

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE HISTÓRIA SOCIAL

OS PARADEIROS DA ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA PAULISTANA

1922-2002: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos.

Ingrid Hötte Ambrogi

São Paulo
2005

AMBROGI, INGRID HOTTE
S.D.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE HISTÓRIA SOCIAL

OS PARADEIROS DA ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA PAULISTANA
1922-2002: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos.

Ingrid Hötte Ambrogi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em História.

Orientador: Prof Dr. Carlos Guilherme Mota

BANCA EXAMINADORA

.....
Prof. Dr. Carlos Guilherme Mota
.....
.....
.....
.....
.....

Para;
Marcelo, Luisa e Fernanda.
Aos meus pais,
Rolando e Irmgard.

Agradecimentos...

Sendo o trabalho acadêmico solitário, certamente precisa do brilho do olhar dos familiares e dos amigos que parecem velar pelo seu sucesso. Porque ao alimentar a consciência a razão, a alma e os sentimentos ficam perdidos. Ah!, se não fossem os amigos..., acalentando o caminhar com dedicação. Por toda a atenção e carinho recebidos, agradeço sinceramente a todos.

Em particular quero agradecer aos meus interlocutores que direta ou indiretamente instigaram, contribuíram, questionaram minhas escolhas e especialmente algumas pessoas que foram imprescindíveis no processo de construção desse trabalho.

Inicialmente agradeço a confiança e o encorajamento recebidos de meu orientador Carlos Guilherme Mota, que soube conciliar a crítica à liberdade, qualidades dos grandes mestres. O professor Carlos Guilherme possibilitou a escolha ampla e irrestrita com generosidade e paciência, mas atento e zeloso, reflexo talvez de quem já constituiu uma obra de valor como a dele. Agradeço a possibilidade de ter feito parte de seu grupo de orientandos.

Ao professor Dr. Nestor Goulart dos Reis Filho, um grande interlocutor e intelectual de primeira grandeza, agradeço pela leitura atenta por ocasião do exame de qualificação e pelas críticas construtivas.

Quero agradecer a professora Circe pelo espaço de reflexão generosamente oferecido no grupo de pesquisa Livres que sob sua coordenação me ajudaram a ampliar as reflexões sobre a instituição escolar.

Expresso meus agradecimentos ao professor Celso Beisegel pela disponibilidade e generosidade em esclarecer e fornecer subsídios imprescindíveis, para esse trabalho, muito obrigada pela disponibilidade afetuosa.

Aos arquitetos do Edif, Alexandre Delijaicov e André Takyia agradeço por terem me atendido, contribuindo com material importante para esta pesquisa, além das conversas que ampliaram muito as informações sobre arquitetura em geral.

Especialmente quero registrar meu carinho a uma amiga de todas as horas, por seu apoio constante, afeto fraterno, Carlota Boto não há como agradecer, e retribuir parece pouco para uma pessoa que sempre senti ao meu lado.

À Márcia Gobbi, pela identificação, interesse, atenção e por todas as dicas e contatos fundamentais, muito obrigada.

Ao Kazume pelo contato com Isabel Pires, e a ela pela generosidade em disponibilizar parte do material iconográfico para essa pesquisa.

Aos meus amigos, colegas e alunos do Mackenzie, Campos Salles e FMU, obrigada pelo encorajamento constante em me fazer rir diante do desespero... valeu pelo acolhimento sincero, pelo partilhar o caminho.

Agradeço especialmente a Mary pelo apoio na reta final.

Agradeço aos colegas do Livres pela troca afetuosa e companheira, pelo interesse em meu trabalho pelos conselhos e informações.

A todos os bibliotecários da FE-USP, FAU-USP, FFLCH-USP, FD-USP IP-USP, Poli-USP que me auxiliaram a descobrir peças fundamentais ainda que na véspera do Natal..., igualmente ao apoio dos rapazes do xerox.

Ao pessoal do DOP, especialmente solidário na busca por informações, obrigada.

Aos funcionários do CONDEFHAT, pelo apoio e gentileza nas pesquisas.

Finalizo agradecendo a toda minha família, que suportou todos os não e tentou entender minha prioridade ... obrigada pelo carinho, pelo apoio irrestrito em momentos tão penosos para todos nós.

Quero agradecer aos meus pais, Rolando e Irmgard, que sempre estiveram comigo.

Agradeço à Diva, por tudo o que fez por mim e ao Miltom pelas lembranças sempre gentis... obrigada.

Terminando...

“O tempo mais feliz de minha vida, em que tinha fé – os erros, os desentendimentos, o abrigo, a aventura, tudo aquilo que se foi, quando havia um ideal para se empunhar uma bandeira...

É a vida que flui, a arte que permanece, e entre o que passa e o que fica, os homens traçam a sua grandeza e a sua dignidade.

Falar desses personagens é evocar, nessa paisagem, num tempo intensamente vivido, as esperanças, a bondade, o amor, o esforço generoso que nunca buscou recompensa.

São coisas pelas quais ainda vale a pena ter vivido.” Patrícia Galvão.

SUMÁRIO:

Resumo	1
Abstract.....	2
Resumé.....	3
Introdução.....	4

CAPÍTULO I

1. O TEMPO: A escola e a constituição da cidade de São Paulo em seus vieses de urbanização	
1.1 Os Primórdios do arraial.....	14
1.2 A cidade e a Academia de Direito.....	17
1.3 O império e a ausência da escola.....	23
1.4 Os primeiros grupos escolares e o ideário republicano.....	30
1.5 Os higienistas pautando a cidade e a escola.....	33
1.6.A escola e a cidade nos tempos modernos – Os anos 20.....	43
1.7 A Revolução de 1930 e a ampliação da rede escolar.....	54
1.8 Populismo: expansão da cidade e o início da expansão da rede escolar.....	66
1.9 Anos 1950 e início dos anos 1960 – Um novo crescimento.....	77
1.10 A ditadura militar a escola e a cidade 1964 a 1984.....	87
1.11 Abertura política de 1984 e anos 1990: Anos perdidos.....	101
1.12 As novas possibilidades para a escola na cidade início do século XXI.....	109

CAPITULO II

2. O ESPAÇO: As características da arquitetura escolar e a organização do espaço como possibilidade para a aprendizagem.	
2.1 Do Colégio Jesuíta à Escola da Praça da República.....	115
2.2 A Diretoria de Obras Públicas na década de 1920.....	128
2.3 A Diretoria de Obras Públicas e a Comissão Permanente - Prenúncios do Moderno.....	136
2.4 O Convênio Nacional de Ensino Primário e o Convênio Escolar.....	144
2.5 As diretrizes do FECE como marcas dos anos 60.....	156

2.6 Os manuais de componentes e a CONESP – 1976 –1987.....	165
2.7 Fundação para o Desenvolvimento da Educação.....	174
2.8 EDIF e os projetos atuais da Prefeitura de São Paulo - Centros de Educação Unificados.....	183

\

CAPITULO III

3. Os Métodos: determinantes do funcionamento da escola e da imagem de aluno projetada nos uniformes

3.1 Método Jesuíta – Ratio Studiorum.....	193
3.2 Educação sem rumo no Império.....	198
3.3 Primeira República e a Escola Pública.....	205
3.4 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.....	218
3.5 Consolidação do ideário da Escola Nova.....	227
3.6 A Ditadura Militar e o Tecnicismo X A Luta em defesa da Escola Pública	240
3.7 Abertura Política e a Precariedade do Sistema de Ensino.....	245
3.8 A Rede de Conhecimentos - novas possibilidades a partir das teorias não lineares.....	250

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Considerações Finais.....	253
-------------------------------	-----

5. BIBLIOGRAFIA

5.1 Acervos visitados	256
5.2 Fontes Primárias	256
5.3 Entrevistas.....	256
5.4 Bibliografia de Referência.....	257

6. IMAGENS

6.1 Fontes.....	268
-----------------	-----

RESUMO

Esta tese consiste em uma investigação sobre a história da escola primária pública paulistana, em que analisamos sua trajetória ao longo de oitenta anos (1922-2001). A periodização escolhida remete a tentativa de reconhecer as rupturas e as heranças do modelo escolar paulista desde o último decênio da Primeira República até a nossa história recente. O trabalho procura identificar o lugar da escola frente aos processos urbanos sofridos pela cidade de São Paulo e a arquitetura escolar desenvolvida por diferentes instituições ao longo dessa periodização. Considera-se que a arquitetura da escola institui um programa pedagógico específico, exigindo, portanto, uma leitura de tal particularidade analítica. Através dos modos e dos costumes mediante os quais a materialidade da escola se dá, é possível rastrear muitos de seus gestos e de suas posturas perante as questões educacionais. É possível, ainda, observar o panorama da constituição da cidade nos lugares sociais que incluem, como protagonistas, os diferentes edifícios escolares. A tese aqui desenvolvida debruça-se, ainda, sobre incoerências entre as correntes metodológicas adotadas oficialmente com a organização espacial da sala de aula que revelam sua impossibilidade e a conseqüente imagem do aluno expressa nos uniformes escolares.

Palavras-chave: História da educação, arquitetura escolar, métodos educacionais, escola pública em São Paulo.

ABSTRACT

This thesis is an investigation about the public primary school of São Paulo that we analyze its trajectory in a period of eighty years (1922-2001). This chosen period is related to the effort of examining the ruptures the inheritance of school models of São Paulo since the last decade of First Republic until our recent history. This study intends to identify the school place at the head of the urban processes suffered by São Paulo city and the school architecture developed by different institutions during of this period. Considering that the architecture of the school establishes a specific pedagogical program that requires a reading of analytical particular. Across the ways and costumes of the school material, it's possible to observe the panorama of the city constitution in the social places that include, as protagonists, the different school buildings. The developed work leans over incoherence among methodological currents adopted officially with the space organization of the classroom that reveals its impossibility and consequent image of the pupil that is expressed in the school uniforms.

Key words: History of Education; School Architecture; Educational Methods; Public School of São Paulo.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur une recherche sur l'histoire de l'école élémentaire publique de la ville de São Paulo et propose une analyse de son parcours au long de quatre-vingts ans (1922-2002).

Le choix des périodes résulte de l'essai de reconnaître les ruptures et les héritages du modèle scolaire "paulista" de la dernière décennie de la Première République jusqu'à une époque récente.

Ce travail se propose d'identifier la place de l'école dans le processus d'urbanisation de la ville de São Paulo et l'architecture développée par des institutions diverses au long de ces périodes. On considère ici que l'architecture de l'école instaure un programme spécifique exigeant donc une lecture d'une telle particularité analytique. C'est dans l'étude des façons et des habitudes par lesquelles la matérialité de l'école s'exprime qu'il devient possible de repérer plusieurs de ses gestes et de ses attitudes face aux questions éducationnelles.

Il est encore possible d'observer le panorama de la constitution de la ville dans les lieux sociaux qui incombent, en tant que protagonistes, les divers bâtiments scolaires.

La thèse ici développée discute aussi les incohérences entre les divers courants méthodologiques adoptés par l'administration publique et l'organisation spatiale de la salle de classe, incohérences qui mènent à une impasse dont résulte l'image de l'élève exprimée dans les uniformes scolaires.

Mots- clés: Histoire de l'éducation, architecture scolaire, méthodes éducatives, école publique à São Paulo.

INTRODUÇÃO

“Há situações históricas nas quais fatos de conhecimento generalizado merecem ser como reprisados através de um mínimo de sistematização, numa quase reiteração ditada por essas mesmas situações históricas.” Luis Pereira.

Sempre nos causou inquietação saber que a instituição escolar no Brasil não consegue cumprir um de seus papéis fundamentais, instruir minimamente a grande maioria da população, e muito menos cumprir sua proposta real, a de formar cidadãos ativos e participativos para o processo de construção da sociedade.

Os ideais liberais advindos da Revolução Francesa parecem não vingar nos trópicos, onde aparecem como ditames mal copiados pelas elites locais, uma verdadeira *mi-en-scène* que nos faz parecer incapazes. É por isso, preciso mais uma vez buscar respostas ainda que parciais, para que essas tragam suas contribuições.

A história da escola não se mostrou como um caminho passível de ser confortavelmente percorrido, assemelhando-se por sua descontinuidade com rotas sem rumo paradeiros, que fogem do percurso fácil, aos quais é preciso perseguir, investigar cada pista, muito mais motivada pelas incoerências dos acontecimentos do que pelas certezas.

Para desvelar as muitas fases da instituição escolar é preciso “ver suas entranhas”, lembrando o prefácio de Alfredo Bosi para o livro *Ideologia da Cultura Brasileira*, de Carlos Guilherme Mota, e então decodificar seu funcionamento através de suas manifestações mais concretas e portanto menos “reguladas”, fugindo da obviedade dos discursos politicamente corretos.

No caso de São Paulo, em vários momentos do processo de construção da urbe, pôde-se perceber períodos em que, além da descontinuidade no processo de construção da rede de escolas primárias públicas, houve uma freqüente oscilação quanto à sua representação social, que por sua vez determinou uma dada concepção de escola.

¹ Pereira, Luis, *Aparelho Ideológico de Estado Escolar*, SBPC, Fortaleza, 1977.

Na verdade, investigando o lugar social da escolarização pública na cidade desde a Primeira República até praticamente os dias de hoje, procurou-se trabalhar com algumas indagações de pesquisa, assim formuladas: para quem seria destinada a escola, os motivos mobilizavam essas escolhas e ainda como seria essa escola, seu projeto arquitetônico.

Frente a essas questões foi feito um levantamento preliminar sobre o percurso da instituição escolar na cidade de São Paulo, a partir do qual foram delimitados quatro grandes blocos: o primeiro a própria formação da escola, que também coincide com a formação do embrião da vila – 1554; o segundo determinado pela Proclamação da República em 1889, acontecimento que dá à escola visibilidade e à sociedade a possibilidade de ascensão social pela educação; o terceiro apresentou uma ruptura com a estrutura tradicional do ensino, a partir de uma nova concepção de estar no mundo físico e cultural, evocado pelo Movimento Modernista – 1922; e o quarto aborda um período ambíguo com grandes contradições, em que existem mais perguntas que respostas, o que, segundo o cientista e filósofo Thomas Kuhn, caracteriza uma era de transição, ou de mudanças de paradigma.

Nossa escolha a partir desse levantamento preliminar concentrou-se sobre o período de 1922 a 2002, por possuir as marcas mais evidentes de transição e de rupturas na organização da instituição escolar, revelado através do ideal de educação proposto num primeiro momento por Fernando de Azevedo, com sua visão oligárquica, avançando com as propostas de Anísio Teixeira; implantando suas diretrizes durante o Estado Novo e finalizando com as propostas de Florestan Fernandes em defesa da escola pública com qualidade para todos.

A construção e o enfrentamento do objeto de estudo se deu pelos antagonismos presentes ao longo da periodização delimitada, e buscamos enfrentá-los com a clareza de que sempre há em qualquer processo histórico, resistência versus forças que buscam sua alteração.

Portanto, os conflitos que orbitaram a instituição escolar durante a periodização escolhida se revelaram em diferentes instâncias com a convivência entre esses tensionamentos, em que ora havia divergências teóricas, ora compatibilizações ainda que antagônicas. Retomando as palavras de Carlos Guilherme Mota: “O terreno escolhido é

sedição, uma vez que em cada época se reconstrói o passado e se projeta no futuro dentro dos parâmetros ideológicos existentes.²”

A partir das sugestões colhidas, o projeto foi dividido em três segmentos: o Tempo, o Espaço e os Métodos.

No primeiro capítulo - *O Tempo: A escola e a constituição da cidade de São Paulo em seus vieses de urbanização* - examinamos e explicita como o processo de urbanização da cidade de São Paulo possibilitou ou não a existência da escola, qual o lugar que o prédio escolar ocupou na cidade; a que grupos sociais ele foi destinado ou contemplou.

O segundo capítulo - intitulado *O Espaço: Características da arquitetura escolar. A organização do espaço como possibilidade para a aprendizagem* - apresenta aspectos da arquitetura escolar e dos modos pelos quais a concepção de edifício escolar possibilita a aprendizagem, indagado se há, ou não, concepções e teorias educacionais sustentando essas escolhas.

Para o terceiro e último capítulo - *Os Métodos: determinantes do funcionamento da escola e da imagem de aluno projetada pelos uniformes* - foram examinadas as orientações metodológicas educacionais mais representativas, e reguladoras do funcionamento da escola, reveladas por meio da materialização desses pressupostos na organização do espaço da sala de aula e da imagem de aluno projetada nos uniformes escolares. Iniciou-se, a partir da delimitação dos capítulos, a pesquisa bibliográfica e de fontes primárias.

Havia a necessidade preliminar de realizar o levantamento da história da cidade de São Paulo desde sua fundação, ainda que em um *vol d'oiseaux*, para poder compreender como se deu a expansão da cidade e quais foram os motivos desencadeadores para sua configuração atual. Autores como Affonso Taunay, Teodoro Sampaio, Ernani Silva Bruno e Nestor Goulart, possibilitaram a compreensão da origem da cidade, de seu processo de urbanização e desenvolvimento.

O prosseguimento da pesquisa exigiu que fossem verificadas as diretrizes urbanas para o crescimento da cidade, que rompeu a região central, o denominado “o triângulo”. Foram levantadas: as tendências higienistas e seus Códigos Sanitários, as propostas de

² Mota, Carlos Guilherme, *Ideologia da Cultura Brasileira –1933-1974*, São Paulo, Ática, 1994, introdução.

urbanismo de Haussmann em São Paulo, as intervenções feitas por Prestes Maia em contraposição às propostas de Lebreton e por fim as mais recentes concepções de urbanismo, como a Lei de Zoneamento.

Verificou-se a partir das intervenções de Prestes Maia uma opção pelo sistema viário e, como decorrência, a expansão sem controle da cidade.

Embora o projeto esteja delimitado entre 1922 e 2002, havia a necessidade de pesquisar as raízes do processo de “desconstrução” da cidade, que pode ser verificado na descontinuidade dos projetos de urbanização vinculados ao jogo de interesses em diferentes épocas, o que acarreta *processos históricos de longa duração* evocando Fernando Braudel, e portanto presentes no processo urbano de São Paulo desde os primórdios.

Prosseguimos o levantamento utilizando como base os *Cadernos de História de São Paulo*, editados pelo Museu Paulista. Esses cadernos trazem artigos de autores de diversas áreas, como Antropologia, Arquitetura, Sociologia, História, Linguística entre outros, que buscam compreender a cidade em suas diversas dinâmicas. Tal opção metodológica proporcionou visão interdisciplinar dessa problemática apreendida nas fronteiras entre história e educação.

Tais textos, em seu conjunto, tecem uma rede de informações que se entrecruzam e se complementam, possibilitando a compreensão dos processos urbanos mais recentes. Além dos autores citados, destacam-se as pesquisas de Nestor Goulart, Jorge Wilhelm, Cândido Malta Campos e Nádia Someck que ampliaram as informações e se tornaram fontes de reflexão nas questões relativas ao urbanismo para esse trabalho.

Procurou-se, a partir da compreensão da dinâmica da urbanização em São Paulo, identificar o lugar que a escola primária ocupou ao longo de sua trajetória e qual o status desse lugar na cidade e para seus habitantes.

No acervo da biblioteca da FAU/USP, verificou-se a existência de algumas pesquisas, dentre as quais destaca-se a dissertação de mestrado intitulada *Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*, de Sílvia Ferreira Santos Wolff, que faz um levantamento sobre a arquitetura escolar das escolas públicas no período de 1870 a 1930 no Estado de São Paulo, constituindo-se como um dos primeiros trabalhos na área. Revela ainda a importância de Ramos de Azevedo, que se torna

referência para as construções escolares mais significativas no início da Primeira República com a construção dos primeiros Grupos Escolares: Escola Modelo da Luz, (1893), Escola do Braz, (1895) são também dele a Escola Normal Caetano de Campos (1894) e a Escola Rodrigues Alves (1919).

Posteriormente, foram visitadas diferentes livrarias; busca essa que possibilitou a descoberta de um título de publicação recente, *Arquitetura e Educação - Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas 1893/1971*. Esse livro foi escrito pela Prof. Dr. Esther Buffa, do Departamento de Educação Universidade Federal de São Carlos e pelo Prof. Dr. Gelson de Almeida Pinto, do departamento de Arquitetura e Urbanismo da USP/São Carlos. A pesquisa revela as principais características da arquitetura escolar e as propostas pedagógicas que a caracterizam, envolvendo também alguns contrapontos quanto às políticas públicas.

Importantes revistas como *Acrópole*, *Habitat*, e alguns números da *Revista de Educação* que tratam dos projetos das escolas e de suas características arquitetônicas igualmente foram pesquisados.

Nesse mesmo período, tomou-se conhecimento, pelo CONDEPHAAT, do processo de tombamento de 162 escolas públicas construídas na Primeira República do Estado de São Paulo. A partir das indicações dadas fomos diversas vezes ao CONDEPHAAT e conseguindo realizar algumas pesquisas importantes.

Constatou-se a partir desse levantamento que as escolas de uma mesma época quanto possuem características arquitetônicas muito diversas. Portanto, o recorte dessa pesquisa ficou restrito aos projetos que foram considerados mais significativos, utilizando como diretriz as instituições responsáveis por sua construção, manutenção e adaptação ao longo da periodização.

Foi fundamental para elucidar a sucessão dessas instituições, período de vigência de sua administração, o trabalho realizado pela FDE, intitulado *Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado*.

Alguns pontos obscuros relativos aos motivos que levaram determinada instituição a ser substituída por outra ou até mesmo a convivência de duas ou mais instituições em um mesmo período foram desvelados ao cruzarmos informações de fontes diversas,

especialmente as encontradas na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, na *Revista de Educação*, em livros publicados pela FDE entre outros documentos.

Para tanto foi imprescindível o levantamento realizado em toda a coleção da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* em seus sessenta anos, analisando página por página, buscando artigos e notas que pudessem auxiliar nossas reflexões, da mesma forma foi realizado levantamento parcial da *Revista de Educação*.

A partir da delimitação dos projetos de edifício escolar significativos, verificou-se a relação entre as políticas públicas para a expansão da rede escolar e a relação deles, ou não, com as abordagens educacionais vigentes, e ainda quais aspectos foram relevantes nesses projetos.

Continuando a pesquisa bibliográfica, não foi encontrado nenhum título que abordasse a arquitetura escolar e os métodos educacionais das escolas paulistanas a partir dos anos 70, relacionando esses aspectos. Tampouco havia estudos sobre urbanização que contemplassem o lugar da escola e suas representações ou seja, este é um campo de investigação inexplorado.

Outras fontes foram importantíssimas para elucidar os aspectos arquitetônicos diante das políticas públicas, como o documento relativo ao FECE (Fundo Estadual para Construções Escolares); gentilmente cedido e explicado pelo Professor Dr. Celso Rui Beisegel.

Com os arquitetos Alexandre Delijaicov e André Takyia, pudemos compreender o projeto do CEU (Centro Unificado de Educação), que se apresentou bem mais amplo que os prédios construídos sugeriam o aspecto de rede interligada evidenciou-se na proposta que almejava “re-ligar” a cidade a partir desses equipamentos.

Quanto aos métodos educacionais, verificou-se que há publicações de diferentes épocas que abordando o assunto com visões bastante discrepantes, fato esse que nos permitiu um confronto de opiniões, dadas as diferenças constatadas entre os discursos oficiais e o das pessoas que figuravam em diferentes momentos da periodização. Identificados em relato de professores em artigos de jornais e revistas de época entre outras fontes.

Nas pesquisas mais recentes, as realizadas pela Prof. Dr Maria Lúcia Hilsdorf da FE-USP, como a publicação *Tempos de Escola: Fontes para a Presença Feminina na*

Educação, evidenciou o confronto com a pesquisa de diversas fontes primárias, o que possibilitou o desvelamento dos processos educacionais de épocas obscuras, como o período imperial e primórdios do período republicano.

Estudos sobre mobiliário escolar também puderam ser observados, pois aparecem em estudos dos higienistas que tratam do ambiente da escola de modo geral através de regulamentações presentes nos Códigos de Higiene e nos projetos sobre mobiliário escolar da CONESP, estes últimos disponíveis na FAU/USP e no Centro de Referência Mario Covas que abriga o antigo acervo da FDE, (Fundação para o Desenvolvimento da Educação). Há, ainda, trabalhos de Ives Gondra, Carlos Monarcha, Rosa de Fátima Souza, Diana Vidal que abordam a temática relativa às intersecções entre métodos, mobiliário e interiores escolares.

O levantamento realizado sobre uniformes escolares foi feito de maneira pontual, uma vez que visava ilustrar apenas a imagem de aluno como uma projeção em decorrência dos outros aspectos estudados e que pôde ser verificada no material da exposição de cem anos de uniformes escolares da Escola Caetano de Campos e em fotografias em geral.

Outras fontes foram buscadas, tais como publicações que abordam estudos sobre vestuário. Foi encontrada uma separata da revista do Museu Paulista que se trata de um ensaio de Sociologia Estética sobre a moda no século XIX da Professora Gilda Rocha de Mello e Souza, que possui uma outra versão em livro intitulado *O Espírito das Roupas*.

Existem pesquisas específicas sobre o assunto como as da pesquisadora argentina Inês Durssel, que trata a utilização do guarda pó, usado em seu país como uniforme, sua pesquisa revela as várias interfaces políticas e sociais de seu uso.

Quanto às fontes primárias, estas se revelaram as mais árduas de serem conseguidas pois em muitos casos o acervo tem uma catalogação que impossibilita a pesquisa por ser genérica e em outros casos os documentos não puderam ser disponibilizados.

Além de realizar a pesquisa preliminar no CONDEPHAAT, outras instituições foram visitadas para o levantamento das fontes primárias: o acervo da antiga Escola Caetano de Campos. Nesse caso houve restrição à disponibilização do material pela sua fragilidade, o Centro de Memória da Faculdade de Educação USP, em que se buscou algumas publicações e imagens; o EDIF quanto aos projetos atuais da Prefeitura de São Paulo para edifícios escolares CEU (Centro Educacional Unificado); o acervo do DOP

(Diretoria de Obras Públicas) foi fundamental ao disponibilizar plantas de escolas públicas de diferentes épocas além da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), que disponibilizou algumas plantas que já se encontravam em arquivo eletrônico.

Além dessas fontes, foram realizadas entrevistas com Isabel Pires sobre a exposição dos uniformes, além das já citadas com os arquitetos de EDIF responsáveis pelo projeto dos CEUs.

O levantamento do material iconográfico foi “garimpado” em fontes das mais diversas desde fotografias de acervo pessoal, passando por revistas, livros, acervos públicos das mais variadas procedências, buscados à medida que se fazia necessário mostrar imagens que não apenas ilustrassem o que estava no texto, mas que confrontassem, elucidassem, esclarecessem e até mesmo ridicularizassem as evidências.

Para Barthes não há diferença entre ver e ler: “Sejam elas pintura fotografia ou do cinema, as imagens são analisadas como ‘textos’, isto é, sistemas significantes cuja ‘leitura’ não é apenas técnica, mas também intensamente emotiva.”³

Buscou-se portanto realizar essa pesquisa de forma a organizar seu percurso de fora para dentro, em uma dinâmica que se propôs analisar como as questões externas imprimem características da organização interna da escola.

O uso de forma pessoal terminou por evocar as minhas lembranças, do primário no “Grupo Escolar Almirante Barroso”, que fizeram parte da infância. Há portanto para mim enquanto autora desse trabalho, também um reviver de parte de minha própria história e buscar compreendê-la para além dos sentidos afetivos, ou seja, buscar pelos sentidos ideológicos que marcaram o percurso da escola em São Paulo.

³ BARTHES, Roland, *Inéditos*, vol 3, São Paulo, Martins Fontes, 2005, p. X.

CAPÍTULO I

O TEMPO: A escola e a constituição da cidade de São Paulo em seus vieses de urbanização.

*J'adore cette ville
Saint-Paul est selon mon coeur
Ici nulle tradicion
Aucun préjugé
Ni ancien ni moderne
Seuls comptent cet appétit furieux cette confiance
absolue cet optimisme cette audace ce travail ce labeur
cette spéculation qui font constituer dix maisons par
heure de tous styles ridicules grotesques beaux grands
petits nord sud égyptien yankee cubiste
Sans autre préoccupation que de suivre les statistiques
prévoir l'avenir le confort l'utilité la plus value et
d'attirer une grosse immigration
Tous les pays
Tous les peuples
J'aime ça
Les deux trois vieilles maisons portugaises qui restent
sont des faïences¹*

Blaise Cendrars

Para compreendermos a representação social do lugar da escola na constituição de São Paulo, é necessário revermos como se deu o processo de urbanização da cidade e como a escola é *significada* no percurso de sua construção.

O *fato urbano* ganha a preocupação de detectar como se constitui o lugar da escola nos períodos mais representativos do crescimento da cidade de São Paulo e qual a representação social desse lugar. A representação social aqui deverá ser compreendida como aquela em que figura a unidade do sistema social. Segundo Florestan Fernandes, “(...) deve estender-se a todo e qualquer elemento (ação, relação, posição, personalidade grupo, instituição, camada etc...) que possa fazer parte de conjuntos interdependentes de sua própria constituição ou complexidade, uma influência característica.”²

¹ CENDRARS, Blaise. In: DIMENSTEIN, Gilberto & SOUZA, Okky. *São Paulo 450 anos luz*. São Paulo: Cultura, 2003.

² FERNANDES, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. Apud REIS FILHO, Nestor Goulart. *Evolução urbana no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1968, p. 23.

Inicialmente faremos um sobrevôo pela história da constituição do então *arraial* de Piratininga, marco embrionário da futura cidade de São Paulo, que, por sua vez, surgiu ao redor da escola jesuíta ou casa de meninos.³

Temos importantes marcos, como materialização de fatos históricos relevantes e propulsores da posterior expansão da cidade; são marcos que ganham significado nas instituições educacionais: a criação da Faculdade de Direito (1827), posteriormente – dado o desenvolvimento econômico da região devido à agricultura do café –, fechando com a Proclamação da República (1889) e a construção de outro marco educacional na cidade, a Escola Normal, depois denominada Escola Normal Caetano de Campos.

Embora tais eventos não estejam circunscritos à periodização deste trabalho, é importante demarcá-los com parâmetros de comparação com suas *continuidades ideológicas* em épocas posteriores, ou com marcos em que se apoiaram algumas trajetórias, tanto urbanas quanto sociais.

Assim, desde os primórdios da existência da cidade, podemos notar, através do espaço que a escola ocupou, sua representação social e sua dimensão política e ideológica subjacente a esse lugar. Como espaço, consideramos e adotamos o conceito de Milton Santos: uma instância da sociedade que abarca os aspectos econômicos, político-institucional e cultural-ideológicos, o que significa que cada um dos aspectos contém o espaço e é contido por ele.

“Isso quer dizer que a essência do espaço é social. Nesse caso o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. Assim, temos, paralelamente, de um lado, um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território, sua configuração geográfica ou sua configuração espacial e a maneira como esses objetos se dão aos nossos olhos, na sua continuidade visível, isto é, a passagem; de outro lado, o que dá vida a esses objetos, seu princípio ativo, isto é, todos os processos sociais representativos de uma sociedade em um dado momento.”⁴

³ Maria Lucia S.Hilsdorf, em seu livro *História da Educação Brasileira – leituras*, assinala que, na verdade, o colégio jesuíta foi, durante a maior parte de sua trajetória, uma casa de meninos e não um colégio completo. (p.10, em nota de rodapé)

⁴ SANTOS, Milton. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

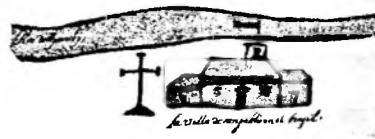


Fig. 1 Primeira iconografia de São Paulo

1.1 Os primórdios do arraial

São Paulo sempre se apresentou múltiplo em sua constituição, desde sua formação embrionária, o arraial na região piratiningana; São Paulo do Campo de Piratininga desenvolveu-se a partir de sua primeira construção importante, o colégio jesuíta.⁵

Teodoro Sampaio, por sua vez, descreve a área ocupada pelo arraial de São Paulo no século XVI :

“Aqui nesse pequeno espaço de não mais de quatro alqueires de terra, a que aqueles dois ribeiros convergentes davam a figura de um triângulo, aqui se lançaram os fundamentos da cidade que, nos acidentes naturais do terreno, encontrava a mais eficaz defesa.

(...)

Da pequena igreja, colocada à beira da escarpa e no ângulo da mais funda das reentrâncias, não só se dominava o horizonte donde era possível um ataque ou surpresa, como se podia fazer a polícia da população que crescia na vizinhança.”⁶

O *edifício escolar* tem, por característica, nesse primeiro momento de ocupação, a centralidade, pois é a partir dessa ocupação que se agregaram em torno do colégio populações indígenas diversas, como os tupiniquins, carijós, tupis e guaianãs e, ainda, os europeus e os mestiços. Os padres tentam, a partir da concentração dos índios, promover a organização da ocupação do espaço no entorno do colégio, e também a construção de suas cabanas ou moradias. Pode-se dizer que, além da determinação da posição inicial da pequena igreja, há uma noção de organização do embrião da vila que está surgindo.

“No meio ficava o colégio dos Padres, como centro donde irradiavam os caminhos ou futuras ruas da cidade.”⁷ Esse princípio organizador do espaço inicial da vila demonstra que os padres possuíam noções de urbanismo, pois utilizaram como

⁵ Affonso Taunay desenvolve a história da cidade de São Paulo a partir da constatação de que não há documentação para se determinar em que época o primeiro europeu se fixou em terras paulistas; constata que a partir da vinda da missão jesuíta e da extinção da vila de Santo André da Borda do Campo, São Paulo começa a delinear-se. TAUNAY, Affonso de E. *História da Cidade de São Paulo*. São Paulo: Melhoramentos, 1953.

⁶ SAMPAIO, Theodoro. *São Paulo no século XIX e outros ciclos históricos*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 156-157.

⁷ *Ibid.*

princípio os esquemas renascentistas radiocêntricos⁸, diferentemente dos esquemas utilizados em outras cidades na mesma época, onde a distribuição era a das plantas retangulares em forma de tabuleiro de xadrez.

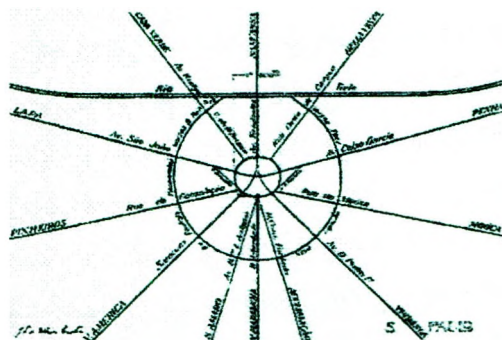


Fig 2 Esquema radiocêntrico

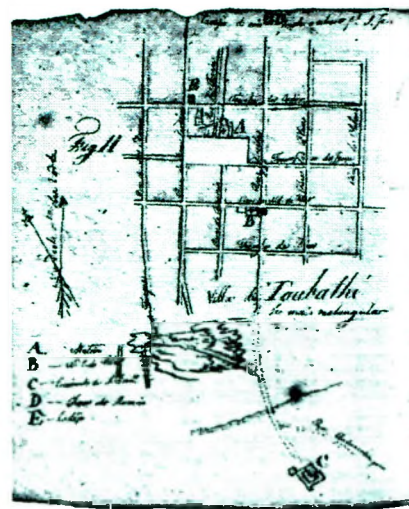


Fig.3 Esquema tabuleiro de Xadrez

Pode-se afirmar que São Paulo já nasce com um espírito cosmopolita, o que, certamente, possibilitou seu desenvolvimento, contrariando as adversidades do isolamento e do abandono no início de sua constituição. Inicia seu povoado no entorno do colégio o qual pretende catequizar e educar a população desagregada que havia na região. Assim, foi por meio do ato educativo que nasceu a cidade. Desde a formação do arraial dos padres Manuel da Nóbrega, Anchieta e do Irmão Antônio,⁹ São Paulo foi-se constituindo mestiça – circunstância que se mantém até os dias de hoje.

A cidade viveu um longo período de marasmo, ficando restrita ao espaço inicial e tendo como pólo irradiador o seu centro, ou região do triângulo que concentrava, além da maior parte da população, os serviços e o comércio, os quais ali permaneceram por quase dois séculos após sua fundação.

As escolas, em número muito reduzido, por mais de trezentos anos, eram instituições, em sua maioria, vinculadas a alguma ordem religiosa e não desempenhavam a função de centralidade na organização urbana.

⁸ REIS FILHO, Nestor Goulart. *Evolução Urbana no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1968. p.128.

⁹ Irmão Antônio não era padre ordenado, mas era, antes de Anchieta, responsável pela catequização da população agregada ao colégio. Muito pouco divulgada, sua atuação foi importantíssima durante o período inicial do colégio. Ver LEITE, Serafim. *A história da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa:1939.

O que fez com que a escola perdesse sua centralidade inicial, uma vez que houve crescimento da população, foram ações daquela época, como a modernização de Portugal, desencadeada pelo Marquês de Pombal: em 1772 determinou a expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses; houve, portanto, a perda do poder centralizador da igreja na sociedade, a qual, sem a substituição imediata da administração do Estado-metrópole de forma eficaz, abre um lapso na organização escolar, principalmente nas colônias.

Os primeiros sinais discordância ocorreram por volta de 1570, como ressalta Hilsdorf em relação ao projeto jesuíta. Houve o encontro de duas diacronias que se entrecruzaram: o projeto missionário jesuíta e o projeto de colonização. Ambos se antagonizavam, pois o projeto missionário pressupunha cristianizar os índios, e o colonizador pretendia apenas escravizá-los. O poder passava sempre pelas mãos dos jesuítas, que tinham grande presença nas comunidades indígenas por intermédio dos processos de catequização.

A chegada dos escravos africanos veio a descentralizar o poder da igreja dado que os negros já chegavam escravos e não eram considerados pela igreja seres sem alma, não necessitando, portanto, de salvação.

A partir da vinda dos africanos, as pequenas vilas no Brasil perderam visibilidade à medida que essa visibilidade vai sendo transferida para os engenhos e seus senhores, os produtores de riquezas.

São Paulo, por sua vez, foi esquecida em seu platô até que surgiram fatores de crescimento sociais e cultural por intermédio da academia de direito e, posteriormente, com as lavouras de café o econômico, que a retiram do marasmo em que ficou durante aproximadamente trezentos anos.



Fig. 4 Vista panorâmica São Paulo -

1.2 A cidade e a Academia de Direito

O isolamento que São Paulo viveu durante quase trezentos anos foi quebrado por um pequeno impulso cultural, dado à cidade por meio da criação da Faculdade de Direito em 1827, quando, novamente, uma instituição educacional ganha espaço e destaque.

Contrariando boa parte dos deputados da Assembléia Constituinte de 1823 do Império brasileiro, na qual se discutia a criação de uma universidade no Brasil, havia a defesa, por parte do deputado paulista José Feliciano Fernandes Pinheiro, para que São Paulo se tornasse assento de tal universidade. Essa proposta foi de pronto impugnada por outros deputados, sob as mais diferentes alegações, os quais defendiam a escolha de outras cidades mais próximas do litoral e mais desenvolvidas, como a Bahia, Rio de Janeiro – que era a corte –, pelo fácil acesso ao recebimento de livros do exterior e pelo favorecimento de as instalações já existirem nessas cidades. Tais argumentos também foram rebatidos, diante dos perigos dos excessos de distrações oferecidas aos jovens nessas localidades.⁹ As cidades de São Luís do Maranhão, São João Del Rei e Paraíba, entre outras, também foram lembradas na disputa político- geográfica.

Na verdade, o que despertava esse interesse era o fato de que a instalação de uma universidade acarretaria notório desenvolvimento e prestígio para a região escolhida como sede. Essa discussão toda, porém, não obteve qualquer resultado e a assembléia foi dissolvida por ato imperial de D. Pedro I. No entanto, como também assinala Roberto Pompeu de Toledo em seu livro *Capital da Solidão*, “em 1826, agora na forma de projeto de lei apresentado pelo governo à Câmara dos Deputados, ressurgiu a proposta de criação, não mais de uma universidade, mas de um curso jurídico no Brasil.”¹⁰

⁹ Os debates em defesa da sede para o primeiro curso jurídico tornam-se cada vez mais fervorosos como diz Martim Francisco, irmão de José Bonifácio: “A Bahia eu tenho ouvido falar, nunca eu a escolheria para isso. É a segunda Babilônia do Brasil, as distrações são infinitas e também os caminhos da corrupção. É uma cloaca de vícios” In: TOLEDO, Roberto Pompeu. *A Capital da solidão* – uma história de São Paulo das origens a 1900. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. p. 312. Ver também a obra clássica de Ricard Morse – Formação Histórica de São Paulo.

¹⁰ *Ibid.*

A proposta, no entanto, não era apenas de um curso jurídico, mas a de dois, um em São Paulo e outro em Olinda. Nos debates, embora prevalecesse uma posição da grande maioria contrária a São Paulo, a escolha já havia sido definida.

Não existiam muitos locais para escolher como sede do futuro curso em São Paulo; após se vistoriarem os conventos do Carmo e do São Bento, optou-se pelo de São Francisco, pelo motivo de este estar em boas condições; além disso, as antigas celas e demais dependências poderiam ser utilizadas como salas de aula. A cidade ganhou politicamente com essa escolha, além de ganhar um novo espaço público: o Largo de São Francisco – originalmente apenas quintal do convento.



Fig. 5 Largo de São Francisco -

O provincianismo de São Paulo também era marcado pela ausência de casas tipográficas, de um jornal, que só foi criado logo após a instalação do curso de Direito. Segundo Toledo, seria um jornal manuscrito quinzenal chamado *O paulista*, elaborado pelo professor de latim Antônio Mariano de Azevedo Marques, cujo codinome era

Mestrinho¹¹. Posteriormente, com a existência da primeira tipografia da cidade, deram-se outras iniciativas, como a criação do primeiro jornal impresso, *O Farol Paulistano*, que também contou com a colaboração de Mestrinho.

Ocorreram alguns outros ganhos antes da criação do curso, que depois seriam encampados por este: a criação da primeira biblioteca pública da cidade, em 1825, em local próximo ao do futuro curso, que será instituído na cidade em 1827 e inaugurado em 1828. Porém, a maior parte dessa biblioteca foi constituída por doações do bispo D. Mateus de Abreu Pereira, o que lhe deu uma característica teológica e pouco atualizada para o curso jurídico.¹²

A inauguração do tão esperado curso se deu no dia 1º de março de 1828, às 16 horas, em uma das salas de sua sede. No Convento de São Francisco, com todas as autoridades locais presentes, destacou-se a presença de seu primeiro diretor, José Arouche de Toledo Rendon, e de seu primeiro professor nomeado, José Maria de Avelar Brotero, o Conselheiro Brotero¹³.

A primeira turma do curso de direito contou com trinta e três jovens provenientes de diferentes regiões do Brasil, dos quais dez eram da cidade de São Paulo e os demais do interior ou de outras províncias, como Minas Gerais, Bahia e da própria corte, o Rio de Janeiro. Eram poucos os habitantes de São Paulo que podiam usufruir da faculdade, já que a maioria da população recebia pouca educação formal, dada a ausência de escolas; e também pelo fato de ser esse curso destinado apenas às elites nacionais, que ainda não representavam número considerável na população da cidade. Assim, nos primeiros vinte e cinco anos de existência da Academia de Direito, formaram-se 138 paulistas, 181 cariocas, 100 mineiros, 56 baianos, 48 gaúchos, 11 maranhenses e 9 mato-grossenses.¹⁴

Havia também na época um curso preparatório, anexo à Faculdade de Direito, para os estudantes ingressarem na academia, no qual havia aulas de línguas, matemática, história e geografia.

¹¹ É importante ressaltar que cada exemplar era partilhado por cinco assinantes que, ao receberem, tinham como tarefa passar aos demais de sua lista. São Paulo passa a ter um jornal impresso, *O Farol Paulistano*, a partir da instalação da primeira tipografia na cidade, a *Patriota*. Ao contrário das demais províncias, São Paulo foi uma das últimas cidades a ter sua tipografia.

¹² Segundo relato posterior em ensaio de quadro estatístico, realizado na província em 1836, pelo engenheiro Daniel Pedro Müller (construtor do obelisco do Piques).

¹³ Ver as disputas internas da academia de direito entre Brotero e Arouche. TOLEDO. *op. cit.* p. 315.

¹⁴ *Apud.* TOLEDO. *op. cit.* p. 317.

Um professor que se tornou conhecido nesse curso foi o alemão Júlio Franck¹⁵, extremamente admirado pelos alunos. Quando faleceu, foi enterrado no pátio central da Academia de Direito por lhe ter sido negado o enterro nas igrejas da época que, católicas, não aceitavam enterrar os que não professavam a religião.

Atraídas pela formação superior, várias famílias abastadas de todo o país enviaram seus filhos para se formarem bacharéis de Direito em São Paulo, pois, seus filhos, além de permanecerem no Brasil, demandariam custos menores daqueles com a formação em Coimbra. São Paulo, segundo descrição de Emani Silva Bruno, torna-se, então, o burgo dos estudantes e passa a sofrer modificações por causa da presença desses novos habitantes, rapazes ricos, acostumados a serem servidos. Criam-se ou desenvolvem-se serviços anteriormente inexistentes ou precários, como pensões, cafés, bancos, bordéis e outros comuns às classes abastadas.

Teodoro Sampaio acrescenta a esse cenário a perspectiva de que, embora a criação do curso jurídico tenha tornado São Paulo um dos focos mais intensos da mentalidade do país, ainda assim, os melhoramentos para a cidade eram insignificantes e pouco duradouros. Um exemplo é a instalação da iluminação pública, iniciada em 1842 com lâmpões de óleo de peixe ou de mamona, que perduraram por vários anos; o mesmo não ocorreu com o calçamento de algumas ruas, que teriam sido arrasadas com as chuvas torrenciais do mesmo ano. Os investimentos foram pequenos e as melhorias não perduraram pelas características climáticas e topográficas adversas, e pela precariedade dos materiais.

Essas características podem ser confirmadas pelos relatos realizados por Álvares de Azevedo, então estudante de Direito, em cartas que destinava a sua mãe: “Quanto aos divertimentos – *nichts* – só andar pelas ruas dando topadas nas pedras (...) na maior insipidez possível, ansioso de deixar essa vida tediosa do mal ladrilhado S. Paulo.”¹⁶

Pior do que o calçamento era o abastecimento de água, que em sua maioria provinha diretamente dos rios, como o Tamandateí ou do Anhangabaú. Esses já contavam com toda sorte de despojos da cidade, assim como as águas do Chafariz da Misericórdia, que, por sua vez, era abastecido com águas de um tanque chamado Reúno,

¹⁵ Julio Franck veio para o Brasil como clandestino e, após ser libertado no Rio de Janeiro, foi para São Paulo e tornou-se professor do curso anexo da Faculdade de Direito. Segundo Toledo, ele cria uma sociedade secreta – *Burschenschaft* ou *Bucha* para os iniciados – com os melhores alunos da academia. Morreu em 1841, e o seu sepultamento ocorreu no pátio da academia, onde continua até hoje.

¹⁶ *Apud* TOLEDO. *op. cit.* p. 330.

no Bexiga. Parte do seu percurso era realizado a céu aberto, onde se misturava com o lixo jogado pelos quitandeiros.

Apesar das condições físicas da cidade, a Academia de Direito tornou São Paulo, se não próspera, ao menos um centro da intelectualidade da época; proporcionou várias pequenas melhorias, como o novo caminho, a Estrada da Maioridade construída em 1842, que ligava o litoral, Santos, ao planalto, São Paulo. A estrada era de terra, o que possibilitava a viagem feita a cavalo e não mais em mulas – um grande avanço com economia de tempo e esforço.

No período das Regências, a cidade sofreu para acomodar as novas instituições a serem criadas; por isso, a Assembléia Legislativa ocupou uma parte do convento dos jesuítas, onde ficavam as outras instituições da província, como o Palácio do Governo. Nota-se aí a precariedade da cidade e de seus recursos escassos. No entanto, lentamente, essa configuração foi-se alterando com obras para a contenção de enchentes, como a retificação de trecho do Tamanduateí. Tal trecho era conhecido como “as sete voltas”. A obra de retificação possibilitou a ocupação do novo espaço que surgiu às margens do rio, na área central, com a abertura de uma nova rua, que é chamada até os dias de hoje de Rua 25 de março, nome dado em homenagem ao dia da promulgação da Constituição do Império.

Começaram a chegar a São Paulo, a partir do final da primeira metade do século XIX, iniciativas comerciais diferenciadas, como as vindas do relojoeiro inglês Henry Fox, responsável pelo fabrico e manutenção do relógio da antiga Sé, o primeiro relógio público da cidade, inaugurado em 1842. Surgiram em São Paulo novos comerciantes, modistas francesas e cabeleireiros, assim como também os primeiros hotéis da cidade, – consequência natural do aumento do fluxo de visitantes.

Mesmo diante de algum progresso, o paulista continuava bastante reservado, observando os avanços da cidade por trás de suas gelosias¹⁷.



¹⁷ *Gelosias* são grades de madeiras cruzadas a intervalos iguais. A palavra vem do italiano e significa “ciúmes”. As gelosias irão permanecer até o ato que determina sua retirada ou sua abertura para parte interna das casas, com o intuito de desobstruir as calçadas. A maioria dos paulistas ficou indignada, mas o ato foi cumprido e, assim, muitas gelosias foram arrancadas pelo poder público, descortinando o interior de suas casas.

A cidade de São Paulo só vai alterar sua configuração urbana a partir do momento em que se tornou o ponto de encontro do capital dos cafeicultores, por volta de 1865, momento em que foram geradas novas demandas, dada a fixação dessas famílias na cidade.

Para os produtores não bastava controlar a produção do café. Realizavam, na cidade, os negócios e a valorização da produção. O fazendeiro tornou-se, a partir de então, um homem de negócios que passava a administrar o capital gerado nas lavouras.

O café só se fixou em terras próximas à cidade de São Paulo depois de percorrer grande parte do território brasileiro. Entrou na América do Sul pela Guiana Francesa, migrou para o nordeste brasileiro, depois foi introduzido nas terras do sudeste através do Rio de Janeiro. O café só atingiu o denominado *oeste paulista* – por ficar a oeste do Vale do Paraíba – quando as terras desse vale entraram em declínio para sua produção. Tal fato levou o café para novas regiões da província: como Campinas – terras em que se observou uma grande produção por suas características peculiares denominadas vulgarmente de terra roxa – expandindo-se até mais ao norte, região atual de Ribeirão Preto.

Ocorre que o transporte do café para a exportação, enquanto esse era produzido no Vale do Paraíba, ficava próximo ao litoral; porém, quando este migrou para regiões interioranas, a dificuldade de transporte promoveu a arrancada paulista pelas estradas de ferro.

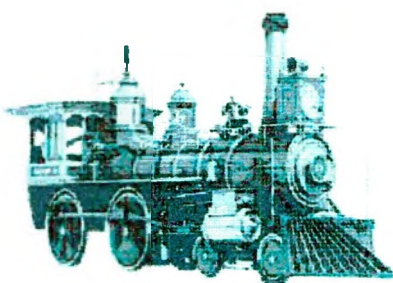
Decorrente do fluxo de capitais, tornou-se necessária maior infra-estrutura, que viria a ser gestada a partir das primeiras associações comerciais derivadas do capital do café, como a construção das ferrovias. A primeira companhia ferroviária foi organizada em Londres, com garantias dadas pelos cafeicultores, a São Paulo Railway (1867), e a partir dela novas estradas e ramais foram sendo realizados, criando a primeira malha ferroviária em São Paulo. Segundo Nestor Goulart Reis:

“Vencida a serra, multiplicam-se as ferrovias no planalto, onde os custos das obras eram muito menores. De Jundiaí a Campinas foi construída a Companhia Paulista, inaugurada em 1872. De Campinas, partiram a Mojiana e as novas linhas a Rio Claro e São Carlos e a Porto Ferreira, com bitola larga, que se integraram à Paulista. De São Paulo partiam a Estrada de Ferro São Paulo e Rio, pelo vale do Paraíba e a Sorocabana, em direção a Sudoeste. De Jundiaí partiu a Ituana, atingindo Tietê, Porto Feliz e Piracicaba. Nessas últimas localidades a ferrovia articulava-se à navegação fluvial do Tietê e do

Piracicaba. Em Porto Ferreira, a Paulista articulava-se à navegação pelo Mogi-Guaçu.¹⁸

Portanto, o capital gerado na produção cafeeira expandiu sua consolidação por intermédio de diversos tipos de associações comerciais, promovendo uma verdadeira revolução na cidade escolhida para acolher essencialmente essa iniciativa.

Goulart atenta para outro fato importante: o de que as estradas de ferro propiciaram um outro empreendimento, o da apropriação das terras devolutas do Estado. Os fazendeiros se apropriavam das terras para equipá-las e depois vendê-las obtendo lucro ao deixá-las em condição de uso, (...) pois essas áreas, em grande parte, eram cobertas por mata, embora com áreas de produção de café isoladas¹⁹.



A cidade consolidou sua posição hegemônica pelo favorecimento das estradas de ferro que passavam por ela e também por, curiosamente, não ter grandes surtos de febre amarela. Como Toledo afirmou: “o *Aedes aegypti* viaja nos trens da Inglesa, mas por algum mistério, não desembarcava em São Paulo.”²⁰

Várias famílias de fazendeiros e de comerciantes, até mesmo os de Santos, mudaram-se para São Paulo ou construíram suas segundas casas, as quais representavam um ponto de apoio para efetuar os negócios do café e também um local para passar temporadas. E toda a efervescência decorrente dos avanços promovidos pela cultura do café solicitou novas demandas, como a criação de escolas junto ao poder público.

Há, portanto, uma iniciativa por parte dos paulistanos bem estabelecidos e *zelosos para com questões dos mais pobres*: a criação de pequenas escolas. Estes paulistanos serão, na maioria das vezes, os benfeitores do rudimentar sistema educacional da época.

1.3 O império e a ausência da escola

As escolas existentes no final do período imperial eram pequenas e geralmente funcionavam fora do terreno do triângulo central; seus terrenos eram doações recebidas

¹⁸ REIS FILHO, Nestor Goulart. *São Paulo e outras cidades*. São Paulo:Hucitec, 1994. p. 28.

¹⁹ REIS FILHO, Nestor Goulart. *Cultura e Estratégias de Desenvolvimento*. In: *A década de 20: as origens do Brasil Moderno*. São Paulo: Unesp, 1998.

²⁰ TOLEDO. *op. cit.* p. 365.

a partir de pedidos feitos a donos de chácaras em decorrência da lei nº 9 de 22/3/1874, que instituiu o ensino primário ou de primeiras letras como obrigatório, e complementada pela lei nº.55 de 30/3/1876, que determinava a construção de prédios apropriados para escolas. No entanto, a maioria dessas escolas era distante dos núcleos populacionais, o que dificultou sua incorporação de imediato, muitas delas tendo sido demolidas prematuramente por sua construção precária, pela falta de manutenção ou pela degradação do entorno.

As condições das escolas são descritas não apenas nos relatórios dos professores ao presidente da província, mas também pela imprensa, como segue, no artigo de um jornal da época: “Uma escola entre a lama e lixo. Vimos há dias um edificio novo, já acabado, nos fundos da chacara do Barão de Três Rios, na Luz. A curiosidade levou-nos até lá e ficamos sabendo que é a escola pública para dois sexos.”²¹

O artigo ainda traz a descrição do entorno da escola, insalubre, com esgotos da Casa de Correção, que ficava um pouco acima, correndo em uma vala à frente da nova edificação. E ainda havia uma praça do lado oposto da rua utilizada como depósito dos dejetos dessa mesma penitenciária.

A estrutura dessas escolas, em geral, também era precária e pequena. Quem podia, pagava pelo ensino em escolas particulares mais centrais e com melhores condições de ensino. A maioria da população pobre não freqüentava a escola, era constituída de aprendizes nas fábricas ou de quem realizava atividades de vendedores ambulantes, carregadores; enfim, realizavam algum trabalho para que a família ganhasse um pouco mais de dinheiro.

São Paulo começou a ganhar novos contornos quando João Teodoro Xavier de Matos assumiu a presidência da província em 1872, ficando no poder por dois anos e três meses, o que para época representou um longo mandato, pois a média de permanência era de seis meses. Durante o período imperial, entre presidentes e vice-presidentes, assumiram o cargo 116 cidadãos. Esse foi um fator que contribuiu para a descontinuidade de ações promotoras de desenvolvimento, bem como reforça a tese do desinteresse dos mandatários pela província.

²¹ *Apud*. WOLFF, Silvia F. S. *Espaço e Educação, os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. 1992. Dissertação (Mestrado), FAU/USP, p. 55-56.

João Teodoro,²² diferentemente de seus antecessores, foi um grande promotor para a cidade de São Paulo. Governou com dois propósitos fundamentais: ampliar a cidade para além do seu núcleo central como também embelezá-la e modernizá-la no que fosse possível.

“Ele abriu ruas novas e reformou as antigas. Delimitou o largo dos Curros, (...) em que se instalaria mais tarde a Praça da República. No núcleo central, os largos da Sé e do Rosário e as ruas de São Bento, Direita e da Imperatriz receberam novo e refinado calçamento, constituído de paralelepípedos de granito. (...) João Teodoro também criou, em 1874, a Escola Normal, levando para sediá-la um edifício na confluência das ruas do Comércio com (futura Álvares Penteadó), da Imperatriz (15 de novembro) e do Palácio (do Tesouro). Uma cadeia pública foi edificada no campo da Luz, contígua ao jardim.²³”

Também segundo Toledo (2003), além das obras citadas, outras foram realizadas, como a reforma do Jardim da Luz, que recebeu um lago a partir da canalização das águas do tanque do Reúno, no Bexiga, incrementado de ornamentos: esculturas de mármore e uma torre de vinte metros de altura que servia como mirante, conhecida como *Canudo do Dr. Teodoro*, demolido antes do século XX; segundo relatos dos guardiões da moralidade da época, este só servia para encontros amorosos. Outro local desdenhado pela igreja era uma pequena ilha, pedaço de terra remanescente da primeira retificação do Rio Tamanduateí, que, além do leito principal, possuía um canal menor próximo à Rua 25 de Março, contornando uma ilhota. Essa ilhota, em um momento de fúria de um padre, foi denominada como *Ilha dos Amores do Sr. João Teodoro* e ficou conhecida a partir de então por *Ilha dos Amores*. O lugar recebeu do presidente da província, ajardinamento e infra-estrutura para banhos, lazer e ornamentos, tornando-se agradável.

No entanto, a obra de João Teodoro considerada de maior vulto foi a drenagem e o saneamento da várzea do Carmo, que proporcionou maior integração com o bairro do Brás, possibilitando posteriormente a passagem de um dos ramais de trens que cortavam a cidade. Os projetos do presidente da província desenvolveram ruas retas, amplas, integrando bairros como a Luz ao Brás ou da baixada do Carmo à Mooca e ainda a continuação da Rua do Hospício (futura Glicério) para os lados do Ipiranga, superavam a visão de sua época.

²² Posteriormente será considerado como o primeiro urbanista da cidade pelo próprio Ramos de Azevedo

²³ TOLEDO, *op. cit.* p.370.

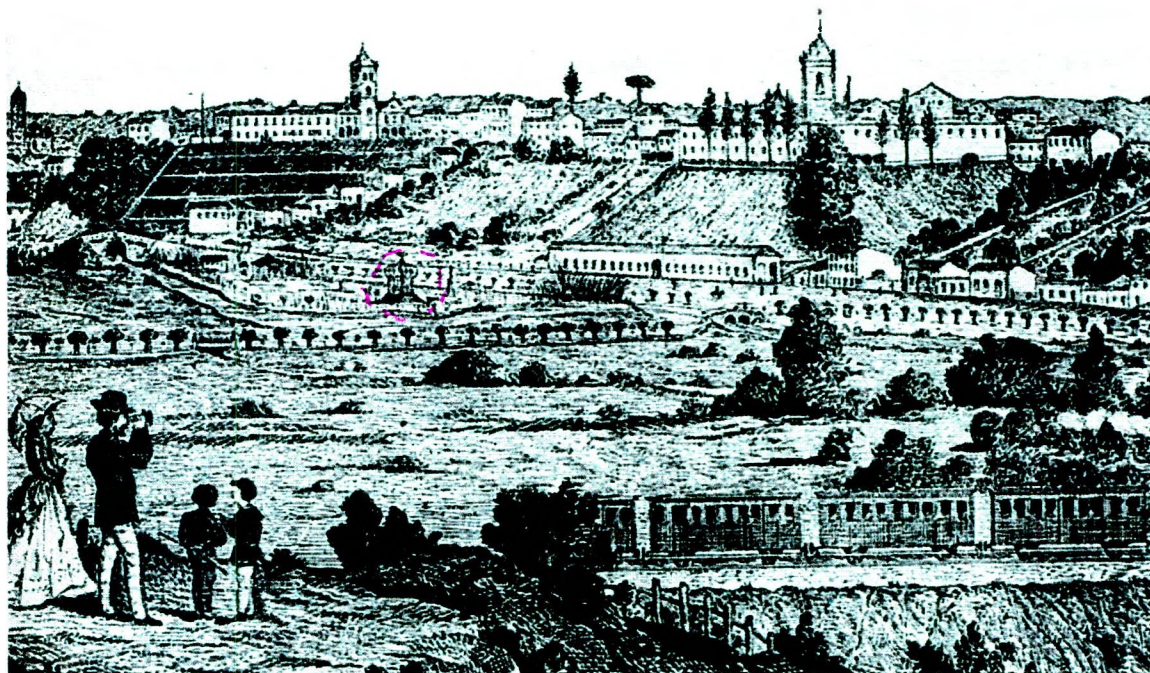


fig. 6 Vista da cidade de São Paulo – Ilha dos Amores e Rua 25 de Março.

A cidade com a integração feita por trens com outras regiões, além de iniciativas como a da família Barros (vinda de Itu) ao instalar a primeira tecelagem em 1882, traçaram o futuro cosmopolita para São Paulo.

Outro fluxo derivado do crescimento da agricultura foi o da imigração. Embora tenha sido iniciado anteriormente, consolidou-se de fato a partir de 1887, um ano antes da Abolição. Ele transformou a cidade de São Paulo em um dos locais de redistribuição de mão-de-obra para a lavoura do café, tornando a cidade, em pouco tempo, um dos principais pólos econômicos do país. Nesse clima nasce a base para uma mudança ainda mais radical, a Primeira República e o início da industrialização.

Com a Abolição, os negros, a despeito dos ideais de abolicionistas como Luís Gama, não são integrados à sociedade ou ao trabalho. Uma das questões levantadas dizia que suas técnicas como artesãos, e suas habilidades em geral, eram rudimentares; assim, iam sendo colocados cada vez mais à margem da sociedade brasileira.

Esta discriminação tem como fato agravante a elevada imigração de europeus para ao país. Os imigrantes, frente aos antigos escravos, logo se tornaram maioria, tanto nas fazendas e indústrias como também no comércio. É interessante observar no texto de Teodoro Sampaio o quanto são enaltecidos os novos “cidadãos imigrantes”, como

“aqueles que trazem cultura aos ignorantes”. Teodoro Sampaio tece elogios usando abundantes adjetivos para expressar suas opiniões a respeito da situação de depauperamento em que se vivia em São Paulo no século XIX, e anunciava a salvação por intermédio da vinda do imigrante.

“Um sopro de vida renovador e benéfico domina por São Paulo inteiro. Artistas hábeis, trabalhadores morigenados, homens robustos, cheios de esperança e da nobre ambição do trabalho entram em levas numerosas pelos nossos campos e pelas nossas cidades.

(...)

A capital transforma-se rapidamente. E como por um encanto, as suas planícies, ermas e sem valor em outro tempo, cobrem-se de edificações inúmeras e animam-se povoam-se e passam a valer milhões.

A velha cidade dos governadores e dos capitães-gerais vê cair aos poucos, com suas tradições esquecidas, os antigos e feios edifícios por onde tinham já passado os ultrajes de mais de três séculos, substituindo-se por edificações novas em cuja face se reconhece um sopro de elegância e da arte.”²⁴

Inovações como a venda de porta em porta e o comércio de peixe fresco, trazido de Santos no mesmo dia da pesca são novidades introduzidas na cidade pouco tempo após a chegada dos italianos. Rapidamente todos os serviços de pedreiros são executados prioritariamente por imigrantes. Emerge também uma nova classe social de comerciantes bem-sucedidos, como os Matarazzo, os Crespi,²⁵ entre outros.

À medida que esses novos quadros sociais se instalam na cidade, questões de direitos à educação passam a ser reivindicadas ou realizadas por iniciativa de associações particulares ou por partidos como os anarquistas, socialistas etc.

Entre 1886 e 1895 entraram na província de São Paulo aproximadamente 273.732 imigrantes. Embora existissem várias nacionalidades, a grande maioria era constituída de italianos.

Para Caio Prado Jr., a mudança para mão-de-obra imigrante não muda visceralmente o sistema escravista; este se camufla sob novas formas de exploração: o que há é um novo tráfico, o de imigrantes. Muitos anti-abolicionistas, logo após a abolição, engajaram-se em sociedades promotoras de recrutamento de imigrantes. Um exemplo ocorre com os promotores da Convenção de Itu. Além de orquestrarem a República, a maioria de seus membros era constituída por grandes proprietários de

²⁴ SAMPAIO, Theodoro. *São Paulo no século XIX e outros ciclos históricos*. 1978. p.99-100.

²⁵ Cabe ressaltar que boa parte dos imigrantes que se destacaram economicamente, como é o caso dos Matarazzo, vieram para o Brasil em uma condição diferente da de seus conterrâneos, pois trouxeram capital inicial para seus empreendimentos no novo continente, não vieram na condição de trabalhadores braçais. Ver TOLEDO, Roberto Pompeu. *op. cit.* p. 407.

escravos, como João Tibiriçá, anfitrião da Convenção, ou, entre outros, o futuro presidente, Campos Sales. É bom ressaltar que este último só libertaria seus escravos um ano após a Abolição, demonstrando que a elite fazendeira e política não pretendia perder ou mudar essencialmente nada.

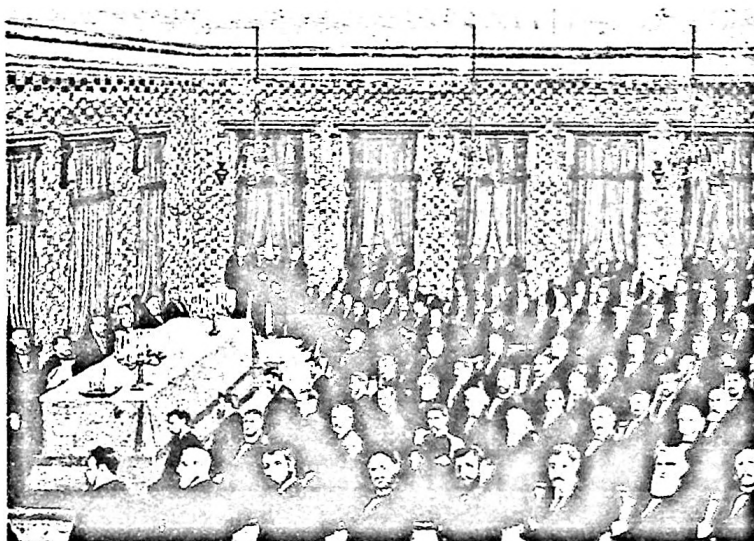


Fig. 7 Convenção de Itu

Diante desse quadro, a instituição escolar não era considerada importante pelas autoridades, nem muito reivindicada pela população local. Ainda que seu acesso fosse garantido legalmente, sua implementação não dependia do Império, e sim de iniciativas particulares, como doações de terrenos e, às vezes, o pagamento do edifício escolar. A educação era vista como uma benesse dos mais ricos à população pobre, não como um direito de fato.

Com esse espírito, é criada em 1873 a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, posteriormente denominada Liceu de Artes e Ofícios, que em seu anúncio ressaltava aulas gratuitas, sendo o material – livros, pena, papel e tinta – distribuídos igualmente gratuito aos que se matriculassem.

“Logo depois de criado, esse estabelecimento se transferiu para o prédio da rua Boa Morte e depois para outro da rua Imperador. Esteve ainda localizado na rua Santa Teresa e depois no edifício próprio edificado ao lado do Jardim da Luz por Ramos de Azevedo.”²⁶

²⁶ *Apud*.BRUNO, Ernani S. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1263.

Podemos notar a inconstância no endereço da instituição, o que era freqüente naqueles tempos, pois os prédios alugados eram trocados na medida da necessidade e da disponibilidade de pagamento e oferta de edifícios.

Quanto ao tipo de formação que era oferecido, este se configuraria de acordo com o processo de desenvolvimento da indústria e do comércio, que reivindicavam pessoas mais bem preparadas para o exercício de atividades com novas configurações e exigências.

A educação dos filhos das famílias brasileiras abastadas, como por exemplo os Prado, era realizada por preceptoras estrangeiras, como a conhecida preceptora prussiana *Fraülein Ina Von Binzen*²⁷. Ela fora responsável pela educação dos futuros e eminentes cidadãos Martinico, Eduardo e Caio Prado, figuras proeminentes na cidade anos mais tarde.

Outro aspecto marcante da época é a falta de professores²⁸, tanto nas escolas regulares quanto nas salas isoladas de ensino, muito freqüentes na época. Esse quadro se mantém, mesmo depois da República, com a inauguração do novo edifício para a Escola Normal.²⁹

Nessas salas eram os próprios professores os responsáveis pelo aluguel, mobiliário e materiais didáticos, que deviam ser subtraídos de seus proventos. Em muitos relatos de professores da época, pode-se observar que o preço do aluguel do imóvel e das despesas com equipamentos eram onerosos. Os educadores procuravam reduzi-los ao mínimo, o que acarretava o funcionamento das salas em lugares inóspitos, com precariedade em todos os sentidos. Esses locais lúgubres favoreciam a proliferação de doenças e epidemias, desencadeadas pela precariedade das condições sanitárias e higiênicas – alvo prioritário da Primeira República, instaurada no apagar das luzes do século XIX.

²⁷ Ver *Meus três Romanos*, livro que contém a correspondência entre Ina e sua amiga Grete da Alemanha. Retrata o olhar do professor estrangeiro sobre os hábitos dos brasileiros no final dos oitocentos.

²⁸ No recenseamento realizado em 1894 constatou-se um total de 403 professores na cidade.

²⁹ A formação de professores na cidade era bastante precária e refletia a ausência de interessados em ingressar em uma profissão sem carreira, com rendimentos baixos. Muitas professoras foram improvisadas, algumas provinham de recolhimentos femininos que, por não terem para onde destinar as moças que passavam da idade de se casar, providenciavam uma ocupação, como empregadas e depois como professoras, apesar de na época a profissão ser prioritariamente masculina.



1.4 Os primeiros grupos escolares e o ideário republicano

Fig 8 Símbolo da República

O quadro de penúria social é alterado parcialmente após a proclamação da República, quando o prédio escolar ganha centralidade na cidade e é usado como um *slogan* de prosperidade e desenvolvimento.

É inegável admitir os avanços sociais promovidos após a Proclamação da República, que acompanharam o processo de urbanização e de saneamento público, de abastecimento de água, de organização da maioria das cidades brasileiras, em um período preliminar e exíguo de aproximadamente dez anos.

Esse feito em São Paulo deve-se em grande parte a Paula Souza, engenheiro que ao assumir em 1890 a Superintendência de Obras Estadual, vinculada à Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas, enfrentou questões ligadas ao saneamento. Ele desencadeou a priorização da construção de escolas públicas e, com Saturnino de Brito, enfrentou as questões de saúde pública epidêmicas, como a febre amarela, que assolava principalmente as regiões de Campinas e Santos e, posteriormente, o cólera, que atingia a Capital.

É preciso ressaltar que Cesário Mota Jr. antecipa algumas medidas à República, ao tornar-se deputado na Assembléia Provincial, que, posteriormente com Martinho Prado e Prudente de Moraes, completa o triunvirato republicano, apresentando projetos vinculados à educação e à higiene. Acreditava que ao modificar as condições higiênicas da capital e do Estado, tornando os lugares habitáveis e sadios, além de dar instrução a seus cidadãos para o progresso.

Durante o nascimento da República, Paula Sousa une-se a Ramos de Azevedo³⁰ para dar uma nova configuração às cidades, a quem encarrega de realizar projetos e a construir instituições que emergiam na cidade.

³⁰ Ver CAMPOS, C.M. *Os Rumos da Cidade*. São Paulo: Senac, 2000. Segundo o autor, Paula Sousa e Ramos de Azevedo são membros de uma confraria maçônica *Landmanschaft*, sociedade secreta

Instaura-se a época dos grupos escolares na cidade de São Paulo. Estes são constituídos de bairros considerados operários na época, por concentrarem a maioria das fábricas, Luz e Brás. Mais tarde, sugestivamente, a maior de todas as escolas do período, a Escola Normal Caetano de Campos, com seu anexo, o Jardim de Infância, ganha um lugar central na Praça da República (antigo Largo dos Curros); na condição de escola monumental, passa a garantir que a população possa identificá-la e venerá-la como um símbolo da própria República. Todos esses edifícios escolares são projetados por Ramos de Azevedo, grande arquiteto e beneficiário das obras institucionais do recente governo republicano paulista, tema que será analisado posteriormente.

Ressaltamos que, além da construção das escolas já citadas, há ainda a construção de outros edifícios institucionais importantes dentre os quais destacamos a Escola Politécnica (1899), a Secretária da Agricultura (1895), o Liceu de Artes e Ofícios (1900), atual Pinacoteca do Estado.

A Escola Normal Caetano de Campos, só pôde de fato ser objeto de veneração da maioria população, já que não era destinada às camadas populares. Sua prioridade foi a de formar professores que nessa época não provinham da classe popular, portanto usufruir de sua estrutura diferenciada.

A rede escolar pública não era suficiente para atender à demanda de crianças em idade escolar e grande parte da população pobre era utilizada como mão-de-obra infantil nas fábricas. Outro agravante foi a falta de transporte público nas regiões mais afastadas, habitadas por imigrantes; portanto, situavam-se fora das prioridades de atendimento, pois a maioria dos imigrantes não era de cidadãos brasileiros, que não votavam e não influenciariam nas eleições.

Na cidade de São Paulo, apenas 6.400 cidadãos votavam, o que representava 0,05% da população. “Conseguira-se a proeza perversa de instaurar no país uma República sem eleitores”³¹. Segundo a Constituição Política do Estado de São Paulo de 14 de julho de 1891, em suas Disposições Gerais:

“Art. 59 - São eleitores os brasileiros natos ou naturalizados, maiores de vinte e um annos, que se alistarem na fôrma da lei.
Não podem alista-se eleitores;
1- Os mendigos
2- Os analphabetos

de engenheiros, trazida por Paula Sousa da Alemanha. Tal associação garantia ligações comerciais que também decidiam os interesses e os ganhos com o novo regime.

³¹ TOLEDO, Roberto Pompeu. *op.cit.*

3- As praças de pret, exceptuados os alumnos das escolas militares de ensino superior,

4- Os religiosos de ordens monasticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitos a voto de obediencia, regra ou estatuto que importe renuncia da liberdade individual.”³²

É nesse período inicial da República (1899) que a cidade recebe outros incrementos como o bonde elétrico. Ele foi realizado pela *Light*, antiga Companhia de Carris de Estrada de Ferro, então rebatizada de Viação São Paulo, que, além de incorporar a empresa de bondes puxados a burro, também incorporou a linha de trens de Santo Amaro, criada pelo engenheiro alemão Alberto Kuhlman ³³, em 1886, tornando-se detentora do monopólio de transporte público da cidade.



Fig 9 - Estação Vila Mariana



Fig. 10 – Linha de trens de Santo Amaro

Se os bondes elétricos surpreenderam a população pela velocidade alcançada, os automóveis causaram um impacto ainda maior sobre as pessoas curiosas diante da novidade e da cidade que se tornaria o local de reverência da nova moda, o que alteraria seu rumo definitivamente.

A população local era pouco preparada, realizava seu trabalho cotidiano na construção civil, no comércio, na agricultura de forma precária, por não dispor de recursos técnicos para alterá-los, o que só viria a ocorrer como já assinalado pelo fluxo imigratório que a cidade viveu.

³² Amaral, Tancredo – *A História de São Paulo ensinada pela Biographia* – p. 342, Alves & Cia Editores – São Paulo 1895. – Manteve-se a citação na a grafia original da época.

³³ Kuhlman construiu o novo matadouro, além de uma pequena estrada de ferro que ligava Santo Amaro a São Paulo, que também servia ao matadouro. A estação recebeu o nome de sua esposa, tornado-se estação Mariana, que posteriormente dá origem ao bairro de Vila Mariana. Kuhlman formou-se no Rio de Janeiro como engenheiro, mas destacou-se em São Paulo. Ver também REIS FILHO, Nestor Goulart. *op. cit.* 1994. p. 83.

As questões relativas ao poder de trabalho e à capacidade do imigrante são exaltadas; porém, existe um “apagamento” quanto às posturas políticas desses imigrantes ou quanto à condição nada romântica em que muitos viviam: em alojamentos das antigas senzalas das fazendas, nos cortiços insalubres da cidade e, posteriormente, sob o controle patronal fabril nas vilas operárias.

A República, ao consolidar suas bases e suas instituições, teve como dogma prioritário nas cidades, além do crescimento, a mudança dos padrões de comportamento pautados pelo higienismo.

De fato, as epidemias que assolavam as cidades refletiam padrões higiênicos, assim como infra-estrutura urbana, precárias; são importantes, portanto, os novos padrões higiênicos definidos através da promulgação do Código Sanitário pelo Decreto Estadual nº 233, de 2 de março de 1894. No entanto, tais códigos se tornam uma forma de coerção apenas à população mais pobre.

1.5 Os higienistas pautando a cidade e a escola

Os cortiços e seus habitantes logo foram tachados pelos primeiros higienistas de antros de depravação ou mesmo de “caso de polícia”. A partir da necessidade de se conterem as doenças que assolavam a cidade e a partir de núcleos insalubres, cria-se a polícia sanitária para, na época, fazer inspeções regulares, adequar habitações desregradas – o que estranhamente não ocorria com a mesma eficácia em relação às instalações industriais e às acomodações para imigrantes nas fazendas. Os cortiços eram o foco de todos os males da cidade, por isso, sistematicamente vistoriados pela polícia sanitária, que:

“Em nome da saúde dos cidadãos, os moradores dos cortiços passaram a ser pesquisados, suas casas invadidas e remexidas, seus doentes de toda a espécie removidos.

A cada anormalidade correspondia um tratamento: estados febris encaminhados para o hospital de isolamento, loucuras para o hospício dos alienados, criminosos para o Presídio, criminosos mirins para o Instituto disciplinar, etc”³⁴

Na mesma época, dá-se o início da especulação imobiliária na cidade, o que promoveu a expulsão das áreas centrais em expansão, dos velhos casarões ou aglomerados de pequenas habitações antigas, transformados em cortiços para, segundo o discurso oficial, torná-los “locais salubres”. Em quase todos os casos “tratava-se de

³⁴ ROLNIK, R., In: *Caderno de História de São Paulo*. nº 2. p.39-44. jan/dez 1993.

demolir regiões populares para convertê-las em locais salubres e de bom gosto, para que pudessem receber atividades e populações chics.”³⁵



Fig 11 - Casas no bairro do Campo Belo em São Paulo – 1911.³⁶

Outro fator, segundo os técnicos higienistas era que os cortiços tornavam algumas regiões zonas de fronteira, e os moradores mais abastados eram “obrigados” a se confrontar cotidianamente com a diferença. Como incentivo para alteração desse quadro, criam-se as vilas operárias, uma oferta com supostas vantagens: houve isenções fiscais para aqueles que seriam seus proprietários, geralmente industriais.

Em contraposição aos cortiços, as vilas operárias, segundo os higienistas constituíram um espaço organizado e mais higiênico, em que as áreas coletivas dos cortiços como a lavanderia, os banheiros, ficariam separadas em cada uma das unidades nos fundos, o que evitaria o contato contínuo e a insalubridade. Enquanto seus moradores eram considerados pobres mas trabalhadores e disciplinados, já os encortiçados eram vistos como “marginais temidos por toda a sorte de moléstias que assolavam a capital, como por seus hábitos bárbaros”.³⁷

De fato, a vida nos cortiços era precária e insalubre, sendo benéfica a mudança para padrões higiênicos melhores. Mas o que se esconde por trás dessas benfeitorias para a população pobre é o lucro imobiliário e a vigilância dos movimentos operários que reivindicavam melhores condições e garantias trabalhistas.

³⁵ ROLNIK, R., In: *Caderno de História de São Paulo*. nº 2, p.43. jan/dez 1993.

³⁶ Fonte: capa do convite do evento em comemoração aos 447 anos da cidade de São Paulo na Pinacoteca do Estado em 25 de janeiro de 2001.

³⁷ *Ibid.*

Muitos foram os benefícios para parte da população que permaneceu nos bairros urbanizados, como a desativação dos chafarizes e a criação da repartição de Águas e Esgotos Estadual, que contemplava as obras de captação de água no sistema da Cantareira. O reservatório³⁸ do sistema Cantareira de Águas ficava na rua da Consolação à altura da atual rua Piauí, cuja responsável hoje é a Sabesp.

Uma das alternativas de moradia salubre para a população pobre era a de conseguir uma casa nas vilas operárias; isso também dependia de vários acertos internos nas fábricas, e esses são fatos explícitos em manifestos de organizações operárias e sindicatos da época, repletos de reivindicações nesse sentido, aluguéis mais baratos ou acesso à casa própria; dependendo da facção política de cada associação (anarquistas, socialista etc...) contemplavam um tipo de reivindicação de acordo com seus princípios.

Os regulamentos internos da vila operária eram uma continuidade das normas das fábricas uma vez que muitas delas ficavam no mesmo espaço formando um conjunto das fábricas, onde as regras de circulação e entrada de estranhos eram reguladas por uma organização geral que regia o todo.

Várias iniciativas foram tomadas para disciplinar a classe pobre de operários e miseráveis desempregados; os códigos sanitários imbuídos de ideais positivistas dão o tom à época: toda a cidade, suas instituições e seus habitantes são normatizados pelos higienistas.

As “regulações sociais” são pautadas pelos Códigos Sanitários³⁹, a partir de 1894; o primeiro vigora por pouco tempo e em 1911 é substituído, embora as diretrizes centrais sejam as mesmas do primeiro código e se repetem até 1925. Posteriormente, os códigos sanitários seriam alterados várias vezes de acordo com novas tendências sobre higiene ou avanços tecnológicos que fomentavam suas atualizações.

No entanto, há nos códigos sanitários do século XX, diretrizes construídas a partir de pressupostos do final do século XIX, ainda vigentes. As teorias higienistas tornam-se base para a normatização da cidade em todos aspectos – da organização interna das moradias, passando pela denominação pejorativa de alguns grupos sociais, até a organização da cidade como um todo, à dimensão das ruas ou áreas destinadas a

³⁸ A pedra fundamental do reservatório foi lançada pelo então imperador D. Pedro II e sua esposa D. Teresa Cristina, ficando pronto em 1881.

³⁹ CAMPOS, Cristina. *São Paulo pela Lente da Higiene – As propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade (1925-1945)*. São Carlos: Rima/ FAPESP, 2002.

atividades específicas como as indústrias, criação de animais ou abatedouros, entre outras.

Tais são propostas gerariam uma sistematização positiva para a cidade e seus cidadãos, se não houvesse preconceitos estabelecidos e uma busca velada para homogeneizar as pessoas; apesar dos avanços, é preciso analisar a que tipo de proposta higienizadora/econômica os códigos serviram.

Todas as atividades industriais, em decorrência, concentraram-se na periferia daquela época, para além das linhas de trem. Em geral as moradias dos operários também acompanhavam as instalações das industriais.

Os terrenos ao longo das linhas dos trens, por serem mais baratos, beneficiavam a indústria tanto no investimento inicial como também no escoamento da produção, por próxima dessas linhas; no entanto, esses benefícios não eram extensivos à população que morava em suas proximidades, já que se tratava de áreas insalubres. Um anúncio de jornal, ainda em 1877, “fazia propaganda de terrenos no então pitoresco bairro da Luz, com a seguinte chamada: ‘Grande atenção – terrenos para os pobres’ ”⁴⁰.

Esses terrenos na época possuíam más condições topográficas, ficavam nas várzeas dos rios, eram irregulares, baixos, úmidos e arenosos. Os bairros que ali se formaram eram precários quanto à infra-estrutura, não possuindo calçamento, iluminação ou mesmo o serviço de água e esgotos. Não existia tampouco escola na maioria desses bairros afastados; as crianças eram também utilizadas como mão-de-obra nas fábricas. O filho do operário era, desde sua infância, doutrinado a ser operário como pode se observa nas considerações de Antônio Francisco Bandeira Júnior. em 1901.

“(…) nas 145 grandes indústrias então em funcionamento homens e mulheres trabalhavam ao lado de contingente significativo de crianças muito com pouco mais de cinco anos. Em sua opinião, essa prática era positiva, pois as crianças desde muito pequenas, ‘adquiriam o hábito do trabalho’ e ‘não aumentavam a falange de menores vagabundos que infestam esta cidade’, numa clara referência ao estigma de “vadio” que acompanhava os trabalhadores nacionais.”⁴¹

Jacob Penteadó em seu livro *Belenzinho 1910*⁴², descreve as mazelas que sentia um aprendiz, durante o início do século XX:

⁴⁰ MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. *Brasil História texto e consulta*. v. 3 República Velha. São Paulo: Brasiliense, 1979.

⁴¹ OLIVEIRA, Cecília Salles. *São Paulo nos fins do século passado: representações e contradições sociais*. Cadernos de História de São Paulo. p. 26 - N 5 - Jan/Dez. 1996. Museu Paulista.

⁴² PENTEADO, Jacob Belenzinho. *1910: retrato de uma época*. São Paulo, Carrenho, 2003. p. 105.

“Ainda garoto com dez anos passei a acompanhar meu padrasto numa fábrica de vidro, a Cristaleria Italia, como aprendiz de vidreiro. Era comum na época as crianças trabalharem nas fábricas enfrentando uma carga horária que ia das seis da manhã, às oito da noite com alguns curtos intervalos, incluindo trabalho aos sábados e dependendo das encomendas, aos domingos.”⁴³

O relato prossegue descrevendo o local da fábrica, um barracão coberto com zinco, sem janelas nem ventilação, cacos de vidro espalhados por toda a parte onde a maioria das crianças andava descalça ou com alpargatas de corda quase sempre furadas, além da poeira com toda sorte de partículas em suspensão no ar, que eram inaladas. Nas fábricas, as crianças sofriam todo o tipo de abuso, até mesmo o sexual, mas eram crianças pobres, viviam longe das ruas das elites locais, supostamente também longe da temerária vadiagem, e ainda se tornavam financeiramente lucrativas.



Fig. 12 Região do Brás

O código sanitário de 1911, ano em que um terremoto sacudiu a cidade, ressalta preocupações quanto às inspeções nas fazendas, que eram vetadas pelos “barões do café”; nas indústrias o mesmo se repetia, como duas faces da mesma moeda, onde o poder econômico determinava o que poderia ser considerado insalubre. Para que o serviço sanitário avançasse, o governo, utilizando o poder político através do partido PRN, pressiona a oligarquia paulista para as mudanças, conseguindo a aprovação do Código Sanitário Rural.

Há, no entanto, desdobramentos desse código para a zona urbana, como demonstra o capítulo VII desse documento, que regulamenta o trabalho infantil: este é

⁴³PENTEADO, Jacob Belenzinho. *1910: retrato de uma época*. São Paulo: 2003. p. 101.

vetado até os 12 anos, autorizando apenas para maiores de 15 anos, desde que não realizassem trabalhos de risco com máquinas perigosas, que exigissem muito esforço ou que prejudicassem o rendimento escolar.

Inicia-se uma preocupação com a educação formal da população mais pobre a partir da primeira década do século XX, embora sem muitas condições, pois o número de escolas e a localização das existentes não favoreciam essa intenção.

No final do século XIX, para se ter uma idéia, a população da cidade em 1893 era de 130.775. A parcela mais abastada habitava as regiões centrais altas, como os bairros de Higienópolis, a região da Avenida Paulista; os imigrantes mais pobres se concentravam em bairros próximos às áreas industriais; seu total era distribuído segundo o recenseamento de 1893 da seguinte forma: a região de Santa Ifigênia possuía 40.321 habitantes (31% da população); o Brás contava com 32.070 (24%); a região da Sé que incluía o triângulo apresentou 27.902 de moradores (21%), e na região da Consolação habitavam 20.581 (16%). Outras regiões, por serem mais afastadas, contavam com um número reduzido de habitantes: Nossa Senhora do Ó, com 2.340 moradores; São Miguel com 1.361 e a Penha com 1.116 domiciliados. Houve um crescimento acentuado da população, em 1900, passando a 239.820 habitantes.

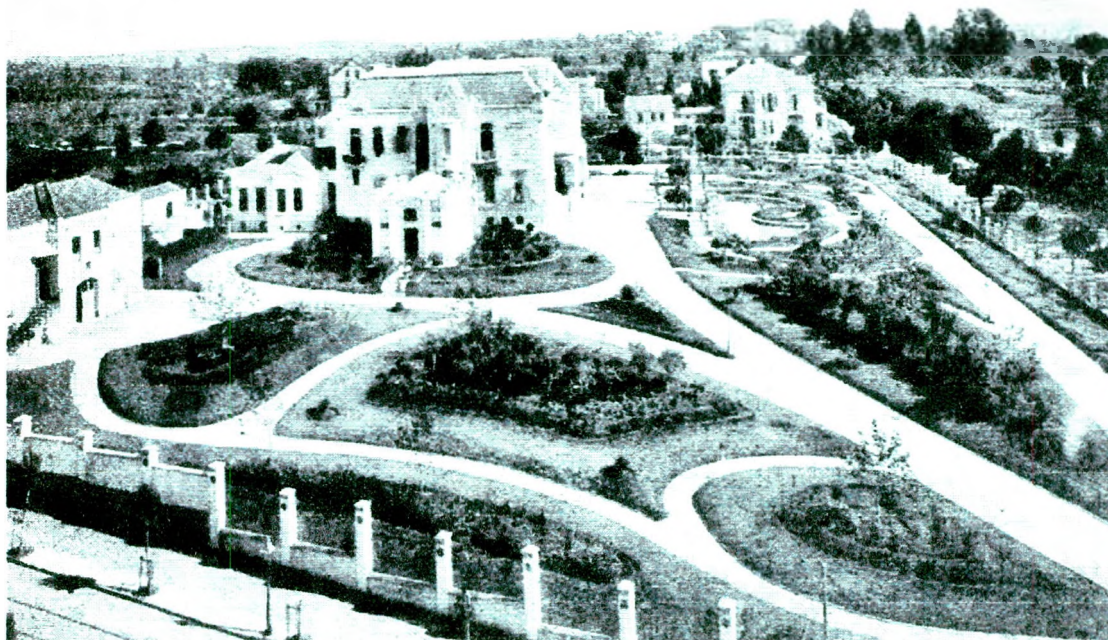


Fig. 13 Vista do bairro de Higienópolis



Fig. 14 Vista do Bairro Cambuci

As escolas-modelo e os grupos escolares públicos que funcionavam em prédios próprios na época eram poucos, como o exemplos da relação que segue:

Escola Modelo Caetano de Campos (anexa à Escola Normal) concluída em 1894

Escola Modelo da Luz concluída em 1893,

Grupo Escolar Prudente de Moraes, concluído em 25 de Agosto 1893,

Escola Modelo do Brás concluída em 1895,

Grupo Escolar Maria José, concluído em 11 de Abril de 1895,

Grupo Escolar Romão Puiggari, concluído em 15 de Agosto de 1898,

Grupo Escolar Santo Amaro, concluído em 8 de Setembro de 1910,

Grupo Escolar Rodrigues Alves concluída em 1919.

Independentemente dos bairros servidos por tais estabelecimentos, é fácil constatar que, apesar dos esforços do novo regime, o problema do número de prédios escolares existentes torna a educação como um todo frágil e incipiente, cujos recursos necessários se tornam de imediato impossíveis.

Tal fato denota o descaso ao longo dos séculos anteriores com a educação e comprova o não-investimento pelas elites locais, demonstrando uma mentalidade tacanha, mesmo para a época, em relação ao que ocorria em outros países.

A população de imigrantes, por ter consciência da necessidade de escolas, organiza estabelecimentos à revelia do poder público em diferentes tipos de associações e de facções políticas. Algumas organizações e sindicatos operários, por iniciativa própria, formaram as escolas livres ou modernas para promover a educação de seus

filhos ou sua profissionalização. “Em São Paulo destacam-se as escolas modernas do Belenzinho (1910, fundada por João Penteado) e no Brás (1912, fundada por Florentino Carvalho).”⁴⁴

Essas escolas por seu caráter ideológico, faziam propaganda ofensiva às escolas oficiais ou confessionais existentes na época, como no anúncio feito pela escola Germinal do Bom Retiro:

“Trabalhadores não vos iludais! (...) Ai do desherdado que confia ainda na providência dum deus quimérico, na tutela do governo ou na beneficência burguesa! (...) Tantos males, tantas injustiças demonstraram-nos claramente que a providência não existe, que o governo é um flagelo, a beneficência uma ironia insultante “Trabalhadores despertai! (...)

Nas escolas subsidiadas, ortodoxas oficiais, esgota-se a potencialidade mental e sentimental de vossos pequeninos, com a masturbação vergonhosa e constante de mentirosa solidariedade no trabalho, na expansão e nas calamidades pátrias (...) Não procureis a dor de ter contribuído para a miséria e abjeção de vossos Filhos; arrancai-os ao ensino burguês! Animai os promotores ou regentes de escolas racionalistas, das quais sejam rigorosamente banidas as superfluidades e traições do ensino ortodoxo.”⁴⁵

As associações promotoras da educação dos filhos dos imigrantes buscaram formar seus descendentes de acordo com suas convicções políticas para assim demonstrar seus valores e seu poder de organização ao combater a hegemonia e a tirania das elites locais através de greves, confrontos e desvelamento das relações de trabalho. Os bairros operários tornaram-se núcleos de resistência e de organização sindical, uma vez que a moradia e a fábrica partilhavam do mesmo espaço geográfico, o que posteriormente seria desmembrado. Muitas greves nascem dessa proximidade ou nos cortiços, moradias coletivas que favoreciam o encontro entre os operários.

Outro fator importante era que nas vielas e ruas tortuosas desses bairros, a repressão policial não conseguia atingir seus objetivos por falta de domínio da área e da construção das moradias. Cabe ressaltar o clima de insatisfação crescente na época quanto aos desmandos do governo, com sua política elitista e protecionista aos grandes donos de capitais seus companheiros e mantenedores. Há várias manifestações e greves, tanto dos operários quanto posteriormente de quadros intermediários como o dos militares, desencadeando o movimento tenentista, iniciado em 1918, o qual abalou as bases da República Velha.

As conquistas trabalhistas, como a jornada de oito horas reivindicada a partir de 1907 (pelo exemplo das reivindicações dos operários franceses), é conseguida apenas

⁴⁴ MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. *op.cit.*

⁴⁵ *Apud*. “O amigo do povo”, março, 1904, nº 48. In: MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. *op.cit.*

por operários de algumas pequenas empresas, sendo a conquista estendida para toda classe operária poucas décadas mais tarde. A crescente classe média de comerciantes e operários graduados passa a ocupar outras áreas da cidade, que, com o desmembramento das chácaras em loteamentos, vêm concretizar o nascimento dos bairros mais afastados do antigo centro e que são diferentes dos bairros periféricos mais antigos, como afirma Glezer

“Os bairros residenciais como Santa Ifigênia, Campos Elíseos, Consolação, Liberdade e Vila Mariana, cresceram nas áreas altas, mais salubres.

Ocupação geométrica, quarteirões reticulados, calçadas. Palacetes casarões e sobrados de estilo europeu, tijolo, vidro, móveis, de padrão europeu, porcelanas piano e livros.

Serviços urbanos e infra-estrutura: água, luz, calçamento, bondes, ensino e bons modos de educação.(...)

As indústrias se instalam ao lado das linhas de estradas de ferro, buscando a facilidade de transporte e os terrenos baratos nas baixadas e os trabalhadores as acompanhavam, estabelecendo sua moradia em terrenos desvalorizados, alagadiços e insalubres aquém e além dos rios Tamanduateí e Tietê: Ipiranga, Cambuci, Mooca, Brás, Pari, Luz, Bom Retiro, Barra Funda, Água Branca, Lapa. Casinhas sobradinhos geminados, vilas e cortiços. Casario baixo, de tijolo, compacto, denso, entremeando as unidades fabris. Transporte limitado. Trabalho pesado nas fábricas para mulheres e crianças por muitas horas e salário irrisório.”⁴⁶

Diferente do lugar destinado para o imigrante pobre, visto como força de trabalho, a cidade de São Paulo, se apresentada aos olhos dos estrangeiros visitantes, era a normatizada, como pode ser verificado em outra descrição feita por Emani Bruno, através de relatos de viajantes e cronistas estrangeiros do início do século XX:

“São Paulo, mais ainda que o Rio, com suas ruas comerciais, seus imponentes palácios, sua animação intensa, dá a impressão de uma grande cidade européia.(...) Aproximavam ou filiavam esses traços, mais precisamente, à Itália, à França, à Bélgica, à Inglaterra, ao próprio Portugal.”⁴⁷

Bruno também ressalta que havia de se atentar para a necessidade de igualmente identificar o que existe em São Paulo, como em outras grandes cidades do país, de características exclusivamente brasileiras:

“São Paulo e as outras cidades que hoje podem ser chamadas de cidades-grandes do Brasil – ostentaram aspectos comuns em suas habitações e em seus jardins, no traçado de suas ruas e de seus pátios, nos seus estilos de indústria e de comércio, nos seus sistemas de abastecimento e de iluminação, na sua existência marcada pela presença dominadora das igrejas, dos conventos e das procissões.”⁴⁸

⁴⁶ GLEZER, R. In: *Cadernos de História de São Paulo*, (19) nº 3 e 4, São Paulo: Museu Paulista, 1994.

⁴⁷ BRUNO, E. S. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953 (64-65).

⁴⁸ BRUNO, E. S. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*, v. 1. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953 (64-65).

A aparência da “cidade oficial” deve-se a tendências incorporadas como o modelo inspirado principalmente do francês Haussmann, que fora Prefeito de Paris e reestruturou aquela cidade, pensando sobretudo na reorganização viária: um verdadeiro culto à mobilidade, entre outras transformações, como a criação de *boulevards* e jardins, conceitos estes trazidos para São Paulo.

O modelo Haussmann previa ruas nobres no centro com a divisão da cidade em quatro regiões: a central, a urbana, a suburbana e a rural. Há a nesse modelo a previsão de recuos para as avenidas mais valorizadas da região central e ainda a prescrição para as casas operárias⁴⁹.

Portanto, o conceito de desenvolvimento urbano no Brasil estava na época vinculado à idéia de transformação radical, tendo apenas como direção para a nova concepção, o bem-estar das elites, que mais uma vez, além da suas diretrizes serem as privilegiadas, lucraram com as negociatas da reurbanização.

Podemos citar, entre as idas e vindas do projeto de reurbanização, a proposta de Silva Teles que, por volta de 1911, previa uma grande desapropriação nas imediações do Vale do Anhangabaú, o que inicialmente gerou resistência de um dos maiores proprietários da região, o conde Prates. No entanto, o conde, posteriormente, é quem mais lucra com a reurbanização, ficando com um dos terrenos mais valorizados de toda a cidade na época, para neles construir os palacetes Prates, situados de frente ao vale reurbanizado.

⁴⁹ Ver também, CAMPOS, Cândido M. *Os Rumos da Cidade*. São Paulo, Senac, 2000.



Ícios do Parque do Anhangabaú, c. 1927: os palacetes Prates ladeando o
Fig. 15 Palacetes Prates.

São Paulo e sua expansão, ainda com características românticas, dá o tom para o início do século XX, até pouco mais do seu primeiro quartel.

Muitos foram projetos de reurbanização foram propostos em diferentes épocas, mas vários nem sequer saíram do papel, apenas deixavam suas contribuições que posteriormente seriam incorporadas em parte a outros projetos que viriam a ser executados⁵⁰.

Terminado o sobrevôo, essencial para a compreensão do que se passou na cidade, entramos na período inicial escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa, os anos 20.

1.6. A escola e a cidade nos tempos modernos – Os anos 20.

O final do século XIX e o início do século XX são marcados pelo surgimento de uma nova concepção de cidade, o que se contrapõe com a restrição nos três séculos anteriores, em que a maior parte de São Paulo se localizava em seu núcleo original, a região do então chamado Triângulo.

⁵⁰ ACKEL, Luis & CAMPOS, Candido M. *Antecedentes: a modernização de São Paulo*. In: *A cidade que não pode parar- Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

Muitas áreas foram modificadas e pontos históricos de referência desapareceram nessa virada de século, marcos como o da própria fundação da cidade, sucumbem. A primeira a desaparecer é a capela do Colégio de Nóbrega e Anchieta, que desmorona em 1896; em seu lugar é construída a ampliação das instalações do Palácio do Governo, que por sua vez também foi demolido na ocasião do Quarto Centenário da cidade para dar lugar à reconstrução alegórica da antiga capela. Já a Figueira da Separação ou das Lágrimas, ponto das despedidas na época em que São Paulo era um arraial, foi derrubada em 1905, restando apenas a rua ainda hoje com seu nome na entrada do Brás.

Em 1914, o antigo mosteiro de São Bento ainda de taipa, foi substituído por um novo conjunto de edifícios, desaparecendo a seguir o Convento do Carmo, que em 1928 daria lugar à Praça Clóvis Bevilacqua, no início da Avenida Rangel Pestana e parcialmente ao local do edifício da Secretaria da Fazenda do Estado. Resta do conjunto original apenas a Igreja da Ordem Terceira do Carmo. Em 1930 é a vez do antigo prédio da Academia de Direito, que é demolido e reconstruído mantendo o estilo arquitetônico anterior: as famosas Arcadas, recordação de todos que por lá passaram.

O clima moderno sopra na cidade com suas marcas européias, principalmente as de origem francesa e acaba por desencadear atividades culturais, dentre elas e de forma mais visível, as expressões artísticas.

Nesse tom, a elite local, que tinha como modelo de cultura e modo de vida o europeu, com maior ênfase o francês, acostumada a freqüentar os salões de exposição e as feiras internacionais na Europa, apesar de seu provincianismo, promove eventos significativos como a Semana de Arte Moderna de fevereiro de 1922, ano em que também foi comemorado o centenário da Independência do Brasil.

Além dos eventos já citados, outros acontecimentos importantes devem ser nomeados, como o ano das eleições presidenciais que, reafirmando o pacto entre paulistas e mineiros, e em decorrência da insatisfação política, tem o desfecho com a Revolta do Forte no Rio de Janeiro. Como se sabe, 1922 é marcado por muitos

acontecimentos significativos para a história do país.

Ao longo das décadas posteriores o modernismo impregnou as estruturas da sociedade tradicionalista que paulatinamente foi sendo modificada,



mesmo que mais na aparência do que na essência; ainda assim, representou avanços significativos na busca de progresso e vanguardismo em muitos segmentos da sociedade. Desta forma, pode-se afirmar que o Movimento Modernista arejou os dogmas aparentemente indissolúveis do tradicionalismo cultural.

Passar uma imagem de progresso significava alterar os padrões da sociedade para modelos internacionais. Isso representava, acima de tudo, possibilidade de bons negócios a partir de uma imagem moderna e desenvolvida no mercado exterior.

Cabe assim referir aspectos que envolveram tanto a Semana de Arte Moderna quanto as comemorações do Centenário da Independência do Brasil, pois estes ilustram de forma significativa as conseqüências e novos rumos tomados no processo de urbanização de São Paulo.

Ambos os eventos envolveram a elite paulistana que ambigualmente produz duas frentes, uma pequena de vanguarda que prepara a Semana de Arte Moderna e, a outra, com um maior vínculo oficial, preocupada com as comemorações da Independência.

O grupo promotor das comemorações do Centenário da Independência realiza a reforma decorativa do edifício do Museu Paulista⁵¹, reforma esta idealizada por Afonso Escagnolle Taunay⁵², historiador e seu diretor. A intervenção no prédio “incluía o grande salão de entrada, a escadaria monumental, o salão nobre no primeiro andar”⁵³, entre outras salas, e uma, especial, para exposição da iconografia paulista.

⁵¹ O Museu Paulista é construído em 1895 e tem como proposta reverenciar a tradição paulista. O acervo inicial é composto por iniciativa particular de um conjunto de objetos colecionados pelo então Coronel Joaquim Sertório, que na época chamava-se Museu Sertório. Tratava-se de objetos como sambaquis, madeiras do país, minérios, borboletas, aves empalhadas, curiosidades como a penúltima camisa usada por Solano Lopes, entre outros. Esse acervo é doado por Francisco de Paula Mairinque quando foi definido que o edifício construído próximo ao riacho do Ipiranga seria um museu.

⁵² Taunay publicou entre 1924 e 1953, onze volumes intitulados História Geral das Bandeiras Paulistas, além de vinte e oito livros com publicações sobre São Vicente, Minas Gerais e a Capitania de São Paulo. Ele efetuou um levantamento sobre a vida dos paulistas em alusão ao que na época evocava as raízes nacionais e regionais, revelando a superioridade do povo da região e resgatando as teses de pureza da raça dos bandeirantes. Ver CERRI, Luis Fernando, *A ideologia da Paulistanidade*. São Paulo: Livro aberto, 1997.

⁵³ MICELI, Sergio. *Nacional Estrangeiro*. São Paulo: C&A das Letras, 2003.



Fig 16 Museu Paulista ao fundo .

A Semana de Arte Moderna, por sua vez, apesar de muitos dos promotores financeiros fazerem parte das duas frentes, recebeu incentivos financeiros bem mais singelos. Foi organizada por Graça Aranha, com “o alto prestígio do seu nome e apoio”,⁵⁴ este buscou patrocínio para o evento. No entanto, Graça Aranha, após a vanguarda já estar engajada e a Semana preparada, preferiu manter o prestígio como articulador, mas sem expor sua imagem, até então inatacável. “Para representá-lo na explosão da Semana”⁵⁵, convoca seu discípulo e parceiro para a articulação do evento, Ronald de Carvalho; poeta e crítico literário, foi um ótimo articulador, e, ainda que contemporizador, chegou a participar do movimento. Para Ronald de Carvalho, “(...) a arte viva e livre é aquela que conduzisse à adaptação do nosso caráter, enquanto povo, que para ele só seria possível se unisse a nossa mesquinhez e a nossa miséria ao esplendor e à grandeza universal”⁵⁶.

A Semana de Arte Moderna revelou-se, sobretudo, como um guia da nacionalidade, uma retomada dos ideais nativistas após décadas de imitações européias. A Semana aparentemente rompia com as elites, apesar de grande parte de seus expoentes fazerem parte ou freqüentarem essa mesma elite;

Segundo Prado,

⁵⁴ BOAVENTURA, Maria Eugenia. *22 por 22 a semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos*. São Paulo: Edusp, 2000.

⁵⁵ PRADO, Antonio A. *1922 itinerário de uma falsa vanguarda – os dissidentes, a Semana e o integralismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 54.

“(…) esse complexo provincianismo, temperado depois pelo tom ufanista do nacionalismo hegemônico, ajusta a sua presença ao projeto reformista da falsa vanguarda engajada da Semana”⁵⁷.

Entre avanços e retrocessos, a Semana causou mal-estar e evidenciou a distância que havia entre as manifestações artísticas e os valores da sociedade, revelados através das críticas feitas pela imprensa além de alguns segmentos da elite local mais conservadora. No entanto, todas as figuras importantes da sociedade compareceram e criticaram, vaiando boa parte das apresentações da Semana; tais críticas não pouparam tampouco o organizador,

“Graça Aranha é dos mais perigosos fenômenos de cultura que uma nação analfabeta pode desejar (...) O seu temperamento agitado levou-o aos excessos da Semana de Arte Moderna. Hoje, quando da revolução encanecida, brotam os caminhos claros de cada povo, ei-lo, importado para a academia uma série de abstrações inúteis e querendo impor, alguns dos espíritos mais tardos do país.”⁵⁸

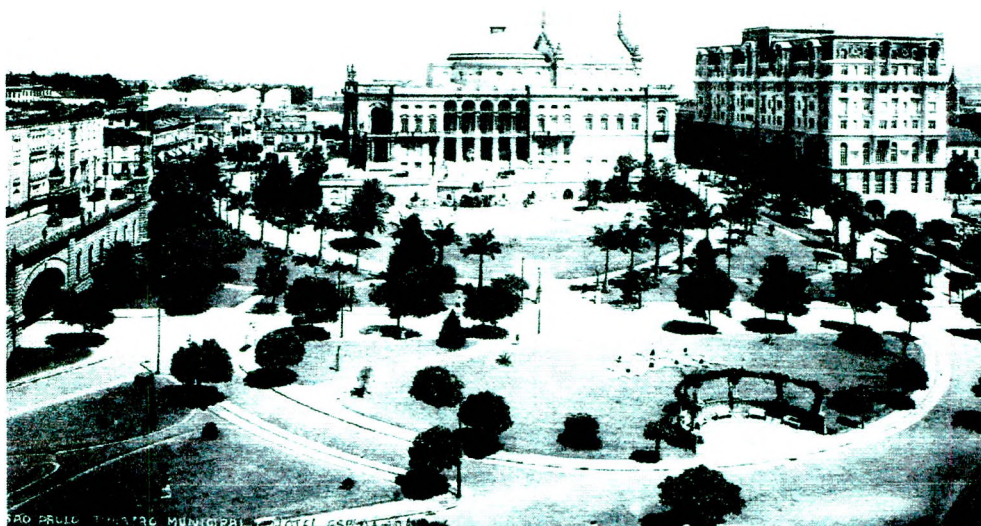


Fig. 17 Teatro Municipal, palco da Semana de Arte Moderna.

São Paulo, patrocinava essas iniciativas institucionais das artes plásticas e literárias, apostando em propostas inovadoras:

“A Capital paulista passou a abrigar instituições especializadas na formação, treinamento e orientação profissional de artistas, espaços de exibição e comercialização da produção artística local e estrangeira e de um grupo de entusiastas colecionadores privados, os mesmos que frequentavam exposições e atuavam como patronos e incentivadores das principais iniciativas institucionais no campo das artes plásticas.”⁵⁹

⁵⁷ *Ibid.* p. 54.

⁵⁸ *Apud.* “Jornal A Manhã”. In: BOAVENTURA, Maria Eugenia *22 por 22 a semana de arte moderna vista pelos seus contemporâneos*. São Paulo: Edusp, 2000.

⁵⁹ MICELI, Sergio. *Nacional Estrangeiro*. São Paulo: C&A das Letras, 2003. p. 21.

Essa elite de latifundiários, dirigentes partidários, do sistema judiciário, de grandes empresas e serviços, profissionais liberais ligados às estradas de ferro e à construção imobiliária, foram responsáveis pela reforma do Liceu de Artes e Ofícios, pela criação da Pinacoteca do Estado, pela reforma do Museu Paulista, pela criação do Pensionato Artístico de São Paulo entre outras iniciativas que buscavam unir a “benemerência” aos negócios.

Os artistas da primeira geração de modernistas constituíram diversos vínculos com essa elite amante das artes. Muitos dos artistas da primeira geração de modernistas participavam do Pensionato Artístico de São Paulo, recebendo incentivos financeiros públicos e em contrapartida realizavam uma “doação voluntária” de obras ao gosto de seus patrocinadores-clientes⁶⁰.

“Enquanto Altino Arantes e Adolfo Augusto Pinto pertenciam à elite de homens públicos especializados na gestão política e burocrática dos postos decisórios de comando, (...) Freitas Valle e Ramos de Azevedo representavam a fração ilustrada e estrangeirada de empresários culturais dotados de projeto criativo pessoal (...)

Uns e outros estiveram diretamente envolvidos na criação e no gerenciamento das mais significativas instituições e empreendimentos culturais daquele período na capital do Estado – Liceu de artes e Ofícios, a Pinacoteca de Estado, a reforma decorativa do Museu Paulista, o Pensionato artístico do Estado de São Paulo, o Teatro Municipal, a Academia Paulista de Letras, etc.”⁶¹

Foi com esse espírito “virtuoso”, que a alta-roda definiu quem seriam os patrocinados, promovendo o nome dos escolhidos. Era assim que Ramos de Azevedo, com seus empreendimentos imobiliários, dava oportunidade para seus escolhidos entre arquitetos, desenhistas, artesãos e artistas, num exemplo tácito de coronelismo urbano das elites paulistanas.

O ano de 1922 é considerado um marco do movimento modernista no Brasil e especialmente em São Paulo por ter promovido a Semana de Arte Moderna, apesar de constituir uma vanguarda tímida diante do movimento que ocorria fora do país. Ainda assim, os horizontes culturais e estéticos por aqui foram inegavelmente ampliados.

Houve nada obstante, uma contaminação advinda do movimento modernista pelo nacionalismo e pelas questões nacionais uma delas foi a Educação que nos anos 1920

⁶⁰ Ver sobre as relações ambíguas dos modernistas e seus patrocinadores em MICELI, Sérgio. *op. cit.*

⁶¹ *op. cit.*, p. 30.

desencadeia o otimismo pedagógico, como se fôra uma possibilidade imediata para a redenção de vários dos males nacionais.

Como ressalta Nagle, o entusiasmo pela Educação possui um caráter político enquanto instrumento com o qual se buscava construir uma nacionalidade. Principalmente no que se refere a uma certa “antropofagia” pelo conhecimento, por experimentar o novo, assim como pretendia Oswald de Andrade em seu manifesto “Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”⁶². No entanto, a busca pelo *ethos* nacional serve bem como *slogan* para as massas, mas não como projeto para as elites.

A partir do início do século XX, efetivamente esse sentido é ampliado pelo modernismo e ganha espaço em outras realizações, como nos processos de urbanização que se constituem, ainda que ambíguos, em decorrência da incorporação de modelos europeus que, de fato, representam a concepção de cidade desejada pelas elites, as quais revelam aí suas preferências.

Um exemplo foi reurbanização do Vale do Anhangabaú, contida na proposta conciliadora de Bouvard⁶³. O Vale ganha novas dimensões harmônicas, ajardinamento e espaço para o lazer, o mesmo ocorrendo com a várzea do Carmo, totalmente drenada e ocupada com a implantação do projeto do Parque Dom Pedro II, lugar para onde estava prevista a construção do novo Mercado Municipal, um pavilhão para exposição e o Palácio das Indústrias.

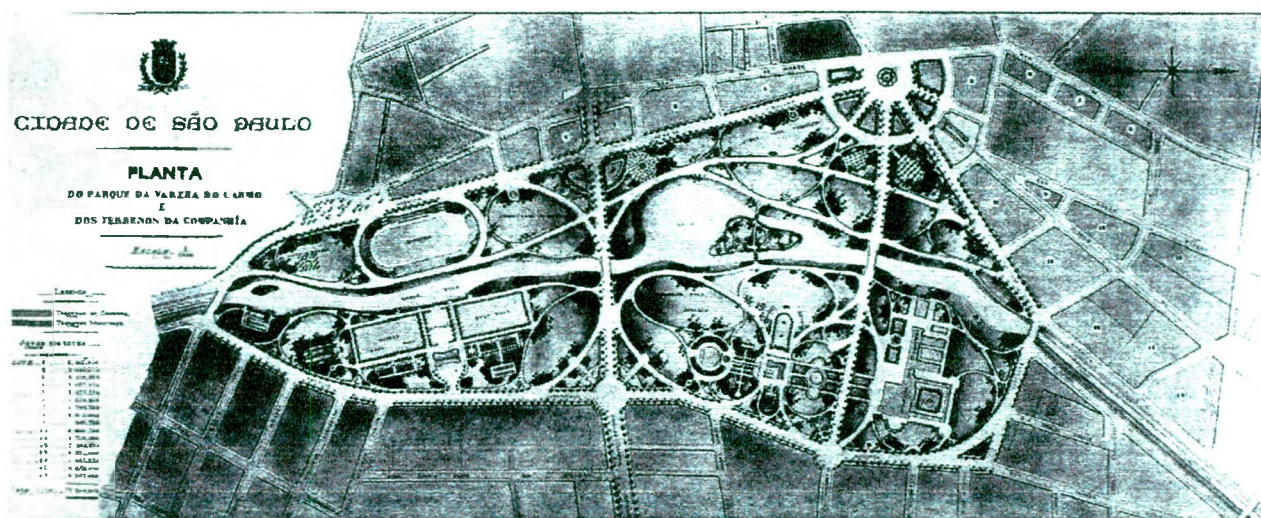


Fig. 18 Urbanização da Várzea do Carmo

⁶² *Apud* TOLEDO, Roberto Pompeu. *A Capital da Solidão – uma história de São Paulo das origens a 1900*, p. 508, Objetiva RJ, 2003.

⁶³ *Apud* TOLEDO, Benedito Lima de. *op. cit.*

Vale ressaltar que esse processo não se deu de forma tranqüila; existiam na época grandes tensões, desencadeadas por diferentes interesses; muitas discussões acaloradas ocorreram até que se chegasse a uma proposta de consenso. Mesmo assim, as propostas vencedoras sofreram adaptações em seus projetos originais para compatibilizarem os diferentes interesses da época.

Vitor Freire e Bouvard foram defensores de um maior adensamento da área central da cidade e pressionaram para que houvesse alterações no Código de Obras de 1918, incorporando a este o adensamento da área do centro da cidade – prevendo edificações com quatro até nove andares restritos a esta área. Às outras regiões da cidade seria vetada a verticalização. Posteriormente, em 1923, aprovou-se a lei dos loteamentos que também recebe diretrizes de Freire, o que instituiu a ilegalidade para a existência dos loteamentos clandestinos ⁶⁴.

Embora o início do processo de urbanização de São Paulo tenha como marca as tendências francesas, haveria uma opção pelo sistema viário para automóveis, o que pressupõe uma nova diretriz, a norte-americana, que se apóia no desenvolvimento da indústria de veículos automotores. ⁶⁵

Segundo Nestor Goulart, há essa predileção pelo automóvel - propagada no governo de Washington Luís, então prefeito da cidade de São Paulo, ao instalar a Seção Técnica Rodoviária do Município, que recupera 500 quilômetros de estradas, facilitando o acesso à Capital.

Enquanto foi governador do Estado de São Paulo, Washington Luís construiu rodovias como a então chamada Estrada dos Presidiários, por ter sido construída com a mão-de-obra de detentos, e ligava a Capital a Jundiaí. ⁶⁶

Essa transformação descontrolada foi ilustrada por Alcântara Machado em seu relato: “(...) aqui as casas vivem menos do que os homens” ⁶⁷. A cidade parecia desarranjada e provisória, e antigos moradores das regiões centrais se mudavam para bairros mais afastados para o alargamento das ruas dessas regiões.

⁶⁴ *Ibid.* p. 52.

⁶⁵ Em 1919 é instalada a fábrica de automóveis Ford na região de Santo André e, em 1924, é a vez da General Motors, o que representa um acentuado crescimento no uso de veículos automotores sejam caminhões ou carros entre outras variáveis disponíveis na época.

O automóvel representava a imagem do moderno; sua imagem repercutia inclusive em revistas ícones do modernismo como a Klaxon (que significa buzina em francês), o que mostra o quanto o movimento ainda se vinculava a uma imagem importada de progresso.

⁶⁶ Reis Filho, Nestor Goulart, *Cultura e Estratégias de Desenvolvimento*. In: *A década de 20 – as origens do Brasil Moderno*, São Paulo: Unesp, 1998.

⁶⁷ Apud, Machado Alcântara, IN, Bruno Ernani, *História e Tradições da Cidade de São Paulo*, vol 3 p. 1319 José Olympio, Rio de Janeiro, 1954.

Acrescentam-se a essas as observações de Ernani Bruno sobre a velocidade do aumento populacional e conseqüentemente das habitações: “A cidade que contava menos de sessenta mil edificações em 1918, estava com quase cem mil em 1928, com mais de duzentas e trinta mil em 1944”⁶⁸.

Esse adensamento veloz fica ainda mais evidente com o que Monteiro Lobato denominou de *carnaval arquitetônico* das cidades brasileiras, que, segundo ele, já se prenunciava desde o oitocentismo.

Todas essas preocupações com a mobilidade estética dos *boulevards* e dos movimentos culturais da cidade não inclui de forma efetiva a escola, pois durante a década de 1920, apesar dos movimentos existentes pela expansão da educação, as construções eram reduzidas. Em 1919, ano em que são concluídas as obras do Grupo Escolar Rodrigues Alves, na Avenida Paulista, bairro aristocrático paulistano, a cidade de São Paulo possuía dezesseis grupos escolares funcionando em prédios especialmente construídos para esse fim – edificadas na primeira década da proclamação da República.

Durante a década de 1920, foram criados cerca de trinta e um grupos escolares na capital paulista, a maioria em imóveis alugados, como pudemos constatar. Em 1936, havia apenas vinte e um prédios próprios para escolas, sendo seis deles adaptados. Comprova-se, assim, a impossibilidade do atendimento da maioria das crianças em idade escolar. Diante da demanda crescente como foi também ressaltado na seção “Fatos e Iniciativas” da *Revista de Educação* de junho de 1939, em entrevista com o chefe do departamento de Prédios Escolares, prof. Luís da Motta Mercier, essa situação era comprovada pelo próprio órgão responsável como segue:

“Sem solução do magno problema das construções escolares, essa desoladora situação perdurará, agravando-se cada vez mais. Ainda há pouco, atendendo a solicitação da Chefia de Prédios Escolares, informavam as autoridades do ensino da capital, existirem na Penha e em Guaiabuna, mais de 800 crianças que não freqüentam a escola por falta de vagas nos estabelecimentos públicos locais. (...) De 1893 a 1915 foram construídos no Estado 111 prédios destinados às escolas primárias. De 1916 a 1936, dado o crescimento vertiginoso da população e o progresso do Estado, o número dessas construções deveria ser no mínimo de 500. Pois bem, nessas duas décadas foram construídos no Estado apenas 66 edifícios para Grupos Escolares e iniciada a construção de 30. Infelizmente desses últimos, 9 estão paralisados no embasamento e 10 na cobertura”⁶⁹.

⁶⁸ BRUNO, Ernani. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1323.

⁶⁹ MERCIER, L. M. Departamento de Educação de São Paulo, *Revista de Educação*, junho 1939-Fatos e Iniciativas (157-159).

De 1923 a 1936, o Estado de São Paulo construiu vinte e sete prédios escolares no interior e nenhum na capital. Muitas vezes, além dos desdobramentos dos períodos ou a divisão em mais turnos, havia o já citado aluguel de casas residenciais para minimizar o problema da demanda, embora criassem outros, o do ônus dos aluguéis e da falta de condições adequadas para a realização das atividades escolares, como retrata a continuação do artigo supracitado, do então chefe de edificações de São Paulo:

“O problema das construções escolares é desses que não admitem protelações, que pedem providências enérgicas, rápidas e acertadas, imediatas.

Cada dia que passa mais se agrava a situação precaríssima de nossas instalações escolares. Cito de momento um fato que evidencia o quanto é angustiante esse problema : quarto grupo escolar do Braz, estabelecimento de ensino tradicional de São Paulo, está atualmente precaríssimamente alojado em duas casas residenciais pelas quais o Estado paga anualmente dez contos e oitocentos mil réis de aluguel. Esses prédios tem um total de 7 salas para 21 classes do estabelecimento. Não tem pátio para o recreio não tem área coberta para galpão, 4 salas tem menos de 35 metros quadrados. Esse estabelecimento precisa ser instalado com urgência em prédio próprio”⁷⁰.

O Professor Mercier continua a relatar suas críticas, atentando para o fato da inexistência de terrenos na região do Brás, o que impedia a construção de mais um grupo escolar na região, fosse pela falta de terrenos fosse pela inviabilidade dos custos:

“Em 1920 talvez fosse possível instalar o citado estabelecimento em prédio próprio, adquirindo terreno e financiando a construção com a soma de 300 contos de réis. No momento desgraçadamente não se encontra no Braz um terreno em condições (o prédio para o quarto grupo escolar exige um terreno com um mínimo de 3 mil metros quadrados) caso fosse encontrado, só o terreno viria a custar ao estado mais de seiscentos contos de réis. Esse fenômeno se repete com relação a todos os grupos escolares que não possuem prédios próprios e estão localizados em zonas mais ou menos centrais da Capital ou em bairros fabris. Dentro de pouco a aquisição de terrenos para a construção escolar, mesmo nos bairros mais afastados, será problema de difícil solução”⁷¹.

Em 1920, o censo escolar apurou que a população em idade escolar é de cerca de 55.000 crianças no Estado de São Paulo, sendo crescente, o que acarreta a cada ano um maior número de crianças em idade escolar fora da escola. Esse percentual na capital é de cerca de 40% do total, aproximadamente 16.000 alunos, o que obrigaria a construção anual de vários prédios escolares para atender a essa demanda, sem contar com o fator do crescimento demográfico vertiginoso; no entanto, o que se constatou foi que esse investimento se encontrava praticamente estagnado.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ *Ibid.*

Outro agravante desse fato é que, apesar de a lei proibir o trabalho infantil, uma vez que essas crianças em sua maioria eram oriundas das classes sociais menos favorecidas, na impossibilidade de freqüentar uma escola, iam trabalhar em fábricas. Assim, o não-investimento na construção de edifícios escolares acarretou, de forma indireta, o descumprimento da lei de proteção à criança, uma vez que era preferível, segundo as autoridades da época, que elas estivessem ocupadas em vez de vadiarem pelas ruas.

As diferenças no entanto são acentuadas não apenas na oferta dos serviços públicos dos diferentes bairros, mas tornam-se evidentes quanto às dimensões das residências dos bairros aristocráticos e dos bairros populares, demonstrando as condições em que os diferentes segmentos sociais viviam e a quem se destinava prioritariamente o reurbanização da cidade. Ernani Silva Bruno, ao relatar um estudo produzido por Donald Pierson, intitulado *Habitações de São Paulo*, revela essas dissonâncias.

Trata-se de um estudo comparativo em que se observou uma grande diferença com aquilo que foi denominado de habitações de nível superior e de nível inferior; obviamente, os bairros eram respectivamente os da elite, tais como Higienópolis, Campos Elíseos e em contraponto Canindé, Mooca, Brás etc.

A diferença mais drástica e objetiva averiguada foi em relação ao número de metros quadrados das habitações; Pierson observou que “no Canindé, a média foi de 114 metros quadrados, no Bexiga de 202 e na Mooca de 162, ao passo que no Pacaembu foi de 883, no Higienópolis de 1.531 e no Jardim América de 1.580”⁷².

Outra diferença marcante estava no fato de as habitações de nível superior serem apenas destinadas à moradia, enquanto as de nível inferior eram mistas. Nas habitações mistas, muitos porões eram habitados, alguns abaixo do nível da rua, o que tornava o local mal iluminado e mal arejado, insalubre. Essas habitações coletivas eram características das regiões densamente povoadas e uma “conseqüência da concentração industrial e do crescimento da população”⁷³ Nas áreas de nível superior quase inexistiam escolas públicas; a maioria ficava em bairros operários cuja demanda não parava de crescer, como se disse.

⁷² BRUNO, Ernani. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1324.

⁷³ *Ibid.*

No final da década de 1920, havia apenas quarenta e sete grupos escolares em funcionamento em toda a cidade: a maioria sem prédio construído para esse fim, o que obrigava o sistema de ensino a manter as salas isoladas. A situação era ainda mais precária do que nos imóveis adaptados para o funcionamento de grupos escolares, o que gera insatisfação da população. As reivindicações por melhores condições de ensino e o aumento de sua oferta seriam intensificadas após a Revolução de 1930.

A população pobre, no entanto, não foi de fato representada quando houve a troca dos Signatários do poder, sendo apenas conclamada e manipulada pelas elites em atos patrióticos para a manutenção do novo sistema. Assim, como diz Edgar Carone, essa “espessa trama de cumplicidade cobriu o cenário político; convertera-se a vida pública num jogo de cúpula, de que só participavam os iniciados, as oligarquias ostensivas ou apenas disfarçadas”⁷⁴. Destino esse que se repete, sob outros rótulos, ou com a outra elite dominante que chega ao poder com a Revolução de 1930.

Para Carlos Guilherme Mota, o que teria ocorrido nesse período foi uma “redescoberta do Brasil”, pautada pela alteração de sua ótica interpretativa, para assim estabelecer uma possibilidade de decodificação da nacionalidade que sempre tenta refundar-se .

1.7 A Revolução de 1930 e a ampliação da rede escolar.

A Revolução de 1930 marcou, um ano após a crise de 1929, o final da Primeira República, em que houve o predomínio da oligarquia paulista cafeeira, gerando como consequência para o Estado de São Paulo a crítica de políticos e intelectuais de outros Estados. Estes questionam a competência e os direitos inerentes dessa oligarquia e, portanto, a política de alternância na presidência da República entre paulistas e mineiros, popularmente chamada de política do café-com-leite.

No entanto as críticas, excedem o campo político, rechaçando o que foi denominado por Souza Lobo de *superioridade da raça dos paulistas*, em uma tese que não passava de senso comum, já em 1924, e criticada na época. Uma suposta pureza de raça da elite paulista como consequência à manutenção da linhagem bandeirante, que posteriormente incorpora a imigração européia, a capacitaria como elite com características puras, naturalmente e portanto destinada ao poder. Essas teorias

⁷⁴ CARONE, Edgard. *A República Velha instituições e classe social*. – São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970. p. 307.

eugênicas eram bastante difundidas e sobretudo justificavam, através de argumentos científicos, uma suposta seleção natural de vencedores e vencidos.

A miscigenação entre *desiguais* era um fator de inferiorização, como apontado através da figura do “Jeca Tatu”, sujeito deplorável resultado da miscigenação entre o branco e o índio, gerando uma raça com caráter indolente, apático, exatamente o contrário do dinamismo que a pujança paulista vinha a exigir⁷⁵. Calcando-se nesses pressupostos eugênicos, tentava-se confirmar a soberania paulista e, como consequência, a manutenção de sua condição hegemônica na econômica e na política nacional.

Posteriormente, há uma nova frente regionalista, que retoma alguns pressupostos da hegemonia natural paulistana, tendo seu ápice na Revolução Constitucionalista de 1932, além dos reflexos anteriores da Revolução de 1930 e da crise de 1929.

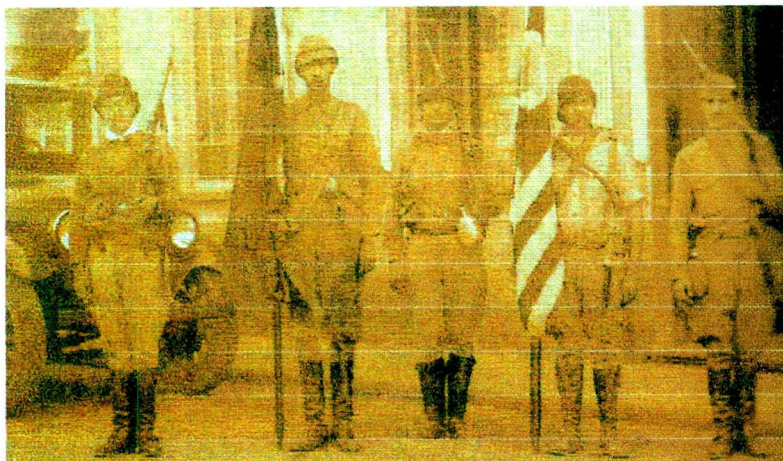


Fig 19. Revolucionários de 1932.

“Os revolucionários de 30 se encarniçaram em quebrar os liames do lirismo que prendiam São Paulo à brasilidade. Eles eram os melhores obreiros do separatismo. Cortavam o último laço que prendia São Paulo ao Brasil, o laço do sentimentalismo.”⁷⁶

Nas palavras de Boris Fausto, “(...) o movimento de 1930 tem uma dinâmica própria (...). Dependência externa, crise de 29, disputa de grupos internacionais pelo controle da América Latina são elementos que, ao mesmo tempo, modelam o país, e quando aqui se refletem, são modelados pelas características específicas da sociedade brasileira”⁷⁷.

⁷⁵ CERRI, Luis Fernando. *A ideologia da Paulistanidade*, São Paulo: Livro Aberto, 1997. p. 32.

⁷⁶ *Ibid.* p. 61.

⁷⁷ FAUSTO, Boris. *A revolução de 30, In Brasil em Perspectiva*. São Paulo: Difel, 1984.

O Brasil entra na Era Vargas, e logo depois, desemboca no Estado Novo (1937-1945). No entanto, muitos intelectuais modernistas e liberais paradoxalmente participam do governo, dentre eles Gustavo Capanema no Ministério da Educação (1934-1945) que se tornou um pólo irradiador de novas iniciativas propostas por modernistas de diferentes frentes e áreas do conhecimento Como escreveu Lourenço Filho,

“O Ministério da Educação, criado em 1930, reorganizado em 1934, e remodelado, depois, em 1937, é uma instituição nova, que deverá ainda desenvolver muitos de seus recursos”⁷⁸.

Capanema reúne vários precursores do modernismo paulista e mineiro⁷⁹, como Mário de Andrade, Carlos Drummond, que se tomam seus colaboradores diretos, abrindo a possibilidade para a concretização de projetos arquitetônicos arrojados, por exemplo, o edifício do Ministério da Educação⁸⁰, realizando na então Capital Federal, Rio de Janeiro, um marco da arquitetura moderna no Brasil. Iniciativas desse porte foram chamadas por Pedro Nava de “incalculáveis”:

“Siga você o meu raciocínio. Sem o prédio do Ministério da Educação (recebido na ocasião como obra de um mentecapto) não teríamos a projeção que tiveram na época, Lúcio Costa, Niemeyer, Carlos Leão e Cândido Portinari. Foram entendidos por Capanema e seus auxiliares próximos (Drummond, Rodrigo, Mário de Andrade e outros) Sem essa compreensão, não teríamos tido a Pampulha, concepção paisagística e arquitetônica prestigiada pelo imenso Kubitschek, e que desviou nosso curso histórico – levando o Brasil para o seu oeste. A raiz de tudo isso, a semente geradora, o adubo nutridor estão na inteligência de Capanema e de seus auxiliares de gabinete”⁸¹.

⁷⁸ FILHO, Lourenço. *A Educação, Problema Nacional*, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. p. 16, Jan/1944.

⁷⁹ O movimento modernista possuiu várias frentes no país que, apesar de reverenciar a mais famosa delas, o movimento que eclode em 1922, com a Semana de Arte Moderna em São Paulo, possui outras frentes de intelectuais atuantes como o grupo mineiro, Estrela de Belo Horizonte nos anos 20, composto por nomes como: Abgar Renault, Alberto Campos, Carlos Drummond de Andrade, Emílio Moura, Francisco Martins de Almeida, Gabriel Resende Passos, Gustavo Capanema Filho, Hamilton de Paula, Pedro Nava entre outros. Informações registradas por Bomeny Helena, In: *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*, p. 23.

⁸⁰ Para realizar o edifício do Ministério Capanema este desconsiderou o concurso realizado para a escolha do melhor projeto e chamou Lúcio Costa que, por sua vez, chamou outros colegas igualmente desclassificados do concurso para realizarem o projeto; este aproveita a visita de Corbusier para consultá-lo. O prédio para os padrões da época não corresponde ao padrão estético esperado e sofre várias críticas.

⁸¹ Esta citação foi retirada do livro de Helena Bomeny, autora do capítulo “Infidelidades eletivas: intelectuais e política”, além de ser organizadora do livro que o contém, *Constelação Capanema intelectuais e políticas*. Bomeny, em seu artigo, cita um relato realizado por carta de Pedro Nava endereçado à autora, que revela de forma deslumbrante alguns fatos dos bastidores do Ministério Capanema, p.15.

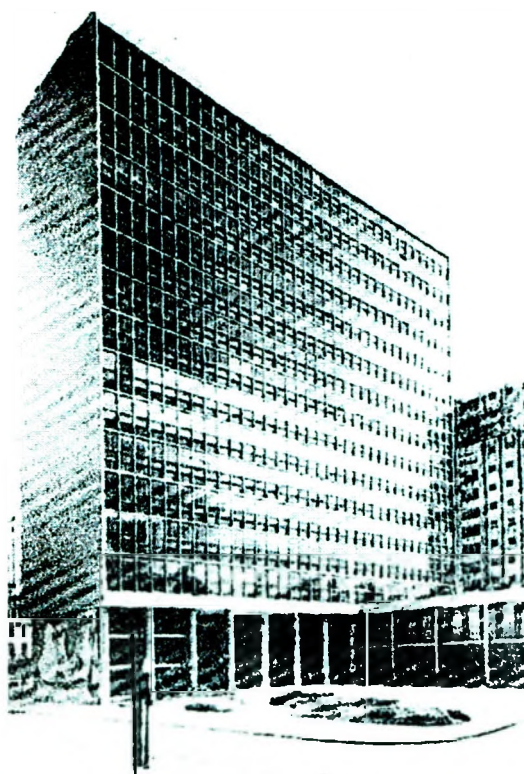


Fig. 20 Prédio do Ministério da Educação

No entanto, essas novas tendências não se restringem ao campo político ou a um edifício de ministério. Elas passam a imprimir uma nova organização das cidades que vivem um impulso imobiliário a partir do final dos anos 1920 e início dos anos 1930, tomadas por um encantamento à verticalização e às propostas futuristas tão imaginadas e difundidas pelo do cinema com filmes como *Metropolis* ou nas histórias em quadrinhos de *Flash Gordon*. Nesse clima marcado pelo novo, São Paulo ganhou entre outras características o aparecimento dos arranha-céus.

As propostas para a reorganização da cidade priorizavam um melhor fluxo na região central; cabe ressaltar que são consultados expoentes internacionais para esses projetos arrojados, sendo um deles Le Corbusier que, em 1929, de passagem pelo Brasil⁸², realizou projetos de reurbanização para a cidade de São Paulo e Rio de Janeiro.

⁸² Corbusier demonstra grande interesse pela América Latina, um vasto território em que supostamente poderia realizar seus projetos mais arrojados. É através de um contato com o governo brasileiro por intermédio de Paulo Prado que por sua vez tinha uma amigo comum, Blaise Cendrars, que Corbusier realiza sua visita ao Brasil reforçado o convite por Lúcio Costa ao então Ministro Capanema. Efetivamente ele realiza no Brasil em conjunto com Niemeyer e Lúcio Costa o edifício do Ministério da Educação e Saúde Pública no Rio de Janeiro. Sua brilhante percepção tomou o projeto de um prédio de quinze andares em meio a uma praça capaz de manter a espacialidade urbana contínua, o que, segundo Carlos Martins, é ainda hoje uma lição de arquitetura. Ambiguamente Courbusier declara: “Urbanismo não é embelezamento, é equipamento; urbanismo não é jardinagem é aparelhamento”. In: CORBUSIER., *Precisões: sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo*, São Paulo: Cosac & Naify, 2004. p.178. Também é atribuída a ele grande influência anos mais tarde nos projetos de Brasília.

Para São Paulo, propunha a interligação da cidade por avenidas e viadutos gigantescos a partir da sua parte central, ou seja a região do Triângulo.



Fig.21 Esboço da intervenção em São Paulo de Le Corbusier

A velha colina central nessa proposta seria rasgada por avenidas sobre viadutos, que cruzariam a cidade tornando o centro antigo seu eixo, a partir do qual se estenderia por 45 km, mediatriz de seu diâmetro através de viadutos que venceriam sua topografia acidentada, proporcionando a ligação rápida entre os diferentes bairros da cidade.

Ocupando a parte de baixo desses imensos viadutos, estariam incrustados escritórios na região central da cidade e residências nas regiões mais afastadas, tentando garantir para todos o que denominava como *brise-soleil*.

“Construir-se-ão, nessa superfície delimitada, edifícios de escritórios com até 200 ou 250 metros de altura. A densidade desta parte da cidade, já congestionada, será quadruplicada, até mesmo decuplicada. Mas as novas edificações ocuparão apenas cinco por cento da superfície do solo.(...) Uma vez construídos os imóveis, realizada a transferência dos arrendamentos, (...) concluir-se-á o empreendimento demolindo tudo o que se encontra nesse setor(...) (com exceção de alguns velhos edifícios de valor histórico): 95% do solo será disponibilizado para a circulação”⁸³.

Le Corbusier é um visionário para sua época, mas, mesmo com uma percepção aguda da condição de esgotamento na concepção de cidade que se perpetuava, não estava atento para as relações culturais com o espaço ou modo de vida local; ao qual parece, desejava romper os limites das concepções urbanas todos de uma só vez. Esse projeto, bem como outros que o sucederam, tentava resolver o problema da circulação, da qual, segundo Le Corbusier, emanava o caos em que se vivia, causando danos à

⁸³ CORBUSIER. op. cit, p. 181.

população; ainda assim, talvez o crescimento desmedido e, sobretudo, a ânsia por ganhos financeiros rápidos, captada e com a anuência do urbanista⁸⁴, era o que deveria ter sido coibido.

Prestes Maia posteriormente, apresentaria outro tipo de projeto para o redimensionamento da área central da cidade de São Paulo, composto por um perímetro de irradiação denominado por plano de Avenidas, que, embora fosse uma proposta conciliadora, atendendo por um lado à resistência por parte dos proprietários de imóveis, temerários de desapropriações e, por outro, à necessidade da implementação de um projeto que viabilizasse a circulação e minorasse o caos reinante na região central, encontrou resistência por parte do diretor de obras, Artur Sabóia, que o vetou.



Fig. 22 Plano de Avenidas de Prestes Maia

Muitos são os interesses e as discussões em torno dos projetos apresentados, sendo estes também inviabilizados, naquele momento, pelo alto custo entre desapropriações, construções e adequações. A região central da cidade, por ser na época detentora de grande parte das instituições públicas, bem como escritórios da iniciativa privada, concentrava ainda uma grande circulação diária de trabalhadores dos escritórios e serviços públicos. Havia ainda a circulação da população em geral, que realizava suas compras nas lojas ali instaladas, e ainda freqüentava a região para o lazer, nos cafés, restaurantes, cinemas – o que tornava o centro intransitável.

⁸⁴ Ver as declarações sobre ganhos de capital e urbanismo realizadas por Corbusier. *op. cit.* p. 178.

Um dos argumentos utilizados por Prestes Maia para conquistar a maioria era dos projetos de não cortar a área central, e sim circundá-la, realizando algumas conexões que pouco alterariam a composição existente. A alteração seria de fato realizada em nichos deteriorados e de pobreza que circundavam a região. A partir do novo perímetro central, a integração para os bairros se estenderia por vias radiais, reurbanizando os arrabaldes deteriorados e substituindo os cortiços e casebres por ruas, avenidas e praças.

O Plano ainda previa a instituição de zonas para habitação (*zoning*⁸⁵), separadas das de comércio e serviços, com exceção dos bairros fabris, em que seriam contíguas às fábricas⁸⁶.

Prestes Maia planejou ainda a transformação da Praça de República para a qual propunha a substituição da então Escola Normal Caetano de Campos por um edifício para o Congresso Estadual⁸⁷.



Fig.23 Projeto de Prestes Maia para substituir a Escola Caetano de Campos

Fica claro, a partir desses fatos, que a educação naquele momento, apesar da busca pela expansão do número de escolas, era secundária diante da proposta de demolição de um edifício-referência para a cidade, a Escola Normal Caetano de Campos. Independentemente dos diferentes planos urbanos que vingaram ou contaminaram posteriormente os prefeitos de São Paulo, a intervenção urbana ocorreu em prol de um maior adensamento das regiões centrais. O grande número de arranha-céus que foram construídos nas décadas subseqüentes romperam com os padrões de

⁸⁵ *Zoning*: termo utilizado nos Estados Unidos da América, que estabelece a divisão de áreas da cidade destinadas a setores específicos tais como: comércio, indústria, residências entre outros. Esta proposta era uma preocupação demonstrada por Anhaia Melo no final dos anos 1920 em São Paulo, para, segundo seus articuladores, preservar as áreas residenciais e de lazer dos especuladores imobiliários, além de garantir a estética urbana.

⁸⁶ Ver também CAMPOS, C. Malta. *Os Rumos da Cidade*. Trabalho que explicita os bastidores dos projetos de remodelação urbana em São Paulo.

⁸⁷ O projeto desse edifício parecia uma versão em miniatura da Casa Branca, sede do governo estadunidense, o Capitólio.

volume, altura e estética, preconizados no início do século XX. Assim, a especulação imobiliária dos terrenos mais valorizados da cidade comandou o ritmo das construções.

Sobre a questão comentava o engenheiro-arquiteto José Maria das Neves, quem “olhar a zona dos arranha-céus de São Paulo, de certos pontos, terá uma impressão desoladora, com enormes paredões de divisa, sem janelas e inteiramente despidos de qualquer ornamentação”⁸⁸.

A cidade iniciara um período de crescimento e, como consequência desse adensamento urbano, aumentava o problema da educação pública, cujo panorama não sofrera alteração desde a primeira metade dos anos 1930.

A educação como uma questão de planejamento começa então a ser pensada de forma ampla, não apenas no que se refere ao número de vagas, mas também ao grande número de crianças retidas, que impedem o ingresso de novos alunos: são essas as questões que começam a ser pensadas a partir de então. O artigo de 8 de maio de 1936 do jornal *O Estado de S. Paulo* revela:

“O sr. Dr. Armando Salles de Oliveira conferenciou demoradamente com os srs. Drs. Cantídio de Moura Campos e Ranulpho Pinheiro de Lima sobre os vários aspectos da questão, tendo sido resolvido por ss. exas. que se inicie dentro do menor prazo de tempo possível a construção, nesta capital, de 40 prédios para grupos escolares.

O plano hontem traçado pelos srs. governador do Estado e secretários da Educação e da Viação, agora a ser iniciado nesta capital, será estendido para todo o território de São Paulo”⁸⁹.

Durante sua gestão, Prestes Maia buscou realizar o seu antigo projeto o Plano de Avenidas visando à ampliação do núcleo central da cidade e à interligação entre os diferentes bairros. Em decorrência do Plano houve o alargamento da então Rua São Luís, foi sacrificado o Jardim de Infância da Escola Caetano de Campos, demolido para a realização dessa obra em 1939.

Podemos considerar tal fato desastroso, destruir a memória educacional da cidade, uma verdadeira obra de arte em termos de edifício escolar, que desapareceu juntamente com boa parte dos jardins que a circundavam. O projeto do prédio anexo realizado para abrigar o Jardim de Infância é também de Ramos de Azevedo, considerado pelas pessoas que conheceram o lugar um “palácio de cristal”, por suas características arquitetônicas

⁸⁸ BRUNO, Ernani. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1324.

⁸⁹ In: *Estudos da Diretoria do Ensino e da Diretoria de Obras Públicas*, Novos Prédios para Grupos Escolar, 1936, p. 5. – A grafia da época foi mantida.

que agregaram sofisticação e acolhimento, em um lugar que possuía iluminação e organização espacial diferenciadas para a época.



Fig. 24 Vista aérea da Praça da República com a Escola Caetano de Campos e seus anexos.

Embora tenham sido construídos vários parques infantis na cidade idealizados e organizados por Mário de Andrade⁹⁰ a partir do final da década de 1920, nada substitui um marco singular da história da nossa educação. Podemos vislumbrar a atmosfera do edifício no relato de Ernest Robert Mange⁹¹, ex-aluno do Jardim de Infância Caetano de Campos,

“A escola era maravilhosa, era o Jardim de Infância da Caetano de Campos. Ela foi demolida. Ficava num terreno que hoje é a continuação da então Rua São Luís, hoje Avenida São Luís.

⁹⁰ Mário de Andrade esteve à frente do departamento de Cultura criado na década de 1920 durante o governo de Fábio Prado. O projeto dos Parques Infantis fazia parte de uma proposta maior que buscava a transformação da mentalidade através da expansão de valores de higiene e saúde além da cultura e do lazer. Desta forma, buscou-se transformar a garantia do acesso a um lazer organizado nos Parques Infantis que foram especialmente gestados para esse fim.

⁹¹ Ernest Mange foi arquiteto participou do Convênio Escolar a partir do final dos anos 1940, tornou-se especialista em arquitetura escolar. Em sua entrevista para o Centro de Referência Mário Covas, Mange atribui parcialmente sua paixão pela arquitetura escolar por ter estudado em um ambiente que proporcionou o encantamento de seus sentidos, referindo-se ao Jardim de Infância Caetano de Campos. Na década de 1970 foi o grande defensor da Escola Caetano de Campos, evitando sua demolição pelo Metrô, tema que será abordado um pouco mais adiante.

Ela atravessava essa rua, hoje avenida, que corta a Ipiranga e continua, na parte de trás do edifício, que ainda está lá, da Escola Caetano de Campos. Nessa área entre a atual Ipiranga e o fim

daquela rua, quando começa a Marquês de Itu, era uma área verde, lindíssima, tinha árvores frondosas, tinha palmeiras, uma beleza. No centro dela tinha um edifício octogonal, se não me engano, com colunas de ferro fundido, uma arquitetura muito do fim do século XIX começo do século XX e já com influência do Art Nouveau. Era uma coisa muito interessante, desde criança sempre fui muito fascinado por tudo que afeta a vista, pelos valores plásticos. Eu não sabia dizer nada disso, mas eu ficava fascinado com aquelas formas.”⁹²

Cabe ressaltar que a maioria dos alunos da Escola Caetano de Campos bem como seu Jardim de Infância anexo, pertenciam à elite paulistana, que buscava a excelência da formação oferecida pelo estabelecimento. Sendo assim, não poupavam esforços para ver os seus filhos integrarem o corpo de alunos da instituição, valendo-se para tanto de todo tipo de influência, como resalta Mange na continuação de seu relato,

“Frequentava a Caetano uma elite de São Paulo porque, sendo uma escola pública, era procurada por uma quantidade gigantesca de gente. E eu vim a perceber isso depois, me apercebi claramente que as famílias que tinham acesso à Secretaria da Educação conseguiam matricular seus filhos rápido, e os que não tinham acesso ficavam sempre para o ano que vem. E o meu pai, evidentemente, como professor da Escola Politécnica, que na época tinha um prestígio enorme, conseguiu me matricular. Meus irmãos já não fizeram, levou anos para os meus pais descobrirem isso daí. Vou citar dois nomes de companheiros que me acompanharam os dois anos de Jardim de Infância e os quatro anos do Primário: um é o atual vice-prefeito de São Paulo, que foi ser advogado, o Hélio Bicudo. O outro, do qual me tornei bastante amigo, companheiro também, no pré-Politécnico e na Poli, é o senhor Olavo Setúbal, hoje o diretor-presidente do Conselho de Administração da Itaú S.A., que é um grupo de empresas. Isso para dar uma idéia do nível das pessoas. Não sei se todos eram assim.”⁹³

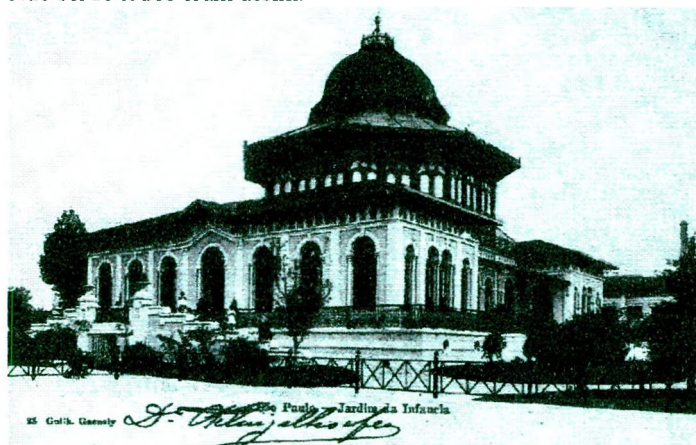


Fig. 25 Jardim de Infância Caetano de Campos

⁹² Entrevista realizada pelo Centro de Referência Mário Covas, disponibilizado pelo site www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ernest.pdf

⁹³ Entrevista realizada pelo Centro de Referência Mário Covas, disponibilizado pelo site www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ernest.pdf

É preciso salientar que o pai do arquiteto Ernest Robert Mange, a partir do início da década de 1920, manteve outros vínculos com a esfera política, além dos lembrados por seu filho. Roberto Mange era suíço, engenheiro e professor do curso de mecânica prática e adepto das idéias de Taylor, que por ser definido, de forma simplista, como sendo a determinação da divisão específica das capacidades dos sujeitos em atividades para as quais fossem mais eficientes, segundo os resultados que fossem apontados nos testes. Através de uma idéia de engenharia social, incentivada por Paula Souza, diretor do Instituto de Higiene, e por Ramos de Azevedo, então diretor do Liceu de Artes e Ofícios, Mange buscava com o recém-formado pela Escola Normal Caetano de Campos, Lourenço Filho, diminuir a distância entre a escola e a fábrica.

Foi a integração dos conhecimentos de fisiologia do trabalho de Mange com os conhecimentos das teorias psicométricas de Lourenço Filho que tomaram à frente das propostas psicotécnicas da época, buscando definir o perfil de ocupação para os diferentes postos nas fábricas de acordo com características físicas, psicológicas dos sujeitos, sincronizando estas à cadência das máquinas: “O princípio da racionalização do trabalho, caldeado ao calor de profunda simpatia pelo operário – Taylor corrigido pela psicologia – (...)”⁹⁴

Esses princípios também são efetivados sob outras premissas nas escolas em que os alunos eram diagnosticados segundo suas características para a verificação de anormalidades constitutivas, o que determinava muitas vezes o seu sucesso ou fracasso escolar. “Dessa maneira, esse pensamento político nutre-se sobretudo da imagem da máquina, interpretada como princípio organizador dos aspectos vitais da vida em sociedade e patamar civilizatório”⁹⁵.

A sociedade, bem como sua organização, passa a partir da década de 1920, a sofrer forte influência desse preceito supostamente civilizado que buscava o progresso o desenvolvimento a partir de uma organização externa, dos movimentos corporais ou da circulação da cidade. Empresta-se o conceito de organismo e de deficiência para tratar de todos os males sociais, dentre eles os urbanos.

Outro dogma que ainda define as diretrizes urbanas é da higiene, a questão da não-regulação do crescimento da cidade. A pressão e o temor da impossibilidade em

⁹⁴ In: MONARCA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Unicamp, 1999. p. 320.

⁹⁵ *Ibid.* p. 322.

organizar a cidade privilegiaram a busca por soluções que regulariam sob a ótica do saneamento das regiões degradadas centrais e privilegiaram a circulação do automóvel.

“A partir dessa época, São Paulo foi tendo um crescimento vertiginoso – lento no início e violento e trepidante a partir de 1938. O crescimento central fez com que grandes modificações fossem feitas no seu aspecto: ruas foram transformadas em avenidas, grandes demolições fizeram desaparecer ruas, na época conhecidíssimas; monumentos históricos, como teatros, cinemas, viadutos, pontes prédios tradicionais, praças etc.”⁹⁶

O poder público, ao invés de procurar criar centros alternativos para a ampliação do centro comercial, opta por adensá-lo cada vez mais, destruindo seus tecidos historicamente constituídos; nesse momento, a mobilidade ganha cada vez mais força em detrimento de qualquer outra iniciativa. A situação da escola pública revela sua precariedade, passadas as décadas das escolas monumentais, vitrines da República; até mesmo esse emblema republicano passa a ser um empecilho para outros interesses. Chega-se ao final de 1939 com vinte e um prédios especialmente construídos para serem escolas na cidade de São Paulo; no entanto, existem mais de noventa grupos escolares funcionando em imóveis alugados ou cedidos, boa parte em condições precárias, para uma população de um milhão de habitantes.

Apesar da pressão popular pelo acesso à escola, muitas crianças ficam sem a possibilidade de estudar, pela não existência de escolas próximas ou por fechamento de grupos escolares:

“Estabelecimentos com matrícula superior a 500 alunos foram fechados na Capital, dispensadas as crianças e aproveitados seus professores em outros misteres. A maioria dessas crianças não tendo podido obter matrícula em outras escolas públicas e sem recursos para pagar escolas particulares, vão crescendo analfabetas na segunda cidade do Brasil,(...). Em janeiro época da matrícula inicial em nossas escolas, formam legiões as pobres crianças que voltam para casa da porta dos grupos escolares, por não terem podido obter matrícula.(...)

Estão sendo encaminhadas, de 1936 para cá, as obras de construção de mais 7 prédios: Saúde, Tucuruvi, Antonio de Queiroz Teles, Sacomã, Godofredo Furtado, Vila Maria e Vila Deodoro. Mas isso representa uma gota de água no oceano!”⁹⁷

Só na cidade de São Paulo, o número de crianças em idade escolar que não conseguem matrícula, é de 18.000, segundo afirmava o estudo da Diretoria do Ensino de 1936, seja em escolas públicas ou em particulares. A saída adotada foi pela criação de mais escolas isoladas desta forma, valiam as práticas em vigor no Império, ou seja, o

⁹⁶ Luciano Eugênio *et all.* *Relato de Antigos Moradores*. In: *Memória Urbana, A grande São Paulo até 1940*. V. 1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. p. 62.

⁹⁷ Órgão do Departamento de Educação, *Revista de Educação*, (23-26) junho de 1939, p. 158.

professor deveria arranjar alojamento em uma sala qualquer a ser paga por ele, recebendo como auxílio 50\$000 mensais. Desta forma, o Estado aparentemente resolvia o problema e, ao propagar esse tipo de paliativo, deixava de investir em edifícios próprios para os grupos escolares, tornando a cada ano o problema mais grave: “Temos na capital por exemplo, dentro dos quarteirões operários em que se amontoam crianças em idade escolar, 198 escolas isoladas, com as quaes, se houvesse prédios, fariamos dez grupos escolares”⁹⁸.

A pressão popular por vagas no ensino público era bastante acentuada, mas a resposta do Estado em muitos casos era a de chamar o apoio da polícia para dispersar os pais revoltados por não conseguirem vagas para seus filhos.

Outro fator refere-se à densidade da população em idade escolar, pois em bairros operários como Belenzinho ou Mooca, um grupo escolar para dois mil alunos era utilizado por moradores das redondezas; já em bairros como o Jardim América, para se chegar à utilização de sua capacidade total, crianças de outros bairros deverão freqüentar a escola, mesmo distante de sua residência, dependendo de transportes ou caminhando longos percursos.

O aparente desenvolvimento esbarrava em questões como a prioridade dada entre as questões urbanas, tais como a circulação dos automóveis, definindo quais as prioridades de investimento e quais os segmentos sociais a serem privilegiados, bem como as medidas que causariam mais impacto político. Desta forma, o progresso tem lá suas mil faces e é capaz de seduzir mesmo aqueles que dele não participam ou usufruem. “Cada passo galgado era um acontecimento inusitado; o progresso nos trouxe o bem-estar e a tecnologia o conforto, mas acabou nos tirando a poesia.”⁹⁹

1.8 Populismo: expansão da cidade e o início da expansão da rede escolar

O início da década de 1940 é marcado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O Estado Novo, comandado por Getúlio Vargas e o desenvolvimento da indústria brasileira, em especial a paulista, marcam a década.

⁹⁸ *Estudos da Diretoria do Ensino e da Diretoria de Obras Públicas*, Novos Prédios para Grupos Escolar, 1936, p. 19. – A grafia da época foi mantida.

⁹⁹ Luciano *et al.* *Relato de Antigos Moradores*. In: *Memória Urbana, A grande São Paulo até 1940*. v. 1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. p. 63.

A demanda interna e a impossibilidade de importação forçam desenvolvimento interno; dessa forma, “um novo e decisivo impulso foi dado na marcha de evolução da indústria paulista, caracterizada pela extraordinária diversificação de gêneros; que somente na década de 40, foram criados 10.294 novos estabelecimentos comerciais.”¹⁰⁰ Dessa forma São Paulo consolida sua hegemonia econômica no país.

O impulso econômico atrai um grande contingente populacional de outros estados que migram, buscando melhores chances de vida; se, por um lado, a mão-de-obra era bem-vinda, o acréscimo e a sobrecarga na estrutura de serviços existentes acarretou um aprofundamento dos problemas, tais como a inexistência de vagas em escolas públicas, serviços de atendimento à saúde e transporte, entre outros.

A habitação, embora bastante diversa quanto aos padrões, não constituía o problema mais grave vivido pela maioria dos habitantes da cidade nos primórdios da década de 40; o problema seria o tráfego e a mobilidade, em contraponto com o isolamento de algumas outras áreas da cidade, além de 62% população em idade escolar estar fora da escola por falta de investimentos na área.

A escola como já se disse, não ocupa as pautas prioritárias dos governantes da cidade; igualmente foi negligenciada à população de baixa renda, que se serve desses serviços públicos. Em 1940, a população brasileira, recenseada, era de 41.565.083 habitantes; em 1944 foi estimada em 43.500.000, sendo desses 9,66% crianças em idade de frequentar o curso primário.

Como lembra Lourenço Filho: “Considerados os estudos da Comissão Nacional de Ensino Primário, o curso primário obrigatório deverá ter a duração de três anos, normalmente destinados às crianças de sete, oito e nove anos.”¹⁰¹

No entanto, as idades citadas extrapolam esse padrão na realidade, uma vez que existem em todo o território nacional crianças com dez anos ou mais, ainda analfabetas por não terem tido oportunidade em frequentar a escola na idade regular.

Outra questão, que se soma a essas, são os altos índices de repetência, o que gera um acúmulo ainda maior de inscrições nas séries iniciais do ensino primário:

“A capacidade escolar teórica deveria ser portanto de quatro milhões e meio; dada, porém, a taxa de repetência, nunca menos que seis milhões.”¹⁰²

¹⁰⁰ *Primórdios do Desenvolvimento e do Processo de Concentração Urbana em São Paulo*, In: *Memória Urbana, A grande São Paulo até 1940*, v. 1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. p. 54.

¹⁰¹ FILHO, Lourenço. “A Educação, Problema Nacional”, revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. p. 20, Jan/ 1944.

¹⁰² *Ibid.*

Lourenço Filho atenta para o fato de que, se a progressão dos dados se mantivesse na próxima década, seria necessária, para suprir a demanda, a criação de 15.000 novas escolas em território nacional, não levando em conta o déficit já existente e mantendo uma média de quarenta alunos por sala, sem contar a necessidade de maiores investimentos na formação de novos professores. Esse panorama nacional não é homogêneo, mas no entanto, em maior ou menor grau, existia em todos municípios do país.

Para o Ministro Gustavo Capanema, a educação “(...) terá ela que ser obra integra, visando a construção da Nação de todos os seus elementos, materiais e espirituais”¹⁰³.

Reitera essa posição em São Paulo o Secretário da Educação e Saúde da época, Sebastião Nogueira de Lima, que declara à imprensa ser um dos nossos maiores problemas o ensino primário, que indica uma porcentagem grande de analfabetos e um número insuficiente de escolas. A magnitude do problema revela-se pelos dados que seguem:

“Em 1941 foram criadas 103 escolas e 32 grupos escolares, com 103 classes num total de 206 unidades.(...) Até o presente momento existem no Estado, 771 grupos escolares, sendo 104 na capital e 667 no interior”¹⁰⁴.

No entanto, cabe salientar que a criação de classes ou unidades não quer dizer que houvesse edifícios especialmente construídos para esse fim, pois ainda nesse período se praticava o aluguel de imóveis e de salas para o funcionamento de unidades escolares.

“O ensino primário é e ainda será por muitos anos o nosso grande e fundamental problema, a porcentagem de analfabetos ainda é infelizmente bem elevada. O número de nossas escolas primárias ainda está muito aquém das necessidades.”¹⁰⁵

“Sob a denominação de unidades escolares, totalizam-se os núcleos mais diferenciados de ensino. Seu número dá-nos, em princípio, idéia da expansão, ou retração da rede escolar no país.”¹⁰⁶

Para esse quadro de penúria, é buscada solução através de maiores investimentos no Fundo Nacional de Ensino Primário, a partir de 1942:

¹⁰³ *Ibid.* p. 27.

¹⁰⁴ LIMA, Sebastião, Fatos e Iniciativas “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. V. 1, Jan 1944. p. 136.

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 136.

¹⁰⁶ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. V. 2. out 1944. p. 83.

“Sobre esse Fundo, dispôs o Decreto-lei n 4.958 de 14 de novembro de 1942 e depois o de n 6.785, de 11 de agosto de 1944, que lhe discrimina as fontes de renda.(...)”

Em essência, contém o referido instrumento dois princípios básicos de cooperação financeira: a do estabelecimento do Fundo Nacional, o que já se aludiu, e a da obrigação, por parte das unidades federadas, de despenderem, cada ano, exclusivamente com os serviços de educação primária, determinada cota da renda tributária de seus impostos. Essa cota, a ser observada desde o exercício de 1944, foi fixada em 15% para o mesmo ano, e deverá crescer, em um por cento, a cada novo exercício, até perfazer 20%, em 1949. Por outro lado obrigavam-se os Estados a estabelecer, com os municípios respectivos, acordos similares, segundo os quais passariam as municipalidades a despender, no ano inicial, 10% de suas rendas de impostos com serviços de ensino primário, e, ano a ano, mais um por cento, até a cota de 15%.¹⁰⁷

A criação do Fundo Nacional para o Ensino Primário dava a possibilidade de organizar, manter e ampliar investimentos na educação de forma consistente e buscava, de forma paulatina, enfrentar a situação de total abandono que muitas regiões viviam. No caso específico do Estado de São Paulo, ou ainda da cidade de São Paulo, havia uma diferença acentuada em relação à maioria dos demais estados.

Ainda que houvesse inúmeras classes isoladas ou reunidas, ainda que não fosse toda a demanda atendida, ainda que as condições dos edifícios alugados ou cedidos fosse de penúria, mesmo assim, o quadro era melhor que em muitas outras localidades do país, principalmente nas regiões rurais e de fronteira.

Verificados em 1943 os orçamentos estaduais por aluno, estes chegaram por ano a Cr\$ 170, 99 em São Paulo, enquanto que em estados como o Ceará era de CR\$18,84. Essa discrepância traz posteriormente transformações ao gerenciamento do Fundo Federal que buscam corrigir esse desvio. Assim, passou-se a ter uma nova redistribuição centralizada, em que os estados mais equipados teriam menores cotas em detrimento aos estados mais necessitados.

São Paulo, a partir da criação desse fundo, consegue melhorar significativamente sua rede escolar, diminuindo o déficit de vagas e melhorando as condições de ensino. O Convênio é assinado pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema e por Getúlio Vargas em 1 de Março de 1943, posteriormente ratificado em cada um dos Estados.

No Estado de São Paulo foi aprovado o convênio estadual, visando dar início ao acordo, através do Decreto-lei nº 13.440, de 30 de junho de 1943. Dessa forma pôde ser efetivado a partir de 1944 com a aplicação de pelo menos 10% da renda proveniente de impostos municipais para o ensino primário. Aos municípios caberia empregar pelo

¹⁰⁷ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Fundo Nacional e Convênio Nacional de Ensino Primário”. V. 1. Jan 1945. p. 298.

menos 68% do percentual destinado ao ensino primário para a construção, compra, adaptação, restauração e conservação de terrenos e prédios escolares para o ensino primário na Capital.

Apesar de o déficit ser muito grande, pode-se constatar avanços significativos, pois, em 1944, cerca de 40 prédios são construídos para grupos escolares no estado; verificou-se na época, assim, a existência de 771 grupos escolares no estado e 104 na capital.

Muito embora a grande maioria desses grupos funcionasse em prédios adaptados, não se permitia o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas: “Não é possível o bom ensino sem prédio adequado, por mais esforçado e capaz que seja o professor, como é o nosso.”¹⁰⁸

Há na época um slogan de desenvolvimento, que fala em tornar a população pelo menos letrada e minimamente educada, daí a criação do Fundo de Assistência ao Ensino Primário.

O discurso oficial conclamava à educação de qualidade para todos, apoiando-se no exemplo da *escola-modelo* idealizada por Anísio Teixeira, na época recém-inaugurada em Salvador. A Carneiro Ribeiro ou Escola Parque torna-se slogan do governo de Getúlio no entanto, esse modelo não é popularizado, restringindo-se apenas a um modelo local da época.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi construído em uma das regiões mais pobres de Salvador e concebido a partir dos princípios da Pedagogia Ativa, utilizando a operacionalização do sistema *Platoon*, que define a divisão de turmas e a utilização racional dos espaços. Foi criado nos Estados Unidos, em Detroit, por Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941), sistematizado por John Dewey, defendido e implantado no Brasil por seu discípulo Anísio Teixeira.

Podemos observar que apesar de haver investimentos na área da educação, os de grande vulto são realizados durante os anos 1940, privilegiando as questões urbanas, principalmente quanto à ampliação das condições viárias, dessa forma propiciando que a indústria automobilística se instalasse no país. A partir se fez então necessária a reurbanização das grandes cidades, para possibilitar utilização dos automóveis em maior número e, por isso, desencadeando esse desejo na maioria dos cidadãos.

“A política urbana, que deu primazia ao automóvel individual, preocupou-se apenas com a minoria e, em nome de uma pretensa

¹⁰⁸ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. V. 1. Jan 1944. p. 137.

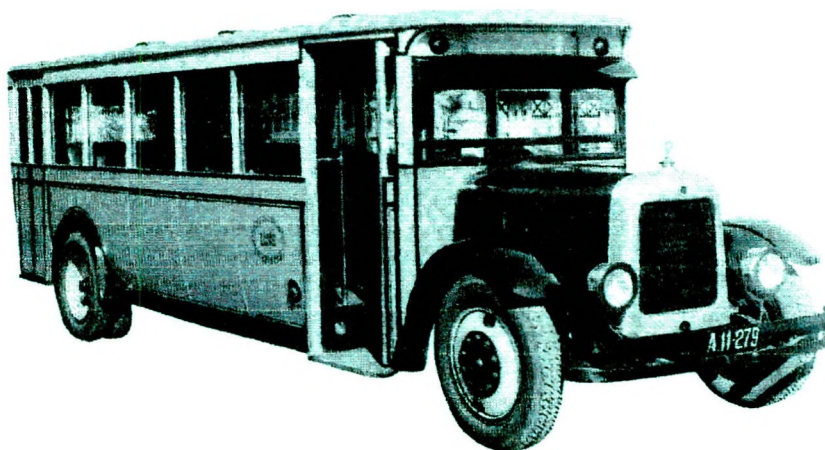
funcionalidade, rasgou quarteirões, abriu avenidas e traçou complexos viadutos, degradando e deteriorando a paisagem, em detrimento da grande maioria.¹⁰⁹”

Na cidade de São Paulo, o tráfego além de ser muito denso na região central por esta concentrar a administração da cidade além do comércio, não possuía ligações amplas com os bairros periféricos, o que gerava dificuldade de locomoção, de transporte público e difícil acesso a essas áreas da cidade.

O prefeito Prestes Maia impõe então à cidade uma “nova era” em que prioriza a mobilidade rodoviária, viabilizando sua integração por meio de viadutos, túneis, pontes alargamento e continuidade de ruas e avenidas, além das avenidas radiais e perimetrais, sendo, como se disse, o conjunto dessas ações denominado de “Plano de Avenidas”.

A opção prioritária das últimas décadas vinha sendo a mobilidade para uma parte da cidade a que pertenciam as elites; já os transportes públicos não receberam investimentos significativos por décadas.

A partir dos anos 1920, o sistema de transportes existente sofre um colapso pela falta de energia que passa a ser largamente consumida pela indústria; conseqüentemente houve a redução do número de bondes. A saída para o transporte, no entanto, foi a criação dos primeiros ônibus, montados sobre chassis de caminhões Ford. Não havia conforto, e o transporte não era rentável, uma vez que transportava em média dez doze passageiros e não havia mais de trinta quarenta ônibus circulando pela cidade. Essa iniciativa partiu de proprietários isolados que, percebendo um mercado não explorado, buscaram ocupá-lo, se organizando em empresas – assim surgem as primeiras linhas de ônibus da cidade.



¹⁰⁹ BRUNA, Paulo. *Três Cidades, Um Século*. In: *São Paulo 450 anos, histórias e crônicas da cidade na Folha*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2004. p. 115.

Constata-se esse fato através do relato de antigos moradores da cidade como o que segue:

“Além do racionamento da energia para as fábricas e consumo de luz domiciliar, a Light diminuiu o número de bondes e começou a recolhê-los às 21 horas. Para suprir essas deficiências de transportes surgiram os primeiros veículos coletivos motorizados.¹¹⁰”

“Multiplicaram-se depois consideravelmente essas linhas de ônibus, dispondo de carros confortáveis, ao mesmo tempo a viação urbana se estendeu por mais de duzentos quilômetros de linhas para carris elétricos.¹¹¹”

Posteriormente há a ampliação e uma maior oferta de energia elétrica, que modificou e beneficiou não só o transporte coletivo como também as características da cidade, tornando-a iluminada em seus bairros mais nobres; permitiu às indústrias um aumento na produção e, por vezes, na jornada de trabalho.

Essa modificação só foi possível através de empréstimos e gerenciamento do fornecimento de energia elétrica pelas empresas estrangeiras. Este se torna um grande negócio que gradualmente foi se configurando em um monopólio em território nacional. Segundo Sivana Zione, “Constatou-se que em 1910 a Light produzia 30% de toda energia disponível no Brasil, e em 1950 52% do total nacional”¹¹².

O Plano de Avenidas viabiliza, além da maior mobilidade dos automóveis (uma vez que a classe média emergente elege bairros mais afastados para sua moradia) um melhor transporte coletivo para as camadas populares.

No entanto, é durante o Estado Novo na década de 1940 que em São Paulo se desenvolve outro conceito de monopólio estatal, o dos transportes, pois em 1941 os ônibus na cidade de São Paulo já estavam organizados em 37 empresas particulares que exploravam 90 linhas, convivendo com 500 unidades de bondes, circulando pelo município¹¹³.

Nasce então a Companhia Municipal de Transportes Coletivos (CMTC), que se mantém por cinquenta anos como concessionária oficial exclusiva de transporte de passageiros, embora as empresas de transporte privado continuem atuando no setor.

¹¹⁰ LUCIANO Eugênio *et al.* *Relato de Antigos Moradores*. In: *Memória Urbana, A grande São Paulo até 1940*. v. 1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. p. 61.

¹¹¹ BRUNO, Ernani. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1351.

¹¹² ZIONI, Silvana. *Do Plano da Light à Comissão de Estudos de Transporte Coletivo: o transporte urbano sai dos trilhos*, p. 76. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

¹¹³ *Ibid.* p. 78.

A partir da metade dos anos trinta e durante os anos quarenta, São Paulo expande ainda mais sua área de habitação e tem um maior investimento na abertura e interligação de áreas isoladas da cidade; isso porque os novos empreendimentos fazem parte de iniciativas das grandes empresas do monopólio estatal nacional, como a *Ligth and Power*.

Este é o caso de Interlagos, bairro que nasce a partir da construção da Represa de Guarapiranga (1907) pela São Paulo *Ligth*; Foi obra realizada como sistema de reforço no abastecimento da Usina de Parnaíba no Tietê¹¹⁴. “A represa foi servida posteriormente por linhas de bonde e era utilizada como local de lazer pela população, estimulando a instalação de residências de recreio da população paulistana e residências de alguns estrangeiros, especialmente ingleses e alemães, que preferiam morar fora da área central”¹¹⁵.

Interlagos ficava distante, por isso foi necessário criar uma rodovia para Santo Amaro, denominada Auto-estrada São Paulo–Santo Amaro, já que na época esse último bairro era um outro município.

Segundo Nestor Goulart, o engenheiro e presidente da empresa Auto-estradas S.A. (AESAs), o investidor Romero Sanson, “decidido a construir um novo bairro no local, com características de balneário, adquiriu uma grande gleba.”¹¹⁶ Posteriormente contratou o urbanista francês Agache para realizar o plano do loteamento, seguindo algumas diretrizes do que havia sido realizado na Companhia *City*, por Barry Parker.

Para a valorização do seu empreendimento, dez anos mais tarde, Sanson decide construir o Autódromo de Interlagos. Também é iniciativa da AESA em 1936, para valorizar ainda mais seus terrenos, a abertura da primeira pista de pouso para aviões em Congonhas, promovendo posteriormente a instalação de um aeroporto oficial no local.

Havia ocupação distinta dos novos espaços da cidade, uns estruturados para se tornarem lucrativos e diferenciados, obviamente destinados às classes altas e médias emergentes, e outros com uma ocupação caótica, realizada pela população pobre cada vez mais longe da parte central da cidade.

Os bairros mais antigos da periferia, embora afastados, receberam, ao longo do tempo, benfeitorias do poder público quando encampados em planos de urbanização e

¹¹⁴ REIS, Nestor Goulart R. *São Paulo e outras cidades- produção social e degradação dos espaços urbanos*. São Paulo: Hucitec, 1994.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 194.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 194.

melhoria no abastecimento e na acessibilidade. Apenas no final da década de 1940, início dos anos 50, a parte periférica também seria privilegiada com a implantação de um maior número de grupos escolares em prédios próprios.

Prestes Maia, prefeito nomeado para São Paulo durante o Estado Novo, não vê na expansão desenfreada da cidade (através de loteamentos populares e venda de terrenos a prestações) um fator negativo; as carências dos novos bairros, segundo ele, seriam minimizadas através da integração da cidade pelo Plano das Avenidas.

Segundo Maria Meyer, “Maia trabalhou com a premissa do crescimento persistente da população e do espaço físico, dispensando portanto qualquer mecanismo de contenção.”¹¹⁷

Mas após o Estado Novo foram feitas críticas em relação às diretrizes adotadas para a cidade, como as do famoso relatório Moses. E uma das conseqüências que motivaram as críticas aos projetos de Prestes Maia foi o adensamento e a expansão sem controle da cidade, que acarretou no comprometimento da qualidade dos transportes urbanos coletivos, uma vez que os maiores investimentos foram em avenidas para aqueles que possuíam carros como demonstrou Sarah Feldman, “(...) ao mesmo tempo reduzia-se a capacidade de investimento do município diante do crescimento da cidade.”¹¹⁸

Assim no final dos anos 40 desenvolvem-se duas correntes para o urbanismo da cidade. De um lado, “a corrente progressista, liderada pelo engenheiro Francisco Prestes Maia, (...) defendia o livre crescimento e expansão da metrópole. De outro lado, a corrente que defendia um modelo urbanístico de controle e limitação do crescimento urbano.”¹¹⁹

Essa segunda corrente, defendida por Anhaia Mello, buscava limitar a instalação de novas indústrias, pois acreditavam que através da maior oferta de trabalho, a cidade cresceria sem controle. Outro fator preponderante é como a cidade cresce também em número de habitantes, o que tornava incontrolável sua ocupação comprometendo sua harmonia.

¹¹⁷ MEYER, Maria R. P. *O Papel da Rua na Urbanização Paulistana*. In: *Cadernos de História de São Paulo*. Nº 2. p. 22.

¹¹⁸ *Apud.* FELDMAN, Sarah. *Planejamento e zoneamento: São Paulo 1947-1972*. Tese de Doutorado. FAU/USP, 1996. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

¹¹⁹ CAMPOS, Candido M. & SOMECK, Nádia. *Relatório Moses: a emergência da metrópole*. In: *Ibid.*

Prestes Maia aborda essa questão em seu livro, *Melhoramentos de São Paulo* em que verifica:

“Passando de média a grande cidade, e atingindo já em 1945, 1.650.000 de habitantes, vendo as casas térreas cederem lugar às de dez e vinte andares, tudo estava arriscado a comprometer-se definitivamente: circulação, transportes, expansão, salubridade e estética.”¹²⁰

Parece-nos que Prestes Maia, por sua declaração após constatar o caos instaurado, reconhece as conseqüências e desdobramentos de suas estratégias. Esse crescimento desenfreado leva a rede escolar também a uma situação limite mais uma vez, já que o número de vagas não cresce no mesmo ritmo da cidade.

As matrículas realizadas em 1945 para o ensino primário em seus 5 anos de duração refletem a seguinte distribuição: matrícula geral 180.608, matrícula efetiva¹²¹ 154.486 e frequência média, 142.975.

O alto índice entre a matrícula efetiva e a geral demonstram o número de crianças que se evadem das escolas, ou seja deixam de estudar por motivos diversos, seja para trabalhar, seja por falta de condições financeiras para custear o mínimo exigido na época – entre outros tantos motivos que as expulsavam das escolas.

Dessa forma, caso a cidade apresentasse uma relação equivalente ao percentual nacional de crianças em idade escolar (ou seja entre 7 e 11 anos), teríamos segundo o IBGE, matrículas no ensino primário que seriam de 12,5 % em relação a população geral do município o que em 1945 era de 1.650.000 habitantes.

Se, no entanto, observarmos o número de matriculas gerais em relação ao percentual de crianças em idade escolar da população segundo o IBGE, este é inferior, pois a fração seria de 206.250 crianças em idade escolar no município de São Paulo. Além desse fator, podemos inserir outros dados que aumentariam ainda mais o percentual, pois a cidade ao longo das ultimas décadas concentrou um contingente de imigrantes que se estabeleceram, alterando o crescimento médio populacional, e além disso, por receber a partir dos anos 1940 um grande contingente de migrantes fez com que a regra da média nacional fosse rompida novamente.

¹²⁰ MAIA, Prestes. In: BRUNO, Ernani. *História e Tradições da Cidade de São Paulo*. v. 3. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954. p. 1320.

¹²¹ As matrículas efetivas referem-se àqueles que conseguiram permanecer até o final do curso, os dados apresentados foram retirados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, jun 1946 p. 141.

Cabe salientar sobretudo, que as autoridades já haviam verificado as diferenças regionais e propuseram a partir de 25 de agosto de 1945 uma regulamentação na concessão diferenciada do auxílio federal para o ensino primário.

Passou-se a partir dessa data a realizar o cálculo para a fixação do percentual de auxílio a partir das seguintes bases:

“ (...) o cálculo para a fixação do auxílio, levará em conta o número em cada unidade federativa, de crianças em idade escolar não matriculadas, de forma que a relação percentual desses números corresponda a distribuição percentual dos recursos disponíveis em cada exercício financeiro; (...)”

Isto significa que o auxílio pode e deve ser condicionado a formas especiais de aplicação, segundo o que o Governo Federal, pelo Ministério da Educação, verifique como de maior conveniência.

O estudo minucioso (...) sobre as lacunas e deficiências dos sistemas de ensino primário nas diferentes unidades permitiram (...) aconselhar diferentes modalidades de aplicação do auxílio a dispensar;

a) precariedade da rede de edifícios escolares, como ainda em recente estudo se demonstrou; (...) que somente 1.781 ou 7% do total haviam sido especialmente construídos para fins escolares.”¹²²

Outro fator que deve ser levado em conta refere-se ao número de anos estabelecidos para a realização do ensino primário. Em São Paulo, nessa época, o curso era realizado em quatro anos, mas em alguns estabelecimentos em cinco, incluído neste prazo o ano de preparatório para a admissão ao ensino ginasial.

O conjunto de problemas que incidem no sistema faz com que a rede escolar tenha de crescer rapidamente. Sob essas premissas é criado o Convênio Escolar que viria a prorrogar as ações iniciadas com o Fundo Nacional para o Ensino Primário, o qual já previa a municipalização do ensino primário e pré-primário.

Em 1949 foi criado em São Paulo o Convênio Escolar que inicia uma ação vigorosa na cidade, construindo, reformando e ampliando inúmeras escolas e equipamentos educacionais durante os anos 1950, tentando minimizar os efeitos do crescimento populacional e, como consequência, da própria cidade descontrolada.

A especulação imobiliária que redesenha a cidade, define novos destinos vinculados à mobilidade através dos automóveis, que privilegiam a classe média emergente, desencadeando o eterno processo de minimizar os efeitos do crescimento desenfreado da cidade, através da tentativa de suprir uma demanda também sem controle e não atendida, a população de baixa renda.

¹²² “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, v. 7, jan de 1946, p. 500-501.

A cidade é permanentemente alterada de acordo com a possibilidade traçada pelo lucro imobiliário; portanto, construir ou demolir são lados da mesma moeda.

“Dessa forma, um a um, os belos edifícios da metrópole do café foram demolidos para ceder lugar a edifícios onde houvesse maior aproveitamento do solo. Como definiu Benedito de Lima Toledo, São Paulo construía-se em cima em vez de construir “ao lado”.¹²³”

1.9 Anos 1950 e início dos anos 1960 – Um novo crescimento.

É a partir dos anos 1950 com novas tendências e bases para o planejamento urbano que buscam compatibilizar “as necessidades do homem, conciliando desenvolvimento econômico e bem estar social,”¹²⁴ começam a buscar sua efetivação.

Esta corrente se pauta pelo trabalho do padre dominicano francês Louis-Joseph Lebreton, proposta que emerge após a Segunda Guerra Mundial. Lebreton esteve em São Paulo em 1947 para “expor suas idéias na Escola de Sociologia e Política, fundando na cidade um núcleo do movimento que com seus discípulos brasileiros, a SAGMACS - Sociedade para Análise Gráfica e Mecanográfica Aplicada aos Complexos Sociais.”¹²⁵

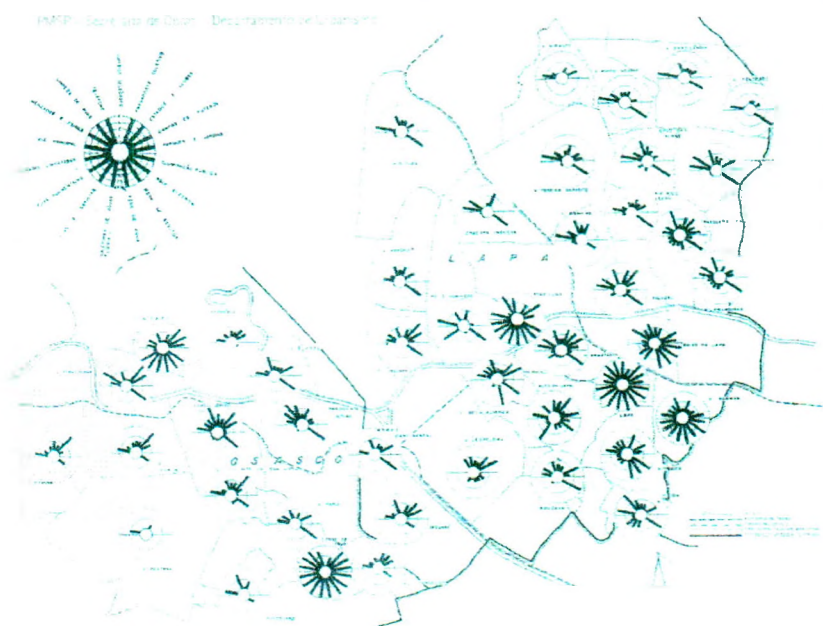


Fig. 26 Levantamento dos serviços básicos existentes na cidade SAGMACS

¹²³ TOLEDO, Benedito Lima. *São Paulo três cidades em um século*. São Paulo: Cosacnaify, 2004. p. 125.

¹²⁴ ANTONUCCI, Denise. *SAGMACS: o estudo que fez escola*. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

¹²⁵ *Ibidem*.

Após a saída de Jânio Quadros da prefeitura da cidade de São Paulo para disputar o governo do Estado em 1955, entre alguns percalços políticos, assume Wladimir Toledo Piza, que se reúne com Lebrecht para a realização de um plano urbano para a cidade, o que gera um estudo que, embora não tenha sido aplicado, se torna referência para as gerações futuras de urbanistas e arquitetos.

Nesse estudo, Lebrecht propõe a melhoria das condições de vida para todas as regiões, integrando-as de forma harmônica e contendo o crescimento sem controle dos bairros periféricos.

Dessa forma, a diretriz da proposta era o bem-estar de toda a população, através da integração e criação de equipamentos sociais mediante a identificação das carências regionais que proporcionariam de forma equalizada, habitação, esporte, saúde, educação e cultura. Sua base de organização pretendia descentralizar a administração da cidade em dezenove sub-prefeituras, com conselhos e orçamentos independentes, que seriam subdivididos em oitenta e três subdistritos com seus respectivos conselhos. Os diferentes níveis da organização seriam integrados hierarquicamente para que houvessem ações integradas.

Buscava-se um novo conceito de desenvolvimento e redução da miséria humana; no entanto, pela falta de apoio o SAGMACS não vingou, tornando-se, entretanto, uma referência acadêmica que marcou e continua a marcar decisões urbanas até hoje, mas que enquanto proposta integral permaneceu como outras de igual valor, nas prateleiras dos acervos acadêmicos e da Prefeitura.

Esta foi a primeira vez que se tentou implantar um planejamento urbano democrático, buscava-se unir os aspectos científicos aos éticos. Assim,

“Acreditava-se que as necessidades prevaleceriam sobre os interesses, a solidariedade sobre os efeitos perversos da propriedade, a harmonia sobre os conflitos; equilíbrio e proporcionalidade pela ordenação reduziram a iniquidade; o conhecimento científico implicaria na política do bem comum.¹²⁶”

No entanto, os planos que proliferaram durante a década de 1940 e 50 foram os que propunham as avenidas de fundo de vale, projeto que dado o custo baixo, é amplamente utilizado. Este é um tipo de solução que peca pela falta de elaboração, pelo impacto

¹²⁶ ANTONUCCI, Denise. *SAGMACS: o estudo que fez escola*. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

ambiental, uma vez que condena os rios a serem canalizados, tornando-se parte da rede de esgotos.

Cabe ressaltar ainda, que foi um período do fim do Estado Novo, em 1945, às eleições para governador um ano após, que ocorre uma sucessão de prefeitos interventores na cidade de São Paulo alternando-se no poder (precisamente cinco prefeitos em três anos), uma maior descontinuidade e fragmentação das ações.

Um desses prefeitos é Lineu Prestes, que, em 1950, providencia um estudo sobre a cidade para direcionar as intervenções a serem feitas; é encomendado, para isso, um estudo minucioso Robert Moses de Nova York.

No estudo de Moses e posteriormente no de Le Bret, identificavam inúmeras carências na cidade. No entanto, as propostas divergiam quanto a contenção do crescimento da cidade. Para Moses esse não era um problema desde que houvesse infraestrutura viária, transportes adequados, áreas para lazer; desta forma, o crescimento da cidade não era condenável, apenas deveria ser direcionado de forma adequada, enquanto para Le Bret essa contenção era necessária para um direcionamento do crescimento e organização da cidade.

O estudo posteriormente denominado por *Relatório Moses*, torna-se uma das referências, ainda hoje, para intervenção urbana, por tratar-se de um estudo que contempla o crescimento da cidade, buscando equalizá-lo com áreas de lazer, transporte e propondo entre outros um sistema de coleta e tratamento dos esgotos.

O relatório sugere ainda mecanismos para obtenção das metas tais como: parcerias com os governos estadual e federal para construção de vias expressas, saneamento e aumento da frota de ônibus pela criação de taxas e aumento das tarifas, a criação de parques através do redirecionamento de verbas da educação.

Muitas dessas sugestões ocorreram ao longo de décadas posteriores no entanto, uma em especial chama a atenção e não parece ser apenas uma coincidência, pois de fato houve um grande redirecionamento das verbas destinadas à construção de prédios escolares, ou seja da Educação, para a construção do parque do Ibirapuera, que se pretendia inaugurar para as comemorações do IV Centenário em 1954, mas só o foi em agosto do mesmo ano.

É durante os anos 1950 que ocorre um dos maiores investimentos na construção de prédios escolares, através da criação do Convênio Escolar, que contava com o destino de 20% da renda total de arrecadação de impostos municipais para a educação, sendo

que 72% desse montante era destinado à construção, reforma, aquisição, ampliação dos prédios. Visava prioritariamente atender a população pobre que, durante a primeira metade do século XX, nos grandes centros urbanos como São Paulo, não havia sido considerada como parte dos quadros sociais relevantes de investimentos públicos.

A atuação do Convênio Escolar não se restringia a construções reformas e ampliações de prédios escolares, prevendo a construção de parques infantis, proposta criada e desenvolvida por Mário de Andrade quando esteve à frente do Departamento de Cultura a partir de 1935, durante a gestão de Fábio Prado.

No entanto, analisando a distinção feita por Robert Moses em seu relatório, pode-se notar que este reitera a necessidade e manutenção dos parques infantis, mas alerta para a ausência de projetos de grandes parques que servissem a toda população da cidade, na época em torno dos 2,5 milhões de habitantes.

Em 1953 é planejada a construção do Parque do Ibirapuera, projeto de Oscar Niemeyer, custeado, em parte, através de verbas da Educação, que, por sua dimensão drenou toda a verba no momento para fins educacionais, o que impossibilitou a Hélio Queiroz Duarte concluir o projeto ao qual se dedicou integralmente desde a formação do Convênio, o de zerar o déficit de vagas no ensino primário até as comemorações do IV Centenário.

Certamente o Parque do Ibirapuera representou e representa um avanço para a cidade, possibilitando o contato com uma ampla estrutura diversificada de lazer; no entanto, deve-se questionar como essas tomadas de decisão ocorreram na época e o que geraram como consequência. Ao que parece, essa decisão teve forte impacto sobre o Convênio Escolar que planejava e executava a construção de prédios escolares na cidade, fazendo com que seu coordenador Hélio Duarte pedisse demissão do cargo em 1953, como demonstra o artigo da *Revista Acrópole*;

“O primeiro sinal foi quando da apropriação de 60 milhões da verba do Convênio transferida para a aplicação nas construções do Parque do Ibirapuera, exatamente quando a Comissão deveria inteirar o número de salas necessárias ao desenvolvimento do sistema escolar primário de São Paulo. O golpe repercutiu fundo; pouco depois, desgostoso com o fato, pediria demissão o arquiteto Hélio Duarte.”¹²⁷

Em 1956 há a criação da Educação de 1º Grau Municipal com a desvinculação com o Ensino Estadual; posteriormente ocorreu a extinção do Convênio Escolar em 1959.

¹²⁷ “Revista Acrópole”, 1965. p. 25.

Segundo Roberto Tibau, o único a permanecer após a saída dos integrantes da primeira comissão que formou o Convênio, coube a ele fazer o que denominou de ponte entre o antigo e o novo, como relatou:

“Depois da saída do Hélio, saiu o Corona, o Osvaldo Gonçalves, o Mange. Só eu fiquei. Então teve uma época em que eu estava sozinho no Convênio. Depois começaram a entrar outros arquitetos formados ao mesmo tempo, o Aluísio Rocha Leão, o Arruda, o Pitombo. Então fui eu que estabeleci uma espécie de ponte entre o Convênio original e a turma nova que ia entrando.”¹²⁸

O município continuou a construção de prédios escolares, mas agora estes são para suas escolas, com um quadro de professores não mais do Estado, como era previsto originalmente, e sim contratados para atuarem sob orientação do sistema recém criado, a Educação Municipal.

“Infelizmente não nos é possível afirmar com certeza como foi que realmente nasceu o Ensino Primário Municipal. A idéia poderá ter nascido na gestão do Senador Juvenal Lino de Mattos, como Prefeito, tendo como Secretário de Educação e Cultura o Sr. João Acioli,(...). Consta que o Sr. João Acioli propôs a criação do Ensino Primário Municipal e a idéia foi aprovada pelo referido Prefeito, (...).¹²⁹”

É interessante ressaltar que em outro documento uma nova explicação, mais precisa, sobre os motivos que deram início ao Ensino Municipal transparecem em discurso realizado na Assembléia Paulista em dezembro de 1976 por ocasião das comemorações dos vinte anos da criação do Ensino Municipal realizado Sr.Deputado Agenor Lino de Mattos.

“ (...) lembremos o prefeito Lino de Mattos criador do Ensino Primário Municipal de São Paulo, cujo decreto n 3.069 de 4 de fevereiro de 1956, dispõe a criação do Grupo Municipal de Ensino Primário do Jaçanã.(...)”

Ao criarmos o primeiro grupo escolar municipal, em razão de uma divergência que houve com o Estado, este deputado que na ocasião era vereador fora procurado por uma comissão de moradores do Jaçanã, que informava que estavam sendo retirados móveis de um prédio construído pela Prefeitura e entregues ao Estado porque, naquela ocasião, (...) havia um convênio entre o Município e o Estado. O Município construía o prédio de alvenaria e o entregava mobiliado ao Estado. O Estado dava apenas a administração. Naquela ocasião estavam sendo retirados móveis, em razão de estar o prédio na Freguesia do Ó, e a Prefeitura não tinha, na época, mobílias completas para mandar para o prédio nesse bairro, onde já estavam funcionando a escola, mas os alunos estavam sentados no chão. Então foi determinado pelo Sr. Prefeito, diante do impasse que, os móveis fossem retirados do prédio para serem remetidos à escola na Freguesia do Ó, os moradores não sabiam desse caso e me procuraram. Eu me comprometi a chegar no grupo escolar, tendo em vista que o Sr. Prefeito estava fora (...). Conversei com o Sr. Vice Prefeito e o convenci a comparecer ao Jaçanã. De

¹²⁸ “Revista da Faculdade de Engenharia e Arquitetura”. V. 3. nº 1, out/ 2001. p. 33-38.

¹²⁹ “Revista Escola Municipal”. ano 1. setembro, 1968. nº 1. p. 8.

fato também fui ao local e lá verifiquei que estavam sendo retirados os móveis. telefonei para o Convênio Escolar, pedindo que determinasse a não retirada dos referidos móveis até que o Sr. Prefeito chegasse a São Paulo. (...) Quando a tarde, fui a Câmara Municipal, um dos vereadores veio perguntar-me o que havia feito no Jaçanã, porque a imprensa estava noticiando que este deputado teria ido lá e havia roubado o prédio determinando a retirada dos móveis,(...). Quer dizer distorceram tudo o que eu fiz. E ficamos irritados realmente em razão da imprensa e o rádio darem a notícia distorcida. Inclusive o meu mano soube no Rio o que tinha ocorrido em São Paulo. Diante disso sugeri ao meu irmão que deveríamos criar o ensino primário municipal em São Paulo. S Exa aceitou minha sugestão e determinou a criação por decreto (...) Logo em seguida, no dia 7 de fevereiro de 1957, o próprio Prefeito Lino de Mattos estendeu o ensino primário a todos os bairros de São Paulo.”¹³⁰

Os motivos que deram início ao Ensino Municipal são de ordem política e com evidente receio da pressão da população e da imprensa na época ainda atuantes, esse fato reflete a necessidade de buscar alunos para efetivar o sistema, sem que a população de fato tivesse acesso a informações sobre as reais intenções dessa ação.

As declarações em comemoração aos vinte anos de Ensino Municipal continuam ressaltando a completa falta de estrutura em que nasceu e o heroísmo dos professores diante de condições que nos remetem à época do Império pois segundo a deputada Dulce Salles Cunha Braga, “(...) os professores improvisavam em todas as situações. Salas inadequadas e as primeiras carteiras eram caixotes, nasce assim o Ensino Municipal, do idealismo dos verdadeiros mestres.”¹³¹

Essa iniciativa traz para a cidade sistemas públicos de educação paralelos, o que gera a co-existência de projetos educacionais diferentes, segundo a prefeitura com uma nova proposta de ensino: o que não é recomendado pelo INEP, órgão que propõe as diretrizes educacionais.

Inicialmente, o Ensino Municipal nasce através da contratação de professoras como admissão de extranumerários; essas professoras realizaram em regiões periféricas um recenseamento de crianças que não freqüentavam a escola, aproveitavam para convidar as crianças a freqüentarem a sala de aula que seria aberta e enviavam os dados à Secretaria da Educação, além de procurarem um local que servisse como sala de aula. “Como não dispunha o Ensino de locais para instalação de classes, tudo servia para esse fim. As professoras procuravam garagens, salas paroquiais, armazéns desocupados, barbearias que não funcionavam.”¹³²

¹³⁰ “Revista Escola Municipal”. Dez/ 1976. n° 6. p. 20-21.

¹³¹ “Revista Escola Municipal”. Dez/ 1976. n° 6. p. 20-21.

¹³² “Revista Escola Municipal”. ano 1. Set/1968. n° 1. p. 9.

A criação do Ensino Municipal gera uma controversa, já que, segundo dados do Convênio Escolar, o número de vagas necessárias para a demanda de crianças no ensino primário iria ser equiparada em 1954, o que levanta dúvidas a respeito do levantamento das crianças cooptadas para o ensino municipal. Ou ainda, se aventa a hipótese que, de fato, as áreas da capital de difícil acesso não terem sido atendidas pelos projetos anteriores.

A tensão decorrente da ruptura do acordo entre o Governo do Estado e do Município aparece em declaração do Governador do Estado de São Paulo na Assembléia Legislativa, como mostram alguns trechos de seu discurso;

“Foi bem expressivo o crescimento da rede do ensino primário e 1957. Foram criadas, nesse ano, 2.766 novas unidades, entre escolas isoladas e classes, das quais 1814 puderam ser instaladas.

Foram criados, para instalação em 1958, mais 53 Grupos Escolares, 439 classes em grupos já existentes e 281 escolas isoladas (...)” atendendo com as escolas já existentes (...) “1.213.400 crianças nas escolas públicas primárias do Estado.”

“A interrupção do acordo que o Estado mantinha com o Município da Capital, pelo qual este se obrigava a construir o prédio e fornecer as instalações de escolas, feita de maneira intempestiva e precipitada, trouxe prejuízos à maior expansão do ensino primário estadual. Elaborou a Administração um plano de larga envergadura para construção de novos prédios, recorrendo, como uma solução provisória, ao aumento da capacidade dos grupos.”¹³³

No entanto, as bases do Convênio são mantidas quanto à captação de recursos que, segundo o prefeito Faria Lima, no ano de criação do Ensino Municipal em 1954, contava com sete milhões, e já em 1967 havia cinquenta e cinco milhões, que segundo ele deveria aumentar no próximo triênio “com excelentes perspectivas.”¹³⁴

Tais fatos evidenciam o quanto a verba destinada à educação era merecedora de grande atenção pelo montante generoso que dispunha e, portanto capaz de promover a imagem política pelas realizações executadas em áreas de interesse social, como escolas, parques infantis, bibliotecas entre outros equipamentos voltados para a cultura.

As iniciativas frente à demanda parecem nunca alcançar de fato seu propósito, ou seja, embora existam várias frentes buscando equiparar as necessidades da demanda com investimentos substanciais, a cidade não pára de gerar novas demandas a cada ano, com um crescimento vertiginoso em todos os sentidos.

¹³³ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. n° 29. 1958. p. 126.

¹³⁴ *Ibid.* p. 4.

Do mesmo modo como as necessidades sociais aumentam, a cidade também requer ajustes permanentes, seja em transporte, em vias de acesso, habitações entre outras tantas solicitações.

São Paulo, de fato, efetiva-se como uma cidade viária a partir da instalação da primeira indústria de automóveis na metade dos anos 1950.

Esse fato gera um aumento considerável na frota de automóveis circulando pela cidade, “de 68 mil em 1950 e de 415 mil em 1966, representando um crescimento de 1.518%, alterou radicalmente o uso das ruas na cidade”¹³⁵.

Nasce nessa mesma época a periferia: bairros afastados que não recebem do poder público quase nenhuma infra-estrutura: “Os loteamentos populares, apartados da cidade e com baixa probabilidade de chegar a receber infra-estrutura e serviços, tornam-se setores em que a ausência dos atributos urbanos mais elementares, um novo espaço: a periferia”¹³⁶.

Os loteamentos clandestinos que aparecem a partir dos anos vinte e as favelas, ocupações de áreas distantes e “descartadas” por sua topografia na encosta de morros, no fundo de vales ou barranco dos rios surgem nos anos 1950, demonstrando a total incapacidade de a cidade absorver o enorme fluxo humano que procurava em São Paulo, uma melhor condição de vida e emprego.

De acordo com Campos e Somekh¹³⁷, esse crescimento urbano ocorre com a tolerância legal, que acaba por oficializar, através de anistias periódicas os loteamentos clandestinos realizados periodicamente em 1953, 1955, 1962 e 1968 realizadas durante as administrações municipais de Jânio Quadros e de Ademar de Barros.

As melhorias aos poucos se estendem até a periferia através de administração clientelista/populista; no entanto a legislação que poderia regular e identificar as regiões da cidade através de um plano diretor que focasse as reais necessidades, de acordo com as características de diferentes regiões e, portanto, predominância de uma ação, não saía do papel por falta de consenso. Para Meyer,

“Enquanto essa ‘cidade paralela’ cresceu, assumindo a dianteira do processo de urbanização, sem nenhuma precisão acerca da sua real dimensão (...), a metrópole foi

¹³⁵ MEYER, Maria R. P. *O Papel da Rua na Urbanização Paulistana*. In: *Cadernos de História de São Paulo*. nº 2. p. 23.

¹³⁶ *Ibid.*

¹³⁷ CAMPOS, C.M & SOMEKH, N. *Relatório Moses a emergência da metrópole*. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002. p. 91.

operando dentro de padrões que variavam de acordo com o ciclo econômico e político.”¹³⁸

Assim como a oferta de habitações dignas não acompanhava o fluxo migratório, o sistema educacional também não. A oferta de vagas nas escolas primárias públicas não atinge a totalidade da demanda, de vez que a localização dessas escolas também não favorece aos moradores da periferia. Instituíram-se medidas paliativas legais como a que segue;

“A Lei n 3.783, de 5 de fevereiro de 1957, instituiu escolas de emergência para a instalação, a título precário em localidades de reduzida densidade demográfica, evitando-se, com isso e a todo custo, que a criança em idade escolar deixasse de ingressar nas escolas públicas.”¹³⁹,

A partir de 1959, substituindo o Convênio Escolar, instaura-se o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), que nasce como órgão para planejar e financiar prédios escolares para o Estado de São Paulo. O FECE tem como parceiros o DOP, Diretoria de Obras Públicas e o IPESP, Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, que passa a ser responsável pelos projetos das escolas. Na época em decorrência dessa delegação da etapa dos projetos são contratados vários escritórios de arquitetura com aproximadamente setenta arquitetos empenhados para a realização dos projetos; muitos arquitetos recém-formados integraram essa iniciativa. Consta que cerca de 130 projetos entre escolas, fóruns e postos de saúde foram elaborados entre 1959 e 1962.

Um desses escritórios de arquitetura era de Vilanova Artigas, que projetou belos exemplares de arquitetura moderna para prédios escolares públicos: Grupo Escolar de Itanhaém e o Ginásio de Guarulhos.

O concreto armado ganha espaço em construções importantes não só nas escolas de Artigas no Estado de São Paulo, mas na cidade registra-se também a construção do MASP, Museu de Arte de São Paulo, projeto de Lina Bo Bardi, marco da Avenida Paulista, que começa a modificar-se, constituindo-se a partir de então um centro financeiro que trocava paulatinamente o centro da cidade.

A cidade passa por mais uma avalanche de modificações, dessa vez o destaque está nas novas técnicas de construção de concreto armado, com todas suas possibilidades de construção e expressão. O Edifício Copan aparece como outro marco do moderno na

¹³⁸ MEYER, Maria R. P. *O Papel da Rua na Urbanização Paulistana*. In: *Cadernos de História de São Paulo*. n° 2. p 24.

¹³⁹ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. n° 29. 1958. p. 127.

cidade. “Sua arquitetura em forma de ‘S’ constituiu-se em símbolo da cidade moderna, não só pelas linhas arrojadas, mas também pelas outras características do edifício: concreto armado, altura, ocupação mista, (...) e alta densidade populacional.”¹⁴⁰

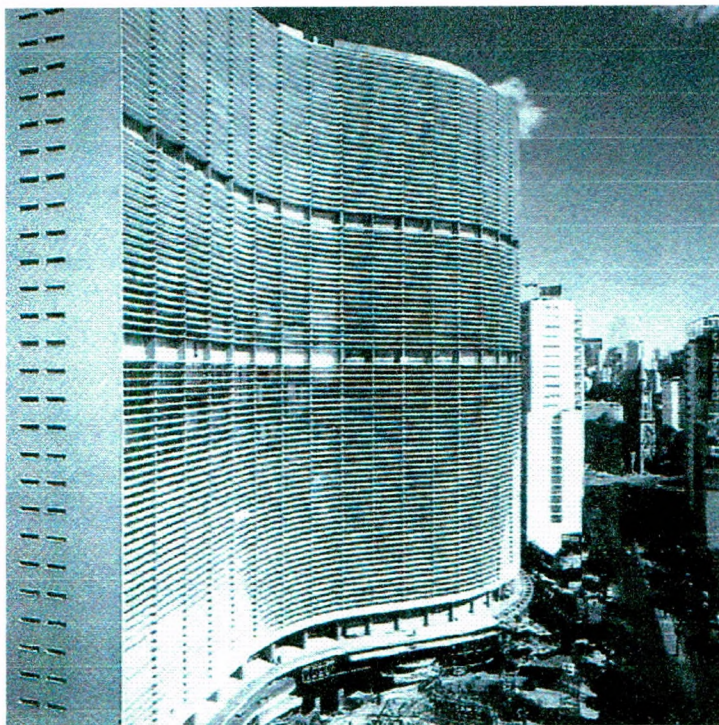


Fig 27 Edifício Copan

Em 1961, Prestes Maia retorna à Prefeitura da capital e retoma seu projeto da segunda avenida perimetral, lançando sobre a cidade um novo ciclo de obras faraônicas. Inúmeras obras, como a avenida 23 de Maio, uma via expressa que proporcionou o acesso rápido do centro (atravessando e ligando regiões com grande demanda e de difícil acesso) à zona sul da cidade. A zona sul foi crescendo, por causa, sobretudo, da falta de planejamento e de contenção do crescimento da cidade.

Outro exemplo é a Avenida Leste-Oeste, “que atravessou a Bela Vista exigindo a demolição de pelo menos mil residências, incluindo alguns barracos.”¹⁴¹

Inúmeras obras são realizadas: avenidas marginais, radiais, expressas ao longo dos anos 1960 e 1970, durante a gestão dos prefeitos Faria Lima e Paulo Maluf, este último, “prefeito biônico”, levado ao poder durante a ditadura militar.

¹⁴⁰ KOK, Gloria. *São Paulo 450 anos de vila a metrópole*. São Paulo: BEI, 2004. p. 89-90.

¹⁴¹ MEYER, Maria R. P. *O Papel da Rua na Urbanização Paulistana*. In: *Cadernos de História de São Paulo*. n° 2. p. 24.

São Paulo é varrida por obras suntuosas que, mais uma vez, privilegiaram a mobilidade viária em detrimento da harmonia da cidade e de todos os seus cidadãos. Nessa época há, além de desapropriações “a total negligência com a destruição de tecidos urbanos historicamente constituídos, constantemente desprezados pelos projetos viários”¹⁴².

Pierre Mombeig complementa essa idéia de projeto inacabado em *La Croissance de La Ville* de São Paulo;

“Em sua morfologia como em suas funções uma cidade é o produto das condições geográficas locais e regionais. Mas ela ainda é outra coisa; obra humana, ela é reflexo e o fruto das civilizações. Sua paisagem como suas atividades testemunham aquisições culturais próprias aos agrupamentos humanos que aí se sucederam e que a construíram.”¹⁴³



1.10 A ditadura militar a escola e a cidade 1964 a 1984

A ditadura marcou a ferro e a fogo a história de nosso país e, por se tratar de um momento especial, vale assinalar, mesmo que de forma breve, alguns acontecimentos marcantes que deram origem a esse período e que determinaram formas de planejar a urbes e sua rede escolar.

Nesse momento histórico específico determinaram-se novas diretrizes, redirecionando os rumos dos projetos urbanos, que, mesmo de forma inacabada, iam sendo constituídos.

São Paulo sentia falta, inicialmente, de um projeto urbano que levasse em conta a cidade como um todo. Esse fato se agravou após a recém-instituída ditadura militar, pois naquele momento o maior interesse era o de manter a todo custo “ordem e o poder”.

¹⁴² *Ibid.*

¹⁴³ SEABRA, Odete. *O Campo da Geografia*. In: *Cadernos de História de São Paulo*. nº 1. jan/dez 1992. p. 19.

Após a vitória inesperada da direita, o prioritário era manter a esquerda desarticulada ainda sob impacto do “exílio” de Jango. E sobretudo, a esquerda parecia frustrada após medir forças e não resistir ao contra-ataque da direita conservadora, como se deu na sucessão dos acontecimentos.

Uma das primeiras ocorrências que determinaram a aplicação do golpe, que já vinha sendo tramado e articulado, foi o Comício da Central do Brasil, realizado no Rio de Janeiro em 13/03/1964, pelo então Presidente João Goulart, cuja palavra de ordem era “Reformas agrária na lei ou na marra.”

O slogan ameaçou vários segmentos sociais de direita, gerando uma articulação desses, que mesmo com posições diferentes sentiam receio pela possibilidade de um descontrole geral da sociedade.

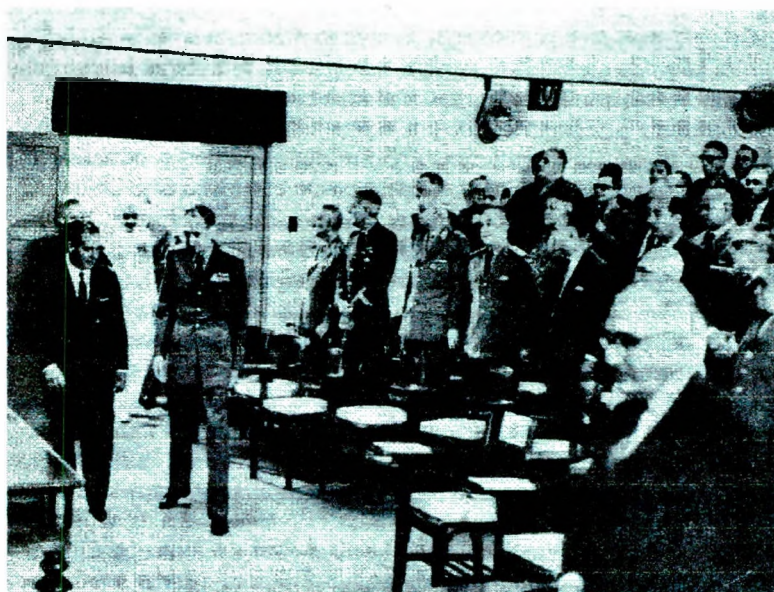


Fig. 28 Palestra de Jango para os militares

A reação ocorria após uma semana em 19/03/1964, e o primeiro embate feito pela direita com seus grupos conservadores foi a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma demonstração de sua articulação em São Paulo, reduto vinculado ao populismo ademarista¹⁴⁴, no qual a política conservadora imperava. Tal demonstração, por sua magnitude, abala as certezas de Jango e dos movimentos de esquerda que o apoiavam.

¹⁴⁴ Ademar de Barros foi prefeito da cidade de São Paulo, entre 1958 e 1960 e desempenhava sua função pública através de uma imagem popular, próxima.

Ainda que na época o prefeito da cidade fosse Prestes Maia, o geral da população buscava em seus governantes, a figura protetora à imagem de Getúlio Vargas ou mais caricato como Jânio Quadros.

O Golpe é deferido oficialmente no dia 31 de Março de 1964¹⁴⁵, e a direita, que apoiara os militares esperava que estes ficassem pouco tempo no poder, pois já haviam cumprido o seu papel, o de retirar Jango do poder, e o perigo da implementação de reformas que contrariavam os interesses da camada empresarial do país, entre outras que obtiveram alguns ganhos com a entrada de capitais estrangeiros nos governos anteriores.



Fig. 29 Comemorações com os “aliados”?

Os militares, ao contrário, não desejavam voltar à caserna, mas decidiram governar, e para tanto é formada-se uma junta militar das três armas, que se auto-denominava Comando Supremo da Revolução.

Promulgado o Ato Institucional, que criou um estado de exceção no país, vários mandatos foram cassados e, dessa forma, o Congresso, após ter sido “expurgado” elegeu como primeiro presidente do Governo Militar o general Castelo Branco; instaura-se a partir de então o governo autoritário.

A população aderiu ao golpe, pois temia as posições radicais como as da Revolução Cubana, principalmente pelo modo como esta era divulgada, fomentava junto a população o medo, e “descoladas das realidades, as imaginações ardião.”¹⁴⁶

O grande problema, no entanto, era a questão econômica, pois a inflação estava descontrolada já em 1963 com um índice de 80%, em 1964 atingiria 86%, sendo

¹⁴⁵ Embora a derrubada de Jango tenha sido prevista para o dia 2 de Abril pelas Forças Armadas, foi antecipado, tendo sido iniciado no dia 31 de março e efetivando-se no dia 1 de Abril. Foi oficializado no entanto como tendo sido dado no dia 31 de março, para assim evitar embaraços com a data 1 de Abril, que popularmente é considerada o dia da mentira. Não era uma piada e corria-se o risco de assim tornar-se.

¹⁴⁶ REIS, Daniel Araújo. *Ditadura militar esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 27.

parcialmente domada em 1965, com um índice oficial de 45% e apresentando uma marca de 40%, oficialmente em 1966. No entanto, segundo Daniel Araújo Reis:

“O crédito, escasso, provocava quebras no comércio e na indústria, ensejando reclamações e críticas de comerciantes e industriais, que mobilizavam suas poderosas organizações, pressionando o governo. Quanto aos assalariados, tinham reajustes bem inferiores aos índices inflacionários. Se a insatisfação provocada pela situação não se exprimia através de movimentos sociais, bem controlados pela dupla força da repressão e da desmoralização política, ninguém ousaria dizer que o ânimo estivesse favorável ao governo.”¹⁴⁷

A insatisfação crescente e a proximidade das eleições, previstas para 1965, fizeram com que lideranças que apoiaram o golpe, como Carlos Lacerda, tomassem uma posição contrária para não contaminarem sua imagem política; naquele momento era necessário um suposto engajamento pelas reivindicações sociais, sobretudo achar um bode expiatório para os acontecimentos. Assim, reivindicaram o pedido de demissão do ministro do Planejamento e da Fazenda, considerados os culpados pela situação econômica do país, formando uma cortina de fumaça, dispersando a atenção para outros fatos igualmente graves, o que camuflaria os já camaleões oportunistas como o próprio Lacerda.

O grande temor dos governantes e beneficiários da situação, era o de ver novamente uma esquerda organizada que para Reis, “As massas e transformariam em classes e a revolução, a autêntica revolução, poderia despontar como hipótese.”¹⁴⁸

Nesse momento, os dirigentes do ensino municipal de São Paulo vêem naquela que denominaram “Revolução de 1964”, uma oportunidade em consolidar-se, já que havia pressão para que o ensino primário fosse, mais uma vez, exclusivamente dirigido pela esfera estadual e que, portanto, voltasse a existir a cooperação na cidade de São Paulo entre a Prefeitura e o Estado, nos moldes do Convênio Escolar, como podemos notar em declaração do Deputado Armando Pinheiro:

“O Ensino Municipal de São Paulo sofreu um período de depressão nos anos que antecederam a Revolução de 1964. Em tal período pontificou grande instabilidade, com desefetivação (sic) de professores e eliminação da estrutura hierárquica, e voltaram os prédios a ser entregues ao Poder Estadual (...).”

O que não foi dito é que os professores do ensino municipal não eram concursados, mas, foram efetivados à moda da época, por decreto; com a devolução de algumas escolas para o Estado, esses professores ficaram em situação irregular pois a

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 39.

¹⁴⁸ *Ibid.* p. 43.

efetivação no âmbito estadual era realizada apenas por concurso público. Evidencia-se, assim, o descompasso entre as esferas estadual e municipal em relação à Educação como segue em relato da deputada Dulce Sales Cunha, em evento comemorativo aos 20 anos de ensino municipal,

“Em 24 de agosto, do mesmo ano, foi publicada a portaria admitindo os primeiros cem professores que deveriam assumir as 100 turmas de alunos do Ensino Municipal.(...)”

Dai por diante, sucederam-se os decretos de ampliação de séries funcionais e de criação de escolas, o que ocorria, quase semanalmente, (...).

Vale dizer, a esta altura, que o ensino municipal teve seu início face ao estado educacional calamitoso da época, com professores buscando os alunos no lar de cada um, visto que essas crianças, em decorrência da falta total de vagas, já deixaram de procurar uma vaga na escola. A escola municipal surgia assim, quase que na grande maioria, como classe isolada, instalada em locais providenciados pelos próprios professores.¹⁴⁹

Os índices do levantamento feito na periferia de São Paulo em 1956, realizado pelas professoras do então recém-criado ensino municipal revela que, aproximadamente 110.000 crianças em idade escolar não eram atendidas pela rede estadual.

Tal fato se justifica a partir da expansão descontrolada da cidade, que através de loteamentos clandestinos, ou invasões de áreas de preservação, vai dando origem a novos bairros que vão sendo criados.

No momento em que esses novos moradores se fixam, passam a buscar o atendimento dos serviços públicos, tais como transporte, educação acesso a postos de saúde entre outros, reivindicando-os. O levantamento realizado revela o lado perverso do “progresso” almejado, mas ilusório, não partilhado. Entre outras questões, tem-se a restrição econômica e a restrição política desses tempos de sucessivos presidentes militares.

Após os primeiros quatro anos do golpe sendo governado pelo Presidente General Castelo Branco com um governo impopular, toma posse Costa e Silva, igualmente indicado por um Congresso de Deputados acuados.

Sem perspectiva de melhora imediata no campo social, as manifestações sociais vão ganhando vulto, bem como denúncias dos acordos escusos realizados pelo governo.

Carlos Guilherme Mota mapeia esses entroncamentos e deslizes em suas análises sobre a Revista de Civilização Brasileira, como segue:

“A ofensiva norte-americana se fazia através de um verdadeiro cerco ideológico, em proporções de uma escala cultural. O escândalo do projeto

¹⁴⁹ “Revista Escola Municipal”. dez/ 1976. n° 6. p. 20-21.

Camelot fica como registro dessa época. E o documento da RCB¹⁵⁰ fica como documento de uma frente de resistência e denúncia.”¹⁵¹

Nessa confluência ressurgiu uma rearticulação das esquerdas, que mesmo clandestinas, organizavam manifestações contra o governo, sendo principalmente encabeçadas pelos movimentos estudantis universitários. Estes, além de unificados nacionalmente, conseguiam agregar intelectuais, artistas entre outros segmentos da sociedade tradicionalmente de esquerda.

As manifestações culminaram com a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, em 1968, momento em que também houve insubordinação de um grupo de marinheiros que reivindicava uma relação menos servil e hierárquica dentro das próprias Forças Armadas e que, ao manter uma reunião que havia sido proibida pelo Ministro da Marinha desencadeou uma crise e o medo da insubordinação generalizada.

O governo, diante da insurreição militar e temeroso de uma articulação que gerasse um contragolpe, aperta repressão através de “mecanismos legais” criando o AI-5.

Para conter o avanço das manifestações, é instituído em dezembro de 1968, o AI-5, e o uso da repressão através da força e da truculência.

Segundo Florestan Fernandes, a mobilização de canhões contra passarinhos. O AI 5 “(...) fechava todos os parlamentos por tempo indeterminado, recobrando amplos poderes discricionários e restaurando, de modo inaudito, o terror da ditadura. Foi um golpe dentro do golpe.”¹⁵²

Nessa época ocorreu um fato importante que indiretamente diminuiu as tensões sociais e as manifestações nos centros urbanos: foi a melhoria do quadro econômico internacional, que passa a oferecer crédito e investimentos. Esse fato desencadeou no país a reação da indústria com a vinda de investimentos. Ocorreu, a partir de então, a implementação das telecomunicações, ampliação das rodovias – voltou-se a viver um período de intensas obras retomando uma certa “euforia desenvolvimentista.”

No entanto esse aspecto é insólito, recobrando os verdadeiras causas das discrepâncias sociais com uma fina camada de verniz que se rompe ao mais tênue toque.

A distância no desenvolvimento social das diferentes regiões do país é gritante,

¹⁵⁰ O historiador Carlos Guilherme Mota, realiza um minucioso levantamento da Revista *Civilização Brasileira* em que pôde sinalizar as muitas faces culturais e ideológicas presentes no Brasil entre 1933 e 1974.

¹⁵¹ MOTA, C. G. *Ideologia da Cultura Brasileira*, São Paulo: Ática, 1994. p. 219.

¹⁵² REIS, Daniel Araújo. *Ditadura militar esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahaar, 2000. p. 51.

há a pauperização das populações do campo, que, sem receber qualquer benefício viviam à margem do desenvolvimento, analfabetos e miseráveis – essa era a face do Brasil “arcaico” em contraponto ao Brasil “moderno” industrializado dos grandes centros.

Um dos confrontos desses “Brasis” se dá através da televisão em que a imagem de prosperidade é veiculada como possível de ser atingida nas regiões mais desenvolvidas; é então desencadeado um enorme fluxo migratório que busca usufruir do Brasil moderno, nas grandes cidades. Nos centros urbanos, embora repleto de necessidades e carências, havia a possibilidade de participar diretamente da modernidade, constituir-se integrante de uma classe média que, paulatinamente, através do crediário e suas prestações, conquista bens de consumo e status.

Com a economia se estabilizando ocorreu uma arrancada por obras suntuosas no país e novas bases no planejamento urbano têm início em grandes centros como São Paulo. Essa arrancada demanda mão-de-obra e, portanto, aumenta o fluxo de migrantes. Estes por sua vez vêm a possibilidade de se estabelecer de forma efetiva em um centro urbano desenvolvido e ter uma chance de melhorar suas condições de vida.

Novamente, a cidade de São Paulo vive para além do limite suportável de sua infra-estrutura básica, tais como moradia, prestação de serviços públicos, saúde educação lazer, transporte, para citar apenas os prioritários.

Este movimento parece uma bola-de-neve, pois, à medida que a cidade crescia, mais necessitava de investimentos; com a aplicação deles crescia mais, e dessa forma necessitava de um maior número de pessoas para trabalhar, o que gerava novas demandas, desencadeando um efeito de moto-perpétuo.

No âmbito educacional, a extensão dos problemas com os altos índices de retenção no ensino primário e o número insuficiente de vagas na continuidade dos estudos no ensino ginásial, fomentaram a realização de uma experiência que ocorreu em 1968 através do Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (IMEP), criando a Escola Integrada-Piloto. Sua proposta foi a de unir os níveis primário e ginásial, integrando-os em oito séries contínuas.

Há com essa iniciativa o adensamento do número de alunos por escola, uma vez que as escolas que atendiam exclusivamente o ensino primário passam, quando integradas a atender também os alunos que pretendem realizar o ensino ginásial. Dessa

forma com o mesmo número de prédios escolares, aumenta-se o número de vagas. Para tanto é criado o período noturno destinado aos alunos das séries finais do primeiro grau.

Representa sem dúvida um avanço, na medida em que dependendo da carência de vagas, os grupos escolares funcionavam em três e até quatro turnos diários – o que gerou um atendimento precário e deficiente.

Essa experiência antecipou o que foi regulamentado através da Lei 5692/71, que instituiu a substituição dos níveis de ensino primário e ginásial pelo que ficou denominado de primeiro grau. Os níveis posteriores também sofreram alteração em sua denominação, bem como em suas diretrizes de orientação e passaram a serem denominados por segundo grau e terceiro graus respectivamente.

Entre 1965 e 1969, o prefeito de São Paulo é Faria Lima; em sua administração foram realizadas inúmeras obras na cidade. Foram elas ampliadas inicialmente através do benefício da reforma tributária, que foi realizada após a instauração do governo militar e, posteriormente se intensificaram através da possibilidade de linhas de crédito .

Dessa forma, antigos projetos que aguardavam a possibilidade de viabilização foram sendo concretizados, tais como Avenida Rubem Berta, Avenida 23 de Maio, Avenida dos Bandeirantes, todas elas vias-expressas que possibilitariam o fluxo de grande quantidade de veículos interligando a região central com áreas até então de acesso complicado.

A diretriz dessas obras não pretendia estar restrita à mobilidade viária, mas também há nessa época a implantação de um plano diretor, PUB¹⁵³, que tinha como objetivo “humanizar” a metrópole. Um dos aspectos do Plano levado adiante foi o início do projeto para as obras do metrô a partir de 1968, rompendo com a ênfase na mobilidade viária para a mobilidade e acessibilidade das pessoas. Além de retomar aspectos dos estudos realizados pelo SAMACS em 1957, que visavam a implementação de equipamentos e serviços, revelados pelos famosos “gráficos margarida”¹⁵⁴,

¹⁵³ O Plano Urbanístico Básico, retoma aspectos de planos anteriores em que a humanização da cidade e portanto a restrição a um crescimento sem controle são intenções retomadas a partir dos projetos do Pe. Lebet, não apenas do ponto de vista de infra estrutura, mas do ponto de vista de oportunidades e serviços para o cidadão.

¹⁵⁴ Os “gráficos margarida” utilizados no estudo que mapeou as necessidades diferenciadas de cada região da cidade, demonstrava os aspectos de infra estrutura e serviços e constituíram-se em um elemento facilitador para a visualização desses aspectos uma vez que quanto mais completa fosse a representação gráfica das pétalas de uma margarida mais serviços havia naquela região e quanto mais “despetalada” fosse essa representação indicava um maior índice de carência. As pétalas indicavam segundo sua posição um determinado tipo de assistência ou existência de serviço, portanto bastava ver a posição de cada uma das pétalas, e se ainda esta havia sido representada de forma parcial ou integral para se ter um panorama geral da cidade.

restaurados com seus indicativos de carências no atendimento social dos diferentes bairros da cidade sendo re-significados e dessa forma possibilitando uma nova diretriz de intervenção do poder público na cidade. Para Someck e Campos,

“As propostas de circulação e transporte surgem entre os componentes mais ambiciosos do PUB. Previam-se nada menos que 815 km de vias expressas, formando uma malha ortogonal que cobriria toda a área urbanizada, e uma ampla rede de 450km de metrô.”¹⁵⁵

Não houve no entanto, uma preocupação no tratamento urbano das grandes obras, o que tornou obras como as do metrô um penoso processo para a cidade. Pois além de ser uma das maiores obras já realizadas, dada a grande duração em que muitos bairros foram parcialmente destruídos, deixaram com as cicatrizes urbanas dessa intervenção até os dias de hoje.

Fato que demonstra o pouco caso da administração pública tanto estadual quanto municipal na preservação do patrimônio da cidade é o que foi aventado na época da construção do metrô, especificamente da estação da Praça da República, em que iriam demolir o Prédio da Escola Normal Caetano de Campos.

A Escola da Praça como, felizmente, ainda é denominada hoje, por muito pouco não foi demolida e transformada em estação de metrô; iria ocorrer a destruição de um dos mais belos marcos da Primeira República, momento em que a escola ocupava um lugar de destaque e prestígio.

Robert Mange, presidente da Emurb na época, opôs-se de forma determinante, possibilitando uma solução que, embora mais cara, preservou o patrimônio da cidade.

Mange relata que a Caetano de Campos, escola em que ele estudou na infância, ressurgia em sua vida nesse momento dramático:

“Era 1976, precisamente. Eu era, na ocasião, presidente da Emurb. Eu já tinha nome de engenheiro, de arquiteto e de urbanista e fui convidado pelo prefeito, ex-colega da Poli, o engenheiro Olavo Setúbal, para ser presidente da Emurb.(...).Numa reunião foi apresentada pelo presidente do Metrô, Plínio Assman, a idéia de que tinha que ser derrubado o edifício da Caetano de Campos para fazer a estação República.

Estavam presentes o arquiteto que era presidente do Condephaat, e ele ficou quietinho. O prefeito Olavo Setúbal, que aceitou, e o presidente do Metrô, que estava entusiasmadíssimo, além do diretor de obras do Metrô, que era o engenheiro Souza Dias, e que também estavam aceitando.

Eu fiquei ouvindo tudo aquilo. Depois, eu pedi a palavra e disse: Eu não vou aceitar isso. Eu acho um absurdo que, para se construir uma estação do Metrô, se derrube a cidade! Meu Deus do Céu! O Metrô foi criado exatamente para circular debaixo da cidade e não para derrubá-la. Para não fazer essa política horrenda que nós fazemos nessa cidade até hoje, de derrubar a cidade para abrir avenidas, é um absurdo urbanístico! É um contra-

¹⁵⁵ SOMEKH, N. & CAMPOS, C.M. *O Super-plano: PUB - plano Básico Urbanístico*. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002. p. 116.

senso, eu não tenho como qualificar isso, é uma selvageria, a sociedade está destruindo o seu passado. Eu tenho irresponsabilidade em relação à cidade. Sou o presidente da Empresa Municipal de Urbanização. Eu não vou admitir isso. Então, senhores, mil desculpas, senhor Prefeito, peço licença para me retirar, porque eu não posso participar desse ato de vandalismo, de assassinato de cultura!

E me levantei e fui embora. Já eram umas onze e tanto, fui para casa e falei para minha mulher: Bom, eu vou para a Emurb de tarde e vou esperar o telefonema dizendo: 'Olha, manda sua carta de demissão. Curiosamente, às três horas o doutor Olavo telefonou e disse: "Olha, Mange, tive pensando e você tem razão. Você fica encarregado de daqui a 15 dias me apresentar uma variante". Ai juntamos os arquitetos, apresentamos uma variante, que é exatamente o que foi feito.

Entrementes, eu conversei com o engenheiro Roberto Scaringella, um grande conhecedor, um grande engenheiro de tráfego. Ele disse: "Dá para resolver perfeitamente". E assim foi feito, sem derrubar nada.

Então, o meu reencontro com a escola foi, assim, uma coisa um pouco dramática, mas me deixou extremamente satisfeito. De eu poder estar naquela posição chata, numa hora certa. Eu posso dizer que fui o homem certo na hora certa, modéstia à parte. Com isso salvamos a escola e, hoje, todo mundo reconhece que aquilo era a melhor solução, não tem dúvida alguma."¹⁵⁶

No auge da ditadura militar, outras obras agressivas à cidade foram realizadas, como o viaduto Costa e Silva, que apesar do benefício para a mobilidade e a garantia do acesso mais rápido à zona leste, centro e oeste, degradou seu entorno, e que se encontra ainda depreciado e desumanizado. Poderíamos chamá-lo de monumento à arbitrariedade do poder público, bem ao gosto das lideranças militares da época e de seus Prefeitos biônicos.¹⁵⁷ "Durante os anos 70 consolida-se o vetor de expansão ao sudeste da cidade, zona que começará nos anos 60 a ganhar novo perfil."¹⁵⁸

O enorme déficit de vagas no ensino é constatado através de um censo realizado em 1964 que vem reafirmar o que já havia sido levantado alguns anos antes no Estado de São Paulo pelo órgão responsável pelas construções escolares o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE).¹⁵⁹ Sua criação é uma iniciativa que vem em substituição ao extinto Convênio Escolar efetivamente em 1959; no entanto com a saída de Hélio

¹⁵⁶ Relato de Robert Mange para o Centro de Referência Mário Covas, www.crmc.gov.br.

¹⁵⁷ Em São Paulo em 1969, de forma indireta assume como Prefeito Paulo Maluf, favorecido pelo Ato Institucional n. 5 (AI-5), que institui nomeação dos cargos públicos de forma indireta. Quando assume não dá continuidade para os projetos anteriores ou pelo menos não mantém as diretrizes, apenas gerencia as obras em andamento, como as do metrô que seriam terminadas em fase posterior a sua administração.

¹⁵⁸ MEYER, Regina M. Proserpi. *O papel da rua na urbanização paulistana*. In: *Cadernos de história de São Paulo*. n.º 2. jan-dez/1993. p. 24.

¹⁵⁹ O FECE se desenvolve a partir de três eixos básicos, o levantamento das características da rede, dos objetivos preconizados pelo Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto e das restrições orçamentárias da época. Essas diretrizes determinam por exemplo a localização para a construção de novos prédios de acordo com a demanda estudada nos levantamentos executados. Um desses levantamentos baseou-se nos princípios de dos estudos de Lebrét em que todos os alunos foram mapeados em relação aos seus domicílios e as escolas que utilizavam. Com base nesses dados foram estabelecidos as carências de escolas por região. Este estudo foi desenvolvido também pelo Prof. Dr. Celso Rui Beisegel, integrante da comissão.

Duarte e a pulverização dos projetos por inúmeros escritórios independentes, há certamente bons e maus resultados. Sobretudo entre uma época e outra, com o divórcio entre o ensino estadual e o municipal, surge o imprevisto generalizado e a criação do FECE busca dar foco às iniciativas e poder verificar as reais necessidades.

Escreve Esther Buffa,

“Em termos quantitativos, o número de escolas e de vagas não só continuava insuficiente como também mal distribuído pelos municípios pois faltava uma visão de conjunto. Sabemos que a criação de uma escola resulta quase sempre, da pressão de políticos influentes e não de planejamento criterioso. A crônica falta de vagas ensejava medidas paliativas que afetavam a qualidade do ensino ministrado.”¹⁶⁰

Em 1960, na cidade de São Paulo a população era de 3.781.445 habitantes, havia 267 prédios em que funcionavam Grupos Escolares, sendo desse total 109 em edifícios especialmente construídos em alvenaria de propriedade pública. Segundo Buffa, a diferença era de 158 Grupos Escolares que funcionavam em barracões de madeira, prédios alugados e ou cedidos para o seu funcionamento. Essa discrepância no atendimento à população geralmente prejudica quem mais necessita de atendimento, pois nos bairros centrais que tiveram um processo urbano planejado, para a escola foram destinados terrenos de grande porte com características adequadas, tais como: terrenos elevados, com solo que permita uma boa drenagem, localizados em áreas centrais, mas preservados da proximidade de indústrias, ou de atividades prejudiciais às crianças, topografia regular, entre outras características levantadas como ideais. Nessas áreas, raramente pelo número de alunos e pelo tamanho e adequação dos prédios escolares, havia três ou quatro períodos como o que ocorria na periferia.

Esta última, por ser mais densa e ter menos condições de atendimento, buscou através de soluções paliativas, maquiagem o verdadeiro problema, dando-se a ilusão às classes populares de que elas eram atendidas em suas reivindicações. O problema eterno de assintonia entre a escolarização e o crescimento demográfico do país, especialmente nas grandes cidades, não pára, sendo a construção de anexos (ou mesmo prédios escolares) nos terrenos das escolas existentes um dos recursos usados para implementação do número de vagas necessárias.

Dessa forma, há uma ampliação do número de vagas sem o ônus da compra suplementar de terrenos, o que em muitas regiões da cidade de São Paulo, seria quase impossível.

¹⁶⁰ BUFFA, Esther. *Arquitetura e construção: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas*. 1893/1971. p. 127-128.

As intenções da época, por assim dizer, e suas “regulações”, ficam mais evidentes quando aplicadas às instituições de cunho social, que no âmbito educacional são reveladas pelos acordos realizados na época, como aponta Carlos Guilherme Mota. Nas análises da *Revista Civilização Brasileira*, ele esclarece as negociações do Brasil com os EUA, que incluíam o controle na formação dos cidadãos brasileiros.

“Interessa-nos, desse número, um relato, não assinado, sobre “A escalada cultural no Brasil de hoje”, em que denuncia o convênio entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development), o programa de bolsas de estudo para dirigentes estudantis brasileiros e a presença de Rudolph Atcon na Secretária Executiva do Conselho de Reitores do Brasil.”¹⁶¹

Os acordos USAID e com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) investem na construção de ginásios orientados para o trabalho, no que foi denominado de “Aliança para o Progresso”, investindo-se respectivamente 64 milhões de dólares e 29,5 milhões de dólares em vários estados brasileiros, exclusive São Paulo, além de “prepararem os professores para a tarefa.”¹⁶²

A partir de 1971 em São Paulo, tendo como prefeito José Carlos de Figueiredo Ferraz, com uma população de aproximadamente 6 milhões de habitantes, retoma-se a proposta de controle do crescimento da cidade. Para tanto, é formulado um Plano Diretor Integrado, agora resguardado através de mecanismos legais para o cerceamento de intenções contrárias a essa proposta com as leis de zoneamento da cidade que visavam, entre outras questões, a proteção dos mananciais e áreas de proteção ambiental.

O PDDI¹⁶³ amplia a regulação da cidade através da instituição da lei de zoneamento que definiram os tipos de uso de cada uma das regiões da cidade. Houve inicialmente, o impedimento de avanço na área dos mananciais e reservas ambientais que circundavam a cidade; no entanto paulatinamente essas regiões foram sendo ocupadas e degradadas, como pudemos observar ao longo das décadas de 80 e 90.

Wilheim assinala que o crescimento urbano “valorizou o solo urbano e fortaleceu o comércio do seu parcelamento; tanto a legislação como a paisagem urbana adaptaram-se a esta atividade mercantil responsável por grandes fortunas e poderosos interesses.”¹⁶⁴

¹⁶¹ MOTA, C. G. *Ideologia da Cultura Brasileira*, São Paulo: Ática, 1994. p. 219.

¹⁶² “*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*”. jan/mar/1970. p. 76.

¹⁶³ O Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado, embora tivesse uma ancoragem legal, em que eram previstas punições para quem por exemplo explorasse loteamentos clandestinos, sempre foi negligenciado, portanto a impunidade e as sucessivas anistias promoveram a ocupação arbitrária da cidade, essencialmente nas periferias.

¹⁶⁴ WILHEIM, Jorge. *O substantivo e o adjetivo*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 28.

Tal mercantilização escondeu ao longo da ocupação do solo da cidade artimanhas dos proprietários de grandes áreas. Esses proprietários de glebas, desmembravam a propriedade e a vendiam parcialmente sem nenhuma infra-estrutura, seus primeiros moradores reivindicavam do poder público, que acabava estendendo o atendimento mesmo que parcial à região. Nesse momento, o proprietário da gleba original tinha a valorização do restante de sua propriedade, as custas dos cofres públicos, vendendo posteriormente o restante com um lucro muito maior. No entanto, a administração de Figueiredo Ferraz buscou mecanismos legais para coibir essa prática.

“A lei municipal 7805/72 exigia, para novos loteamentos a doação para a prefeitura de 25% da área a ser loteada para a abertura do sistema viário, 15% para uso de recreação e áreas verdes e 5% para uso institucional, larguras mínimas para as ruas, lote mínimo de 250m2, implantação de infra-estrutura (rede de água, asfalto, guias e sarjetas), declividade máxima nos lotes e ruas além de uma série de outras exigências burocráticas.”¹⁶⁵

Com a exoneração de Figueiredo Ferraz em 1973, assume Miguel Colasuonno¹⁶⁶, permanecendo no cargo pouco mais de um ano; aliás, essa parece ser a marca da época – a descontinuidade nas administrações que não necessitavam de eleições com mecanismos que garantissem uma certa continuidade; mas bastava que os políticos caíssem “em desgraça” aos olhos de alguém ligado ao governo federal para serem sumariamente exonerados.

Colasuonno, em sua breve administração, rescinde contratos de obras em andamento, como o alargamento da Avenida Paulista, que se preparava para ter uma via subterrânea expressa; tal obra não foi realizada, embora boa parte da estrutura já tivesse sido feita. “As fundações já haviam sido praticamente executadas ... Aproximadamente 100 milhões de reais foram investidos em obras cujo retorno nunca existiu (...).”¹⁶⁷

Sendo que a contribuição de Figueiredo Ferraz permaneceu para além de sua administração, sendo sua Lei de Zoneamento implementada na época e aperfeiçoada em outros momentos. Vários estudos e propostas posteriores são norteados por essa diretriz, embora escamoteados por mecanismos “legais” e interesses de grandes incorporadoras,

¹⁶⁵ BRANT, Vinícius. *São Paulo, trabalhar e viver, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 81.

¹⁶⁶ Em 1974 Miguel Colasuonno como prefeito de São Paulo traz um currículo coerente com a época, membro do grupo de negociações do acordo MEC/USAID, foi Secretário Executivo do Instituto de Pesquisas Econômicas da USP, Iniciador do Programa de Treinamento com o BID e acaba por ter o privilégio e o ganho político de inaugurar o metrô em 9 de setembro do mesmo ano, aliás o único de sua gestão.

¹⁶⁷ FRÚGOLI, Heitor. *Centralidade em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 127.

que buscaram com a verticalização, utilizar os recursos de regiões mais valorizadas da cidade até o seu esgotamento ou degradação.

Podemos citar a gestão de Olavo Setúbal (1975-1979), que a partir da realização da linha leste-oeste do metrô, utiliza as áreas da linha férrea para construção de um metrô de superfície. No entanto, estas são obras dispendiosas que drenam a maior parte dos recursos da cidade. Muito embora tragam benefícios de locomoção, rapidez e limpeza, deixaram inúmeras dívidas e arrasaram tecidos urbanos históricos.

Sobretudo a ditadura representou a fragmentação de projetos urbanos; a maioria dos gestores da cidade com mandatos curtos propunham ações discrepantes e na maioria das vezes atendia a interesses de grupos empresariais ou pessoais.

A abertura do regime tem revelado, ainda hoje, as negociatas nas questões urbanas, o que na cidade de São Paulo sempre somavam importâncias substanciais.

Em 1976, no Governo de Egydio Martins, o FECE é substituído pela Companhia de Construções Escolares de São Paulo (Conesp) e contou com a presença de Mayume de Souza Lima e João Honório de Mello Filho à frente dela para pensarem e proporem soluções quanto ao equacionamento demanda número de vagas para as escolas de São Paulo.

Em mensagem, o Presidente em exercício João Figueiredo por ocasião do início da sessão legislativa de 1980, anuncia as estratégias fixadas pelo II Plano Setorial de Educação e Cultura e a formulação das diretrizes setoriais que norteariam as ações no período de 1980/85.¹⁶⁸ Estas revelaram uma maior preocupação com o atendimento das crianças em idade escolar, além da melhoria do primeiro grau, ampliando o atendimento das diversas modalidades de ensino.

Para Carlos Lemos, o essencial seria, o seguinte em detrimento da abertura do sistema político e com vistas às eleições diretas inicialmente para governador e prefeito:

“Teremos que eleger alguém que verdadeiramente ame a cidade, que, além de tratar da periferia desvalida, cuide dos bens culturais que sobraram do tempo da cidade só de terra socada, da cidade do ecletismo, da cidade de Dubugras, de Samuel das Neves, de Ramos de Azevedo, de Prestes Maia. O preservacionismo não é uma providência elitista, é uma obrigação social visando a definição de uma identidade cultural.”¹⁶⁹

¹⁶⁸ “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Brasília. v. 63. n° 146. jan/abr 1980.

¹⁶⁹ LEMOS, Carlos. *Terra, taipa, tijolo e especulação*. In: *São Paulo 450 anos, Histórias e Crônicas da Cidade na Folha*. São Paulo: Publifolha, 2003. p. 132.

1.11 Abertura política de 1984 e anos 1990: Anos perdidos

As transformações que a cidade sofreu também mudaram a relação de seus cidadãos com sua organização. Daí portanto a circulação de pessoas ter obedecido necessariamente à dinâmica que a cidade as impôs. Como diria Baudelaire, “a forma de uma cidade muda mais depressa, lamentavelmente, que o coração de um mortal”¹⁷⁰.

A cidade cindida, fragmentada de várias formas tenta se reagrupar a partir dos espaços em que ainda é possível ser cidadão, ter alguma relação de pertencimento, o gueto, o grupo os lugares de encontro; essas seriam as formas por onde e como a população se organiza e circula, e por sua vez revelam e renovam os usos e sentidos da cidade para seus diferentes moradores-cidadãos.

Esses trajetos muitas vezes foram determinados pela condição social que, segundo Milton Santos¹⁷¹, dão significados atribuídos à cidade e que estão ligados a posição social dos mesmos, pois, dependendo do lugar que se ocupa, é estabelecido quem se torna mercadoria, força de trabalho ou consumidor, fluxo de consumo. Portanto, quais trajetos estabelecem na cidade ou quais guetos cada grupo frequenta.

Os trajetos estabelecem uma organização e um modo de ver e articular a cidade, e é a partir de supostas necessidades, nos usos de maior incidência de determinados trajetos, que derivam algumas intervenções realizadas. Cabe sempre perguntar quem pensa por quem e para quem. Milton Santos alerta:

“A localização das pessoas no território é, na maioria das vezes, produto de uma combinação entre forças de mercado e decisões de governo. Como o resultado é independente da vontade dos indivíduos atingidos, (...). Isso também equivale a falar de localizações forçadas. Muitas destas contribuem para aumentar a pobreza e não para suprimir ou atenuar.”¹⁷²

A cidade de São Paulo, a partir da metade dos anos 1980, após ter sido palco de inúmeras manifestações pelas *Diretas Já!*, buscou compreender seus múltiplos sentidos, engatinhou buscando organizar-se após vinte anos de ausência de cidadania plena.

A prefeitura de São Paulo tendo à frente, ainda como prefeito indicado, Mário Covas, a partir de 1982, conta, na Secretaria do Planejamento com Jorge Wilhelm, que

¹⁷⁰ Apud. BAUDELAIRE, Kok. *Glória, São Paulo 450 anos de vila a metrópole*. São Paulo: Bei, 2004. p. 94.

¹⁷¹ SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987. p. 112.

¹⁷² SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel. 1987. p. 112.

propôs uma diretriz a partir de estudos anteriores, gerando o Plano-Diretor para o período de 1985-2000, conhecido por PD-85.

O Plano foi apresentado à sociedade através debates que ocorreram em diversas instâncias sociais, mas havia distância na linguagem empregada, muito técnica para a compreensão da grande maioria. Outro fato é que a participação da população limitava-se a influir e não a decidir sobre os encaminhamentos, sem contar que a sociedade não habituada a optar por nada (em mesmo por seus governantes), não se organizou para isso.

O PD-85, identificou terrenos ociosos na cidade, retomou diretrizes do PUB e do SAGMACS quanto à implantação de um modelo que privilegiou a malha viária e a descentralização, com a implantação de centros comerciais e de serviços nos bairros respectivamente em relação ao foco de cada um dos planos.

Em 1985, deu-se uma ruptura quando Jânio Quadros assumiu a prefeitura através de voto direto e retirou da Câmara o PD-85, que estava sendo encaminhado, criando o que foi denominado por Operações Interligadas. Esse plano garantia a empreendedores o direito de reivindicar diretamente na Prefeitura a autorização para construir acima dos padrões permitidos pela Lei de Zoneamento. Acordos esses que pretendiam aparentemente que as empreiteiras ajudassem o poder público a retirar as favelas da cidade, à medida que construíssem moradias populares para poderem usufruir das benesses do governo bem como poderiam utilizar áreas de interesse em que algumas favelas permaneciam desde que realocassem seus moradores.

Negociatas à parte; nessa época os padrões de construção permitidos foram rompidos, as favelas em boa parte permaneceram e cresceram, principalmente as que ficavam nas áreas periféricas ou menos nobres, ribanceiras e barrancos de rios.

“A localização na periferia e nas zonas mais próximas das regiões concentradoras do emprego são características recentes do fenômeno da favela em São Paulo. Ao contrário do que ocorria quando os poucos aglomerados favelados existentes situavam-se nas zonas mais centrais, a tendência é de enorme crescimento das favelas nas zonas periféricas, onde as precárias condições de habitabilidade dos barracos somam-se os inconvenientes gerados pela ausência de serviços públicos e as longas distâncias a percorrer.”¹⁷³

¹⁷³ BRANT, Vinícius. *São Paulo, trabalhar e viver, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 92.

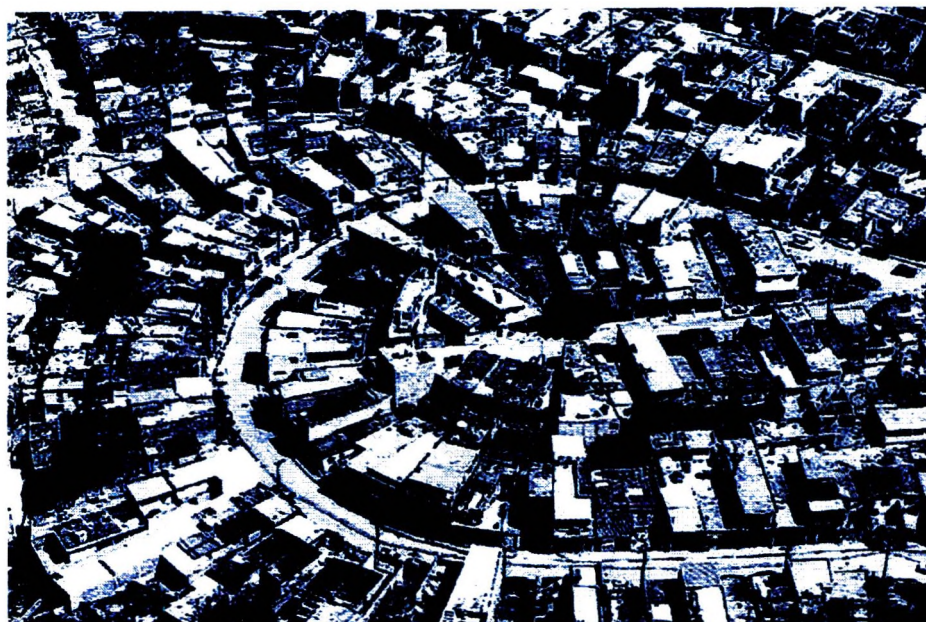


Fig. 30 Favela de São Paulo

Novos projetos foram encaminhados pelos governos municipais posteriores, ou a ausência de projetos claros, dependendo de qual partido assumia o poder e quais acordos derivavam a partir daí.

A periferia crescente requereu investimentos públicos para o atendimento dessa população que ficou cada vez mais apartada da cidade, impossibilitada pelas distâncias de usufruir dos bens públicos, tais como escolas e parques, entre outras instituições, e dessa forma aquilo que não aparece, não incomoda.

A construção e manutenção de prédios escolares, que era realizada até então pela CONESP em 1987, seria substituída pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e, a partir de então, fica responsável pelas construções escolares estaduais no Estado de São Paulo enquanto que, na Prefeitura o EDIF, o Departamento de Edificações, se mantém como órgão responsável, embora suas diretrizes se alternem de acordo com as diferentes estratégias das gestões da cidade.

As verbas dessa época, em decorrência do processo inflacionário e por estarem desvinculadas, sofrem um processo de desvalorização corrosivo, agravado pelos processos de liberação demorados e recolhimento rápido. Em muitos casos, isso gerou a impossibilidade de sua utilização. Quanto a essa questão, Candido Gomes afirma que “é

claro que, ao se pretender construir duas escolas, provavelmente as verbas só darão para uma ou meia.»¹⁷⁴

Com a abertura do sistema político do país, houve a proposta de organizar a gestão financeira da educação de forma descentralizada, que, no Estado de São Paulo ocorreu durante o Governo de André Franco Montoro (1983-1986). Suas metas, ainda que tímidas, representaram um avanço: descentralização da merenda escolar das escolas estaduais para as prefeituras municipais e formação de conselhos deliberativos junto às escolas, constituídos por professores, pais, e alunos. Esta iniciativa de São Paulo e outras ainda mais arrojadas realizadas nos Estados de Minas Gerais e Santa Catarina irão se refletir em formulações posteriores, como as da nova LDB em 1996.

Em 1988 é promulgada a nova Constituição, que prevê para as cidades com mais de 20 mil habitantes a existência de um plano diretor. Esse processo já estava em andamento na cidade de São Paulo durante administração municipal de Luísa Erundina (1989-1992), a qual propôs uma nova reorganização da cidade a partir do Plano Diretor de 1991.

Enfrentando a grave questão social, Paul Singer, à frente da Secretaria do Planejamento, e Raquel Rolnik, que coordenou os estudos para o embasamento do PD-91¹⁷⁵, buscaram criar instrumentos que visavam atender e reduzir a desigualdade existente na cidade, além de uma política de preservação e recuperação ambiental. Não esquecendo que a população contava então com 9,5 milhões de habitantes.

Esse estudo partiu de um princípio diverso dos demais, por compatibilizar diretamente às solicitações da população, sendo levadas em consideração através de debates abertos com focos de interesse social, instância já prevista na Constituição de 1988.

O PD-91 mostrou uma nova forma de encaminhamento para as intervenções urbanas atuais, tornando-se referência sobretudo para análise dessas intervenções, que, a partir de então, contam com elementos para verificar sob qual ponto de vista se interfere na cidade. Esclarece pois, sob quais princípios é regida cada uma das administrações que tivemos e temos.

¹⁷⁴ GOMES, Candido A. *Os caminhos e descaminhos dos recursos financeiros em educação*, "Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos". jan/dez/1995. p. 23.

¹⁷⁵ O estudo realizado revela que 65% da cidade poderiam ser considerados ilegais, já que se tratava de ocupações, favelas cortiços, loteamentos clandestinos.

Frente a esses princípios, as gestões municipais de Paulo Maluf (1993-1996) e de Celso Pitta (1997-2000) representaram um retrocesso na intervenção pública, com a retirada do projeto de lei do PD-91, que tramitava na Câmara Municipal, revelando novamente o descaso para com a população e a descontinuidade das ações entre diferentes administrações: “É desnecessário salientar que a descontinuidade administrativa compromete o processo de elaboração, tomada de decisão e implementação de políticas públicas urbanas que agregam interesses tão diversos que envolvem diferentes setores da administração.”¹⁷⁶

Nas administração de Maluf e tendo prosseguimento na de Pitta, há uma maior exploração de setores como o dos transportes, que passam para as mãos da iniciativa privada através de alguns empresários que puderam explorar o setor, tendo por consequência a extinção da CMTC.

Segundo Zioni: “Após meio século de existência da empresa pública operadora, os serviços de transporte coletivo por ônibus foram terceirizados.”¹⁷⁷

O atendimento à população fica cada vez mais precário com pouco investimento e o máximo de lucro sendo buscado, há ainda o agravante das obras do metrô terem sido paralisadas. A necessidade não suprida dá margem à entrada de “novos empresários, os clandestinos¹⁷⁸”, com *vans*, carros particulares, ônibus fretados, tornam o trânsito da cidade cada vez mais caótico e violento, agravado pelo fato de a maioria desses motoristas não possuir habilitação regulamentada para o exercício da profissão.

A escola, por sua vez, não vinha – ou vem – apenas abandonando espaço simbólico nas últimas décadas ela vem perdendo espaço real, sendo negligenciada, perde não só o *glamour* dos prédios-monumentos, ou os espaços amplos das escolas modernas. Vem perdendo algo mais importante como representação social, vem perdendo seu papel de educar e formar os cidadãos.

Um dos projetos que reiteram esse sentido foi a construção de escolas implantadas na gestão Pitta, popularmente denominadas por “escolas de latinha”, por serem totalmente construídas com pré-moldados de metal. Estas escolas seriam

¹⁷⁶ *Apud. De Villa Bona Planos diretores para São Paulo* In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002. p. 174.

¹⁷⁷ ZIONI, Silvana. *Municipalização do transporte e privatização da circulação: o planejamento e a gestão do transporte integrado*. In: *A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX*. São Paulo: Mackpesquisa, 2002. p. 180.

¹⁷⁸ Cabe ressaltar que muitos veículos utilizados no transporte clandestino eram de empresários estabelecidos legalmente no setor, mas que viam na precariedade da fiscalização mais uma brecha para sua voracidade de lucros fáceis. A população, por sua vez não, tinha a quem recorrer, a corrupção que envolvia o próprio poder público inviabilizava qualquer reivindicação.

emergenciais. No entanto, algumas permanecem sendo utilizadas ainda no ano de 2005, pela falta de prédios existentes nas áreas em que estão localizadas.

Outro agravante se refere aos terrenos utilizados por essas escolas emergenciais os quais, por serem em sua maioria muito pequenos, impossibilitam a construção definitiva de um prédio escolar permanente na mesma área, por não estarem de acordo com os padrões mínimos exigidos.

Ao que parece, na gestão municipal em questão, a qualidade dos serviços oferecidos foi péssima, demonstrando claramente como era tratada a sociedade a quem deveria representar condignamente.

No âmbito estadual, a FDE buscou uma postura engajada na concretização de projetos e edificações em áreas da cidade em que foram identificadas carências no número de escolas, mesmo com algumas restrições, como em relação à disponibilidade de terrenos com características adequadas para a implantação de escolas, representando um problema a ser vencido. Na apreciação de Sami Bussab:

“Os problemas iam da qualidade dos terrenos disponíveis às características da demanda. (...) A nova escola algumas vezes surgia como obra prevista aguardada e, outras, se impunha em espaços disponíveis, vindo como força transformadora da ocupação e do cotidiano de suas vizinhança.”¹⁷⁹

A demanda manteve-se como um problema eterno em São Paulo, revelado nos índices do Inep de 1996-2001; neles, a matrícula da região Sudeste é responsável por 38% do total de todo o país; esse percentual se refere ao número de habitantes entre 7 e 14 anos de idade – e que deveria ser atendido pelas escolas de ensino fundamental.

Entre 1995-1998 há uma reestruturação das escolas de Ensino Fundamental Estaduais, que passam a separar os níveis de fundamental I e fundamental II em escolas diferentes, sob a justificativa de evitar o convívio discrepante de atitudes das crianças e dos adolescentes.

As propostas não se restringem a esse fato, pois segundo a coordenadora da COGSP, professora Sônia Penin, o Plano do Estado para a Educação prevê a minimização de desperdício através da reforma e racionalização da rede administrativa, o que implicava informatizar os dados educacionais e descentralizar os recursos e competências em relação aos municípios, delegacias de ensino e unidades escolares respectivamente.

¹⁷⁹ BUSSAB, Sami. *Arquitetura Escolar e Política Educacional, os programas na atual administração do Estado*. São Paulo: FDE, 1998. p. 15.

Em decorrência dessa nova organização, os alunos são remanejados, e as classes são compostas com sua capacidade máxima. Dessa forma, algumas escolas das regiões mais centrais se tornam ociosas e são fechadas. A Secretaria da Educação revela:

“(…) um dos pontos destacados por Sônia Penin foi a adoção de um cadastro único, uma forma de controlar o fluxo escolar evitando alunos fantasmas.(…), o que atenderia diversos interesses, inclusive o de número de aulas para os professores, chegando a abrir classes com apenas 10 ou 15 alunos.”¹⁸⁰

Em contrapartida, centenas de crianças são deslocadas para escolas distantes de suas residências com o agravante da superlotação nas salas de aula. Certamente as escolas mais centrais sofreram nas últimas décadas um esvaziamento, já que a população mais pobre e usuária do sistema público de educação se afastou do centro em direção à periferia, cada vez mais distante.

Essa, no entanto, seria uma possibilidade de atender melhor à população, pois não havia escolas sem alunos, o que havia era um número menor de alunos por sala, mas na visão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, esse era um fator que gerava ônus para os cofres públicos. Buscou-se desse modo conter esses gastos: “(…) com a extinção das DREs, houve um enxugamento de 15 milhões, (…) com a não-instalação de escolas-padrão, 9,6 milhões; outros gastos, perfazendo um total de 7 milhões.”¹⁸¹

A demanda de grandes centros urbanos não obedece a regras ou critérios; existem bairros em que, em três meses, a demanda muda radicalmente, o que, segundo a Secretaria da Educação do Estado, dificilmente poderia ser acompanhado dada a morosidade dos seus processos internos, sendo portanto benéfica a municipalização do Ensino Fundamental.

A cidade continua a receber pessoas de todos os Estados e nacionalidades, tornando-se cada vez mais múltipla e cosmopolita, uma cidade globalizada, refletida em sua mutação constante.

“Sobre esta cidade, tão grande e tão pouco conhecida, que cresceu de forma descontrolada e avassaladora, deixando de ser a cidade dos nascidos nela e se tornando a cidade dos que nela vieram trabalhar, há ainda um precioso elemento para a sua compreensão: ela e seus habitantes adotaram o “novo”o “atual” como elemento auto-referencial, como pudemos observar na eleição do símbolo para os anos 90.

(…) símbolo emblemático dos anos 90, significativo, é a Avenida Paulista – não a que está comemorando 100 anos, a área residencial da elite

¹⁸⁰Secretaria Municipal de Educação, *Planos da SEE, SP para o período de 1995-1998*. In: *Leis e Planos para a Educação no Brasil*. Cadernos do IEA- USP jun/ 1995. p. 20.

¹⁸¹ *Ibid.* p. 22.

nos inícios dos anos republicanos, mas sim o poderoso centro financeiro contemporâneo que demarcou com monumentais prédios o perfil da cidade.”¹⁸²

A eleição do símbolo da cidade reflete essa mutabilidade, assim como o jogo de interesses sempre renovado. Essa eleição do símbolo da cidade foi promovida pelo Banco Itaú que, segundo Frugoli¹⁸³, nasceu de um projeto articulado na gestão malufista, “Paulista Viva”. Entre outros aspectos, o projeto pretendia que a avenida tivesse autonomia na definição de seus rumos, o que certamente abriria possibilidades de empreendimentos que não seriam restringidos pela legislação vigente.

A proposta oficial referia-se à revitalização da área com a construção de um corredor de ônibus no lugar do canteiro central, entre outras propostas dúbias em relação aos beneficiários dessas alterações, seus usuários, pedestres, funcionários, donos de imóveis, donos de bancos e empresas, que certamente esses não teriam objetivos convergentes.

Ao que parece, a cidade tornou-se segundo Magnani, um aglomerado de manchas¹⁸⁴ e trajetos, com pessoas que circulam entre eles, têm suas escolhas definidas pela forma de vida que levam; muitas vezes, isso não reflete uma escolha, mas a exclusão de parte da cidade, sempre sem acesso para alguns que não dominam o código do lugar: “A ficção urbana define um sentido para objetos e pessoas que dão vida e forma ao espaço urbano.”¹⁸⁵

Villanova Artigas já havia previsto em 1984 a necessidade de equacionar, de dobrar o números referentes à infra-estrutura diante do crescente número de habitantes e suas necessidades. No entanto ressalta, nesta citação bastante conhecida, que;

“Há a necessidade de manter a propriedade já tida como memória absoluta, qualquer pequena coisa construída que exista em nosso lugar. (...) Uma atitude conservadora típica do Terceiro Mundo, como o nosso, que não se pode se dar ao luxo de construir uma quarta cidade – já que a primeira foi feita de taipa; a segunda de tijolos; e a terceira, nós a fizemos de concreto armado.”¹⁸⁷

¹⁸² GLEZER R. In: “Caderno de História de São Paulo”. n.º 1. jan/dez 1992, p. 13.

¹⁸³ FRÚGOLI, Heitor. *Centralidade em São Paulo – trajetórias, conflitos e negociações na metrópole*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 224.

¹⁸⁴ Segundo Magnani, o emprego do termo mancha designa uma área contínua do espaço urbano dotada de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam cada qual com sua especificidade, competindo ou completando uma atividade ou prática predominante. In: *Caderno de História de São Paulo* n.º 2; jan/dez 1993, p. 50.

¹⁸⁵ SILVA, J.T. In: “Caderno de História de São Paulo”. n.º 3/4. out/nov – ago/out. 1994/95, p. 50.

¹⁸⁶ SILVA, J.T. In: “Caderno de História de São Paulo”. n.º 3/4. out/nov – ago/out. 1994/95, p. 50.

¹⁸⁷ ARTIGAS, Vilanova. *A função social do arquiteto*. São Paulo: Nobel, 1989. p. 93.

Acrescenta-se a essa interpretação a leitura de Raquel Rolnik, em que a cidade se mostra para além de sua concretude, mas diante de seus sentidos instituídos, seja pelas negociações e negociações políticas, seja através de seus diversos habitantes, a cidade convulsiona em meio à diversidade, mas também diante de outros conflitos, como por uma suposta igualdade disponibilizada pelos meios de comunicação de massa.

“Na megacidade partida e fragmentada, as populações de menor renda e nível educacional são as que sofrem os impactos mais devastadores do confinamento.(...)”

No limite trata-se da dissolução da São Paulo de fronteiras abertas que abriria a possibilidade concreta do desenvolvimento humano individual e coletivo por meio da intensidade das trocas e interações sociais. As fronteiras internas, que agora assumiram a materialidade física dos muros, grades e guaritas confinaram os cidadãos a uma vida apenas entre familiares e iguais, impedindo maior interação. A cidade fractal e fragmentada é uma anticidade, que se debate para estabelecer bases de novos padrões de urbanidade, fundados na negação do contato com o outro.

No contexto da São Paulo cidade-mosaico emerge também outra São Paulo-tela, (...), o corpo fantasmático de uma cidade enquadrada nas inúmeras telas de TV, presentes nas mansões e nos barracos.”¹⁸⁸

1.12 As novas possibilidades para a escola na cidade início do século XXI

A cidade sofre atualmente com novos processos de intervenção urbanas, tais como corredores de ônibus, novas linhas de metrô, reformas na calha do rio Tietê entre outras. A administração municipal que permaneceu até 2004 teve uma preocupação com as zonas periféricas da cidade, porém, mesmo com equívocos, foram realizados investimentos significativos ou avanços, como o planejamento participativo organizado junto às subprefeituras.

São Paulo tornou-se um gigante despedaçado, no qual ser habitante é um exercício diário de paciência e perseverança, mas também um esperançoso na busca por alternativas.

O metrô ainda sendo implantado também contribuiu para uma dessas alterações duplamente radicais sofridas pela cidade e seus habitantes; suas obras contribuíram na segmentação de tecidos urbanos constituídos, mas hoje ele se transformou na rede subterrânea de ligação que outrora foi aparente, a rua com seus bondes, em um tecido invisível que liga regiões anteriormente apartadas.

¹⁸⁸ ROLNIK, R. *São Paulo*. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 76-77.

O transporte coletivo com características não agressivas ao meio ambiente, representa hoje para as grandes cidades, uma alternativa, um elemento democrático de acesso a bens culturais, como escolas, parques públicos, museus entre outros.

No entanto, segundo Rolnik, em São Paulo os 44 km de metrô são insuficientes, e o sistema ferroviário encontra-se depredado e sucateado; ainda que possua no município 122 km, não é visto como uma alternativa interessante de transporte urbano. As frotas de ônibus tampouco se encontram em melhor condição. Dessa forma conclui:

“As malhas existentes hoje – trem, metrô, ônibus urbano e intermunicipal - estão muito pouco integradas, o que agrava ainda mais sua insuficiência.

O resultado expresso na última pesquisa “Origem – Destino”, Companhia Metropolitana de São Paulo (Metrô) de 1997 é uma distribuição modal suicida, porque é altamente dependente do uso do sistema viário, já congestionado: São Paulo tem hoje um terço do total de suas viagens sendo feito a pé, um terço por transporte coletivo e um terço por carros individuais.”¹⁸⁹

Outra questão que podemos notar é que, todos os processos de intervenção urbana que a cidade de São Paulo sofreu, apenas alguns deles, em períodos curtos, levaram em conta a rede escolar, com seus prédios, em seus projetos e investimentos.

Quase sempre os investimentos na reurbanização ainda são essencialmente viários, enquanto nas regiões centrais as escolas públicas vão, ao longo das décadas, perdendo seu espaço, sendo fechadas ou transformadas, como foi o caso da Secretaria da Educação do Estado, que passou a ocupar o prédio da Escola Normal Caetano de Campos. Podemos citar ainda outra escola centenária, o Grupo Escolar Campos Salles, que fica na rua São Joaquim; esse edifício, por suas características arquitetônicas, foi restaurado, fechado, invadido por moradores de rua e em decorrência do uso inadequado foi destruído por um incêndio em 1992.

A escola só ganhou novamente destaque quando o projeto dos CEUs (Centros Educacionais Unificados) foi lançado pela Prefeitura do Município de São Paulo como destaque de uma nova gestão que abria o milênio.

A Prefeitura do município buscou dar centralidade à escola que adquire espaço nas discussões políticas, a partir de 2000 com a implantação desses Centros Educacionais, cujo projeto seria, além dos específicos relacionados à formação de cidadãos, o de *religar a cidade* através de instituições culturais e de uso social, como

¹⁸⁹ ROLNIK, R. *São Paulo*. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 69.

escolas, museus, parques praças, postos de saúde, entre outros, pensando no cidadão-pedestre, ou de forma virtual, através da internet, da rádio instalada nesses espaços, verdadeiras praças de equipamentos.

Tornar a cidade uma cidade educativa, integrada entre todos e para todos seria pretensioso, mas um dos objetivos do projeto dos CEUs. Tais objetivos que não se restringem apenas a prédios escolares, uma vez que além da creche, há uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), uma (Escola Municipal de ensino Fundamental (EMEF), uma escola para educação de jovens e adultos (EJA), possui ainda um teatro, praça de esportes com piscinas, quadras poliesportivas, ginásio coberto, pista de *skate*, biblioteca pública, telecentro, padaria, centro comunitário, rádio comunitária para atendimento da comunidade, inclusive nos finais de semana.

Podem ser objetivos utópicos, e até certo ponto ingênuos, no entanto cabe ponderar sobre os efeitos de iniciativas como esta, pois criar *a consciência do possível* é necessário para progredir no bojo dos direitos civis de uma boa escola, se não para todos no momento, para que todos saibam que ela é possível.

Os CEUs também podem ser considerados extensores urbanos, na medida em que constituem equipamentos capazes de estender o tecido urbano, provendo com seu equipamento de uso múltiplo a capitalização máxima da região em que se instalar. Porém, ao se pensar em uma rede de equipamentos que, de alguma forma pudesse através de extensões, ser interligados uns aos outros, poderíamos configurar uma cidade *re-ligada* a partir daí.

Alexandre Delijaicov¹⁹⁰, um dos arquitetos coordenadores do projeto dos CEUs, reitera essa posição; entende que o conjunto de equipamentos na cidade tornaria a integrá-la, formando uma constelação desses vários pontos pela cidade inteira.

Ocorre que o projeto foi amputado em sua essência, sendo realizados apenas alguns dos equipamentos previstos, implantados na periferia. Mas, certamente representou um avanço em termos de investimento para as populações que mais necessitavam.

Esses projetos seriam originalmente diferenciados, atendendo à especificidade de cada região; ou seja, em regiões mais adensadas, seria necessária a construção verticalizada pela inviabilidade de terrenos de grande porte nessas áreas. Utopicamente,

¹⁹⁰ Alexandre Delijaicov e André Takyia concederam entrevista em 18/11/2004 na FAU-USP.

poder-se-ia vislumbrar que todos viessem a ter uma escola com qualidade, e pública, para seus filhos.

“(…) pode-se dizer que o “equipamento extensor” conduz em si mesmo um valor transformador. É um equipamento que leva a transformações razoavelmente rápidas na estrutura fundiária e imobiliária da cidade, no uso e na ocupação do solo urbano, e por isso, é também equipamento regulador.”¹⁹¹

O educador, Ivan Illich propõe, a partir do final dos anos 1970 nos EUA, o acesso a objetos educativos em que o ambiente pode ser um elemento de aprendizagem, ou seja, os objetos comuns que fazem parte da cidade podem representar acesso à cultura social para seus moradores. Diante de regiões e ambientes tão díspares, o acesso a esses objetos culturais, muitas vezes distantes da própria escola, representariam a possibilidade às comunidades menos favorecidas de ter o acesso a esse tipo de conhecimento.

Para Illich, o acesso a oficinas, lojas, redações de jornais, ruas da cidade configuram *um saber* e portanto deveriam ser disponíveis para todos – e a escola deveria ser o pólo organizador dessa iniciativa: “Diante do território destruído, a ação de reconstrução conta com a educação, com a escola. A infra-estrutura urbana é fundamental para configurar a cidade – as escolas, é bom lembrar, são parte dessa infra-estrutura, tanto quanto a rua, o saneamento,(…) etc.”¹⁹²

Muito se perdeu na cidade, principalmente sua humanidade ou traços de projetos urbanos que pensaram no cidadão andarilho por sua cidade, que podia ter lazer e um olhar de encantamento. Segundo Wilhelm, “para se tornar um verdadeiro usuário da cidade, para usufruir da liberdade que lhe é inerente, é necessária uma certa dose de apropriação da mesma”¹⁹³.

Tanto foi destruído em nome de um suposto progresso que hoje causa um enorme pesar, por não haver mais a possibilidade de se conhecerem lugares como a Figueira da Saudade, ponto em que se faziam as despedidas de quem partia, ou a Ilha dos Amores, tão próxima do centro, os rios que em pouco mais de cinquenta anos foram aniquilados, e eram palco de competições, pescaria, transporte.

Em benefício de quem, onde ficamos nós nesses projetos? Certamente na berlinda, sufocados em apartamentos ou condomínios, ou ainda usufruindo da tão

¹⁹¹ NETO, Manuel Lemes da Silva. *Extensores Urbanos: o caso da cidade de São Paulo*. Dissertação de mestrado. São Paulo, FAU, 1990. p. 180.

¹⁹² CRUZ, José Armênio de Brito & CARVALHO, Lúcia. *São Paulo 450 anos – a escola e a cidade*. São Paulo: Bei, 2004. p. 31.

¹⁹³ WILHEIM, Jorge. *O substantivo e o adjetivo*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p 89.

propalada rede viária, que através de seu crescimento aniquilou a cidade que não quis parar de crescer. Aliás, quem não quis?

São Paulo desumanizou-se em prol de alguns segmentos que plantaram a idéia de desenvolvimento a qualquer preço, pela ganância e pelo acúmulo de renda para alguns. Ao contrário de outras capitais que realizam processos de modernização urbana conservando seu patrimônio histórico cultural, São Paulo mais parece um esboço eternamente incompleto e provisório; no entanto, o que chama a atenção são os apagamentos das marcas constitutivas da própria cidade – o que sugere falta de apego e de identificação. Apaga-se a história, as marcas apagam-se e novos sentidos vão sendo instaurados, sobrepondo-se de forma fragmentada e solta em uma imagem de areia ao vento em que nada é sólido e pode sempre dissolver-se no ar.

São Paulo é uma cidade gigantesca em que tudo pode acontecer, até mesmo a possibilidade de ainda manter alguma essência escondida de um arraial, com certas sutilezas, como as despedidas sob a grande Figueira da separação... limite para o adeus.



Fig.31 Figueira da Separação

CAPITULO II

O ESPAÇO: As características da arquitetura escolar e a organização do espaço como possibilidade para a aprendizagem.

“A arquitetura como lugar simbólico: (...) de alguma forma ela está sempre implicada na memória coletiva, nos valores de um grupo determinado, inclusive na economia local, de sorte que o lugar apresenta sempre algo ‘construído historicamente enquanto decisão’.”

(Arantes, 2000)

Neste capítulo realiza-se um breve levantamento sobre as origens do edifício escolar na cidade de São Paulo. Como afirmamos anteriormente, é necessário analisar as bases históricas sobre as quais foi constituída a rede escolar da Primeira República – especificamente a partir dos anos 1920. O objetivo é mostrar o quão incipiente foram as iniciativas na origem da escola, além do fato de a escola misturar-se com a origem da cidade, tornando-se seu centro naquele momento.

O capítulo está organizado a partir da existência das diferentes instituições que foram responsáveis pela construção das escolas ao longo do período estudado (1922-2002); portanto, terá como princípio organizador o percurso dessas instituições e suas diretrizes para a organização da rede escolar paulistana.

Buscamos ainda selecionar alguns projetos de escola representativos de cada uma dessas instituições. Tais projetos exemplificam concretamente as principais diretrizes educacionais do período em que foram concebidos, além de permitir ver sua flexibilidade de uso e se previam avanços nas diretrizes dos processos de ensino-aprendizagem.

A arquitetura é uma dimensão que possui suas marcas de leitura de mundo e de homem, e serve a determinados interesses; ao observarmos os diferentes projetos, pudemos estabelecer uma leitura mais ampla que contemplasse não apenas a dinâmica do edifício, mas também alguns de seus propósitos subjacentes.

Vilanova Artigas reiterou este princípio ao revelar, em entrevista à *Revista Acrópole*, que seus projetos estão marcados pela dor, e que espera algum dia que alguém consiga ler este aspecto em vários de seus trabalhos edificadas.

Neste capítulo, portanto, partimos de um preâmbulo geral e posteriormente articulamos, na análise, os projetos das escolas com as instituições responsáveis pela construção e manutenção, bem como pela ampliação e adaptação dos edifícios escolares, utilizando como base a linha cronológica abaixo.



2.1 Do colégio jesuíta à escola da Praça da República.

Os primórdios da cidade de São Paulo estão ligados à existência de uma escola, já que sua primeira edificação, além de ser uma igreja, tinha como finalidade servir de moradia e espaço para a educação. Consta que os índios que habitavam a região, cujos chefes eram Tibiriçá e Cai-Ubi, aguardavam a anunciada vinda dos missionários para constituírem um novo núcleo, pois já havia na época comunicação entre o litoral e o planalto. Assim,

“Foram alojar-se os padres para uma pequena casa que os índios por si mesmos edificaram e que, coberta de palha, com as paredes de taipa de mão, não tendo mais de quatorze passos de comprimento e dez de largo, serviu por quase um ano de igreja e de colégio (...)”¹

Posteriormente, ergueu-se em caráter um pouco mais definitivo, a edificação que abrigava a igreja e o colégio dos jesuítas, que passaram a ser responsáveis pela educação de vários filhos de chefes indígenas da região.

Os padres tornaram-se organizadores e mestres construtores, ensinando aos indígenas novas formas de habitação. No entanto, como a taipa de pilão era então utilizada como material principal, havia limitações a este tipo de construção.

¹ SAMPAIO, Teodoro. *São Paulo no século XIX e outros ciclos históricos*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 156.

A organização dos espaços do então Arraial de Piratininga foi determinada pelos jesuítas, segundo a cultura européia, e adaptada à realidade e às condições da nova terra.

Os materiais eram aqueles disponíveis na região, usados de maneira improvisada, e o estilo da arquitetura durante esse período embrionário tinha por característica central cunho religioso e singelo.

Durante aproximadamente duzentos anos, mesmo com o avanço da colonização e a consolidação da cidade, a característica central dos prédios escolares se manteve vinculada à religiosidade. Isto ocorreu porque a educação era promovida pelas ordens religiosas e que se refletia na materialidade dos seus prédios.

São Paulo, durante o Império, buscou avançar a partir das novas instituições recém-criadas, incluindo aí a escola primária, obrigatória para todos os cidadãos a partir do final do século XIX. Em decorrência da Lei nº 9, de 22/03/1874, o ensino primário, tardiamente tornou-se obrigatório, e em lei complementar definiu-se que deveriam ser construídas edificações próprias para este fim.

Na época existiam apenas algumas escolas de primeiras letras (as escolas para aprender a ler e escrever), que funcionavam em sua maioria em salas improvisadas, alugadas e pagas pelos próprios mestres, com seus próprios proventos. Portanto, não podemos falar de uma arquitetura escolar neste período, apenas de alguns exemplos de construções religiosas e outras pequenas casas, com características higiênicas, mas de aparência simples e poucos recursos, como a ainda existente Escola de Primeiras Letras, da Rua Santo Amaro, no Bairro do Bexiga.

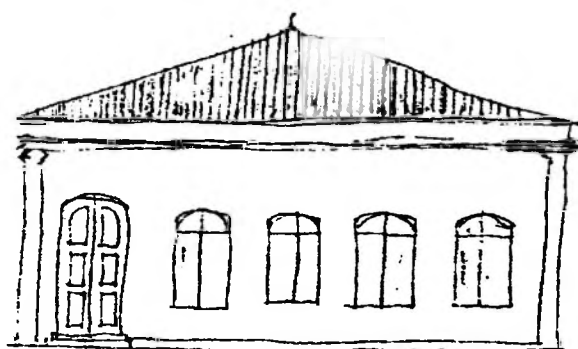


Fig 1 Escola de Primeiras Letras

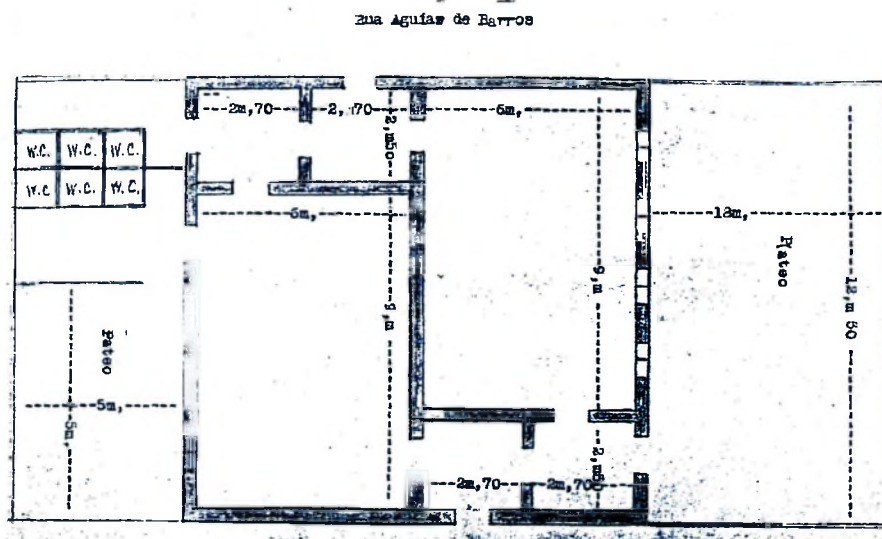


Fig 2 Planta da Escola de Primeiras Letras

Estas escolas de primeiras letras eram construídas em terrenos doados, geralmente em regiões afastadas do núcleo central, não havendo controle pelo Presidente da Província em relação à melhor localização para os edifícios.

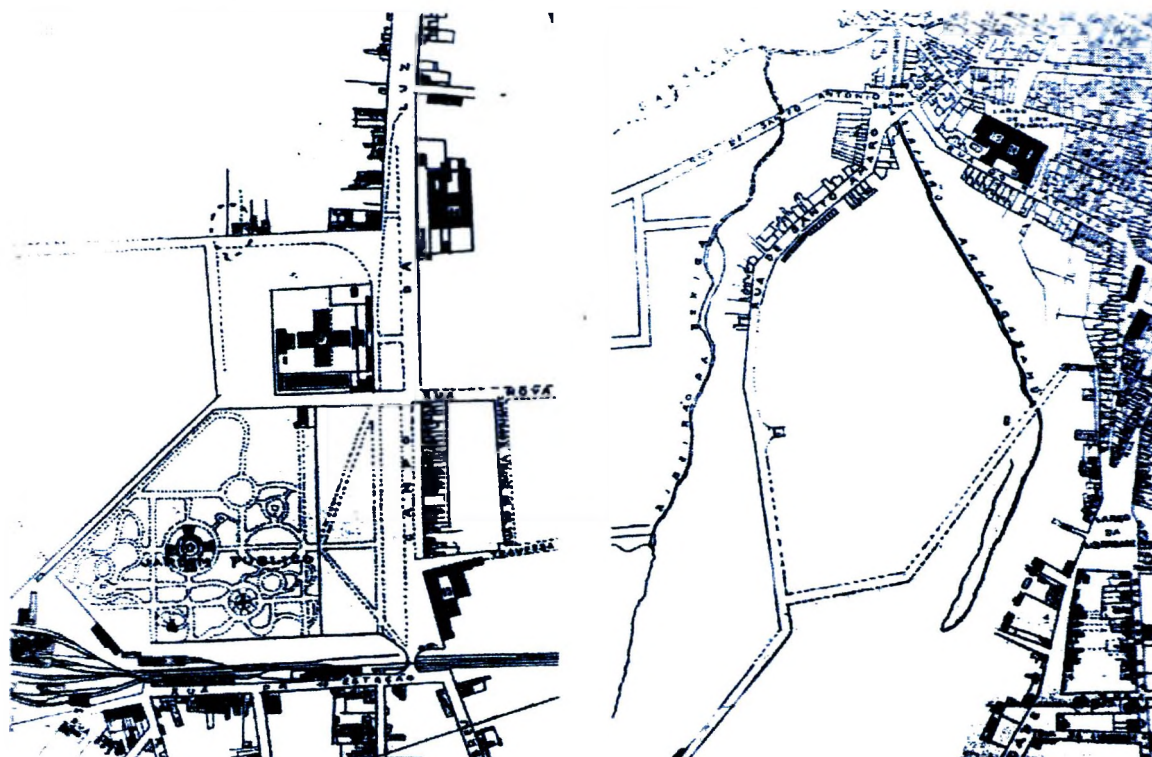


Fig 3 e 4 Mapas da localização das Escolas de Primeiras Letras em São Paulo.

Os pequenos edifícios não se distinguiam das construções modestas da época, sendo realizados, como já foi observado, a partir de doações. As doações incluíam os terrenos, que ficavam em locais isolados e ermos, e muitas vezes também o edifício.

Muitos pais, em decorrência da distância das escolas, preferiam manter seus filhos em casa, evitando que fossem molestados, como se pode notar no relato a seguir:

“Ora, aquele que com algum esforço pode mandar a criança a uma escola particular perto de sua casa, não manda-a à pública, que fica distante; e o pobre, entre o medo de mandar só a criança, principalmente a menina, e o desgosto de vê-la crescer sem instrução, prefere a conservá-la em casa sob suas vistas a correr risco de tê-la perdida.”²

Essa situação do ensino público alterou-se de fato com a Proclamação da República, quando o poder público foi instituído e a arquitetura escolar, por sua vez, tornou-se uma consequência dos percursos, e escolhas decorrentes desta nova organização da sociedade.

Buscou-se a orientação para estas construções tanto em correntes teóricas americanas quanto européias. As principais preocupações da época envolviam os cuidados com a higiene dos locais e a necessidade de criar hábitos de organização melhores do que aqueles vivenciados em geral pela população mais pobre.

Uma das correntes arquitetônicas incorporadas no Brasil é de orientação norte-americana, do final do século XIX, que representou o início de um pensamento em que a arquitetura escolar privilegiava bem mais que apenas um local onde se concentram professores e alunos para ensinar e aprender.

Essas orientações americanas tiveram como eixo mais evidente, no Brasil, as propostas de Henry Barnard (1854), que buscaram redimensionar alguns equívocos nas construções escolares, como a existência de banheiros fora do prédio, a falta de áreas livres e espaços específicos para aulas especializadas e a ausência de preocupação estética nos prédios. Seu manual, *School Architecture*, estabelecia uma relação mais harmoniosa entre aprender e ensinar, proporcionada também pela concepção do prédio escolar.

² “Jornal A Província de São Paulo”, 28/10/1875. *Apud*. WOLFF, *op. cit.*

Henry Barnard propôs o ajardinamento na parte da frente do edifício, além de cuidados na disposição do mobiliário e descreveu a função de cada peça e sua organização no espaço. Sugeriu ainda a presença de mapas, materiais específicos e diversos e prateleiras com livros para consulta, entre outros. Ele pensava o espaço como um todo e pautou-se por uma concepção que já a partir de Jean-Jacques Rousseau buscava o desenvolvimento natural na aprendizagem, ou seja, o respeito às características da própria criança como central para o ensino.

Além deste fato restrito à esfera educacional, não podemos deixar de citar que a República dos Estados da América, em 1776, identificava-se com a classe trabalhadora, com aqueles que realizavam com suas próprias mãos o trabalho (*producers*), os quais se diferenciam dos empregados (*workers*).

A defesa dos trabalhadores também esteve presente nos movimentos da Europa por volta de 1848. Assim, a nova sociedade norte-americana se constituiu a partir de múltiplas tendências, muitas delas refletidas nas posições teóricas de John Dewey, que se tornaria posteriormente um dos teóricos mais importantes da educação daquele país, conquistando também a Europa e a América Latina. Em 1889, John Dewey, então com 20 anos, participou de uma organização social de Chicago, a Hull House, que defendia a educação como um método de reconstrução social, o que representou grande avanço neste sentido³.

É importante salientar que, posteriormente, John Dewey criou o que foi denominado Método Ativo para a Educação, sendo amplamente difundido a partir do início do século XX.

Esta, no entanto não foi uma iniciativa isolada; vários educadores europeus já realizavam na época a aplicação de propostas tanto européias (como as de Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Montessori e Piaget, entre outros), quanto norte-americanas (como as de Henry Barnard). Estas teorias pedagógicas tinham como pressuposto geral aprender pela ação.

³ MOREIRA, Carlos Otávio F. *Entre o indivíduo e a sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

Os integrantes desse grupo de educadores, cujas teorias depois foram denominadas como Escola Nova, tiveram suas idéias difundidas para boa parte do mundo ocidental.

Podemos dizer, portanto, que Barnard propõe a concretização de um paradigma que se renunciava na época através da proposta de um espaço escolar cuidadosamente elaborado.

Para Silvia Wolff, existem outras correntes que foram incorporadas às construções escolares brasileiras em seus primórdios republicanos. Os indícios estão presentes, sobretudo, em dois manuais existentes na biblioteca de Ramos de Azevedo: o guia de Leray e Labeyrie, de origem francesa, e o livro de Henry Baudin, sobre escolas suíças.

As diretrizes européias, especialmente as francesas, apontavam para prédios grandiosos, que se distinguiam dos demais e criavam, por seu impacto, monumentos à civilização. Funcionavam como locais de cultivo de valores eternos, com caráter de enaltecimento de valores sociais, que na França certamente eram os ideais liberais.

“(A escola deve distinguir-se) de todas as construções que (o escolar) está habituado a ver, nas quais vive com os seus. A escola deve ser para a criança um lugar a parte, um monumento cujo caráter nítido o surpreenda o comova (...)”⁴

O guia de construções escolares suíças ressalta que a arquitetura deve adaptar-se ao lugar, não pretendendo “o ridículo dos projetos-padrão”. Desta forma, afirma que a arquitetura deve compor com o lugar em que está.

No Brasil, a República que se iniciava viu no sistema de ensino uma oportunidade de propagar o ideário republicano. Através de suas realizações arquitetônicas, procurou impactar a população. Surgiram os prédios suntuosos que se identificavam com os princípios franceses, e se destacavam pela grandiosidade na paisagem urbana.

Estes monumentos à civilização ficavam próximos de núcleos importantes da cidade, como a Praça da República e a Avenida Paulista, pois os dogmas franceses revolucionários, que foram exemplos para os brasileiros, principalmente nesta época,

⁴ BAUDIN, Henry. “Les constructions scolaires en Suisse” *Apud*. WOLFF. *op. cit.* p. 49.

defendiam a escala monumental, para assim, “distingui-la das outras construções para maravilhar os olhos infantis.”⁵

Os primeiros edificios especialmente construídos para Grupos Escolares, no entanto, eram bem menores e localizados em bairros operários. Os edificios projetados por Ramos de Azevedo eram a Escola Modelo da Luz (1893), a Escola do Brás, (1895), a Escola Normal Caetano de Campos (1894) e a Escola Rodrigues Alves (1919).

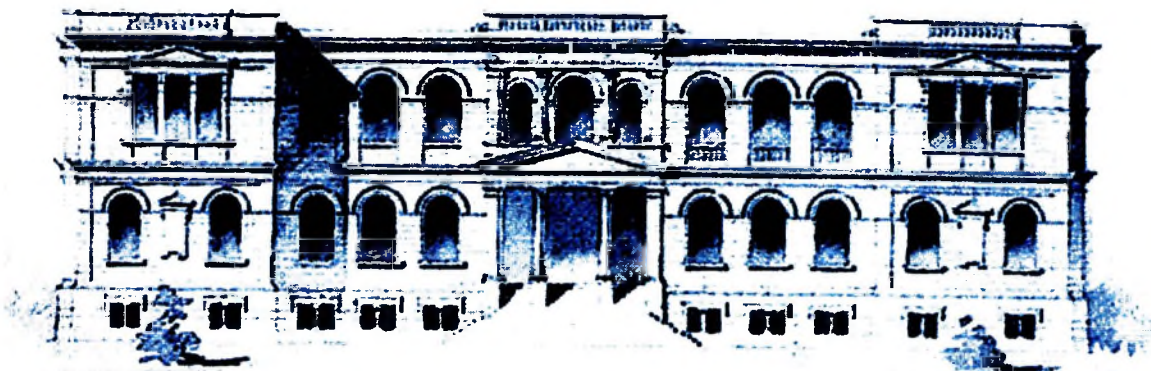


Fig.5 Fachada da Escola do Brás.

Nota-se que, no período da Primeira República, os edificios para Grupos Escolares, embora dotados de características diferenciadas quanto ao tamanho e estrutura geral do prédio, não foram construídos nas áreas centrais da cidade.

O mesmo ocorreu no interior do Estado, pois, como ressaltam Ramalho e Wolff, os terrenos destinados à construção dos Grupos Escolares eram doações do município e ficavam em regiões afastadas do núcleo central. No entanto, “uma vez instalados, os Grupos Escolares tornam-se elementos catalisadores de urbanização em seu redor.”⁶

A escola pública foi inicialmente construída em bairros operários, como as escolas acima citadas da Luz e do Brás. A Escola Normal foi a primeira a ocupar um terreno central na cidade; como era prioritariamente destinada à formação de professores, ou seja, à camada média alta da população, recebeu um diferencial em sua estrutura pela generosidade dos espaços e pelo acabamento diferenciado.

⁵ BUFFA, Ester & PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

⁶ RAMALHO, Maria Lúcia P. & WOLFF, Silvia F. S. *Escolas públicas paulistas na Primeira República*. Revista Projeto, nº 87, maio 1986, p. 68.

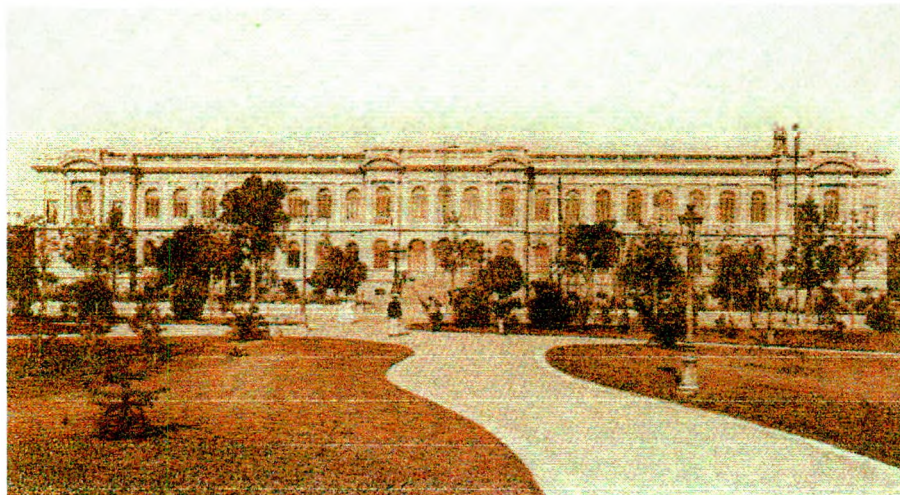


Fig. 6 Fachada da Escola Normal Caetano de Campos

Havia na escola normal as escolas de aplicação, denominadas escolas-modelo, que serviam de exemplo para os Grupos Escolares que se multiplicavam pelo Estado.

Tanto a escola-modelo quanto o jardim-de-infância funcionavam em prédios próprios anexos ao prédio central da Caetano de Campos. Este edifício central foi ampliado várias vezes: em 1895 recebeu um pavilhão complementar, em 1933, o terceiro andar e um bloco com sanitários, em 1939, uma ampliação do auditório e finalmente em 1948, um acréscimo de 12 salas de aula.

Não podemos deixar de citar a primeira escola de educação infantil de São Paulo, anexa ao Caetano de Campos, bem como lamentar a demolição do prédio para a construção e alargamento das avenidas de entorno, sendo uma delas a atual Avenida São Luís. O prédio anexo foi concebido também pelo arquiteto Ramos de Azevedo com as seguintes características:

“O edifício do Kindergarten situa-se nos fundos da Escola Normal da Praça da República em uma área extensa, coberta por vegetação umbrosa – restos de uma antiga chácara. Formado por estrutura metálica imponente, o que lhe confere magnífico efeito arquitetônico, o edifício sobressai-se na paisagem circundante.

Seu interior, de 940 metros quadrados, é amplamente iluminado e contém quatro salas de aula e um grande salão central de 15 metros por 16 metros, com pé direito duplo, coberto por uma cúpula octogonal: admirável estrutura metálica completada por vidro fosco, encaixilhado em ferro artisticamente trabalhado(...)⁷

⁷ *Apud. MONARCHA op. cit. p. 197.*

O exemplo acima demonstra que as preocupações da República com a educação estão centradas na divulgação de um modelo de excelência, mesmo que esse modelo não atenda a todos, tornando-se um slogan da República e principalmente do governo paulista



Fig.7. Jardim de Infância Caetano de Campos

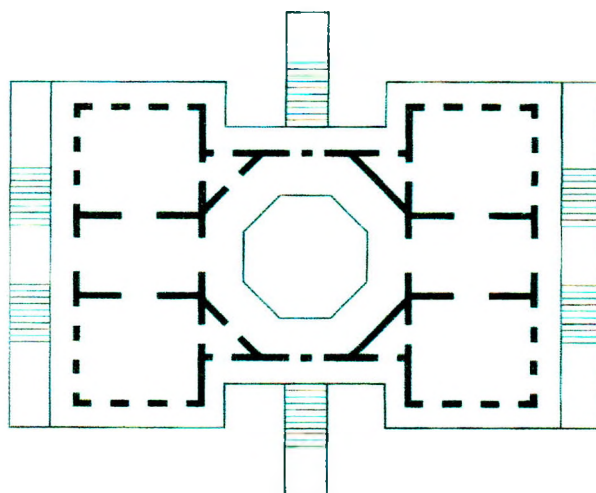


Fig. 8 Planta do Jardim de Infância Caetano de Campos

O projeto do jardim-de-infância anexo lembra, como podemos ver, alguns dos projetos de Henry Barnard, em que a preocupação estética entre o edifício e seu entorno e a área livre destinada às atividades infantis são elaboradas com esmero. Ao que parece, Ramos de Azevedo incorporou com essa posição o manual de Henry Barnard, pois este fez parte do acervo da Escola Politécnica em que Ramos de Azevedo, entre outros arquitetos, atuou durante muito tempo.

Vários arquitetos destacaram-se na construção de escolas no período inicial da Primeira República. Dentre eles podemos citar, além de Ramos de Azevedo, Victor Dubrugas⁸, que pode ser também considerado como aquele que impulsionou o desenvolvimento da arquitetura moderna na América Latina, especialmente no Brasil.

“A obra de Vitcor Dubrugas nos leva ao estudo da formação da Arquitetura Moderna na América Latina – em especial no Brasil – não como um conjunto de dados isolados, mas como um processo quase contínuo e muito complexo de amadurecimento, de mais longa duração.”⁹

Além desses dois grandes arquitetos, que estão vinculados ao avanço das construções escolares, especialmente no Estado de São Paulo, podemos citar outros grandes profissionais que se destacaram na construção de escolas, na capital paulistana e especialmente no interior, tais como José Van Humbeeck, Manuel Sabater, João Bianchi e Carlos Rosencrantz, entre outros.

Durante os anos 1910, no início do século XX, houve um grande avanço nas construções de edifícios especialmente projetados para Grupos Escolares e Escolas Normais. Nota-se que, durante um espaço relativamente curto, houve um investimento expressivo destinado à educação.

Não se pode esquecer que o regime recém-instaurado tinha por base a democracia e o voto popular para eleger seus representantes. Deste modo, ainda que nem todos

⁸ Victor Dubrugas nasceu na França, mas foi criado na Argentina, onde formou-se arquiteto em 1890 aos 22 anos, casa-se e um ano depois e irá fixar-se em São Paulo. Inicia sua carreira em Buenos Aires como colaborador do arquiteto italiano Francisco Tamburini, que segundo Silvia Wolff, veio para a Argentina em 1884. Estabelece vínculo com Dubrugas. Tamburini e pode ser considerado o responsável pela aparência da Casa Rosada, Teatro Colón e outras obras de grande porte. Um vínculo importante com a arquitetura escolar foi a construção da Escola Normal de Buenos Aires em que igualmente Dubrugas participou, o que proporcionou para ele a possibilidade de, ao chegar em São Paulo, ser colaborador de Ramos de Azevedo em várias obras, mas especialmente na construção de prédios escolares.

⁹ REIS, Nestor Goulart. *Victor Dubrugas : precursor da arquitetura moderna na América Latina*. São Paulo: Edusp, 2005.

votassem, apenas os considerados cidadãos, é imprescindível estabelecer boas relações com o eleitorado para constituir-se no poder. Sendo assim, as reivindicações populares receberam alguma atenção; a instalação de um grupo escolar em um município do interior do Estado ou em um bairro de São Paulo representava prestígio para quem intercedesse junto ao poder público, trazendo destaque social e político.

A moeda de troca na política era que determinava a suntuosidade do edifício escolar que seria instalado. O tamanho do edifício e sua destinação (Escola Normal, Grupo Escolar, escola reunida, escola rural) estavam diretamente ligados ao poder de persuasão do solicitante.

Outro fator importante era o arquiteto autor do projeto. Se o projeto fosse suntuoso, destinado à Escola Normal e tivesse como arquiteto Ramos de Azevedo, considerado o grande arquiteto na época, poderia conferir o máximo de prestígio a quem o solicitou ao Governador do Estado.

Pode-se citar outros arquitetos que realizaram verdadeiros monumentos-escola no interior de São Paulo, talvez para demonstrar ainda mais arrojo e grandiosidade, como é o caso de Carlos Rosencrantz¹⁰, que projetou a Escola Normal de São Carlos, suntuosa até nos detalhes ornamentais.

Uma das características dos projetos para Grupos Escolares da época é a utilização de projetos iguais, criando as bases para o que foi denominado “projetos tipo”¹¹, que se distinguem apenas nos ornamentos da fachada, ou nos materiais de acabamento.

Pode-se observar esse tipo de recurso nos Grupos Escolares projetados por vários arquitetos da época, em especial naqueles projetados por Ramos de Azevedo, tomando como exemplo o Grupo Escolar Rodrigues Alves e o da Vila Mariana.

¹⁰ Carlos Rosencrantz formou-se em Arquitetura em Hamburgo, na Alemanha, era filho de um dos primeiros joalheiros a instalar-se em São Paulo, Frederico Rosencrantz, que fez parte da Sociedade Propagadora de Instrução Popular, posteriormente Liceu de Artes e Ofícios. Pode-se talvez vislumbrar que a riqueza de detalhes dos seus projetos deve-se à inspiração Sezession, mas também às experiências vivenciadas em seu âmbito familiar. Observação: Parte dos dados citados encontram-se na pesquisa de WOLFF, *op. cit.* p. 304.

¹¹ Os projetos tipo ou plantas tipo representam uma solução em que o projeto pode ser reaproveitado com pequenas adaptações frente ao terreno utilizado, que pode ser encoberto pelas construções comuns na época, que previam porões aproveitáveis ou o prédio acima do solo para proporcionar ventilação para o assoalho e evitar a umidade.

Para saber mais sobre as escolas da Primeira República, consultar WOLFF, *op. cit.* e os livros produzidos sobre restauro de edifícios escolares da FDE.

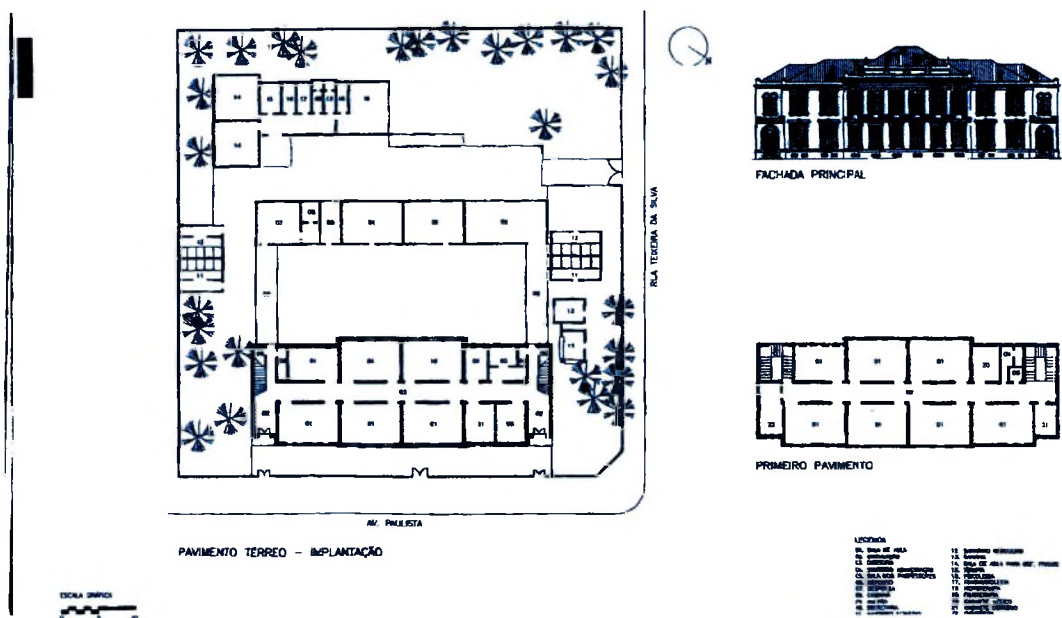


Fig. 9 Grupo Escolar Rodrigues Alves.

Outras características gerais dos projetos para grupos escolares são:

“As edificações caracterizam-se, sobretudo, pela simetria da composição, (...), no caso dos grupos escolares, composto basicamente de oito salas de aula, (...) e um reduzido número de ambientes administrativos. O galpão destinado ao recreio coberto e à ginástica é uma construção isolada, situada no fundo ou nas laterais do terreno (...). Os sanitários também são instalados isoladamente, sempre em parceria com o galpão. (...)”

O espaço das salas de aula é amplo, iluminado e ventilado por janelas colocadas à esquerda dos alunos. Esta correta posição da lousa em relação às aberturas não se reflete no aspecto de orientação do prédio, que nunca é considerada. (...)”¹²

O padrão destas construções reflete a escolha de materiais importados, bem como uma mão-de-obra altamente especializada, que, com o advento da imigração, existia em número suficiente.

¹² FERREIRA, Avany De Francisco *et al.* *Arquitetura escolar paulista - Restauro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998, p. 18.

Pode-se considerar que, se o estilo dessas escolas é diversificado, no entanto os “primeiros apresentam estilo mais definido, como o neoclássico, o neo-gótico, ou o neo-românico.”¹³

Não há, portanto, uma tendência única; cada arquiteto busca referências próprias de acordo com sua formação e utilizando manuais de origens diversas, entre europeus e norte-americanos.

Segundo Wolff, havia no Estado de São Paulo, em 1910, 59 prédios escolares em andamento, sendo oito de grande porte, o que demonstra que a importância destinada à educação era capaz de movimentar grandes somas para construções escolares, além de reformas e ampliações. O montante de gastos neste setor, entre 1909 e 1911, confirma este fato: 17.903:568\$447 de contos de reis.

Desta forma,

“Ao construírem um edifício para abrigar uma escola destinada à formação dos novos e à produção e divulgação da alta cultura e a instrução das crianças, os republicanos paulistas proclamam imaginariamente sua filiação à renascença européia.”¹⁴

O edifício escolar teve desde sua origem, na cidade de São Paulo, diversos significados, passando por momentos alternados, ora ganhando centralidade, ora sendo relegado ao esquecimento. No período colonial a escola era uma extensão do edifício religioso. No Império, a instrução da população pobre não era vista como prioritária, o povo recebia instrução em qualquer sala barata da cidade ou em pequenos edifícios, ora doados, ora construídos pelo recém-instaurado Estado. Por fim, durante a República, a escola tornou-se slogan político na virada do século, com alguns edifícios monumentais.

Nas primeiras décadas do século XX aconteceram grandes transformações econômico-sociais, que por sua vez deram origem a novas representações de escola e de edifício escolar, refletindo em sua materialidade uma multiplicidade de sentidos instaurados.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora Unicamp, 1999. p. 190.

2.2 A Diretoria de Obras Públicas na década de 1920.

O estilo arquitetônico também foi sendo alterado, na medida em que a moda durante a Primeira República passou do ecletismo “rebuscado” para uma linguagem mais “moderna” e sóbria, próxima do clássico italiano¹⁵.

A estrutura do que podemos chamar de primórdios de uma rede escolar ainda era bastante incipiente – fato que pode ser comprovado pelas estatísticas de atendimento à população em idade escolar.

Órgão responsável pela construção dos edifícios escolares, o Departamento de Obras Públicas (DOP) iniciou suas atividades em 1890 e as manteve por várias décadas, até aproximadamente 1960, ainda que por vezes em condição de coadjuvante, como na década de 1950, período em que vigorou o Convênio Escolar em São Paulo.

Ramos de Azevedo foi um dos colaboradores do DOP durante muitos anos. Foi também responsável por grande parte das escolas de grande ou médio porte da cidade de São Paulo, bem como por outras obras de igual valor, como o Palácio das Indústrias, o conjunto de edifícios para órgãos públicos nas circunvizinhanças do Pátio do Colégio, a Escola Politécnica e o Liceu de Artes e Ofícios, entre outros inúmeros projetos realizados.

Victor Dubrugas foi igualmente funcionário do DOP durante o período entre 1894 e 1898, e projetou várias escolas para o interior do Estado, o que possibilitou o desencadeamento de uma linguagem mais moderna.

Victor Dubrugas começou a prestar serviços para Ramos de Azevedo quando ainda era recém-chegado da Argentina, onde se formou em arquitetura em 1890. Trouxe consigo as influências portenhas para a arquitetura escolar paulista. Atribui-se a Victor Dubrugas a utilização e criação no Brasil dos projetos-tipo¹⁶ em 1895, que foram utilizados com pequenas variações em vários municípios até 1903, em Grupos Escolares projetados por ele, especialmente no interior do Estado.

¹⁵ WOLFF. *op. cit.*

¹⁶ Os projetos tipo constituem a reprodução do mesmo projeto com pequenas variações, isso é possível pelas características de construção em que se utiliza um porão alto para ventilação do assoalho mas também permite a adaptação do projeto a diferentes topografias. Além disso há um melhor aproveitamento da mão de obra existente, sem requerer habilidades diferentes para a construção de vários grupos escolares.

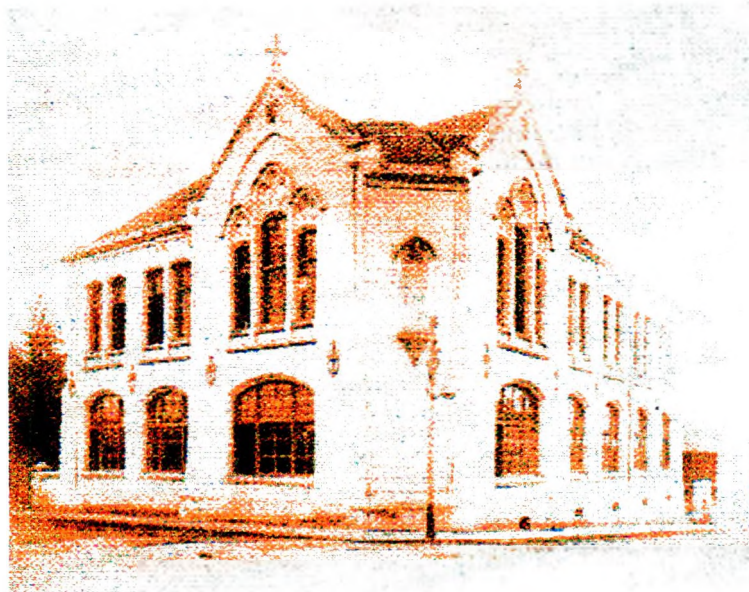


Fig. 10 Fachada de Escola – projeto de Dubrugas.

A arquitetura escolar paulistana entrou em contato com várias novas concepções a partir da Primeira República, entre elas as italianas (Dubrugas), germânicas (Paula Souza), belgas e flamengas (Ramos de Azevedo), dependendo da formação ou concepção dos arquitetos que estava à frente os projetos.

O DOP buscou viabilizar nos primórdios da República seus ideais, para desta forma promover as bases que se prenunciavam quanto ao desenvolvimento e industrialização posterior. Dessa maneira surgiu a necessidade de formar quadros intermediários para o funcionalismo público e posteriormente para a iniciativa privada.

Para tanto, foi necessário formar a população e torná-a apta a desempenhar funções anteriormente inexistentes. Não bastava ensinar um ofício, era necessário alfabetizar e dar noções de matemática e conhecimentos gerais para depois fornecer instrução em escolas profissionais.

Na opinião de Francisco Azzi, no Inquérito sobre a Educação, de 1920,

“São Paulo não possui, ainda, uma organização pedagógica, correspondente às suas necessidades e que esteja ao nível do seu desenvolvimento econômico e demográfico.” (...) ou melhor, “o direito” individual, a opinião sincera só pôde ser uma: dois terços de analfabetos na população do Estado, ainda que por um terço de hábeis leitores, é miséria social; (...)”¹⁷

¹⁷ AZEVEDO, Fernando. *A educação Pública em São Paulo*. São Paulo: C&A Editora Nacional, 1937. p. 62.

A necessidade gerou a mobilização para a construção de inúmeros Grupos Escolares, tanto na capital quanto no interior, o que veio representar um grande salto qualitativo para grande parte da população de “remediados”, ainda que para a grande massa de pobres isto representasse a exclusão do sistema.

Frequentar um Grupo Escolar pressupunha um mínimo de condição material, ainda que muitas escolas possuíssem as denominadas caixas escolares¹⁸, que buscavam suprir o mínimo dessas necessidades; ainda assim, poucos podiam ser atendidos frente à demanda existente.

Seja pela falta de vagas em bairros populosos e mais pobres, seja pelo fato de que boa parte das crianças da classe pobre da cidade trabalhava nas fábricas, o que se pode verificar é que poucas crianças pobres, sem o apoio da família ou de um “padrinho” que subvencionasse os estudos, conseguiam ir além das primeiras letras, quando tinham acesso a esse ensino mínimo.

De acordo com o inquérito realizado em 1920, do qual participaram vários educadores de diferentes municípios e graus de ensino, o ensino paulista não chegava a atender significativamente a população, quer em termos quantitativos, pelo número insatisfatório de Grupos Escolares, quer em termos qualitativos, pois grande parte das escolas não dispunha de materiais adequados e funcionava com salas super-lotadas, o que impedia a aplicação dos novos métodos de ensino tão divulgados fora do país.

“(…) é miserável o material didático de nossas escolas – num Estado nababesco – que duvidamos venham tão cedo os recursos modernos de instrução, como a maravilha pedagógica do rádio e do cinema, darem vida ao nosso ensino medieval.”¹⁹

Os prédios especialmente construídos para abrigar Grupos Escolares representavam uma exceção. Grande parte ainda era composta por Grupos Escolas Reunidas e classes isoladas, que funcionavam geralmente em casas alugadas e adaptadas pelo Estado, ou por salas que funcionavam em local cedido ou alugado, a exemplo do que ocorria durante o Império. Como observou Fernando de Azevedo,

¹⁸ A caixa escolar foi criada por meio de donativos das famílias que possuíam melhores condições financeiras para aquelas em que seria impossível arcar com o material escolar, ou mesmo uma roupa apresentável para ir à escola. Muitas crianças faltavam em dia de chuva ou enfaixavam um dos pés para não estragarem os sapatos, fato que demonstra a penúria da época.

¹⁹ AZEVEDO, Fernando. *A educação pública em São Paulo*. São Paulo: C&A Nacional, 1937, p. 94.

“(…) explica-se facilmente que o Estado não tenha podido acompanhar com o ensino público, como com outros serviços, o surto quase inacreditável de várias zonas de seu território. Não é criticável, por isso, o esforço da administração que instalou escolas e grupos escolares em palheiros e casas de tulha, com caixões vazios por mobiliário. Simples solução provisória, perfeitamente aceitável em regiões apenas desbravadas à civilização.”²⁰

Vários Grupos Escolares desta época funcionavam em casas que eram adaptadas para seu uso, ou seja, ou o Estado comprava ou alugava imóveis e os adaptava. Isso ocorreu com o Grupo Escolar Godofredo Furtado, que funcionava na Rua Theodoro Sampaio e foi depois transferido para um prédio definitivo na Rua João Moura.

Há um levantamento das condições de algumas escolas que funcionavam dessa forma quando sofriam reformas organizados pelo DOP, em que era feito um memorial descritivo.

Na planta do Grupo Escolar Godofredo Furtado, que foi reformado, há um memorial descritivo em que constam as características do prédio, há ainda a indicação de quantos alunos poderiam ser recebidos e até mesmo o número de turnos em que a escola funcionaria. Estes aspectos podem ser observados no memorial descritivo abaixo:

“Memorial descritivo do Grupo Escolar Godofredo Furtado, ex-Vila América

Estabelecimento: Grupo Escolar Godofredo Furtado

Localização: Rua Theodoro Sampaio, 162, esq. Rua Capote Valente – Capital.

Dep. a que está subordinado: Diretoria Geral de Ensino

Proprietário: Antonio de Castro

Utilização: Aulas diurnas em três períodos

Descrição: Alvenaria de tijolos com argamassa, pisos principais com assoalho 9 cm, compartimento sanitário com ladrilho cerâmico, área plana na parte dos recreios e bem irregular no restante, quadros-negros e murais em todas as salas de aula. Há instalação elétrica comum com 4 pontos por sala, própria para aula noturna. Instalação de água e esgoto normal, ligada à rede pública, prédio de construção regular, construído para moradia e adaptado para escola. Plano geral defeituoso, salas de aula, umas bem iluminadas e insoladas e outras mal iluminadas e mal insoladas. Conservado e asseado.

Capacidade normal: 330 alunos (992 em três períodos).

Capacidade real: 250 alunos.”²¹

²⁰ *Ibid.* p. 130.

²¹ VEIGA, Alberto Filho. Planta do grupo escolar Godofredo Furtado – Memorial Descritivo, DOP, SP, 1933. A transcrição foi feita ressaltando os pontos que julgamos mais importantes, sendo assim, não constam todos os itens. É interessante notar que a mudança de nome das escolas era uma prática comum, além da mudança de endereço. Originalmente o grupo chamava-se Vila América e passou a chamar-se Godofredo Furtado,

O mesmo tipo de procedimento pode ser observado em outro prédio adaptado utilizado na época, o Grupo Escolar Pandiá Calógenas.

A descrição desta escola indica um estado pior de conservação e dimensões menores, sem especificar a capacidade em número de alunos. A escola funcionava numa casa que foi adaptada formando três salas de aula: duas grandes, uma delas incluindo um pequeno palco, e uma terceira sala bem pequena.

Os sanitários estavam em desnível com relação ao corpo principal, não havia sala de diretor, sala de professores ou portaria, tampouco pátio para recreio. A instalação elétrica não estava funcionando e havia goteiras em uma das calhas. As salas maiores possuíam piso de tacos de madeira e a menor era de tábua, em todas havia pintura nas paredes com uma barra de tinta a óleo de 1,00m.

“O prédio alugado é geralmente uma residência particular, completamente inadequada à instalação de escola. Salas pequenas, iluminação defeituosa, pátio insuficiente. As adaptações, por mais que se façam, não os tornam bons.²²”

Os prédios escolares pertencentes ao Estado, especialmente construídos para Grupos Escolares, na Capital, são, segundo o Prof. Miguel Roque, os seguintes (em ordem cronológica de construção):

- 1- G.E. “Prudente de Moraes”..... 1883
- 2- G.E. “Maria José”..... 1895
- 3- G.E. “Romão Puiggari”1898
- 4- G.E. “Santo Amaro”.....1910
- 5- G.E. “Conselheiro Antonio Prado”....1912
- 6- G.E. “Santos Dumont” 1913
- 7- G.E. “Oswaldo Cruz”.....1914
- 8- G.E. “Pereira Barreto”.....1914

nome que permanece até hoje. Outro fato relevante é a proximidade desse grupo com a Faculdade de Higiene e Saúde, o que deveria influenciar em sua condição higiênica diferenciada, mesmo num prédio adaptado. O levantamento foi feito por Alberto Veiga Filho, que era engenheiro ajudante, e a cópia da planta foi feita por Ricardo Reviglio, desenhista, em 31/02/33.

²² Secretária dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Diretoria de Ensino, Novos Prédios para Grupo Escolar, São Paulo, 1936, p. 22.

- 9- G.E. “Buenos Aires”1914
- 10- G.E. “Campos Salles”1914
- 11- G.E. “Pedro II”1914
- 12- G.E. “Rodrigues Alves” 1919
- 13- G.E. “Marechal Deodoro”1919
- 14- G.E. “Marechal Floriano”1919
- 15- G.E. “Miss Brown”1919.

(Fonte: Novos Prédios para Grupo Escolar, São Paulo, 1936)

Neste período a prioridade para a construção de Grupos Escolares é dada ao interior do Estado. Na capital são construídas poucas escolas destinadas à continuidade da formação. Podemos citar a Escola Profissional Feminina, de 1925, no Brás, cujo edifício traz como decoração alegorias ao trabalho feminino e assemelha-se a um grande Grupo Escolar. Outro exemplo é o Ginásio da Capital, construído por volta de 1928, que apresenta uma arquitetura considerada de transição, por destoar dos prédios que o antecederam e mostrar linhas retas e despojamento de adornos em sua fachada, que serão a marca dos edifícios modernos posteriores.

“Na década de 1920 poucas escolas são construídas. São utilizados apenas projetos-tipo de autoria de Mauro Álvaro de Souza, Camargo, implantados em aproximadamente 20 municípios.”²³

Mauro Álvaro é autor de um livro que traz sete projetos-tipo para escolas reunidas e rurais. Como chefe de engenharia do serviço sanitário do Estado de São Paulo, buscou estabelecer padrões mínimos de higiene, com base em padrões “sanitários europeus e americanos na concepção de edifício escolar, confrontados com as especificidades de nosso clima.”²⁴

Mesmo com uma diminuição da construção escolar, houve na década de 1920 preocupação com a educação. O destaque recaía principalmente no problema do analfabetismo, então presente nas discussões do país, que buscavam um sentido para a brasilidade e suas questões.

²³ FERREIRA, Avany De Francisco *et al.* *Arquitetura escolar paulista - Restauro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998. p. 21.

²⁴ *Ibid.*

Ao findar da década, em 1929, havia na capital 47 grupos escolares em funcionamento, incluindo os prédios especialmente feitos para serem escolas, além dos adaptados. Há ainda a demanda reprimida que era muito grande, o que levava as autoridades a manter as escolas reunidas, para suprir a falta de vagas, ou mesmo a diminuir a duração do curso de cinco para quatro anos. Este fato gerou a criação de novas salas de primeiro ano, e também a duplicação de períodos, posteriormente o trespdobramento de períodos e, finalmente, a instituição de escolas com quatro turnos.

Essa medida surgiu em 1928 como uma solução emergencial, mas logo se generalizou, criando situações análogas. Havia na capital 62 Grupos Escolares trespdobrados e outros em pior situação, como a descrita a seguir:

“Já houve mesmo uma época de ‘quatro períodos’, da qual restam vestígios no fato de funcionar em quatro turnos o grupo escolar ‘Frontino Guimarães’, desta capital.²⁵”

Com o final da Primeira República os problemas aumentam, uma vez que a economia havia perdido o seu andamento com a quebra da bolsa de Nova York em 1929.

Logo após, novos segmentos urbanos emergiram com mais força - os trabalhadores urbanos e operários.

Assim, houve aumento considerável da população da cidade de São Paulo, e em decorrência disto uma maior procura por educação formal. Esta procura foi gerada principalmente pela busca de oportunidades nos novos postos de serviços, como os do funcionalismo público e as novas funções desencadeadas pelo desenvolvimento industrial.

No início da década de 1930, com os primórdios da Era Getúlio Vargas, as reivindicações populares ganharam impulso, dentre elas uma maior oferta de vagas no ensino. Este fato levou a uma arrancada nas construções escolares, que começaram a obedecer a uma nova concepção de prédio escolar, revelando a concepção moderna na arquitetura escolar desde os primeiros anos do século XX.

A concepção moderna pode ser identificada com o grupo alemão conhecido por Bauhaus, que teve início com a educação de adultos entre 1919 e 1928 e impregnou com

²⁵ Secretária dos Negócios da Educação e Saúde Pública Diretoria de Ensino, Novos Prédios para Grupo Escolar, São Paulo, 1936, p. 19.

suas idéias movimentos posteriores, nas artes em geral, na arquitetura e na educação artística desenvolvida em escolas e por outros segmentos expressivos.

Um dos mestres da Bauhaus, Moholy-Nagy afirmou:

“Todo mundo está equipado pela natureza para receber e assimilar experiências sensoriais. Todo mundo é sensível aos tons e cores, tem tato seguro e reage ao espaço etc. Isso significa que, por natureza, cada um é capaz de participar de todos os prazeres das experiências sensoriais, que qualquer homem sadio pode também tornar-se um musicista, pintor, escultor, arquiteto, do mesmo modo que quando fala ele é um orador²⁶”

Esse movimento contagia e alarga a concepção de habilidade manual pura e simples para uma habilidade mais refinada, que consistia em desenvolver a consciência entre mente, olho e mão, o que pode revelar as desarmonias do mundo e uma maior acuidade estética.

Ainda que distante de uma formação tão apurada e de certa forma utópica, o operariado brasileiro buscou qualificar-se diante das mudanças da sociedade. Podem-se verificar no Inquérito presidido por Fernando de Azevedo as mudanças ocorridas no setor operário brasileiro:

“O operário de hoje, não se restringindo mais à produção material, tem de ser também cidadão esclarecido, consciente de seus deveres, tem de possuir os predicados essenciais ao quinhão de encargos que lhe toca na vida da sociedade.”²⁷

Desta forma, a escola passou a ser uma possibilidade de conquista social, assumindo um papel importante, transformando-se, ao longo do período de Getúlio Vargas, em slogan político, em vários momentos distintos. Desta forma, a sociedade brasileira re-significou alguns de seus símbolos, acrescentando, aos religiosos e tradicionais, os republicanos.

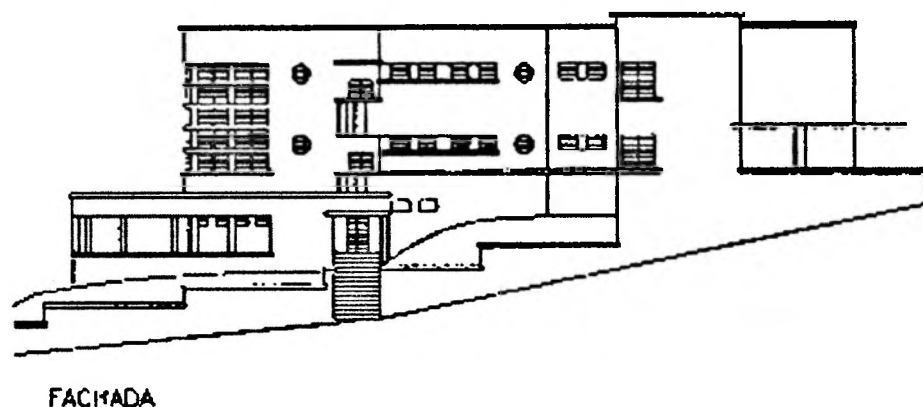
Ainda que tenham surgido antagonismos e dissidências, é inegável a importância conquistada pela escola pública e seus Grupos Escolares, como valor do Estado, no início do século XX.

²⁶ SILVEIRA, Nise. *A concepção educacional de Herbert Read*, In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Jun 1973, p. 246.

²⁷ AZEVEDO, Fernando. *O ensino público em São Paulo*. São Paulo: C&A Nacional, 1937. p. 226.

Segundo Artigas, “(...) a escola e o relógio como que se transformam em símbolos do ardoroso ideário republicano aparecendo nas praças mais novas em substituição à Igreja e ao Cruzeiro.²⁸”

2.3 A Diretoria de Obras Públicas e a Comissão Permanente - Prenúncios do Moderno.



Em 1933, o Diretor Geral de Instrução Pública, Fernando de Azevedo, instituiu o Código de Educação do Estado, com o objetivo de unificar a legislação escolar²⁹.

O Código passou a deliberar sobre as construções escolares, prevendo a formação da Comissão Permanente, formada por profissionais de diversas áreas, entre eles educadores, que deveriam dar pareceres sobre as condições higiênicas e pedagógicas dos projetos para prédios escolares.

As diretrizes foram baseadas nos Códigos Higiênicos, que a partir de 1894 já buscavam regulamentar toda a cidade segundo seus dogmas.

Nesta época, pela escassez de edifícios escolares, ainda existiam as escolas isoladas e classes isoladas, o que fica evidente no Censo Escolar realizado em 1934. Este detecta o grave problema da falta de prédios escolares, o que implica que 62.07% das crianças em idade escolar não frequentavam a escola.

²⁸ ARTIGAS *op. cit.* p.

²⁹ BUFFA. *op. cit.* p. 66.

“Só na cidade de São Paulo, calculamos em 18 mil o número de crianças em idade escolar que não conseguem matrícula nos estabelecimentos de ensino primário, quer públicos, quer particulares.”³⁰

Para minimizar esse fato havia paliativos, como a existências das já citadas classes e escolas isoladas, além da utilização de porões, corredores e salas administrativas dos Grupos Escolares como salas de aula - espaços que foram aproveitados e citados em relatórios de diretores, pela insuficiência de salas de aula e de prédios.

Esses paliativos geravam antagonismos com os preceitos divulgados pelas comissões higiênicas, que viam na escola a possibilidade de educar a população através de exemplos de conduta correta e ambientes adequados. Previa-se inclusive a possibilidade do desenvolvimento de hábitos higiênicos através da implementação de chuveiros em Grupos Escolares, para banhos diários, bem como a oferta de alimentação sadia, principalmente na educação complementar feita nos Parques Infantis.

A Comissão Permanente definia novas orientações para a construção dos prédios escolares, baseando-se em correntes educacionais norte-americanas, como o já referido sistema *platoon* de ensino, que previa ambientes como sala de jogos, barracão para trabalhos manuais e biblioteca, entre outros.

Almeida Junior trouxe alguns argumentos em prol do sistema *platoon*, ou pelotões, que vinha sendo difundido tanto nos Estados Unidos, onde se originou, quanto na Europa, e que também viria se transformar em uma bandeira dos nossos renovadores do ensino.

O sistema *platoon*, no entanto, requeria algumas especificidades no prédio escolar, para comportar vários tipos de aulas especializadas; além das salas de aula usuais, era necessária a construção de salas ambiente e espaços previstos como essenciais.

Conclui Almeida Jr.

“(…) o “*platoon sistem*”, que se está generalizando (...), exige instalações mais amplas que as usuais. Se o adotássemos desde já, agravariamos muito o problema das construções escolares. (...) Façamos, a título de demonstração, quatro ou cinco escolas pioneiras desse tipo. Edifiquemos os novos prédios com a idéia de mais tarde adapta-los ao regime de pelotões. Mas por enquanto não pensemos em

³⁰ Secretária dos Negócios da Educação e Saúde Pública Diretoria de Ensino, Novos Prédios para Grupo Escolar, São Paulo, 1936, p. 18.

sair do tipo comum de instalação, e procuremos unicamente introduzir nele as inovações mais urgentes, impostas pela evolução escolar.”³¹

Um dos exemplos mais coerentes desse sistema no Brasil foi a Escola Carneiro Ribeiro, em Salvador, cujo projeto foi idealizado por Anísio Teixeira, um dos expoentes do movimento de renovação da educação no Brasil.

Houve uma avalanche de novas propostas, que refletiam a concepção de educação que aprofundava ideais escolanovistas. Em decorrência disto, houve a concepção de um novo edifício escolar, frente às novas necessidades.

No entanto, a demanda não atendida era muito grande, o que acarretou dificuldades para a implantação de um plano tão auspicioso. Para tanto, seria necessária a construção imediata de vários Grupos Escolares, sendo que na capital temos, a partir de 1936, a construção de alguns edifícios escolares feitos quase simultaneamente.

Muitos destes novos edifícios substituiriam as escolas que funcionavam em edifícios adaptados, como no caso do Grupo Escolar Godofredo Furtado citado anteriormente.



Fig.11 G.E. Godofredo Furtado

O Censo realizado em 1934 chegou ao seguinte resultado: era necessário construir na cidade de São Paulo 78 prédios escolares novos, sendo previstas 40 crianças por sala em dois períodos. Para a construção dessas escolas seriam mantidos os Códigos de Higiene de 1894 e as diretrizes quanto à escolha do terreno, que deveria ter condições

³¹ALMEIDA Júnior. “Dados essenciais para a solução do problema”, In: Novos prédios para Grupo Escolar, Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública – Diretoria de Ensino – 1936, p. 27.

higiênicas adequadas (como estar longe de ruas movimentadas e mercados, não ter excesso de poeira, possuir uma área para atividades físicas, pátios e jardins).

É preciso ressaltar que, em 1934, estava em discussão uma nova Carta Constitucional, e naquele momento existia uma articulação entre vários intelectuais da educação, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e integrantes da Associação Brasileira de Educação (A.B.E.), entre outros defensores da escola nova e laica, que discutiam os aspectos de interesse educacional presentes no projeto da Constituição.

Um desses aspectos referia-se à formação de um fundo federal para o ensino, proveniente de um percentual de arrecadação de impostos, destinado a ampliar a rede escolar e providenciar outras medidas para equipar as escolas.

O projeto constitucional propunha um percentual de arrecadação de 10%. No entanto, os integrantes da A.B.E ressaltaram que esse percentual era inferior ao já destinado à educação pelos Estados com a instrução, o que representaria um retrocesso.

O projeto foi revisto e o texto estabelecido ficou sendo o seguinte:

“ (...) a União reservará, no mínimo, vinte por cento da cota destinada à educação no respectivo orçamento anual”; constituição dos fundos de educação resultantes de uma parte dos patrimônios territoriais, reservados para esse fim pela União, Estados e Distrito Federal, e das sobras das dotações orçamentárias, acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros.”³²

Essa articulação para garantir recursos para a educação foi imprescindível na época, gerando um impulso na construção dos edifícios escolares, especificamente na cidade de São Paulo, pois proporcionou o início de uma nova proposta arquitetônica para esses edifícios.

Um aspecto importante foi a participação da Comissão Permanente, que dimensionou algumas importantes diretrizes para os espaços escolares.

A Comissão Permanente pela primeira vez organizou diretrizes consistentes para a construção das escolas, tais como: salas amplas e bem arejadas de 6 metros por 8 metros, pé direito de 3,60m, pintura nas cores derivadas do bege e o verde claro, auditório e biblioteca com sala de leitura, entre outras inovações.

³² GOMES, Alfredo, Fatos e Iniciativas In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Maio / junho 1946, p. 22.

No entanto, mesmo com a verificação da necessidade de 78 prédios escolares para a cidade de São Paulo, foram construídos na época cerca de dez prédios para Grupos Escolares.

Apesar das restrições, os projetos-tipo se consolidaram, desencadeando a construção em série de prédios escolares, ou seja, a utilização de uma planta base para várias escolas, apenas sendo modificadas as fachadas. Esta foi uma inovação conceitual que teve como precursor o arquiteto Victor Dubrugas. Foi desenvolvida entre 1895 e 1896 e levada às últimas conseqüências no século XX.

As novas técnicas construtivas possibilitaram a alteração na estrutura dos prédios e, portanto, uma mudança dos padrões estéticos e espaciais. Isto deveu-se prioritariamente à utilização do concreto armado, que gerou a utilização de pilotis, deslocando parte das salas de aula para andares superiores e incorporando o antigo galpão à estrutura do edifício, no espaço amplo que se abria na parte inferior.

O concreto armado, curiosamente, era utilizado para as lajes de piso, mas não para as de cobertura dos edifícios, que ainda utilizavam telhados tradicionais escondidos pelas fachadas. A justificativa para isto é a de que seria necessária mão-de-obra especializada, o que encareceria ainda mais a construção. Desta forma, embora se soubesse que o concreto era mais durável, não havia possibilidade naquele momento de sua utilização nas coberturas. Mas pouco tempo depois as lajes já foram utilizadas para a cobertura.

As mudanças ocorreram também em relação às janelas, que, em decorrência das novas possibilidades de estruturas, ganharam dimensões maiores e se tornaram horizontais, abrindo as salas para o espaço externo, ganhando luminosidade e ventilação.

Le Corbusier trouxe, com sua proposta de “*fenêtre en longue*”, a possibilidade de acabar com as zonas escuras existentes nas salas de aula até então. Segundo afirmação de Sud Mennucci, em conferência realizada na Escola Nacional de Belas Artes para a inauguração da Exposição de Arquitetura Escolar:

“(…) Quem já lecionou, como eu, em salas amplas, de seis por nove, de edifícios construídos especialmente para escola, dotadas de três janelas largas, sabe o que quer dizer a zona escura a que são submetidos os alunos colocados nas piores condições possíveis de iluminação.”³³

³³ MENNUCCI, Sud. *Meios de incentivar a edificação escolar*, In: Revista de Educação, Órgão do Departamento de Educação, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Set/Dez de 1934, p. 140.

O posicionamento dos edifícios é pensado em termos de aproveitamento da luz natural, visando a uma incidência melhor dessa luminosidade nas salas, em relação à lousa e ao próprio material do aluno. No entanto, esse fator iria onerar a construção em 20%, pois diminuiria a possibilidade de aproveitamento do terreno e ampliaria a dimensão do próprio edifício - com a restrição imposta, as salas de aula deveriam ficar todas de um único lado, possibilitando uma luminosidade adequada, geralmente da esquerda para a direita e de cima para baixo.

Prestes Maia demonstrou cientificamente, através de cálculos, a relação entre a construção e a insolação (determinada pela latitude, pelas estações do ano, pela altitude da cidade e pelo declive do terreno, entre outros fatores diversos). Determinou também o modo como os edifícios deveriam ser posicionados em uma dada região, de acordo com a cidade, o bairro e o local. Ressaltou ainda as mudanças que ocorrem em cada período do dia no uso do edifício escolar e as medidas para evitar, por exemplo, o excesso de insolação ou a grande mudança de temperatura, que igualmente poderiam ocorrer durante o dia.

Outro profissional que contribuiu para a elaboração de padrões nas construções escolares foi o oftalmologista Dr. Moacyr Álvaro, que recomendou o uso de cores claras nas paredes das salas de aula para a difusão da luz, ressaltando que deveria ser observada uma difusão homogênea e não excessiva, pois esse fator poderia acarretar o “mau funcionamento ou distúrbios oculares”. Assim, o teto deveria ser pintado de branco para máxima difusão da luz, que viria de cima, mas as paredes poderiam ser creme, verde claro, cinzento claro, bege ou azul muito claro, para assim se obter no mínimo 50% de difusão, lembrando ainda que o acabamento deveria ser sempre fosco, evitando irregularidades do brilho na luminosidade.

A Comissão Permanente desenvolveu uma regulamentação para a construção dos edifícios escolares tendo como diretriz os dogmas do higienismo, tão divulgados na época. Desta forma, passamos a ter edifícios na capital que seguiam os novos conceitos modernos:

“As plantas, em geral, em forma de “L” ou “U”, agrupam os conjuntos de salas de aula, salas administrativas e auditório. As escadas situadas na articulação dos eixos ortogonais de circulação são amplas e claras. (...)

A função direciona e organiza a composição plástica desses edifícios. O ensino constitui o volume principal, caracterizado pelas aberturas horizontais e regulares das salas de aula, contrastando com as formas verticais das escadas. Frequentemente esse volume tem a forma circular, assim como o volume da entrada principal, que abriga também a administração e a biblioteca. Este último, mais modesto do que os demais, possui aberturas pontuais e é sempre marcado por algum detalhe que sublinha o abrigo de chegada na escola.”³⁴

O engenheiro-arquiteto José Maria das Neves³⁵ a partir de 1935 projetou os novos edifícios escolares com uma proposta moderna, descrita em artigo de sua autoria, “A fachada das escolas públicas”, em uma publicação da época intitulada “Novos Prédios para o Grupo Escolar”, editada pela Diretoria do Ensino e Diretoria de Obras Públicas.

José Maria da Silva Neves projetou, por volta de 1935, vários prédios escolares com uma linguagem moderna:

“Não podemos admitir hoje uma arquitetura que não seja racional, pois, a escola deve aproveitar de todo o conforto das construções modernas, de todas as conquistas das sciencias no sentido de realizar a perfeição sob o ponto de vista da hygiene pedagógica.”³⁶

Os prédios escolares desta época tinham como características o despojamento de adornos, o emprego de linhas retas e a adequação dos espaços às novas diretrizes educacionais, que incluíam as diretrizes higiênicas tão presentes na organização da cidade.

Embora não tenham sido realizadas muitas construções escolares na cidade de São Paulo, foram significativas as mudanças na concepção dos prédios escolares, incorporando pela primeira vez diretrizes dadas também por educadores.

³⁴ FERREIRA, Avany De Francisco *et. al.* *Arquitetura escolar paulista – Restauro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1998, p. 22.

³⁵ José Maria das Neves formou-se engenheiro-arquiteto em 1922 pela Escola Politécnica e fez parte do quadro de professores do Liceu de Artes e Ofícios. Construiu os primeiros prédios escolares com uma nova concepção arquitetônica em São Paulo.

³⁶ NEVES, J. M. *A fachada das escolas*, In: *Novos prédios para grupo escolar*, Secretaria dos Negócios da Educação e da Saude Pública – Diretoria de Ensino – 1936. p. 64.

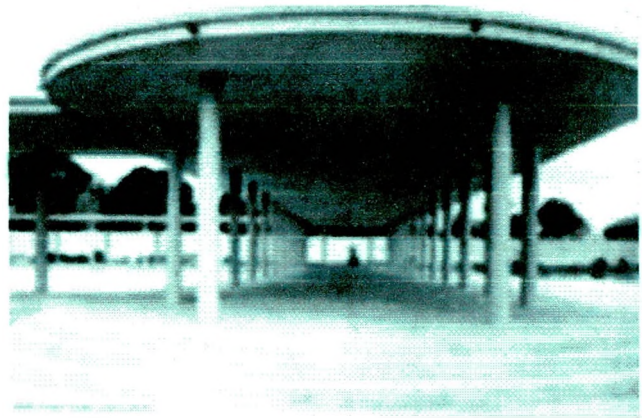
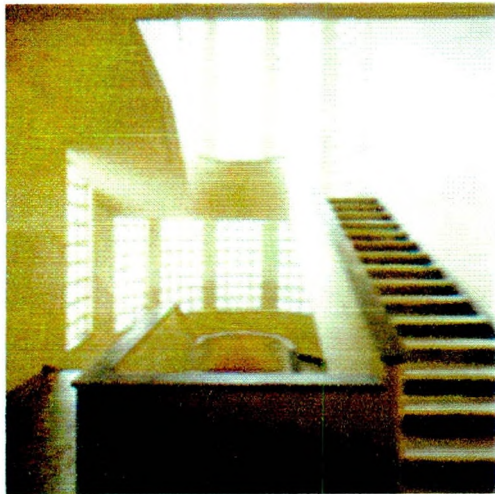
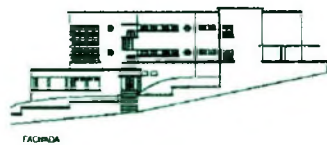


Fig.12 Características internas

00.05.107- E.E. PADRE MANOEL DA NOBREGA -SÃO PAULO

1:50

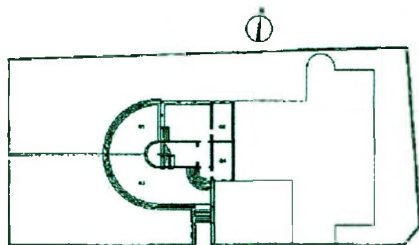


FACHADA

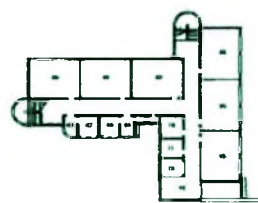


CORTE TRANSVERSAL

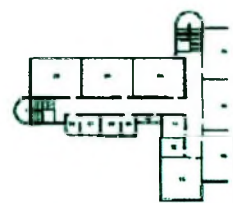
- LEGENDA
- 04. ACADEMIA DE MÚSICA
 - 05. SALÃO DE FUMAR
 - 06. FUNDO DE MARCHA
 - 07. SALÃO DE MÚSICA
 - 08. SALÃO DE MÚSICA
 - 09. SALÃO DE MÚSICA
 - 10. SALÃO DE MÚSICA
 - 11. SALÃO DE MÚSICA
 - 12. SALÃO DE MÚSICA
 - 13. SALÃO DE MÚSICA
 - 14. SALÃO DE MÚSICA
 - 15. SALÃO DE MÚSICA
 - 16. SALÃO DE MÚSICA



IMPLANTAÇÃO



PAVIMENTO TERREO



PAVIMENTO SUPERIOR

Fig. 13 Planta G. E. Manuel da Nóbrega

Os edificios escolares ganharam um aspecto moderno, vinculado às linhas geométricas puras e às máquinas: muitos dos projetos de José Maria das Neves assemelhavam-se a um navio atracado, como ressaltou a análise de Avany Ferreira:

“(…) terraços e aberturas circulares fazem referência às torres de comando, às escotilhas e aos *decks* de um navio: fascinação na época pelas máquinas.”³⁷

No período entre a metade da década de 1930 e o final da década de 1940 cerca de 400 edifícios escolares foram construídos, principalmente no interior do Estado. No entanto, apenas os Grupos Escolares construídos na capital, num total de dez, romperam com a concepção tradicional do neocolonial ou *art-déco*. A nova concepção originou-se a partir do edifício do Ministério da Educação e Saúde – cujo titular era o ministro Capanema, que lançou o moderno como proposta para a imagem dos edifícios públicos.

2.4 O Convênio Nacional de Ensino Primário e o Convênio Escolar.

No início da década de 1940, período em que as construções escolares na capital do Estado ainda estavam sob responsabilidade do DOP, mas refletiam as ações federais instituídas pelo Convênio Nacional de Ensino Primário³⁸, buscou-se solução para um novo tipo de crescimento da cidade de São Paulo: a expansão da periferia, que atingiu um total de dois milhões de habitantes.

São Paulo, entre outras regiões brasileiras, sofria com a falta de vagas nas escolas, problema não resolvido sequer no nível primário. Em virtude disto, o Convênio Nacional articulou a participação dos Estados e Municípios, regulamentando a participação na arrecadação de fundos para o desenvolvimento de uma ação conjunta.

O acordo entre o Estado e o Município de São Paulo ficou estabelecido sob as seguintes bases:

“Art.1 Fica aprovado e ratificado no seu conjunto (...) a coordenação de atividades e programas entre o Estado e o Município, o Convênio Nacional de Ensino Primário entre a União e os Estados de acordo com o decreto-lei n 13.440, de 30 de junho de 1943. Assim o Município da Capital aplicará no ano de 1944, pelo menos 10% da sua renda proveniente de impostos, no desenvolvimento do ensino primário,

³⁷ FERREIRA et. al. *op. cit.* p. 25.

³⁸ O Convênio Nacional de Ensino Primário é lançado em 1941 durante a I Conferência Nacional de Educação, que sob a presidência do então Ministro da Educação Gustavo Capanema que propõe, a partir das discussões realizadas e aprofundadas, cerca de um ano após a criação de um Fundo Nacional de Educação ao Presidente da República Getúlio Vargas. Em 14 de novembro de 1942 é instituído, através do Decreto-lei nº 4.958, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário. No entanto, a constituição do convênio que implementou as ações desse fundo só se efetivaram a partir de 1944, na junção com os Estados.

elevando-se esta percentagem mínima a 11, 12, 13, 14 e 15% respectivamente nos anos de 1945, 1946, 1947 e 1949.

Parágrafo único. a percentagem mínima relativa ao ano de 1949 manter-se-á nos anos posteriores.”³⁹

As especificidades do Convênio Nacional traziam as seguintes deliberações;

“Art 2. O município empregará pelo menos 68% da importância total prevista no art 1 na construção, compra, adaptação, restauração e conservação de terrenos e prédios escolares para o ensino primário ou para instituições auxiliares deste na área da Capital.

Art 5. Da percentagem determinada pelo art 2, cerca de 63% serão consignados a grupos escolares, e os restantes 5% a escolas rurais primárias, que serão localizadas na zona periférica do município da Capital.

Art 11. Os dispositivos deste Convênio refere-se ao emprego da importância destinada ao ensino primário vigorarão até o ano de 1949 inclusive, quando um novo convênio será estabelecido.”⁴⁰

Estava ainda previsto nestas regulamentações que cerca de 10% do total seriam destinados às Caixas Escolares e 22% destinados às instituições complementares, como os Parques Infantis e bibliotecas, entre outras.

O reflexo dessas iniciativas foi sentido no Estado de São Paulo, pois houve, através da aplicação dos recursos destinados ao ensino primário, um aumento do número de edifícios escolares na época. Fazendo um balanço de suas ações, o Secretário da Educação e Saúde, Dr. Sebastião Nogueira de Lima, declarou à imprensa que a partir de 1941 foram criadas 103 escolas e 32 Grupos Escolares, num total de 206 unidades⁴¹.

Não foi discriminado o total de salas acrescidas nas escolas ou Grupos Escolares criados no Estado, localizadas na capital, no período entre 1941 e 1944.

A identificação realizada é genérica e aponta que na capital do Estado, em 1941, foi criado um Grupo Escolar e, em 1944, mais seis Grupos Escolares.

Os dados comprovam o aumento de unidades escolares no Estado como um todo. O número de salas saltou de 12.554 unidades em 1941 para 13.405 unidades em janeiro de 1944, um aumento de 5,4 %. Acrescentou o Secretário ainda às suas declarações que o Interventor do Estado, a partir do Decreto-lei de 13.787 de 31/12/1943, disponibilizou um

³⁹ CAPANEMA, Gustavo. Notícias In: Revista Brasileira de estudos Pedagógicos, Jan 1945, p. 441.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Na época, as escolas podiam ser agrupadas ou reunidas, ou ainda serem isoladas além dos grupos escolares, sendo assim, a contagem geralmente era realizada em relação ao número de salas de aula existentes, ou seja, unidades. Tão pouco poderia se considerar que os grupos escolares criados funcionem em edifícios especialmente construídos para esse fim, ainda é utilizado o prédio adaptado.

crédito de Cr\$60 milhões, cuja utilização seria fixada por uma Comissão constituída pelo mesmo decreto.

Declarou ainda:

“Em 1941, o total das verbas destinadas ao ensino primário atingiu Cr\$ 101.543.547,90; no ano de 1944, o total dessas verbas atingiu a elevada cifra de Cr\$ 131.136.949,00, tendo sido, com isso, plenamente satisfeitos os compromissos assumidos no Convênio Nacional do Ensino Primário, (...).”⁴²

A cada década o problema da falta de vagas em relação ao crescimento da população e o da falta de investimentos consistentes se agravou. Chegamos ao final da década de 1940 com mudanças significativas, mas sem conseguir de fato reverter o quadro do déficit de vagas escolares.

No ano de 1949 estava previsto o final da existência do Convênio Nacional de Ensino Primário, mas já havia sido prevista a criação, a partir de então, de um novo convênio.

Uma nova proposta para desenvolver a rede escolar no Estado de São Paulo surgiu, através do Convênio Escolar, que nasceu a partir das mesmas bases do anterior: um convênio entre Prefeitura e Estado, que buscava a divisão das responsabilidades para enfrentar o problema da falta de vagas nas escolas públicas.

Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 1949, o Presidente Eurico Gaspar Dutra referiu-se ao Convênio entre a Federação os Estados como uma das realizações de seu governo:

“Obra em curso de auxílio aos Estados na disseminação do ensino primário – pode ser dito sem falsa modéstia - não encontra paralelo. Espero em Deus não encerrar o meu mandato sem antes ver construídas, ou em construção, seis mil escolas rurais, duas centenas de grupos escolares e cinquenta escolas normais rurais. São unidades suficientes para atender a cerca de um quarto do déficit escolar estimado.”⁴³

No entanto, esse novo convênio especificava a participação da Prefeitura e do Estado, da seguinte forma:

⁴² Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Seção Fatos e Iniciativas, Janeiro de 1944, p. 136.

⁴³ Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Novos Prédios Escolares para o Brasil, Rio de Janeiro, 1949.

“Esse convênio supunha a divisão de responsabilidades, cabendo à Prefeitura a construção de prédios escolares e, ao Estado, o desenvolvimento do ensino. (...) O Convênio é assinado em 28 de dezembro de 1949.”⁴⁴

Estava previsto em lei que caberia ao município aplicar anualmente 20% de sua renda total de arrecadação de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, e que 72% seriam destinados à construção, reforma, aquisição e ampliação dos prédios escolares, em seus diferentes níveis de ensino.

O acaso favoreceu o Convênio Escolar, pois os profissionais que assumiram posições de comando, embora com formações diferentes, possuíam ideais semelhantes.

O engenheiro José Amadei assumiu a presidência, a comissão de planejamento ficou a cargo de Hélio Duarte⁴⁵ e a comissão das construções sob direção de Júlio Lacreta.

Segundo declaração de José Amadei, o convênio não vinha cumprindo seu papel até 1948 (data em que assumiu a direção do mesmo), principalmente em decorrência do atraso da Prefeitura em honrar seus compromissos, que foram revistos pelo novo diretor e a partir de então:

“Aceleraram-se as desapropriações, construíram-se galpões de emergência, e as obras dos novos prédios escolares foram atacadas com vigor”⁴⁶

Inicialmente a Comissão fez um levantamento da situação de cada uma das escolas da rede e constatou a depredação dos edifícios, a necessidade de transformações através de adaptações e o enorme déficit existente de escolas em várias regiões da cidade.

Além destes fatores levantados havia um outro agravante, a situação de penúria das escolas, que necessitavam de reformas urgentes. Havia também um grande número de escolas funcionando em casas adaptadas, tendo-se também constatado que principalmente os prédios que eram alugados revelavam uma maior precariedade.

⁴⁴ BUFFA. *Op. cit.* p. 94.

⁴⁵ Hélio Duarte formou-se arquiteto na escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro em 1930, e fez parte de um grupo de jovens arquitetos que, com Lúcio Costa, Niemeyer, Reidy dedicaram-se a estudar o movimento racionalista europeu, em que destaca-se a obra de Le Corbusier, mais que um mestre, segundo o grupo, proporcionou um caminho de expressão.

⁴⁶ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Convênio com a Prefeitura da Capital, Janeiro de 1952, p. 229.

A Comissão, além de enfrentar os problemas técnicos levantados, sofria pressões do governo do Estado, que desejava alcançar o número necessário de vagas para todas as crianças em idade escolar até as comemorações do IV Centenário da fundação da cidade, em 1954.

Esse era o quadro apurado pelo Convênio, em que Hélio Queiroz Duarte se destacava como um profissional que levou à frente as metas propostas de forma apaixonada, empenhando-se muito além do que poderia ser esperado de um profissional comprometido. Ele tornou-se o espírito do Convênio Escolar, que acabou vinculando-se à sua imagem.

Hélio Duarte havia participado da elaboração e da construção do conjunto de escolas Carneiro Ribeiro (1944), em Salvador, com Anísio Teixeira, ocasião em que pôde entrar em contato com teorias educacionais de origens diversas, como as de Rousseau, Montessori, Decroly, Dewey e Piaget, entre outros. Esses conhecimentos possibilitaram um novo olhar que descortinou as possibilidades do espaço escolar, e que também atendeu de forma mais efetiva às necessidades dos métodos ativos.

Os projetos definidos por Hélio Duarte manifestaram claramente as tendências modernas, buscando integrar a arquitetura a um novo conceito de escola. Estes projetos foram balizados por questões levantadas pelo grupo da Comissão, muitas relativas ao aspecto pedagógico ou psicológico e portanto difíceis de serem respondidas.

Muitas destas questões de fato não obtiveram resposta, talvez pela falta de definição da Secretaria da Educação, talvez pela amplitude das questões, mas sobretudo pelo arrojo destas proposições.

Para que espécie de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio adequado para a integração do psiquismo infantil? Qual o ambiente físico mais propício?

As questões levantadas demonstravam um amplo conhecimento educacional de Hélio Duarte e de seus colegas, o que certamente favoreceu a busca de projetos arquitetônicos que, de fato, possibilitassem o ensino e a aprendizagem dos alunos.

As características arquitetônicas deste período se destacaram pela consolidação da linguagem moderna, na busca da flexibilidade dos ambientes em conjunção com o prédio escolar em toda sua dimensão.

Hélio Duarte, em artigo publicado na Revista Habitat, fez várias considerações sobre a arquitetura escolar, das quais salientamos as seguintes:

“Escolas não podem ser desenhadas por qualquer um; não devem ser adaptações de exemplos estrangeiros; necessitam, sim, ser a expressão vivida da nossa maneira de ver, educacionalmente falando, e executadas com materiais locais.”

“Edifícios escolares valem pela flexibilidade que possuem no atendimento à dinâmica do ensino que se não pode comprazer em recintos numerados, catalogados e fechados, como peças de um museu de cera.”

“A mobilidade infantil – outra constante a ser levada em consideração em um bom projeto.”

“Toda escola deveria ter uma “matinha” e um “laguinho”. Natureza e criança estão em correspondência biunívoca.”

“Necessita-se, sobretudo, levantar todos os índices biofísicos das crianças. Depois aplicá-los.

“O empirismo e o descaso com que se projeta necessitam ser terminados. Cavalos e porcos têm mais técnicos que zelam pela sua integridade física do que as crianças. Porque?”

“A persistir essa situação – continuaremos a construir prédios caros para uma instrução de “faz de conta”.⁴⁷

Observa-se nas considerações realizadas por Hélio Duarte uma visível preocupação, não apenas com o projeto arquitetônico, mas também com as diretrizes educacionais traduzidas na concretude dos espaços criados. Em decorrência disto, a orientação educacional devia participar do embrião do projeto. As considerações de Hélio Costa demonstram ainda sua responsabilidade social ao preocupar-se com os custos dos projetos, ressaltando a importância de uma escola de verdade, ou seja, para de fato formar cidadãos, revelando sua função real, descolada dos slogans que funcionavam em relação à política.

Essa posição de Hélio Duarte causou-lhe atritos com seus pares no próprio Convênio Escolar, como revelou, em entrevista à Revista Assentamentos Humanos Roberto Tibau:

“(…) Hélio procurava controlar o aspecto econômico do projeto. Nesse sentido, inclusive, ele tinha alguns atritos com os arquitetos que não concordavam muito com essas coisas. Porque o Hélio talvez até levasse arquitetura por um lado muito econômico. Você pega os projetos dele, são de uma simplicidade, uma coisa bastante despreziosa. São escolas que tem uma implantação muito bonita, tem espaços interessantes mas são bem singelas em termos de construção.”⁴⁸

⁴⁷ DUARTE, Hélio. *Considerações sobre arquitetura e educação*, In: Revista Acrópole, abril de 1956, São Paulo, p. 237.

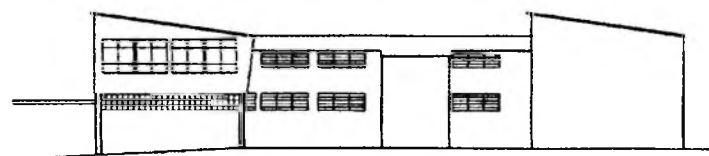
⁴⁸ www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/htm, acesso em 25/01/2004.

As características arquitetônicas que marcaram as construções do Convênio Escolar tinham, vistas em conjunto, como aspecto central a relação com as propostas advindas do sistema *platoon*, que previa espaços diferenciados para a realização das práticas escolares.

Em São Paulo, essa proposta tornou-se menos arrojada pela inviabilidade de execução por questões econômicas. Tanto as escolas passaram a ser pensadas como um dos equipamentos urbanos previstos pelo Convênio, como outros edifícios possibilitariam a ampliação da educação oferecida pela escola, tais como bibliotecas públicas, teatros e parques infantis.

A escola enquanto equipamento urbano passou a ter também um outro papel, o de agregar a comunidade, possibilitando, por exemplo, a reunião das associações de bairro ou de movimentos comunitários, em defesa de seus interesses e necessidades.

O plano de atividades estabelecido inicialmente pelo Convênio Escolar era quinquenal e buscava eliminar o déficit de vagas existente na escola primária, até as comemorações do IV Centenário da fundação de São Paulo. Para tanto seria necessária a construção de cerca de 100 Grupos Escolares na capital, ou seja, em média, 20 grupos por ano, além de outras instituições auxiliares no desenvolvimento educacional já previstas. Estes Grupos Escolares, diante da enorme demanda reprimida, não foram submetidos a estudos aprofundados quanto à escolha da região ou bairro em que seriam implantados. Diante da carência generalizada, vários bairros foram contemplados, principalmente aqueles que estavam em processo de consolidação ou de expansão, tais como Jabaquara, São Judas, Vila Clementino, Vila Madalena e Vila Monumento, entre outros.



A aparência dos edifícios dos Grupos Escolares revela o despojamento absoluto das fachadas, que possuem linhas retas e utilizam janelas horizontais com caixilhos baixos em toda a extensão das salas de aula. Estas estão geralmente dispostas lado a lado e voltadas para o noroeste, favorecendo assim a insolação. As salas podem estar

organizadas em um ou dois blocos, geralmente de dois andares, de acordo com o número de salas necessário e o tamanho do terreno, entre outros aspectos.

O setor do edifício destinado à parte administrativa fica em um bloco à parte, mas interligado ao das salas de aula; apresenta esquadrias menores nas janelas e geralmente tem as entradas identificadas por marquises, próximas à entrada principal.

Há ainda nos projetos uma grande área coberta, de forma abobadada, destinada à recreação, festividades e outras atividades previstas para os galpões.

“A adoção desse galpão em inúmeros projetos certamente deveu-se aos prazos exíguos da execução de projetos e obras. Trata-se provavelmente da primeira experiência de pré-fabricação da arquitetura escolar paulista.”¹⁹

Pode-se observar a evolução na concepção dos prédios escolares desta época pela incorporação de características do terreno em favor ao projeto, ou seja, pela utilização dos pilotis, marcas da construção moderna, para abrir espaços internos para a recreação e outras atividades que exigiam grandes áreas cobertas. O edifício tomou-se a partir destas medidas mais compactos e com um *design* mais elegante e *clean*.

Passaram a ser utilizadas telhas de fibrocimento ou cimento amianto, que podiam constituir um elemento visível no edifício ou ser camufladas por um arremate mais alto nas fachadas, denominado platibanda.



Uma das características internas do prédio é o despojamento no acabamento, com paredes limpas de adornos e com a utilização de pintura com tinta a óleo apenas parcialmente, formando um barrado em cores pastéis até a metade da altura das paredes, sendo o restante realizado com cal branco convencional. Os demais acabamentos resumem-se a pisos de tacos nas salas de aula, secretaria e biblioteca, de

Fig. 14 Características dos edifícios

granilite nos corredores, escadas e áreas de circulação internas, de ladrilhos cerâmicos no consultório dentário, enfermaria, banheiros, cozinha e depósitos e de cimentado para os galpões e parte das áreas externas. Outra característica marcante é a ventilação: há um cruzamento do ar, criado por janelas, num lado, e por respiradouros, do outro, formados por canos na parte mais alta da parede oposta, favorecendo a renovação do ar das salas de aula, sem a necessidade de deixar a porta aberta.

Os telhados configuram com a fachada o que foi denominado por “asa de borboleta”, caracterizada por sua dupla inclinação, inspiração vinda do Iate Clube da Pampulha, como diz seu autor, Oscar Niemeyer⁵⁰.

“(…) estão presentes também nesses edifícios: os *brises* horizontais ou verticais executados em lâminas de concreto; o *janelcret*, elementos vazados de concreto, usados nas circulações e nos halls de acesso, iluminando esses ambientes com muita intensidade; os tubos de ferro de quatro polegadas usados em “V” como pilaretes ou como “cortinas” verticais de aparência esbelta, dispostos em seqüência, um muito próximo do outro, dando um ritmo “a composição; painéis de fechamento com furos circulares.”⁵¹

O fechamento dos terrenos, o muro, era constituídos por pilaretes de concreto bem próximos uns dos outros, dando o efeito de elementos vazados, que possibilitavam a visão externa e interna da escola.

A partir de 1955, uma nova norma para aplicação das verbas municipais, a lei municipal nº 4.629, determinou que, da verba destinada à educação, 50% fosse usado para a construção, aquisição, locação e conservação de imóveis destinados ao ensino; 26% para a manutenção das instituições auxiliares do ensino primário administradas pelo município e 2,5% para as iniciativas de divulgação cultural complementares do ensino em geral. O restante destinava-se ao ensino particular e complementar.⁵²

Essas normas favoreceram o dinamismo do Convênio Escolar, o que pode ser atestado através das realizações desenvolvidas entre 1954 e 1955. Foram concluídos seis Grupos Escolares, três parques infantis e 80 recantos infantis, mais dois Grupos Escolares em fase de construção e um parque infantil em fase final de acabamento. Os 80 recantos

⁵⁰ FERREIRA. *op. cit.* p. 31.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1955, p.179.

infantis estavam prontos para funcionar, aguardando apenas pessoal para recreação, de responsabilidade do Departamento de Educação, Assistência e Recreio.

Estava em andamento ainda, a construção da Escola Normal Padre Anchieta e a do Teatro Santo Amaro, além da reforma do Teatro São Paulo. Também estavam entrando em funcionamento 16 bibliotecas infantis, iniciavam-se as obras de mais 16 Grupos Escolares, em moderna arquitetura funcional, além de ter sido aberta concorrência para 13 Grupos Escolares, durante aproximadamente dois anos

As obras do Convênio Escolar para Grupos Escolares, entre 1948 e 1955, foram realizadas como segue:

Ano de construção (início)	
1948.....	1
1949.....	11
1950.....	9
1951.....	19
1952.....	12
1953.....	5
1954.....	8
1955.....	2
Adquirido	1
Total de prédios	68 ⁵³

O Convênio teve a duração efetiva de dez anos - de 1949 a 1959 - neste período, além de obras de reformas e ampliações de edifícios escolares, houve para todos os níveis de escolarização a construção de equipamentos.

O encerramento do Convênio ocorreu diante de fatos pouco esclarecidos em que Hélio Duarte, desgostoso, pede demissão em 1954, mas suas atividades continuaram sob outras diretrizes. Um dos motivos levantados foi a criação do Sistema Escolar Primário

⁵³ fonte: Fundo Estadual de Construções, A execução do programa de construções escolares, São Paulo, 1963, p. 14.

Municipal, o que acarretou divergências entre Município e Estado, e assim o fim do acordo firmado em 1949.

A partir do desmembramento das iniciativas entre Estado e Município houve a formação de uma Comissão Municipal de Construções Escolares, que realizou a partir de então em São Paulo a construção de Escolas Municipais Primárias como segue:

Ano de construção (início)	
1953.....	1
1954.....	1
1955.....	2
1956.....	5
1957.....	10
1958/ 60.....	8
Total de prédios	27 ⁵⁴

Outro fato que teria gerado a saída de Duarte foi o redirecionamento de verbas feito pelo Estado, que transferiu 60 milhões do Convênio Escolar para as obras de construção do parque do Ibirapuera, no mesmo momento em que o número de salas que o Convênio deveria construir poderia fazer face à demanda no sistema escolar da cidade de São Paulo - cumprindo dessa forma a meta de extinguir o déficit de atendimento da escola primária até as comemorações do IV Centenário.

O Convênio deixou suas marcas, principalmente as daqueles que acreditaram, como Hélio Duarte, que era possível transformar a realidade em algo efetivamente diferente e bom para a maioria dos cidadãos da cidade de São Paulo.

Como presença importante já no final da década de 1950 não se pode deixar de citar João Batista Vilanova Artigas, um grande profissional que não apenas buscou consolidar uma linguagem arquitetônica, mas demonstrou “que a responsabilidade social do arquiteto se sustentava no conceito do projeto como um instrumento de emancipação política e ideológica.”⁵⁵

⁵⁴ *Ibid.* p. 15.

⁵⁵ SEGAWA, Hugo. *Arquitetura no Brasil – 1900-1990*. São Paulo: Edusp, 1999. p. 144.



Fig.15 Fachada do Grupo escolar Almirante Barroso.

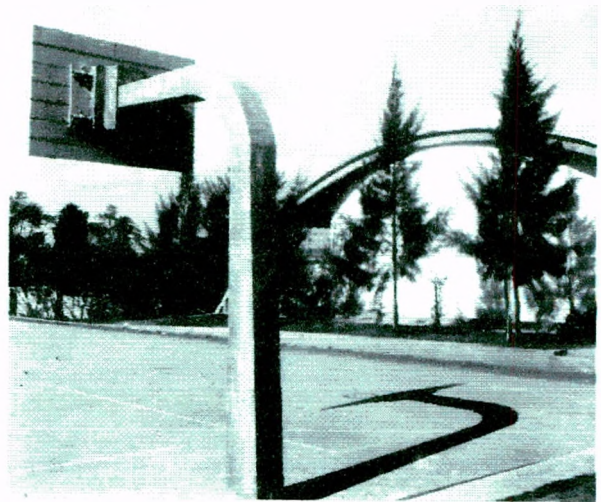
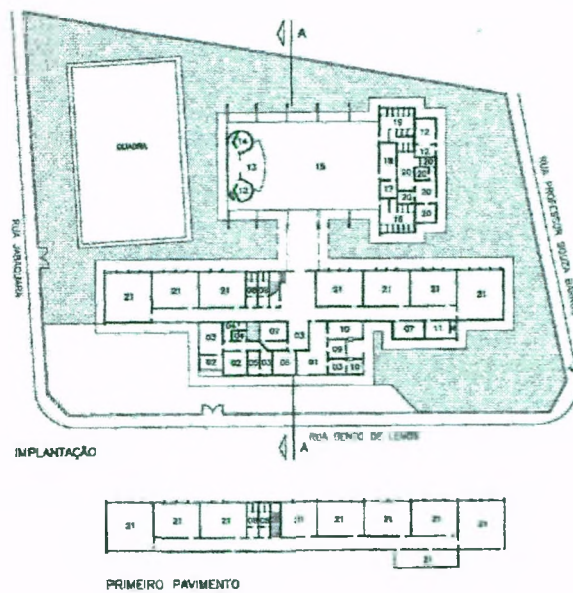


Fig.16 Quadra e Galpão G.E Almirante Barroso



CORTE AA



FACHADA

LEGENDA

01. Sala de Aula	08. Cozinha	15. Sala de Aula
02. Sala de Aula	09. Cozinha	16. Sala de Aula
03. Sala de Aula	10. Cozinha	17. Sala de Aula
04. Sala de Aula	11. Cozinha	18. Sala de Aula
05. Sala de Aula	12. Cozinha	19. Sala de Aula
06. Sala de Aula	13. Cozinha	20. Sala de Aula
07. Sala de Aula	14. Cozinha	21. Sala de Aula
22. Sala de Aula	23. Cozinha	24. Sala de Aula
25. Sala de Aula	26. Cozinha	27. Sala de Aula
28. Sala de Aula	29. Cozinha	30. Sala de Aula
31. Sala de Aula	32. Cozinha	33. Sala de Aula
34. Sala de Aula	35. Cozinha	36. Sala de Aula
37. Sala de Aula	38. Cozinha	39. Sala de Aula
40. Sala de Aula	41. Cozinha	42. Sala de Aula
43. Sala de Aula	44. Cozinha	45. Sala de Aula
46. Sala de Aula	47. Cozinha	48. Sala de Aula
49. Sala de Aula	50. Cozinha	51. Sala de Aula
52. Sala de Aula	53. Cozinha	54. Sala de Aula
55. Sala de Aula	56. Cozinha	57. Sala de Aula
58. Sala de Aula	59. Cozinha	60. Sala de Aula
61. Sala de Aula	62. Cozinha	63. Sala de Aula
64. Sala de Aula	65. Cozinha	66. Sala de Aula
67. Sala de Aula	68. Cozinha	69. Sala de Aula
70. Sala de Aula	71. Cozinha	72. Sala de Aula
73. Sala de Aula	74. Cozinha	75. Sala de Aula
76. Sala de Aula	77. Cozinha	78. Sala de Aula
79. Sala de Aula	80. Cozinha	81. Sala de Aula
82. Sala de Aula	83. Cozinha	84. Sala de Aula
85. Sala de Aula	86. Cozinha	87. Sala de Aula
88. Sala de Aula	89. Cozinha	89. Sala de Aula

Fig.17 Planta Grupo Escolar Almirante Barroso.

2.5 As diretrizes do FECE como marcas dos anos 60.

Em 1960 havia na cidade de São Paulo 267 Grupos Escolares, sendo que 109 foram construídos especialmente para a função escolar, enquanto 158 eram barracões de madeira ou prédios adaptados.

O estado de São Paulo, impulsionado pela política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, da década de 1950, acelerou ainda mais seu crescimento. Sendo assim, para suprir em 1959 o déficit de salas de aula no ensino primário do Estado de São Paulo, era necessária a criação de 3 mil salas de aula com capacidade para 240 mil alunos, em dois turnos de quatro horas.

Buscou-se, para implementar as ações necessárias, reorganizar fundos federais, que passariam a funcionar não apenas na implementação de orçamento, mas como caução de empréstimo, como o Fundo Nacional do Ensino Primário⁵⁶.

Em São Paulo, esse fundo propiciou investimentos financiados pela Caixa Econômica Estadual, que aceitou como garantia de seu empréstimo e vínculo do pagamento a parceria estabelecida entre o Estado e o Fundo. Desta forma, os recursos do Fundo destinados a São Paulo somariam 69 milhões de cruzeiros, mas propiciariam um empréstimo de 600 milhões, destinados à ampliação da rede escolar. No entanto, esses empréstimos serviram a municípios que não possuíam condições de arcar com os custos das construções escolares, pois “foi pleiteado e conseguido o financiamento aos Municípios, por parte da Caixa Econômica do estado de São Paulo, para fins de construção de prédios escolares nas áreas rurais.”⁵⁷

O convênio assinado com São Paulo não prescindiu da criação de uma comissão mista, de composição federal e estadual, destinada a administrar os recursos dos empréstimos e gerenciar a sua aplicação no plano de construções escolares. Foi criada então a Comissão Mista Especial de Ensino Primário e Normal (CMEEP), sendo que seus integrantes pertenciam a diferentes órgãos e instituições, tais como professores da

⁵⁶ O Fundo Nacional do Ensino Primário foi constituído a partir de recursos vindos de uma implementação de 50% nos impostos sobre a venda de bebidas e em uma parte menos sobre a criação de um selo de educação criado. Em 1958 os recursos somaram 260 milhões de cruzeiros provenientes das fontes supra citadas, acrescenta-se a elas a soma de 248 milhões provenientes de outros fundos criados, perfazendo um total de 508 milhões de cruzeiros.

⁵⁷ Fundo Estadual de Construções, A execução do programa de construções escolares, São Paulo, 1963, p. 33.

Universidade de São Paulo, pertencentes à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, especificamente da área de Administração Escolar, órgãos técnicos da Secretária da Educação, o INEP e integrantes do magistério do Estado de São Paulo.

Para concretizar as ações necessárias, a lei 5.444/59 autorizou o poder executivo a criar o Fundo Estadual de Construções Escolares em São Paulo, que foi regulamentado pelo decreto 36.799/1960, para a efetiva construção dos prédios escolares.

O decreto também possibilitou a contratação para prestação de serviços por tempo determinado, fato que desencadeou múltiplas parcerias, com vários escritórios de arquitetura contratados para desenvolver projetos para prédios escolares.

Essa iniciativa, embora tenha expandido e ampliado as possibilidades, gerou a fragmentação e a dissolução de uma proposta arquitetônica em consonância com os aspectos educacionais. Embora alguns dos projetos deste período tenham levado a cabo estes aspectos, faltou uma diretriz, uma voz que unisse as disparidades.

A responsabilidade das construções escolares era inicialmente do IPESP, que depois teve suas ações voltadas mais para o interior do Estado, mas naquele momento coordenava mais de cem arquitetos trabalhando em projetos de edifícios escolares de diferentes escritórios de arquitetura. O resultado foi cerca de 130 projetos elaborados durante o período entre 1959 e 1962, ano em que o FECE tornou-se o único órgão responsável pelas construções.

Não podemos deixar de ressaltar que o DOP manteve suas atividades de 1890 até meados dos anos 1960 portanto, há um curto período em que três instituições organizaram as construções escolares no Estado de São Paulo: a Diretoria de Obras Públicas, o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo e o Fundo Estadual de Construções Escolares.

Verifica-se em diferentes fontes que havia uma divisão de frentes de atuação, como a manutenção das escolas - feitas pelo DOP - construção no interior e zonas rurais - feita pelo IPESP - e construção em zonas urbanas e na capital feita pelo FECE. Em outros momentos há a indicação da junção destes órgãos, pois no convênio assinado como o Fundo Nacional está prevista a união das diferentes instituições existentes: :

“A solução do problema na ampliação da rede escolar requer esforço conjugado de recursos entre os três níveis administrativos (federal, estadual e

municipal) para poder racionalizar-se a atuação dos Poderes Públicos e obter-se o rendimento desejado, evitando-se o desperdício e a dispersão de energias. Esse é o objetivo dos programas de Assistência Técnica Federal aos Estados.”⁵⁸

As diretrizes para as ações coordenadas eram encaminhadas pelo FECE, que havia elaborado vários estudos para garantir o direcionamento das ações:

“Somente os projetos arquitetônicos e a construção, é que foram divididos entre o DOP e o IPESP. Apenas as obras construídas pela primeira foram custeadas, mas todas elas foram equipadas pelo FECE e obedeceram ao seu planejamento.”⁵⁹

O FECE realizou no estado de São Paulo um dos estudos mais abrangentes sobre a rede escolar, que mapeou a estrutura escolar existente nos vários municípios, bem como na capital, buscando estabelecer a oferta de vagas escolares segundo a demanda regional da população existente. Na cidade de São Paulo, por sua complexidade há, “(...) a extraordinária e estafante sondagem feita na capital bandeirante para a localização devida das dezenas de novos prédios programados, à base de análise, de amplitude quase censitária, da população escolar, que foi pontilhada em mapas de cada quarteirão delimitado da cidade, e posterior desapropriação dos terrenos adequados que se localizavam nos centros convergentes das comunidades carentes.”⁶⁰

Outro aspecto relevante desse estudo foi realizar um levantamento das condições dos prédios escolares existentes, ou seja, esclarecer quais prédios construídos especialmente para escola se encontravam em condições de serem reformados ou ampliados, de forma a promoverem condições adequadas de ensino/aprendizagem.



Fig18 Galpõesde madeira

⁵⁸ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1968, p. 74.

⁵⁹ Fundo Estadual de Construções, A execução do programa de construções escolares, São Paulo, 1963, p. 113.

⁶⁰ Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1968, p. 247.

Para o FECE, os galpões emergenciais de madeira e os prédios alugados e adaptados deveriam ser substituídos, e as dependências impróprias que eram usadas como sala de aula – diretoria, secretaria, corredores, porões - deveriam ser desocupadas.

Caso as escolas existentes pudessem comportar um maior número de salas de aula, deveriam ser ampliadas, com grande economia, aproveitando a estrutura já existente e aumentando o número de vagas na região.

As reformas e a manutenção dos prédios existentes foram mantidas como anteriormente, sendo realizadas pelo DOP com recursos próprios para esta finalidade.

Durante este período foram inúmeros os projetos e as variações diante das possibilidades de organização do espaço escolar. Destacamos - embora esteja fora do município de São Paulo - a contribuição de alguns projetos para escolas, como os de Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi, que se tornaram ícones da ruptura com os padrões estéticos na organização dos ambientes escolares. Por revelarem uma nova proposta para a escola de primeiro grau (o antigo Grupo Escolar), serão estudadas a EEPG Prof. Jon Teodoresco, de Itanhaém, Estado de São Paulo (realizada em 1959) e a EEPSG Conselheiro Crispiniano, de Guarulhos, também Estado de São Paulo (construída a partir de 1961).

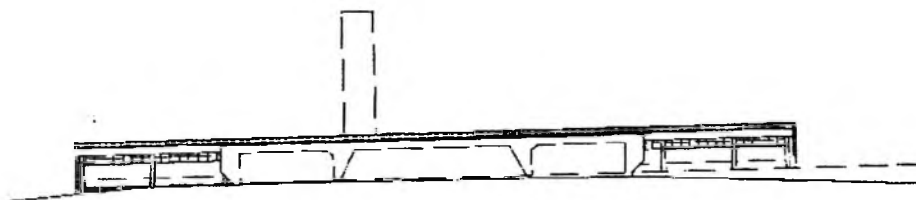


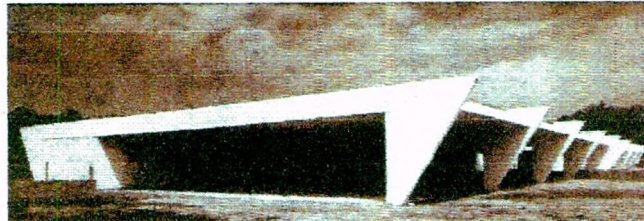
Fig. Ginásio de Itanhaém

O primeiro edifício, de Itanhaém, realizado por Vilanova Artigas, apresenta as seguintes características: emprego de grandes estruturas em concreto aparente, “galpão” integrado à parte do térreo do edifício, que se torna uma praça central, utilização de iluminação natural na parte superior, zenital, uso de cores contrastantes nos espaços comuns, como o azul intenso e o vermelho e presença de bancos em alvenaria.

Essa linguagem seria posteriormente encontrada em projetos de outros arquitetos, em que aparecem determinados conceitos como contraste do concreto aparente com cores

fortes, utilização nos espaços comuns, estruturas de apoio em alvenaria, tais como bancos e bancadas, iluminação natural vinda de diferentes direções e possibilidades como a zenital, utilizada nos espaços comuns.

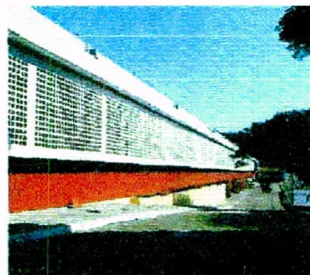
Fig.19 características das Escolas de Artigas



Grupo Escolar de Itaíba/Vilanova Arrigós e Carlos Cascaidi



Grupo Escolar de Itaíba.



Ginásio de Guarulhos/Vilanova Arrigós e Carlos Cascaidi.



Ginásio de Guarulhos.



Ginásio de Guarulhos.



Ginásio de Guarulhos.



Ginásio de Guarulhos.



Ginásio de Guarulhos.



Fig.20 Iluminação Escola de Artigas

Muitos arquitetos colaboradores dessa época desenvolveram posteriormente outros projetos para escolas. Podemos ressaltar a importância do IPESP e do FECE como desencadeadores de novas possibilidades: ainda que nem todos projetos representem soluções com qualidade, ao buscar compreender esse período pequeno e profícuo acreditamos que o saldo tenha sido positivo.

Buscou-se adotar frente às questões da arquitetura escolar a busca de novas soluções nos processos construtivos, visando uma melhor iluminação, ventilação, utilização de novos materiais e flexibilidade no uso dos espaços.

Embora tenha sido evitada, num primeiro momento, a utilização de projetos padronizados, foi estabelecido um padrão em relação ao tamanho das salas de aula e ao número de salas, de acordo com três tamanhos padrão de escola. O projeto do prédio podia ser concebido de acordo com as características do terreno e da insolação, entre outros fatores.

Os prédios escolares deveriam obedecer aos seguintes critérios:

“Prédios com 7 salas.....149,00 m² por sala,
Prédios com 12 salas.....142,00m² por sala,

Prédios com 18 salas..... 139,00m² por sala.⁶¹

As diretrizes estabelecidas pelo FECE faziam as seguintes determinações:

1. Os portões de entrada e saída dos alunos deverão ser localizados em vias secundárias e calmas.
2. Observados os recuos mínimos legais e próprios para a implantação do edifício, o restante deverá ser destinado a áreas de convívio coletivo, pátios, jardins, quadras poliesportivas, caso sejam necessárias para futuras ampliações. Sendo que deverá ser preservada a relação de 10 a 15 m² por aluno do curso primário.
3. A área livre deverá ser contígua ao galpão, formando um ambiente integrado para o recreio, na proporção de 1/3 e 2/9 da área do terreno, ou seja, de 3 a 5m² por aluno. Deverá ainda ser parcialmente pavimentada e integrada por uma área de jardins com tratamento paisagístico, como árvores e bancos, proporcionando ao local uma condição agradável.
4. O galpão deverá prever o uso flexível, uma parte protegida, onde será localizado o refeitório, com o uso para outras atividades também, e o palco, devendo ser amplo e não possuir grande diferença de altura em relação ao resto, sendo que as mesas desmontáveis proporcionariam os múltiplos usos do lugar.
5. A parte administrativa da escola, especialmente a diretoria, deverá ser posicionada no centro da edificação, com acesso rápido para qualquer dependência, inclusive áreas externas, para que a direção possa ter a escola inteira sob sua verificação, inclusive entrada e saídas dos alunos, recreios e salas de aula, entre outros aspectos que devam ser inspecionados.
6. Deve ser prevista uma sala para o dentista e outras para a educadora sanitária, para atender os alunos encaminhados pela escola.
7. Um pequeno *hall* deverá ser o suficiente para servir como guarda-livros, uma vez que estes são emprestados como em uma biblioteca circulante, o mesmo espaço poderá servir para exposições de trabalhos realizados pelos alunos.
8. Os sanitários deverão estar posicionados entre as salas de aula e o galpão, sendo recomendável que fiquem distantes os sanitários femininos dos masculinos.
9. Os materiais utilizados deverão ser resistentes, tais como luminárias, instalações sanitárias, etc.
10. Deverão ser evitadas grandes áreas envidraçadas, próximas ao recreio, às ruas ou a baixa altura.
11. Os galpões, passagens cobertas e corredores abertos deverão ser projetados, para evitar que fiquem molhados pelas águas das chuvas.
12. Deverá ser garantido o fácil fechamento do prédio, que para tanto deverá possuir um número pequeno de portas externas.⁶²

Só durante o ano de 1963, o Plano de Ação do FECE construiu na capital, para o ensino primário, 2.782 salas em diversas regiões da cidade, tanto em edifícios novos como em ampliações em escolas já existentes.

⁶¹ Fundo Estadual de Construções, A execução do programa de construções escolares, São Paulo, 1963, p.108.

⁶² fonte: Fundo Estadual de Construções, A execução do programa de construções escolares, São Paulo, 1963, p. 110-111.

No entanto a falta de vagas continuou a revelar que as ações realizadas não foram capazes de equiparar o número de vagas e a demanda, ampliada pelo fluxo migratório e pela explosão demográfica.

Desta forma, no início da década de 1970, a então Secretária da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, relatou que a falta de salas no ensino chegava a 56% na capital.

Mas o problema era bem mais grave, pois houve “maquiagem” dos dados estatísticos, uma vez que o cálculo foi feito com base em três turnos diários e atendendo a 30 alunos por sala, sendo que a maioria das escolas funcionava em quatro períodos diários com mais de 40 crianças por sala. Portanto, a falta de vagas que ofereciam condições adequadas de ensino era bem maior.

Com a Lei 5692/71 foi criado o ensino de primeiro grau, em que há a junção do curso primário e ginásial, assim os antigos Grupos Escolares foram obrigados a dividir seu espaço com o ginásial agora integrado. Esta foi uma medida paliativa para a já esgotada rede de ensino, para atender a demanda crescente pelo antigo ensino ginásial.

A criação do ensino de primeiro grau em oito séries contínuas impôs aos prédios escolares, que passaram a atender uma nova faixa etária para a qual não haviam sido projetados, adequações e equipamentos específicos, como salas especiais para laboratórios, bibliotecas e sala de artes, entre outras.

Posteriormente, novas reformas legais foram feitas adensando ainda mais os espaços. Foi o caso das escolas de primeiro e segundo graus que funcionavam em períodos diferentes, mas que, em alguns casos, foram agregadas, com a abertura de salas de segundo grau principalmente no período noturno, nas escolas de primeiro grau.

Esse fato desencadeou uma segunda etapa nos programas de construção do FECE, na qual os projetos padrão tornaram-se uma necessidade, para a rápida ampliação e adequação da rede de escolas do Estado.

Foram criados alguns modelos padrão que, segundo as diretrizes do FECE, tornaram menos dispendiosa a construção e facilitaram o acompanhamento da obra pelos engenheiros, uma vez que as soluções basicamente já estavam previstas, o que acarretava maior agilidade no gerenciamento e conclusão das obras.

Para Roberto Tibau, alguns projetos padrão, por terem características flexíveis, possuíam a qualidade de adaptar-se a várias situações, no entanto, requeriam uma implantação criteriosa:

“(…) no caso do projeto padrão, adquire uma importância muito grande a maneira como esses blocos são colocados no terreno, a topografia, a orientação, acessos, uma volumetria interessante que se possa conseguir. (...) eles também tiveram que enfrentar épocas em que a administração, lá da cúpula, queria o padrão, padrão mesmo, (...). Só vai tocando aquilo... De qualquer jeito...”⁶³

Os projetos-padrão obedeciam aos critérios formulados pelo FECE, descritos pelos seguintes itens:

1- Há um setor para analisar os projetos elaborados por profissionais cadastrados neste órgão, para adequar os projetos em casos especiais, cujos terrenos geralmente advém de áreas remanescentes de loteamentos, cujas características são complexas pela topografia apresentada.

2- O setor de reformas e ampliações cuida da remodelação das escolas e das adaptações realizadas para adequar seu uso. Os projetos-padrão adaptavam-se às várias situações, com execução rápida e econômica.

3- Os projetos-padrão propiciam a adequação ou complementação dos prédios existentes, com a complementação dos módulos na medida da necessidade.

4- O ponto de partida do módulo de 60m² do projeto padrão é o correspondente a uma sala de aula; a partir deste módulo desenvolvem-se todos os demais, como a parte administrativa, sanitários, salas especiais etc. Um número determinado de módulos compõe os blocos e a partir destes integra-se a biblioteca, o galpão e o palco denominado praça-auditório.

“Como características arquitetônicas gerais este projeto possui flexibilidade de adaptação para terrenos com até 10% de inclinação, isto porque poderá ser locado, com blocos que o compõe, em níveis diversos; no primeiro nível seria locado o bloco das primeiras quatro séries, com área de 1196 m², no segundo, o bloco comum, composto de biblioteca e palco com área de 184m² no terceiro, o bloco das últimas séries, com

⁶³ GOULART, Roberto, Entrevista com Roberto Tibau, Revista Assentamento Humano, Out/ 2001, www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/assent_humano3, acesso em 25/01/04.

1900m². A parte recreativa complementar poderá ser distribuída em níveis intermediários, adaptando-se às condições locais.(...)

Os acabamentos são compostos de concreto aparente na estrutura, panos de alvenaria comum, pisos cimentados, cerâmicos, vitrílicos ou assoalhos, permitindo a adaptação para cada região do Estado.(...)

Possui estrutura modulada, a **amanação** em planta é feita através de eixos, e as instalações hidráulicas e elétricas correm através de tubulações externas.”⁶⁴

O FECE terminou e foi substituído pela CONESP que, a partir de 1976, tornou-se a propagadora das construções escolares em São Paulo. Entretanto, o FECE deixou sua marca no direcionamento de uma nova fase das construções escolares do Estado de São Paulo, especialmente na capital, cuja realidade multifacetada revelou precisão, através de um minucioso mapeamento. Em sua segunda fase, o FECE contribuiu para instaurar o projeto-padrão flexível que, apesar de suas limitações, em alguns aspectos desencadeou o princípio que iria reger as fases de construção posterior.

2.6 Os manuais de componentes e a CONESP – 1976 -1987

A CONESP iniciou suas atividades em 1976, durante o governo de Paulo Egydio Martins, e buscou aprimorar os projetos-padrão desencadeados durante a gestão anterior, sob responsabilidade do FECE – o que não quer dizer que projetos com liberdade de concepção não tenham ocorrido. Um dos exemplos de liberdade de projeto foi o projeto desenvolvido por Vilanova Artigas, aliás um dos últimos realizados por ele, pouco antes de sua morte.

Para Vilanova Artigas, o prédio pode ensinar ou possibilitar o ensino, como revela a transcrição que segue:

“Pode um prédio ensinar? O convívio com os colegas e professores em um espaço democrático generoso leva à prática democrática. Um edifício pode ser democrático. A prática de um convívio criativo, conflituoso é a prática para a vida em sociedade, para a vida na cidade.”⁶⁵

⁶⁴ Fundo Estadual de Construções Escolares, *Projetos de Arquitetura Escolar*, 1971, p. 7-8.

⁶⁵ Carvalho Lúcia *São Paulo 450 anos, a escola e a cidade*. BEI. p. 21.

Essa concepção de edifício escolar pressupõe a forma como a escola se relaciona com a cidade, o quanto ela incorpora e é incorporada por seu entorno, por sua comunidade, desta forma as portas não podem representar bloqueios, mas a entrada para um universo que deve ser partilhado por todos.

Outra característica interessante nos projetos de Vilanova Artigas é a existência de uma cobertura para todo o conjunto da escola, “não é mais uma série de “puxadinhos”. (...) É importante frisar que a partir das escolas de Vilanova Artigas, o que se entendia por prédio escolar mudou.⁶⁶”

No município de São Paulo, o último projeto de Vilanova Artigas, a Escola Maria de Lourdes Aranha de Assis Pacheco, em Itaquera, construída em 1985, é igualmente representante de uma nova possibilidade arquitetônica para escolas, sendo que o projeto foi desenvolvido por dois outros arquitetos, Vera Lúcia Domschke e Júlio Camargo Artigas.

“(…) O bairro de Itaquera, na zona leste da cidade de São Paulo, é um dos maiores exemplos da tão propalada expansão da mancha urbana da cidade. (...) Um equipamento urbano como a escola representou um passo na transformação dos conjuntos habitacionais da cidade. A escola foi inaugurada após a morte do arquiteto e carrega em seu desenho o pensamento de Artigas.”⁶⁷

Na escola de Itaquera, o projeto se diferencia pela estrutura do terreno, que possibilita que o edifício utilize como estratégia o declive existente. A estrutura também é feita em grandes paredes de concreto aparente, com a utilização de rampas de acesso entre os dois blocos que constituem a escola, unidos por uma cobertura contínua de telhas de barro, vazadas para iluminar a praça central, ponto de convergência e circulação entre os prédios.

A construção utiliza elementos pré-fabricados que, segundo Artigas, já em 1962 representavam uma saída para o poder público na construção de edifícios escolares.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ *Ibid.* p. 24.



Fig.21 Escola de Itaquera – projeto de Artigas

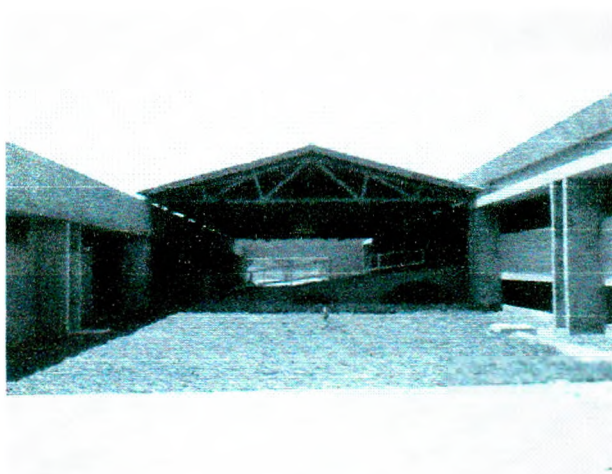


Fig 22 Escola de Itaquera – junção entre os edifícios.

O prédio único compacto revela uma nova concepção de articulação entre espaço interno e externo: uma mesma cobertura agrega os espaços, há uma abertura para o externo, com sua iluminação zenital nos espaços coletivos, o antigo galpão é atualizado

sob a forma de uma grande praça central, para descobertas coletivas e entrelaçamento de idéias.

A aparência grandiosa do edifício em um único bloco evoca a presença do poder público e revela o status dado à educação dos cidadãos. Esta concepção de escola traz novamente um olhar diferenciado para o prédio escolar, como aquele desencadeado na Primeira República, com seu edifício majestoso, o da Escola Normal da Praça da República. Ainda que a escola de Itaquera não possua uma localização central, ganha destaque e centralidade pela magnitude de sua aparência.

A CONESP contribuiu para o desenvolvimento de projetos-padrão e criou os chamados manuais de componentes, que permitiam que os projetos arquitetônicos fossem realizados através de várias possibilidades de combinação, mas assegurando a qualidade empregada no material, bem como um custo definido.

Portanto, apesar de uma certa liberdade na concepção do edifício, há controle de sua qualidade e de seu custo.

Os manuais de componentes para a construção de edificações escolares buscaram, através da cooperação de diversos órgãos e profissionais, estabelecer um conjunto de elementos que possibilitassem múltiplas combinações. Participaram desta equipe a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SE), profissionais do Centro de Estudos de Normas Pedagógicas (CENP), do DAE, e da Companhia de Construções Escolares (CONESP).

Esses manuais previam, além da construção de edifícios novos, a adequação de edifícios antigos, frente às novas necessidades de espaços de acordo com os pressupostos pedagógicos. Além disto, havia a previsão de construção de módulos mínimos, nos quais já estava prevista uma posterior ampliação, mantendo as características de conjunto da escola.

Ocorreram, no entanto, algumas dificuldades, segundo alguns arquitetos. Como os componentes eram fabricados pelo mercado livre, ou seja, por indústrias particulares, sem vínculo formal com o governo, estavam sujeitos a mudanças de linha. Este fato fazia com que os componentes não mais se encaixassem nas normas estabelecidas, ocasionando situações difíceis na construção da obra.

Os manuais também apresentam inicialmente um levantamento acerca das características gerais da clientela que deveria ser atendida: a faixa etária e os espaços para atender a conteúdos pedagógicos específicos, como laboratórios e salas-ambiente.

As escolas de 1º Grau, portanto, segundo o levantamento realizado e presentes nos manuais, deveriam atender a uma clientela entre 7 e 14 anos, que por possuir características bio-psicológicas diferentes, necessitavam de espaços que se relacionassem com essas características.

Assim, crianças necessitavam de lugares para brincar, como *playgrounds* e áreas livres para correr. Pré-adolescentes necessitavam de locais para se encontrar, para se expressar sem a interferência de adultos, mas sob vigilância discreta destes: locais amplos que possibilitassem sua integração com bancos, ou espaços abertos para livre circulação. Havia por parte dos alunos a necessidade de personalizar o ambiente. Nesta faixa etária é frequentemente grande a agitação e a necessidade de fazer barulho, devendo o espaço de convívio ficar a uma distância adequada das salas de aula, para não haver interferência.

Pode-se notar que há necessidades semelhantes entre as faixas etárias quanto aos espaços amplos, no entanto, há necessidade de elementos específicos para a utilização de cada uma delas. É necessário também possibilitar a fácil manutenção e limpeza do local.

Essas são algumas características da clientela que deveriam ser levadas em conta para projetar as escolas. Além destas, havia toda uma especificação quanto às salas de aula, padronização de tamanho de janelas, características quanto à iluminação, tamanho e distribuição de lousas, prevendo a flexibilidade dos ambientes.

A previsão por sala de aula é de até 35 alunos, no máximo, em todas as salas sendo que a capacidade dos módulos utiliza esse dado como referência para multiplicar o módulo mínimo, ampliando o edifício escolar, desde que as características do terreno permitissem uma maior capacidade.

As características dos módulos têm as seguintes possibilidades, segundo o manual:

Módulos Básicos	Número de turmas	Número de alunos
M1 (módulo mínimo).....	8	280
M2	12.....	420
M3	16.....	560

M4	20	700
M5	24	840
M5	28	980
M6 (módulo máximo)	32	1.120

Os cinco primeiros tipos de módulos podem ser ampliados em mais quatro turmas, ou seja, podem ampliar a capacidade da escola em 140 vagas, respeitando o critério de atendimento disponível em relação aos outros setores da escola, como o administrativo, serviços, aulas especializadas e cantina, entre outros.

A estrutura funcional prevista para as escolas previa os seguintes conjuntos de ambientes:⁶⁸

1- Conjunto da direção e da administração, com salas para a parte administrativa, que deveria ter acesso à área externa da escola, pois deveria relacionar-se tanto com a parte interna quanto com a parte externa, com a comunidade.

1.1. Direção

1.1.1 Diretor

1.1.2 Assistente de Direção

1.1.3 Reuniões

1.1.4 Espera

1.2. Administração

1.2.1 Secretaria

1.2.2 Secretário

1.2.3 Portaria /Recepção

1.3. Sanitários

2- Conjunto de sala para o apoio técnico, destinavam-se à coordenação, supervisão das atividades pedagógicas, orientação do corpo docente, orientação educacional para o corpo discente e comunidade.

2.1 Coordenador Pedagógico

2.2.1 Coordenador

2.2.2 Coordenador de Área

⁶⁸ Fonte: Documento de especificações escolares de ensino de primeiro grau, CONESP, SP. 1977.

2.2 Orientação Educacional

2.2.1 Orientação Educacional

2.2.2 Entrevistas

2.3 Reuniões

2.4 Professores

2.5 Biblioteca

2.6 Trabalho em Grupo

2.7 Sanitários

3- Conjunto de serviços gerais, espaço destinado a guardar material de manutenção e limpeza do espaço escolar, bem como apoio para agentes da manutenção.

3.1 Sala do Zelador

3.2 Almojarifado Geral

3.3 Vestiários e Sanitários para Funcionários

3.4 Depósito para material de limpeza

3.5 A.P.M

3.5.1 Trabalho

3.5.2 Sanitários

3.5.3 Depósito

4- Conjunto de vivência, espaço destinado a atividades extra-curriculares, alimentação dos alunos e merenda escolar, serviços médicos e odontológicos.

4.1 Recreio Coberto

4.2 Sanitários

4.3 Centro Cívico

4.4 Alimentação

4.4.1 Cantina/Dispensa

4.4.2 Cozinha /Dispensa

4.5 Assistência

4.5.1 Sala de Saúde

4.5.2 Gabinete dentário

4.5.3 Sanitário

4.6 Educação Física

4.6.1 Depósito de Materiais

4.6.2 Vestiário e Sanitário para Professores

4.6.3 Quadra de Esportes

4.6.4 Vestiário para alunos

4.6.5 *Playground*

5- Conjunto pedagógico, salas de ensino geral de 1º Grau

5.1 Sala de Aula Comum

5.2 Ciências

5.2.1 Laboratórios

5.2.2 Preparação/Depósito

5.2.3 Jardim de Ciências

5.3 Educação Artística

5.4 Uso Múltiplo

Os manuais que regulamentam as construções escolares são vários e referem-se a diferentes assuntos, como a escolha de terrenos ou a especificação de vegetação para construções escolares.

Na especificação para da escolha de terrenos são mantidos aspectos que já haviam sido levantados no final do século XIX pelo Código de Posturas da Cidade de São Paulo – preocupação dos higienistas que perdurou.

Sendo assim, é recomendável que os terrenos para escolas possuam uma localização geográfica que favoreça a acessibilidade; o entorno do terreno deve preservar a segurança e a salubridade, bem como a infra-estrutura urbana.

“A diferença dos terrenos encontrados na cidade para a construção de escolas é grande. São Paulo tem um relevo acidentado, com vales e montanhas. Os terrenos remanescentes nos loteamentos, para a execução de equipamentos, são muito diferentes entre si, muitas vezes acidentados, em aclave ou declive acentuado. Os arquitetos procuravam soluções adequadas a cada local e a cada situação, sempre

levando em consideração o sistema de padronização, que definia não só as dimensões, mas também processos e materiais”⁶⁹

Deve-se atentar para a forma e a proporção do terreno, topografia, características do solo, vegetação e custos para sua a implantação da escola.

As questões referentes ao acesso são de suma importância, pois a escola é uma instituição que deve agregar a comunidade de entorno, tornando-se um pólo gerador de fluxo de pessoas. Portanto, deve-se verificar a possibilidade de acesso a transporte e a ausência de bloqueios naturais, tais como córregos, rios, barrancos, cruzamentos perigosos e grandes viadutos, entre outros.

Quanto à salubridade, é necessário preservar o ambiente escolar de fontes poluidoras, gases venenosos, ruídos intensos, fumaça, indústria de produtos tóxicos, depósitos de lixo ou de produtos inflamáveis, vias de tráfego intenso e vias férreas, entre outros aspectos inadequados.

A melhor forma para os terrenos são aquelas que se assemelhem a um quadrilátero, embora formas irregulares sejam aceitáveis desde que permitam um bom aproveitamento do espaço.

A topografia, por sua vez, deve favorecer a drenagem natural do terreno, portanto os terrenos devem ser mais altos que seu entorno, para que a água das chuvas possam escoar de forma adequada. São desaconselháveis, no entanto, terrenos muito acidentados, pelo alto custo que demandaria a terraplanagem e adequação dos mesmos.

O solo igualmente deve ser de boa natureza, permeável, possibilitando uma boa drenagem e no entanto ser adequado para receber a carga da construção.

No que se refere à orientação sobre a vegetação, esta deve compor as áreas externas da escola. São indicadas inicialmente, quanto à altura, árvores, arbustos e forrações, sendo que para cada uma delas há a indicação do uso, seja para evitar a insolação excessiva, seja para o fechamento, como cerca viva, seja para a harmonização do espaço, compondo com forração os jardins. Todas as espécies escolhidas são

⁶⁹ Carvalho, Lúcia, *São Paulo 450 anos, a escola e a cidade*. BEI. 2004, p. 29.

“Até 1981 (lei 7805/72 e anteriores) o lote legal mínimo devia ter 250m². Há muitos anos já vinham sendo vendidos lotes de 125m² com o artifício de vender um só lote para dois compradores. Além disso, o lote de 125m² comprado por duas pessoas acabava sendo subdividido. Tecnicamente, quanto maior a declividade, maior deveria ser a área do lote, para possibilitar soluções arquitetônicas adequadas.” In: BRANT, Vinicius.

São Paulo, trabalhar e viver, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 85.

(nota de rodapé 70)

resistentes e adequadas ao clima do Estado de São Paulo e são cultivadas em viveiros para custos mais baixos. Não há uma padronização na utilização da vegetação, sendo o uso determinado pela intenção do arquiteto na composição do edifício escolar e de seu ambientes.

A CONESP iniciou um período de racionalização das construções escolares, através dos inúmeros manuais que criou, possibilitando assegurar uma qualidade regular e equacionar a quantidade das construções desse período.

Dessa forma, apesar de algumas restrições na criação de ambientes escolares que pudessem ser únicos, houve a possibilidade em criar novas soluções importantes.

Cabe ainda ressaltar a participação de profissionais engajados na época, como a arquiteta Mayume Watanabe de Souza Lima, propagadora da fábrica de escolas, que desenvolveu importantes soluções para a construção de prédios escolares.

2.7 Fundação para o Desenvolvimento da Educação: a partir 1987.

A FDE é a instituição responsável no Estado de São Paulo pelas construções escolares, assumindo essa condição a partir de 1987. Busca aprimorar os dispositivos de padronização desenvolvidos pela CONESP, sua antecessora, criando novos manuais com inovações principalmente quanto às diferenças regionais que são dimensionadas.

A padronização passa a levar em consideração a possibilidade da utilização de materiais locais, o que reduz custos, além de usar mão de obra local. As diferenças existentes no Estado em termos de topografia e clima passam a ser consideradas.

Em relação ao município de São Paulo, as soluções são mais padronizadas, por não haver diferenças tão acentuadas e por se ter a possibilidade da utilização dos pré-moldados, que agilizam a construção em uma cidade tão frenética quanto a capital.

Temos na cidade de São Paulo um outro tipo de efeito, a mutabilidade na ocupação dos diferentes bairros da cidade, impulsionada pelo nomadismo das populações mais pobres, que mudam com frequência para buscar regiões mais baratas para morar.

Sendo assim, essas populações cada vez mais apartadas das regiões centrais migram para regiões periféricas recentes, que ainda não possuem escolas suficientes para seu atendimento.

Passamos a ter, segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob a direção da então secretária Rose Neubauer, escolas em regiões centrais ociosas e demanda reprimida na periferia.

A partir desses dados, foi traçado um remanejamento de vagas, levando também um outro dado em conta, como sugeriu a secretária: a incompatibilidade entre os alunos do ensino fundamental I e os alunos do ensino fundamental II.

Frente a esses aspectos busca-se reorganizar os alunos em escolas separadas para o ensino EF I e EF II, desinstalando-se escolas “ociosas” em regiões centrais e construindo-se novas escolas nas regiões periféricas da cidade, como pode ser verificado em declaração da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo,⁷⁰ como segue:

“Nessa reorganização física levou-se em conta a questão da demanda: fechar escolas onde não havia demanda e fazer outras onde ela existia e poderia crescer ainda mais.”

O remanejamento significou também organizar as turmas de alunos da 1ª à 4ª séries e abrigá-las em determinado espaço, e as turmas de 5ª a 8ª séries em outro espaço. Até porque não havia sentido em manter crianças de 1ª série convivendo com alunos adolescentes em um mesmo espaço de 8ª série.⁷¹

⁷⁰ A Secretaria de Educação utiliza-se da “voz institucional”, que não possui sujeito, esconde-se atrás da indefinição do infinitivo. Já que não há sujeito, não há quem responda diretamente pela ação. A circunstância descrita significou na época um grande transtorno para centenas de famílias, cujos filhos que estudavam próximo de suas casas se viram compulsoriamente transferidos de escola, necessitando muitas vezes utilizar transporte público, o que acarretou em um ônus para as famílias. Além desse fator, outras famílias que possuíam vários filhos em uma mesma escola e, portanto, os mais velhos levavam e traziam os menores, viram-se sem possibilidade de manter ambos frequentando a escola. Faltou na época um estudo apurado que de fato mapeasse o que significava “escola ociosa”. O que de fato essa medida desejava era um enxugamento da rede em que as salas foram lotadas em sua capacidade máxima, ou seja, 40 alunos por turma, o que gerou muita insatisfação e um atendimento pior para a população. Especialmente, nas séries iniciais, é imprescindível que as salas possuam um número menor de alunos para um melhor acompanhamento por parte do professor. Quanto à utilização dos espaços, as escolas superlotadas tiveram dificuldade de disponibilizar atividades mais criativas e integradoras.

⁷¹ FDE, Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado, S.P, 1998, p. 26.

A FDE buscou, através do aprimoramento da padronização dos componentes e através de licitações abertas para a execução das escolas, promover novas possibilidades de composição dos mesmos. Embora o fator técnico fosse no julgamento do projeto um aspecto importante, o fator econômico sempre foi determinante para se vencer uma concorrência.

Para arquiteto Roberto Tibau, que trabalhou na FDE, “(...) pode ser um projeto muito bom, mas, se de repente ele é um projeto muito espaçoso, que ocupa muita área e que encarece por isso, já está fora do critério.”

Tibau acreditava que deveria ter sido criado um arquivo dos melhores projetos que não foram implantados, para que um dia, caso houvesse possibilidade, realizá-los.

De fato, a FDE em alguns momentos contou com até trezentos escritórios de arquitetura desenvolvendo projetos para escolas em todo o Estado de São Paulo, que possibilitaram verificar muitas possibilidades em projetos com características bastante distintas, obedecendo à padronização dos componentes.

Na cidade de São Paulo também podemos verificar a existência de inúmeros projetos diferentes, diante das possibilidades dadas pelo terreno e pela combinação dos componentes de várias formas, como os das escolas que seguem:

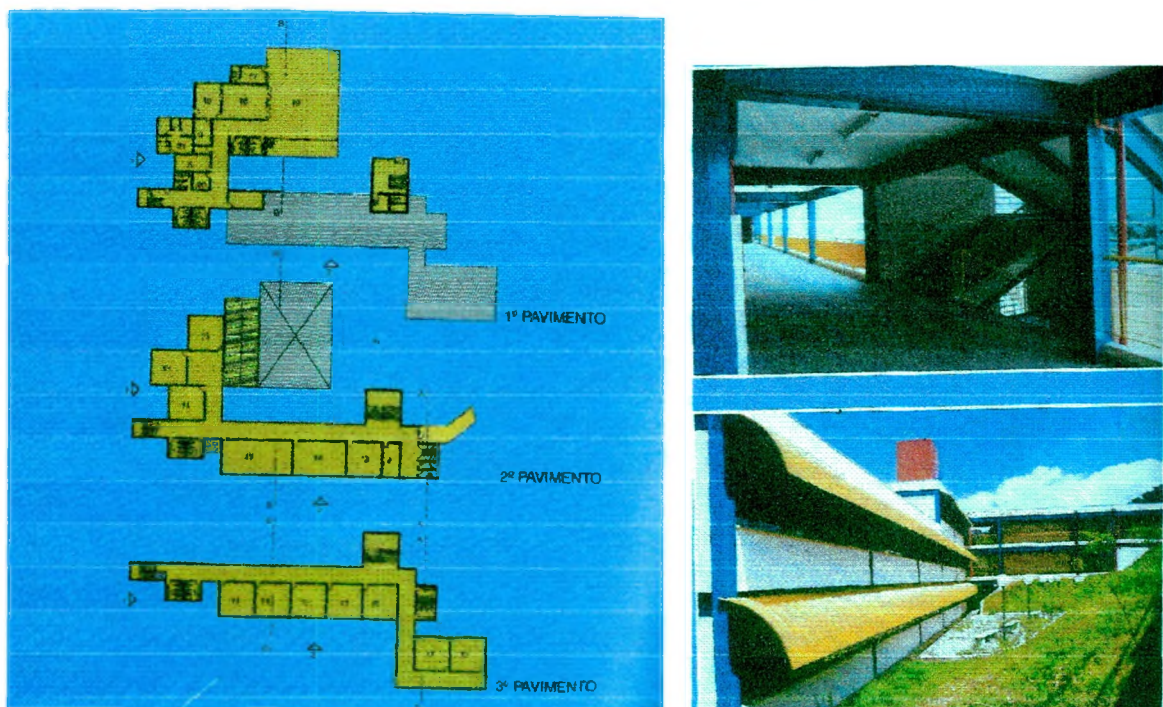


Fig. 23 Plantas e características do Projeto Padrão FDE



Fig. 24 Fachada da Escola Jd. Rodolfo Pirani.

Em 1991 o Banco Mundial, em conjunto com a FDE, desenvolveu o que ficou conhecido por Plano Ano I, que consistiu em realizar o projeto de 60 escolas públicas de ensino fundamental na região metropolitana de São Paulo.

“Pois bem, a FDE vem cumprindo essas metas e até o final se 1998 terá encerrando o contrato com o Banco Mundial, ou seja, terá utilizado toda a verba colocada à sua disposição pela instituição (...).”⁷²

Esse plano, embora mantivesse a padronização dos componentes, permitiu uma maior liberdade dos arquitetos, bem como a utilização de materiais diferenciados.

“O projeto do arquiteto Roberto José Goulart Tibau para o Plano Ano I é o que nos pareceu melhor apresentar as possibilidades permitidas pela metodologia de trabalho da Fundação. Através de seus manuais de padronização de componentes e ambientes, paisagismo e de comunicação visual, é disponibilizado para o arquiteto um vasto menu de possibilidades. A idéia essencial é o fornecimento de informações sobre o componente que ainda não está industrializado mas está padronizado. O arquiteto pode selecionar opções, fazendo arranjos e composições que serão garantidos e concretizados no processo de licitação e execução da obra.”⁷³

⁷² FDE, *Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado*, S.P, 1998, p. 32.

⁷³ RAZABONI, Carlos Augusto. *Arquitetura Brasileira nos anos 90, flexibilidade na padronização da arquitetura escolar*, In: *Revista Assentamento Humano*, Outubro de 2001, p. 1. Acesso em 25/01/04 www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/assent_humano3

Segundo artigo da Revista Assentamentos Humanos, da Unimar, é como segue o projeto edificado de Tibau:

Há na escola uma praça externa, que na concepção do arquiteto deveria ser uma extensão da praça existente dentro da escola, desta forma, ao utilizar os mesmos elementos para o piso e os bancos, proporciona ao ambiente, ainda que cindido pela existência de um muro, uma integração visual.

O galpão-praça central da escola está integrado ao prédio, permitindo que este se torne um ponto central, sendo a iluminação natural feita através da parte superior da parede externa. Há ainda o contraste proporcionado entre o azul presente nas telhas e nas vigas de metal pré-pintadas do galpão e o concreto aparente.

A planta do projeto apresenta a seguinte distribuição, segundo a descrição de Razaboni:

“O projeto organiza os setores pedagógicos, administrativos, de vivência e de serviços, em dois blocos e dois pavimentos. No piso superior, meio lance acima do acesso da rua, estão a administração e os serviços, e também parte do pedagógico.

No piso térreo, o setor pedagógico, as salas especiais e o setor de vivência relacionam-se com uma implantação bem distribuída de praça, recreio descoberto, quadra desportiva e estacionamento. Estes equipamentos relacionam-se ainda com uma praça situada em frente ao terreno, em atividades que podem envolver a comunidade vizinha.”⁷⁴

Os materiais utilizados no acabamento, como pisos cerâmicos e revestimentos, são aqueles cadastrados, pois possibilitam a reposição de forma ágil, evitando custos maiores em grandes substituições.

A solução dada à caixa d'água é a padronizada, no entanto, não apresenta a identificação de escola pública através da letra “e” - o que a distinguiria.

Mais que um marco, trata-se de uma marca da presença do poder público em regiões distantes, como a periferia. Há neste projeto a possibilidade de expansão do prédio: uma parte do terreno é destinada a uma horta, que poderia ser removida para a construção de mais salas de aula, ampliando a escola dentro dos padrões estabelecidos.

⁷⁴ RAZABONI, Carlos Augusto. *Arquitetura Brasileira nos anos 90, flexibilidade na padronização da arquitetura escolar*, In: *Revista Assentamento Humano*, outubro de 2001, p. 4. (Acesso em 25/01/04) www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/assent_humano3

Um dos fatores recomendados no uso de componentes, especialmente os de acabamento, é a fácil reposição dos mesmos, evitando que a depredação constante dos edifícios inviabilize seu uso, ou demande reformas maiores.

“O vandalismo está a solta dentro e fora da escola e essa realidade urbana, que atinge a todos, tem impacto direto na administração dos recursos para a produção de componentes escolares.(...) Hoje não são mais aceitos o alambrado, as grades, ou mesmo o muro padrão. Somente o muro fechado, compacto, capaz de evitar a ação dos vândalos e dos traficantes através dos vãos. (...) São problemas recentes com os quais a arquitetura tem que conviver.”⁷⁵

Outro eterno problema da educação é a administração das verbas destinadas a esse setor, sejam elas federais, estaduais ou municipais. Como estas têm que cobrir várias frentes, incluindo a expansão da rede escolar através da construção, ampliação, reforma e manutenção de prédios escolares, muitas vezes seu destino é incerto.

As somas vultosas destinadas às secretarias de educação, pelo tênue controle, facilmente “deslizam” para outros fins, como as verbas re-distribuídas para a merenda escolar.

“Liberação silenciosa de verbas: o desconhecimento do público e dos gestores educacionais da liberação de verbas e de suas finalidades é um fator importante de desvios.”⁷⁶

Há ainda um outro fator preponderante com relação à questão das verbas: a não vinculação das mesmas às oscilações do mercado, como as provocadas pela inflação, que nos anos 80 e 90 consumiu boa parte dos recursos.

“O ensino, apesar de protegido por dispositivos constitucionais e legais, pode sofrer perdas muito significativas. (...) A tendência é concentrar as verbas para outros custeios e capital para o segundo semestre, quando a inflação já corroeu o valor do dinheiro.

É claro que, se se pretende construir duas escolas, provavelmente as verbas só darão para uma ou meia. (...) É evidente que, quanto menor a força política dos interessados, mais tarde tendem a ocorrer as liberações.”⁷⁷

⁷⁵ FDE Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado, SP, 1998, p. 26.

⁷⁶ *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, jan/dez de 1994, p. 23.

⁷⁷ *Ibid.*

Foram criados dispositivos para tentar inibir estas discrepâncias, como a lei Calmon, de 1985, que permitia um ajuste nas despesas efetivamente realizadas, o que possibilitou alguns avanços.

A região metropolitana de São Paulo, em 1994, tinha um déficit de 6.000 salas de aula, que ocorreu, segundo o governo federal, devido à grande explosão populacional, agravada pela migração de pessoas vindas de diferentes regiões do país em busca de melhores condições de vida. Outra verificação, realizada pelos órgãos federais de educação, refere-se à qualidade do ensino oferecido e às condições das famílias na periferia dos grandes centros, que eram despossuídas e necessitavam de um maior apoio para a formação de seus filhos.

Baseado nestas premissas, o Governo Federal lançou o projeto CIACs (Centro Integrado de Apoio à Criança), que buscou oferecer um atendimento de seis a oito horas por dia para estes alunos. Esta iniciativa retomou a proposta de alguns projetos anteriores, como a Escola Parque da Bahia e os CIEPs do Rio de Janeiro.

“O plano inicial era o de construir 5.000 CIACs até 1994 (no país*), que atenderiam no mínimo 5 milhões de crianças, (...). O custo de cada CIAC, com capacidade para educar mil alunos, era de 2 milhões de dólares, de modo que o projeto inicial superava em muito a capacidade de investimento do Governo. Além disso a idéia inicial era a de que o Governo Federal construísse os CIACs e os entregasse aos Estados e municípios para operação”⁷⁸

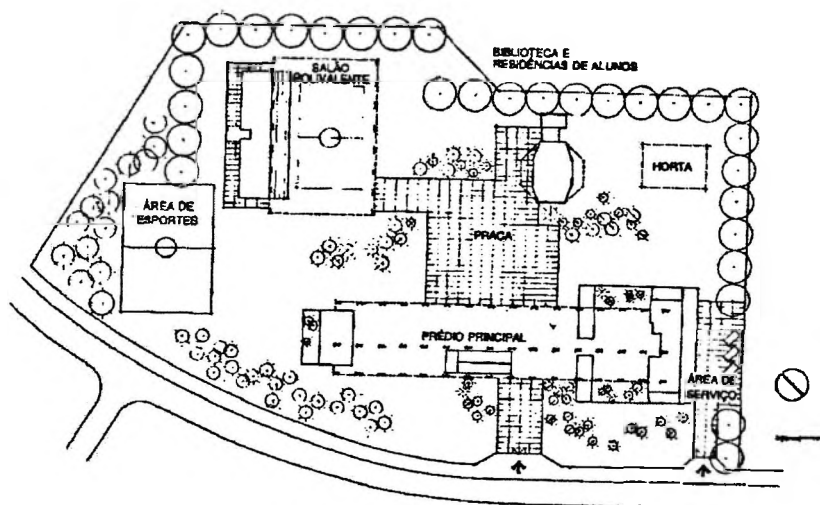


Fig.25 Planta baixa CIEPs

⁷⁸ GOLDEMBERG, José. O repensar a educação no Brasil, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Coleção Documentos, maio de 1993, p. 45. *acréscimo nosso.

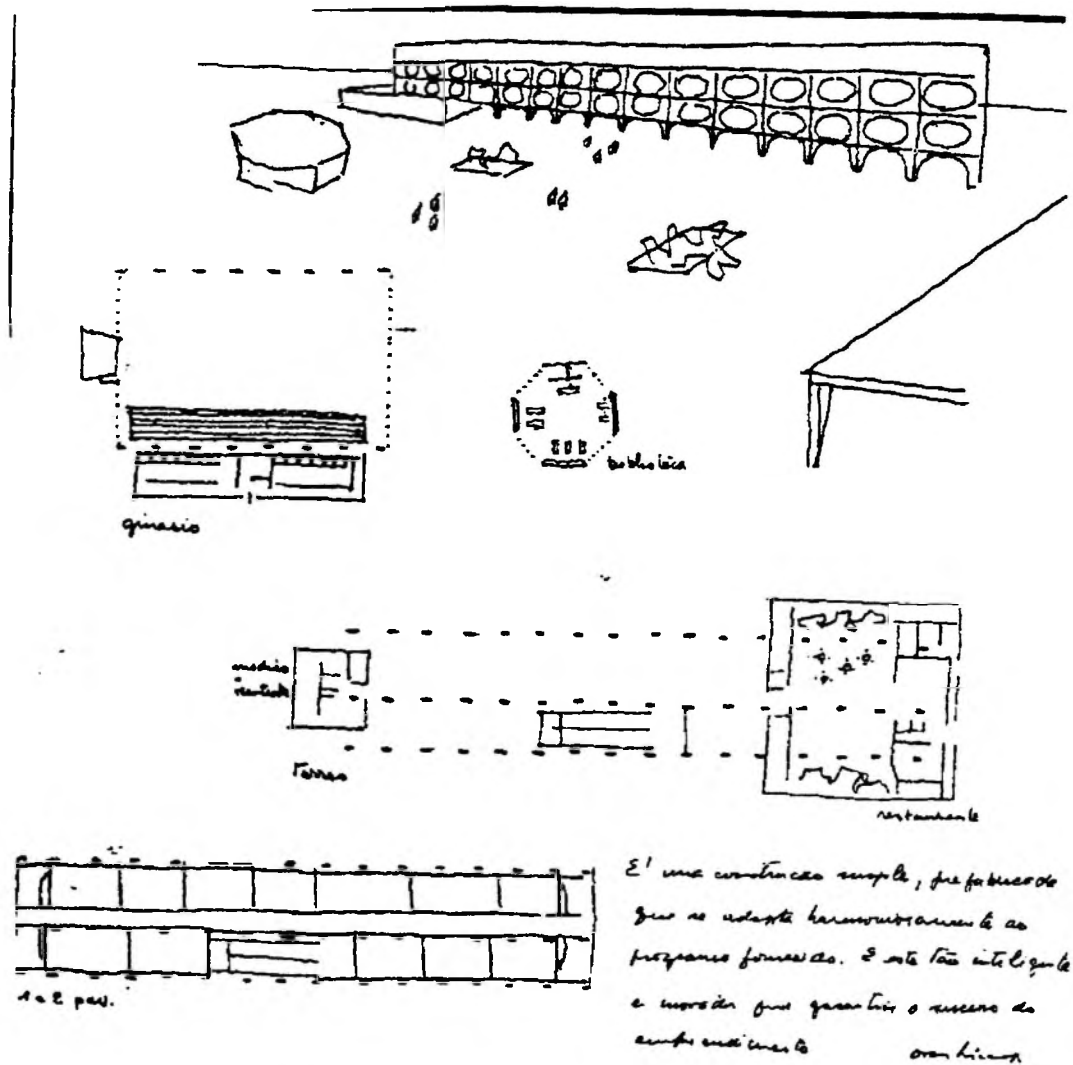


Fig. 26 Croquis do CIEPS – projetados por Niemeyer

Alguns CIACs foram construídos na periferia de São Paulo, bem como em outras localidades do país, Este projeto, no entanto, foi abandonado pela própria conjuntura do Governo Federal - o então Presidente da República, Fernando Collor de Mello, sofreu processo de *impeachment* e renunciou antes da votação do projeto, fato que colocou em **xeque** projetos vultosos como este.

A construção dos CIACs, assim como a dos CIEPs, obedece a um projeto-padrão, utilizando pré-moldados em concreto aparente; o primeiro tem ainda como diferencial e marca de sua construção o ginásio de esportes, que se destaca na paisagem urbana.

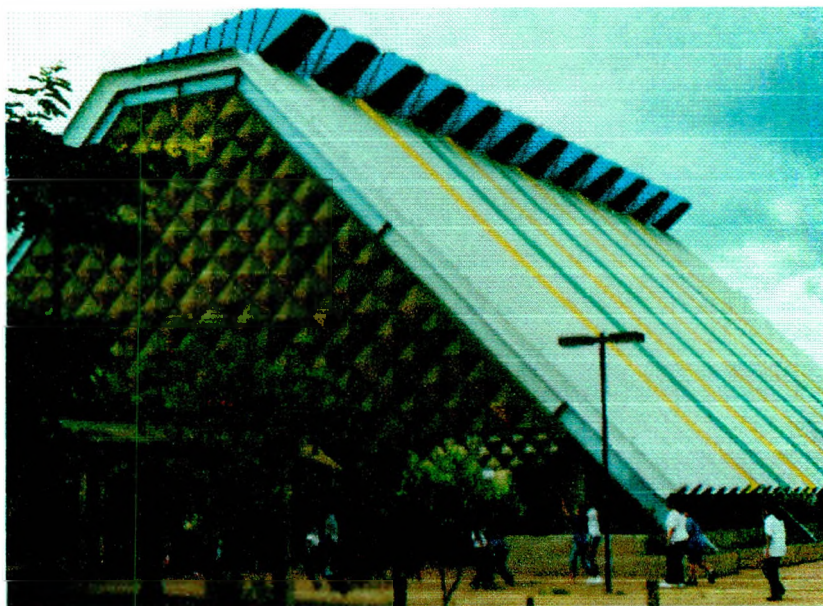


Fig 27. CIAC

A FDE vem até os dias de hoje promovendo o desenvolvimento da construção de escolas por todo o Estado de São Paulo, não só atuando em relação aos projetos, mas também em relação à qualidade das construções, através da racionalização em favor do padrão construtivo. A recomendação do governo de não gastar nada além do que é arrecadado é seguida à risca: “Os resultados desta orientação vêm se traduzindo em maior competitividade e em redução de custos.”⁷⁹

A FDE trouxe inúmeras contribuições em relação ao desenvolvimento de novos procedimentos para os projetos-padrão, seja na revisão de seus manuais, seja na criação de novas possibilidades de utilização dos mesmos através da flexibilização mais recente, em que há a normatização dos componentes, mas não a necessidade de um projeto padronizado. Segundo Sami Bussab, diretor executivo da FDE, “face à grande quantidade de projetos que devem ser elaborados simultaneamente, em curto prazo, há vários anos adota-se uma metodologia racionalizada, que permite maior rapidez nas tarefas relativas às várias etapas que envolvem a viabilização e a execução das obras.(...). As especificações técnicas para a elaboração dos projetos estão compiladas na forma de

⁷⁹ FDE, *Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado*, SP, 1998, p. 32.

manuais técnicos, que têm servido de referência, inclusive, para outros organismos que tratam da construção de prédios escolares, no país.”⁸⁰

É preciso lembrar uma das arquitetas mais engajadas no processo de construção e concepção de escolas, Mayume Watanabe de Souza Lima. Além de ser brilhante arquiteta, Watanabe procurou dialogar com áreas correlatas, pois realizou seu doutoramento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação do Professor Celso Beisegel.

Para ela, “o prédio escolar se confunde com o próprio serviço e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. E é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado.”⁸¹

2.8 EDIF e os projetos atuais da Prefeitura de São Paulo – Centros de Educação Unificados

A chegada do novo milênio foi acompanhada por *déficits* no número de vagas em escolas do ensino fundamental. Embora tenha havido diferentes ações do Estado e da Prefeitura de São Paulo em relação às construções escolares, ainda se observa a presença de situações complexas, como *containers* sendo usados como salas de aula.

Durante a última gestão municipal da década de 1990, do prefeito Celso Pitta, foram instaladas as famosas “escolas de latinha”, prédios feitos de metal, que agora representam um problema para serem desativados.

As soluções paliativas emergenciais, como as escolas feitas de elementos metálicos, são perigosos artificios, pois o que deveria permanecer durante pouco tempo acaba tornando-se permanente em decorrência da grande demanda não atendida. Para a classe mais pobre, a escola é quase sempre vista não como um direito, mas como uma benesse.

⁸⁰ FDE, Escolas Estaduais de 1º Grau, Projetos arquitetônicos 96/97, São Paulo, 1997, introdução.

⁸¹ LIMA, Mayume W. S, Apud, FDE, Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado, S.P, 1998, p. 27.

As escolas feitas de elementos metálicos são muito econômicas e de rápida montagem, já que são feitas de elementos pré-moldados, podendo-se optar por utilizar os elementos metálicos apenas na estrutura, combinados com alvenaria, ou integralmente, como no caso de São Paulo.

Por volta de 1978 houve a realização de protótipos de prédios escolares feitos através de estruturas metálicas, num convênio firmado entre o MEC e o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE), desenvolvendo um sistema modular de construção de escolas em estrutura metálica.

“O custo das construções escolares com o uso de técnicas tradicionais vem se elevando de maneira muito acentuada, pelo que deliberou o CEBRACE estudar processos de pré-fabricação parcial, tendo iniciado este trabalho por um sistema modular de estrutura metálica.(...)”

Proporcionou ao Ministério da Educação e Cultura e às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios o estudo e a experimentação de um sistema de pré-fabricação com base em estrutura metálica modulada e componentes padronizados, que possibilitam a industrialização parcial ou total das construções escolares.”⁸²

Estes projetos desenvolvidos assemelham-se aos implantados em São Paulo no final da década de 1990. As “escolas de latinha” são totalmente feitas de elementos metálicos e esta característica potencializa as oscilações térmicas e o barulho de chuva, pois reverbera tanto o som interno quanto o externo; além disto, as escolas foram feitas em pequenos terrenos, o que infringe a própria legislação, a qual determina uma área mínima superior à usada para implantação de escolas.



Fig 28 Salas em material metálico

⁸² MEC e CEBRACE, Sistema Modular de Construção de Escolas em Estrutura Metálica, Rio de Janeiro, 1978, apresentação.

Essas construções não servem *de fato para nada*, já que, mesmo que fossem utilizadas para o serviço de apoio à comunidade, seria insuportável permanecer no prédio durante os dias mais quentes ou mais frios do ano.

Atualmente há um esforço na substituição destas escolas, que hoje atendem apenas à demanda da educação infantil, pela implantação dos CEUs e, na atual gestão do Prefeito José Serra, através da construção de escolas-padrão pela prefeitura.

A proposta dos CEUs nasceu bem antes de sua implantação, nas dependências do EDIF, por um grupo de arquitetos que buscou um projeto sofisticado e arrojado que pudesse mobilizar a cidade e re-ligar suas dimensões humanas por meio de equipamentos polarizadores, dos quais emanaria essa proposta de reunião.

O projeto dos CEUs resgata a essência da proposta da Escola-Parque, que estava ancorada no sistema *platoon*, defendido por Anísio Teixeira e propagado por Hélio Duarte durante o Convênio Escolar em São Paulo e, ainda mais, resgata a essência dos Parques Infantis, projeto de Mário de Andrade.

Houve, no entanto, uma retomada anterior dos projetos da escola idealizada por Anísio Teixeira, quando esta foi revisitada nos projetos dos CIEPs de Darcy Ribeiro e Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e sutilmente imitada na proposta dos CIACs, do governo federal.

A idéia dos CEUs surgiu, segundo Alexandre Delijaicov e André Takyia, resgatando em primeiro lugar a postura do funcionário público mais humanista e menos mercantilista; houve, assim, uma busca através do projeto coletivo, em que nasceu a concepção inicial de praça de equipamentos, que ao longo do tempo foi se tornando mais nítida.

O projeto inicial da praça de equipamentos nasceu como uma posição deste grupo de arquitetos contra a escola instalada em qualquer espaço público, segundo Delijaicov, numa analogia que permite estabelecer a diferença: a escola do canteiro central da avenida ou a da rotatória.

Os arquitetos Alexandre Delijaicov e André Takyia comentaram o que denominaram exemplo de situação anacrônica:

“(...) Nós ficamos indignados quando chegou um processo que pedia a implantação de uma escola (creche) em um espaço público de 10 mil metros

quadrados, enorme, que pedia para pegar uma esquina, uma fatia com 20 metros de frente e implantar uma creche ali.

A situação era tão anacrônica que o levantamento de medidas do terreno era feito só na área que iria ser usada, quando não custava nada medi-lo inteiro para saber o que havia lá.⁸³

Segundo Takyia, “(...) esses dados servem como registro e isto é importante, pois é um dos nossos instrumento de trabalho, ou até como registro de crítica ao próprio trabalho, o registro dessa fragmentação.”

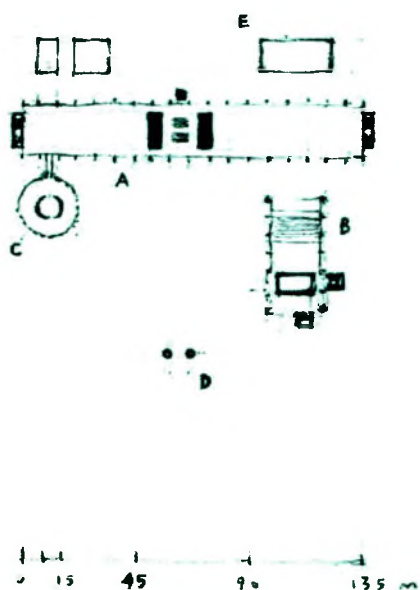


Fig.29 Croqui dos CEUs



Fig 30 CEU

Embora a idéia de uma escola que integre vários equipamentos não seja nova, o projeto dos CEUs é diferente dos outros projetos por agregar avanços estabelecidos ao longo do desenvolvimento das construções escolares: a utilização de pré-moldados em concreto, o fato de o projeto poder se adequar às características do terreno mudando sua disposição, a integração dos espaços, as possibilidades dos seus usos múltiplos, a previsão de atividades que busquem uma educação integral. Estas são algumas das

⁸³ Entrevista concedida por Alexandre Delijaicov e André Takyia em 28/11/2004 nas dependências da FAU-USP.

características que revelam muito conhecimento do que já foi realizado, ao mesmo tempo que propõem estratégias novas em um projeto cuidadoso.

A proposta dos CEUs é a de dinamizar a função do espaço público, visto que há em um mesmo espaço um conjunto de equipamentos, este pode ser otimizado tornando-se um pólo.

Este conjunto de equipamentos é composto por um Centro de Educação Infantil (CEI ou creche) para 300 crianças, uma Escola de Educação Infantil (EMEI) para 900 crianças, uma Escola de Ensino Fundamental (EMEF) para 1.260 alunos.



Fig.31 Fachada CEU Rosa da China.

Esta praça de equipamentos educacionais ainda conta com o atendimento noturno de turmas de educação de jovens e adultos (EJA), e com um telecentro que atende à comunidade, dando acesso à utilização e capacitação em informática. Abriga ainda uma padaria comunitária, cursos e atendimento à comunidade, centro comunitário, teatro, biblioteca, sala de música e dança, duas orquestras, rádio comunitária, estúdio de produção e gravação em multimídia, escola de iniciação artística, ginásio de esportes coberto, quadras poliesportivas, pista de skate e piscinas, que formam um balneário.

Todos esses serviços e espaços estão à disposição dos alunos e da comunidade, trazendo para a periferia da cidade um conglomerado de serviços públicos diversificados.

Houve a implantação na cidade de São Paulo de 21 CEUs, ampliando a oferta de vagas escolares em 50 mil vagas. Este fato gerou igualmente um maior número de teatros

e salas de cinema na cidade, sendo que até o ano de 2004 estas salas apareciam no circuito dos jornais, oferecendo uma programação ao alcance de todos.

Da mesma forma, pode-se afirmar que houve a ampliação de clubes municipais na cidade, já que os CEUs contam com piscinas, quadras, salas de dança, entre outros espaços especiais que certamente fizeram a diferença para centenas de famílias.

O projeto era bastante ambicioso e previa três etapas, segundo declarou Alexandre Delijaicov em entrevista: na primeira etapa foram construídos 21 CEUs, na segunda estavam previstos mais 24, igualmente na periferia da cidade, e numa terceira etapa seriam construídas mais 48 equipamentos, em várias regiões da cidade, incluindo as regiões mais centrais, numa versão verticalizada, pela ausência de grandes terrenos. Estes recuperariam as áreas públicas fragmentadas, pela possibilidade de agregar espaços públicos deteriorados, anexando-os ou mesmo utilizando o processo de extensor urbano e “contaminador”, através de uma ação benéfica, o entorno decadente.

Enquanto concepção arquitetônica, pode-se afirmar que o projeto do CEU é pretensioso: por seu grande porte, destaca-se na paisagem, imprimindo ao entorno um contraste de referência significativo, que revela e significa, com a sua existência, a miséria ao seu lado.

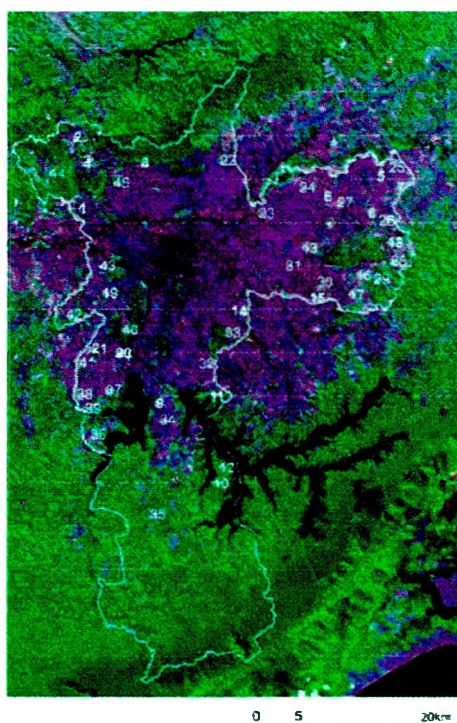


Fig 32 A cidade e os equipamentos previstos

No entanto, o projeto do CEU igualmente significa que a escola na periferia não precisa ser de lata, não precisa ser acanhada como as casas da vizinhança, e propõe à comunidade em que se instala a experiência de conviver com o belo e o bom, mudando suas referências e padrões de exigência.

O conjunto de edificação que compõe o CEU pode, a partir de seu projeto básico, ser agrupado da forma mais conveniente, de acordo com as características de cada região, adaptando-se facilmente, seja expandindo, seja encolhendo sua estrutura, frente às características do terreno.

A estrutura do CEU tem a seguinte distribuição:

“(…) o pavilhão educacional distribui-se, na maior parte das vezes, em três pavimentos. No centro está posicionada a circulação vertical; as salas de aulas são dispostas nas laterais, no primeiro e no segundo andares. No térreo ficam os equipamentos de apoio às atividades didáticas – cozinha, biblioteca, brinquedoteca, área para exposições, telecentro, vestiários, entre outros.”⁸⁴

O bloco cultural em geral fica isolado do pavilhão central, mas em alguns casos foi erguido ao lado, mantendo-se no mesmo alinhamento. O teatro fica no primeiro pavimento do prédio central e pode ser transformado em cinema. A quadra poliesportiva fica em cima, “dotada de piso flutuante – material que evita que ruídos provenientes da prática de esportes vazem para o auditório.”⁸⁵

A creche em forma de disco é destacada do bloco central, tem entrada pelo seu centro através de escada metálica e possui iluminação natural através da cobertura, a qual alterna elementos translúcidos com telhas de metal, o que permite que os ambientes fiquem iluminados durante o dia.

Há ainda a presença de cores vibrantes nos espaços, em contraste com o concreto aparente; as salas de aula possuem grandes vidraças que são voltadas para um corredor lateral aberto, mas protegido, lembrando, segundo Delijaicov, uma calçada coberta italiana, *loggia*, ou ainda pela visibilidade avantajada, o *deck* de um navio ancorado.

⁸⁴ DELIJAICOV, Alexandre *et al.* *Escolas parque*, Revista projeto design, arco web, www.revprojeto.com.br, acesso em 03/04/05.

⁸⁵ *Ibid.*

A cobertura é feita de telhas metálicas, assim como as escadas, que também são de metal, com os pisos feitos em granilite.

E a entrada do CEU é marcada pelas caixas d'água em continuidade – o parque aquático com três piscinas, que Delijaicov usou como um elemento provocador.

O projeto dos CEUs no entanto, como já foi examinado, é muito mais amplo do que os prédios instalados, sua função é mais sofisticada em relação à proposta de uma cidade mais humana e educadora.

É lamentável que se tenha tornado para os gestores da cidade um projeto eleitoral passageiro, mas cabe ressaltar que esses equipamentos são ganhos permanentes para a população e revelam que é possível oferecer possibilidades melhores que a escola tradicional, em termos de concepção de espaço.

Parece óbvio atualmente pensar num espaço escolar que corresponda a uma concepção de educação que englobe seus sujeitos e seu entorno, enfim, um espaço em que a somatória de informações e concepções sejam materializadas de forma a compatibilizar ao máximo as diretrizes educacionais, arquitetônicas e sociais com os sujeitos que lá irão conviver.

A educação inicia sua história buscando formas paliativas para suprir a falta de vagas e a falta de qualidade, e esse parece ser um problema eterno. No entanto, nem sempre foi assim, ou é assim, mesmo na atualidade. Quando tratamos de equipamentos ou edifícios públicos, podemos vislumbrar momentos em que grande profissionais e vontade política estão unidos, mesmo de forma tênue e sem os mesmos objetivos, em prol da coletividade.

Há saídas, portanto, como as demonstradas pelo bravo espírito de luta e dignidade pelo bem comum, bandeira de Duarte, Tibau, Artigas, Mayume, Mange, Delijaicov, Takiya, entre outros, bravos guerreiros contra a maré, mas em favor de uma história mais humana.

Ainda vale lembrar a verdadeira função da arquitetura:

“(…) não é simplesmente uma arte, mais ou menos bem executada; é uma manifestação social. Se quisermos saber por que algumas coisas são o que são em nossa arquitetura, é necessário que olhemos para o povo; os edifícios no seu conjunto são uma imagem do povo como um todo, embora especificamente eles sejam a imagem individual daqueles aos quais, constituindo uma classe, o público delegou e

proporcionou poderes para construir. Isto posto, o estudo crítico da Arquitetura nada mais é (...) na realidade, que o estudo das condições sociais que a produzem.”⁸⁶

⁸⁶ SULLIVAN, Louis. In: ARTIGAS, Vilanova. *Caminhos da Arquitetura*. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 1999. p. 35.

CAPITULO III

Os métodos: determinantes do funcionamento da escola e da imagem de aluno projetada pelos uniformes.

“A história da instituição escolar começa também a ser reconfigurada, passando a escola a ser concebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que deles se apropriam.”
Michel Certeau.

Neste capítulo relacionaremos os pressupostos teóricos dos principais métodos educacionais das escolas primárias públicas da cidade de São Paulo, revelados em indícios iconográficos usados na organização do espaço da sala de aula, como promotor da metodologia adotada, e da imagem do aluno é projetada por intermédio do uniforme escolar.

A história da instituição escolar começa também a ser considerada um produto histórico, que busca resgatar os sentidos atribuídos às suas práticas como forma de cultura e de transmissão cultural, os quais podem ser resgatados através de seu cenário, salas de aula e ambientes produzidos para fins escolares como também por seus manuais, livros, materiais pedagógicos, uniformes escolares, entre outros, como afirma, Michel Certeau.¹

Para apoiarmos nossas reflexões buscaremos neste trabalho, as referências metodológicas na representação destas através da iconografia utilizada como documentação histórica.

O historiador Michel Vovelle proporciona esse descortinamento, quando busca demonstrar de que forma o estudo da iconografia, desprezado em épocas anteriores, passa a ter um lugar teórico na história das ideologias e mentalidades:

“Nossa bulimia afirma-se sem fronteiras: convém ainda entendermos sobre os procedimentos a seguir nesse domínio e confrontar o ensino de achados ilustrativos sobre a matéria, com a reflexão teórica em vias de elaboração. Da coleta de um documento até sua exploração, desenha-se um caminho nem sempre linear.”²

¹ CERTEAU, Michel, *A Invenção do Cotidiano*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1994.

² VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 92.

Pesquisar indícios em fotografias e descrições das salas de aula é também buscar perguntas que possam, quando menos, recriar as possibilidades experimentadas nas décadas posteriores, o que, em muitos casos, se contrapõem aos registros oficiais. Como Vovelle afirma, é este um caminho que exige interrogações e que podem indicar caminhos não previstos, os quais se abrem para uma nova perspectiva de compreensão, muitas vezes levando o historiador à perplexidade e impasse.

Nessa medida, confrontaremos os discursos oficiais através de documentos que deliberam o tipo de educação e método educacional adotados com relação relatos aos declarações de pessoas que viveram a experiência na época presentes nas revistas pesquisadas, além da iconografia composta de fotos, pinturas, gravuras e outras formas de registros.

Sentimos necessidade, como nos capítulos precedentes deste trabalho, de ressaltar marcas que perduram, anteriores ao período delimitado por este estudo. Ou seja, foi necessário nos referirmos ao ensino jesuíta para analisarmos a persistência de seus traços em épocas posteriores.

Muitas vezes um acontecimento torna-se parte de processos de longa duração, os quais podem ser detectados até a contemporaneidade, embora sob formas camufladas de expressão. Abordaremos, entretanto, apenas os aspectos de maior relevância para compreendermos essas marcas a partir da origem da cidade: o entorno do colégio dos padres.

Cabe ainda ressaltar que, diante da periodização do trabalho (1922-2002), o eixo central deste capítulo será o de refletir sobre os métodos ativos de aprendizagem, desencadeados pelo movimento que se denominou *Escola Nova*, e as variações e adaptações desse métodos nas escolas públicas primárias de São Paulo.

3.1 Método jesuíta : *Ratio studiorum*.

A missão jesuíta possuía como diretriz o que foi denominado de Plano Manuel da Nóbrega. Esse plano inicial não fazia distinção étnica entre índios, mestiços ou brancos, pois a Igreja buscava novos fiéis. A educação esteve centrada nos conhecimento da fé católica; havia o aprendizado da língua portuguesa na fase inicial, seguido de forma

opcional do canto orfeônico ou música instrumental em um nível posterior, o que exigia conhecimentos de gramática latina; havia ainda a possibilidade de uma viagem à Europa para concluir os estudos.

Para “seduzir” inicialmente os índios, os padres utilizavam a música, que os encantava, para depois demonstrar a coerção e a aridez da educação jesuítica. Buscavam, assim, o encantamento inicial para a conversão, em que se evocava a emoção.

“Os aborígenes foram sempre emocionáveis pela melodia. Os padres pediam que remetessem de Portugal meninos que tocassem, flauta, gaita, néspersas, (...) pandeiros com soalhas. Socorriam-se da música sob canções, melodias religiosas, para tomar a alma infantil mais sensível à doutrina cristã.”³

Para a coroa portuguesa, a conversão abria caminho para buscar entre os aborígenes a possível existência de ouro, prata e pedras preciosas; não havia qualquer intenção de criar um *processo civilizatório*⁴ na colônia.

Anchieta era considerado *a alma* da catequese em São Paulo: sabia latim, espanhol, português e tupi; usava seus conhecimentos para suprir a carência de livros, copiando lições em cadernos. Foi ele que redigiu a primeira gramática na língua tupi-guarani, *Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil*, publicada em 1595 em Coimbra. Além dessa obra, publicou outras, com descrições da capitania e versos religiosos que enalteciam a Virgem Maria.

Em 1556 verificaram-se alterações significativas nos procedimentos educacionais, pois Manoel da Nóbrega e Anchieta receberam nova orientação que previa a mudança nas diretrizes educacionais, as quais passariam a seguir as do *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu*, (*ratio* significa plano, ordem, regra, razão; *institutio* significa modo maneira, podendo ser traduzida por “Ordem e Maneira dos Estudos”).⁵

³ BRIQUET, Raul. Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, outubro 1944, p. 6.

⁴ A coroa portuguesa, em épocas posteriores, iria coibir todo o tipo de iniciativa que buscasse produzir bens de consumo e outras iniciativas comerciais tais como teares, que são sistematicamente destruídos em Minas Gerais; fundidores, ourives, lapidários, gravadores são perseguidos em Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro: o Brasil era visto como um produtor agrícola e de riquezas, nada mais.

⁵ HANSEN, João A. *Ratio Studiorum* e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana G. *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 13.

Este plano previa uma nova distribuição em que os brancos seriam educados, os indígenas e mestiços catequizados, e aprenderiam também técnicas agrícolas.

A partir, portanto, da implantação do *Ratio*, a educação no Brasil divide-se em categorias sociais diferenciadas que foram justificadas pela suposta falta de capacidade do índio. Não houve nenhuma menção às diferenças da cultura indígena para com a européia.

Um fato, porém, que nega a aculturação era o uso corrente da língua tupi por toda a população, incluindo a das vilas; esse fato pode ser explicado pelo número maior de habitantes índios, pois não era possível a comunicação com eles sem o domínio de sua própria língua. Supostamente o uso da língua ia além do domínio de alguns povos indígenas: servia para negociar com outros grupos o acesso de metais e pedras preciosas e para a escravização de grupos rivais.

Importante também na época foi a correspondência que a Ordem da Companhia de Jesus determinou que se levasse a Roma para que pudessem ser acompanhadas as evoluções nas missões de todo o mundo. Essa determinação foi feita pelo Padre Polanco, secretário de Inácio de Loyola Brandão.

“A exigência do Pe. Polanco tinha quatro objetivos básicos: o primeiro era colher informações sobre os povos com que se fazia contato, principalmente sobre suas línguas, o que permitia a confecção de gramáticas e o treinamento de jovens missionários, nos colégios da Europa, antes de irem para as missões; o segundo era o controle interno da Ordem por meio da regulação do tempo do cotidiano da missão e das informações sobre os desânimos e crises que acometiam os padres; o terceiro era o reforço do entusiasmo catequético. Depois de censuradas por Polanco e sua equipe romana, as cartas eram traduzidas para várias línguas e remetidas para outras missões, de modo que padres do Brasil e de Angola, ficavam rapidamente sabendo do que ocorria com padres da Índia e vice-versa.”⁶

O método jesuítico aplicava a repetição como forma de inculcar tópicos e normas. Tinha por finalidade combater as heresias dos índios e neutralizar o movimento da Contra-Reforma com seus perigos de interpretação e livre leitura dos textos sagrados. O *Ratio* não pretendia formar nem o curioso, nem o temerário nos estudos, tampouco desenvolver opinião própria. Visava, ao contrário, a humildade, a modéstia, a simplicidade, entre outras virtudes cristãs.⁷

⁶ HANSEN, João A. *op. cit.*, p. 15.

⁷ *Idem*, p. 18.

A coerção era um outro fator que estava presente nas práticas educativas da época que, segundo as afirmações de Anchieta, um dos mais caridosos padres, a vara de ferro e a espada constituíam melhor argumento que a pregação.

Essa educação inicial resultou na apropriação da língua indígena pelos jesuítas, o que possibilitou uma maior dominação dos nativos. Os curumins tiveram um papel central para os padres, uma vez que era através de seus discípulos que conseguiam aprender o tupi-guarani. Anchieta relata na época que “dos *culumins* lhe serviam de discípulos e Mestres”.⁸

Os conteúdos eram transcritos para a língua tupi, como os catecismos e livros iniciais, a fim de propiciar a inserção da doutrina cristã de forma mais efetiva.

Muito mais que os livros e material didático da época, o método jesuítico de repetição e submissão era um importante aliado na dominação da população local. Permanecerá inalterado por um longo período, e se tornará a forma dominante de ensino-aprendizagem. No entanto, desde a colonização do Brasil já circulavam na Europa idéias que se diferenciavam da educação voltada para reafirmar a doutrina católica. Michel Montaigne (1533-1592), por exemplo, busca resgatar o conhecimento da natureza humana por meio dos ensinamentos de autores clássicos.

“(…) ‘Eu estudo-me a mim próprio mais do que qualquer outra coisa: esta é minha metafísica e a minha física.’ (...) Assim, para dar forma a essa reflexão, diferentemente dos humanistas dos séculos XIV e XV que recuperaram dos textos platônicos a escrita dialogada, ele inaugura o gênero ensaio, um colóquio do autor consigo mesmo na busca do seu eu profundo.”⁹

O reino português e suas colônias pareciam “blindados” aos avanços realizados nos outros países. Efeito disso é a aparente renovação que ocorreu a partir de 1720. Substituíram-se os textos aristotélicos pela “*postilas*”, conhecidas como “sebentas”, certamente pelo seu uso e manuseio. Elas buscavam inculcar nos alunos um método e uma disciplina para pensar, “aliados a uma defesa pela ortodoxia da doutrina”.¹⁰

⁸ FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala* (14 ed). Recife: Imprensa Oficial, 1966, p. 164.

⁹ HILSDORF, Maria Lúcia, S. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: Edusp, 1998, p. 26.

¹⁰ HANSEN, João A. *op cit*, p. 31.

O projeto educacional dos jesuítas, durante o período de sua atuação no Brasil, foi questionado em relação à formação que promovia, pois retrógrado e desvinculado da ciência que já circulava em vários países europeus, como citado.

A ciência descartava a fé cega e, utilizando a razão como eixo motriz do pensamento, promovia novas abordagens e novas explicações surgiam. A educação prioritariamente religiosa perdia terreno.

Um dos temas da cultura do século XVII torna-se a base dos intelectuais da ciência moderna, isto é, a tentativa de dar forma às prerrogativas em que “*conhecer é fazer*” e “*conhecer é poder*”.

Esses questionamentos e as respostas advindas das ciências alteraram toda a forma de viver, incluindo a indagação de como educar as novas gerações.

O modelo de educação dos jesuítas, no entanto, ao ser percebido pela corte lusitana como um dos elementos de atraso da própria, em detrimento de outros países europeus como a Inglaterra, é sumariamente descartado pelo então Ministro do Estado português, o Marquês de Pombal, que, buscando a modernização do país determina em 3 de maio de 1759 a expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses.

A expulsão não ocorreu imediatamente no Brasil, pois, mesmo após a saída dos padres, a essência da educação jesuítica perdura, a maioria dos letrados no país tendo sido formados pelos jesuítas, desconhecendo-se outras formas de ensinar.

A saída dos padres acarretou um esfacelamento do sistema educacional, “(...) surgindo então escolas de beneditinos, carmelitas e franciscanos, que (...) não chegavam ao grau de adiantamento quanto ao método, ensino e regularidade dos padres de Jesus¹¹”

Os jesuítas possuíam, além das escolas, métodos, materiais e uma rede de informações que mantinha a coerência dos preceitos da ordem, o que só iria ocorrer novamente no final da Primeira República, momento em que surgiu o ensino público, financiado pelo Estado e para o Estado, retirando da Igreja o domínio da educação.

Entre aparentes rupturas, como no caso do método jesuítico que perdura através das práticas incorporadas e disseminadas, e as novidades e descobertas realizadas, os métodos educacionais vão, ao longo da história, acompanhando as correntes em voga na

¹¹ BRIQUET, Raul. Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, outubro de 1944, p.9.

Europa e partiu na segunda metade do século XIX, nos EUA, adaptando-se às contingências e condições locais brasileiras.

Muitas dessas tentativas de implantação de novos pressupostos metodológicos advinham da necessidade econômica, da busca por alterar a imagem de atraso, que não servia à pretensa imagem de progresso, ou ainda pela tentativa de mascarar as grandes diferenças existentes.



Fig. 1 Instrução catequética

3.2 Educação sem rumo no Império.

No início do período imperial, a educação era restrita a alguns segmentos da sociedade brasileira, destinada apenas aos filhos dos homens livres. A educação elementar como um dever do Estado é regulamentada a partir da lei de 15 de outubro de 1827, mas não estava previsto como se daria essa organização.

O projeto constitucional previa, inicialmente, que houvesse um sistema nacional de educação, mas no texto outorgado tal idéia desaparece, deliberando que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos com distribuição racional por todo o território do país de escolas de primeiras letras e de outros níveis como ginásios e universidades.

Um indicador revelava essa falta de engajamento em relação à educação, pois, para as Assembléias Provinciais, era vetada a deliberação sobre questões de interesse do Império.

No entanto, assuntos relativos à educação eram discutidos pelas autoridades das Províncias em diferentes instâncias, revelando o desinteresse oficial sobre o assunto.

Durante o Império, foram criadas na cidade de São Paulo escolas de primeiras letras que tinham como professores pessoas ilustradas, mas sem preparo, de fato, para atuarem como tais, havendo falta desses profissionais para a expansão do ensino.

A escola, não passava geralmente de uma sala isolada, que era organizada pelo professor; este alugava uma sala e providenciava uma mesa dois bancos, além de uma lousa e uma cadeira e mesa para si. Algumas salas em melhores condições dispunham de mais mesas e bancos para os alunos, como na seguinte descrição:

“Em geral os móveis limitam-se a três mesas e seis bancos compridos para alunos, mais mesa e cadeira para o professor. O que significava que a capacidade era de no máximo trinta e seis alunos (doze em cada mesa); não raro, porém, os alunos matriculados ultrapassavam o número de cinquenta.”¹²

O grande número de alunos para o espaço da sala de aula certamente era um fator determinante dos baixos índices de aproveitamento. O ensino nessas escolas resumia-se em ensinar conhecimentos rudimentares de leitura e escrita, cálculo e doutrina cristã e, assim como nos primórdios da colônia, o método baseava-se na repetição.

Nessa época, a maioria dos professores atuava em salas isoladas e ministrava as aulas como bem entendia, não havendo nenhum tipo de integração do ensino. Os alunos tinham idades e nível de conhecimento diferentes, requerendo acompanhamento individual e sem troca entre eles. Isso acarretava longo tempo sem terem atenção, pois todos os alunos freqüentavam a mesma sala e quase sempre em um número maior do que a capacidade do local e do professor.

Não se pode falar portanto, em organização do espaço escolar nessa época; o que havia era a distribuição dos alunos como fosse possível, utilizando toda sala, fossem espremidos em torno de uma mesa, fosse m caixotes ou mesmo sentados no chão.

Em 1877, a professora da Escola de Primeiras Letras da Bela Vista descreve assim a sua sala de aula:

“Quanto a casa onde funciona a escola, sinto-me acanhada em descrever: - imaginando V. Ex^{as}. uma sala pequenina, uma mesa pequenina,

¹² WOLFF, Silvia F. *S.Espaço e Educação, os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, FAU/USP, 1992, p. 63.

dois bancos e alguns caixões vazios que servem de assento – eis a mobília e modesta casa de instrução deste florescente bairro.”¹³

A professora segue o relato acrescentando as condições higiênicas inadequadas da sala de aula, mal arejada, onde diariamente “respiram” 48 alunas, revelando as condições de precariedade tanto materiais quanto profissionais, já que não havia nenhum tipo de apoio para os processos de ensino, como lousa nem bancos em que se pudesse sentar, além do número excessivo de alunas para um espaço supostamente reduzido.

O desejo dos professores era o de ter condições mínimas de trabalho, bastante modestas, descritas em seus relatos como: mesas para doze alunos com bancos que poderiam ou não ter encosto, um estrado para si com mesa apropriada e cadeira, pequenas lousas para a prática dos alunos, uma lousa grande para exposição do professor, uma coleção de modelos do sistema métrico, uma pequena balança e um globo terrestre.

Surge no final do século XVIII na Europa o método Lancaster, elaborado pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster. No Brasil, adaptações feitas com esse método são do século XIX, denominado então de Ensino Mútuo.

O método consistia em dividir os alunos em grupos, que ficavam sob responsabilidade dos alunos mais adiantados, os quais instruíam seus colegas na escrita, na leitura, no cálculo e no catecismo, do mesmo modo de como haviam sido ensinados por seus mestres horas antes. São esses alunos auxiliares, denominados por monitores que, por sua vez, são vigiados pelos inspetores. O mestre portanto só ensina diretamente aos monitores que tratam de reproduzir suas lições para os demais alunos da escola.

No Brasil, aproximadamente entre 1820 e 1830, houve tentativa de implantação do método Lancaster ou *Ensino Mútuo*, já que se buscava uma solução para a educação popular e para a falta de professores; mas sua implantação não se obteve êxito, pela precariedade das condições de ensino. Não havia sequer espaço físico para separar as turmas ou tornar os monitores capazes de repetir as lições aos demais, a maioria dos alunos não progredia muito em seus conhecimentos.

“Nesse ano, Bernardo de Vasconcelos mostra que o ensino mútuo, ou Lancaster, que se havia ensaiado desde 1823, não dera resultado, por se limitar a

¹³ Idem, p. 64.

uma grosseira instrução. É vibrante o discurso proferido na Câmara, em 1837, por Tôrres Homem, contra tal prática didática.¹⁴

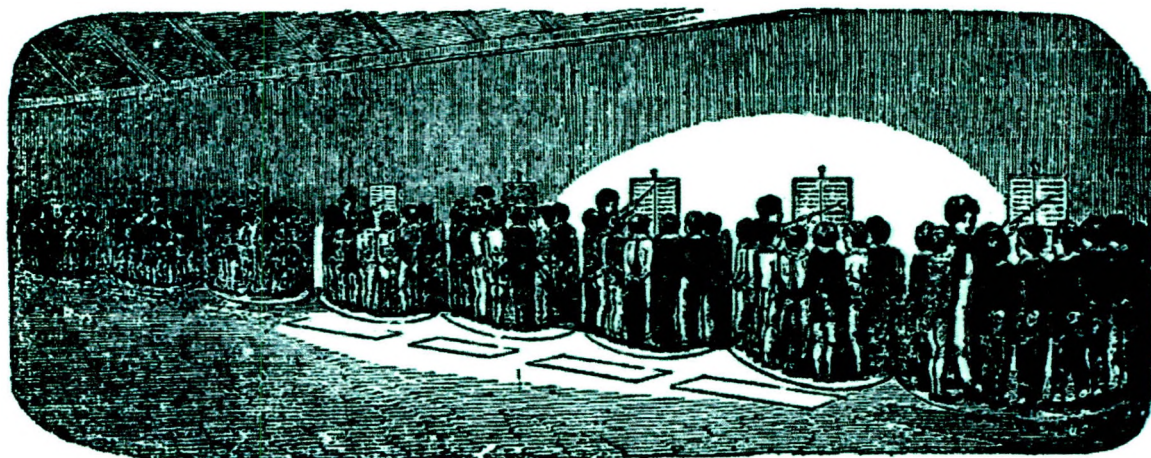


Fig. 2 Método Lancaster

Ainda existia uma forte tradição que baseava os ensinamentos em métodos de repetição e memorização, herança jesuítica, sem dúvida, propagada pela incipiente formação de professores que realizavam seu ofício como haviam sido educados, reproduzindo o método ao longo do tempo.

Os materiais disponíveis na época, além de cartilhas eram os compêndios com assuntos variados em que o aluno ia seguindo o livro até terminá-lo. Quando sabia ler, escrever e contar, era considerada terminada sua educação nesse nível.

Ainda que o ensino de primeiras letras fosse um anseio, os usos sociais e profissionais existentes exigiam pouco conhecimento escolar; bastava os rudimentos ensinados nas escolas – assim a continuação dos estudos era praticamente inexistente e naquele momento pouco reivindicada.

A escola de primeiras letras era destinada basicamente a uma camada intermediária de trabalhadores urbanos; as elites se serviam de escolas particulares ou professores (preceptores) em suas casas, e a classe mais baixa não frequentava a escola, trabalhava, nos serviços braçais.

¹⁴ BRIQUET, Raul. Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, outubro de 1944, p. 12.

Esses fatos são relatados na correspondência de Ina von Binzer, preceptora alemã que trabalhou no Brasil no final do período imperial e no início da Primeira República.

“Meus discípulos romanos são realmente muito mal educados é preciso recorrer a vários recursos pedagógicos para tratar com eles. (...)”

Os pais absolutamente não se incomodam com o comportamento das crianças e talvez isso esteja dentro dos métodos republicanos adotados pelo Sr. Costa.”¹⁵

Outro fato apontado pela autora era a ausência de escolas, que pudessem atender às resoluções legais quando por ocasião da lei que determinou a obrigatoriedade do ensino de primeiras letras, que incluía as crianças negras forras.

“A lei de emancipação de 28 de Setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e a escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida.”¹⁶

Nota-se que à preceptora, embora julgue que conhece plenamente a realidade brasileira, faltam elementos para ser tão taxativa, pois durante o Império havia bem mais que dez escolas – embora de fato o quadro não seja animador e tampouco houvesse possibilidade de a lei ser cumprida.

No final do período imperial já existem várias iniciativas educacionais realizadas por seitas como a de batistas, protestantes, presbiterianos, que imigraram para o país e fundaram suas escolas.

O casal protestante Chamberlain vem para São Paulo fundar uma nova missão. A senhora Chamberlain, observando que algumas crianças permaneciam boa parte do dia na rua brincando, convidou essas crianças para ouvirem histórias bíblicas em sua casa e passa depois a educá-las.

A notícia se espalhou, e logo a sala do casal tornou-se pequena para tantos alunos; foi assim que surgiu o embrião da *Escola Americana*. Essa instituição, por disseminar métodos de ensino renovados, acabou tendo grande repercussão na cidade, pelos seus

¹⁵ BINZER, Ina V. *Os meus romanos alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. São Paulo: Paz e terra, 1994, p. 108

¹⁶ Idem, p. 128.

excelentes resultados. Apesar de ser presbiteriana, a escola pregava a liberdade de credo, o que não ocorria com outras escolas particulares confessionais.

Esses novos métodos educacionais desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, por representarem um avanço em relação aos dogmas tradicionais, seriam implantados durante a consolidação da Primeira República, inicialmente nas escolas de aplicação anexas às escolas normais.

João Teodoro foi um dos presidentes da Província de São Paulo (1872), que muito fez pela cidade; foi um dos primeiros a investir erário público na educação, através da construção de um edifício moderno para época, destinado à Escola Normal, que ocupou algumas de suas salas por um curto período de tempo, por volta de 1877.

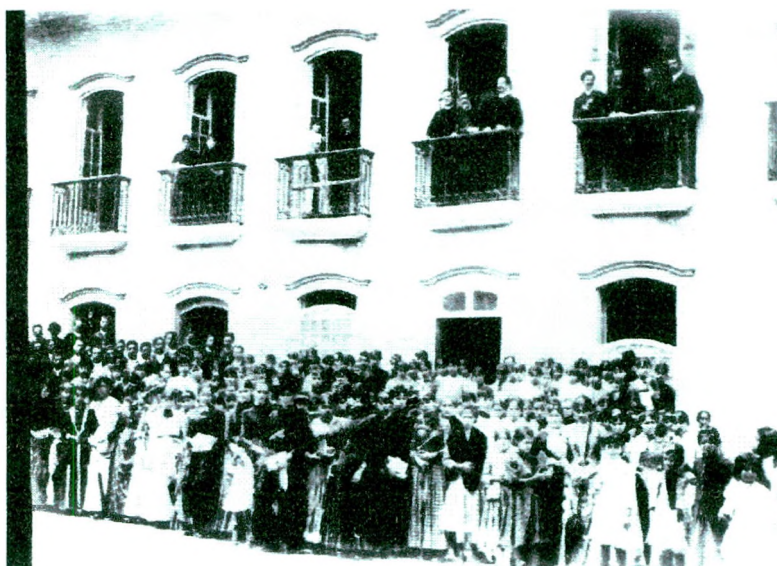


Fig.3 Escola Normal da Rua Boa Morte São Paulo.

O diretor da Escola Normal, Caetano de Campos, buscava um bom professor que pudesse levar a cabo a renovação das práticas educativas. Busca então ajuda com o Dr. Horácio Lane, da Escola Americana, de quem recebe as referências de uma professora.

“É uma professora, diz Lane, como não há segunda no Brasil e como não há melhor na América do Norte. Estudou lá sabe todos os segredos do método, escreve compêndios, sabe grego, latim, em suma é a avis-rara que eu buscava. (...), [D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade]. Faltava-me um homem para os meninos e isso é absolutamente impossível. (...) achei por fim não um homem, mas uma mulher-homem. Miss Brown, 45 anos, solteira, (...) sem medo de homens, falando ainda mal o português, ex-diretora da Escola Normal de Senhoras S. Luis (Massachusetts), (...) ensinando crianças por prazer e vocação e finalmente, trabalhando como dois homens.(...)”

Tinha vindo para São Paulo contratada pela Escola Americana, que m'a cede cinco dias por semana, para ajudar-me a realizar a reforma, que ficaria impossível sem ela. (...)

Isso custa dinheiro, mas ao menos, pela primeira vez, o Brasil vai ter uma verdadeira escola com ensino Pestalozzi não falsificado, e é em São Paulo que se funda essa escola.”¹⁷

A Escola Normal representou um importante marco de transformação do ensino na cidade de São Paulo e de divulgação dos novos dogmas educacionais através do processo de renovação, coordenado pelo então diretor Caetano de Campos.

No fim do Império, os governantes passaram a valorizar a educação desencadeada principalmente pela imposição de uma educação higiênica, necessária para conter as epidemias e doenças endêmicas na cidade. A população em geral também passa a vislumbrar melhores condições de vida e de trabalho, que poderiam ser obtidas pela superação das condições iniciais, instruindo-se.

Uma das questões que aparece com frequência em relação às crianças que freqüentavam a escola pública, era o pouco asseio pessoal – a falta de recursos muitas vezes gerava a evasão de alunos que, por não terem roupa limpa ou sapatos para ir à escola, desistiam de cursá-la. Esses fatos são revelados pelo relato de um professor:

“Alguns meninos, por exemplo, cujas mães não descobriram ainda um meio de mantê-los sempre limpos e asseados à escola, vêm somente nos dias em que lhe mudam a roupa; outros não vem nos dias chuvosos ou em que há lama nas ruas deste bairro porque tem sapatos que com a umidade e lama podem estragar-se.”¹⁸

Não era raro tampouco crianças de uma mesma família que por não terem sapatos para todos os irmãos, fazerem um “rodízio”, em que cada um ia um dia a escola com o único par disponível. Outros, ainda, usavam apenas um dos pés, enfaixando o outro, para que o par de sapatos durasse o dobro do tempo. Esses são fatos que ilustram as dificuldades enfrentadas pelas crianças oriundas da população pobre da cidade.

“As crianças mais carentes recebiam sopa e agasalho, mas havia alunos que vinham com os sapatos furados, outros nem sapatos tinham e outros enfaixavam alternadamente um dos pés para economizar o único par que possuíam. Nos anos trinta não haverá mais alunos descalços no interior a escola,

¹⁷ VENÂNCIO FILHO, Francisco. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.*, junho de 1946, p. 256.

¹⁸ Apud, WOLFF, Silvia F. S. Op. cit., p.78, AE 4931.1894 Prof. Guilherme von Atzingen.

não porque a distribuição de renda permitisse então que todos tivessem o que calçar, mas porque a lei proibia a entrada em classe de criança sem sapatos”¹⁹

A escola enquanto instituição propagadora de conhecimento, divulgaria os dogmas higiênicos pelos hábitos ensinados às crianças, que se constituiria em um dos motes da Primeira República.

O projeto educacional que irá ser implantado na República tem suas bases discutidas durante o final do período imperial, em que já se propunha como na Reforma Leôncio de Carvalho:

“O ensino elementar, alega o Ministro, é uma defesa do indivíduo e da sociedade. Estabeleceu jardim de infância, escolas primárias mistas, bibliotecas, museus escolares, conferências pedagógicas, e o auxílio federal às escolas normais provinciais, que tinham anexadas uma ou mais escolas primárias.”²⁰

Outro projeto educacional importante que marca o final do Império foi de autoria de Rui Barbosa em que propunha a obrigatoriedade do ensino primário e abordava a questão do investimento que devia ser realizado.

“Lembra ele que o problema da Educação Nacional deve exigir sacrifícios financeiros iguais aos de tempo de guerra. Se nesse se combate o adversário temporário, naquele se combatem dois adversários perenes – a ignorância e a superstição.”²¹

3.3 Primeira República e a escola pública.

Nos primórdios da Primeira República o quadro geral da educação era grave: a organização escolar começou a ser esboçada com grandes dificuldades.

“No plano nacional, o progresso na educação, assim como na saúde pública, deve ser julgado levando em consideração a herança miserável deixada pelo império para a república. Em 1886 havia apenas um aluno na escola primária ou secundária para cada 75 brasileiros (e a maioria dos alunos frequentava escolas privadas). Em 1907, essa proporção era de um para 33, duas vezes melhor do que os índices do Império citados a pouco.”²²

¹⁹ PATTO, Maria Helena. *As mutações do cativo*. São Paulo: Edusp, 2000. p. 121.

²⁰ BRIQUET. Raul. Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, outubro de 1944, p.16.

²¹ op. cit., p. 21.

²² LOVE Joseph. A república brasileira: federalismo e regionalismo (1889-1937) In: MOTA, Carlos Guilherme. *Viagem Incompleta: A grande transação*. São Paulo: Senac, 2000.

Houve necessidade de que o ensino primário fosse difundido; sendo assim, a formação de professores em escolas normais e a construção de Grupos Escolares²³, denominação advinda e consagrada com a República, tornou-se indispensável.

Em 2 de agosto de 1894 foi inaugurada a nova sede da Escola Normal e logo após houve a reforma das orientações educacionais em consequência ocorreu a ampliação do prédio, que ganhou em 1895 os anexos para a Escola de Aplicação. São nomeadas para diretoras das duas Escolas de Aplicação, D. Maria Guilhermina e Miss Brown. Ambas tornaram-se pessoas-chave no redirecionamento da educação paulistana, sendo que Miss Brown, por ser mais arrojada, ganhou notoriedade.

Um acontecimento ilustra a garra e a batalha que essas educadoras enfrentaram na mudança de governo e o descaso que ocorreu após os dirigentes públicos terem colhido os louros da inauguração da Escola Normal. Miss Brown não esmoreceu, buscando tudo o que era necessário para realizar seu trabalho como demonstra o périplo vivenciado por ela:

“Em vão Miss Brown tentou obter os recursos, que lhe faltavam, procurando o próprio presidente do Estado. Desanimada, recorreu ao general Glicério, chefe político de alto prestígio. este empenhou-se pelo caso pessoalmente recomendou-a a Vicente de Carvalho, então secretário do interior. (...) foi feita a encomenda do material escolar necessário. Mas este tardou, de modo que no dia da inauguração comparecendo o presidente do Estado Bernardino de Campos, e o secretário, como houvesse apenas uma cadeira, Miss Brown, dirigiu-se a este disse-lhe sorrindo: - O sr. não providenciou a tempo o mobiliário e por isso terá que ficar em pé, com castigo...”²⁴

Uma vez separados Estado e Igreja, a filosofia de August Comte ganhou espaço e constituiu-se na doutrina que alicerçou o prenúncio de uma nova fase da nação, especialmente porque as classes armadas, que defenderam o movimento de 15 de novembro, eram simpatizantes dessas idéias:

“(...) criado um efêmero Ministério da Educação e entregue à vigorosa personalidade de Benjamim Constant, entusiasta do comtismo; ativo e interessado na construção do novo regime o Apostolado Positivista.(...)”

²³ A denominação “Grupo Escolar” foi atribuída a partir da instauração da República; refere-se ao agrupamento de escolas isoladas, denominação utilizada durante o Império. No entanto, esse nome tem como origem a denominação francesa *Grup Scoler*.

²⁴ VENÂNCIO, Francisco, Filho. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, junho de 1946, p.257.

A educação se orientou para a laicidade, para o ensino livre, para o enciclopedismo científico, para o abandono da filosofia considerada metafísica inútil.

Dessa influência decorre a lei Rivadávia de 1911, tentando encaminhar a realização do ideal positivista de completa independência entre o poder temporal e o espiritual.”²⁵

A escola republicana tinha por diferencial a adoção do método intuitivo, pautado nas teorias científicas do final do século XIX :

“O método intuitivo surgiu na Alemanha, em fins do século XVIII, por iniciativa de Pestalozzi, que era tributário das idéias dos filósofos empiristas ingleses Bacon, Locke, Hume, bem como de pensadores como Rosseau, e pedagogos como Comênio, Froebel entre outros”²⁶

Esse método tinha por pressuposto partir da experiência sensível da criança, por meio dos sentidos e da observação. Os processos de ensino-aprendizagem, o ambiente e os materiais acompanhavam essas diretrizes; ou seja, o espaço escolar mudou sua concepção. O ensino parte de observações, da experiência, o que requereu aparatos próprios para sua realização, bem como espaços previamente preparados. Os materiais tornam-se mais sofisticados e exigiram conhecimento por parte dos professores de como realizar atividades – pois, nesse método, a experiência do aluno é o que desencadearia o conhecimento.

Os gastos para essa proposta educativa eram altos, o que limitava sua real efetivação. Houve uma defesa desses princípios, mas não houve condições materiais ou profissionais que pudessem atender nem mesmo um número reduzido de Grupos Escolares ou classes isoladas existentes na cidade.

O aluno passou a ter igualmente que se diferenciar da população em geral e ser identificado; portanto, a Escola Pública passou a adotar o uniforme como a imagem de ordem e civilidade.

Nem todas as escolas públicas no entanto tiveram a mesma possibilidade, uma vez que a população mais pobre não conseguia adquirir e manter essa exigência para freqüentar as aulas. Criou-se a Caixa Escolar, que buscava auxiliar as famílias com

²⁵ BITTENCOURT, Raul. Perspectivas históricas dos ideais de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, janeiro de 1946, p. 237.

²⁶ BUFFA, Ester. op. cit. p, 50.

dificuldades financeiras em manter seus filhos na escola comprando material escolar e vestuário próprio para isso.

Com base em Pestalozzi, acreditou-se que deviam ensinar a partir do que ele denominou de “intuição”, em que a criança aprende tudo aquilo que a rodeia e que pode ser investigado e apreendido pelos sentidos:

“(…) a essa intuição ele chama de lição de coisas. Depois a criança passará à representação delas no desenho (a forma), na aritmética o (o número) e na língua (o nome), procedendo gradativamente do mais fácil para o mais difícil, do mais próximo para o mais remoto, do mais concreto para o mais abstrato.”²⁷

Esse método foi difundido no Brasil inicialmente nas escolas particulares, as quais estavam vinculadas a seus países de origem; no entanto, Rui Barbosa acaba por traduzir o principal livro do método, conhecido por *Lições das coisas*. O livro tem por título *Primeiras lições de coisas* cujo autor era Norman Alice Calkins.

O Professor Caetano de Campos em suas aulas de química para as normalistas foi um de seus divulgadores ao propor que ao ensinarem seus alunos, buscassem,

“Façam pequenas experiências, procurem exercitar a curiosidade das crianças, despertar-lhes o interesse. O mesmo quanto à botânica. Façam as crianças trazerem de casa folhas, frutos, raízes e ensinem a observar, a examinar as formas, as cores, a classificar.”²⁸

A educação, assim como o ideário republicano esteve, portanto, repleto de tendências românticas, como as de Pestalozzi e de positivistas como August Comte, que tinha por defensor e divulgador Rui Barbosa, anos antes da proclamação da República. Rui Barbosa afirmava que:

“(…) Todo o futuro de nossa espécie, todo o governo das sociedades (...), toda a prosperidade moral e material das nações dependem da ciência como a vida do homem depende do ar. Ora, a ciência é toda observação, toda exatidão, toda verificação experimental.”²⁹

²⁷HILSDORF, Maria Lúcia S. *Pensando a Educação nos Tempos Modernos*. São Paulo: Edusp, 1996, p. 96.

²⁸Idem – op. cit. pág 51.

²⁹BARBOSA, Rui. *Obras Completas* tomo IX, pág.36, In: LINS, Ivan *História do Positivismo no Brasil*- São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967,pág 508.

Desta forma, o método experimental distinguiu-se do ensino livresco e literário, ensino este que não desenvolvia a capacidade de abstração com conhecimentos da Física e da Química; sendo assim, pode-se dizer, com Euclides da Cunha, que “tudo é previsível e controlável pelo conhecimento científico, aliado a um humanitarismo tendente à salvação das camadas inferiores da sociedade pela educação positiva.” Euclides da Cunha conclui que “(...) o objetivo do conhecimento está não nas cousas mas no encadeamento das cousas.”³⁰

Para Carlos Guilherme Mota, haveria outras camadas intelectuais a serem reveladas, pois o Brasil se inseria:

“(...) cristalizara-se já encravada no sistema mundial de dependências da época, com uma elite que se educara no fino trato com os interesses europeus aqui implantados.”³¹

Para além das elites, o Positivismo deixou suas marcas, assim como os jesuítas deixaram as suas: a crença na ciência e o controle sobre os processos educacionais para assegurar resultados são algumas delas. Benjamim Constant instituiu o ensino integral com o decreto n.891 de 8 de novembro de 1890.

Discutiu-se a partir das tendências positivistas, toda a estrutura do ensino e principalmente a forma de ensinar e aprender “essas bases fundamentais deviam ser o abc de todos os cursos”³². Essa evolução no modo de pensar abre caminho para novas tendências já que a experiência tornou-se um dos vértices da educação e da própria sociedade. Sendo assim, nos anos 20 novas experiências se prenunciam, o Modernismo realiza seu marco histórico em São Paulo com a Semana de Arte Moderna (1922).

As correntes modernas perpassam também a educação, abrindo discussão em relação às novas correntes educacionais que estão sendo realizadas na Europa e nos EUA.

Um dos fatores que desencadearam o nacionalismo que vinculou-se ao modernismo no Brasil, foi a Primeira Guerra Mundial, que despertou o país para suas realidades, evocando um novo sentido de Pátria em que as características nacionais foram valorizadas.

³⁰ idem, p. 510

³¹ MOTA, Carlos Guilherme. *Idéias de Brasil: formação e problemas (1817-1850)*. In: *Viagem Incompleta: Formação de Histórias*. São Paulo, Senac, 2000. p.204.

³² MOACYR, Primitivo. *A Instrução e a República* (5 vol). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

“Esse nacionalismo voltou a influir na orientação doutrinária da nossa educação, agora de uma maneira mais orgânica. Começou-se a pensar que não havia de ser bom para o Brasil o ensino copiado de outras nações de tradicional cultura. Começou-se compreender não bastar o preparo de profissionais prestantes, como vinha sendo acreditado desde o vice-reino. (...). Seria preciso adequar as diretrizes da educação às nossas necessidades sociais, biológicas, geográficas;(...) transcender do ensino repetidor para a pesquisa. Muitos pensaram que a palavra de ordem seria alfabetizar, como base da remodelação educativa popular. Mas depois se advertiu o erro: alfabetizar apenas não é semear; é dar uma ferramenta que pode ou não ser usada e, quando usada, pode ou não educar. O problema é muito mais complexo.”³³

As questões educacionais passaram a ganhar destaque e vislumbrou-se a possibilidade de superação das condições nacionais através de sua implementação. Esse interesse desencadeou a busca por soluções em que se passou a estudar as teorias da Escola Nova, movimento que ganhava espaço no cenário internacional.

A bibliografia elaborada no mundo pelos precursores da Escola Nova, tomara-se o diferencial dos educadores que se propunham a alterar o quadro educacional do Brasil. Surgem a partir daí os *Pioneiros da Educação Nova* como Carneiro Leão, Afrânio Peixoto e, ainda agregando-se à educação sanitária, estava Belisário Pena, e as teorias eugênicas de Renato Kehl.

O Movimento da Escola Nova ganha espaço no Brasil e passa a ser divulgado por meio de conferências públicas, artigos e ensaios na imprensa.

Em 1924 os educadores brasileiros agruparam-se e buscaram somar os esforços para sistematizar algumas das iniciativas que estavam sendo desenvolvidas em vários pontos do território nacional. Funda-se a Associação Brasileira de Educação, que buscou congregar os diversos esforços de outras associações vinculadas como a de São Paulo, Rio Grande do Sul entre outras. Pesquisadores brasileiros passam a visitar instituições em outros países, principalmente nos Estados Unidos, buscando idéias e um maior aprofundamento teórico e técnico.

Uma das instituições em que vários de nossos intelectuais da educação (como Anísio Teixeira), realizaram cursos foi o *Theacher's College* de Chicago. A partir dessas incursões houve um maior destaque para os temas relacionados à educação. Os

³³BITTENCOURT, Raul, op cit, p. 238.

professores sentiam-se parte de um todo que se configurou para desencadear um processo em que todos eram protagonistas, e assim,

“O professorado primário adquire uma entusiástica curiosidade pela aplicação da ciência à didática, administradores se interessam pela renovação do ensino e tentam reformas. (...) ensinar deixou de ser uma *prática* para tornar-se um *estudo* de nível cada vez mais alto.”³⁴

Lourenço Filho escreve seu livro *Introdução à Escola Nova*, que se torna uma síntese do movimento, além de fornecer subsídios teóricos para os professores que buscavam redirecionamento de suas práticas educativas. Outras iniciativas ocorreram por parte de editoras e associações que buscaram formar bibliotecas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento dessa nova concepção de ensino aprendizagem.

Nos laboratórios de *psicometria*, instalados nas escolas normais, buscava-se diagnosticar as anormalidades a partir de teorias adotadas, com nítidas bases eugênicas, aliadas à busca por um melhor desempenho do sujeito aluno. Concomitante era a transposição dessas bases para cursos técnicos e ou superiores, que buscavam uma modelação do desempenho e da atribuição de funções seguindo os padrões dos diagnósticos realizados.

O termo potencialidades estava vinculado à idéia de mensuração das capacidades dos educandos: alguns segmentos escolanovistas associaram-se às idéias da antropometria (referente a psicometria), desenvolvendo procedimentos (testes) para determinar as características psicológicas e mentais por faixa etária.

Assim, na escola passaram a predominar os testes a partir dessa época, iniciando a crença de que através deles poderiam ser determinadas as várias características e dificuldades dos educandos. Ocorre que o padrão de conhecimentos estabelecidos pelos testes eram os da classe média e alta, o que acaba por reforçar a tese que as camadas populares eram menos capazes. Roberto Mange afirmava que:

“Um *test* (...) é uma prova perfeitamente definida e limitada, que permite, de modo simples, rápido e em geral objetivo, verificar no indivíduo a existência de uma determinada aptidão psicológica.”³⁵

³⁴ BITTENCOURT, Raul, op. cit, p. 239.

³⁵ MANGE, Roberto. In: MONARCA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes* Campinas: Editora da Unicamp, 1999, p.305.

Em São Paulo, Lourenço Filho foi quem inaugurou a aplicação da psicologia experimental à educação através de testes elaborados que visavam verificar o nível de desenvolvimento das crianças e suas supostas habilidades.

Vinculadas a estas idéias estão os pressupostos que identificavam que tipo de sujeito teria habilidades inatas para ser educado, dessa forma iniciava-se outro tipo de seleção, no entanto essa não foi uma posição nova pois,

Já partir do período Imperial, a educação brasileira começa a sofrer uma sucessão de outras justificativas acerca daqueles que conseguem ou não aprender que são consolidadas na República.

Tais justificativas passam entre outras, pela teorias raciais do século XIX, pelas causas sociais, ratificadas pela teoria das carências, pela teoria das diferenças individuais, vinda com a Escola Nova, além das justificativas psicológicas que permeiam todas essas teorias.³⁶

Curiosamente, nessa época iniciam-se estudos entre engenheiros e educadores que buscam mapear e relacionar as questões *psicométricas* às supostas habilidades de um sujeito para desempenhar uma função. É nesse contexto que nasceu uma parceria entre o engenheiro suíço Roberto Mange e o recém-diplomado normalista, e já responsável pelo laboratório *psicométrico* da Escola Normal Caetano de Campos, Lourenço Filho.

Eles produzem estudos agregando aspectos das linhas de montagem das fábricas às teorias de Frederick Taylor e da *psicomетria*. Essa dupla teve grande destaque na época, e posteriormente Lourenço Filho se consolidou como teórico e educador das teorias psicológicas no Brasil. Carlos Monarcha acrescenta:

“De fato integram a experiência racionalizadora de meados de 1920 os ensaios psicométricos de Lourenço Filho à frente do laboratório de psicologia experimental da Escola Normal da Praça, as aplicações psicotécnicas articuladas ao ensino industrial de Mange na superintendência do curso de Mecânica Prática e os estudos de fisiologia do trabalho incentivados por Geraldo de Paula Souza, diretor do Instituto de Higiene. Em São Paulo, o remate da progressão envolvente da psicotécnica enquanto engenharia social é desfechado por Lourenço Filho e Mange, que assumem como especialistas em eficiência organizacional e capacidade produtiva.”³⁷

³⁶ AMBROGI, Ingrid, *HO Discurso do professor alfabetizador considerado bem-sucedido: uma análise de suas práticas cotidianas*. (Dissertação de mestrado) São Paulo: IP da USP, 1998.

³⁷ MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça – o lado noturno das luzes* – Unicamp – Campinas – 1999 p. 321

A reforma de 1931 comandada por Lourenço Filho, estabeleceu uma nova diretriz ao ensino que apoiava os princípios da eficiência Frederick Taylor³⁸, propunha o estudo das inclinações naturais dos sujeitos para que esses pudessem desenvolver de forma adequada o trabalho. Esse princípio foi considerado importante na época quanto à organização escolar, pois compreendeu que as diferenças individuais determinavam inclinações para tipos de estudo ou desenvolvimento a estes adequados. A partir desses princípios, houve através dos testes a busca pela padronização das condutas escolares, ainda que se pregasse o respeito ao indivíduo.

Dessa forma, a racionalização das condutas baseadas em pressupostos científicos e portanto mensuráveis desenvolveu o princípio da eficiência e de economia, de acordo com Roberto Mange³⁹: (...) o fim essencial e básico a que tende todo e qualquer empreendimento de organização racional e a ‘economia’. Economia de dinheiro, de material, de tempo, de movimentos e até de palavras(...)⁴⁰.

Os princípios científicos buscavam dar credibilidade aos novos processos de ensino-aprendizagem, que tentam compatibilizar diversas teorias vindas especialmente dos Estados Unidos da América do Norte. Essas aproximações no entanto chocavam-se com a realidade da maioria das escolas que diferem muito da Escola Normal da Praça da República.

Para Lourenço Filho, os testes como o utilizado por ele denominado por *Teste ABC*, buscavam uma homogeneização das classes e como consequência um melhor desempenho, era uma forma eficaz e fácil de identificar as peculiaridades de cada criança uma vez que o teste completo durava em média oito minutos. Nesse teste eram medidas, em função de um *score* global, as funções básicas para a aprendizagem tais como: coordenação visovo-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora e o mínimo de atenção e fatibilidade.

³⁸ Frederick Winslow Taylor, (1856-1915) engenheiro industrial americano, é conhecido por ter introduzido um trato científico ao trabalho e ao seu gerenciamento, para maior produtividade e eficiência. O sistema Taylor como ficou conhecido o taylorismo criou uma base para o desenvolvimento de tarefas em que há a economia de tempo e a maior produção. As idéias de Taylor tiveram grande impacto sobre a vida das pessoas a partir do século XX, uma vez que fez da eficiência, o mote do século, impregnou todas as áreas humanas, condicionando-as a noção de produção, velocidade e perfeição.

³⁹ op. cit., p.321

⁴⁰Revista *Nova Escola*, jan, fev de 1931,p.127

Os testes ABC tinham como objetivo traçar o rendimento humano, tendo como pressupostos a psicologia diferencial de Piéron, a concepção funcional da infância de Claparède e a tecnopsicologia de Walter. Segundo Lourenço Filho, esses exames buscavam:

“(...) captar a criança real em sua diversidade, mediante a seleção e classificação dos escolares segundo os níveis de maturidade. Para tanto os testes produzem um diagnóstico precoce do nível mental e das aptidões específicas em um prognóstico seguro, com relação à aquisição da leitura e da escrita e homogeneização das classes em decorrência da classificação obtida.”⁴¹

A alfabetização, segundo Máximo de Moura Santos, tinha como principal método o analítico, a inovação realizada por Oscar Thompson que, em cooperação com Teodoro Morais, foi autor da primeira cartilha analítica, “que hoje é um método indiscutível”⁴²

Em análise posterior, o professor acrescenta a diferença em relação aos métodos tradicionais em que revelava a relação da utilização de determinados métodos dependendo do desempenho de “inteligência” dos alunos – pressupostos classificatórios que supomos decorrentes dos testes, tão utilizados como parâmetros para os processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma afirma:

“A verdade é esta, por silabação, qualquer escolar, mesmo não muito inteligente, aprenderá. A sentencição é um processo para os mais inteligentes, e estes não são a maioria absoluta.”⁴³

É interessante notar que as idéias advindas da psicometria compatibilizadas com a teoria de Taylor, defendidas por Lourenço Filho, possuíam pressupostos antagônicos aos os de John Dewey, o que sugere aproximações livres entre essas teorias opostas.

⁴¹MONARCHA Carlos, Lourenço Filho. *A organização da psicologia aplicada à educação*. São Paulo, 1922-1933. Ministério da Educação, 2001, p. 31.

⁴²SANTOS, Máximo de M. “Livros didáticos”. *Revista de Educação*, São Paulo: setembro de 1933, p. 55.

⁴³SANTOS, Máximo de M. “O método Analítico”. *Revista de Educação*. São Paulo: junho de 1939, p. 15.

Taylor defende o trabalho buscando atingir o máximo de eficiência através do que denominou por “*the one best way*”: o trabalhador deve executar exemplarmente a sua tarefa; seu único pensamento deve estar voltado para sua execução. Já Dewey propõe, através de seu método ativo, a busca por informações que advinham da descoberta pela ação. Essa dicotomia pode ser observada na educação brasileira em relação à educação oferecida para as camadas populares em que há uma profissionalização precoce e a educação das elites pensantes do país.

Para Anísio Teixeira, no entanto, a escola nos anos 1920 estava estagnada com seu modelo elitista:

“(…) a escola primária (era) transformada em escola seletiva, por serem poucas e devido as exigências de caráter social que passou a se fazer para a realização da matrícula tais como; traje, livros etc., com o que afastava os alunos mais pobres, (...) O objetivo de educação comum para todos virtualmente desaparecera.”⁴⁴

É na administração da educação da Bahia que Anísio Teixeira consolida a vertente *progressista* da *Escola Nova* pautada nos pressupostos de John Dewey, em que a preocupação central era tornar o aluno ativo no processo de conhecimento e favorecer o enriquecimento cultural como um todo.

Anísio Teixeira foi discípulo direto de William Heard Kilpatrick, que por sua vez trabalhava com John Dewey, desenvolvendo aspectos práticos para a teoria da *pedagogia ativa*, como o *método de projetos*.⁴⁵

Dessa forma, o pensamento da *Escola Nova* chega ao Brasil desencadeando discussões e movimentos entre os educadores; segundo Fernando de Azevedo, estabelece um grande divisor de águas, pois separa o pensamento pedagógico tradicional do *novo* ou *progressista*.

Durante os anos 1920 e o início da década de 1930 várias reformas educacionais são realizadas em diferentes Estados, e buscavam compatibilizar sua educação com as novas tendências internacionais. Em 1922, Lourenço Filho, educador paulista, é chamado

⁴⁴ TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da URFJ, 1999, p. 364

⁴⁵ O método de projeto foi criado por Kilpartick para desenvolver os aspectos centrais da pedagogia ativa em que em tema mobilizador era desencadeado por um grupo de alunos que buscavam basicamente, através da investigação, conhecer as nuances do objeto estudado.

para realizar reformas no estado do Ceará. Anísio Teixeira fez as reformas em seu estado, Bahia, em 1924. No Estado do Rio Grande do Norte entre 1925 e 1928, com José Augusto Bezerra de Menezes, avançou no processo das reformas. No Rio de Janeiro ocorreram adequações no sistema educacional entre 1922-1926 com Antônio Carneiro Leão, o mesmo ocorrendo em outros Estados como Minas Gerais e Paraná.

No entanto, as reformas que representaram maiores avanços foram as realizadas por Fernando de Azevedo no Distrito Federal durante os anos de 1927-1930; pois dela foi gerada uma diretriz de educação moderna no Brasil.

Esse esforço é observado por educadores como Adolphe Ferrière, um dos pioneiros do movimento da Escola Nova na Europa como declara para a revista da Liga Internacional para a Educação Nova, *Pour l'ère nouvelle*, em que diz:

“Quelle surprise de rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'éducation nouvelle. Hier encore, c'était au point de vue pédagogique un des pays les plus arriérés du monde. Aujourd'hui – précision: depuis la loi scolaire du District Fédéral de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec Chilli et Mexique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec Turquie, en Asie.”⁴⁶

Em São Paulo as discussões sobre os métodos ativos ganhavam a imprensa. Sud Mennucci publica artigo no jornal *O Estado de S. Paulo*, em que se define como partidário das idéias da *Escola Nova*; mas ressaltava que não era comprometido com um tipo único de escola. Deveria haver, segundo preconizava, a criação de algumas escolas dos diversos tipos inovadores como; Montessori, Decroly, Tagore, Lunatcharsky, etc, com fins experimentais. Sud Mennucci acrescenta;

“As escolas de outros países, por muito que me suscitem a admiração, nunca me fizeram esquecer que são figurinos para outros corpos e para outros talhes. Ainda nesse passo me inspira o grande inovador Dewey, naquele seu luminoso conceito de que “a unidade de todas as ciencias se encontra na geografia. E a geografia de meu país me ensina que a roupa que se encomendasse de fora para a nossa gente tipicamente de carregação, diferente daquela outra que Claparède quer, a roupa sob medida.”⁴⁷

Quando Anísio assume a direção da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, buscou implementar as novas técnicas de ensino para a formação docente, a

⁴⁶LEME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: agosto de 1984, p.60.

⁴⁷MENNUCCI, Sud. A escola paulista. *Revista Educação*. fevereiro de 1930, p.212.

pesquisa, uma nova concepção de edifício escolar pautado nas necessidades das novas metodologias bem como recantos de recreação e o canto orfeônico cívico, sob a direção de Villa-Lobos.



Fig 4 Parques Infantis atividade suplementares da escola primária.



Fig.5 Crianças do parque infantil – faixas etárias diversas

O movimento tem seu ponto alto com o *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, como ficou conhecido o documento em que várias personalidades da época assinam entre educadores e intelectuais: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mário Casassanta, Atilio Vivacqua, Amanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles entre outros.

3.4 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi o paradigma norteador da conduta e das metas de toda uma geração de intelectuais, os chamados “educadores profissionais”. O referido documento representa a síntese máxima das aspirações liberais aplicadas ao contexto educacional brasileiro da época.

A partir do *Manifesto* pôde-se identificar que o discurso totalitário de 30 acabaria por ser incorporado à tentativa de re-significação de um suposto liberalismo no plano social. Sendo assim, uma proposta de conteúdo inegavelmente democratizante revestiu-se de uma forma autoritária peculiar da época, na qual a idéia de homogeneidade social se apresentou como alicerce das ações que decorreram desta proposta educacional. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, ao propor consolidar as reivindicações democratizantes no plano da conquista e expansão da escola para as camadas populares, formulou uma tentativa de fusão entre o Estado e a sociedade civil. Essa proposta pressupunha a homogeneização do espaço social com o fim de formar um “povo-uno”. O “eu individual”, portanto, acabaria por se diluir em um “nós coletivo”.

O *Manifesto*, como documento de um ideário que se pretende democratizante, demonstra suas inconsistências, reflexo das circunstâncias da época, como aponta Otaíza Romanelli:

“O manifesto representa, efetivamente, a ideologia dos renovadores. É a afirmação de uma tomada de consciência e um compromisso. Mas justamente por refletir as incoerências do período, o Manifesto exhibe também suas inconsistências. Assim, por exemplo, enquanto apresentava uma concepção avançada de educação e suas relações com o desenvolvimento, denunciando uma visão globalizante deste último, permanece, todavia, no terreno do romantismo, quando cogita das causas dos problemas educacionais”⁴⁸

As alterações ocorridas nas instituições públicas em 1930 refletem no plano da educação, principalmente com a criação do Ministério da Educação e Saúde e a nomeação de Francisco Campos, pelo chefe do governo provisório, para a condução do órgão. O Ministério enfrentou grandes problemas públicos no período, apesar das tentativas de reformas setoriais que se deram a partir da década de 20, pois os educadores mais atuantes, percebendo uma maior maleabilidade na política federal, aproveitam e

⁴⁸ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1982, p.145.

convocam a IV Conferência Nacional de Educação, que procuraria definir uma verdadeira política nacional aplicada à escolarização.

Os educadores engajados nesse propósito buscaram traçar propostas concretas para transformar a escola e alcançaras metas almeçadas.

Abrindo os trabalhos da Conferência, como convidado especial, o Presidente da República, Getúlio Vargas, atenta para a necessidade de definição daquilo que ele chamou de “sentido pedagógico da Revolução de 30”, ressaltando o compromisso do governo na adoção do plano sugerido como estratégia mediadora para a reconstrução do país.



Fig.6 Propaganda de Getúlio Vargas



Fig. 7 Aluno da época com uniforme; unificação da imagem.

Durante o Congresso, as disputas entre católicos e renovadores liberais eclodem. Ocorrem inúmeras rixas entre esses grupos de educadores, motivadas pelas divergências sobre o caráter público e laico da instrução. Os líderes liberais resolvem levar a público o debate. Elaboram e divulgam um documento endereçado ao povo e ao governo, no qual se expõem as “diretrizes de uma verdadeira política de educação e ensino, abrangendo todos seus aspectos, modalidades e níveis.”¹⁹

¹⁹LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, agosto 1984, p. 263.

Os educadores liberais, como assinalou Jorge Nagle, acusavam as lideranças católicas de não ter promovido a educação, uma vez que o número de analfabetos era enorme em todos os países onde essas instituições educacionais foram, durante longo tempo, hegemônicas. Ainda segundo Jorge Nagle, as críticas ao catolicismo reivindicavam,

“(...) o grande dever do Catolicismo no Brasil: exercer, ao máximo, o papel educativo que lhe cabe, mas sem procurar enfraquecer, desvirilizar o povo brasileiro, com o emprego de noções e teorias irracionais.”²³

Reitera essa idéia o professor Gustavo Lessa em artigo para a *Revista de Educação*,

“(...) sempre me pareceu, e procurei demonstrá-lo alhures, que o ensino de catecismo, com suas expressões misteriosas, sua insistência sobre o temor, não traz contribuição positiva ao assunto.

Médicos educadores e psicólogos dos mais eminentes vêm-se empenhando ardentemente em todo o mundo, para descobrirem os meios de se irem formando na criança, desde o primeiro ano de existência hábitos corpóreos e mentais que a habilitem a adaptar-se ao meio e a contribuir para sua renovação.”²⁴

Aprovado pelo plenário da Conferência e publicado em março de 1932, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* se transformou no eixo da discussão pedagógica de toda uma década, acirrando a polêmica entre liberais e representantes católicos e repercutindo nos debates da Constituinte de 1934.

Durante as discussões para a elaboração do documento do *Manifesto* em represália às diretrizes assumidas, o grupo de educadores católicos se retira do evento, evidenciando a cisão entre a posição das escolas públicas e das escolas confessionais católicas.

Essa ruptura desencadeou confrontos abertos entre o ensino laico e organizado oficialmente pelas escolas públicas através de seus defensores – mantendo o erário exclusivamente para a iniciativa pública — e as escolas particulares católicas que buscavam reaver o poder de decisão nos assuntos educacionais do país.

⁵⁰ NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974, p. 106.

⁵¹ LESSA, Gustavo. A Ciência e a Apologética Cristã. *Revista de Educação*, Janeiro de 1934, p. 295.

Os renovadores do ensino buscavam a reformulação do sistema como “Salvadores da Pátria”, em condições de mostrar o novo caminho. No entanto, esse não é um grupo homogêneo, como demonstrou Monteiro Lobato.

Lobato, após pedido de Fernando de Azevedo para que lesse e escrevesse um artigo sobre o *Manifesto*, responde para Anísio Teixeira o que achou do documento:

“Comecei a ler o Manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ler. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está em algum livro de Anísio (...)

E cá estou aqui depois de ler algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweyes e Kilpatricks!

(...) Você é líder Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal das coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas ‘os mais adiantados e ilustres’ dos líderes educacionais do momento o que devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho.

Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem senão os nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna. Só você que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país falar de educação.”⁵²

De fato, as publicações e as ações de Anísio Teixeira, como diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, estavam ancoradas em princípios diversos daqueles presentes no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, revelando que grande parte dos reformadores, embora imbuídos de desejos de alterar a realidade precária da educação brasileira, possuía as mesmas condutas autoritárias daqueles que pretendiam substituir, ainda que sob novos tons.

Anísio Teixeira tornou-se, diante da disputa com o grupo antagônico ao *Manifesto*, um bode expiatório, principalmente um alvo dos dirigentes das escolas católicas, que o denominaram de inimigo da nação, simpatizante das idéias comunistas e, portanto, distante da tradição religiosa do país.

Clarice Nunes revela:

“Num movimento contraditório, as iniciativas educativas do Distrito Federal avançavam, enquanto as dos constituintes refluíam. A mais liberal das nossas constituições não era tão liberal como sonhavam os liberais e acabou consolidando a restauração católica. No centro dessa tensão Anísio catalisou as agressões dos adversários, mas não foi o único. As práticas fascistas das milícias

⁵² LOBATO, Monteiro. Carta de Monteiro Lobato para Anísio Teixeira. In NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira. A Poesia da Ação*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 426.

integralistas chegaram a interromper, com ameaças físicas as reuniões e palestras dos abeanos. Edgard Süsskind de Mendonça seria o alvo de tentativa de assassinato a socos e cadeiradas, por ocasião da VI Conferência Nacional, realizada no ano de 1934, em Fortaleza, decididamente um ambiente hostil aos abeanos graças as forças integralistas aí sediadas e organizadas.”⁵²

O projeto de educação liberal visava a tão almejada igualdade de oportunidades de todos no processo escolar, o que traria uma correção dos desvios e a construção de uma sociedade essencialmente democrática. Entretanto, no *Manifesto* a proposta liberal, de conteúdo democratizante, é revestida de um discurso autoritário.

Tal projeto imbuíu-se de um caráter redentor e, como tal, definiu caminhos e determinou o percurso que deveria ser trilhado por aqueles que necessitam de conhecimentos e consciência, presentes no texto:

“Mas, de todo os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se à medida que recuam no tempo; o dever mais penoso e mais grave é de certo, o da educação que dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.”⁵⁴

A preocupação com a nacionalidade se revestiu da pretensão explícita de uma cultura própria. No entanto, o texto critica a ausência de uma visão global do processo educativo das reformas regionais e defende a necessidade da continuidade e articulação do ensino em seus diversos graus. Caracteriza a educação como função essencialmente pública e encara a escola como instituição a ser universalizada, escola para todos, pelo princípio de escola única.

O documento previa, além da laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação. Salienta ainda a necessidade de estender a escola a todos os indivíduos em idade escolar, independentemente de credo, além de propor para ambos os sexos igualdade de oportunidades.

⁵³ NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira, A Poesia da Ação*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000, p. 444.

⁵⁴ *A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo*: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932, p. 74.

Com isso, o *Manifesto* esbarra na Reforma Francisco Campos, nessa época já promulgada, que prega a descentralização, bem como a autonomia técnica e administrativa dos educadores empenhados na mudança da escola. Nas entrelinhas do *Manifesto* existem críticas ousadas à política da administração escolar empreendida pela gestão Francisco Campos:

“Não há sistema escolar cuja unidade e eficácia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e anuladas, quando o Estado não soube ou não o quis acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impor à educação fins inteiramente contrários aos fins gerais que assinala a natureza em suas funções biológicas. Toda a impotência manifesta do sistema escolar atual e a insuficiência das soluções dadas às questões de caráter educativo não provam senão o desastre irreparável que resulta, para a educação pública, de influência, de intervenções estranhas, que conseguiram sujeitá-lo a seus ideais secundários e interesses subalternos.”⁵⁵

Os dogmas da Escola Nova tinham por base princípios da Biologia, como os apontado pelo *Manifesto*: adaptação dos organismos ao meio, baseados na evolução natural, idéias que provêm de pensadores do Renascimento e são estendidas à vida intelectual e social por Goethe e Hegel, como também, a partir de Darwin, a idéia de adaptação ligada às necessidades de defesa da vida. Essas teorias alicerçam as bases do pensamento escolanovista, presentes no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova como segue:

“Ora a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida.(...)”

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática pela hierarquia das capacidades, recrutando todos os grupos sociais que se abrem às mesmas oportunidades de educação.”⁵⁶

Dessa forma, a *Escola Nova*, quando se refere ao termo potencialidade e ao curso natural, passa a justificar as desigualdades de rendimento escolar pelas diferenças individuais. O que re-significa o discurso liberal, uma vez que supostamente todos teriam as “mesmas condições” de acesso à escola, segundo seu *slogan*.

⁵⁵ A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Op. Cit, p.51

O sistema educacional brasileiro se apresentava com uma estrutura dual, dividido fundamentalmente em duas redes paralelas de escola (primário-profissional, para os pobres e secundário-superior para os ricos). O *Manifesto* propunha a substituição dessa estrutura por outra que se solidifique sobre os alicerces da escola única. Tal proposta abarcava, ainda, modificações quanto aos aspectos metodológicos do ensino: pelo espírito da *Escola Nova*, o eixo do processo ensino-aprendizado seria deslocado do intelecto para os aspectos biopsicossociais do educando, mediante os quais pudesse atingir a formação integral de sua personalidade.

A reivindicação dos *Pioneiros* para a escola média estava muito adiante de sua época. Constatou-se a ausência de articulação e organicidade entre os diversos graus de ensino e, no que diz respeito ao secundário, o problema permaneceu por muito tempo pouco alterado. Como pôde-se notar na reprodução do projeto contido no *Manifesto*:

“A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores, manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos) para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância intelectual (com três ciclos, humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; ciências químicas e biológicas) e em seção de preferência manual, ramificada, por sua vez, em ciclos, escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração das matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca), da elaboração de matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio).”⁵⁷

Assim, a partir da base comum de cultura geral de três anos, o ensino médio se bifurcaria em seção de preponderância intelectual e em seção de preponderância manual. As universidades deveriam englobar escolas dirigidas à formação de profissionais liberais, escolas destinadas às áreas técnicas, para o preparo de profissionais industriais, bem como núcleos diversos de pesquisa científica e cultura desinteressada.

Caracterizada como “ápice de todas as instituições educativas”, seria tarefa da Universidade a preparação de uma elite intelectual que substituísse a diferenciação social por critérios que estariam respaldados no parâmetro de desenvolvimento das capacidades. É a idéia de democracia dos mais aptos que permeia esse argumento:

“Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. Certamente, o novo conceito de educação

⁵⁷ idem, p. 60.

repele as elites formadas artificialmente (...) essa seleção que deve processar não por diferenciação econômica, mas pela diferenciação de todas as capacidades, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionados os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social.”⁵⁸

A tríplice função do ensino superior já aparece enunciada como ensino, pesquisa e extensão. Finalmente, o documento critica a maneira como vinham sendo formados os professores e recrutado o corpo docente.

Havia a preocupação com a formação dos professores, uma vez que esse novo método exigia conhecimentos científicos, como assinala Raimundo Pastor:

“Como esse professorado poderá pôr em prática um método que desconhece em absoluto? Obrigá-lo a praticar escola ativa sem saber, será levá-lo a copiar fórmulas rígidas, a decalcar programas, a macaquear movimentos. Se a escola ativa é isto apenas, nosso professorado está em condições de ir para o *front*”.⁵⁹

A ênfase atribuída ao ensino superior e a preocupação com a preparação do professorado trouxeram consigo a idéia de “reconstrução da nacionalidade”. A própria sugestão de criação de Universidades, como a fundação da USP em 1934, abriga um projeto amplo no qual a meta seria a edificação da nação sob bases mais sólidas.

Como discurso liberal, o *Manifesto* encerra a proposta de ação de ordem democrática, tanto em relação à expansão da escolarização de todas as camadas da população, quanto pelas críticas e propostas de mudança no ensino ministrado.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova não foge das bases da época, que nada tinham de solidárias. Eram corporativistas, como mostra o texto:

“A educação nova que, certamente pragmática, se opõe ao fim de servir não aos interesses de classe, mas, mais interesses do indivíduo, que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, mas profundamente humano, de solidariedade, de cooperação (...).

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a sociedade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de

⁵⁸ A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Op. Cit, p.64.

⁵⁹ PASTOR, Raimundo. A Escola Ativa. *Revista de Educação*, junho de 1933, p. 30.

disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classe.”⁶⁰

É como se o poder pudesse perpassasse o cotidiano e agisse como instrumento disciplinador no trabalho, disseminando-se através da persuasão cooperativa no sentido de reiterar a homogeneidade da ordem social.

Por outro lado, houve um esforço em identificar o Estado-nação como uma metáfora do organismo, pois assim como o organismo humano amadurece e desenvolve seus órgãos, a sociedade é concebida como um corpo que exige cuidados para sua estabilização.

A individualidade é triturada, pois a organização se sobrepõe. Assim, a imagem do corpo se identifica com a da máquina com suas engrenagens, o que traduz um exemplo tácito do discurso autoritário industrial.

Já o ideário da escola nova supunha a biopsicologização da sociedade e, portanto, a idéia de corpo está presente em todo o documento.

“De fato, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada uma só função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação.”²⁶

Na mesma direção se apresentava a necessidade de interação da escola ao meio social e, portanto, de sua atualização para sintonizar-se com as diretrizes do processo de industrialização. A Escola Nova, norteada por princípios científicos, deveria utilizar métodos ativos como estratégia de superação, buscando um redimensionamento da função social da escola, como se constata no documento:

“(…) a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema, o rádio com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. A escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua ação na solidariedade com o meio social, e então, se tornará capaz de influir transformando-se num centro

⁶⁰ A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Op.Cit, p. 42.

⁶¹ Idem, p. 49.

poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas.”⁶²

O *Manifesto* denuncia os perigos de uma sociedade ameaçada por uma crise espiritual e cultural. Sendo assim, não questiona os rumos norteadores do desenvolvimento da nação. A ordem estabelecida é harmônica e seus desvios são passíveis de correção pelo papel da educação.

Portanto, tem-se a crença de que, pela formação de uma elite intelectual, se resolveriam os problemas com que se defrontava o povo brasileiro. Cultuava o progresso como ideal máximo ordenador do corpo social e concebia a sociedade como um organismo no qual cada órgão desempenhava a função para a qual havia sido criado.

A Constituição de 1934 compatibilizava com alguns aspectos do *Manifesto*, conforme seu artigo 138, “Da Ordem Econômica e Social”:⁶³

“Art 138. Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

(...)

b) estimular a educação eugênica;

e) proteger a juventude contra toda a exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;

(...)

g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais.”

3.5 Consolidação do ideário da Escola Nova

A legislação federal, em 1930, reduziu o ensino primário de cinco para quatro anos. Portanto, há, segundo Anísio Teixeira, a expansão do ensino primário promovida pela redução do curso, seguido pela ampliação do curso secundário, por pressão das classes sociais emergentes.

“Essa expansão se efetivou pela improvisação de escolas privadas, a que o governo federal concedeu a necessária equiparação, rompendo assim a política de limitação desse ensino aos poucos destinados a constituir a elite social. O currículo continuava de elite, uniforme, rígido e dificultoso, mas as

⁶² A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Op. Cit, p.70.

⁶³ Constituição de 1934. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

facilidades de equiparação reduziram essas dificuldades a simples formalidades a serem nominalmente atendidas.⁶⁴

Houve uma nova proposta de ensino em algumas escolas construídas sob direção de Anísio Teixeira na Secretaria da Educação da Capital Federal, então Rio de Janeiro, nas quais foi adotado o sistema *platoon* de ensino.

O ambiente escolar compunha-se de jogos e materiais diversos, a disposição do mobiliário foi alterada e as escolas passaram a incorporar novos espaços com anfiteatros, oficinas e salas-ambiente. A criança tornou-se o centro do processo de ensino-aprendizagem.

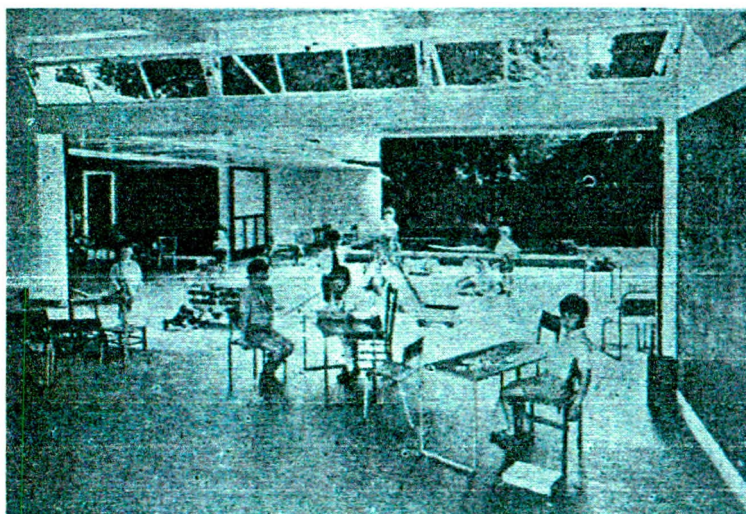
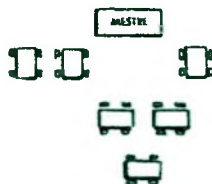


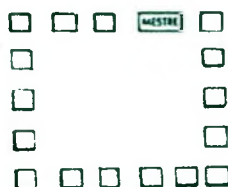
Fig.8 Escola americana que utiliza os métodos ativos na organização das salas

⁶⁴ A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. Op. Cit, p.70.

alunos. A primeira sala tinha mesas para quatro jovens, dispostas da seguinte maneira:



A segunda sala era equipada com carteiras individuais, apresentando a seguinte disposição:



Outras formas adotadas são:

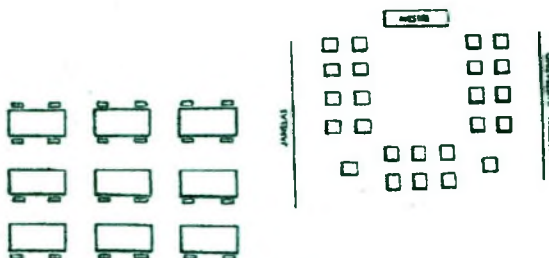


Fig. 9 Esboço de possibilidades para a organização da sala de aula.

O *Sistema Platoon* foi introduzido no Brasil por Anísio Teixeira, um de seus maiores entusiastas, inicialmente no Rio de Janeiro (1932), logo após a Revolução de 30, cabendo ao arquiteto Enéas Silva a tarefa de projetar os prédios escolares. Buscou-se atender às novas exigências das classes do ensino fundamental, introduzindo nos projetos dos edifícios escolares as salas para atividades especiais.

O sistema *platoon* (ou de pelotões, grupos de crianças) nasceu em Detroit, nos EUA. Buscava entre os educadores mais progressistas da época, como Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941) e posteriormente John Dewey, através de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar americana. Propunha ainda que as novas exigências da vida e do progresso da sociedade fossem incorporadas à escola para torná-la também mais econômica, graças a uma maior eficiência no uso de seus espaços e otimização de seus recursos.

O que caracteriza o sistema *platoon* é a simultaneidade de uso de salas, tendo por base uma divisão de dois grandes blocos de “platoons”, ou pelotões em atividades fundamentais, *home-room-subjects*, em que as crianças recebem a instrução básica do ensino fundamental, e as atividades especiais, *special subjects*, em que as crianças realizam diversas atividades especiais.

O número de salas de aula dependia do número de alunos, ou seja, para um grupo de 960 alunos, deveria haver dois *platoons* de 480 alunos e uma estrutura de 26 salas. Enquanto o primeiro grupo de 480 crianças no período inicial tinha aulas do núcleo comum em atividades de formação por 2 períodos de 90 minutos cada, o segundo *platoon* distribuía-se em 12 salas, em 6 períodos de 30 minutos, com atividades especiais: música, artes, literatura, trabalhos manuais, uso da biblioteca entre outras.

A distribuição geral entre as atividades de formação básica e as atividades complementares teriam ao longo da semana a seguinte distribuição: 4 períodos de 90 minutos, que são alternados em 2 períodos diários, com formação elementar denominada de “os três Rs”, escrever, ler e contar, ministrados por um único professor, e 12 períodos de 30 minutos distribuídos em dias alternados, 6 períodos por dia, abarcando atividades especiais como música, artes, literatura, ciências, artes manuais entre outras.

Nas escolas *platoons* o dia escolar está distribuído em 6 horas, dividido em duas sessões de 3 horas: das 8h30 às 11h30 e das 12h30 às 15h30.

Essa integração permite aos alunos o pleno desenvolvimento infantil. Distribui-se em sete itens primordiais:

1- Os fundamentos:

Matérias básicas do ensino primário constituindo os instrumentos da ação intelectual. São ensinadas por um só professor e na mesma sala, durante 3 horas.

2- Uso das horas de lazer:

a- sala de música – cada criança tem dois períodos de 30 minutos por semana nessa sala decorada e aparelhada especialmente para música e com conexões com o auditório.

b- estúdio –sala aparelhada para o pleno desenvolvimento da criatividade infantil, de modo que propicie a apreciação de obras de arte ou ainda a audição de composições musicais diversas aprimorando a sensibilidade intelectual através da arte.

c- sala de leitura –destina-se a desenvolver a apreciação literária e fortalecer o “espírito criativo” das crianças. Lêem livros, recitam-se versos e poemas, representam-se comédias e dramas entre outros gêneros de literatura.

3- Saúde:

a- ginásio – com capacidade para 80 crianças por hora e 960 crianças por dia. Neste local se realizam diariamente exercícios físicos, jogos e danças destinados à formação das crianças.

b- recreio – além das aulas de educação física, o programa prevê ainda 30 minutos de jogo ao ar livre e outra meia hora para trabalhar a área da saúde.

4- Socialização das atividades escolares:

a- Auditorium –destinado à socialização e aprendizagens como as da área da saúde. Tem como finalidade a integração das crianças em toda a atividade escolar, um dos pontos defendidos pela escola americana.

5- Atividades vocacionais –Desenvolvem habilidades nos trabalhos manuais, vinculados ao desenvolvimento vocacional, úteis à instrução primária: cozinha, costura, marcenaria,. Essas salas ou espaços reduzem o número de alunos de 40 para 20 por atividade em sistema de rodízio, como as demais atividades.

6- Ciências –Preparada para o ensino das ciências naturais, da história natural e geografia. Dispõe de herbário, aquário e outros materiais de apoio necessário às atividades da área.

7- Atividades especiais:

a- biblioteca – neste local as crianças desenvolvem o espírito de investigação aprendendo a ver e consultar livros ilustrados a cargo de um professor bibliotecário

b- refeitório – dispõe de um serviço rápido e econômico de *lunch*.

c- clínica – sob responsabilidade de um médico e uma enfermeira que atendem diariamente a qualquer emergência e exercem vigilância sobre os aspectos relacionados à saúde.

Anísio Teixeira identificava em Cubberley os objetivos do ensino escolanovista: deslocar-se da matéria a ser ensinada para a criança a ser ensinada.

“Para Cubberly a educação não era apenas o saber, mas o saber enquanto útil; não apenas a disciplina mental, mas a disciplina para a vida toda; não a cabeça cheia de fatos, mas a cabeça cheia de idéias; não as regras e procedimentos aprendidos, mas a habilidade de se conduzir corretamente; não o conhecimento das matérias que constituem a educação cívica, mas a capacidade

de pensar sobre as questões cívicas; não tanto um erudito quanto um produto bem educado.”⁶⁵

Entendia-se o Sistema *Platoon* como solução racional para o duplo aproveitamento da estrutura do prédio escolar e enriquecimento do currículo, que incorporava novas áreas de conhecimento, como artes, música, modificando as práticas escolares.

Em 1935, Anísio Teixeira pede demissão do cargo de Secretário Geral de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro, Distrito Federal, porém a filosofia para educação nova já estava delineada no Brasil.

Após um período, que denominou de exílio voluntário, retornou à vida pública como Secretário da Educação e Saúde da Bahia. Fez ressurgir então a proposta da escola *platoon* em Salvador (1950) no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Os equipamentos especiais de que essas escolas necessitavam inviabilizavam sua concretude. Distantes da maioria da população, existiam apenas nos discursos e na teoria, servindo na época à propaganda populista de Getúlio Vargas.

Cabe ressaltar que, durante as construções executadas pelo Convênio Escolar, alguns desses princípios arquitetônicos são incorporados à construção de novos prédios escolares em São Paulo..

A proposta de Anísio Teixeira sofreu duras críticas, tanto pelo custo do edifício quanto pelo sistema de ensino empregado. Mas para ele os custos não eram altos quando o que se queria de fato era construir uma nova nação. Sua resposta a esse questionamento do governo tornou-se uma bandeira em favor da escola pública de qualidade, como segue:

“É custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos que visa.
Não se pode fazer educação barata, como não se pode fazer uma guerra barata.
Se é nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será
demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência.”⁶⁶

Há, no entanto, uma enorme lacuna entre os métodos preconizados para o ensino e as possibilidades reais das instalações escolares. Mesmo a capital do Estado de São

⁶⁵ DUARTE, Hélio. Escola parque escola classe, mimeo, 1973, p. 16.

⁶⁶ DUARTE, Hélio. Escola parque escola classe – mimeo, 1973, p.21.

Paulo possuía poucas condições de executar o que era idealizado, embora representasse um modelo para os demais, especialmente pela utilização de métodos ativos nas escolas de aplicação ou modelos.

Ocorre que na realidade boa parte das escolas, além da superlotação das salas de aula, que deveriam comportar no máximo 36 alunos, estavam em péssimas condições de uso, como ressalta o professor Paulo Novaes de Carvalho:

“Descendo, vemos nas classes primárias dentro da nossa própria capital, salas acanhadíssimas, de emergência, sem espaço para a livre locomoção de mestres e alunos, sem falar-se na aeração mais que deficiente e quase nenhuma luz. Penetrando-se pelas cidades e bairros do interior, não são poucas as salas e prédios velhos adaptados. Num dos estabelecimentos que tive a ocasião de dirigir, um casarão de madeira, com cerca de seiscentos alunos, as salas funcionavam em salas acanhadas de dois e meio a três metros de largura, verdadeiros corredores que por praxe tínhamos que de chamar de salas de aula.”⁶⁷

O ideal seria o mínimo de cinco metros cúbicos por aluno em uma sala com dimensões apropriadas para que todos pudessem ver o quadro negro, mapas e outros materiais sem esforço. As janelas deveriam ser amplas e largas para favorecer a iluminação em toda a sala. Quadros de naturezas mortas ou paisagens acima da lousa embutida complementariam o ambiente e contribuiria para despertar o gosto estético.

As carteiras recomendadas eram da marca *Retig*, deviam ser individuais e o tamanho ideal para a faixa etária, indicado pela tabela *Nisius* para evitar posturas inadequadas. As carteiras eram enfileiradas e unidas duas a duas por um sarrafo pregado na base para manter a disciplina.

A escola devia dispor ainda de mesa para o professor e de uma estante-armário para guardar o material didático, tinta giz, lápis etc.

Os uniformes reiteram essa “igualdade” e incorporam um modo ilusório de equiparação social. São também uma forma de identificação.

Segundo a professora Gilda Rocha de Mello e Souza:

“(…) isto porque a vestimenta é uma linguagem simbólica, um estratagema que sempre serviu ao homem para tornar inteligíveis, ao

⁶⁷ CARVALHO. Paulo Novaes. A disciplina Escolar e suas Relações com as Condições Materiais das Salas de Aula. *Revista de Educação*, junho de 1934, p. 213.

espectador, uma série de idéias (...) cada classe possuía seus símbolos próprios que a caracterizavam e distinguiam.”⁶⁸

Para Dewey, no entanto, o ambiente escolar era uma extensão da atividade que a criança deveria realizar no ambiente. Assim, as carteiras não poderiam ficar enfileiradas de modo a só permitir ver a nuca do colega. Deveria haver troca, discussão, interatividade.

Para criar uma escola diferente, era preciso fazê-la diferente em todos os aspectos, como revela a professora Noemy Silveira Rudolfer, do Instituto de Educação, em 1937:

“Conta-se que em 1896, um rapaz percorria as marcenarias de Chicago a procura de móveis para a sua escola. Tudo o que lhe apresentava, considerava inadequado.
– Afinal que espécie de mobiliário deseja o senhor? (indagou um comerciante)
(...)
– É que justamente ando à cata de móveis para uma escola diferente de todas as outras, móveis para uma escola onde as crianças possam agir e não meramente ouvir.”⁶⁹

No Estado de São Paulo, a partir de 1941, a dotação orçamentária previa a compra do seguinte material permanente visando à padronização do mobiliário:

- carteiras e bancos escolares;
- mesa para professor;
- mesa para diretor;
- cadeira simples;
- armários simples, duplos e triplos;
- porta-chapéus;
- quadro-negro;
- mobília para sala.

Havia ainda a menção de que o material era fabricado nas oficinas da Diretoria do Material da Secretaria da Educação e Saúde Pública, e seus preços menores do que aqueles praticados no comércio em geral.

A descrição das carteiras disponíveis no mercado indicava a utilização em São Paulo de carteiras duplas, como a da lista de preços, sendo carteira centrais duplas, carteiras dianteiras duplas, bancos duplos.

⁶⁸ SOUZA, Gilda Rocha de Mello. A moda no século XIX, ensaio de sociologia estética. *Revista do Museu Paulista* (Separata), vol. V, São Paulo, 1954, p. 60.

⁶⁹ RUDOLFER, Noemy da S. Como renovar a escola. *Revista de Educação*, Junho de 1937, p. 8.

Essa descrição indica três partes distintas, o que revela enfileiramento das carteiras., Embora na época os métodos ativos fizessem parte das diretrizes pedagógicas, as salas de aula permaneciam com uma organização tradicional.

Essa tentativa de padronização pelo mobiliário buscava atender às questões higiênicas almeçadas desde o final do século passado. Era exemplarmente praticada nas escolas-modelo, mas não nos bairros pobres, no interior e outros locais afastados ou isolados.

No entanto, buscou-se através dessa medida equacionar o problema para tornar possível o desenvolvimento de hábitos e atitudes recomendáveis, tanto pelo exemplo quanto por um programa educacional, que previa:

“(...) o ensino da higiene na escola primária é, antes de tudo, um meio de ajudar a criança a viver cada vez mais saudavelmente, e a aprender a resolver as situações, que se lhes apresentem, de modo o mais proveitoso à sua própria saúde.”⁷⁰

A partir de 1956 houve, no entanto, a dissolução do Convênio Escolar e a criação do Ensino Municipal, que passou a ocupar inicialmente todo espaço disponível para a prática educativa. Dessa forma, como já apontamos no primeiro capítulo desse trabalho, passamos a ter duas instâncias de ensino público básico, a estadual e a municipal na cidade de São Paulo.

A municipalização do ensino já havia sido defendida por Anísio Teixeira, que via nessa medida um melhor equacionamento das verbas e distribuição adequada de equipamentos pela gestão municipal, além da possibilidade de redução significativa dos recursos públicos por uma administração que poderia ser mais competente. Assim argumenta:

“A inteligência do conjunto de artigos constitucionais referentes ao ensino indica que este seria o modo mais econômico de prover a educação primária obrigatória e gratuita, de todos os brasileiros, permitindo a Constituição, mas de modo algum recomendando, o estabelecimento de sistemas paralelos de escolas municipais, estaduais e federais de ensino primário.(...)”

Está claro, assim, que seriam permitidas a duplicação e triplicação das escolas, pelas três ordens autônomas de governo, mas a própria natureza conjugada e mutuamente complementar das competências legislativas da União, dos Estados e Municípios está a recomendar (...) a implantação de um só regime conjugado e interativo como o das competências legislativas.”⁷¹

⁷⁰ ANUÁRIO da Associação Norte-americana de Administradores Escolares. O moderno ensino da higiene. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, janeiro de 1945, p. 378.

Nos anos 50 foi gestada a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, Lei 4.024/61, que após longo trâmite é aprovada em 20.12.1961. As tensões giravam em torno da luta entre o interesse de orientação privatista, em que se defendia que o Estado financiasse a livre escolha pelas famílias da escola para a educação de seus filhos, e a defesa da escola pública gratuita e sobretudo laica.

“De fato, vista em conjunto, a década de 50 não viu apenas a eclosão das manifestações do ISEB, ou a campanha pela Escola Pública (conduzida por líderes do porte de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Almeida Jr.) (...): houve todo um longo e lento labor, menos ruidoso, nas sendas das instituições universitárias (...)”.⁷²

Havia na época o engajamento dos *Pioneiros da Educação Nova* para defender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promover uma revolução educacional. No entanto, essa Lei acabou por representar um golpe para o ensino público e posteriormente, durante a ditadura militar, segundo Florestan Fernandes, acabou por asfixiá-lo de vez.

Novamente travou-se a disputa pela formulação das diretrizes da educação nacional entre liberais e o grupo das escolas particulares católicas e as posições são reiteradas. Os educadores liberais publicaram um novo documento, que chamaram de *Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados*. Passados 25 anos, o grupo recebeu novos integrantes e realizou uma revisão dos princípios ativos da educação e das contingências da realidade brasileira.

O *Manifesto dos Educadores* reiterou suas posições firmadas em 1932 e salientou o grau de abandono em que se encontrava o ensino do país em geral, questionou o papel do Estado, que se negava a cumprir suas obrigações constitucionais e velar pelo direito à escola para todos, independentemente de credo ou condição social.

Algumas considerações feitas no documento são as seguintes:

⁷¹TEIXEIRA, Anísio. A Municipalização do Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Junho de 1957, p. 22.

⁷²MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira*. 9. ed., São Paulo: Ática, 1994, p. 174.

“Pretendendo subtrair ao Estado os deveres que a Constituição lhe atribuiu, o que alcançam é largar o ensino a toda espécie de influências de grupos de pressão, divergentes e contraditórios. (...)”

À vista dos termos da Constituição de 1946 e do projeto n. 2.222-b 57, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (...) se recorda que ‘corre ao poder público o dever de ministrar a educação’ e que a escola pública é uma conquista da idade moderna, poderá porventura ser suscitado, quando interpreta a rigor os dispositivos constitucionais, de pretender transferir para o Estado a exclusividade monopolizante da educação? Onde há prova em defesa da tese reacionária de que o Estado coage os pais e a liberdade de pensamento e de escolha das instituições em que prefiram educar os filhos, quando e só porque fornece o ensino público? (...)”

Monopólio, só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político ideológico do Estado e como instrumento de dominação.”⁷²

Outro temor revelado no *Manifesto* refere-se às questões de disputas políticas refletidas em certo partidarismo das posições: a esquerda promovia idéias renovadas e a direita reiterava a posição em favor de uma suposta livre escolha da população por um ensino ministrado por ordens religiosas. Os integrantes do Manifesto afirmam que não são partidários de nenhuma dos segmentos partidários e se posicionam em favor da educação e de seus princípios universais.

Revelou-se no documento o descaso do poder público frente às necessidades desencadeadas pelo processo de industrialização e urbanização, pois os índices de analfabetismo significativos eram incompatíveis com as necessidades da vida moderna.

O *Manifesto* aponta essas deficiências realizando um balanço da grave situação do ensino em seus diferentes graus, mas sem buscar culpados, pois refere-se a todos aqueles que poderiam fazer algo, incluindo seus membros, como omissos diante de tal situação.

“(...) fabricar com todos esses ingredientes a opinião contra a educação pública, como se ela, a vítima, fosse responsável pelo abandono a que a relegaram os governos, é realmente de pasmar. Pois as causas da lamentável situação a que se degradou, por um processo de desintegração de que somente agora se dão conta os seus detratores, saltam aos olhos de qualquer cidadão esclarecido (...).”

O rápido crescimento demográfico, nestes últimos trinta anos, o processo de industrialização e urbanização, (...) mudanças econômicas e sócio-culturais produziram em consequência, alguns fatores que determinaram esse desequilíbrio e desajustamento entre o sistema de educação e as modificações surgidas na estrutura industrial e demográfica do país.”⁷³

⁷²AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos Educadores, mais uma vez convocados, manifesto ao povo e ao Governo, 1959, p. 61.

Destacou-se ainda a questão nuclear da disputa travada em torno do direito de escolha do ensino, do interesse financeiro das instituições particulares em receber subsídios para promover o ensino, como segue no texto do *Manifesto dos Educadores*:

“O grave documento a que nos referimos, apresenta de fato, como suas linhas mestras (...) três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É como se vê, a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre a fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos.”⁷⁴

O documento afirma suas posições e argumentando que, anos antes, na Itália, o mesmo tipo de situação teve que ser enfrentado, houve um levante contra tais medidas que, embora tenham sido aprovadas, não passaram de uma vitória aparente, pois a Constituição limitou seus efeitos garantindo a existência do ensino particular, mas sem nenhum ônus para o Estado. Dessa forma registrou o Manifesto que nem mesmo a Itália, berço do catolicismo, abriu mão das conquistas do século XIX, ou seja, da Escola Pública.

Finalizando, acrescenta que:

“(...) os educadores que nós precisamos ser, temos não só o direito mas o dever de lutar por uma política que acudir ‘a sede incoercível de educação das massas populares’ a que já se referia Clemente Mariani, e de opor-nos a todas as medidas radicais que sob as aparências enganadoras de liberdade, tendem forçosamente a conduzir-nos ao caminho perigoso da anarquia senão das pressões ideológicas, abertas ou dissimuladas”.

Foi o substitutivo do Deputado Carlos Lacerda para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que trouxe a conotação de monopólio desempenhada pelo Estado, e contrário a este, utilizando-se de farta propaganda veiculada para a população, a idéia do direito da família pela escolha da orientação educacional de seus filhos.

Manobras a parte, o substitutivo foi aprovado em discussão no plenário utilizando-se de uma campanha publicitária que tinha por intenção a aprovação. No

⁷³idem, p. 60

⁷⁴AZEVEDO, Fernando. Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados, manifesto ao povo e ao Governo, 1959, p. 80.

entanto, por ter recebido emendas, volta à Comissão, e tentou-se mais uma manobra ao declarar que o texto seria o resultado do acordo entre lideranças.

Relata Darcy Ribeiro:

“Graças à vigilância de alguns deputados, verificou-se (...) uma nova versão muitas vezes piorada da proposta Lacerda. A conhecida agressividade do defensor do projeto tem conseguido assegurar-lhe até agora ofensiva nessa campanha.”⁷⁵

Complementando, Darcy Ribeiro afirma:

“Hoje sabemos que tinha forças muito poderosas atrás de si, das quais na verdade, o deputado Carlos Lacerda era mero porta-voz.”⁷⁶

Ampliaram-se as vagas a partir da década de 60 no ensino público, que, embora se afirmasse estar respaldando suas diretrizes metodológicas nas teorias da *Escola Nova*, ficavam cada vez mais distantes da realidade, pois aumentavam o número de alunos por sala. Assim, as propostas educacionais foram restringidas pelas fileiras de carteiras em salas de aula e por sua superlotação.

Os uniformes das escolas primárias nessa época, calça ou saia plissada azul-marinho e camisa branca, meias brancas e sapatos pretos, expressam ordem e asseio pessoal. Assim como o governo é civil, os uniformes retratam aspectos de uma classe média que se servia das escolas públicas em geral.



Fig. 10 Uniforme escolar da época

⁷⁵ RIBEIRO, Darcy. Informação do País. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Janeiro de 1959, p. 145.

⁷⁶ RIBEIRO, Darcy. Informação do País. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Janeiro de 1959, p. 146.

Diante da debilidade da escola pública, alguns intelectuais iniciam um movimento em sua defesa tendo à frente Florestan Fernandes.

Maria Helena Souza Patto afirma:

“Na entrada dos anos sessenta, Florestan não tem ilusões a respeito da educação escolar e da política educacional brasileiras, sentimento que aumentou com a vitória do substitutivo Lacerda, representante dos interesses privatistas, no Congresso Nacional, (...).”⁷⁷

3.6 A ditadura militar e o tecnicismo X a luta em defesa da escola pública.

Florestan Fernandes realizou um movimento em prol da escola pública, que segundo análise de Roberto Schwarz sobre o período de 1964-1969 afirma que:

“Se me foi dado perceber, reiteradamente, que a ‘fome de instrução’ é boa conselheira e que até os leigos incultos são capazes de atinar com as soluções que deveríamos por em prática, também tive que ceder a conclusões sumariamente penosas e inesperadas. Nós nos modernizamos por fora e com frequência nem o verniz agüenta o menor arranhão. É uma modernidade postiça, que se torna temível porque nos leva a ignorar que os sentimentos e os comportamentos quase na totalidade das ‘pessoas cultas’ se voltam contra a modernização.”⁷⁸

Durante a *ditadura militar*, os métodos de ensino ganharam nova diretriz por meio de uma abordagem tecnicista, de treino para execução por atividade, dando, novamente, ênfase para a aprendizagem memorizada. Alguns métodos ativos, como os de Dewey, que propunham o *self-government*, passam a não ser bem-vistos, a aprendizagem passa a ser realizada pelo treinamento de habilidades específicas e compartimentadas em áreas fechadas de conhecimento.

Tal metodologia refletiu o novo estado que a sociedade encontrava-se. Desta forma, a repressão política maquiavelicamente impôs a obediência servil para a formação de seus cidadãos, eles eram treinados como meros executores, o que não significa que não pensavam.

⁷⁷PATTO, Maria Helena S., *Mutações do Cativo*, São Paulo, edusp, 2000.p.130.

⁷⁸FERNANDES Florestan, *Tensão na Educação*, Salvador, Sarah Letras, 1995, p.54.

A dinâmica dos procedimentos educacionais estava vinculada ao modelo fordista de linha de montagem. “Este regime (...) caracteriza-se por uma organização taylorista da produção (total separação entre a concepção e execução no processo de trabalho).”⁷⁹

A técnica é a protagonista desse período, bastando executar bem um procedimento educacional, tecnicamente adequado, para que os alunos aprendessem. O insucesso era apontado ou como falta de técnica por parte do professor ou pela incapacidade do aluno. Os métodos, em si, pareciam infalíveis.

Ainda que nas séries iniciais das escolas municipais houvesse uma idealização pela ação do sujeito, essa ação não pressupunha autonomia de pensamento, as escolas em tais séries funcionavam como uma espécie de vitrine de ilusões que camuflava a realidade.

A opção metodológica adotada após a consolidação da rede municipal foi a dos métodos ativos de ensino, que, a partir de 1965, passaram a ser demonstrados em salas de aula piloto. Tais métodos buscavam atender a formação dos professores das escolas normais e também capacitar os professores da própria rede por meio de observação das práticas educativas.

“As classes de aplicação funcionaram nos anos de 1965, 1966, 1967, tendo sido aproveitadas como local de estágio, não somente para professores municipais, mas também por normalistas...”⁸⁰

A *Revista Escola Municipal* atribui o sucesso de seu ensino ao bom preparo de seus professores pela utilização adequada dos métodos ativos que são mostrados em suas classes piloto e, supostamente, generalizados por toda a rede municipal.

Os alunos dessas classes aparecem sentados em círculo no chão, sob tapetes individuais, interagindo com materiais específicos ou indo a exposições, como uma feira técnica agrícola. Isso mostra como seria o ideal de educação, utilizando métodos ativos, pregado por Decroly, Montessori e outros.

⁷⁹ SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 79.

⁸⁰ SOARES, Maria Emília B. A. “Assim começam as classes piloto”. *Revista Escola Municipal*, setembro de 1968.

A partir das reformas educacionais regulamentadas pela Lei 5692/71, altera-se a estrutura do ensino, fazendo a junção do ensino primário com o ginásial. Inicia-se o Ensino de Primeiro Grau com oito anos de duração. Houve, portanto, o fim do exame de admissão.

A integração dos níveis de ensino proposta pela lei, deu-se baseada em uma experiência realizada no Ensino Municipal de São Paulo, que, por meio da escola-piloto, demonstrou-se capaz de superar problemas existentes na descontinuidade do processo escolar. Essa experiência foi generalizada para todo território nacional, no entanto, alguns aspectos fundamentais foram suprimidos, como o fato do projeto ter um período integral, de oito horas diárias.

Os métodos utilizados no projeto buscavam,

“... formas de pensamento que levem ao descobrimento, e métodos de pensamento caracterizados pela capacidade de aplicação da análise e da síntese. Assim a aprendizagem é feita por etapas sucessivas, que se adaptam naturalmente, forjando todo um processo de estudo consciente e não decoratório, como era feito.”⁸¹

A primeira mensagem do então Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici ao Parlamento refere-se aos problemas nacionais, sendo um deles, a educação. A solução que se apresenta é a seguinte:

“Característica das mais negativas de nosso ensino é a falta de entrosamento entre os currículos dos diversos graus, a que se soma o seu caráter tipicamente propedêutico.

O sistema é tão falho a esse respeito que a sua inadequação se patenteia dramaticamente nos próprios exames de admissão (...)

Além disso, currículos irrealísticos exigem forte carga horária de informações puramente acadêmicas, sem qualquer preocupação de qualificação gradativa de mão de obra nacional ao longo das diversas etapas dos cursos.”

Para a implementação dessas ações, os Conselhos Estaduais de Educação foram chamados a opinar, para que, dentro dessa óptica, fossem encaminhadas sugestões ao Conselho Federal de Educação a implementação de tais ações em todo o território nacional.

Os programas curriculares foram alterados, assim como as grades curriculares de todos os níveis de ensino. Buscou-se extirpar disciplinas e conteúdos reflexivos,

⁸¹ *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Escola Integrada em São Paulo, maio de 1970, p. 188.

introduzir disciplinas para a doutrinação das massas, tais como Educação Moral e Cívica e Organização Social dos Problemas Brasileiros, conhecida por OSPB. Tais disciplinas tornaram-se marca do governo autoritário, que buscava nos símbolos da nação incutir um amor pueril e domesticado à pátria e aos seus dirigentes.

Quanto à organização das salas na época, nada mais coerente que fileiras de carteiras, uma vez que os métodos com base na instrução programada buscavam reforçar conhecimentos e eram realizados de forma individual e por repetição.



Fig.11 Escola projetada por Artigas – renovação no uso do quadro “negro”, mas carteiras enfileiradas.

Houve uma exaltação pela utilização de materiais especiais para o processo de ensino-aprendizagem que utilizavam recursos eletrônicos, livros de exercícios, testes considerados a vanguarda pedagógica, considerados até como ápice por alguns, denominados *máquinas de ensinar*, que seriam os computadores da época.

Esses recursos de ensino são considerados de segunda, terceira e quarta geração, em contra ponto aos antigos meios que eram considerados como os de primeira geração, como os cartazes, mapas, gráficos, materiais escritos, exposições, modelos, quadro-negro, demonstrações, dramatização etc.

Os meios de ensino de quarta geração, principalmente, são descritos como os que utilizam a instrução programada, incluindo as máquinas de ensinar, que têm por característica principal,

- a) apresentam ao estudante uma seqüência de materiais problema;
 - b) proporcionam algum meio que permita o registro da solução dada pelo estudante;
 - c) indicam automática e imediatamente se a solução dada (...) é correta ou não;
- (...) a máquina de ensinar é um mecanismo que apresenta informações ao estudante e controla o comportamento deste, de acordo com uma relação de interação pré determinada.⁸²



Fig.12 Os uniformes dos tempos da ditadura

A imagem do aluno refletiam, através dos uniformes, a imagem de adequação ao regime autoritário. Os uniformes eram alterados nas primeiras séries do ensino de

⁸² *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Características das máquinas de ensinar, julho de 1970, p. 217.

primeiro grau na cidade de São Paulo, que, em uma alusão as cores da bandeira da cidade, passaram a ser compostos por calça ou saia em *pied de poule* preto e branco, camisa branca, meias brancas e sapato preto. Esses novos uniformes mostravam também a diferença entre os alunos da rede estadual e os da municipal. Esta última continuou com o uniforme clássico, azul marinho e branco. Já nas séries posteriores nas escolas do estado os uniformes vincularam-se a imagem de ordem, com modelos militarizados, calça ou saia cinza chumbo com prega única na parte da frente (da mesma cor e modelo das fardas da polícia militar), camisa branca com o brasão da escola, cinto vermelho para as meninas e preto para os meninos, meias três-quartos brancas e sapatos pretos.

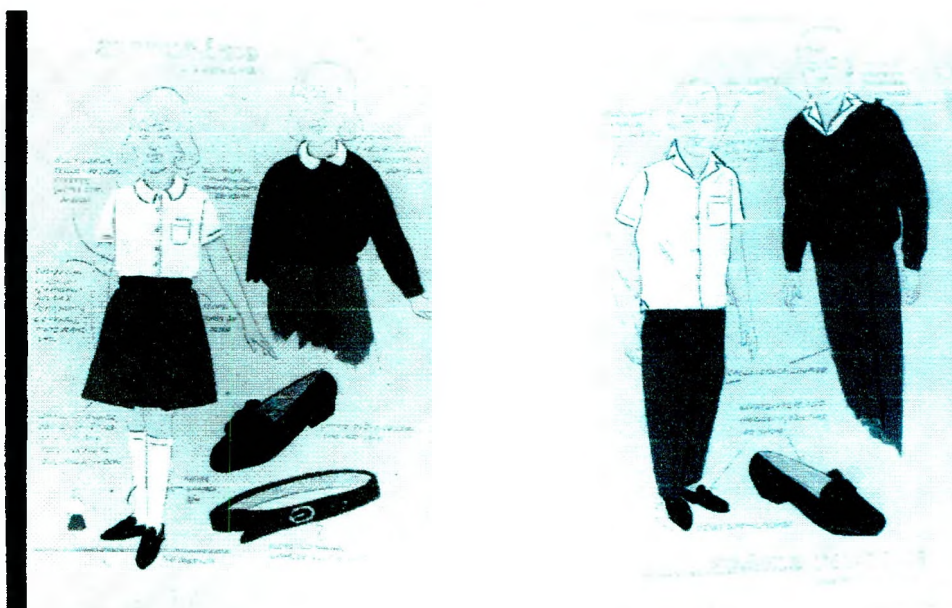


Fig. 13 Especificação dos uniformes da época para meninas e meninos.

O descortinamento do regime autoritário revelou o esfacelamento de várias instituições públicas, sendo uma delas a educacional, silenciada sob seus escombros, perpetuada no decorrer das décadas que se prenunciavam.

3.7 Abertura política e precariedade do sistema de ensino.

As décadas de 80 e 90 têm sido consideradas por analistas da educação como as décadas perdidas, vinculadas às situações econômicas complexas, com maior concentração de renda em apenas alguns segmentos sociais e com crescimento da exclusão social.

Florestan Fernandes classifica de situação dramática:

“Quatro milhões de crianças abandonadas! (...) Dos quais 27 milhões de crianças matriculadas, menos de 10 milhões conseguirão completar as quatro primeiras séries do primeiro grau; apenas 5 milhões completarão o primeiro grau; apenas 3 milhões conseguirão concluir o segundo grau. Isso significa ingressarmos no século XXI com quase 90% de nossa população tendo menos de quatro anos de escolaridade.”⁸³

As diretrizes educacionais buscavam solução através do resgate de teorias que redimensionassem os processos de ensino-aprendizagem, tais como o construtivismo (Jean Piaget) e o socio-interacionismo (Vigotsky), um paliativo diante do caos.

Houve uma busca por novos procedimentos de ensino-aprendizagem que exaltassem o fazer da criança, um retorno à pedagogia ativa, com uma mescla de outras teorias que acabaram por gerar confusão metodológica.



Fig. 14. Sala de aula de Escola Estadual Primeiro Grau.

Segundo Florestan, o “Frankenstein” teórico e prático permaneceu sem modificações pedagógicas estruturais e dinâmicas por muito tempo, e a própria carreira de professor perdeu suas lantejoulas, tornando-se pouco atrativa. Esses fatores unificaram-se às questões impostas pela ditadura militar, o que determinou a formação das massas em cursos com características técnicas, para assim reforçar uma economia oligopolista, na qual o Brasil foi incorporado.⁸⁴

⁸³ FERNANDES, Florestan. *Tensão na educação*. Salvador: Sarah Letras, 1995. p.35 .

⁸⁴ Adusp, Florestan Fernandes – Edição especial, n 4, (p.10), São Paulo, Outubro de 1995, p.10.

Os processos de alfabetização pautaram-se pela teoria de Emília Ferreiro, que tem por pressupostos as bases epistemológicas da teoria de Jean Piaget, mas essa tentativa de inovação não impediu o aumento do número de crianças não-alfabetizadas, o que acabou gerando muitas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista teórico a conduta pedagógica adotada é sofisticada, e, portanto, requer uma formação que possibilite administrar esse processo, uma vez que não se trata de uma metodologia com passos a serem seguidos, mas uma abordagem metodológica que prevê tomadas de decisão diante do que ocorre, o que traduz o princípio de inteiração dessas teorias.

Diante do panorama nefasto em que as escolas se encontram, o que ocorre é um descompasso entre as esferas que idealizam o ensino e a realidade. Não há, surpreendentemente, qualquer tipo de questionamento em relação ao número excessivo de alunos por sala, mesmo sendo uma concepção de ensino que tem como necessidade para ser desenvolvida um número restrito de crianças, o que sugere a utilização estereotipada de princípios educacionais transplantados.

Buscando minimizar os efeitos devastadores de uma sucessão de projetos educacionais inadequados nos anos 80, deu-se o movimento pela democratização do ensino em que é instituído o Ciclo Básico. Essa nova organização das séries iniciais do Ensino Fundamental procurava unir, inicialmente, as duas primeiras séries, que passaram a ser chamadas de Ciclo Básico.

Dessa forma, sob a justificativa de possibilitar um tempo maior para alfabetizar os alunos com dificuldades, e evitando a grande evasão nas séries iniciais pela repetência excessiva, camufla-se a incapacidade da escola em alfabetizar e possibilitar recursos mínimos para a formação dos futuros cidadãos.

Por meio da promoção automática, minimizam-se os efeitos da repetência nas séries iniciais, classificando as crianças não mais em relação à primeira ou à segunda série, mas pelo seu desenvolvimento, utilizando para isso um arcabouço teórico construtivista de forma demagógica.

Segundo Barreto, a justificativa oficial afirmava, no entanto, que tinha por objetivo:

Houve, então, o fechamento de várias escolas estaduais por serem consideradas ociosas pela Secretária da Educação Rose Neubauer.

A educação passa a ser um ônus para o poder público e as novas correntes de administração *yuppi* buscam um enxugamento dos gastos, tratando a educação como um setor.

A nova LDB 9194/96 é promulgada e mais uma vez ganha o processo de conciliação em que se compatibilizam os interesses das escolas particulares em detrimento aos da escola pública.

Florestan Fernandes analisa a situação,

“Como de costume, a máscara ideológica inverte a lógica da intervenção: ela se justifica, no discurso oficial, para garantir os ‘interesses dos pobres’ e a aceleração do crescimento econômico ‘moderno’. Decorre, pois, um fortalecimento generalizado e enérgico do privatismo escolar e do ‘neoliberalismo’ econômico, como propulsores da articulação de diversos tipos de empresas.”⁸⁷

Como balizas das práticas educacionais foram formuladas pelo Ministério da Educação e da Cultura, os Parâmetros Curriculares Nacionais buscaram estabelecer um padrão básico de conteúdos para todos os níveis da Educação Básica. Esse conjunto de propostas trouxe sugestões para o desenvolvimento das áreas do conhecimento que se fundamentam na concepção construtivista e socio-interacionista.



Fig. 15 Sala de aula de Escola de Ensino Fundamental.

⁸⁷ FERNANDES, Florestan. *Tensão na Educação*. Salvador: Sarah Letras, 1995. p. 56-57.



Fig. 16. Sala de Escola de Ensino Fundamental

Revelou-se, a partir da distribuição desse material para todos os professores da rede pública do país, que a grande maioria não conseguia compreender seu conteúdo, gerando várias discussões sobre a formação dos professores. Igualmente os professores protestaram por receberem, mais uma vez, o que denominaram “regras de cima para baixo”, sentindo-se excluídos do processo, vistos como meros executores, rebelaram-se.

Com o decorrer do tempo, os Parâmetros foram sendo parcialmente utilizados e igualmente analisados, sendo que, em alguns casos, foram criticados, pois, como foram o resultado de comissões de diferentes áreas, revelavam, em muitos aspectos, uma falta de sintonia.

As buscas não cessam, e hoje elas continuam a nortear a investigação que, vinculada aos meios de comunicação em rede, e com sua semelhança à própria constituição neurológica humana, evoca o entrelaçamento dos conhecimentos, a rede.

3.8 A rede de conhecimentos - novas possibilidades a partir das teorias não lineares

Novo milênio, 2001. Propostas não-lineares para a organização da escola dos currículos e da aprendizagem, a flexibilidade, o não-linear, a atividade, a pesquisa, a autonomia e autoria são as propostas para a liberdade de aprender de uma *Nova Era*.

Os uniformes começam a ser flexíveis, confeccionados com materiais confortáveis e versáteis. A uniformidade ganha um *status* de versatilidade, migrando do homogêneo para o heterogêneo, por meio da *costumização* do vestuário.

A diversidade multicultural e social vem sendo anunciada como a expressão máxima da humanidade, mas o que se revela para além dos discursos é que o pouco investimento na educação e as grandes necessidades geram enormes discrepâncias e divisão social cada vez mais evidente entre aqueles que têm acesso a formação, sendo que a grande maioria da população está apartada desse processo.

Para Milton Santos, a educação deveria prover todas as pessoas para que elas pudessem ter instrumentos para criticar ou absorver informações, e, dessa forma, mostrasse contrário à fragmentação das informações em seus vieses obscuros.

A educação deveria amar o cidadão de forma que esse pudesse situar-se no mundo. O que ocorre, no entanto, é uma educação como mercadoria, que reproduz as diferenças. Milton Santos complementa para que serve a educação,

“(...) apenas para a produção setorial, educação apenas consumista, cria afinal, gente deseducada para a vida.”⁸⁸

Romper com essas amaras implica na construção de uma outra possibilidade de organização social, que deve, sobretudo, ter força suficiente para romper com as barreiras institucionalizadas ou naturalizadas para manter as coisas tais como elas são.

Já Boaventura de Souza Santos propõe como nova possibilidade emergente a “multidimensionalidade que exige que as energias emancipatórias sejam simultaneamente muito amplas e muito concretas”, ou seja, o contrário do que se estabeleceu no paradigma da modernidade, a unidimensionalidade. Assim, a sociedade deveria buscar como respostas para as tantas perguntas um “paradigma epistemológico que aspire um conhecimento complexo permeável aos outros conhecimentos, local e articulável em rede com outros conhecimentos locais, a subjetividade que lhe faz jus deve ter características similares ou compatíveis”⁸⁹.

⁸⁸SANTOS, Milton, O espaço do cidadão, São Paulo, Editora Nobel, 1987, p.83.

⁸⁹ SANTOS Boaventura de Souza, Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade, São Paulo, Editora Cortez, 2000, p.48

A Educação, nessa perspectiva, ganharia a dimensão de um projeto sócio-cultural que buscasse o desenvolvimento de identidades transnacionais “cuja característica principal é o bilingüismo cultural que lhes permite atravessar fronteiras”⁹⁰.

Como em um grande espetáculo, as tendências educacionais refletem sua época, e, na mesma medida, mostram-se como em um movimento de dança, mesmo com performances de aparente ruptura, fazem parte de uma mesma coreografia.

O percurso das práticas escolares revela que um movimento prepara a chegada do outro, e este não descola de fato, do sentido dado anteriormente, sendo reinterpretado e pautado pelas diretrizes culturais e políticas, perpetuando-se.

A sociedade revela suas dicotomias e impropriedades para além dos discursos e das propostas oficiais, revelados no cotidiano em todas as manifestações sociais.

Claude Lefort, reforça essa tese ao expor:

“A sociedade democrática moderna aparece-me, de fato, como aquela sociedade em que o poder, a lei, o conhecimento, se encontram postos à prova por uma indeterminação radical, sociedade que se tornou teatro de uma aventura indomesticável, tal que o conhecido permanece minado pelo desconhecido, o presente se revela inominável, cobrindo tempos sociais múltiplos não sincronizados uns com relação aos outros na simultaneidade – ou nomeáveis apenas na ficção do futuro – uma aventura tal que a procura da identidade não se desfaz da experiência da divisão.”⁹¹

⁹⁰ SANTOS, Boaventura de Souza. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002, p.74.

⁹¹ LEFORT, Claude. *A intervenção democrática – os limites do totalitarismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 119.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mais do que o antes ou o depois, interessa o durante.” Florestan Fernandes.

A história da instituição escolar pública pode ser considerada recente, e sinaliza uma conquista social que se forjou nas lutas entre classes, ocorridas em diferentes contextos, significando uma vitória com valor inquestionável para a sociedade em geral.

Discutir o lugar da instituição escolar em relação aos projetos de uma cidade é revelar as prioridades e as forças constitutivas desse processo de consolidação da escola pública, enquanto garantia de participação da população no processo civilizatório moderno.

Na cidade de São Paulo, tais conquistas não se deram de forma paulatina, mas entre avanços e retrocessos, que ainda hoje não representam uma garantia para todos os cidadãos desta cidade. Revela-se aí a perversidade do jogo entre diferentes instâncias políticas, em que quase sempre quem perde é a cidade e a sua população.

A escola, ao longo do processo de crescimento da cidade de São Paulo, viveu alguns momentos de destaque. A própria origem da cidade se confunde com o ato de educar a população agregada. Posteriormente, pouco mais de três séculos depois, por ocasião da Proclamação da República (1889), a Educação e a política se reencontram, com a instituição dos Grupos Escolares e da Escola Normal, entre outros igualmente significativos.

A chamada “escola monumento” republicana ganhou destaque com a Escola Normal, funcionando como um *slogam* político da época, que descontados os ganhos da iniciativa, poucos foram os paulistanos que usufruíram de fato, em seu interior, da *sapientia*. A maioria reiterou seu sentido original, admirava-a do lado de fora, em passeios na Praça da República, trajados com sua melhor roupa, geralmente nos finais de semana.

Com a instituição dos Grupos Escolares, buscou-se difundir o ideário republicano, mitificado por um suposto poder de converter as massas e regenerar a nação, constituindo-se em um modelo pedagógico preponderante por muito tempo.

A partir de sua criação delineia-se a primeira rede escolar no país, a imagem de ordem positivista refletindo na orientação estabelecida nos edifícios escolares. Posteriormente, com a adoção de uniformes escolares, à imagem de aluno foi atribuído um certo status diferenciado àqueles felizardos que podiam ser identificados, destacando-se da massa que ficava do lado de fora.

Nessa perspectiva, não se pode dizer que a escola esteve presente para a grande maioria da população. As prioridades, quase sempre definidas pelas elites políticas e econômicas, eram sempre outras: urbanizar as áreas centrais ao estilo francês com boulevards, teatros, e posteriormente com modelos norte americanos, quando foram implantadas as grandes avenidas, os *zonings*. Estes projetos buscavam dar um verniz de prosperidade à cidade e sua elite, revelando-os como sujeitos sintonizados com seu tempo e, de preferência, apartando a população mais pobre.

Ao percorrer a história urbana da cidade poucos são os momentos em que, de forma desinteressada de ganhos políticos, a escola tem espaço garantido. Podemos ressaltar os planos urbanísticos de Le Bret, na década de 50 em que os projetos para a educação estiveram mais articulados com a cidade, quando foram realizados os célebres estudos pela equipe do Fundo Estadual de Construções Escolares.

Destaque-se ainda a luta de Hélio Queirós Duarte, que tentou equiparar o número de vagas à demanda da cidade, algo que sempre pareceu impossível. No entanto, foi-lhe negada essa conquista.

A escola, em seu interior, revelou ao longo dessas oito décadas as grandes incoerências e contradições sociais vividas; para além dos laboratórios psicométricos, dos testes de inteligência, dos métodos ativos, entre outros, o que sempre existiu de fato foi um enorme contingente de crianças não atendidas.

Embora o espírito moderno tenha impregnado os discursos pedagógicos, o interior da escola se revelou em um eterno descompasso: assim, de um lado algumas escolas piloto demonstravam a eficiência dos métodos e, de outro, a realidade, com seus acertos e múltiplos desacertos de cada período, inviabilizavam as propostas.

A despeito de edifícios planejados para comportar salas ambiente, muitos corredores e salas administrativas foram utilizados como salas de aula. Pois a pressão dos números da população não atendida sempre se revelou um flanco político frágil; no decorrer dessas oito décadas, os discursos afirmavam a inovação dos pressupostos da escola mas foi nas condições objetivas da realidade que se revelavam o que de fato ocorreu.

São Paulo tornou-se um esboço mal-acabado, uma comunidade cindida, com segmentos sociais apartados, não agregando seus moradores nem tão pouco possibilitando a implantação daquilo que Vilanova Artigas sabiamente denominou de *freguesia*, lugares que não servissem apenas para a passagem mas como elos duradouros de ligação entre a cidade e seus moradores.

Pela constituição bem mais sólida que os parateiros que se entrecem em sua difícil existência atual, a escola pública continua a procurar seu lugar não apenas na cidade destrozada, mas no coração dos cidadãos (hoje transformados em súditos-contribuintes, segundo Maurício Tragtenberg) desencantados desta cidade.

Fontes Primárias:

Plantas das escolas,
Documentos,
Projetos dos CEUs.
Exposições sobre a Educação, Cem Anos dos Uniformes do Caetano de Campos

Acervos Visitados:

Diretoria de Obras Públicas do Estado de São Paulo

- Plantas de Escolas

Fundação para o Desenvolvimento da Educação

- Plantas de Escolas

Centro de Referência Mário Covas

- Busca de fontes bibliográficas

Escola Caetano de Campos

- Fotos e documentos

Centro do Professorado Paulista

- Fotos e documentos e publicações.

Entrevistas:

1-Prof. Dr. Celso Rui Beisegel – Professor Titular da faculdade de Educação da USP.

Forneceu documento do período de construções do FECE e assinalou importantes contribuições para as pesquisas posteriores.

2-Prof. Dr. Alexandre Delijaicov – Professor da Faculdade de Arquitetura da USP e Coordenador do EDIF nos projeto dos Centros Unificados de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo. Entrevista concedida em 28/11/2004 nas dependências da FAU-USP.

3- André Takyia, Arquiteto e Coordenador do EDIF do Projetos de Centros Unificados de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo. Entrevista concedida em 28/11/2004 nas dependências da FAU-USP.

4- Míriam Pires, Organizadora da Mostra de Cem Anos de Uniformes Escolares do Colégio Caetano de Campos. Entrevista concedida gentilmente em sua casa.

Revistas Consultadas:

Revista Educação, ano 1930.

Revista de Educação, anos 1933, 1934, 1935, 1936, 1937.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, anos 1944 até 2002, exceto de 1980 a 1983 esteve suspensa a publicação.

Revista do Ensino Municipal anos, 1968, 1969, 1974, 1976, 1977, 1982, 1984, 1985.

Endereços eletrônicos acessados:

1- www.unimar.br/publicacoes/assentamentos/htm, acesso em 25/01/04.

2- www.revprojeto.com.br, acesso em 03/04/05.

3- www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ernest.pdf, acesso em 25/01/04.

_____, **Manifesto dos educadores, mais uma vez convocados, manifesto ao povo e ao Governo**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, jun. 1959.

BALANDIER, Georges – **El desorden** – Barcelona, Ed. Gedisa, 1994.

BARRETO, Elba Siqueira S. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país, Dossiê Educação**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 2001

BARTHES, Roland, **Inéditos**, vol 3, São Paulo, Martins Fontes, 2005

BINZER, Ina von – **Os Meus Romanos – alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil** – Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1994.

BITTENCOURT, Raul. **Perspectivas históricas dos ideais de educação no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, janeiro de 1946

BOAVENTURA, Maria Eugenia (org.) – **22 por 22 – A Semana de Arte Moderna - vista pelos seus contemporâneos**. – São Paulo, Edusp, 2000.

BOMENY, Helena (org.) – **Constelação Capanema – intelectuais e políticas** – Rio de Janeiro – Ed. FGV – 2001.

BRANT, Vinícius. **São Paulo, trabalhar e viver, Comissão de Justiça e Paz de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1989

BRIQUET, Raul. **Instrução Pública na Colônia e no Império (1500-1889)**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, outubro 1944.

BRUNO, Ermani, Silva – **História e Tradições da cidade de São Paulo, vol 1 – Arraial de Sertanistas (1554-1828)**- Rio de Janeiro, José Olympio editora, 1953.

_____. **História e Tradições da cidade de São Paulo, vol 2 – Burgo de Estudantes (1828-1872)** - Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1953.

_____. **História e Tradições da cidade de São Paulo, vol 3 – Metrôpole do Café (1872-1918) Apêndice São Paulo de Agora (1918-1953)** - Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1953.

BRUNA, Paulo. **Três Cidades , Um Século**. In: **São Paulo 450 anos, histórias e crônicas da cidade na Folha**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2004. p. 115.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson – **Arquitetura e Educação – Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**- Brasília, Ed.UFSCar/ INEP, 2002.

BUSSAB, Sami, **Arquitetura Escolar e Política Educacional - os programas na atual administração do Estado**, FDE, São Paulo, 1998.

CADERNOS de História & Filosofia da Educação – vol III – n. 5 – São Paulo Ed. Humanitas, 2000

CAMARGO, Marilena A. G. – **Coisas Velhas – Um percurso de investigação sobre cultura escolar (1928-1958)** – São Paulo, Ed. UNESP, 2000.

CAMPOS, Candido M. – **Os Rumos da Cidade – Urbanismo e Modernização da Cidade**, São Paulo – SENAC – 2000.

CAMPOS, Cristina – **São Paulo pela lente da Higiene – as propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade (1925-1945)** – São Carlos Ed.Rima/FAPESP, 2002.

CAPANEMA, Gustavo. **Notícias In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Jan 1945.

CARONE, Edgard – **A República Velha – instituições e classes sociais** – São Paulo Ed. Difusão Européia do Livro, 1970.

CARVALHO, Maria Cristina W. – **Ramos de Azevedo** – São Paulo, Edusp, 2000.

CARVALHO Paulo Novaes. **A disciplina Escolar e suas Relações com as Condições Materiais das Salas de Aula. Revista de Educação**, jun.1934.

CERRI, Luis Fernando – **A ideologia da Paulistanidade** – São Paulo, Ed. Cone Sul, 1997.

CERTEAU, Michel – **A Invenção do Cotidiano** – Petrópolis, Ed.Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena – **Apontamentos para uma crítica da ação Integralista Brasileira IN, Ideologia e Mobilização Popular** – São Paulo, Ed. Paz e Terra, 1985.

CONESP, **Documento de Especificações Escolares de Ensino de Primeiro Grau**, São Paulo, 1977.

CORBUSIER, - **Le Corbusier – Precisoões sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo** – São Paulo, Ed. Cosac& Naify, 2004.

CORSI, Francisco – **Estado Novo: política externa e projeto nacional** – São Paulo, Ed. Unesp, 1999.

CRUZ, José Armênio de Brito e Carvalho, Lúcia – **São Paulo 450 anos – a escola e a cidade**, São Paulo, Ed. Bei, 2004.

DELEUZE, Gilles e Guattari, Félix – **Mil Platôs – capitalismo e esquisofrenia** – Rio de Janeiro, Ed. 34, 1996.

DIMENSTEIN, Gilberto e Souza, Okky – **São Paulo 450 Anos Luz – A redescoberta de uma cidade** – São Paulo, Ed. Cultura, 2003.

DOLL, Willian – **Currículo uma perspectiva pós-moderna** – Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Hélio - **Revista Habitat n 4**, set/dez 1951.

_____, - **Considerações sobre Arquitetura e Educação**, Revista Acrópole, abril, 1956, São Paulo.

_____, - **Escola parque escola classe**, mimeo, 1973.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 30**, In, Brasil em Perspectiva. São Paulo: Difel, 1984.

FELDMANN, Marina, G. – **Estrutura do Ensino de 1 Grau – Proposta e a realidade** – Petrópolis, Ed. Vozes, 1983.

FILHO, Casemiro – **Educação e a ilusão liberal – Origens da Escola Pública Paulista** – São Paulo, Ed. Autores Associados, 1995.

FILHO, Lourenço – **Introdução ao Estudo da Escola Nova** – São Paulo, C&A Melhoramentos, 1969.

_____. **A Educação, Problema Nacional**, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., Jan/ 1944.

FERNANDES, Florestan – **Florestan ou o Sentido das Coisas** – São Paulo, Editora Boitempo, 1998.

_____. - **Tensões na Educação** – Salvador – Ed. Sarah Letras, 1995.

_____. - **A Constituição Inacabada: Vias Históricas e Significado Político** – São Paulo, Ed. Estação Liberdade, 1989.

_____. - **O Desafio Educacional** – São Paulo, Ed. Cortez , 1989.

_____. - **Florestan Fernandes** – São Paulo, Revista Adusp, Edição Especial s/n, Outubro de 1985.

FERREIRA, Avany De Francisco et. All., **Arquitetura Escolar Paulista - Restauro**, São Paulo, FDE, Imprensa Oficial do Estado, 1998.

FOUCAULT, Michel – **Vigiar e Punir** – Petrópolis, Ed. Vozes, 1987.

FRANCASTEL, Pierre - **Pintura e Sociedade** – São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1990.

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

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala** (14 ed). Recife: Imprensa Oficial, 1966

FRUGOLI, Heitor – **Centralidade em São Paulo – trajetórias conflitos e negociações na metrópole** – São Paulo, Ed. Cortez/Edusp, 2000.

FUNDAÇÃO para o Desenvolvimento da Educação, **Arquitetura Escolar Política Educacional – os programas na atual administração do Estado**, S.P,1998.

_____, **Escolas Estaduais de 1 Grau, Projetos arquitetônicos 96/97**, São Paulo, 1997.

FUNDO Estadual de Construções Escolares, **A execução do programa de construções escolares**, São Paulo, 1963.

_____, **Projetos de Arquitetura Escolar**, São Paulo, 1971

GAENSLY, Guilherme e Malta, Augusto – **Dois mestres da fotografia brasileira no acervo Brascan** – São Paulo, Instituto Moreira Salles, 2002.

GOLDEMBERG, José, **O Repensar a Educação no Brasil**, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Coleção Documentos, maio/1993.

GOVERNO Federal, **Constituição de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

GOMES, Alfredo, **Fatos e Iniciativas** In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Maio / junho 1946.

HILSDORF – Maria Lúcia S. – **Tempos de Escola: Fontes para a Presença Feminina na Educação** – São Paulo, Ed. Plêiade,1999.

_____- **Pensando a Educação nos Tempos Modernos** – São Paulo, Edusp, 1998.

_____- **História da Educação Brasileira: Leituras** – São Paulo, Ed. Thomson, 2003.

INFANTOSI, Ana Maria, **A Escola e a República**, São Paulo, edec, 1983.

INSTITUTO Nacional de Estudos Pedagógicos, **Novos Prédios Escolares para o Brasil**, Rio de Janeiro,1949.

KILPATRICK, Willian H.- **Educação para uma civilização em mudança** – São Paulo C&A Melhoramentos de São Paulo, 1933.

KOK, Gloria - **São Paulo 450 anos de vila a metrópole** – São Paulo -Editora BEI, 2004.

KUHN, Thomas S.- **As estruturas das revoluções científicas** – São Paulo, Editora Perspectiva, 2000.

LEFORT, Claude – **A invenção Democrática, os limites do totalitarismo** – São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.

LEITE, Serafim, **A história da Companhia de Jesus no Brasil**, Lisboa:1939.

LEMME, Paschoal – **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira** IN, **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n 65, 1932.

LEMONS, Carlos. **Terra, taipa, tijolo e especulação**. In: **São Paulo 450 anos, Histórias e Crônicas da Cidade na Folha**. São Paulo: Publifolha, 2003.

LENHARO, Alcir – **A Sacralização da Política** – Campinas, Ed. Papirus, 1986.

LESSA, Gustavo. **A Ciência e a Apologética Cristã**. **Revista de Educação**, Jan. 1934

LIMA, Sebastião, **Fatos e Iniciativas “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”**. V. 1, Jan 1944

LORENZO, Helena Carvalho (org.) – **A década de 20 e as origens do Brasil Moderno** – São Paulo, Ed. UNESP, 1997.

LUCIANO Eugênio *et all.* **Relato de Antigos Moradores**. In: **Memória Urbana, A grande São Paulo até 1940**. V. 1. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001. p. 62.

MAKINO, Miyoko e Oliveira, Cecília H. S.(organizadores) – **Cadernos de História de São Paulo – São Paulo na virada do século – Espaços Públicos e Privados – 1889/1930** - São Paulo, vol 3 e 4, Ed. do Museu Paulista, 1994/ 1995.

_____ - **Cadernos de História de São Paulo – São Paulo: novas fontes, novas abordagens** –São Paulo, vol 5, Ed. do Museu Paulista 1996.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova, A Reconstrução Educacional no Brasil, ao povo e ao governo. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1932

MATE Cecília Hanna – **Tempos Modernos na Escola – Os anos 30 e a racionalização da educação brasileira** – Brasília, EDUSC, 2002.

MEC e CEBRACE, **Sistema Modular de Construção de Escolas em Estrutura Metálica**, Rio de Janeiro, 1978.

MEYER, Maria R. P. **O Papel da Rua na Urbanização Paulistana**. In: **Cadernos de História de São Paulo**. Nº 2, 1993.

MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. **Brasil História texto e consulta. v. 3 República Velha**. São Paulo: Brasiliense,1979.

MENDES JR., Antonio & MARANHÃO, Ricardo. **Brasil História texto e consulta. v. 3** República Velha. São Paulo: Brasiliense, 1979.

MENESES, Ulpiano e PASSOS, Maria Lúcia (organizadores) – **Cadernos de História de São Paulo – A cidade e a rua** - São Paulo, vol 2, Ed. do Museu Paulista, 1993.

MENNUCCI, Sud. **Meios de incentivar a edificação escolar**, In: **Revista de Educação, Órgão do Departamento de Educação**, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Set/Dez de 1934

MENNUCCI, Sud. **A escola paulista. Revista Educação**. fev. 1930

_____, **Cem anos de Instrução Pública, 1822-1922**, São Paulo, 1932.

MERCIER, L. M., **Fatos e Iniciativas**, Departamento de Educação de São Paulo, Revista de Educação, junho 1939.

MICELI, Sérgio – **Nacional Estrangeiro** – São Paulo, Companhia das Letras, 2003.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura e CEBRACE, **Sistema Modular de Construção de Escolas em Estrutura Metálica**, Rio de Janeiro, 1978.

MIRANDA, Wander M.(org.) – **Narrativas da Modernidade** – Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 1999.

MOACYR P. – **A Instrução e a República 4 vol** – Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942.

_____, - **A Instrução e a República 5 vol** – Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1944.

MONARCHA, Carlos – **Escola Normal - o lado noturno das luzes** Campinas, Editora Unicamp, 1999.

_____, **A organização da psicologia aplicada à educação**. São Paulo, 1922-1933. Ministério da Educação, 2001

MOREIRA, Carlos O. F. – **Entre o Indivíduo e a Sociedade: um estudo da filosofia da educação de John Dewey** – Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

MOTA, Carlos Guilherme, **Brasil em Perspectiva** – São Paulo, Ed. Difel, 1984.

_____, **Atitudes de Inovação no Brasil – 1789-1801** – Lisboa, Ed. Horizonte, 1971.

_____, **Idéia de Revolução no Brasil – 1789-1801** – Petrópolis, RJ. Ed. Vozes, 1979.

_____, **Ideologia da Cultura Brasileira – 1933-1974** – São Paulo – Ed. Ática, 9 edição, 1994.

_____ (org.), **Viagem Incompleta - A Experiência Brasileira - Formação Histórias** – São Paulo, Ed. Senac, 2000.

_____ (org.), **Viagem Incompleta - A Experiência Brasileira - A Grande Transação** – São Paulo, Ed. Senac, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NETO, Manuel Lemes da Silva, **Extensores Urbanos: o caso da cidade de São Paulo**, dissertação de mestrado, São Paulo, FAU, 1990.

NEVES, J. M. **A fachada das escolas**, In: **Novos prédios para grupo escolar, Secretaria dos Negócios da Educação e da Saúde Pública** – Diretoria de Ensino – 1936.

NUNES, Clarice, **Anísio Teixeira, A Poesia da Ação**, Universidade São Francisco, Bragança Paulista, 2000.

OLIVEIRA, Cecília Salles. **São Paulo nos fins do século passado: representações e contradições sociais**. Cadernos de História de São Paulo. p. 26 - N 5 - Jan/Dez. 1996.

PASSOS Maria L.(organizadora) – **Cadernos de História de São Paulo – Os campos do conhecimento da cidade** – São Paulo, vol 1, Ed. IMESP, 1993.

PASTOR, Raimundo. **A Escola Ativa**. **Revista de Educação**, junho de 1933.

PATTO, Maria Helena. **As mutações do cativoiro**. São Paulo: Edusp, 2000.

PENNA, Maria Luiza – **Fernando de Azevedo: Educação e Transformação** – São Paulo, Ed. Perspectiva, 1986.

PENTEADO, Jacob – **Belenzinho, 1910 retrato de uma época** – São Paulo, Carrenho Editorial, 2003.

PEREIRA, Luis , **A escola em uma área metropolitana**, EDUSP, São Paulo, 1967.

PRADO, Antonio A.- **1922- itinerário de uma falsa vanguarda – os dissidentes, a Semana e o integralismo** – São Paulo, Ed. Brasiliense – 1983.

PRADO, Antonio A. **1922 itinerário de uma falsa vanguarda – os dissidentes, a Semana e o integralismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

RAMALHO, Maria Lúcia P.e WOLFF, Silvia F.S. **As escolas públicas paulistas na Primeira República**, São Paulo, Revista Projeto, n 87, maio 1989.

RAZABONI, Carlos Augusto, **Arquitetura Brasileira nos anos 90, flexibilidade na padronização da arquitetura escolar**, Revista Assentamento Humano, Out/2001.

REIS, Daniel A. – **Ditadura Militar, esquerdas e sociedade** – Rio de Janeiro, Zahar editor, 2000.

REIS, Nestor Goulart – **São Paulo e Outras Cidades – Produção social e Degradação dos espaços Urbanos** – São Paulo, Ed. HUCITEC, 1994.

_____(org.) , - **100 anos de Ensino de Arquitetura e Urbanismo em São Paulo** – São Paulo, Ed. Museu da Casa Brasileira, 1996.

_____, **Evolução Urbana do Brasil** – São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1968.

_____, **Urbanização e Modernidade: entre o passado e o futuro (1808-1945)**, in, Mota, Carlos Guilherme, (org.) - **Viagem Incompleta : a grande transação**, São Paulo, Ed. Senac, 2000.

_____, **Victor Dubrugás : precursor da arquitetura moderna na América Latina**. São Paulo, Edusp, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Informação do País. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Janeiro de 1959.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira – **História da Educação Brasileira** – Petrópolis, Ed. Vozes, 1982.

ROLNIK, Raquel., **São Paulo na virada do século: territórios e poder**, *Caderno de História de São Paulo*. n° 2. p..39-44. jan/dez 1993

RUDOLFER, Noemy da S., **Como renovar a escola. Revista de Educação**, Junho de 1937.

RUELLE, David – **Acaso e Caos** – São Paulo, Ed. Unesp, 1991.

SACRISTAN, Gimeno – **Poderes Instáveis em Educação** – Porto Alegre, Artemed, 1999.

SAMPAIO, Teodoro – **São Paulo no Século XIX e outros ciclos históricos** – Coleção Dimensões do Brasil – Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.

SANTOS, Boaventura S. – **A crítica da Razão Indolente** – São Paulo, Cortez, 2000.

_____, - **Pela Mão de Alice – o social e o político na pós modernidade** – São Paulo, Ed. Cortez, 1995.

_____, (org.), **A Globalização e as Ciências Sociais**, São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

SANTOS, Máximo de M., **O método Analítico, Revista de Educação**, São Paulo, jun. de 1939

SANTOS, Milton, **Espaço & Método**, São Paulo, Nobel, 1985.

TOLEDO, Roberto Pompeu. A Capital da solidão - uma história de São Paulo das origens a 1900, Rio de Janeiro, Objetiva, 2003.

VEIGA, Alberto Filho. Planta do grupo escolar Godofredo Furtado – Memorial Descritivo, DOP, SP, 1933.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, junho de 1946.

VIDAL, Diana, G. e Hilsdorf Maria Lúcia S. – Tópicos em História da Educação, São Paulo, Edusp – 2001.

VIEIRA, Evaldo – Estado de Miséria Social no Brasil – de Getúlio a Geisel – São Paulo, Ed. Cortez, 1983.

VOVELLE, Michel – Ideologias e Mentalidades – São Paulo, Ed. Brasiliense, 1991.

WILHEIM, Jorge – São Paulo Metrópole 65 – São Paulo, Ed. Difusão Européia do Livro, 1965.

WILHEIM, Jorge – O substantivo e o adjetivo, São Paulo - Ed. Perspectiva, 1979.

WOLF, Silvia – Espaço e educação. Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas – Dissertação de Mestrado, FAU/USP, 1992

ZABALA, Antoni – A prática educativa, como ensinar – Porto Alegre, Artmed, 1998.

ZIONI, Silvana. Do Plano da Light à Comissão de Estudos de Transporte Coletivo: o transporte urbano sai dos trilhos, In: **A cidade que não pode parar - Planos Urbanísticos de São Paulo no século XX**. São Paulo: Mackpesquisa, 2002.

IMAGENS

Capítulo 1

- Fig.1 Livro : Capital da Solidão vide bibliografia
- Fig 2 Livro : Vida Cotidiana em São Paulo no século XIX.
- Fig.3 Idem
- Fig. 4 Idem
- Fig. 5 Livro: Capital da Solidão
- fig. 6 Idem.
- Fig. 7 Idem
- Fig 8 Fascículo: 100 anos de República.vol II, Nova Cultural.
- Fig 9 Livro comemorativo da Eletropaulo
- Fig.10 Idem
- Fig 11 Convite de evento na Pinacoteca
- Fig. 12 Fascículo: 100 anos de República Vol IV, Nova Cultural
- Fig. 13 Idem
- Fig. 14 Idem
- Fig. 15 Livro comemorativo da Eletropaulo
- Fig 16 Idem
- Fig. 17 Idem
- Fig. 18 Livro: A cidade não pode parar vide bibliografia
- Fig 19. Fascículo: 100 anos de República
- Fig. 20 Idem
- Fig. 21 Livro Le Corbusier vide bibliografia
- Fig. 22 Livro
- Fig. 23 Livro Os Rumos da Cidade
- Fig. 24 Livro São Paulo Três Cidades.
- Fig. 25 Livro Três cidades um século
- Fig. 26 Livro A cidade não pode parar
- Fig 27 Fascículo: 100 anos de República
- Fig. 28 Livro Estado de Miséria Social no Brasil
- Fig. 29 Dissertação Silvia Wolff
- Fig. 30 Favela de São Paulo
- Fig.31 Livro São Paulo 450 anos

Capitulo 2

- Fig 1 Dissertação Silvia Wolff
- Fig 2 CONDEFHAAT
- Fig. 3 e 4 Dissertação Silvia Wolff
- Fig. 5 Livro Arquitetura Paulista FDE
- Fig. 6 Dissertação Silvia Wolff
- Fig.7. São Paulo três cidades
- Fig.8 CONDEPHAAT
- Fig. 9 Livro Arquitetura Paulista FDE
- Fig. 10 Livro Arquitetura Escolar Paulista

Fig.11 Idem
Fig.12 Idem
Fig. Planta FDE
Fig. 15 Livro Arquitetura Paulista FDE
Fig.15 Arquivo Iconográfico da Prefeitura de São Paulo.
Fig.16 Idem
Fig.17 Planta FDE
Fig.18 Revista da Educação Municipal
Fig.19 Livro Arquitetura Paulista FDE
Fig.20 Idem
Fig.21 Livro Livro São Paulo 450 anos A escola e a cidade
Fig.22 Idem
Fig. 23 Livro Arquitetura Escolar Política Educacional FDE
Fig. 24 Idem
Fig.25 Livro do CIEPS
Fig. 26 Idem
Fig.27. Livro Escola – Gov do Estado de São Paulo
Fig.28 Manual de Construção metálica
Fig.29 arquivo eletrônico
Fig.30 Idem
Fig.31 Idem
Fig.32 Livro A cidade não pode parar vide bibliografia

Capitulo 3

Fig. 1 Livro História da Educação Paul Monroe
Fig. 2 Idem
Fig.3 Arquivo Caetano de Campos
Fig.4 Livro comemorativo da Eletropaulo
Fig.5 Arquivo Iconográfico da Prefeitura de São Paulo.
Fig.6 Fascículo: 100 anos de República vol III
Fig. 7 Arquivo Caetano de Campos
Fig.8 Revista do Ensino Municipal de 1968
Fig. 9 Texto Hélio Duarte mimeo
Fig.10 Exposição cem anos de uniformes escolares
Fig.11 Livro Arquitetura Paulista FDE
Fig.12 Exposição cem anos de uniformes escolares
Fig.13 Idem
Fig.14. Acervo pessoal
Fig.15 Idem.
Fig. 16. Idem