alunos".²⁰

Não podemos perder de vista que estas estratégias organizacionais faziam parte de um momento histórico. O Brasil passava por um período de transição no qual havia que se criar as condições sociais para que a indústria firmasse posição como um importante setor de nossa economia, permitindo a modernização capitalista do país. Par com isso, havia também a necessidade, já mencionada aqui, de afirmação de uma "unidade nacional" através da valorização de nossas fontes históricas, étnicas e culturais. Precisávamos traçar nosso perfil para que nos apresentássemos a nós mesmos. A bem da verdade, nada sabíamos a nosso respeito que pudesse ser afirmado com a segurança comprobatória da ciência. Tudo que, até então, havia tentado nos explicar ou nos definir poderia ser tomado como conjectura ou como suposição e do que precisávamos naquele momento era de certeza.

Ambos os caminhos, o da modernização e o da busca de uma unidade nacional, obrigavam a procurar fórmulas de

compreensão social para o agir eficaz. Nesse sentido, a escola funcionava como lugar da atualização dos ideais colocados pelo projeto político-econômico vigentes na Revolução de 30. Ela é fonte de informação e de con-formação. Não é por acaso que o germe do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (I.B.G.E.) foi lançado em outubro de 1931, no Rio de Janeiro, por ocasião da 4^a Conferência Nacional de Educação promovida pela Associação Brasileira de Educação — reduto escolanovista. Foi nela que se firmou o primeiro convênio entre a União e as unidades federativas para o aperfeiçoamento e padronização das estatísticas — no caso, estatísticas escolares. Começou-se aí, a discutir a importância das estatísticas e o problema do padrão metodológico a ser adotado em suas pesquisas e quantificações. O levantamento e análise de nossas condições eram uma necessidade proporcional ao desejo de modificar a face do país.

2.2. RADIOGRAFIA DO DESCASO: A REDE FÍSICA DA EDUCAÇÃO FORMAL NO D.F.

A atitude cientificista de Anísio Teixeira, o ri

gor com que tratava de formalizar os dados para a construção de soluções, teve uma consequência direta na arquitetura dos prédios escolares. Primeiramente porque abominava a "idéia simplista de que a educação é uma questão de leitura e escrita, que se ensinam onde e como for possível".²¹ Atribuía a essa idéia, a situação constrangedora de desca-so, desigualdade e anarquia em que se encontravam os sistemas de ensino. Ele encarava a educação como uma atividade de caráter preponderantemente técnico e especializado e que, por isso, requeria espaços adequados, convenientemente planejados. Em segundo lugar, porque colocava o prédio escolar como a "base física e preliminar para o programa educacional projetado."²² De nada adiantariam novos métodos administrativos e pedagógicos se não houvesse uma rede física para sustentá-los. Havia um problema objetivo de carência de prédios para uma grande demanda e Anísio podia prová-lo, pelos levantamentos realizados. A descrição do que encontrou no Distrito Federal não deixava sombra de dúvidas quanto à precariedade da rede escolar:

"Para nos referirmos tão somente às salas de classe, unidades, sem dúvida, primordiais do edifício escolar, basta notar que de 1.142 salas existentes, em 1932, em todos os edifícios públicos e alugados, apenas 458 tinham área mínima de 40m², reduzida ainda para a matrícula regular de 40 alunos, e delas apenas poderiam ser realmente aproveitadas 253. As demais tinham área inferior a 40m² e 378 área inferior a 20m².

Se a isso acrescentarmos que o defeito da área das salas de classe era e é, quase sempre, ainda agravado com o da localização e distribuição no prédio, o da forma e isolamento, o da iluminação, o da aeração, o do equipamento e o de outras particularidades de acabamento — podemos começar a entender em que condições de ineficiência empregávamos o dinheiro do contribuinte carioca e servíamos à sua população escolar.

Não ficavam, porém, limitadas às salas de aula as deficiências dos prédios escolares; pelo contrário, distribuíam-se com a esperada equivalência em relação à localização do prédio, vizinhança, condições de construção, instalação, equipamento e asseio, de salas especiais de ensino, de salões gerais de auditório, bibliotecas, etc., e de salas de administração e serviços outros.

A relação dos próprios municipais é bem expressiva. Dos 79 que possuíamos em 1932, apenas 12 podiam ser conservados, 32 deviam ser adaptados, reformados, ampliados ou totalmente reconstruídos e 35 condenados, devendo ser utilizados para qualquer outro fim, menos para escolas.

Os prédios restantes eram de aluguel e, sujeitos a exames, revelaram condições absolutamente idênticas, senão mais graves".²³

Como vemos, o problema se apresentava com a maior



Fig.2



Fig.2a

Fig.2-Escola Municipal José da Silva Araújo (Alto da Boa Vista, 1924)

Fig.2a- Escola Municipal Mário da Veiga (Tijuca, 1932)

Exemplos de prédios residenciais adaptados para o funcionamento de escolas, entre os anos 20 e 30.

gravidade. Para uma população de cerca de 160.000 crianças em idade escolar (6 a 12 anos), o Distrito Federal oferecia vagas para apenas 26.160 alunos, em prédios de baixíssima qualidade pedagógica. Se os reformassem, ampliassem e reconstruíssem, chegariam a atender um total de 42.000 alunos. Quase nada, portanto. Concluiu que, para abrigar aquela população escolar, seria imprescindível a construção imediata de 74 prédios novos e de um plano ininterrupto de construções que suprisse a necessidade de 82 prédios para responder à demanda do decênio.

O que poderia ser apenas uma questão numérica para um espírito desavisado, era, para Anísio Teixeira, uma questão de arquitetura — de uma arquitetura adequada como condição de eficiência e aproveitamento. Se se tratasse apenas de aumentar o número de salas de aula, bastaria repetir o comportamento adotado pelo poder público que compactuava com "a idéia de que se educa de qualquer forma, debaixo das árvores ou em casebres e galpões".²⁴ Mas não, essa mentalidade que fazia crer num ensino puramente intelectualista, como um fenômeno espiritual "que se realiza se milagrosamente, por contatos misteriosos entre a mente do professor e do aluno", era para ele algo totalmente despropositado que o levava a denunciar:

"Em pleno Rio de Janeiro, vemos todos os dias registradas, gravemente, nos jornais, notícias espantosas de fundação de escolas, sem prédio, sem instalação, em salas cedidas, em águas-furtadas, ver

dadeiras "favelas escolares", que a sociedade aprova como qualquer coisa honesta e boa, que espíritos bemfazejos estão distribuindo pela cidade.

São sobrevivências inevitáveis da mentalidade de "paternalismo", "filantropia" e "proteção" aos pobres, que nos ficaram das idades em que se julgavam imóveis as classes e intransferíveis os seus direitos e privilégios."²³

Esse era, sem dúvida, um ponto de vista característico da Escola Nova. Boa educação era um direito de todos e precisava de boa arquitetura para realizar-se, portanto, boa arquitetura escolar era também direito de todos os cidadãos. O sentido da instrumentalização da arquitetura para ganhos pedagógicos concretos, e não para alcances puramente estéticos e propagandísticos, estava presente nas realizações dos reformadores escolanovistas, mesmo quando discordavam quanto ao que fosse bom ou não em arquitetura de escolas. Fernando de Azevedo, por exemplo, era um esteta. Ele acreditava na beleza como elemento de educação e cultura, no seu poder de regenerar e aprimorar o indivíduo. Era preciso que os espaços fossem belos para empolgá-lo e para ele a beleza estava na força da história e da tradição. Já Anísio Teixeira, que tinha uma concepção pragmática da vida, via a beleza nas idéias e invenções novas que colaboravam para a resolução dos problemas do homem. Se precisava de um grande número de escolas no menor espaço de tempo possível e se havia um problema de custo a avaliar, elas

deveriam ser simples mas dotadas de uma grande riqueza de currículo em contrapartida. A concepção dos prédios foi sintetizada assim:

*"Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apóiem, com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola."*²⁶

A negativa a palácios luxuosos e a afirmação de construções econômicas deixam entrever algo mais que uma solução de problemas de custo por um espírito prático. Certamente, Anísio Teixeira deveria também estar tomando cuidado para que seu plano não sofresse o mesmo tipo de enfrentamento e restrição que o de Fernando de Azevedo em relação à escolha de uma arquitetura dita perdulária. Expliquemos o fato. Aconteceu que um certo tipo de austeridade "pós-revolucionária" fizera com que os vereadores da capital convocassem o ex-prefeito Antônio Prado Júnior para prestar contas à Câmara sobre os 7.000 contos gastos na construção do Instituto de Educação (Escola Normal). Acreditavam em malversação da verba pública. Prado Jr. recusou-se a comparecer para depor e mandou de volta uma oferta: a de que compraria o prédio pelo preço que custou.²⁷ Isso acabou silenciando os desconfiados e descontentes, mas deixou marcas de aviso.

Uma pessoa como Anísio Teixeira dificilmente se deixaria ficar em descoberto em questões como essa. A pro

posta arquitetônica de seu plano foi clarificada ao máximo para evitar os desacertos. Para isso, foi concebida dentro da obediência a uma sistemática aplicação de critérios científicos. Não foi permitida nenhuma veleidade, apenas o cumprimento, pela arquitetura, das exigências das modernas conquistas pedagógicas. Arquitetura funcional com a eliminação de todo o supérfluo. Prédios absolutamente defesáveis dentro de um novo espírito. O espírito técnico.

A nova arquitetura, aquela dita moderna internacional, com os adjetivos que lhe identificavam — arquitetura racional e arquitetura funcional — serviu perfeitamente aos propósitos de Anísio. Ainda com mais propriedade, uma vez que ele compartilhava do pensamento estético de J. Dewey, para quem a arte significava um estágio intenso da experiência e deveria servir para modificar a vida das pessoas. Sendo a arte um momento particular da experiência, deveria ser entendida como tão mutável quanto esta. Não haveria valores estéticos absolutos, mas sim, relativos ao contexto histórico da experiência. De fato, essa ótica liberava o indivíduo de qualquer compromisso com as formas históricas acabadas e estimulava a criação de novas, a partir da vivência emocional do tempo presente.

Dessa forma, é pelas mãos de Anísio que nos chegaram as primeiras escolas projetadas dentro do receituário da arquitetura moderna internacional.

2.3. PROGRAMA EDUCACIONAL E REDE FÍSICA: O PAPEL DA ARQUITETURA NA CONSOLIDAÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS

O plano para a instalação de um parque escolar no Rio de Janeiro partiu de um método que vinha do geral para o particular. Pensou-se primeiro ao nível dos problemas urbanos de distribuição dos benefícios. Apoiados no plano de remodelação do Rio de Janeiro, recentemente concluído por Alfred Agache, o Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares idealizou a implantação de grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo um critério de demanda e facilidade de transportes. Este plano regulador obedeceria a um gradual programa de construções, dividido em dois períodos de cinco anos, atendendo inicialmente as regiões mais críticas.

A localização desses núcleos escolares por zonas de atendimento esbarrou imediatamente, ao tentarem executá-lo, num problema de ordem eminentemente prática: não se encontravam terrenos que tivessem as necessárias qualidades de topografia, dimensão e situação, desejados para o projeto imaginado. Foi então que Anísio Teixeira resolveu o problema que parecia insolúvel de compatibilizar o ideal de uma escola de formação de hábitos — educação integral em termos de tempo de aprendizagem e conteúdo dentro dos objetivos da escola progressiva — com as dificuldades técnicas encontradas e o custo elevado das instalações escolares necessárias a este plano educacional.

Determinou programas arquitetônicos distintos para as escolas a serem projetadas, organizando-as em dois grandes sistemas de funcionamento: as escolas nucleares ou escolas-classe que compreenderiam as atividades de estudo no sentido tradicional e as escolas-parque ou parques escolares para as atividades sociais, artísticas, esportivas, ou mesmo, aquelas de natureza médica e higiênica.

A criança freqüentaria diariamente estes dois tipos de escola, mas em turnos diferentes:

"(...) no primeiro turno, a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. #2"

A solução encontrada por Anísio, baseada na divisão de funções pedagógicas por prédios, espacializava uma separação indesejável dos conteúdos disciplinares objetivos pela filosofia de ensino que abraçava, e reforçava, no senso comum da população atendida, o entendimento tradicionalmente estabelecido de que o pensar e o fazer (escola-classe/escola-parque) ou, o pensar e o viver ativo, eram mesmo coisas incompatíveis. A própria designação dos conteúdos em "ensino fundamental" ou "ensino elementar" e "ensino complementar" ou "ensino especial" mostravam essa di

cotomia presente na própria linguagem dos defensores de um ensino integral (Íntegro, total, inteiro, global) que fazia possível, na prática, a normalização de procedimentos redutores do alcance da proposta escolanovista, como esta compatibilização arquitetônica entre custo e programa.

Isso não deve ter passado despercebido a Anísio. Talvez por isso tivesse encomendado aos arquitetos seis tipos de projeto de escola, em cujos programas foram gradativamente implementados os requisitos para a prática de uma maior ortodoxia escolanovista. A produção constou de um projeto para "Escola Tipo Mínimo" (3 classes, 240 alunos) que atenderia as regiões de reduzida população escolar; um para "Escola nuclear" (12 classes, 1000 alunos) e outro para os "Parques-Ecolares" ou Escolas-Parque que atenderia a cerca de quatro escolas nucleares situadas em zonas próximas e, por fim, três modelos de escolas que obedeciam organizacionalmente ao sistema administrativo "Platoon": Escola Platoon 25 classes para 2000 alunos, Escola Platoon 16 classes para 1300 alunos e Escola Platoon 12 classes para 1000 alunos. Este sistema tinha como vantagem a maximização do rendimento dos espaços de trabalho ao longo dos turnos de funcionamento das escolas, obtido através da divisão dos alunos por pelotões e permanente troca de salas pelos estudantes: as salas eram cativas das disciplinas e eram eles que se deslocavam até elas conforme horários pré-determinados.

Todos estes prédios escolares (com exceção do da

Escola-Parque), teriam ambientes projetados para abrigar as atividades administrativas, o gabinete médico-dentário, as instalações sanitárias para ambos os sexos e as salas de classes fundamentais. O que os distinguiria seria basicamente a dotação ou não de salas de classes especiais, bibliotecas e auditório. Pudemos reconstituir seus programas arquitetônicos²⁹ baseados nas entrevistas que fizemos a Juracy Silveira que foi, na ocasião, diretora da Escola México (Tipo Platoon 12 classes) e de um seu ex-aluno, o arquiteto Fernando Cabral Pinto, além dos depoimentos de Anísio Teixeira e do próprio arquiteto Enéas Silva. Essas informações dão conta de uma caracterização dos prédios correspondentes às seguintes exigências programáticas:

- Escola tipo Mínimo: - 2 salas de classes fundamentais
 - 1 sala de classe especial (oficina, trabalhos manuais)

- Escola Nuclear: - 12 salas de classes fundamentais
 - Biblioteca para professores

- Parque-Escolar: - Direção Geral
 - Serviço médico e fichamento para controle de educação física
 - Auditório e palco
 - Ginásio
 - Banheiros e vestiários
 - Refeitório e anexos (copa, cozinha, serviços)
 - Sala de música

- Jardim de Infância
 - Biblioteca
 - Salas para clubes escolares
 - Sala de projeção
 - Terraço-jardim
 - Estádio para concentração e pis
ta de corrida
 - Campos para voleibol (14 pequenos
campos)
 - Equipamento completo para ginásti
ca
 - Playground
- Escola Platoon 12 classes: - 6 salas de classes funda
mentais
- 6 salas de classes espe
ciais para:
 - . leitura e literatura ,
com Biblioteca anexa
 - . Ciências sociais
 - . Ciências com respectivo
"vivarium"
 - . Desenho e Artes Indus
triais
 - . Auditório
 - . Música, recreação e jo
gos
- Escola Platoon 16 classes: - 12 salas de classes funda
mentais

- 4 salas de classes espe
ciais para:
 - . Ciências sociais
 - . Ciências
 - . Música, recreação e jo
gos
 - . Auditório

- Escola Platoon 25 classes: - 12 salas de classes funda
mentais
- 12 salas de classes espe
ciais para:
 - . Biblioteca
 - . Ciências e Ciências so
ciais
 - . Desenho e Artes Indus
triais
 - . Auditório com palco
 - . Música, recreação e jo
gos
 - . Ginásio
- Refeitório e Anexos (copa,
cozinha e serviços)
- Almojarifado escolar
- Sala de Professores

De todas as escolas projetadas, apenas esta última prescindiria do apoio das escolas-parque que seriam cons
truídas nos bairros de Copacabana, Tijuca, Vila Isabel ,

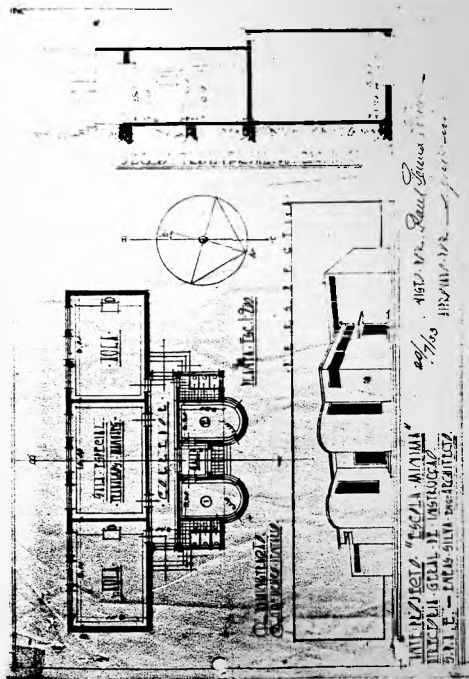
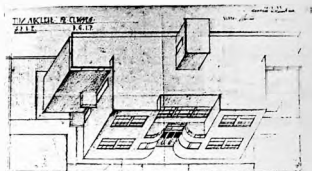
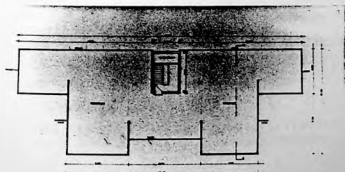
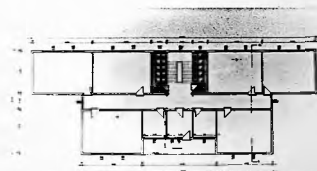
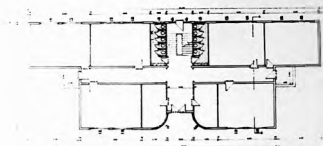


Fig.3- ESCOLA "MÍNIMA" (Arquivo DMT/SME)



4. ESCOLA "NUCLEAR":
 Perspectiva e
 plantas. (Arquivo
 DMP/SME:RJ)



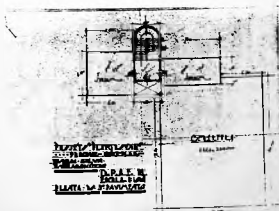
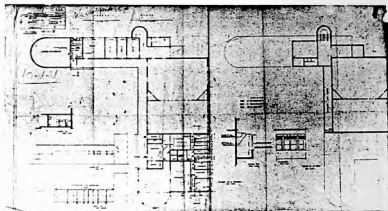
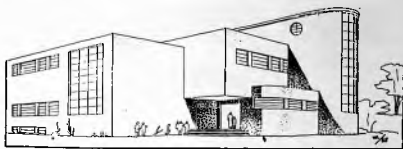


1º Pav.



2º Pav.

4. ESCOLA "NUCLEAR", 12 classes: Perspectiva e plantas do 1º e 2º pavimentos. (Arquivo DMP/SME-RJ)



5. ESCOLA-PARQUE: Perspectiva do prédio original (Pça. Cardinal Arcoverde, Copacabana). Plantas modificadas do 1º, 2º pavimentos e cobertura. (Perspectiva em Revista PDF, 3(1):15, jan1936; Plantas no Arquivo DMP/SME-RJ)

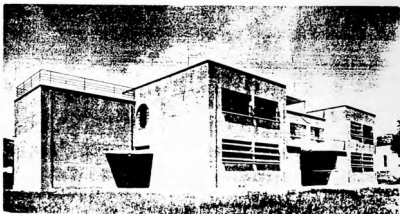


Fig. 6

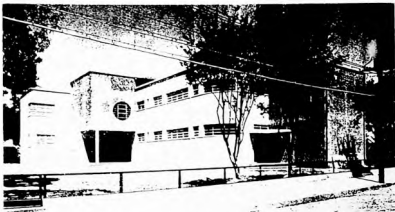


Fig. 6a

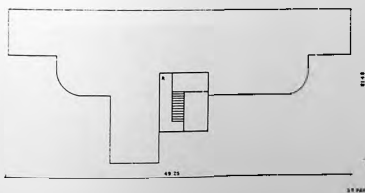
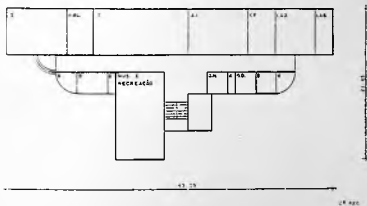
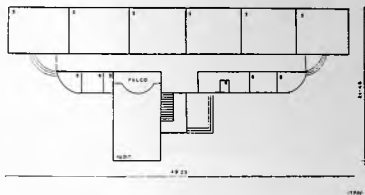


Fig. 6b

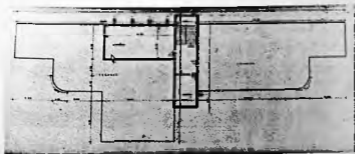
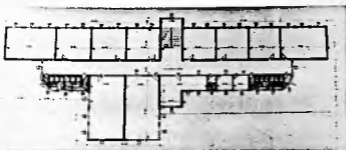
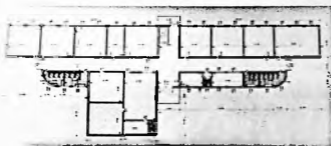
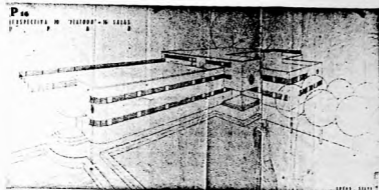
Fig. 6- Escola "Nuclear" em foto da época.

Fig. 6a- Escola "Platoon" 12 classes, em foto da época. (Fotos em Revista PDF 2(16):359-369, mai. 935)

Fig. 6b- Escola "Platoon" 25 classes em foto de 1935, no final da obra. (ilustração em SISSON, 1988).



7. ESCOLA "PLATOON", 12 classes: Plantas do 1º, 2º pavimentos e cobertura. (Arquivo DMP/SME-RJ)



8. ESCOLA "PLATOON", 16 classes: Perspectiva do original.
Plantas do 1º e 2º pavimentos e cobertura.
(Arquivo DMP/SME-RJ)



Fig.9- Plantas do 1º, 2º e 3º pavimentos da ESCOLA "PLATOON", 25 classes (Escola Argentina). A designação do uso dos espaços é atual. (Ilust. em SISSON, 1988)

ESCOLA GETULIO VARGAS

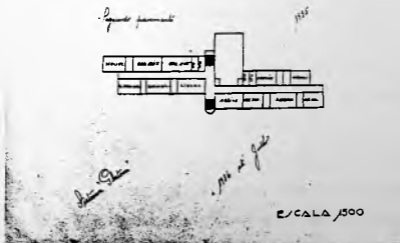


Fig 9a- Planta do 2º pavimento da ESCOLA "PLATOON" 25 classes (Escola Getúlio Vargas), onde podemos ver a determinação dos lugares das classes especiais para os anos de 1935-36, e a abrangência do currículo escolanovista. (Arquivo da Escola Getúlio Vargas)

São Cristovão e Centro.

Esse programa de construções acabaria por não vingar. Em dezembro de 1935 Anísio Teixeira se demitiu de suas funções na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Os partidários de ideologias de direita não lhe perdoavam o ateísmo e a posição assumida junto aos escolanovistas da A.B.E. a favor de um ensino leigo e gratuito. Ainda, seus ideais humanitários e a atitude progressista era confundida com simpatia ao comunismo. A Esquerda, por sua vez, condenava sua postura liberal e a sua certeza de uma revolução apenas pela via da educação. De fato, sua convicção democrática e a imparcialidade rigorosamente técnica que tentou demonstrar enquanto ocupou o cargo de Secretário, não estavam de acordo com a extrema radicalização político-ideológica que vinha tingindo o cenário da vida nacional desde a revolta constitucionalista de 1932. O levante da Aliança Nacional Libertadora em novembro de 1935 foi o suficiente para que seus opositores o colocassem como "persona non grata" nos quadros do governo, uma vez que o consideravam "de esquerda".

Logo após a saída de Anísio Teixeira, aconteceu a prisão do próprio prefeito Pedro Ernesto, por suspeita de ligações com o movimento comunista. Ele foi absolvido logo em seguida, mas as desconfianças se estendiam a seus assessores, bem como ao corpo de funcionários mais graduados e atuantes da Secretaria de Educação e Cultura. Esses fatos dão bem a medida do clima de perseguições políticas

instauradas pelo governo Vargas, com um claro sentido de eliminar toda oposição de esquerda.

A estratégia usada para referendar as perseguições e embaçar o prestígio do plano educacional foi a de desqualificá-lo técnica e ideologicamente. A reorganização escolar do D.F., que então colhia seus primeiros e já substanciais resultados, depois de quatro anos de um cuidadoso e exaustivo trabalho, começou a ser gradativamente minada por um mal que já era tradição na política brasileira³⁰, a descontinuidade dos planos e o esvaziamento do entusiasmo idealista daqueles envolvidos, pela instauração de um poder autoritário acima de suas opiniões.

Como sabemos, o objetivo do projeto educacional do D.F. foi o da implantação da escola progressiva, na sua integridade, no sistema escolar público que se caracterizava por uma absoluta desigualdade de meios e processos. Foi montada, então, uma estrutura administrativa que deveria corrigir aquelas diferenças com "programas desiguais para situações desiguais"³¹ mas visando obter ao final dos procedimentos, a unidade daquele sistema. Para isso a estrutura foi organizada em partes funcionais que se encadeavam e complementavam de maneira a cumprir todas as etapas necessárias ao funcionamento do plano educacional. A analogia a uma organização do tipo fabril, já o vimos, é adequada para pensá-la. Como numa fábrica, com suas linhas de montagem, o produto final idealizado dependia do cumprimento das tarefas específicas que cabiam a cada uma das Supe

rintendências e Divisões da Secretaria de Educação. Elas eram parte de uma cadeia produtiva. Sendo assim, o esva^zamento das seções, a desobjetivação de suas tarefas e o não cumprimento do programa construtivo — "base física e preliminar para o programa educacional projetado" — foram determinações que inviabilizaram o projeto de Anísio Tei^xeira, e por isso, jamais saberemos até que ponto ele te^ria a eficácia pretendida.

Ao final de 1935 o Rio de Janeiro contava com 25 no^vas escolas¹² construídas de acordo com o plano diretor da Secretaria de Educação. Embora esse número estivesse ain^da distante daquele calculado para cumprir a primeira eta^pa de edificações (74 prédios para atender 156.480 alunos), a realização podia ser considerada excepcional dado o pe^ríodo de sua execução que compreendeu os anos de 1934 e 1935, logo após a definição da política e dos programas em educação.

Após esse período e até o final dos anos trinta, a construção de escolas no D.F. praticamente hibernou, à som^bra de um funesto quadro político. O Ministério da Educa^ção na gestão de Gustavo Capanema parecia mais preocupado com grandes projetos, como o da elaboração do Plano Nacioⁿal de Educação, o do edifício do Ministério e o da Cidade Universitária. A Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em julho de 1935, dentro de uma filoso^fia liberal e tendo como regra o respeito à liberdade de pensar, acabou fechada pelo ministro em 1939 depois de

anos de tentativa para extingui-la por motivos não só políticos mas que passavam também pela vaidade do poder. Com Capanema, o problema gravíssimo da carência da rede de ensino foi relegado em favor de uma preocupação maior com o controle e regulamentação do sistema educacional, como se bastasse ser pródigo de leis para resolver os problemas de ineficiência do ensino no Brasil.

O abortamento sofrido pelo plano educacional de Anísio não nos impede, entretanto, de tentar aprofundar as causas de sua aproximação com a arquitetura moderna, no sentido de investigar se houve ou não correspondência entre seus princípios, no interior da formalização dos preceitos pedagógicos progressivistas na arquitetura das escolas. Também, essa tentativa de perceber o nível de imbricação dessas teorias, ao implicar um procedimento de busca de seus fundamentos epistemológicos, poderá nos elucidar a respeito de outra questão que interessa ao trabalho: até que ponto elas significaram aquilo que seus autores pretendiam que fossem — uma ruptura com o passado e o lugar da expressão do moderno.

Entraremos, agora, no estudo do pensamento anisiano. Embora tenhamos acabado de definir as questões que nos levam a esse procedimento, julgamos recomendável fazer uma observação. O assunto pode ser leitura enfadonha e exaustiva e excessivamente distante da arquitetura para aqueles que gostariam de uma maior objetividade na condução do tema para esta disciplina. Pedimos, então, um pouco de

paciência. Não só o cuidado acadêmico nos incita a calçar o caminho percorrido com a valiosa colaboração do material de outras áreas do conhecimento como também, ao fazê-lo, vamos descobrindo as relações, antes obscuras, entre elas. Pouco a pouco o pensamento estudado desenha em suas diretrizes uma arquitetura. Ele organiza elementos compondo-os segundo princípios, determina lugares, espacializa idéias. É, afinal de contas, um projeto.

2.4. TRADIÇÃO OU MODERNIDADE? O DESENHO DE UM PENSAMENTO NO PROJETO DO SISTEMA EDUCACIONAL ANISIANO

Já comentamos anteriormente sobre o caráter da reforma administrativa de Anísio Teixeira para a Secretaria de Educação do D.F. e de seu objetivo de, com ela, dotar a capital de um verdadeiro sistema educacional que pudesse servir de exemplo a todo o país. Ele dizia que "a primeira qualidade de um sistema é a sua articulação e a sua continuidade, com o que se garante o progresso e a eficácia dos esforços acumulados."¹¹ Essa caracterização aplicável para o geral das estruturas que se quissem enquanto sis

temas, não nos facultava concluir que sua reforma, pelas exigências de eficiência produtiva condizente com o modo de operar industrial, estivesse aderida ao tipo de raciocínio presente nos processos de produção vigentes nas sociedades capitalistas. Mas, evidentemente que, como no caso da reforma educacional de Fernando de Azevedo, o projeto de Anísio era antes um projeto político-cultural e, sendo assim, trazia consigo uma determinada concepção econômica. Para um liberal convicto como ele, a ordem capitalista parecia mais afinada com sua concepção de uma civilização moderna e com a de um país democrático, considerando que entendia "civilização como a baseada na ciência" e "democracia como ética social"³⁴ e que esses atributos estavam naquele momento representados pelos Estados Unidos, um país capitalista.

A democracia e o progresso almejados implicavam, para ele, numa reforma da ordem social que encaminhasse a transformação da estrutura econômica tradicional rumo ao capitalismo e a educação era parte fundamental nesse processo. Mas isso não significava que pudéssemos transferir para o Brasil sistemas escolares de outros países apenas porque lá, nas suas origens, deram bons resultados. Tanto para Anísio quanto para os signatários do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova"³⁵ de 1932, estava claro que a educação não produzia a civilização, mas sim era um reforço salutar na sua perpetuação e aperfeiçoamento. Ou seja: mesmo que quiséssemos, jamais seríamos americanos ou franceses. O que a educação poderia fazer de útil era então

"preparar o homem para fazer de modo melhor o que por contingência há de fazer"³⁶ e, para isso, ela deveria estar adaptada às reais exigências do meio. O apreço às especificidades locais e pessoais era entendido por eles como condição de eficiência. Mas o que o homem tem que fazer "por contingência"? Para os escolanovistas, trabalhar. Então, que ele trabalhasse não só para sobreviver, mas para assegurar a livre expansão de seus valores individuais, garantindo dessa forma o desenvolvimento da sociedade em que vive. Como a idéia de desenvolvimento era confundida, nelas, com progresso econômico e tecnológico, os escolanovistas entendiam ser o trabalho o elemento formador dessa escola nova, pois só ele era capaz de trazer um retorno social e econômico. Assim fundamentada, a ética do sistema educacional estaria em que, através do trabalho e dentro da prescrição de uma escola única para todos, ele estaria apto para "dar a cada indivíduo um lugar na sociedade, correspondente ao de suas capacidades naturais, sem qualquer restrição de ordem social ou econômica, ou de nascimento."³⁷ A especificidade do indivíduo ficava, pela ênfase no trabalho, reduzida a uma questão vocacional.

A educação pela escola tinha, então, uma função de finida: descobrir e desenvolver as "aptidões individuais" para localizá-las convenientemente dentro de um projeto de sociedade. Senão, vejamos o que Anísio Teixeira nos diz:

"Na escola ela (educação) se faz dirigida e intencional. Obedece a planos. Gradua-se. Distribui-se

inteligentemente. Entregues a si mesmos, os homens se educariam, mas sem endereços apropriados, tornando-se todos capazes, aproximadamente, das mesmas coisas, e diminuindo, assim, a riqueza de recursos humanos de que precisa a sociedade para se desenvolver e se manter adequadamente.

A escola regula a distribuição social. Daí não ser a educação escolar mais do que um esforço para redistribuir os homens pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas. "38

Ou seja, embora os escolanovistas brasileiros dissessem que a escola deveria nascer de necessidades reais da população, das condições de sua vida econômica e social, para tornar os homens capazes de trabalho e produção correspondentes às necessidades do meio³⁹, eles atribuíam, ao mesmo tempo, um poder desmesurado à educação escolarizada, como instrumento de conformação do indivíduo a uma sociedade de almejada. Escapava-lhes que esta espécie de razão científica e autoritária com que pretendiam corrigir (ou "aperfeiçoar", como queriam) a realidade social e econômica do país, conformava-se a um projeto particular de sociedade, a uma determinada visão de mundo que não correspondia à demanda objetiva da população que queriam atingir. No que diz respeito ao conteúdo curricular, por exemplo, essa população ainda sonhava com uma educação de saber literário que tradicionalmente tinha sido (e ainda era) privilégio das classes sociais a que gostaria de pertencer — isso quando pensava em escolarização.

Embora seja admirável o entusiasmo pela educação, a confissão de fê em sua capacidade transformadora tão vivamente presentes no espírito dos educadores daqueles tempos, devemos nos perguntar sobre a origem das contradições que embaçam suas afirmações. Na verdade, esse tipo de raciocínio que atribui aos fenômenos uma relação de causa e efeito, permitiu a imagem hipertrófica da importância da escola na destinação do país principalmente porque a questão educacional subordinou-se, sob o ponto de vista mais geral da política, à aspiração fichteana de instrumentalização da escola para um projeto de unificação nacional.

Para conseguir que tal plano educacional tivesse um desempenho satisfatório para resolver os inúmeros problemas para os quais era considerado a solução, os escolanovistas brasileiros acabaram por fundir duas teorias distintas, e de muitas maneiras incompatíveis⁴⁰ como as de J. G. Fichte e J. Dewey.⁴¹ O ponto de vista deweyano era o de um método pedagógico ativo que levasse à educação integral do indivíduo com base na sua auto-realização e daí, à sua possibilidade de construir uma sociedade democrática. Já no nosso projeto escolanovista essa meta se invertia e, como em Fichte, passava primeiro pela elaboração de um projeto de sociedade do qual os indivíduos participariam com "endereços apropriados".

Essa duplicidade de que está carregado faz o projeto escolanovista, e dentro dele o de Anísio Teixeira, ser ao mesmo tempo conservador e transformador. Foi conserva

dor quando pretendeu modificações sociais via escola , sem cogitar que para isso seria necessário uma modificação nas relações de produção estabelecidas. Sequer pensa em responsabilizar aquelas relações econômicas, traduzidas na sociedade de classes, pela determinação dos lugares sociais dos indivíduos, preferindo entender as desigualdades econômicas e sociais como desigualdades de natureza. Com isso, a "escola única" poderia organizar a sociedade com base numa "hierarquia das capacidades", dando continuidade à tradicional dicotomia "povo"/"elites", mas consolada com a idéia da oportunidade dada a todos.

O lado transformador e progressista do pensamento de Anísio Teixeira está no seu apreço à mudança como uma qualidade do moderno, e no respeito que nutria pelas diferenças como um valor democrático. Ele fazia questão absoluta de não fechar-se em dogmatismos e apostava, na experimentação e nos ensaios em educação, como a única prática capaz de tornar progressivos, ágeis e responsáveis tanto os indivíduos como as escolas. Durante a reorganização escolar que empreendeu no D.F., manteve cinco escolas experimentais onde se ensaiavam algumas das técnicas da escola renovada², e ainda estimulava debates, encontros e estudos coletivos entre os professores.

Experimental é, como sabemos, um instrumento imprescindível para a renovação, pois inibe a consagração de um modelo permanente a ser reverenciado. Nesse sentido Anísio Teixeira foi mais austero em seu compromisso com o mo

dermo do que o foi Fernando de Azevedo. Ele não só apre-
goava a mudança como ela era a própria essência de seu pro-
jeto de reorganização escolar. Ele fazia com que a reali-
dade empírica suplantasse a ideal, até mesmo porque achava
que essa era a única maneira de se chegar àquele ideal .
Ainda assim, o renitente apego a um modelo de sociedade,
subjacente à teoria escolanovista brasileira, emperrava con-
tinuamente a radicalidade do projeto de modernização, pela
manipulação da própria experiência, induzida a uma respos-
ta social previamente estabelecida. Isso fica particular-
mente claro quando pensamos na ambivalência dos termos ho-
mogeneidade/heterogeneidade no contexto de seu plano edu-
cacional e de seu reflexo, na prática, no tratamento dado
aos conceitos de uniformidade e unidade.

O seu reconhecido humanismo científico — de resto,
uma característica escolanovista — fazia-o avesso a orga-
nizações que pleiteavam as formas da uniformidade e da cen-
tralização porque estas eram, para ele, meios de morte e
não de vida. Emperravam o vigor das iniciativas desestimulando a transformação e impedindo o desenvolvimento. Para Anísio, a organização racional era aquela que buscava, na unidade de um "princípio", a singularidade de sua forma, e não na repetição literal de um arranjo de seus elementos. Este "princípio" era entendido como o conjunto de idéias comuns que derivavam da filosofia de vida moderna. Eram de correntes, portanto, da razão científica e da razão moral (ética). Sendo assim, eram estas que, em última instância, regeriam os objetivos e finalidades de qualquer conduta,

modelando os planos no intuito de conferir-lhes uma unidade, mas preservando-lhes a especificidade. Como podemos observar, este é um pensamento muito próximo daquele que fundamentou toda a Arquitetura Moderna do racionalismo.

Daí que a diversidade de recursos, métodos e instalações encontrada nas escolas cariocas, ao não apresentar nada além daquilo que qualificou como "heterogeneidade anárquica do sistema escolar e da classe"⁴, deveria ser sanada como uma doença qualquer. No caso desta, os sintomas prejudicavam grandemente a vida nacional, pois impossibilitavam sua organização científica e estimulavam o germe da ineficiência. Este mal poderia ter cura, mas nunca a curto prazo. Ele demandava uma renovação de métodos com treinamento e formação de professores, instalações adequadas e um foco centrado no aluno que passava a ser a unidade do sistema escolar. Não só o aluno deveria informar ao sistema sobre como organizar-se para atendê-lo, como também, o sistema deveria observá-lo para verificar seu próprio nível de rendimento.

Novamente, a ação eficaz implicava num processo investigativo de amplo espectro que permitisse o zoneamento dos problemas encontrados. E, nenhuma surpresa, o método empregado foi emprestado das ciências naturais. Anísio determinou que os alunos fossem agrupados por suas características comuns. Acreditava que uma vez isso feito, tanto professores quanto alunos obteriam maior rendimento em seus trabalhos, uma vez que o programa escolar seria diri

gido para aquela clientela específica. O curso elementar de cinco anos cumprir-se-ia numa "progressão desuniforme através dos anos de estudo". Isso significava um avanço real em relação à escola tradicional: ensino diferenciado para salas de classe diferenciadas⁴ — atenção às diferenças individuais, ou, melhor dizendo, grupais. Uma diferenciação para o combate de uma pluralidade considerada negativa. Por estranho que possa parecer, foi a diferenciação para uma homogeneização unificadora.

A operação taxionômica consistia em levantar as características dos alunos, medidas através de testes. Neles, eram classificados por suas diferenças de idade mental, "coeficiente intelectual", aproveitamento escolar e idade cronológica, retirando-se destes dados os índices que os destinariam ao lugar de sua homogeneidade. Amenizavam-se as diferenças por admitirem relativa sua eficácia em termos de rendimento localizado. Aquele lugar, entretanto, em que o aluno havia sido colocado, o lugar ao lado de seus parceiros de fortuna ou de infortúnio, estava sujeito a reclassificações permanentes no esforço de torná-lo móvel e flexível. Tentavam, assim, retirar do procedimento, se é que isso era possível, seu caráter rotulador. A isso, que poderia parecer uma contraditória inserção da prática de uniformização para quem era um defensor da unificação, Anísio justificava como sendo uma simples sistematização das diferenças⁵.

O que podemos concluir sobre este permanente esfor

ço de amenizar a variedade existente na realidade da organização educacional? Que, na verdade, a heterogeneidade (a diferença, a diversidade) só existia funcionalmente para cumprir finalidades que estavam além dela: no processo evolutivo⁴⁶ de diferenciação para o desenvolvimento. Ela é permitida à medida que subentende o caminho necessário para se atingir um fim.

No que diz respeito à mudança, é fato que o presente anisiano é sempre convidado a se modificar através de uma prática crítica, interrogativa de sua eficiência. Esse é seu caráter essencialmente moderno. No entanto, o tributo que seu pensamento presta à Teoria Evolucionista induz a uma permanente tentativa de dissolver as contradições geradas pela crítica, com uma idéia de história que nega as rupturas a favor de um processo gradual e ordenado de modificações. A contradição não é aceita como um dado intrínseco à mudança, mas sim, como um problema a ser corrigido pela prática democrática e pela razão científica.

Desta forma, tanto a diferença quanto a mudança possuem, na reforma anisiana, um nível de modernidade relativo porque, sendo componentes intrínsecos do moderno eles comparecem nos procedimentos estruturadores do sistema educacional carioca num grau menor de qualidade. Estavam engasgados, ainda, num pensamento pouco comprometido com a radicalidade revolucionária de um entendimento da transformação como crise permanente, e com o desejo de assumir integralmente a heterogeneidade como "princípio" e não como

um meio para se alcançar a homogeneidade.

Já nos é possível, agora, enxergar o desenho que define o projeto organizacional anisiano para que possamos estabelecer suas correlações com o projeto de arquitetura das escolas. Ele revela uma estrutura harmônica e ordenada em sua heterogeneidade, cujos elementos estão controlados pelas linhas reguladoras do "princípio". Assim eles se organizam em equilíbrio dinâmico, numa composição, cujo êxito está na adequação da forma resultante ao fim a que se destina.

Por que este quadro nos parece tão familiar? Ora, porque é extremamente similar, senão igual, àqueles que foram traçados pelas principais correntes da arquitetura moderna do século XX. No entanto, não podemos ainda afirmar a existência desta mesma compatibilidade às características teóricas e formais que definiram estes movimentos arquitetônicos no Brasil. Assim, o trabalho passa agora à análise dos dados que podem nos esclarecer a esse respeito.

3. A OPÇÃO PELA ARQUITETURA MODERNA: UM CAMINHO INEVITÁVEL

3.1. A BUSCA DA SINTONIA COM O TEMPO PRESENTE

Os arquitetos que formaram o corpo profissional da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal eram todos recém-bacharelados pela Escola Nacional de Belas Artes. O chefe da Divisão e autor dos projetos foi Enéas Silva que teve como colaboradores, Wladimir Alves de Souza, Attilio Corrêa Lima, Paulo de Camargo Almeida e Raul Penna Firme. Haviam vivido nos tempos de escola alguns dos acontecimentos que seriam considerados, futuramente, como decisivos para o rumo que tomou nossa arte e arquitetura e, impulsionados pelo espírito inovador de Anísio Teixeira, não vacilaram em optar por aquela arquitetura que era, naquele momento, a representante de um ideal de radical transformação: a racional-funcionalista.

Os fatos que marcaram, de um modo particularmente representativo, a emoção daqueles futuros arquitetos, a ponto de desviá-los da segurança de um mercado que garantia o consumo da produção "pitoresca" e historicista para as incertezas de outra opção estética, foram já descritos e analisados por autores de reconhecida competência. Tentamos evitar desnecessárias repetições de casos sabidos e

vamos insistir um pouco, apenas naqueles indispensáveis à compreensão do tema em estudo.

O primeiro que mencionaremos é o do impacto causa do pelas idéias de Le Corbusier. Elas só vão apresentar-se de fato aos nossos estudantes⁷, por volta de 1928, quando chega na ENBA, pelas mãos de um aluno, um exemplar de "Vers une Architecture". A revista "L'Esprit Nouveau" também só se fez conhecida por esta época, embora tivesse contado com assinantes brasileiros ilustres⁸, nos primeiros anos da década de 20, como Pinheiro Júnior, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Jaime da Silva Telles, Roberto Simonsen e mais alguns poucos. Depois, em 1929, ao fascínio de seus escritos, somou-se a força de sua presença no Brasil, onde realizou conferências no Rio de Janeiro e São Paulo.

Os depoimentos dão conta de uma platéia perplexa.⁹ Ele tinha um estilo claro e conciso de falar e imprimia um tom ao mesmo tempo dogmático e poético às idéias que de fendia. Ao longo das conferências, além de exibir uma só lida cultura, desenhava com rara habilidade em grandes fo lhas de papel presas a um cavalete, ilustrando seu pensa mento arquitetônico e impressionando muito favoravelmente uma audiência de formação acadêmica que, seguramente, ja mais daria crédito a um profissional que não soubesse ex pressar-se com mestria naquilo que entendiam como a lingua gem básica do arquiteto: o desenho.

Foi o suficiente para conquistar muitos adeptos. Ainda mais que sua personalidade carismática, além da con

vicção e do lirismo com que encorpava seu discurso, tinha uma força de sedução que jamais havia sido característica do discurso dos professores da ENBA. Não se via nestes uma defesa apaixonada de nenhuma causa. Havia uma imparcialidade bastante adequada a professores de estilos. Apesar das preferências pessoais, eles se limitavam a orientar os alunos sob o ponto de vista da composição arquitetônica e, preenchido esse requisito com alguma habilidade, aceitavam de bom grado o resultado estilístico final do projeto. Em Le Corbusier, ao contrário, não havia nenhuma imparcialidade. Ele propunha uma prática da arquitetura vinculada a uma transformação social. Era uma estética associada a uma ética perfeitamente cabível às inquietações pré-revolucionárias por um Brasil moderno e à típica disposição de jovens alunos, em modificar a realidade dada em busca de um mundo melhor.

Le Corbusier proclamava um homem novo, atribuindo-lhe as glórias de uma sociedade ideal do amanhã. Com isso, valorizava nossa história imberbe, nossa paisagem quase intocada e avivava o mito das novas terras americanas^{5º} como o lugar do futuro. Dava-lhes o reforço que precisavam para levar adiante o sentimento nacionalista e desenvolvimentista presentes na década de 20, sem as desvantagens da receita arquitetônica passadista do neocolonial que, como já vimos, vinha incomodando com suas contradições, os defensores de formas modernas.

Mas se seus princípios faziam a apologia de um no

vo amanhã, o faziam de um modo extremamente apropriado para pessoas já habituadas a manuais de regras estilísticas. Quem os adotasse jamais se sentiria perdido num oceano discursivo de relativo indeterminismo formal. Pelo contrário, a contrapartida à vertigem "futurista" era a segurança de regras claras de conduta projetual, dadas, entre outras, pelos seus "cinco pontos de uma nova arquitetura": pilotis, tetos-jardins, planta livre, "fenêtre en longueur", a fachada livre. As leis da moderna construção eram lógicas, objetivas, cristalinas — eram ordens.

O conhecimento da doutrina corbusieriana para os alunos da ENBA aconteceu ao mesmo tempo que o da nova arte e arquitetura alemãs. Duas exposições⁵¹ trazidas por Theodor Heuberger para as dependências da Escola, a "Grande Exposição de Arte Alemã no Brasil" em 1928 e a "Exposição de Arte Decorativa Alemã" da Deutscher Werkbund em 1929, puderam apresentar-lhes em uma montagem impecável, até então inédita para nossos padrões de exposição, a produção formal de um país que optava pela estética moderna por razões de fundo patriótico. O entrosamento arte-indústria alemãs com a qualitativa simplificação do desenho e normatização dos produtos havia sido, para além das implicações socializantes, uma estratégia econômica⁵² para conquista de mercados.

Com a Revolução em 1930 vieram os novos Ministérios e a designação de Lúcio Costa para a direção da Escola Nacional de Belas Artes, feita por indicação de Rodrigo

Mello Franco de Andrade, chefe de Gabinete do Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Havia grande interesse do governo da Revolução em uma reforma no ensino de uma maneira geral, e não havia porque não acompanhá-la a do ensino artístico uma vez que ele poderia colaborar, como no caso da Alemanha, com a produção de artefatos industriais para consumo, cujo projeto e eficiência pudessem substituir os importados, para os quais, o país não possuía disponibilidade de divisas.⁵³ Evidentemente que, mesmo que nossa indústria copiasse os produtos estrangeiros, fazia-se necessário criar entre nós uma mentalidade que entendesse como qualidade a economia de meios e a padronização necessária aos produtos da moderna indústria. Já o dissemos e agora repetimos que a reestruturação das relações de produção exigidas pelo deslocamento da economia para o setor urbano-industrial passava por um projeto de reforma educacional e, esta investida dentro de um reduto tradicionalmente acadêmico, como a ENBA, sinalizava a disposição intervencionista do governo em acelerar as transformações.

Empossado em dezembro de 1930, o jovem diretor iniciava em 1931 uma reforma no ensino da escola com a contratação de quatro professores "futuristas"⁵⁴: G. Warchavchik e o belga A. S. Buddeus para o curso de Arquitetura; Celso Antônio para o de Escultura e Leo Putz para o de Pintura. Através deles, os alunos puderam vivenciar os princípios modernos naquelas disciplinas e tomaram mais contato com a nova arquitetura alemã através dos periódicos introduzidos por Buddeus: "Modern Bauformen" e "Die Forme". Houve tam

bém a reforma do Salão de Belas Artes⁵⁵ com a escolha, por Lúcio Costa, de uma Comissão Organizadora composta de conhecidos nomes do modernismo brasileiro, como Manuel Bandeira, Anita Malfatti, Celso Antônio e Portinari. O "Salão de 31", como é conhecido, deu vez e voz ao movimento moderno — coisa inédita nos Salões de até então — e conseguiu grande repercussão para a causa modernista.

Ainda em 1931, tivemos a demissão de Lúcio Costa seguida pela greve dos alunos, inconformados com o retrocesso que o ensino sofreria sem a presença incentivadora e estimulante daquele diretor. Viveram, então, o apoio do grande arquiteto americano Frank Lloyd Wright que estava no Brasil como membro do júri do concurso para o projeto do Farol de Colombo que seria erguido em São Domingos. Paulo Santos nos conta que Wright visitou com os alunos a casa modernista que Warchavchick estava construindo na rua Toneleros, prestigiando o arquiteto com a sua aprovação e referências elogiosas ao projeto. Dessa maneira:

"Com a construção dessa casa, os pronunciamentos de Wright, o ambiente de tensão na ENBA, a projeção de vários dos participantes nos episódios, a cooperação da Imprensa, a perplexidade simpatizante dos arquitetos e, acima de tudo, o prestígio pessoal de Lúcio Costa e a força que emanava de suas convicções, estava definitivamente lançada a arquitetura moderna."⁵⁶

Tendo vivido esses episódios e o clima revolucioná



Fig.10- Exposição de Arte Decorativa Alemã no Brasil, em 1929, na ENBA.

(Ilust. em VIEIRA, 984)

Fig.10a-Projeto de Fiação de Carvalho para o concurso do Farol de Colombo, em 1931.

(Ilust. em VIEIRA, 664)

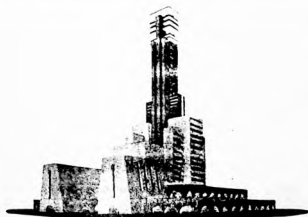


Fig.10b- Casa Nordchild no Rio de Janeiro. Projeto de Gregori Warchavchik, 1931. (Ilust. em BRUAND, 1981)

rio que os envolveu, era de fato muito improvável que os arquitetos que constituíram a Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares, optassem por um neocolonial. A contenda que envolveu Lúcio Costa e José Marianno por ocasião da reforma da ENBA motivou uma resposta de Lúcio que, se não fossem tantas as influências, bastaria ela para fazer os arquitetos das escolas se resolverem pela arquitetura moderna:

"O Sr. José Marianno costuma citar como modelo da arquitetura falsamente por ele chamada tradicionalista, de acordo com os seus falsos ideais, o novo edifício da Escola Normal.

Os seus arquitetos são meus amigos, vítimas, como igualmente fui, de um erro inicial e me compreenderão.

A Escola Normal pode ser muito bem composta, tudo o que quiserem menos arquitetura no verdadeiro sentido da expressão. A Escola Normal é simplesmente uma anomalia arquitetônica.

Uma escola é um problema atual. Temos ao nosso al^o cance meios verdadeiramente ideais para resolvê-lo econômica, higiênica e artisticamente: o que lá está é deplorável. E se considerarmos que sob aquele manto de alvenaria inútil se escondem as linhas perfeitas e puras de sua arquitetura, então é cem vezes deplorável!

Se um daqueles mestres antigos que o Sr. Marianno

diz admirar mas parece não compreender, voltando por um milagre à terra, lhe houvesse acompanhado a construção, de certo teria ficado cheio de espanto assistindo a esta coisa para ele inédita e infelizmente tão comum para nós: depois de completamente pronta a estrutura de um edifício, envolver-se todo o seu primitivo contorno em quatro ou seis vezes mais espessura simulando arcos, pilastras e frontões. E os incansáveis arqueólogos futuros, pesquisando-lhes as ruínas poderão chegar a esta conclusão curiosa: Havia um povo antigamente que construía os seus edifícios e em seguida os revestia de inúmeras camadas de tijolos. Atribui-se a uma crença religiosa, etc.

Não há nada mais em desacordo com o verdadeiro espírito da nossa arquitetura colonial, que era verdade da cabeça aos pés, e o Sr. José Marianno sabe perfeitamente disso.

Um edifício como a Escola Normal é como um bicho empalhado: parece que vive, mas não vive; parece que morde, mas não morde. "Les pierres neuves, tialleés dans de vieux styles sont des faux témoins". E ainda se fosse pedra!

Esse é o modelo apontado pelo Sr. José Marianno. Mentira, mentira e mais mentira!"⁵⁷

Para os adeptos da arquitetura moderna internacional, o verdadeiro, passado à condição de categoria ética,

era tudo aquilo que estava em sintonia com o espírito da quele tempo. E qual era para eles aquele espírito? O mesmo que guiava a reforma anisiana: o da razão científica e ética. Estas estariam externadas na correspondência da arquitetura com as formas técnicas daquela atualidade, gerenciadas por princípios morais entendidos como atemporais e que se revelariam no projeto através do equilíbrio, da ordem e da disciplina nele subentendidos. No entanto, longe de uma reedição das determinações artísticas do passado que buscavam obter essas qualidades na homogeneidade uniforme da ordem simétrica axial, os arquitetos verdadeiramente modernos deveriam procurá-las naquela ordem matemática que instaura a homogeneidade através de uma relação harmônica entre as partes e o todo.

Assim, tendo como prioridade, por um lado, o atendimento correto à função como procedimento básico para gerar a mais perfeita forma técnica, a arquitetura estaria controlada, por outro lado, por ordens formais de equilíbrio que lhe devolveriam a dimensão artística.⁵⁰ Era uma atitude ambivalente que historicizava o tempo na função e na técnica mas que o abstraía através dos princípios perenes que deveriam guiar sua formalização.

Dirigidos por esta orientação, os arquitetos das escolas públicas do plano de reorganização escolar do D.F. puderam ensaiar os primeiros passos da arquitetura moderna no Brasil, de caráter oficial: com a vênia e o apoio do poder público.

3.2. POR UMA ÉTICA DA RAZÃO ÚTIL: ARQUITETURA MODERNA, CLASSE PROFISSIONAL E SAÚDE SOCIAL

Ao escrever para a revista da Prefeitura do Distrito Federal em maio de 1935, sobre os projetos que havia desenvolvido para as novas escolas públicas do governo de Pedro Ernesto, Enéas Silva consegue-nos informar o que balizou a concepção desses prédios:

"Sendo a construção do prédio escolar pela sua própria especialização um problema de ordem mais pedagógica do que puramente construtiva, cabe ao arquiteto a tarefa de integrar completamente na concepção educativa social da organização escolar e pesquisar todas as exigências psicológicas e biológicas da criança, sua mentalidade, maneira de viver, de agir e de julgar as coisas; conseqüentemente concretizar em arquitetura os princípios de segurança, salubridade, expansão, flexibilidade, conveniência, aspecto arquitetônico e economia, características essenciais de eficiência de um prédio escolar.

Quando projetamos o tipo Nuclear de 12 classes, construído à rua Ipanema, em Copacabana, pela quantia de 200:000\$000 (duzentos contos de réis), verificou-se a possibilidade real de ser resolvido facilmente o problema do teto escolar no Distrito Federal, à vista das vantagens econômicas e de ren

dimento desse tipo, atendidas todas as exigências do ensino primário em classes exclusivamente fundamentais.

(...)

Todas as salas de classe têm a mesma orientação para sudeste e são dotadas de sistema capaz de garantir ampla ventilação natural e iluminadas no teor de 20 a 30 pé-velas de iluminação natural. As salas de Administração, auditório, ginásio e gabinetes médico e dentário, refeitórios e anexos, e instalações sanitárias são orientadas para o Norte, assim como as escadas em dois lances com patamar intermediário para cada pavimento que são fartamente iluminadas em duas direções pelo menos.

Estruturas de concreto armado, incluindo fundações, paredes divisórias e externas de alvenaria, de tijolos alveolares para isolamento térmico e acústico; lajes de concreto armado para as sobrecargas previstas, inclusive a da cobertura impermeabilizada pelo sistema membrana (two-play) com isolamento térmico conseguido por uma camada de 15cm, convenientemente preparada e revestida de grama fina formando a grande terrasse - jardim para exercícios físicos ao ar livre.

Os pisos pavimentados em xilolite ou parquet de madeiras apropriadas, exceto os compartimentos sanitários e varandas pavimentados a cerâmica. As es

cadras revestidas de mármore com parapeitos de alvenaria e corrimãos de aço cromado em três alturas diferentes. Todas as esquadrias externas de ferro perfilado, tendo as janelas em caixilhos basculantes comandados por alavancas de metal e dispositivo de graduação, permitindo abertura das bsculas em plano horizontal para completa ventilação; todas as portas externas de ferro, pantográficas de embutir, para perfeita circulação e ventilação nas galerias e hall; vidros brancos, foscos nas salas de aula para luz difusa nesses ambientes e liso em todas as demais; pintura interna a óleo até 1,50m acima dos pisos e daí até as vergas a gesso e cola ásperas, ambas em tonalidades verde-claro para fácil acomodação visual; os quadros-negros em alturas e áreas adequadas, para cada sala de aula, com molduras brancas executadas em perfis apropriados para fixação de mapas e quadros murais e colheita de giz e instrumental necessário; instalações elétricas embutidas em tubos rígidos e plafoniers metálicos com globos parabólicos opalinos justapostos nos tetos brancos, ásperos; 1.200 watts em cada sala de aula de 54 m²; duas tomadas em cada sala para instalações de projeção; caixa com botão de chamada para o hall central e dispositivo automático de campainhas comandadas por relógio elétrico central com "box-control" para sinais.

As diversas salas de aula em perfeita conexão ,

umas após outras, sem quaisquer compartimentos intercalados, permitem flexibilidade completa e adaptação fácil para possíveis modificações internas; essa disposição permite ainda acrêscimos em ambas as extremidades da grande bateria de salas de aula, mantendo para esses possíveis acrêscimos a mesma orientação e iluminação unilateral.

O aspecto arquitetônico destas construções é puramente funcional. Não foi sequer objeto de conjecturas, qualquer estilo clássico ou regional. Ritmo plástico obtido mercê do próprio partido arquitetônico adotado em planta, as massas plenas singelamente coloridas em vermelho, alaranjado e verde claro e os vãos de esquadria recortados de luz e sombra, branco e negro, se harmonizam, se completam, dando ao conjunto um aspecto atraente e sugestivo à jovialidade característica do pequeno escolar.

Inspirada nessa psicologia, e exclusivamente a ela referida, seria impróprio conceber solução incapaz de ser interpretada nesse pequeno mundo de ídiomsincracias simples e sinceras que é a mentalidade da criança.

Concepção puramente baseada em eficiência e economia, realizam de fato esses prédios, em toda a sua plenitude, as características para os quais foram projetados e construídos.

*Sem áreas mortas, sem espaço desperdiçado, sem compartimentos inúteis ou inutilizáveis, esquadri
dos avaramente até o mínimo detalhe, apresentam
finalmente, esses prédios escolares um teor de eco
nomia e conforto expresso na seguinte porcentagem
de rendimento jamais atingido por instalações con
gêneres em todo o mundo: instrução: 68 a 72%."⁵⁹*

O texto é bastante esclarecedor dos diversos aspectos que envolvem o labor arquitetônico. Diz da postura projetual do arquiteto, de como foi tratado o programa que o tema exigia, de como se resolveram os problemas de conforto térmico e acústico, das soluções técnico-constructivas e, por fim, justifica o partido arquitetônico adotado. Poderíamos iniciar a análise do texto por qualquer um dos momentos de sua exposição, mas optamos pelo primeiro parágrafo, onde esbarramos com uma questão extremamente curiosa. Nele, o arquiteto substitui a palavra arquitetura por construção, ao dizer: "... a construção do prédio escolar, pela sua própria especialização (é) um problema de ordem mais pedagógica do que puramente constructiva". Se o conteúdo da afirmação faz parte de uma tradição racionalista perfeitamente identificável mas nem por isso exclusiva do movimento funcionalista da arquitetura moderna, a supressão da palavra arquitetura, na frase, é intrigante, pois pode nos dar indícios para a compreensão mais exata do pensamento arquitetônico que elaborou os projetos de escolas. Essa troca de nomes na frase (construção no lugar de arquitetura) se descartarmos a possibilidade de uma simples es

colha "literária" de palavras — estaria atendendo, afinal, a que desejo, a que intenção?

Poderíamos aventar a hipótese de que o termo "arquitetura" estava, naquele momento, identificado com uma prática que privilegiava as questões de estilo e composição em detrimento de outros itens que envolvem o processo de desenho do projeto de arquitetura. No caso, falar "construção" seria colocar peso nas questões técnicas e aproximar o trabalho do arquiteto ao do engenheiro naquilo que qualificou este profissional: sua objetividade a favor da resolução de problemas práticos, sua inteligência a serviço da eficiência como benefício coletivo.

Todos sabemos da distinção que sempre se fez entre a arquitetura e a construção. O próprio Lúcio Costa as diferenciava atribuindo à primeira uma nobreza de berço : a "intenção plástica". Era o estatuto de coisa artística que singularizaria a arquitetura e portanto o trabalho do arquiteto em relação ao de profissionais de áreas afins, passando do engenheiro e dos empresários da construção civil aos mestres-de-obra e desenhistas. A arquitetura era entendida como uma Arte e daí sua colocação ao lado da Pintura e da Escultura, na Escola de Belas Artes. A construção, no caso, era apenas um meio de sua realização. Isso colocado dentro de um tempo que fazia da técnica a sua Arte, não deixava o arquiteto elevar o reconhecimento social de sua atuação profissional. Segundo A. Perret, todos se julgavam capazes para construir sem arquiteto porque desde

o Renascimento "os arquitetos menosprezaram a construção e cuidaram, apenas, da forma, do efeito decorativo(...), en quanto a ciência criava uma língua viva, com os novos sis temas construtivos e materiais novos".⁶⁸ Portanto, a ne cessidade de romper com esse caráter meramente artístico com o qual a disciplina se via confundida era também uma questão corporativa, de sobrevivência de uma profissão e de resgate de sua dignidade.

Essa questão da fragilidade profissional e financeira do arquiteto pela desvalorização de seu trabalho já vinha sendo combatida há alguns anos, como vimos anteriormente, com a fundação de órgãos de classe e no deslocamento do seu eixo discursivo da arte para a ciência. Ainda as sim, eles se viam premidos, na prática, por uma legislação que facultava ao engenheiro o direito de projetar, fiscalizar, construir e dirigir obras e todos os trabalhos com plementares (decreto nº 23.569 de 11 dez 1933) e por uma com preensão reduzida da importância de seu papel, na economia de uma solução mais satisfatória ao projeto. Gérson Pi nheiro resumiu as dificuldades da classe em uma entrevista⁶⁹ da qual participaram vários de seus colegas, entre eles Enéas Silva:

"A economia do arquiteto é profundamente atingida por duas razões: o proprietário julga-o desnecessário; o construtor ou as empresas construtoras sacrificam-no profissional e economicamente. O de sinteresse do proprietário pelo arquiteto é em grande parte provocado pelos próprios arquitetos,

que por um vício de formação acadêmica, têm desorientado suas verdadeiras funções. A preocupação de fazer da "casa", antes da moradia orgânica e funcional, uma obra plástica com evidentes prejuízos econômicos para o proprietário — é a causa de todo mal".

Seus colegas, nessa mesma entrevista, apontam a inépcia do arquiteto em lidar com o lado comercial e prático de sua profissão — contratos, preços, entendimento do padrão cultural do cliente — como fatores representativos do insucesso financeiro da classe profissional. Gérson Pinheiro conclui com os colegas que:

"Resulta desse estado de coisas que o arquiteto fica na contingência de se entregar ao comércio da construção ou de se empregar com firmas construtoras, onde não se sabe se o seu prejuízo será maior, econômica ou moralmente: pagam-lhe pouco, absorvem-lhe a personalidade profissional, o seu nome se dilui de mistura com o dos demais auxiliares, datilógrafas, operários, serventes... Ou isso — ou "aderir", como disse aqui o Marcello Roberto, isto é, aderir à corrente dos construtores e construir. É um círculo vicioso!"

De fato, escapar do alheamento artístico da disciplina conferido pelo tipo de formação de nosso arquiteto e ainda conseguir sobreviver, enquanto autor, ao domínio dos negócios imobiliários, eram algumas das tarefas que po

deriam promover o reconhecimento do papel social da profis
são e sua compensação financeira. Mas o que parecia estar
se tornando consenso em outros países e que não lhes esca
pava à observação era que a estética duvidosa e de muitas
maneiras rúde, que aqueles fatores determinavam, aliada à
perda de prestígio para as disciplinas exclusivamente téc
nicas, só podia ser realmente modificada por um trabalho
de compreensão das condições sociais e econômicas envolvi
das e a insistência na base científica do projeto.

O que isso significava, na verdade? Que o arquite
to deveria colocar o seu saber, ao lado e a favor dos pro
cessos produtivos e seus meios, dentro da lógica capitalis
ta requisitada pela modernização do Estado nacional. Isto,
ou ficar abandonado à margem de seu curso e, ao que tudo
indica, à míngua. Não havia outra saída para que a profis
são ganhasse respeitabilidade social.

A arquitetura deveria ser tomada como uma parte
real e concreta da vida. A ela caberia a reordenação da
sociedade, através do desenho, por um imediato abandono,
pelo arquiteto, da condição de artista inspirado para a de
agente de transformação social. O exemplo da importância
que tomaram os arquitetos alemães da Deutscher Werkbund e
da Bauhaus na projeção econômica de seu país, pela mudança
de foco do objeto para o processo produtivo, não poderia
ser desprezado. Os nossos arquitetos, defensores da cor
rente moderna, sabiam que a volta por cima poderia ser da
da, em termos de prestígio, através do mais integral ponto

de vista da arquitetura como arte social e, portanto, tri
butária de um determinado projeto político e econômico cu
jo programa se subordinava à utopia da redenção do homem
pelo progresso técnico e científico.

A afirmação do papel profissional que lhes cabia
na divisão social do trabalho, ligava-se então, a um proje
to e a um programa que, no Brasil, foram determinados pe
las forças ideológicas que compuseram o Governo Provisório.
A concretização, pela arquitetura, de uma nova sociedade,
dependia de um diálogo estreito com o Estado e, mesmo que
acreditassem o contrário, nos termos da composição das for
ças que o sustentavam. O fato é que compactuam com elas,
e nisso também Anísio Teixeira, na crença de uma idê
ia tradicional: a partição da sociedade em uma elite que diri
ge e um povo que é dirigido. Essa idê
ia cobra o tributo da própria localização do sujeito que a pensa. No caso
dos arquitetos pensavam-se localizados entre os dirigentes,
numa tarefa diretiva que, na Antigüidade, colocou-os sent
ados ao lado direito dos imperadores romanos. Então, embo
ra os temas que mereceram suas preocupações estivessem re
lacionados aos efeitos de uma determinada estrutura econô
mica na vida do "povo" (pensar na cidade funcional, na es
cola funcional, na habitação mínima, standardização de
produtos, etc.), eles só conseguiam traduzi-los dentro de
sua condição de aspirantes à elite dirigente. Imaginaram
problemas que eram fruto de "disfuncionalidades" e os re
solveram pela introdução de um "indivíduo tipo" que coubes
se na resolução de suas aporias. A força da arquitetura ,

por essa via, derivaria de uma exteriorização da correta resolução de problemas funcionais atuais, postos por um indivíduo tipo, numa sociedade tipo. Nada mais distante do "povo", para uma classe profissional que, contraditoriamente, acreditou tanto estar a seu lado.

Claro está que apenas o movimento moderno em arquitetura podia responder, por seus vínculos de origem com o modo de produção capitalista, às exigências de organização do tipo industrial, necessárias à constituição daquela sociedade brasileira que almejavam, pautada em princípios funcionais de maximização da relação custo x benefícios. Não foi outra coisa que pudemos perceber na reforma administrativa de Anísio Teixeira e que retorna agora, na estruturação da profissão do arquiteto e na sua escolha, que nos parece inevitável, pela arquitetura moderna.

Relaciona-se ao que já foi dito a importância atribuída, no texto de Enéas Silva, à salubridade, à higiene e à economia. O destaque a esses elementos é revelador de uma nova consciência de organização do espaço e das massas como responsável pela saúde moral e física do usuário e remetem ao entendimento da "função", como agente de uma disciplina do espaço. Melhor dizendo, era a disciplina de uma ordem higiênica e saudável, dimensionada pela escala humana, o ponto chave da implementação de um equilíbrio social entre interesses públicos e privados, necessidades econômicas e exigências espirituais. O homem da "era maquinista" tinha que funcionar bem e precisava, para isso,

ter atendidas suas necessidades físicas e espirituais através de condições de vida que lhe permitissem saúde e disposição para que não se depauperasse enquanto homem produtivo.

É verdade que no projeto moderno esse "homem" foi sempre uma abstração. Um homem sonhado pelo utopismo corbusieriano. Mas o aperfeiçoamento das qualidades físicas e morais do indivíduo era também um sonho eugênico sonhado pelo Brasil de Getúlio Vargas. Forjar um "homem brasileiro" foi um desejo levado a sério até onde conseguiu a estrutura política de então. Neste ponto, a vaga otimista da utopia racionalista deu seu cadinho de contribuição por abrir, com seu humanismo ambíguo, a brecha por onde passaram e se justificaram as mais distintas ideologias: obsessão pelo indivíduo saudável. Poucas vezes pudemos encontrar, em nossa história, maior unanimidade do que essa da necessidade de implementar regras de salubridade e higiene, como meio de obter uma sociedade sã. O discurso⁶² do major Inácio de Freitas Rolim, diretor da Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1941) é ilustrativo destas questões:

"(...) A nossa evolução biológica reclama a garantia da evolução social.

O valor econômico-social do homem impõe cabalmente a sua verdadeira compreensão e exige a evidência absoluta no emprego de tudo que seja capaz de adaptá-lo aos imperativos nacionais.

Há dez anos o Chefe da Nação afirmou que "tanto o proletário urbano, como o rural, necessitam de dispositivos tutelares, aplicáveis a ambos, ressalva das as respectivas peculiaridades. Tais medidas devem compreender a instrução, educação, higiene, alimentação, habitação; a proteção às mulheres, às crianças, à invalidez e à velhice; o crédito, o salário e até o recreio, como os desportos e a cultura artística".

Nessa mesma conferência, o major citou a ênfase que o ministro do trabalho, Dr. Lindolfo Collor, colocava em itens como as casas higiênicas e baratas, as escolas e os recreios. Continuando, passa a lembrar as informações do Sr. Ministro da Guerra sobre a rejeição de mais de 50% dos jovens brasileiros para o serviço das armas por incapacidade física, e remata:

"(...) As falanges de incapazes que o Exército re cusa nas suas fileiras retornam às suas múltiplas atividades, na vida nacional.

(...) Quem possui uma máquina humana tão frágil precisa, imperiosamente, tomar cautelas na observa ção prática do homem no trabalho e ver as disposi ções que em seu favor são necessárias.

(...) A educação física (...) cooperará, de forma indiscutível, no desenvolvimento e na proteção à saúde e no equilíbrio orgânico, como também pelas funções que exerce na formação espiritual e nos há

bitos sociais compatíveis com a imposição dos dias que passam".

Poderíamos trocar, neste último parágrafo, a pala
vra educação física por arquitetura que não faria diferen
ça. O discurso é o mesmo. As disciplinas auto-intitu
lam-se imprescindíveis em suas especificidades, na imple
mentação de uma nova ordem geradora da "saúde" social. É
nesse momento que suas falas se interpenetram e se unem pa
ra determinar uma organização necessária à produção econô
mica dentro de uma estética higiênica, ou seja, essencial
mente eficiente, útil a um fim, concisa, econômica. Essa é
uma estratégia de sobrevivência e de fortalecimento de
áreas profissionais num mundo em transformação, que lhes
exige uma adaptação ao mercado de trabalho. Isso vai acon
tecer com um rol de disciplinas cujas teorias passam a se
apoiar no conceito de função para explicar a realidade. É
o caso da Pedagogia, da Sociologia (como a da influente So
ciologia Urbana da Escola de Chicago) e, para não ir mais
longe, da própria Arquitetura. No grau mais elementar do
conceito, seriam as funções de uma disciplina as que justi
ficariam sua existência e seu desenvolvimento, e, é eviden
te, isso se desdobra indefinidamente no processo de produ
ção de seus objetos porque, afinal, há uma determinação re
cíproca entre sujeito e objeto.

Em mais de uma ocasião, Enéas Silva encontrou espa
ço em seu texto para explicitar essa espécie de ética da
razão útil que pautou o seu trabalho: submissão às exigên

cias operacionais de uso e aos problemas de custo. Na des
crição do projeto fala como um técnico, talhado para resol
ver com tecnologia problemas de ordem social. Declara a
mais estrita vinculação do processo de desenho com os cri
térios de adequação entre produção e uso: economia e efi
ciência, e os manifesta — não sem orgulho — na coerência
do aspecto arquitetônico dos edifícios projetados ao parti
do adotado em planta. E, de fato, ele tinha motivos para
se vangloriar. Com esse projeto o arquiteto conseguiu pro
var com números, a importância do trabalho de sua classe
profissional — a sua competência. A economia obtida na
taxa de utilização da área útil para instrução dentro dos
níveis de conforto exigidos pelo programa foram exempla
res. Este foi um momento particularmente significativo da
institucionalização da profissão do arquiteto no Brasil. O
arquiteto demarcava, no traço desses primeiros projetos
"modernos" de escola, sua área de atuação na sociedade, e
sua autoridade planejadora junto ao Estado.

Iniciaremos agora uma observação acurada dos proje
tos de arquitetura das escolas, tentando situá-los no qua
dro da produção de uma tipologia escolar da Arquitetura Mo
derna.

4. SOB O SIGNO DA MODERNIDADE? OS NOVOS PRÉDIOS DO DISTRITO FEDERAL

4.1. O TEMA "ESCOLA" NO HORIZONTE PROGRAMÁTICO DA ARQUITETURA MODERNA INTERNACIONAL

Em 1930, Le Corbusier declarava que a revolução arquitetônica já estava consumada e por isso sentia-se mais livre para novas preocupações. Elegeu então a urbanística como prioridade em seus estudos. Realmente, toda a teoria que fundamentava a arquitetura por ele preconizada estava já estruturada através de uma fecunda produção que incluiu revistas, livros, artigos em jornais, conferências e construções exemplares. O mesmo podiam dizer os grandes mestres da arquitetura moderna que, por essa época, já tinham uma obra firmemente delineada: F. L. Wright, Gropius, Mies Van der Rohe só para citar os mais conhecidos. No Brasil, entretanto, essa "revolução" começava a esboçar-se à sombra das teorias vindas do estrangeiro. As nossas condições requisitavam um tipo de tema de projeto ligados a uma demanda objetiva: eram as residências burguesas que ocupavam o tempo dos arquitetos e, eventualmente, alguns edifícios públicos que apareciam sob a forma de concurso, isso quando arduamente solicitados pelo Instituto de Arquitetos.⁶³

A arquitetura no Brasil estava realmente distante dos pro

gramas que definiam uma atuação mais direta da profissão nos rumos da sociedade.

A diferença mais evidente entre a abordagem internacional e a brasileira, no que diz respeito à arquitetura moderna, veio dada através de dois fatores: a relevância dos temas de interesse social e a defesa de sua prática por um discurso socializante no caso da primeira e, a relativa ausência de temas que servissem à sociedade como um todo e também de uma idéia de benefício coletivo aderida à sua reivindicação, no caso do segundo. Para ilustrar o que estamos dizendo, poderíamos recorrer à orientação dada no I Congresso de Arquitetura Moderna realizado em La Sarraz, na Suíça, em 1928, que foi a de imprimir uma máxima racionalização do desenho e standardização dos produtos arquitetônicos como único meio de obter o máximo proveito para todos. Já entre nós, as poucas vozes que se levantaram a favor da Arquitetura Moderna, falavam em defesa de sua aparência. Recordemos os textos antológicos da primeira fase de implantação da A.M. entre nós. Eles conclamavam a adequação das linhas do projeto às características essenciais de sua época, diziam palavras de ordem pela sinceridade das formas em relação à técnica e materiais construtivos, mas o fundamento maior da utopia que impulsionou pioneiros como Ruskin e Morris, a de uma arte acessível a todos, ficava entre nós quase inaudível no meio do vozerio formalista.

Os outros Congressos Internacionais (CIAMs) que se

seguiram ao primeiro foram fiéis à orientação de 1928 e trabalharam temas que envolviam uma gestão dos problemas coletivos em um sentido global. Em Frankfurt (1929) discutiu-se o conceito de alojamento mínimo; em Bruxelas (1930) trataram da densidade edificada dos bairros, problematizando-a em relação à propriedade privada do solo; em Atenas (1933) debateram a abrangente questão urbana tendo como objetivo a idealização da "cidade funcional". Eram os bairros operários com suas casas econômicas, os hospitais e sanatórios, os hotéis, as áreas dedicadas ao repouso e à vida ao ar livre, as indústrias, as estações de passageiros e também as escolas, os temas que preocupavam os arquitetos modernos e nos quais deveriam empenhar-se por estruturar e organizar pelos meios mais competentes, ou seja, pelos meios funcionalistas.

As casas modernistas de Warchavchik e de Flávio de Carvalho não eram, em nenhum sentido, o que poderíamos chamar de casa operária; e a concepção destes projetos em que se nada respondia à idéia de alojamento mínimo como foi colocada no 29 CIAM em Frankfurt, principalmente no que dizia respeito à standardização dos elementos construtivos. Eram, na verdade, projetos que obedeciam a programas convencionaes mas vestidos de acordo com a última moda europeia. Desta maneira, serão estas escolas públicas, projetadas por Enéas Silva e seu grupo de jovens arquitetos, as primeiras edificações que respondem, enquanto tema, às prioridades do movimento moderno na sua dimensão mais doutrinária.

Principalmente nos países de estrutura econômica ainda frágil, o problema da carência de habitação igualava-se ao da carência de educação escolarizada. O III Congresso Pan-Americano de Arquitetos, realizado em Buenos Aires no ano de 1927, já colocava, como um de seus temas, o debate sobre os parques escolares e recomendava incluí-lo como tema oficial para o IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos que aconteceria em 1930, no Rio de Janeiro. O título sugerido: "Os parques escolares, a edificação escolar e os problemas surgidos com o seu desenvolvimento", mereceu, no Congresso em que foi debatido, a seguinte conclusão:

*"Considerando que a política dos parques escolares em todos os países é uma questão primordial para o desenvolvimento da raça e da cultura intelectual, física e social de um povo, o IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos, recomenda às autoridades dos países da América, a criação e o fomento dos Parques Escolares, Universitários, Hospitalares, Atlético e de diversões, dentro de um plano geral de Urbanismo."*⁶⁴

A urgência por resolver tais questões obrigava a uma atitude de construir em termos estritamente práticos e objetivos, o que significava projetar dentro de um campo eminentemente funcional, com o corte de todo supérfluo. Assim, por serem temas de grande relevância social nos países que ambicionavam desenvolver-se, representaram um fio de trabalho para os arquitetos, constituíram-se no elo

de ligação entre a profissão e o Estado, e deram a oportunidade real e prática do exercício de uma arquitetura dentro dos princípios modernos.

4.2. ARQUITETURA ESCOLAR: PROGRAMA E PROPOSTA METODOLÓGICA

O tema escola adquiriu tal importância que monopolizou exposições específicas e a atenção das boas revistas especializadas, que chegaram a dedicar números especiais ao assunto da arquitetura escolar. Ficou famosa, por exemplo, a edição de maio de 1934 da revista francesa *Architecture D'Aujourd'Hui*⁵⁵ que documentava a mais recente safra francesa de prédios escolares adequados às modernas idéias de educação e ensino. São inúmeros também os artigos sobre os projetos de escola nas revistas americanas, como "The American Architect", "Architectural Forum", "Architectural Record" e "Architectural Review", todas possíveis de serem consultadas na Biblioteca da Escola Nacional de Belas Artes ou por intermédio de um professor assinante, já na década de 20.

É interessante verificar o que diziam estas revistas americanas às quais alunos e professores tinham acesso para consulta. Suas reportagens, já nos n.ºs dos últimos anos da década de 20, embora apresentem uma maioria esmagadora de prédios escolares historicistas ou pitorescos, trazem a problematização das questões de custo e funcionalidade tão presentes no discurso moderno da arquitetura e mostram a atividade dos profissionais da área em torno desse tema através do "Committee of the American Institute of Architects on School Building Standards."⁶⁶ Mas, a revista que nos pareceu mais significativa dentre aquelas da biblioteca da ENBA não era francesa nem americana, mas sim, espanhola. Chamava-se A.C. - Documentos de Actividad Contemporânea e foi particularmente importante por seu vanguardismo. Ela foi criada em dezembro de 1930 por um grupo de tendência absolutamente moderna: Grupo de Arquitectos e Técnicos Espanhóis para o progresso da Arquitetura Contemporânea - G.A.T.E.P.A.C. e teve sua fase áurea entre 1931 e 1937. Era muito lida nos países de língua espanhola e deve ter chegado até nós através dos Congressos Pan-Americanos de Arquitetura.⁶⁷

Logo no início de suas atividades, o grupo decidiu dedicar um número especial de A.C. ao estudo da escola primária.⁶⁸ Isso foi em agosto de 1931, mas o exemplar só foi publicado no 1.º trimestre de 1933 (n.º 9) e foi seguido de outro (n.º 10) que tratava da "escola na cidade funcional", relativo ao 2.º trimestre daquele mesmo ano. Portanto, dois números sobre o tema da arquitetura escolar, que



11. Capa da Revista A.C.(GATEPAC), do número dedicado ao tema "escola". A foto mostra uma aula que se realiza dentro de uma filosofia pedagógica não tradicional e, por ela, a revista proclama sua disposição moderna. (Barcelona, 1933)

muito provavelmente ficaram conhecidos por alguns de nos sos arquitetos. Ao que tudo indica, a Espanha tinha pro blemas muito parecidos com os nossos não só no que diz res peito à porcentagem de analfabetismo (80% da população, de pendendo da região) mas também na dificuldade de implanta ção da arquitetura moderna face a uma sociedade extremamen te conservadora.

As propostas do GATEPAC para enfrentar o problema da carência de prédios escolares é surpreendentemente seme lhante à definida por Enéas Silva em seu texto e mostra que havia uma lógica comum ao lado dos procedimentos pro gramáticos destes grupos modernos, que lhes conferia uma singular coerência e unidade. O que acabamos de apontar aparece no editorial da revista A.C., porta-voz do GATEPAC:

"España necesita construir 25.000 escuelas en un plazo inmediato.

Es preciso construir estas escuelas con el mínimo coste.

La construcción de una escuela de lujo (y es lujo todo lo innecesario), deja sin enseñanza a una porción de niños. Por lo tanto, la urgencia de dar instrucción al mayor número posible de éstos, dentro de los medios que dispone el Estado, obliga a no construir escuelas de ese tipo.

Hay que afrontar el problema de las nuevas cons
trucciones escolares, después de estudiar un plan

de conjunto.

De este plan de conjunto saldrán perfectamente de terminados una série de tipos y de elementos stan- dard, adaptables a los distintos climas de España.

En estos tipos standard sólo se modificarán los elementos que el clima exija. Para la creación de ellos el G.A.T.E.P.A.C. propone que no se olvide:

1) que existe un nuevo sistema pedagógico, conse- cuencia del nuevo concepto de la vida que viene acentuándose después de la gran guerra;

2) que la célula primaria de una escuela es la cla- se;

3) que existe un problema de orientación de la construcción;

4) Otro de iluminación y ventilación (renovación de aire);

5) que debe estudiarse la calefacción y soleamien- to de las clases;

6) que el conjunto de todos los elementos que for- man la escuela, há de ligarse de una manera orgáni- ca y racional (funcional);

7) que las terrazas, en casi todo nuestro país, son de una gran utilidad y que los tejados repre- sentan siempre una superficie perdida;

8) que hay que rechazar ciertos prejuicios, inexis-

tentes ya en los países adelantados. Como son: a) monumentalidad, b) fachadas presuntuosas, c) ordenación del plano a base de ejes que solo existen realmente sobre tableros de dibujo (problema artificialioso, resabio de las escuelas de arquitectura).

El actual reglamento de escuelas imposibilita toda innovación. Las leyes, pues, deben de modificarse se cuando se oponen al desarrollo racional de nuevos conceptos."⁶⁹

Ou então, em outro artigo sobre o problema escolar na Espanha:

*"Al construir una escuela moderna, no debe perderse de vista que el único objeto de esta construcción es el niño, y la instrucción que en ella ha de dársele. Se suprimirá, por lo tanto, en estos edificios, toda la ostentación de elementos arquitectonicos, residuos de otra época, que no tiene por que perdurar. La agrupacion lógica nos dará un conjunto agradable, en el que se repiten los elementos vidriados que componen las ventanas."*⁷⁰

Essas afirmações, que tanto aproximam Enéas Silva dos grupos mais progressistas do pensamento arquitetônico de então, definiam-se por uma base prioritária de intenções morais, onde a arquitetura assumia integralmente seus fins utilitários e econômicos para benefício das necessidades coletivas. Mas não está localizado nesse "fundo mo

ral" do projeto moderno aquilo que identifica nosso arquiteto com esses grupos, mas sim, no método de desenho sobre o qual resolviam seus temas. Fruto da opção pelo melhor aproveitamento dos materiais e do espaço, esse método promovia, antes de mais nada, a racionalização máxima de seu produto para adequá-lo a um consumidor tipo. Desta maneira o desenho solicitava a formação de grupos interdisciplinares dispostos a compor o melhor programa para o tema dado. Isso feito, passava-se à dissecação dos seus ítems no sentido de individualizar os problemas dos diversos ambientes para a determinação posterior de seu máximo rendimento. Todos conhecemos esse procedimento que exige, imediatamente, a generalização das necessidades em torno da equação: mínimo de superfície ocupada para o máximo de conforto. Ao final, tínhamos a determinação de um modelo geral — um "standard" — significando a melhor organização e dimensão encontradas para um produto que atenderia um usuário padrão.

Não são poucos os artigos de época nas revistas especializadas, brasileiras ou não, que tratam da resolução, segundo estes critérios mencionados, de temas de interesse público, como hospital, hotel, escola, teatros e cinemas (auditórios), casas mínimas, etc. A combinação mais conveniente entre os espaços e destes com o mobiliário necessário iniciavam-se por estudos detalhados daquilo que chamavam de "célula primária" do tema em questão. No caso de hotel, por exemplo, seria o dormitório a célula primária da qual partiam para definir a estrutura do edifício; no

caso da escola seria a sala de aula. Assim, os manuais de estilo se viam substituídos pelos manuais de medidas (di men sões mí nimas con fort á ve is) e "lay-outs", que ofereciam aos profissionais, desta vez, pacotes de soluções funcio nais e não mais estilísticas.

Esta estratégia para obter um nível ótimo de rendi mento e efic ácia em um plano de organização, partindo do estudo do elemento para a estrutura (da parte para o todo), obedecia a mesma lógica de montagem do produto industrial e, já vista por nós, na reforma do sistema educacional do D.F. implantada por Anísio Teixeira. Se nos lembramos que nela a unidade considerada era o aluno e de que, da sua in di vi du ação e class ifi cação, é que foi organizada a nova estrutura do ensino público, vamos perceber a grande simi lar idade entre este método e aquele adotado por grande par te dos arquitetos modernos. Evidentemente que esta opera ção de racionalização do produto era determinada por um pensamento que visava à otimização do processo: a reestru tura ção global do seu mecanismo de produção, distribuição e consumo.

A disposição para otimizar os processos através de uma maior especialização dos ambientes construídos, que animou os discursos escolanovistas, derivava dessa mesma atitude metodológica. Já vimos a defesa que Anísio Teixe ira fazia de uma arquitetura específica para escolas. Mas isto nos é revelado, de maneira particularmente expressiva, através da iniciativa da Associação Brasileira de Educação,

de organizar, em 1934 (5/5/34 a 31/05/34), a primeira Expo
sição de Arquitetura Escolar, da qual seguiu-se uma segun
da em 1935, nos salões da Escola Nacional de Belas Artes.
Os motivos que levaram aquela instituição a promovê-la fo
ram explicados ao jornal "A Noite" pelo seu presidente,
Dr. Celso Kelly:

*"A solução que se requer (para o problema do prédio
escolar) há de ser a solução definitiva, radical:
a construção de prédios próprios. Por serem pró
prios, só contendo o essencial, são econômicos. Por
serem econômicos, dispostos em planos uniformes e
racionais, práticos e utilitários, são possíveis às
administrações — até aquelas que dispõem dos meno
res recursos. É preciso compreender que a escola
requer uma arquitetura especializada. Assim como
uma casa de residência não serve para cinema, nem
para hospital ou seminário, não servirá igualmente
para escola (...). O que deve caracterizar os pré
dios é a função a que eles se destinam: para esco
las, prédios escolares; para hospitais, prédios
hospitalares e assim para cada caso. (...). Já há
muitos anos que os arquitetos e os educadores estu
dam fórmulas capazes de determinarem o maior rendi
mento da função escolar. Assim uma série de requi
sitos se apresentou, como ponto de partida indis
pensável. O prédio escolar deve obedecer a precei
tos de ordem pedagógica, higiênica e estética.(...)
Muitas outras exigências se fazem sentir, princí*

palmente ao entrar-se no estudo dos elementos do prédio: a sala com suas múltiplas aplicações; as oficinas especializadas; os laboratórios; as bibliotecas; os auditórios; os locais de recreio; as áreas cobertas; as áreas livres; uma infinidade de questões estritamente técnicas... Infelizmente, raras são as administrações de educação que compreendem o problema predial em seus devidos termos e conseguem resolvê-lo por meio de planos harmônicos e racionais. Daí a iniciativa que tomamos na Associação Brasileira de Educação, no sentido de organizar (...) a Exposição de Arquitetura Escolar. Iremos assistir pela primeira vez no Brasil, à reunião de quanto se tem feito e tentado em matéria de prédio escolar. Precederá ao certame a discussão de temas referentes ao objeto da exposição. Educadores e arquitetos estarão em soluções comuns. Uma larga propaganda dessas idéias será feita por todo o país. A ABE pretende publicar, afinal, o relatório de todos os estudos apresentados. E, com isso, se firmará, na consciência de certos administradores, a existência de uma arquitetura especializada, capaz de servir à obra educacional com as exigências que se fazem indispensáveis. "71

O programa de palestras da exposição contou com temas que incumbiam-se de provar que não poderia haver bom ensino sem uma arquitetura adequada às propostas pedagógi

cas. Eram teses⁷² que redimensionavam a importância do planejamento físico da escola, com assuntos que iam desde a discussão do entrosamento do prédio escolar a uma nova filosofia educacional, até aos aspectos construtivos que envolviam os novos materiais de construção e as regras de conforto e higiene. O objetivo da mostra era não só documentar o que se fazia no Brasil e no exterior em termos de arquitetura escolar mas, também, promover o direcionamento da Pedagogia para um campo técnico aproximando-a da área de Ciências Exatas. A especificidade de seus ambientes estaria representando arquitetonicamente seu grau de cientificidade. O espaço era tão relevante no quadro das teorias escolanovistas, que a Associação Brasileira de Educação formou, nessa oportunidade, uma equipe para prestar serviços de ordem técnica na elaboração de planos prediais a quem estivesse interessado.⁷³

Foram, naturalmente, por demais ambiciosos os objetivos da A.B.E., e todo esse empenho em relação aos predios escolares não conseguiu passar da 2^a Exposição, em 1935. Não só a situação política ficaria desfavorável àquela instituição como, também, se verificou que pouquíssimos Estados tinham alguma coisa para apresentar ou mesmo interesse real por aquele assunto. Assim, a ausência de um programa construtivo e a precariedade das construções escolares inibia a participação da maioria dos governos e revelava o descaso e o amadorismo com que se tratava a educação no Brasil. Uma das exceções neste quadro foi o Rio Grande do Sul que, sob a administração de Oswaldo Aranha,

desenvolveu um trabalho semelhante ao carioca. No relatório apresentado para a Exposição de Arquitetura Escolar, o Estado gabava-se de ter realizado, após a Revolução de 30, o que havia de mais moderno em termos de programa e projeto de prédios escolares. Mas, o que em seus procedimentos era entendido como "moderno"? Vejamos o que eles escrevem:

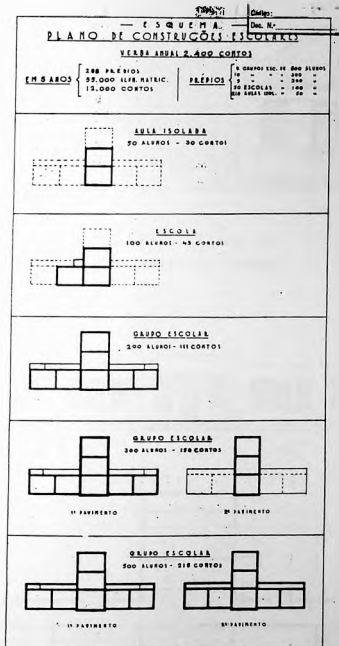
"(...) tomamos o encargo de apresentar sugestões em relação à construção de prédios escolares, compreendidos num plano geral, levando em conta: Simplicidade — Padronização — Economia.

Consideramos outros fatores tais como os rigores de nosso clima, os materiais que geralmente são empregados em nossas construções e cogitamos de dispor tudo aproximando-se das tendências mais modernas a fim de facilitar a sua efetivação plenamente em futuro próximo.

Atualmente, temos que nos satisfazer com edificações modestas, porém, confortáveis sem exagero.

(...) Estes ante-projetos são concebidos de tal maneira, que possam, à medida que se necessite, aumentá-los comportando maior número de aulas.

*São padronizados. (...) À medida que se quer aumentar a capacidade delas (escolas), vão se reunindo as partes necessárias. Partindo-se, pois, da aula isolada, chegar-se-á progressivamente, com os aumentos sucessivos, ao grupo de 500 alunos."*⁷⁴



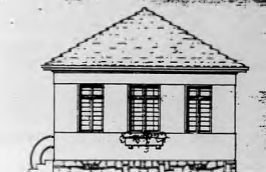
12. Plano de construções escolares do Rio Grande do Sul (1930-1933). Uso da padronização e da modulação numa planimetria convencional determinada pelo eixo central.

AULA ISOLADA

50 ALUNOS — 30-0000000



ESCALA 1:200



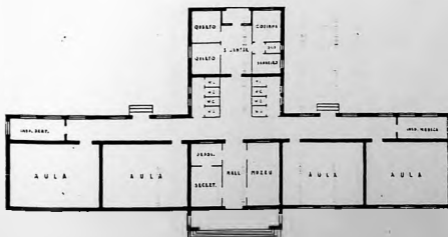
ESC. 1/100

GRUPO ESCOLAR

200 ALUNOS — 1110000000



ESC. 1/100

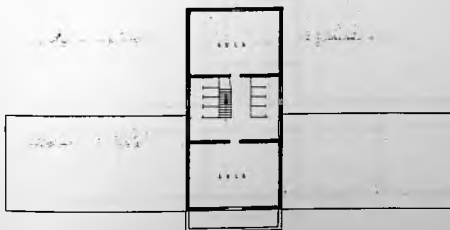


GRUPO ESCOLAR

300 ALUMOS



Fig. 1/200



12b. Grupo Escolar para 300 alumnos. R.G.Sul, 1930-33.
(Arquivo A.B.E.)

GRUPO ESCOLAR

500 ALUNOS ----- 215 000 000



FIG. 1200



12c. Grupo Escolar para 500 alumnos. R.G.Sul (1930-33)
(Arquivo A.B.E.)

De maneira que ao lado do atendimento dos "requisitos da higiene e da pedagogia, aliados aos progressos da engenharia", a grande novidade que o Rio Grande do Sul apresentava era a padronização dos edifícios com a introdução de uma unidade funcional e visual sujeita a multiplicação: um módulo. Isto colocava a proposta deste Estado dentro das mais importantes determinações dos novos tempos: economia e função. Era uma evidente adesão ao método de produção industrial através do aperfeiçoamento máximo do produto para os fins de sua utilidade e do mecanismo de racionalização do tempo para maior lucratividade. Nessa escolha estão presentes os fatores mais relevantes do ideal da arquitetura moderna como as idéias de flexibilidade, de coordenação, de ordem, desempenho e aproveitamento — todos inerentes ao conceito de "objeto-tipo" adequado para a produção em série, defendido pelo Purismo. Portanto, pelo ponto de vista da abordagem metodológica, o governo riograndense podia se auto-proclamar moderno.

Essa análise que acabamos de fazer, procurou entender alguma coisa do método de desenho que urdiu os projetos de arquitetura das escolas públicas, qualificadas "modernas" por seus planejadores. Mas se é verdade que o comportamento projetual dos agentes estava colocado dentro de uma modernidade de traço racionalista e cientificista — ao nível do discurso sobre o objeto — julgamos que é hora de verificar como se resolveu, na organização planimétrica e distributiva destes prédios, um partido formal guiado pelos processos acima mencionados e pelas determinações polif

tico-pedagógicas vigentes.

4.3. FUNCIONALIDADE OU ESTILO? O SIMBÓLICO E O OPERACIONAL NOS PROJETOS DOS PRÉDIOS ESCOLARES

O que definia a escola como construção funcional , segundo o grupo GATEPAC, era o fato dela ser projetada dentro dos "últimos conhecimentos em matéria de educação, higiene e técnica construtiva."⁷⁵ De fato, Enéas Silva procurou acompanhar em seus projetos as mais atualizadas informações sobre o assunto, que chegavam até nós através das publicações estrangeiras. Mesmo as consultas feitas a outros profissionais, como engenheiros, pedagogos, higienistas e médicos, encontravam suas recomendações fundamentadas em adaptações das prescrições americanas e européias (suecas e alemãs, principalmente). Mas, um bom referencial para nossa compreensão de como se estabeleceram entre nós os critérios que definiram o programa e a mensuração ideal para os prédios escolares, encontra-se em uma publicação da Diretoria do Ensino e da Diretoria de Obras Públicas de São Paulo, editada em 1936, com o título: Novos Prédios pa

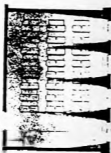
ra Grupo Escolar.⁷⁶ Ela resume o estudo feito por estes órgãos para encontrar os dados corretos para fundamentar o projeto de suas escolas públicas e baseou-se enormemente na experiência já realizada no Rio de Janeiro por Anísio Teixeira e Enéas Silva.

O estudo respondia às mais diversas perguntas, desde questões pedagógicas como "por que um auditório-ginásio no prédio escolar?", até as mais diretamente implicadas no desenho, como a melhor dimensão para a sala de aula, a disposição e o tipo de mobília mais convenientes, a orientação do prédio e as corretas aberturas para obter níveis satisfatórios de iluminação e ventilação, o emprego adequado de cor nas paredes e dos materiais de revestimento próprios àquele uso, etc. Mas o que neste estudo fica patente é que nossos números foram encontrados através de uma mediação, cujo princípio era o bom senso prático, entre os argumentos científicos estrangeiros e os "argumentos técnicos filhos do desejo de economizar."⁷⁷

Podemos exemplificar isso com o caso das janelas das salas de aula. Reproduzimos nas páginas a seguir, as recomendações feitas pelo grupo GATEPAG.⁷⁸

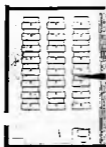
A área das aberturas, especificadas por Enéas Silva em 1/5 da superfície do piso, embora se diferenciasse das mínimas recomendadas pelos grupos modernos (feitas em nome do Congresso Internacional de Arquitetura Moderna), estavam justificadas por se fundamentarem no clima quente e na intensa luminosidade do Rio de Janeiro. Estávamos,

ILUMINACIÓN DEFECTUOSA



- según las ordenanzas constructivas, superf. iluminación - min. 1/3
- superf. pavimento
- el contraste constante de la clara superficie vidriada, y los espacios oscuros de los pies derechos, fatiga la vista.
- gran pérdida de luz hacia el fondo, el dintel de altura excesiva, oscurece el techo y disminuye la entrada de luz.
- el antepecho, más alto que las mesas sugiere al niño, la sensación de estar aprisionado.
- una parte de las mesas, que inevitablemente bajo la sombra arrojada por los marcos entre las ventanas.

BUENA ILUMINACIÓN



- mínima deseable:
- superf. iluminación - 1/2 hasta 1/3
- superf. pavimento

la gran superficie vidriada, proporciona luz uniforme y abundante.

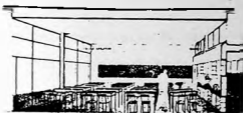
- la ventana rasgada hasta el techo ilumina perfectamente, y hace penetrar luz hasta el fondo de la clase.
- la mínima altura del antepecho, sugiere la impresión de libertad y espacio.

DISPOSICIÓN ANTICUADA. SISTEMA RÍGIDO



- las mesas y pupitres fijos.
 - posibilita solamente una única disposición de los alumnos y el profesor.
 - excluye diversos aprovechamientos de la clase para otros fines.
- la inclinación del plano superior del pupitre
 - excluye la posibilidad de otros usos (como trabajos manuales, juegos, etc.), excepto leer o escribir.
- la clase de forma alargada y con iluminación unilateral:
 - obliga a una gran separación entre los alumnos y la pizarra.
 - separa a los alumnos del profesor y entre sí.
 - proporciona la luz clara y sin sombras, solamente en un sentido.

EL MODERNO SISTEMA DE MESAS Y SILLAS LIBRES



- posibilita numerosas disposiciones según la actividad que haya de desarrollar el alumno, y a juicio del profesor.

La superficie horizontal de las mesas,

- proporciona las máximas facilidades para variadas clases de trabajo.

La forma casi cuadrada de la clase, con iluminación bilateral es la aspiración de los pedagogos modernos, ya que

- permite el mayor número de variaciones en la disposición de las mesas y sillas.
- posibilita una mayor agrupación entre los alumnos y con el profesor.
- la pizarra queda más próxima para todos los alumnos.
- proporciona para todos, luz clara y abundante.



13. Aquí o GATEPAC apresenta diferentes disposições de mobiliário para uma mesma sala, salientando que as condições que tornaram is so possível foram dadas pelo planejamento moderno que privilegia os condicio nantes funcionais para a determinação da forma.

afinal, nos trópicos e tínhamos como dever, filtrar inteligentemente as prescrições estrangeiras. Mas, se a adequação para o bom desempenho era, de resto, uma lei moderna, a proporção escolhida entre área de piso e abertura não vinha respaldada por qualquer estudo científico, mas apenas em aproximações baseadas numa questionável observação.⁷⁹ Isso sem contar que esta fração deveria ser relativizada segundo a orientação do prédio, para adquirir competência.

A força do argumento climático dava, apesar de sua fragilidade, alguma razão objetiva, de caráter racional, à escolha feita. Isto não se via aplicado, porém, em outras decisões projetuais como, por exemplo, a que determinou a altura dos peitoris das janelas das classes.

Nas escolas públicas cariocas eles foram estabelecidos com 1.70m, medida que retirava a paisagem do campo visual dos usuários. E todos sabemos como era caro aos arquitetos modernos e aos pedagogos mais avançados o interrelacionamento do espaço interior com o espaço exterior. A alegação de que as janelas altas eram mais convenientes, por proporcionarem maior alcance da luminosidade pelo ambiente e melhor distribuição da luz, não chegava a convencer. Os arquitetos dos CIAMs, incluídos os do GATEPAC, conseguiram reunir, nas salas de aula que estudaram, o benefício do maior contato com o exterior com aqueles proporcionados pela luz superior das janelas. Cobia ainda lembrar que inúmeras escolas estrangeiras modernas, onde o valor pedagógico ancorava-se numa relação experienciada com



14. Salas de aula para as "classes fundamentais" das escolas "Platoon". O mobiliário foi projetado pelos arquitetos do Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares para atender às exigências das novas técnicas pedagógicas que, apesar desse esforço, verificam-se reduzidas pela ausência de uma iluminação bilateral na sala que colaborasse para fazer viável os diferentes arranjos de carteira. Aqui, podemos ver também, como a altura do peitoril das janelas fez das salas um mundo particular, voltado para si mesmo, introspectivo e austero e, portanto, estranho à pregação escolanovista.
(Ilustração em Revista PDF 2(16):359, mai.1935)

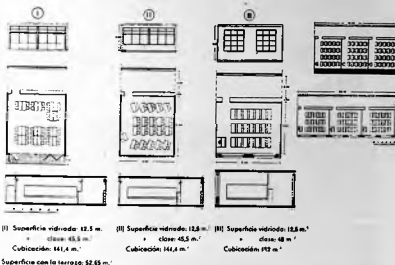


14a. Sala de aula da escola Montessori em Bloemendaal (Holanda, arq. Joh H.Groenewegen)
(Ilustração em AC, 3(9):25, 1933)

o mundo como a defendia a escola nova, tinham, por isso, suas salas de aula voltadas para terraços ou jardins ao ar livre, com os quais se comunicavam através de grandes esquadrias que permitiam a extensão da classe. Isto era arquiteticamente possível, através da relação entre orientação do prédio, proporção de aberturas e uso de elementos construtivos de proteção (como pérgulas, balanços na laje, etc.).

Outro item que nossas escolas públicas não contemplaram foi o da iluminação bilateral para as salas de aula, que permitiria não só as vantagens expostas atrás pela revista A.C. (quando falam do "moderno sistema de mesas y sillas libres"), como também traria enormes benefícios quanto à ventilação cruzada.

Este item poderia ser bem resolvido arquitectonicamente de duas maneiras distintas. Uma, através de "sheds" ou mesmo diferenças de nível na laje de cobertura que permitissem aberturas superiores.⁸³ Outra, colocando esquadrias na parede da sala de aula que faz divisa com o corredor de circulação que, por sua vez, deveria ser rasgado por janelas que se voltavam para o exterior. Esta última opção aparece na proposta do GATEPAC que mostra também a relação por eles adotada entre área de iluminação, superfície da sala e cubagem.



(I, II) Tipos de classe estudados por el G. A. T. E. P. A. C.

(III) Uno de los tipos de classe adoptados en las escuelas construidas hasta ahora.

Nosso arquiteto renunciou a qualquer tipo de solução para entrada bilateral de luz. A exceção coube ao prédio da escola "tipo mínimo" que podia comportar desníveis na cobertura dado à exiguidade de seu programa. Nos outros projetos ele contava com o aproveitamento dessa laje para aulas ao ar livre e qualquer interferência na sua superfície plana redundaria em uma perda desnecessária. Mas, mesmo na escola "mínima", aquelas aberturas colocadas na parede oposta à das esquadrias principais da sala de aula não poderiam ser consideradas fontes luminosas significativas e sim, recursos para resolver o problema da renovação de ar. Nas outras escolas projetadas essas aberturas se repetiram não mais se comunicando com o exterior do prédio, mas sim, com o corredor contíguo às salas. Neste corredor



15. Aberturas colocadas na parede contígua ao corredor de circulação das classes para renovação de ar nas salas de aula. As fotos são de uma escola "Diaton" 25 classes (Escola Argentina).
/ Fotos da autora, 1989)

eram duas janelas circulares (à maneira das escotilhas de navio) colocadas em ambas as extremidades que garantiam a exaustão do calor das classes pela corrente de ar que movi
mentavam.

Mesmo assim havia problemas. Nem todas as salas possuíam ventilação cruzada ou por sua localização, ou pe
la determinação do arquiteto em não abrir áreas da facha
da. Uma coisa ou outra comparece nos projetos do "tipo nu
clear" e do "tipo platoon 25 classes", onde além disso, nem todas as salas de aula puderam ser colocadas na orien
tação satisfatória.

A substituição do telhado tradicional por terraços utilizáveis, à maneira do teto-jardim corbusieriano também era uma opção que levantava apaixonadas polêmicas sobre sua qualidade "funcional". Reproduzimos aqui uma delas, que envolveu dois arquitetos atuantes em sua época e que consegue nos indicar que por trás destas escolhas, existia um conceito bem definido do que fosse "moderno" em arquite
tura.

O artigo que mereceu réplica foi escrito por um ar
quiteto de São Paulo, Alfredo Ernesto Becker, onde ele apresentava seu projeto mais recente: uma residência que "obedeceu em sua composição externa e interna à arte Flo
rentina bastante modernizada". Em sua apresentação lia-se o seguinte:

"Aqui (em São Paulo) a arte de Le Corbusier não

conseguiu vencer pela deficiência dos nossos materiais de construção, que ainda não agüentam as provas duras a que são submetidos pela intempérie de nosso clima. As coberturas de concreto armado oferecem graves inconvenientes e foram, por este motivo, geralmente substituídas por telhados com telhas de barro. Por outro lado, as platibandas, excessivamente expostas à ação das chuvas e do sol, pretejam rapidamente dando deste modo um ar de abandono e de sujeira às casas. Acresce ainda que São Paulo, a terra da garoa e das chuvas prolongadas, tinha nos séculos passados criado os beirais largos como único meio capaz de proteger as paredes expostas às chuvas e que, trazidas pelo vento sul, batem com extraordinária força e insistência. A luta entre a corrente modernista e academicista tende finalmente terminar por um compromisso, que, de certo, trará uma nova evolução à arquitetura dos povos brancos, cuja ideologia corresponderá ao do estilo clássico-romano, de acordo com as leis do determinismo histórico."¹¹

Surpreendentemente, apesar dessas afirmações, o arquiteto publica na mesma revista, alguns meses depois, projeto de sua autoria onde usa alguns destes recursos arquitetônicos da "arte de Le Corbusier", por ele combatidos. Portanto, as formas da linguagem moderna internacional, eram interpretadas por ele de uma maneira superficial, como mais um estilo, entre tantos, à sua disposição. O moder



15. Fachada da casa em "arte florentina modernizada". Arquiteto Alfredo Ernesto Beker, São Paulo. (Ilust. em Revista de Arquitetura, nº22, maio 1936)



- 16a. Residência construída à Alameda Casa Branca, em São Paulo. Arquiteto Alfredo Ernesto Beker. (Ilustração em Revista de Arquitetura, 1936)

dermo estava na adaptação de um modelo iconográfico a um programa atual.

A resposta ao Sr. Becker veio através da palavra do engenheiro-arquiteto Leopoldo Sondy, num artigo intitulado "Pela verdade":

"Em São Paulo a Arquitetura Contemporânea não teria conseguido vencer — ainda é o estilista da "arte florentina bastante modernizada", que o diz — por causa da "deficiência dos materiais de construção". O que não impede S.S. de, com êxito (no que diz respeito à técnica), empregar esses mesmos materiais na "residência florentina bastante modernizada", segundo nos mostram as vistas tiradas...

Ao que parece, entende aquele profissional que casa, para ser moderna, obrigatoriamente deve ter suas paredes desprotegidas e ser coberta com laje de concreto armado... (...) Já Hans Eckstein diz em "New Wohnbauten": "É erro acreditar que modernas são somente a cobertura em laje ou as janelas rasgadas em sentido horizontal. Na realidade, será moderno construir um telhado pontegudo, quando este se tornar necessário por razões de ordem técnica". E, mais adiante, Eckstein não trepida em considerar moderno o emprego da madeira, em vez do concreto e do ferro, todas as vezes que a madeira corresponda perfeitamente à finalidade do edifício.

Afirma nosso digno colega da paulicéia que "as coberturas de concreto armado oferecem graves inconvenientes". Conclui-se daí que desconhecido é de S.S. tudo quanto nestes últimos anos apareceu em matéria de isolamento contra umidade e calor, pois de outra maneira não se compreenderia aquele vere dictum fulminante. Devemos dizer que a experiência — que é sempre a melhor mestra — nos ensinou justamente o contrário: nesta terra, em que a madeira não oferece garantia absoluta contra insetos, apodrecimento e contrações das peças de vigamento; em que os fortes sudoestes sempre causam deslocamentos nas telhas de barro; em que estas, por causas várias, são partidas com extrema facilidade; nesta terra, dizíamos, é aconselhável fugir às goteiras, fatais em coberturas de telhas substituindo-as, sempre que possível, por uma laje em concreto armado. Está claro que deverá ser projetada e executada de acordo com os ensinamentos da técnica e, ou trossim, convenientemente isolada contra umidade e o calor. "§ 2

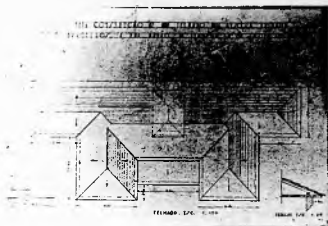
Embora em Soudy exista uma ortodoxia no reconhecimento da função como verdade geradora da qualidade da obra, e em Becker, a verdade arquitetônica esteja presente num determinismo histórico-estético da forma, ambos arquitetos conseguem defender seus pontos de vista colocando primeiro as "razões de ordem técnica" para referendá-los. Os argumentos serviram para mostrar que qualquer das duas solu

ções: laje impermeabilizada ou telhado convencional, exigiam tratamento técnico adequado e manutenção, sob pena de tornarem-se, sem estas medidas, opções não funcionais. É o que vai acabar acontecendo nos terraços da cobertura das escolas públicas da reforma anisiana. Na década de 40, o Depto. de Prédios e Aparelhamentos Escolares providenciou nelas a colocação de telhados de madeira cobertos com telha de barro porque, segundo Wladimir Alves de Souza, arquiteto que fez parte da equipe de Enéas Silva:

*"O terraço foi influência do Corbusier mas chegou-se à conclusão que não era prático para o clima úmido do Rio. A impermeabilização que se fazia no tempo, eram camadas de feltro e asfalto que suavam em rodapé pela parede. O fato é que nunca funcionou, e colocou-se o telhado convencional por essa razão... Começava a pingar água. Isso em construções residenciais também. Havia luz excessiva e a arquitetura moderna era desconfortável, apesar dos ganhos incontestáveis que trouxe."*⁸³

Ora, se Enéas declara em seu texto a estrita vinculação de seus projetos a uma arquitetura moderna de cunho funcionalista, como entender, e o que dizer, sobre a proclamada racionalidade construtiva e programática de seus prédios face a estas "disfuncionalidades" vista por nós?

O critério de modernidade, dentro do pensamento racional em arquitetura, estava apoiado no conceito de verdade. Páginas atrás, pudemos mostrá-lo através dos textos



17. Projeto para construção do telhado da escola tipo "Nuclear" (E. Cocio Barcelos, Copacabana), assinado por Raul Penna Firme em 1947. (Arquivo DMP/SME)



17a. Escola "Nuclear" com telhado convencional



17b. Escola "Mínima" com telhado convencional.

de Mário de Andrade. Mas no que se traduzia essa "verdade" dos modernos? A réplica feita pelo arquiteto Soudy nos dá a pista, sem que precisemos recorrer a outros escritos, igualmente alusivos, como os de Warchavchick e Lúcio Costa. Ela estava representada na fidelidade da forma arquitetônica aos requerimentos funcionais. Isto deveria ser estendido a todas as etapas do desenho. Também a técnica e o material, empregados nos diversos momentos de realização da forma, obedeceriam, dentro do conceito de verdade, à racionalidade dos "princípios dominantes" já apontados por Viollet-le-Duc:

*"En arquitectura hay dos maneras necesarias de ser fiel. Debes ser fiel de acuerdo con el programa y fiel de acuerdo con los métodos de construcción. Ser fiel de acuerdo con el programa es cumplir exacta y simplemente las condiciones impuestas por necesidad; ser fiel de acuerdo con los métodos de construcción es emplear los materiales de acuerdo con sus qualidades y propiedades... las cuestiones puramente artísticas de simetría y forma aparente son tan sólo condiciones secundárias en presencia de nuestros principios dominantes."**

Estes princípios queriam, então, imprimir ao processo de desenho a mais entrosada e eficiente relação entre forma e finalidade. No entanto, mesmo que encontrássemos esta racionalidade programática e construtiva presente nas obras do passado, as formas que a tinham exprimido não

poderiam jamais vigorar num presente historicamente modificado. A verdade da forma era determinada pelas novas técnicas que surgiam, era temporal, embora não o fossem as leis de composição que a regiam, sedimentadas nos "princípios permanentes"⁸⁵ da unidade e do equilíbrio.

Esta temporalização acabou por impor a alguns grupos uma racionalidade construtiva já não mais guiada pela adequação da forma às solicitações do meio à maneira do determinismo técnico defendido na "Histoire de L'Architecture" de Auguste Choisy⁸⁶, mas sim dirigida pelas mais avançadas aquisições técnicas. Vale recordar a definição do grupo GATEPAC (voz oficial do CIAM na Espanha) sobre o que qualificava uma escola como construção funcional: estar projetada dentro "dos últimos conhecimentos em matéria de educação, higiene e técnica construtiva". Com a atualização tecnológica da construção ficavam eliminados os condicionantes da forma dados por fatores externos à própria arquitetura. Uma arquitetura internacional se fazia possível pela hegemonia da técnica que igualava as regiões culturais e geográficas. Isto significava a democratização da forma arquitetônica e era, ao mesmo tempo, expressão da liberdade moderna, porque permitia ao arquiteto maior autonomia em seu projeto.

Um exemplo da transposição desse pensamento está na obra do arquiteto Mies Van der Rohe mas, mesmo entre nós, e de uma maneira diversa, encontramos Oscar Niemeyer:

"Respeitamos a lição do passado. Mas, somente isso.

As velhas formas arquitetônicas perdem o sentido diante das novas possibilidades técnicas. Acreditamos somente na arquitetura feita sem compromissos; baseada nos novos processos construtivos e nos novos materiais aproveitados em todas as suas possibilidades.

(...)

Sabemos que a arquitetura tende a universalizar-se. Para isso concorre a maior facilidade de intercâmbio cultural e material, que permite o uso dos mesmos processos construtivos e dos mesmos materiais em todo o mundo.

(...) O que representará a arquitetura contemporânea serão as grandes obras de interesse coletivo: escolas, hospitais, teatros, estádios, clubes, grandes blocos de habitações coletivas, etc. E diante desse problema todas as soluções se encaminham naturalmente num mesmo sentido e as adaptações apresentam-se impossíveis ou ridículas. É essa universalização da arquitetura que nos autoriza concluir que um grande período se encontra em formação. Período que se representará por um alto nível de técnica construtiva, marcando o início de uma era de maior compreensão e solidariedade. "87

Niemeyer escreveu isto em 1944, onze anos depois da realização dos primeiros projetos de escola por Enéas Silva e seu grupo. Muita coisa do que dizia fazia parte dos ideais que sempre estiveram presentes na proposta de

uma arquitetura moderna como, por exemplo, a fé no material e na técnica e na instauração, através deles, de uma democratização da realidade social. Mas a liberdade da criação de novas formas, desvinculadas da obrigatoriedade de uma expressão utilitária, aconteceu num momento posterior de desenvolvimento daquela arquitetura. Durante toda a fase de consolidação de seu ideário, ela lançou mão de normas e tipos arquitetônicos garimpados na ideologia funcionalista e na simbolização das linhas do maquinário.

O fato de que a arquitetura moderna no Brasil tivesse que se impor sobre as enormes tensões conflitivas, dadas pelo enfrentamento de uma tradição acadêmica profundamente enraizada e ainda, considerando que o estágio pouco desenvolvido de nosso capitalismo não trazia um sentimento da necessidade desta arquitetura, todas estas particularidades, fizeram com que os arquitetos que saíram em sua defesa precisassem, mais que tudo, de uma forte identificação formal de seu discurso com a figura da modernidade — tão desejada por nós. É novamente Oscar Niemeyer quem nos confirma:

"Com o advento do concreto armado, os arquitetos viram-se empenhados em uma luta difícil contra os que não compreendiam a nova ordem arquitetônica e as modificações que o concreto armado impunha, levando-os a adotar critério radical e intransigente, recusando tudo que se relacionasse com o passado, tudo que não se adaptasse ao "espírito funcio

nalista" que a nova arquitetura representava. Foi a época da "máquina de habitar" de Le Corbusier (...). É o tempo dos "pilotis", da estrutura independente, da fachada livre, dos painéis de vidro, do terraço-jardim, etc., princípios que adotávamos religiosamente, como se constituíssem constantes irremovíveis do movimento iniciado."⁸⁸

Quer dizer que a opção de Enéas Silva por uma cobertura em terraço-jardim e planos de parede desprovidos de qualquer proteção tinha esse sentido de atender ao que Niemeyer chamou de uma "unidade inicialmente indispensável"⁸⁹ para a consolidação do movimento. Havia, portanto, uma vontade de estilo maior que a própria razão conceitual em que essa arquitetura se fundava e que acabamos de expor como sendo um ajuste entre meios e fins no processo de projeção. Isto quer dizer que, na arquitetura funcionalista, a racionalidade construtiva e programática nos termos que foram definidos pelo movimento era, na maioria das vezes, uma pseudo-racionalidade pois não dava conta dos seus padrões estritos de funcionalidade. Ela era mais simbólica que operativa na medida em que queria ser representativa da idéia de adequação mecânica dos objetos e máquinas de seu tempo de uma maneira platônica.

Mas, no caso dos projetos das escolas, uma série de "traições" à ortodoxia funcionalista aconteceu pela pressão dos imperativos de ordem econômica, ou pelo estágio pouco desenvolvido de nossas tecnologias, ou pela vigência

de fatores de ordem cultural e social arraigados que, cola dos aos requerimentos do programa, criavam um descompas so entre estes e a linguagem daquela arquitetura. Então , se a função programática das aberturas não se viu integral mente cumprida pela ausência de uma ligação emotiva e estí mulante com o entorno (de acordo com o novo método pedagó gico) ou mesmo, se as necessidades de iluminação e ventila ção foram apenas em parte respondidas; a lembrança das pa lavras do Dr. Almeida Jr. que justificavam o tipo de jane las adotado para as salas de aula paulistas (semelhantes às cariocas) vem nos esclarecer:

"O ideal seria abolir o intervalo entre as janelas, rasgando-se estas horizontalmente, de extremo a ex tremo da sala. Como a isto se opõem razões de construçã , técnicas e econômicas, que pelo menos se reduza a quase nada o intervalo.

(...)

Outrora, quando os pedagogos recomendavam que as paredes da aula fossem nuas, "para que os alunos não se distraíssem", as salas seriam tristes, com a sua cinta lúgubre de quadros negros, e era natu ral que a criança, para fugir ao suplício da monoto nia, tivesse de olhar para a rua. O peitoril pre cisava ser baixo, embora a decantada paisagem que mostrava não passasse de cenas grotescas da rua ou de intimidades de quintais pobres.

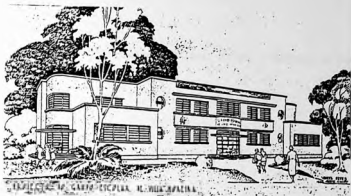
Hoje a pedagogia permite — e chega até a aconse lhar — que na sala de aula, sobre a mesa, nas es

tantes, nas paredes, haja um pouco de alegria e vida. E que a escuridão do quadro negro se povoe de figuras e de estampas. A sala de aula faz concorrência vantajosa à "paisagem" da rua. Basta, para completá-la, que pela janela alta entre uma larga faixa de céu e a parte superior das árvores vizinhas. E isso, o tipo adotado permite vantajosamente".

Colocando, mais adiante, que a altura do peitoril a 1.70m evitava a distração do aluno com os ruídos e cenas da rua ou do pátio, o diretor do Ensino de São Paulo, fechou suas justificativas dizendo que:

*"Apesar dos pequenos defeitos que apresentam — de feitos que apontamos e que decorrem da necessidade de economizar — as novas janelas são plenamente satisfatórias."*⁹²

Bem vemos que recomendações características da pedagogia tradicional como a desse confinamento do aluno ao mundo (idealizado) da escola, permaneceram na prática escolanovista brasileira, denunciando através da arquitetura, a difícil absorção de sua filosofia por uma estrutura de ensino por demais impregnada dos valores do passado e difundindo, junto com a precariedade de recursos técnicos e econômicos, uma aplicação literal e convincente da iconografia moderna funcionalista preconizada pelos CIAMS e Le Conbusier, cuja chave estava no emprego da estrutura independente.⁹³ Mas estes não foram os únicos fatores determi



Escola Santa Cecilia, Il. Vila Opazina.



Grupo Escolar de Vila Grossa, em construção.



Grupo Escolar de Vila Santa Cecília, em construção.



Grupo Escolar "Eduardo Carlos Pereira"

18. Projeto das primeiras escolas paulistas "modernas", construídas na década de 30, de autoria do arq. José Maria das Neves. Estes projetos que tiveram como referência aqueles cariocas, diferenciam-se desses, pelo uso de uma linguagem bastante caracterizada no moderno classicizante. (Ilust.S.P.1936)

nantes da morfologia das escolas, como veremos a seguir.

4.4. HOLLYWOOD, PARIS E VIENA. OS PARENTESCOS FORMAIS E VISUAIS NA MORFOLOGIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

A concessão à arquitetura corbusieriana aconteceu no uso do terraço-jardim, um de seus cinco pontos fundamentais. A volumetria simples que fazia a valorização dos planos de fachada, a disciplina e a ordem de sua composição, a racionalidade geométrica das formas e o uso de retas que se encontravam com o suave auxílio da curva, eram citações sem dúvida pertencentes ao repertório da arquitetura moderna, mas cuja referência não podia ser atribuída exclusivamente a Le Corbusier e à linha dos CIAMs, mas que estava diluída entre uma série de outras influências.

A densidade dos volumes e o contorno definido pela planimetria — um jogo de curvas e retas numa geometria bem comportada — era muito similar às formas dos objetos e mobiliário popularizados pela Exposição de Artes Decorativas e Industriais de Paris em 1925, e que não eram de maneira alguma caros ao gosto funcionalista:

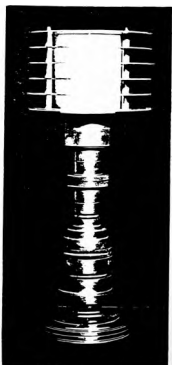
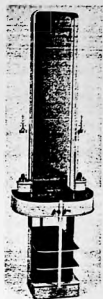
"Protestamos de que sigam llamándose modernos esos muebles pesados, de grandes superficies de "madeira rica", intransportables, que crean rincones de polvo y suciedad.

Estos "muebles modernos" no responden a ninguno de los dos conceptos. Estuvieron de moda después de la exposición de París en 1925. Hoy día abundan en nuestro país con una profusión lamentable. En Francia se les conoce por "Stil Art Deco" (arte decorativa) por el nombre de aquella exposición. (...)

Este mobiliário "moderno" no tiene nada que ver con el que nosotros propugnamos."⁹²

O móvel, como tudo mais, não deveria só ser mas também parecer funcional, e o aspecto sólido do desenho art decô, além das linhas geométricas derivadas de uma preocupação mais decorativa que utilitária, significavam um falso conceito de moderno. Nesse sentido, os prédios escolares mesmo que tivessem sido resultado da relevância da função, não conseguiam comunicá-la em flexibilidade e leveza e acusavam nas suas linhas uma forte identificação com o formalismo Decô.

Podemos falar, também, das pequenas marquises que foram colocadas nas escolas como proteção às portas dos corredores de circulação ou daquela que contornava a torre de escada, marcando a entrada do prédio da escola tipo "Platoon" 25 classes. Elas têm, sem dúvida, muito do espí



Alguns exemplos do design Art Deco:

Fig.19- Secretária "egípcia"
(Emile-Jacques Ruhlmann, 1926)

Fig.19a-Penteadeira para Mme.
John Bissinger, San Francisco.
(Kem Weber, 1928-1929)

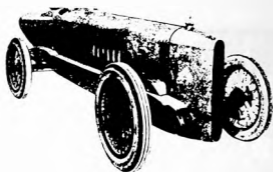
Fig.19b-Luminária de mesa
(Walter von Nessen, aproxima-
damente 1930)

(Ilustrações em BOUILLON, 1988)

rito daqueles planos usados por Mallet-Stevens em projetos como o do "Pavilhão de Turismo" para a exposição parisiense de 1925 e da ambientação do hall para a Embaixada Francesa, cuja luminária é concebida em planos paralelos ligados por hastes ortogonais. O caráter da aplicação destes elementos é comentado por Buillon e se presta, a nosso ver, ao entendimento das marquises empregadas nos prédios escolares:

"Ici la démonstration technique n'a qu'un but plastique et illusionniste (Oud parlera plus tard d'une "architecture de coulisses ou de cinéma") dont le seul véritable critère est celui de la modernité: à cet égard les trois plans parallèles de l'entrée ont sans doute plus à voir avec ceux des avions multiplans qu' évoquent les Martel dans leurs bas-reliefs (L'hydravion triplan Caproni par exemple, publié dans L'Illustration, puis dans L'Esprit Nouveau en 1921) qu'avec l'abstraction de Mondrian et de ses amis, hostiles à toute évocation directe du machinisme."³

Parece-nos que este mesmo sentido "plástico et illusionniste" transpira das janelas circulares colocadas sobre as marquises, dos guarda-corpos de terraços e balcões, das retas e curvas, das superfícies limpas e despojadas, do cromado dos metais, das bâsculas de metal e vidro — alusões à arquitetura naval, estilemas que conferiam uma aparência moderna às construções. Uma arquitetura que,



O elogio à máquina e à racionalidade de suas formas em Le Corbusier. Ilustrações de "Vers une Architecture" (1923), que foram consumidas em todo mundo.

-Carro de corrida



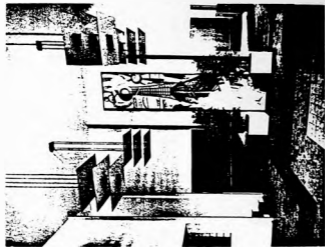
-Hidrocelular Caproni



-Triplano Caproni



-O navio Aquitania



20. Pavilhão de Turismo para a Exposição Internacional de Artes Decorativas de Paris, em 1925. Projeto de Mallet-Stevens

20a. Ambientação do hall para a Embaixada Francesa, em 1925. Projeto de Mallet-Stevens.

(Ilustrações em BOUILLON, 1988)



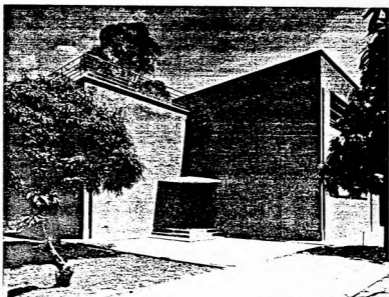


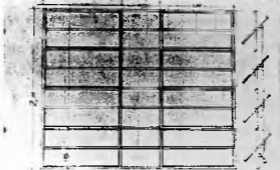
Fig. 21a



Fig. 21b

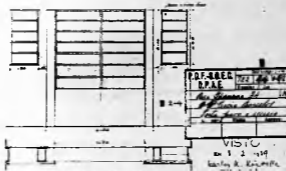
21. Vista lateral das escolas tipo "Nuclear" (fig. 21a) e tipo "Platoon" 25 classes (fig. 21b), com suas marquises, janelas circulares, bsculas de metal e empenas lisas; elementos que dotavam o prédio de uma visualidade moderna. (Fig. 21a- ilust. em Revista PDF 2(16)mai.1935, e Fig. 21b- foto da autora)

SISTEMA DE VENTILAÇÃO SISTEMA DE VENTILAÇÃO



1:1

SISTEMA DE VENTILAÇÃO

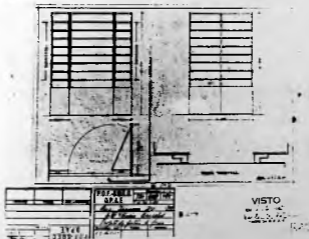


P.F. 8888
D.P.A.E.
Handwritten notes and signature

VISTO

em 12 de 1939
Rafael A. K. de S. Pa.

PROJ. G. S. S. S. S. S. S.



VISTO

em 12 de 1939
Rafael A. K. de S. Pa.

22. Projeto das esquadrias das escolas cariocas da década de 30.
(Arquivo DMP/SME: R.J.)

antes da funcionalidade estrita, quer simbolizar o progresso, a higiene e o caráter racional da economia do desenho dos aviões e transatlânticos. Claro que esta simbolização era comum aos "modernos" e dela não escapava nem os funcionalistas, como já vimos. No entanto, nestes, a transposição dos elementos formais da maquinaria acontecia em suas obras de uma maneira mais sutil, normalmente com a intenção de demonstrar a qualidade funcional do material e do uso, e a serviço de um "dogmatismo estético".⁹ A referência quase que literal desses elementos, profusamente empregada no Art Decô mais popular, obedecia a uma vontade de estilo onde o "efeito", ingrediente fundamental, prestava seus créditos à moda "moderna" e não ao sentido mais profundo dos conceitos utópicos que envolveram a modernidade das vanguardas estéticas do início do século. Tinha relação com um certo comportamento sofisticado e cosmopolita que se atribuía, via cinema, às pessoas bem sucedidas, ao charme da vida urbana que levavam e aos seus sempre inteligentes e lucrativos negócios.

A representação das formas da tecnologia na arquitetura, sem a contrapartida de uma sólida base conceitual que se vinculasse à própria essência da racionalidade modernista admirada, fazia com que muitos prédios ditos modernos soassem como uma nota falsa. Este tipo de procedimento projetual, onde o uso do elemento formal obedecia à sua cotação nas revistas de moda, era uma prática comum no meio arquitetônico brasileiro e levantou inúmeras críticas dos "modernos" mais ortodoxos. Daremos aqui dois exemplos

destas. Uma delas data de 1932 e foi publicada na revista "Forma":

"Classificam de modernas todas as composições que fogem dos moldes clássicos, quando na verdade, não são mais do que concepções viciadas, eivadas dos mesmos defeitos da arquitetura que eles próprios combatem. Exemplo: convencionou-se que determina do elemento decorativo é modernista e basta sua inclusão para tornar atual qualquer composição arquitetônica. (...) O fato de ter janelas em ângulo e cobertura em terraço, não define a casa moderna, porque muitas vezes, esses elementos tornam-se simples truques para iludir os menos avisados."⁹⁵

O outro artigo que vem ilustrar essa prática de uma simbolização superficial e mecânica pela nossa arquitetura, foi escrito, quase que como uma denúncia, décadas mais tarde, pelo arquiteto Ângelo A. Murgel:

"No meu tempo copiavam-se os "cahiers" dos "Concours d'École" dos "Grands Prix de Rome" que eram compulsadíssimos na Biblioteca da Escola, arrancando-lhes muitas vezes, as páginas para maior facilidade. A composição de arquitetura era realmente um trabalho de "collage" de colunatas, pórticos, entablamentos e de tudo mais que a receita do bolo pedia para a criação do novo híbrido.

Quando o moderno entrou no Brasil, em 1930, eu estava saindo da escola. Mudou-se o figurino mas o

processo continuou o mesmo. Dispondo o novo modo de poucos "elementos" de composição, cada um que era descoberto e que caía na moda constitui hoje marca de uma certa época de duração efêmera. Assim houve os períodos chamados da "verticalidade" (Casa Garcia), da horizontalidade (sede do IPASE), das janelas de ferro basculantes, oh! que as havia até em curva, das janelas de canto, supremo, do pó de pedra, dos gradis de tubo galvanizado, da majôlica e tantas outras "marcas registradas."³⁶

O que estas críticas indicam é que a arquitetura no Brasil ainda não tinha estabelecido um campo conceitual que pudesse sustentar as conquistas formais da vanguarda européia e, até mesmo, fazer frente à enorme influência e prestígio de suas novidades. Sem uma crítica fundada num campo de conhecimento especializado e, sobretudo, em uma vivência histórica concreta dos fenômenos que deram origem aos movimentos modernos, a arquitetura brasileira continuava sensível aos modelos estrangeiros e permeável a apropriações morfológicas e discursivas num nível superficial. O depoimento de Claude Lévi-Strauss, que veio ao Brasil em 1935 para contribuir na estruturação dos cursos da recém inaugurada Universidade de São Paulo, vem nos mostrar com uma impressionante clareza, essa nossa carência de um aprofundamento teórico-prático que pudesse dirigir o processo de conhecimento a ponto de alcançar um necessário grau crítico:

"Quanto aos nossos estudantes, queriam saber tudo; qualquer que fosse o campo do saber, só a teoria mais recente merecia ser considerada. Fartos dos festins intelectuais do passado, que de resto só conheciam de ouvido, pois nunca liam as obras originais, mostravam um entusiasmo permanente pelos novos pratos. Seria preciso, no que lhes diz respeito, falar de moda e não de cultura: idéias e doutrinas não apresentavam aos seus olhos um valor intrínseco, eram apenas considerados por eles como instrumentos de prestígio, cuja primazia tinham de obter. O fato de partilhar uma teoria já conhecida por outros era o mesmo que usar um vestido pela segunda vez; corria-se o risco de um verexame. Por outro lado, verificava-se uma concorrência encarniçada, com grande reforço de revistas de divulgação, periódicos sensacionalistas e manuais com o fito da obtenção do exclusivo do modelo mais recente no campo das idéias."⁹⁷

Se a moda parece ser um importante critério de definição da arquitetura, naqueles anos 30, era porque conferia prestígio a seus seguidores, representando o grau de atualização dos profissionais e do próprio governo. A iconografia aerodinâmica dos carros, aeroplanos e navios contava com uma percepção positiva por estar associada à distinção social que tais máquinas conferiam aos seus usuários ou a seus donos.⁹⁸ Então, o modelo arquitetônico talhado à semelhança das máquinas era aceito não só por ser

a conquista mais recente no campo das formas mas, também, porque tinha uma elegância moderna, limpa e concisa que agradava os olhos burgueses da elite intelectual brasileira e, ao mesmo tempo, significava para muitos outros uma quebra com o passado rural e a inserção do seu cotidiano no mundo da fantasia urbana e refinada dos filmes de Hollywood.

Se detectamos no projeto das escolas públicas cariocas alguma coisa dessa vontade de estilo tão ligada ao efeito da moda, falta-nos encontrar a origem de certas opções formais do seu desenho e a referência da composição arquitetônica que adotaram. De onde vieram os elementos fundamentais de sua constituição - aqueles que tornaram-se a marca mais evidente da modernidade destas construções?

Se quiséssemos procurar alguma semelhança desses prédios escolares com as obras de arquitetura já inseridas no catálogo moderno, para além da geometria e do exugamento ornamental, encontraríamos uma admirável proximidade a J. Hoffmann, notadamente no projeto do Sanatório Purkersdorf (Viena, 1904-1908), no que diz respeito à disposição dada aos volumes arquitetônicos na composição da fachada da escola tipo "Nuclear". E é nesta mesma escola que a tradição vienense é lembrada, no ângulo quebrado pela curva das paredes que delimitam a entrada. Esse artifício plástico, somado ao controle axial do volume resultante, recorda, por sua vez, o belo Hall da Previdência Social (Anderlecht, Bruxelas - 1932), concebido por Maxime Brunfaut; como também a entrada de algumas escolas francesas

já construídas e publicadas no nº especial da Architecture d'Aujourd'hui de 1934.

A influência de Mallet - Stevens é palpável na concepção das escolas tipo "Platoon" e na Escola Parque, o que pode ser verificado na apreciação da Villa de Croix de 1932 entre outras de suas obras. Por sua vez, o uso de um volume em meio cilindro para abrigar a escada da escola "Platoon" de 25 classes — elemento volumétrico recorrente nos projetos dos arquitetos modernos, do futurista Sant'Elia ao expressionista Mendelsohn — faz uma referência clara não apenas às torres de navio mas, àquela antológica caixa de escada, também cilíndrica, da fábrica modelo que W. Gropius e A. Meyer projetaram para a Exposição de Werkbund, em 1914 na Alemanha.

Apesar da lembrança, a ousadia e a radicalidade moderna do invólucro de vidro desta caixa de escada dos arquitetos alemães, não foi acompanhada por Enéas Silva. Em suas escolas, a faixa de vidro que se estende verticalmente pelo envoltório da escada, está contida entre significativos panos de parede. Pode ser que esta delimitação tenha sido imposta por condicionantes econômicos, técnicos ou funcionais — ou todos eles juntos — mas alguma coisa dessa volumetria mais compacta nos leva imediatamente às últimas casas da 1ª fase de Le Corbusier, como a Casa Jeanneret - Perret (1912) e a Casa Schwob (1916) e seus austeros cilindros. No entanto, se observarmos os prédios das escolas (qualquer dos tipos desenvolvidos) na resolução

formal de suas circulações verticais, verificamos que o arquiteto retorna a Hoffmann que, no Palais Stoclet (Brussels, 1905-1911) abriu com uma faixa vertical de esquadria toda a extensão da torre da escada — um marco fortemente linear que se contrapunha à horizontalidade do prédio.

No mais, a ausência de retórica decorativa, a ênfase na percepção dos aspectos funcionais e espaciais do edifício, o interesse pelo método e a configuração das massas e formas empregadas num equilíbrio dinâmico, eram características que abrangiam grande parte da produção arquitetônica moderna da linha racionalista. Mesmo na Rússia, cuja vanguarda concebeu projetos nada familiares ao olho da raça burguesa, encontramos edifícios com uma linguagem formal muito próxima aos muitos racionalistas que significavam um "standard" moderno pelo emprego de elementos e resoluções semelhantes. Porém, tudo indica que nosso arquiteto bebeu nas várias fontes da produção moderna mas que se identificou mais — como também Le Corbusier da 1ª fase — com a gramática compositiva classicizante dos vienenses. Seu desenho nunca abandonou as puras considerações estilísticas embora ele diga o contrário no texto descritivo dos projetos de escola.

Tentaremos, agora, compreender a relação entre a solução planimétrica e a volumétrica dada ao conjunto das escolas, no esforço de aprofundar a análise da qualidade moderna de seu partido arquitetônico e a coerência de sua filiação.



Fig. 23



Fig. 23a



Fig. 23- Fachada principal do Sanatório Purkersdorf em Viena (arq. Josef Hoffmann), construí entre 1904 e 1908.

Fig. 23a- Fachada principal da escola tipo "Nuclear" (1933).

Fig. 23b- Fachada e plantas do Sanatório Purkersdorf.

(Ilustrações: figs. 23 e 23b em GRESLERI, 1981 ; fig. 23a em Arquivo DMP/SME-R.J.)

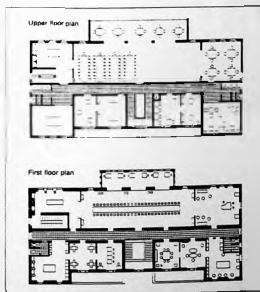


Fig. 23b



24. Hall da Previdência Social (Anderlecht, Bruxelas, 1932), projetado por Maxime Brunfaut. (Ilustração em BOUILLON, 1988)



Fig. 25



Fig. 25a

Fig. 25- Entrada principal da escola tipo "Nuclear"

Fig. 25a-Entrada principal da Escola Maternal da cidade de Montrouge (Tisseyre e Genin, arquitetos), publicada na edição especial da revista L'Architecture D'Aujourd'hui em maio de 1934.

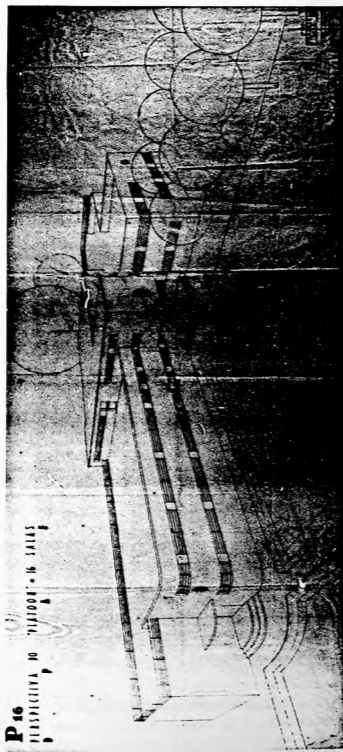
Fig. 25b-Entrada principal do Edifício Sterling (loja e escritório), projetado por Alexander Lewis em 1928, Miami Beach.
(Ilustração em CAPITMAN, 1988)



Fig. 25b



26. Perspectiva original da escola tipo "Núcleo", 12 classes. O desenho foi datado em 10/8/1933.
(Ilustração: Arquivo DHP/SME-R.J.)



27. Perspectiva original da escola tipo "Platoon", 16 classes.O desenho é do ano de 1934.
(Ilustração: Arquivo DMP/SME-R.J.)



28. Villa de Croix, projetada por Mallet-Stevens (1932)
(Ilust. em BOUILLON, 1988)



28a. Escola Maternal da cidade de Cachan (França),
projetada por Chollet, Mathon e Chaussat, ar-
quitetos. Publicada no nº especial da revista
L'Architecture d'Aujourd'hui de maio, 1934.



29. Escola Argentina (acima) e Escola Getúlio Vargas (abaixo), ambas do tipo "Platoon" 25 classes. São marcantes as torres em meio cilindro. (Ilust. em SISSON, 1988 e foto da autora)

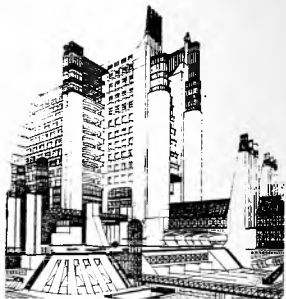


Fig.30.
Desenho de Sant'Elia pa
ra a "Cidade Nova", 1914
(Ilust. FRAMPTON, 1987)



Fig.30a.
Perspectiva da Loja
Schocken (Stuttgart,
1926-28), E.Mendelsohn.
(Ilust. em ZEVI, 1985)



Fig.30b.
Elevação da fachada da
frente e dos fundos do
Palais Stoclet (Brus-
sels, 1905-11), Hoffmann.
(Ilust. GRESLERI, 1981)



Fig.31



Fig.31a



Fig.31b

A recorrência do elemento volumétrico cilíndrico nas obras da arquitetura moderna:

Fig.31- Mendelsohn. Loja Schöcken, Stuttgart, 1926-28.

(Ilust. em Zevi, 1985)

Fig.31a- Mendelsohn. Loja Petersdorf, Breslau, 1927-28.

(ilust. em ZEVI, 1985)

Fig.31b- W.Gropius e A. Meyer. Fábrica modelo para a Exposição da Werkbund em 1914 na Alemanha. (Ilust. em Arte em Revista, nº4, ago.1980)

Fig.31c- Le Corbusier. Casa Schwob, Chaux-de-Fonds, 1916. (Ilust. em LE CORBUSIER, 1973)

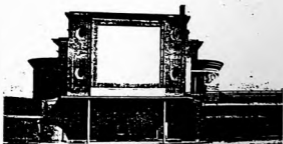
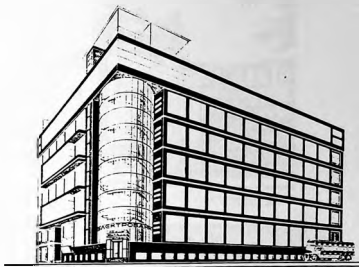


Fig.31c



32. Projeto para o edifício do Electrobank em Moscou, 1926. Arquiteto: Ilia Golasov.
(Ilustração em COOKE, 1990)



32a. Projeto para o edifício do Banco da Agricultura em Moscou, 1926-27. Arquiteto: Viktor Vesnin.
(Ilustração em COOKE, 1990)



Fig. 33



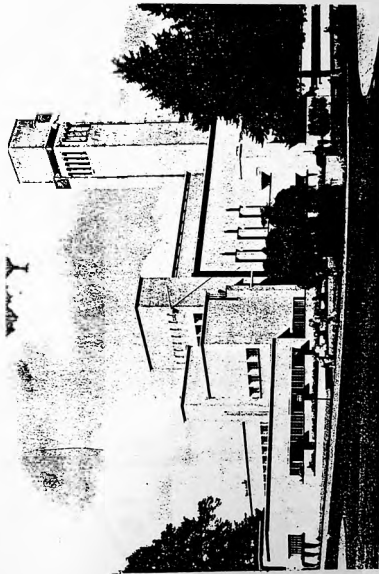
Fig. 33a



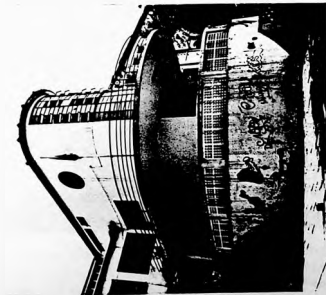
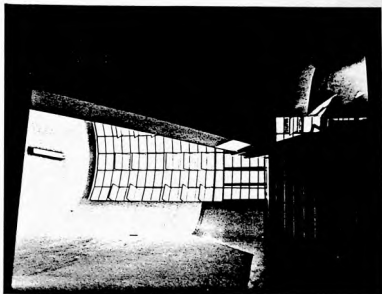
Fig. 33b

Na figura 33, vemos o Palais Stoclet de Hoffmann com seu pano de vidro vertical, que ilumina a escada e que bra a verticalidade da fachada. Na fig. 33a, a escola "Platoon" 12 classes usa este mesmo artifício plástico-funcional. A fig. 33b mostra a caixa de escada da escola "Platoon" 16 classes, que avança em balanço o plano da fachada, tendo a parede frontal rasgada por um pano de vidro.

Notar, também, que a platibanda dessas escolas é arrematada por um plano horizontal saliente, que recorda as citações neoplásticas de W.M. Dudok no projeto da prefeitura de Hilversum em 1924-28.



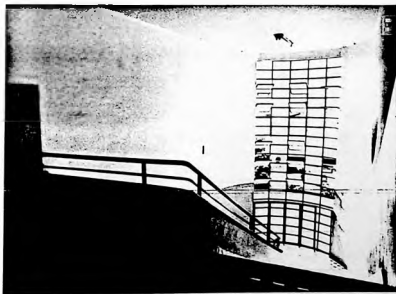
33c. Prefeitura de Hilversum, projeto de W.M.Dudok, 1924-28, onde podemos ver o pequeno plano horizontal que faz o arranque das plataformas do prédio, como aquelas usadas nas escolas católicas do Departamento de prédios e Aparelamentos Escolares.
(Ilustração em BENÉVULO, 1976)



34. Vista externa e vista interna da caixa de escada cilíndrica da escola "Platoon" 25 classes.
(Foto da autora)



35. Interior das escadas principal e secundária da Loja Schocken do arq. E. Mendelsohn (Stuttgart, 1926-28). Nelas estão colocadas a qualidade expressiva da luz e a transparência do vidro, como metáforas de uma sociedade purificada.
(Ilustração em ZEVI, 1985)



35a. Interior da escada da escola "Platoon" 25 classes. A luz e a transparência são empregadas como recursos plásticos valiosos e expressão da modernidade e do progresso tecnológico.
(Foto da autora)

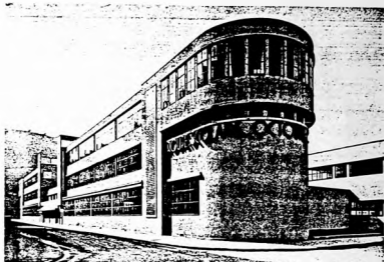


Fig. 36

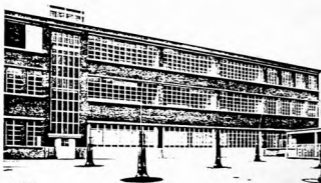


Fig. 36a

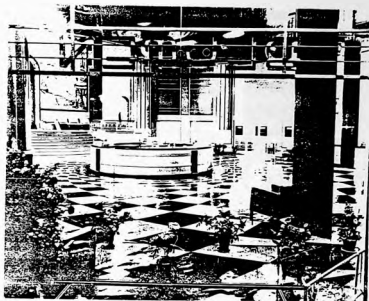


Fig. 36b

Fig. 36 e 36b- Grupo Escolar de Alfortville. Arquiteto: Georges Gauthier.

Fig. 36a- Grupo Escolar de Paris, Porte de Saint-Cloud. Arquitetos: Brandon e Catelain. (Ilustrações em *Architecture D'aujourd'hui*, 5(4), mai. 1934)

Vemos aqui o uso do elemento volumétrico semi-cilíndrico na composição da massa arquitetônica e o emprego da faixa vertical de vidro, abrindo a caixa de escada, nas escolas francesas da época. Isso nos mostra que eles eram como que um padrão expressivo da qualidade moderna da obra.



37. Cenário desenhado por Cedric Gibbons para o vestibulo central ("lobby") do hotel do filme "Gran Hotel" (1932). (Ilust. em RAMÍREZ, 1986)

Linhas aerodinâmicas para expressar o saudável, higiênico, inteligente, sofisticado e glamuroso mundo moderno, no cinema.



Fig.38

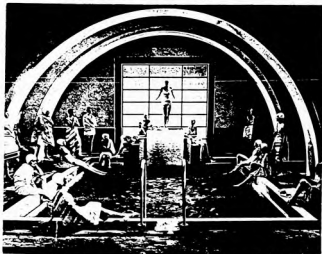


Fig.38a



Fig.38b

Fig.38 Cenário desenhado por Richard Day para o filme "Arrowsmith" (1931).

Fig.38a-Cenário para o filme "Palmy Days" (1932).

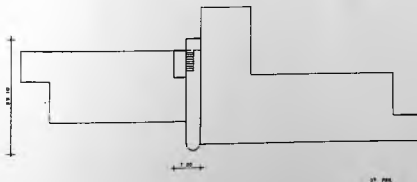
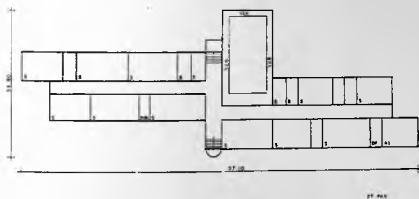
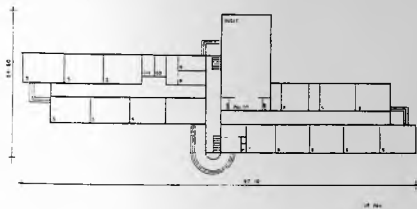
Fig.38b-Glória Swanson envolvida pela sofisticação de um mundo geométrico, no cenário de "What a Widow" (1930), desenhado por Paul Nelson.

(Ilust. em RAMÍREZ, 1986)

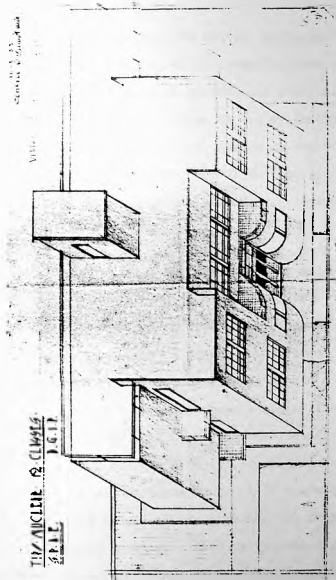
4.5. TRADIÇÃO OU MODERNIDADE? O DESENHO DE UM PENSAMEN TO NO PROJETO ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS

Enéas Silva fundou seus projetos em uma simetria bilateral, que se revelava até mesmo nas escolas "Platoon" onde o programa foi resolvido por uma planificação que a ocultava numa falsa assimetria. Em todos eles, o método funcionalista de projetar de dentro para fora, herdeiro da composição elementar de Guadet⁹⁹, se submete a uma organização axial que distribui igualmente, ao longo de um corredor ortogonal, um programa que permite a estratificação linear-horizontal das funções.

O eixo simples controla geometricamente o espaço a partir de um nó central e hierárquico, composto pelos volumes funcionais responsáveis pelas atividades de recepção, triagem, distribuição e controle de alunos (vestíbulo de entrada, hall, circulação vertical, secretaria, diretoria) como também por aqueles espaços que se destinavam a um maior contato com a comunidade (administração, gabinete médico-dentário e auditório). Deste núcleo sai a circulação horizontal que conecta os ambientes citados às salas de aula, dispostas regularmente e em linha seqüencial de ambos os lados do eixo diretor. Na escola "Platoon" 25 classes, a grande extensão do corredor provocada pelo partido, obrigou o arquiteto a um artifício que foi a criação de um volume central, cuja função exclusiva de recepção — distribuição facultou a ruptura do inconveniente comprimento,



39. Plantas esquemáticas da escola "Platoon" 25 classes.
(Arquivo DMP/SME-R.J.)



40. Perspectiva da escola "Nuclear" 12 classes. Desenho original (10/8/1933) (Arquivo DMP/SME-R.J.)

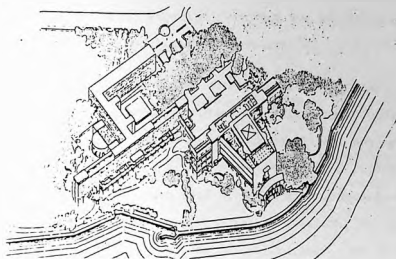
deslocando para dois pontos equidistantes as intersecções de fluxo consideradas críticas e a divisão do volume do tráfego de alunos em duas escadas — uma para cada bloco de salas de aula.

A planificação mostra, portanto, uma preocupação com a distribuição equilibrada do fluxo — com quantidade. Mas também indica um cuidado com sua qualidade ao determinar, nos projetos, zonas de uso exclusivo da população escolar e das estritas atividades de ensino-aprendizagem e outras, de uso misto, com algum tipo de contaminação com o mundo exterior para as atividades administrativas e sociais.

Podemos dizer que este é um procedimento metodológico típico do funcionalismo: a divisão de uma área em zonas funcionais, para retirar dessa especialização a mesma eficácia presente na produção industrial, dadas através da ordem, clareza e economia de meios que o método proporcionava. Basta que nos lembremos que a cidade funcional, tema do IV CIAM (1933) era pensada, desde os estudos preparatórios para aquele encontro, como "um conjunto de órgãos ordenados segundo sua função"¹³³, o que quer dizer que as cidades se organizariam em zonas que responderiam às diversas funções urbanas. Isso valia para o planejamento de cidades novas ou velhas sendo que, nestas últimas, o zoneamento era um instrumento usado para balizar as "áreas naturais" da urbe, segundo um critério (a-histórico) de vocação herdado do pensamento ecológico da Escola Sociológica

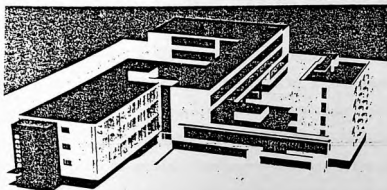
de Chicago.¹⁰¹

Este método fragmenta o objeto planejado em áreas funcionais e especializadas, contribuindo para seu maior controle político e social. Mas é curioso como ele se aproxima da teoria da composição elementar de Guadet quando traduzido em termos de desenho: volumes funcionais que são reunidos para completar o edifício na totalidade de seu programa.¹⁰² Como exemplos concretos de aplicação deste processo, os edifícios da Bauhaus (Dessau, 1926) de Gropius e Meyer ou o projeto para o Palácio da Liga das Nações (Genebra, 1927) de Le Corbusier em nada se aproximam do partido arquitetônico das escolas cariocas. Isto quer dizer que, embora a intenção de Enéas Silva fosse claramente funcionalista, ele não conseguiu que a distinção das zonas de uso atingisse a eficácia organizacional compartimentada e segregadora, contida nos projetos modelares daquela filosofia. Os prédios escolares são de fato expressão do "partido arquitetônico adotado em planta" — como Enéas Silva sublinhou — mas longe da complexidade tridimensional das obras citadas, eles têm um aspecto unitário e coeso, no que colaborou enormemente a frontalidade que a disposição linear-horizontal e unidirecional proporcionou. A exceção à regra ficou por conta do projeto da Escola Parque, em Copacabana, onde as imposições do programa aliadas à situação do terreno (uma praça) e a uma maior maturidade e desembaraço do arquiteto (este foi seu último projeto da série), facultaram uma composição movimentada em volumes salientes e reentrantes num bom exemplo do cumprimento da



41. Perspectiva do projeto do Palácio da Liga das Nações em Genebra, 1927.

(Ilustração em COLQUHOUN, 1978)



41a. Maquete da Bauhaus de Dessau, 1925-26.

(Ilustração em COLQUHOUN, 1978)

lição de Guadet, embora não tivesse chegado, nem mesmo neste, na articulação espacial elaborada dos edifícios de Gropius e de Corbusier citados anteriormente.

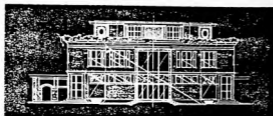
Em todos os outros prédios podemos arriscar dizer que, surpreendentemente, foram as exigências funcionais que acabaram por impedir a completa revelação dos princípios clássicos de composição que sustentavam o desenho. A idéia clássica de ordem está presente na preponderância da fachada principal, no estabelecimento de eixos, na ênfase ao centro. Como nas composições palladianas, as escolas são volumes simétricos com uma organização hierarquicamente estabelecida a partir de um núcleo que, por sua vez, é marcado com os sólidos mais significativos em termos de massa e acentuação plástica. Se alguma coisa se movimenta na superfície desses edifícios, se algum volume se desloca quebrando sua austeridade linear, isso acontece na zona central, no lugar em que o eixo funda a simetria — só ela capaz, segundo a concepção clássica, de proporcionar o necessário ponto de repouso ao olho. No entanto, longe da absoluta centralidade Renascentista, o núcleo espacial das escolas (embora acentuado interiormente pelas entradas de luz) tem sua força coesiva diluída pelo aumento gradativo (projeto a projeto) da extensão da linha das salas de aula. A influência desse foco espacial passa a se traduzir então por um certo desenvolvimento centrífugo, evidente na escola "Platoon" 25 classes.

A composição arquitetônica destes prédios não che

ga a ser puramente funcionalista mas também não se encaixa completamente no autêntico plano clássico. Parece-nos que Enéas Silva tentou resolver objetivamente os requerimentos do programa, mas dentro dos recursos dos quais dispunha em sua ainda escassa bagagem de arquiteto recém-formado. Ele tinha uma sólida formação acadêmica dada pelo currículo da ENBA e uma grande quantidade de informação sobre o movimento moderno. Este situava-se, nas suas correntes mais influentes no Brasil, entre duas interpretações alternativas da tradição clássica: a racional-funcionalista e o historicista modernizado ou clássico simplificado, sendo este último muito próximo do espírito Art Decô. Era comum, em ambas, a exortação por um equilíbrio compositivo dado pela harmonia dos volumes, dos planos e das linhas. A vanguarda da internacional, representada por Lúcio Costa, admitia essa preocupação estética:

"Embora desmascare os artificialismos da falsa imponência acadêmica, a nova arquitetura não se pretende furtar — como levemente se insinua — às imposições da simetria, senão encará-la no verdadeiro e amplo sentido que os antigos lhe atribuíam: "com medida" — tanto significando o rebatimento primário em torno de um eixo, como o jogo dos contrastes sabiamente neutralizados em função de uma linha definida e harmônica de composição, sempre controlada pelos traçados reguladores, esquecidos dos acadêmicos e tão ao agrado dos velhos mestres." 103

OS TRAÇADOS REGULADORES NA OBRA DE LE CORBUSIER:



42. Casa Schwob, Chaux-de-Fonds, 1916.

42a. Casa-estúdio para Ozenfant, Paris, 1922.
(Projeto em parceria com P.Jeanneret)42b. Casa em Auteil, 1924.
(Projeto em parceria com P.Jeanneret)
(Ilustrações em LE CORBUSIER, 1973)

De uma maneira ou de outra, ou pela simetria absoluta ou pela assimetria controlada pelos traçados reguladores, a doutrina estética racionalista, em muitas de suas vertentes, revelava-se essencialmente clássica. Estruturava-se segundo dois eixos fundamentais: o de uma utopia social e o de um vocabulário plástico cujas sintaxes buscavam sua lógica naquele princípio de harmonia universal, na idéia de uma unidade por trás da diversidade das coisas, de uma semelhança entre tudo o que existe apesar da variedade de suas formas, na analogia entre o micro e o macro. Pensemos em como este princípio é traduzido na linguagem estética do "De Stijl", do Purismo, da Bauhaus, do Construtivismo russo, através de uma abordagem da realidade da forma como composição pura derivada de uma síntese da ordem racional e absoluta.

Essa doutrina da Harmonia era um produto da tradição filosófica pitagórica e platônica, fundada numa metafísica da Matemática e da Geometria. Mas, se é fato que ela atravessou com impressionante influência as obras dos grandes mestres da Renascença — de Bramante e Vignola a Rafael e Miguel Ângelo — carregada de um forte sentido sagrado e iniciático¹²⁴, não podemos afirmar que esta mística do número tenha chegado até nós com a mesma força simbólica. Isso pode ser verificado pelo texto de Lúcio Costa recém transcrito onde, o conteúdo místico original dos traçados reguladores foi pulverizado por uma aplicação asséptica e instrumental de suas regras.

O elemento moderno do racionalismo consistia em ordem, disciplina, tranquilidade, adequação, e, ao menos no caso do racional-funcionalismo (movimento em que confessadamente se inscreveu nosso arquiteto Enéas Silva), os traçados reguladores significaram, tão somente, um meio para se alcançar tais qualidades. Eles permitiam a obtenção de uma relação proporcional entre as diferentes partes do todo arquitetônico e assim, eram um instrumento científico que auxiliava o encontro de uma ordem controladora da complexidade funcional dos novos programas e da possível dispensação formal que ela pudesse acarretar. Com este procedimento, a organização do espaço e a definição compositiva dos elementos arquitetônicos tornaram-se variáveis de medidas que deveriam obedecer uma razão matemática de resultado constante, mas, longe da transcendência da atitude clássica, o comportamento do racional-funcionalismo objetivava um método prático para obter resultados plásticos seguros do equilíbrio da obra.

Não há dúvida de que esta "constante numérica" buscada na operação arquitetônica equivale-se àquele "princípio" que, no pensamento pedagógico de Anísio Teixeira, fazia-se essencial para o gerenciamento das formas sociais, fundamentando a noção de democracia que, como vimos, é uma questão central nas suas teorizações e também naquelas que sustentaram o ideário da Arquitetura Moderna. Este ponto de intersecção entre estas áreas disciplinares distintas, num dado momento histórico, vem mostrar que a concepção de harmonia derivada de um princípio único tinha uma funciona

lidade específica dentro daquele contexto. Certamente não é casual a abrangência dessa aceitação da necessidade de uma unidade ordenadora da pluralidade, e nos perguntamos sobre aquilo que a tornava válida e verdadeira.

A resposta está, primeiramente, em que tal doutrina é representativa do ideal desenvolvimentista da cultura humanística, cujos valores são matrizes do ideário político e econômico de correntes tão diversas quanto, por exemplo, o liberalismo e o comunismo.¹⁰⁵ É ilustrativo a esse respeito como, muitas vezes, o discurso liberal de Anísio Teixeira, naqueles anos 30, foi confundido com uma exortação típica dos partidos de esquerda. Esses valores comuns dizem respeito às nossas raízes modernas e, por isso, envolvem uma concepção de progresso como movimento em direção a um futuro melhor, como processo ativo que gera transformações e renovações.

A validade epistemológica deste conceito de progresso estava relacionada, como já apontamos anteriormente, com a positividade do método investigativo das ciências que se propõe uma tarefa crítica, interrogativa do mérito do passado e, ao mesmo tempo, uma tarefa construtiva de um conhecimento verdadeiro e universal. Evidentemente que o primeiro procedimento metodológico — a instauração da dúvida — não poderia realizar-se sem a presença de uma realidade admitida como múltipla, pois, somente o "diferente" é capaz de gerar as contradições que provocam a dinâmica moderna: crise, rompimento, inovação. Portanto, a hetero

geneidade é absolutamente necessária ao processo de desenvolvimento moderno pois, cumpre nele, uma função renovadora: é seu combustível. Por outro lado, a força destrutiva dessa crítica, inerente ao primeiro momento do método, poderia redundar num sentido anárquico e anti-civilizatório, em nada compatível com o caráter organizativo da racionalidade científica. É então, que o segundo procedimento metodológico recupera a dimensão construtiva e os valores afirmativos de um conhecimento positivo tanto do ponto de vista individual como social. Isso só é possível através de um princípio de ordem que consiga aglutinar as diferentes forças de uma realidade plural. Portanto, o "princípio" é necessário a um desenvolvimento que se quer claro e ordenado pois, realiza no processo, uma função homogeneizadora.

Este método de conhecimento da realidade carrega uma positividade que, na política, o faz adequado às aspirações ideológicas de um projeto de sociedade progressista, independentemente de sua orientação e, na ciência, o faz constituir-se em estrutura explicativa dos fenômenos. Assim, no liberalismo, por exemplo, a democracia é o princípio capaz de imprimir a unidade essencial para a constituição de uma Nação, porque nela, a pluralidade é protegida no respeito à opinião individual mas, a sociedade é ordenada pelo cumprimento da vontade coletiva. Já na ciência, o "princípio" serviu como fundamentação epistemológica para as descobertas no terreno da evolução das espécies. A "função", nesse caso, não foi outra coisa senão aquele mesmo "princípio" que comandava a multiplicidade dos comportamen

tos e formas naturais, na luta pela vida. Mesmo o estudo das regularidades observáveis na natureza, foi conduzido a tomar a "função" como a relação determinante da similaridade dos fenômenos.

Todas estas observações fazem-nos perceber que a exigência de uma "unidade na diversidade", comum a tantas orientações — da constituição da Ordem jesuítica ao pensamento pedagógico e administrativo de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; da concepção clássica de beleza às proposições plásticas analítico-sintéticas da arquitetura racionalista — apresenta-se como uma síntese dos valores racionalistas da civilização técnico-científica, que tem sua origem na disciplina social gerada pela economia burguesa.

O que diferenciaria, então, essas organizações administrativas e estéticas, além do fato de seu distanciamento histórico-temporal? Acreditamos que o que as distingue não é o caráter de suas atitudes, mas sim, a maneira como distribuem as forças que definem a composição de seus projetos organizacionais. Tais diferenças dizem respeito, portanto, à concepção que tinham de "equilíbrio".

Nos jesuítas, por exemplo, o equilíbrio entre desiguais estava referido ao pensamento aristotélico-tomista que estabelece uma analogia entre as coisas, segundo um critério de proporcionalidade entre as propriedades que nelas são semelhantes. Assim, se uma determinada propriedade de ou caráter presente num objeto é encontrado também em outro, é possível dizer que são análogos. No entanto esta

mesma propriedade que qualifica a semelhança e vincula os objetos, é que vai estabelecer a diferença entre eles através do dado quantitativo da proporção de sua presença em cada um deles. É então a "quantidade" maior ou menor de certos atributos, aquilo que vai definir o lugar de um objeto em relação ao outro. Esse pensamento é muito claro em Aristóteles, que acreditava numa justiça distributiva com base numa proporção geométrica para aquilo que fosse do domínio do partilhável mas não do participável. Marile na Chauí nos explica a esse respeito que:

*"A igualdade (econômica) não visa, portanto, igualar os desiguais, mas igualar seus direitos à partilha dos bens materiais. Ao contrário, no que diz respeito à justiça do participável, problema por excelência da política, o ponto de partida não é a desigualdade, mas a igualdade: somente os iguais participam do poder. Toda a questão que se coloca neste plano, portanto, é a de saber (...) qual o valor pelo qual há iguais na participação do poder? É na resposta a esta questão que Aristóteles define os diferentes tipos de Cidade: numa aristocracia, o valor será a nobreza, numa oligarquia, a riqueza, numa democracia, a liberdade."*¹⁰⁶

Pois bem, essa noção de equilíbrio vinda de uma analogia proporcional, permite a definição de um tipo de organização hierárquica onde aqueles detentores ou possuidores do valor social relevante é que podem ocupar o lugar

do poder político. Estabelecem-se, então, degraus de importância e especialização que subordinam-se a esse polo político na busca da unificação do corpo social. Tudo isso configura um desenho de eixos, simetrias e ordens que asseguram a estabilidade da composição social, a conservação do poder e a identidade dessas partes no desejo de um tranquilo progresso. Enquanto desenho de um pensamento, essa organização compositiva é apropriada pela arquitetura que com ele se identificar.

Visto isso, cabe agora perguntar qual seria a noção de equilíbrio presente nas diretrizes estético-composi-tivas de uma arquitetura racional-funcionalista e nas exortações de uma pedagogia nova, no contexto brasileiro da década de 30. Queremos com esta investigação verificar se existe, neste nível, uma ruptura efetiva com o passado que pudesse diferenciar estes movimentos como um "novo", e aquele momento como um outro tempo.

Já vimos que estas tendências na arquitetura e na pedagogia empenhavam-se em sublinhar sua distinção de outras do passado, através da identificação com um presente, cujo valor estava colocado na tecnologia e sua promessa de redenção da sociedade. Era um desejo que falava da ciência e da técnica como possibilidade de uma distribuição equitativa de benefícios. Anísio Teixeira reforçou inúme-ras vezes seu vínculo aos princípios democráticos e também aos liberais, e foram eles que informaram o projeto das nossas escolas públicas de então. Portanto, a distribui

ção das forças nestes projetos obedecia à concepção de proporcionalidade contida no ideário da democracia liberal. Qual é ela, e que tipo de desenho propõe?

Para avançar nossa análise, recorreremos ao estudo de Marilena Chauí sobre a "questão democrática". Nele, a autora enxerga "a questão da proporcionalidade como ato de fundação política e social", ou seja, como aquilo que vai definir o caráter de uma sociedade, como o que vai distingui-la de outras ou identificá-la a outras. Pensando a proporcionalidade, a autora vai entender que, dentro do pensamento filosófico moderno, a questão do justo (Aristóteles, 384-322 A.C) se desloca para a do Poder. Neste caso, Espinosa (1632-1677) distinguiria uma forma política de outra não por suas instituições ou seu grau de justiça distributiva (que diz respeito ao "partilhável" aristotélico) mas sim, pela "proporcionalidade que se estabelece (...) entre o poder coletivo e o poder dos cidadãos. Sendo assim, "a democracia é livre porque igualitária, pois o que a define é uma proporcionalidade máxima de poder, visto que nela o poder de cada um depende da potência do poder coletivo".¹⁰⁷ Portanto, liberdade e igualdade são os termos necessários e inseparáveis que definem a democracia na tradição do pensamento democrático. Mas o que acontece com a democracia na sua concepção liberal?

"A peculiaridade liberal está em tomar a democracia estritamente como um sistema político que repousa sobre os postulados institucionais(...) ti

dos, então, como condições sociais da democracia. (...). Ora, esse conjunto de critérios políticos e sociais configura a democracia como uma forma de vida social (cidadania, direito, eleições, partidos e associações, circulação das informações, divisão de grupos majoritários ou minoritários, diversidade de reivindicações, etc.) que se manifesta apenas no processo eleitoral, na mobilidade do poder e, sobretudo, em seu caráter representativo". 198

Apoiada, então, nas críticas marxistas, o autora conclui que essa concepção de democracia é formalista por que parcial. Isto se deve ao fato de que atribui apenas aos "postulados institucionais" a responsabilidade de promover a igualdade social e a não dominação política quando, na verdade, estes postulados são apenas signos da democracia e não a sua efetividade. Esta parcialidade tem origem no próprio caráter do pensamento liberal que se explicita na crença de uma desigualdade "natural" das capacidades e na idéia de que apenas uma organização baseada numa hierarquia de competências pudesse realizar a transformação da sociedade rumo a uma maior igualdade. Ou seja, na democracia liberal não é possível haver uma "proporcionalidade máxima de poder" (como queria Espinosa) porque, dentro da ideologia liberal a distribuição de benefícios é "meritocrática" e não "democrática", de onde se conclui que tal democracia "modelada sobre o mercado e sobre a desigualdade sócio-econômica, é uma farsa bem sucedida, visto que os

mecanismos por ela acionados destinam-se apenas a conser
var a impossibilidade efetiva da democracia."¹⁰⁹

Através dessas observações, já é possível compreen
der o sentido da ambigüidade que vínhamos, ao longo do tra
balho, percebendo no desenho das escolas públicas e da pe
dagogia escolanovista que o criteriava. Uma imprecisão que,
como já vimos, permitiu à nossa pedagogia combinar as teo
rias de Fichte às de Dewey, ou ao nosso arquiteto das esco
las desenhar a supremacia da função sob o comando dos prin
cípios clássicos tradicionais. Agora já podemos perceber
que essas junções foram possíveis, não apenas por obra de
um pensamento conceitual frágil ou pouco disciplinado .
Elas puderam acontecer porque, no final das contas, estas
teorias possuíam uma mesma noção de equilíbrio: aquela de
uma analogia proporcional hierárquica entre os elementos
que compunham suas organizações. É essa distribuição gra
duada em níveis de subordinação, que vai dar um relevo
maior a uma área disciplinar na responsabilidade da mudan
ça da face do país, como foi no caso da educação, ou como
foi o caso da arquitetura, que colocou o desenho como car
ro-chefe das modificações desejadas. É ela que está pre
sente na axialidade da planta das escolas e na sua separa
ção hierárquica entre espaços administrativos e sociais e
aqueles de estudo. Sendo assim, de que modernidade pode
mos falar quando pensamos nestas produções arquitetônicas,
se percebemos que por trás delas, na gerência de suas for
mas, vigorava um conceito de equilíbrio cuja proporcionali
dade era rigorosamente tradicional?

3. CONCLUSÃO

Com certeza, não podemos falar de uma modernidade absoluta, ou única, ou pura, mas podemos falar de uma modernidade arquitetônica e pedagógica, que se explica melhor não pelo fato de que se reconhecesse nas tendências daquela atualidade, mas sim, por constituir-se em uma forma de conhecimento cuja atitude metodológica era típica de um "moderno" histórico de traço racionalista e cientificista, voltado para uma razão produtiva e positiva. Assim, quando a arquitetura e a pedagogia proclamam a técnica como mentora de seus desenvolvimentos, e quando ambas propõem a extrema especialização do espaço pela função, podemos reconhecê-las como pertencentes a essa modernidade que tem na técnica a encarnação de seus fundamentos (mudança e transformação), e na função a sua especificidade (heterogeneidade, pluralidade).

Dentro deste quadro maior é que podemos apontar como gesto moderno no projeto das escolas públicas, a tentativa de recuperar a unidade entre a arte e a técnica empreendida pela arquitetura e a busca da união entre o pensar e o fazer trabalhada pela pedagogia, instâncias estas, há muito separadas na "praxis" daquelas disciplinas. Então, quando Enéas Silva professa uma arquitetura que quer adequar seu processo criativo à realidade do mundo industrial, e quando Anísio Teixeira afirma um ensino com base na interação do indivíduo com o meio, o que estamos presen

ciando nestas atitudes, é uma oposição ao anteriormente es tabelecido. Mas ê, também, continuidade de um processo em curso porque se tratava de um reforço e um aprofundamento da divisão social do trabalho característico do século XIX. O discurso unificador estava, na verdade, defendendo fa tias de mercado para classes profissionais bem definidas. Falava da necessidade da ampliação da competência, como condição de sobrevivência das classes profissionais na mo dernização capitalista da economia, direcionada pela polí tica do governo de Getúlio Vargas.

Os projetos das escolas estavam, em suas determina-
ções, afinados com um projeto maior de modernização da eco nomia e da sociedade brasileira. Arquitetos e educadores somavam esforços em prol da mudança de uma ordem agrária e rural para outra industrial e urbana, adequando seus pla nos à orientação de Vargas para a organização do trabalho que havia qualificado as sociedades industrializadas. E o que era o trabalho dentro da ideologia populista do gover-
no? Era o agente do processo de homogeneização social, era aquilo que igualava o patrão e o empregado estabelecen-
do uma harmonia interclassista pelo cooperativismo.¹¹⁰ E o que foi o trabalho para os arquitetos dessas escolas públi cas? Como o colocaram representado em seus prédios? Sem dúvida, o trabalho foi para eles a única realidade palpá vel, possível de constituir-se "forma", diante das indeter-
minações de uma política ambígua e de uma sociedade em transformação, mas a concepção que tinham a respeito dele não era diferente daquela colocada pelo governo. Era en

tão, representado na localização hierárquico-administrativa de seus ambientes, organizados de forma a encontrar uma harmonia na subordinação a um conjunto de ordens pragmáticas. Espaços que propunham a intensificação da utilização do tempo na linearidade e sucessão das salas de aula, no encaixamento espacial de um programa produtivo preciso. A arquitetura conserva a função disciplinadora que lhe era atribuída nas escolas jesuítas, mas eleva o potencial do trabalho, capitalizando o tempo no cálculo dos espaços ocupados ou percorridos.

A possível rigidez de seu formato causada pela economia de áreas, pelo "esquadrinhamento avaro" de cada compartimento (como salientou Enéas Silva), era quebrada com auxílio das técnicas de controle das atividades pedagógicas. O sistema Platoon, por exemplo, cuidava da movimentação dos alunos, que se deslocavam numa geometria invisível de linhas horizontais e verticais, fazendo com que o sentido "flexível" da forma moderna que o prédio escolar ensinava, não estivesse na própria arquitetura, mas sim no seu uso. A arquitetura adquiria um valor moderno através da atividade produtiva.

Se, no nível da planimetria, encontramos essa articulação combinada entre repartição espacial e expressão do trabalho, a caracterização estético-formal dos prédios re portava-se a um outro tipo de compromisso: aquele com a moda "moderna". Nela, o olho empírico do arquiteto produzia um olhar ingênuo que alcançava na forma apenas sua exteriori

ridade: geometrizações e planaridades numa volumetria marcada por ordens convencionais de equilíbrio e recortadas por elementos de uma linguagem fabricada na estereotipia do moderno. Neste momento, bem da cultura transformado em mercadoria, a arquitetura "moderna" ou a "neocolonial" se equivalem e seus prédios são artefatos prontos a encarnar qualquer fetiche. T. Adorno nos explica esse processo inerente ao fenômeno da moda:

"O fato de que os "valores" sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência de sua característica de mercadoria. (...) A relação com o que é destituído de relação trai a sua natureza social na obediência. Tudo se movimenta e se faz segundo o mesmo comando: o casal de automóvel, que passa o tempo a identificar cada carro com que cruza e a alegrar-se quando possui a marca e o modelo mais recentes; (...) o "juízo crítico" do entusiasta do jazz, que se legitima pelo fato de estar ao corrente do que é moda inevitável. Diante dos caprichos teleológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis; (...).¹¹¹

De maneira que, aquela vontade de estilo que observamos páginas atrás, o apego ao efeito, a afinidade com as novas linguagens e a aceitação da novidade sem uma media

ção crítica (como a apontada por Lévi-Strauss) — coisas que, à primeira vista, pareceriam ser o sinal de uma incondicional aderência à transitoriedade (típica da moda) e portanto aquilo que melhor definia o espírito moderno — eram menos um sinal de ruptura com o estabelecido do que a indicação da persistência de uma atitude mais contemplativa do que subversiva.

Uma outra dubiedade aparece quando pensamos na questão do "standard". Sem dúvida foi um gesto de liberdade moderna a tentativa de estabelecer um padrão para os prédios escolares que englobasse não só o aspecto formal da obra como também seus componentes, técnica e material construtivo. Não é difícil perceber que a escola "tipo mínimo" é uma redução da escola tipo "Nuclear", ou que as escolas tipo "Platoon" (com exceção da de 25 salas) obedecem a um mesmo padrão de planta, fachadas, e de especificação de materiais e equipamentos. Lembremos que, também as escolas projetadas e construídas no Rio Grande do Sul, apresentadas na 1ª Exposição de Arquitetura Escolar, promovida pela A.B.E. em 1934, tinham como diretrizes a padronização e a flexibilidade de seus prédios. Devemos admitir que esta foi uma opção moderna porque enfrentava a oposição tradicional entre qualidade e quantidade colocada pelo pensamento artístico, onde, o valor da obra estava no seu caráter de objeto único, na sua unicidade e na sua raridade. Não só por isso, mas, também, porque contrapunha-se ao individualismo burguês e às desigualdades colocadas pelo sistema econômico na sociedade. Ora, mas o que acontecia com

essa opção pelo igual? Acontecia que, antes de encarnar o espírito da igualdade democrática ele se apresentava como expressão de uma máxima racionalização de um produto para torná-lo rentável ao capital. Assim, o que importava era menos a idéia de um produto adequado a um consumidor do que a necessidade de criar tipos que viabilizassem a produção em série, maximizando os lucros. São mais do que claras as referências às vantagens econômicas da padronização quando lemos os textos descritivos e justificativos daqueles projetos.

Com isso, com a problematização da qualidade-quantidade e sua solução na figura do objeto "standard", os arquitetos colocavam-se de frente à grande contradição que aquela modernidade, calcada numa razão produtiva, acabava por gerar: ao especializar o produto num modelo de eficiência técnica, enrijecia-se o processo de invenção, de criação. Isso fazia com que a realidade se tornasse homogênea quando, era a heterogeneidade a premissa da condição moderna. Um exemplo disso pode ser dado com as próprias escolas. Como haviam desenvolvido a "célula primária" deste tema a partir de critérios técnicos (indiscutíveis por que científicos), a sala de aula tornou-se um padrão de forma, dimensão e arranjo que, combinado com regras de eficiência de fluxo e afinidades funcionais, determinou uma planta modelo para os projetos. Como, no racional-funcionalismo, projetava-se "de dentro para fora", a configuração dos edifícios acabou por estabilizar-se num "tipo" de forte definição formal que lhes conferia uma significativa

uniformidade. Portanto, ao romper com os critérios de qua
lidade do passado, aprofundando o modelo de organização da
produção, essa modernidade da razão produtiva, acaba por
negar-se na sua especificidade de recusa de um valor fixo
e imutável — de negação de modelos.

O que tudo isso, que viemos observando ao longo do
trabalho nos permite dizer sobre a possível correspondên
cia entre um pensamento reformista na educação, que era
considerado moderno e revolucionário, e a arquitetura que
patrocinou? Que houve uma relação biunívoca entre eles,
possível pela concordância na forma de conhecer e explicar
a realidade. Podemos dizer, também, que embora possamos in
serir a pedagogia escolanovista brasileira e a arquitetura
de suas escolas em uma das linhas e tradições (dentre as
diversas) daquilo que classificamos "moderno", não conse
guimos dizer que foram movimentos revolucionários. A moder
nidade da produção arquitetônica das escolas estava no seu
caráter, que podemos entender aqui como fragmentado e con
tradictório. Ao mesmo tempo que produz uma sensação de mu
dança, traz a impressão de uma irremediável continuidade,
e isso tudo é, em si mesmo, moderno. No entanto, a arquite
tura moderna de nossas escolas em nenhum momento abandonou
-se à radicalidade verdadeiramente revolucionária que carac
terizou outros movimentos igualmente modernos. Pensemos no
Expressionismo com sua áspera, primitiva e desesperada rup
tura com as formas racionais de signo cientificista ou re
cordemos a dimensão demolidora da crítica Dadá, com sua
corrosiva e ácida ironia, com sua atitude nihilista dian

te da vida. Agora, voltemos para o racional-funcionalismo ou para o escolanovismo de Anísio Teixeira. Suas teorias não pregavam a revolução — entendida nelas como uma subversão da boa ordem — mas sim, propunham alternativas pa-
ra que ela não se realizasse. Vejamos esse conhecido tre-
cho de Le Corbusier:

*"Inquieto pelas reações que agem em toda parte so-
bre ele, o homem atual sente, de um lado, um mundo
que se elabora regularmente, logicamente, claramen-
te, que produz com pureza coisas úteis e utilizá-
veis, e, de outro lado, ele se encontra desconcer-
tado em um velho quadro hostil. Esse quadro é a
sua morada; sua cidade, sua rua, sua casa, seu
apartamento se levantam contra ele e, inutilizá-
veis, o impedem de prosseguir no repouso o mesmo
caminho espiritual que percorre no seu trabalho, o
impedem de prosseguir no repouso o desenvolvimento
orgânico de sua existência, a qual é o de criar
uma família e viver, como todos os animais da ter-
ra e como todos os homens de todos os tempos, em
família organizada. A sociedade assiste assim a
destruição da família e percebe, aterrorizada, que
morrerá por causa disso.*

*Um grande desacordo reina entre um estado de espíri-
to moderno que é uma injunção e um estoque asfixian-
te de detritos seculares.*

*É um problema de adaptação em que as coisas objeti-
vas de nossa vida estão em jogo.*

A sociedade deseja fortemente uma coisa que ela obterá ou não. Tudo está aí; tudo depende do esforço que se fará e da atenção que se concederá a esses sintomas alarmantes.

Arquitetura ou revolução.

Podemos evitar a revolução."¹¹²

O texto prega um outro tipo de ordem que recupere a ordem organizada do desenvolvimento civilizatório positivo. Existe uma ordem produtiva que precisa vencer aquilo que é seu contrário — o improdutivo, o inútil. Portanto ele fala de uma teoria contra-revolucionária, que propõe uma mudança para que as coisas possam seguir existindo dentro daquela organização racional, familiar à tradição científica. Em Anísio Teixeira, encontramos esse mesmo espírito que se revela nestes escritos, o primeiro de 1935 e o segundo de 1957:

"Sou, por convicção, contrário a essa trágica confiança na violência que se vem espalhando no mundo, em virtude de um conflito de interesses que só pode ser resolvido, a meu ver, pela educação no sentido largo do termo. (...) progredir por educação é exatamente o modo adequado de se evitarem as revoluções."¹¹³

"Com efeito, a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social. (...) As duas funções da escola — a de estabilidade e a de renovação — devem ser cumpridas,

mas sem se prejudicarem. O equilíbrio entre elas é uma condição de boa saúde social. (...) Seja o ensino primário, seja o médio, seja o superior, destinam-se primordialmente, à transmissão de um certo nível de cultura indispensável à vida das diferentes camadas sociais e, deste modo, a mantê-las estáveis e eficientes."¹¹⁴

Não há dúvida, portanto, a respeito das características contra-revolucionárias destas teorias que em nenhum momento se propuseram inverter a realidade com a modificação da relação sujeito-objeto do conhecimento. O arquiteto, por exemplo, operava ainda na exterioridade do seu objeto — a obra arquitetônica — incumbindo-se de uma transformação preponderantemente tópica, pois, sua luta, inscrevia-se no esforço por ocupar um lugar na instituição-arte e na instituição-ciência e não num trabalho demolidor e questionador de suas estruturas. Especificamente no caso brasileiro, a arquitetura e a pedagogia movimentaram-se dentro de uma realidade em crise; no âmago de um momento de efervescência político-institucional e, longe de aprofundá-la, procuraram resolvê-la por operações apaziguadoras. A própria noção de crise detectada em seus discursos, pressupõe uma sociedade onde as contradições são a prova de uma desordem, de uma irracionalidade, de uma disfunção de algumas partes do todo e que, por isso, deveriam ser banidas para que a racionalidade trouxesse (novamente) a harmonia necessária ao progresso social.

As escolas públicas do D.F. representam, na concretude de seus prédios, nossa primeira Arquitetura Moderna oficial. Ao contrário do que muitos chegam a acreditar, não foi a arquitetura corbusieriana aquela que abriu as frentes do movimento moderno entre nós, mas sim, esta arquitetura de linhas mais identificadas com o Art Decô, adotada pelas escolas. Foi ela que espalhou-se pelas ruas de nossas cidades, caracterizando as residências da classe média e os edifícios das capitais. No entanto, a grande aceitação popular desse moderno arquitetônico que racionalizava os problemas discutidos pela academia ou, depois, a rápida absorção do sistema de regras corbusierianas nos anos 40 e 50, ambos, vertentes de um comportamento que privilegiava mais as questões de forma que de conteúdo, eram expressão do nosso apego ao que fosse moda, ao que conferisse "status" social e cultural, transformando em estilo aquilo que era método. Era também, justamente pela afinidade com estas correntes do moderno e não com outras, a mostra da necessidade generalizada que sentíamos de uma resposta ordeira às situações de crise. De fato, nossas opções modernas situaram-se no horizonte de uma utópica racionalidade, que devia seus conceitos a uma tradição clássica de caráter idealista.

6. OBSERVAÇÕES FINAIS

O que veio depois dessas escolas modernistas de Enéas Trigueiro Silva e seu grupo do DPAA, clarifica para nós, essa ausência de um espírito radicalmente moderno não só por parte do poder como, também, por parte das instituições profissionais e educativas. O governo, que se dizia modernizador, expressou-se na figura do totalitarismo do Estado Novo e, como é próprio dessas organizações, importou-se, primeiramente, com a obtenção de uma absoluta homogeneidade do povo (da "massa"), em nome da formação de um Estado Nacional forte. A Constituinte de 1934 delegou à União a responsabilidade de um Plano Nacional de Educação que fizesse igual o ensino em todo o país, mas foi um regime centralizador e autoritário que deu forma e conteúdo ao sistema educativo e, evidentemente, o grau de modernidade que indiscutivelmente Anísio Teixeira havia conseguido imprimir àquele do D.F. retrocedeu na proposta anti-liberal do governo Vargas.

Foi Francisco Campos quem substituiu Anísio Teixeira na direção da Secretaria de Educação e Cultura do D.F. Todos sabemos sobre sua admiração pelas organizações de caráter facista e ninguém ignora o que foi o Departamento de Imprensa e Propaganda (D.I.P.), órgão do qual foi mentor quando Ministro da Justiça do governo Vargas. Com ele, os princípios libertários do escolanovismo vão se subordinar, cada vez mais, a um projeto político totalitário que conta

com a adesão de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública. A educação passou a ser um fator de segurança nacional como nos mostra esta correspondência que o General Eurico Gaspar Dutra, então Ministro da Justiça, enviou a Getúlio Vargas:

*"... (é) difícilimo aos órgãos militares realizar seus objetivos previstos na Constituição, nas leis ordinárias e nos regulamentos, sem a prévia implantação, no espírito público, dos conceitos fundamentais de disciplina, hierarquia, solidariedade, cooperação, intrepidez, aperfeiçoamento físico de par com a subordinação moral e com o culto do civismo; e sem a integração da mentalidade da escola civil no verdadeiro espírito de segurança nacional."*¹¹⁵

Com a mentalidade militarista impressa à filosofia educacional do Estado Novo, desenvolveu-se uma espécie de estética cívica que se externava no gosto pelas paradas monumentais; nos hinos de louvação ao chefe, cantados por milhares, em gigantescos comícios; nos grandiosos projetos de arquitetura dos ministérios. A valorização da hierarquia e da disciplina, o elogio à ordem e ao trabalho, numa perspectiva autoritária, pediam elementos representativos de fácil legibilidade, para o povo. A arquitetura moderna racional-funcionalista estava endereçada, afinal, a que audiência? Ela, na verdade, não contava com grande aceitação popular e, popularidade, era tudo o que importava na política estadonovista. Sendo assim, a arquitetura

das escolas que, com Anísio Teixeira, tomou a forma da de mocracia liberal, passa a uma outra fase.

O Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escola res do D.F., só voltou a projetar novas escolas na adminis tração do prefeito Henrique de Toledo Dodsworth (1937-1945), um médico e professor que escolheu um militar, Pio Borges, para a direção da Secretaria de Educação e Cultura. As no vas construções começaram a ser inauguradas em 1942 e o que foi apresentado nada tinha de surpreendente: arquitetu ra neocolonial para as escolas urbanas e, para as rurais ou aquelas de lugares menos povoados, a arquitetura pito resca, com características de residência, onde eram mistu rados elementos arquitetônicos que não tinham entre si ne nhuma relação: torres à moda das casas de campo européias e portais barrocos. A autoria dos projetos já não podia ser detectada porque aparecia somente a figura da institu ição e de seu chefe, mesmo nas plantas do projeto. Em tudo notava-se a submissão ao superior hierárquico. A arquite tura das novas escolas mostrava a persistência de um ecl tismo que, de resto, nunca abandonou os trabalhos dos alu nos e professores da Escola Nacional de Belas Artes naque les tempos, apesar dos movimentos renovadores. O "moderno" ainda era tratado como mais um estilo.

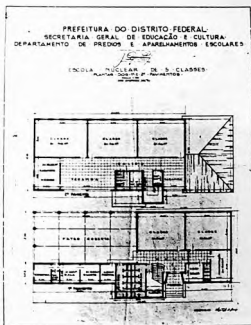
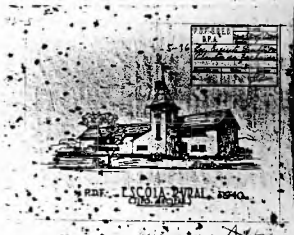
O prédio modernista do Ministério da Educação (1936-1943) foi possível não porque Capanema preferisse a esté tica corbusieriana: ela era "uma estética entre outras, passível de ser assimilada a um projeto sócio-econômico de

reformas."¹¹⁶ Ele assim foi concebido, pelo esforço do grupo de arquitetos brasileiros liderados por Lúcio Costa, no que colaborou o protesto dos órgãos de classe como CREA e IAB (1936) que reclamavam contra a contratação de profissionais estrangeiros, alegando o decreto de 11 de dezembro de 1933.

Capanema não tinha nenhuma preferência por qualquer das definições formais que o "moderno" havia assumido. Isso fica claro quando consulta três diferentes arquitetos — A. Perret, Marcelo Piacentini e Le Corbusier — para o seu grande projeto que foi o da cidade universitária. Tanto Piacentini quanto Corbusier elaboraram ante-projetos para o ministro que nunca chegariam a ser executados mas que puderam nos indicar que não havia nenhuma grande identificação do governo com os objetivos mais profundos do movimento modernista. Tampouco percebe-se a presença de um conteúdo revolucionário mais amplo nas suas escolhas mas apenas um apego aos valores propagandísticos da arquitetura e sua promessa de retorno político.

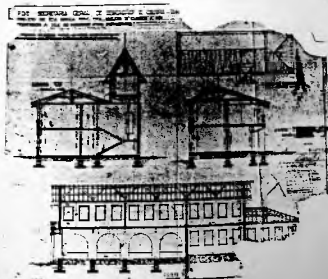
O modernismo ficou, no governo de Getúlio Vargas, reservado a uma audiência mais seleta, como o prova o projeto para o Pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova York em 1939, de autoria de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Para as escolas públicas, destinadas a outros propósitos políticos, a escolha de um transparente simbolismo nas formas nacionalistas, para a cidade, ou a citação romântica da arquitetura pitoresca, para o campo, parecia a mais

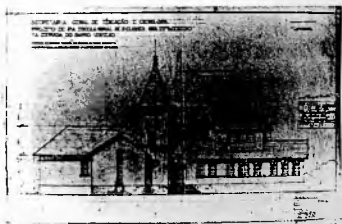
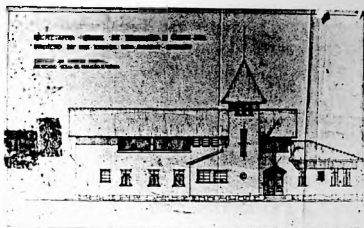
adequada para convencer uma platéia heterogênea da grandeza e firmeza de propósitos do Estado e, ao mesmo tempo, de sua magnanimidade.



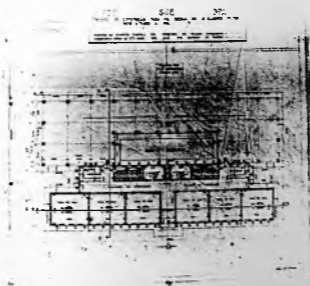
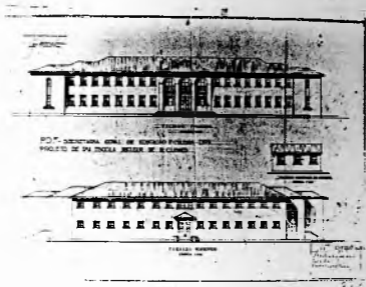
43. Escola Rural, tipo nuclear de 5 classes, (1940-42). Perspectiva, Plantas do primeiro e segundo pavimentos, Cortes e planta de cobertura etc.

Não há referência, em nenhum dos documentos consultados, sobre a autoria do projeto, pois, na ocasião, assinavam apenas os chefes dos serviços públicos e o projeto saía em nome do DPAAE. (Arquivo DMP/SHE-R.J.)





- 43a. Aqui mostramos os dois tipos de fachada desenvolvidos para a escola rural, núcleo ar, de 5 classes (1940-42). Projeto do DPAB quando prefeito do DF o Dr. Henrique de Toledo Dodsworth e Secretário Geral de Educação e Cultura o Dr. José Pio Borges de Castro. (Arquivo DMP/SME-R.J.)



44. Escola Nuclear 12 classes. Fachadas principal e posterior e planta baixa. Estes prédios começaram a ser inaugurados em 1942, enquanto diretor do DPAAE o Dr. José Goyanna Primo. (Arquivo DMP/SME-R.J.)

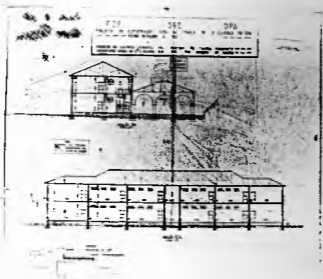


Fig.44a

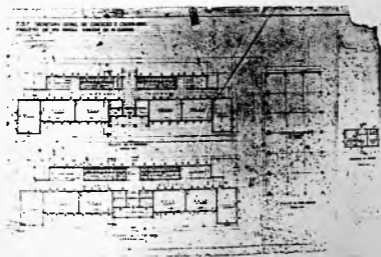
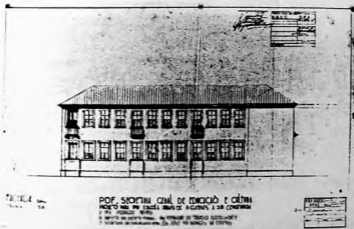
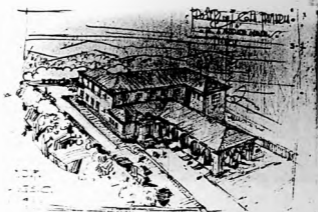


Fig.44b

Fig.44a. Cortes do projeto da escola nuclear 12 classes.

Fig.44b. Segunda opção de planta para a mesma fachada de escola nuclear 12 classes. Neste caso, o pátio coberto é retirado do corpo do prédio principal.



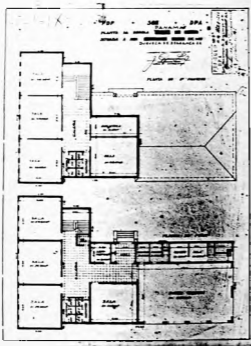
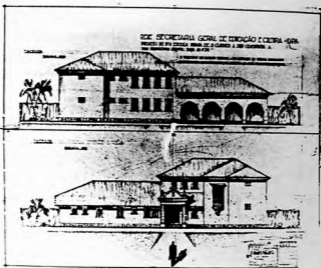
45. Perspectiva e fachadas da Escola Urbana de 8 classes (1941). Projeto do Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares do DF (Arquivo DMP/SME-R.J.)



Fig. 45a- Escola Urbana 8 classes: Corte longitudinal.

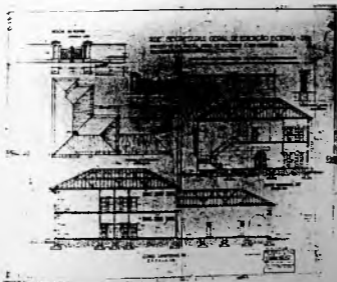
Fig. 45b- Estudo da insolação das salas de aula da escola urbana de 8 classes.

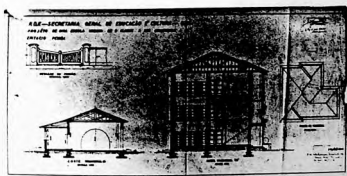
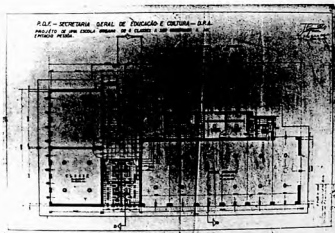
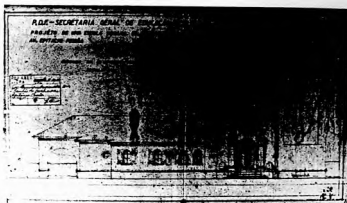
(Arquivo DMP/SME-R.J.)



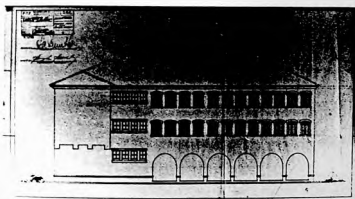
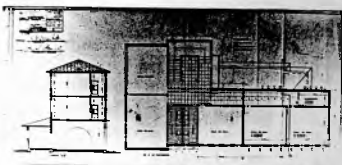
46. Fachadas, plantas do primeiro e segundo pavimentos, planta de cobertura e cortes de uma Escola Urbana de 8 classes, inaugurada em 1942, na prefeitura de Henrique de Toledo Dodsworth, sen do secretario de Educaçao e Cultura o Dr. Jose Pio Borges de Castro e diretor do DPAAE, Dr. Jose Goyanna Primo.

(Arquivo DMP/SME-R.J.)



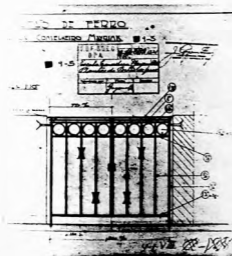
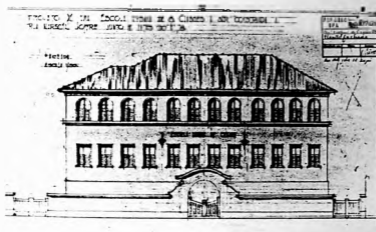


47. Fachada principal, planta do primeiro pavimento e corte transversal da Escola Urbana de 8 classes.
(Arquivo DMP/SME-R.J.)



47a. Planta do segundo pavimento e fachada posterior da Escola Urbana de 8 classes. Os desenhos trazem, à direita, a parte que foi acrescida ao prédio, em 1958, como ampliação da sua capacidade em salas de aula.

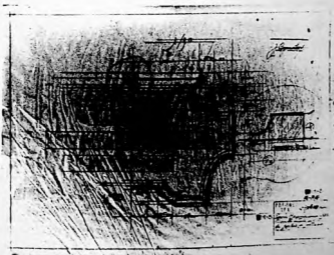
(Arquivo DMP/SME-R.J.)



48. Fachada de uma Escola Urbana de 8 classes.

48a.e 48b- Detalhe do portão de ferro e detalhe do pórtico do portão de entrada da Escola Conselheiro Mayrink, na Tijuca, também escola urbana de 8 classes (1942).

(Arquivo DMP/SME-R.J.)



NOTAS:

1. ANDRADE, Mário de. Arquitetura Colonial. Diário Nacional, São Paulo, 23/26 agosto, 1928. In: Arte em Revista. São Paulo: Kairós, 2(4): 14, ago. 1980.
2. BRITO, Ronaldo. O Trauma do Moderno. In: Modernismo. São Paulo: MEC/FUNARTE/INAP, 1986, p. 21. Coleção Projeto Arte Brasileira.
3. Estes artigos são:

WARCHAVCHICK, Gregori. Acerca da Arquitetura Moderna. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 1 nov. 1925. In: XAVIER, Alberto (org.). Arquitetura Moderna Brasileira. Depoimento de uma geração. São Paulo: ABEA/F.V.A. / PINI, 1987, p. 21.

LEVI, Rino. A Arquitetura e a estética das cidades. O Estado de São Paulo, São Paulo, 15 out 1925. In: XAVIER, Alberto, op. cit., p. 23.
4. ANDRADE, Mário de. Op. cit., p. 14.
5. Ver sobre isso em:

TRONCA, Ítalo. Revolução de 30: a dominação oculta. São Paulo: Brasiliense, 1985.
6. ANDRADE, Mário de. Exposição duma casa modernista (Considerações). Diário Nacional, São Paulo, 5 abril 1930. In: Arte em Revista, op. cit. p. 8.
7. IV CONGRESSO PAN-AMERICANO DE ARQUITETOS. Rio de Janeiro, 1930. In: Arquitetura e Urbanismo, março e abril de 1940, p. 81.
8. ANDRADE, Oswald de. A Casa Modernista, o pior crítico do mundo e outras considerações. Diário da Noite, São Paulo, julho 1930. In: Arte em Revista, op. cit., p. 10.

9. Ver sobre a participação de Warchavchick no IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos em:
- SANTOS, Paulo F. Quatro Séculos de Arquitetura. Barra do Piraí: Fundação Educacional Rosemar Pimentel/Ed. Valença, 1977, p. 113 a p. 114.
- FERRAZ, Geraldo. Warchavchick e a introdução da nova Arquitetura no Brasil: 1925-1940. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1965.
10. Ver sobre a participação de Flávio de Carvalho no IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos em:
- SANTOS, Paulo F. Op. cit., p. 113 e p. 114.
- FERRAZ, Geraldo. Op. cit., p. 36.
- DAHER, Luiz Carlos. Arquitetura e Expressionismo: notas sobre a estética do projeto expressionista. O Modernismo e Flávio de Carvalho. São Paulo, USP. Dissertação de mestrado, 1979. p. 148 a 152.
11. PINHEIRO, Gérson Pompeu. O Estado e a Arquitetura. Arquitetura e Urbanismo (IAB/R.J.), Rio de Janeiro, jul/ago 1938, p. 169-170.
12. LEMOS, Cipriano. Regionalismo ou Internacionalismo? Arquitetura e Urbanismo (IAB/R.J.), Rio de Janeiro, jul/ago 1938, p. 175.
13. IBIDEM, p. 175.
14. Ver sobre isso em:
- CARVALHO, Flávio de Rezende. Modernista Warchavchick. Diário da Noite, São Paulo, 8 jul. 1930. In: Arte em Revista. Op. cit. p. 9.
- DAHER, Luiz Carlos. Op. cit., capítulo 4.
15. Termo empregado por Sérgio Buarque de Hollanda em seu livro: Raízes do Brasil. 17^a ed. Rio de Janeiro, José

Olympio Ed., 1984, p. 109.

16. Buarque de Hollanda, na obra citada (p. 101) , aborda esta questão da cidadania e da ordem familiar nos termos que usamos aqui. Reproduzimos essa parte de seu texto para esclarecimento do leitor:

"Só pela transgressão de ordem doméstica e familiar é que se nasce o Estado e que o simples indivíduo se faz cidadão, contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da Cidade. Há nesse fato um triunfo do geral sobre o particular, do intelectual sobre o material, do abstrato sobre o corpóreo e não uma depuração sucessiva, uma espiritualização de formas mais naturais e rudimentares, uma procissão das hipóteses, para falar como na filosofia alexandrina. A ordem familiar, em sua forma pura, é abolida por uma transcendência."

17. TEIXEIRA, Anísio S. Educação para a democracia : Introdução à Administração Educacional. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936, p. 205-206.
18. IBIDEM, p. 162.
19. Idem. p. 160 a 170.
20. Idem, p. 166 e 165.
21. Idem, p. 257.
22. Idem, p. 269.
23. Idem, p. 260 e 261.
24. Idem, p. 268 e 269.
25. Idem, p. 269.
26. Idem, p. 270.
27. Episódio narrado por José de Oliveira Reis e por Jura

cy Silveira, em entrevista à autora em 15 jul 89 e 19 dez 89 respectivamente.

28. TEIXEIRA, Anísio S. Op. cit., p. 265.

29. Não existem mais os originais de planta baixa dos projetos dessas escolas, com exceção do da Escola tipo "mínima" de três classes que apresentamos a reprodução. Encontramos as referências aos programas arquitetônicos nas entrevistas dadas à autora por Juracy Silveira (19/12/89) e Fernando Cabral Pinto (6/03/90) e também nas seguintes publicações:

TEIXEIRA, Anísio S. Op. cit., p. 267 e 268.

SILVA, Enéas. Os Novos Prédios Escolares do Distrito Federal. Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal, maio de 1935, p. 359 a 365.

_____. Playgrounds. Revista da Diretoria de Engenharia da P.D.F., jan. 1936, p. 15.

30. Sobre essa tradição na descontinuidade dos planos, que nos é tão familiar, Fernando de Azevedo escreve em 1926:

"(...) ainda não se faz sentir entre nós, da parte dos dirigentes, aquilo que se pode chamar "uma política de educação" norteada não por homens mas por princípios. (...) Por isso, com sucederem no poder, homens do mesmo partido, não se criou sequer o "espírito de continuidade" bastante temperado na forja dos ideais comuns, para desenvolver, com esforço pertinaz e ininterrupto, e no mesmo sentido, uma política de cultura, de bases sólidas, de espírito marcadamente nacional e de objetivos precisos".

In: AZEVEDO, Fernando de. A Educação na Encruzilhada. Problemas e Discussões. Inquérito para "O Estado de S. Paulo". São Paulo: Edições Melhoramentos, 1960, p. 32.

Ou ainda, em carta a Francisco Venâncio Filho em 16/02/1935, comentando sobre a decepção que certamente sofreriam Anísio Teixeira e Pedro Ernesto com os políticos do Distrito Federal:

"Você conhece, mais do que ninguém, a dolorosa impressão que me deixou o contato com a política do Distrito Federal, que, apesar de ser uma das cidades mais cultas da América do Sul, é verdadeiramente repugnante, não só pela sua voracidade insaciável, e pela absoluta ausência de sentimento do interesse público, senão também pela vilania e tortuosidade de seus processos. A Câmara de Vereadores, salvo uma ou outra exceção honrosa, é a imagem do antigo Conselho Municipal, de triste memória, e uma afronta à cultura e à civilização".

In: PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo: Educação e transformação. São Paulo: Perspectiva, 1987. Correspondências, p. 112.

31. TEIXEIRA, Anísio S. Op. cit., p. 210.
32. Anísio Teixeira informa-nos em seu livro, já citado, sobre um saldo de 25 novos prédios escolares em sua administração. No entanto, Enéas Silva afirma, na publicação de maio de 1935, 28 prédios escolares construídos e em construção. Como nosso levantamento "em campo" e em arquivos encontrou apenas 25 escolas construídas segundo os novos projetos, julgamos que as outras três deveriam ser reformas de escolas já existentes. Enumeramos aqui as 25 escolas encontradas, segundo seu programa:
1. Escola Tipo "Mínima de 3 classes":
 - Estácio de Sá
 - Humberto de Campos
 2. Escola Tipo "Nuclear 12 classes":
 - Cócio Barcelos
 - Chile
 - Ceará
 - Honduras

- Nicarágua
 - Pernambuco
 - Paraguai
 - Paraná
 - Pará
 - Santa Catarina
 - Venezuela
3. Escola Tipo "Nuclear 8 classes":
 - Escola Portugal (reforma)
 4. Escola Tipo "Platoon 12 classes":
 - Bahia
 - México
 - Mato Grosso
 - Pedro Ernesto
 - Paraíba
 5. Escola Tipo "Platoon 16 classes":
 - São Paulo
 6. Escola Tipo "Platoon 25 classes":
 - Argentina
 - Getúlio Vargas
 - Rio Grande do Sul
 7. Escola Parque
 - Aquino Corrêa

Outras escolas foram construídas ou totalmente reformadas neste período mas não se incluem nos tipos nuclear, platoon ou parque definidas por Anísio. São elas:

- Machado de Assis - A escola original foi edificada pelo governo imperial e funcionou até 21/02/1934 quando por ameaçar ruína foi demolida e reconstruída sob projeto de Wladimir Alves de Souza como escola tipo especial de 6 classes. Inaugurada em 04/05/1935.
- Conde de Agrolongo - Foi construída pelo testamenteiro do industrial José Francisco Correa, Comendador Artur Vieira de Castro, e, ao que tudo indica, seguindo os padrões tradicionais de escola. Foi inaugurada em 04/04/1932 e ampliada com a construção de mais 12 classes na administração de Anísio Teixeira, ficando a obra pronta em agosto de 1935.

33. TEIXEIRA, Anísio S. A Educação e a Constituição Federal. O Jornal, Rio de Janeiro, 8 jun. 1934. In: TEIXEIRA, A. S., Op. cit., p. 282.
34. TEIXEIRA, Anísio S. Como devemos encarar o problema brasileiro de educação. A Nação, R. J., 04 mar. 1933. In: TEIXEIRA, A.S. Op. cit., p. 273.
35. O Manifesto foi redigido ao povo e ao governo, em março de 1932, como resultado dos debates travados na 4ª Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, no Rio de Janeiro, em outubro de 1931. O documento público formulava as bases e as diretrizes do movimento escolanovista e esboçavam um plano de reconstrução nacional para o Brasil.
36. TEIXEIRA, Anísio S. Educação para a Democracia. Op. cit., p. 80.
37. TEIXEIRA, Anísio S. Como devemos encarar o problema brasileiro de educação. Op. cit., p. 276.
38. TEIXEIRA, Anísio S. Educação para a Democracia. Op. cit., p. 24.
39. IBIDEM, p. 79.
40. Estes autores tratam dessa questão:
 VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Considerações acerca do Plano Nacional de Educação. In: Didática. Matrícula, F.F.C.L. 1968-1969, nº 5-6.
- Ainda:
 CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924 - 1931). São Paulo. Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação USP, 1986, p. 243.
41. Para uma aproximação ao pensamento de J. G. Fichte e ao de J. Dewey:

ABRAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. São Paulo Mes-
tre Jou, 1982.

MORA, J. Ferrater. Dicionário de Filosofia. Madri:
Alianza Editorial, 1984.

VITA, Luiz Washington. Momentos Decisivos do Pensamento
Filosófico. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

MAYER, Frederick. História do Pensamento Educacional.
Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

42. Foram as seguintes escolas e métodos:

- Escola Bárbara Ottoni - método de projetos e a esco-
la comunidade
- Escola Manoel Bonfim - método de Dalton
- Escola Argentina, Escola México e Escola Estados Uni-
dos - sistema de organização escolar Platoon.

Ver sobre o assunto em: TEIXEIRA, A. S. Op. cit., p.
218.

43. IBIDEM, p. 146.

44. IDEM, p. 184.

45. IDEM, p. 179. Anísio coloca da seguinte forma:

*"A necessidade de sistematização a que nos referimos
não era, pois, de uniformização, mas de desenvolvimen-
to de diferenciações fundadas nas características de
grupos de alunos".*

46. Segundo Bergson:

*"A idéia de transformismo se acha já em germe na clas-
sificação geral dos seres organizados. O naturalista
aproxima, em efeito, entre si os organismos que se as-
semelham e logo divide o grupo em subgrupos no inte-
rior dos quais é ainda maior a semelhança, e assim su-
cessivamente".*

E ainda:

"A evolução é uma integração de matéria e uma concômite dissipação de movimento; durante o qual a matéria passa de uma homogeneidade indefinida e incoerente para uma heterogeneidade definida e coerente; e durante a qual o movimento conservado é passível de uma transformação paralela".

In: ABBAGNANO, N. Dicionário de Filosofia. Op. cit., p. 376.

47. Segundo informação de Wladimir Alves de Souza, em entrevista à autora (29/set/89).
48. SANTOS, Cecília Rodrigues dos; PEREIRA, Margareth Campos da Silva, et alii. Le Corbusier e o Brasil. São Paulo: Tessela/Projeto Ed., 1987, p. 39.
49. O termo foi empregado por Paulo Santos ao contar sobre a conferência que assistiu: "A maioria de nós ouviu-mo-lo perplexos"; e encontra-se no seu livro: SANTOS, Paulo F. "Quatro Séculos de Arquitetura". Op. cit., p. 111.
50. SANTOS, Cecília R. dos. Op. cit., p. 12 a 15.
51. VIEIRA, Lúcia Gouvêa. Salão de 1931: marco da revelação da arte moderna em nível nacional. Rio de Janeiro: FUNARTE/Inst. Nacional de Artes Plásticas, 1984, p. 19.
52. Ver sobre esse assunto em:
BANHAN, Reyner. Teoria e Projeto na Primeira Era da Máquina. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 99 e p. 109 a 112.
53. SINGER, Paul. Interpretação do Brasil: Uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, Bóris, (org.). O Brasil Republicano: Economia e Cultura (1930-1964). Coleção História Geral da Civilização Brasileira, 11ª vol. São Paulo: Difel, 1986, p. 223.

54. São assim qualificados no ofício que o Instituto Paulista de Arquitetos dirige ao ministro Francisco Campos em protesto pela contratação de professores estrangeiros. O título do ofício que redigiram é: "O Ingresso de Professores Futuristas na Escola Nacional de Belas Artes", e tem data de 18 de maio de 1931.
55. Sobre o Salão de 1931, consultar:
- VIEIRA, Lúcia Corrêa. O Salão de 31. Op. cit.
- SANTOS, Paulo F. Quatro séculos de Arquitetura. Op. cit.
- BRUAND, Yves. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1981, p. 71 a 74.
56. SANTOS, Paulo F. Op. cit., p. 120.
57. COSTA, Lúcio. Uma Escola Viva de Belas Artes. O Jornal, Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.
58. Num texto antológico: "Razões da Nova Arquitetura", publicado pela Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do D.F. em janeiro de 1936 (p. 3 a 9), Lúcio Costa sistematiza e defende os princípios da arquitetura moderna e coloca com enorme clareza este posicionamento:
- "É, pois, natural que resultando de premissas tão diversas, ela (arquitetura contemporânea) seja diferente, quanto ao sentido e a forma, de todas aquelas que precederam, o que não a impede de se guiar — naquilo que elas tem de permanente — pelos mesmos princípios e pelas mesmas leis.*
- (...) o edifício readquiriu, graças à nitidez das suas linhas e à limidez dos seus volumes de pura geometria — aquela disciplina e "retenue" próprias da grande arquitetura; conseguindo mesmo, um valor plástico nunca dantes alcançado, e que a aproxima — apesar do seu ponto de partida rigorosamente utilitário — da arte*

pura.

(...) Embora desmascare os artificialismos da falsa im-
ponência acadêmica, a nova arquitetura não se pretende
furtar — como levemente se insinua — às imposi-
ções da simetria, senão encará-la no verdadeiro e am-
plo sentido que os antigos lhe atribuíram: "com medi-
da" — tanto significando o rebatimento primário em
torno de um eixo, como o jogo dos contrastes sabiamen-
te neutralizados em função de uma linha definida e har-
mônica de composição, sempre controlada pelos traçados
reguladores, esquecidos dos acadêmicos e tão do agrado
dos velhos mestres."

59. SILVA, Enéas. Os Novos Prédios Escolares do Distrito Federal. Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro, Maio 1935, p. 359 a 364.
60. PERRET, Auguste. O que é Arquitetura? Revista de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, novembro e dezembro de 1936, p. 238.
61. As Finanças do Arquiteto. Revista de Arquitetura, R.J., junho de 1937, p. 15 a 22.
Entrevista da revista para a sessão "O Observador Econômico e Financeiro" com os seguintes arquitetos: Gérson Pinheiro, Santos Maia, Raul Penna Firme, Enéas Silva, Marcello Roberto, Wladimir Alves de Souza, Cordeiro de Azeredo, Armando de Godoy, Ângelo Murgel.
62. O discurso foi feito em uma conferência realizada pela Associação Brasileira de Educação Física em 20 de setembro de 1941, conforme informações e texto que a re-
produz, constantes no trabalho:
- LIMA, Magali Alonso. Formas Arquiteturais esportivas no Estado Novo (1937 - 1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1979, p. 48 a 51.

63. Estes apelos do Instituto de Arquitetos do Brasil pela realização de concursos públicos para obras do governo, aparecem com assombrosa constância no longo dos anos 20 e 30, como podemos verificar pelos boletins de suas revistas. Ver especialmente o registro sintético das atividades deste órgão de classe na sua seção do Rio de Janeiro, de 1924 a 1936, na Revista Arquitetura e Urbanismo nos seus números dos seguintes bimestres de 1936: maio a junho (p. 43 e 44); julho e agosto (p. 49 a 51); novembro e dezembro (p. 224 e 225). Também são esclarecedoras as seções de notas e comentários dessas mesmas revistas.
64. Revista de Arquitetura e Urbanismo. R.J., Março/abril 1940, p. 84.
65. Revista Architecture D'Aujourd'Euí. Paris, nº 4, 5^{me} anneé, 4^{me} série, maio 1934.
66. Ver a alusão aos estudos desse órgão na edição de julho de 1927 da revista "THE AMERICAN ARCHITECT", editorial, p. 117.
67. A Biblioteca da FAU/UFRJ possui uma encadernação com sete revistas A.C. (do nº 5 ao nº 11) que faziam parte do acervo da Biblioteca da ENBA. Não existem documentos que comprovem sua origem por assinatura da própria escola ou como doação à sua biblioteca. Sabemos que ela tinha apenas um assinante no Brasil, embora não seja possível determiná-lo. Obtivemos as informações sobre a revista através de uma publicação da Ed. Gustavo Gili que reeditou seus números do período de 1931 a 1937: ARTE, Urbanismo, Arquitectura y Diseño en la España Republicana: A.C./GATEPAC 1931-1937. Barcelona: Gustavo Gili, 1975.
68. IBIDEM. Ata de 20 de agosto de 1931, p. 13.
69. REVISTA A.C. — Documentos de Actividad Contemporânea. Barcelona, 3(9): 15, 1º trimestre de 1933.
70. IBIDEM, p. 7.

71. KELLY, Celso. A Arquitetura Escolar e os Problemas Pedagógicos. A Noite, 19 mar. 1934.
72. As palestras foram realizadas nos dias 26, 28 e 31 de março de 1934, às 17 hs, na sede da A.B.E. São os seguintes temas e palestrantes:
- "O Prédio Escolar em face de uma nova filosofia educacional" — Prof. Anísio Teixeira (Secretário de Educação do D.F.).
 - "A sala tradicional em face das novas técnicas de aprendizagem" — Nereu Sampaio (arquiteto) e Prof. Venâncio Filho (prof. do Instituto de Educação).
 - "A sala de aula em face das conquistas da higiene" — Dr. Carlos Sá (médico), Prof. J.P. Fontenelle (higienista) e Prof. Valério Regis Konder (higienista e inspetor de ensino no Estado do Rio de Janeiro).
 - "Oportunidade que os modernos materiais de construção, proporcionam a uma sala de aula" — Antônio Bardaró (arquiteto), Prof. Emílio Baumgart e Jorge Leuinger (engenheiros).
 - "Orientação pedagógica e higiênica na construção de um pátio de recreio" — Prof. Fernando de Azevedo, Pedro Gouveia Filho e Renato Pacheco.
 - "O Prédio escolar como problema de urbanismo" — Dr. Armando de Godoy, Celso Kelly e Washington Azevedo.
 - "A concentração de alunos e a circulação no prédio escolar" — A. Rocha Miranda, Enéas Trigueiro Silva e João Lourenço (arquitetos).
 - "O problema do trabalho confortável na escola" — Fábio Crissiúma Figueiredo (arquiteto), Rafael Paixão e Ribeiro da Cunha (engenheiros).

Estas informações foram obtidas no arquivo da Associação Brasileira de Educação, em sua sede na cidade do Rio de Janeiro.

73. Ver a correspondência de 02/03/1934 do Sr. Dr. Celso Kelly (presidente da A.B.E.) ao Sr. Ministro Cavalcanti de Lacerda (Ministro das Relações Exteriores):

"(...) contando com os bons ofícios de V. Excia, a Associação Brasileira de Educação deseja prestar os seus serviços de ordem técnica, estando pronta a eleborar, caso lhe solicitem, planos prediais, de conformidade com os requisitos necessários. Para isso, instituiu uma comissão de arquitetos e educadores, que, diante de dados apresentados pela administração de qualquer Estado, fornecerá as informações que se fizerem precisas."

Documento do Arquivo da A.B.E., R.J.

74. CORREA, Ernani Dias. Construção de Prédios Escolares no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1934, p. 16 e 17, Relatório para a 1ª Exposição de Arquitetura Escolar. Arquivo da A.B.E., R.J.
75. REVISTA A.C. Op. cit., p. 23.
76. SÃO PAULO (Estado) Diretoria de Ensino e Diretoria de Obras Públicas/Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Novos Prédios para Grupo Escolar. São Paulo, 1936, 124 p.
77. IBIDEM, p. 72.
78. REVISTA A. C. Op. cit., p. 21 e 22.
79. SÃO PAULO (Estado). Op. cit., p. 70-71.

O artigo de Almeida Jr. constante dos Estudos para os novos prédios escolares de São Paulo, revela a maneira como encontraram a proporção entre área de piso e área de abertura. Após citar aquela que era usada em outros países, diz que:

"1/5 foi a proporção que aceitamos. (...) Não convém descer a menos de 1/6. Certas salas do grupo escolar "Maria José" (edificado em 1895), tem para as janelas, 1/8 da superfície do chão, e a iluminação nas carteiras menos favorecidas, desce a 30 lux. De outro lado as salas que, como algumas do grupo escolar "Romão

- Puiggari", tem, para as janelas, 1/4 da superfície do pavimento, se tornam nos dias de verão, verdadeiramente intoleráveis."*
80. Enéas Trigueiro Silva usará, em seus projetos de escola posteriores a esses, o recurso do "shed".
81. BECKER, Alfredo Ernesto. Residência (Arte Florentina Modernizada). Revista de Arquitetura (órgão oficial do diretório da ENBA), Rio de Janeiro, 3(22): 16, maio de 1936.
82. SONDY, Leopoldo. Pela Verdade. Revista de Arquitetura. Rio de Janeiro, 3(24):32, julho de 1936.
83. Depoimento de Wladimir Alves de Souza em entrevista à autora (29/set/89).
84. VIOLLET-LE-DUC. Entretiens sur l'architecture (1863 - 1872). Apud. FRAMPTON, Kenneth. História Crítica de la Arquitectura Moderna. Barcelona: Gustavo Gili Ed., 1987, p. 64.
85. COSTA, Lúcio. Razões da Nova Arquitetura. Op. cit., p. 6.
86. A afirmação baseia-se no estudo da obra de Choisy feito por Reyner Banham:
BANHAM, Reyner. Teoria e Projeto na Primeira Era da Máquina. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 39 a 58.
87. NIEMEYER, Oscar. Pampulha: Arquitetura (R.J., 1944). In: XAVIER, Alberto (org.). Depoimento de uma geração. São Paulo: Pini/ABEA/Fund. Vilanova Artigas, 1987, p. 131 e 132.
88. _____. Contradição na Arquitetura. (R. J., 1962). In. XAVIER, Alberto, Op. cit., p. 227.
89. IBIDEM, p. 227.

90. ALMEIDA Jr., A. As janelas da sala de aula. In: SÃO PAULO (Estado), Op. cit., p. 71; 76, 77 e 79.
91. É Lúcio Costa quem sintetizou a razão formal da Arquitetura Moderna na estrutura independente corbusieriana, no seu texto: Razões da Nova Arquitetura.
COSTA, Lúcio. Op. cit., p.6.:
"É este o segredo de toda a arquitetura. Bem compreendido o que significa essa independência — temos a chave que permite alcançar, em todas as suas particularidades, as intenções do arquiteto moderno; porquanto foi ela o trampolim que, de raciocínio, em raciocínio, o trouxe às soluções atuais, — e não apenas no que se relaciona à liberdade de planta, mas, ainda, no que respeita à fachada, já agora denominada "livre"."
92. REVISTA A. C. Un falso concepto del mobiliário moderno. Barcelona, Editorial da Revista A.C. 3(11): 13, 3º trimestre de 1934.
93. BOUILLON, Jean-Paul. Jornal de L'Art Déco. Genève: Skira Ed., 1988, p. 182.
94. IBIDEM, p. 182.
95. KAULINO. A Casa Moderna. Forma, R.J., 1(9):3, maio 1932.
96. MURGEL, Angelo A. De que lado sopram os ventos. Anteprojeto (ôrgão dos alunos da Fac. Nacional de Arq. (R.J.) 1(3): 3-5, 1958.
97. LÉVI STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. Lisboa: Edições 70, 1981, p. 97-98.
98. RAMIREZ, Juan Antonio. La Arquitectura en el cine: Hollywood, la Edad de Oro. Madri: H. Blume Ed., 1986, p. 264.
99. Nos apoiamos no estudo da obra de Guadet feito por Reyner Banhan, concentrado no 1º e 2º capítulo de seu li

vro. Ver mais especificamente neste trecho:

"(...) Assim, enquanto não deve surpreender muito o fato de encontrar-se Le Corbusier, discípulo de Perret, usando persistentemente a composição elementar, e mesmo pagando tributo direto a Gaudet ao colocar a seguinte legenda em uma versão alternativa de seu desenho para a Liga das Nações:

Aqui... uma proposição alternativa, empregando os mesmos elementos de composição".

BANHAN, Reyner. Op. cit., p. 37.

100. REVISTA A. C. Editorial. Barcelona, 2(5):17, 19 trimestre de 1932.
101. A Universidade de Chicago fundou, em 1892, um Departamento de Sociologia onde foi germinado grande parte do pensamento sociológico urbano que até hoje tomamos como referência para o estudo e planejamento das cidades. A Sociologia Urbana como disciplina foi introduzida nesta Universidade por um jornalista — Robert Ezra Park — que em 1916 lança, com um artigo, as diretrizes dos estudos desta escola desde então. O texto "A Cidade: sugestões para investigação do comportamento humano no meio urbano" analisava a cidade sob o ponto de vista da ecologia, ou seja, das condições de luta pela existência e sua relação com as aptidões naturais dos homens na caracterização de tipos sociais e agrupamentos típicos na cidade.
102. BANHAN, Reyner, Op. cit., p. 23 a 38.
103. COSTA, Lúcio. Op. cit., p. 7.
104. A esse respeito consultar:
 GHYKA, Matila C. Estética de las Proporciones en la Naturaleza y en las Artes. Barcelona: Ed. Poseidon, 1983.
- _____. El Número de Oro: Vol. I - Los Ritos; Vol. II - Los Ritos. Barcelona: Ed. Poseidon.

don, 1978.

105. Algumas passagens do "Manifesto Comunista" de Karl Marx, são citadas por Marshall Berman como esclarecedoras dessa similaridade. Reproduzimos a seguinte:

"em lugar da velha sociedade burguesa, com suas classes e seu antagonismo de classes, teremos uma associação em que o livre desenvolvimento de cada um será condição para o livre desenvolvimento de todos".

MARX, Karl. Manifesto Comunista. Apud. BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986, p. 95.

Como podemos perceber, é admirável a aproximação da parte final deste trecho com a fala do ideário liberal. Berman situa o comum dos discursos no seguinte:

"(...) ele (Marx) compreendeu aquilo que escapou à maioria de seus predecessores (...): que o ideal humanístico do autodesenvolvimento se dá a partir da emergente realidade do desenvolvimento econômico burguês. Por isso, por causa de todas as suas invectivas contra a economia burguesa, Marx adota com entusiasmo a estrutura da personalidade produzida por esta economia".

BERMAN, Marshall. Op. cit., p. 94.

106. CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 151.

107. IBIDEM, p. 153-154.

108. Idem, p. 140.

109. Idem, p. 141.

110. Observar o discurso de Vargas, proferido em 1940:

"Sempre tive em vista, ao resolver o problema das relações do trabalho e do capital, unir, harmonizar e

fortalecer todos os elementos dessas duas poderosas forças do progresso social. E assim agi, não apenas em obediência a princípios de ordem política, mas também guiado pelo sentimento, pela convicção de que só na paz e na compreensão fraternal podem os homens realizar as suas aspirações de aperfeiçoamento material e cultural. (...) O preconceito de classe, tal como o concebem e exploram os reformadores extremistas, nunca nos preocupou na elaboração das leis sociais. (...) Por isso, as leis sociais (...) devem exprimir o equilíbrio dos interesses da coletividade, eliminando os antagonismos, ajustando os fatores econômicos, transformando, enfim, o trabalho em denominador comum de todas as atividades úteis. O trabalho é, assim, o primeiro dever social. Tanto o operário como o industrial, o patrão como o empregado, realmente voltados às suas tarefas, não se diferenciam, perante a nação, no esforço construtivo: são todos trabalhadores. Diante deles e contra eles só há uma classe em antagonismo permanente, cuja nocividade é preciso combater e reduzir ao mínimo: a dos homens que não contribuem para o engrandecimento do país, a dos ociosos, a dos parasitas".

VARGAS, Getúlio. A nova política do Brasil. Rio de Janeiro, 1941. V. III, p. 163. Apud: FABRIS, Anna tereza. Arte e Populismo. São Paulo: ECA / USP. Dissertação de mestrado, p. 173.

111. ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição (Goettingen, 1963). In: Textos Escolhidos/W. Benjamin, M. Horkheimer, T. Adorno, J. Habermas. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 172 e 174.
112. LE CORBUSIER. Por uma Arquitetura. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1973, p. 204-205.
113. TEIXEIRA, Anísio S. Op. cit., p. X.

114. TEIXEIRA, Anísio S. A Educação Escolar no Brasil (1957). In: PEREIRA, Luiz e FORACCHI, M. (org.). Educação e Sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1983, p. 396 e 397.
115. Este documento faz parte do Arquivo Osvaldo Aranha (OA 39.04.18. FGV/CPOC) e foi citado em:
SCHWARTZMAN, S. et alii. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP, 1984, p. 69.
116. SANTOS, Cecília R. dos et alii. Le Corbusier e o Brasil. São Paulo: Tessela/Projetos, 1987, p. 110.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros:

1. ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1982, p. 826.
2. ARGAN, Giulio Carlo. El concepto de espacio arquitectónico. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1984, p. 17-24.
3. ARTE, Urbanismo, Arquitectura y Diseño en la España Republicana: A.C./GATEPAC 1931-1937. Barcelona: Gustavo Gili, 1975.
4. ARTIGAS, Vilanova. Caminhos da Arquitetura: São Paulo : Pini/F.V.A., 1986.
5. AZEVEDO, Fernando de. A Educação na Encruzilhada. In quêrito para o Jornal "O Estado de São Paulo" (1926), 2ª ed., São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1960.
6. AZEVEDO, Fernando de. A Reforma do Ensino no Distrito Federal - Discursos e entrevistas. São Paulo, Cia. Melhoramentos, 1929, p. 16.
7. AZEVEDO, Fernando de. Novos Caminhos e Novos Fins: a Nova Política da Educação no Brasil. 3ª ed., São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1958, p. 72 e 74.

8. BANHAN, Reyner. Teoria e Projeto na Primeira Era da Máquina. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 99 e p. 109 a 112.
9. BAKER, Geoffrey H. Le Corbusier: Análisis de la Forma. Barcelona: Gustavo Gili, 1985.
10. BENEVOLO, Leonardo. História da Arquitetura Moderna. São Paulo: Perspectiva, 1976.
11. BENJAMIM, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M; ADORNO, T. Textos Escolhidos. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 34, Col. "Os Pensadores".
12. BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade. São Paulo, Cia. das Letras, 1986.
13. BOUILLON, Jean - Paul. Journal de L'Art Déco. Genève: Skira Ed., 1988, p. 182.
14. BRADBURY, Malcolm e McFARLANE, James (org). Modernismo: guia geral (1890-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
15. BRITO, Ronaldo. O Trauma do Moderno. In: Modernismo. São Paulo: MEC/FUNARTE/INAP, 1986, p. 21, Coleção Projeto Arte Brasileira.
16. BROADBENT, Geoffrey. Diseño Arquitectónico. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.
17. BRUAND, Yves. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1981, p. 34.
18. CAPITMAN, Barbara Baer e BROOKE, Steven. Deco Delights. New York: E. P. Dutton, 1988.
19. CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 186.

20. CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 151.
21. COLQUHOUN, A. Arquitectura Moderna y cambio histórico. Ensaio: 1962-1976. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.
22. COMÊNIO, João Amós. Didáctica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, § 33, p. 71.
23. DEWEY, John. Vida e Educação. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos/Fund. Nac. do Material Escolar-MEC, 1978.
24. DUARTE, Jr. João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação. São Paulo: Cortez Ed./Autores Associados/UFU, 1981.
25. DURAND, José Carlos. Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985. São Paulo: Perspectiva /EDUSP, 1989.
26. _____. A Profissão de Arquiteto - estudo sociológico. Rio de Janeiro, CREA, 1974.
27. FAUSTO, Bóris (Org.). O Brasil Republicano. Vols. 3 e 4. São Paulo: Difel, 1986. Coleção História Geral da Civilização Brasileira.
28. FERNANDES, Florestan. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo, Dominus Ed., 1973. Capítulo: Mudança Social e Educação Escolarizada, p. 93.
29. FERRAZ, Geraldo. Warchavchick e a introdução da nova Arquitetura no Brasil: 1925-1940. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1965.
30. FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

31. FERREZ, Marc. O Álbum da Av. Central. São Paulo, Editora Ex-libris/João Fortes Engenharia, 1983; especialmente a introdução e estudo a cargo de Gilberto Ferrez e Paulo F. Santos respectivamente.
32. FORACCHI, M. e PEREIRA, Luiz (org.). Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.
33. FOUCAULT, Michel. Arqueologia do Saber. Petrópolis : Vozes, 1972.
34. _____. Vigiar e Punir. História da violência nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 1977.
35. _____. Microfísica do Poder. Rio: Graal, 1979.
36. _____. As Palavras e as Coisas. Lisboa : Portugalia, 1968.
37. FRANCO, Maria Sylvia Carvalho e CHAUI, Marilena. Ideologia e Mobilização Popular. Rio de Janeiro: Paz e Terra/CEDEC, 1978.
38. FRAMPTON, Kenneth. História crítica de la arquitectura moderna. Barcelona: Gustavo Gili, 1987.
39. GHYKA, Matila C. Estética de las Proporciones en la Naturaleza y en las Artes. Barcelona: Ed. Poseidon, 1983.
40. _____. El Número de Oro: Vol. I - Los Ritmos; Vol. II - Los Ritos. Barcelona: Ed. Poseidon, 1978.
41. GIDDENS, Anthony. Capitalismo e Moderna Teoria Social. Lisboa, Editorial Presença, 1984, p. 15.
42. GORENDER, Jacob. A Burguesia Brasileira. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1985, p. 32.
43. GRESLERI, Giuliano. Josef Hoffmann. New York: Rizzoli, 1985.

44. HARVEY, David. A Justiça Social e a Cidade. São Paulo: Hucitec, 1980, p. 127 e 128.
45. HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. Rio de Janeiro, José Olympio Ed., 1984 (17ª ed.).
46. IGLÉSIAS, Francisco. Constituintes e Constituições Brasileiras. São Paulo, Brasiliense, 1986.
47. KUHN, Thomas S. A Estrutura das Revoluções Científicas. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
48. LARA, Tiago Adão. Caminhos da Razão no Ocidente. Petrópolis: Vozes, 1986.
49. LE CORBUSIER. Por uma Arquitetura. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1973, p. 204-205.
50. LEMOS, Carlos A.C. Alvenaria Burguesa. São Paulo: No Bel, 1985, p. 168.
51. LÉVI-STRAUSS, Claude. Tristes Trópicos. Lisboa: Edições 70, 1981, p. 97-98.
52. LIMA, Hermes. Anísio Teixeira - estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
53. LIMA, Magali Alonso. Formas Arquiteturais esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979, p. 48 a 51.
54. LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. 12ª ed. São Paulo: Melhoramentos/Fund. Nac. do Material Escolar-MEC, 1978.
55. MAYER, Frederick. História do Pensamento Educacional. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
56. MORA, José Ferrater. Dicionário de Filosofia. 5ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 1984, v. 4, p. 2863.

57. MORAES, Eduardo Jardim de. A Brasilidade Modernista : sua dimensão filosófica. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978, p. 99 a 103.
58. NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República São Paulo: EPU/EDUSP, 1974, p. 199.
59. OLIVEIRA, Beatriz S. Espaço e Estratégica: considerações sobre a Arquitetura dos Jesuítas no Brasil. Rio de Janeiro: José Olímpio Ed./Sec. Mun. Cultura de Uberlândia, 1988.
60. PANOFSKY, Erwin. Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental. 2ª ed., Lisboa: Ed. Presença, 1964, p. 279 a 284.
61. PAZ, Otávio. Os Filhos do Barro : do Romantismo à Vanguarda. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
62. PENNA, Maria Luíza. Fernando de Azevedo: Educação e Transformação. São Paulo. Ed. Perspectiva 1987. Correspondências, p. 107.
63. RAMIREZ, Juan Antonio. La Arquitectura en el cine : Hollywood la Edad de Oro. Madri: H. Blume Ed., 1986, p. 264.
64. RIBEIRO Jr., João. O que é Positivismo. São Paulo . Brasiliense, 1986.
65. SANTILANNA, Giorgio de. O Papel da Arte no Renascimento Científico. São Paulo: FAUUSP, 1981.
66. SANTOS, Cecília Rodrigues dos; PEREIRA, Margareth Campos da Silva, et alii. Le Corbusier e o Brasil. São Paulo: Tessela/Projeto Ed., 1987, p. 39.
67. SANTOS, Paulo F. Quatro séculos de Arquitetura. Fundação Educacional Rosemar Pimentel, Ed. Valença, Barra do Pirai, 1977, p. 81 a 90.

68. SCHWARTZMAN, S.; BOMENY H. M. Bousquet; COSTA, V. M. Ribeiro. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP, 1984.
69. SEITENFUS, Ricardo Antônio Silva. O Brasil de Getúlio Vargas e a formação dos Blocos: 1930-1942. São Paulo: Ed. Nacional/I.N.L./Pró-Memória, 1985.
70. SNYDERS, George. Pedagogia Progressista. Coimbra, Livraria Almedina, 1974, p. 16.
71. SUBIRATS, Eduardo. Da Vanguarda ao Pós-Moderno. São Paulo: Nobel, 1984.
72. SUCHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: pedagogia da essência e pedagogia da existência. 2ª ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda., 1978, p. 30.
73. TEIXEIRA, Anísio S. Educação para a democracia. Introdução à Administração Educacional. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936, p. 205-206.
74. TRONCA, Italo. Revolução de 30: a dominação oculta. São Paulo: Brasiliense, 1985.
75. WAISMAN, Marina. La estructura histórica del entorno. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1985, p. 184.
76. WÖLFFLIN, Heinrich. Conceitos Fundamentais da História da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
77. VIOLLET - LE - DUC. Entretiens sur l'architecture (1863 - 1872). Apud. FRAMPTON, Kenneth. História Crítica de la Arquitectura Moderna. Barcelona: Gustavo Gili Ed., 1987, p. 64.
78. VITA, Luiz Washington. Momentos Decisivos do Pensamento Filosófico. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
79. VIEIRA, Lúcia Gouvêa. Salão de 1931: marco da revelação da Arte moderna em nível nacional. Rio de Janeiro: FUNARTE/Inst. Nacional de Artes Plásticas, 1984, p. 19.

80. XAVIER, Alberto (org.). Depoimento de uma geração. São Paulo: ABEA/FVA/PINI, 1987.
81. ZEVI, Bruno. Erich Mendelsohn. New York: Rizzoli, 1985.
82. ZÍLIO, Carlos. A querela do Brasil. Rio de Janeiro : Edição Funarte, 1982.

Teses:

1. BARBOSA, Laurinda de Miranda. Educação e Poder: quando a escola era risonha e franca... (no Rio de Janeiro, 1808-1928). Rio de Janeiro. Dissertação de Mestra do apresentada à Fac. de Educação/UFRJ.
2. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Molde Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). São Paulo. Tese de doutoramento apresentada à Fac. Educação USP, 1986.
3. DAHER, Luiz Carlos. Arquitetura e Expressionismo: notas sobre a estética do projeto expressionista. O Modernismo e Flávio de Carvalho. São Paulo, USP. Dissertação de mestrado, 1979.
4. EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. Educação Brasileira: uma tentativa de interpretação filosófica. Brasília. Dissertação de Mestrado apresentada a Fac. Filosofia/UNB, 1977.
5. FABRIS, Annateresa. Portinari, Pintor Social. São Paulo. Dissertação de mestrado apresentada à Escola de Comunicação e Artes/USP, 1977.
6. GUIMARÃES, Manoel Luis Lima Salgado. Educação e Modernidade: o projeto educacional de Anísio Teixeira. Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado apresentada à Fac. de Filosofia/PUC, 1982.

7. SALLES, Iraci Galvão. Trabalho, Progresso e a Sociedade Civilizada. (O partido Republicano Paulista e a Política de Mão-de-obra - 1870/1889). São Paulo. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade Ciências Sociais/USP, 1980.

Monografias:

1. SISSON, Rachel. Rio de Janeiro, 1870/1945. Escolas públicas do 1º grau - inventário tipologia, história. Rio de Janeiro, 1988. Trabalho independente.

Documentos:

1. INSTITUTO PAULISTA DE ARQUITETOS. O Ingresso de Professores Futuristas na Escola Nacional de Belas Artes. Ofício dirigido ao ministro Francisco Campos em 18/05/1931. Arquivo da Associação Brasileira de Educação/R.J.
2. Correspondências enviadas pelo Sr. Dr. Celso Kelly, presidente da Associação Brasileira de Educação, por ocasião da 1ª e 2ª Exposições de Arquitetura Escolar promovidas no Rio de Janeiro por aquela instituição: patrocinada pelo MES:
- Aos palestrantes: 23/3/1934
 - Ao Sr. Ministro Cavalcanti de Lacerda (Ministro das Relações Exteriores): 2/3/1934.
 - Ao Sr. Dr. Paulo de Assis Ribeiro, Diretor Geral da Diretoria Nacional de Educação: 21/05/1935.
 - Ao Sr. Dr. Anísio Teixeira, Diretor do Departamento de Educação do MEC: 09/01/1935.

Correspondências recebidas pela A.B.E., por ocasião da 1ª e 2ª Exposições de Arquitetura Escolar no Rio de Ja

neiro:

- Da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo: 12/04/1934
- Do Governo do Estado de Minas Gerais: 23/03/1934
- Do Governo do Rio Grande do Norte
- Do Governo do Espírito Santo
- Do Departamento de Arquitetura da Associação dos Ar
tistas Brasileiros
- Do Instituto Central de Arquitetos
- Da Diretoria Geral de Instrução Pública do Maranhão:
25/04/1935
- Do Governo do Estado de Alogoas
- Do Governo do Estado da Bahia
- Do Governo do Estado do Rio de Janeiro

Documentos do Arquivo da Associação Brasileira de Educa
ção/R.J.

3. Circular enviada pelo Sr. Dr. Teixeira de Freitas, Dire
tor de Informações e Estatística do Ministério da Educa
ção e Saúde Pública, para os Diretores de Instrução de
todos os Estados, do D.F. e do Território do Acre, em
16/02/1934, Arquivo da Associação Brasileira de Educa
ção.
4. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Rio de Janei
ro, março de 1932. Arquivo da Associação Brasileira de
Educação/R.J.

Publicações:

1. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de
Educação - Parecer elaborado pela comissão do Conse
lho Diretor da A.B.E./R.J. Rio de Janeiro, ABE, 1936.
2. BITTAR, William S. M. e VERÍSSIMO, Francisco. Inventário
Arquitetônico: neo-colonial no município do Rio de
Janeiro. Rio, NEPPA-NPD/FAU-UFRJ, 1982, p. VI.

3. COOKE, Catherine. Architectural Drawings of the Russian Avant-Garde. New York: Museum of Modern Art., 1990. 143 p. (catálogo da exposição).
4. CORREA, Ernani Dias. Construção de Predios Escolares no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1934, p. 16 e 17, Relatório para a 1ª Exposição de Arquitetura Escolar. Arquivo da A.B.E., R.J.
5. RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação Geral/Superintendência de Planejamento Urbano. Inventário de Edificações situadas no município do Rio de Janeiro e utilizadas entre 1870 e 1945 como escolas públicas de 1º grau. R.J., 1982.
6. RIO DE JANEIRO (Cidade). Diretoria de Estatística e Arquivo. Quadros do Anuário de Estatística Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. R.J., Oficina Gráfica Villas Boas & Co, ed. comemorativa do 1º Centenário da Independência, 1922.
7. SÃO PAULO (Estado) Diretoria de Ensino e Diretoria de Obras Públicas. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Novos Prédios para Grupo Escolar. São Paulo, 1936, 124 p.

Artigos em Periódicos:

1. ANDRADE, Mário de. Arquitetura Colonial. Diário Nacional, São Paulo, 23/26 agosto, 1928: Arte em Revista. São Paulo: Kairós, 2(4): 14, ago. 1980.
2. _____ . Exposição duma casa modernista (considerações). Diário Nacional, São Paulo, 5 abril 1930. In: Arte em Revista. 2 (4):8, ago 1980

3. ANDRADE, Oswald de. A Casa Modernista, o pior crítico do mundo e outras considerações. Diário da Noite, São Paulo, julho 1930. In: Arte em Revista. 2(4):10, ago 1980.
4. ARANTES, Otília B. F. A sobrevida da Arquitetura Moder na segundo Habermas. AU - Arquitetura Urbanismo, São Paulo, 6(30): 72-75, jun/jul 1990.
5. BECKER, Alfredo Ernesto. Residência (Arte Florentina Modernizada). Revista de Arquitetura (órgão oficial do diretório da ENBA), Rio de Janeiro, 3(22): 16, maio de 1936.
6. BENJAMIN, Walter. Paris, capital do sécu. XIX. In: Espaço e Debates - revista de estudos regionais e urbanos. 4(11):5-13, 1984.
7. BRITO, Ronaldo. O Moderno e o Contemporâneo (o novo e o outro novo). Caderno de Textos (Funarte). Rio de Janeiro. 1(1):5-9, 1980.
8. CARVALHO, Flávio de Rezende. Modernista Warchavchik. Diário da Noite, São Paulo, 8 jul. 1930. In: Artes em Revista. 2(4): 9, ago 1980.
9. IV CONGRESSO PAN-AMERICANO DE ARQUITETOS. Rio de Janeiro, 1930. In: Arquitetura e Urbanismo, março e abril de 1940.
10. COSTA, Lúcio Razões da Nova Arquitetura. Revista da Diretoria de Engenharia. Rio de Janeiro, 3(1):3 jan 1936.
11. HABERMAS, Jürgen. "Modernidade versus Pós-Modernidade" (Frankfurt, 1980). Arte em Revista, São Paulo, 5(7): 86, ago 1983.
12. _____. A Nova Intransparência: a crise do bem estar social e o esgotamento das energias utópicas. Novos Estudos - CEBRAP. São Paulo, nº 18, set. 1987, p. 103-114.

13. _____ . Arquitetura Moderna e Pós-Moderna. Novos Estudos - CEBRAP. São Paulo, nº 18, set 1987, p. 115-124.
14. KAULINO. A Casa Moderna. Forma, R.J., 1(9) : 3, maio 1932.
15. LEMOS, Cipriano. Regionalismo ou Internacionalismo? Arquitetura e Urbanismo (IAB/R.J.), Rio de Janeiro, jul/ago 1938.
16. MURGEL, Angelo A. De que lado sopram os ventos. Ante-projeto (Órgão dos alunos da Fac. Nacional de Arq./R.J.). 1(3): 3-5, 1958.
17. NOVOS ESTUDOS - CEBRAP. Um perfil filosófico político: entrevista com Juergen Habermas. São Paulo, nº 18 , set. 1987, p. 77-102.
18. PERRET, Auguste. O que é Arquitetura? Revista de Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro, novembro e Dezembro de 1936.
19. PINHEIRO, Gérson Pompeu. O Estado e a Arquitetura. Arquitetura e Urbanismo (IAB/R.J.), Rio de Janeiro, jul/ago, 1938.
20. REIDY, A.; PINHEIRO, G. "Relatório referente ao Ante-projeto de uma residência aos Srs. membros do júri de Architectura na XXXVI Exposição Geral de Be las Artes". Arquitetura - Mensário de Arte. Rio de Janeiro, nº 3, ago 1929, p. 47-48.
21. REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO. Rio de Janeiro . Boletim. maio-junho, julho-agosto e novembro- dezembro de 1936.
22. REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO. As Finanças do Ar quiteto. Rio de Janeiro, junho de 1937, p. 15-22.
23. REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO. R.J., março/abril 1940, p. 66-99.

24. REVISTA ARCHITECTURE D'AUJOURD'HUI. Paris, 5(4):1-101, mai 1934.
25. REVISTA A.C. - Documentos de Actividad Contemporânea . Barcelona, 3(9): 15, 1º trimestre de 1933.
26. REVISTA A.C. Un falso concepto del mobiliário moderno. Barcelona, Editorial da Revista A.C. 3(11):13, 3º trimestre de 1934.
27. REVISTA A.C. Editorial. Barcelona, 2(5): 17, 1º trimestre de 1932.
28. SILVA, Enéas. Os Novos Prédios Escolares do Distrito Federal. Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro. 2 (16): 359-369, maio 1935.
29. _____. Playgrounds. Revista da Diretoria de Engenharia da P.D.F., 3(1): 15 jan 1936.
30. SAMPAIO, Nereu. Novos Grupos Escolares para o Distrito Federal. Architectura - Mensário de Arte. Rio de Janeiro, nº 2, jul 1929, p. 38 e 39.
31. SONDY, Leopoldo. Pela Verdade. Revista de Arquitetura. Rio de Janeiro, 3(24): 32, julho de 1936.
32. THE AMERICAN ARCHITECT. Editorial, julho de 1927.
33. VILLA LOBOS, João Eduardo Rodrigues. Considerações acerca do Plano Nacional de Educação. In: Didática. Marília, F.F.C.L. 1968-1969, nº 5-6.

Periódicos:

1. ACRÓPOLE (S.P.) - período: 1938 a 1971.
2. ARCHITECTURA NO BRASIL (R.J.) - período: out 1921/29

3. ARCHITECTURA: Mensário de Arte (R.J.) - período: 1929 a 1930.
4. ARCHITECTURA E CONSTRUÇÕES (IAB/S.P.) - período: 1931 a 1932.
5. ARQUITETURA - período: jun 1935 a ago 1935.
6. ARTE E DECORAÇÃO (R.J.) - período: 1937 a 1939.
7. FORMA (R.J.) - período: 1930 a 1932.
8. REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO (IAB/R.J.) - período: 1936 a 1942.
9. REVISTA DE ARQUITETURA (ENBA/R.J.) - período: 1934 a 1947.
10. REVISTA MUNICIPAL DE ENGENHARIA (Prefeitura do D.P.) - período de 1932 a 1950.
11. O ENSINO NO BRASIL - Serviço de Estatística da Educação e Saúde (R.J.) - Período: jan 1932 a dez 1944.

Artigos em Jornais:

1. BOLLE, Willi. Literatura e Técnica: A modernidade fa
cista. Folhetim. São Paulo, nº 562, 13 nov. 1987,
p. B-6.
2. COSTA, Lúcio. Uma Escola vida de Belas Artes. O Jornal.
Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.
3. FAUSTO, Boris. Velhas questões, novas visões. In:
Folhetim, São Paulo, nº 629 de 31 dez 1988, p. G-2.
4. GULLAR, Ferreira. A superação da Particularidade. Fo
lhetim, S.P., nº 422, 17 fev 1985, p. 4.
5. KELLY, Celso. A Arquitetura Escolar e os Problemas Pe
dagógicos. A Noite, 19 mar 1934.

6. MARINHO FILHO, José. Da Arquitetura, como fator de Nacionalização. "O Jornal", 01 nov 1928.

Entrevistas:

1. FERNANDO CABRAL PINTO (6/mar/90).
2. JURACI SILVEIRA (19 dez 89).
3. JOSÉ DE OLIVEIRA REIS (15 jul 89).
4. WLADIMIR ALVES DE SOUZA (29 set 89).