

Universidade de Brasília
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo

**ARQUITETURA ESCOLAR: NOTAS COMPARATIVAS SOBRE PROJETOS
EM SÃO PAULO E BRASÍLIA**

Dissertação de Mestrado

Alessandro Guimarães Pereira

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Cabral Carpintero

Brasília-DF, 2007.

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Alessandro Guimarães Pereira

**ARQUITETURA ESCOLAR: NOTAS COMPARATIVAS SOBRE PROJETOS
EM SÃO PAULO E BRASÍLIA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestre em
Arquitetura e Urbanismo.**

**Universidade de Brasília, Faculdade de
Arquitetura e Urbanismo.**

**Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Cabral
Carpintero**

Brasília-DF, 2007.

**ARQUITETURA ESCOLAR: NOTAS COMPARATIVAS SOBRE PROJETOS
EM SÃO PAULO E BRASÍLIA**

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Antônio Carlos Cabral Carpintero
Orientador – FAU/UnB

Prof. Dr. Reinaldo Guedes Machado
FAU/UnB

Prof. Dr. João Antônio Cabral de Monlevade
IE/UnB

AGRADECIMENTOS

Ao professor e orientador Antonio Carlos Carpintero, que sempre acreditou nesta pesquisa e dedicou-se a aprimorá-la com suas orientações.

À Carla, minha esposa e amiga, que com seu amor me ajuda a superar qualquer obstáculo.

Aos amigos Roberto Neder, Fulvio Eduardo e Elson Lima, por colaborações muito importantes para este trabalho.

Aos meus pais, Joana e Sebastião, pelo carinho e ao meu irmão Renato, tanto pelas colaborações como pelo interesse que me despertou sobre o tema.

Ao arquiteto Dario Montesano, pela gentil entrevista e pelo projeto do Grupo Escolar Nova Utinga.

Dedicada ao meu amigo Tavares.

RESUMO

Esta dissertação é resultado de um estudo comparativo da arquitetura escolar de dois centros educacionais, localizados nas cidades de São Paulo (Grupo Escolar de Nova Utinga) e Brasília (Centro Educacional de Brasília). A análise destas escolas abrange as influências exercidas pelo educador Anísio Teixeira sobre os arquitetos envolvidos com os projetos dos edifícios escolares.

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

Assim, a pesquisa verifica como propostas pedagógicas podem colaborar para a projeto arquitetônico de edifícios escolares e, ao mesmo tempo, qual a contribuição do espaço construído para o aprendizado da criança e suas relações com seu desenvolvimento social.

ABSTRACT

This dissertation is resulted of a architectural comparative study between two educational centers, located in São Paulo (“GrupoEscolar Nova Utinga”) and Brasília (“Centro Educacional de Brasília”). The analysis of these schools encloses the influences exerted for Anísio Teixeira, a brazilian educator, on the architects that designed the two one.

The study it indicates as the concept of “gradual school”, elaborated by the educator, was applied in the educational centers studied and the importance of two others experiences on school's architecture, that are important for us: the “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, in Salvador, and many schools of the “Scholar Accord” (1949-1954), in São Paulo. In these comparative aspects, we studied too the brazilian modern architecture and the importance of the “carioca” meaning (from Rio de Janeiro) and “paulista” meaning (from São Paulo).

Thus, the research verifies how pedagogical proposals can collaborate for the scholar architecture and, at the same time, what is the contribution of the space constructed for the childrens learning and its relations about social development of them .

RESUMEN

Esta disertación se resulta de un estudio comparativo de la arquitectura de dos centros educativos, ubicados en las ciudades de São Paulo (“Grupo Escolar de Nova Utinga”) y de Brasilia (“Centro Educacional de Brasília”). El análisis de estas escuelas incluye las influencias ejercidas por el educador Teixeira de Anísio en los arquitectos implicados con los proyectos de los edificios escolares.

El estudio indica como el concepto de “escuela progresiva”, elaborado por el educador, fue aplicado en los centros educativos estudiados y, además, cual es la importancia de otras dos experiencias referente a arquitectura escolar, a saber, del “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, en Salvador de Bahia, y de las escuelas del período referente al “Convenio Escolar”, en São Paulo, para los proyectos estudiados aquí. En los aspectos comparativos fueran también consideradas las influencias arquitectónicas ejercidas por las llamadas “escuela carioca” y “escuela paulista” de arquitectura..

Así, la investigación verifica como propuestas pedagógicas pueden colaborar para el proyecto arquitectónico referente a los edificios de escuela y, al mismo tiempo, cual es la contribución del espacio construido para el aprendizaje del niño y sus relaciones con su desarrollo social.

RESUMÉE

Ce mémoire est le résultat d’une étude comparative de l’architecture de deux centres d’enseignement, trouvés dans les villes de São Paulo (“Grupo Escolar de Nova Utinga”) et Brasília (“Centro Educacional de Brasília”). L’analyse de ces écoles comprend les influences exercées par l’éducateur Anísio Teixeira sur les architectes chargés des projets des bâtiments des écoles.

L’étude indique la façon par laquelle le concept “d’école progressive”, élaboré par l’éducateur, a été appliqué dans les centres d’enseignement recherchés, ainsi l’importance de deux autres expériences en architecture des écoles, notamment, le “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, à Salvador, et les écoles de la période de l’Accord Écolaire, à São Paulo, par rapport les projets étudiés. Dans ces aspects comparatifs, ont été considérées autant que les influences architectoniques exercées par les mouvements “carioca” et “paulista” d’architecture.

La recherche vérifie donc comme des propositions pédagogiques peuvent collaborer pour le projet architectonique des bâtiments des écoles et, au même temps, quelle est la contribution de l’espace construit pour l’apprentissage de l’enfant (élève) et leur relations avec son développement social.

SUMÁRIO

	Página
Agradecimentos	ii
Resumos	iv
Lista de Figuras	vii
INTRODUÇÃO	1
1 – CENTROS EDUCACIONAIS	10
1.1. Centro Educacional de Brasília	11
1.2. Grupo Escolar Nova Utinga	29
2 – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: TEORIA E PRÁTICA	41
2.1. Anísio Teixeira	42
2.2. Centro Educacional Carneiro Ribeiro	48
2.3. Hélio Duarte	58
3 – PROPOSTAS ARQUITETÔNICAS	68
3.1. Escola carioca de arquitetura	69
3.2. Escola paulista de arquitetura	74
4 – ASPECTOS COMPARATIVOS	83
4.1. Sintaxe arquitetônica	84
4.2. Presença da escola na comunidade	90
4.3. Sobre as relações entre pedagogia e arquitetura	94
4.4. Os dias atuais	108
4.4.1. Centro Educacional de Brasília	108
4.4.2. Grupo Escolar Nova Utinga	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	130
Localização Centro Educacional de Brasília	
Localização Grupo Escolar Nova Utinga	
Entrevista com Dario Montesano	
Fotos de visita: Centro Educacional Carneiro Ribeiro	
Fotos de visita: Ginásio de Itanhaém	

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1: Instituto do Professor Primário da USP	14
Figura 2: Esquema de funcionamento do Centro Educacional de Brasília	15
Figura 3: Centro Educacional de Brasília	15
Figura 4: Crianças em recreação na escola-classe 308 Sul	16
Figura 5: Pavilhão da escola-parque 307/308 Sul	17
Figura 6: Planta do pavilhão da escola-parque	18
Figura 7: Teatro da escola-parque	19
Figura 8: Bloco de oficinas da escola-parque	20
Figura 9: Escola-parque: piscinas e quadras poliesportivas	21
Figura 10: Pavilhão da escola-classe 308 Sul	22
Figura 11: Bloco administrativo da escola-classe	23
Figura 12: Crianças na escola-classe 308 Sul	23
Figura 13: Escola-classe 114 Sul	24
Figura 14: Escola-classe 308 Sul	25
Figura 15: Detalhe das janelas da escola-classe 308 Sul	26
Figura 16: Pavilhão da escola-classe 308 Sul	27
Figura 17: Grupo Escolar Nova Utinga	31
Figura 18: Grupo Escolar Nova Utinga	31
Figura 19: Vista do Jardim Mimar	32
Figura 20: Planta do piso térreo Grupo Escolar Nova Utinga	33
Figura 21: Perspectiva do “círculo”, Grupo Escolar Nova Utinga	34
Figura 22: Pilotis, Grupo Escolar Nova Utinga	35
Figura 23: Centro Cívico do Grupo Escolar Nova Utinga	36
Figura 24: Grupo Escolar Nova Utinga e a comunidade	37
Figura 25: Grupo Escolar Nova Utinga e a comunidade	37
Figura 26: Grupo Escolar Nova Utinga, quadra e clarabóias	38
Figura 27: Detalhe da planta das salas de aula	39
Figura 28: Grupo Escolar Nova Utinga, corredor	40
Figura 29: Ginásio Esportivo, Centro Educacional Carneiro Ribeiro	49
Figura 30: Centro Educativo de Arte Teatral	51
Figura 31: Refeitório, Centro Educacional Carneiro Ribeiro	52
Figura 32: Pavilhão de oficinas, Centro Educacional Carneiro Ribeiro	52
Figura 33: Pavilhão de exposições e administração, CE Carneiro Ribeiro	53

	Página
Figura 34: Biblioteca, Centro Educacional Carneiro Ribeiro	55
Figura 35: Grupo Escolar Murtinho Nobre	61
Figura 36: Modelo de planta para escolas – requisitos de higiene	63
Figura 37: Planta do Ginásio de Santo Amaro	64
Figura 38: Desenho em perspectiva, Grupo Escolar Reinaldo Ribeiro da Silva	64
Figura 39: Desenho da fachada, Parque Infantil do Ipiranga	65
Figura 40: Escola do Conjunto residencial do Pedregulho	65
Figura 41: Desenho da fachada, Parque Infantil do Ipiranga	66
Figura 42: Desenho em perspectiva, Escola de Monlevade	69
Figura 43: Ministério da Educação e Saúde	70
Figura 44: Colégio Cataguases	71
Figura 45: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ	72
Figura 46: Ginásio de Itanhaém	75
Figura 47: Ginásio de Itanhaém	76
Figura 48: Pátio, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP	78
Figura 49: Biblioteca, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP	79
Figura 50: Escola Estadual do Jardim Ipê	80
Figura 51: Escola Estadual Luiza Collaço Queiroz Fonseca	82
Figura 52: Escola Estadual Mario Martins de Almeida	82
Figura 53: Colégio Estadual em Campo Grande	84
Figura 54: Pavilhão da escola-parque 307/308 Sul	85
Figura 55: Colégio Júlia Kubitschek	85
Figura 56: Grupo Ecolar Nova Utinga, rampas de acesso	87
Figura 57: Esquema de agrupamentos escolares e escolas reunidas	88
Figura 58: Esquema de agrupamentos escolares e escolas reunidas	88
Figura 59: Planta de uma escola da década de 60, em função do pan-óptico	97
Figura 60: Modelo de planta para escolas – pedagogia moderna	99
Figura 61: Comparação entre dois tipos de sala de aula	101
Figura 62: Planta da escola-classe 308 Sul	102
Figura 63: Pavilhão da escola-parque 307/308 Sul, piso superior	103
Figura 64: Grupo Escola Nova Utinga, planta piso superior	105
Figura 65: Pavilhão escola-parque 307/308 Sul, com grades	109
Figura 66: Desenho, Grupo Escolar Nova Utinga, clarabóias	111
Figura 67: Grupo Escolar Nova Utinga com muros	112
Figura 68: Grupo Escolar Nova Utinga, maquete	113

	Página
Figura 69: Grupo Escolar Nova Utinga, muros	113
Figura 70: Grupo Escolar Nova Utinga, pátio interno	114
Figura 71: Grupo Escolar Nova Utinga, pátio aberto	114
Figura 72: Grupo Escolar Nova Utinga, torre central	114
Figura 73: Grupo Escolar Nova Utinga, torre central ocultada pelo elevador	114
Figura 74: Grupo Escolar Nova Utinga, refeitório	115
Figura 75: Grupo Escolar Nova Utinga, mural no pátio interno	116
Figura 76: Grupo Escolar Nova Utinga, capa do anuário de governo de Laudo Natel	118

introdução

O interesse pelo tema 'arquitetura escolar' surgiu durante a disciplina “Brasília: Questões de urbanização e história: prática e teoria”, ministrada pelo professor Antônio Carlos Carpintero. Na disciplina, conheceu-se o histórico da construção do sistema educacional da capital do país, mais particularmente do centro educacional aqui estudado, quando das discussões que ocorreram sobre o conceito de unidade de vizinhança.

A proposta de um centro educacional diferenciado, como parecia ser a escola existente em Brasília, alimentou o interesse pessoal e contribuiu para a elaboração de uma discussão mais aprofundada no tema. Tendo vivido a realidade do sistema educacional do estado de São Paulo e observando os desdobramentos para criação do centro educacional de Brasília, decidiu-se por efetuar um estudo comparativo sobre a arquitetura escolar nas duas cidades.

Procedeu-se à escolha das escolas a serem estudadas, observando-se a similaridade quanto à abrangência pedagógica e quanto ao período de execução dos seus projetos arquitetônicos. Quanto à abrangência pedagógica, optamos por estudar escolas de 'ensino

fundamental', que compreendem da 1ª à 8ª séries. Quanto ao período, optamos por escolas projetadas em meados da década de 1960, uma vez que o sistema educacional de Brasília surgira neste período.

Em Brasília, escolhemos o primeiro centro educacional construído no plano-piloto. Compreende a escola-parque da entrequadra 307/308 Sul a escola-classe da superquadra 308 Sul. Ambas são vizinhas e estão localizadas na unidade de vizinhança modelo, que abrange as superquadras 107, 307, 108¹ e 308 Sul. Ressalta-se, como veremos adiante, que o centro educacional compreende uma escola-parque e quatro-escolas classe mas, para efeitos comparativos com a escola de São Paulo, delimitamos o estudo de Brasília à escola-parque e uma escola-classe.

Em São Paulo, escolheu-se o Grupo Escola Nova Utinga graças ao interesse e às vivências pessoais nesta escola, da qual possuímos material histórico sobre o seu edifício, e também devido à sua reconhecida importância arquitetônica em São Paulo.

Verificamos a necessidade de se pesquisar a obra de Anísio Teixeira, cuja importância está na influência que suas teorias educacionais exerceram no projeto arquitetônico de edifícios educacionais mas, também, deve-se à sua importância para a educação brasileira: o educador foi o maior defensor de propostas para a qualificação do ensino público no país.

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetité (BA). Estudou em colégios jesuítas em Caetité e em Salvador. Em 1922, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais, no Rio de Janeiro. Com apenas 24 anos, foi nomeado inspetor geral de Ensino do Estado da Bahia. Em 1928, estudou na Universidade de Columbia, onde conheceu o pedagogo John Dewey. Em 1931, foi nomeado secretário de Educação do Rio de Janeiro. Em sua gestão, elaborou uma rede municipal de ensino completa, que ia desde a escola primária até a universidade. No ano de

¹ A Superquadra da 108 Sul foi planejada para servir de referência às outras Superquadras a serem montadas em Brasília. “Do ponto de vista da estética pura, a superquadra 108 é, portanto, um êxito brilhante onde se nota o toque de mestre que, em compensação, está ausente nas quadras vizinhas feitas no mesmo modelo.” (BRUAND,1997:209)

1935, completou a montagem da rede de ensino da capital do país com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), que viria ser extinta em 1939, durante o Estado Novo. Perseguido pelo governo de Getúlio Vargas, Anísio refugiou-se em sua cidade natal, onde viveu até 1945. Nesse período, não atuou na área educacional e se tornou empresário. Em 1946, assumiu o cargo de conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). No ano seguinte, com o fim do Estado Novo, voltou ao Brasil e novamente tomou posse da Secretaria de Educação e Saúde de seu Estado, a Bahia. Em 1951, assumiu o cargo de secretário-geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) e, no ano seguinte, o de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), onde ficou até 1964. Teixeira foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961. Em 1963, tornou-se o seu reitor. Com o golpe militar de 1964, acabou afastado do cargo. Foi para os Estados Unidos e lecionou nas universidades de Columbia e da Califórnia. Voltou ao Brasil em 1965. Em 1966, tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Morreu em 11 de março de 1971, num acidente em um elevador, de modo misterioso. (SILVA,1998)

O educador sempre atuou com o intuito de introduzir no país um sistema educacional transformador, que ajudasse a romper uma sociedade excludente, na qual a escola era um privilégio para minorias. As teorias e o trabalho prático do educador estiveram voltados para a criação de uma escola pública universalista e, indistintamente de classes sociais, que preparasse a criança para enfrentar desafios e a ajudar a construir um novo país. Suas idéias foram difundidas principalmente a partir do 'Manifesto da Educação Nova' (TEIXEIRA *et al*, 2006), do qual foi um dos signatários. Neste manifesto expunham as transformações necessárias à educação, com intuito de elevá-la a este novo patamar social.

Anísio Teixeira nos trouxe também o conceito de 'escola progressiva' (2000), que é a escola que prepara a criança para a vida, não se limitando ao aprendizado em sala de aula. O educador legou ainda importantes manifestações sobre o tema arquitetura e educação,

manifestando a importância acerca do projeto para os edifícios que abrigariam essa escola transformadora e revelando sua admiração com a arquitetura moderna brasileira por ser, segundo ele, um movimento efetivo de transformação do país (TEIXEIRA,1951).

Ainda no final de década de 40, como secretário de Educação e Saúde da Bahia, Teixeira foi responsável pela execução de uma experiência então inédita no país: a construção de um centro educacional com propostas inovadoras quanto à sua pedagogia e sua arquitetura. Tratava-se do projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador-BA (1947). Este centro, implantado num bairro periférico da cidade, compreendia um sistema de uma escola-parque e quatro escolas-classe. Este trabalho foi muito importante para o desenvolvimento de idéias para a arquitetura escolar, pois continha novas funções pedagógicas que se materializavam em novos espaços de aprendizagem, como demonstrou Ester Buffa (2002:104).

No 'Plano de Construções Escolares para Brasília' (TEIXEIRA,1961), Teixeira planejou todo o sistema educacional da nova capital do país, desde os jardins de infância até à universidade. Atuou na implementação do primeiro centro educacional, no sistema que pôs em prática a integração de escolas-classe com uma escola-parque em uma proporção que propiciasse a interação e a utilização otimizada da estrutura educacional. Em Brasília a experiência visava também uma proposta pedagógica diferenciada.

A experiência no Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi realizada pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio de Queiroz Duarte, sendo este último importante para esta dissertação.

O arquiteto Hélio Duarte (1906-1989) formou-se em arquitetura pela Escola Nacional de Belas Artes, em 1931, tendo sido um discípulo de Lúcio Costa. Ele trabalhou com Anísio Teixeira na experiência de Salvador no final dos anos 40 e, em 1949, foi instituído como diretor técnico para o Convênio Escolar, realizado entre a prefeitura e o governo do estado de São Paulo, com intuito de construir. Duarte coordenou a construção de inúmeros edifícios escolares

na capital paulista, buscando aplicar os conhecimentos obtidos na experiência com Anísio Teixeira. Nessas escolas podem ser observadas maiores preocupações quanto aos aspectos cognitivos e físicos das crianças e quanto aos espaços diferenciados de aprendizagem.

Resultados desta atuação foram divulgados na revista de arquitetura Habitat (1951), que dedicou uma edição às arquiteturas para o Convênio Escolar, com textos do próprio Anísio Teixeira e Hélio Duarte.

Duarte foi responsável também pelo projeto de edifícios para os centros de formação profissional do SENAI. Foi professor do departamento de projeto da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP – FAU/USP, tendo atuado também, durante a década de 60, como professor da UnB. Hélio Duarte foi responsável por difundir para outros arquitetos novas idéias para a arquitetura escolar. Seus projetos para o Convênio Escolar influenciaram propostas de outros arquitetos no mesmo tema. Ao mesmo tempo, difundiu suas idéias por meio da pesquisa universitária, à qual esteve ligado. O arquiteto Dario Montesano é um exemplo desta influência que Hélio Duarte exerceu sobre uma geração de arquitetos.

Dario Montesano (1935), nasceu em São Paulo. Concluiu em 1959 a graduação em arquitetura na FAU/USP. Durante o período de 1963 à 1968, trabalhou no escritório de arquitetura de Abraão Sanovicz e realizou projetos de edifícios residenciais. Durante década de 60, efetuou alguns projetos para grupos escolares do Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE, como o Grupo Escolar de Itaquera, Grupos Escolar Maria José, na Bela Vista e o Centro Educacional da Saúde. O projeto para o Grupo Escolar Nova Utinga foi executado em 1968, quando iniciou o seu doutorado.

Hélio Duarte foi seu orientador de doutorado, no período de 1968 à 1972. A sua tese, “Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau” (MONTESANO, 1972a), expôs novas propostas para o projeto de edifícios escolares. Tais propostas são baseadas na necessidade de se responder a um mundo em rápida transformação (como o arquiteto expõe na primeira parte da tese) e também

frente às novas exigências e possibilidades pedagógicas. Sua principal referência pedagógica foi também Anísio Teixeira. O resultado de sua tese apareceu em novos conceitos para salas de aula e na aproximação espacial entre o edifício escolar e a comunidade na qual está inserido. Atualmente, Montesano é professor do departamento de projeto da FAU/USP.

O tema desta dissertação, arquitetura escolar, é também entrecortado por uma discussão importante que envolve os centros educacionais de Brasília e São Paulo: trata-se do movimento arquitetônico ao qual estavam ligados. As duas propostas, projetadas em um intervalo de cerca de dez anos entre si, são ligadas arquitetonicamente porque pertencem à arquitetura moderna brasileira. Os edifícios possuem elementos pertencentes ao movimento moderno, como a elevação em pilotis, a planta livre e as janelas dispostas na horizontal (SEGAWA:86). A ligação com a arquitetura moderna pode ser constatada na literatura pesquisada na área, como as obras de Yves Bruand (BRUAND, 1998), Hugo Segawa (SEGAWA, 1999), Lauro Cavalcanti (CAVALCANTI, 2001), além de obras de arquitetos fundamentais, como Lúcio Costa (COSTA, 1962) e Vilanova Artigas (ARTIGAS, 1998). Pesquisamos também periódicos de arquitetura com material importante sobre o tema, como as revistas Módulo, Acrópole, Habitat e Projeto. A pesquisa permitiu a compreensão de que a arquitetura moderna brasileira adquiriu uma linguagem própria que a colocou em posição de destaque e como referência no movimento moderno mundial.

O estudo efetua uma comparação entre as fases existentes na arquitetura moderna brasileira e suas linguagens específicas. Verificamos as diferenças plásticas e conceituais entre as chamadas 'escola carioca' e 'escola paulista' de arquitetura e seus reflexos sobre os edifícios estudados. A fase da 'escola paulista de arquitetura' foi um desenvolvimento a partir das idéias surgidas na chamada 'escola carioca', com a inserção de novas idéias sobre a utilização dos materiais e sobre a função social da arquitetura.

Nesta comparação pudemos observar as influências da arquitetura neocolonial sobre os

projetos da fase carioca, no qual se enquadra o Centro Educacional de Brasília, e as influências exercidas pelo engajamento político e social sobre a arquitetura paulista, na qual se enquadra o Grupo Escolar Nova Utinga.

As reflexões sobre a arquitetura escolar são ampliadas às relações entre pedagogia e arquitetura nos dois centros educacionais. Para tanto, pesquisou-se noções acerca do espaço escolar e suas relações com o aprendizado das crianças. A discussão fundamenta-se nas noções desenvolvidas por Mayumi Souza Lima (LIMA, 1989) em “A cidade e a criança”. Ela apresenta discussões acerca das relações de poder no espaço escolar e como a arquitetura de uma escola corrobora um determinado sistema social que se deseja reproduzir. A autora evidencia isso por meio de visitas que realizou à uma escola estadual na cidade de São Paulo. Suas reflexões são complementadas com a obra “Vigiar e Punir”, de Michel Foucault (FOUCAULT, 1999). É particularmente importante o conceito do pan-óptico, um sistema montado para o controle de indivíduos aos quais se queira disciplinar a convivência e a interação. A idéia do pan-óptico é transportada à arquitetura escolar, como demonstraram Funari & Zarankin (2005).

Para enriquecer as noções desenvolvidas na pesquisa e obter material mais completo, realizamos visitas ao Centro Educacional de Brasília e ao Grupo Escolar Nova Utinga. Foram tiradas fotografias, feitos desenhos, vídeos e entrevistas com professores, alunos e funcionários. Efetuamos visitas também à outras escolas importantes para esta dissertação: ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, ao Ginásio de Itanhaém², em Itanhaém-SP e à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, em São Paulo. A entrevista com o arquiteto Dario Montesano foi realizada durante a visita à FAU-USP.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, efetuamos uma descrição dos dois Centros Educacionais estudados, com o histórico de criação, suas bases pedagógicas e os elementos arquitetônicos que os compõem. Pesquisou-se material histórico no

² Atualmente, seu nome é Escola Estadual Jon Teodoresco.

Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal – DEPHA e no Arquivo Público do Distrito Federal, no caso da escola de Brasília, e documentos do Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE, para o Grupo Escolar Nova Utinga.

No segundo capítulo, “Propostas Pedagógicas: Teoria e Prática”, abordamos as origens do pensamento que levou ao projeto dos centros educacionais estudados. Estão discutidos ali as noções pedagógicas e a influência arquitetônica que tais noções formaram. É apresentada a teoria educacional de Anísio Teixeira e o seu trabalho no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. A discussão sobre este centro revela a importância da intervenção arquitetônica de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, gerando ali uma série de novos conhecimentos no assunto. O capítulo apresenta ainda as influências exercidas sobre Hélio Duarte e como ele desenvolveu novas idéias para o projeto de escolas no período em que esteve vinculado ao Convênio Escolar em São Paulo.

As propostas arquitetônicas que foram decisivas para o Centro Educacional de Brasília e para o Grupo Escolar Nova Utinga são apresentadas no terceiro capítulo. Nele são abordadas as teses fundamentais das chamadas “escola carioca” e “escola paulista” de arquitetura, revelando-se os aspectos de continuidade e de diferenças entre uma e outra.

No capítulo “Aspectos Comparativos”, são expostas as diferenças e similaridades quanto às propostas pedagógicas e arquitetônicas entre os centros educacionais pesquisados. Os elementos de sintaxe arquitetônica são comparados tendo em vista as escolas arquitetônicas a que estão ligados. O capítulo discute também a inserção dos centros educacionais em suas comunidades, ou seja, qual o impacto causado pelas experiências pedagógicas e espaciais deles. No item 4.3, “Sobre as relações entre pedagogia e arquitetura”, efetuamos uma discussão sobre o controle e o exercício do poder no espaço escolar. Discute-se o papel que pode ser desempenhado pela arquitetura na afirmação ou no questionamento dessa relação de poder, auxiliando-nos a compreender o papel transformador que a escola pode ter. O capítulo verifica

ainda como estão os dois centros educacionais no dias atuais: quais as mudanças pedagógicas e arquitetônicas que ocorreram neles.

Esta dissertação pretende assim contribuir com o estudo da arquitetura escolar, revelando possibilidades que ela pode oferecer ao aprendizado da criança e à sua interação com o mundo que irá enfrentar.

capítulo 1

CENTROS EDUCACIONAIS

Neste primeiro capítulo apresentamos os dois centros educacionais pesquisados. De maneira descritiva, indicamos o histórico da criação, os locais e as comunidades em que foram implantados, os projetos arquitetônicos e as possibilidades de interação dos usuários com o edifício escolar. Ao mesmo tempo, o capítulo apresenta as propostas pedagógicas que foram previstas para cada um deles.

1.1. CENTRO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA

A proposta educacional para Brasília compreendeu a construção de centros educacionais compostos por uma escola-parque, quatro escolas-classe e um jardim de Infância. Essa proposta foi idealizada por Anísio Teixeira e, graças aos diversos significados renovadores atrelados à criação da nova capital, poderia ser difundida em todo o país.

Para tanto, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Comissão Urbanizadora da Nova Capital - NOVACAP, sob a direção de Ernesto Silva³, encomendaram a Anísio Teixeira, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, o Plano para o Sistema Escolar Público de Brasília. (FERREIRA:08)

O “Plano de Construções Escolares para Brasília”, (1960), foi então elaborado como um projeto modelo que vislumbrava a transformação de todo sistema educacional brasileiro.

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. (Teixeira,1961:195)

O modelo propunha uma nova função social para a escola, levando à criança e ao adolescente uma educação integral, com igualdade de possibilidades e oportunidades e também com atividades que ultrapassassem as atividades tradicionais de aprendizado. Um Centro Educacional foi assim definido por Anísio Teixeira no Plano de Construções Escolares para Brasília:

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. (Teixeira, 1961:195)

³O presidente da NOVACAP era Israel Pinheiro. Ernesto Silva e Bernardo Sayão Carvalho Araújo eram os diretores.

A proposta do educador adequava-se bem à proposta de Brasília, uma vez que a capilarização do Centro Educacional pelas superquadras era consonante com a proposta de Unidade de Vizinhança:

O que se queria era formar de cada quatro superquadras uma Unidade de Vizinhança. (COSTA:342)

A unidade de vizinhança foi intensamente usada por Costa, mas com diferenças. Ela está presente na concepção da superquadra, e está presente na sua agregação. E a idéia de comunidade, sua raiz, é evidente principalmente na quadra. Na agregação das superquadras isso começa a se mostrar diverso. A igreja é *do bairro*, mas o cinema é colocado *junto à rodovia para torná-lo acessível a quem proceda de outros bairros*. A disposição alterna a igreja, com a escola secundária aos fundos, e o cinema, com o clube da juventude, o que significa que as comunidades superpõem-se alternadamente. O comércio local é sempre diposto na ligação das quadras. As unidades de vizinhança não são fechadas. (CARPINTERO:132)

O Plano Educacional de Brasília visava oferecer educação primária em centros de Educação Elementar, compreendendo:

Jardins de Infância - destinados à educação de crianças na faixa etária dos 4 aos 6 anos; Escolas-classe - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares; Escolas-Parque - destinadas a completar a tarefa das "escolas classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, onde encontraríamos: 1. Biblioteca infantil e museu; 2. Pavilhão para atividades de artes industriais; 3. Um conjunto para atividades de recreação; 4. Um conjunto para atividades sociais (músicas, dança, teatro, clubes, exposições); 5. Dependências para refeitório e administração; 6. Pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. (TEIXEIRA,1961:196)

A escola-classe 308 Sul foi projetada para realizar as atividades formais de alunos de 07 a 14 anos de idade. Tais atividades formais diziam respeito, segundo o próprio Anísio Teixeira afirmou, às aulas expositivas, com turmas de alunos enfileiradas e um professor-mestre à frente de um quadro-negro em aulas de ciências, matemática, história, língua portuguesa, a 'educação intelectual sistemática'.

Nas escolas (classe), nós os instruímos. Nelas, usamos a professora clássica, essa que não tem versatilidade na concepção. (REBOUÇAS:106)

O seu projeto foi executado pelo Departamento de Arquitetura da NOVACAP,

tendo sido inaugurada em 12 de setembro de 1959. O simbolismo da criação de uma escola como esta é verificado pela presença do presidente Juscelino Kubitschek em sua inauguração.

Já a escola-parque 307/308 Sul foi projetada para complementar às atividades da escola-classe, sendo responsável pelo aprendizado para a vida. Sua função era a de envolver o aluno com formas de aprendizado que dizem respeito ao seu cotidiano, à sua vivência como cidadão.

Num contexto mais geral, a proposta educacional diferenciada estava integrada ao conceito mais amplo de “Unidade de Vizinhança”, que previu originalmente, além dos blocos residenciais, os comércios locais, o templo religioso, o posto de saúde, outros elementos como biblioteca, delegacia de polícia, correios e as escolas, da seguinte maneira: no interior da quadra o ‘Jardim de Infância’ e a ‘Escola Classe’, e na entrequadra, a ‘Escola Parque’ para atividades culturais, esportivas, artísticas, etc, perfazendo o complexo educacional local, totalmente integrado ao parque interior de cada superquadra e Unidade de Vizinhança. (DEPHA,2004:6)

As atividades em tempo integral no Centro Educacional, as quais grande parte do tempo seriam realizadas em uma escola-parque, motivaria uma formação diferenciada e qualificada. Ali na escola-parque desenvolveriam atividades como oficina de madeira, de metal ou artes gráficas, por exemplo.

Sua originalidade estava, acima de tudo, no fato de ter emergido, pela primeira vez, de um planejamento governamental que tinha como meta para a educação elementar, também, um papel socializante e pré-vocacional.(DEPHA,1995:01)

Trabalhávamos em sincronia com as escolas-classe. Se a professora de lá ensinava a história da Inconfidência Mineira, a gente trabalhava o tema com os alunos por meio de dramatizações, contos e pinturas. (FLOR:2002)

O projeto arquitetônico da escola-parque foi executado por José de Souza Reis, que era da equipe de Oscar Niemeyer. Já atuara também com Alcides da Rocha Miranda em outros projetos de edifícios educacionais, como o Instituto do Professor Primário da Universidade de São Paulo (fig.1). Lúcio Costa situou José Reis entre os precursores da renovação da arquitetura brasileira:

...depois da tentativa frustrada do ensino das belas-artes foi que o processo de renovação começou a tomar pé e organizar-se. (...) a primeira fornada de projetos do autor deste esboço, de Carlos Leão, Jorge Moreira, José Reis, Firmino Saldanha, seguidos da iniciação de Oscar Niemeyer, Alcides Rocha Miranda, Milton Roberto, (...) (COSTA:191)

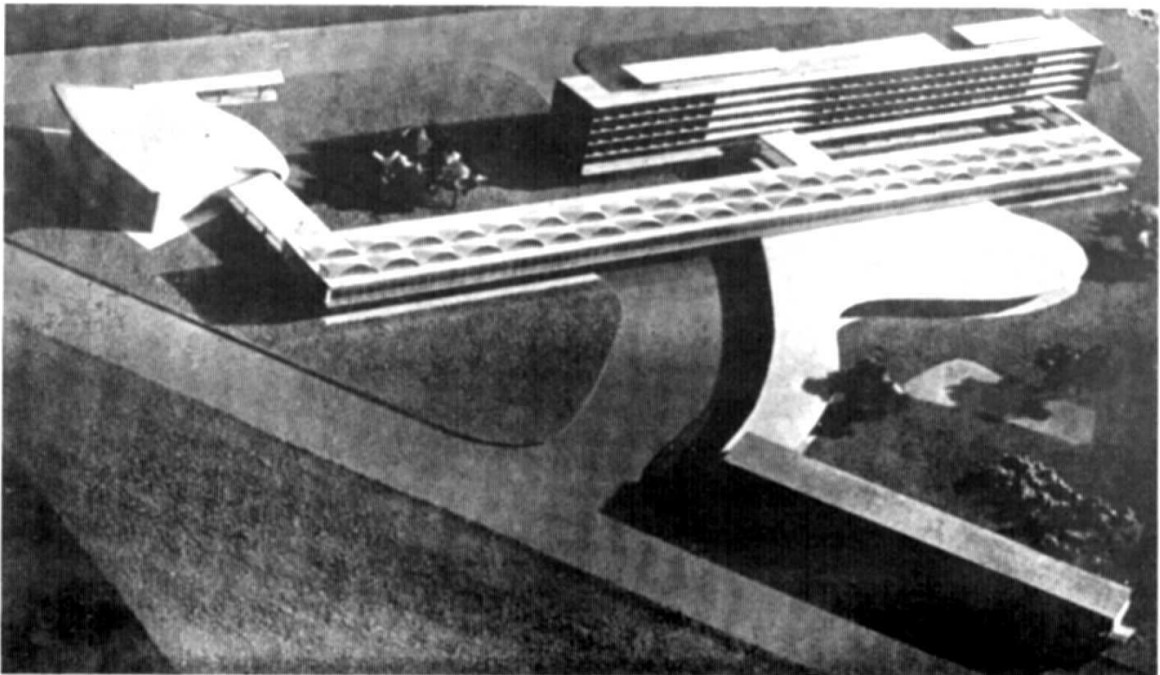


Fig. 1 Instituto do Professor Primário, USP. Alcides da Rocha Miranda e José de Souza Reis. Maquete.
FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p. p.130.

Quando construído, o Centro Educacional obedeceu quase totalmente ao que foi proposto no 'Plano de Construções Escolares para Brasília'. A escola-parque atuava como núcleo articulador; as escolas-classe, a saber, das superquadras 308, 108, 106 e 107 SUL, atuavam como satélites, possibilitando o rodízio e a otimização de utilização do Centro.

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte: (...) 2. Para cada grupo de 4 quadras: a) 1 'escola-parque' - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de 'escolas-classe', em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas 'oficinas de artes industriais' (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física. Os alunos freqüentarão diariamente a 'escola-parque' e a 'escola-classe', em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço. (TEIXEIRA,1961:197)

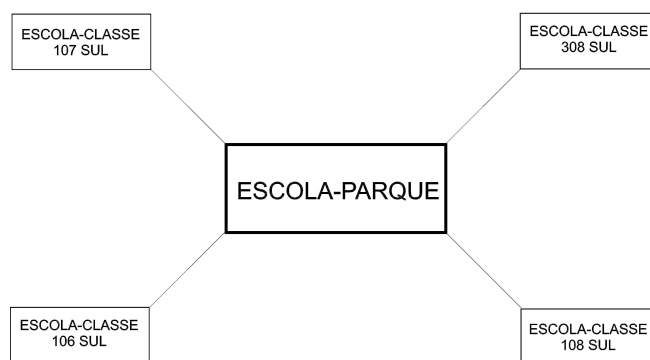


Fig. 2 Esquema de funcionamento do Centro Educacional de Brasília, 1960. Próprio autor.

Esta divisão das escolas-classe não obedeceu criteriosamente à proposta de unidade de vizinhança - o conjunto de quatro superquadras vizinhas - uma vez que a superquadra 307 Sul não recebeu uma unidade dessas, tendo sido contemplada a superquadra 106 Sul.



Fig. 3 Centro Educacional de Brasília. Vista para a escola-classe da 308 Sul, à direita, e da escola-parque 307/308 Sul, ao fundo. CRUZEIRO, O. *Brasília: cidade humana*. 26/03/1960. In: MEMÓRIA VIVA: história rima com memória. Pesquisado em 12/01/2007. www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/26031960/260360_1.htm

O sistema educacional nasceu com a preocupação da interação entre escola e comunidade, tanto pelo trajeto que as crianças realizam para ir de uma escola-classe à escola-parque, como também pela própria capilarização dos edifícios escolares nas

superquadras. Colaborou com esta proposta a limitação do gabarito dos edifícios residenciais em seis andares, possibilitando o contato visual e auditivo:

Primam eles pela discrição e gabarito de seis andares, estipulado por Costa, de modo que as mães possam ter ao alcance da voz os seus filhos que brincam nos gramados. (CAVALCANTI:442)

A comunidade estaria envolvida efetivamente com a escola. A intenção deliberada do envolvimento da comunidade pode ser constatada pelo fato de que não existiam cercas em nenhum dos edifícios quando de sua inauguração.



Fig. 4 Escola-Classe 308 Sul. Crianças em recreação., 1960. Autor desconhecido. DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)

A escola-parque está situada numa área de 20.544 m². É constituída por três edifícios. O principal edifício do conjunto é o pavilhão (fig.5), que compreende o piso dedicado às aulas de arte, a administração e o refeitório. São ministradas nele as aulas de teatro, capoeira, dança e outras artes corporais, música, desenho e pintura. O edifício

possui pilotis, onde há um pátio de circulação, a seção de administração e o refeitório. Por isso, é um edifício de integração e de encontro. Os encontros ocorrem no refeitório, nos horários de almoço e café, e na administração, para inscrição em cursos e outras rotinas. A existência do pilotis também facilita a integração com as outras atividades desenvolvidas na Escola-Parque. Os alunos que freqüentam aulas na piscina ou que irão utilizar a área de oficinas recebem orientações em sua área comum. O pilotis é formado por pilares em “V”, à maneira da proposta que foi difundida por Oscar Niemeyer:

Desses vários tipos de pilotis surgidos do espírito imaginativo de Niemeyer no espaço de alguns meses, só um viria depois a se impor realmente e a ser adotado por outros arquitetos: o pilar em “V”, que logo se tornou motivo comum da arquitetura brasileira e internacional. (BRUAND:155)



Fig. 5 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da escola-parque 307/308 Sul, 1960. Fotobrás, doação Ernesto Silva. DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)

O piso superior do pavilhão, dedicado às aulas de arte e à biblioteca, é todo flexível. Não possui paredes, mas divisórias de proteção que podem ser facilmente

remanejadas, possibilitando o rearranjo espacial de acordo com as necessidades do programa educacional, respeitando o preceito moderno, observado por Lúcio Costa, acerca da 'livre disposição do espaço interno'. Este piso superior é delimitado por amplas janelas envidraçadas e, em algumas faixas, por cobogós.

Disposição da principal área construída: Economia – aproveitamento quase total do quadrado, com a localização de um só acesso amplo do bloco de instalações sanitárias na zona central – Completa maleabilidade da distribuição do espaço interno, ampliado pela continuidade – Possibilidade de isolamento total, sem quebra da continuidade, por meio de placas transparentes acima de 2 metros. (REIS:05)

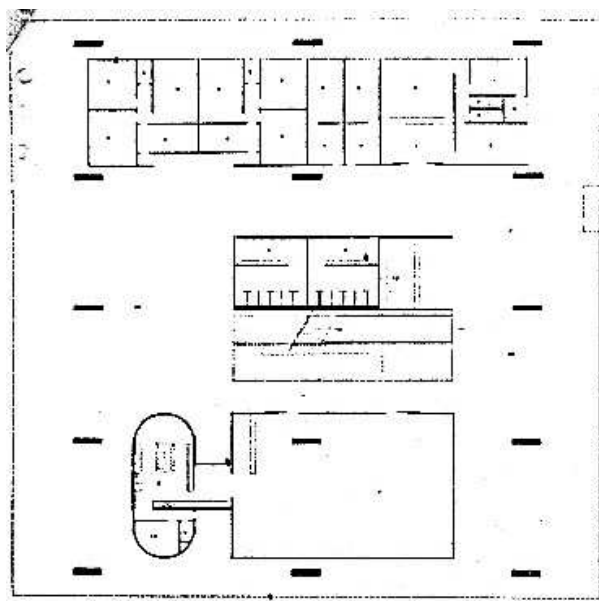


Fig. 6 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da escola-parque, 1959. Piso superior.
MÓDULO: Revista de arquitetura e artes visuais. Rio de Janeiro, 1960. vol. 04. out/1960. 42p. p.06.

Durante todo o dia há iluminação natural sem a insolação direta, pois sua laje possui um avanço que protege as janelas dos raios diretos. Há também a presença de iluminação zenital, em *sheds*, aumentando a luz natural nos espaços de ensino. A ventilação é constante, graças às aberturas dos cobogós. São os cobogós quadriculados, aliás, que transmitem a sensação de unidade visual ao conjunto da escola-parque, pois são empregados em todos os seus edifícios.



Fig. 7 Teatro da escola-parque, 2007.
Foto do autor.

O edifício do teatro (fig.7)⁴ serve aos usuários do Centro Educacional para realização de montagens teatrais e para o ensino das técnicas desta disciplina artística. É freqüentemente aberto à comunidade para apresentações de espetáculos dos alunos ou de companhias de outras localidades. O edifício é um bloco térreo. Utiliza elementos exteriores semelhantes aos do pavilhão, mantendo a mesma linguagem de conjunto. As calhas são aparentes, a fachada é revestida de pastilhas e o fundo do edifício é vedado por uma parede de cobogós.

O bloco de oficinas (fig.8) é destinado aos trabalhos com artes gráficas, modelagem e marcenaria. É o menor bloco da escola-parque. Suas características marcantes são a fachada recoberta de cobogós e o abrigo, uma lage vazia que pende da

⁴ Em Brasília, é conhecido como Teatro da Escola-Parque.

porta de entrada.



Fig. 8 Bloco de oficinas artísticas, 2006.
Foto do autor.

A cortina de cobogós possibilita um ambiente luminoso e ventilado. Outros equipamentos que também compõem a escola-parque são a piscina e as quadras de esportes. Verifica-se que o conjunto da escola-parque não tem a intenção de se destacar na entrequadra na qual está situado. A sintaxe arquitetônica dos edifícios é similar a dos edifícios residenciais à sua volta. A área de pouco mais de 20 mil m² possibilitou o arranjo horizontal das construções. A intenção do arquiteto, bem como do projeto pedagógico que o norteou, foi a de fundir o conjunto com as superquadras na escala cotidiana. Não há, por exemplo, nenhum elemento simbólico marcante que a caracterize no ambiente, como uma caixa d'água, uma torre ou uma aspecto peculiar de sua construção.



Fig. 9 Escola-parque. Vista para a piscina e quadras de esportes, 2007.
Foto do autor.

Frente à comunidade, destaca-se mais pela proposta pedagógica que pela linguagem arquitetônica. A comunicação dos edifícios entre si, os materiais e acabamentos utilizados e a distribuição pelas superquadras permitem supor que esta foi a intenção deliberada de José de Souza Reis, ou seja, criar um complexo funcional para atividades de uma escola-parque completa, da forma idealizada por Anísio Teixeira, e que indicasse ao usuário a harmonia do projeto com o ambiente e com as atividades ali desenvolvidas.

A escola-classe foi projetada para ocupar horizontalmente grande parte de um terreno de 1.500 m². O edifício principal é disposto em um pavilhão (fig.10) com salas de aula e um corredor central. Possui também cantina e serviços ligados a ela. Havia no projeto original um sanitário que, atualmente, é um depósito da cantina. O corredor central facilita o controle dos alunos em sala de aula.



Fig. 10 Pavilhão de salas de aula da escola-classe, 2006.
Foto do autor.

Entre este edifício e a parte administrativa há uma passagem coberta. A parte administrativa do conjunto ocupa um espaço menor do terreno e é dedicada à sala dos professores e à secretaria (fig. 11 e 12).

As unidades de Escola Classe, implantadas em lotes pequenos – cerca de 1500 m² - propunham a integração da quadra ao espaço escolar, em uma proposta de escola aberta, permeável, onde as atividades escolares extravasariam os limites da escola e a comunidade da quadra poderia usufruir. Devido ao uso da Escola Parque para atividades esportivas e artísticas no horário inverso ao do período de aula, as escolas classe tinham um programa arquitetônico mínimo, sem equipamentos de apoio, mas que atendia com perfeição às necessidades da aprendizagem do conteúdo formal. As áreas comuns, incluindo as de circulação, seriam projetadas para permitir o uso pela criança nas horas de lazer ou nas atividades extraclasse e o uso da comunidade para reuniões e festas. (FERREIRA:25)

A escola-classe também utiliza elementos com intuito de integrar-se às superquadras, evitando destacar-se dos edifícios residenciais.



Fig. 11 Ao fundo, o bloco administrativo da escola-classe, 2007.
Foto do autor.



Fig. 12 Escola-classe 308 Sul, 1960(?). Autor desconhecido.
DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)

O projeto privilegiou a colocação de cobogós semelhantes aos que seriam instalados no edifícios vizinhos e ela foi pintada em cores pastéis, na mesma tonalidade dos edifícios residenciais. Ocorre aí situação similar à descrita para a escola-parque, ou seja, a intenção deliberada dos arquitetos da NOVACAP em ‘fundir’ a escola com o seu entorno.

Esta característica é diferente, por exemplo, da abordagem ocorrida com uma outra escola-classe, a da 114 Sul (fig.13): projetada em 1961 por Wilson Reis Netto, o seu conjunto deliberadamente marca posição no ambiente por meio de intervenções arquitetônicas.

A preocupação de criar um ambiente de calma e uma relativa autonomia da escola em relação aos prédios altos que a circundam foi preponderante. (BRUAND:288)

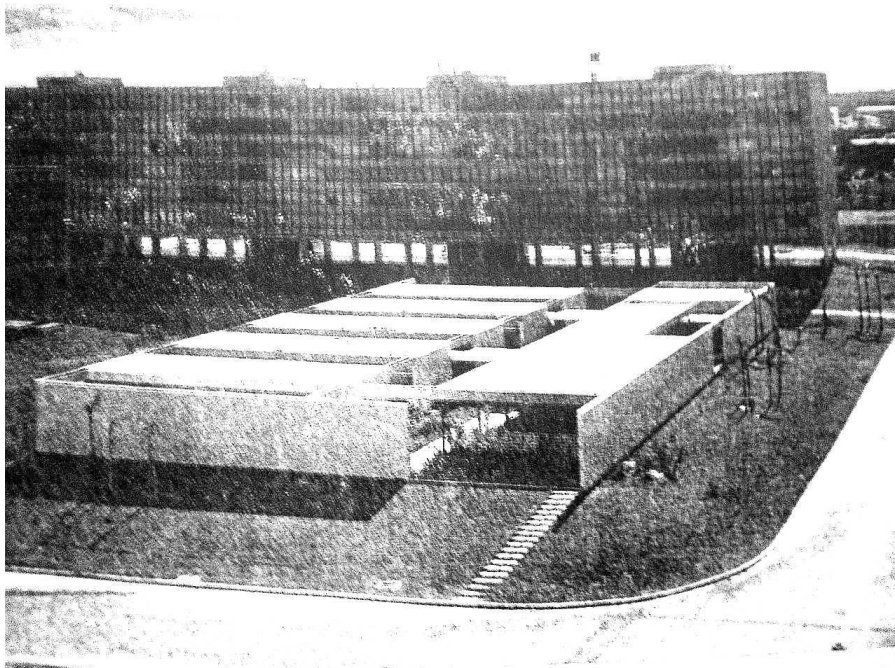


Fig. 13 Wilson Reis Netto, arquiteto. Escola-classe 114 Sul, 1961.
MÓDULO: Revista de arquitetura e artes visuais. Rio de Janeiro, 1963. Nº. 34. 47p. p.5.



Fig. 14 Escola-classe 308 Sul. Vista do prédio administrativo, à direita, 2006.
Foto do autor.

O pavilhão de salas da escola-classe 308 Sul possui quebra-sóis e colunas externas que permitem a iluminação indireta. No projeto original as esquadrias deste pavilhão eram de madeira, de forma que a abertura ocorria em conformidade com a divisão de três módulos para cada sala de aula. Atualmente elas são feitas em aço (fig.15). As salas de aula possuem área de 45m^2 e pé direito de 3 metros. Foram projetadas para turmas de 25 alunos, com espaço suficiente para comportar o mobiliário de cadeiras e carteiras e ainda manter uma área livre para atividades diferenciadas. Significava assim $1,8\text{ m}^2$ por aluno, se se mantivesse a disposição tradicional de uma sala de aula, com carteiras e cadeiras enfileiradas.



Fig. 15 Pavilhão de salas de aula da escola-classe. Detalhes das janelas, 2007.
Foto do autor.

O tamanho das salas e o seu isolamento por paredes não induziam a propostas distintas, sendo isso obtido por meio do projeto pedagógico e por eventuais mudanças de atividades entre sala de aula e corredor central, por exemplo. O projeto contemplou fundamentalmente a função tradicional de uma escola. Para a escola-classe não houve um rompimento com as propostas educacionais existentes então, nas quais o aluno é o receptor passivo de informações transmitidas por um professor em sala de aula.

O corredor central é amplo, na proporção de um terço em relação ao volume deste edifício, o que o torna um pátio de uso comum. As janelas amplas das salas permitem o acesso visual à área externa, inclusive da quadra residencial, facilitando a interação com o ambiente externo, rico em estímulos visuais.

A cantina está situada num dos extremos do corredor, na parte em que há um rasgo na laje que propicia a insolação direta. A existência do corredor é realçada pelas colunas cilíndricas e por recortes em ângulo na laje. A importância das colunas está na sensação de continuidade entre o pavilhão de salas e a parte administrativa da escola, pois a ligação entre os dois é feita pela passagem coberta e as colunas que se repetem nesta passagem.



Fig. 16 Pavilhão escola-classe, 2006.
Foto do autor.

O edifício administrativo destaca-se no conjunto pela predominância de cobogós furados, que contribuem para a ventilação e iluminação abundantes, e por portas envidraçadas. As fachadas internas e externas são emolduradas por paredes cegas laterais e pela laje, reforçando a semelhança de linguagem com os edifícios residências à volta.

De acordo com um relatório de visita⁵ realizado pelo Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal – DEPHA em 1988, com vistas ao seu tombamento, a escola-classe manteve grande parte de sua proposta original após suas reformas, que alteraram as esquadrias e o espaço dos sanitários.

Quanto às propostas para o Centro Educacional, verificamos que foram parcialmente aplicadas em Brasília, uma vez que, dos 28 Centros Educacionais previstos para a capital, foram efetivamente construídos apenas 5.

Apresentaremos, no item 1.2, o histórico e os espaços que compõem o Grupo Escolar Nova Utinga.

⁵(DEPHA,1988a)

1.2. O GRUPO ESCOLAR NOVA UTINGA

O Grupo Escolar Nova Utinga (GE Nova Utinga)⁶ foi inaugurado no ano de 1972 e ocupa um quarteirão do Jardim Mimar, no distrito de Vila Prudente, cidade de São Paulo.

O Grupo Escolar de Nova Utinga é um dos mais emblemáticos edifícios escolares da chamada ‘Escola Paulista de Arquitetura’. Pouco conhecido na atualidade, porém muito aclamado a época da construção, foi implantado numa região periférica da cidade de São Paulo no início da década de 1970. Teve sua importância paulatinamente reduzida principalmente devido à falta de divulgação de sua imagem nos primeiros anos após a inauguração e, também, devido às constantes desfigurações sofridas em processos de reformas e adaptações realizadas sem critério algum por sucessivas administrações. (PEREIRA,2002:01)

O contexto do projeto do GE Nova Utinga era o da necessidade de ampliação do número de salas de aula em São Paulo, materializada pelo Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE-SP), criado em 1959 durante o governo de Carvalho Pinto⁷.

... a lei 5444 de 17.11.1959, que dispunha sobre medidas de caráter financeiro relativas ao Plano de Ação, autorizava o poder executivo a criar o Fundo Estadual de Construções Escolares, de fato regulamentado pelo Decreto 36.799 de 21.06.1960 que, no seu artigo primeiro, criava o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), ‘com a finalidade de elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamento de prédios destinados às escolas públicas estaduais de ensino primário e médio. (BUFFA:130)

As construções deste fundo eram dirigidas pelo Estado de São Paulo, por meio do próprio FECE, mas os projetos arquitetônicos também eram delegados a escritórios de arquitetos ou a arquitetos independentes, caso no qual se enquadrava o arquiteto do GE Nova Utinga, Dario Montesano.

O FECE fundamentalmente visava a ampliação do número de salas de aula e, mais explicitamente, relegava às tarefas ‘acessórias’ das escolas um papel secundário.

No que tange aos grandes centros urbanos (e alguns centros de porte médio) a carência de salas de aula se faz em função da superutilização dos prédios escolares, com excessos de períodos de atendimento (4 ou 5 períodos). A média de alunos por classe vai além da utilização satisfatória prevista, ou seja, mais de 40 alunos por classe. (FECE,1972a:26)

⁶ Atualmente seu nome é “Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Jocelyn Pontes Gestal”

⁷ Durante o Convênio, Dario Montesano contribuiu com o projeto de três escolas, sendo que apenas o GE Nova Utinga foi construído.

Isso implicava inclusive no reaproveitamento e ampliação de edifícios construídos em alvenaria para reduzir custos e aumentar a oferta de vagas, mesmo que tais edifícios se revelassem inadequados.⁸

Ainda que compreensíveis, tais medidas acabariam por agravar a já então detectada queda de qualidade do ensino ministrado nos grupos escolares. A decisão de não construir dependências complementares, por exemplo, justamente quando a escola era obrigada a assumir funções que não são exatamente as suas, como a de alimentar as crianças, dificultou, sem dúvida, a realização desses novos papéis. (BUFFA:135)

O edifício do GE Nova Utinga está localizado em terreno com declividade e dimensões limitadas para abrigar uma escola planejada para receber 2.000 alunos.

A sua área, de 4 mil metros quadrados, corresponde à metade dos padrões recomendados pela Conescal⁹.(DIRIGENTE CONSTRUTOR:74)

A escola situa-se no ponto mais alto do bairro, ou seja, em acrópole, de maneira que é visível de outros bairros e de pontos distantes da cidade, visão esta facilitada pela torre central do edifício. Para os moradores ou visitantes, a escola representa um referencial de localização. A torre (fig.17) abriga a caixa d'água e, nos pavimentos inferiores, sanitários, serviços de cozinha e almoxarifado. O edifício se destaca na paisagem por esta torre central e por uma grande faixa horizontal que a cruza. Esta faixa constitui o quebra-sol, que protege as salas de aula da luz solar direta. O contraste gerado entre a coluna da torre central e a faixa de quebra-sol transmite a sensação do edifício estar 'pousado' no bairro, atenuando assim a sua escala monumental.

⁸ Num primeiro momento deste Convênio, ainda no início dos 60, os projetos de edifícios escolares de maior destaque para o FECE foram os Ginásios de Itanhaém e Guarulhos, de Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi.

⁹Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina, do México. Técnicos do FECE fizeram curso de especialização neste organismo, no qual trouxeram dados acerca da circulação no interior dos edifícios, tempo de locomoção, tamanho dos terrenos, visando a distribuição quantitativa de alunos e professores. (LIMA:66)



Fig. 17 (esq.) e 18 (dir.) Dario Montesano, arquiteto. Grupo Escolar Nova Utinga, 1972.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

Tive a preocupação que de longe se pudesse ver a escola – o projeto na paisagem. Isso me preocupou no projeto, entendendo-se que deveria criar um espaço generoso onde as pessoas pudessem conviver. Este era um problema de educação. (MONTESANO,2006)

Esta sensação é realçada dependendo da posição em que se observa a escola. Uma das vistas possíveis, num dos bairros de entorno e em altura superior, abrange parte do teto da escola. O teto é, sob este ponto de vista, ressaltado por um fileira de clarabóias redondas e convexas, criando uma imagem contrastante entre as formas retas do teto e as circulares das clarabóias e da torre. Além disso, realça-se o contraste entre o edifício e o seu entorno, quer dizer, o edifício pousado e ‘fundido’ no bairro e, ao mesmo tempo, causando ruído nele.

Dada a localização do edifício em acrópole e à sua importância simbólica, o arquiteto afirma:

O terreno já estava dado. Era um pequeno quarteirão. Os programas das escolas eram limitadíssimos. Eu criei um pequeno teatro, mas não estava no programa. Tive que produzir porque eu visava a possibilidade de uma articulação com o entorno, com a periferia da própria escola. O bairro não tinha sequer uma área de lazer prevista. (MONTESANO,2006)



Fig. 19 Foto de 1980 do Jardim Mimar, tendo o edifício do Nova Utinga à esquerda. É possível perceber o destaque do prédio na paisagem.
Acervo pessoal Renato Pereira.

Apenas dois anos após a inauguração da escola, em 1974, o FECE deixou de existir, cedendo lugar ao CONESP – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo. O pano de fundo dessa mudança era a crescente centralização administrativa que ocorria no regime militar.

O planejamento da rede de escolas foi retomado com maior força, mas dentro de um quadro de segmentação racional das funções que introduziu, ao nível da Secretaria e da CONESP, a distinção entre as atividades do pensar (planejar) e do executar (projeto e obras), através da setorização ou departamentalização de seus membros. (...) A consequência desse parcelamento r do objetivo de produtividade/eficiência se deu na padronização dos componentes no projeto, que possibilitaram aos diferentes governos manter as práticas clientelistas, prazos políticos e taxas de lucros dos empreiteiros mediante redução qualitativa dos espaços escolares contruídos, embora a intenção inicial não fosse esta. (LIMA:67)

1.2.1. SINTAXE ARQUITETÔNICA

O edifício possuía três pavimentos: o inferior, o térreo aberto e o superior. O pavimento inferior era dedicado às funções de administração, oficinas e um espaço dedicado a um jardim de infância. O piso superior era dedicado às salas de aula com seus

espaços flexíveis, como veremos adiante. O térreo se estruturava pelo uso do *pilotis*. Ali estavam os espaços destinados ao lazer e ao encontro, como pátio, praçinha, quadras poliesportivas e bancos.

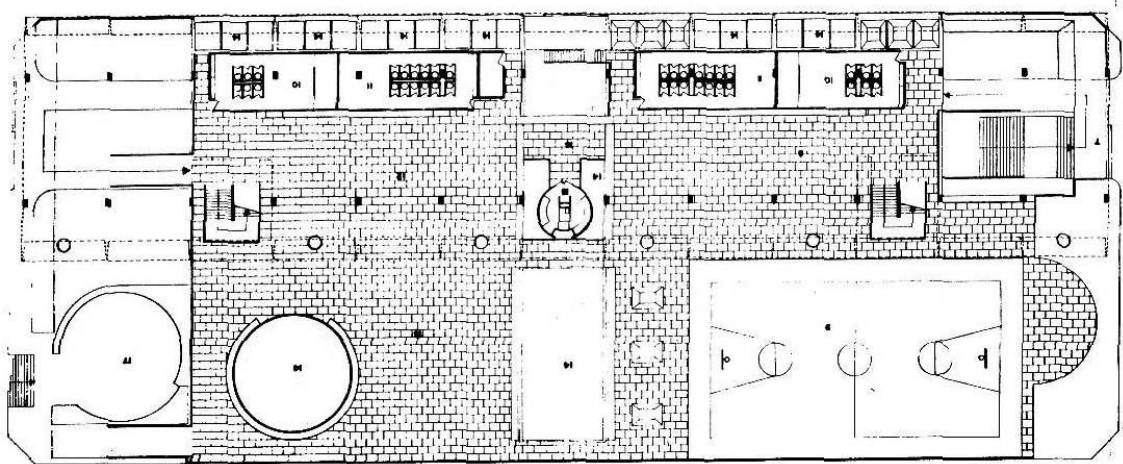


Fig. 20 Dario Montesano, arquiteto. GE Nova Utinga, 1972. Piso térreo, aberto à comunidade. MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p. 83-84.

... o edifício possuía vários elementos dos projetos clássicos da história da arquitetura: simetria longitudinal e transversal com número par de pilares, resultando em vãos ímpares, de modo que as entradas aconteciam nos vãos centrais; a caixa d'água, elemento marcante na paisagem do bairro, encontra-se no vão central das vistas longitudinais; ritmo na distribuição dos elementos (pilares, janelas, domos, coletores de água pluvial, armários divisórios); proporção agradável e equilíbrio. (PEREIRA,2002:07)

O uso do *pilotis*, mantendo o pátio livre, era uma referência visual nova para os moradores do bairro. A experiência de utilização de todo o térreo como espaço público revelava-se também inédita. Esta proposta era realçada com os elementos que compunham o edifício, ao mesmo tempo convidando o cidadão a utilizá-lo sem, no entanto, deixar de causar o estranhamento: bancos de concreto em volta de um rasgo circular no piso - que possibilitava a visão ao piso inferior; jardim no piso inferior que se abria até o térreo, podendo ser contemplado pelos usuários deste; quadra poliesportiva próxima à rua; rampas de acesso nas duas extremidades do edifício, fazendo de seu térreo um verdadeiro passeio público.



Fig. 21 Dario Montesano, arquiteto. GE Nova Utinga,, 1972. Vista do piso superior para os bancos em volta do círculo, no pavimento térreo.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

Nota-se em todos um procura de horizontalidade, jogos de níveis quase sempre reunidos num bloco único, destacado do chão, tratamento cuidadoso da estrutura de concreto armado aparente. Os elementos de circulação têm função de destaque; se internos definem zoneamento e usos; se externos, sua presença plástica é marcante. Entre a características comuns, destacam-se ainda jogos de iluminação zenital/lateral, volumes com estrutura independente (em geral abrigando funções diferenciadas) sheds, grandes panos de concreto usados como quebra-sol ou plano de reflexão de luz. (PROJETO:108)

Alguns elementos também causavam uma percepção então inédita aos moradores quanto aos espaços construídos: banheiros com paredes que não iam até o teto (fig.22), corrimãos vazados, lajes nervuradas aparentes, descanso entre as colunas e as vigas, escadas em balanço, elementos pré-fabricados de construção e, evidentemente, ausência de grades e muros. Dentre os elementos pré-fabricados, ressaltam-se as placas do piso

térreo, que facilitava a sua manutenção e as paredes das janelas, montadas em painéis.

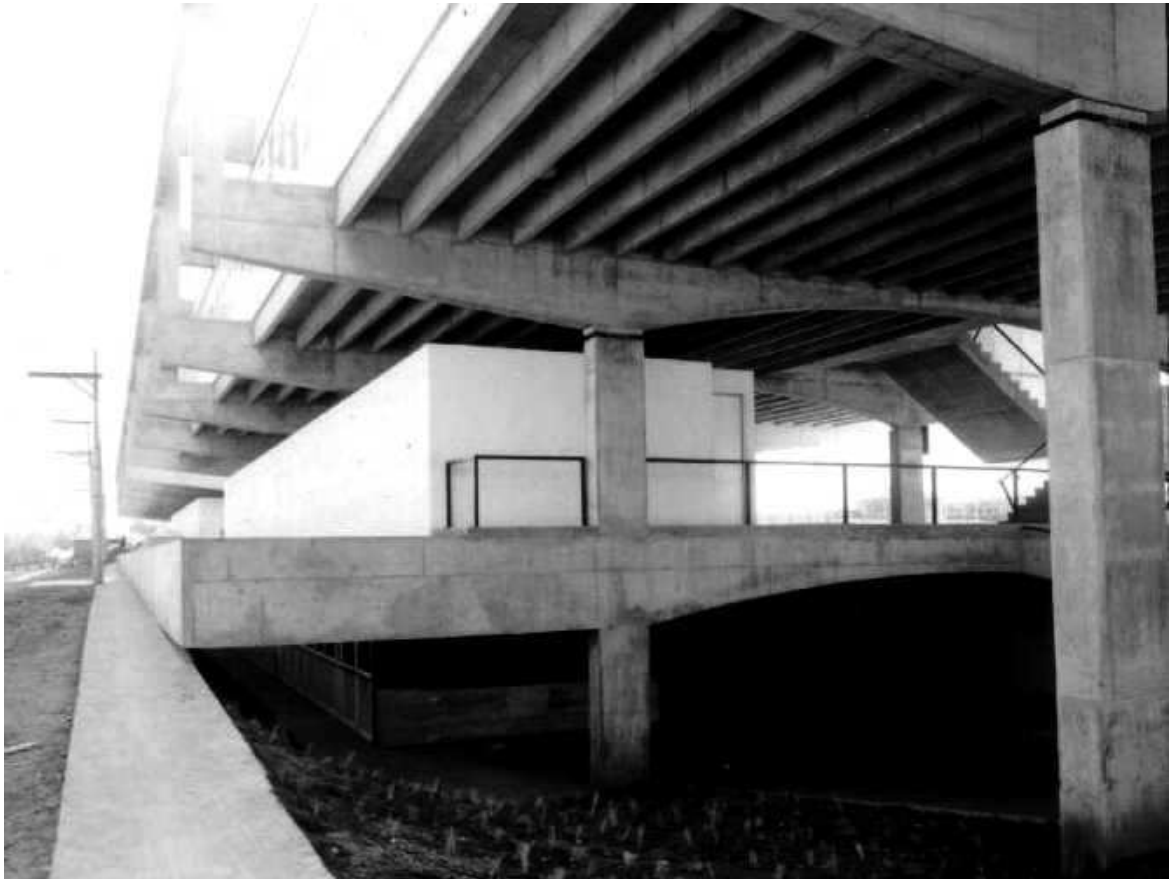


Fig. 22 GE Nova Utinga, 1972. Vista do pilotis. O volume em branco é o bloco de sanitários. Acervo pessoal de Dario Montesano.

A ausência de grades ou portões conferia ao conjunto a sensação de leveza e oferecia ao usuário a possibilidade de contemplação em diferentes pontos de observação. O edifício representava um novo conjunto de formas, de manipulação de espaços, de materiais e funcionalidades, e que trazia à comunidade uma possibilidade de integração e encontro. No memorial do projeto, Montesano expôs dois elementos fundamentais que norteavam as funções do edifício. Os dois elementos eram:

Espaços externos abertos; conceito do espaço da sala de aula. (MONTESANO,1972a:69)

A proposta do térreo livre respondia a este primeiro elemento. O pilotis visou incorporar a paisagem da cidade ao organismo escolar e, ao mesmo tempo, oferecer à

comunidade um espaço de lazer e encontro e, ainda, que a integrasse às atividades da escola.

No nosso projeto, a paisagem ambiental complementa-se com o sentido de praça que queremos conceituar. Nenhum fechamento artificial. O que a delimita são as condições topográficas e o sentido de estrutura urbana que a cerca. Apesar do traçado arcaico, as ruas oferecem as perspectivas de uma verdadeira “promenade”. Na praça desenrolam-se as atividades espontâneas ou programadas – o banco de jardim, o passeio, as atividades esportivas, o recreio, as solenidades, competições, etc... Conseqüentemente restabelece o uso do solo e o devolve à comunidade. (MONTESANO,1972a:74)

A experiência do GE Nova Utinga, em um bairro periférico então em formação, fomentaria a geração de um novo contexto sócio/cultural para as pessoas desta comunidade. O local do encontro poderia ser também o lugar do lazer, das discussões de uma sociedade de bairro, do fortalecimento dos laços de amizade e de comprometimento mútuo.

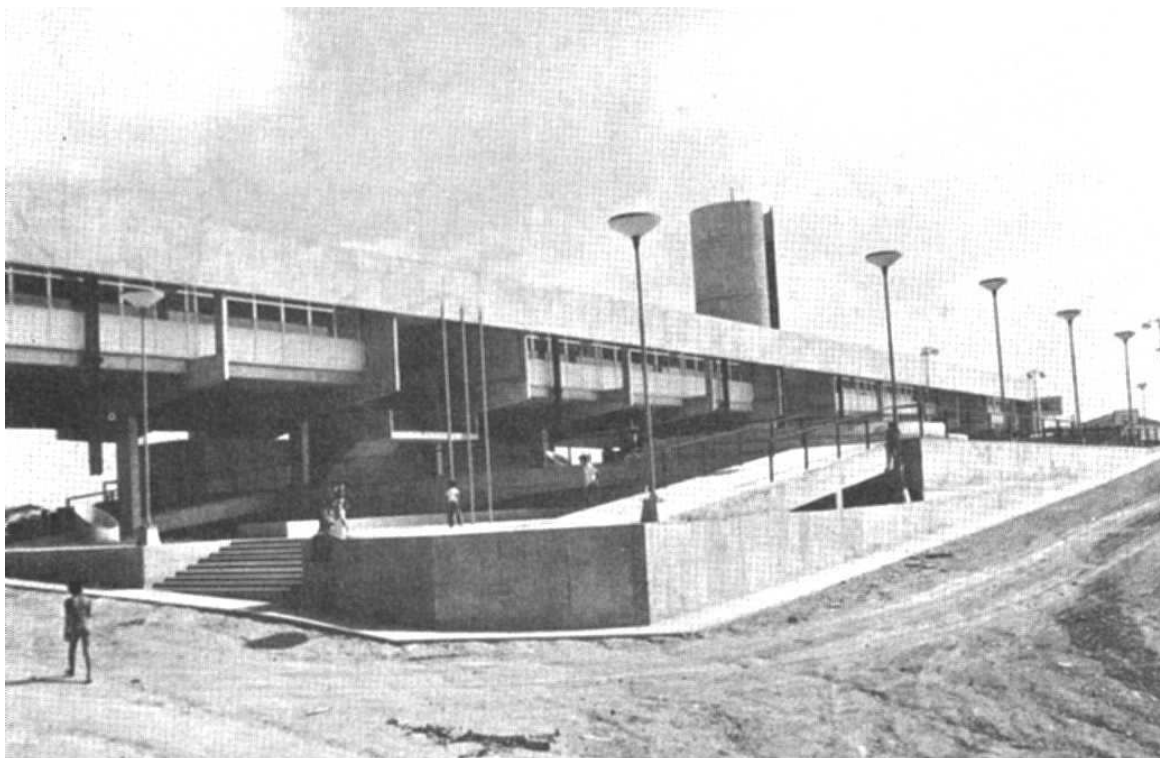


Fig. 23 Vista do Centro Cívico do GE Nova Utinga, 1972. Local planejado para uso público, não havendo distinção entre espaço da escola e espaço urbano. DIRIGENTE CONSTRUTOR. *Os novos rumos da arquitetura escolar*. Junho de 1973. Vol IX, Nº 8. 72p. p.62.

São essas experiências, entre outras que constituem os alunos como indivíduos concretos, expressões de um gênero, raça, lugar e papéis sociais, de escalas de valores, de padrões de

normalidade. É um processo dinâmico, criativo, ininterrupto, em que os indivíduos vão lançando mão de um conjunto de símbolos, reelaborando-os a partir das suas interações e opções cotidianas. Dessa forma, esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas. (DAYRELL:07)



Fig. 24 (esq.) GE Nova Utinga, 1972. Não há separação entre o edifício e a comunidade. O térreo em pilotis o integra ao espaço urbano.



Fig. 25 (dir.) GE Nova Utinga, 1972. Visão de residências a partir do pátio.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

A proposta do piso térreo aberto foi executada para efetivamente funcionar no decorrer do tempo, ou seja, apresentava elementos que garantiriam a sua manutenção como espaço público. A este respeito, o arquiteto preocupou-se com a segurança dos pisos inferiores e superiores em relação a este espaço público. Eles continham continham portões para ‘vedar’ convenientemente o ambiente restrito do público externo, liberando o pilotis e protegendo os outros pavimentos, semelhante ao que ocorre nos edifícios residenciais das superquadras de Brasília. Apenas as projeções eram restritas, privativas à escola.



Fig. 26 GE Nova Utinga, 1972. Quadra poliesportiva, tendo ao fundo as três clarabóias de iluminação natural para o laboratório do piso inferior.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

O segundo elemento fundamental tratava dos espaços da sala de aula. Para estes espaços, o arquiteto baseou sua proposta em duas questões pragmáticas: a dinâmica do ensino, com suas distintas abordagens no decorrer do tempo e a concentração de alunos por metro quadrado:

O projeto-tese apresentado oferece algumas alternativas, umas imediatas de ordem prática e outras abertas às condições em que a reforma, ao se processar, oferece. (MONTESANO, 1972a:74)

Para sua aplicação prática, Montesano propôs o conceito de espaços flexíveis de sala de aula. Tais espaços eram definidos por estruturas modulares e passíveis de rearranjo, em materiais leves e de fácil transporte (fig.27). A preocupação do arquiteto com estes espaços é consagrada também pelo fato de não existirem colunas que

impedisse a disposição dos módulos nos espaços destinados às salas. O espaço das salas de aula possuía modulações flexíveis em espaços com amplas janelas, permitindo contato com o exterior. Eram separadas por divisórias em material leve, como chapas de madeira aglomerada com enchimento e também pelos armários de classe, chamados de armários 'autoportantes'. Os armários preenchiam os espaços laterais e, acima deles, foram instalados caixilhos. Criou-se assim uma divisão com o corredor principal. Ele previu ainda um ambiente com pias e bancadas fixas, que serviria a um laboratório de ciências.

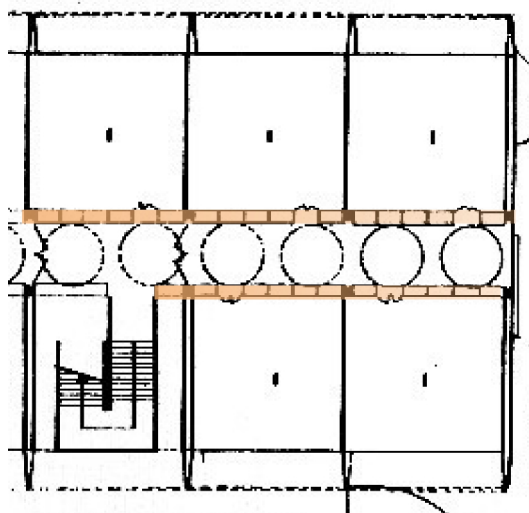


Fig. 27 GE Nova Utinga, 1972. Detalhe do piso das salas de aula. As linhas na cor laranja correspondem aos armários que atuavam também como limitador dos ambientes.¹⁰
MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p.83-84.

O corredor principal recebe iluminação zenital. Ele possui clarabóias circulares que são um dos elementos mais marcantes do edifício. Aplicou-se com elas o princípio da repetição linear de um mesmo elemento mas, em vez de colunas em ângulo ou pórticos, são rasgos circulares no teto, erguendo-se cerca de um metro em formato cônico. Isso causa estranhamento a quem vê o edifício de fora (em determinada perspectiva) e de dentro, à medida que caminha pelo corredor (fig.28). Revela um aspecto que Montesano explora em todo o conjunto: o contraste de linhas e planos. A luz, devido ao formato

¹⁰ A revista *Dirigente Construtor* batizou esta proposta da flexibilidade das salas de “Classes Instantâneas” (*DIRIGENTE CONSTRUTOR*:59)

cônico, penetra em posição angular, transmitindo uma sensação de amplitude ao corredor.



Fig. 28 GE Nova Utinga, 1972. Corredor do piso superior. As divisões são feitas pelos armários e por caixilhos acima deles. Acervo pessoal de Dario Montesano.

Os elementos construtivos eram também marcantes no edifício, seguindo os critérios da arquitetura paulista do período: utilização do concreto aparente como material de acabamento, uso de elementos modulares, piso em placas vinílicas ou em borracha plurigoma, paredes sanitárias em epóxi, instalações hidráulicas e elétricas aparentes, escadas em balanço, rampas que se cruzavam. No caso das rampas, havia a preocupação de uni-las ao ambiente externo, por meio das extremidades do prédio. Ao mesmo tempo, elas permitiam o acesso do piso térreo ao piso inferior.

No próximo capítulo averiguaremos as bases teóricas que fundamentaram a criação dos centros educacionais estudados: seus antecedentes pedagógicos e arquitetônicos.

capítulo 2

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: TEORIA E PRÁTICA

No segundo capítulo são verificadas as idéias pedagógicas de Anísio Teixeira que mais influenciaram os dois centros educacionais estudados. Aprofundamos o conceito de “escola progressiva” e as preocupações do educador com a arquitetura escolar. Esta união entre educação e arquitetura aparece no item dedicado ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Finalmente, o impacto das idéias de Anísio Teixeira sobre a arquitetura moderna são abordados também no item que relata a experiência de Hélio Duarte, arquiteto que se tornou referência para o projeto de edifícios escolares.

2.1. ANÍSIO TEIXEIRA

No ano de 1932, Anísio Teixeira participou do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, denominado 'A reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo', tendo assinado o seu manifesto de criação, junto com o educador Fernando de Azevedo, o médico e professor Afrânio Peixoto, o radialista Roquette Pinto, o jornalista Julio de Mesquita Filho e a escritora Cecília Meirelles. Esse manifesto continha idéias para uma nova concepção de educação que rompesse a exclusão escolar existente no país, representada pela escola pública freqüentada por uma minoria privilegiada. Além da universalização do ensino, defendiam uma transformação na estrutura educacional, cuja formação era dissonante numa sociedade em rápida transformação cultural e econômica.

...se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. (TEIXEIRA *et al*,2006)

...se 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. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (TEIXEIRA *et al*,2006)

Segundo esses educadores, a transformação da escola tradicional deveria considerar os seguintes pontos:

Educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório. (MENEZES,2006:01)

As idéias que Anísio Teixeira expôs neste manifesto tinham, notadamente, a influência de sua passagem pelos Estados Unidos no final da década de 20. Foi lá que pôde observar a dinâmica do sistema educacional daquele país e tomar contato com as idéias do educador John Dewey (1859-1952), que foi seu professor na Universidade de Columbia.

A chamada teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco predominavam. Essa revisão, longe de representar concessões a um conceito de vida menos sério ou menos forte, exprime tão somente a correção, no sentido dessa sociedade, dos valores em que ela, verdadeiramente, se deve basear. (TEIXEIRA,2000:17)

A principal influência exercida por Dewey diz respeito à universalização da escola pública e gratuita e da implantação de experiências práticas na sala de aula.

Para Anísio Teixeira (1932), o mal do brasileiro era a falta de escolas, mas era também a própria escola existentes. Considerava que mais grave do que a negligência em abrir escolas, era julgar que o programa escolar se limitasse à simples “alfabetização”. Para ele, a escola deveria ensinar a criança a “viver melhor”, proporcionando padrões mais razoáveis de vida familiar e social, promovendo o progresso individual e criando hábitos de leitura, estudo e meditação. (DÓREA,2000a:152)

Se os pioneiros da educação conjuntamente defendem o papel social da escola na sociedade moderna, a maneira como explicam essa função social varia bastante. Se fundamentam as suas idéias nos pressupostos da Escola Nova inspirada em Kilpatrick (1978) e Dewey (1956), divergem no modo como ela deve ser aplicada nas escolas brasileiras. Se, enfim, acreditam na necessidade de se introduzir na educação uma visão científica da escola, o modo como concebem essa postura é altamente matizado. Nesse caso, pode-se afirmar que as idéias de Anísio (1964) a respeito da Escola Nova não se fixam em nenhuma espécie de pedagogismo nem em nenhuma preocupação exagerada em classificar e ordenar os alunos segundo os resultados de testes e estatísticas. Pelo contrário, para ele, o que deve ser valorizado é o trabalho pedagógico da escola, já que o espaço escolar é vida, é lugar de experimentação e fermentação de novos métodos de ensino e aprendizagem. (CHAVES,2000:04)

Anísio Teixeira buscou praticar os ideais do manifesto quando foi diretor de instrução pública no Distrito Federal, entre 1931 e 1935. É desse período o primeiro planejamento que realizou de um centro educacional integrado por escolas-classe e escola-parque. O contexto do surgimento desta nova proposta educacional foi, além de uma proposta para novos fatores qualitativos quanto à aprendizagem, também um

enfrentamento das precárias condições existentes no Rio de Janeiro quanto à quantidade de escolas.

...em sua administração no Rio de Janeiro, Anísio concebe uma proposta inovadora para as edificações escolares, um “sistema” escolar que conciliava essas dificuldades e previa edificações de duas naturezas: as *escolas nucleares*, ou escolas-classe, e os *parques-escolares*, devendo as crianças freqüentarem regularmente as duas instalações. Para isso, o sistema escolar deveria funcionar em dois turnos, para cada criança. No primeiro turno, a criança receberia, em prédio adequado econômico (escola-classe), o ensino propriamente dito; no segundo turno, receberia, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar o uso da leitura. (DÓREA,2000a:154)

Neste período já se percebia a sua preocupação com a arquitetura dos edifícios escolares. Além do planejamento do ensino, ele se preocupava com o espaço destas escolas, ou seja, se atenderiam ou não aos pressupostos educacionais com os quais se preocupava. Dado o fato de que intermediava a precária situação de aumento da demanda por escolas e de escassez de recursos para a construção delas, suas propostas focaram a economia, a localização, o edifício escolar e o programa educacional a ser executado. Os custos de construção deveriam ser reduzidos, ao passo que o programa educacional deveria ser plenamente atendido. A escola-classe, por exemplo, deveria ser o mais próximo possível da casa do aluno, ao passo que a divisão de tarefas entre esta escola-classe e a escola-parque atenderia um maior número de alunos sem prejudicar o programa e, ainda, com a economia de prédios. Neste mesmo período elaborou também as chamadas escolas *platoon* onde, num mesmo prédio, havia salas comuns e salas especiais, as últimas para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem não-formal.

O sistema *platoon* (ou de pelotões, grupos de crianças) nasce em Detroit, nos Estados Unidos, e buscava entre os educadores mais progressistas da época, como Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941) e posteriormente John Dewey, por meio de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar norte-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 à 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

atividades especiais (*special subjects*), em que as crianças realizam diversas atividades especiais. (AMBROGI:166)

A idéia do revezamento entre espaços, tanto no sistema *platoon*, num mesmo edifício, como no sistema de escolas-classe e escola-parque, em pavilhões distintos, representavam uma solução pragmática e criativa frente a recursos limitados, ao mesmo tempo que sugeriam uma transição programática entre o aprendizado formal e o aprendizado complementar, não formal. O conceito principal que ele utilizou, posteriormente, para esta nova escola, em consonância com a vida social do aluno, do professor e do dirigente, foi o de 'escola progressiva'.

A designação 'escola nova', necessária, talvez, em início de campanha, para marcar vivamente as fronteiras dos campos adversos, ganharia em ser abandonada. Por que não "escola progressiva", como já vem sendo chamada, nos Estados Unidos? E progressiva, por quê? Porque se destina a ser a escola de uma civilização em mudança permanente (KILPATRICK) e porque, ela mesma, como essa civilização, está trabalhada pelos instrumentos de uma ciência que ininterruptamente se refaz. Com efeito, o que chamamos de "escola nova" não é mais do que a escola transformada, como se transformam tôdas as instituições humanas, à medida que lhes podemos aplicar conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam. (TEIXEIRA,2000:24)

O educador compreendia que a escola deveria preparar o indivíduo para resolver por si os seus problemas e que essa escola deveria preparar não a um futuro conhecido, mas a um futuro imprevisível.

Dois deveres se depreendem dessa tendência moderna e se refletem profundamente em educação: o homem deve ser capaz, deve ser uma individualidade, e o homem deve sentir-se responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois pólos dessa nova formação humana que a democracia exige. (TEIXEIRA,2000:35)

Entendia que a criança deveria viver na escola situações reais, ou seja, deveria juntar numa mesma vivência o aprendizado e a prática deste mesmo aprendizado. Observava que isso introduziria no cotidiano infantil a mediação ética, a tolerância e o espírito de cooperação. Desta forma, estava a formar-se o indivíduo de uma 'nova

sociedade'.¹¹ Ressalta-se que no período em que atuou no Rio de Janeiro, suas propostas para Centros Educacionais foram apenas parcialmente aplicadas.

...embora o relatório de 1935 faça referência ao *parque escolar*, ou escola-parque, como complemento aos demais tipos de escola, não encontramos registro de planta baixa, nem indicação de que tenha sido construído. (...) as onze escolas nucleares ou escolas-classe, construídas dentro dessa nova proposta, funcionavam nos antigos moldes impossibilitando, dessa maneira, a permanência da criança na escola durante os dois turnos, como havia sido previsto inicialmente. (...) a proposta de educação integral idealizada por Anísio Teixeira para o Rio de Janeiro, na prática, não se efetivou. (DÓREA,2000a:156)

Percebe-se que a preocupação de Anísio Teixeira era com a modernização do país e com a transformação de sua estrutura social. Dado o exemplo que tivera com os Estados Unidos, entendia a importância da educação para isso.

A despeito de as experiências educacionais tradicionalmente terem se constituído em elementos de manutenção e reprodução dos valores da sociedade; esta nova escola, proposta por Anísio Teixeira na década de 50, passou a ser destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas a erguê-la em um nível superior ao existente no país. (CORDEIRO:243)

Foi no período de 1947 a 1951 que ele realizou um trabalho mais completo de suas propostas educacionais, em que pôde executar, ainda que com dificuldades, um Centro Educacional que praticasse o seu conceito de escola progressiva e, ainda, aliando pressupostos educacionais e arquitetônicos. A aplicação efetiva deste sistema envolvia, além dos aspectos eminentemente educacionais, a questão espacial, ou seja, o ambiente no qual esta vivência ocorreria.

A proposta para os 'Centros de Educação Popular', no período em que foi secretário de Educação e Saúde na Bahia (1947-1951) durante o governo de Otávio Mangabeira, indica a sua consideração com a arquitetura moderna brasileira. A racionalização espacial dos edifícios e suas divisões por funções, revelavam a

¹¹ Anísio Teixeira tinha noção da complexidade da 'missão' delegada à escola: "Que enormes, pois, são as novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir; formar homens livres em vez de homens dóceis; preparar para um futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro; ensinar a *viver* com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com maior felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares..." (TEIXEIRA, 2000:42)

convergência de suas idéias educacionais e do projeto arquitetônico realizado por Diógenes Rebouças e Hélio Duarte para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CE Carneiro Ribeiro)¹², o primeiro modelo de Centro Educacional que absorveu em amplitude as idéias do educador. A importância da abordagem específica deste Centro é justamente porque ele foi precursor das idéias praticadas por Teixeira nos Centros Educacionais de Brasília e porque influenciariam, conforme veremos adiante, inúmeros projetos do arquiteto Hélio Duarte¹³. A importância do CE Carneiro Ribeiro, especialmente a sua escola-parque, deve-se ao estabelecimento de uma conexão direta com o centro educacional de Brasília. Há uma evidente relação de sintaxe arquitetônica e de proposta educacional, de forma que a compreensão da proposta para Brasília se efetiva a partir da elaboração de noções compreensíveis no Centro Educacional de Salvador. Há em ambos a fusão entre as propostas educacionais inovadoras e o projeto arquitetônico de arquitetura moderna.

A estrutura física dos prédios, de aparência marcante, mas sem suntuosidade e riqueza, abrigava os sonhos mais íntimos de um educador verdadeiro e dos seus seguidores, responsáveis pela concretização prática de seus ideais. (CORDEIRO:243)

¹² “Até mesmo a denominação proposta por Anísio – Centro Educacional, composto por escola-classe e escola-parque – é reveladora da intenção de Anísio de ultrapassar a distância entre a proposta e sua realização” (BUFFA:106)

¹³ Fôra devido ao seu histórico de atuação como professor da Escola de Belas-Artes em Salvador, até 1944, e também por ter sido influenciado pelas idéias modernistas de Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Reidy e Alcides, dentre outros, que Anísio Teixeira o convidou para o trabalho com Rebouças no Carneiro Ribeiro.

2.2. CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

O CE Carneiro Ribeiro foi projetado em 1947. Está situado no bairro da Liberdade, na cidade de Salvador. Ele foi projetado para atender a 4000 alunos, sendo composto inicialmente de quatro escolas-classe, que atenderiam a 1000 alunos cada e onde eram desempenhadas as funções básicas de educação formal (salas de aula) e de uma escola-parque, que comportava 2000 alunos em cada turno, na qual eram desenvolvidas as atividades de vivência em música, dança, teatro, educação artística, artes industriais, educação física, biblioteca, restaurantes e até mesmo um internato para crianças carentes.

Localizados na periferia da cidade, funcionariam como um núcleo de articulação do bairro, e onde as funções tradicionais da escola seriam preenchidas em determinados prédios e as de educação física, social, artística e industrial, em outros. (DÓREA,2000b:04)

A visita ao Centro enfocou o conjunto da escola-parque, na qual estão materializadas as idéias de Anísio Teixeira quanto à 'escola progressiva' e cujo projeto arquitetônico teve a participação de Hélio Duarte. Ela está implantada num terreno de 42.000 m². Nela são oferecidos cursos de literatura, teatro, música, pintura, gravura em metal e madeira, oficinas de madeira e metal para fabricação de utensílios e moveis, oficina de panificação¹⁴ e atividades esportivas. Há também uma parceria com o SENAC para cursos de cabeleireiro e um outro espaço dedicado a um núcleo de atividades de altas habilidades – superdotação, que recebe crianças e jovens com estas características.

Célia Dórea indica que o Carneiro Ribeiro era uma escola

marcadamente caracterizada por sua organização espacial e que se notabilizou pela adoção de uma proposta pedagógica inovadora, ou seja, uma experiência pioneira de escola pública de educação integral em meados deste século. (2000b:04)

¹⁴ A padaria do CE Carneiro Ribeiro vende seus pães para a comunidade.

Bruand fez uma análise do trabalho arquitetônico realizado no CE Carneiro Ribeiro, mencionando exclusivamente o trabalho de Diógenes Rebouças, ressaltando os aspectos cognitivos de uma experiência 'totalmente nova':

Rebouças conseguiu achar um vocabulário adequado para as circunstâncias: simples, funcional e expressivo. A composição repousa no emprego de elementos estruturais aparentados, que garantem ao conjunto a unidade de concepção desejável, ao mesmo tempo que evitam, por engenhosas variações, toda sensação de monotonia. (BRUAND:262)



Fig. 29 Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, arquitetos. Escola-parque do CE Carneiro Ribeiro, ginásio esportivo, 2006.
Foto do autor

A sintaxe dos edifícios que compõem o Carneiro Ribeiro são um testemunho da moderna arquitetura brasileira de seu tempo, a chamada 'escola carioca' e, também, um presságio arquitetônico do que viria a ser o Centro Educacional de Brasília - tanto na disposição espacial como nos elementos utilizados para a composição dos edifícios.

Neste período, a arquitetura moderna era considerada por Anísio Teixeira o maior movimento progressista brasileiro, o qual visava a transformação do país e a busca efetiva de uma nacionalidade. Por isso sua exigência quanto aos arquitetos e à linguagem dos edifícios:

Sua preocupação com a concepção de prédios escolares adequados a essa nova concepção educacional aproximou-o de arquitetos, não de quaisquer arquitetos, mas daqueles que pudessem compreender e concretizar em edifícios suas propostas educacionais. (BUFFA:106)

Todos nós, que sonhamos um estado de entusiasmo para a grande aventura de construir nacionalidade, temos nesse movimento da arquitetura brasileira uma pequena amostra do que poderíamos ser se um estado de esclarecimento e de fé se criasse, como se criou entre esses engenheiros, em nossa agricultura, nossa indústria, nosso comércio, nossa educação e nossos serviços públicos e sociais em geral. (Teixeira,1951:02)

2.2.1. SINTAXE ARQUITETÔNICA

O conjunto do Carneiro Ribeiro possui respostas àqueles três problemas enfrentados pela arquitetura moderna: o técnico, o social e o plástico¹⁵. O problema plástico foi tratado de acordo com a prática arquitetônica modernista do período, que tinha em Lúcio Costa sua principal referência teórica.

Citamos como exemplos contemporâneos ao CE Carneiro Ribeiro os projetos do próprio Lúcio Costa para os edifícios do Parque Guinle (1948-1954), de Niemeyer para o Colégio Cataguases (1942) (fig.44), de Affonso Reidy para a Escola do Conjunto Residencial do Pedregulho (1950) (fig.40), de Jorge Moreira para os edifícios da Cidade Universitária do Rio de Janeiro (1953) (fig.45) e de edifícios educacionais de Alcides da Rocha Miranda e José de Souza Reis, nas décadas de 40 e 50 (fig.30). Neste período, estes dois últimos arquitetos tiveram contato com Anísio Teixeira, graças ao projeto para o Centro Educativo de Arte Teatral, em Salvador. Trabalharam em conjunto com o educador novamente no processo de implantação do sistema educacional de Brasília, com

¹⁵ BRUAND:120

Alcides Miranda dedicando-se à implantação da Universidade de Brasília e José Reis aos centros educacionais.¹⁶



Fig. 30 Alcides da Rocha Miranda e José de Souza Reis, arquitetos. Centro Educativo de Arte Teatral, 1947.¹⁷
FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p. p.125.

Houve assim no CE Carneiro Ribeiro a utilização da linguagem da arquitetura moderna ligada ao Rio de Janeiro¹⁸, às idéias de Lúcio Costa e à uma geração que se revelou, em termos referenciais, a partir do projeto do edifício do Ministério da Educação e Saúde (1936).

A influência da linha carioca se fez visível em várias partes do Brasil, em obras de destaque nas principais cidades do país. A disseminação dessa linguagem deu-se, em boa parte, pela participação de arquitetos do Rio de Janeiro ou que se formaram na Faculdade Nacional de Arquitetura. Por outro lado, diante da ampla divulgação e repercussão por meio de publicações especializadas ou não, o repertório formal e projetual mais ou menos codificado da linguagem carioca permitiu que profissionais não necessariamente relacionados com o movimento do Rio de Janeiro aplicassem as idéias dessa arquitetura moderna com maior ou menor fidelidade e acerto... (SEGAWA:141)

¹⁶ Destaca-se, no caso de Alcides Miranda, o edifício da Faculdade de Educação (1962). Este prédio abrigou durante alguns anos a reitoria da UnB.

¹⁷ “Fomos convidados para fazer este trabalho pelo arquiteto-chefe do plano urbanístico da cidade de Salvador, Diógenes Rebouças. O programa integrava o projeto de Educação pela Arte de Anísio Teixeira. (...) A forma curva está ligada ao imaginário da Bahia. Nós nos acostumamos com aquelas copas das mangueiras e indumentárias regionais, com formas curvas e redondas.” (MIRANDA:124)

¹⁸ Hugo Segawa chama esta escola carioca de ‘linguagem carioca’ (SEGAWA:142)



Fig. 31 CE Carneiro Ribeiro. Edifício do refeitório da escola-parque, 2006.
Foto do autor.



Fig. 32 CE Carneiro Ribeiro. Pavilhão de oficinas da escola-parque, 2006.
Foto do autor.

Linguagem esta que ultrapassou os limites do Rio de Janeiro e influenciou arquitetos de outras cidades brasileiras, como ocorreu com Diógenes Rebouças.

Rebouças, formado tardiamente no curso de arquitetura da Bahia, foi um notável seguidor da linha carioca por aproximação aos mestres como Niemeyer e Reidy, sem todavia ter vivenciado diretamente a agitação cultural do Rio de Janeiro. (SEGAWA:142)

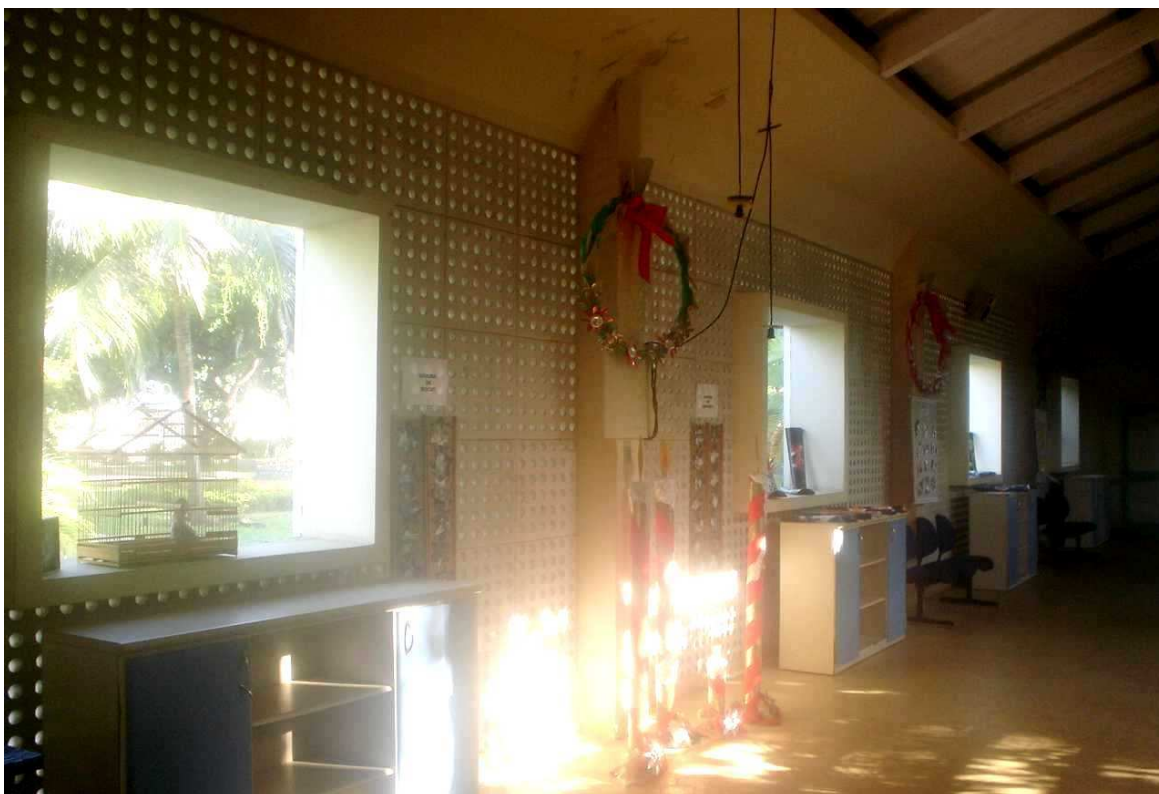


Fig. 33 CE Carneiro Ribeiro. Pavilhão de exposições e administração da escola-parque, 2006.
Foto do autor.

Na escola-parque do CE Carneiro Ribeiro, verifica-se uma conjugação permanente entre o racionalismo e os elementos tradicionais, o chamado ‘repertório vernáculo’¹⁹. Foram utilizados elementos como cobogós (fig.33), muxarabis, murais em azulejo, mosaicos com pastilhas, paredes rasgadas para entrada da luz e piso em ladrilho hidráulico. Ao mesmo tempo, prevalece a proposta racionalista, com colunas em ângulos repetidas (fig.32) e suas linhas estruturais aparentes, grandes janelas, cortinas

¹⁹ FROTA:122

envidraçadas, espaços geométricos em módulos que dão movimento ao conjunto, estruturas em ferro e concreto no telhado, com telhas de fibrocimento.

A luz natural e a presença da natureza marcam os ambientes internos e a relação entre os edifícios. O uso de concreto aparente, sem pintura, é discreto. Em todos os edifícios há a intenção de se estabelecer um ritmo visual por meio da interação: parede de alvenaria – elemento vazado – cortina de vidro.

Um aspecto muito explorado é a diferença de volumes no interior dos edifícios, alternando-se o nível de seus ambientes, mas proporcionando uma interação devido ao contato por meio de mezaninos ou pelo balanço das escadas abertas. O pavilhão de oficinas (fig.32), com seu imenso pátio em vão livre com arcos atirantados, traduz corretamente esta interação entre ambientes internos e com o espaço externo.

Outro edifício significativo da escola-parque é a sua biblioteca. O edifício possui os elementos vernáculos, foi projetado com base na modularidade (fig.34), possui volumes que interagem entre si por meio de um mezanino central e está amplamente conectado com o exterior devido à ventilação e às grandes janelas.

Este (Rebouças) comprovou ainda a sua perícia de engenheiro e sua imaginação de arquiteto quando se dedicou, nesse mesmo Centro Carneiro Ribeiro, à obra à qual deu o caráter mais espetacular: a biblioteca. Conservou, com vistas à unidade formal, o traçado em linha quebrada dos telhados e conseguiu aliá-lo, habilmente, a uma planta perfeitamente circular, apesar da completa oposição que existe *a priori* entre os caracteres dessas figuras; a superposição em anéis concêntricos de abobadas de concreto, dobradas qual uma sanfona, permitiu-lhe criar um movimento discreto, associado a achados originais (como as aberturas em forma de losango das janelas altas), sem prejudicar o equilíbrio básico e a pureza tipicamente racionalista, que deixa sua marca no espírito do projeto. (BRUAND:262)

A relação externa entre os edifícios, sempre conectada por um grande número de árvores, depende da característica topográfica do terreno, que possui um declive acentuado.



Fig. 34 CE Carneiro Ribeiro. Biblioteca da escola-parque, 2006.
Foto do autor.

Na parte mais baixa do terreno, no entanto, é possível perceber o pavilhão de oficinas, o teatro²⁰ e a caixa d'água. Esta última é referencial para os moradores do bairro Tiradentes, bairro este que informalmente é chamado de 'Caixa D'água' pelos moradores. A importância do Carneiro Ribeiro decorre do fato de que a preocupação com aspectos educacionais e arquitetônicas foram ali enfrentadas e aplicadas em sua totalidade, ainda que com alguma defasagem de tempo, pois demorou cerca de 20 anos para ser plenamente concluído. Nunca passou por um processo de restauro²¹, mas sim por diversas recuperações. Observa-se que ainda mantém-se em grande parte o respeito ao projeto original. Há a necessidade de reformas principalmente no edifício do complexo poliesportivo, que está em processo de degradação.

²⁰ O teatro possui 560 lugares.

²¹ Informação obtida com o "Centro de Referência Anísio Teixeira", sediado em Salvador.

Atualmente, o CE Carneiro Ribeiro comporta cinco escolas-classe de bairros próximos e uma escola-parque, totalizando 5.000 alunos. A escola-parque foi projetada para que os alunos a freqüentassem de segunda à sexta-feira, em meio período. Atualmente, os alunos podem freqüenta-la estes cinco dias, mas a carga obrigatória é de apenas um dia por semana.²²

O projeto de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, executado junto a Anísio Teixeira, foi fundamental para a elaboração de uma nova linguagem para o projeto de escolas. Esta linguagem surgiu graças à percepção de que a teoria educacional dependia de um espaço adequado efetivar seus objetivos cognitivos e, ao mesmo tempo, de que o espaço educacional podia ser pensado a partir de uma teoria educacional – conjunção inédita até então no país²³.

O esforço de um sistema escolar como este foi o que propôs o educador com a 'escola progressiva', na qual a criança enfrenta situações conectadas ao mundo real, familiarizando-se com vivências que possam ser experimentadas no ambiente de aprendizagem e aplicadas no mundo que irá enfrentar.

A linguagem arquitetônica do CE Carneiro Ribeiro explica muito desta proposta. Decorre desta preocupação a divisão em pavilhões, composto em diferentes escalas e segmentado por funções, valorizando a diferenciação entre os espaços planejados para administração, ensino e recreação.

Trata-se de um Centro Educacional projetado para o aluno, apresentando os aspectos funcionais de uma pequena cidade. A conectividade da vivência escolar com o mundo exterior é devida em grande parte à 'fusão' entre escola e bairro, seja por meio das

²² A direção do CE Carneiro Ribeiro informou que cerca de 30% dos alunos a freqüentam todos os dias, voluntariamente.

²³ “De uma cousa, porém, estamos certos, nada adiantará à Nação e ao Estado a execução de belos prédios escolares sem que, ao mesmo tempo, se renove a nossa pedagogia.” (Duarte, 1951:06)

atividades já descritas da escola-parque, seja pela rede formada pelas escolas-classe, que movimentam alunos diariamente no trajeto: escola-classe, bairro, escola-parque e vice-versa. Este trajeto de uma escola a outra e a passagem pela cidade real, além de uma racionalidade por meio do rodízio de alunos, propicia uma experiência subjetiva da diluição da escola na comunidade em que está inserida.

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que sentiria, o estudante da escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista, no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. (Teixeira,2002:108)

O trabalho de Hélio Duarte no projeto do CE Carneiro Ribeiro seria decisivo para seus projetos futuros em São Paulo, durante o Convênio Escolar firmado entre o Governo do Estado e a Prefeitura.

Sua preocupação fundamental era com espaços concebidos dentro da orientação doutrinária do educador Anísio Teixeira, buscando a criação de espaços democráticos e uma escola pública que fosse voltada para a formação integral do cidadão (NUNES & RAMOS:03)

Essa união entre arquitetura e educação, aplicada por Duarte no período do Convênio, é que iremos discutir.

Em São Paulo, o programa do Convênio Escolar, desenvolvido entre 1949 e 1955 pela municipalidade com a participação do Governo do Estado, introduzia de forma singular uma coleção de 68 edifícios na linguagem 'carioca' (com alguns arquitetos formados no Rio de Janeiro): Hélio Duarte (coordenador, arquiteto que trabalhou no Rio de Janeiro e Salvador, Eduardo Corona (nasceu em 1921, ex-projetista de Niemeyer), José Roberto Tibau (nasceu em 1924), Oswaldo Corrêa Gonçalves (nasceu em 1917) e o engenheiro Ernest Robert de Carvalho Mange. (SEGAWA:174)

2.3. HÉLIO DUARTE

A arquitetura escolar foi aprofundada com Hélio de Queiroz Duarte (1906-1989), arquiteto carioca que havia estudado na Escola Nacional de Belas Artes e que foi discípulo de Lúcio Costa.

Graças à experiência com Anísio Teixeira, Duarte pôde tomar um contato mais amplo com a visão de um educador, educador este que já tinha uma larga experiência em construção de escolas e administração pública e, por isso, repleto de exemplos que vivenciara desde a época em que se inspirara nas idéias de Dewey.

Duarte não se preocupava apenas com sua expressão arquitetônica. Refletia, também, sobre as questões pedagógicas, incorporando, nas escolas, princípios e diretrizes sintonizadas com propostas educacionais avançadas, pois trazia, de sua estadia em Salvador, um grande conhecimento das idéias e das experiências pedagógicas de um dos mais expressivos educadores brasileiros: Anísio Teixeira (BUFFA:98)

No ano de 1949, em São Paulo, Hélio Duarte assumiu a presidência da subcomissão de planejamento do Convênio Escolar²⁴ entre o governo do estado e a prefeitura da capital, assumindo a responsabilidade pela construção de inúmeros edifícios escolares na cidade.

(...) as escolas construídas no período compreendido entre 1949 e 1954 disseminaram a arquitetura moderna em São Paulo com uma abrangência até então desconhecida na capital paulista. (BUFFA:97)

Por esta influência, o arquiteto²⁵ executou projetos em que o espaço escolar era abordado de uma nova maneira, valorizando a educação complementar, com novos

²⁴ “Visando uma ação mais contundente e, ao mesmo tempo, atendendo a um dispositivo da Constituição de 1946 que obrigava União, Estados e Municípios a investirem um porcentagem mínima dos recursos arrecadados na educação primária, O Governo Estadual e a Prefeitura Municipal de São Paulo firmaram um acordo que ficou conhecido com o nome de Convênio Escolar. Esse convênio supunha uma divisão de responsabilidades cabendo à Prefeitura a construção de prédios escolares e, ao Estado, o desenvolvimento do ensino.” (BUFFA,2002:94)

²⁵ Helio Duarte foi o presidente da Sub-Comissão de Planejamento, mas atuaram também em projetos de edifícios os arquitetos Eduardo Corona, Roberto Tibau e Oswaldo Gonçalves e o engenheiro Roberto Mange. A Comissão contava ainda com os educadores Theodomiro Monteiro do Amaral e Dirceu Ferreira da Silva.

espaços de aprendizagem e vivência. Os edifícios tinham como características a divisão por funções específicas de atividades: ensino, administração e recreação. Ao mesmo tempo, os espaços eram integrados e as salas de aulas adquiriram uma dinâmica diferente, com o surgimento das classes rotativas.

Havia nos edifícios ainda a preocupação quanto à economia de recursos, revelada na racionalidade dos espaços e de situação da escola na paisagem, na relação com o seu entorno: áreas verdes, comunidade (casas e ruas) e morfologia do terreno.

Duarte pensou o mobiliário, o edifício e seus múltiplos espaços e a relação do edifício com seu entorno: a comunidade.

Outros parâmetros elementares que Hélio Duarte propôs para o projeto de edifícios escolares foram: subordinação do edifício escolar à criança; economia de recursos, sem prejuízo dos equipamentos necessários; padronização do mobiliário em função do ambiente a que serviriam; conforto efetivo aos trabalhadores da escola; presença da natureza nas salas; aproveitamento das características geo-morfológicas do terreno; criação de novos ambientes por meio da relação entre os espaços e integração da escola com a sua comunidade.

A preocupação com a criança pode ser percebida por meio dos equipamentos existentes nas escolas e da preocupação com os espaços, tratado sempre com oportunidades de interação e flexibilidade, evitando o formato convencional de salas de aula. A valorização à infância pode ser observada em publicações do período, como a revista HABITAT, na qual as matérias com as realizações do Convênio eram sempre acompanhadas de observações quanto à importância da criança.

Já passou o tempo em que as construções destinadas às escolas eram tratadas à maneira de adultos. A evolução social da arquitetura colocou a escola dentro do módulo infantil, Quebrou, outrossim, a analogia sistemática entre a escola e a prisão: muros altos, janelas por onde não se

pudesse olhar... todo um mundo de tabus oriundos de um desconhecimento profundo da psicologia infantil foi reduzido a pó. (DUARTE,1951:05)

Quanto à integração da escola com a comunidade (este um dos pontos mais lembrados pelos arquitetos nos textos sobre o Convênio), observa-se que havia a preocupação de fazer da escola um elemento ativo no bairro, na qual a reunião de alunos, professores e administradores pudesse ser complementada pela participação ativa dos pais, não só em atividades escolares, mas em atividades que dissessem respeito ao próprio bairro.

Por que não considerar em cada bairro – a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de ‘amigos do bairro’, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações? (DUARTE,1951:05)

Há que se mencionar duas características das escolas do período do Convênio. A primeira é quanto ao partido arquitetônico, diretamente influenciado pela arquitetura da 'escola carioca', respeitando as influências exercidas inclusive pelo trabalho no Carneiro Ribeiro.

Os cariocas em São Paulo constituem capítulo à parte e importante; frise-se cariocas formados depois de 1930, após a atuação de Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas Artes. Não foram muitos mas agiram decisivamente numa época de efervescência, sobretudo na primeira metade dos anos 50. Não contamos o primeiro deles, Álvaro Vital Brazil, autor do já mencionado Edifício Esther. Interessam-nos aqui os arribados nos anos marcados pela 2ª Guerra. Os primeiros a projetar por esse tempo foram os irmãos Roberto, que ergueram na Avenida Paulista o Edifício Anchieta, em 1941, sem dúvida, o primeiro modelo, não só pelos seus apartamentos duplex como pelas pastilhas coloridas em painéis horizontais ritmados, além do pilotis, a grande novidade. Vieram, também, Hélio Duarte; José Roberto Tibau, Eduardo Corona, Abelardo Riedy de Souza, autor, nos primeiros anos da década de 50, dos interessantes prédios de apartamentos na Avenida Paulista, os Edifícios Nações Unidas e Três Marias e, finalmente, Oscar Niemeyer, cuja obra e influências não precisam ser aqui rememoradas. (LEMOS,2005)

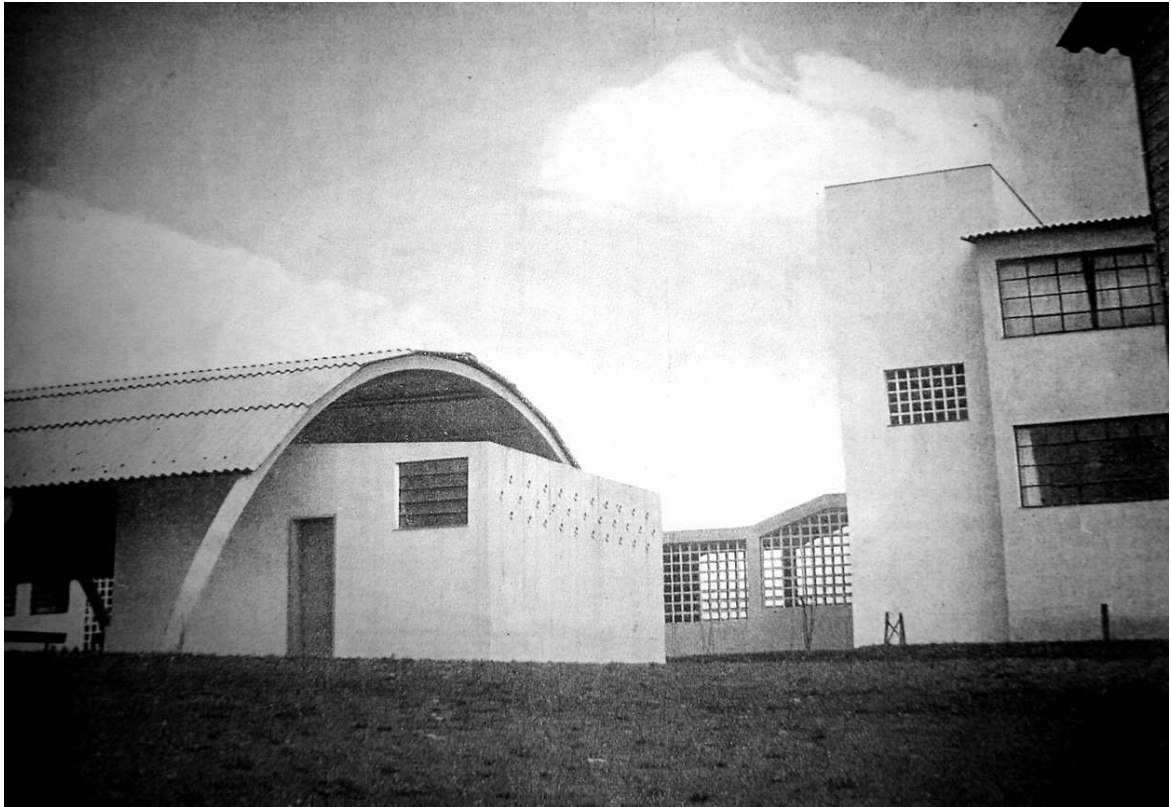


Fig. 35 Hélio Duarte, arquiteto. Grupo Escolar Murtinho Nobre, Vila Monumento, 19.51. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.13.

...com as obras do Convênio do Estado com a Prefeitura da Capital, procura-se uma aproximação formal com a arquitetura que vinha sendo feita principalmente no Rio de Janeiro. Trabalho dos arquitetos Hélio Duarte e Eduardo Corona. (ARTIGAS, 1986:13)

A segunda característica é que as escolas de São Paulo não foram executadas à maneira dos Centros Educacionais idealizados por Anísio Teixeira. Isso se deve à política educacional do Estado, que previa a construção de todo o complexo escolar num mesmo terreno. Significa que as escolas do Convênio não mantinham a dinâmica das escolas-classe (satélites) se relacionando com uma escola-parque (núcleo), apesar de Hélio Duarte ter defendido²⁶ esta proposta à época do Convênio. Mesmo assim, com um conjunto educacional assimilando as duas propostas, mantinha-se a abordagem funcional dos espaços, ou seja, sua racionalização pela divisão entre administração, ensino e recreação²⁷.

²⁶ HABITAT, 1951:06

²⁷ Vale observar que estas divisões serão radicalizadas no projeto do Grupo Escolar de Nova Utinga, que veremos adiante.

Isto significava uma relação direta de alunos para as atividades de salas de aula e nas atividades socializantes de teatro, dança, música, oficinas e o que fosse planejado para cada escola.

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

Este conceito de edifício escolar, com todas as atividades articuladas numa mesma planta (fig.37), influenciaria Dario Montesano em seu Grupo Escolar Nova Utinga.

O prédio não deve utilizar o terreno, antes ser com ele homogêneo, adaptar-se-lhe, ser como cousa ‘posta’ e não ‘imposta’. Para a programação de um grupo de 12 salas de aulas estabelecemos as seguintes funções concatenadas: ensino, recreação e administração (incluindo o setor assistencial). (DUARTE,1951:05)

Esta utilização do terreno trouxe uma linguagem, influenciada pela arquitetura da escola carioca, bem como pela disposição espacial experimentada no CE Carneiro Ribeiro, que valorizava o aspecto horizontal do edifício escolar e a presença da natureza²⁸. Mais que um elemento que trazia conforto térmico ou beleza paisagística, árvores e plantas complementavam a relação arquitetônica entre os edifícios espalhados pelo terreno.

Não é absolutamente uma pequena conquista o fato de se considerar as plantas, hoje em dia, como elemento integrante da arquitetura escolar. A escola-monumento, a escola majestosa e austera, está cedendo seu lugar à escola alegre, horizontais, no meio de jardins. (HABITAT,1951:07)

Eis que agora a nossa querida cidade de São Paulo já passou ou está em fase de superar as escolas carrancudas e compostas como a ‘Caetano de Campos’ na Praça da República. As escolas do Convênio são amplas, horizontais, espaçosas no meio de jardins, são um convite amigável para as nossas crianças, com belíssimas classes nas quais há realmente conforto e um agradável ensino moral e estético. (HABITAT,1951:17)

²⁸ Buscou-se esta horizontalidade mesmo no enfrentamento de questões econômicas: “em função desse fator e, também em consequência da nossa atual organização urbana, geralmente as áreas de terreno disponíveis são insuficientes para os programas escolares a eles atribuídos. Isso leva a adotar soluções já de início fracas, aceitando-se defeitos (como desenvolvimento em altura) pela necessidade de atender ao essencial dentro das possibilidades do terreno.” (MANGE:213)

A distribuição horizontal do edifício observava ainda à preocupação com a higiene, que era uma tema recorrente nas manifestações dos arquitetos do Convênio. Apregoava-se a higiene por meio da ventilação, da insolação, dos materiais fáceis de limpar e ao se evitar a criação de ambientes confinados para as crianças. Havia uma preocupação muito grande em evitar a contaminação das crianças por piolhos, catapora, sarampo, caxumba, gripes, hanseníase e outras doenças. Esta preocupação motivou um modelo de planta arquitetônica que Suzy de Mello (1970), descreveu como “escola projetada em função dos requisitos de higiene”. Neste tipo de projeto escolar observa-se (fig.36):

Descentralização dos espaços de uso comum; re-agrupamento dos serviços independentemente das salas de aula; salas de aula sem diferenciação; configuração mecânica e dispersiva do edifício. (MELLO:65)

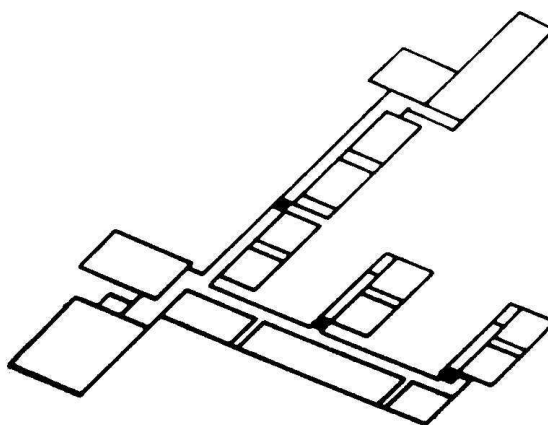


Fig. 36 Modelo de planta para escola projetada em função dos requisitos de higiene. MELLO, Suzy de. *Escolas elementares: tese a concurso de livre docência da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1970. 193p. p.66.

O pressuposto da higiene e, além disso, a linguagem arquitetônica que se difundiu devido a isso, promoveu no período do Convênio um grande número de projetos com esta configuração de planta (fig.37).

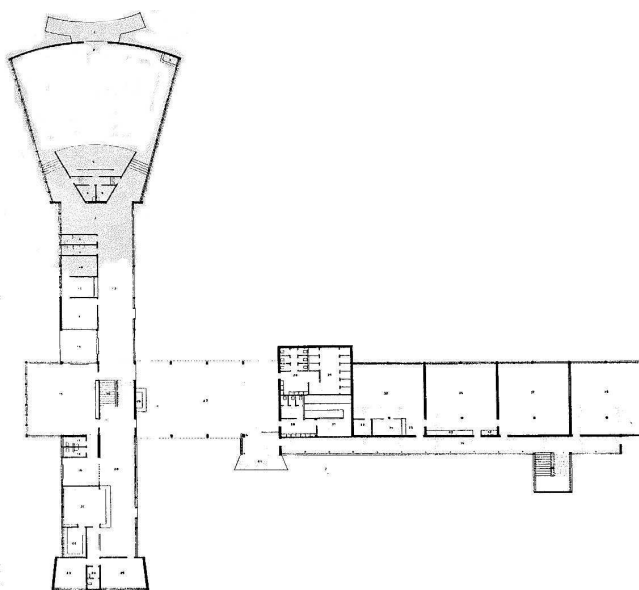


Fig. 37 Roberto Tibau, arquiteto. Planta do Ginásio de Santo Amaro, 1951. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.28.

A sintaxe das escolas executadas na cidade de São Paulo neste período possuíam também aqueles elementos típicos da arquitetura moderna de então: elementos vazados, como tijolos ou cobogós, paredes rasgadas para ventilação e iluminação, cortinas envidraçadas, murais, colunas em ângulo, espaços modulados, ângulos que se cruzam, passagens cobertas entre edifícios, quebra-sóis, salas de aula com duas faces livres que facilitavam a iluminação e a ventilação transversal (fig.38).

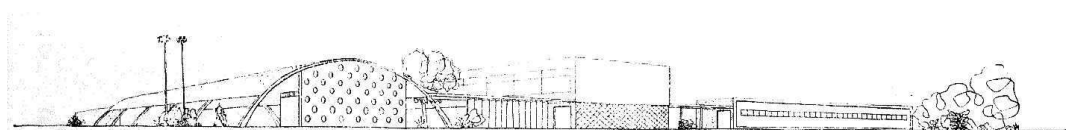


Fig. 38 Eduardo Corona, arquiteto. Grupo Escolar Reinaldo Ribeiro da Silva, Vila Anastácio, São Paulo. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.39.

Foi característico, em substituição à monumentalidade, a existência, em cada escola, de um elemento que a tornava simbólica em relação ao seu entorno. Assim como a ‘Caixa D’água’ do CE Carneiro Ribeiro, as escolas destacavam-se pela presença também de uma caixa d’água marcante, ou por uma forma inusitada de seu anfiteatro, pelos

ângulos de suas fachadas, pelas abóbadas do ginásio esportivo ou pelas cortinas envidraçadas em todos edifícios (fig.39 e 41).

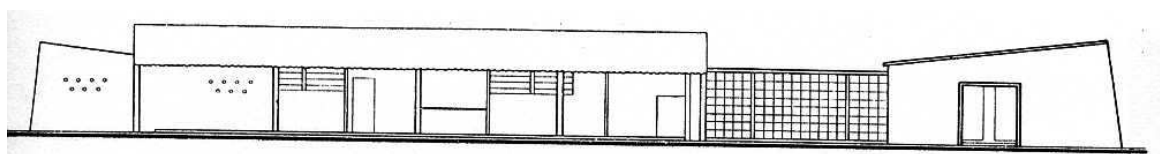


Fig. 39 Roberto Mange, arquiteto. Parque Infantil, Ipiranga.
HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.24.

De modo que as escolas projetadas por Hélio Duarte e por outros arquitetos do Convênio são de sintaxe semelhante a outros edifícios escolares projetados no país que pertenciam à escola carioca. Veja-se, por exemplo a Escola Primária e de Ginásio, de Affonso Reidy, para o Conjunto do Pedregulho (1950) (fig.40).

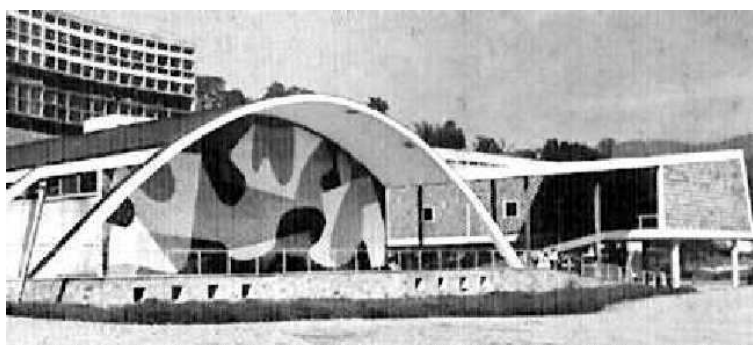


Fig. 40 Affonso Eduardo Reidy, arquiteto. Escola do Conjunto Residencial do Pedregulho, 1950.
CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p. p.36.

Havia nas escolas do Convênio Escolar uma percepção e uma preocupação explícita quanto às teorias educacionais que seriam desenvolvidas nos edifícios.

Sugerimos, no plano prático, seja incentivado o intercâmbio entre arquitetos e educadores. Isso poderia ser realizado aproximando-se os responsáveis pelo ensino, no plano municipal, estadual e federal, e os arquitetos (I.A.B., Faculdade de Arquitetura, etc.), através de seminários, simpósios, cursos e outros meios; seria estabelecida uma permanente troca de idéias, focalizando objetivamente o problema educacional e a arquitetura escolar em termos brasileiros, à semelhança de que se procura realizar noutros setores (arquitetura hospitalar, por exemplo). (MANGE:213)

Note-se também a preocupação do engenheiro Ernesto Mange com as questões de escala e de ambientação psicológica da criança:

A participação formal, isto é, o estado de espírito (einfühling) do aluno, é a base psicológica do ensino. Arquitetonicamente isso se deve procurar pelos volumes, pelas cores, pelos ambientes naturais, enfim, por todos os recursos possíveis. (...) A escala dos 'elementos' e do 'todo' da obra deve subordinar-se a esse imperativo. (MANGE:212)

Estas noções ganharam corpo, além pela colaboração de educadores durante o Convênio, principalmente pela influência exercida pelas idéias de Anísio Teixeira. Em todos os textos que os arquitetos produziam para divulgar o Convênio ou para discutir o tema da arquitetura escolar, há a menção ao educador.

Cumpre lembrar que, dentro dessa ordem de idéias, já tivemos e temos entre nós realizações de valor. Os trabalhos orientados por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro ocupam, cronologicamente, lugar de destaque. Em São Paulo, a ação do Convênio Escolar é inegável: há vários anos vem pesquisando e realizando. (MANGE:213)

Há, presentemente, em nosso país, em prática, duas grandes experiências em tentativa para equacionar o problema da construção de prédios destinados ao ensino e à educação. Refere-se uma ao município de São Paulo, através das realizações da Comissão do Convênio Escolar, diz a outra da magnífica atuação da Secretaria de Educação de Salvador sob a direção de seu ilustre secretário, o educador Anísio Teixeira. (DUARTE:04)

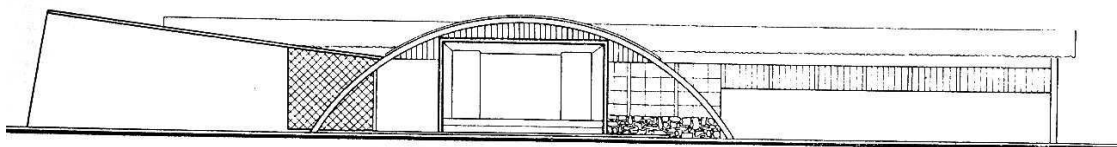


Fig.41 Roberto Mange, arquiteto. Parque Infantil, Ipiranga.
HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.24.

Verificamos que os projetos de Hélio Duarte durante o Convênio Escolar, geraram as seguintes noções que seriam fundamentais ao arquiteto do GE Nova Utinga: a relação do edifício com seu entorno, tanto sob os aspectos arquitetônicos como sociais; a elaboração de novos espaços para aprendizagem, ultrapassando a prática usual das salas de aula e a racionalização das funções básicas para as atividades, com ambientes de ensino, recreação e administração.

A influência exercida por Hélio Duarte foi necessária para uma transformação semântica do edifício escolar, ou seja, ele contribuiu para a valorização de espaços distintos de uma escola tradicional e buscou 'fundir' a escola na comunidade em que estava inserida. Por isso mesmo, a despeito das linguagens arquitetônicas, constata-se que muito do ideário de Vilanova Artigas e da escola paulista de arquitetura, a serem discutidos adiante, já eram praticados por Hélio Duarte desde o final da década de 40.

capítulo 3

PROPOSTAS ARQUITETÔNICAS

No terceiro capítulo abordamos as duas escolas arquitetônicas que influenciaram os projetos dos dois centros educacionais. A “escola carioca de arquitetura” é apresentada em seu histórico e em seus elementos fundamentais. Tais elementos viriam aparecer no Centro Educacional de Brasília. O item 3.2 discute o desenvolvimento da “escola paulista de arquitetura”, à partir das idéias da linguagem carioca, e como adquiriu linguagem e idéias próprias. Tais idéias influenciaram o arquiteto do Grupo Escolar de Nova Utinga.

3.1. ESCOLA CARIOCA DE ARQUITETURA

Graças principalmente às idéias de Lúcio Costa²⁹, a arquitetura moderna brasileira adquiriu uma sintaxe própria, ou seja, uma arquitetura em consonância com o movimento modernista mundial - no âmbito racional/técnico e social - e de plasticidade peculiar, posto que conjugava a 'forma plástica pura', como apregoavam os racionalistas, com elementos da arquitetura luso-brasileira de séculos anteriores e que haviam sido resgatados no movimento neo-colonial do início do século XX.

Mesmo depois de ter-se convertido ao racionalismo de Le Corbusier, preservava essa preocupação; o caráter perfeitamente funcional e lógico dessa arte antiga prestava-se, aliás, a uma aproximação com o movimento moderno. Mas ele foi mais longe e se apercebeu de que, naquela arquitetura, havia uma experiência de três séculos, da qual se poderia extrair ensinamentos, ainda hoje válidos, desde que se tomasse o cuidado de não se ater aos aspectos já superados dessa arquitetura, voltando-se para aqueles processos utilizados que pudessem interessar à técnica contemporânea. (BRUAND:124)

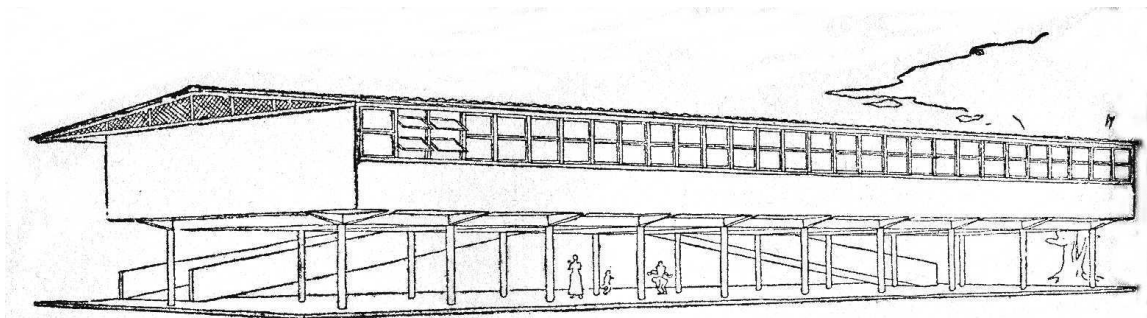


Fig. 42 Lúcio Costa, arquiteto. Escola para a Vila de Monlevade-MG, 1936. COSTA, Lúcio. *Sobre arquitetura*. Vol.1. Porto Alegre: Centro dos Estudantes niversitários de Arquitetura, 1962. 359p. p.50.

Havia no país uma arquitetura em consonância com o movimento racionalista europeu, ao passo que mantinha uma peculiaridade frente a este movimento mundial.

...definiu-se como uma expressão cultural nacional independente da conceituação e de seus modelos originais europeus e, pela terceira vez entre nós, como ocorrera em São Paulo bandeirista e em Minas de Aleijadinho, é caracterizada por recriações e invenções locais. (LEMOS,1979:142)

²⁹ Este resgate deve-se, em muito, ao repertório que Lúcio Costa adquiriu em suas viagens de estudo por Diamantina em 1922 e por outras cidades entre 1926-1927 (SEGAWA:78)

O referencial mais simbólico desta conjugação foi o projeto do edifício do Ministério da Educação e Saúde (1936) (fig.43), cuja equipe foi liderada por Lúcio Costa e contava com Oscar Niemeyer, Affonso Eduardo Reidy, Jorge Moreira e equipe, tendo recebido a consultoria de Le Corbusier.



Fig. 43 Lúcio Costa, Affonso Reidy, Jorge Moreira, Carlos Leão, Ernani Vasconcellos e Oscar Niemeyer, arquitetos. Ministério da Educação e Saúde, 1936-1943. COMAS, Carlos Eduardo Dias. *A máquina para recordar: Ministério da Educação no Rio de Janeiro, 1936/45*. In: Vitruvius: universo paralelo de arquitetura e urbanismo. Arqtextos 005.01, out./2000. http://www.vitruvius.com.br/arqtextos/arq005/arq005_01.asp

A importância da vinda de Le Corbusier neste momento, além da colaboração para as idéias deste edifício, foi de mostrar ao grupo de arquitetos brasileiros metodologias e observações do problema arquitetônico até então inéditas no país.³⁰

Outro exemplo dessa incessante pesquisa de Lúcio entre a memória e a modernidade está no Parque Guinle, mais estudado por todos. Sua implantação na topografia existente, e a utilização dos cobogós formando um mosaico, têm muito a ver com nossa arquitetura colonial sob a influência do mundo árabe. Tudo isto compondo uma fachada de edifícios completamente distinta do que se tinha visto até então no movimento moderno.” (PIRONDI:122)

Colaborou para a elaboração desta sintaxe, desta linguagem própria da arquitetura brasileira, o fato, observado por Lúcio Costa, de que muitos elementos desta arquitetura

³⁰ Segawa lembra que Lúcio Costa aderiu às idéias de Le Corbusier anos após ter sido diretor da Escola Nacional de Belas Artes. (SEGAWA, 1999:80 e 81)

histórica – e muito elementos utilizados na própria arquitetura neocolonial - resolviam problemas típicos de arquitetura moderna.

Não se tratava, assim, de um simples apelo formal em busca de uma ‘nacionalidade’. Tratava-se também de uma equação de questões de conforto térmico e visual, segurança, contato com a natureza e durabilidade da edificação. Havia a preocupação em atender aqueles cinco preceitos propagados por Le Corbusier³¹, mas adequando-os a uma realidade brasileira.



Fig. 44 Oscar Niemeyer, arquiteto. Colégio Cataguases, 1942.
COUTO, Thiago Segall. *Patrimônio modernista em Cataguases: razões de reconhecimento e o véu da crítica*. In: Vitruvius: portal de arquitetura. Texto especial 264. nov./2004.
<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arc000/esp264.asp>

...uma tentativa de síntese entre a imagem de objetividade construtiva e funcional do Racionalismo Internacional e a expressão formal de uma identidade arquitetônica brasileira (...) Lúcio Costa, Carlos Leão, Alcides da Rocha Miranda e Jorge Moreira, buscaram articular o nativismo carioca de forma mais abrangente, evitando reduzi-lo a uma ‘maneira rústica’ de Arquitetura Moderna. (CZAJKOWSKI:50)

O arquiteto José de Souza Reis, que em 1959 projetaria a escola-parque de Brasília, era também influenciado diretamente pela presença de Le Corbusier neste período e pela linguagem arquitetônica da escola carioca que se consolidava. Reis colaborou com as equipes de trabalho de dois projetos que Corbusier esteve envolvido no

³¹ “Volume construído elevado em pilotis, planta livre com estrutura independente, fachada livre, janelas dispostas na horizontal e o terraço-jardim.” (SEGAWA:86)

país: o próprio edifício do Ministério da Educação e o projeto para a Universidade do Brasil.

Durante um mês e meio, os dois projetos foram executados, alternadamente: um dia era o do ministério, outro o da Cidade Univesritária. Era dois ateliês distintos: a equipe contava também com outros jovens arquitetos membros dos C.I.A.M. (Firmino Saldanha, José de Souza Reis e Angelo Bruhns). (BRUAND:83)



Fig. 45 Jorge Machado Moreira, arquiteto. Edifício da FAU-UFRJ, 1957.
OLIVEIRA, Olivia de, BUTIKOFER, Serge. *Uma viagem pela arquitetura brasileira*. In: Vitruvius: universo paralelo de arquitetura e urbanismo. Arqtextos 064.2001, set. 2005. http://www.vitruvius.com.br/arqtextos/arq064/arq064_01.asp

Um fator importante do desenvolvimento desta escola carioca de arquitetura esteve relacionado à sua difusão, que deveu muito aos projetos de edifícios oficiais. O próprio Ministério da Educação é um exemplo. Seguiram-se inúmeros projetos para edifícios públicos, inclusive fora do Rio de Janeiro e, dentre estes, muitos eram para fins

educacionais, como os Centros Educacionais que foram projetados em Salvador e em São Paulo, à época do Convênio Escolar.

3.2. ESCOLA PAULISTA DE ARQUITETURA

A ‘escola paulista’³² de arquitetura representou um desenvolvimento da arquitetura moderna brasileira, até então dominada pela linguagem carioca. Este desenvolvimento da escola paulista teve Vilanova Artigas como principal expoente, seguido então por uma geração de arquitetos, como por exemplo Paulo Mendes da Rocha e Joaquim Guedes.³³

A sua peculiaridade esteve relacionada à sintaxe dos edifícios e sua tendência a revelar, de maneira extrema, os aspectos racionais - que já eram preceitos da própria ‘escola carioca’ - e seus desdobramentos nos aspectos construtivos e aparentes dos edifícios. A utilização exacerbada do concreto aparente, por exemplo, tornou-se simbólica dos arquitetos paulistas. Observe-se, no entanto, que não é possível sintetizar a escola paulista apenas pelo uso do concreto aparente, linguagem que Affonso Reidy já usara no Rio de Janeiro na década de 50:

...uma técnica não basta para definir um estilo e já foi visto que o de Reidy não mudou quando ele se lançou à nova técnica; embora o caso de Artigas não seja o mesmo, esse estágio continua sendo uma transição entre duas maneiras mais do que o símbolo de uma nova tendência. (BRUAND:298)

Esta transição pode ser observada, aliás, justamente no projeto de um edifício escolar de Vilanova Artigas que, em muitos aspectos, lembra o projeto de Reidy para o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1954), conforme observou Bruand. Trata-se do edifício para o Ginásio de Itanhaém (1960-1961) (fig.46 e 47):

Retomada de um volume clássico na arquitetura brasileira desde os sucesso de Niemeyer e Reidy, imitação simplificada da estrutura do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, flexibilidade espacial notável no arranjo interno de um invólucro rigidamente geométrico, preocupação mais viva do que nunca com a racionalidade das formas e com a economia de meios – poder-se-ia pensar que o estilo de Artigas não se modificou e que se está em presença de uma nova produção inscrita na linha seguida depois de 1945. Mas um exame atento revela que não se

³²Alguns autores também a chamam de 'escola paulista brutalista'

³³Hugo Segawa situa ainda outros arquitetos, como Carlos Millan, Fábio Penteadó, Julio Katinsky, Abrahão Sanovicz, Décio Tozzi, Sérgio Ferro e Rodrigo Lefèvre. (SEGAWA:151)

trata disso. Em vez de desprender-se orgulhosamente do solo como os projetos semelhantes dos arquitetos cariocas, a escola de Itanhaém achata-se contra ele: a enorme largura que resulta da incorporação dos espaços livres numa construção baixa inteiramente abrigada já teria contribuído naturalmente para dar esse efeito, mas houve ainda uma ampliação do fenômeno com a redução sistemática dos pés-direitos. (...) Assim, está-se frente a uma evolução, onde o toque de leveza – até então verdadeira marca registrada do movimento 'moderno' do Brasil – é recolocado em questão... (...) e essa recolocação em questão coincide com uma maneira mais brutal de colocar os problemas, um desejo de expor os contrastes em vez de resolvê-los por uma fusão harmoniosa e suave. (BRUAND:299)



Fig. 46 Vilanova Artigas, arquiteto. Ginásio de Itanhaém, 1960-1961.
CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p. p.143.

O Ginásio de Itanhaém já possui alguns pressupostos da 'escola paulista', como na maneira contrastante de tratar o problema do edifício no ambiente em que será situado. Mas mantém ainda elementos típicos da escola carioca, como por exemplo os elementos de acabamento e de composição de espaços. Assim, o Ginásio possuía a estrutura em concreto aparente, mas colunas internas pintadas, cobogós e mural em azulejo decorativo, à maneira de edifícios cariocas³⁴.

A proposta da escola paulista não estava estritamente ligada a uma evolução formal do projeto arquitetônico, mas também aos pressupostos que norteavam estes projetos. E tais pressupostos eram influenciados por idéias políticas próprias, por uma percepção da função da arquitetura na transformação do espaço urbano e por uma revisão

³⁴ Dentre estes podemos citar inclusive o próprio Carneiro Ribeiro e a escola-parque de Brasília.

estética que visava trazer à arquitetura a noção de que a linguagem dos edifícios, tal qual os ideários da escola carioca, já não respondia ao desenvolvimento das múltiplas linguagens que apareciam nos centros urbanos brasileiros.



Fig. 47 Vilanova Artigas, arquiteto. Ginásio de Itanhaém, 2007. Fachada do edifício e seu mural. A escola está em processo de restauração.
Foto do autor.

As formulações teóricas e ideológicas do grupo em torno de Vilanova Artigas buscavam fundamentar teses-utopias que, longe de corresponder apenas a teorias arquitetônicas tradicionais, elevavam a questão a uma dimensão da ética política e social. Essas idéias conheceram tentativas de materialização em forma de edifícios, conjuntos edificados e espaços urbanos, com linguagens formais e técnicas apropriadas da experiência da arquitetura carioca, da essência da estética de Oscar Niemeyer. Nunca antes no Brasil houve um esforço tão claro de correlacionar uma série de teses com realizações arquitetônicas concretas. Ética e estética nunca estiveram tão em evidência. Uma estética com ética ou uma ética com estética – jogos de palavras que rondaram as discussões e a prática da arquitetura em São Paulo nos anos de 1960-1970. (SEGAWA:148)

O desenvolvimento de uma proposta mínima, de uma sintaxe que nortearia as idéias desta escola, vinha assim de uma reunião de fatores: a expectativa de superar a fase

carioca de nossa arquitetura moderna e seus elementos já amplamente utilizados, as influências de idéias “organicistas” – a partir de Frank Lloyd Wright e Bruno Zevi, a influência das idéias do movimento brutalista inglês, a compreensão das limitações materiais existentes na indústria de construção civil brasileira – que punha o concreto armado como o principal elemento construtivo³⁵, a busca de uma linguagem que valorizasse as tecnologias existentes e, finalmente, um maior engajamento político dos arquitetos. Este último item deve ser considerado à luz dos debates intensos no início da década de 60 sobre as Reformas de Base e as expectativas de resolução de problemas históricos no país e, a partir de 1964, do golpe militar que constrangeria a manifestação de idéias e a atuação dos próprios arquitetos.³⁶ Fomentou-se nestes arquitetos a preocupação com a evolução dos espaços urbanos brasileiros, numa fase em que o crescimento das cidades era explosivo e desordenado. A forma de projetar dos arquitetos tinha como pressuposto conectar a edificação com a cidade e, não negá-la, ainda que a linguagem dos edifícios causasse contraste visual com o ambiente no qual estivesse inserido:

Condicionadas pelas limitações do lote urbano tradicional, as casas implantadas em vizinhanças convencionais fechavam-se introspectivamente com empenas cegas, como que negando o entorno imediato e voltando-se para dentro, em volumes monoblocos (fiel ao instrumentos do plano de massas ao nível urbano). Os interiores, todavia, eram admiravelmente abertos, com ambientes flutuantes e interligados física e visualmente, muitas vezes abolindo hierarquizações de uso e convivência tradicionais. Os espaços comunitários eram valorizados, os recantos privados, compactados. (SEGAWA:151)

A proposta da escola paulista visava sim uma reformulação de linguagem arquitetônica, representada no uso de outros materiais e tecnologias e numa abordagem diferentes de espaços e de situação do edifício no sítio. Mas estes itens eram também pensados sob a perspectiva da função social da arquitetura, representada em muitos

³⁵ Soma-se a esta predominância do concreto a enorme influência exercida, mais uma vez, por Le Corbusier, a partir de sua unidade de habitação em Marselha (1946-1952): “O concreto armado e sua potencialidade plástica e estética (via Le Corbusier), nesse sentido, era o *front* tecnológico mais avançado à disposição dos arquitetos brasileiros.” (SEGAWA:150) A influência explícita de Le Corbusier já é indicativa de que a escola paulista discutia problemas para além da escola carioca, mas não negava seus pressupostos.

³⁶ Vilanova Artigas e diversos professores da FAU-USP foram cassados, retornando às atividades somente após a Anistia, em 1979.

projetos – principalmente aqueles destinados ao uso comum, público – pela preocupação com a economia de recursos, por usos múltiplos dos espaços e pelo foco no encontro, na interação.

“Oscar (Niemeyer) e eu temos as mesmas preocupações e encontramos os mesmos problemas, declarou ele, mas enquanto ele sempre se esforça para resolver as contradições numa síntese harmoniosa, eu as exponho claramente.” (ARTIGAS,1998:302)³⁷

Interessa particularmente a este trabalho citar o exemplo do edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (fig.48 e 49), projetado por Vilanova Artigas em 1961 e concluído em 1969.

“...um ambiente de unidade total, de um espaço às vezes fluido, outras vezes canalizado, cujas divisões jamais constituem uma verdadeira solução de continuidade, exceto nas salas de aula, anfiteatros e outros cômodos para os quais o isolamento é uma necessidade (aliás, todos dispostos no subsolo ou no contorno dos andares superiores onde era fácil o recolhimento e não prejudicavam a manutenção do caráter predominante dado ao tratamento interno). Nisso pode-se encontrar o ideal de um modo de vida comunitário, tão apreciado por Artigas, sua preocupação com criar uma arquitetura que facilita os contatos humanos, lutando contra as tendências individuais de fechar-se numa torre de marfim, mas mantendo uma flexibilidade suficiente para não haver uma coação insuportável.” (BRUAND:301)



Fig. 48 Vilanova Artigas, arquiteto. Edifício da FAU-USP. Pátio interno e vista das rampas: ponto de encontro, de passagem e apreciação.
BUZZAR, Miguel. *Arquitetura moderna brasileira como representação: o caso da FAUUSP*. Artigo para o II Seminário DOCOMOMO São Paulo. São Paulo, 2005. 21p.

O edifício da FAU-USP representa muito do pensamento da escola paulista. Nele estão expostos os materiais que definiram a linguagem do período, como também aparece uma forma de composição cuja hierarquia dos espaços é transformada, dando-se enfoque

³⁷Observe-se que tanto Niemeyer como Artigas fizeram parte do Partido Comunista do Brasil, cada um engajando-se à sua maneira.

às áreas de convivência.

... a iluminação zenital, à exemplo do que já fizera, parcialmente, na escola Estadual de Guarulhos, concedia ao espaço uma luminosidade que o uso público, e a idéia de uma transparência do saber e das relações sociais exigia. (BUZZAR:14)

As separações entre os ambientes são sutis e, mesmo assim, há uma série de cortinas de vidro que facilitam a integração entre eles, como é o caso da biblioteca. São espaços acolhedores e que convidam os usuários a penetrá-los.



Fig. 49 Vilanova Artigas, arquiteto. Biblioteca da FAU-USP, 2006.
Portal da biblioteca da FAU/USP. <http://www.usp.br/fau/biblio/index.html>

Observa-se na FAU aqueles materiais que resumem a plástica da escola paulista (PEREIRA,2002), a saber, concreto aparente, rampas em piso plurigoma, pisos em epóxi (a biblioteca apresenta-se com este piso na cor laranja, contrastando com os vidros e o concreto das paredes), tubulações aparentes e clarabóias em série.

A relação exterior / interior é outro elemento importante na composição do edifício. O contraste entre a faixa de concreto superior e o vão inferior causa estranhamento a quem está do lado de fora, cuja percepção só é alterada quando adentrar o grande pátio. Ali, percebe-se que Artigas parece ter dado um novo significado à noção de pátio. Mais que um espaço de encontro e convivência, este espaço obteria também o status de ambiente de aprendizagem, rompendo a tradicional hierarquia espacial de um edifício

projetado para o ensino. Mantém uma característica de Artigas, explorada em Itanhaém e Guarulhos, que é a de manter o pátio circunscrito aos ambientes de ensino.

Na FAU o pátio serve, nas manifestações ali realizadas, como espaço do aprendizado do que se pratica na universidade: seja o de arquitetura, seja o de cidadão. Para Artigas, estes dois nunca se separavam.

...o concreto como protagonista mor do grande concerto em que os espaços se interligam e o exterior e o interior se confundem e se entrelaçam unidos por uma fluente linguagem caracterizada pela concisão, pela economia de palavras e pela ausência de metáforas. (LEMOS,1979:158)



Fig. 50 Décio Tozzi e Luiz Carlos Ramos, arquitetos. EEPG Jardim Ipê, 1967. XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p.88.

Finalmente, mencionamos importante as palavras de Julio Katinsky, para o qual não há uma ‘escola paulista’, sendo impossível delimitar como esta poderia ser definida à luz da disparidade das obras dos arquitetos. Prefere assim indicar a existência de uma sintaxe arquitetônica que respeita o postulado de Vilanova Artigas:

Eu não aceito esta idéia de arquitetura paulista. Eu criei uma outra palavra mais adequada.

O que existe é uma grande escola Corbusiana de Arquitetura brasileira, da qual nós temos em primeiro lugar Lúcio Costa – que é uma cabeça teórica e prática fundamental sem ela os outros não existiriam. Depois você tem Reidy, Afonso Reidy, Z. Roberto fundamentalmente e Artigas. São discípulos diretos de Lúcio Costa, Le Corbusier e, o Artigas em particular, é discípulo do Reidy, além de Oscar Niemeyer. Ele é bem mais novo que estes arquitetos... (...) E eu critiquei esta expressão “arquitetura paulista”, isso não existe! E a Lina não me aceitou! Eu acho que arquitetura paulista é um eufemismo, porque os caras não tinham coragem de confessar que eram discípulos de Artigas! O Artigas sempre foi perseguido por ser comunista etc. Então... não vai falar arquitetura paulista.” (KATINSKY:03)

Aprofundar-se no tema da escola paulista de arquitetura não é objetivo deste trabalho. Mas dimensionar suas idéias principais e, principalmente, as de Vilanova Artigas facilitam a compreensão do projeto de Dario Montesano para o Grupo Escolar Nova Utinga. Estão aprofundados neste Grupo Escolar os conceitos explorados por Artigas no prédio da FAU. É possível afirmar que o Nova Utinga aproxima-se mais, como conceito arquitetônico, do edifício da FAU que dos Ginásios de Itanhaém e de Guarulhos, que também haviam sido projetados para o FECE.

A preocupação com o espaço urbano, com a interação com a comunidade e com a re-hierarquização das funções dos espaços projetados indicam não só estas semelhanças, como o aprofundamento das idéias vindas de Artigas e da escola paulista de arquitetura.

No próximo capítulo abordaremos os elementos de comparação entre os dois sistemas educacionais estudados, verificando-se as divergências e, além, detectando similaridades entre as propostas e a contribuição que deram para a inovação em projetos para edifícios educacionais.



Fig. 51 Ubyrajara Gilioli, arquiteto. EEPG Luiza Collaço Queiroz Fonseca, 1966.
XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p. 82.

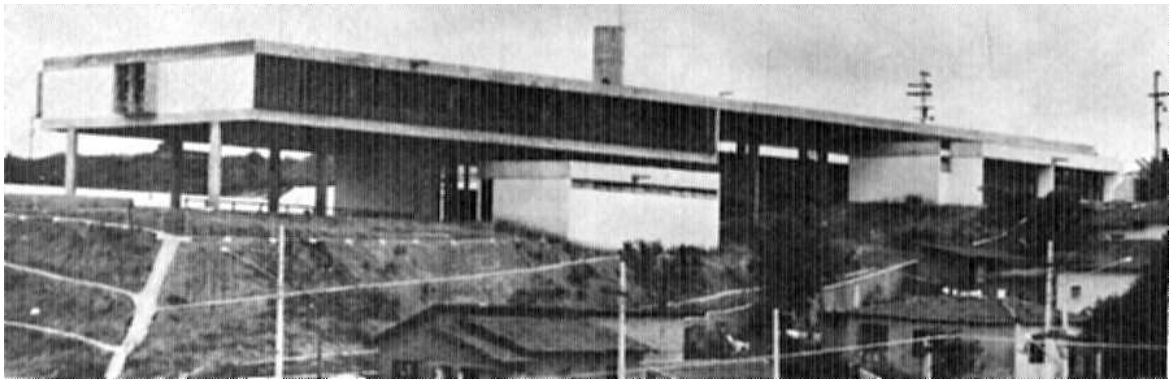


Fig. 52 Paulo de Mello Bastos e Leo Bomfim Jr., arquitetos. EEPG Mario Martins de Almeida, 1966.
XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p. 84.

capítulo 4

ASPECTOS COMPARATIVOS

O quarto capítulo é dedicado à avaliação comparativa entre os centros educacionais de Brasília e São Paulo, no que tange às propostas pedagógicas, sintaxe arquitetônica e de inserção na comunidade. Efetuamos uma discussão acerca das relações de poder implícitas na arquitetura escolar e como o espaço escolar pode ser programado para o controle. No último item descrevemos como estão os dois centros educacionais nos dias atuais e quais são seus pressupostos arquitetônicos e pedagógicos.

4.1. SINTAXE ARQUITETÔNICA

A sintaxe arquitetônica dos edifícios que compõem o Centro Educacional de Brasília possui ligação com a escola carioca de arquitetura, mantendo elementos de composição normalmente utilizados em edifícios educacionais do período.³⁸ A proposta para o pavilhão da escola-parque apresenta semelhanças com a linguagem utilizada por Niemeyer, com o qual José Reis trabalhava, nos projetos para o Colégio Cataguases (fig.44) e para o Colégio de Campo Grande (1952) (fig.53).



Fig. 53 Oscar Niemeyer, arquiteto. Colégio Estadual em Campo Grande-MS, 1952.
ARRUDA, Ângelo. *O Colégio Estadual de Oscar Niemeyer em Campo Grande MS: uma análise compositiva*. In: Vitruvius: universo paralelo de arquitetura e urbanismo. Texto especial 006.025, nov. 2000.
<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arc000/esp025.asp>

Há algumas diferenças entre as propostas, como o formato dos pilares, em Cataguases, e a ausência do pilotis, em Campo Grande. A escola-parque aproxima-se muito do projeto de Niemeyer para a Escola Júlia Kubitschek (1951), em Diamantina (fig.55). Esta escola possui pilotis, mas sem os pilares em “V”. Utiliza o recurso de projetar a laje de cobertura para além da linha das janelas, reduzindo a insolação nas salas do piso superior. Outro recurso adotado ali também aparece na escola-parque: a marquise

³⁸Nota-se também a semelhança com escolas do Convênio Escolar de São Paulo.

acentuada em uma determinada passagem.



Fig. 54 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da Escola-Parque 307/308 Sul, 1959. Observe-se, em comparação com o Colégio Júlia Kubitschek (figura 55) as semelhanças dos blocos e da laje simples, no térreo. Fotobrás. Doação Ernesto Silva. DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)



Fig. 55 Oscar Niemeyer, arquiteto. Colégio Júlia Kubitschek em Diamantina, 1951. CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p. p.282.

Os materiais e elementos compositivos reafirmam a linguagem carioca: a estrutura

aparente revelando os pilares em “V” e colunas cilíndricas, ambos pintados; viga de transição com desenhos também em ângulo; iluminação zenital.

No GE Nova Utinga, foi adotada a linguagem utilizada pelos arquitetos da escola paulista de arquitetura, tanto no que diz respeito aos materiais de acabamento e à exposição dos elementos funcionais - revelando sua função plástica, como também quanto à presença do edifício no bairro, revelando a preocupação quanto à função social da arquitetura: sua presença na cidade como equipamento urbano, interferindo no cotidiano da cidade, alterando a lógica do local em que está inserido.³⁹ Esta última preocupação teorizada pelo arquiteto em sua tese de doutorado, nas observações acerca do edifício

As experiências feitas no Convênio Escolar deram uma imensa abertura para ampliarmos o conceito de paisagem. A ênfase passa da apropriação da natureza com sentido ainda restritivo que poderíamos chamar de apropriação ‘mágica’ (ainda não dominada) para um tipo de apropriação com sentido de nos diferenciarmos dela e munidos de dispositivos científicos capazes de modificá-la; A ênfase está no urbano. Paisagem urbana. A arquitetura escolar passa definitivamente do conceito de Escola-monumento para o de Escola-Equipamento Urbano. (MONTESANO,1972a:73)

O edifício possuía, semelhante ao prédio da FAU, os seguintes elementos da escola paulista de arquitetura:

Muitos acabamentos que também faziam parte da sintaxe da arquitetura da paulista além do clássico concreto aparente estavam presentes no GE Nova Utinga. A caixilharia era executada em ferro ou aço pintados, com grandes panos de vidro. (...) O epóxi também foi usado como revestimento: era empregado tanto em paredes de áreas molhadas quanto em bebedouros e lavabos. Quanto às cores, havia uma predominância de branco sobre as superfícies pintadas (armários e caixilhos), embora um interessante jogo se fizesse presente, com azuis, ocre e branco distribuídos pelos armários divisórias que davam para os corredores, quebrando a rigidez rítmica da perspectiva. No piso, utilizou-se o cimentado, para as quadras e passeios; o Paviflex verde claro, nas salas de aula, secretarias e no corredor superior; o Plurigoma lilás nas rampas. (PEREIRA,2002:07)

Suas rampas reforçam as noções da arquitetura paulista quanto ao 'edifício-equipamento urbano' (fig.56). Elas foram utilizadas nas extremidades do conjunto com a intenção de ligar interior e exterior, tanto ao ar livre (fig.23) como sob a proteção do piso superior. Elas aparecem quase como uma citação das rampas que Artigas projetou para a

³⁹Veja-se as semelhanças com os edifícios escolares representados nas figuras 51 e 52, no terceiro capítulo.

FAU, dada as semelhanças de formas, acabamentos e usos.



Fig. 56 Dario Montesano, arquiteto. Grupo Escolar Nova Utinga, 1972. Rampas de acesso entre o piso inferior e o térreo. Acervo pessoal de Dario Montesano.

No escopo teórico da tese de doutorado de Dario Montesano, são evidentes as influências de Anísio Teixeira, bastante citado e cuja teoria é aplicada em propostas, tanto nos aspectos para o projeto do edifício escolar como também pela ampliação do acesso à escola por meio de rodízios e agrupamentos escolares. A isto, Montesano deu o nome de “Unidades Integradas” (fig.57 e 58). Ao mesmo tempo, adotou a mesma nomenclatura de Anísio Teixeira, ou seja, não falava de ‘escola’, ‘edifício escolar’ ou ‘grupo escolar’ – que aliás era o identificador oficial que o Nova Utinga receberia -, mas sim de Centro Educacional.

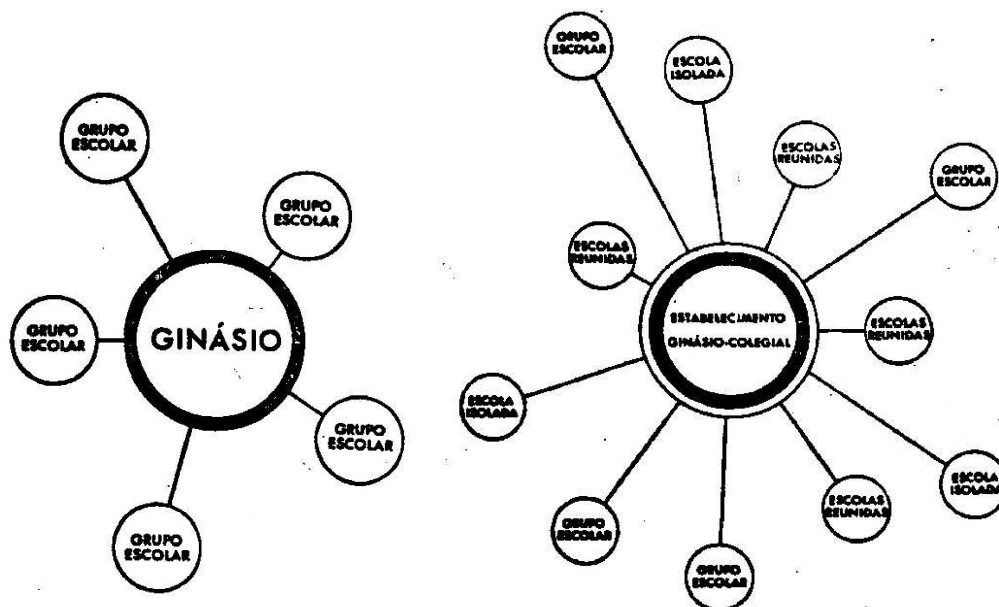


Fig. 57 e 58 Dario Montesano. Esquemas de agrupamentos escolares e escolas reunidas.
 57 (esq.) - Unidade integrada de ensino fundamental resultante do agrupamento de grupos escolares e um ginásio.
 58 (dir.) - Unidade Integrada de ensino fundamental resultante do agrupamento de diferentes estabelecimentos de ensino primário e um estabelecimento ginásio-colegial.
 MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p.60 e 61.

A primeira hipótese nada mais é que a adoção, em todo ensino de 1º e 2º graus, da idéia de ‘escolas reunidas’ e ‘grupos escolares’. A segunda é a cooperação. Não se admite que um estabelecimento ministre mal determinada disciplina, ou mesmo deixe de ensina-la, por deficiências de professores ou equipamentos, quando outro vizinho possa faze-lo em seu lugar. E a terceira, são as disciplinas ou atividades, cujo ensino poucas escolas, por si mesmas, poderão aparelhar-se (ex.: Educação física, música, etc.) (...) Resumindo, reuna-se o que é comum e separe o que é diferente. (MONTESANO,1972a:61)

Outro fato, tornado realidade em 1971 – um ano antes da defesa de sua tese –, foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de Número 5.692, que, entre diversas mudanças na estrutura do ensino de todo o país, dividiu o ensino em oito séries, juntando primário e ginásio no chamado “Primeiro Grau” (PENIN:42). Isso implicava em uma qualificação elementar até os 14 anos, ante os 12 anos anteriores.

De imediato, essa Lei, votada durante o período em que os militares ocuparam o poder político (1964-84), ocasionou mais um transtorno na já precária situação de muito prédios para grupos escolares que foram obrigados a dividir seu espaço com ginásios recém implantados, isto é, as quatro últimas séries do primeiro grau. (...) ...em muito deles, faltavam ambientes formativos e até mesmo sanitários; nas salas de aula, adolescentes sentavam-se em carteiras feitas para crianças. (BUFFA:137)

Diante da necessidade de salas de aula, agravada por esta LDB, a tese do arquiteto apresentou diversas justificativas e possibilidades para otimizar a ocupação das salas e os seus possíveis remanejamentos. Entre discussões sobre flexibilidade dos espaços ou da hierarquização dos ambientes quanto às funções, aparecem também dados sobre quantidade de metros quadrados por aluno e índices que seriam razoáveis para tais ambientes.

São características de cada sala de aula ou do conjunto delas (agora não mais pensada em termos de 40 alunos / 60m², mas sim, foras as salas especiais, o conjunto delas obedecerá ao critério de 1,5 m²/aluno, em espaços de características flexíveis. (MONTESANO, 1972a:77)

4.2. PRESENÇA DA ESCOLA NA COMUNIDADE

As propostas de Brasília e São Paulo foram projetadas para públicos distintos. O Centro Educacional de Brasília foi projetado no contexto da nova capital do Brasil: ele estava amparado por uma proposta pedagógica clara – a proposta de Anísio Teixeira - e uma intenção urbanística também definida. Esta intenção já previa, inclusive, a segmentação por classes sociais distintas e que seriam, no mínimo, a partir do nível de classe média urbana. Tratava-se de uma experiência-piloto de cunho renovador.

Com os quarteirões mais próximos da rodovia ocupados pelos ricos, as superquadras exteriores destinadas à classe média, haveria uma justaposição na vida cotidiana e manutenção de certas relações, ao mesmo tempo que se evitariam as combinações explosivas; as crianças de meios diferentes ficariam isoladas nos primeiros anos e especialmente na escola primária (único meio de as classes abastadas não desertarem da escola pública), mas se reuniriam no ginásio, onde os elementos mais dotados das classes modestas poderiam ser aceitos como colegas dos filhos de pais favorecidos pela fortuna. (BRUAND:370)

A realização do projeto da escola-parque na linguagem carioca representava uma continuidade do estilo do arquiteto José de Souza Reis, em função da influência exercida por Niemeyer e de outros projetos que realizara no mesmo tema. O projeto encaixava-se à proposta arquitetônica dos edifícios que surgiam em Brasília e, ainda, utilizava uma linguagem que se harmonizava com a das escolas-classe e o jardim de infância, completando o Centro Educacional com uma mesma sintaxe arquitetônica.

Em relação ao GE Nova Utinga, o contexto no qual Dario Montesano realizou seu projeto foi outro. O projeto foi iniciado em 1968 e se tratava de sua tese de doutorado para a FAU-USP, sob orientação de Hélio Duarte. Em sua pesquisa, o arquiteto buscava propostas para a resolução do problema do déficit de salas de aula – esta era a prioridade do FECE - e, ao mesmo tempo, evitar que a preocupação com a ampliação do número de salas negligenciasse à criança o espaço necessário às atividades complementares.

Evidentemente esta dicotomia ocorreu porque Montesano fazia a pesquisa de doutorado e, ao mesmo tempo, participava de projetos de escolas do FECE.

Em São Paulo, a escola foi instalada num bairro periférico da zona leste em expansão desordenada, com parcelamento de terras à maneira de loteamentos e carente de planejamento de infra-estrutura básica como luz, esgoto e água encanada e, ainda, sem perspectivas de espaços de lazer.

A proposta do FECE era a de fundamentalmente suprir a demanda quantitativa por uma escola, sem maiores preocupações pedagógicas, o que é percebido pela ausência de educadores neste e em muitos outros projetos.

Tem sido praticamente nulo o diálogo entre arquitetos e educadores, ignorando esses últimos, quase que totalmente a função dos primeiros no processo de concepção de um prédio escolar. (FECE:103)

O bairro começava a ser habitado, em sua maioria, por famílias vindas do nordeste e sudeste, operários de baixa renda que trabalhariam ou na cidade de São Paulo ou no ABC paulista⁴⁰. As exigências para a escola eram mínimas, tanto materialmente como pedagogicamente.

Se antes as escolas ocupavam os terrenos mais visíveis e altos, passaram a se instalar nas sobras dos loteamentos, naqueles terrenos que a obrigação legal, formal, incluía em seu índice as áreas destinadas a equipamentos públicos. Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação e presença do homem no território em contraposição à natureza, mas o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura, desde que ela não se oxide enquanto cresce. Se isso acontecer, ela deixa de ser criança e passa à categoria de menor, objeto mais insignificante do que criança. (LIMA:38)

Assim, o projeto para a escola derivou da percepção do arquiteto frente às carências e às perspectivas do bairro e não frente às exigências do FECE. Observe-se aí a diferença fundamental e que extrapola, em muito, as diferenças de linguagem arquitetônica entre os dois Centros educacionais: a importância dada à escola quanto à

⁴⁰O bairro está na divisa com a cidade de Santo André.

formação do cidadão.

Em Brasília, isso foi demonstrado pela ação do Estado, que vislumbrava fazer da experiência na nova capital um programa-piloto para o país. O contexto foi a 'renovação'. O discurso desenvolvimentista, materializado na rápida construção da cidade, alimentava esta expectativa por 'novos tempos'. À maneira do que ocorrera com as grandes nações desenvolvidas, o cidadão apto a criar uma nação nestes moldes precisava de uma escola que o preparasse para a tarefa. A participação de Anísio Teixeira, educador que já era amplamente reconhecido, indica este intuito de criar um projeto educacional para este desafio. Teixeira elaborou um sistema-modelo com vistas a transformar a escola pública em todo o Brasil, à maneira do que ocorrera com os Estado Unidos, por exemplo. Importante observar que este caminho para a educação era uma tentativa de romper a enorme exclusão existente no país e, ao mesmo tempo, uma noção de que a transformação do país ocorreria pela implantação definitiva da modernidade, transformação que necessitava uma educação engajada neste projeto.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e para preencher formalidade de nada mais se precisa do que de funcionários que conheçam as fórmulas – e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos... (TEIXEIRA,1959:80)

Em São Paulo, a proposta do GE Nova Utinga não teve o mesmo caráter. Não foi uma proposta de Estado que norteou a ação de Dario Montesano com vistas à integração da comunidade e à criação de espaços flexíveis de aprendizagem. A solicitação do FECE foi quanto ao acréscimo de salas de aula, preenchendo as lacunas de mais um novo bairro periférico, no modelo da chamada 'democratização quantitativa'⁴¹. Este bairro necessitava

⁴¹(PENIN:41)

um mínimo de infra-estrutura para que ali pudesse se desenvolver a força de trabalho que supriria a demanda das empresas da região ou que justificasse a manutenção de um exército de reserva, com vistas à pauperização da mão-de-obra.

...é o Estado que decide qual o nível de saúde que a criança pode alcançar ou o tipo de educação que melhor lhe convém, não por e para ela, mas em função dos interesses do capital, seja para fazê-la cidadão disciplinado e obediente útil para as empresas, seja para o Estado. (LIMA:34)

A escola seria reflexo de um fato dado e não o agente transformador deste fato. O que o arquiteto fez foi justamente o de tentar transformá-lo:

Espaços abertos para a comunidade, condição permissível face ao selamento interno do edifício. Esses espaços abertos ao urbano suscitariam certas hipóteses, mistura de qualidade de vida urbana e por que não dizer uma certa utopia, evidenciando a possibilidade de articular outros edifícios, uma biblioteca ou posto de saúde ou outros, formando um novo contexto e um novo desenho urbano. (MONTESANO,1998)

O que se observa nestes dois sistemas educacionais é que ambos possuíam uma proposta de transformação social por meio da união entre arquitetura e educação. Na proposta de Brasília esta união foi concretizada por uma proposta de Estado e, ainda que com prejuízo de muitas propostas iniciais, se mantém atualmente. No caso de São Paulo, esta união foi idealizada quase exclusivamente por seu arquiteto. Não se tratava de uma preocupação do Estado e, por isso mesmo, foi logo abandonada, como veremos adiante.

Mas estas duas propostas foram importantes porque propunham uma alteração no sistema 'microsocial' da escola ao reverem, com medidas arquitetônicas e educacionais, as relações de poder implícitas no ambiente educacional.

4.3. SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA E ARQUITETURA

O sistema escolar, de maneira mais abrangente, compreende professores, alunos, pais, programas escolares, vivências pessoais e a arquitetura dos espaços destinados à educação. O resultado, de acordo com Carlota Boto, é a noção de 'cultura escolar':

Cultura escolar integra, sob tal perspectiva, a lição e o exercício da sala de aula; a exposição do professor sobre a matéria. Abarca também, por seu turno, os bilhetinhos que as meninas enviam umas às outras, abordando - tantas vezes - assuntos absolutamente alheios ao que se passa na aula. Cultura escolar é a divisão das matérias; mas é também o horário de recreio: intervalo pleno em significados que escapam, em geral, de qualquer registro. Cultura escolar é, como já se verificou, uma dada distribuição do espaço e do tempo escolares: mas compõe-se também dos espaços e dos tempos de inscrição das transgressões. Cultura escolar é a carteira enfileirada; mas é o piscar de olhos de quem olha para trás (Azanha, 1992). É a prova e sua "correção"; mas é o "colar" e o "dar cola". É a ordenação de comportamentos prescritos pelos adultos; mas é, sobretudo, a apropriação diferenciada que novas e sempre novas gerações farão com aquilo que se pretende fazer delas. (BOTO:387)

O espaço escolar possui como característica, além das relações cognitivas entre crianças e os ambientes existentes na escola, uma relação subjetiva entre as crianças e os adultos. Esta relação, segundo Mayumi de Souza Lima (LIMA,1989), é uma relação de poder dos adultos sobre as crianças. Tradicionalmente, professores e dirigentes exercem o poder para manter o controle sobre as crianças e transmitir um determinado programa pedagógico.

Tal relação de poder tem o intuito de submeter a criança ao aprendizado de saberes que a escola considera como os 'legítimos' que lhes sejam transmitidos. O “saber legítimo” é aquele previsto nos programas escolares, uniformizado pelo estado como um conteúdo mínimo a ser transmitido pela escola.

A escola funciona num lugar cujo espaço está fisicamente circunscrito. Este, paralelamente, é organizado por meio de estruturas arquitetônicas. Ao mesmo tempo em que o poder estabelece esses lugares para transmitir os saberes legítimos, nega-se esta função ao resto dos espaços. (FUNARI & ZARANKIN:138)

A escola é organizada em programas, disciplinas e séries. Ao mesmo tempo, está sujeita a ruídos que criam novas linguagens e interpretações quanto a estes saberes e

também quanto às relações interpessoais, quanto à subordinação entre professores e alunos ou entre dirigentes e professores ou quanto à relação entre os usuários e os espaços arquitetônicos que compõem esta escola.

A arquitetura escolar é, então, mediadora entre os alunos e o sistema educacional e, ao mesmo tempo, reflexo de relações de poder definidas por meio da liberação ou da proibição de uso dos espaços.

Porque os grupo que detêm o poder na sociedade sabem da potencialidade do ato autônomo e criativo na apropriação do espaço-ambiente, reprimem-se as iniciativas; os espaços por eles definidos se voltam para a criação da ilusão de sua superioridade; são programados para facilitar o controle e a repressão; e aumentam a dependência e a submissão dos dominados. É nesse espaço que vive e movimenta o segmento mais fraco de todos os dominados: a criança (LIMA:11)

A arquitetura do edifício escolar, no momento de sua inauguração, revela muito dos programas pedagógicos que serão ali adotados. Com o passar do tempo, o edifício escolar adquire os elementos da 'cultura escolar' e vê o seus espaços arquitetônicos se transformarem rumo à perspectivas de contestação dos programas mínimos impostos pelo Estado ou, ao contrário, rumo a um conformismo acrítico revelado em espaços que impedem a manifestação de novas formas de 'cultura escolar'. Neste último caso, o que ocorre é o aprofundamento das formas automáticas de poder, nas quais a submissão das crianças a uma 'vontade superior' é exigida por uma limitação acentuada de suas manifestações. A limitação física, pelo cerceamento dos espaços, é uma forma de opressão a uma cultura escolar transformadora.

No que diz respeito à atuação oficial do Estado, observamos que a noção de arquitetura escolar na sociedade urbano-industrial do século 20 refletia a rigidez dos programas e da transmissão dos saberes legítimos desejados.

O espaço, nesse processo, entra como mais um elemento ativo de condicionamento da criança para o futuro adulto, conforme padrão desejado pelo sistema. (LIMA:11)

Uma arquitetura que contemple o fechamento da escola em rígidos cúbiculos de sala de aula e que imponha limites subjetivos à mobilidade das crianças com suas fileiras de cadeiras e carteiras colabora com essa violência simbólica: manter a criança sob controle.

Os alunos são reunidos numa sala de aula, de maneira que se lhes possam ensinar certos dados (isso não quer dizer que eles os aprendam). São vigiados e corrigidos de várias maneiras para que de fato trabalhem. A isso podemos chamar, depois de Freud, o conteúdo manifesto da sala de aula. Por trás desse aspecto flagrante, há a rotina da frequência, pontualidade, auto-submissão à autoridade, o silêncio da classe, o reconhecimento da hierarquia. Esses fatores representam o conteúdo latente, o efeito subjacente da organização da escola. O que tenho denominado conteúdo manifesto do trabalho escolar é representado pela aprendizagem ativa. O conteúdo latente é representado por aprendizagem passiva, os hábitos, dados, atitudes suscitados pelo contato firme, constante, familiar com um estado de coisas a respeito do qual não pensamos. Há uma interação comum entre os trinta e cinco alunos em suas carteiras e o único professor diante deles. (...) Como adulto, ele está separado do conjunto dos seus alunos pelo físico, experiência, responsabilidade, competência, status, vestimenta, modos, costumes e aparência... Sua autoridade repousa não tanto nele, enquanto pessoa, mas nas leis e tradições do seu cargo. Evidentemente, com um professor bem-sucedido, o elemento de liderança pessoal crescerá mais e mais à medida que o tempo passa; porém ele tem que procurar depois e merecer esta espécie de aceitação, pois isso implica a apresentação de uma personalidade que ultrapasse os limites da sala de aula, que não se contenha inteiramente dentro desta. (MANHEIM & STEWART:383)

É sob este controle que o espaço escolar é segmentado, contribuindo para delimitar as manifestações da criança e indicar relações implícitas de poder: é o adulto quem define quais espaços são permitidos e quais são proibidos e, ainda, é ele quem define se os alunos podem ou não usufruir de um ambiente. A criança é controlada por aquilo que potencialmente poderia fazer. O indivíduo que possui o poder nesta relação é quem define a manutenção ou a mudança de um componente espacial importante para o aprendizado infantil. Por isso, observa-se que o espaço é planejado para 'proteger' a escola⁴² de situações imprevisíveis ou indesejáveis.

A imposição do poder sobre os dominados pode-se explicitar assim no controle sobre a liberdade de movimentos ou ainda se exacerbar sobre a forma de organização de distribuição do espaço, segundo a política das coerções. (LIMA:32)

Funari e Zarankin (2005) indicam a estrutura pan-óptica do edifício escolar como o

⁴² Escola aqui entendida como um organismo amplo: o edifício, o professor, o dirigente, os pais, o Estado.

programa mínimo de uma arquitetura do controle sobre as crianças, que favorece uma formação conformista e pouco renovadora das idéias (fig.59).

A escola funciona num lugar cujo espaço está fisicamente circunscrito. Este, paralelamente, é organizado por meio de estruturas arquitetônicas. Ao mesmo tempo em que o poder estabelece esses lugares para transmitir os saberes legítimos, nega-se esta função ao resto dos espaços. (FUNARI & ZARANKIN:138)

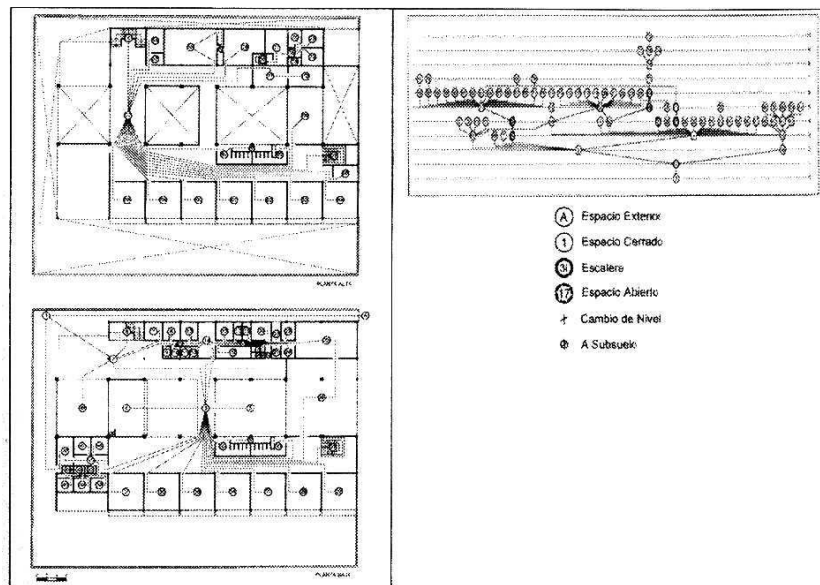


Fig. 59 Planta de uma escola da década de 60, em que se pode observar uma estrutura baseada no encadeamento e Pan-ópticos. FUNARI, Pedro Paulo, ZARANKIN, Andrés. *Cultura material escolar: o papel da arquitetura*. In: Pro-Posições. São Paulo: UNICAMP, jan/abr. de 2005. v.16, nº 01 (46). p.141.

A idéia principal do pan-óptico é 'vigiar sem ser visto'. Um indivíduo conseguiria, de uma torre, observar diversos detentos em suas celas sem que estes soubessem se eram ou não observados.

Daí o efeito mais importante no Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. (FOUCAULT:166)

A hierarquização rígida dos espaços tem como pressuposto controlar as crianças e,

ao mesmo tempo, perpetuar um auto-controle da escola em sua estrutura organizacional. Separar as crianças do convívio mútuo facilita o controle: são mais facilmente vigiadas. Quanto menor e mais definido o grupo, mais eficiente torna-se o poder sobre ele. Esta estratificação serve para denunciar estes grupos frente ao todo: à própria escola. Um comportamento inadequado apareceria como uma anomalia. A fim de evitar isso, o professor esforça-se para aprofundar a rigidez já imposta pelos espaços físicos, colaborando para o auto-controle do sistema.

Os espaços definidos pelo poder são, de alguma maneira, estabelecidos em função da preservação e do fortalecimento desse mesmo poder e, portanto, voltados para o controle e a distribuição desigual de direitos e poderes, através da ilusão de superioridade de alguns, 'naturalmente' colocados em confronto com a inferioridade dos demais. (LIMA:37)

A divisão em salas de aula serve também ao caráter produtivo da educação. A escola - e suas salas de aula - se auto-legitima e se perpetua neste formato devido à noção de que o lugar de aprender, para os adultos, é a sala de aula e nela procura-se tratar exclusivamente de assuntos previstos na programação. (LIMA:44)

A escola não seria o lugar para a dispersão, para o aprendizado daquilo que não fosse eminentemente previsto.

A racionalidade exigida na escola pública é ainda aquela que parece compreender as crianças como adultos em miniaturas, às quais é delegada uma forma de aprendizado que visa preencher 'vazios' por meio de um saber quantitativo, ou seja, são inseridas informações em quantidade, revelando o seu caráter produtivo, conforme já assinalamos.

Inserida no espaço urbano e vivenciando suas contradições, esta escola reproduz implicitamente as noções da divisão social do trabalho, atuando como 'reflexo' de seu cotidiano e, ao mesmo tempo, como 'instrumento' de uma suposta imutabilidade social. Ao vivenciar uma cultura escolar conformista, seja por meio das práticas pedagógicas ou por meio da arquitetura, a criança perde oportunidades de amadurecer ideais transformadores de seu cotidiano.

Os projetos para o Centro Educacional de Brasília e o Grupo escolar Nova Utinga possibilitaram à criança ultrapassar esta vivência tradicional em um edifício escolar. Ainda que os sistemas de salas de aula existam nestas propostas, mantendo-se alguma proximidade com a idéia do pan-óptico, a proposta geral para os edifícios foi a de permitir o aprendizado além dos espaços das salas de aula.

Em ambos há o rompimento com noção tradicional de edifício escolar, a saber, evitam a subordinação da composição espacial em função das salas de aula e as barreiras que induzem ao exercício do poder contra os alunos. Nestes Centros Educacionais as salas de aula foram abordadas também como ambiente de aprendizado – um dos ambientes - , mas não foram projetados tendo as salas de aula como principal ambiente de aprendizado.

Aproximam-se do conceito apresentado por MELLO (1970), de escolas “projetadas em função da pedagogia moderna” (fig.60), cujas características são:

Centralização da escola em torno de um espaço comum; eliminação dos corredores e redução das inter-ligações; descentralização dos serviços em função de cada sala de aula; salas de aula diferenciadas segundo as classes. (MELLO:67)

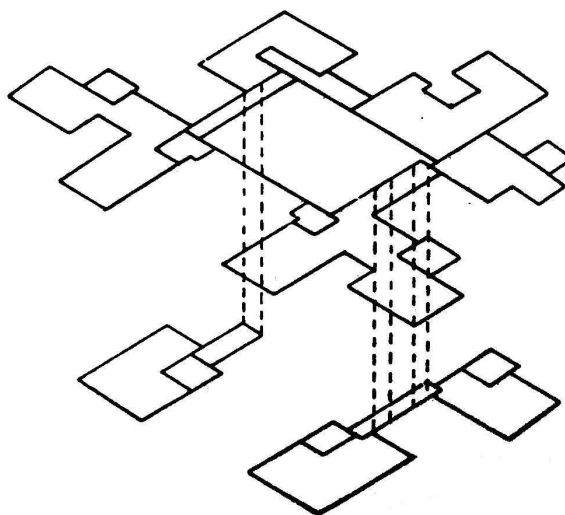


Fig. 60 Modelo de planta para escolas projetadas em função da pedagogia moderna. MELLO, Suzy de. *Escolas elementares: tese a concurso de livre docência da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1970. 193p. p.66.

Sob este aspectos, observamos que os projetos arquitetônicos do Centro Educacional de Brasília e do GE Nova Utinga privilegiaram os ambientes interativos às crianças e, além disso, mantiveram uma área comum para as atividades socializantes: no caso do Centro Educacional de Brasília, o pavilhão da escola-parque e no caso do GE Nova Utinga, o piso térreo e seu pátio e áreas de encontro e lazer.

Igualmente, não nos podemos esquecer do que Herbert Read chama 'ambiente educativo', ou seja, a consideração de que todas as partes da escola deveriam ser áreas nas quais a educação é praticada. Os espaços para circulação, o refeitório, os pátios, as salas de administração, etc., se sabiamente utilizados, contribuirão para a educação infantil, seja favorecendo o convívio social, seja induzindo às boas maneiras ou despertando o interesse das crianças através de exposições periódicas. (MELLO:67)

Tais projetos reafirmam a noção defendida por Anísio Teixeira de que o aprendizado é conquistado também em vivências práticas em outros ambientes, não limitando-se às aulas expositivas. O aprendizado ocorre por meio da interação entre as crianças, de atividades complementares e abordagens diferentes pelos educadores.

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna." (TEIXEIRA,1961:195)

No caso do Centro Educacional de Brasília, esta ruptura em relação ao tradicional edifício escolar é manifestada no próprio Plano de Construções Escolares para Brasília, cuja proposta pulverizou o Centro Educacional nas superquadras, indicando que haveria o aprendizado de sala de aula (escola-classe), mas também o aprendizado renovador, que prepararia o cidadão, realizado na escola-parque.

Para Hélio Duarte, durante o período do Convênio Escolar (1946-1959), já era

evidente a transformação da arquitetura em função de novas formas de aprendizado (fig.61), o que impactaria fundamentalmente no planejamento de salas de aula em um edifício:

Na zona ‘ensino’ dispomos as salas de aulas, o museu escolar, a biblioteca infantil e a ginástica programada. Na zona ‘recreação’ previmos o galpão para recreio coberto, o cinema educativo, com palco para dramatizações. (DUARTE:05)

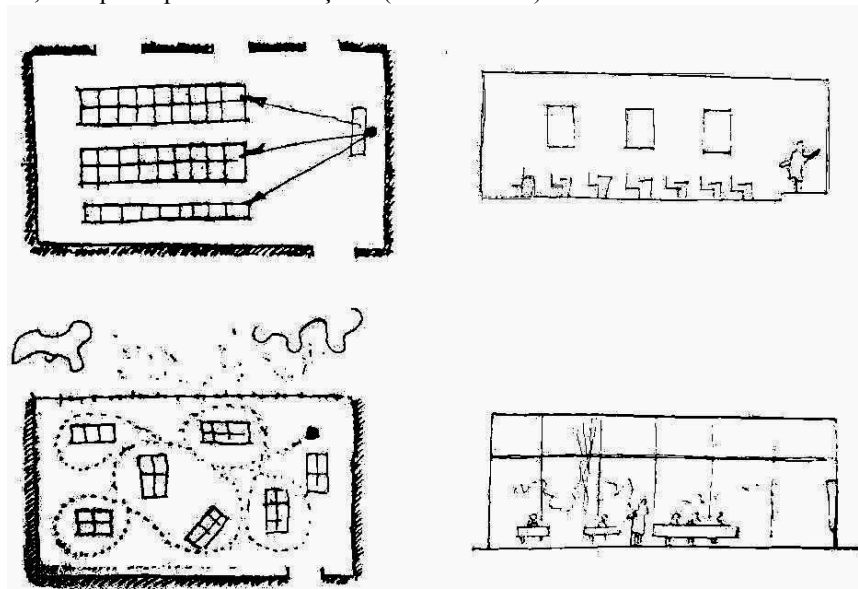


Fig. 61 Hélio Duarte. Comparação entre dois tipos de sala de aula, “sendo a primeira de tipo tradicional e a segunda evidenciando a pedagogia ativa”. DUARTE, Hélio de Queiroz. *O problema escolar e a arquitetura*. In: HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.06

Observe-se duas plantas do Centro Educacional de Brasília. Abaixo a planta da escola-classe 308 Sul (fig.62). A planta da escola-parque corresponde à figura 6.

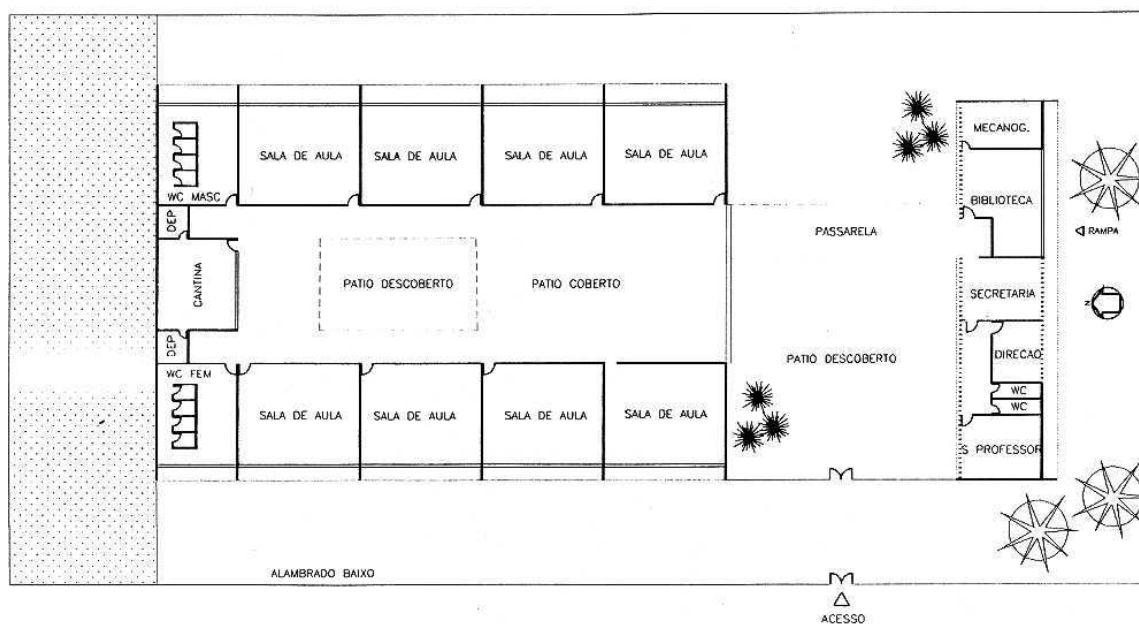


Fig. 62 Equipe da NOVACAP. Escola-classe 308 Sul. Planta.
 FERREIRA, Priscila. *Análise histórica da evolução qualitativa das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 1996. Ensaio Teórico sob orientação do Prof. Francisco Flósculo. 61p.

A escola-classe é um edifício destinado exclusivamente ao aprendizado formal, ou seja, segmentado por salas de aulas, com pequeno pátio de lazer e espaços administrativos. O corredor central, em forma de pátio, facilita o controle dos alunos em sala de aula. A hierarquia é bem definida pelos arranjos circulatorios que o edifício possui. É um edifício destinado a meio período e, por isso, é dotado de simplicidade projetual e cuja função arquitetônica é pragmática frente à existência do sistema tradicional de ensino, que se manteve desde a inauguração da cidade. Ressalta-se que as amplas janelas da sala de aula promovem a interação com o ambiente exterior, ainda que se tenha observado, nas visitas realizadas, o controle exercido pelo professor com intuito de evitar a dispersão dos alunos.

A escola-parque é destinada ao ensino não-formal, as atividades complementares, e às atividades de lazer mais aprimoradas. Possui ambientes administrativos, cuja função principal é a de dar suporte ao funcionamento de todo o Centro Educacional. O edifício do

pavilhão possui o pavimento superior com planta livre (fig.63), sem paredes de alvenaria. Ali, a disposição dos espaços é feita livremente, de acordo com a conveniência pedagógica. Ela foi planejada para uma perspectiva pedagógica diferenciada e, por isso, seus espaços permitem a flexibilidade de arranjos e, ainda, trazem ao aluno as múltiplas possibilidades de convivência, uma vez que a separação entre ambientes não é motivada. Há o aspecto de controle em relação aos grupos, visando mais a organização das atividades que à limitação às idéias das crianças.



Fig. 63 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da Escola-Parque, 2006. Piso superior. As divisórias são móveis, possibilitando o rearranjo.
Foto do autor.

Observa-se que o Centro Educacional de Brasília é cercado por telas de arame, que não atrapalham muito a visualidade dos seus edifícios. As cercas colaboram, no entanto, para a manutenção do controle – mais evidente na escola-classe – e promovem um certo

distanciamento entre o Centro Educacional e a comunidade.⁴³

Os componentes arquitetônicos e pedagógicos – o primeiro explícito e o segundo implícito, revelaram, principalmente em relação aos professores, uma preocupação maior quanto à disciplina dos alunos na escola-classe que na escola-parque

Quanto ao GE Nova Utinga, as propostas quanto às possibilidades de aprendizado são explicitadas já na tese de doutorado do arquiteto. Montesano dedicou grande parte do trabalho a explicar a mudança de função que iria promover num edifício escolar. A proposta dos espaços flexíveis de aprendizagem, a abertura da Escola para a comunidade e a delimitação das funções por níveis, com espaços distintos de aprendizagem, são o resultado disso.

De modo que o resultado do Grupo Escolar Nova Utinga parece levar ao extremo a experiência da transformação social que a escola poderia ter. Dado o contexto em que seria instalada, sua importância estava justamente em tentar transformar a realidade de uma comunidade carente de equipamentos básicos para uma cidade. Em Brasília, a experiência nascia com a cidade. Em São Paulo, a experiência estava 'em busca' desta cidade. Um fator importante em São Paulo era que a disponibilidade de recursos era baixa, característica que se tornou comum na construção de escolas no período:

À medida que as camadas populares, em massa, conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório, e o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o uso em rodízio. (...) Em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores e das escadas reforçam a vontade permanente dos adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo (LIMA: 37e 38)

O edifício possuía espaços de salas de aula mas, ao mesmo tempo, indicava

⁴³A escola-classe da superquadra 114 Sul (fig.13), por exemplo, durante alguns anos após a sua inauguração não possuía cercas. Era permitido à comunidade circular por seus espaços num passeio pela superquadra.

espaços alternativos de aprendizagem. As próprias salas, por serem flexíveis, possibilitavam o redimensionamento de acordo com a conveniência pedagógica ou com a necessidade de preenchimento de turmas (fig.64). Neste pavimento de salas há também um espaço dedicado aos laboratórios que, dependendo dos arranjos flexíveis, poderiam ser aproveitados de múltiplas maneiras.

Nesse sentido, nos preocupa a rigidez das construções escolares atuais e a conseqüente obsolescência por ocasião da introdução do ensino diversificado e flexível. A reforma do ensino que se implanta propõe uma revisão dos métodos atuais de ensino. A nós profissionais de arquitetura compete, agora inseridos em forma de engajamento mais amplo, propor e interpretar soluções que, sob o ponto de vista de espaço edificado, favoreça e enriqueça sistematicamente a abertura que este processo de mudança desencadeia... (MONTESANO:1971)

A flexibilidade propiciava diferentes abordagens de aprendizado, sendo possível superar – ou reduzir - o tradicional ensino seriado, baseado no método expositivo.

Num trabalho simples e rápido próprio pessoal da escola pode, por exemplo, transformar uma área que antes funcionava como anfiteatro em pequenas salas de aula para estudos dirigidos. (DIRIGENTE CONSTRUTOR:64)

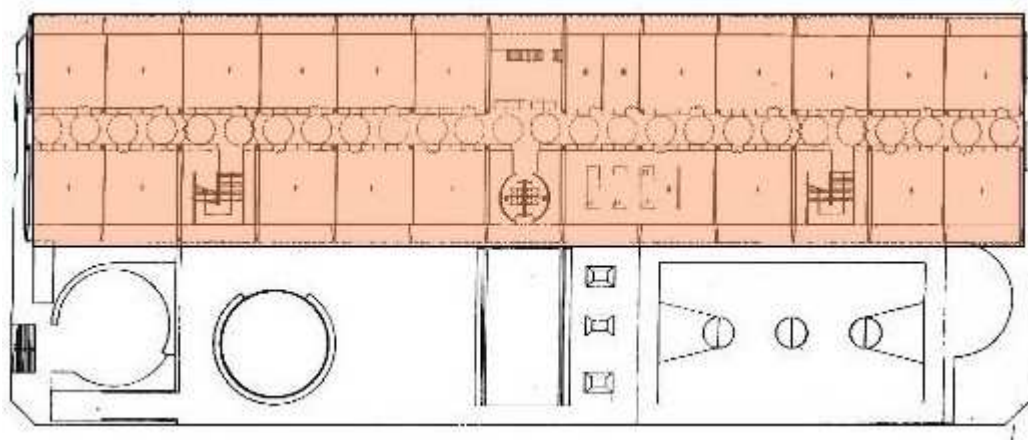


Fig. 64 Dario Montesano, arquiteto. GE Nova Utinga, 1972. Planta do piso superior, de salas de aula (em laranja). MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p. 83-84.

O piso térreo era o piso da praça, da relação entre escola e comunidade. Tratava-se de um piso dedicado quase exclusivamente ao lazer e ao encontro. Simbolicamente deduz-se, na vivência deste espaço, de que esta não seria uma escola tradicional – construída sem cercas, com quadra de esportes para usufruto da comunidade. O principal intuito era

inserir a comunidade no processo educacional das crianças e trazer à ela uma possibilidade imediata de aprimoramento e lazer.

A escola é o único espaço que as cidades paulistas oferecem universalmente como possibilidade de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos) -, que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial. A reconquista requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prça/parque, onde os fechamentos serão limitados aos níveis e ambientes que, pelos seus equipamentos, instalações ou materiais, deveriam ser preservados ou defendidos contra assaltos. (LIMA:101)

O pavimento inferior do conjunto era dedicado a atividades administrativas, como diretoria, zeladoria, salas de material, mas também a ambientes de ensino, como o pré-primário, a biblioteca e o espaço para artes gráficas.

Montesano executou um projeto que aprofundava idéias da escola paulista de arquitetura, utilizando conceitos ainda inéditos para esta escola arquitetônica. O resultado inovador do Nova Utinga se deve muito às influências oportunas que influenciaram o arquiteto: ele fazia doutorado na FAU/USP quando a nova sede desta faculdade ficou pronta, era orientado no curso de doutorado por Hélio Duarte e fôra encarregado de projetos para edificios escolares para o Fundo Estadual de Construções Escolares.

O projeto de Artigas para a FAU, por exemplo, além de fornecer a Montesano uma série de elementos de composição inovadores, possuía uma abordagem espacial que questionava os espaços tradicionais e induzia a novas formas de se construir o aprendizado. Era uma arquitetura significativa como a do edificio da FAU-USP, mas levando ao extremo sua presença na cidade. Se, no caso da FAU, a vizinhança era a comunidade acadêmica, no caso de Nova Utinga, a vizinhança era a comunidade de um bairro periférico.

... do ponto de vista mais imediato, mas não menos importante, o prédio da FAU, também, exprimia um brutalismo pedagógico, ou seja, informava o seu público, professores, arquitetos e estudantes de arquitetura, como um edifício funcionava em termos estruturais e, complementando o que dissemos acima, salientava a importância da manipulação arquitetônica das técnicas construtivas, bem entendido, a partir da tipologia que Artigas desenvolvia. (BUZZAR:14)

Este grupo escolar, ainda que utópico na percepção do arquiteto, significou uma inovação funcional frente a outros edifícios escolares, repensando a hierarquia dos espaços e ampliando as áreas 'permitidas', que possibilitavam formas novas de aprendizado.

A reforma de ensino que se implanta propõe uma revisão dos métodos atuais de ensino. A nós profissionais de arquitetura compete, agora inseridos em forma de engajamento mais amplo, propor e interpretar soluções que, sob o ponto de vista de espaço edificado, favoreça e enriqueça sistematicamente a abertura que este processo de mudança desencadeia e que nós iremos ajudar a formalizar. (MONTESANO, 1972b:2)

4.4. OS DIAS ATUAIS

4.4.1. CENTRO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA

A visita ao Centro Educacional de Brasília revelou que, apesar de algumas alterações, os edifícios mantêm a fidelidade à proposta original dos arquitetos. As esquadrias da escola-classe, que antes eram de madeira e atualmente são de aço, não alteraram as características visuais do edifício. O contraste mais evidente em todo o Centro Educacional ocorre no uso de cercas, criando uma divisão entre a superquadra e as escolas. Ainda assim, a preocupação em não criar nos edifícios a imagem de fortificações fez que com fossem instaladas apenas cercas aramadas, minimizando este impacto.

A preservação do patrimônio arquitetônico deveu-se à mobilização de entidades como a “Associação dos Arte-Educadores do Distrito Federal” ou do próprio Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal – DEPHA, que atuaram para que a escola-parque e a escola-classe fossem tombadas.⁴⁴

Como proposta de programa desta gestão, vem pleitear junto a Vossa Senhoria a inscrição nos livros de tombos, dessa Secretaria, o projeto educacional – Centro de Educação Elemental – idealizado pelo professor Anísio Teixeira, como Patrimônio Cultural da Educação do Distrito Federal. (ASAE-DF:12)

Ainda assim, no início de 2007 foi efetuada uma alteração na escola-parque que contraria o seu decreto de tombamento:

Parágrafo Único – Toda intervenção na área de tutela deverá ser previamente examinada e aprovada pela Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico – DePHA, da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal.

Art. 3º - Qualquer ato que importe na destruição, mutilação ou alteração do bem referido nos artigos anteriores será considerado crime contra o Patrimônio do Distrito Federal punível nos termos da lei penal, sem prejuízo da responsabilidade civil. (DECRETO 24.861/2004)

⁴⁴O tombamento da escola-classe 308 Sul foi regulamentado pelo decreto distrital N° 11.234/1988. Já o da escola-parque 307/308 Sul ocorreu apenas em 2004, regulamentado pelo decreto distrital N° 24.861/2004.

No piso superior do pavilhão, na biblioteca, foram colocadas grades de proteção com intuito de evitar o furto de computadores ali instalados (fig.65). O resultado prejudica o visual formado entre a cortina de vidro, no canto do prédio, e as paredes de cobogós.



Fig. 65 O pavilhão da escola-parque com grades nas janelas, 2007.
Foto do autor.

O poder público cessou, desde à década de 70, a ampliação deste modelo de Centro Educacional, tendo optado pela massificação apenas das escolas-classe, retomando o modelo tradicional de ensino e disseminando pelas cidades satélites escolas cujos projetos arquitetônicos eram rígidos, não destinando espaços adequados ao aprendizado complementar.

O abandono da implantação das propostas de Anísio Teixeira deveu-se, inicialmente, ao advento da ditadura militar. Exemplo disso é um documento educacional elaborado pela então Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, chamado 'A

Escola Parque em Brasília⁴⁵, que visava readequar as atividades desta em função da LDB Nº 5692/71. O documento, de 47 páginas, apresenta a dinâmica de funcionamento – não só da escola-parque, como também das escolas-classe – e suas possíveis reorganizações, mostra gráficos e esquemas de gestão e administração e, ainda, indica que o ensino seria operacionalizado pelo 'Modelo de Ensino de Glaser'⁴⁶. Em todo o documento, no entanto, Anísio Teixeira não foi citado.

Atualmente, em detrimento à preservação do patrimônio material e, ainda, às constantes menções a Anísio Teixeira nos documentos de tombamento, muitas propostas do educador foram abandonadas. Os alunos freqüentam as escolas-classe em meio período e a escola-parque apenas uma vez por semana também em meio período. O elemento fundamental da proposta de Anísio Teixeira, quanto à complementação de uma escola pela outra, não ocorre mais. As atividades complementares perderam o seu caráter enquanto tal, tornando-se atividades acessórias.

O Centro Educacional de Brasília, que serviria de modelo, como os outros quatro que existem na cidade, são vistos atualmente como 'ilhas' de oportunidade e, mesmo que haja a freqüência de apenas uma vez por semana na escola-parque, são tidos ainda como de formação diferenciada em relação às outras escolas públicas. Há também uma certa nostalgia em torno do conjunto que, aliada a uma estagnação de políticas educacionais, tem gerado a sensação em funcionários e usuários de que a queda de qualidade do ensino faz parte de um processo “normal” e inevitável.

Essas escolas-parque atendem à quase totalidade do universo das escolas públicas do Plano Piloto, onde estão matriculados, tanto os alunos residentes no Plano Piloto, quanto aqueles oriundos das cidades satélites. Além disso, as escolas-parque recebem, em suas turmas regulares, alunos portadores de necessidades pedagógicas especiais, integrantes do programa de educação inclusiva. (DEPHA,2004:04)

⁴⁵ Apesar de não haver menção, depreende-se que o documento seja de 1974, ou seja, três anos após a morte de Anísio Teixeira.

⁴⁶ No documento não há explicações sobre o método, tampouco referências bibliográficas.

Atualmente o Centro Educacional é constituído pela escola-parque e o jardim de infância e por nove escolas-classe, e não mais quatro. Fazem parte as quatro escolas-classe originais, das superquadras 308, 108, 106 e 107 SUL, e mais outras quatro, a saber, da 102, 204, 304 e 305 Sul e mais uma escola-classe do Cruzeiro.

4.4.2. GRUPO ESCOLAR NOVA UTINGA

Nos dias atuais, a proposta de Dario Montesano para o GE Nova Utinga foi abandonada. O que sustenta essa afirmação é o fato de que seus dois elementos fundamentais, os espaços flexíveis de sala de aula e o piso térreo aberto à comunidade - a 'escola-praça', foram impedidos pela construção de paredes de alvenaria e muros.

A única vez que me consultaram sobre reforma, foi quando resolveram fazer o muro de fechamento da escola. Eu disse: 'não vão fazer, pois a escola tem um conceito de abertura de espaços! Eu me recusei e eles fizeram do mesmo jeito. (MONTESANO,2006)

Os espaços das salas de aula são rígidos, devido às paredes de concreto que substituíram os módulos flexíveis e os armários autoportantes. Essa mudança ocorreu no ano de 1987. O espaço de uso comum, o pavimento térreo, recebeu o seu primeiro muro ainda na década de 70. A partir da construção do muro assistiu-se ao seu aumento à medida que a percepção de 'insegurança' também aumentava. Atualmente os muros possuem cerca de 5 metros de altura (fig.67).

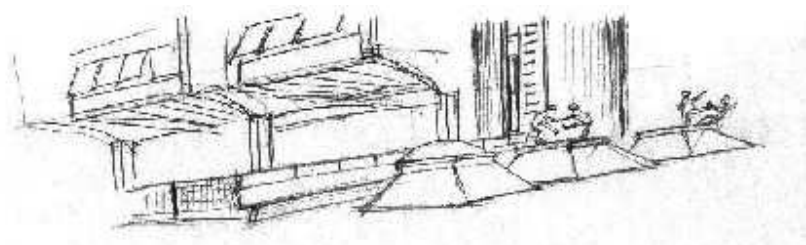


Fig. 66 GE Nova Utinga. Clarabóias no pavimento térreo, 2002. Após estarem quebradas, foram transformadas em bancos de concreto que servem de palco para lutas entre alunos. Desenho Renato Pereira.



Fig. 67 GE Nova Utinga, atual EEPG Jocelyn Pontes Gestal, com muro e cercas de arame farpado, 2006.
Foto do autor.

Observa-se que a 'cultura escolar' que se desenvolveu deu novos usos a espaços projetados para outros fins, como o caso das clarabóias (fig. 26 e 66). Ao mesmo tempo, usos que eram possíveis foram extintos, devido ao crescimento de muros e paredes. Revela-se no espaço outrora planejado a perda de conexões racionais, que haviam motivado educadores e arquitetos em uma série de propostas, cuja consequência é a perda da percepção de que o ambiente é fundamental ao aprendizado.

O pretexto da segurança gerou inúmeras transformações adaptativas e sem cuidado arquitetônico que, além de desconfigurar os espaços projetados, impediram ao próprio usuário interno do edifício, o aluno, usufruir de suas possibilidades mais elementares. A imposição do controle sobre sua movimentação transformou a escola em seu extremo oposto: dos espaços flexíveis e abertos à comunidade aos espaço rígidos e fechados para a

comunidade, para os alunos e para os próprios professores e dirigentes.

As rampas, possivelmente inspiradas nas idéias que Vilanova Artigas tivera para o edifício da FAU/USP, perderam a função com o muramento da escola: dão acesso a lugar nenhum (fig.69). Há portões que estão fechados a anos, salas de laboratório transformadas em depósitos ou simplesmente fechadas, esquecidas do uso coletivo.



Fig. 68 (esq.) Maquete do GE Nova Utinga, 1971. A rampa de acesso ao pátio, vista da entrada do Centro Cívico. Acervo pessoal de Dario Montesano.

Fig. 69 (dir.) GE Nova Utinga, 2006. O muro elimina o acesso à rampa, que também está fechada por uma parede em sua outra extremidade. Foto do autor.

O pátio, que possibilitava ao aluno o banho de sol e as atividades lúdicas, como o uso do mobiliário urbano, as brincadeiras na quadra de esportes, a interação com a comunidade e o trânsito entre o edifício e a praça, hoje é também cerrado por um muro de aspecto sombrio (fig.70 e 71). Significa que o edifício escolar passou a ter dois muros de isolamento: aquele que separa a área da escola em relação ao bairro (5 metros de altura) e um segundo muro, que separa a área livre do pátio da área coberta (2,5 metros).

A mania de fechar ficou tão arraigada na cultura dos diretores que passaram pelo GE Nova Utinga, que mesmo outras escolas com projeto e implantação mais recentes próximas ao bairro, com portões mais fechados, não são tão fechados quanto o atual edifício estudado. Seu entorno nos dá a sensação de estarmos vendo uma penitenciária no pior sentido em que esse termo possa ter, e não uma escola de ensino fundamental. No pátio sob o corpo da edificação que outrora era aberto, agora podemos ter a experiência claustrofóbica de um calabouço medieval. (PEREIRA,2002:23)

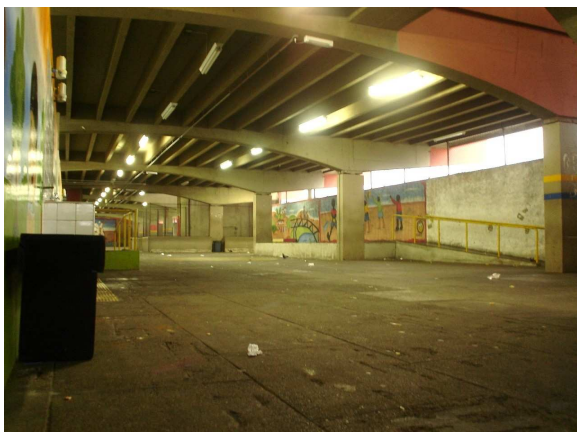


Fig. 70 (esq.) O pátio , 2006.
Foto do autor.



Fig. 71 (dir.) O pátio aberto. Vê-se ao fundo o muro que criou uma divisão entre os pátios, 2006.
Foto do autor.

No pátio ao ar livre (fig. 71), as placas modulares de concreto foram revestidas com cerâmicas que, em dias de chuva, ficam escorregadias. A instalação destas cerâmicas numa área extensa, sujeita a intempéries, tem gerado problemas de manutenção, devido às inúmeras placas que se trincam, prejudicando também o aspecto visual do ambiente. Outra alteração significativa ocorreu no conjunto da torre central.



Fig. 72 (esq.) Torre do GE Nova Utinga, 1972 .
Acervo pessoal de Dario Montesano.



Fig. 73 (dir.) A torre do GE Nova Utinga é ocultada pela caixa do elevador, 2006.
Foto do autor.

Devido às exigências quanto à acessibilidade, foi necessário a instalação de um elevador que atendesse aos três pavimentos. A caixa do elevador rompeu a imagem da torre que se projetava para quem a observasse de perto (fig.73).

Devido ao elevador, aliás, é possível avaliar a série de equívocos que transformaram o ambiente da escola. As rampas, que também facilitariam o acesso aos indivíduos portadores de necessidades especiais, não tem mais função e, mesmo com as atuais exigências, não foram recuperadas.

O espaço do subsolo que, inicialmente, foi projetado para as oficinas de artes gráficas, atualmente abriga o refeitório (fig.74), que é revestido por cerâmica branca e coberto por azulejos. Ao lado foi instalada uma pequena sala de vídeo, na qual as crianças assistem a filmes regularmente.



Fig. 74 GE Nova Utinga, refeitório, 2006.
Foto do autor.

As paredes externas das salas de aula que, no projeto inicial eram formadas pelos painéis modulares, pelos armários autoportantes e por caixilhos, foram substituídas, ainda no início da década de 80, por paredes de alvenaria.

Finalmente, observa-se que o concreto aparente foi substituído por cores laranjas e ocre, em toda a extensão do edifício. Verifica-se que a facilidade deste tipo de intervenção ocorria porque ficava a cargo do diretor decidir o que seria 'melhor' para a escola, nas demandas que fizesse à Secretaria de Educação. A Secretaria, por sua vez, não teve a manutenção do patrimônio material com prioridade, não questionando a direção das escolas quanto às reformas.

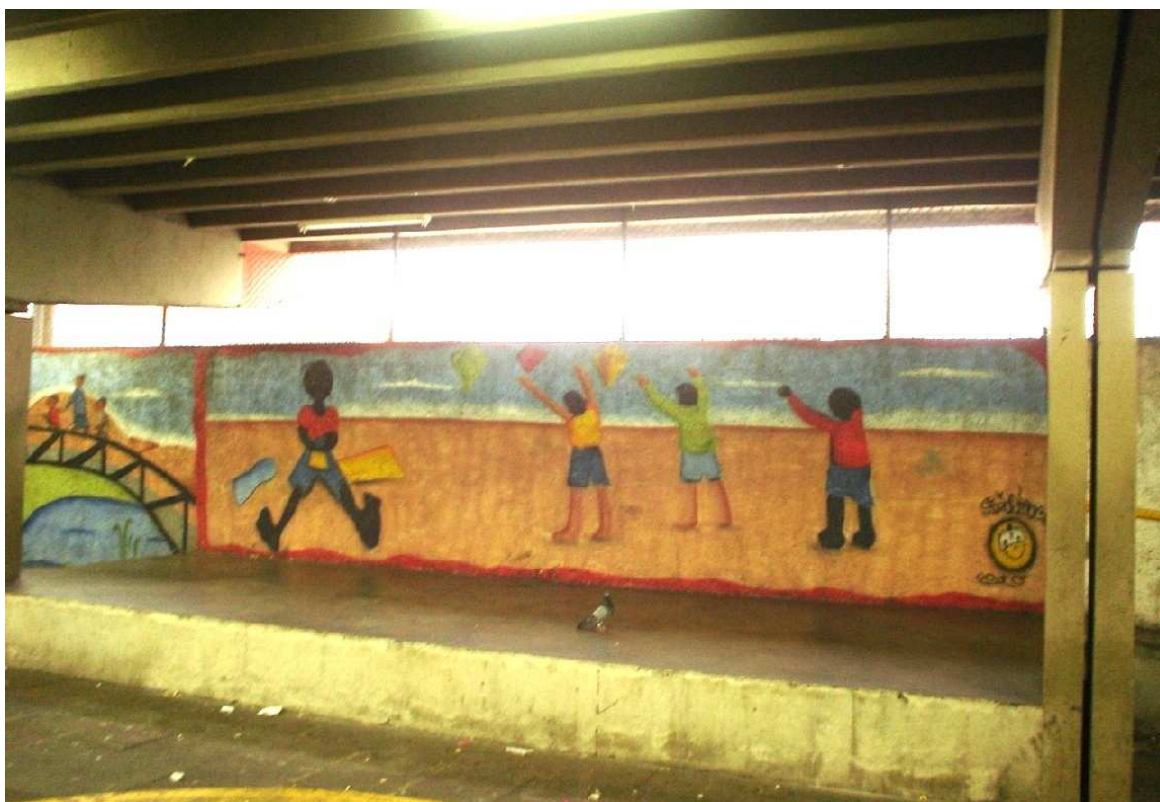


Fig. 75 GE Nova Utinga. Pátio fechado, 2006. Esta, talvez, a imagem de maior simbolismo quanto à degradação do edifício. A realidade da brincadeira ao ar livre impedida por um muro que simula a própria brincadeira ao ar livre. Foto do autor.

O Ginásio de Guarulhos, pelo fato de ter sido projetado pelo Artigas, também sofreu alterações arquitetônicas que, no entanto, buscavam de alguma forma dialogar com o projeto original, sem causar danos como ocorreu com o Nova Utinga. O anexo projetado para o Ginásio foi efetuado sem agredir o edifício original. Assim, essa escola manteve a sua autenticidade. Ela

passou a ser um exemplo da arquitetura paulista de fundamental importância para a arquitetura moderna. O Nova Utinga, no entender da administração, era uma escola qualquer. Essa escola valeu alguma coisa a partir das publicações, da divulgação, da discussão de uma época da arquitetura. Ela se afirmou como projeto inicial. O anuário de realizações do governo do Laudo Natel teve o Nova Utinga em sua capa. Do ponto de vista promocional, era uma escola da mais importante qualidade. Isso tudo faz parte do processo produtivo brasileiro. Uma hora valorizam muito uma obra, outra hora não valorizam nada. (MONTESANO,2006)

Desde sua inauguração, efetivamente, o arquiteto e o edifício executado receberam críticas quanto ao pátio livre. Em uma cidade como São Paulo, cuja periferia se expandia desordenadamente e a criminalidade também, o temor pela segurança das crianças dificultaria a manutenção da proposta original. O equívoco que levou a escola a este estágio de degradação foi o fato de nunca ter ocorrido ali uma intervenção arquitetônica, após a inauguração do prédio, ao mesmo tempo que não havia perspectivas quanto o aspecto transformador da escola frente à sua comunidade.

Como resultado, ocorreram alterações aleatórias por quem se sentia 'incomodado' com algum aspecto do edifício. Tudo ocorreu, evidentemente, em momentos nos quais o projeto arquitetônico de escolas deixava de ser uma prioridade para o estado, como atestariam outras escolas estaduais que surgiram a partir dos anos 70 e que multiplicaram-se nos anos 80.

O Grupo Escolar de Nova Utinga, hoje EEPG Jocelyn Pontes Gestal, parece representar muito do que tem ocorrido com a escola pública no país:

A escolas fundamentais públicas entraram em uma profunda crise. Faz tempo que perderam seu papel na sociedade disciplinar como produtoras de pessoas e corpos dóceis. A sociedade de controle já não precisa mais de massas de operários, mas de empregados flexíveis e capacitados. Como consequência, dia após dia, milhares de pessoas passam a engrossar as filas dos 'marginalizados do sistema'; aqueles que, **nem nas melhores das situações**, podem aspirar a ser explorados. (FUNARI & ZARANKIN:142)



Fig. 76 Edifício do GE Nova Utinga na capa do Caderno de Realizações do Governo Laudo Natel, 1972.
PEREIRA, Renato. *Grupo Escolar de Nova Utinga: uma utopia realizada*. Artigo para a disciplina Análise Crítica da Arquitetura e do Urbanismo Contemporâneos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo / Mackenzie. Prof. Paulo Corrêa. 2002, 28p. p.26.

considerações finais

As idéias de Anísio Teixeira promoveram uma nova forma de se projetar edifícios escolares. Extrapolam, em muito, os temas exclusivamente pedagógicos, estendendo-se aos espaços nos quais as vivências ocorreriam. Ele colaborou com a revisão das hierarquias históricas para um sistema destinado às crianças.

Suas idéias revelam-se mais importantes quando inseridas no contexto da modernidade: a escola que o educador planejara era aquela que ajudaria a tirar o país do atraso frente às nações desenvolvidas, suplantando as enormes barreiras existentes num país de histórico agrário, monocultor, monopolista e escravocrata. Suas idéias iam ao encontro daquelas praticadas pelos arquitetos modernistas, fato que ele próprio reconheceu como 'o presságio de progresso' para o país (HABITAT,1951:4). Sua influência sobre esses arquitetos pode ser observada nos projetos descritos neste trabalho. Interessa-nos ressaltar o arquiteto Hélio Duarte que, após sua ligação com Teixeira, difundiu novas

noções para a arquitetura escolar.

Os projetos dos dois centros educacionais estudados contemplavam as noções do educador de que as vivências das crianças também constituem o aprendizado, não se limitando ao formato tradicional da classe com um professor e dezenas de alunos organizados em fileiras de cadeiras e carteiras. Ao mesmo tempo, os edifícios destes centros, mais que privilegiar o lazer por meio das atividades esportivas, incentivavam, por meio de espaços adequados, as manifestações artísticas e os trabalhos técnicos e manuais, como marcenaria e oficina de metal.

O Centro Educacional de Brasília, dado o contexto renovador da nova capital, foi executado como um sistema modelo para a difusão deste tipo de escola por todo o país. Já o Grupo Escolar Nova Utinga, apesar da 'ousadia' do projeto, foi instalado num contexto que não aspirava a transformação da comunidade na qual a escola seria instalada. Para o FECE, interessava a ampliação do número de salas de aula. A implantação da escola ocorria ainda no auge da ditadura militar e já nascia sob os efeitos da LDB 5692/71.

Estas duas propostas contribuíram para a história da arquitetura educacional porque romperam com idéias tradicionais acerca do edifício escolar, apresentando novas teses para este tipo de projeto, que visavam trazer a educação para um patamar de maior importância na sociedade.

Os projetos possuíam ligação com as chamadas “escola carioca” e “escola paulista” de arquitetura, duas vertentes arquitetônicas do movimento moderno da arquitetura brasileira. Compreendemos, no Centro Educacional de Brasília, os elementos compositivos típicos da linguagem carioca, como o uso de cobogós, murais, cortinas envidraçadas, passagens cobertas e colunas em ângulo. Em relação ao Grupo escolar Nova Utinga, observamos as idéias da “escola paulista” no material de acabamento – o concreto

aparente - e na exposição deliberada dos elementos funcionais, como tubulações de água e de luz. Ao mesmo tempo, o edifício adotava os princípios sociais desta escola arquitetônica, ao tentar ser um elemento articulador da comunidade, por meio do pátio aberto e dos seus elementos típicos de um mobiliário urbano.

Verificamos que o edifício escolar é, tradicionalmente, construído com uma estrutura organizacional voltada ao controle: mais que um ambiente de aprendizado, a escola seria o local onde as crianças seriam conformadas para entrar no mundo adulto suficientemente adequadas ao sistema vigente, ou seja, reprodutoras de um sistema.

Ainda que se observe, nos projetos dos dois Centros Educacionais, resquícios desta arquitetura do controle, verifica-se que os arquitetos atenuaram estes efeitos: em Brasília isso se verifica na distribuição da escola em edifícios dispostos pelas superquadras e em São Paulo, graças às salas de aula flexíveis e à ausência de divisões entre o pátio e a comunidade.

Parece-nos que as transformações arquitetônicas que visaram fechar os edifícios de suas comunidades, situação mais evidente no GE Nova Utinga, revelam um aspecto importante da crise da educação pública: a perda de referência da função da escola pública até mesmo como reprodutora de uma dada realidade. O GE Nova Utinga, como muitas outras escolas públicas de São Paulo, manteve sua existência como mera formalidade social (relembrando as noções colocadas por Mayumi de Souza Lima e Funari & Zarankin). Oferece às crianças apenas as quatro ou cinco horas diárias, durante a semana, e se torna um espaço à parte de sua vida. O controle a ser exercido pelas autoridades da escola - o dirigente, o professor - não é mais aquele do 'vigiar e punir'. Trata-se apenas de um controle burocratizado, encerrado no espaço de muros da escola e que repete um hábito de fechar e abrir portões, evitar a circulação em determinados horários ou encerrar

as crianças em atividades de sala de aula. O estado teria a responsabilidade apenas por uma oferta mínima, sendo que a escola 'de fato', voltada à reprodução do sistema, deveria ser oferecida por particulares.

Em relação ao Centro Educacional de Brasília, observamos que há uma exigência maior quanto ao funcionamento 'diferenciado' da escola. Há um enfoque nas formas não convencionais de aprendizado, principalmente quanto à escola-parque, tida ainda como um exemplo de educação diferenciada e sendo assim reconhecida pela comunidade. Verificamos também que esta experiência de Brasília já é tratada como um 'resquício' de uma proposta educacional e não como uma perspectiva para o futuro.

Quanto às transformações arquitetônicas em relação aos projetos originais, verificamos que não houve e não há um critério arquitetônico adequado para as manutenções e as reformas que precisam ser realizadas periodicamente. Como resultado, temos observado a descaracterização da linguagem dos edifícios.

Atualmente, algumas experiências pedagógicas tem revelado novos caminhos neste diálogo entre arquitetura e educação. A Escola da Ponte (1976), em Portugal, tem tratado de maneira diferenciada a questão pedagógica, cujas hierarquias são rompidas e os alunos definem suas áreas de interesse, com reflexos na composição espacial do edifício. Na cidade de São Paulo, a despeito dos receios com a segurança, algumas escolas estaduais, ainda que dotadas de grandes muros e grades, tem sido abertas à comunidade, seja aos finais de semana, seja durante o período das aulas. No projeto “Abrindo Espaços”, da UNESCO, a proposta tem sido essa, como demonstra Gabriela Athias na obra “Dias de Paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade”. Nesta obra são descritos trabalhos de reintegração das escolas à suas comunidades, abrindo-as para o lazer e também para novas formas de aprendizado, com reflexos positivos sobre a criminalidade e

o abandono escolar pelos jovens.

Como resultado dessa dissertação, verificamos que há que se conhecer melhor tais experiências entre arquitetura e educação que já foram praticadas no país. Essas propostas foram importantes porque romperam com noções tradicionais de escola pública e visavam, além de oferecer novas formas de aprendizado, trazer o país à modernidade por meio da educação. O abandono de muitas destas propostas e a manutenção apenas parcial de outras revelam que a arquitetura escolar, mesmo que não defina o “sucesso” de um programa educacional, indica as idéias educacionais ali praticadas no decorrer de um período. Por estruturar espaços e ambientes do edifício educacional, a arquitetura é também um elemento para o aprendizado.

referências bibliográficas

ACRÓPOLE: Boletim de Instituto de Arquitetos de Brasil, Departamento de São Paulo. Revista Mensal. São Paulo, nº 197, ano 17, 1956. pp. 211-222.

AMBROGI, Ingrid Hötte. *A arquitetura escolar moderna na cidade de São Paulo e sua proposta para pensar o cotidiano escolar de 1949 a 1959*. In: Revista Mackenzie Arte, 11/08/1005. pp.161-169.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Caminhos da arquitetura*. 2ªed. São Paulo: Fundação Vilanova Artigas: PINI, 1986. 144p.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Apud: BRUAND, Yves. *Arquitetura Contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1998. 398p.

ARRUDA, Ângelo. *O colégio estadual de Oscar Niemeyer em Campo Grande MS: uma análise compositiva*. In: Vitruvius. São Paulo, 2000. Texto Especial Nº 006.025. Nov./2000. www.vitruvius.com.br

ASAE-DF, Associação dos Arte-Educadores do Distrito Federal. In: DEPHA, Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal. *Tombamento de bem patrimonial: escola-parque 307/308 SUL*. Brasília, 2004. Processo nº 0150-000002/2004. 151p.

ATHIAS, Gabriela. *Dias de paz: a abertura das escolas paulistas para a comunidade*. Brasília: UNESCO, 2006. 138p.

BOTO, Carlota. *A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito*. In: Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, 2003. Vol.23. Nº61. pp.378-397.

BRATKE, Carlos. *Arquiteto / Architect*. 2ª ed. São Paulo: ProEditores, 1999. 199p.

BRUAND, Yves. *Arquitetura Contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1998. 398p.

BUFFA, Ester., PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002. 174p.

BUZZAR, Miguel. *Arquitetura moderna brasileira como representação: o caso da FAUUSP*. Artigo para o II Seminário DOCOMOMO São Paulo. São Paulo, 2005. 21p.

CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. *Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Ed 34, 2000. 399 p.

CARPINTERO, Antônio Carlos Cabral. *Brasília: prática e teoria urbanística no Brasil, 1956-1998*. FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor, 1998. 257p.

CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p.

CHAVES, Miriam Waindenfeld. *A escola nova na cidade do Rio de Janeiro nos anos 30: a experiência da escola Argentina*. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. Programas e Resumos dos trabalhos do I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000. pp. 280-281

CHAVES, Miriam Waindenfeld. *A educação integral e o sistema platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo Distrito Federal nos anos 30*. IN: Educação em Foco. Juiz de Fora, vol. 7, nº 2, set. fev. 2002/2003, pp. 115-125.

COMAS, Carlos Eduardo Dias et al. *Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1986.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. *Anísio Teixeira, uma 'visão' do futuro*. In: Estudos Avançados. São Paulo, 2001. Vol.15. Nº 42. pp. 241-258

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão et al. *Arquitetura escolar paulista*. São Paulo: FDE, 1998. 236p.

COSTA, Lúcio. *Sobre arquitetura*. Vol.1. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962. 359p.

CRUZEIRO, O. *Brasília: cidade humana*. 26/03/1960. In: MEMÓRIA VIVA: história rima com memória. Pesquisado em 12/01/2007. www.memoriaviva.com.br/ocruzeiro/26031960/260360_1.htm

CZAJKOWSKI, Jorge. Apud: FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. *A escola como espaço sócio-cultural* In: Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996. pp.136-161.

DECRETO DISTRITAL Nº 11.234. *Dispõe sobre o tombamento da escola-classe 308 SUL*. Brasília, 1988.

DECRETO DISTRITAL Nº 24.861. *Dispõe sobre o tombamento da escola-parque 307/308 SUL*. Brasília, 2004.

DEPHA, Departamento de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal. *Dossiê de tombamento: escola-classe 308 SUL*. Brasília, 1987/1988. Classificação 200, código 100/130/131 (131)

. *Dossiê de tombamento: escola-classe 308 SUL*. Brasília, 1988. Classificação 200, código 100/130/131 (212)

. *Dossiê de tombamento: escola-classe 308 SUL*. Brasília, 1995. Classificação 200, código 100/130/131 (130)

Tombamento de bem patrimonial: escola-parque 307/308 SUL. Brasília, 2004. Processo nº 0150-000002/2004. 151p.

DIRIGENTE CONSTRUTOR. *Os novos rumos da arquitetura escolar*. Junho de 1973. Vol IX, Nº 8. 72p. pp 58-64.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. In: Revista da FAEEBA. Salvador, 2000a. Nº13, jan./jun. pp.151-160.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951)*. In: 23ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu-MG, 2000b.

DUARTE, Hélio de Queiroz. *O problema escolar e a arquitetura*. In: HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. nº 04. pp.04-06

FECE, Fundo Estadual para Construções Escolares. *Temas FECE: 2 – planejamento da rede escolar*. São Paulo: FECE, 1972a. 50p.

. *Temas FECE: 3 – arquitetura escolar*. São Paulo: FECE, 1972b. 26p.

FERREIRA, Priscila. *Análise histórica da evolução qualitativa das escolas públicas do Distrito Federal*. Brasília: UnB, 1996. Ensaio Teórico sob orientação do Prof. Francisco Flósculo. 61p.

FILHO, Nestor Goulart Reis. *Quadro da arquitetura no Brasil*. 8ªed. São Paulo: Perspectiva, 1997. 211p.

FLOR, Guáira. *Criatividade ameaçada*. In: Correio Braziliense. Brasília, 12/08/2002. Caderno Educação.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 21ªed. Petrópolis: Vozes, 1999. 262p.

FREIRE, Marcia Rebouças. *Perspectivas de uma nova concepção de arquitetura voltada à educação: Salvador como exemplo referencial*. In: I Seminário Arquitetura e Conceito. Belo Horizonte, 2003.

FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p.

FUNARI, Pedro Paulo, ZARANKIN, Andrés. *Cultura material escolar: o papel da arquitetura*. In: Pro-Posições. São Paulo: UNICAMP, jan/abr. de 2005. v.16, nº 01 (46). pp 135-144.

HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. nº 04, pp. 02-40

HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1953. nº 11, pp. 05-20

LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. In: Palácio do Planalto: legislação, 2006. <https://www.planalto.gov.br>

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. *Arquitetura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1979. 158p.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. *O modernismo arquitetônico em São Paulo*. In: Vitruvius. São Paulo, 2005. Nº 65, Vol. 01. www.vitruvius.com.br

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. 102p.

MANGE, Ernest. *Arquitetura escolar*. In: ACRÓPOLE: Boletim de Instituto de Arquitetos de Brasil, Departamento de São Paulo. Revista Mensal. São Paulo, nº 197, ano 17, 1956. pp. 211-213.

MANHEIM, Karl, STEWART, W.A.C. Apud: BOTO, Carlota. *A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito*. In: Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, 2003. Vol.23. Nº61. pp.378-397.

MELLO, Suzy de. *Escolas elementares*. Tese a concurso de livre docência da Escola de Arquitetura da UFMG. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1970. 193p.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, SANTOS, Thais Helena dos. *Manifesto dos pioneiros da educação nova (verbete)*. In: Dicionário Interativo da Educação Brasileira: EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=279>, visitado em 2/09/2006.

MIRANDA, Alcides Rocha. Apud: FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p.

MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p.

_____. *Memorial do projeto arquitetônico do Grupo Escolar de Nova Utinga*. São Paulo:1971. 2p. (arquivo do arquiteto)

_____. *Carta à Curadoria da Exposição do Cinquentenário da FAU (USP)*. IN: *Jornal da FAU (USP)*. São Paulo: FAU (USP),1999, nº11. pp.11.

_____. *Entrevista sobre o projeto do Grupo Escolar Nova Utinga*. São Paulo, FAU/USP, 24/01/2006. (apêndice)

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. In: *Revista Brasileira de Educação*: jan/abr. de 2001. Nº 16. pp 5-18.

PENIN, Sônia. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. 165p.

PEREIRA, Renato. *Grupo Escolar de Nova Utinga: uma utopia realizada*. Artigo para a disciplina Análise Crítica da Arquitetura e do Urbanismo Contemporâneos. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo / Mackenzie. Prof. Paulo Corrêa. 2002, 28p.

PEREIRA, Renato. *Grupo Escolar de Nova Utinga: uma utopia realizada*. Artigo para o I Seminário DOCOMOMO São Paulo. São Paulo, 2004. 20p.

PINTO, Beatriz Volpato. *Visões de cooperativismos: reinventando utopias*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Dissertação para obtenção do Título de Mestre em Educação.

PIRONDI, Ciro. Apud: WISNICK, Guilherme, org. *O Risco. Lucio Costa e a utopia moderna*. Rio de Janeiro: Bang Bang Filmes Produções Ltda, 2003. 268p.

PROJETO: *Revista de Arquitetura*. Edição Especial de 10 Anos – 1972-1982. São Paulo: Ed. Projeto, nº 42, 1982, pp. 108-109.

REBOUÇAS, Diógenes. Apud: BUFFA, Ester., PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002. 174p.

REIS, José de Souza Reis. *Construções escolares em Brasília*. In: MÓDULO: *Revista de arquitetura e artes visuais*. Rio de Janeiro, 1960. vol. 04. out/1960. 42p.

SEC, Secretaria de Educação e Cultura. *A escola parque em Brasília*. Brasília: SEC/GDF, 1974(?). 47p.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. 224p.

SILVA, Adriana Vera e. *Anísio Teixeira: uma vida inteira dedicada à escola*. In: Revista Nova Escola. São Paulo: Editora Abril, ago./1998. 38p.

SILVA, Elvan. *Uma introdução ao projeto arquitetônico*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1991. 122p.

TEIXEIRA, Anísio, et al. *Manifesto dos pioneiros da educação nova*. In: Pedagogia em Foco, 2006. www.pedagogiaemfoco.pro.br

TEIXEIRA, Anísio. Apud: BUFFA, Ester., PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002. 174p.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 173p.

_____. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 385p.

_____. *Plano de construções escolares para Brasília*. In: RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.35, n.81, jan./mar. 1961. pp.195-199.

_____. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. In: RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. pp.78-84.

_____. *Um presságio de progresso*. In: HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. nº 04. pp.02

WISNICK, Guilherme, org. *O Risco. Lúcio Costa e a utopia moderna*. Rio de Janeiro: Bang Bang Filmes Produções Ltda, 2003. 268p.

XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p.

XAVIER, Alberto., BRITTO, Alfredo., NOBRE, Ana Luiza. *Arquitetura moderna no Rio de Janeiro*. São Paulo : Pini : Fundação Vilanova Artigas ; Rio de Janeiro : RIOARTE, 1991. 315p.

anexos

Localização do Centro Educacional de Brasília

Localização do Grupo Escolar Nova Utinga

Entrevista com Dario Montesano

Fotos de visita: Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Fotos de visita: Ginásio de Itanhaém

Entrevista com Dario Montesano

Arquiteto do Grupo Escolar Nova Utinga

Participantes: Alessandro Guimarães Pereira e Renato Guimarães Pereira.

O arquiteto Dario Montesano nos recebeu no restaurante da FAU-USP, no dia 12 de fevereiro de 2006. Nesta oportunidade, expliquei-lhe sobre a motivação para a pesquisa e sobre os aspectos comparativos que submeteria a escola que ele projetou.

Dario Montesano - O que você quer fazer, afinal?

Alessandro – Estou fazendo Mestrado na Arquitetura da UnB... Meu orientador é Prof. Antonio Carlos Cabral Carpintero. A idéia é a seguinte: porque lá em Brasília tem aquela proposta das escolas-classe e escolas-parque, que foi idealizada por Anísio Teixeira.

Qual que é a proposta da gente? É que como o impacto da escola que estudei aqui em São Paulo foi muito grande... até na minha... por causa das discussões que eu tinha com meu irmão (Renato)... É... Formação arquitetônica... Essa coisa da visualidade, do uso do espaço e tal, né? Então eu me interessei por esse trabalho das escolas-parque e das escolas-classe lá em Brasília. Principalmente a da 308 Sul, que é a primeira, né? Surgiu quando... Que a 308 Sul é uma Quadra em Brasília meio que modelo, né? Lúcio Costa falou: olha isso daqui seria um modelo ideal de Superquadra, né? Então as primeiras... Então, meu objeto de estudo serão as da 308 Sul. E é uma proposta intrigante desde o seu início, assim, né? Hoje também já tem muita coisa assim desvirtuada e tal, né? Principalmente no âmbito da Pedagogia nem tanto no âmbito arquitetônico, né? E aí que eu comecei a ler Anísio Teixeira e aí Anísio Teixeira vai puxando Hélio Duarte e eu já gostava do projeto da escola aqui e eu acabei achando meio que uma ponte entre as duas, né? Que é a coisa da proposta inicial, entendeu? Afinal de contas, o que motivou tal projeto arquitetônico, entendeu? E aí que quando eu coloquei isso para o meu Professor, eu tinha as fotos que o Renato tinha, eu tinha um artigo que o Renato escreveu e tal... Então eu mostrei para o meu professor e meu professor achou muito legal a idéia... Ele falou: pôxa, que você poderia fazer meio que uma comparação pra tentar achar o fio da meada, entendeu? Entre uma proposta que está lá em Brasília e uma proposta que veio aqui para São Paulo. Porque, no começo, eu nem imaginava que tivesse qualquer tipo de relação entre o que aconteceu lá em Brasília... Sei que uma relação tem, mas uma relação tão direta, né? Que, no primeiro momento, seria o Hélio Duarte, né, que trabalhou com o Anísio Teixeira em Salvador...

Montesano – Acho que foi fundamental também em minha tese. Afinal ele também o meu orientador, né?

Alessandro – Pois é... Então e aí quando eu vi que ele foi seu orientador eu falei... Pô, meu professor então quase teve um ataque... Ele falou: não cara, você tem que fazer então essa junção. Não sei se dá para entender... Tipo: qual é o caminho, entendeu? Que tá ligado... A idéia do professor...

Dario – Então você tem que pegar a minha tese. É fundamental. É fundamental porque eu defendi essa tese na época, 1972, não foi muito bem aceita pela banca examinadora. O

peçoal ficou meio assim... O primeiro capítulo são considerações gerais como uma preferência de alguns escritores... O Ivan Illich, por exemplo, é um deles... Falava do problema, vamos dizer, da crítica à escola burocratizada como era o estilo da época... E de que maneira ele comparava o espírito de cobivalidade com o espírito de produtividade. E é isso que está acontecendo na globalização. A grande amarra que está sendo esticada na direção da produtividade. E a gente vê aqui no Brasil algumas reações positivas... Por exemplo, essas escolas que a Marta fez, que eu acho do ponto de vista do projeto, tem alguns problemas, ahh, tá desvinculado de uma visão de planejamento de rede escolar... Por isso que realmente elas são muito caras... O Serra parece que está tentando corrigir um pouquinho isso de alguma maneira... Aliás, deu margem a uma discussão até nos jornais a respeito disso com manifestação de professores da FAU contra a mudança de projeto que o Serra fez nas escolas, é... Nos CEU's, né... Na realidade o CEU, chamado de Centro de Educação Unificada, na realidade é Centro de Expansão Urbana. A idéia deles era colocar escola no local, é... Pouco ermo mas que ser o centro de galvanização de organização da periferia da escola mesmo. Um torno que poderia ser realmente pensado. A preocupação dos CÉUs teria essa intenção. É uma coisa que a gente já fez referência em 1972... Eu estava lendo o primeiro capítulo e tá lá, tá lá... Mas na hora da defesa de tese, falta um (...) eu fui muito podado... E hoje eu vejo que eu tinha razão... Passaram-se vinte e tantos anos e realmente a tese é válida. Tanto assim que está acontecendo de maneira lenta. A partir das escolas parque do Anísio Teixeira. De alguma maneira está acontecendo. Mas ainda é tudo dentro do jeitinho brasileiro ainda. São experiências de espaço, entende, que não se articula no projeto, vamos dizer, de educação amplo. Eu retomei um pouquinho o problema, nesse ponto também interessa para vocês como design, eu retomei há uns quatro anos atrás, inclusive teve uma aluna que me deu um apoio muito grande, a Carina, o problema do espaço flexível de sala de aula. Minha grande preocupação era essa. Ao mesmo tempo, garantir o conceito básico da escola como centro irradiador de influência p'ro entorro, tanto assim que a minha escola na época era uma escola na época completamente aberta, pedindo realmente para que se organizasse o entorro dentro de uma maneira articulada com a escola, realmente não foi feita. Tanto assim que você mostrou aqui os trabalhos, que o trabalho dele é um trabalho muito bom. Que realmente houve uma inversão total daquilo que a gente propôs. E isso aconteceu e a detonação dessas escolas aconteceu... Aconteceu... O próprio (Artigas) de Guarulhos foi mais ou menos refeita mas tinha essas intenções, entende, dessa maneira. E eram espaços abertos no sentido realmente de você atrair a população para poder realmente participar. Não transformar o ensino em uma burocracia sistemática. Mas provavelmente o espaço de conviabilidade do resto do entorro. Para poder realmente sair da sala de aula e continuar o ensino fora da sala de aula. A preocupação da gente era constante e era feito assim. Então, eu tô fazendo essa pesquisa, que dizer, completei. Agora preciso fazer o relatório. A minha idéia é que eu consegui realmente através de desenho de arquitetura pegar três salas de aula de 7,20 m por 7,20m, mesmo espaço. Divido em quatro salas de aula de 5,80 por 7,20. Eu consigo racionalizar melhor o espaço, eu consigo aumentar o número de alunos nessas três salas de aula (...zenais) para quatro agora e diminuo o número de alunos por sala de aula. Eu consigo criar mais oito alunos e pelo conjunto consigo transformar uma sala de trinta e cinco alunos para de vinte e sete, né? Então a idéia realmente remete o problema para a formação do professor, a qualificação do professor, apoio ao professor, aumentar o número de professores, essa coisa toda, já dentro de uma proposta de arquitetura que pudesse realmente revelar, vamos dizer, o germe de uma preocupação de criação de um, de uma rede escolar voltada para uma pedagogia nova.

A preocupação é essa. Então, eu acho que como design pode ser interessante essa coisa para você. Bom, você é designer. Você faz projetos de objetos?

Alessandro: Não, é porque atualmente estou trabalhando como servidor público, né? Trabalho no... Hoje eu to trabalhando no CNPq. Então, na verdade, eu trabalho mais analisando projetos, entendeu?

Montesano: O meu grande problema nesses projetos todos são os materiais e as técnicas de construção. Porque realmente o aluno, é... na medida que você realmente não cria um clima favorável eles tendem a ser um agente de, vamos dizer, deteriorização do próprio espaço. Eles vão quebrar, vão brincar, vão pintar... Essa escola que você estudou aconteceu isso. As salas de aula foram depredadas.

Alessandro: O Sr. fala desses objetos, o Sr. está falando do mobiliário mesmo?

Montesano: Eu estou fazendo não só do objeto mas também dos sistemas de painéis. Essa articulação entre painel, entre modulações, de maneira que você pode realmente trazer o painel para uma distância menor... A parede do corredor, na realidade (...) pode ser usado de tal maneira que você mudando o módulo você pode ter realmente abertura para colocar uma porta, né?

Alessandro: Deixa eu te falar assim... Quando eu entrei na escola, na segunda série, foi quando eles arrancaram os painéis da sala de aula e colocaram paredes. E aí, a conversa que tinha era de que ia melhorar... Fiquei analisando... Os professores das salas falavam “graças a Deus” que arrancaram aqueles painéis, inclusive que conseguiam dar aulas em paz. E acontecia de haver circulação de uma sala para outra. Enfim, não por causa dos painéis... Evidentemente que havia um sistema completamente já desestruturado, né? O problema não está na arquitetura, né? Mas assim, se o Sr. falasse alguma coisa mais sobre os painéis assim... Que na verdade, essa idéia de parede acaba sendo uma coisa muito fácil para quem é professor para trancar as pessoas num ambiente, né?

Montesano: É... Eles querem o máximo de segurança. Quando na realidade, o problema de segurança é advinda da qualidade de ensino e da motivação do aluno. E isso pode ser uma idealização (...) mas que precisa batalhar para isso. Agora, eu preciso realmente fazer o estudo dos painéis que realmente garantam uma forma de segurança, uma forma de controle da temperatura, controle da resistência. Tem uma certa importância...

Alessandro: Os materiais hoje estão muito diferentes?

Montesano: Então se realmente a gente tivesse nessa época já ou muito antes uma política educacional que, de uma certa maneira contemplasse a importância que a indústria poderia ter dos materiais, nós teríamos linhas de pesquisa simples, voltadas cada vez mais e você teria condições mais eficientes para poder realmente compor a sala de aula. Agora, quando eu falo que realmente se consegue realmente diminuir o número de alunos por sala de aula e aumentar o número de alunos numa escola, você pega, por exemplo, uma escola de quinze salas de aula, eu consigo colocar mais quarenta e oito alunos em cada período. Em três períodos vai dar mais de cento e vinte alunos. Com isso, teoricamente a gente poderia

fazer uma economia muito grande de construção de escolas. E maior eficiência. E essa é a grande preocupação.

Alessandro: Voltando um pouquinho, deixa eu te perguntar o seguinte: Como é que foi o Sr. fazer o projeto da escola? Quer dizer, como é que o projeto caiu na tua mão, qual que foi a situação?

Montesano: Essa é uma velha briga que eu tenho, de longa data, desde a época, vamos ver, nunca se esqueça... Vamos pegar um pouco da história... Foi feito Brasília no final da década de 50, houve uma repercussão internacional enorme, e empurrou a arquitetura moderna para uma valorização muito grande. A década de 60 foi uma década muito rica em política talvez devido ao governo Juscelino Kubitschek, apesar da inflação, mas aí mistura o cinema novo, a música popular nova, um teatro novo, uma porção de coisas, uma literatura nova... Tudo muito entusiasmado com uma perspectiva... “Agora o Brasil vai dar certo!”. E tivemos dez anos de uma época de ouro de arquitetura. Eu trabalhava nessa época, depois de ter trabalhado (...) trabalhando no FECE, fundo estadual de construção escolar. E lá já comecei realmente a me preocupar com o problema da escola mas com essa visão nova. Porque eu já tava mais ou menos ligado ao Hélio Duarte, que me pôs aqui dentro desta escola e ele falava muito do problema da escola parque e ele começou a se interessar por isso tudo, né? Ele tinha uma visão de algo novo. E a gente começou realmente a trabalhar nessa direção, né? Realmente a me preocupar. De repente comecei a perceber que o espaço flexível de sala de aula era muito importante porque tinha o boletim de matrícula que varia, aumenta, entende? Então eu fiz um trabalho muito grande num seminário que participei no SDE, em 1993, onde eu aponto de que realmente nós precisávamos pensar num espaço flexível em sala de aula que realmente era um problema de racionalização de recursos para fazer com que realmente você adequasse a escola ao boletim de matrícula que tivesse no ano. Para você poder realmente ajustar e não ter que despender mais porque hoje você tem ou teria escola supercongestionada e tem outro lugar que não tem... de uma ociosidade de sala. Na minha (...) no bairro da Saúde é impressionante... Tem escola que realmente tem salas de aula vazias. Então é uma irracionalidade brutal. Completamente louco.

Alessandro: Quando o Sr. foi, é, evidentemente o Hélio Duarte foi seu orientador e tal, a convivência que o Sr. teve com ele, onde que entrava aí o Anísio Teixeira? Bem no âmbito teórico mesmo, da discussão... Entrava mesmo assim? Como é que era?

Montesano: Olha, nunca se esqueça... O Anísio Teixeira era um nordestino, o Hélio Duarte era nordestino, eles eram muito amigos... Ele tinha uma grande preocupação com o ensino de arquitetura... Ele via realmente uma diferenciação (...) Por outro lado, tinha um outro grupo de gênios mais ligado a uma visão mais ideológica, principalmente o (...) porque eles não se bicavam muito... Que dizer, alguma estava errada nisso aí. Não é nem uma coisa nem outra. Era alguma coisa que estava sem entender. Mas a influência do Hélio Duarte através, vamos dizer, da colocação do Anísio Teixeira como um grande pedagogo, sempre me preocupou... Realmente eu comecei a me preocupar com isso. E quando eu tenho oportunidade de fazer isso, quando essas coisas vieram à minha cabeça. Eu briguei pra valer no ferro. Mas briguei para valer pra ver se... Quem me deu muito apoio naquela época, não, depois, mas antes eu já trabalhava lá, foi a Mayumi Watanabe. Ela era uma

arquiteta titular daqui, uma japonesa, ela morreu inclusive num acidente estúpido, né? Ela... Foi uma estupidez a morte dela. Fui um motoqueiro que atropelou ela. E ela foi para o IML como uma pessoa desconhecida. Ficou uma semana lá. Depois é que descobriram que ela estava lá.

Alessandro: Pois é... O meu orientador falou... “olha Alessandro, pra você continuar o seu trabalho é imprescindível que você leia a Mayumi”(?). Porque ela discute muito bem. E aí eu vim até aqui para pesquisar porque em Brasília não...

Montesano: Houve um determinado instante, depois de muita enchessão (encheção) de saco... Vou até contar as minhas memórias quando publicar isso aqui, que realmente houve uma guerra política lá interna e o pessoal da esquerda, da mesma facção, resolveram me rifar. É isso aí... Eu fui rifado. Mas naquele época eu já estava muito ligado às, vamos dizer, às instâncias da Diretoria. Porque eu estava namorando uma secretária do diretor. Então eles me contrataram o projeto para fazer fora. E eu fiz o projeto. Aí, quando realmente entrou em concorrência, aí é que surgiu o grande problema. Naquele época havia muita corrupção como existe até hoje. Então, o que aconteceu? Aconteceu que eles fizeram a concorrência... O preço de concorrência foi bem abaixo do que deveria ser o plausível para fazer com que a escola ser feita.

Alessandro: Essa escola é aquela lá da...

Montesano: Taguatinga. Ah, não, não... Essa foi a da... da Bela Vista. Aí começou uma briga intensa. Porque a gente já sabia que dentro do (...) tinha setor lá que realmente trabalhava muito (...) e tinha a indústria do reajuste. Baixavam o preço dizendo que depois o participante dizendo que não poderia realmente levar porque teria que reajustar e tudo mundo ganhava dinheiro.

Alessandro: Por conta da inflação.

Montesano: Só que naquela época a gente estava muito envolvido com essa questão mais ética do problema da (...), eu comecei a acionar um pouquinho o IAB. O IAB também tirou o corpo fora. E, no sentido de manter a integridade do projeto. Eu me assessoriei de um professor que era diretor de uma das companhias construtoras mais importantes daqui de São Paulo, a Companhia Construtora Nacional, do (...) Costa... Meu pai trabalhava com eles. Ele começou a me dar orientação. Mandar relatório toda semana para lá para modificar o projeto. Fiz, fiz, fiz... pra valer. Pedi auxílio do IAB, o presidente do IAB resolveu então tirar proveito próprio. Eu comecei a criar uma crise muito grande no próprio (...) E o pessoal começou realmente... Aí veio o diretor lá do IAB e arranhou dez projetos pra ele... Isso sempre aconteceu. E acontece que depois de um determinado instante a obra parou. A firma não tinha mais recursos. Foi para a falência. Parou três anos e depois de três anos tentaram reconduzir a obra ao seu término e aí alegaram que realmente havia erro, falhas no projeto. Não tinha falha no projeto nenhuma... Tinha falha de confissão. Resolveram derrubar a escola, o projeto não foi feito. Fizeram uma outra escola. Essas coisas infelizmente a gente tinha esses percalços, né? Sempre teve, né... O País (...) em determinados instantes teve projetos claros (..) de projeto muito claro... Apesar de ter um convênio que nem o Carvalho Pinto que é era um convênio bom... Primeiro o Gurgel,

depois o Carvalho Pinto. Carvalho Pinto no começo da década de 60, o Gurgel um pouco antes, né? Mas não havia ainda esta mentalidade realmente de colocar o ensino como prioridade fundamental. Linha de projetos... Projeto de governo da mais, ehh, da maior importância que você pode imaginar. Não havia isso... Eu só sei que o IAB deu pra trás, o sindicato deu pra trás e eu fiquei sozinho e a coisa parou. Aí depois eles me deram o projeto que foi esse aí o projeto que eu fiz e aí já na década de ... já no começo.. no final da década de 60, 61. Quando eu fiz realmente o projeto já com essas preocupações todas de flexibilizar espaço, abertura de espaço para a comunidade, né, atividades programadas, atividades dirigidas, não programadas, espontâneas. Quase que realmente o (...) que poderiam fazer... Uma preocupação realmente de transformar o espaço da escola, não o espaço fechado mas um espaço da comunidade. Entende, a preocupação era essa. Ele fez uma análise correta da coisa... A utopia era o (...). Uma utopia no bom sentido. Ele fez uma análise muito boa, fez um trabalho muito bom. O trabalho de mostrar o que foi feito... Ele nunca (...) Eu acho que é uma verdade. Tem que mostrar... Esse troço tem que ficar aí. Faz mesmo, Renato... Não deixa de fazer. Esse trabalho é bom... Faz uma capa boa e manda pra cá... Mesmo por telefone a gente introduz aí... Vale a pena...

Renato: É... Eu tenho um painel... Eu tinha comentado com o Senhor. O Senhor mesmo me deu a dica do (...) Em Aruana tem um (..) para eu mandar de voltar com o comprovante, né? Ele agora, é, foi apresentado, né? Coloquei um painel lá. (...) vários conceitos.

Montesano: Acho que tem que divulgar e ao mesmo tempo ter uma análise crítica. Então, inclusive nas nossas limitações, nas limitações do governo... Tem que fazer, não tem por onde. Eu acho que é fundamental.

Alessandro: Eu posso ler um negócio aqui? Isso daqui é o seguinte: Tinha uma discordância nessa época aí da proposta da criação das escolas-classe do envolvimento da comunidade que o Senhor falou, e o Darcy Ribeiro ele era muito amigo do Anísio Teixeira, né? E ele tinha uma discordância em relação ao Anísio Teixeira justamente nessa questão da comunidade. Eu só vou ler aqui e o Senhor dá uma comentada, beleza? Eu vou falar, ó... “Havia uma diferença básica entre mim e o Anísio. Ele confiava muito na educação comunitária. Eu dizia: Anísio, isso é loucura. A educação nos EUA é comunitária porque é educação luterana. O luterano decidiu que a melhor forma de rezar era ler a Bíblia. Então, a educação era comunitária por haver uma comunidade religiosa que queria manter a sua escola e aqui não há isso. Essa canalha não quer educar ninguém. Eu era federalista e o Anísio era municipalista. E um comunitarista como educador. Discutíamos muito isso e ele tinha muitas razões. É claro que é preciso aproximar o município mas antes precisamos despertar o município. O município, principalmente o de ontem, era dominado por fazendeiros, uma gente mais atrasada. Uma gente que gostava do caboclo, caboclo ignorante, e quanto mais ignorante, melhor.”

Montesano: Exatamente. É verdade... Mas é verdade mesmo. É... perfeito. Perfeita análise, corretíssima... Eu estava discutindo com um maitre Jean (...) Não sei se você já ouviu falar do Maitre Jean? O Maitre Jean é um arquiteto que foi meu professor aqui e ele entrou na faculdade como professor em 1954. Eu tinha 24 para 25 anos. Ele era assistente do Abelardo (...) e ele foi um professor que pra nós foi muito importante porque era uma turma pequena, de 36 alunos. Realmente uma revelação. Eu fiquei muito amigo dele até hoje, né?

De eu ir pra casa dele e tal. E nós estávamos discutindo o seguinte: Ele dizia o seguinte: O estado do (...) ele tinha com a gênese de formação na família dos puritanos que veio da Inglaterra. Ele vieram para cá para se instalar. Não para fazer como foi feito aqui no Brasil Vinha aquele pessoal de Portugal, pra (...) pros índios, né? Para fazer sua mestiçagem e voltava para lá. O português tem muito disso. A terrinha, a santa terrinha, que precisamos rever. Até hoje tem muito dessa mentalidade. A formação do Brasil está muito ligada realmente a esta divisão. Não era um negócio de se instalar pra valer... Era um negócio de transição. Não tinha um negócio assim de um projeto pra valer. Como teve os Quakers. Eles foram para se instalar lá. Fora isso, que eu acho que isso discorda um pouquinho do Maitre Jean, havia uma mentalidade advinda provavelmente da formação saxônica que tem origem secular. É tão mais organizado quanto coletividade. E o Brasil não é. O Brasil é uma dispersão enorme, que de repente, aparece o pai da pátria, um iluminado, que articula tudo como aconteceu com Getúlio e Juscelino. Fora isso, o povo é que fica disperso. Sempre vivendo o dia a dia, país tropical, calor, essa coisa toda... Não está pensando no amanhã... Tá pensando em se divertir, tá pensando realmente em não organizar comunidade nenhuma. Vive ao sabor das necessidades imediatas. Por isso é que tem isso que você falou aí do fazendeiro, no fundo é um coronel, né? Entende... Que quando mais ignorantes as pessoas, melhor pra ele porque ele tem o domínio. E realmente o problema é o seguinte: Aqui no Brasil se você não é amigo do rei, você está perdido. E lá no nordeste é isso. Não tem por onde. Aqui é não é São Paulo não. Pelo simples fato de nós termos muito desenvolvimento industrial, com outra mentalidade, com imigrantes diferentes, com maiores oportunidades, com a preocupação da produtividade também. Com a criação de tecnologia, para desenvolver realmente as regiões, essa coisa toda... É uma espécie de bolsão da sociedade brasileira. E de uma certa maneira, é o estado mais importante que irradia finalmente o progresso. Mas tudo bem que realmente as contradições que teve. Ao mesmo tempo que hoje nós vivemos uma globalização de tal maneira se você não tiver uma capacidade no rendimento da produtividade você fica pra trás, ao mesmo tempo você vai realmente robotizando o homem de uma maneira acelerada. Isto é... Inclusive, esta formação histórica nossa é fraquíssima.

Alessandro: Posso, assim, colocar duas inserções, até legal o Senhor falar isso? Uma: No projeto da escola-classe, escola-parque, lá de Salvador, que é o Carneiro Ribeiro, que o Air Duarte que projetou, né? A escola começou a fazer em 1947, se não me engano... Foi ficar mais ou menos pronta em 1957. Quer dizer 10 anos depois. Então, a sensação que dá é de que, parece que assim, em determinado projeto, não só por falta do dinheiro... Por exemplo por causa dessa escola que a gente estudou aí, né? Que parece assim, que arquitetura pode responder por tudo, entendeu?

Montesano: Não.

Alessandro: Não, não, assim... A sensação que dá é assim do tipo por exemplo: Há um problema social em volta e então não precisava ter muro, não é, quando a proposta foi feita. Mas aí, pra tentar resolver um problema ali, constrói um muro em volta. Queria que o Senhor comentasse isso e tem uma outra coisa assim que, é... a sensação que as coisas são sempre assim inacabadas, entendeu?

Montesano: Mas é! Mas é mesmo!

Renato: Aquele projeto, ele foi na época, eu lembro, ele foi acabado. Talvez a previsão de quando tinha leis de (...).

Alessandro: É... É interessante isso.

Renato: Em 1973 quando eles inauguraram, justamente no período Médici, (...) tem laboratórios por exemplo que nunca foram usados. Talvez a própria proposta de ensino já não era, já tinha caducado, tinha caducado no sentido de ficar melhor, pelo contrário, ficou pior. No regime militar horripilou mais ainda o aborrecimento geral.

Montesano: Agora, o que eu não consigo entender até hoje, porque que eles fecharam o galpão com relação ao pátio onde se fazia (...). É isso que não dá para entender. Na minha cabeça fecharam até isso. Quando deveria haver uma transição de espaço. Uma coisa incrível. Isso é de uma vesguice que dá até medo.

Alessandro: Vou te dizer assim na prática. Deixa eu comentar, então. Você está falando daquele muro interno dividindo o pátio.

Montesano: É. Dividiram o local onde tem a quadra e a cobertura do prédio que é o galpão, pô. Estava aberto aquilo lá.

Alessandro: Eu lembro assim uma motivação, não existe uma lógica clara. Mas assim, é o seguinte: Começou com um problema muito grande com o tráfico de drogas, me parece. O pessoal estava invadindo... A informação que passaram é que o pessoal estava invadindo a escola pra poder traficar dentro da escola. Então, na cabeça das pessoas que projetaram aquele muro, era uma tentativa, era como se fosse um segundo muro. Agora para ele tentar entrar na escola para vender drogas ele tem que pular dois muros. Não vai pular um só, entendeu? Comenta aí... Não sei se... Ah, uma outra coisa que eu queria falar, que muito a ver com esse desenvolvimento, é o seguinte: Na década de 60, a partir de 64, por causa do golpe, o governo, pelo menos assim, estou falando do que eu li, né, na prática poderia ser outra coisa, mas o governo demonstrou uma preocupação com a educação. E eles entenderam o seguinte: o senhor falou de produzir robô, de produtividade. Ele tinha uma teoria educacional dos militares aí dos caras, que era do capital humano. Ele disse a gente tem que investir em escola, porque investindo em escola a gente vai educar melhor as pessoas para o mercado de trabalho, para a produção. Como se a escola fosse dar conta disso numa boa, entendeu? Como se a escola fosse responsável por criar um cara que ira ser o grande, é, trabalhador, né? Ele... É, exatamente, operário padrão, o cara produtivo... Então, assim, quando o senhor foi encarregado de fazer o projeto... O estado da arte, nesse sentido circular das idéias, influenciou nesse sentido?

Montesano: Não... Que nada! Não tinha nada... A gente tinha mais liberdade de ação. Por falta de desajuste geral. Ninguém estava preocupado com essas coisas. O importante era fazer escola pra criar um número. É assim até hoje. A Marta começou a mudar um pouquinho agora. O Serra fez uma crítica realmente à população de 42 anos. Por exemplo, se eu pegar uma criança de um ano e ter que subir uma escada para levar realmente a um berçário, é uma tristeza. Tem que ser baixo. Tem que fazer isso, de alguma maneira. Algumas coisas estão corretas. Porque eu acho o seguinte: acho que o Serra deve ter

consultado a diretoria do Equirf(?) no sentido de fazer essas modificações. Os arquitetos lá ou não foram avisados ou foram pegos de surpresa e reagiram. E teve um abaixo-assinado de onze professores daqui contra isso. Outro dia eu falei com Alexandre, falei com Nilton, falei com o Pedro Vespasiano... Isso é uma besteira... Não é por aí, cara... Isso aí é pura e simplesmente você entregar para o crítico, para quem está contestando, com mais substância, mais fundamento. Quer dizer, no fundo, no ponto de vista de canto, você (...) porque coloca a gente numa posição perigosa. A gente rebelda a toa. Querer assimilar... Ah, mas não consultaram a gente... Então eu acho que a Valéria, que era a diretora, não deve ter comunicado o pessoal. Isso acontece. Mas aqui com mais liberdade. Não tem (...). Era uma época mais... Primeiro que a década de 60 foi uma década fantástica, de estímulo, de impulso. Segundo que não estava nada organizado. E a gente tinha liberdade para isso.

Alessandro: Mas, vem cá... É... Nem por exemplo, o Senhor fez o projeto... Foi encarregado de fazer isso e outros, né? Tinha educador trabalhando junto ou não?

Montesano: Não. Esse trabalho de empregado não existia... Tudo era da cabeça da gente.

Alessandro: Na sua opinião: quando o Senhor foi encarregado de fazer o projeto, o Senhor e muitos outros da administração. Onde é que os educadores estavam, então?

Montesano: Também estava tudo realizado. Porque estava tudo realizado. Porque? Porque realmente o sistema de ensino não contemplava a exaltação desses profissionais. Não existia isso. Era tudo da cabeça da gente. Às vezes a gente consultava uma pessoa, uma amiga, qualquer coisa naquele tempo... Enfim, só... Não tinha aquela sistemática, entende? Aliás, na época que eu fiz o projeto do prédio lá da La Vista (?), a coisa ficou de uma tal maneira, que o secretário de educação me chamou para conversar. O Pasquale. Ele podou o projeto. Faltou isso. Ele simplesmente me aniquilou. Detonou tudo. Mas o secretário de educação chamou a gente para conversar. Eu tava brigando... Naquela época ele queria muita garra porque a arquitetura estava florescendo. E tem artigos de jornais que eu escrevi... Uma porrada de coisas... Eu sempre me preocupei com isso, né? Mas não tinha assistência pedagógica. Ou seja, não tinha...

Alessandro: Quer dizer que o Senhor, assim, teria como me traçar mais ou menos um paralelo mas o Helio Duarte na década de 50, ele participava do convênio...

Montesano: No momento... Não, era da prefeitura, na verdade... Convênio escolar foi uma iniciativa da prefeitura dos convênios que existem no Estado de São Paulo. Parecia que a coisa ia avançar e tal. Tanto é que construíram uma porrada de escolas. Várias obras de arquitetura fizeram. Mas na década de 50. Depois veio Brasília e Brasília, então, a coisa deslancha na arquitetura no resto do País inteiro.

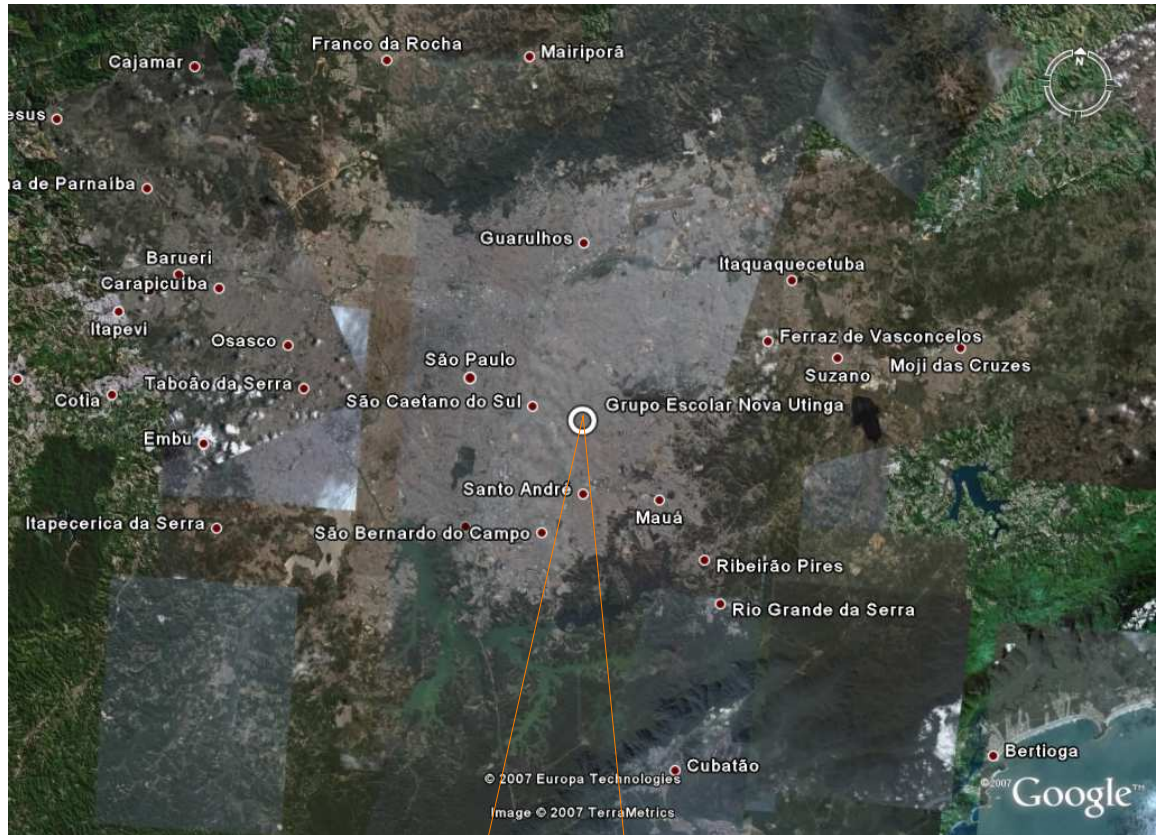
Alessandro: Pois é... Nesse convênio, pelo menos, é uma coisa de vistoria, que esse daqui é um deles, falava que nessa época do convênio, que o Hélio Duarte era o coordenador, né, que eles tinham alguns tipos de respaldo de educadores.

Montesano: É possível... No caso, o Anísio Teixeira...

Alessandro: O que aconteceu foi o seguinte: o Anísio Teixeira, ele tinha um respeito, assim, de um (...) superior de arquiteto, né? Ele tava ali, um arquiteto, essa bateria vai acabar,, é, valeu.... É, os arquitetos tem um trabalho muito interessante no desenvolvimento e tal, e o Helio Duarte colocou sua preocupação, quando ele participou do convênio aqui, buscando os educadores, apesar de ter encontrado diversas resistências. Então, só para traçar um paralelo, então, no caso do Senhor nem chegou a ter isso, né?

Montesano: Ele tinha muito mais respaldo. Ele tinha muito mais, é, vamos dizer ele muito mais presença do que eu. Hélio Duarte era já um cara conhecido, ele era arquiteto da velha guarda, conhecido, naquela época da velha guarda. Mas era conhecido e tinha uma certa projeção, de uma certa maneira e era um batalhador, também pelo projeto que...filho, inclusive (...) de outros projetos também. Era uma época de desenvolvimento da arquitetura em São Paulo. Havia uma sintonia de alguns caras ligados à administração pública. Isso existia. Ele aproveitou. Havia alguns líderes de arquitetos aqui que tiveram importância e Anísio foi um deles. O Hélio Duarte na área dele foi um deles. Tudo bem que ele ficou muito cotado aqui nacional...

Localização: Grupo Escolar Nova Utinga



Grande São Paulo e a localização do Grupo Escolar de Nova Utinga, 2006. Google Earth.

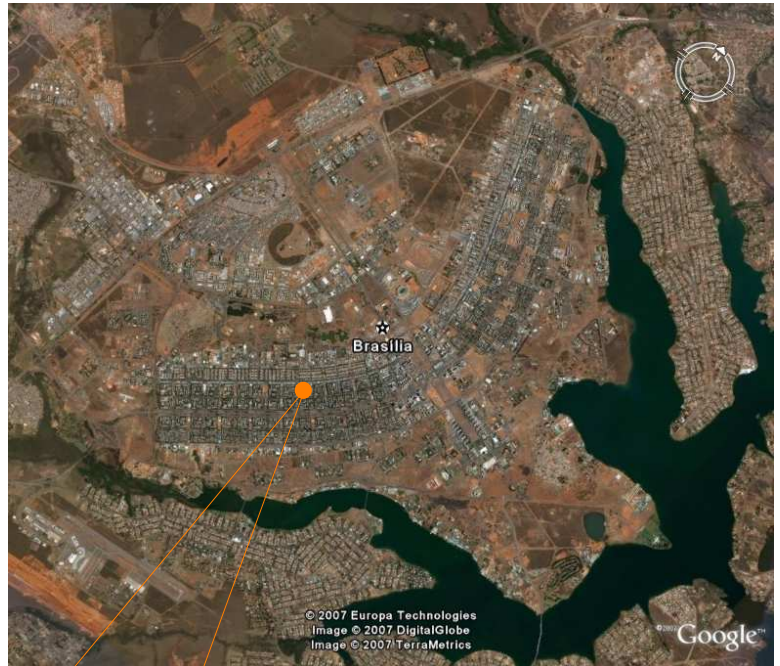


Grupo Escolar de Nova Utinga, Jardim Mimar, 2006. Google Earth.

Grupo Escolar Nova Utinga



Localização: Centro Educacional de Brasília



Brasília vista de satélite, 2006. Google Earth



Escola-Classe 308 Sul

Escola-Parque 307/308 Sul



Conjunto de superquadras da Asa Sul vista de satélite, 2006. Google Earth.

Escola-Classe 108 Sul

Escola-Classe 107 Sul

Escola-Classe 106 Sul

Visita à escola-parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

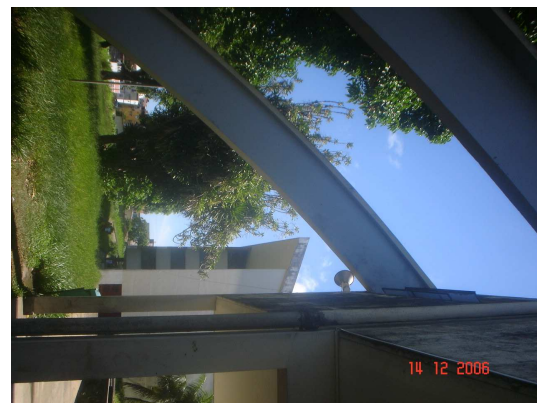
Salvador-BA, 14/12/2006. Fotos: Alessandro Guimarães Pereira



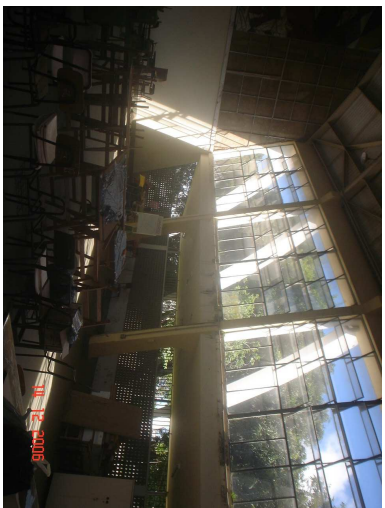
Biblioteca



Pavilhão do teatro e ginásio



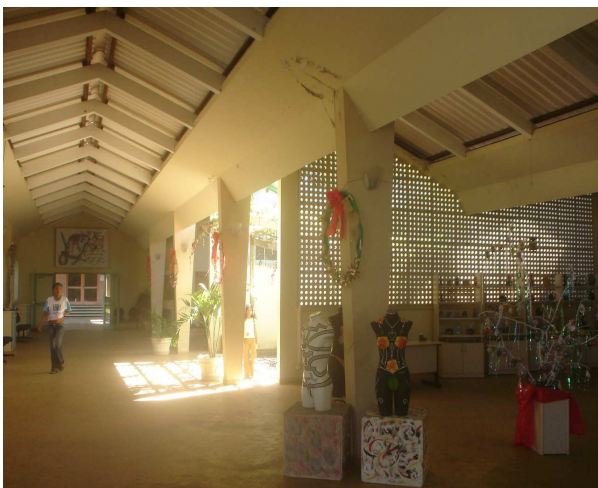
Pavilhão de Oficinas



Ginásio



Refeitório



Exposições e administração

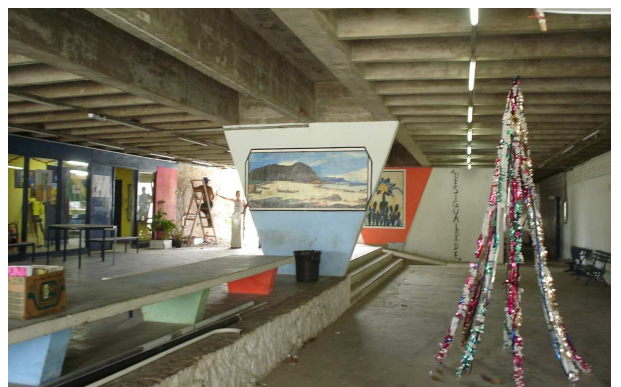


Visita ao Ginásio de Itanhaém-SP

Itanhaém-SP, 04/01/2007. Fotos: Alessandro Guimarães Pereira



Pavilhão principal



Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)