

universidade de são paulo  
faculdade de arquitetura e urbanismo

andré augusto de almeida alves

**arquitetura escolar paulista 1959 – 1962:**

**o page, o ipesp e os arquitetos modernos paulistas**

são paulo, 2008

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.



andré augusto de almeida alves

**arquitetura escolar em são paulo 1959 – 1962:  
o page, o ipesp e os arquitetos modernos paulistas**

Tese apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção de grau de doutor em arquitetura e urbanismo.

Área de concentração: Fundamentos e história da arquitetura e urbanismo

Orientadora: prof. dra. Maria Lucia Caira Gitahy

são paulo, 2008



Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

André Augusto de Almeida Alves  
almeida.alves@gmail.com

A Angelo, e através dele, a todos que inspiraram este trabalho.

A Monique Meiko Takeda de Almeida Alves.



## **Agradecimentos**

À Prof. Dra. Maria Lucia Caira Gitahy, pela acolhida generosa, orientação precisa, disponibilidade irrestrita e confiança depositada nesta pesquisa;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa História Social do Trabalho e da Tecnologia como Fundamentos Sociais da Arquitetura e do Urbanismo (HSTTFSAU), Artemis Fontana, Beatriz Albuquerque, Cristina Campos, Fernando Atique, Flávia, Gustavo Pimentel, Luis Augusto Maia Costa, Luis Felipe, Luciana Inoue, Marcos Virgílio, Sidney Bernardini, pelo convívio enriquecedor;

Ao IPESP, através de sua Comissão de Gestão de Imóveis e seu Arquivo Geral; ao FDE, em especial a seu Arquivo Técnico; e ao IAB SP, pela disponibilização de seus arquivos;

Aos servidores técnico-administrativos da FAUUSP, pela atenção sempre cordialmente dispensada;

À Universidade Estadual de Maringá, por apoiar, através dos Planos Anuais de Capacitação, o aperfeiçoamento de seu pessoal técnico e docente;

Aos colegas do Departamento de Engenharia Civil da UEM, e a suas chefias, pelo seu interesse; por tornarem possível minha ausência na fase final do doutorado e por viabilizarem a minha permanência em São Paulo durante os longos períodos de pesquisa;

A Antonia Betioli de Oliveira e Lúgia de Almeida Pacheco, pela receptividade durante os longos períodos de consulta aos acervos paulistanos;

Aos meus pais, Lupércio e Cleuza, e à minha família, presentes em todos os momentos;

A todos aqueles que, ainda que não consiga perceber, foram fundamentais para a realização deste trabalho.



## Resumo

A tese tem por objeto a produção de prédios escolares efetuada pelo IPESP – Instituto de Previdência do Estado de São Paulo – com projetos contratados junto aos arquitetos paulistas atuantes na iniciativa privada, entre 1959 e 1962. As recorrentes assertivas da historiografia, relativas ao caráter modelar dos prédios projetados por Vilanova Artigas – Ginásios de Itanhaém (1959) e Guarulhos (1960) – para a produção enfocada e para a arquitetura paulista em geral, são reexaminadas, em um percurso metodológico que inclui a revisão da historiografia da arquitetura moderna paulista e brasileira. Aprofunda-se neste o quadro teórico e a problematização do tema, a partir dos trabalhos pioneiros dedicados à história da arquitetura escolar de Segawa (1988) e Wolff (1992). Evita-se assim uma abordagem formal da arquitetura escolar paulista, baseada na eleição de “modelos” e “inovações tipológicas”, em favor de um olhar que a vê no âmbito dos diferentes projetos de Brasil moderno vigentes no debate político e cultural brasileiro, marcado pelo embate ideológico característico da Guerra Fria.

As experiências de planejamento estatal no Brasil configuram um locus privilegiado deste embate, visível também no âmbito da política partidária e eleitoral em que se dá a vitória de Carvalho Pinto nas eleições para o governo do Estado de São Paulo, em 1958. Igualmente reveladora, neste sentido, é a análise comparativa das personalidades de Carvalho Pinto e Juscelino Kubitschek e de seu planejamento, consubstanciado, respectivamente, no PAGE – Plano de Ação do Governo do Estado – e no Plano de Metas. Analisa-se os distintos papéis ocupados pelos arquitetos nestes planos. Acompanha-se a passagem de um cenário de otimismo para outro de crise institucional, nos agitados anos das gestões de JK (1956 – 1961) e Carvalho Pinto (1959 – 1963). As políticas do governo Carvalho Pinto, seu planejamento, encabeçado por Plínio de Arruda Sampaio, proveniente dos quadros da JUC (Juventude Universitária Católica) e desenvolvida por jovens arquitetos atuantes na SAGMACS (Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais) é abordada, no que se direciona à questão educacional, especialmente a atuação do arquiteto Celso Lamparelli, que desempenha papel central na criação do FECE (Fundo Estadual de Construções Escolares) e na coordenação dos planos do conjunto de organismos então ligados à educação. São detalhadas as atividades de planejamento do FECE, incluindo levantamentos, definição de critérios de atendimento, elaboração de programas de necessidade, definição de parâmetros dimensionais e condicionantes de projeto, bem como é apontado o caráter polêmico da aplicação de recursos previdenciários na construção de prédios públicos.

Ao mesmo tempo, a atenção da tese volta-se à atividade projetual dos arquitetos da iniciativa privada, explorando, a partir da experiência de educadores como Anísio Teixeira e Paschoal Lemme, o conteúdo modernizante dos projetos “liberal democrático” e “revolucionário” de escola, igualmente polarizados na arquitetura de Oswaldo Bratke e dos sócios da loja Branco & Preto, de um lado, e Vilanova Artigas, de outro, todos eles cercados por jovens arquitetos. As nuances existentes no interior de cada um desses dois grupos, as filiações e as especificidades das contribuições individuais, as virtudes e vicissitudes em obras de pequeno e de grande porte são perscrutadas através de uma leitura microscópica dos seus projetos executivos e dos processos para cada caso abertos pelo IPESP. Procura-se, assim, aferir os diferentes conteúdos de modernidade, englobados pela produção em questão.



## Abstract

The thesis focuses the production of school buildings by IPESP (Institute for the Welfare of São Paulo State), with projects contracted with the Paulista architects working in the private sector, between 1959 and 1962. The recurring assertions in the historiography, related to the model character of the buildings designed by Vilanova Artigas – Secondary Schools of Itanhaém (1959) and Guarulhos (1960) – in the production studied and in Paulista architecture in general, are reviewed in a methodological path that includes the review of the Paulista and Brazilian modern architecture historiography. The theoretical framework deepened the discussion of the theme, including the pioneering work in the field of school architecture history by Segawa (1988) and Wolff (1992), avoiding therefore the formal analysis, based in the election of “models” and “typologic innovations”, in favor of an approach that conceives this architecture in the scope of the different projects of a modern Brazil, which prevailed in Brazilian cultural debate of the period, marked by the ideological clash typical of the Cold War.

The experiences of state planning are a privileged locus of this clash, visible also in the context of party politics in which Carvalho Pinto is elected Governor of São Paulo State, in 1958. Equally revealing, in this sense, is the comparative analysis of Carvalho Pinto's and Juscelino Kubitschek's personalities and their planning activities, established, respectively, in the PAGE (State Government Action Plan) and the Plano de Metas (Marks Plan). The different roles played by the architects in these plans are analyzed. The transition between an optimistic scenario and another, marked by institutional crisis, in the dynamic years of JK's presidential term (1956 - 1961) and Carvalho Pinto's government term (1959 - 1963). Carvalho Pinto's policies, his planning, led by Plínio de Arruda Sampaio, who came from the JUC (Catholic Universitarian Youth) and developed by young architects working till then in SAGMACS (Society of Graphic and Mecanographic Analysis Applied to Social Complexes) is discussed, in what regards the educational problem, specially the work of architect Celso Lamparelli, who plays a key role in the creation of FECE (State Fund for School Buildings) and in the coordination of the plans of all the State government agencies so dedicated to educational issues.

The planning activities of FECE, including surveys, definition of service standards, preparation of architectural programmes, definition of dimensional parameters and design constraints are detailed, as well as is pointed the controversial character of the application of resources destined to the retirement of State public servants in the construction of public buildings.

At the same time, the thesis pays attention to the design activity of the private architects, exploring the experience of educators as Anísio Teixeira and Paschoal Lemme, the modernising content of the “liberal-democratic” and “revolutionary” projects of school, also polarized in the architecture of Oswaldo Bratke and partners of the Branco & Preto store, on the one hand, and Vilanova Artigas, on the other, all of them surrounded by young architects. The nuances existing in the interior of each of these two groups, the affiliation and the specificities of individual contributions, the virtues and shortcomings in small and large buildings are scrutinized in a microscopic reading of their designs and IPESP documentation files dedicated to each building. The intent is to assess the different contents of modernity, covered by the production in question.





## Índice de ilustrações

Fig. 1: Plano de Ação do Governo – Investimentos setoriais.....	159
Fig. 2: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna (0511401): Planta de locação; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	201
Fig. 3: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna (0511401): título não disponível; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750 e 1:375.....	201
Fig. 4: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: fachada frontal.....	202
Fig. 5: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: galpão e pavilhão de salas de aula.....	202
Fig. 6: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: circulação.....	202
Fig. 7: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: sala de aula com caixilhos originais.....	202
Fig. 8: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: circulação entre pavilhões originais, com ampliação ao fundo.....	202
Fig. 9: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: detalhe das esquadrias e cobertura junto à circulação do pavilhão de salas de aula.....	202
Fig. 10: Eduardo Kneese de Mello, Grupo Escolar de Reginópolis, Reginópolis (0718102): sem título (instalação hidráulica), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	204
Fig. 11: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Planta de construção: administração-det. pisos; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	206
Fig. 12: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	206
Fig. 13: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Detalhes de quebra-sol; coef. redução=1/7,5; esc. 1:150.....	206
Fig. 14: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): insígnia do Plano de Ação.....	207
Fig. 15: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: aspecto geral com pavilhão de salas de aula.....	208
Fig. 16: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: circulação das salas de aula.....	208
Fig. 17: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: bloco da administração com ampliações posteriores.....	208
Fig. 18: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: galpão com palco e administração ao fundo.....	208
Fig. 19: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): Elevações/ corte; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	208
Fig. 20: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): Elevações/ corte/ detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500/ 1:100.....	209
Fig. 21: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Planta geral; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	211
Fig. 22: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Elevações/ cortes, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	211
Fig. 23: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Elevações/ fechos, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	211
Fig. 24: Salvador Candia, Ourinhos, Ourinhos (1137103): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	212
Fig. 25: Salvador Candia, Grupo Escolar Ourinhos, Ourinhos (1137103): Fachadas, coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	213
Fig. 26: Salvador Candia, Ourinhos, Ourinhos (1137103): Cortes, coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	213
Fig. 27: Fernando Arantes, Grupo escolar para Rancheira, Rancheira (1014102): Planta, coef. red.=1/7,5; esc. 1:750.....	215
Fig. 28: Fernando Arantes, Grupo escolar para Araraquara, Araraquara (0676102): Hidráulica, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	215
Fig. 29: Jacob Maurício Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: fachada frontal.....	217
Fig. 30: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: entrada.....	217
Fig. 31: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: pátio com galpão e circulação do pavilhão de salas de aula.....	217
Fig. 32: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: galpão com pátio ao fundo.....	217
Fig. 33: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: galpão.....	218
Fig. 34: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: circulação das salas de aula.....	218

Fig. 35: Jacob M. Ruchi, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: insígnia do PAGE.....	218
Fig. 36: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol (0814101): Planta baixa e detalhes, coef. redução=1/5, esc. principal 1:250.....	220
Fig. 37: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol: aspecto geral.....	220
Fig. 38: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol: galpão.....	220
Fig. 39: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	221
Fig. 40: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	222
Fig. 41: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Corte AA, coef. redução=1/9,375; esc. principal 1:187,5.....	222
Fig. 42: Oswaldo Arthur Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Planta pav. térreo, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	224
Fig. 43: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Planta de locação/ planta pav superior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750, 1:1875.....	224
Fig. 44: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Cobertura, coef. red.=1/7,5; esc. principal 1:750.....	224
Fig. 45: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): fachadas, coef. red.=1/7,5; esc. princ. 1:750.....	225
Fig. 46: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): cortes, coef. redução=1/7,5; esc. I 1:750, 1:375.....	225
Fig. 47: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): esquadrias de madeira, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.....	225
Fig. 48: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: porta de entrada.....	226
Fig. 49: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: portaria.....	226
Fig.50: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: galpão.....	226
Fig. 51: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: escadas de acesso às salas de aula.....	226
Fig. 52: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: circulação das salas de aula.....	226
Fig. 53: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: sala de aula.....	226
Fig. 54: Oswaldo A. Bratke, Estação de Uberlândia da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro. (Segawa e Dourado, 1997).....	227
Fig. 55: Oswaldo A. Bratke, Estação de Uberlândia da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro. (Segawa e Dourado, 1997).....	227
Fig. 56: Oswaldo A. Bratke, Escola de Minas e Metalurgia da USP. Fonte: Segawa e Dourado (1997).....	227
Fig. 57: Oswaldo A. Bratke, Core da CUASO. Fonte: Segawa e Dourado (1997).....	227
Fig. 58: Giancarlo Gasperini, Grupo Escolar, Charqueada (0531XXX): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	228
Fig. 59: Giancarlo Gasperini, Grupo Escolar, Charqueada (0531XXX): Cobertura, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.....	228
Fig. 60: Marcos Monlevarde Tomanik (e Alberto David Monteiro de Andrade), Ginásio de Franca, Franca (0624113): Planta de água, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	230
Fig. 61: Alberto David Monteiro de Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista (0325102): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	230
Fig. 62: Alberto David Monteiro de Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista (0325102): Cortes, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1: 375, 1:750.....	231
Fig. 63: Alberto D. M. Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista: fachada frontal. Fonte: IPESP, Proc IP 34399 de 30/06/1961.....	231
Fig. 64: Alberto D. M. Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista: galpão. Fonte: IPESP, Proc IP 34399 de 30/06/1961.....	231
Fig. 65: Alberto D. M. de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé (0448104): Planta superior, coef. red.=1/7,5; esc. 1:750.....	232
Fig. 66: Alberto D. M. de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé(0448104): Planta inferior, coef. red.=1/7,5; esc. princ. 1:750.....	232
Fig. 67: Alberto David Monteiro de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé: Elevações, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	233
Fig. 68: Alberto David Monteiro de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé: Elevações e cortes, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	233
Fig. 69: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Ginásio Rio das Pedras, Rio das Pedras (0534102): Planta de locação, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	235

Fig. 70: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Ginásio Rio das Pedras, Rio das Pedras (0534102): Cortes transversais, coef. redução=1/5; esc. 1:250.....	235
Fig. 71: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro, Rio Claro (0556104): Planta de situação, coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.....	236
Fig. 72: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	237
Fig. 73: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: circulação das salas de aula, ampliações.....	237
Fig. 74: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada das salas de aula.....	237
Fig. 75: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada principal com ampliação de salas de aula.....	237
Fig. 76: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada principal com ampliação de salas de aula.....	237
Fig. 77: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Jundiá IPESP, Jundiá (0584XXX): Planta geral, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	238
Fig. 78: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Jundiá IPESP, Jundiá (0584XXX): Cortes AB CD, coef. redução=1/12; esc. 1:600.....	238
Fig. 79: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: fachada.....	239
Fig. 80: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: fachada.....	239
Fig. 81: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: Planta pavimento superior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	239
Fig. 82: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia, Pompéia (1111103): Planta pavimento inferior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	240
Fig. 83: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia, Pompéia (1111103): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	240
Fig. 84: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: passarela.....	241
Fig. 85: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: passarela.....	241
Fig. 86: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: hall.....	241
Fig. 87: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: hall.....	241
Fig. 88: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: escada.....	241
Fig. 89: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: circulação junto à escada.....	241
Fig. 90: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: circulação das salas de aula.....	242
Fig. 91: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: vazio da escada.....	242
Fig. 92: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: galpão.....	242
Fig. 93: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: pátio ajardinado.....	242
Fig.94: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Campinas, Campinas (0505116): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	243
Fig. 95 Plínio Croce, Roberto Aflalo, João Xavier: sem título, Piracicaba (0590401): sem título (planta baixa), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	244
Fig. 96: Plínio Croce, Roberto Aflalo, João Xavier: sem título, Piracicaba (0590401): sem título (cortes), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	245
Fig. 97: João Xavier, Grupo Escolar da Estação, Juquiá (0223102): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	245
Fig. 98: João Xavier, Grupo Escolar da Estação, Juquiá (0223102): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	246
Fig. 99: João Xavier, Grupo Escolar de Marinópolis, Pereira Barreto (0882101): Planta de execução, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	247
Fig. 100: João Xavier, Grupo Escolar de Marinópolis, Pereira Barreto (0882101): Fachadas execução, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	247
Fig. 101: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Planta de situação paisagismo, coef. redução=1/3,75; esc. 1:750.....	248
Fig. 102: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Cortes, coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	248
Fig. 103: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Fachadas, coef. redução=1/5; esc. princ. 1:500..	249
Fig. 104: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: salas de aula e administração.....	249
Fig. 105: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão e desnível da administração.....	249
Fig. 106: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão e palco.....	249

Fig. 107: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão.....	249
Fig. 108: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: vista geral.....	252
Fig. 109: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: vista geral com auditório à dir.....	252
Fig. 110: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão.....	252
Fig. 111: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão e salas de aula.....	252
Fig. 112: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: sala de aula.....	252
Fig. 113: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão e pátio do primário.....	252
Fig. 114: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Normal, Colégio Ginásio e Primário, Pompéia (1111101): Planta pavto. inferior; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	253
Fig. 115: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Normal, Colégio Ginásio e Primário, Pompéia (1111101): rasurado (planta pavto. térreo e grêmio/ vestiários no pavto. inferior); coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	253
Fig. 116: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia (1111101): Planta baixa do pavimento; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	254
Fig. 117: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia (1111101): Cortes; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	254
Fig. 118: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: auditório.....	255
Fig. 119: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: sala de aula.....	255
Fig. 120: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: prédio das salas de aula.....	257
Fig. 121: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: circulação das salas de aula.....	257
Fig. 122: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: prédio das salas de aula.....	257
Fig. 123: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: circulação da administração.....	257
Fig. 124: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: hall da biblioteca. ....	257
Fig. 125: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: pilotis.....	257
Fig. 126: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Planta de situação; coef. redução=1/7,5; esc. 1/1500.....	258
Fig. 127: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Térreo colégio; coef. redução= 1/7,5; esc. principal 1:750.....	258
Fig. 128: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): ilegível (pavto. Inferior, 1°, 2° e 3° pavto, detalhes); coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	259
Fig. 129: Salvador Candia, Marília (1107110), Marília: Elevações ; coef. redução=1/7,5 esc. principal 1:750.....	259
Fig. 130: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Plantas, cortes, elevações; coef. red=1/7,5; esc. principal 1:750.....	260
Fig. 131: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: galpão pré-primário.....	260
Fig. 132: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.....	260
Fig. 133: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.....	260
Fig. 134: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.....	260
Fig. 135: Fábio de Moura Penteadado, Alto Alegre, SP: Grupo Escolar, Alto Alegre (0901103): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	272
Fig. 136: Fábio de Moura Penteadado, Alto Alegre, SP: Grupo Escolar, Alto Alegre (0901103): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	273
Fig. 137: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar do Engenheiro Coelho, Arthur Nogueira (0504401): Locação e alvenaria; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	274
Fig. 138: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar do Engenheiro Coelho, Arthur Nogueira (0504401): Fachadas e cortes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	274
Fig. 139: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	275
Fig. 140: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Cortes detalhes; coef. redução=1/3; esc. principal 1:300.....	276
Fig. 141: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Fachadas e salas de aula; coef. redução=1/3; esc. 1:300.....	276
Fig. 142: Júlio R. Katinsky e Abraão Sanovicz, Grupo Escolar de Atlântida, Flórida Paulista (1046701): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	277
Fig. 143: Júlio R. Katinsky e Abraão Sanovicz, Grupo Escolar de Atlântida, Flórida Paulista (1046701):	

Cortes - CC – DD – EE e detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:250.....	278
Fig. 144: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701):	
Planta geral; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	279
Fig. 145: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701):	
Cortes DD – CC e detalhes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	279
Fig. 146: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701):	
Esquadrias de madeira e detalhes especiais; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.....	279
Fig. 147: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: fachada.....	283
Fig. 148: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: fachada.....	283
Fig. 149: Vilanova Artigas, Ginásio de Itanhaém, Itanhaém (0203102): Planta; coef. redução=1/10; esc. 1:1000.....	284
Fig. 150: Vilanova Artigas, Ginásio de Itanhaém, Itanhaém (0203102): Cortes, fachadas e detalhes de acabamento;	
coef. redução=1/10; esc. principal 1:1000.....	284
Fig. 151: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: circulação das salas de aula.....	284
Fig. 152: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: galpão.....	284
Fig. 153: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: galpão.....	285
Fig. 154: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: sala de aula.....	285
Fig. 155: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: fachada.....	287
Fig. 156: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: circulação.....	288
Fig. 157: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: galpão.....	288
Fig. 158: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Planta ter... (ilegível);	
coef. redução=1/10; esc. 1:1000.....	288
Fig. 159: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Subsolo;	
coef. redução=1/10; esc. 1:1000.....	289
Fig. 160: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Fachadas cortes detalhes;	
coef. redução=1/10; esc. principal 1:1000.....	289
Fig. 161: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: galpão e circulação.....	290
Fig. 162: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: circulação.....	290
Fig. 163: Pedro Paulo de Melo Saraiva, Ginásio Estadual de Eldorado Paulista, Eldorado Paulista (0220101):	
Planta; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	291
Fig. 164: Pedro Paulo de Melo Saraiva, Ginásio Estadual de Eldorado Paulista, Eldorado Paulista (0220101):	
Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	291
Fig. 165: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Taquarituba, Taquarituba (0461101):	
Planta de execução coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	293
Fig. 166: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Taquarituba, Taquarituba (0461101):	
Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	293
Fig. 167: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Planta de execução;	
coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	295
Fig. 168: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Elevações;	
coef. redução=1/7,5; esc. 1:750/ 1:375.....	295
Fig. 169: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Elevações e cortes;	
coef. redução=1/7,5; esc. 1:375/ 1:750.....	295
Fig. 170: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Detalhe;	
coef. redução=1/7,5; esc. 1:150/ 1:187,5.....	296
Fig. 171: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Ibiúna, Ibiúna (0404103): Pavimento térreo; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	297
Fig. 172: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Ibiúna, Ibiúna (0404103): Pavimento superior; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	298
Fig. 173: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Ibiúna, Ibiúna (0404103): Cortes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	298
Fig. 174: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: fachada.....	299
Fig. 175: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: fachada.....	299
Fig. 176: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá (0202702):	
Pavimento térreo; coef. redução=1/7,5 esc. 1:375.....	300

Fig. 177: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá (0202702): Pavimento superior; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	300
Fig. 178: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá (0202702): Cortes e fachada norte; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	301
Fig. 179: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: circulação.....	301
Fig. 180: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: galpão, acesso à salas de aulas.....	301
Fig. 181: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	302
Fig. 182: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	302
Fig. 183: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Vistas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	303
Fig. 184: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta pavimento térreo execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	305
Fig. 185: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta pavimento inferior execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	305
Fig. 186: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta cortes e elevações; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.....	306
Fig. 187: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Planta de situação; coef. redução=1/15; esc. principal 1:1500.....	308
Fig. 188: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	308
Fig. 189: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Cortes e detalhes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	309
Fig. 190: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	309
Fig. 191: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (Proc. IP 445323 de 08/08/1961).....	310
Fig. 192: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (Proc. IP 445323 de 08/08/1961).....	310
Fig. 193: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (Proc. IP 445323 de 08/08/1961).....	310
Fig. 194: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: fachada.....	310
Fig. 195: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: fachada.....	310
Fig. 196: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: galpão.....	310
Fig. 197: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: circulação.....	310
Fig. 198: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (0806101): Planta de situação detalhe; coef. redução=1/5; esc. principal 1:1000.....	312
Fig. 199: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (0806101): Cobertura; coef. redução=1/5; esc. 1:500/ 1:100.....	312
Fig. 200: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (0806101): Cortes detalhe; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	313
Fig. 201: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (0806101): Escada detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:50.....	313
Fig. 202: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (Proc. IP 41012 de 27/07/1961).....	314
Fig. 203: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (Proc. IP 41012 de 27/07/1961).....	314
Fig. 204: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (Proc. IP 41012 de 27/07/1961).....	314
Fig. 205: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu (Proc. IP 41012 de 27/07/1961).....	314
Fig. 206: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu: fachada.....	314
Fig. 207: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu: galpão e vazio central.....	314
Fig. 208: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu: galpão.....	314
Fig. 209: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçu, Guapiaçu: galpão.....	314

Fig. 210: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Situação, cortes do terreno; coef. redução=1/5; esc. principal 1:1000.....	316
Fig. 211: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Execução sub-solo; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.....	316
Fig. 212: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	317
Fig. 213: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.....	317
Fig. 214: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (Proc. IP 29946 de 12/06/1961).....	318
Fig. 215: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (Proc. IP 29946 de 12/06/1961).....	318
Fig. 216: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: fachada.....	318
Fig. 217: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: circulação.....	318
Fig. 218: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: circulação e vazio do galpão.....	318
Fig. 219: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: palco.....	318
Fig. 220: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: sala de aula.....	318
Fig. 221: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá: fachada das salas de aula.....	318
Fig. 222: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	319
Fig. 223: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Cobertura; coef. red.=1/5; esc. princ. 1:500..	320
Fig. 224: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Perspectiva; coef. redução=1/5.....	320
Fig. 225: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Planta de situação; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:1500.....	322
Fig. 226: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Planta; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	322
Fig. 227: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Cortes e fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.....	322
Fig. 228: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (Proc. IP 47856 de 22/08/1961).....	323
Fig. 229: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (Proc. IP 47856 de 22/08/1961).....	323
Fig. 230: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos: fachada.....	323
Fig. 231: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos: galpão.....	323
Fig. 232: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos: circulação.....	323
Fig. 233: Abraão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos: sala de aula.....	323
Fig. 234: "Já na fachada o prédio do GE Antonio Vilella Júnior oferece triste visão" (Proc. IP 16536 de 06/04/1960).....	326
Fig. 235: "Água por todos os orifícios abertos no GE Antonio Vilella Jr. A prefeitura interditou ontem, aquele próprio estadual, por falta de segurança" .(Proc. IP 16536 de 06/04/1960).....	326
Fig. 236: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas: fachada.....	326
Fig. 237: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta situação; coef. redução=1/5; esc. 1:1000.....	327
Fig. 238: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta pavimento térreo; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	327
Fig. 239: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta pavimento superior; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	328
Fig. 240: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Elevação; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	328
Fig. 241: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	331
Fig. 242: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	332
Fig. 243: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Corte AB; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	332
Fig. 244: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Cortes CD e DC; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	333
Fig. 245: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Elevações, muro de fechamento; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	333



Fig.246: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	334
Fig.247: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Esquadrias de ferro; coef. redução=1/5; esc. principal 1:100.....	334
Fig. 248: Joaquim Guedes, Helio Penteadado e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (Arquivo do arquiteto).....	336
Fig. 249: Joaquim Guedes, Helio Penteadado e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (Arquivo do arquiteto).....	336
Fig. 250: Joaquim Guedes, Helio Penteadado e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Planta geral; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	337
Fig. 251: Joaquim Guedes, Helio Penteadado e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	337
Fig. 252: Joaquim Guedes, Helio Penteadado e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Cortes sala de aula; coef. redução=1/5; esc. principal 1:100.....	338
Fig. 253: Guedes, Penteadado e Mello, Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (Arquivo do arquiteto).....	338
Fig. 254: Guedes, Penteadado e Mello, Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (Arquivo do arquiteto).....	338
Fig. 255: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (Proc. IP 73463 de 25/11/1960).....	340
Fig. 256: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (Proc. IP 73463 de 25/11/1960).....	340
Fig. 257: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Situação fecho; coef. redução=1/5; esc. 1:1000.....	341
Fig. 258: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Planta do superior, locação, marcação de detalhes e vãos; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	341
Fig. 259: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Planta do térreo, pisos e rodapés, 12.1-12.2-12.3-12.4-12.5, 25.2; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	342
Fig. 260: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	342
Fig. 261: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Cortes AB BA CD; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	343
Fig. 262: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (Proc. IP 73463 de 25/11/1960).....	343
Fig. 263: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (Proc. IP 73463 de 25/11/1960).....	343
Fig. 264: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta de situação - muros de fecho; coef. redução=1/5; esc. 1:1000.....	346
Fig. 265: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta do térreo, locação, marcação de detalhes e vãos; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	346
Fig. 266: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta do superior, locação, marcação de detalhes e vãos, det. 2.4 2.21 2.2.2; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	347
Fig. 267: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.....	347
Fig. 268: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Cortes AB CD, det. 1.2.1-1.2.2, 2.5-2.6.1, 2.6.2-2.6.3; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.....	348
Fig. 269: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento inferior (Ferreira e Mello, 2006).....	349
Fig. 270: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento térreo (Ferreira e Mello, 2006).....	350
Fig. 271: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento superior. (Ferreira e Mello, 2006).....	350
Fig. 272: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Corte longitudinal. (Ferreira e Mello, 2006).....	350
Fig. 273: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: maquete.....	350
Fig. 274: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: maquete.....	350

Fig. 275: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada.....	351
Fig. 276: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: galpão.....	351
Fig. 277: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada das salas de aulas.....	351
Fig. 278: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: escada.....	351
Fig. 279: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada.....	351
Fig. 280: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada das salas de aulas.....	351
Fig. 281: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: circulação das salas de aulas.....	352
Fig. 282: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: sala de aula.....	352
Fig. 283: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão (Ferreira e Mello, 2006).....	355
Fig. 284: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: sala de aula (Ferreira e Mello, 2006).....	355
Fig. 285: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga (0132103): Planta pavimento superior (Ferreira e Mello, 2006).....	355
Fig. 286: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga (0132103): Planta pavimento térreo (Ferreira e Mello, 2006).....	355
Fig. 287: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André (0132103): Locação geral e marcação das sondagens; coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.....	356
Fig. 288: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André (0132103): Locação geral e marcação das sondagens; coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.....	356
Fig. 289: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: placa de inauguração.....	357
Fig. 290: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: fachada.....	357
Fig. 291: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: fachada.....	357
Fig. 292: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão e circulação.....	357
Fig. 293: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.....	357
Fig. 294: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.....	358
Fig. 295: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: sala de aula.....	358
Fig. 296: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação das salas de aula.....	358
Fig. 297: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.....	358
Fig. 298: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação entre salas de aula e quadra de esporte.....	358
Fig. 299: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação entre salas de aula e galpão.....	358

## Índice de tabelas

Tabela 1: Obras escolares concluídas pelo IPESP antes de fevereiro de 1959.....	114
Tabela 2: Ensino primário: prédios para grupos escolares estaduais existentes em 1960.....	147
Tabela 3: Prédios de escolas estaduais de ensino secundário e normal, em 1959.....	147
Tabela 4: Ensino secundário – Número de habitantes por sala aproveitável.....	151
Tabela 5: Ensino elementar e médio – realizações do Plano de Ação.....	152
Tabela 6: Programas adotados na elaboração de projetos para grupos escolares.....	155
Tabela 7: Projetos codificados de prédios escolares sem autoria definida, incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	172
Tabela 8: Projetos codificados de prédios escolares adaptados, incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	172
Tabela 9: Projetos de prédios escolares supostamente contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	172
Tabela 10: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pela DOP e construídos pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	172
Tabela 11: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, levantados simultaneamente pelo autor e por Ferreira e Mello (2006).....	173
Tabela 12: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos com código equivocado em Ferreira e Mello (2006).....	175
Tabela 13: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, equivocadamente codificados.....	176
Tabela 14: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos COM AUTORIA EQUIVOCADA em Ferreira e Mello (2006).....	176
Tabela 15: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, constantes de Ferreira e Mello (2006), não levantados pelo autor.....	176
Tabela 16: Projetos codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	177
Tabela 17: Projetos não codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não incluídos em Ferreira e Mello (2006).....	177
Tabela 18: Processos IP relativos a projetos contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não constantes de Ferreira e Mello (2006) e do levantamento de projetos do autor, ordenados por data de ordem de serviço.....	179
Tabela 19: Projetos codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pela DOP.....	179
Tabela 20: Critérios de análise dos projetos levantados.....	197
Tabela 21: Processos IP relativos a obras de grande porte contratados com escritórios privados de arquitetura pelo IPESP, ordenados por data de escalação/ ordem de serviço.....	251

## Lista de abreviaturas

ABE – Associação Brasileira de Ensino  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNB – Banco do Nordeste do Brasil  
BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico  
CBA – Companhia Brasileira de Alumínio  
CEAGESP – Companhia de Armazéns Gerais do Estado de São Paulo  
CEASA – Centro Estadual de Abastecimento S.A.  
CECE – Comissão Executiva do Convênio Escolar  
CELUSA – Centrais Elétricas de Urubupungá S.A.  
CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina  
CEPEU – Centro de Estudos Urbanísticos da FAUUSP  
CFCE - Conselho Federal de Comércio Exterior  
CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco  
CNBB – Conferência Nacional de Bispos do Brasil  
CONESCAL – Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe  
Conesp – Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo  
CPE- Comissão de Planejamento Econômico  
CREAI – Carteira de Crédito Agrícola e Industrial  
DAEE – Departamento de Águas e Energia Elétrica  
DER - Departamento de Estradas e Rodagem  
DOP – Diretoria de Obras Públicas da Secretaria de Viação e Obras Públicas  
EDAP – Educação e Planejamento  
EESC USP – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo  
ENATEV – Grupo Executivo de Ensino e Aperfeiçoamento Técnico  
ETENE – Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste  
FAPESP – Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo  
FAUUSP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo  
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
FECE – Fundo Estadual de Construções Escolares  
FUNDAP – Fundação do Desenvolvimento Administrativo  
FUNDESP – Fundo de Desenvolvimento da Educação  
FUNDUSP – Fundo de Construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira  
GEIMAPE – Grupo Executivo da Indústria Mecânica Pesada  
IABSP – Departamento de São Paulo do Instituto de Arquitetos do Brasil  
IOCS – Inspetoria de Obras Contra as Secas  
IPESP – Instituto de Previdência do Estado de São Paulo  
IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas  
IRFED – Institut International de Recherche et de Formation: Éducation et Développement  
JUC – Juventude Universitária Católica  
IEDES – Institut d'Étude du Développement  
MEC – Ministério de Educação e Cultura  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OPENE – Operação Nordeste  
PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo  
PAGE – Plano de Ação de Governo do Estado

PAMS – Posto de Atendimento Médico-Sanitário  
PDC – Partido Democrata Cristão  
Petrobrás – Petróleo Brasileiro S. A.  
PL – Partido Liberal  
PLADE – Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso  
PLADI – Plano de Desenvolvimento Integrado  
PLAMEG - Plano de Metas do Governo Virgílio Távora  
POE – Plano de Obras e Equipamentos  
PR – Partido Republicano  
PRP – Partido Republicano Paulista  
PSD – Partido Social e Democrático  
PSP – Partido Social Progressista  
PST – Partido Social Trabalhista  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PTN – Partido Trabalhista Nacional  
PUC/Pr – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
SAGMACS – Sociedade de Análises Gráficas e Mecanográficas Aplicadas aos Complexos Sociais  
SALTE – Saúde Alimentação Transporte e Energia  
SPVA – Superintendência do Plano de Valorização Econômica do Amazonas  
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste  
SUMOC – Superintendência de Moeda e Crédito  
UDN – União Democrática Nacional  
UFPr – Universidade Federal do Paraná  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USAID – United States Agency for International Development

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>26</b>
Arquitetura moderna brasileira e historiografia: um percurso metodológico.....	31
Quadro teórico.....	37
Problematização.....	50
Projetos de Brasil moderno.....	58
<b>1.Planejamento e construção escolar no Brasil e em São Paulo.....</b>	<b>67</b>
1.1.Planejamento estatal: origens e conceituação.....	71
1.2.Planejamento estatal no Brasil: experiências.....	77
1.3.Plano de Metas e Plano de Ação.....	82
1.3.1.Política partidária.....	83
1.3.2.Juscelino Kubitschek e Carvalho Pinto.....	86
1.3.3.Planejabilidade e neutralidade.....	91
1.3.4.Plano de Metas e Plano de Ação.....	94
1.3.5.Os arquitetos e os planos.....	101
<b>2.A experiência paulista de planejamento.....</b>	<b>111</b>
2.1.Brasil e São Paulo na conjuntura do pós-guerra.....	114
2.2.Políticas do governo Carvalho Pinto.....	123
2.3.A trajetória do conceito de planejamento: a SAGMACS.....	127
2.4.O Planejamento da educação.....	134
2.5.A criação do FECE.....	141
2.6.A experiência de planejamento do FECE.....	145
2.7.Arquitetura: a visão do FECE.....	153
2.8. O PAGE e o desenvolvimento sócio-econômico de São Paulo.....	157
2.9.A atuação do IPESP.....	165
2.9.1.O sentido da atuação do IPESP: um debate.....	167
2.9.2.Dados quantitativos da produção do IPESP.....	169

<b>3.Educação e arquitetura.....</b>	<b>181</b>
3.1.Educação e sociabilidade moderna no Convênio Escolar: um debate.....	182
3.2.Um projeto "liberal-democrático".....	188
3.3.Questões historiográficas: a convergência em torno de Le Corbusier.....	194
3.4.A produção do IPESP: uma leitura preliminar.....	197
3.5.Arquitetura moderna e tradição construtiva.....	199
3.6.Arquitetura moderna e pragmatismo: Oswaldo Bratke, Croce e Aflalo.....	222
3.7.Edifícios de grande porte .....	251
<b>4.Arquitetura e educação.....</b>	<b>263</b>
4.1.Arquitetura moderna e pedagogia na produção do IPESP.....	263
4.2.Um projeto educacional "revolucionário".....	267
4.3.Vilanova Artigas e os projetos iniciais.....	272
4.4.Paulo Mendes da Rocha e Joaquim Guedes.....	324
4.5.Edifícios de grande porte.....	348
<b>Conclusão .....</b>	<b>363</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>369</b>
<b>Fontes das imagens.....</b>	<b>379</b>







## Introdução

A história da arquitetura escolar pública paulista vem constituindo-se sistematicamente em objeto de estudo de diversos pesquisadores, provenientes de instituições acadêmicas, dedicadas à preservação do patrimônio histórico ou ligadas à produção de edifícios escolares públicos.

Uma tese dedicada à produção de prédios escolares pelo IPESP – Instituto de Previdência do Estado de São Paulo – com projetos elaborados por escritórios privados de arquitetura atuantes em São Paulo entre 1959 e 1962 não dispensa, ainda que em seu ponto de partida, o conhecimento da trajetória histórica desta arquitetura, bem como o conjunto de trabalhos que a retraçam e que também já possui, por sua vez, uma trajetória própria já bem delineada.

Neste sentido, cabe assinalar a posição de destaque ocupada pelo ensaio de Vilanova Artigas, intitulado “Sobre escolas...” (1970) neste conjunto de trabalhos, enquanto pioneira construção caracterizadamente historiográfica sobre o tema. Uma construção que suplanta em seus objetivos os limites da pesquisa histórica para adentrar o campo do debate arquitetônico a ela contemporâneo, através da defesa de posições assumidas pelo autor, numa manobra cujos desdobramentos são sentidos ainda hoje, quando parece aproximar-se, em certos meios de pesquisa, as comemorações de quarenta anos de sua publicação.

Interrompendo a narrativa na produção de edifícios escolares públicos pelo IPESP, encontra ele oportunidade de efetuar um balanço desta produção, em que destaca a contribuição dos “arquitetos paulistas”, com uma arquitetura que “se exprime cada vez com volumes mais claramente definidos e melhor propriedade poética” e que “compreende que é mais técnica do que arte enquanto prevalecerem os ditames de um mundo no qual, a despeito das conquistas do trabalho e do saber, é a natureza ainda por conquistar que lhe traça o destino”. Discurso cuja linguagem, por si só, revela não ser esta uma arquitetura qualquer, mas sim uma determinada arquitetura, como o próprio autor reconhece, dada a “proezas e audácias nem sempre compreendidas”, compartilhada por um grupo de arquitetos de esquerda em que ele próprio se incluía.

Neste sentido, o ensaio une-se aos breves comentários de Fabio Penteadó (1970) e Paulo Mendes da Rocha (1970) no mesmo número da revista, a marcar de maneira eficiente a posição do grupo, frente à arquitetura brasileira. Talvez residam nestes testemunhos, menos comprometidos com a – ao menos aparente – sobriedade e contenção opinativa que o texto histórico suscita, as origens do discurso que define objetivamente como modelos desta produção os ginásios de Guarulhos e Itanhaém.

Segawa (1986) retoma este discurso ao conferir a Artigas a elaboração da base da tipologia

arquitetônica escolar que passaria a vigorar a partir de então em São Paulo, como também ao destacar a participação de arquitetos recém-formados nessa produção, como atentava Rocha (1970: 35):

Durante os anos de 1960 a 1963 o Instituto de Previdência do Estado IPESP, organizou e financiou projetos e construções de diversos edifícios públicos em quase todos os municípios do estado, escolas principalmente, contratando arquitetos, alguns recentemente saídos das Faculdades.

A necessidade de uma unidade em torno do problema da escola, atraiu as atenções em torno do tema, seus problemas, implicações sociais, estéticas, técnicas e ressaltou a importância dos planos e programas. Na verdade constituiu-se um verdadeiro grupo de trabalho e de troca de informações e os projetos resultantes revelam um notável avanço geral, na prática profissional no nosso meio.

Estes aspectos, ao lado de outros levantados por Rocha, como as idéias de “grupo de trabalho”, dos “resultados técnicos” e de “avanço na prática profissional”, são recorrentemente retomados em trabalhos posteriores.

De fato, tais afirmações são reproduzidas de forma mais entusiástica ou mais cautelosa até hoje, como na afirmação de Ferreira et al. (1998: 32), de que projetos como os dos ginásios de Itanhaém e de Guarulhos “mudam a linguagem da arquitetura, alteram a concepção do espaço das escolas e tornam-se modelos para o conjunto de obras produzidas”, constituindo os prédios construídos pelo IPESP “marcos significativos da arquitetura paulista, cuja referência decisiva foi, sem dúvida, alguns projetos de Vilanova Artigas”, projetos estes que “encerram um exemplo de como deve ser pensado o prédio público” e “disseminaram em nosso estado novas propostas estéticas e técnicas construtivas popularizando o que de mais avançado era produzido naquele momento”. Valentim (2003) mantém em linhas gerais a versão até aqui reproduzida, agora a partir de discurso proferido por Vilanova Artigas por ocasião da anistia aos professores cassados da USP, em 1979, lembrando como tal participação é considerada por Artigas um ponto de inflexão na história da arquitetura paulista, “quando os arquitetos começam a participar na construção de equipamentos públicos”. É neste discurso, talvez, que se encontra a origem da versão segundo a qual inicialmente eram adotadas premissas de tesouras de madeira e alvenaria de tijolos, entre outros, depois substituídas por “protótipos do que a mais sofisticada técnica construtiva possibilitava realizar” (Valentim, 2003: 82). No tópico “Construindo um modelo”, afirma que “tanto em seus aspectos programáticos como construtivos, o ginásio de Itanhaém registra, com toda clareza que a arquitetura pode proporcionar, o preciso momento de mudança no caráter do edifício escolar paulista” (Valentim, 2003: 171).

Uma publicação sobre os prédios escolares da CECE e do IPESP é editada por Ferreira e Mello (2006), reunindo artigos de diversos autores e incluindo uma catalogação de projetos

que revela-se, no que se refere aos prédios do IPESP, incompleta. A avaliação continua sendo de que “as escolas mais importantes, como as de Itanhaém e Guarulhos, de autoria de Vilanova Artigas, alteram a concepção do espaço e tornam-se referências arquitetônicas para o conjunto de obras produzidas (Ferreira e Mello, 2006: 18). Katinsky (2006: 37) revela maior moderação ao conferir papel de destaque a Artigas “com os Ginásios de Itanhaém, Guarulhos e o edifício da FAU na Cidade Universitária, que encontrou ressonância em muitos jovens arquitetos”, chamando a atenção, porém, para a ausência de um debate sobre a industrialização do estado e os rumos da educação, sendo que a ideologia didática pressentida por esse grupo “só foi formulada, em parte, pelo arquiteto [Artigas], mais de dez anos depois” no já referido ensaio, e mesmo assim, “não frutificou em um debate programático público”. Wisnik (2006) reconhece a heterogeneidade dos projetos elaborados para o IPESP, dentro da qual “não há dúvida de que as escolas de Itanhaém (1959) e Guarulhos (1960), projetadas por Vilanova Artigas na primeira série de escolas construídas pelo IPESP, se tornaram ‘modelos’ para uma ampla reorientação de rumos na arquitetura em São Paulo” que “termina por extrapolar o programa escolar, e lançar as bases de uma produção que, sugestivamente, veio a ser conhecida como ‘escola paulista’”. (Wisnik, 2006: 63).

A moderação que aparentemente faz-se presente no reconhecimento da diversidade de propostas então vigentes desemboca, assim, numa formulação ainda mais excludente, que ao identificar a “sólida tradição” a que se refere, ao suposto processo de transferência do protagonismo arquitetônico do Rio de Janeiro a São Paulo, pressupõe a hegemonia da vertente artiguiana não só sobre as demais arquiteturas paulistas, como também brasileiras:

É claro que isso não significa que se tenha constituído um padrão homogêneo nos inúmeros projetos de escolas do IPESP, mas é digno de nota o fato de ser possível enxergar em alguns desses projetos a emergência de uma sólida tradição arquitetônica em São Paulo, sob a liderança de Vilanova Artigas. (...) Está concentrada aí uma questão central para a arquitetura moderna brasileira: a passagem da arquitetura carioca à paulista durante a década de 1960, como eixo maior da produção nacional... (Wisnik, 2006: 60)

### ***Arquitetura moderna brasileira e historiografia: um percurso metodológico***

O estudo histórico da arquitetura escolar pública paulista recoloca esta e tantas outras questões controversas da historiografia da arquitetura moderna brasileira. Tais questões, presentes nos textos críticos contemporâneos à produção arquitetônica brasileira do segundo pós-guerra, são enunciadas no âmbito da pesquisa histórica desde meados da década de 1980. Nessa época, o surgimento de novas revistas especializadas dão ensejo à

brasileira<sup>1</sup>, ao mesmo tempo em que o distanciamento histórico cada vez mais claramente configurado – note-se que muitos dos textos até então elaborados tinham como autores os próprios protagonistas – enseja a elaboração de um primeiro conjunto de trabalhos acadêmicos dedicados ao tema. Tais iniciativas se multiplicam a partir da década de 1990, acompanhadas da publicação cada vez mais freqüente de volumes, monográficos ou não, resultantes ou não de trabalhos acadêmicos, que transformam um mercado editorial sem grande dinamismo, cujos títulos encontravam-se, em alguns casos, há muito esgotados<sup>2</sup>.

Ainda que este já vasto e complexo conjunto de trabalhos não seja passível de uma revisão concisa, nos moldes daquela realizada por autores como Martins (1987), a sua leitura não deixa de revelar questões, muitas vezes recorrentes, bem como de fornecer indícios dos rumos para os quais se direciona o debate historiográfico, em seus diferentes momentos. Em especial, a leitura de alguns exemplares desta produção surgida na década de 1980 revela-se esclarecedora, destacando-se pela visão crítica com que relêem os principais textos da historiografia, pela investigação do caráter da pesquisa histórica no campo específico da arquitetura, e pela percepção do papel da história da arquitetura, não só de difusor, mas também de gerador de cultura arquitetônica.

O supracitado trabalho de Martins (1987) inclui uma leitura daqueles que seriam os textos formadores de uma “matriz explicativa” caracterizada, entre outros, pela afirmação da hegemonia da vertente carioca da arquitetura moderna brasileira. Matriz inaugurada com *Brazil Builds: architecture new and old 1652 – 1942* (1943) e que se perpetua em *Modern Architecture in Brazil* (1956), de Henrique Mindlin, *Arquitetura Contemporânea no Brasil* (1972), de Yves Bruand, e *Arquitetura Contemporânea* (1983), de Carlos Lemos. Este roteiro é estendido por Farias (1990), que em seu trabalho sobre Warchavchik demonstra como a produção crítica de Geraldo Ferraz constitui um “esforço contra a corrente”, tendo por objetivo a construção de uma “contra-hegemonia” no interior da arquitetura moderna brasileira. Tal percepção não diverge daquela de Azevedo (1989: 88), que tece uma crítica contundente e direta tanto em relação à historiografia européia quanto à brasileira, sobretudo, ao seu caráter positivista, linear e excludente:

O ranço positivista ainda arraigado, especialmente nas correntes mais doutrinárias, esforça-se por fazer da historiografia um encadeamento perfeito de causas e efeitos que se sucedem ordeiramente em direção a uma escatologia, justificando e referendando

---

<sup>1</sup> As diversas revistas de arquitetura têm sua publicação suspensa logo após o golpe militar: *Acrópole* (1941-1971) e *Habitat* (1950-1965) em São Paulo; *Módulo* (1955-1965) e *Arquitetura* (1961-1969) no Rio de Janeiro; *Arquitetura e Engenharia* (1946-1965) em Minas Gerais. Em 1972, é criado o periódico do Sindicato dos Arquitetos de São Paulo que dará origem, cinco anos mais tarde, à revista *Projeto* (1977 – 1994), em 1985 é criada a revista *Arquitetura e Urbanismo*.

<sup>2</sup> Um olhar mais abrangente é lançado sobre a historiografia pelo autor em “Arquitetura e sociedade em São Paulo debate o moderno, 1956 – 1968: iniciando um projeto de pesquisa” (Gitahy, 2005), ao passo que incorpora alguns dos trabalhos acadêmicos mais importantes surgidos até o fim da década de 1990 em sua dissertação de mestrado, *Arquitetura e sociedade em São Paulo: projetos de Brasil moderno* (2003).

posições ou posturas que advogam como exclusivamente corretas e coerentes com as circunstâncias dadas. O sucedido que não se encaixa nessa ordenação é negligenciado ou mesmo escamoteado, até que novas revisões da historiografia recuperem outra vez parcelas daquilo que intencionalmente havia sido relegado.(...)Assim também a historiografia da arquitetura moderna brasileira, tão escassa e rarefeita, organizou um percurso que se apresenta como consistente graças à inclusão seletiva de seus momentos e personagens e, portanto, ao menoscabo de outros momentos e personagens que provocariam uma visão mais complexa e nuançada dos caminhos da arquitetura moderna no Brasil.

Linearidade criticada por Ruth Verde Zein (1987: 54) quando refere-se à simultaneidade de propostas da arquitetura paulista, em oposição à linearidade explicativa a ela imposta: “aliás, essa tentação de “vender o peixe”, como algo linear, triunfal, prejudicou demais a arquitetura brasileira”.

É notável a simultaneidade deste conjunto de apreciações críticas providas de diferentes origens, e que geram frutos na década de 1990, dentro de programas de pós-graduação como os da FAUUSP e EESCUSP. Trabalhos como os de Acayaba e Ficher (1982) e Acayaba (1986) – esse último, dissertação de mestrado apresentada à FAUUSP em 1983 – já pressupunham implicitamente o enfrentamento de tal problemática, por exemplo, ao expandir o rol de personagens desta narrativa e colocar lado a lado arquitetos como Vilanova Artigas, Rino Levi, Miguel Forte. Porém, a ênfase revisionista transparece já no trabalho posterior desta última autora, quando observa: “esse grupo [reunido em torno da loja Branco & Preto], na época da ‘Guerra Fria’, estava ligado aos Estados Unidos e à produção norte americana. Isso significa que, diante da patrulha ideológica usual entre os ‘intelectuais brasileiros’, a sua obra passou despercebida” (Acayaba, 1991: 1-2).

Lúcio Gomes Machado (1993: 60), em sua tese sobre Rino Levi, afirma que o estudo da arquitetura moderna brasileira a partir de eventos notáveis como a atuação pioneira de Warchavchik, o MESP e Brasília, e de categorias como “escola carioca” e “escola paulista” “tende a consolidar uma visão esquemática da arquitetura brasileira na qual o trabalho de diversos arquitetos não teve o destaque devido, impossibilitando a compreensão de sua importância para a formação da nossa arquitetura”, observando que apesar de ter um número de obras publicadas em *Modern Architecture in Brazil* inferior apenas a Niemeyer, Rino Levi aparece em seu texto introdutório apenas como autor de “Arquitetura e estética das cidades” (1925) (Machado, 1992: 110-1); igualmente, Renato Anelli inicia sua tese denunciando a ausência de Rino Levi na historiografia, estabelecendo como ponto de partida de seu trabalho a qualificação dada por Lemos a este arquiteto, de “anti-Oscar por excelência” e “servidor de regras” (Lemos, 1979: 154-5). Segawa (1997) cita artigo de Lemos (1972) em que desvaloriza a atuação de personagens isolados em favor da transição lenta de engenheiros-arquitetos ao moderno – dos quais Bratke seria o melhor exemplo.

Apesar disso, a afirmação deste autor, de que “a Oswaldo Arthur Bratke a arquitetura residencial paulistana muito deve, não tanto pelo mérito de sua arquitetura, que teve momentos de bom nível, mas por ter predisposto a burguesia de classe média, através de seus adeptos, a aceitar o Modernismo” (Lemos, 1983: 855) provavelmente repercutiu em autores como Camargo (2000), para quem “talvez um maior reconhecimento, à altura de sua obra, pudesse ter contribuído para a melhoria da qualidade arquitetônica do país”, sobretudo no que tange à oposição de Bratke ao “culto à genialidade” e à originalidade, que marca a arquitetura moderna brasileira.

Não se pode almejar, aqui, uma listagem exaustiva dos autores e trabalhos que dedicam-se à identificação de lacunas e pontos obscuros, obscurecidos, e consciente ou acriticamente reproduzidos pela historiografia da arquitetura moderna brasileira. Porém, isso não impede que se afirme que a postura crítica aqui apontada mantém-se válida mais de uma década depois de formulada, quando Segawa (1999: 13) afirma que “o risco de escrever um estudo sobre a arquitetura brasileira do século 20 é reproduzir inadvertidamente aquilo que se critica: uma visão totalizadora que apaga as diferenças, exalta as formas dominadoras e dissimula a diversidade”.

Um dos alvos principais tanto de Segawa como de vários dos autores citados até aqui é o trabalho de Bruand, cuja obra padeceria “de uma leitura triunfalista e apologética da arquitetura moderna do Brasil”, o que não fica impune, nem mesmo tendo o autor a seu favor o fato tê-lo elaborado no início da década de 1970: “se não há um comprometimento do valor intrínseco do excelente trabalho que desenvolveu, suas posições são historicamente datadas” (Segawa, 1999: 15)<sup>3</sup>.

Uma leitura, enfim, que pode ser sintetizada na afirmação de Lemos (1979: 158), para quem “coube a Vilanova Artigas a definição da arquitetura paulista”, com direito a um “sem dúvidas”, na versão de 1983 (Lemos, 1983: 857), e que parece ser considerada ainda válida, especialmente entre os autores dedicados à historiografia da arquitetura escolar paulista das décadas de 1950 e 1960, a julgar pelos trabalhos a ela dedicados, principalmente os mais recentes.

Tais pressupostos, no entanto, não são os únicos e nem os mais importantes lançados pelos autores ora analisados. Como apontado inicialmente, eles são frutos de uma especial atenção dedicada ao caráter da pesquisa histórica e suas implicações no campo da

---

<sup>3</sup> Deve-se lembrar que, de fato, Pietro Maria Bardi já publicava desde a década de 1950, textos que propunham leituras e orientações alternativas para arquitetura brasileira (Bardi, 1950, 1958, 1965, 1972, 1976). Textos em que denunciava, nas entrelinhas ou incisivamente, as “gangs’ do formalismo” e o “irresistível espírito de diferenciação dos nossos arquitetos” que subvertia o conceito de arquitetura moderna, e apontava a necessidade de se encarar a arquitetura enquanto problema social, buscando-se no enfrentamento do urbano uma “estética não fragmentada em miríades de idéias e ideiazinhas, achadinhos, belezinhas, e tudo que compõe a arquitetura, cartão de visita de um país (Bardi, 1972: 269-70).

arquitetura, baseada na troca de informações e no domínio do estado da arte das formulações teóricas então vigentes.

Suplantando a crítica interna à historiografia, Miguel Pereira (1982: 4), em seu prefácio ao livro de Acayaba e Ficher (1982), cita Marilena Chauí para deduzir que “a História não é uma sucessão de fatos no tempo, não é progresso das idéias, mas o modo como homens determinados criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural”, superando o “simples estudo de evolução das formas, em prejuízo do estudo da transformação das idéias que geraram essas formas e do próprio contexto social onde essas idéias são produzidas” e reconhecendo que “diante dos fatos e de sua necessária interpretação, o trabalho do historiador se vincula a um inescapável compromisso de seleção e julgamento”, ponto no qual cita Edward Hallet Carr, – *What is History* (1961):

A abordagem histórica, portanto, se dá em função de uma teoria que procura explicar os fatos à luz da visão de mundo do historiador, de sua ideologia. Assim, pode-se contar uma história de muitas maneiras. (Pereira, 1982: 4)

Apesar de não exaurir, segundo Pereira, as possibilidades de abordagem que ele mesmo suscita, as autoras formulam de maneira ampla a equação que encontrará desdobramento na referida “matriz explicativa” de Martins (1987), ao chamar a atenção para a “crise teórica da arquitetura brasileira... onde ainda paira intocável o mito da criatividade do arquiteto brasileiro como parâmetro maior de referência e julgamento de toda nossa arquitetura”, que alimenta “a falsa idéia de que a única saída é a produção de uma arquitetura voltada para seus valores plásticos, enquanto a barreira do subdesenvolvimento não for rompida” (Pereira, 1982: 6).

Os paralelos continuam quando Martins, tecendo considerações sobre o caráter operativo do estudo da história da arquitetura a partir de Reyner Banhan, Giulio Carlo Argan e Juan Pablo Bonta, retoma o mesmo texto de Carr, observando, porém, que não apenas “o ponto da procissão em que ele [o historiador] se encontra, determina seu ângulo de visão sobre o passado”, mas também que “ele faz história aqui também no sentido em que ajudará a determinar o trajeto da procissão” (Martins, 1987: 6). Mais ainda, aponta a existência de infinitos trajetos possíveis, conforme nota a partir de Paul Veyne – *Como se escreve a história* (1971), cuja afirmação de que “os historiadores narram tramas, que são tantas quanto forem os itinerários traçados por eles, através do campo factual bem objetivo (o qual é divisível até o infinito e não é composto de partículas factuais)”, inicialmente por ele citada (1987: 2), é posteriormente repetida nos trabalhos de Farias (1990: 1), Anelli (1995: X) e Buzzar (1996: 2), sempre denunciando aquilo que Farias define como os “ardis” da historiografia e indicando as novas possibilidades interpretativas a serem exploradas. Marlene Acayaba inicia sua tese



*Branco & Preto: uma história de design brasileiro nos anos 50* (1991) com palavras de Dino Buzzati que apontam nesta mesma direção, salientando a inevitável parcialidade da prática histórica:

A História não é uma narrativa imparcial do passado. Registros orais, iconográficos e impressos conduzem o produtor da história na seleção de determinados documentos, na investigação de certos temas e na delimitação de um tempo. (Acayaba, 1991: 1-1)<sup>4</sup>.

Outras referências poderiam ser acrescentadas às citadas, como o conceito de “ordem de visibilidade” formulado por Marc Le Bot, no qual Martins (1987) e Farias (1990) baseiam-se para superar a visão de exterioridade entre arte e política em favor da noção da arquitetura enquanto instrumento de organização simbólica da sociedade.

Ainda que estes trabalhos lancem luzes sobre o sentido da historiografia vigente, redirecionando-a – dentro dos limites possíveis, dado o caráter monográfico que assumem –, resta a ser respondida a questão de como construir aquela “visão mais complexa e nuançada” a que se referia Azevedo, ou como expressar a simultaneidade identificada por Zein. A resposta a tal questão muitas vezes toca, nestes mesmos trabalhos, as perigosas margens do relativismo<sup>5</sup>, por exemplo, na afirmação desta autora, de que “quando se enfoca um universo dentro de um único ponto de vista, ilumina-se um setor, deixando o resto na escuridão” (Zein, 1987: 54), já que a multiplicidade de pontos de vista, ainda que permitisse a iluminação dos igualmente múltiplos setores, tenderia a resultar em retalhos cuja única propriedade em comum tenderia a ser o fato de pertencerem à mesma colcha – o suposto “diálogo de surdos” entre os “pró-imperialismo” e os “pró-cripto-bolchevismo” a que se refere Katinsky (1994: 1-2) no prefácio do livro de Acayaba sobre a loja Branco & Preto – da mesma forma que as múltiplas trajetórias possíveis de serem percorridas tenderiam a ter em comum somente o fato de terem como base o mesmo campo factual.

Tal questão não passa despercebida por Anelli, tratando-a em seu trabalho sobre Rino Levi (1995: X), quando afirma, retomando a metáfora de Veyne, que “considerá-la [a avaliação feita por Carlos Lemos] simplesmente inapta para emitir juízos sobre a obra de Levi seria repetir aquilo que criticamos inicialmente... Uma opção seria desistirmos de estabelecer um diálogo entre as duas posições anteriores, e aceitarmos o relativismo como condição cultural”. Opção que não se confirma, sendo que o autor identifica conceitos comuns na produção de Levi, Costa e Niemeyer, conceitos que resultam, entretanto, requalificados. Igualmente, Buzzar (1996: 2-3) parte das interpretações então vigentes, chegando, porém, a hipóteses bastante distintas: “adotando a hipótese da trama, interpretamos que Artigas constituir-se-ia em um caso específico dessa genealogia: ideologicamente fez parte

<sup>4</sup> Farias (1990: 25) efetua, aliás, observações semelhantes a partir de Bachelard.

<sup>5</sup> De fato, Farias (1990) é o único dos autores citados que segue com a citação de Veyne até o final: “...nenhum historiador descreve a totalidade desse campo, pois um caminho deve ser escolhido e não pode passar por toda parte, nenhum desses caminhos é verdadeiro ou é a História”.

constitutiva da trama... Entretanto, em termos formais ou da forma arquitetônica que elaborou, não”, resultando na inserção na historiografia “como um caso específico”, o que resulta no “esmaecimento do conteúdo de sua obra”.

### **Quadro teórico**

Percebe-se, porém, que se tais considerações de ordem teórica sempre sugerem o desmonte de uma “trama” ou versão preexistente, em muitos casos não fornecem instrumentos para a criação de novas construções historiográficas, para além daqueles referentes às novas hipóteses lançadas e demonstradas por seus autores, em direção à elaboração de uma história crítica.

Ocupa posição central, aqui, a idéia de superação da “visão totalizadora” preconizada por Segawa, e que pressupõe sua substituição por uma outra visão, que o autor busca nas transformações metodológicas ocorridas no campo da historiografia a partir da década de 1960. O referencial é Michel Foucault, cujos “escritos tecidos com a microtrama de uma complexa urdidura” geram caminhos em que “a viabilidade de dar forma a problemas, de articular perguntas é muito mais intensa do que nossa capacidade individual de formular respostas” (Segawa, 1999: 13). Deve-se ressaltar, entretanto, que tal superação não implica o abandono de uma visão global de história. Bayeux (1991) pioneiramente atenta para a ausência do que chama de “análises totalizadoras” – termo que toma conotação contrária à criticada por Segawa –, que efetuem uma síntese a partir dos dados – e, poderíamos acrescentar, aportes teóricos e metodológicos – dispersos em revistas e monografias sobre arquitetos. Ainda que subestime o potencial de discussão latente em temas circunscritos, a autora toca de forma pertinente a questão da necessidade de chaves comuns para a elucidação de uma produção acentuadamente diversificada.

A busca destes elementos explicativos, em seu caráter mais amplo, implica a superação do debate sobre a arquitetura moderna brasileira e sua historiografia baseado nos limites impostos por seus dados internos, sejam eles factuais, interpretativos ou mesmo metodológicos, em direção de uma reflexão teórica que ofereça instrumental para a identificação dos mesmos.

O trabalho de Farias (1990) é um exemplo dos que caminham nessa direção. Primeiramente, estende a discussão sobre a natureza do trabalho do historiador – seja discutindo os limites entre arte e ciência ao justapor Paul Veyne a Pedro Nava ou Le Goff: “sem contar aqueles que não a consideram [a história] uma ciência” – seja atentando para os efeitos da própria constituição da linguagem para o historiador e o literato, pondo em xeque a relação entre objeto e sujeito – idéias “que não constituem nenhuma novidade para os historiadores”.

A postura do autor, de fato, é ousada, resultando mesmo em uma mudança do *locus* da abordagem, do âmbito da arquitetura para o da história. Assim, quando revela a forte influência da História Nova na produção contemporânea, contrapondo suas premissas às da história positivista, afirma:

A partir dessa orientação, dessa descontinuidade face aos seus fundamentos epistemológicos mais consagrados, a história pôde então iluminar certos pontos que permaneciam impermeáveis aos instrumentos tradicionais, fosse pela inadequação destes últimos, ou pelo próprio desinteresse dos historiadores. Assim, da antiga história positivista, calcada nos fatos, nas figuras dos grandes homens e, sobretudo, nas fontes clássicas – os documentos escritos –, descortinou-se uma outra história com um número insuspeitado de objetos: das minúcias do cotidiano à recuperação da oralidade, do clima aos objetos mais heteróclitos, tudo passou para o seu âmbito, e ela prossegue com interesse e inquietude inesgotáveis.

O presente trabalho pretende contribuir a esse processo que vem ocorrendo no campo da história. Para tanto, ele operará no horizonte de outras fontes documentais, acentuando a importância de uma questão que a historiografia brasileira, até o momento, tem se ocupado pouco: a arquitetura (Farias, 1990: 8).

Além da expansão possibilitada pela “revolução documental” – ponto no qual aparece Lucien Febvre, pondo lado a lado documentos escritos e “tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais” –, Farias nota a expansão em direção à interdisciplinaridade, sobretudo no que tange à forma enquanto “aparelho de significar” – Roland Barthes – e à arquitetura enquanto agente que intervém na divisão social do trabalho e instaura a ordem de visibilidade de Le Bot. A partir daí, o binômio em que tal formulação desemboca, desenho/desígnio, tão conhecido da arquitetura paulista, é estendido para a produção historiográfica, entrelaçando-as. O tema da pesquisa, a produção de Gregori Warchavchik, é considerado frutífero para o desenvolvimento da metodologia proposta, uma vez que é marcada por questões extra e intradisciplinares semelhantes àquelas que marcam a disciplina histórica naqueles anos, possibilitando “o estudo do objeto arquitetônico e sua relação com a história e de ambas com seu tempo” (Farias, 1990: 13).

Para isso, inclui capítulo sobre “as vanguardas e o distanciamento da história”, em que explora, mais uma vez, a passagem “da história positivista à nova história”. Tal exploração se dá, sobretudo, no que se refere à relação entre sujeito e objeto e seu posicionamento no interior das relações sociais, resultando na negação da história baseada em fatos históricos registrados em documentos escritos e isolada do presente, negação sempre relacionada à “queda do paraíso teórico da verdade revelada para o purgatório da dúvida e até do solipsismo” (Farias, 1990: 149). Outros efeitos são mencionados pelo autor, destacando o papel da “grande história factual, narrativa, feita da concatenação arbitrária de

acontecimentos” no processo de centralização do poder por ocasião da formação dos Estados-nações europeus, ao fornecer-lhes elementos para a construção de uma identidade nacional, através da imposição e uniformização de valores.

Os efeitos deste olhar sobre a posição ocupada pela obra de Warchavchik – e os demais arquitetos até aqui citados – na historiografia da arquitetura moderna brasileira são facilmente vislumbráveis. Porém, interessa aqui explorar as potencialidades do esforço teórico do autor. Por um lado, é levado a consequências significativas quando resulta numa inversão de enfoque, que coloca a arquitetura simultaneamente como objeto de análise e fonte documental para a compreensão das transformações culturais mais amplas. Por outro lado, a recorrente referência à História Nova, a partir dos volumes organizados por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1974), suscita uma discussão que a situe não só em relação à dimensão mais ampla da produção surgida em torno da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*<sup>6</sup>, mas também às interfaces desta com outras correntes historiográficas que marcam o século XX. Assim, conforme Aguirre-Rojas (2004: 40):

Ao examinarmos as principais obras dessa terceira geração annalista, observamos uma mudança radical frente aos projetos, tanto dos segundos quanto dos primeiros Annales. Essa mudança parte do abandono da história econômica e social, antes cultivada de maneira central, passa pela renúncia explícita ao debate metodológico, ao desenvolvimento de novos paradigmas historiográficos, e culmina na defesa e aplicação dos antigos paradigmas.

Surgida a partir da revolução cultural de 1968, momento em que eclodem transformações profundas no que se refere aos mecanismos que geram e reproduzem as estruturas da vida cultural contemporânea, como a família, a escola e os meios de comunicação, os terceiros *Annales* serão marcados pela reação à ênfase na história econômica e social anteriormente vigente, dentro de uma postura experimental que choca-se com as iniciativas anteriores. Assim, são abandonadas as possibilidades antes aventadas de construção de modelos explicativos, interpretações e sínteses efetuadas a partir de temas globais e perspectivas amplas em favor de “investigações mais recortadas e pontuais, mais monográficas e empíricas”, onde se vislumbra a fecundidade contida na pluralidade de sistemas explicativos:

Tais abandonos da história econômica e da perspectiva da história global foram acompanhados também de uma renúncia ao debate nos planos metodológico e epistemológico. Não é uma casualidade que, dentro de toda a produção desses terceiros Annales, não exista um único equivalente sequer de obras como *Apologie pour l'Histoire* ou *Combats pour l'Histoire*, ou os *Écrits sur l'Histoire*, de Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel, respectivamente. O mais próximo destes textos, os três

---

<sup>6</sup> Os *Annales d'Histoire Économique et Sociale* foram publicados a partir de 1929, passando a chamar-se por volta de 1940, *Annales d'Histoire Sociale*, em 1946, *Annales: Économies, Sociétés, Civilisations*, em 1994, *Annales: Histoire, Sciences Sociales*.

volumes de *Faire de l'Histoire*, de 1974, ou o dicionário *La nouvelle histoire* de 1978, são textos coletivos, tão heterogêneos e díspares que vão desde o marxismo mais clássico até certos autores pós-modernos, passando por todas as posições intermediárias possíveis. Com isso, esses textos se tornaram representativos do que foi a historiografia francesa em seu conjunto durante esses anos 70, mais do que representativos desses terceiros *Annales* (Aguirre-Rojas, 2004: 114).

Concentrando-se sobre o campo problemático das mencionadas transformações culturais, tal pluralidade terá em comum o fato de compartilhar o campo dos problemas referentes à chamada história das mentalidades e à antropologia histórica, aproximando-a da filosofia, antropologia e psicologia social, numa “espécie de ecletismo ideológico e metodológico confesso, que aceita ecumenicamente qualquer postura epistemológica, teórica e historiográfica, desde que essa conflua com o tratamento da problemática comum articuladora das mentalidades” (Aguirre-Rojas, 2004: 115).

Marcando também o ano de 1968 o fim da hegemonia historiográfica mantida pela França a partir de 1930, os *Annales* das mentalidades e da antropologia histórica dividem o papel de produtor de novas linhas de produção histórica com movimentos como a *psychohistory* anglo-saxã, a nova antropologia histórica russa, a *intellectual history* estadunidense, a micro-história italiana e a abordagem dada pela *neue sozial geschichte* alemã à problemática do discurso, da ideologia e das formas de consciência, além da recuperação de aspectos de elementos da cultura popular por parte de historiadores marxistas britânicos. Uma historiografia marcada por temas tão diversos quanto “a história da família, as tradições e formas de consciência da classe operária, o medo ou os odores, a sensibilidade e as atitudes morais das sociedades, os imaginários populares, o nascimento da idéia de purgatório...”, além de temas ligados à morte, à loucura, à imagem da criança no Antigo Regime, “entre muitas outras”, cujo “risco de dispersão e de renascimento de uma concepção puramente acumulativa da história” não passa despercebida pelos autores da nota necrológica dedicada a Fernand Braudel, personagem central da fase anterior dos *Annales*, que “tinha muitas reservas sobre a revista da qual ele havia transmitido a responsabilidade a mais de quinze anos”, em 1969.

A maior cautela revelada por Burke (1997: 79), em torno de uma fragmentação no que chama de terceira geração dos *Annales*, o leva a “admitir, pelo menos, que o policentrismo prevaleceu”. Diante da diversidade de temas e abordagens aventados, o retorno à história política e dos eventos – o retorno à narrativa – constituiriam reações ao projeto braudeliano da segunda fase, com seu enfoque econômico e social. Daí o salto, sem escalas, da base econômica para a “superestrutura” cultural, “do porão ao sótão” (Burke, 1997: 81). Por outro lado, a tentativa de uso de métodos quantitativos na história cultural gerou, segundo Burke,

a reação via antropologia histórica que, “embora florescente, não logrou alcançar uma ampla difusão dentro da França” (Aguirre-Rojas, 2004: 119).

No entanto, mesmo a noção de “redescoberta” da história das mentalidades, considerada uma extensão do projeto de ampliação do campo da história, de Lucien Febvre, é criticada por Aguirre-Rojas (2004: 120-1):

Ao contrário do que se tem como um lugar comum, tenazmente repetido por muitos dos estudiosos dos Annales, é totalmente falso que os terceiros Annales representam uma continuação ou prolongação da história das mentalidades escrita por Lucien Febvre e por Marc Bloch trinta, cinquenta anos antes. Podemos afirmar que a história das mentalidades de Lucien Febvre é distinta, essencialmente, da história das crenças populares de Marc Bloch – que em carta a Lucien Febvre de 8 de maio de 1942 qualificaria a esse termo de mentalidade como “mediocre”, que se presta a equívocos. Trata-se, pois de duas linhas diferentes de aproximação à história cultural, nenhuma das quais imitada ou prosseguida pelos Annales da conjuntura 1968 – 1989. Como diria o próprio Fernand Braudel, o único verdadeiro continuador do tipo de história das mentalidades praticado por Lucien Febvre foi Michel Foucault. Em nossa opinião, o verdadeiro continuador do complexo modelo de análise das crenças coletivas populares existente em *Os reis taumaturgos*, de Marc Bloch, é precisamente Carlo Ginzburg, em obras como *O queijo e os vermes* e *História noturna*.

Apesar da hegemonia da história das mentalidades, “concentrada particularmente no estudo das atitudes mentais, visões coletivas, universos culturais e sentimentos ou crenças de uma sociedade ou uma época determinada”, nos “distintos aspectos das realidades culturais ou mentais dos homens” não deixa de incluir aspectos estudados pela antropologia histórica, “o que, em nossa opinião apenas aumenta a indefinição do termo e sua iniludível ambigüidade” (Aguirre-Rojas, 2004: 119). O fato, porém, é que esses terceiros Annales das mentalidades, dirigidos pelo mesmo Jacques Le Goff da *nouvelle histoire*, até mesmo pelas suas raízes no movimento de contestação cultural de 1968, dirigem sua atenção à esfera cultural, porém, em oposição às suas manifestações dominantes, de que a história das idéias é fiel depositária:

Essa história das mentalidades dos terceiros Annales, que não prolongou nem deu continuidade à obra de Marc Bloch nem Lucien Febvre, definiu-se em aberta oposição crítica frente à tradicional história das idéias, com a qual rompeu radicalmente e buscou explicitamente superar. Se essa história das idéias foi sempre uma história dos grandes pensadores, artistas, criadores de sistemas filosóficos ou políticos e dos grandes inventores, ou, em outro caso, uma história das seletas correntes literárias, científicas, políticas ou humanísticas encarnadas nas elites intelectuais, a história das mentalidades se esforçou, ao contrário, por ser uma história não de elites ou indivíduos, mas de grupos coletivos, e portanto de crenças, sentimentos, opiniões e imaginário de toda uma época ou sociedade, ou da totalidade de uma certa civilização. Ademais, e frente a essa história tradicional dos fatos do espírito, que prestavam atenção somente nos sistemas conscientes de pensamento, codificados em coerentes construções filosóficas ou

científicas, a história das mentalidades buscou abarcar também às distintas dimensões das atitudes, comportamentos e visões inconscientes, não problematizadas e às vezes nem sequer explicitamente formuladas (Aguirre-Rojas, 2004: 122).

Por outro lado, Burke assinala que os conceitos, abordagens e métodos dos *Annales* tem sua aplicação concentrada por medievalistas e historiadores do início da Europa moderna – especialmente o Antigo Regime francês –, havendo muito menos trabalhos dedicados ao século XIX que a estes períodos, “enquanto em relação à história contemporânea tem se afirmado com bastante convicção que os *Annales* nenhum impacto tiveram”.

Ao tocarem questões como os efeitos das transformações culturais pós-1968 no posicionamento frente ao debate teórico, a revalorização de trabalhos monográficos e a passagem “do porão ao sótão” – porém, enfatizando processos culturais não dominantes, difusos, através da eleição de temáticas “heterodoxas” –, e ao atentarem para a adequação de tais formulações para casos específicos a Idade Média, tais considerações geram implicações importantes no campo da história da arquitetura moderna brasileira, baseada ainda na biografia ou produção dos “grandes heróis” ou, pelo menos, “protagonistas”.

Mas, não é só, pois esta controvérsia estende-se ao já citado posicionamento de Paul Veyne e suas implicações no caráter científico da história. Burke (1997: 114) inclui este historiador da Antiguidade entre os que “fundamentam-se na psicologia, na sociologia e na antropologia, visando interpretar a história da Grécia ou de Roma, de uma maneira paralela a Febvre e Braudel, se é que não seguem exatamente seu exemplo” (Burke, 1997: 114). Aguirre-Rojas (2004: 59), porém, situa este historiador no âmbito da vertente constituída em torno de Raymond Aron, que, procurando “aclimatar em solo francês algumas das contribuições principais de certos autores da chamada historiografia crítico-acadêmica alemã” será marginalizada pelos *Annales*: “ao insistir centralmente na unicidade e irrepetibilidade dos fatos históricos, ela fatalmente se confrontará com o nascente projeto annalista, que marcha, ao contrário, na busca das regularidades e das grandes causas gerais dos processos históricos”.

Por último, a controversa posição ocupada por Veyne em relação aos *Annales*, segundo estes autores, remete ao debate anteriormente assinalado sobre o caráter da história enquanto arte ou ciência, e mesmo a negação de seu caráter científico. Assim, se a exterioridade, neutralidade e objetividade do historiador positivista em relação ao seu objeto de análise refletem o desejo de incorporação dos métodos vigentes nas ciências naturais, e a história crítico-acadêmica alemã investiga as especificidades da história frente às ciências naturais e às outras ciências sociais, os *Annales* levam à frente a missão de construção de uma ciência histórica:

Por ser uma história profundamente social, oposta às tradicionais histórias biográficas, das

idéias, das políticas, dos heróis, batalhas e tratados, estará fortemente engajada no trabalho de edificação de uma ciência histórica. Dessa forma, os *Annales* irão além das discussões do século XIX sobre o estatuto da história como arte ou como ciência, buscando constituí-la, segundo Marc Bloch, em uma real empresa racional de análise, em uma verdadeira empresa científica.

Este anseio estará presente nas diversas etapas da corrente. Em todas elas reivindica-se o objetivo de estabelecer as verdades históricas como verdades científicas. Nesse processo de construção da verdadeira ciência científica, concebem-se o descobrimento e a conquista de novas técnicas, paradigmas, procedimentos de interpretação, métodos, modelos teóricos e temas de investigação, como outros tantos passos (Aguirre-Rojas, 2004: 28).

Caráter científico e interpretativo e nítida orientação social – ou seja, relativa aos grandes processos, estruturas, grupos e fenômenos coletivos e de massa – cujas origens residem no “projeto moderno de construção de uma verdadeira ciência da história” lançado pelo marxismo original na metade do século XIX e que os marxismos historiográficos críticos – Escola de Frankfurt do primeiro pós-guerra e a história marxista britânica do segundo pós-guerra – desenvolvem ao longo do século XX. Estes e outros aspectos que singularizam os *Annales* são assim sintetizados por Aguirre-Rojas (2004: 31-2):

Esses quatro traços presentes em todos os projetos intelectuais annalistas nos permitirão tipificar a corrente como uma realidade singular, em sua globalidade e com perfis bem delimitados frente às outras tendências da historiografia contemporânea dos últimos 150 anos. Tais traços oferecerão esse retrato dos *Annales* como uma clara variante francesa de flagrante sensibilidade cultural e latina de longa duração. Essa variante apontou para o questionamento radical e para a superação do próprio fundamento do atual horizonte disciplinar de estudo do social, por meio do diálogo recorrente com distintas ciências sociais. Elaborou uma história radicalmente social, científica e interpretativa, de vocação insaciável a respeito dos novos campos problemáticos e novas zonas antes inexploradas do saber histórico<sup>7</sup>.

A construção dessa história radicalmente social, científica e interpretativa, por sua vez, revela um outro aspecto comum aos *Annales*, em suas diferentes fases, conforme Aguirre-Rojas (2004: 26): a interlocução com as historiografias desenvolvidas durante o século XX<sup>8</sup>, que

---

<sup>7</sup> Definição que segue, em linhas gerais, a síntese efetuada por Burke (1997: 126) nas linhas finais de seu livro: “Da minha perspectiva, a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculados à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à lingüística, da economia à psicologia”.

<sup>8</sup> Burke (1997: 17-9) estende a análise – que, a exemplo de Aguirre-Rojas, pretende de longa duração – para além dos 150 anos que se seguem à publicação do Manifesto Comunista. Identifica as origens da preocupação em torno de uma “história da sociedade” em oposição à narrativa dos acontecimentos políticos e feitos militares ao Iluminismo, dedicando atenção à história da arte e da literatura e outros temas. Apesar dos interesses de Leopold von Ranke não se limitarem à história política, a “Revolução Copernicana” ligada a seu nome “re-marginalizou esta história sociocultural. Ainda assim, tem-se Burckhardt e Michelet como vozes discordantes em meados do século XIX.



inclui em seus antecedentes, além das contribuições alemãs assinaladas até aqui – a reação ao positivismo, o projeto teórico-crítico precursor de Marx, a história crítica acadêmica alemã –, a sociologia de Emile Durkheim e a revista *Année Sociologique*; a geografia de Vidal de la Blache; a aliança com a história socialista francesa “claramente de esquerda, crítica e progressista, embora de conhecimento parcial e pouco profundo da obra de Marx”; Henri Berr e o grupo da *Revue de synthèse historique* e a proposta de história econômica e social de Henri Pirenne, sendo que estes dois últimos “formam já parte da própria história dos Annales”.

O conteúdo de cada uma destas contribuições revela dados de interesse, como no caso da proposta de Berr, que nega tanto a mera coleta e organização de dados quanto os modelos abstratos construídos *a priori* e apenas reafirmados pelos dados empíricos, em favor da “construção cuidadosa de modelos e de generalizações históricas obtidas da própria análise dos fatos ordenados na síntese erudita”. De qualquer forma, torna-se necessário compreender os paradigmas mais amplos que resultam na utilização de testemunhos involuntários, técnicas quantitativas e seriais, a dendrocronologia, a cartografia e a iconografia – “técnicas e instrumentos tão inusitados, que vão “da fotografia aérea à análise do pólen” – visando o estudo de temas como a história das técnicas sociais e da construção das paisagens agrárias ou da utensilagem mental, mentalidades coletivas, práticas e convenções sociais:

Tais paradigmas incluem o método comparativo, a perspectiva da história global, o postulado de uma história interpretativa ou história-problema, a reivindicação de uma história aberta ou em construção e a teoria das temporalidades diferenciais e da longa duração histórica (Aguirre-Rojas, 2004: 71)<sup>9</sup>.

O método comparativo revela-se científico por excelência, na primeira fase de vida dos *Annales*, ao possibilitar objetivamente a observação de relações de causalidade, bem como dados comuns e especificidades, regularidades e recorrências que alimentam a construção de modelos, por exemplo, nos moldes de Pirenne e Berr.

A história global constitui-se, num primeiro momento, em torno da extrapolação das fontes documentais em direção ao “imenso conjunto de tudo que foi re-significado, produzido ou concebido pelo homem”, sendo definida por Bloch como a “ciência dos homens no tempo” – lembre-se aqui do conceito positivista de pré-história, relativa ao período anterior ao advento da escrita. Não se confunde, porém, com a história geral ou universal, uma vez que nem toda manifestação desta “obra dos homens” é considerada, *a priori*, igualmente relevante para a explicação dos processos evolutivos das sociedades:

---

<sup>9</sup> Burke (1997: 126) oferece um rol ligeiramente diferente, mais atenta às contribuições individuais ou das diferentes fases: “Nomear apenas as mais importantes contribuições da história dos *Annales* significa escrever uma lista por si só impressionante: história problema, história comparativa, história psicológica, geo-história da longa duração, história serial, antropologia histórica”, além da “história de todas as atividades humanas”.

A história global é um conceito complexo e bem elaborado voltado a uma totalidade articulada, hierarquizada e dotada de sentido, constituída pela obra dos homens no tempo. É a abertura de um território onde existem coisas fundamentais e outras menos importantes; onde há elementos determinantes e determinados; totalidades menores auto-suficientes e outras ausentes de princípios de sua inteligibilidade (Aguirre-Rojas, 2004: 74).

Uma outra significação, conectada e ao mesmo tempo diferenciada da primeira, define-se pela exigência de se situar permanentemente o tema estudado com as “sucessivas totalidades que o envolvem”. Isto implica numa tripla demarcação – espacial, temporal e temática – do problema investigado, além da “totalidade global” – todas elas constituindo uma paisagem una, chamando a atenção para a impropriedade da divisão da ciência social em campos disciplinares.

A história interpretativa, ou, em sua formulação mais radical, história-problema, transfere o essência do trabalho do historiador da erudição à interpretação, sendo esta a dimensão que possibilita o trânsito da síntese erudita à síntese científica ou histórica. De momento ulterior, a interpretação ou identificação de problemas passa a ser ponto de partida do historiador: “para a história-problema, a realidade só fala conforme se a interroga, e só se encontra o que se está buscando”. Impõe-se, assim, o estabelecimento de hipóteses e a seleção de ferramentas de análise desde o momento inicial – ainda que provisoriamente – o que confere caráter dinâmico ao processo de pesquisa.

Interferindo no curso do trabalho e seus resultados, fazendo com que o historiador construa os fatos históricos – ao contrário do ideal positivista – a explicitação do problema e das ferramentas de explicação revela-se fundamental, e sugere o quarto dos paradigmas apresentados: o da história aberta ou em construção, em oposição a uma visão acumulativa de história, baseada na justaposição de resultados objetivamente alcançados, cuja unidade é garantida pela adoção de nenhum outro parâmetro que a – suposta – neutralidade do historiador. Entram aqui a permanência das transformações, redefinições e ampliações da história, bem como das suas inovações técnicas, metodológicas e epistemológicas.

Finalmente, a noção de tempos históricos e de longa duração, esboçada por Bloch, é desenvolvida por Braudel em sua obra sobre *O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II* (1949), e marca a produção dos segundos *Annales*:

Essa teoria fundamenta-se, primeiramente, na crítica e desconstrução da noção moderna e burguesa da temporalidade, a qual adota acriticamente o conceito newtoniano de tempo físico. (...) A teoria braudeliana, por sua vez, afirma a existência de múltiplos tempos, que não os do relógio ou do calendário, temporalidades histórico-sociais múltiplas e heterogêneas, tanto quanto as próprias realidades históricas.

Braudel resume estes tempos a três: o tempo curto dos acontecimentos – a morte de um

chefe de Estado ou desvalorização brusca da moeda –, o tempo médio da conjuntura – um movimento cultural de uma geração – e o tempo longo das estruturas – “processos seculares ou milenares das realidades mais duradouras, elementares e profundas das sociedades” como hábitos alimentares, hierarquias sociais, atitudes frente à morte, entre outros. A valorização da longa duração catalisa os resultados obtidos pelos métodos comparativos, repõe a questão da história global e tem na noção de história-problema uma quase pré-condição para sua apropriação. Enfim, são os *Annales* da história quantitativa e serial e da interlocução com os estruturalismos então em voga, além do marxismo, sobretudo pela sua afinidade estabelecida a partir da abordagem econômica e social com a longa duração.

Um último aspecto aventado neste breve panorama dos *Annales* concerne à relação por eles estabelecida com o marxismo. Já se comentou o seu papel fundador de uma história científica, social, globalizante e, no caso dos *Annales* braudelianos, afinado com a longa duração. Burke (1997: 125) introduz esta relação focando as suas implicações na postura do historiador frente à realidade, em termos mais amplos, quando assinala:

De acordo com um estereótipo comum ao grupo, eles estavam preocupados com a história das estruturas na longa duração, utilizavam métodos quantitativos, diziam-se científicos e negavam a liberdade humana. (...) O conflito entre liberdade e determinismo, ou entre estrutura social e ação humana, sempre dividiu os historiadores do grupo. O que distinguia Bloch e Febvre dos marxistas de seu tempo era precisamente o fato de que não combinavam seu entusiasmo pela história social e econômica com crença de que as forças sociais e econômicas tudo determinavam. Febvre era um voluntarista extremo, Bloch, um mais moderado. Na segunda geração, por outro lado, houve um deslizamento em direção ao determinismo, geográfico, no caso de Braudel, econômico, no de Labrousse. Ambos foram acusados de tirar o povo da história e concentrar sua atenção nas estruturas geográficas e nas tendências econômicas. Na terceira geração, no meio de historiadores preocupados com temas tão diversos quanto estratégias matrimoniais ou hábitos de leitura, houve uma volta ao voluntarismo. Os historiadores das mentalidades não mais assumem (como Braudel o fez) que os indivíduos são prisioneiros de sua visão de mundo, mas concentram sua atenção na “resistência” às pressões sociais.

Assim, a reação empreendida pelos terceiros *Annales*, com retorno à história política, dos eventos e das mentalidades, segundo Burke, deve-se exatamente ao conteúdo excessivamente determinista do projeto braudeliano da segunda fase, que se estende à sua proximidade com modelos explicativos marxistas.

Paralelamente aos terceiros *Annales* das mentalidades e da antropologia histórica floresce, porém, segundo Aguirre-Rojas (2004: 41-2), “um leque complexo e diverso de posições que poderíamos classificar como marxistas-annalistas” – não necessariamente nessa ordem. Contemporâneo a 1968 e à crise do início da década de 1970, estas posições

correspondem ao rompimento com um marxismo que, a despeito da pluralidade de posturas genuinamente críticas e fiéis às origens vigentes no século XX, materializa-se numa visão esquemática e empobrecida. Um marxismo muitas vezes convertido em ideologias de estado ou versões dominantes de partidos comunistas filiados à III Internacional, “progressivamente cooptados e integrados corporativamente pela burguesia ocidental”.

Este rompimento com o marxismo vulgar, é acompanhado pelo surgimento de novos movimentos sociais para além dos movimentos operários e camponeses, de que são exemplos os movimentos feministas, estudantis, ecologistas, pacifistas, contra-culturais, urbano-populares, que colocam novas questões. Surgem, a partir de então, “novas frentes de esquerda, mais radicais e críticas, bem como a emergência de múltiplos marxismos, que se dedicaram ao estudo dos novos agentes e sujeitos sociais e à abordagem de novos temas, problemas e fenômenos”, em substituição aos temas políticos e econômicos até então predominantes. De tal postura também resulta a retomada do diálogo e debate com outras vertentes intelectuais – antes consideradas expressões de uma ciência social burguesa – como a dos *Annales*. Retomam a perspectiva globalizante ou totalizante, o debate teórico e o feitiço crítico das primeiras duas fases da revista, relegados pelos *Annales* das mentalidades e antropologia histórica, que progressivamente se institucionaliza:

Este feitiço, alinhado aos pontos de vista de Marx, volta-se a uma história diferente, livre dos lugares comuns consagrados, crítica das interpretações apologéticas, complacentes ou revisionistas, e sempre contra a corrente da história oficial e legitimadora dos poderes instituídos. História inovadora, dissolve as evidências, restitui os passados vencidos, dá voz aos silêncios e busca a verdade histórica (Aguirre-Rojas, 2004: 133).

Se na primeira fase dos *Annales* a revista mantinha uma atitude de abertura a autores marxistas e socialistas, mantendo sua identidade não-marxista, e na segunda fase a relação se estabelece em termos de diálogo entre interlocutores colocados em pé de igualdade, agora se estabelece a influência recíproca entre um marxismo cujas transformações vivenciadas após 1968 o aproximam dos *Annales*, e autores annalistas que tornam-se crescentemente marginalizados frente à vertente que se torna hegemônica, visando a integração “num horizonte conceitual, metodológico, problemático e historiográfico capaz de incluir suas principais contribuições”. Esta integração, no entanto, não parece dar-se em termos de uma fusão que gera algo totalmente novo, sendo os exemplos citados por Aguirre-Rojas baseados na incorporação de campos e instrumentos como a demografia, antropologia e geografia históricas, mentalidades e longa duração por marxistas franceses e soviéticos, ou em estudos que situam as mentalidades no âmbito do “terceiro nível” ou das “superestruturas ideológicas”.

Por outro lado, apesar da identificação em termos do compartilhamento do interesse por uma história global, pelas estruturas e métodos quantitativos, o caráter dinâmico dos

processos sociais caracteriza o marxismo como uma teoria geral do movimento das sociedades, que pretende explicar a partir de um conjunto de conceitos de base – sobretudo, o de modo de produção. Esta especificidade deve ser considerada na incorporação de instrumentos construídos em torno dos *Annales*, evitando-se a fragmentação advinda da adoção de uma gama cada vez maior de abordagens e interdisciplinaridades através do foco nas relações sociais.

Fechando o presente quadro teórico, a micro-história, ao mesmo em que revela algumas questões pertinentes para o caso em tela, retoma várias outras até aqui discutidas, fornecendo-lhes novas contribuições.

Em primeiro lugar, Levi (1992: 134) assinala como a micro-história origina-se do mesmo ambiente de transformações culturais de fins da década de 1960, quando a trajetória dos acontecimentos políticos e das realidades sociais deixa de conformar-se a tendências totalmente previsíveis, em oposição aos “grandes sistemas marxista e funcionalista”. Resulta daí o questionamento da idéia de “progressão regular, com estágios uniformes e previsíveis de alinhamento dos agentes sociais, conforme as solidariedades e conflitos em algum determinado sentido, naturais e inevitáveis”. Cenário que recebe respostas drásticas, muitas vezes desviando-se a um “relativismo desesperado” ou a uma “filosofia repleta de irracionalidade”, aos quais a micro-história vai contrapor “não tanto a construção de uma nova teoria social, mas uma completa revisão dos instrumentos de pesquisa”, garantindo – de novo – posição específica dentro da história nova:

Não era simplesmente uma questão de corrigir aqueles aspectos da historiografia acadêmica que pareciam não funcionar. Era mais importante refutar o relativismo, o irracionalismo e a redução do trabalho do historiador a uma atividade puramente retórica que interprete os textos e não os próprios acontecimentos (Levi, 1992: 136)

Concentrando-se nos instrumentos e procedimentos de pesquisa histórica, a micro-história não tem por base as “microdimensões” de um objeto de estudo, mas sim a redução da escala da observação, a análise microscópica e o estudo intensivo do material documental. Ao mesmo tempo, não deve ser compreendida em termos da coexistência ou justaposição de diferentes escalas, na qual a pequena escala apenas confirma processos mais amplos: a combinação de escalas, ao mesmo tempo em que estabelece as dimensões internas ao objeto, possibilita a delimitação de problemas – cujas dimensões não correspondem necessariamente ao do objeto. Mais ainda, atuando no âmbito da dicotomia entre realidade e estrutura, incorpora uma dimensão experimental que requalifica o objeto: “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados” (Levi, 1992: 139).

Tais procedimentos encontram rebatimento na revalorização da narrativa, enquanto

possibilitadora da transmissão de dados relativos a aspectos da sociedade que seriam distorcidos pela generalização e formalização quantitativa. Papel semelhante ao desempenhado pela “descrição densa”, tomada da antropologia de Clifford Geertz, cujo conteúdo já não é estranho a este quadro teórico:

Em vez de se iniciar com uma série de observações e tentativas para impor sobre elas uma teoria do tipo legal, esta perspectiva parte de um conjunto de sinais significativos e tenta ajustá-los em uma estrutura inteligível (Levi, 1992: 141-2).

A retomada da narrativa, ao incorporar a dimensão da sua própria construção, extrapola tais possibilidades, explicitando o caráter aberto e dinâmico do fazer histórico:

A segunda característica é aquela de incorporar ao corpo principal da narrativa os procedimentos da pesquisa em si, as limitações documentais, as técnicas de persuasão e as construções interpretativas. Esse método rompe claramente com a assertiva tradicional, a forma autoritária de discurso adotada pelos historiadores que apresentam a realidade como objetiva. Na micro-história, ao contrário, o ponto de vista do pesquisador torna-se uma parte intrínseca ao relato. O processo de pesquisa é explicitamente descrito e as limitações da evidência documental, a formulação de hipóteses e as linhas de pensamento seguidas não estão mais escondidas dos olhos do não-iniciado (Levi, 1992: 153).

A mesma postura anti-funcionalista que alimenta a retomada da narrativa e da descrição densa se faz presente na crítica da postura que parte do contexto para explicar o comportamento social, privilegiando a sua inserção num sistema coerente ao invés de suas relações causais. Pelo contrário, ao partir do particular para estabelecer seu significado em seu contexto específico, a micro-história rejeita a ênfase na coerência social, concentrando-se nas contradições dos sistemas normativos: “é afinal mais funcionalista considerar o significado da briga de galos no contexto de um sistema coerente da cultura balinesa, do que considerar os significados múltiplos socialmente fragmentados da briga de galo em si, como um meio de interpretar a cultura balinesa em geral”. Ou, de outra forma:

Há, por isso, duas formas possíveis de se interpretar um contexto social: como um local que imputa significado a particulares supostamente “estranhos” ou “anômalos”, revelando seu significado oculto e conseqüentemente seu ajustamento a um sistema; ou, por outro lado, como um ponto de descoberta do contexto social em que um fato aparentemente anômalo ou insignificante assume significado, quando as incoerências ocultas de um sistema aparentemente unificado são reveladas. A redução da escala é uma operação experimental justamente devido a esse fato, porque ele presume que as delineações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem, quando a escala de referencia é alterada (Levi, 1992: 155).

Um último aspecto levantado por Levi (1992: 135) é, de novo, a proximidade entre a micro-história e o marxismo, de onde se originariam, de forma geral, os historiadores que a ela aderiram. O foco das atenções são o comportamento humano e as relações sociais,

resolvendo, inclusive, a tensão entre ação humana e mecanismos determinantes, ao prever “um modelo de ação e conflito do comportamento do homem no mundo que reconhece sua – relativa – liberdade além, mas não fora, das limitações dos sistemas normativos prescritos e opressivos”, que valoriza as atitudes de negociação, manipulação, escolhas e decisões dos indivíduos.

### **Problematização**

Como já se viu, certos setores da historiografia mais recente da arquitetura moderna brasileira, partindo da reflexão sobre o próprio caráter da pesquisa histórica e sua inserção na própria realidade que busca explicar, defrontam-se com uma série de questões fundamentais para sua elucidação: a constituição de discursos e vertentes hegemônicas e sua crítica, a inadequação da noção de progresso linear e isenta de conflitos, a necessidade de superação da história enquanto sucessão de fatos no tempo ou da evolução das formas, as distorções contidas em “análises totalizadoras” que ofuscam diferenças, o risco de dispersão entre diversificadas versões e seus aportes metodológicos.

Ainda que não se possa almejar, aqui, um balanço desta já bastante vasta historiografia, percebe-se que alguns instrumentos específicos, originados a partir de referências teóricas mais ou menos explicitadas ou desenvolvidas, são adotados para o enfrentamento de tais questões. Surgem, assim, formulações em torno do caráter operativo da historiografia, tomada enquanto agente social significativo, ao mesmo tempo em que são desenvolvidas indagações quanto ao papel da arquitetura na divisão social do trabalho e na construção de uma ordem de visibilidade para a sociedade, entre outros.

Desses instrumentos, alguns remetem a tópicos controversos, como o estatuto da história enquanto arte ou ciência e mesmo o questionamento de sua cientificidade, questão que se materializa de forma mais sutil e capciosa no “relativismo”, resultante da mera multiplicação de pontos de vista ou abordagens. Destacam-se, a inevitável interferência do pesquisador na seleção e leitura de temas, fontes e objetos cada vez mais numerosos, e a alegada infinidade de trajetórias explicativas passíveis de serem trilhadas.

Tais idéias derivam, em boa parte, da leitura da chamada História Nova, identificada à terceira fase de vida da revista *Annales*. Transplantam para o caso da arquitetura idéias que, gestadas na revolução cultural de 1968, negam as manifestações culturais dominantes e elitistas em favor de manifestações culturais difusas, quase de resistência, através de obras que valorizam temas pontuais e a pluralidade de caminhos explicativos, em detrimento das amplas leituras globalizantes de marcada coesão metodológica até então vigentes.

A resposta aos dilemas gerados por esta posição – que desemboca, contrariamente, no retorno à narrativa e à *histoire événementielle* tão criticada – pode ser encontrada no

aprofundamento da própria experiência dos *Annales*. Afirma-se, assim, o caráter científico desse empreendimento, através de uma série de propriedades que podem ser assim resumidas: a incorporação de instrumentos que possibilitem identificar recorrências, regularidades, especificidades, fenômenos sociais quantificáveis, estruturas, etc., visando o estabelecimento de sínteses cuja validade pretende-se tão ampla que chegam a ser tachadas de deterministas; o estabelecimento de ligações, desde as origens até a fase pós-1968, com o marxismo, igualmente comprometido com a busca de uma “teoria geral do movimento das sociedades”, através da ênfase às dimensões econômica e social e, posteriormente, à identificação de novos agentes, sujeitos, problemas e fenômenos sociais; a percepção de uma história aberta, cujos métodos encontram-se em permanente evolução. Nova contribuição também é dada pela micro-história vigente também a partir de fins da década de 1960, que contrapõe ao “relativismo” novos instrumentos de pesquisa voltados à valorização da análise microscópica dos documentos.

Por outro lado, o quadro teórico revela-se pertinente também à medida que muitos dos termos que o envolvem fazem-se presentes de fato, ainda que de muitas vezes de forma implícita, na historiografia mais recente da arquitetura moderna brasileira. Como afirmado anteriormente, tais trabalhos possuem em comum a busca de uma história crítica, “livre dos lugares comuns consagrados, crítica das interpretações apologéticas, complacentes ou revisionistas, e sempre contra a corrente da história oficial e legitimadora dos poderes instituídos”, que “restitui os passados vencidos, dá voz aos silêncios e busca a verdade histórica”, como se pode qualificar a partir de Aguirre-Rojas quando trata das ligações entre marxismo e os *Annales* após 1968.

A própria iniciativa de inversão do olhar de Farias, em direção do “estudo do objeto arquitetônico e sua relação com a história e de ambas com seu tempo” traz em si uma postura comparativa bastante pertinente, ao buscar na evolução destas duas disciplinas de conhecimento, elementos que as elucidem reciprocamente. Noções mais ou menos longínquas da guinada em direção de uma história global, uma “ciência da obra dos homens no tempo” podem ser encontradas por Miguel Pereira, quando defende a superação da história enquanto sucessão de fatos históricos em favor do estudo dos “meios e as formas de sua existência social”, a partir de Chauí. Do mesmo modo, as reflexões de Bayeux sobre a necessidade de sínteses totalizantes e a dispersão de dados e leituras individualizados não deixam de encontrar paralelos com o aventado risco de dispersão e retorno a uma “visão puramente acumulativa da história”; ao mesmo tempo em que a negação de uma história pejorativamente qualificada por Segawa de totalizante – porque obscurecedora da diversidade e de conflitos – encontra saída em Foucault.

Certamente tais mediações não são, em muitos casos, diretas. Pode-se indagar, assim, até



que ponto elas originam-se em maior ou menor grau do compartilhamento de um “clima” mais geral, já suficientemente estabilizado por ocasião do registro de cada uma das posições destes pesquisadores, ou são mesmo empiricamente incorporadas, o que não invalida a recuperação dessas relações, *a posteriori*.

Por outro lado, caberia indagar as implicações de tais reflexões teóricas – ou a ausência delas –, na crescente produção historiográfica sobre a arquitetura moderna brasileira. Até que ponto, ela supera a história positivista baseada na sucessão linear de eventos – e obras – advindos da atuação de “grandes heróis”? Até que ponto ela supera uma concepção de história calcada predominantemente na catalogação e classificação de fontes escritas – no caso da arquitetura, a sistematização de fontes projetuais –, efetuada na expectativa de que tais dados “revelem-se” em sua objetividade ao historiador, por exemplo, através de fases de produção dos arquitetos protagonistas que a produzem? Por outro lado, quais as implicações de uma crítica dirigida a uma história que apela para os dados empíricos – eventualmente parciais – apenas para reafirmar posturas metodológicas ou mesmo ideológicas, definidas *a priori*? Quais as relações estabelecidas entre objeto e contexto? Quais as conseqüências da inversão de uma perspectiva que acaba por incorporar enquanto anômalas as manifestações arquitetônicas que não se encaixam na “trama”, como atenta Buzzar?

Muitas outras discussões poderiam ser levantadas, demonstrando a viabilidade de se partir de um conjunto de referências metodológicas tão distantes quanto aquelas contidas nos *Annales* – voltadas a temas de história medieval e do Antigo Regime, através de abordagens voltadas a aspectos difusos relacionados à geo-história ou a história das crenças ou mentalidades, através de fontes documentais necessariamente específicas – mas que constituem, de qualquer modo, um ponto de partida contido em exemplares da própria historiografia da arquitetura moderna brasileira. Por outro lado, a recuperação dessa experiência a partir da perspectiva de sua evolução no tempo, através da identificação de suas interfaces com outras contribuições historicamente situadas – desde o precursor marxismo às transformações suscitadas pela revolução cultural de fins da década de 1960 no campo da historiografia – além de revelar-se didática, possibilita a incorporação dessas mesmas contribuições.

Estas e outras questões encontram rebatimento também na produção historiográfica concernente à arquitetura escolar paulista, sobre a qual vale a pena tecer algumas considerações igualmente de ordem metodológica, antes de se estabelecer os marcos dentro dos quais deve situar-se o presente trabalho.

Até onde o caráter redentor recorrentemente conferido à arquitetura escolar paulista da República Velha – e à arquitetura escolar paulista em geral – confunde-se com a visão

positivista de “ordem e progresso” inexorável, isenta de conflitos? Qual a inserção da grande parcela da produção surgida contemporaneamente ou após os trabalhos de Segawa (1988) e Wolff (1992), no debate teórico e metodológico então exemplarmente lançado por estes autores? Que significado adquirem afirmações em torno da primazia de Artigas na definição da arquitetura escolar paulista, em publicação cuja catalogação parcial dos projetos contratados pelo IPESP já revela corresponder a produção deste e de outros arquitetos em torno dele reunidos a um setor significativo, porém, nitidamente minoritário e nunca exclusivo? O que resultaria do deslocamento de uma abordagem que não somente interpreta, mas reproduz e estende discursos imbuídos de forte caráter ideológico, para uma outra abordagem ou, mais ainda, ao estudo microscópico dos documentos? Um estudo da atuação de certos agentes no interior de sistemas normativos, não revelaria, contrariamente, que eles possuem menos liberdade de ação do que normalmente se supõe?

Os trabalhos de Segawa (1988) e Wolff (1992) ocupam posição central na produção historiográfica relativa à arquitetura escolar pública paulista. Tais autores são hábeis na manipulação dos limites temáticos e temporais de seus trabalhos, assumindo explicitamente, no caso de Segawa, “a postura que evita ao trabalho o caráter monográfico”.

Objetivando esclarecer a relação entre as modificações na estrutura jurídico-administrativa efetuadas pela República e a sua materialização em “artefatos arquitetônicos”, Segawa vê o século XIX como o de implantação da modernidade no mundo ocidental, conforme definição de Weber – economia capitalista e Estado –, complementada por conceitos de modernização cultural a partir de Rouanet – racionalização das visões do mundo e as novas esferas axiológicas: ciência, moral e arte –, encarando-as frente à “modernização” brasileira – marcada pela não correspondência entre fenômenos na Europa e Brasil, como estabelecido na interpretação então vigente relativa às “idéias fora do lugar” de Schwartz. Finalmente, incorpora a visão de poder disciplinador formulada por Foucault, enquanto instrumento para a constituição do capitalismo industrial e que se reflete no espaço da cidade do século XIX através da formulação das tipologias arquitetônicas – a codificação de uma construção civil, em adição à militar e religiosa. Antes de constituir elemento redentor da sociedade, a escola e sua arquitetura desempenhariam o papel de conformar ou enquadrar o indivíduo à nova ordem social imposta. Ao questionar se tal relação estabelece-se em termos de ruptura ou continuidade, o autor é remetido à avaliação do quadro anterior, do ponto de vista da genealogia dos tipos arquitetônicos, conceito para cuja definição apóia-se em Giulio Argan e Carlo Aymonino. Dedicou seu primeiro capítulo aos tratados de arquitetura – Durand, Reynaud, Guadet –, suas origens iluministas emancipatórias e posterior instrumentalização, base de sua análise.

Caminho paralelo é tomado por Wolff (1992), cujo trabalho estabelece paralelos com o de

Segawa, quando dirige-se a Carl Schorske e Eugen Weber para descrever como a sociedade em transformação na segunda metade do século XIX demanda a geração de novos programas – prédios públicos, bancos, palacetes urbanos, jardins, cassinos, estações de águas, asilos, hospitais, fóruns, escolas (Wolff, 1988: 33), respondida através de tipos que incorporavam os avanços em higiene e conforto ambiental, resistência dos materiais e, de acordo com Cesar Daly, decoro. Da mesma forma que Segawa remete-se, ao indagar como se constitui em São Paulo uma arquitetura com vistas a atender à função educacional pública, diretamente ao Império, colocando em xeque a hipótese de que antes da República não teria havido investimento do Estado em educação. Apoiando-se em Richard Morse, Caio Prado e Ernani da Silva Bruno, assinala que os fatores de urbanização do Estado relacionados à produção cafeeira, trabalho livre e ferrovia remontam aos anos posteriores à Guerra do Paraguai (1870), datando desta mesma época a emergência da instrução pública enquanto tema de discussão. Explora o conceito de tipologia e sua crítica por Argan e Colquhoun, de modo a embasar análises cujo ponto de partida é a produção de tipos funcionais na Europa do século XIX, a influência da *École des Beaux Arts*, profissionais estrangeiros ou formados no exterior e a troca transatlântica de informações, acabando por negar a hipótese de que os autores brasileiros tivessem copiado modelos estrangeiros.

Os trabalhos de Segawa e Wolff encerram, assim, exemplos concretos da potencialidade de uma abordagem marcada por uma visão globalizante, que busca a articulação do tema a uma “totalidade articulada, hierarquizada e dotada de sentido”, que gera resultados significativos no que se refere à sua elucidação, em diferentes aspectos.

Do ponto de vista de sua dimensão temática, não passa despercebida pelos autores a inserção da arquitetura escolar num conjunto mais amplo de tipos arquitetônicos, ligados a processos de modernização que adquirem significados bastante específicos, conforme as referências de Segawa a Foucault e de Wolff a Schorske, Weber e Daly. Adquire importância capital aqui a opção de Segawa pela não delimitação do trabalho a uma tipologia predeterminada – no caso, a escolar – em favor de um rol que inclui, além desta, planos urbanos, obras de saneamento, hospitais e prisões, quartéis, fóruns, cadeias, palácios governamentais. Ao mesmo tempo, não é arbitrária a delimitação às obras públicas – quando se tem, certamente, exemplares de prédios escolares e hospitalares privados dotados de soluções arquitetônicas significativas –, uma vez que o Estado ocupa posição central na implantação daqueles instrumentos tidos como de ordenação e controle social. Do ponto de vista espacial, evitam a confusão entre as iniciativas paulistas e a questão nacional, sinalizando que, se a experiência paulista revela-se através de “esforços positivos num panorama que, todavia, desenhava-se desalentadoramente” (Segawa, 1988, p. 106), as

causas desse desalento devem ser buscadas pelo menos em parte na crescente autonomia dos estados federados, defendida pelos mesmos republicanos paulistas, revelando as contradições de seu discurso calcado na “superação do atraso do país”. Do ponto de vista temporal, conseguem identificar as relações de continuidade estabelecidas entre a fase final do Império e a proclamação da República, em suas dimensões legislativa, arquitetônica e intelectual.

Incorporam análises possíveis apenas a partir da perspectiva de longa duração, como a de Florestan Fernandes, segundo a qual o valor social atribuído à educação escolarizada é baixo desde o passado colonial até o fim da Primeira República, período em que a “socialização do homem para a vida” se dá “independentemente e acima das instituições escolares”.

Finalmente, deslocam o foco do levantamento e classificação exaustiva de prédios escolares (Ferreira e Mello, 1991) – como no caso de Wolff –, e evitam a construção de uma “história geral” baseada na recuperação extensiva de personagens, episódios e fatos marcantes – como se percebe em Segawa –, substituindo tais concepções por uma história calcada em problemas bem colocados.

Percebe-se, assim, que da mesma forma que a distância entre os universos dos *Annales* e da arquitetura moderna brasileira não impede o compartilhamento de algumas de suas questões fundamentais, a distância entre a Primeira República e o objeto da presente tese não a deixa imune às implicações de considerações como as feitas acima.

Este é, enfim, o universo em que se insere a presente tese. Para se elucidar o seu encaminhamento revelam-se úteis, antes de mais nada, as considerações de Levi sobre a incorporação da própria trajetória de pesquisa à narrativa.

Assim, deve-se apontar que indícios levantados em trabalho anterior sobre a produção de prédios escolares pelo IPESP colocavam questões sobre a própria delimitação do objeto da pesquisa – desde o início definido como a produção de prédios escolares pelo IPESP a partir de projetos elaborados pelos arquitetos modernos paulistas – que merecem ser lembradas. Em primeiro lugar, causava estranheza, em levantamentos preliminares efetuados em 2003, o fato de que da extensa lista de prédios escolares fornecida pela FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação – em que o IPESP aparecia como entidade construtora, apenas a menor parte constavam de seu Arquivo Técnico. A mesma indagação persistiu após a consulta a este arquivo, efetuada já no âmbito desta pesquisa, quando foram lá exaustivamente levantados e registrados os referidos projetos. Uma idéia clara do acervo de edifícios produzidos pelo IPESP só pôde ser consubstanciada a partir da consulta aos seus próprios arquivos, a partir da qual chegou-se ao número muito maior que o previsto, de cerca de 700 processos relativos a prédios escolares construídos entre 1957

e 1962, igualmente distribuídos pelas gestões de Jânio Quadros (1955 -1958) e Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto (1959 – 1962). Um número muito maior que os cerca de 70 prédios que o FECE (1963) afirmava terem sido construídos antes de 1959, bem como maior que os cerca de 250 projetos de elaborados por arquitetos da iniciativa privada a partir de meados de 1959.

Tem-se, assim, contrariando os dados da historiografia, que o IPESP Mais ainda, verifica-se que a DOP atua contemporaneamente tanto com projetos padronizados quanto com projetos encomendados junto à iniciativa privada, numa coabitação que põe em xeque a periodização consagrada. Junte-se a estes o fato de que estes órgãos atuam não só na produção de prédios escolares, mas indistintamente numa ampla gama de prédios públicos, e as análises de Segawa (1988) e Lamparelli, Georges e Camargo (1997)<sup>10</sup>, e ter-se-á mesmo o questionamento da validade da delimitação proposta. As limitações dela advindas não devem ser subestimadas em pesquisas mais amplas sobre a produção de prédios públicos pelo IPESP – e por outros organismos –, devidamente inseridos no conjunto dos investimentos em infraestrutura efetuados pelo estado.

Porém, uma vez percebidas tais limitações, elas deixam de constituir obstáculos à tese. Por um lado, elas levam à incorporação – ainda que limitada adequadamente à sistematização de dados – da diversidade da produção do IPESP, ao mesmo tempo em que não se perde de vista a dimensão mais ampla do processo de infraestruturação do território. Esta ocupa posição central, através da atividade de planejamento vigente no período, sobretudo o PAGE – Plano de Ação do Governo Estadual – de Carvalho Pinto. Por outro lado, por mais imediata e privilegiada que seja esta “totalidade” em que se insere o objeto, o recorte proposto não impede, e mesmo facilita, sua inserção em outras esferas temáticas e temporais<sup>11</sup>.

Assim, das totalidades às quais se refere a arquitetura de edifícios públicos paulista, a arquitetura escolar revela-se porta privilegiada para se acessar aquela relativa a sua própria historiografia e suas implicações na esfera da historiografia da arquitetura moderna paulista, tomada em sua intensa interação com aquela da arquitetura moderna brasileira, em que se

---

<sup>10</sup> Dedicando-se à metodologia do planejamento urbano, Lamparelli, Camargo e George (1997), em trabalho originalmente publicado em 1979, indiretamente fornecem dados que confirmam a propriedade da abordagem de Segawa. Tendo como ponto de partida Marx e a sociologia urbana francesa vigente na década de 1970, tratam do conceito de meios de consumo coletivo, meios estes conformariam as condições gerais para a reprodução da força de trabalho e do próprio modo capitalista de produção no interior da cidade moderna: justiça, polícia, educação, cultura, lazer, saúde, previdência, além de todas as redes infraestruturais – energia, saneamento, transportes, comunicações.

<sup>11</sup> Certamente poder-se-ia questionar os limites geográficos de abordagem, sempre referentes ao caso do estado paulista. Constituindo uma produção paulista para São Paulo – apesar do projeto de Affonso Reidy para o Fórum de Piracicaba, exceção que confirma a regra – sugere muito facilmente questões sobre a existência de experiências semelhantes por parte dos vários institutos de aposentadoria e pensão até então existentes em território nacional, por exemplo.

insere e com a qual se confunde. Tais relações, das quais parte o presente trabalho, encontram-se já suficientemente exploradas.

Mais importante, porém, talvez seja aquela referente ao debate metodológico subjacente a este universo. Em relação a este, igualmente já se trilhou um longo caminho em que se “reconciliam” alguns paradigmas metodológicos advindos dos *Annales* e a experiência historiográfico-arquitetônica moderna brasileira, bem como se revelou a compatibilidade daqueles com os melhores aportes da historiografia da arquitetura escolar paulista, de Segawa a Wolff e as possibilidades que abre para o caso em tela. Estes autores, por sua vez, introduzem na tese uma dimensão que se pode dizer de “longa duração”, visto se tratar de um período curtíssimo de cerca de quatro anos de produção, que se inserem num processo mais amplo cuja idade não ultrapassa um século e meio. Tempo que, no entanto, revela-se suficiente para a identificação de regularidades, recorrências, inflexões e recuos, num ambiente em que os limites entre as fontes e historiografia não poucas vezes fundem-se, abrindo-se a possibilidade de se efetuar este exercício mais amplo, sem a necessidade de se recorrer diretamente a outras fontes mais distantes do objeto estudado, uma vez que a própria mediação efetuada dos agentes torna-se tema passível de estudo.

Neste sentido, ocupa posição privilegiada – quase “geológica” se considerado seu caráter extensivo e duradouro – o olhar sempre lançado à arquitetura escolar paulista em particular e à arquitetura moderna paulista em geral, do lugar que faz percebê-la como campo de reflexão e debate em torno da modernização do país, consubstanciados num amplo leque de “projetos de Brasil moderno”.

Certamente esta abordagem afasta-se daquela que parte de uma formulação teórica capaz de explicar *a priori*, de maneira ampla e quase sem margem de erro, o sentido desta modernização, como faz Segawa – a “construção de ordens” que se confunde com a “construção da ordem”; e Wolff, que a partir de parâmetros predefinidos com grande precisão, cumpre a tarefa de verificar, entre outros, a hipótese da cópia de uma arquitetura eclética européia, acabando por negá-la.

Quase que opostamente, deixa de buscar seu ponto de partida nos processos efetivos de concretização de uma rede infraestrutural, para fazê-lo junto daquilo que Segawa chama de “o ensino no plano das idéias” – à qual poderíamos acrescentar uma “arquitetura no plano das idéias” –, ainda que aí sugestivamente situem-se, no caso deste autor, as iniciativas que não rendem frutos. É neste local que se busca os termos do debate mais amplo travado pelos agentes nele envolvidos. Ao incluir entre estes últimos em posição destacada a própria historiografia, deixa transparecer a concepção ampla que faz desse debate, que longe de prender-se a períodos ou produções determinados, possui caráter permanente e aberto, referindo-se sempre ao presente. A partir da exploração dos termos do debate, do

posicionamento dos agentes em seu interior e o rebatimento em sua produção, estes reencontram o processo social em que se inserem, ponto no qual voltam à tona, re-significados.

Supera-se, assim, o trajeto que, no caso específico da produção ligada ao IPESP, parte da análise formal para tentar chegar, mais ou menos enviesada e artificialmente, em “modelos” “novas tipologias” ou “arquiteturas escolares paulistas” – termos, na verdade, sempre utilizados no singular. Na verdade, ao superá-lo, privilegia-se a (re)instauração do debate mais amplo através da fixação de algumas posições específicas, em detrimento de exaustivas análises tipológicas, ainda que estas sejam úteis para mapear de maneira mais completa as posições tomadas pelos agentes que dele participam.

Busca-se, assim, uma aproximação à postura de Argan, em direção a uma arquitetura que, criada pelo homem, possui profundo significado social, demandando uma diversidade de chaves para a sua elucidação. Ao mesmo tempo, retoma-se a formulação de Artigas, que estabelece a posição privilegiada da arquitetura escolar enquanto sintetizadora das relações entre cultura artística e técnica, idéias culturais e estéticas e projeto – melhor seria dizer, projetos – de nação moderna, a abrigar e dar coesão ao debate vigente não só no âmbito da arquitetura escolar paulista, mas da arquitetura moderna paulista em seu conjunto e, em última análise, da sociedade brasileira.

Não perde de vista, assim, o dinâmico processo social de que toma parte, marcado pela polarização e embate entre capitalismo e socialismo que marca o mundo da Guerra Fria, durante todo o segundo pós-guerra e além. Substituindo necessariamente o “ídolo político” por agentes que atuam no campo cultural ou que tomam parte em processos mais amplos de produção de edifícios, planejamento e formulação de políticas educacionais, encontra na análise microscópica de documentos dados para (re)construir contextos, aferir o sentido e limites de sua atuação, através de uma atitude descritiva devidamente justificada.

### ***Projetos de Brasil moderno***

O alcance da problemática da construção da nação moderna pode ser aferido pelo seu impacto na própria constituição ou origem de uma arquitetura escolar (paulista?), segundo a historiografia.

Como já foi visto, em seu ensaio, Artigas (1970: 10) remete as origens das preocupações com a questão educacional ao início do século XIX, momento em que as nações européias passam a disputar mercados como o brasileiro: “começamos arquitetonicamente o século XIX, assim como começamos em educação pública. Abandonando as estruturas barrocas e adaptando-nos aos novos métodos de produção europeus”. Segawa (1986, 1988) leva a limites temporais extremos a reconstituição da trajetória do ensino no Brasil, tratando dos

jesuítas seguida da atividade dos mestres-escolas (Segawa, 1986: 64), tecendo, porém, uma periodização que encontra a República Velha um momento fundador:

Para resumir, os momentos importantes dessa experiência seriam: 1. durante a Primeira República, principalmente nas duas primeiras décadas; 2. entre 1934 e 1937, durante o governo de Armando de Sales Oliveira; 3. com o Convênio Escolar, desenvolvido a partir de 1949 até meados dos anos 50; 4. com o Fundo Estadual de Construções Escolares, criado em 1959; 5. com a criação da Conesp em 1976.

Nem mesmo a nítida continuidade entre as poucas iniciativas de fins do período imperial e o impulso havido nos primeiros anos republicanos – através de idéias e ações que são ampliadas “sem sofrer revisões significativas” (Wolff, 1992: 57), uma vez que, “no ocaso do Império, constatava-se um razoável repertório de conhecimentos acerca da arquitetura de escolas, de maneira sistematizada” (Segawa, 1988: 105) –, revela-se suficientemente significativa para mover os limites entre a “história” e a “pré-história” da escola e da arquitetura escolar<sup>12</sup>. Daí o reconhecimento do “pioneirismo” da República “na arquitetura escolar oficial”, conforme indica o título de um dos capítulos de Wolff, quando a educação popular torna-se “ponto de honra dos homens públicos”, que “discursavam conferindo-lhe um caráter redentor do atraso do país e caracterizando-a como a ponte necessária para o seu progresso”<sup>13</sup>. Afirmção semelhante à de Segawa, que vê na atuação dos republicanos “um capítulo significativo da história da educação no Brasil”, escrito pelo estado de São Paulo.

Em ambos os casos esta postura está embasada nas opções metodológicas dos autores. Para Segawa, a proclamação da República é momento privilegiado de instauração e afirmação de uma nova ordem social. No caso de Wolff, constitui reação ao esquecimento, e mesmo do desprezo a que foi relegada a arquitetura paulista “pré-moderna ou eclética”, de que é exemplo o texto de Artigas. Conferindo relevância apenas à Escola Normal Caetano de Campos, o arquiteto reprova o conjunto da produção republicana como tecnicamente arcaica, baseada em “programas humildes que retratavam os conceitos dominantes sobre ensino”, mostrando-se com uma aparência nem imposta pela tectônica nem pela “procura de uma forma para o universo brasileiro”, desconhecendo “qualquer

---

<sup>12</sup> Segawa (1986: 64) indica o pioneirismo de Artigas (1970), que tece uma periodização que será reafirmada em todos os trabalhos posteriores, entre os quais Oliveira (1998: 22), Silva (1998), Buffa e Pinto (2002: 24-5), Ventura (2000, 2002). Ferreira et al (1998: 17), que incluem em seu livro gráfico, reproduzido posteriormente (Ferreira e Mello, 2006: 19) em que a atuação do DOP inicia-se em 1890 e segue até “meados da década de 1960”, com iniciativas pontuais da Comissão (1936), Convênio (1949) e IPESP (1959), sem indicar o fim destas iniciativas. FECE (1960 – 1976), Conesp (1976 – 1987) e FDE (1987 - ) completam o gráfico, que ao abandonar os diferentes regimes e fases da vida política do país para basear-se exclusivamente nos órgãos promotores das construções escolares, apresenta ligeira diferença em relação à periodização dos autores mencionados. Porém, isso não impede que afirmem que “a arquitetura escolar pública paulista tem uma trajetória de 115 anos que se inicia efetivamente com a República” (Ferreira e Mello, 2006).

<sup>13</sup> Ramalho e Wolff (1986: 66) qualificam os vinte primeiros anos republicanos como “o período mais significativo de implantação da rede escolar paulista”.



ampliação de seu significado além de ensinar as primeiras letras e tabuada” (Artigas, 1970: 11).

Surge aqui uma segunda questão fundamental, a da valoração desta mesma produção. De fato, é interessante notar que, apesar da identificação, por Artigas, do referido prédio ao “caráter renovador dos primeiros anos da República”, e da provável simpatia à “escola e o relógio” que vinham “em substituição da Igreja e do Cruzeiro”, a sua avaliação negativa das realizações republicanas é posteriormente revertida. Uma vez que sua própria contribuição sai do campo da luta cotidiana por posições de destaque na cultura arquitetônica e adentra o território do passado, passa a ser apropriada pelo discurso historiográfico. Sendo este favorável à produção artiguiana, não tratará mais de buscar a auto-afirmação através da negação das contribuições anteriores, mas de confirmar a sua validade através da “longa duração”, ou seja, identificando-a à República. É assim que Ferreira et al. (1998, p. 27) afirmam “que estas escolas, das primeiras décadas do século, são belíssimos exemplares arquitetônicos”, tornando-se “símbolos indiscutíveis da arquitetura escolar, eternizados na memória de várias gerações” .

Daí resulta a associação teleológica, por autores posteriores, entre República, cafeeicultura – algumas vezes acompanhada do trabalho livre –, ferrovia, urbanização e industrialização, de um lado, e ensino “obrigatório, universal e gratuito”, de outro. Corrêa et al. (1991: s.p.) não deixam de fazer referência ao “poderio” econômico propiciado pelo café, a industrialização e a urbanização; mais tarde, Ferreira et al. (1998: 17) partem da ligação entre República e instrução primária enquanto condicionantes do progresso individual e coletivo e ligados, a partir de citação de Artigas (1970), à cidade industrial, esta última resultado da prosperidade e riqueza da cafeeicultura: “os edifícios construídos para escolas públicas vão refletir essas transformações políticas, econômicas e sociais”. Buffa e Pinto (2002: 33-4) associam a primazia da Escola Modelo da Luz, depois denominada Grupo Escolar Prudente de Moraes, projetada por Ramos de Azevedo, à “pujança” do café e da industrialização, “fator de modernização cultural e educacional”; Valentim (2003) reafirma o surgimento do novo poder econômico baseado no capital, trabalho e café, gerando divisas aplicadas na industrialização, gerando urbanização e, de novo, a relação entre escola e cidade industrial, estabelecida por Artigas (1970): “proclamada a República, a educação popular logo recebeu atenção” (Valentim, 2003: 29).

A proclamação da República, pelo seu próprio ideário, suscita de fato a evocação da educação enquanto “condição irrefutável para o progresso, palavra de ordem dos positivistas e agora incorporada à bandeira nacional” (Valentim 2003: 29), deslizando rapidamente para seu caráter redentor, “que levaria o país à categoria de nação” e ao qual caberia “o papel de engendrar uma consciência nacional”, propiciando “o pleno exercício

da cidadania” e “a formação dos quadros necessários à economia em transformação” (Silva, 1998).

Ainda que lembre, de Artigas, o descompasso entre pretensão estética e ensino, Valentim (2003: 41) esquece a qualificação de “arcaica” por ele conferida a estas edificações. Insiste que “mesmo assim, a qualidade espacial desses prédios é grande, tanto que, a maioria das escolas desse período continua funcionando com poucas modificações espaciais, e são raras as escolas novas que conseguem a mesma qualidade obtida nessas construções”. O que falar da ausência de dependências administrativas, assinalada, de novo, por Artigas? Esta questão não impede, entretanto, que se afirme que a “forma pura” e a “simplicidade de solução” dos prédios republicanos sejam características retomadas por Artigas em seus projetos (Valentin, 2003: 42).

Artigas não esquece de costurar sua narrativa, diagnosticando a “perda de perspectiva de desenvolvimento histórico da República após a Primeira Guerra Mundial” paralelamente aos movimentos armados de 1922 e 1924 e a Semana de Arte Moderna, além de iniciativas significativas dos reformadores do ensino, todos preenchendo pelo menos parcialmente o interregno entre a República Velha e o cenário posterior à Revolução de 1930. Um segundo segmento notável da arquitetura escolar paulista, no qual “a Revolução fez da ‘instrução pública’ Educação”; além de desempenhar um papel importante ao conferir à União “o direito exclusivo de fixar as bases da educação física e intelectual dos brasileiros”, ainda que o ensino primário continue a cargo dos estados. Um salto importante nas concepções sobre o tema, intimamente ligado ao momento então vivido pelo país, em que o debate sobre os métodos e finalidades da educação, a exemplo do que ocorria com a arquitetura, tomavam coloração ideológica, e “fatores econômicos, sociais e políticos espalharam-se por todos os campos da cultura” (Artigas, 1970: 12).

Debate em que as propostas surgidas no âmbito da arquitetura e do ensino são taxadas de esquerdistas, ainda que seu “ideário”, como o do ensino, fosse “essencialmente modernizador”. Do outro lado da moeda, um discurso como o do então Secretário de Educação, Cantídio de Moura Campos, parte igualmente de considerações sobre a função social da escola, à luz dos avanços pedagógicos que fazem dela não só lugar de ensino das “primeiras letras”, mas de formação do indivíduo, “denotando a importância crescente que vem tendo a pedagogia na apreciação dos fatores que concorrem ao aperfeiçoamento social” (Campos, 1936: 9). Citando países como Japão e Alemanha, coloca o problema da educação popular enquanto questão de organização nacional. Refere-se à “distribuição humana desordenada” do “conjunto brasileiro”, e afirma que “só a instrução generalizada poderá ser o fio para coser esses retalhos dispersos e policrômicos no manto uniforme que abrigará nossa civilização” (Campos, 1936: 11). Qual o sentido desta costura? Silva (1998)

coloca, de novo, a questão em termos da formação de “uma elite mais ampla, intelectualmente mais preparada” e da centralização da “atuação na área do ensino e educação”; Almeida Jr. (1936) revela preocupações higienistas, em seu artigo intitulado “Chuveiros no grupo escolar”.

Autores como Buffa e Pinto (2002: 100-1) identificam as iniciativas escola-novistas à “construção, no Brasil, de uma república moderna que o colocaria no patamar das nações civilizadas”, dentro de uma concepção que visava formar o cidadão para a sociedade urbano-industrial e tecnológica, em constante modificação. Janice Theodoro da Silva define esta mesma escola enquanto equipamento básico para o funcionamento eficiente desta sociedade, na qual o índice de analfabetismo torna-se “um dos grandes responsáveis pela incapacidade do país em entrar na modernidade republicana e científico-tecnológica”. Reside aí uma diferença sutil, porém importante para a apreciação da experiência da CECE, pois corresponde à oposição entre uma escola reprodutora da sociedade e uma escola transformadora da sociedade.

Ainda que este aspecto seja retomado a frente, as longas considerações sobre as relações entre arquitetura moderna brasileira e construção da nação – “a grande aventura de construir nacionalidade” – tecidas por Anísio Teixeira, já permitem dar-lhe uma solução. A arquitetura seria exceção, sendo talvez a “expressão mais característica do que deveria ser o Brasil”, contendo “o espírito da civilização que se deveria implantar nas amplitudes vazias e promissoras deste continente”. Teixeira fornece, assim, a real dimensão do papel desempenhado pela arquitetura na transformação da sociedade, na construção da nação e na implantação de uma proposta pedagógica; ou seja, o gesto que gera o sentimento, surgido de uma atitude que une sonho e luta: “o Brasil precisa, para se realizar, de lirismo – que é a capacidade de se esquecer – e de virtude – que é a capacidade de se superar. A sua arquitetura moderna é uma lição magnífica dessas duas atitudes redentoras”. (Teixeira, 1951: 2). Lina Bo Bardi, por sua vez, ao escrever sobre a contribuição da CECE, critica o argumento banal da “reforma” dos homens pela construção de escolas, reage à sobreestrutura ideológica cristalizada das “escolas optimístico-esportivas por excelência” e ironiza a escola “onde se ensina a ler e a escrever, onde se aprende a consultar o relógio e a contar o tempo, onde se aprende sobretudo a ser orgulhoso do próprio país, agradecendo todas as noites a Deus por nos haver feito nascer em X, em lugar de Y, cujos habitantes são notoriamente muito menos inteligentes que nós.” (Bardi, 1951: 1). Isso não significa que, defendendo o papel da escola enquanto instrumento de auto-aperfeiçoamento do indivíduo, esqueça a dimensão da construção do espaço de vida cívica.

Interessante notar, que, apesar da divulgação imediata das reflexões, atividades de

planejamento e realizações desta comissão (AMADEI, 1951; BARDI, 1951; DUARTE, 1951; AS ARQUITETURAS...,1951; TEIXEIRA,1951) –, e mesmo das precoces tentativas de se recuperar e historiar a sua atuação, suscitadas pelo alcance de sua contribuição (AMADEI, 1959; GARCIA, 1959; HAHNE, 1959; HOMENAGEM, 1965), as observações de Artigas limitam-se a focalizar “uma aproximação formal com a arquitetura que vinha sendo feita principalmente no Rio de Janeiro”, através do “trabalho dos arquitetos Hélio Duarte e Eduardo Corona”, mencionando os seus resultados: “perto de setenta unidades, foram levantadas pelo Convênio Escolar”.(Artigas, 1970: 12). Sintomática é, neste sentido, a ausência de referências, na historiografia, ao trabalho quase contemporâneo ao de Artigas, escrito por Hélio Duarte, *Escolas-classe escola-parque: uma experiência educacional* (1973).

Paralelamente às tentativas de esmaecimento da importância da produção do CECE, dá-se o obscurecimento das atividades da Comissão de Construções Escolares do Município de São Paulo. Caracterizada pela continuidade dos trabalhos da CECE após o fim do convênio que a havia gerado, porém, com mudanças em seu corpo técnico, esta comissão é também marcada por uma concepção de nação, ainda que peculiarmente oposta à vigente na CECE. Contrariamente a Bardi, José Olavo Freitas, ao indagar “a que desígnios devem ser devotadas as instituições educacionais de uma cidade e mesmo de uma nação?”, assume e defende a escola e a educação, juntamente com todas as demais instituições sociais, como instrumentos reguladores das relações sociais, numa concepção em que não apenas a igualdade é impossível, como a estratificação social é fundamental para o progresso e na qual, enfim, a educação e a escola serviria para conformar o estudante às regras da sociedade, gerando “personalidades equilibradas para o progresso da civilização”. Segundo o então presidente daquela comissão, “a sociedade não estratificada, por estas razões de ordem biológica [‘sexo’, ‘constituição física morfológica’, ‘funcionamento endócrino (temperamento)’ e ‘outras diferenças nos constituintes dos cromossomas’], nunca existiu e nem existe”, ainda que “embora perante a lei sejam todos iguais salvo raras exceções” (Freitas, 1959: 4).

As iniciativas de apropriação, por parte de autores partidários de Adhemar de Barros, das escolas construídas pela prefeitura na gestão anterior a deste, aliadas à atuação deste personagem e concepções como as expostas acima parecem provocar uma certa aversão à Comissão de Construções Escolares do Município de São Paulo que, não se estendendo aos seus membros, resulta numa tendência de inclusão de sua produção no âmbito da comissão anterior, a Comissão Executiva do Convênio Escolar. Ainda que os aspectos burocráticos explicitados em artigos da época e as transformações parciais, porém significativas, de seu quadro de profissionais após 1954 possam ser consideradas

suficientes para justificar a diferenciação entre tais comissões, ela não é citada por autores como Artigas (1970), Segawa (1986) Ferreira et al (1998), Oliveira (1998), Valentim (2003), Ferreira e Mello (2006), Katinsky (2006) e Wisnik (2006).

Chega-se à produção do IPESP, que ocupa posição de destaque por catalisar – com a desejada exclusividade indevida – todo o debate ora levantado acerca das reflexões sobre o Brasil moderno. O posicionamento de todo um grupo de arquitetos que reúnem-se, contemporânea e posteriormente em torno dos “modelos” de Artigas, o fazem não apenas em termos formais, mas agregando “a noção de projeto nacional, no que tange à atividade do arquiteto”: “‘modelos’, sempre abertos para a luz, em busca dos espaços livres, para a convivência e o amor entre os homens, e abertos também, para as principais teses do avanço brasileiro, na arte de projetar e na tecnologia de construir, que de repente, nós todos aprendemos e passamos a usar” (Penteado, 1970: 8). Modelos cuja “importância nesses municípios, como presença de modernidade, levam com a escola informações que interessam muito ao desenvolvimento do nosso país” (Rocha, 1970: 35). A reafirmação de tais valores após o acirramento do regime militar ia de encontro à estratégia dos grupos de arquitetos de esquerda de convergência em torno da vertente de arquitetura moderna brasileira ligada a Le Corbusier e a reafirmação do discurso em torno do papel do arquiteto no desenvolvimento nacional – mesmo sob a ditadura.

Não é desproposital o silêncio de Artigas sobre o cenário de redemocratização do segundo pós-guerra: na verdade, toda a reflexão anteriormente efetuada em torno da CECE tem como ponto de partida, ou retoma com grande ênfase a questão da construção da nação moderna, constituindo por isso verdadeira ameaça a suas proposições – da mesma forma que a produção republicana, que, ao contrário, revela-se passível de ser incorporada de forma reafirmativa pela historiografia. Daí Wisnik retomar, a partir de Kamita (2000), a produção arquitetônica de Artigas enquanto “contraposição direta ao modelo criado pelo Convênio”, em termos espaciais. Pode-se aqui acrescentar, com segurança, em termos também políticos, uma vez que se percebe nas relações tecidas por Janice Theodoro da Silva entre os edifícios da CECE e os projetados por Vilanova Artigas e seus alunos, que a estes últimos corresponderia o segundo componente do binômio anteriormente exposto, em direção de uma efetiva transformação social.

Por seu lado, o FECE, regulamentado em 1960, vê como elementos mobilizadores dos esforços as idéias correntes nos meios intelectuais sobre as necessidades da moderna sociedade urbano-industrial, definidas em termos do “ajustamento de setores cada vez mais amplos da população às novas condições de vida” (grifo nosso), incorporando-se à clientela “extensos contingentes de setores desfavorecidos da sociedade”, que buscam a

rede pública de ensino: “assiste-se, então, ao desenvolvimento de reivindicações educacionais, em todo o Estado de São Paulo” (FECE, 1963: 5).

Finalmente, sobre o papel da escola na construção da moderna nação brasileira, deve-se registrar o discurso da Conesp (1979), segundo a qual o planejamento educacional constitui parte do planejamento nacional – ainda que, na prática, a primeira fase de atuação desta companhia seja marcada pelo prejuízo causado à implementação de seus programas de construção pela insuficiência de recursos e dificuldades de obtenção de financiamento. Ainda sobre o regime militar, Buffa e Pinto (2002) mostram como durante sua vigência ganha corpo a teoria do capital humano enquanto forma de se “promover o desenvolvimento e o progresso da nação”, última etapa, segundo estes autores, antes da crítica que demonstrou o papel, desempenhado pela escola, de reprodutora das desigualdades da sociedade.

Os exemplos até aqui citados são suficientes para tornar claro que, ao se tomar como ponto de partida o debate em torno da modernização da nação e a diversidade de projetos e questões em jogo, não se pressupõe a unidade e convergência, nem mesmo um cenário cordatamente marcado pela transparência. Pelo contrário, parte-se de um cenário que sugere claramente a uma divisão de campo entre posições “compradas” de projetistas, historiadores, gestores, projetistas-historiadores e gestores-historiadores; e posições “vendidas” de leitores, leigos ou desavisados – posições diante da “alta”, bem entendido –, de acordo com o grau de informação, a capacidade de apreensão e o desejo de intervir num ambiente marcado por uma rede complexa de relações.

Por outro lado, delimita-se um campo problemático, consideravelmente polêmico, que por pertencer ainda à esfera do discurso dos agentes envolvidos, não esgota os elementos que esclarecem o sentido de sua atuação. Partindo sempre desta última, restam ser exploradas algumas outras dimensões concernentes e esclarecedoras deste campo mais amplo: a gênese, o conteúdo e o papel desempenhado pela atividade de planejamento, as políticas de ensino gestadas, a concepção de escola delas resultantes e sua materialização nos espaços das escolas, em seus termos mais gerais; o papel desempenhado pelos pedagogos, através do que estabeleciam as teorias da educação então vigentes; as formulações elaboradas pelos arquitetos, não só respondendo a demandas espaciais pré-definidas e obedecendo condicionantes técnicos, econômicos e culturais previamente dados, mas expressando, através dos edifícios, sua posição diante do debate mais amplo sobre os rumos da educação e da arquitetura, tomados como lugares privilegiados da “superestrutura” cultural da sociedade.



## 1. Planejamento e construção escolar no Brasil e em São Paulo

Segawa identifica na atuação dos jesuítas uma estrutura bem montada de catequese e conversão, com colégios, seminários, residências e aldeias “estrategicamente implantados nos vários quadrantes conhecidos e em reconhecimento do Brasil, durante o período colonial” (1988: 80) – sem deixar de lembrar ser esta mesma a origem da cidade de São Paulo. Referindo-se à desarticulação do ensino ministrado por esta ordem religiosa por ocasião dos conflitos com o Marquês de Pombal e ao declínio das demais ordens religiosas a partir de 1759, nota igualmente a sua substituição pela figura do mestre-escola, a quem passa a caber a atividade de ensino das primeiras letras, “tanto nas distantes e perdidas vilas do interior do Império quanto na corte, ao longo do século XIX”. Talvez motivado pelo caráter isolado da atuação destes mestres-escolas e pela natureza privada dos liceus e ateneus em que se organizam, que resulta na ausência de desenvolvimento de uma arquitetura escolar, “dada a assistemática prática da então denominada “instrução pública”, o veredicto é de “ausência de uma política educacional pública no período”, até a proclamação da República, quando tem lugar uma pioneira “tentativa de organizar um sistema de ensino no Brasil” (1986: 64)<sup>14</sup>.

Wolff (1992: 60-1) descreve como “as escolas eram distribuídas em função de uma subdivisão distrital que, originalmente, dizia respeito à arrecadação de impostos, e que se sobrepunha, muitas vezes, à setorização religiosa do espaço urbano em freguesias”. Indício que junta-se à atuação da iniciativa privada no ensino secundário destinado às elites, “cujo modelo era o oficial, mas não popular, Colégio Imperial D. Pedro II”, e toda uma série de iniciativas, que materializam-se em “episódios arquitetônicos” cuja citação ultrapassaria os limites deste trabalho, mas que incluem a promulgação de leis<sup>15</sup>, a instalação, em 1877, da Escola Normal no prédio para fins públicos construído por determinação de João Teodoro três anos antes; e as escolas projetadas pela Repartição de Obras Públicas, dirigida pelo Inspetor das Obras Públicas da província, Elias Fausto Pacheco Jordão. Não obstante, como foi visto, identifica um período significativo de implantação da rede de escolas entre 1889 e 1894, fruto de mudanças político-administrativas, a alocação de recursos, elaboração de novas leis<sup>16</sup>, e a Reforma Cesário Motta em 1892, entre outros.

As novas estruturas administrativas criadas visando a arrecadação de impostos, a circulação de produtos e trabalho livre e a instalação de serviços de saneamento, saúde, educação e

---

<sup>14</sup> Buffa e Pinto (2002: 32) com base em textos de Rosa Fátima de Souza (1996), reconhecem um “sistema baseado no mestre-escola”, no qual crianças de diferentes idades recebiam atendimento individual do professor e que, criticado no início do século XIX, dá ensejo ao método lancasteriano ou de ensino mútuo.

<sup>15</sup> Notadamente, a lei 9 de 22/3/1874, que determinava a obrigatoriedade do ensino, gerando certa organização do serviço e novas escolas; e a lei 55 de 30/3/1876, que determinava a construção de prédios apropriados para escolas.

<sup>16</sup> Das quais destaca-se a lei 169 de 7/8/1893, regulamentada pelo Decreto 248 de 26/07/1894, que cria os grupos escolares.



justiça, bem como os quadros técnicos que delas participam, constituem ponto de partida destes e de outros estudiosos. Estes atentam para a “reestruturação do sistema de ensino”, “reorganização da administração escolar” e dos órgãos responsáveis pela construção de escolas (Ramalho e Wolff, 1986; Segawa, 1988; Wolff, 1992; Corrêa et al., 1991). Fruto de intensa atividade estatal, que chega a tomar contornos complexos, conformando um “modelo” inadequado e de difícil implantação, cujas referências são experiências européias – mais especificamente francesa – com influências alemãs e estadunidenses, elaboradas tendo em vista processo de universalização do ensino longe se concretizar no Brasil. Afinal, vem à tona a indagação acerca do significado das sucessivas reformas da instrução pública ocorridas na República Velha, assinaladas por Segawa (1988: 105), assim como das sucessivas ampliações sofridas pela Escola Normal Caetano de Campos em menos de dez anos – construída, segundo este autor, antes de qualquer definição de regulamentação do ensino primário ou de sistematização da legislação e prática do ensino (1988: 116-7): dinamismo ou desarticulação?

A resposta a esta difícil pergunta não parece ser passível de conter dados de apenas um dos aspectos aventados. Mesmo assim, isto já é suficiente para fazer com que a Comissão Permanente de Construções Escolares<sup>17</sup> critique, em 1936, o “desconhecimento do fenômeno”, por parte dos dirigentes da República Velha. Em 1934, é realizado o Censo Escolar, sucessor daquele realizado em 1920, aventando a elaboração de um “plano de edificações escolares” (Almeida Jr., 1936). As atividades da Comissão Permanente de Construções Escolares encontram registro em *Novos prédios para grupos escolares* (1936), nos quais seus componentes, provenientes de diferentes campos de conhecimento, tratam de diferentes aspectos da questão: desde levantamento de salas de aula existentes e aproveitáveis, cálculos de déficit de vagas, a pertinência da implantação do *platoon system*<sup>18</sup>, até critérios de localização no território, escolha e dimensões do terreno, número de salas de aula por grupo escolar, número de turnos e de alunos por sala; além de parâmetros de projeto, não só no que tange aos aspectos arquitetônicos, mas também incluindo considerações sobre insolação, ventilação e materiais de construção. A iniciativa da Comissão Permanente de Construções Escolares é qualificada como pioneira por autores como Ferreira et al. (1998: 22-3), seguindo de perto a afirmação de Almeida Jr. (1936: 34), de que “pela primeira vez, ao que supomos, o problema dos prédios escolares sofreu, em nosso Estado, o tratamento rigoroso de um conselho sistemático de profissionais especializados”.

---

<sup>17</sup> Fernando de Azevedo, enquanto Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo empreende uma nova reforma do ensino e institui o Código de Educação do Estado (Decreto 5884 de 21 de abril de 1933) com o objetivo de unificar a legislação escolar, que, entre outros, estabelece o Serviço Especial de Prédios e Instalações Escolares da Diretoria de Ensino e a Comissão Permanente de Construções Escolares.

<sup>18</sup> Este sistema previa aulas comuns de manhã e atividades manuais, esportivas, culturais, à tarde.

A noção de interdisciplinaridade e os procedimentos relativos a levantamento de dados, elaboração de diagnósticos, definição de diretrizes, metas, objetivos, prazos tornam-se progressivamente incorporados na linguagem e na atuação de arquitetos e planejadores em São Paulo no segundo pós-guerra. Assim revela a atuação da Comissão Executiva do Convênio Escolar – em que pese os obstáculos impostos pela ausência quase absoluta de fontes de dados e instrumentos básicos de planejamento, como plantas cadastrais e legislação de uso e ocupação do solo. A questão da constituição de um organismo especificamente destinado ao planejamento e produção de edifícios escolares, colocada já na década de 1930, continua em aberto ao longo da década de 1950, seja quando José Amadei, em conferência proferida em 1949, defende uma “constituição mais estável” à Comissão que presidia (1959: 9), seja quando, em 1959, o PAGE (Plano de Ação do Governo do Estado) preconiza a necessidade de um órgão específico para a construção de prédios escolares: exceção, num plano que valorizava a realização das metas fixadas – as “atividades-fim” – em detrimento de reformas do aparelho administrativo do Estado – as “atividades-meio”.

A concretização de tal organismo se dá com a criação do FECE<sup>19</sup>. Ainda que considere a Comissão Executiva do Convênio Escolar um modelo a nortear sua atuação, a polêmica em torno do pioneirismo na atividade de planejamento prossegue. Se os componentes da CECE, em suas iniciativas de divulgação, abstêm-se de análises de cunho histórico, ao tecê-las o FECE, em um de seus primeiros relatórios (1963: 1) diagnostica a “apenas recente” conquista de racionalização de métodos de trabalho, raros sendo os programas previamente elaborados para a posterior execução, que mesmo assim não eram sempre seguidos, e que “ainda agora, não é possível afirmar-se que o planejamento já passou a integrar definitivamente a rotina de trabalho administrativo, na expansão da rede escolar”. Não haveria, ao contrário de áreas como transporte e energia, planos gerais anteriores ou órgãos encarregados do planejamento, de modo que fazia-se necessário aparelhar a máquina administrativa do Estado para enfrentar o grande volume de obras necessárias, no que se referia ao custeio e planejamento da expansão da rede escolar, continuando a execução a cargo da DOP e do IPESP<sup>20</sup>.

Por outro lado, possuindo significativa longevidade, o FECE vivencia diferentes fases da vida

---

<sup>19</sup> A Lei 5444 de 17/11/1959 dispunha sobre medidas de caráter financeiro relativas ao Plano de Ação e autorizava a criação do FECE. O Decreto 36799 de 21/06/1960 regulamentava o Fundo Estadual de Construções Escolares, sendo que o artigo 9 deste decreto estabelecia que “as obras compreendidas nos programas de construções do Fundo serão executadas pelos órgãos próprios do Estado” (São Paulo, 1960, 1961).

<sup>20</sup> Lima (1972, 1988) retraça as origens do planejamento escolar, remetendo-as à metade da década de 1950, mais especificamente à Conferência Latino-Americana de Educação (1956). Uma vez que se pretende, nestas considerações introdutórias, as observações desta autora ocuparem posição significativa na abordagem adotada no presente trabalho, elas são mais detidamente recuperadas em momento oportuno.

do estado de São Paulo na segunda metade do século XX. Torna-se, assim, sintomática a “reestruturação” empreendida pelo Fundo no início da década de 1970, com a “racionalização de métodos e a adoção de meios técnicos adequados”, a qual pretendia constituir, no que se refere aos procedimentos adotados para o diagnóstico e planejamento, um “divisor de águas” em relação ao período anterior, ao preconizar, entre outros, um novo levantamento global da rede.

Torna-se cada vez mais recorrente a sucessão de diagnósticos, cálculos de déficit e de demanda, inclusive projetada; definição de metas, critérios de atendimento, etc.; cada vez mais elaborados e específicos, ao mesmo tempo em que se inserem novos condicionantes, como os relativos à necessidade de aparelhamento dos municípios com instrumentos de planejamento urbano.

O FECE funciona até 1975, sendo que, a respeito do organismo que o sucede, pode-se encontrar em relatório de 1979 o “enunciado das filosofias, dos critérios, das opções e dos métodos empregados a partir dos meses que antecederam a organização da Conesp (Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo), da sua estruturação propriamente dita e do desenvolvimento, até o presente, dos seus trabalhos<sup>21</sup>. A recém criada Conesp avalia negativamente a atuação do FECE. A situação em 1975, antes da transição efetuada até agosto de 1976, quando se completa a instalação do Fundesp/ Conesp é assim descrita, apesar das preocupações anteriores relativas ao levantamento cadastral dos prédios, sua manutenção e padronização de projetos: inexistência de critérios de prioridade claramente estabelecidos; ausência de dados sobre as necessidades escolares no projeto de redistribuição da rede física, então em pleno desenvolvimento; inexistência de estudos de padronização de projetos e equipamentos e a constatação de que “como resultado de vários anos de pouca atenção para o problema, as condições de manutenção dos prédios eram más” (Conesp, 1979: 11), resultando, entre outros, na contratação do consórcio Figueiredo Ferraz/ Croce, Aflalo e Gasperini para novo levantamento e cadastramento dos prédios escolares.

A postulação é, assim, de que “mais do que construir um grande número de salas de aula, era preciso reformular a própria concepção do sistema escolar, por seu turno componente de um sistema territorial-urbano em acelerado processo de transformação e crescimento” (Conesp, 1979: 12). As implicações de tal concepção são amplas e, embora não possam ser aqui esgotadas, destaca-se a visão do planejamento educacional enquanto parte do planejamento mais amplo da nação, distinguindo-se as suas dimensões

---

<sup>21</sup> A Conesp é criada pela Lei Estadual 906 de 18/12/1975, juntamente com o Fundesp – Fundo de Desenvolvimento da Educação, ambos sob a égide do Conselho de Planejamento da Educação, ligado ao Gabinete do Secretário. Ao Fundesp cabia, segundo o decreto 10.848 de 01/12/1977, “atender aos encargos resultantes do desenvolvimento das atividades necessárias ao adequado suprimento de recursos destinados à educação no Estado” (Conesp, 1979).

política, técnica e administrativa e sua escala macro e micro e incorporando-se aspectos de financiamento e gestão de contratos, entre outros. Formulações complexas cujos resultados, na verdade, não ultrapassam os limites de uma visão fabril da educação, na qual as questões pedagógicas simplesmente não aparecem, e as possibilidades de participação são ilusórias.

Revelam-se recorrentes, portanto, as afirmações em torno da ausência de planos, órgãos ou mesmo da atividade de planejamento, seja nestes termos ou naqueles referentes à ausência de um “sistema educacional” ou uma “política educacional”. Certamente, tal postura é em grande parte alimentada pela conjuntura de grande déficit de vagas ou precariedade de atendimento enfrentada pelos diferentes agentes e organismos em cada momento, bem como pela obsolescência de conceitos teóricos, métodos e procedimentos de planejamento vigentes e surgimento de novos – ainda que sejam minoritários os momentos em que se coloque a questão em termos de desenvolvimento ou desdobramentos de experiências precedentes.

Torna-se assim, esclarecedor ultrapassar os limites da “política educacional” ou do “planejamento educacional”, para, ao se buscar no âmbito mais global do planejamento estatal indícios das suas origens e desenvolvimento, encontrar elementos que possibilitem situar com mais clareza as experiências aqui mencionadas, em especial a do PAGE e suas proposições e realizações no campo da educação e da arquitetura escolar.

### **1.1. Planejamento estatal: origens e conceituação**

Muito cedo percebe-se que, a exemplo do que foi afirmado no início deste trabalho sobre as origens da arquitetura escolar paulista ou brasileira, as tentativas de se identificar momentos fundadores do planejamento estatal adquire grandes probabilidades de revelar-se temerária, se não vislumbrar outros horizontes além daqueles da precedência. Teixeira (1997: 37-8), citando Jorge Gustavo da Costa, *Planejamento governamental: a experiência brasileira* (1971), nota que “as preocupações com o aperfeiçoamento das tomadas de decisões governamentais, a definição de objetivos e proposições para orientar as ações de governo vêm desde os tempos da colonização do Brasil”, de modo que “embora de maneira pouco rígida, a prática do planejamento, em sentido amplo, já vinha sendo feita há muito tempo”, ainda que sem os métodos e instrumentos surgidos posteriormente. No entanto, se reconhece a inviabilidade de se aplicar na análise dos diferentes planos surgidos desde a Independência e ao longo da República Velha, isto não o impede de afirmar que “é após a primeira metade do século [XX] que se encontram ações de governo *de forma planejada* e com maior sofisticação” (grifo nosso) (Teixeira, 1997: 38).

Ao explorar o conceito de planejamento em sua dimensão macroeconômica, este mesmo

autor traz à tona mais uma de suas faces, qual seja, a identificação que estabelece com a noção de política econômica. Ao mesmo tempo, citando Miglioli (1983), coloca esta última em termos de “modalidade de intervenção planejada na economia em nível macroeconômico”, mais ampla que as demais.

Esta não será, no entanto, uma concepção consensual. Outros pesquisadores, como Betty Mindlin Lafer (1987: 9), substituem a abertura e complexidade que ela implica por uma abordagem focada na natureza da atividade de planejamento, ou mesmo do planejador, ao afirmar que “o planejamento nada mais é do que um modelo teórico para a ação” que se propõe a organizar racionalmente o sistema econômico a partir de certas hipóteses sobre a realidade. Possuindo caráter instrumental, tendo suas origens localizadas na URSS do Plano Quinquenal (1929), impõe o debate sobre a possibilidade de sua aplicação em economias capitalistas, em que as decisões econômicas não são centralizadas, tanto quanto a sua necessidade ou mesmo compatibilidade com economias de mercado. De qualquer forma, a Grande Depressão desempenha aí um papel fundamental, ao demonstrar a insuficiência das forças de mercado na regulação da economia:

...assim, a instabilidade do sistema econômico, com crises cíclicas na atividade e desemprego periódico em grau assustador, a nova ênfase no desenvolvimento econômico e luta contra a miséria, e a mobilização das economias para a guerra, levaram à elaboração de modelos racionais de política econômica, que permitissem domar as forças econômicas em direção à alocação ótima dos recursos (Lafer, 1987: 11)

Assim, a polêmica em torno da incompatibilidade entre planejamento e mercado vai sendo superada após a Segunda Guerra Mundial, quando se vislumbra o seu papel positivo na correção das distorções geradas pela imobilidade de fatores de produção, economias de escala e outros aspectos que impossibilitam a configuração de condições concorrenciais ideais, o que faz com que o sistema de preços deixe de constituir guia seguro para a alocação de recursos, diminuindo a eficiência dinâmica do sistema. Assim,

...a técnica do planejamento, em suas linhas gerais, consiste em assegurar o equilíbrio entre os níveis de produção e a demanda de bens, dada a oferta de fatores de produção de forma a atingir certos objetivos básicos (crescimento, controle da inflação, equilíbrio da balança de pagamentos, distribuição de renda) (Lafer, 1987: 17).

O papel do planejamento, neste ponto de vista, consiste em assegurar a consistência entre a oferta e a demanda de bens em todos os setores da economia, através de instrumentos diretos – investimentos – e indiretos – política tributária, monetária, salarial, creditícia, fiscal. Entretanto,

Em sua fase inicial num país, porém, não pretende ser um diagnóstico das condições econômicas gerais (um modelo de equilíbrio geral). Começa geralmente com um programa de investimentos públicos que não é apenas uma previsão orçamentária. Esse programa pode limitar-se a alguns setores estratégicos da economia, onde se perceba

claramente que há desequilíbrio entre oferta e demanda. (...) O planejamento pode também referir-se a regiões econômicas sem estar inserido num esquema para a economia como um todo, sendo feito com objetivos específicos, como industrializar uma região (é o caso, no Brasil, da SUDENE), de desenvolver uma bacia fluvial, ou a agricultura regional, etc. (Lafer, 1987: 16).

A leitura efetuada por Lafer traz várias noções colocadas por Roberto Campos na primeira metade da década de 1960, quando, citando Carl Landauer, define planejamento “como significando a ‘orientação das atividades econômicas por um órgão comunal, mediante um esquema que descreve, em termos quantitativos assim como qualitativos, os processos produtivos que devam ser empreendidos durante um período futuro prefixado’”. Reconhece que, diante da recorrência das depressões e devido à prática do planejamento socialista, encontra-se superado o debate entre o que chama de “automatismo” e “providencialismo” em prol da “aceitação prática e teórica da intervenção corretiva do Estado, através de formas variadas de planejamento”. Porém, aponta a persistência do liberalismo econômico nas experiências econômicas “mais espetaculares”, dos quais cita EUA, Inglaterra e Canadá. Traçando a diferença entre o planejamento dos países desenvolvidos – direcionado ao pleno emprego; em que a racionalidade fundamenta-se em três condições ligadas ao *welfare state*: emprego, distribuição de renda, coordenação da aplicação de recursos – e aquele dos países subdesenvolvidos – focado na aceleração do desenvolvimento, diante da escassez de recursos e outras limitações estruturais –, aprofunda os níveis de seu alcance, a exemplo do fará Lafer, posteriormente:

Em sua forma rudimentar, o planejamento dos países subdesenvolvidos não socialistas não abrange mais do que as despesas públicas, através de orçamentos de investimentos cobrindo um determinado número de anos. No Brasil os chamados Plano de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional e o Plano de Obras e Equipamentos decretados para os períodos 1939 – 1943 e 1944 – 1948 (abandonado este último em 1946) se filiam a esse tipo de planejamento. Uma segunda etapa de planejamento compreende também planos de produção por indústrias específicas ou para grupos de indústrias, escalonadas conforme a prioridade. Esses planos contêm geralmente estimativas de materiais, equipamentos, mão-de-obra e recursos financeiros necessários para a consecução das metas de produção, tanto no setor público como no privado; especificam outrossim, geralmente as medidas governamentais, destacando os recursos requeridos pelo plano ou necessários para induzir o setor privado a fornecê-los. O Plano Quinquenal Argentino, denominado “Plan de Gobierno”, assim como o plano de Bombaim, na Índia, se filiam a essa categoria. O terceiro estágio de planejamento, mais dificilmente atingível nos países subdesenvolvidos, por exigir uma perfeita visão do conjunto econômico e avançada base estatística consiste no levantamento do orçamento geral dos recursos da nação, subdivididos em orçamentos específicos para a indústria, agricultura, as despesas governamentais, comércio exterior, etc. e abrangendo tanto o setor público como o privado. Como exemplos desse tipo de planejamento cabe citar o

*First memorandum on the central economic plan and national budget da Holanda (1946),  
e The Norwegian National Budget for 1947, da Noruega (Campos, 1963: 20-1)*

A descrição da segunda etapa de planejamento efetuada por Campos, bem como o papel específico a ele conferido nos países subdesenvolvidos não socialistas revela os princípios que orientam o então recentemente implementado Plano de Metas (1956) – do qual participa –, ao mesmo tempo em a menção às virtudes do liberalismo não deixam de revelar seu real conteúdo.

Opostamente, Francisco Whitaker Ferreira (1986: 27), abandonando o campo pragmático da administração para adentrar o universo dos processos históricos e sociais, retira as origens do planejamento da URSS pós-revolucionária para localizar a sua penetração no campo da economia<sup>22</sup> com o próprio capitalismo, pelo poder conferido àquele que tem a capacidade de expansão das atividades comerciais – e depois industriais – dentro de um ambiente concorrencial. Daí o surgimento de instrumentos de gestão, análise e previsão, para a sobrevivência não só das empresas como do próprio sistema econômico, personificado no gerente, tendendo este “mesmo a ganhar uma aparência de responsável pela atividade econômica de toda a sociedade”, “o que já começava a fazer do planejamento (das empresas) uma quase preocupação social”, ao mesmo tempo em que a concorrência e liberalismo geravam uma sucessão de crises. Antes, porém, de encontrar a já recorrente narrativa, conta como a extensão do planejamento ao nível social mais geral, ao planejamento do conjunto da atividade econômica, é visto como a base do programa socialista. Amplamente utilizado nas empresas, o planejamento não deveria avançar em direção da racionalização da atividade econômica da sociedade, com o que revelar-se-ia o grande inimigo da liberdade e da civilização ocidental cristã, “algo próprio a um sistema de vida inumano, selvagem, absurdo”, em oposição à iniciativa privada, “única e absoluta salvação dos povos amantes da liberdade”.

Certamente o discurso toma um tom irônico, ao mesmo tempo em que levanta aspectos significativos da problemática. Em primeiro lugar, a separação não tão clara entre planejamento e socialismo, de modo que, se a crise de 1929 promovia a sua aceitação no âmbito das economias capitalistas, por outro lado fomentava a percepção de que passava a portar “asas mais largas do que as daquela liberdade meio duvidosa das minorias privilegiadas”, através de uma atividade estatizante que animava os “inimigos da propriedade privada”. Por outro lado, do ponto de vista dos regimes capitalistas, o caráter muitas vezes renitente deste planejamento, como nos EUA, “que se mantinham o máximo

---

<sup>22</sup> Deve-se lembrar que o autor, pela sua formação como arquiteto, lança um olhar peculiar ao tema, como fica claro quando afirma “do planejamento de monumentos, casas, cidades, se havia passado ao planejamento dos negócios e da atividade industrial, à administração de empresas, à organização do trabalho, e se forçava a passagem ao planejamento de toda a economia, com o que entrava em cena, como planejador, o próprio governo” (Ferreira, 1986: 33).

que podiam a nível dos 'planos' regionais ou setoriais" (1986: 36), estabelecendo concessões efetuadas com habilidade, envolvendo inclusive questões semânticas: "se tornava evidentemente cada vez mais necessário pelo menos fazer sempre 'projetos', 'programar' (para evitar a palavra feia planejar)..." (1986: 37); questões que obviamente não se fazem ausentes do debate brasileiro ou mesmo paulista, no segundo pós-guerra:

Mas era essencial que não fosse o planejamento mau-caráter, massudo, de cima para baixo, autoritário, cerceador das liberdades, daqueles famosos países inimigos. E sim o planejamento bom menino, somente setorial e assim mesmo só daquilo que fosse atividade direta de governo, conservando-se porém sempre esvoaçante, sutil, indicativo, sugestivo, indutivo (até mesmo com participação popular se o povo insistisse demais)... As diferenças são muito essenciais entre, de um lado, planejar o desenvolvimento de um país podendo tomar planejadamente todas as decisões econômicas, com vistas ao interesse coletivo; e, de outro lado, planejar esse desenvolvimento podendo responder somente por uma parte dessas decisões, aliás somente aquelas auxiliares; e sendo controlado, segundo os interesses do setor privado, pelos que tomam as demais decisões, que são aquelas que definem realmente o rumo das atividades produtivas (Ferreira, 1986: 38-9)

Transparece, aqui, o caráter mistificador do planejamento. Este encontra em Janice Teodoro da Silva (1978) exemplar formulação, quando afirma que "parece claro, no final do caminho trilhado, que a ideologia do planejamento emergiu das tensões geradas no seio da política oligárquica da República Velha, quando as contradições se tornaram mais acirradas, impondo a busca de soluções aos permanentes problemas nordestinos numa esfera" neutra" (a do planejamento)". Processo, portanto, relativamente longo, explicado a partir da identificação de dois momentos – um imediatamente posterior à proclamação da República (1889 – 1892), marcado pela "oposição significativa" entre partidários da centralização das decisões e defensores da autonomia das oligarquias locais; outro (1892 – 1930) marcado pela "oposição neutralizadora" que alia forma liberal e funcionamento oligárquico – mostrando como ocorre o afastamento progressivo das raízes políticas dos problemas nordestinos, em direção ao nível técnico, "diluindo o discurso político montado na fase de constituição do regime republicano". A "política dos governadores" da República oligárquica que acaba por prevalecer ocasiona o agravamento das disparidades regionais, gerando uma "ideologia do progresso nacional" irradiada a partir da Federação, na qual "o planejamento, como técnica engajada em planos que visassem o desenvolvimento econômico nacional, se afirma, cada vez mais, como seu instrumento de realização":

A formulação deste *sistema ideológico* encontrará sua expressão mais acabada quando conseguir cindir o nível político do nível econômico, afastando definitivamente os impasses criados pelo debate sobre política oligárquica e formulando ao nível dos "planos econômicos", soluções "técnicas", "neutras", para a resolução dos problemas da economia interna. No processo estudado fica deslocado o "político" enquanto



personagem da história, e alça-se em seu lugar a figura do "técnico". Como se vai indicar, a política dos governadores gera desta maneira seu filho "bastardo": a ideologia do progresso nacional é a ante-câmara da Revolução de Trinta. (Silva, 1978: 21).

A autora cita ainda aqueles que normalmente não são arrolados dentre os pioneiros organismos de planejamento, mas que, no entanto, surpreendem pela sua precocidade: além das várias comissões nomeadas a partir de 1891, a IOCS – Inspetoria de Obras Contra as Secas (1904), todas elas marcadas pela luta interna por poder entre rivais, num contexto em que "o problema das secas *não poderia* ser solucionado porque iria de encontro ao poder das oligarquias locais" (grifo da autora) (Silva, 1978: 46-7).

Resultados bastante diversos daqueles de Octávio Ianni, em *Estado e planejamento econômico no Brasil* (1971). As atenções às suas opções metodológicas revelam-se esclarecedoras, visto que adotando como tema de pesquisa a política econômica brasileira do período, perscruta as relações entre Estado e economia através das esferas da industrialização, penetração do capital estrangeiro, da força de trabalho e da política, para estabelecer os nexos do Estado e do planejamento estatal com a sociedade brasileira, em termos mais amplos. Identificando três tendências vigentes no período no sistema econômico brasileiro – a oposição capitalismo nacional *versus* capitalismo dependente, além do sistema econômico de tipo socialista –, que lutam em torno de uma política econômica que expressa as estratégias políticas de desenvolvimento brasileiro, o autor vê na preponderância do Poder Executivo no processo de formulação de políticas e na conseqüente formação e desenvolvimento de uma tecnoestrutura estatal, pontos chave da constituição de um planejamento estatal a partir da década de 1930:

Foram essas, em síntese as *origens da ideologia e da prática do planejamento* governamental no Brasil. Foi uma combinação privilegiada de condições (economia de guerra, perspectivas de desenvolvimento industrial, problemas de defesa nacional, reestruturação do poder político e do Estado, nova constelação de classes sociais) que transformou a linguagem e a técnica do planejamento em um componente dinâmico do sistema político-administrativo. Ou melhor, a linguagem e a técnica do planejamento foram incorporadas de forma desigual e fragmentária, segundo as possibilidades apresentadas pelo sistema político-administrativo e os interesses predominantes do setor privado da economia (grifo nosso) (Ianni, 1986: 68).

Não deixa de transparecer aqui a ambigüidade entre um nacionalismo que faz com que diferentes setores identifiquem a solução de seus problemas à solução dos dilemas da sociedade como um todo, de um lado, e iniciativas parciais de planejamento e intervencionismo segundo produtores em dificuldades, de outro. Um cenário que merece ser mais profundamente compreendido, tendo em vista a elucidação do objeto da presente tese.

## **1.2. Planejamento estatal no Brasil: experiências**

Remontando suas análises à Revolução de 1930 – no que é seguido por uma série de pesquisadores posteriores<sup>23</sup> –, Ianni, ao tratar da derrota do Estado oligárquico por parte das classes sociais urbanas, a define como oportunidade na qual a atuação do Estado brasileiro passa a funcionar de maneira mais adequada às possibilidades e exigências do “subsistema brasileiro do capitalismo”, passando a prover as condições de funcionamento das forças produtivas, regulando as relações internas de produção, as relações com exterior e o mercado de trabalho.

Isto não significa que estes e outros temas não fossem anteriormente debatidos, como a ampliação do sistema de ensino em níveis primário, médio e superior e a mineração, nem tampouco os planos – inclusive de recuperação econômico-financeira – e as medidas de tipo intervencionista. Ao contrário, eles “já eram adotadas pelos governantes brasileiros nas

---

<sup>23</sup>MONTEIRO (1983: 3) Delimita a trajetória do planejamento econômico e social em meio século, situando suas origens na década de 1930, por ser nela que localizam-se as “primeiras formalizações de unidades de decisão com agendas de planejamento”. Ainda seguindo de perto Ianni – e todo um setor dos autores citados –, critica a análise da trajetória do planejamento através dos planos e mesmo a visão do planejamento como compartimento estanque no processo de formulação da política econômica, definindo-o como um dos ingredientes do permanente debate econômico nacional. Ferreira (1983a), ao levantar a bibliografia referente ao planejamento estatal no Brasil, permite que se elabore uma listagem dos diferentes planos que comparecem, às vezes de forma mais ou menos esparsa ou completa nos trabalhos sobre o tema. Assim, no âmbito do planejamento estatal mais amplo, tem-se cronologicamente ordenados: Missão Abbink, Comissão Mista Brasileiro-Americana de Estudos Econômicos, 1948; Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico, 1951-3; Programa Preliminar de Desenvolvimento da Economia Brasileira 1955 – 1962, Grupo Misto BNDE/CEPAL; Programa de Metas, 1956 – 1961; Plano de Emergência, 1961; Programa Nacional de Desenvolvimento 1963 – 1967; Plano Trienal 1963 – 1965; Programa de Ação Econômica do Governo PAEG 1964 – 1966; Plano Decenal 1967 – 1976; Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968 – 1970; Metas e Bases 1970; I Plano Nacional de Desenvolvimento; 1972 – 1974; II Plano nacional de Desenvolvimento 1975 – 1979. Juntam-se a estes, iniciativas pioneiras em termos de programas de alocação de recursos financeiros, como o Plano Especial de Obras Públicas e Aparelhamento da Defesa Nacional 1939 – 1943; Missão Taub, 1942; Plano de Financiamento da Guerra, 1942; Plano de Obras e Equipamentos 1944 – 1948; Programa de Reparelhamento Econômico 1951 – 1969; Plano de Estabilização Monetária 1958 – 1959; Plano de Contenção de Despesas 1963. Mais ainda, tem-se os planos e programas setoriais pioneiros, como o Plano Geral de Viação Nacional, 1934; Missão Cooke, 1943; Plano SALTE, 1949 – 1954, sendo que tal modalidade de planos se disseminam a partir da década de 1960. Dentre as iniciativas de planejamento regional, tem-se desde fins da década de 1940 a discussão sobre o Plano de Valorização da Amazônia, com sua Superintendência criada no início da década seguinte por Getúlio Vargas; o Plano Geral para o Aproveitamento do Vale do São Francisco é elaborado pela Comissão do Vale do São Francisco em 1950, dando partida a uma série de iniciativas que se desdobram ao longo das décadas seguintes. Em 1959 é criada a SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, com o I Plano Diretor de Desenvolvimento Econômico e Social do Nordeste 1961-1962 elaborado no ano seguinte. Junta-se a estes o Programa de Desenvolvimento da Região Sul 1952 – 1963. Dos planos elaborados por governos estaduais, tem-se como exemplos iniciais em cada estado os seguintes: Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1965 – 1966 (Amazonas); Plano de Governo 1971 – 1972 (Maranhão); Plano de Investimento, 1965 (Piauí); Plano de Metas do Governo Virgílio Távora PLAMEG 1963 – 1966 (Ceará); Plano Trienal de Alagoas 1963 – 1965; Plano de Ação 1966 (Sergipe); Programa de Recuperação Econômica da Bahia, 1958 e Plano de Desenvolvimento da Bahia 1960 – 1963; Estudo para o Desenvolvimento Econômico do Espírito Santo, 1966; Planejamento da Ação Administrativa, Rio de Janeiro, 1960. Destacam-se os seguintes documentos, datados de antes do PAGE: Planificação de Obras do Estado do Paraná, 1948; Plano de Desenvolvimento Econômico do Paraná, 1955. Tal iniciativa do governador Bento Munhoz da Rocha é seguida da experiência do governo de Ney Braga, Programa Governamental de Desenvolvimento Econômico (1960). Ainda na região sul, tem-se o Plano de Metas do Governo 1961-1962 (Santa Catarina) e o Plano de Investimento e Serviços Públicos 1964 – 1966 (Rio Grande do Sul, este último contemporâneo do sucessor, em São Paulo, do PAGE, o PLADI – Plano de Desenvolvimento Integrado 1964 – 1966. Na região centro-oeste, tem-se o Plano de Ação de Governo 1965 e o Plano de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso PLADE 1966 – 1970, no Mato Grosso; e o Plano de Desenvolvimento Econômico de Goiás 1961 – 1965.

décadas anteriores a 1930”, com “diretrizes cada vez mais elaboradas e tecnicamente mais rigorosas” para proteger e estimular setores, organizar mercados de fatores, controlar relações sociais de produção: “em outros termos, desde o começo de século XX debatiam-se e combatiam-se as *políticas econômicas* governamentais inspiradas ou influenciadas pela doutrina liberal” (grifo nosso) (Ianni, 1986: 55).

Neste sentido, torna-se mais uma vez secundário – do ponto de vista da precedência – a afirmação de Ianni (1986: 34), de que “nos anos de 1930-45, o governo federal criou comissões, conselhos, departamentos, institutos, companhias, fundações e *formulou planos*” (grifo nosso). Conforme reconhece o próprio Ianni (1986: 26), as iniciativas tomadas durante os 15 anos de governo de Vargas não correspondiam a um plano prévio, nem a um estudo sistemático das condições existentes, respondendo sim a injunções de interesses e pressões, “às vezes” externos<sup>24</sup>. Aqui reside um ponto importante para a compreensão do corte efetuado pelo autor, que, assim, refere-se mais à intencionalidade das ações em direção a um desenvolvimento capitalista nacional, do que ao seu caráter planejado ou não. Isso fica claro quando Aggio (2002: 40) afirma que

O Estado Novo combinou a rigidez política com um notável projeto de modernização econômica. Ainda que não se possa dizer que o projeto nacional de desenvolvimento implementado por Vargas no Estado Novo tenha sido um plano acabado, com metas, mecanismos de financiamento e órgãos de controle e coordenação de programas formalmente definidos, uma vez que algo dessa natureza não existia, na época, em nenhum país do mundo, uma coisa era clara: os programas que Vargas colocou em prática apontavam na direção de um desenvolvimento baseado no mercado interno e na indústria, expressando assim uma estratégia política norteadora da ação governamental.

Ainda que “sem um plano preestabelecido, mas agindo de maneira que contribuisse para a criação de um clima favorável”, Teixeira (1997: 44) situa tais iniciativas nas mais diferentes áreas – institucional, econômica, administrativa, política e social, criando uma série de órgãos, comissões, institutos. Alguns deles são considerados, talvez mais explicitamente que o próprio Ianni faria, como de planejamento, “considerando-o como um tipo de orientação sistemática da economia, pelo governo, com o intuito de atingir determinados objetivos prefixados” (Teixeira, 1997: 45)<sup>25</sup>: CREAL (1931) – primeiro órgão de crédito à indústria –; Conselho Federal de Comércio Exterior (1934 – 1949); Conselho Técnico de Economia e Finanças (1937); Conselho de Economia Nacional (1937); Departamento Administrativo do Serviço Público (1938), que elabora os já citados Plano Especial de Obras

---

<sup>24</sup> Mais à frente, explicita: “Novamente, convém lembrar aqui que essas e outras realizações governamentais, ou inspiradas pelo poder público federal, não foram resultado de estudo prévio, de caráter global e sistemático. Elas resultaram das situações críticas ou problemáticas surgidas ao longo do processo político e da evolução econômica” apesar de revelar o sentido da atuação: a expansão modo capitalista de produção em um país dependente.

<sup>25</sup> Monteiro (1983: 4), qualifica alguns deles como “importantes compartimentos da organização de formulação de política econômica”.

Públicas<sup>26</sup> e Aparelhamento da Defesa Nacional (1939) e Plano de Obras e Equipamentos (1943); Coordenação de Mobilização Econômica (1942) que visava contrapor de forma organizada os problemas decorrentes do conflito mundial, sucedendo a Comissão de Defesa da Economia Nacional (1939-1940); Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1944 – 1946), logo seguido da criação da Comissão de Planejamento Econômico (1944 – 1945), através dos quais “o presidente Getúlio resolve aparentemente formalizar o planejamento econômico no Brasil”, mas que acaba por abrigar a polêmica entre Roberto Simonsen<sup>27</sup> e Eugênio Gudin em torno da planificação nacional, e cuja extinção representa, para Ianni, o fim da primeira (aparente) tentativa de se instituir formalmente um sistema central de planejamento no Brasil<sup>28</sup>; e, finalmente a Superintendência de Moeda e Crédito (1945)<sup>29</sup>.

É verdade que a lista de Ianni é bem maior, uma vez que inclui planos, leis, comissões, congressos<sup>30</sup>, empresas e demais iniciativas, ao visar comprovar como “as medidas adotadas pelo governo alcançaram praticamente todas as esferas da sociedade nacional”. Destaca, porém, o CFCE, no qual localiza as “primeiras manifestações da tecnoestrutura estatal, que iria desenvolver-se bastante nas décadas seguintes”, propiciando a incorporação, pelo Estado, do pensamento técnico-científico e das técnicas de planejamento:

Devido à forma pela qual desempenhou as suas funções, os problemas aos quais dedicou-se e às realizações de política econômica às quais esteve vinculado, o Conselho Federal de Comércio Exterior pode ser considerado o primeiro órgão brasileiro de planejamento (IANNI, 1986: 39)

Tão ou mais importante que os métodos de trabalho e realizações talvez seja a atitude que Ianni identifica neste Conselho, que “abandona a postura defensiva diante dos pontos de estrangulamento”, de modo que “a política econômica governamental passava, também, a

---

<sup>26</sup> Teixeira (1997: 62) descreve como o POE é considerado por Lopes (1990) um marco histórico do planejamento brasileiro, apesar de que “não continha sequer os fundamentos de um plano na concepção atual”.

<sup>27</sup> O industrial Roberto Simonsen revela-se o grande defensor do planejamento estatal desde a década de 1940, qualificando, nas Sugestões ao Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1944), de impositiva “a planificação da economia brasileira” como na Rússia, e nos Estados Unidos e Inglaterra em guerra, “ainda que prevendo espaço à iniciativa privada” (Ianni, 1986: 67). Publica *O planejamento da economia brasileira* (1945).

<sup>28</sup> Ainda que Teixeira (1997: 57-61) avante a possibilidade de terem sido fechados pela radicalidade de suas propostas ou pelo medo de Vargas perder controle sobre economia. De outro lado, a presença de Gudin na CPE poderia constituir uma manobra maquiavélica de Vargas.

<sup>29</sup> Complementando o extenso rol de planos em suas diferentes modalidades, Teixeira (1997: 54) dedica tópico às várias missões econômicas, das quais destaca o papel desempenhado para desenvolvimento de métodos e técnicas que dessem racionalidade a atuação governamental: Missões inglesas de Edwin Montagu (1923) e Otto E. Niemeyer (1931), considerada a “primeira tentativa de examinar economia do país no sentido de influir na direção de seu crescimento” (Baer 1988); Missão Taub (1942), Missão Cooke (1942) que defende o aperfeiçoamento da infraestrutura econômica do país, das indústrias de base, a criação de um Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Industrial e de bancos industriais. Ao Estado caberia também planejar, financiar e promover o ensino técnico.

<sup>30</sup> Congresso Brasileiro de Economia 1943 e 1944; Congresso Brasileiro da Indústria, 1944; Conferência Nacional das Classes Produtoras, 1945, às quais pode-se juntar o I Congresso Brasileiro de Arquitetos (1945).

criar condições para a expansão e a diversificação da economia brasileira”, política esta que, por sua vez, passava a apresentar novo padrão, compreendendo procedimentos de estudo, organização, coordenação, análise técnico-científica, decisão, execução. Revela-se novamente o tipo de delimitação efetuada pelo autor, que flexibiliza-se visando dar conta da diversidade de parâmetros em jogo, quando afirma:

É muito provável que a técnica de planejamento, enquanto *instrumento de política econômica estatal*, tenha começado a ser incorporada pelo poder público, no Brasil, durante a Segunda Guerra Mundial. Ao menos, foi nessa época que a planificação passou a fazer parte do pensamento e da prática dos governantes, como *técnica* “mais racional” de organização das informações, análise de problemas, tomada de decisões e controle da execução de políticas econômico-financeiras (Ianni, 1986: 54)

Fiel a uma visão processual, destaca somente neste ponto a atuação do Conselho da Economia Nacional – criada pela Constituição de 1937 – e a Coordenação da Mobilização Econômica (1942): “como vemos, pouco a pouco a idéia e a prática da planificação são incorporadas à política econômica governamental” (Ianni, 1986: 61).

Ao contrário das realizações dos quinze primeiros anos de governo de Vargas, o panorama que se segue à redemocratização é pintado com tons sombrios por Ianni (1986: 91-101), que vê no governo do general Dutra o desmonte da tecnoestrutura em prol do neoliberalismo, e na Missão Abbink (1948), no liberalismo e na democracia representativa, diretrizes e técnicas que reforçam interdependência e redefinem as condições de dependência<sup>31</sup>. Qualifica o Plano Salte de descoordenado e divorciado da realidade, “reunião, nem sempre feliz, de vários estudos que já há algum tempo se vinham realizando em diferentes Ministérios envolvidos”, “programa de ação” destituído de originalidade, e portador de lacunas importantes. Mais ainda, descreve a forma pela qual órgãos como o Conselho Nacional de Economia, a SPVEA, CVSP e CHESF, criados durante este governo, na verdade são operacionalizados antes ou depois por Vargas (Ianni, 1986: 104)<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Ianni (1986: 105) destaca a participação de Eugenio Gudín e Octavio Bulhões na comissão, cujo objetivo se resume a criação de condições para ingresso e saída do capital estrangeiro, como no caso do petróleo: “em síntese, os estudos, recomendações e projetos elaborados pela Missão Abbink não se destinavam a formar um plano. Destinavam-se a fornecer subsídios para as políticas governamentais do Brasil e dos Estados Unidos, bem como para orientação do setor privado desses mesmos países”. Teixeira (1997: 69-70) conta como a Missão fora instituída a partir das perspectivas de inadimplência brasileira, e não do interesse dos EUA financiar projetos brasileiros, “como havia sido mistificado para a opinião pública brasileira”, concentrando-se em gargalos fiscais e financeiros, numa postura ortodoxa e neoliberal: “em nome da saúde financeira do país e da ordem do sistema financeiro internacional; em nome do desenvolvimento econômico e social do país, são realizadas ações na defesa dos interesses dos credores internacionais (públicos e privados)”. Contrariamente, FERREIRA (1983) afirma serem a Missão Abbink (1948) e a sua sucessora, a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos consideradas quase unanimemente como “as primeiras tentativas de formulação de política macroeconômica no Brasil”.

<sup>32</sup> Para se ter idéia do alcance de tais qualificações, basta ver como um autor como Aggio (2002: 54) revela avaliação muito mais contemporizadora da gestão Dutra e do Plano SALTE, especificamente: “no plano econômico, Dutra adotou uma política de corte liberal. Todavia, não podemos falar em uma volta à linha econômica liberalizante pré-1930. (...) Apenas desacelerou-se a centralização intervencionista, mas não se desestruturou totalmente o planejamento industrial anterior. Marca do governo Dutra, o Plano SALTE (iniciais de saúde, alimentação, transporte e energia) foi um exemplo expressivo do esforço de planejamento desse período,

Em seu segundo período de governo, Getúlio Vargas opõe-se a este estado de coisas, ainda que a crescente diferenciação do sistema econômico e político o faça amainar discurso, pregando uma intervenção “sempre que possível plástica e não rígida”, ainda que contrapondo-se à “voracidade egoística de apetites individuais” e às “forças de rapina” que “não conhecem bandeira”. Enfim, com o propósito de “fortalecer a economia nacional”, contra a dependência, defendendo o investimento estatal em áreas em que a “iniciativa privada, nacional ou estrangeira, mostra-se desinteressada”. Resultam daí reformas administrativas, criação e reestruturação de órgãos, instrumentos de regulação e intervenção e a consolidação de um aparelho administrativo, econômico e financeiro, que posteriormente será apropriado por Juscelino Kubitschek: Assessoria Econômica (1951); Comissão de Desenvolvimento Industrial (1951) BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico – (1952); BNB – Banco do Nordeste do Brasil – (1952); Comissão de Desenvolvimento industrial (1951); Petrobrás (1953); Plano Nacional de Eletrificação – propondo criação da Eletrobrás –; além da proposta do Conselho de Coordenação e Planejamento, vetado pela comissão interpartidária responsável pela apreciação do tema. O BNDE é criado tendo em vista a aplicação da contrapartida brasileira dos projetos elaborados pela Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, consubstanciados no Plano Nacional de Reparcelamento Econômico (1951) – Plano Lafer –, o qual esvazia-se com a posse de Eisenhower na presidência dos EUA, a extinção da comissão, a interrupção da política consubstanciada no “Ponto IV” (1949) de Truman e o conseqüente cancelamento dos financiamentos a serem concedidos pelo EXIMBANK e BIRD. Tudo isso justifica a cautela com que Ianni aponta a ampliação da “discussão a propósito do planejamento econômico e da adoção de políticas econômicas planejadas por parte do governo e dos setores governamentais”, quando,

Devido à convergência das experiências de coordenação e planejamento de diretrizes econômicas governamentais, por um lado, e o debate latino-americano liderado pela CEPAL, por outro, a problemática da planificação econômica estatal passou a ser discutida também no Congresso Nacional, nas universidades, em livros, em artigos de jornais, revistas e em reuniões promovidas por partidos políticos (Ianni, 1986: 126)

As quase perenes reservas em relação ao planejamento tornam-se mais nítidas na versão de Teixeira (1997 p. 87-9), quando revela como a primeira apresentação da técnica de planejamento promovida pela CEPAL no Rio de Janeiro em 1953, ocorre sob cerrado fogo ideológico, de modo que o debate extravasa para imprensa, para denunciar a “ameaça que representava a doutrina industrialista da CEPAL”.

Ainda que não se tenha a concretização dos trabalhos da Comissão Mista e do Plano Lafer,

---

embora não possa ser interpretado como uma continuidade da política industrializante de Vargas, pois não pretendia ultrapassar o nível das carências mais dramáticas da infraestrutura econômica, especialmente nas áreas de energia e transportes.”

solução de conciliação entre decisão de desenvolvimento, escassez de recursos e expansão americana, a criação da Petrobrás revela-se significativa por Ianni (1986: 138-9), por não constituir apenas uma resposta ao estrangulamento causado pela importação de petróleo e seus derivados, mas por significar a nacionalização de centros de decisão, e assim gerar a possibilidade de se “coordenar, disciplinar e planificar o modo pelo qual as forças produtivas deveriam compor-se dinamicamente”.

A Comissão BNDE-CEPAL (1953), criada após a extinção da comissão anterior, efetua um amplo e detalhado estudo da economia brasileira, contendo inclusive projeções de demanda. Ainda que os acontecimentos de 1954 eliminem qualquer ambiente favorável à sua implementação, os resultados de ambas as comissões possibilitam que JK e o coordenador de seu plano, Lucas Lopes, definam em tempo recorde as metas de produção a serem alcançadas por seu governo. Deve-se notar que existiam divergências importantes entre a atuação das duas comissões: a primeira, contando com a participação de Roberto Campos e Lucas Lopes, adotava a concepção de planejamento setorial, concentrando-se na identificação de pontos de estrangulamento e pontos de germinação; a segunda, liderada por Celso Furtado, previa um planejamento global, em que os investimentos eram alocados de acordo com a estrutura econômica mais geral do país.

### **1.3. Plano de Metas e Plano de Ação**

Ianni (1986: 151) qualifica o governo de JK como “uma das fases mais importantes da história econômica do país”; Carlos Lessa, em *15 anos de política econômica no Brasil* (1975) demonstra como o “Programa” de Metas efetua uma transformação qualitativa em sua economia, definindo-o como a “mais ampla ação orientada pelo Estado, na América Latina, com vistas à implantação de uma estrutura industrial integrada”; Lafer (1987: 29-30) localiza tentativas de coordenar, controlar e planejar a economia brasileira a partir da década de 1940, ressaltando que até 1956 tais tentativas constituem propostas, diagnósticos, racionalização de processos orçamentários, medidas setoriais destinadas a café e petróleo, sendo que

O período de 1956 – 1961, no entanto, deve ser interpretado de maneira diferente pois o Plano de Metas, pela complexidade de suas formulações – quando comparado com essas tentativas anteriores – e pela profundidade de seu impacto, pode ser considerado a primeira experiência efetivamente posta em prática de planejamento governamental no Brasil.

Teixeira (1997: 16) afirma, a partir deste texto, que é “somente a partir do governo JK (1956-1961) que se pode falar efetivamente de planejamento governamental do desenvolvimento”, um dos poucos eficazes, ainda que, a seguir, ressalve que o termo correto seria “programa” de metas: “não se trata de um plano global e rígido da economia nacional, mas de uma

programação metódica de medidas governamentais, de objetivos e metas para a iniciativa privada” (1997: 118). Monteiro (1983: 5) define o Plano de Metas como “o mais denso plano do Governo já preparado até então”. Enquanto isso, Ferreira (1983) destaca contrariamente aspectos operacionais, sendo “o primeiro a explicitar a necessidade de organização do processo de tomada de decisões”, harmonizando utilização de instrumentos de política econômica com esquema de investimentos, e Campos (1963), tendo em vista os “tipos” de planos anteriormente citados, relembra que “no Brasil, nunca se tentou a rigor um planejamento geral da economia”, para além de planos de investimentos públicos e planos setoriais, nos quais incluiria o Plano de Metas – ainda que em nenhum momento refira-se a ele ou outras experiências então recentes.

São estes os pólos entre os quais oscila a visão lançada sobre o Plano de Metas. Mais uma vez, o parâmetro predominante entre aqueles que, como Ianni (1986: 152), qualificam o plano como evento marcante da vida nacional, é justamente o aprofundamento da relação entre Estado e economia, através da qual a atuação daquele passa a não mais responder a determinantes externos, mas internos. Conceito importante para isso é o de interdependência e complementaridade das forças produtivas, que ao lado dos pontos de germinação, pontos de estrangulamento interno e externo e demanda derivada<sup>33</sup>, ditam as metas a serem atingidas, que assim visam a internalização de centros de decisão, de fatores de desenvolvimento.

### ***1.3.1. Política partidária***

Porém, estes não são os únicos dados a qualificarem o plano. Lafer, ao tratar da “decisão de planejar”, explicita como a tradição conciliatória da política e da sociedade nos quadros do populismo brasileiro desemboca na combinação de manipulação de incentivos – ao invés de intervenção direta ou estatismo – e melhoria das condições de vida através da criação de postos de trabalho, exigidos pela ampliação de participação política.

Neste ponto, torna-se esclarecedora a retomada da leitura dos programas partidários efetuada por Teixeira (1997: 99) a partir de Bielschowsky (1988): a UDN pregava estímulo à industrialização e admitia a intervenção do Estado na economia através de indústrias estratégicas organizadas com sua orientação ou participação, sem falar em planejamento; o PSD defendia o papel do Estado em indústrias básicas – siderurgia, petróleo e combustíveis – igualmente sem ser explícito quanto ao planejamento, que só é claramente incorporado no programa do PTB, “atingindo todos os setores”. Panorama que o faz admitir (1997: 111-2) que, mesmo com a “fúria udenista”, ocorra uma convergência na definição de uma agenda

---

<sup>33</sup> Lafer (1987: 37) afirma igualmente que interdependência dos setores diferencia Plano de Metas, e mais ainda, que sua consistência não resulta da técnica de planejamento, mas da aplicação de tais conceitos.



para o país, em torno da necessidade de desenvolvimento, utilização de planejamento estatal e controle social.

Por outro lado, este último aspecto, visível, por exemplo, na intocabilidade da questão agrária, confere as cores de “pacto conservador excludente” que o autor empresta de D'Araujo (1992). Nesse sentido, atendia aos setores mais conservadores tanto da UDN quanto do PSD, enquanto a “ala moça” desse partido era beneficiada pelo plano, e a oposição da UDN à construção de Brasília era anulada através da cooptação de alguns de seus membros para cargos relacionados ao empreendimento.

No plano político, Benevides (1981: 100) descreve como se conforma no governo JK um clima de relativa estabilidade política, “em contraste com o padrão de ‘instabilidade crônica’, característico da vida política nacional desde a Revolução de 1930”. “Aparência de estabilidade” dada pelo desenvolvimento continuado, o otimismo em relação ao Plano de Metas, a euforia de Brasília, e “principalmente a manutenção do regime democrático”, substituindo a “estabilidade estrutural” por um “equilíbrio instável”. A posição da UDN é de oposição “não apenas acusatória, mas também – e talvez com mais êxito – obstrucionista” à aliança PSD-PTB. Segue a habitual caça aos escândalos e as denúncias de propósitos continuístas, porém, com uma mudança significativa em relação à sua atuação desde 1945, quando é criado: o partido adota “uma política mais moderna, menos intransigente e com maior alcance popular, a nível da disputa eleitoral” da qual o melhor exemplo inspirador é Juraci Magalhães – o homem que tinha “cheiro de povo” –, em oposição às “derrotas gloriosas” até então vivenciadas. Assim, a UDN inaugura, com êxito, um novo perfil de campanha, que distancia-se da “tradicional aversão udenista às técnicas vistas como populistas”, com as Caravanas da Liberdade, iniciando “um diálogo com o povo”. O resultado:

Para as eleições de 1958 (11 governadores, renovação de 1/3 do Senado e 362 deputados federais) a UDN inaugura uma nova fórmula de política de acordos e coligações estaduais, como a única fórmula de vitória, “sem sacrifício da linha estratégica do partido”... Nesse sentido, o Diretório Nacional dá parecer favorável a todos os pedidos de homologação dos acordos eleitorais feitos nos Estados: no Ceará (UDN-PSP-PR-PRT-PTN); na Bahia (UDN-dissidência do PTB); no Espírito Santo (“Aliança Democrática”: UDN-PRP); no Maranhão (“Oposições Coligadas”: UDN-PSP-PDC-PR); na Paraíba (“Coligação Nacionalista Libertadora”: UDN-PL); em Pernambuco (“Oposições Unidas de Pernambuco”: UDN-PTB-PSB-PTN); no Piauí (UDN-PTB); no Rio Grande do Norte (“Frente Popular Democrática”: UDN-PR-PTN-PST); no Rio de Janeiro (UDN-PTB); em Santa Catarina (Frente Democrática”: UDN-PSP-PDC e em São Paulo (UDN-PDC-PTN-PSB) (dados do arquivo UDN). A UDN consegue eleger três governadores: Cid Sampaio, em Pernambuco, Juraci Magalhães, na Bahia, e Luis Garcia, no Sergipe; vence, também, em aliança, com as vitórias de Roberto Silveira no Rio de Janeiro, Chagas Rodrigues, no Piauí e Carvalho Pinto, em São Paulo (Benevides, 1981: 105-6).

Flexibilizando com acentuado pragmatismo – conforme se vê nas alianças acima – a política de coligações, aproximando-se, pelas posições mais nacionalistas, de setores das Forças Armadas – não sem desaprovação de membros do Diretório Nacional –, incorporando elementos populistas, dentro de uma linha de raciocínio na qual “o povo, afinal, não pode ‘errar’ sempre” (Benevides, 1981: 107), a UDN vê em Jânio Quadros a solução para alcançar finalmente a presidência da República, devido ao “carisma inequívoco do político realizador, o prestígio popular multiplicado, e, ao mesmo tempo, o compromisso conservador com os baluartes do moralismo e do programa privatista da política econômica da UDN”. Por outro lado, Benevides atenta para a definição de Jânio enquanto “político apartidário (e, sob certos aspectos, hostil à UDN)”, não deixando de enfrentar oposição de setores da UDN favoráveis ao “realista” Juraci Magalhães:

Quadros contava, no entanto, com o decidido apoio dos lacerdistas, dos udenistas históricos (que viam com desagrado as aproximações dos “realistas” com o PSD, fiéis à memória desastrada do acordo com Dutra) e do grupo que compunha o “movimento renovador”, embrião da futura “Bossa-Nova” (Benevides, 1981: 107).

Assim, Lacerda, indagava: “haverá algo mais udenista neste país que a obra de Jânio Quadros em São Paulo?”. Obra na qual Carvalho Pinto, Secretário das Finanças da referida gestão, desempenha destacado papel. Assim, repete-se a coligação estadual no quadro da eleição de Jânio para a presidência da República, em 1960:

...além da UDN e do partido que o lançou, o PDC, Jânio contava em São Paulo com os pequenos partidos como o PTN e o Partido Socialista, reeditando-se a fórmula vitoriosa na eleição de Carvalho Pinto para o governo do estado em 1958. (Benevides, 1981: 108).

Tudo isso, num quadro de fortalecimento da oposição nos governos estaduais, como se vê nos resultados das eleições para os governos estaduais de 1960:

Dos 11 pleitos a UDN venceu seis: Carlos Lacerda, no Rio de Janeiro; Magalhães Pinto, em Minas Gerais; Luis Cavalcanti, em Alagoas; Pedro Gondim, na Paraíba; Aluísio Alves, no Rio Grande do Norte e Correia da Costa em Mato Grosso, contando-se também a vitória de Ney Braga, no Paraná, pelo PDC (Benevides, 1981: 110).

Ao contrário das eleições presidenciais anteriores, a UDN não vê “nenhuma irregularidade no fato do candidato eleito não ter alcançado maioria absoluta”, ainda que logo os acontecimentos do governo de Jânio tragam de volta o “golpismo redivivo” de Lacerda (Benevides, 1981: 114).

Ainda que descreva o cenário da eleição de Jânio Quadros à presidência, ocasião em que Carvalho Pinto aproximava-se da metade de sua gestão, alguns dos dados até aqui aventados referem-se, como foi visto, pelo menos às eleições estaduais de 1958, estendendo-se até os últimos momentos da sua gestão e além.

Sobre a Bossa Nova, a autora assinala como, surgida publicamente por ocasião da

Convenção da Vitória, opondo-se a lacerdistas e à “Banda de Música”, identifica-se à centro-esquerda, aproxima-se da “ala progressista do PDC, da ‘ala moça’ do PSD e do PTB, e participa da Frente Parlamentar Nacionalista. Em outro ponto, assinala como, possuindo suas origens no movimento renovador articulado em defesa da candidatura de Jânio – com José Aparecido, José Sarney, Clovis Ferro Costa e João Seixas Dória – ela “reclamava sua inspiração nos programas de desenvolvimento com justiça social da Doutrina Social da Igreja” (Benevides, 1981: 115). E continua a sua reconstrução histórica da UDN, assinalando como, com a vitória do presidencialismo, ocorre a aproximação dos “ortodoxos”, militares da Cruzada Democrática e Ação Democrática Parlamentar, em oposição à Bossa-Nova, apoiada pela “corrente de governadores” próxima a João Goulart – que haviam defendido o presidencialismo (1981: 123).

Finalmente, sobre Carvalho Pinto, Benevides trata do seu distanciamento do udenismo clássico, que recrudescer após a renúncia de Jango e é definido pelo “anti-getulismo” – política social, econômica, intervenção estatal e nacionalismo – e pelo anticomunismo – contra todos movimentos sociais e política externa independente<sup>34</sup>.

Revelam-se, assim, a diversidade de posturas adotadas por JK e Carvalho Pinto, cujas raízes residem justamente nas suas origens partidárias, respectivamente o PSD mineiro e a aliança de longa data com o PTB; e o janismo, que tem seu berço no PDC paulista e encontra solo fértil para seu desenvolvimento em seu relacionamento com certos setores dos partidos majoritários, notadamente a UDN – em diferentes circunstâncias, os udenistas históricos e lacerdistas ou a Bossa Nova – e PSD – Ala Moça –, além da participação na Frente Parlamentar Nacionalista, na qual alinham-se amplos quadros do PTB.

### **1.3.2. Juscelino Kubitschek e Carvalho Pinto**

Certamente tais observações não esgotam a teia de relações políticas vigentes no período, ainda que forneçam dados concretos de sua complexidade. Por outro lado, tais peculiaridades refletem-se em não só em aspectos da personalidade como também no modo de atuação de cada um destes personagens políticos.

Juscelino Kubitschek, segundo Benevides, “foi um grande político nos moldes do que já se convencionou chamar de ‘modernização conservadora’”, ou seja, na descrição de Maranhão (1988), “levava ao êxtase a eficácia pessedista em fazer grandes transformações sem mudar nada de essencial”. “Cumpria os acordos e recompensava os aliados (o PTB e

---

<sup>34</sup> Assim Benevides (1981: 119) sintetiza o ambiente do início da década de 1960: “Para a UDN, as forças do mal estavam soltas. Sua missão, o exorcismo; seu objetivo, a defesa da propriedade, contra a ação do Estado; sua bandeira, a manutenção da ordem cristã e ocidental. Um programa coerente com os interesses predominantemente conservadores do partido e da aliança de classes da qual participava, e que levaria a UDN, fatalmente, a se associar aos militares, aos empresários e aos políticos da Ação Democrática Parlamentar, na preparação e efetivação do golpe de 64.”

a ala 'moça' do PSD), não era purista" (Teixeira, 1997: 148). Católico praticante, recebia o apoio da Igreja para seu discurso desenvolvimentista:

"Os programas sociais da CNBB, que se desenvolveram no meio operário, no campo e no meio estudantil, estavam em sintonia com o Estado brasileiro. Em resumo, ela estava comprometida com o desenvolvimentismo de JK e pregava participação nos frutos desse desenvolvimento. O presidente JK tinha um plano que prometia o bem estar social da população brasileira, que atendia aos interesses da população e, por sua vez, recebia dela a sua aprovação, além de dar demonstrações que era um católico praticante e de não ser simpático ao comunismo. Tudo isso levava a Igreja a ser sua aliada e dar apoio às mais diversas ações de seu governo".

"Portador de uma memória invejável e de um bom patrimônio cultural", "afeito a uma vida social intensa" e "preocupado com a sua imagem", JK alia estas qualificações sugestivas de um peculiar estilo político a um estilo de administrar dinâmico, que unia a vontade política de fazer e o esforço para aglutinar interesses, de forma a tornar viável a realização dos objetivos propostos. Homem de ação, avesso à improvisação e focado em resultados, fixa metas e dispositivos de efetivação para, a partir daí, exigir o cumprimento exato das tarefas: "quanto às tomadas de decisões, Lopes (1991a) afirma que JK não deixava os seus ministros soltos, ele participava, cobrava e quando estas eram tidas como 'fundamentais', ele decidia". Neste novo estilo, que combina elementos tradicionais e "modernos", a pregação ideológica é substituída pelo planejamento, que contém metas que procuram representar interesses de diferentes forças sociais, acompanhada da intenção de realizá-las, evitando conflitos, por exemplo, acerca das formas de financiamento.

Como foi visto, JK ocupa posição de destaque no debate sobre a implantação do planejamento estatal no Brasil. Significativamente, o mesmo ocorre, no plano do Estado de São Paulo, com Carvalho Pinto, sobre quem Carlos Brickman (s.d.: 69)<sup>35</sup> afirma que "deve ser lembrado especialmente por ser o primeiro administrador brasileiro a planejar seu trabalho". Plínio de Arruda Sampaio, vice-chefe da Casa Civil de sua gestão estadual (s.d.: 181-2), ainda que não deixe passar despercebidas iniciativas como as do Plano SALTE e Plano de Metas, bem como iniciativas de outros governos estaduais, nota:

Todos esses intentos foram parciais, abrangendo setores da economia, regiões territoriais ou áreas de administração. O primeiro plano a abranger toda a ação administrativa foi o Plano de Ação. Daí o seu pioneirismo

Vicente de Paula Oliveira, ex-secretário de Finanças do governo Carvalho Pinto, em palestra proferida na abertura do I Seminário de Planejamento e Orçamento-Programa em João

---

<sup>35</sup>O depoimento de Carlos Brickman, como vários outros citados neste trabalho, faz parte do livro de Ruy Marcucci, *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. A leitura deste livro permite concluir que foi publicado contemporaneamente à Assembléia Constituinte, entre 1987 e 1988, provavelmente após o falecimento de Carvalho Pinto, em 1987.

Pessoa, na primeira metade da década de 1970, segue caminho semelhante, quando afirma (s.d.: 1):

As atividades de planejamento no Estado de São Paulo iniciam-se logo nos primeiros anos da década de 50, com o Plano Estadual de Eletrificação, elaborado no Governo de Lucas Garcez (1951/1955), com o objetivo fundamental de proceder ao levantamento do potencial energético do Estado e programar sua utilização. Uma nova experiência – agora a nível mais amplo – seria feita no Governo Carvalho Pinto com a elaboração do I Plano de Ação e a instituição, em 1959, do chamado Grupo de Planejamento.

Barros (1987: 111) confere paralelismo entre a experiência de planejamento nacional e a regional, na qual inclui-se o PAGE: “assim como o planejamento em nível nacional, a experiência regional é recente no Brasil. As primeiras tentativas datam do fim da década dos 50, particularmente através da idéia e dos programas da SUDENE, no Nordeste, e do Grupo de Planejamento do Estado de São Paulo (Governo Carvalho Pinto, 1959 – 1963)”.

Francisco Whitaker Ferreira (2007: 246), identificando um primeiro “choque de planejamento” no governo JK, de outro lado afirma, em entrevista a Cordido (2007): “o plano de Ação foi o primeiro plano de governo mesmo. Feito com as características de plano com objetivos, metas, políticas precisas, metas quantitativas para cumprir, prazos”.

Cabe, portanto, compreender o sentido deste planejamento, a partir de seu significado político mais amplo. Já foi assinalada a diversidade das origens partidárias de Juscelino Kubitschek e Carvalho Pinto. No entanto, ela deve ser mais profundamente entendida, uma vez que, se é recorrente nos trabalhos que enquadram este personagem no âmbito da democracia cristã posterior à redemocratização, Marcucci (s.d.: 23) afirma que “CP nunca se ligou a qualquer organização partidária”<sup>36</sup>, certamente desejando localizá-lo acima de posições partidárias – talvez considerada uma virtude naquele ambiente extremamente polarizado –, não sem citar artigo de publicação francesa de padres dominicanos

---

<sup>36</sup> Marcucci (s.d.: 14) fornece alguns dados biográficos de Carvalho Pinto. Nascido em 1910, filho de Virgílio Carvalho Pinto, várias vezes deputado estadual de São Paulo até 1930; neto de Virgílio Rodrigues Alves e sobrinho-neto de Rodrigues Alves, tendo também entre seus ascendentes o brigadeiro Bernardo José Pinto Gavião Peixoto, presidente da província de São Paulo (1836 – 1838; 1847 – 1848). Primeiro aluno de sua turma no Ginásio do Estado e na então Faculdade de Direito de São Paulo, sendo orador da turma que gradua-se em 1931. Assessor jurídico da Prefeitura do Município de São Paulo à época da gestão de Prestes Maia (1938 – 1945). Professor de Ciência das Finanças na PUC. Secretário das Finanças do Município de São Paulo, durante a gestão Jânio Quadros (1953 – 1954); Secretário da Fazenda do Estado de São Paulo durante a gestão também de Quadros (1955 – 1958), recuperando as finanças do Estado. Governador do Estado de São Paulo (1959 – 1963), vencendo o populista de direita Adhemar de Barros, e “pondo-se à frente de providências precursoras, entre as quais o planejamento, *nunca experimentado no País*” (grifo nosso). Apóia a candidatura de Quadros à presidência, bem como toma parte dos eventos relativos à sua renúncia na Base Aérea de Cumbica e, quando solicitado por João Goulart, pronuncia-se em defesa da posse e da legalidade. Ministro da Fazenda de João Goulart de julho a dezembro de 1963, resistindo às pressões desfavoráveis ao projeto de sua autoria destinado a controlar a remessa de lucros ao exterior. Elege-se senador em 1966. Convidado por Castelo Branco para candidatar-se ao governo estadual de São Paulo com votação garantida na Assembléia Legislativa, declina diante da posição tomada contra a imposição do voto indireto, após o golpe militar. “No Senado, preside a Comissão de Economia e várias comissões especiais, preside posteriormente a Comissão de Relações Exteriores e integra a Comissão de Finanças. Não conseguindo reeleger-se senador, retira-se da vida pública ainda na metade da década de 1970.

desfavorável à rotulação de esquerda, centro, centro esquerda, etc. Confirma-o mais à frente, o mesmo autor: (s.d.: 110): “Sem integrar qualquer partido e conseguindo governar São Paulo com o apoio de uma coligação, as origens de CP provêm do Partido Democrata Cristão. (...) Tal fato merece estudo: por que CP nunca ingressou em nenhum dos nossos inumeráveis e sedutores partidos?” Sampaio (1987: 317), entrevistado por Cordido (2007), sobre o posicionamento de CP, afirma:

O Lebret, então, ele tinha uma influência muito grande também no pessoal da democracia cristã, o Montoro, o Queirós, meu pai, no Carvalho Pinto, então, ele tinha essa influência. O Carvalho Pinto mesmo não era bem PDC, CP não era de lado nenhum, mas ele freqüentava, então ele sabia da influência do Lebret, que foi forte.

A presença de Lebret já é notada na entrevista de Francisco Whitaker anteriormente citada, e deixa vislumbrar a orientação política do PAGE – Plano de Ação de Governo – definido por Sampaio como “capitalista, voltado para o social fortemente”. Ainda que Marcucci, tratando da presença tanto de “espíritos politicamente retrógrados” quanto da esquerda e das idéias progressistas no governo de CP, destaque Plínio Sampaio, “socialista e seu coordenador do Plano de Ação de Governo”, é o mesmo Sampaio que afirma, sobre ele próprio e os companheiros de Economia e Humanismo, que “ninguém era comunista naquele tempo, só virou depois” (Sampaio, 2007: 317). Quanto ao posicionamento no espectro político, é igualmente Marcucci que conta como a proposta de Revisão Agrária era defendida em campanha com o “vamos fazê-la antes que outros a façam com sangue e com baionetas”. José Bonifácio Coutinho Nogueira, Secretário de Agricultura de Carvalho Pinto, relembra: “Revisão foi o seu nome de batismo para deixar claro que não era uma reforma, mas que não seria também a consolidação de privilégios anti-sociais”; de modo que foi elaborada “dentro de uma visão política democrática e liberal, sem nenhuma conotação do estatismo marxista ou marcada por conveniências de classes” (Nogueira, s.d.: 163, 169).

Ao contrário de Juscelino Kubitschek, a figura de Carvalho Pinto não é facilmente moldada às formas então vigentes. Sampaio (2007: 301-2) define Carvalho Pinto como “conservador”, “burguês quase aristocrático”, “patriota”, que tinha “uma clara visão nacionalista”, “um extremado” que “tinha boa visão social”; “conservador inteligente, que percebeu que para conservar precisava mudar”, ou um “burguês que não queria mudar fundamentalmente a sociedade, mas que acreditava que, se organizasse bem o governo e se tivesse um sentimento de generosidade, etc., era possível construir uma sociedade mais justa”.

Diferentemente de Juscelino Kubitschek, também do ponto de vista da crença religiosa Carvalho Pinto não era facilmente definível, com o próprio Ruy Marcucci (s.d.: 105), seu

assessor de imprensa desde a Secretaria da Fazenda, afirmando: "Católico, cristão, agnóstico, outros estão em condições de definir CP. Eu, não."

Carvalho Pinto também não possuía o carisma de Juscelino Kubitschek, de modo a provocar a reprovação até mesmo de Carlos Lacerda, para quem possuía as qualidades da água: insípida, inodora, incolor. Na verdade, se tanto Juscelino Kubitschek quanto Carvalho Pinto compartilhavam certo dinamismo e objetividade em suas práticas administrativas, o último privilegiava a administração à política, percebendo a "impossibilidade de compatibilizar a boa administração com o vício de cortejar as massas sedentas das mesuras dos que se acham à frente do poder" (Marcucci, s.d.: 116). Carvalho Pinto era, assim, mais comumente lembrado pelo seu "pão-durismo", uma figura "sem qualquer inclinação política, considerado um homem de gabinete e estudioso de questões financeiras e mau político" (Marcucci, s.d.: 28). Lista, entre as características da personalidade de Carvalho Pinto, a aversão à demagogia, o trabalho contínuo, "sem interrupção nem durante as refeições", no que é acompanhado de Sampaio (2007: 301-2) que aponta a seriedade, o método, e a capacidade de trabalho espantosa, executor de um governo "governo sério, eficiente, austero, pluralista e democrático". Sampaio (1987: 188), ao analisar as razões do sucesso do PAGE, afirma que "o fator principal da existência e do êxito concentrou-se no empenho pessoal e na competência administrativa do Governador Carvalho Pinto", contra a pressão por resultados imediatos da população, imprensa e oposição, à qual contrapunha um "complexo trabalho político para neutralizá-las". Destaca também a necessária postura sistemática de Carvalho Pinto, em oposição a repentes demagógicos e gestos teatrais de personalidades temperamentais, "que liquidam qualquer planejamento": "nada mais distante disso do que o homem contido, reservado, avesso a qualquer forma de demagogia, que foi o Professor Carvalho Pinto".

As características de personalidade de Juscelino Kubitschek e Carvalho Pinto revelam a afinidade de ambos com a idéia de planejamento, como se vê na capacidade de delegar objetivamente funções e tarefas e acompanhar a sua realização. Sampaio (1987: 188) narra como o governador acompanhou passo a passo a elaboração do plano, apesar da redação do texto ficar a cargo do Grupo de Planejamento. A leitura e sabatina efetuadas por Carvalho Pinto, que demonstrava conhecimento dos assuntos abordados "o que causou surpresa em todos os especialistas presentes", fez com que

se alguma dúvida eu tivesse, a respeito do compromisso do Professor com o Plano, ela se dissiparia completamente à vista do empenho, do "detalhismo" das observações. O Plano não era, para o Governador, um recurso publicitário, um instrumento de barganha política, mas o cerne de seu governo (Sampaio, s.d.: 188)

Posteriormente, durante a execução do Plano, Carvalho Pinto reunia-se, quando possível,

aos sábados de manhã com a Equipe Técnica, quando eram avaliados os relatórios mensais de atividades e tomadas as medidas pertinentes, através dos memorandos redigidos em papel amarelo, exclusivo do governador.

A recorrência com que tais procedimentos de Carvalho Pinto são mencionados pelos diversos autores parecem sugerir um caráter metódico e focado no cotidiano de atuação. Apesar do episódio, narrado por Sampaio (2007: 311), em que ele próprio determina a relocação de duas pontes municipais de Presidente Bernardes visando atender interesses políticos locais, em outras ocasiões ele mesmo refere-se à firmeza do governador na obediência ao plano – “não está no plano? Sinto muito, mas não pode” –, no que é acompanhado por outros autores<sup>37</sup>. Ainda que o conhecimento sobre os processos decisórios do governo Carvalho Pinto mereça maior aprofundamento, estes indícios podem ser contrapostos àqueles da já citada afirmação efetuada por Teixeira, de que JK “não era purista”.

Tanto o Plano de Metas quanto o PAGE são elaborados dentro dos prazos previstos e são cumpridos quase integralmente, como se vê na avaliação tópico por tópico efetuada por Lafer (1987) e retomada por autores como Teixeira (1997) – “o prometido foi em sua grande parte realizado” –, quanto na afirmação de Sampaio (1987: 185):

A coisa mais sensacional do Plano de Ação é que ele se realizou quase integralmente. Esta frase causaria surpresa em qualquer país do mundo, porque, em geral, os planos são feitos para serem executados. Mas, no Brasil, onde os planos são mais recursos publicitários que decisões reais de política, a frase surpreende.

Na Mensagem à Assembléia Legislativa de março 1962, referente ao terceiro ano de gestão, consta que no encerramento do exercício de 1961, tinha-se 59,5% dos objetivos concluídos, 34,7% em obras 3% em fase de contrato, prevendo-se a superação do plano inicial com 107,3% de expectativa de realização, o que permitia vislumbrar ineditismo no panorama brasileiro:

Cifras que asseguram uma execução praticamente completa de todo o Plano de Ação, o primeiro programa de governo realmente levado a cabo em toda a história da Administração Nacional (São Paulo (Estado), 1962: 33).

### ***1.3.3. Planejabilidade e neutralidade***

Se a identificação de dados relativos a um acréscimo da capacidade do Estado de direcionar de forma mais autônoma o desenvolvimento brasileiro fazem com que o Plano de Metas seja considerado experiência significativa ou mesmo fundadora, não há como esconder os efeitos dos conflitos que marcam história da sociedade brasileira e que encontram a partir da década de 1930 novas formas de manifestação, na atividade de

---

<sup>37</sup> Katinsky (2006) refere-se ao “íntegro governador Carvalho Pinto”.



planejamento. Assim, Ianni (196: 155-6), ao referir-se à época em que Juscelino Kubitschek assume o governo, afirma que “o País já se encontrava *razoavelmente* preparado para pôr em prática uma política econômica *relativamente* planejada”, sendo que “o poder público havia incorporado os elementos essenciais da técnica do planejamento *conforme ela podia ser aplicada no Brasil*” e “em especial, a idéia e a prática do planejamento haviam sido *suficientemente* incorporadas pela opinião pública dos principais centros urbanos. (grifos nossos). “Pouco a pouco”, planejamento e desenvolvimento passaram a ser conceitos associados, diferentes setores da sociedade, concorrendo para isso o fato de que

membros do governo, economistas, técnicos e administradores procuraram difundir a concepção de que o planejamento era uma técnica neutra; uma técnica que se aplicava indiferentemente, em qualquer regime econômico, em diferentes fases do processo do desenvolvimento. (...) Assim, em suas diferentes acepções (planejamento, programação, plano, etc.) a técnica é definida como neutra ou é tomada como tal.

Esta postura diante do planejamento, ainda segundo Ianni, tinha na CEPAL uma de suas origens, ao definir como papel desta técnica fornecer dados para a decisão política, visando adquirir, através da sua neutralidade, legitimação, poder de persuasão e a cooperação dos demais agentes sociais.

Lamparelli (1990: 57) tomando diferentemente como ponto de partida a necessidade, surgida no segundo pós-guerra, de criação das condições para implantação de capitais transnacionais e seu modo de produção, “novo em escala, qualidade, tecnologia e divisão social do trabalho” nota como tal necessidade gera uma “nova racionalidade e procedimento de toda a sociedade, em especial do Estado e dos aparelhos e práticas administrativas”, na qual o projeto nacional de desenvolvimento gira em torno de investimentos maciços para criar condições gerais regionais e urbanas, servindo-se para isso das práticas de planejamento “como novos hábitos de trabalho e de vida”, mantendo sob controle forças políticas e sociais:

...já no período democrático, dez anos antes do governo militar de 1964, existiam sinais claros das mudanças que se verificariam nos rumos e procedimentos dos poderes públicos, quando da proposta do plano de metas do Presidente Juscelino Kubitschek, 1955, a política de desenvolvimento nos seus objetivos e métodos apontam decisivamente para a industrialização e urbanização rápidas, para a modernização dos aparelhos de governo e a consolidação do caráter técnico-burocrático do planejamento.”

Interessante notar como, no trecho acima, o Plano de Metas, mais que constituir o ápice de um processo anterior, revela-se precursor de um processo posterior, cuja avaliação ultrapassa os limites deste trabalho. Retrospectivamente, porém, tal modernização administrativa e adoção do planejamento visando o avanço da intervenção estatal no processo do desenvolvimento significavam a superação do “preconceito liberal que classificava o planejamento como prática autoritária ou dos regimes comunistas”, num

imediatamente pós-guerra marcado por “um despertar das vontades e esperanças próprios de um tempo de paz que se anuncia pela liberação e reconstrução do mundo em plena reestruturação e intensa globalização”, em que “para um projeto nacional de modernização e desenvolvimento ainda latente e embrionário, abria-se o campo das transposições que viriam não mais nos moldes coloniais tradicionais dos países poderosos e mais desenvolvidos.” (Lamparelli, 1995b: 46).

Tal panorama, no entanto, não dura muito. Logo os efeitos da Guerra Fria “se rebatem e se aprofundam com polarizações, rupturas e desarmonias nos nossos meios profissionais e acadêmicos”, atingindo igualmente o conceito de planejamento:

...convém registrar que tais polarizações e rupturas se manifestaram também, no conceito de planejamento, tido como uma prática do mundo socialista e inaceitável nas sociedades livres, liberais... capitalistas. Basta lembrar que no Seminário de Quitandinha, realizado em 1951, as conclusões apontavam como inaceitável qualquer tipo de planejamento governamental, por ser este um princípio e uma prática do mundo socialista; no máximo poder-se-ia conceber algo como uma programação econômica. Nessa polêmica, no entanto, um dos argumentos a favor do planejamento era a experiência do Tennessee Valley Authority, dentro da política do New Deal, um exemplo sempre apresentado pelo Prof. Anhaia Mello na defesa do Planejamento Regional (Lamparelli, 1995b: 46)

É no contexto do início da Guerra Fria que se insere o trabalho do padre Le Bret e o Movimento de Economia e Humanismo, interagindo com grupos e personalidades – dentre as quais Anhaia Mello –, formando novos quadros técnicos e políticos, sendo repellido por setores do poder, “especialmente cúpulas eclesiais dos países da América Latina que visitou”: após curso realizado em São Paulo em 1947, Le Bret permanece cinco anos proibido de aportar no Brasil, retornando somente em 1952.

Se em seu início a Guerra Fria revelava já um ambiente “difícil e contraditório”, no início da década de 1960, a situação é de progressiva deterioração do quadro político e mesmo institucional, como prova o golpe de 1964. Neste ambiente, em suas primeiras páginas o PAGE posiciona-se de maneira sutil, ainda que explicitando espinhosas questões de princípio, no entanto, para deixar claro o seu posicionamento:

Admitido esse princípio [o Estado planejador e empreendedor] como universal, variam, no entanto, os métodos de atuação do Estado, através de uma enorme gama de modalidades, desde a planificação integral da economia até as diversas modalidades de programação, quer econômica, quer das atividades próprias do Estado. Os tipos de planejamento econômico adotados pelo Estado democrático dos países subdesenvolvidos, embora todos eles com forte intervenção no domínio da vida econômica, dosam essa intervenção, segundo o grau ou o estágio de desenvolvimento econômico da comunidade e, sobretudo, a potencialidade do setor privado da economia ser capaz de iniciativas novas. A comunidade paulista constitui, hoje, um dos mais

significativos exemplos de dinamismo da iniciativa privada, liderando o desenvolvimento econômico.

E deixa claro, apesar do seu amplo papel na economia, através dos diferentes fundos de financiamento a setores produtivos que propõe, que “situa-se em `área de programação’ quase inexplorada na tradição brasileira”.

O mesmo ocorre ao longo de todo o governo. Na Mensagem à Assembléia Legislativa de 1960 descreve o processo de planejamento e elaboração do plano, “sem qualquer preocupação de natureza político-partidária, mas apenas traduzindo política de administração (...) a luz da prudência e da técnica”; ao mesmo tempo em que, não conferindo poder de domínio ou disciplina do mecanismo econômico, reconhece o poder anticíclico do plano.

#### **1.3.4. Plano de Metas e Plano de Ação**

O próprio PAGE, assim como as análises efetuadas nas sucessivas mensagens anuais à Assembléia Legislativa, relembram que o papel do planejamento estadual na promoção do desenvolvimento é limitado, pelo fato dos instrumentos de política econômica – fiscais, cambiais, monetários, e outros – serem da esfera do governo federal. No entanto, a dimensão macroeconômica do planejamento vigente na segunda metade da década de 1950 deve ser compreendida tanto do ponto de vista da sua orientação predominantemente desenvolvimentista – colocando em posição secundária problemas como o da inflação e o da balança de pagamentos –, quanto do alcance de tais instrumentos ou mesmo da percepção do seu papel na atividade de planejamento. Maior prova disso é o fato de que, quando o ambiente econômico deteriora-se por causa de políticas cambiais ou inflacionárias, medidas antiinflacionárias de contenção de crédito e de reajustes salariais como aquelas propostas por Juscelino Kubitschek ou posteriormente por João Goulart não são nem social, nem politicamente aceitas.

Assim, se falta ao governo estadual o domínio sobre tais instrumentos, de outro lado existe, no governo federal, a presença de uma concepção de planejamento focado em realizações físicas, típica do primeiro, como se vê quando Lucas Lopes (1991), citado por Teixeira (1997: 119), referindo-se à publicação de sua autoria intitulada *O vale do São Francisco* (1955):

Quando vejo este trabalho, anos depois, verifico o seguinte: eu não tinha a menor idéia de planejamento econômico no estilo moderno, implicando decisões macroeconômicas e monetárias. O planejamento do período que trabalhei como planejador era o planejamento do Roosevelt, Lillenthal (Presidente do Tennessee Valley Authority), planejamento de obras e construções.

É sugestiva, assim, a recorrência, nos trabalhos sobre o Plano de Metas, da enumeração de

suas metas, assim divididas nas áreas de expansão de serviços de energia e transportes; indústria de base; racionalização da agricultura; planejamento regional e urbano, valorização do trabalhador; educação para o desenvolvimento: setor de energia, 43,3%; transportes, 29,6%; alimentação 3,2%, com várias metas revistas; indústria de base, 20,4%; educação, 3,4%; meta-síntese: construção de Brasília<sup>38</sup>.

Teixeira afirma, citando Lucas Lopes, que a meta de educação não existia inicialmente, sendo incluída por influência de Clóvis Salgado, eleito em 1950 vice-governador de Minas na chapa de JK e escolhido para o Ministério da Educação e Saúde, em seu governo. Ainda assim, "a equipe inicial não contou com colaboradores dispostos a oferecer dados objetivos enquadráveis na estrutura de um programa de metas", de modo que a meta educação incluía apenas um item, genérico tanto na formulação quanto no seu cumprimento:

"V. O setor de educação que era contemplado com 3,4% do total dos investimentos inicialmente previstos no Plano de Metas abrangia apenas a seguinte meta:

(30) *formação de pessoal técnico* – meta inicial: intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento. O Governo aumentou, progressivamente, as verbas orçamentárias consignadas ao MEC e deixou subsídios importantes sobre o problema que resultaram dos trabalhos do ENATEV (Grupo Executivo do Ensino e Aperfeiçoamento Técnico, criado em 25/6/59 (Lafer, 1987: 43-8).

Apesar do combate à malária, a saúde não se revela merecedora de nenhuma meta. A ausência de investimentos em educação e tecnologia é criticada por Campos (1963: 36):

O Professor Singer usa a imagem do iceberg para exemplificar que a parte submersa e invisível do desenvolvimento econômico supera, de muito, em dimensões, o capital corpóreo ou visível sob a forma de máquinas e instalações. É freqüente nos países subdesenvolvidos negligenciarem-se investimentos em educação, pesquisa e formação tecnológica, em benefício de capital tangível, o qual, subseqüentemente não pode ser eficazmente utilizado precisamente pela carência de desenvolvimento educacional e tecnológico.

Teixeira (1997: 194) expande tal crítica, abarcando a questão mais ampla do aumento e distribuição da renda:

Lopes (1991a, p. 302) reconhece que eles, componentes do governo JK, sabiam que não há desenvolvimento econômico sem renda *per capita* nem elevação do nível social, mas pecaram. Tinham um pensamento muito elitista no sentido de que não se preocupavam naquele momento com distribuição de riqueza.

Conteúdo bastante diferente do PAGE. Igualmente colocando desde o início como questão central a superação do subdesenvolvimento (São Paulo, 1959: 15), e portanto, definindo como papel do Estado a promoção do desenvolvimento, o entende, pelo menos no plano

---

<sup>38</sup> Nota-se que a soma dos percentuais dos investimentos previstos totaliza 100%, não incluída a construção da nova capital.

do discurso, como “aumento da renda per capita da comunidade, significando melhoria dos níveis de vida da população, demandando maior esforço de capitalização e racionalidade em sua aplicação” (São Paulo, 1959: 16). Compara, assim, a função desse mesmo Estado em relação à sociedade à do empreendedor na empresa privada: harmonizar a conjugação de fatores de produção visando melhor rendimento social. E, ao estabelecer a necessidade de informação, por parte do governo estadual, das tendências da economia visando a tomada das medidas necessárias “para se alcançar a maior taxa de desenvolvimento econômico”, define como seu sentido “promover a extensão ao maior número possível de pessoas, dos benefícios do desenvolvimento, por meio de uma bem planejada distribuição de recursos”.

Procura-se, assim, colocar as necessidades da população ao lado das do setor produtivo, prevendo dois grandes grupos de investimentos: “investimentos para a melhoria das condições do Homem” e “investimentos para a promoção do desenvolvimento”, almejando “uma concepção integral e harmônica de desenvolvimento econômico e social”.

É interessante adiantar aqui que, diante da evolução da conjuntura econômica nos quatro anos de gestão de Carvalho Pinto, que impossibilita o cumprimento da totalidade das metas do PAGE<sup>39</sup>, justamente a parcela de recursos destinada aos diferentes fundos de financiamento à indústria de base e de bens de produção – e não ao fundo de financiamento agropecuário – é sacrificada, em favor da viabilização das metas de obras de infraestrutura.

Estas últimas, por sua vez, não limitam-se às obras de energia e transportes, mas incluem investimentos em educação, cultura e pesquisa, saúde e assistência social, justiça e segurança e sistemas de água e esgoto, que não são passíveis de serem regulados por mecanismos de mercado<sup>40</sup>. Ainda que, conforme narra Sampaio (2007: 302), CP tenha determinado a exclusão do programa relativo à habitação do PAGE, tendo em vista complexidade do problema e os limites de exequibilidade do plano, outras iniciativas, como a criação da FAPESP, são reveladoras da abordagem crítica contida no PAGE, frente ao desenvolvimento de São Paulo e, por extensão, do Brasil.

Estes e outros aspectos do PAGE, como as amplas iniciativas relativas à educação em todos os níveis, que são apenas adiantados aqui, serão mais à frente retomados. Importa, neste ponto, notar que o PAGE insere questões novas no debate sobre o planejamento brasileiro, que só serão incorporadas a nível nacional no Plano Trienal (1963), que marca, segundo Baer, citado por Ianni (1986: 208), o fim da negligência com os setores não industriais (educação, agricultura) e as taxas de inflação.

---

<sup>39</sup> Deve-se notar que, guardadas as suas especificidades, o PAGE estrutura-se, a partir de determinado ponto, em metas seqüencialmente numeradas, de forma semelhante ao Plano de Metas.

<sup>40</sup> Os percentuais destinados a cada área é mais pormenorizadamente exposto no capítulo 2.

A abordagem da questão da inflação constitui um outro aspecto significativo da atividade de planejamento nestes anos. Priorizando o desenvolvimento econômico, é aceita, dentro de certos limites, seja como inevitável devido ao caráter setorial da intervenção econômica prevista pelo planejamento estatal e pela escassez de recursos (Campos, 1963: 51), seja como desejável, uma vez que, constituindo-se em inflação de lucros – pelo fato da oferta ser menor que a demanda – ela aumenta a capacidade de poupança e investimento. Ela não é, porém, livre de efeitos colaterais, agravando a má distribuição de renda, configurando verdadeiro “confisco salarial”, conforme definido por Ianni (1986), dentro de um ambiente em que a necessária criação e difusão de uma “mística do desenvolvimento” tanto induz à mudança de comportamento social quanto impõe a aceitação de sacrifícios, sobretudo, o achatamento salarial.

Dentro dos limites estaduais, esta é uma preocupação do PAGE, ao afirmar recorrentemente o caráter não inflacionário do plano, como faz Sampaio (1987: 184): “é de se ressaltar que esse gasto foi realizado rigorosamente com os recursos da arrecadação do Estado (sem aumento de impostos) e rigorosamente dentro dos limites de endividamento do governo estadual”<sup>41</sup>.

Desponta, assim, a reprovação não somente a uma postura julgada irresponsável do ponto de vista da política econômica, mas de toda uma tradição político-partidária que permanece ininterruptamente no poder até aquela data. Ao situar, na mensagem de 1962, o governo de São Paulo como modelo de administração planejada provendo rendimento social com equilíbrio orçamentário, reprova com veemência os “erros do passado” aos quais contrapõe a “mentalidade desenvolvimentista renovadora, diante dos efeitos desastrosos de uma situação de injustificável descalabro a que tradicionalmente nos conduziram a demagogia, a negligência e incúria e, por vezes, a má fé.” (São Paulo, 1962: 11-2).

De outro lado, a ausência de investimentos em educação e tecnologia e o caráter inflacionário não são os únicos elementos que compõe o outro lado da moeda do Plano de Metas, conforme assinala Teixeira (1997: 120):

Enquanto isso, ficavam em segundo plano: combater a inflação; enfrentar os desequilíbrios nas contas do governo e no balanço de pagamentos; alterar a estrutura de propriedade no campo; reduzir os desequilíbrios regionais – tentou uma reação já no final do seu governo, criando a Operação Nordeste (OPENE) –; melhorar a distribuição de renda e direcionar um maior volume de investimentos para a área social.

---

<sup>41</sup> É verdade, porém, que Marcucci (s.d.: 184) narra como ao fim de seu mandato estadual, Jânio Quadros concede aumento aos funcionários públicos do estado sem indicar a fonte dos recursos. Carvalho Pinto vê a capacidade de investimento de sua administração comprometida, e antes da posse articula a aprovação de projeto de lei a ser apresentado no início de sua gestão, prevendo a majoração do Imposto sobre Vendas e Consignações, “o terrível ‘imposto da fome’”, “apenas uma vez, anteriormente, majorado na Assembléia Legislativa”. O projeto é aprovado, apesar do deputado estadual Caio Prado Jr. permanecer em obstrução na tribuna por três dias seguidos, até desmaiar devido à má alimentação e a ininterrupta vigília.

Como foi visto, a “intocabilidade” da fundamental e urgente questão agrária constituiu elemento de viabilização política da atuação governamental e da implementação do Plano de Metas. Aceitando a necessidade de enfrentamento da questão, o governo Carvalho Pinto efetua uma “revisão agrária” definida pelo seu Secretário de Agricultura de caráter liberal, livre de “extremismos dissolventes”, conveniências de classe e de influência marxista. “Solução cristã”, elaborada “sob a inspiração daqueles mesmos princípios, agora reafirmados na encíclica ‘Mater et Magistra’”, que suscita amplo debate nacional e na Assembléia Legislativa.

Do ponto de vista da elaboração e da operacionalização dos planos, alguns pontos comuns são passíveis de identificação. Ambos os planos são elaborados dentro dos prazos estabelecidos – seis meses no caso de CP, um ano no de JK – e alcançam altos índices de realização. Ambos os planos são elaborados por grupos específicos diretamente subordinados ao governador ou ao presidente – ainda que não institucionalizados, o que inviabiliza a continuidade de ambas as experiências –, o que revela-se condição de seus sucessos, ao evitarem de um lado que a atividade de planejamento afaste-se da realidade administrativa e de outro, que os órgãos do poder executivo afastem-se da fidelidade às definições dos planos.

Um outro aspecto relativo à operacionalização dos planos refere-se à relação estabelecida pelo poder político e os grupos de planejamento com o aparato administrativo público. Lafer (1987: 38) aponta o caráter setorial do planejamento, abrangendo apenas 25% da produção nacional, o que viabiliza a sua implementação, juntamente com a alocação de parte ponderável dos recursos através de mecanismos tradicionais (clientelistas) do sistema político, aliada ao que chama de “administração paralela”. Esta última, contornando os entraves impostos por uma máquina administrativa que contava à época com apenas 12% de servidores públicos concursados, propunha implicitamente a criação de órgãos paralelos à administração normal, ou o aproveitamento da “parte boa” das existentes ou mesmo o comissionamento de servidores com conhecimento e especialização. A administração paralela controla cerca de 44% dos recursos do Plano de Metas, destinados à “zona de incerteza externa”, através dos diversos Grupos Executivos, bem como a construção de Brasília, através da Novacap, autarquia criada para este fim.

Já no início do PAGE, seus autores revelam a postura segundo a qual “todo planejamento que quiser antepor à sua realização uma reorganização administrativa de base, isto é, der predominância a modificações nas atividades meio, tende a perder seu objetivo fundamental de por em ação as atividades-fim” (São Paulo, 1959: 23).

Assim, o governo Carvalho Pinto não se propõe a criar uma nova repartição para elaboração e acompanhamento do plano, e sim comissiona servidores públicos para a sua realização,

absorvendo o seu conhecimento e experiência, de modo que, segundo Sampaio (1987: 182) “muitos analistas consideram que esta foi uma das razões do sucesso do plano”. O Grupo de Planejamento, composto por servidores das Secretarias de Estado e da USP, que compatibilizam as suas funções com a tarefa de planejamento; e a Equipe Técnica, com 10 membros fixos, não contando em seu ápice com mais de 30 pessoas, que era supervisionado pelo Coordenador do Plano, função “ad honorem” exercida pelo Sub-Chefe da Casa Civil, Plínio de Arruda Sampaio. Pela Equipe Técnica passavam os processos e expedientes relativos aos gastos de investimento: “esta simbiose possibilitou a ligação estreita entre o planejamento e o dia-a-dia do governo e também constituiu uma das causas do êxito” (Sampaio, 1987: 182-3).

Um terceiro fator responsável pelo sucesso do PAGE, ainda segundo Sampaio, foi a determinação, pelo mesmo decreto que criava o Grupo de Planejamento, de que os órgãos da administração apresentassem exposição dos problemas relacionados à execução de obras e serviços a eles afetos, sugestão de soluções, programação de atividades nos quatro anos e indicação aproximada de recursos necessários em cada exercício, justificativa do interesse social, econômico ou administrativo das obras e serviços, seu grau de urgência e escala de prioridade. Procurava-se, assim, o apoio da estrutura administrativa, através do “acervo de conhecimento e experiência de todos aqueles que estão em permanente contato com as questões e problemas”, dando ao plano caráter realista, ao incorporar “o conhecimento direto que têm da realidade paulista os funcionários públicos estaduais”. A este conhecimento junta-se a análise empreendida pelo Grupo de Planejamento das tendências econômicas, “parte fundamental do plano”. Em outra ocasião, Sampaio (2007: 305) conta como o economista Diogo Gaspar tem a idéia de “sugar” o conhecimento prático detido pela administração, que transmite a quantia de recursos necessários para concluir obras em andamento e projeta as suas demandas para os quatro anos da administração. Ainda que superassem em muito o orçamento do primeiro ano de administração, a realização de projeções de arrecadação para o quadriênio, efetuada em sintonia com a análise das tendências econômicas, permitiam não só encaixar as demandas no PAGE, como também permitir que os responsáveis pelo planejamento solicitassem complementação dos diferentes programas. O caráter inusitado e favorável desta atitude, numa rotina marcada por cortes de verbas, resulta “num apoio da máquina espantoso”, gerando força para mudar processos administrativos.

Porém, esta não é a única faceta da relação com a máquina administrativa. Ainda que na Mensagem de 1961 seja feita menção ao “papel dos servidores públicos no trabalho de equipe que resulta no Plano de Ação”, a redação da Mensagem de 1960 deixa entrever o desagrado frente às “práticas rotineiras de administração que, em nome da experiência, na



verdade muitas vezes consiste na simples reiteração de processos viciosos ou incorretos” (São Paulo, 1960: 6).

A contraposição do planejamento à improvisação efetuada nesta mesma página de 1960 remete à já citada publicação de 1986 de Francisco Whitaker Ferreira, então jovem arquiteto da Equipe Técnica do PAGE, na qual apresenta formulação semelhante, ao definir planejamento como algo entre a improvisação total e a previsão total. Esta postura era bastante familiar aos planejadores de Carvalho Pinto, conferindo à sua atuação um caráter bastante dinâmico. A leitura do PAGE revela aspectos relativos à percepção da necessidade de se evitar a paralisação das atividades do Estado durante a elaboração do plano e à inconveniência de uma concepção do plano enquanto documento estático, bem como a pertinência de um processo de planejamento permanente, com revisões periódicas, de acordo com conjuntura econômica, financeira, social e as próprias transformações resultantes do funcionamento das obras e serviços implantados (São Paulo, 1959: 20). Na última Mensagem à Assembléia Legislativa, inclui-se entre os fatores que contribuíram para a revisão do plano não só as alterações de conjuntura, com agravamento do processo inflacionário; mas também o fato de que execução inicial dinamizou a administração pública, motivando análises e formulação de políticas setoriais, infundindo confiança acerca da capacidade dos órgãos executores e da execução do plano em si.

Coloca-se, assim, a oposição entre um planejamento verdadeiramente dinâmico e o planejamento do “executar custe o que custar” (Whitaker, 1986: 62), que não deixa de encontrar paralelos com os dois casos em tela: diante do quadro inflacionário dos últimos anos do governo JK, o país opta pelo cumprimento do Plano de Metas, em detrimento do acordo com o FMI. As metas revistas do Plano de Metas, conforme colocadas nos diversos textos que apresentam seus resultados, significam apenas metas não executadas. Ainda que o PAGE utilize tal terminologia com idêntica significação, transparecem as motivações da não execução de determinadas metas, algumas vezes substituídas por outros programas.

Dois últimos aspectos devem ser averiguados, ao se analisar estas duas iniciativas de planificação da virada da década de 1960, ambos recolocando as relações de proximidade e distanciamento por elas estabelecidas.

Do ponto de vista do papel dos planejadores, cabe a transposição ao PAGE das observações de Teixeira (1997: 165) sobre o Plano de Metas, segundo as quais desponta a sua definição enquanto técnicos, tidos como os especialistas, “os apolíticos que tinham a incumbência de formular políticas e encontrar soluções para os problemas da sociedade como um todo, baseadas no saber técnico”. De fato, tais técnicos, sobretudo no caso daqueles provenientes da SAGMACS para integrar a Equipe Técnica do PAGE, não

possuíam filiação partidária. Como foi visto, ocupavam posição privilegiada na operacionalização do Plano de Metas – assim como do PAGE – através da administração paralela, “sem desprezar a participação, mesmo pouco significativa, mas necessária, dos funcionários da chamada administração tradicional.” Igualmente a afirmação de que “havia uma identificação ideológica entre o que o governo desejava e o que os técnicos ofereciam para tirar o Brasil do atraso...” poderia ser transposta para a experiência paulista, tanto do ponto de vista das opções e proposições mais gerais quanto dos instrumentos implantados para a sua operacionalização. Quanto à afirmação de que, em caso de divergências entre o presidente e componentes dos quadros técnicos “eram usadas as prerrogativas e substituídos os membros, ou se decidia com base na ‘responsabilidade política’”, de modo que “a estratégia utilizada por JK para com os técnicos foi a de autoridade”, uma avaliação mais precisa da experiência do PAGE revela-se necessária. Sampaio (2007), ainda que afirme que o governador não interferira na redação do PAGE, apesar de acompanhá-la de perto, por outro lado descreve fatos como a decisão de Carvalho Pinto de não enfrentar o problema habitacional no PAGE ou mesmo a mera exclusão de certos gráficos de projeções de arrecadação. É certo que tais decisões, mesmo que tomadas a partir de critérios técnicos ou administrativos, possuem inevitavelmente caráter político, ainda que os limites entre a colaboração e a imposição no exercício da autoridade do governador não são fáceis de serem traçados. De qualquer modo, deve-se notar que não há casos de afastamento para além daqueles voluntários, como o de Francisco Whitaker Ferreira, ou a filiação de Plínio de Arruda Sampaio ao Partido Socialista, ambos já na segunda metade do mandato de Carvalho Pinto.

### ***1.3.5. Os arquitetos e os planos***

Finalmente, no que se refere à relação do governo com intelectuais e artistas, Teixeira (1997: 166) após estender à “classe artística” a afirmação de Celso Lafer, de que os intelectuais têm a possibilidade de gerar influências que podem ser transformadas em poder, relembra que “o presidente sempre primou por um saudável relacionamento com esse segmento”, de modo que os artistas serviam como “correia de transmissão” que levava à sociedade “o espírito do novo, do moderno, do fim do atraso”, não somente através da arquitetura, com Brasília, mas também da música, com a Bossa Nova e comédias musicais, entre outras formas de manifestação artística.

Já se viu que autores como Paulo Mendes da Rocha ressaltam a importância dos prédios construídos pelo IPESP durante o governo Carvalho Pinto nos municípios do interior paulista, enquanto materializadores da idéia de modernidade. Abrahão Sanovicz, (1987: 56) estabelece explícita e objetivamente um estreito paralelismo entre as experiências de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek (Brasília), e a de Carvalho Pinto, associando tais experiências

respectivamente à “escola carioca” e à “escola paulista”. Carvalho Pinto visaria, assim, reproduzir a experiência de Brasília, com todo o seu conteúdo propagandístico de um governo realizador e modernizador.

Ainda que, de fato, o caráter inovador desses edifícios fosse positivamente reconhecido pelos habitantes das cidades do interior de São Paulo, como aponta Cordido (2007), afirmações como a de Sanovicz devem ser consideradas com cautela. São bastante difundidas as versões segundo as quais, por exemplo, JK procura diretamente Oscar Niemeyer após a vitória nas eleições presidenciais para tratar da construção da nova capital. Não se tem, pelo contrário, nos diversos testemunhos até agora surgidos sobre Carvalho Pinto, indícios relativos a uma eventual intencionalidade deste político em explorar as potencialidades propagandísticas da arquitetura, como já fazia Juscelino Kubitschek desde a sua gestão na prefeitura de Belo Horizonte, e que eram, aliás, não poucas vezes objeto de críticas contundentes, especialmente no caso de Brasília. Também não se tem notícias de ligações entre Carvalho Pinto e o ambiente arquitetônico paulistano, sobretudo no que se refere a realizações públicas, já que não havia antes exercido cargos de chefia do poder executivo, e o considerável programa de obras de seu antecessor no governo do Estado fora implantado sem inovações, com os habituais projetos padronizados do DOP.

O mesmo não ocorre com Plínio de Arruda Sampaio, cujas relações com os jovens arquitetos atuantes na SAGMACS, estabelecidas desde a sua atuação na JUC, transparecem com naturalidade em seus depoimentos. Ainda que possam ser mais profundamente exploradas, as memórias de Sampaio sobre a incorporação da Arquitetura Moderna na produção em massa de prédios públicos pelo IPESP são reveladoras. É em conversas dele com os arquitetos com quem se relacionava que se intera da utilização de projetos padrões de edifícios públicos e das inconveniências por eles geradas, ponto no qual transparece seu papel na mudança de procedimentos (2007: 306), em direção à contratação e elaboração de projetos específicos para cada sítio. Quanto ao caráter moderno dos projetos, afirma o seguinte:

Uma vez me disseram assim: “Plínio, você é um modernizante”. Eu não gosto disso, mas a verdade era a seguinte: era tão óbvio ser moderno. Não me lembro de uma discussão formal sobre isso. Mas era óbvio que tinha que ser moderno, nem se discutia, era uma coisa de senso comum. Era tão hegemônica a idéia e todos eles eram ligados a isso, tinham acabado de sair da Arquitetura. Eram todos alunos do Artigas, desse pessoal “craque”. Eu me lembro que todo mundo achava muito bonito, nós recebemos muitos elogios (Sampaio, 2007: 308).

Deve-se ressaltar que, a partir das gestões dos arquitetos junto a Plínio de Arruda Sampaio, estabelece-se um processo de debate e negociação no interior do Departamento de São Paulo do Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB/SP – na qual é colocada, inclusive, a

necessidade de redução dos honorários profissionais para se viabilizar a contratação dos escritórios privados de arquitetura. Um processo, portanto, oposto ao que ocorre em todas as iniciativas de JK, e que tem suas origens em versões como a de Artigas (1970: 12), segundo o qual

...para a emergência, os órgãos de projeção do estado não estavam aparelhados. Para *ajudá-los* resolveu-se atribuir projetos a arquitetos de fora da estrutura do funcionalismo público. Já tinham realizado uma experiência técnica, acumulada a duras penas, realizando obras particulares. Assim, foi projetado, em tempo relativamente curto, um conjunto apreciável de escolas e a sociedade tomou conhecimento da existência dessa reserva técnica que são os quadros da arquitetura paulista. Trabalham por honorários mediante os quais "arquitetos de outros países não moveriam um dedo" – como disse revista estrangeira que a eles se referiu.

Revela-se, aqui, que a produção em questão revela-se antes oportunidade de difusão de uma certa produção moderna – e não da produção moderna "em geral", já consolidada, conforme se depreende do depoimento de Sampaio.

O discurso de Artigas mantém-se em fins da década de 1970, quando, por ocasião da Anistia, afirma:

No avanço da arquitetura paulista, num certo momento o governo do estado, no tempo do Carvalho Pinto, precisava atribuir aos arquitetos paulistas tarefas de nível muito diferente das que nós vínhamos tendo até aquela época: tratou-se de construir escolas, edifícios de justiça, uma série de espaços adaptados a um critério funcional. A miserabilidade cultural, digamos assim, o afastamento social do arquiteto pela incompreensão de seu papel a desenvolver, até aquele período histórico, fazia com que nós só conhecêssemos o exercício do traçado espacial até o nível da residência do amigo íntimo que arriscava o seu passado, a pequena fortuna e algum futuro pra botar na mão de um jovem arquiteto, a aventura de acrescentar alguma coisa no espaço urbano de São Paulo desse tempo. E é desta humildade – não é? meu querido Ariosto Milla –, que foram sendo construídas as diferenciações dos edifícios paulistas e a caracterização de cada um deles com os recursos da arquitetura moderna que ia crescendo no Brasil como forma de expressão (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. GRÊMIO, 1998: 24).

É claro que a percepção do processo é matizada, segundo as lentes de cada um dos que nela tomam parte, de modo que Sanovicz relembra como foi aquela "uma época maravilhosa" em que "os arquitetos, de repente, tiveram de se preparar para um novo momento, que se iniciava com a construção de fóruns, escolas, etc", contrastando com os "sacrifícios" impostos pela baixa remuneração, alegados por Artigas. Também é interessante notar como, para Artigas, existia toda uma reserva técnica inaproveitada, enquanto para Sanovicz, a grande quantidade de obras apresenta-se como um "boom" para o qual os arquitetos precisaram, de algum modo, preparar-se.

De qualquer modo, tudo isso, e em especial o discurso de Artigas, alimenta afirmações como a de Segawa (1986: 65), de que “nessa fase, diversos arquitetos paulistas foram *convocados* – entre eles, inúmeros recém-formados –, ensejando um campo de experimentação que, já à época, alguns arquitetos consideravam como a mais significativa após a inauguração de Brasília” (grifo nosso), e que se repete na recorrente referência a uma suposta “convocação aos arquitetos paulistas”, em trabalhos posteriores (Valentin, 2003).

Tais afirmações devem ser verificadas. Dados indicam, por exemplo, que a partir de 1957 até 1959, portanto, na segunda metade do governo Jânio Quadros, o IPESP abre cerca de 700 processos referentes à construção de prédios públicos destinados ao governo do Estado, número *grosso modo* repetido durante o quadriênio do governo Carvalho Pinto, sendo cerca da metade prédios destinados à educação. A tais prédios, construídos segundo projetos padronizados de lavra da DOP, juntam-se àqueles produzidos por esta diretoria. Deve ser mais adequadamente compreendido, portanto, o quadro “convulsivo” pintado por Artigas, quando trata do despreparo do aparato administrativo. Logo no início do governo Carvalho Pinto há uma reestruturação da DOP, como se vê na *Mensagem* de 1960:

Visando a fornecer à Diretoria de Obras Públicas os recursos necessários à execução desse programa, foram admitidos 123 funcionários no ano passado, sendo 60 engenheiros e arquitetos, 20 desenhistas, 4 fotógrafos e 39 escriturários (São Paulo, 1960: 78).

No entanto, mais revelador é o processo de aproximação e negociação estabelecido entre arquitetos e governo estadual. Já se verificou como, segundo Sampaio, em suas conversas os arquitetos faziam gestões contra os projetos padronizados, em favor de projetos individualizados. As atas das assembleias gerais do IAB/SP documentam isso.

A segunda metade da década de 1950 é bastante agitada, sendo que nas assembleias gerais do IAB/SP são debatidos temas como a forma de participação dos arquitetos brasileiros na elaboração dos projetos para a nova capital do Brasil – parecer elaborado por comissão nomeada pelo IAB nacional –, a lei municipal 5261 de 04/07/1957 – a primeira lei de uso e ocupação do solo da cidade de São Paulo –, a posição do IAB frente à proposta de regulamento da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, que apesar da polêmica causada sobre alguns de seus dispositivos, deveria ser aprovado pela Assembleia Legislativa com urgência, sob pena de colocar em risco a própria continuidade de sua existência, então ainda não garantida por lei. Destaca-se a questão da regulamentação profissional, primeiramente no que se referia à exigência, pelos CREA's, do registro dos profissionais enquanto “firma individual”, tema discutido pelo menos desde a Assembleia Geral de 04/04/1955, mas que mantém-se em pauta nas assembleias gerais de 03/07/1956

e 18/07/1956. Nesse ponto, tal questão torna-se pontual diante das críticas a deficiências estruturais do decreto 23569 de 11/12/1933<sup>42</sup>, que demandavam atuação mais ampla da categoria profissional. A ata da assembléia geral extraordinária reunida em 24/02/1959 registra o relato, debates e encaminhamentos referentes ao projeto de lei de regulamentação da profissão de arquiteto, que foi entregue pessoalmente ao presidente da República e por ele encaminhada com mensagem presidencial ao Congresso Nacional, e que encontrava manifestação contrária do CREA 6ª Região, do Instituto de Engenharia, do Sindicato dos Engenheiros de São Paulo e do Sindicato da Construção Civil de Grandes Estruturas.

A atitude de Artigas neste debate é contundente:

Artigas diz que devemos tomar posição firme quanto ao nosso projeto, sendo que os nossos representantes devem recusar-se a prestar colaboração a qualquer outro projeto que não seja o nosso. Propõe que os nossos representantes no CREA defendam posição de que o IAB não reconhece a autoridade do CREA para recusar nosso projeto. (...) O arquiteto Luis Saia propõe que a Assembléia desautorize a participação de qualquer arquiteto em trabalho contrário ao nosso projeto. Artigas completa, propondo que se desautorize os arquitetos não somente a colaborar em projeto contrário, mas sim em qualquer novo projeto. O arquiteto Saia concorda retirando sua proposta. A proposta do colega Artigas foi então votada e aprovada unanimemente. (IAB/SP, 24/02/1959: 87).

Este não é o único aspecto da luta pela afirmação profissional que se configura neste momento. A assembléia geral realizada em 20/08/1959 é convocada tendo a seguinte ordem do dia: "I – Discussão dos trabalhos da "Comissão para revalorização dos padrões das Carreiras Universitárias" constando de a) apresentação do memorial a ser enviado ao Sr. Governador do Estado; b) Discussão do projeto de lei de revalorização de padrões das carreiras universitárias; c) Da carreira de arquiteto no Serviço Público". Wilson de Moraes e Rui Gama são os representantes do IAB/SP na Comissão para Revalorização de Padrões das Carreiras Universitárias. Nesta mesma ocasião, o recentemente empossado presidente Ícaro de Castro Mello<sup>43</sup> relata como o Conselho Superior e Assembléia Nacional do IAB defendem junto ao governo do Rio Grande do Sul a criação do cargo de arquiteto nos quadros da administração pública daquele estado, sendo que o IAB/SP envia moção de apoio aprovada por unanimidade pelos membros presentes na assembléia. Também informa que o Conselho Diretor do IAB/SP criou a "Comissão dos Arquitetos Funcionários

---

<sup>42</sup> Revogado pela Lei 5194 de 24/12/1966, que regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo, e dá outras providências.

<sup>43</sup> São eleitos na assembléia geral de 10/08/1959, com a presença de 255 eleitores: presidente: Ícaro de Castro Mello; membros do conselho diretor: João Vilanova Artigas, Luiz Roberto Carvalho Franco, Alfredo Paesani, Victor Reiff (sic), Carlos Millan, Fabio Penteado, Joaquim Guedes, Pedro Paulo Saraiva, Rosa Kllass, Eduardo Corona e Oswaldo Gonçalves; membros do conselho fiscal: Lauro da Costa Lima, Francisco Beck e Eduardo Kneese de Mello; delegados do conselho superior: Rino Levi e Rubens Carneiro Viana, tendo como suplente João Vilanova Artigas; delegados da Assembléia Nacional: Eduardo Kneese de Mello, Eduardo Corona, Roberto Cerqueira Cesar, Jon Maitrejean e Oswaldo Gonçalves, tendo como suplentes Ruy Gama, Umberto Aveniente, Aníbal Martins Clemente e Mauricio Schneider (IAB/SP, 10/08/1959: 89).

Públicos”, solicitando apoio dos sócios à comissão através de reivindicações e sugestões (IAB/SP, 20/08/1959: 91).

É neste ambiente que Luis Saia relata o convite efetuado a Plínio de Arruda Sampaio:

Solicitando a palavra, o arquiteto Luis Saia relata a entrevista mantida com o Dr. Plínio Soares de Arruda Sampaio, coordenador da equipe que elaborou o Plano de Ação do Governo e que aceitou o convite deste departamento do IAB, para uma palestra e debates amplos, no próximo dia 31, nesta sede. O arquiteto Léo Ribeiro de Moraes, ressalta a importância dessa palestra e recomenda que se faça ampla divulgação através de circulares e principalmente pela imprensa (IAB/SP, 20/08/1959: 91).

Nesta mesma assembléia, Artigas cita ainda trecho do diário oficial de 22/07/59 destacando emenda apresentada pelo deputado Luciano Lepera ao projeto de lei que enfeixa o PAGE, que propõe a inclusão do IAB e outros no Conselho do Fundo de Construção da Cidade Universitária. Artigas sugere que o IABSP oficie ao deputado manifestando sua satisfação pela indicação.

A assembléia geral seguinte, realizada cerca de duas semanas após, provavelmente após a palestra de Plínio Sampaio no IAB/SP – sobre a qual não há registros – inclui na ordem do dia o item “1) Relação profissionais (sic) de arquitetos com o IPESP”, mostrando-se fundamental para a compreensão do processo, merecendo longa transcrição, conforme registrado por Joaquim Guedes, 2º secretário daquela gestão:

O presidente, dando continuação à ordem do dia, solicitou ao arquiteto Millan que relatasse aos presentes a matéria a ser debatida. Foi então feita uma exposição dos convites que vêm o IPESP fazendo a diversos arquitetos paulistas para projetar as suas obras e assim como das condições de contrato irregulares e em desacordo com as instruções da Tabela Básica do Instituto. No fim de seu relato o arquiteto Carlos Millan foi interpelado pelo colega Ruy Gama e Jon Maitrejean sobre o número de contratos assinados e a participação da Diretoria nos entendimentos com o IPESP. Em seguida o arquiteto Vilanova Artigas expôs os pontos de vista da Diretoria do Instituto que consistiam especialmente de: 1) considera que as últimas administrações desorganizaram seus quadros técnicos, ficando impossibilitado de dar continuidade ao planejamento de suas obras. 2) E o convite feito recentemente a diversos arquitetos paulistas na base de honorários injustos, ainda significa um passo a frente no processo de reconhecimento do arquiteto como profissional, devendo o IAB adotar, nesta oportunidade a atitude tática adequada a uma evolução desse processo no sentido do interesse da classe. A seguir o arquiteto Rui Gama tomou a palavra reclamando que o problema fosse enfocado de maneira mais ampla, julgando necessário da parte do IAB um pronunciamento através de jornais no sentido de prestigiar os organismos de planejamento de caráter permanente do Estado, estimulando o seu desenvolvimento e apoiando os arquitetos que deles fazem parte. O colega Villanova (sic) Artigas, respondeu afirmando que os arquitetos estão unidos num plano de cultura e não havendo contradição entre o que pensam em relação ao problema enfocado os arquitetos funcionários, sendo considerada pelo Instituto esta nova atitude do governo do Estado, em face do planejamento de obras, como satisfatória

numa emergência em que ele se encontra desaparelhado e de interesse tático para toda a classe. (...) O colega Francisco Ferreira pediu a palavra para esclarecer que o IPESP, sendo autarquia, suas atividades não correspondem propriamente a uma atitude de governo sendo provável que ao proceder, no futuro, em maior escala, o planejamento de suas obras o faça de maneira inteiramente diversa, [ilegível, constando no mesmo lugar da versão datilografada o termo "insistindo"] mesmo em que o plano de ação, recentemente elaborado, vai dar ao governo do Estado a oportunidade de reestruturar os seus organismos de planejamento em caráter permanente. Manifestaram-se contrariamente ao colega Rui Gama os arquitetos Wilson Maia Fina e Luis Saia. O arquiteto Jorge Wilhelm tomou a palavra esclarecendo que a atitude do IPESP tinha duas conseqüências importantes que constituem autênticas vitórias de classe, pela primeira vez passa a existir para o Estado o arquiteto como profissional por meio de contratos de projeto e fiscalização de obras de arquitetura, em segundo lugar o Estado ao recorrer a profissionais que não pertencem ao seu quadro técnico declara a falência dos seus organismos de planejamento e reconhece que cada obra precisa de ter um arquiteto como autor. Esses fatos auspiciosos exigiriam, na sua opinião, um manifesto público do IAB de apoio e aplauso ao Dr. Francisco Morato pela sua iniciativa. Da mesma maneira se expressou o arquiteto Rubens Carneiro Vianna que sugeriu que o aplauso fosse dirigido, também, ao sr. Governador do Estado e secretários do governo que tem demonstrado a mesma boa vontade para com a classe. Em seguida, o arquiteto Luiz Carlos Costa manifestou-se contrariamente à opinião do arquiteto Jorge Wilhelm, insistindo em que se o Instituto pretende adotar posição de princípios esses só poderiam ser de apoio ao desenvolvimento dos organismos de planejamento de caráter permanente do Estado, no que foi secundado pelo arquiteto Francisco Ferreira que insistiu na necessidade de padronização. O colega João Clodomiro de Abreu propôs então que o IAB se propusesse a auxiliar o governo na tarefa de distribuição dos trabalhos no sentido de evitar os protecionismos no que foi violentamente combatido pelo arquiteto Luis Saia. Finalmente, tomou a palavra o arquiteto Joaquim Guedes comparando a atitude do governo do Estado de São Paulo com a do governo paulista (sic) quando pretendeu planejar a nova capital, insistindo na necessidade da unidade de planejamento do programa de obras do Estado e de que nenhuma atitude pública do Instituto poderia concordar com o desprestígio dos arquitetos funcionários. Foi então apresentada pelos arquitetos Villanova (sic) Artigas e Carneiro Vianna com emenda do arquiteto Joaquim Guedes, a proposta seguinte e que foi aprovada por unanimidade: "A Assembléia autoriza a Diretoria do IAB a promover junto aos órgãos do governo os entendimentos necessários para ampliar cada vez mais as medidas que vem sendo tomadas no sentido de empregando o esforço criador dos arquitetos paulistas nas obras públicas comunicar-lhes o significado cultural da Arquitetura Brasileira e encarecer a necessidade do governo se aparelhar de uma equipe de técnicos capazes de levar a bom termo o planejamento de suas obras". Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a seção pelo senhor Presidente, tendo eu, segundo secretário lavrado a presente ata, que dato e assino (...) (IAB/SP, 08/09/1959: 92-3).

A versão de Artigas é aquela que repete nas duas ocasiões em que se manifesta sobre o assunto na década de 1970, ainda que nelas omita o fato de que ele próprio defende a



adoção da “atitude tática”, aceitando os reduzidos honorários visando a afirmação da profissão de arquiteto e urbanista.

Sua atitude é coerente com aquela tomada com relação ao projeto de lei de regulamentação profissional enviado ao Congresso Nacional. Porém, nota-se claramente que ocorre uma nítida divisão entre aqueles que, como Artigas, Rubens Carneiro Vianna, Wilson Maia Fina, Luis Saia e Jorge Wilhelm, apostam na falência dos órgãos estatais de planejamento e exaltam o pioneirismo da experiência a partir da qual o arquiteto “passa a existir” para o Estado; e aqueles que, como Rui Gama, Francisco Whitaker Ferreira, Luis Carlos Costa e Joaquim Guedes, atentam para a necessidade do IAB/SP prestigiar e apoiar o fortalecimento dos órgãos estatais de planejamento permanente e os arquitetos funcionários públicos, cuja problemática já havia anteriormente suscitado a criação de uma comissão no IAB/SP. Nota-se, portanto, que a questão fica totalmente deslocada da participação dos arquitetos da iniciativa privada numa iniciativa de planejamento estatal – o PAGE –, uma vez que é a própria falência dos órgãos de planejamento um dos argumentos para a atuação destes mesmos arquitetos num novo nicho de mercado, visando a afirmação da profissão.

Nota-se, por outro lado, que alguns dos arquitetos que opõem-se ao “desmonte” da máquina administrativa, como Francisco Whitaker Ferreira e Luis Carlos Costa, são exatamente aqueles que participam diretamente da Equipe Técnica do PAGE, e Joaquim Guedes faz parte dos quadros do IPESP durante um determinado período, ocupando cargo de “engenheiro fiscal”.

Aqui desponta outro aspecto da questão: a “carreira de arquitetos” não existia no quadro da Secretaria da Viação e Obras Públicas, sendo que o projeto de lei 1067 de 1962, de autoria de André Nunes Jr. prevê a sua criação. O requerimento n. 402 de 1962, deste mesmo autor, revela a designação, por parte do governador, de Grupo de Trabalho para proceder aos estudos necessários à criação da carreira de arquiteto no quadro do funcionalismo estadual, com a incumbência também de examinar formas de remunerar estes arquitetos de acordo com a tabela oficial do IAB/SP.

Revelam-se, assim, as implicações diretas que têm no campo da Arquitetura, as posturas políticas e as concepções econômicas e sociais adotadas pelos diversos agentes envolvidos na política partidária, na atividade governamental e de planejamento estatal, durante os anos Carvalho Pinto. Tais posturas e concepções seguem sentido oposto ao da exploração do potencial propagandístico da arquitetura, de modo que as iniciativas de incorporação das manifestações arquitetônicas modernas então vigentes ou em formulação não tomam parte diretamente de uma estratégia política, e sim revelam-se mais resultados de gestões realizadas por setores da categoria dos arquitetos junto à esfera política,

representada aqui por Plínio de Arruda Sampaio. Antes do que materializar a participação em massa dos arquitetos na experiência de planejamento então efetivada, esta significa a construção e o aproveitamento de uma oportunidade, seja de afirmação da profissão de arquiteto e urbanista, seja de abertura de um novo nicho de mercado, ensejada mesmo pela alegada precariedade dos órgãos de planejamento estatais – sobretudo seus órgãos executores. Prova disso é o intenso debate estabelecido no âmbito do IAB/SP, no qual se estabelece a oposição entre o setor favorável à contratação de arquitetos atuantes na iniciativa privada pelo Estado, mesmo que por honorários reduzidos, e o setor favorável ao fortalecimento dos órgãos de planejamento estatais, este último composto por arquitetos diretamente envolvidos na operacionalização do PAGE.

A solução finalmente encontrada é a de conciliação, ainda que exista grande assimetria entre a significativa e concreta conquista dos partidários da contratação de projetos junto à iniciativa privada, e a intangibilidade de um discurso em torno da necessidade de aparelhamento técnico do Estado.

Apenas assinalou-se aqui alguns episódios deste processo mais amplo, que pode ser definido como o da afirmação da profissão de arquiteto e urbanista. Ainda que não se cubra a totalidade dos eventos, estes são suficientes para apontar duas dimensões em que se manifesta: a da iniciativa pública e a da iniciativa privada. Sobre a relação entre ambas deve fixar-se o foco do presente trabalho.

Na iniciativa privada reside toda uma série de agentes sociais que, se por um lado não se vincula à experiência de planejamento estatal consubstanciada no PAGE, exercita o objeto de sua conquista de modo a fixar na atividade projetual suas próprias concepções e reflexões acerca da sociedade existente e desejada; registrando em projetos arquitetônicos e concretizando em espaços os seus diferentes projetos de Brasil moderno.

Antes de explorar o conteúdo de tais projetos, através da análise da arquitetura escolar promovida pelo IPESP durante o governo Carvalho Pinto, cabe aprofundar a experiência de planejamento estadual em que se inserem, que igualmente conta com a significativa contribuição dos arquitetos paulistas, especialmente do ponto de vista das propostas para a educação e o planejamento educacional então vigentes.



## **2.A experiência paulista de planejamento**

A importância do Plano de Ação do Governo do Estado elaborado e implementado durante o governo Carvalho Pinto não passa despercebida pelos diferentes autores dedicados ao tema da arquitetura escolar promovida pelo IPESP na virada da década de 1960. Neste trabalho, já se teve oportunidade de explorar, através do cotejamento com a experiência de JK no âmbito federal, alguns aspectos significativos do PAGE, como o seu caráter desenvolvimentista, ao mesmo tempo antiinflacionário e atento à “melhoria das condições do Homem” – ainda que mantenha-se longe do tema da habitação; a sua percepção da importância do investimento em educação e pesquisa científica e tecnológica, para a promoção do desenvolvimento, demonstrada na criação da FAPESP; o enfrentamento, em moldes liberais, da questão agrária, através da Lei de Revisão Agrária; a relação entre governo e planejadores e destes com a máquina administrativa, marcada ora pela crítica aos “vícios” do funcionalismo, ora pela aprovação da colaboração e apoio junto a ele angariada; a oposição entre um planejamento dinâmico e passível de reorientação e um planejamento inflexivelmente implementado até o fim, independentemente do princípio de equidade na distribuição dos custos e benefícios, principalmente quando se leva em conta a variável tempo.

Importa, neste ponto, retomar ainda que brevemente o estudo do governo Carvalho Pinto e do seu PAGE, do ponto de vista da delimitação do conteúdo das proposições do plano e das demais iniciativas políticas de governo. Tal delimitação revela-se útil para comprovar a hipótese de que a atividade de planejamento estatal deste governo suplanta em muito as metas físicas previstas no documento que as sistematiza, abrangendo toda uma série de iniciativas governamentais que vêm a reafirmar a ausência de limites claros entre conceitos como os de política econômica – e aqui poderíamos acrescentar política educacional ou agrária – e planejamento, conforme reincidentemente verificado na literatura sobre o tema.

Esta abordagem mostra-se fundamental para se compreender o significado da produção em questão em seu sentido mais amplo, qual seja, o(s) papel(is) por ela desempenhado na modernização de São Paulo e da nação brasileira.

Procura-se estabelecer um afastamento, neste ponto, das versões recorrentes na historiografia da arquitetura escolar paulista, marcada pela oscilação ou mesmo confusão entre, de um lado, os organismos promotores dos prédios escolares, e de outro, a atuação dos profissionais responsáveis por sua arquitetura, sempre tomados de forma autoral. Isso se torna claro, quando se percebe que as diferentes tentativas de periodização dessa *arquitetura* partem da identificação de dos diferentes regimes e fases da vida política do país – a República, a Revolução de 1930 – passando progressivamente a centrar-se nos órgãos públicos responsáveis pela promoção da arquitetura escolar paulista – seqüencialmente, a

DOP, o FECE, a Conesp e a FDE, pontuada por episódios como os da Comissão Permanente de Construções Escolares, Convênio Escolar, Comissão Municipal de Construções Escolares, IPESP<sup>44</sup>.

As implicações de tal postura tornam-se claras, conforme demonstra a leitura dos diferentes textos que compõem a referida historiografia.

Assim, Vilanova Artigas refere-se genericamente ao fato de que “em 1960 abandonam-se os organismos promotores de projeto e construção que vinham sendo usados e criou-se um novo organismo central de programação – o FECE (Fundo Estadual de Construções Escolares)” que segundo o autor corresponderia, *grosso modo*, à atuação do IPESP; Paulo Mendes da Rocha (1970: 35) lançando um olhar a partir do ambiente vivenciado pelos arquitetos paulistas, sobretudo aqueles mais jovens, afirma que “durante os anos de 1960 a 1963 o Instituto de Previdência do Estado IPESP, organizou e financiou projetos e construções de diversos edifícios públicos em quase todos os municípios do estado, escolas principalmente, contratando arquitetos, alguns recentemente saídos das Faculdades”; posteriormente, Ferreira et al (1998: 32) afirmam que dentre as medidas de planejamento adotadas pelo governo – o Plano de Ação –, inclui-se a criação do FECE em 1960, quando “o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo – IPESP – chama um grande número de arquitetos para projetar escolas para a rede estadual” – ainda que a atuação do IPESP seja anterior:

---

<sup>44</sup> Segawa (1986: 64) indica como trabalho pioneiro sobre o assunto o de Vilanova Artigas (1970), no qual este arquiteto tece a periodização que será reafirmada em todos os trabalhos posteriores. Oliveira (1998: 22) afirma que: “Resumindo, são os seguintes os períodos mais expressivos da evolução da arquitetura escolar: aquele referente à Primeira República, alcançando as primeiras duas décadas deste século; o período do governo de Armando de Sales Oliveira, de 1934 a 1937; a fase do Convênio Escolar, a partir de 1949 até meados da década de 1950; a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) em 1960; e a criação da Companhia de Construções Escolares de São Paulo (Conesp), em 1976. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), criada posteriormente, “aproveita a experiência acumulada ao longo do tempo pelo FECE e Conesp, para reelaborar métodos de trabalho”; Buffa e Pinto (2002: 24-5) recuperam os autores citados e transpõem a periodização para os capítulos de seu livro, ao mesmo tempo em que enfatizam as concepções pedagógicas e arquitetônicas de cada um deles: “Tanto Vilanova Artigas, como as já mencionadas arquitetas da FDE e o arquiteto Hugo Segawa, destacam cinco momentos na história da edificação das escolas públicas paulistas a partir da República. Seguindo de perto tal classificação, estruturamos o livro em capítulos que focalizam esses diferentes períodos. O primeiro momento – 1890-1920 – é o da criação das escolas públicas republicanas: o grupo escolar e as escolas normais. Numa arquitetura eclética e neoclássica vigora uma concepção tradicional de educação. O segundo situado na década de 30, é marcado pela introdução da modernidade nas escolas construídas na capital: preceitos modernos nos projetos e concepção moderna de escola, a Escola Nova. O terceiro momento 1949-1954 – caracteriza-se pela consolidação da modernidade das escolas construídas na capital pela Comissão do Convênio Escolar celebrado entre o Estado e a Prefeitura de São Paulo; da mesma forma consolidam-se também, nessas escolas, os preceitos da Escola Nova tal como foram defendidos por Anísio Teixeira. O quarto período, já nos anos 60, é marcado por uma inovação nas técnicas construtivas (pré-fabricação, uso de estruturas protendidas), no estilo arquitetônico, declaradamente moderno, e por um certo continuísmo das tendências pedagógicas vigentes, no fundo e na prática, uma certa mescla da pedagogia tradicional com a pedagogia moderna. Os referidos autores mencionam, ainda, um quinto período, nos anos 1970, que deixam de lado pois “a Lei 5692 de dezembro de 1971, ao reestruturar o ensino brasileiro, criou o primeiro grau reunindo os antigos primário e ginásio, o que acabou com os grupos escolares”. Ferreira et al (1998: 17) incluem em seu livro gráfico, reproduzido posteriormente (Ferreira e Mello, 2006a: 19) em que a atuação do DOP inicia-se em 1890 e segue até “meados da década de 1960”, com iniciativas pontuais da Comissão (1936), Convênio (1949) e IPESP (1959), sem indicar o fim destas iniciativas. FECE (1960 – 1976), Conesp (1976 – 1987) e FDE (1987 - ) completam o gráfico, que baseia-se, portanto, exclusivamente nos órgãos promotores das construções escolares.

Na área educacional a meta do governo é acabar com o déficit de salas de aula através da construção de grande número de prédios escolares. Para enfrentar esta tarefa conta com o DOP e com o IPESP que já vinha colaborando com a administração do governo estadual desde meados da década de 1950. A partir de 1959, essa ação do IPESP é intensificada e ele passa a ser responsável também pela etapa de projetos.

Afirmações como estas, exemplificam algumas imprecisões não somente quanto à periodização dos diferentes organismos citados, mas também quanto à sua própria constituição e funcionamento, que merecem ser mais profundamente compreendidas tendo-se em vista a atuação dos diferentes agentes envolvidos, não somente na iniciativa privada, mas também no serviço público. Na verdade, ao contrário do que faz supor Artigas, a criação do FECE não implica no abandono dos organismos promotores de projeto e construção anteriores, pelo contrário, uma vez que se constituía, como ele próprio define, como organismo de planejamento e custeio, até o ano de 1965. Por outro lado, somente a confusão entre uma abordagem baseada nos diversos organismos dedicados à construção escolar mas efetivada a partir da experiência individual dos arquitetos da iniciativa privada pode explicar a correspondência entre a atuação do FECE e a do IPESP, já que faz passar despercebida ou irrelevante a atuação deste instituto a partir de 1957, devido ao fato de utilizar-se de projetos padronizados de lavra de arquitetos atuantes no setor público. Apesar da correção das colocações de Rocha, tal atuação do IPESP entre 1957 e 1959 continua obscurecida, e é interessante que ela é sempre tomada retrospectivamente, ou seja, como “antecedentes”, como ocorre em Ferreira et al.

Valentim, focando a atuação de Artigas, passa por cima das mudanças de atribuições por que passa o FECE, indicando indistintamente o intervalo de 1959 a 1974, ainda que o FECE seja regulamentado apenas em 1960 e a Conesp seja criada em 1975; Wisnik (2006: 59) estabelece que “Convênio Escolar e Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) são os nomes que identificam a produção de escolas feitas em São Paulo entre os anos de 1949-1954, e de 1959-1962, respectivamente”, e Katinsky (2006: 37), remetendo-se à eleição de Carvalho Pinto, afirma que “em 1958, com o governo do íntegro governador Carvalho Pinto, uma última experiência de prédios escolares foi ensaiada através do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo”.

Mais recentemente, entretanto, alguns autores (Ferreira e Mello, 2006: 17; Silva, 2006: 55) retomam a periodização estabelecida por Almeida Jr., Segawa, (1986: 65) e o próprio FECE (1963: 16-7) , que indica a data de início da atuação do IPESP na construção de escolas como sendo 1957, sendo que este último não deixa passar despercebida a atuação do IPESP na cidade de São Paulo, ao defini-lo como “como órgão construtor ao lado da DOP, *principalmente* nas cidades do interior.”. E fornece os números:

**Tabela 1: Obras escolares concluídas pelo IPESP antes de fevereiro de 1959**

Tipo de prédio	Capital	Municípios		Total do Estado
		+ de 50000 hab. Em 1960	- de 50000 hab. em 1960	
Grupos escolares	0	6	45	51
Ginásios	0	1	23	24
Total	0	7	68	75

Fonte: FECE (1963)

Deve-se notar que tais dados correspondem a cerca de um ano e meio de atuação do IPESP na promoção de prédios públicos estaduais, de modo que apenas uma pequena parcela das obras então iniciadas encontravam-se já concluídas no início do governo Carvalho Pinto, o que dá a alguns autores a falsa idéia de que a atuação do IPESP é ampliada durante sua gestão.

### **2.1. Brasil e São Paulo na conjuntura do pós-guerra**

O Plano de Ação de Carvalho Pinto constituiu um dos elementos da "tentativa de modernidade" que marca as cerca de três décadas que separam a Revolução de 1930 e o golpe militar, conforme João Manuel Cardoso de Mello e Fernando Novais (1998). Já se tratou aqui da inserção e do significado do PAGE no campo mais amplo do planejamento estatal brasileiro, com todas as implicações que nele se fazem sentir, dado o embate ideológico da Guerra Fria.

Este cenário, no entanto, não marca apenas o planejamento efetuado, como também o seu conteúdo. Importa, para a sua compreensão, retomar ainda que de forma breve a trajetória do que Eric Hobsbawm chama de *les trente glorieuses*, ou seja, os cerca de 30 anos que separam o fim da Segunda Guerra Mundial da crise econômica da primeira metade da década de 1970.

Segundo Hobsbawm, as reformas por que passou o capitalismo no pós-guerra foram profundas a ponto de torná-lo quase irreconhecível. Tais reformas objetivavam manter o alto nível de emprego e crescimento econômico, uma vez que era inaceitável o retorno à situação anterior a ela, a Grande Depressão, tanto por razões econômicas quanto políticas: havia sido a crise econômica que ocasionara o surgimento do nacional-socialismo e que, agora, abria brechas para a penetração do socialismo. Tal política materializava-se, além do Plano Marshall (1947), no modelo econômico keynesiano implantado por governos que iam da esquerda social-democrata à direita não nacionalista e na crescente internacionalização da economia. Esta última caracterizava-se pela crescente troca de bens manufaturados entre os países desenvolvidos e os termos de comércio que favoreciam mais a estes países, exportadores de produtos industrializados, que aos países pobres, exportadores de matérias-primas.

O intenso crescimento econômico resultante deste modelo econômico apresentava-se

como uma continuidade do processo ocorrido nos EUA nos anos de guerra. O resultado de tal crescimento foi que em meados da década de 1950 os países europeus atingiram os níveis pré-guerra, e no início da década de 1960 a política de pleno emprego tornou-se realidade, a prosperidade consolidou-se e surgiram os Estados do Bem-Estar, nos quais os gastos sociais constituíam a maior parte dos orçamentos.

Alguns aspectos desse modelo econômico encontram, por sua vez, rebatimento direto no caso brasileiro e paulista que merecem ser estudados.

O primeiro deles diz respeito ao modo como se deu o desenvolvimento vertiginoso do pós-guerra, ou seja, como uma confirmação de tendências anteriores em relação ao crescimento econômico, mas também em relação ao modo de acumulação do capital, uma “globalização da situação dos EUA pré-1945, tomando esse país como um modelo de sociedade industrial capitalista”, como se vê no caso da indústria automobilística:

A era do automóvel há muito chegara à América do Norte, mas depois da guerra atingiu a Europa e mais tarde, mais modestamente, o mundo socialista e as classes médias latino-americanas, enquanto o combustível barato fazia do caminhão e do ônibus o grande meio de transporte, na maior parte do globo. Se se pode medir o aumento da riqueza na sociedade ocidental pelo número de carros particulares. Dos 750 mil da Itália em 1938 para os 15 milhões, no mesmo país, em 1975, podia-se reconhecer o desenvolvimento econômico de muitos países do Terceiro Mundo pelo aumento do número de caminhões. (Hobsbawm, 1995: 259).

Tal “continuar de velhas tendências, aliada à progressiva internacionalização da economia, suplanta em importância, segundo Hobsbawm (1995: 260), a grande evolução tecnológica, na configuração da economia do segundo pós-guerra – ainda que “a indústria e mesmo a agricultura pela primeira vez ultrapassavam decididamente a tecnologia do século XIX”<sup>45</sup>.

Ainda em relação à agricultura, o autor afirma que “nas regiões pobres do mundo, a revolução agrícola não esteve ausente, embora fosse mais irregular”, consubstanciada na “revolução verde”, definida como “a introdução sistemática, em partes do Terceiro Mundo, de novas variedades de colheitas de alta produtividade, cultivadas com métodos especificamente adequados a elas, sobretudo a partir da década de 1960” (Hobsbawm, 1995: 287). A irrigação, a mecanização e o uso de insumos agrícolas e a aplicação de biotecnologia são os instrumentos surgidos ou aperfeiçoados naqueles anos para o aumento da produtividade agrícola.

---

<sup>45</sup>Em que pese a evolução da ciência e da tecnologia nos países desenvolvidos, este não é o fator determinante do crescimento neles experimentado à época para Hobsbawm (1995: 264-5): “...outros países tentaram sistematicamente imitar os EUA, um processo que acelerou o desenvolvimento econômico, uma vez que sempre é mais fácil adaptar-se a uma tecnologia existente do que inventar uma nova. Isso poderia vir depois, como demonstraria o exemplo japonês. Contudo, havia mais no Grande Salto do que apenas isso. Havia uma substancial reestruturação e reforma do capitalismo e um avanço bastante espetacular na globalização e internacionalização da economia. (...) A reestruturação do capitalismo e o avanço na internacionalização da economia foram fundamentais. Não é tão seguro que a revolução tecnológica explique a Era de Ouro, (...) As principais inovações que começaram a transformar o mundo assim que a guerra acabou talvez tenham sido as do setor químico e farmacêutico. Seu impacto na demografia do Terceiro Mundo foi imediato.



Um outro dado interessante refere-se à cada vez mais importante “Pesquisa e Desenvolvimento”, um diferencial das economias de mercado desenvolvidas, sendo que “o país desenvolvido típico tinha mais de mil cientistas e engenheiros para cada milhão de habitantes na década de 1970, mas o Brasil tinha cerca de 250, a Índia 130, o Paquistão uns sessenta, o Quênia e a Nigéria cerca de trinta”. (Hobsbawm, 1995: 261). Em relação ao ensino superior, indica o aumento do número de alunos no ensino superior de cerca de 0,1% para de 2,5% a 3% da população dos países europeus, sendo que o caso do Brasil é citado ao lado da Índia e México como países que implantaram políticas de ampliação do ensino superior naqueles anos (Hobsbawm, 1995: 290).

É neste ambiente que “os países em desenvolvimento mais dinâmicos no Terceiro Mundo, na década de 1950, optaram pela industrialização segregada e planejada” (Hobsbawm, 1995: 264), implementando um processo de modernização marcado pela adoção de um modelo de desenvolvimento constituído basicamente pela incorporação de processos produtivos e tecnologias desenvolvidas nos países previamente industrializados, e que perdurou até a década de 1970, quando as condições externas desfavoráveis inviabilizam qualquer iniciativa que não se baseie na capacidade autônoma de financiamento e inovação. Em que pese as eventuais controvérsias de uma descrição por demais simplificada, o processo de industrialização brasileiro é assim sintetizado por Mello e Novais (1998: 645-6):, a partir da visão de Sérgio Buarque de Holanda de uma história brasileira como uma sucessão de milagres, em que o ouro dá lugar à economia açucareira quando esta perde dinamismo, e o café substitui o ouro, quando do esgotamento das minas:

No século XIX, por força de um regime social obsoleto, o escravismo, não pudemos incorporar os resultados básicos da primeira revolução industrial. (1760-1830), a da indústria têxtil, do ferro, da máquina a vapor. Nem, muito menos, fomos capazes de avançar na trilha da segunda revolução industrial. (1870-1900), a do aço, da química da soda e do cloro, da eletricidade, do petróleo, da indústria de bens de capital, do motor a combustão interna, que está na base do automóvel e do avião. No século XX, graças à relativa estabilidade dos padrões tecnológicos e de produção nos países desenvolvidos, pudemos desfrutar das facilidades da cópia. Até 1930, consolidamos a indústria de bens de consumo mais simples e, nos cinquenta anos subseqüentes (1930-80), copiamos o aço, a eletricidade, a química básica, o petróleo, o automóvel, as maravilhas eletrodomésticas, chegando até máquinas e equipamentos mais sofisticados. Quando tudo levava a crer no nosso êxito, eis que nos vemos impotentes diante da reestruturação do capitalismo internacional, da “terceira revolução industrial”, comandada pelo complexo eletrônico, e da “globalização financeira”.

Mello e Novais colocam lado a lado, a partir da Revolução de 1930, a criação de instrumentos de regulação e intervenção econômica estatal e “áreas sociais” encarregadas de gestar políticas sociais nacionais, ou seja, educação, saúde e habitação, nas quais destacavam-se os institutos de aposentadoria e pensões, dentre os quais o IPESP.

Antes, porém, de se ater às políticas governamentais e ao processo de planejamento consubstanciado no PAGE, revela-se interessante dedicar atenção às análises conjunturais tecidas pelo Grupo de Planejamento não só no PAGE, como também nas *Mensagens à Assembléia Legislativa* pronunciadas pelo governador, sempre a 14 de março de cada um dos anos de sua gestão, iniciada em fevereiro de 1959, com duração de 4 anos. Tais publicações, se por um lado revelam o inevitável caráter burocrático típico da finalidade para o qual são elaborados, por outro revelam também dados interessantes do ponto de vista das transformações sociais do país e do estado de São Paulo, que encontram certo paralelismo com as transformações mais amplas ocorridas no pós-guerra, sobre as quais discorreremos anteriormente. Elas também contêm dados igualmente interessantes relativos à evolução econômica e política em nível estadual e nacional, além de cobrirem a construção da infraestrutura produtiva e urbana do estado, que não deixa de ser um caminho interessante para a compreensão da estruturação do espaço paulista, em seu sentido mais amplo, durante aqueles anos.

A primeira das mensagens, transmitida cerca de um mês e meio após sua posse, remete-se majoritariamente às realizações de seu antecessor. O PAGE, dado a público em 9 de julho de 1959, constitui, portanto, um dos primeiros documentos a conter dados mais especificamente relacionados à atividade do governo Carvalho Pinto.

O seu ponto de partida é uma análise da economia paulista (SÃO PAULO, 1959: 28-42) na qual identifica transformações profundas da estrutura produtiva do estado: enquanto, entre 1947 e 1958, a participação do setor terciário mantinha-se praticamente estacionária, a participação da agricultura e da indústria invertia-se, passando a primeira de 30,7% para 24,2%, e a da segunda, de 23,1% para 30,2%. Em 1953 a indústria superara a agricultura na estrutura da produção real do estado (SÃO PAULO, 1959: 31). Quanto às expectativas para os anos seguintes à publicação do plano, destacava-se a necessidade da demanda por alimentos e matérias primas ser suprida pelo incremento da produtividade das terras disponíveis no estado, uma vez que as fronteiras agrícolas paulistas já haviam sido totalmente exploradas, e os agricultores já buscavam novas terras no norte do Paraná e sul de Goiás. Juntava-se a isso uma perspectiva de excesso de oferta de café da ordem de 40% da produção brasileira, na safra 1958-1959. Em relação à indústria, cujos fatores condicionantes do crescimento eram a disponibilidade de crédito e a capacidade de importação, previa-se que os recursos do BNDE continuariam, por alguns anos, sendo absorvidos pelo setor de infraestrutura, ao mesmo tempo em que não se via a possibilidade de mudanças na balança comercial, apesar de que a não importação de petróleo e derivados, entre outros, a aliviaria.

O Plano de Ação, assim, é elaborado tendo em vista uma tendência de desaquecimento do

crescimento econômico do estado, e define seus objetivos considerando tanto a demanda por serviços públicos quanto à necessidade de se evitar tal desaquecimento. Verificava-se que a taxa de crescimento anual da produção real havia sido maior na primeira metade do período de 1947 a 1958 (6,1% ao ano) que na segunda metade do mesmo período (5,8% ao ano), devido à entrada de recursos externos entre 1951 e 1952 e à elevação dos preços do café. A queda não foi maior pelo ritmo mais intenso de crescimento do setor primário entre 1954 e 1958 – 4,3% ao ano contra 2,3% ao ano entre 1947 e 1953 – que contrabalançou a queda do crescimento da indústria, de 10,2% ao ano para 7,8% ao ano. É claro que tal fato não impedia que o crescimento da indústria se situasse acima da taxa de crescimento do produto real, enquanto a agricultura se situasse abaixo desta taxa, durante todo o período.

Este fenômeno se dava num meio marcado pela exploração extensiva do solo e a busca de novas terras férteis nas fronteiras agrícolas, sobretudo norte do Paraná e sul de Goiás, para onde se dirigiam os agricultores no fim da década de 1940, quando os preços do café subiram no mercado internacional, dando início a um novo ciclo de plantio, em larga escala, do produto.

O crescimento anual da produção agrícola entre 1947 e 1958 foi de 3,6%, contra um crescimento populacional de 3,0% ao ano. O baixo crescimento da agricultura devia-se, sobretudo, ao setor de agricultura de exportação, que se manteve praticamente estacionário no período, contra um crescimento de 4,6% ao ano da agricultura destinada ao mercado interno. Tal estagnação da agricultura de exportação era resultado da expansão das fronteiras agrícolas e da política cambial.

Em relação à indústria, o crescimento de 8,5% ao ano neste período não se havia dado de forma equilibrada. A partir de 1947, com o sistema de licenciamento de importações, e a incompressibilidade da importação de produtos como trigo, petróleo e certas matérias primas industriais, a importação de bens de consumo foi a mais reduzida, o que gerou a instalação de empresas produtoras destes bens no país. Como o controle adotado não se centrava na taxa de câmbio, esta continuou favorável à importação de bens de produção, o que desestimulou a implantação desse tipo de empresa, apesar do ambiente ser favorável ao seu desenvolvimento.

O *déficit* comercial causado pelas importações efetuadas por ocasião da Guerra da Coreia e a inflexibilidade do câmbio, em contraposição à elevação dos custos de produção – o que fazia com que os produtos deixassem de ser exportáveis – resultou na Instrução 70 da SUMOC, em 1953. A obrigatoriedade de aquisição de dólares em leilões para importação eliminou um dos fatores mencionados de desestímulo à instalação de indústrias de bens de produção, e a partir de 1954 foram implantadas indústrias de celulose, soda cáustica,

equipamentos elétricos, etc, cuja demanda já existia anteriormente. A reforma cambial ainda propiciou o incentivo à indústria automobilística e naval. As limitações para o desenvolvimento da indústria residiam na falta de crédito, com os recursos do BNDE sendo dirigidos à infraestrutura e siderurgia, e a insuficiência da capacidade de importar do país.

Na *Mensagem* de 1960, são ressaltados os desequilíbrios intra e intersetoriais dos setores primário e secundário da economia. O estímulo exclusivo à industrialização, em detrimento da produção agropecuária, é criticado, uma vez que esta desempenha um papel importante no abastecimento, impedindo a aceleração do aumento do custo de vida e da inflação, no fornecimento de matérias primas para a indústria e na obtenção de divisas, através da produção para exportação.

No setor agrícola, como previsto, o desequilíbrio entre a produção para exportação e a produção para consumo interno se acentuou, com o crescimento da produção cafeeira de 600.000 para 942.000 toneladas em 1959, num ambiente de superprodução mundial. Dá-se a elevação da taxa de câmbio do café, concomitantemente à assinatura de acordos internacionais para a limitação da oferta do produto. A produção para o mercado interno, ao contrário, teve um dos menores crescimentos em dez anos, que resultou na crise de abastecimento de 1959. O resultado foi o aumento do custo de alimentação em níveis 30% superiores ao do aumento de preços dos produtos industriais.

Em relação ao desequilíbrio entre a indústria de bens de consumo e de bens de produção, além da elevação do câmbio para a importação de equipamentos, que aumentou a competitividade da indústria nacional destes produtos, a criação do GEIMAPE – GRUPO EXECUTIVO DA INDÚSTRIA MECÂNICA PESADA – PELO GOVERNO FEDERAL E A ATUAÇÃO DO GOVERNO ESTADUAL NO FINANCIAMENTO DE BENS DE PRODUÇÃO, CONTRIBUÍRAM PARA O CRESCIMENTO DESTA TIPO DE INDÚSTRIA.

O crescimento econômico sofre desaceleração em 1959, sendo que um dos principais obstáculos para seu desenvolvimento era a incapacidade de importação de equipamentos, devido às medidas restritivas resultantes da crise no balanço de pagamentos do país. A carência de mão-de-obra especializada, e o conseqüente aumento de seu custo, agravado com a instalação da indústria automobilística, também influía no crescimento industrial, o que revela a importância que o ensino industrial adquiria naqueles anos. A restrição ao crédito em que se baseia o Plano de Estabilização Monetária do governo federal – em relação ao qual o texto toma um tom crítico, tanto em termos da estratégia traçada quanto da sua ineficácia no combate à inflação – também tinha reflexos no crescimento industrial.

As indústrias automobilística, de produtos químicos e de óleos e combustíveis, no entanto, “registraram expressivos aumentos em 1959, tendo aumentado o seu consumo de energia elétrica em 56,8%, 27,1% e 54,3%, respectivamente” (SÃO PAULO, 1960: 121).

A *Mensagem* de 1961, ao contrário, refere-se a “momentos decisivos” (SÃO PAULO, 1961: 4) ao invés da crise e inflação, presentes no texto do ano anterior, numa postura de declarado apoio ao recém-empossado presidente Jânio Quadros. Ao mesmo tempo é ressaltado, ainda mais que nas oportunidades anteriores, o papel de São Paulo no desenvolvimento do país, e nas políticas anticíclicas de estímulo à iniciativa privada.

Do ano de 1960, o último do mandato de Juscelino Kubitschek, são ressaltados a manutenção do quadro inflacionário, agora com um equilíbrio entre o aumento do custo dos produtos agropecuários e industriais, e as 954 greves ocorridas naquele ano. Destaca-se o não paralelismo entre a situação do país e do estado, na passagem para a década de 1960:

É de se notar que nem toda a gravidade virtual da situação social se materializou em 1960, face aos aspectos particularmente favoráveis da situação econômica de São Paulo. De fato, o ano de 1960 testemunhou, ao lado de expressivo desenvolvimento da produção industrial, sensível redução do desequilíbrio intra-setorial da agricultura – desequilíbrio a que me referi intensamente em outra oportunidade – o que concorreu para solucionar os aspectos mais graves da crise de abastecimento com que tivemos de nos defrontar em 1959. (...)

O ano de 1960 caracterizou-se, ainda, por intensa expansão da produção industrial: os dados disponíveis revelam que o consumo de energia elétrica pelas indústrias localizadas na área servida pela São Paulo Light aumentou, em 1960, de 15%, aproximadamente, o que leva a situar o desenvolvimento industrial de São Paulo no ano passado como um dos maiores ocorridos no último quinquênio. (SÃO PAULO, 1961: 14,16)

A indústria automobilística cresce acentuadamente, passando de 93.600 mil unidades para 130.000 unidades produzidas em 1960, sendo que, acatando conclusões de seminário realizado pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo, os órgãos federais foram levados a promover a implantação da indústria de tratores:

A implantação, no País, da indústria de tratores, a fabricação interna de equipamentos de transporte e os sucessos obtidos pela Petrobrás no campo da produção e refino de combustíveis líquidos e de adubos, são empreendimentos industriais necessários à execução de uma verdadeira política de aumento da produtividade agrícola, política essa indispensável à continuidade do processo de desenvolvimento industrial e social de nossa terra. É, por isso, que se considera a expansão da indústria nacional, ocorrida em 1960, como etapa decisiva na senda do progresso do País. (SÃO PAULO, 1961: 17)

O crescimento industrial do ano de 1960 se deu independentemente da crise do balanço de pagamentos, o que assinala um maior grau de integração da indústria, e uma menor dependência de bens importados. Tal efeito resultava da implantação da indústria mecânica, cujo desenvolvimento dependia, entre outros, da questão do “engineering nacional”, afirmava o documento

Finalmente, no ano de 1962, os acontecimentos decorridos a partir de 1961 fazem com que

a conjuntura política se faça presente ao lado das considerações de ordem econômica. O cenário conturbado exigia a tomada de atitude visando-se o restabelecimento da normalidade e mesmo o arrefecimento dos ânimos, o que faz com que Carvalho Pinto, no discurso de apresentação da *Mensagem* de 1962, exponha de forma inequívoca a sua posição frente a questões então consideradas cruciais para o país.

De início, porém, ressalta a peculiar postura frente à crise deflagrada pela renúncia de Jânio Quadros: “Uma só deveria ter sido a decisão. E ela foi tomada. Cumpriram-se o espírito e a letra de nosso estatuto; deu-se posse a quem a ela tinha direito” (SÃO PAULO, 1962: 5). Na verdade, a posse de João Goulart sob o sistema parlamentarista foi uma solução de compromisso adotada pelo Congresso Nacional.

Por outro lado, a postura em relação ao desenvolvimento econômico não se caracteriza como totalmente liberal:

Na verdade, se o desenvolvimento sofre o influxo de incontrastáveis leis econômicas e se processa até certo ponto, por assim dizer, de modo natural, movido, entre outros fatores, pela iniciativa particular através de investimentos reprodutivos concentrados no setor privado, deve reconhecer-se também, conforme o declarou o preclaro Presidente do Conselho de Ministros, Senhor Tancredo Neves, ainda recentemente, ao se encerrarem nesta Capital os trabalhos do II Ciclo de Estudos Sobre a Integração do Nordeste, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos Superiores, deve reconhecer-se também, repito, o papel altamente positivo que o Governo pode e deve desempenhar, como força promocional desse desenvolvimento, empregando os múltiplos instrumentos de que dispõe para estímulo e suplementação daquela iniciativa particular, avultando, portanto, suas responsabilidades. (SÃO PAULO, 1962: 7-8)

Situando-se como nacionalista, Carvalho Pinto defende que se discipline a remessa de lucros ao exterior, numa atitude de “firme e sobranceira intransigência” (SÃO PAULO, 1962: 135), bem como a aplicação dos recursos externos no país, sem, no entanto, repeli-los indiscriminadamente, quando a poupança interna mostra-se insuficiente para a promoção do desenvolvimento:

Tenho também para mim que a ação governamental e o suplemento dos capitais estrangeiros de nenhum modo se opõem à livre empresa, cuja capacidade criadora permitiu que nesta região se constituísse uma estrutura econômica mais sólida e aqui se criassem mais favoráveis condições de vida. A atividade privada, porém, não resta dúvida que deve ser regrada de modo a coibir-se o abuso do poder econômico, a espoliação das massas, e de forma a que sirva o lucro, que resulta de fatores de que participa o trabalho, a uma política de reinvestimentos que acelere o desenvolvimento e permita, de pronto, minorar as agruras dos trabalhadores. Esta é uma das faces da reforma social que não pode ser retardada. (SÃO PAULO, 1962: 13)

Em relação ao panorama econômico e social, destacam-se, dos fatos ocorridos em 1961, a intensificação do processo inflacionário e a reforma cambial. A reforma cambial foi efetuada

através das instruções 204, 208, 215 e 216 da SUMOC, que estabeleciam, respectivamente, o fim dos subsídios de importação, a unificação das taxas de câmbio, o estímulo à exportação através de financiamento para a venda de produtos brasileiros no exterior e o financiamento da produção de bens de capital. Tal reforma incidiu de forma impactante nos preços de produtos antes subsidiados, como combustíveis.

Apesar da aceleração da inflação, causada, entre outros, pelo aumento do salário mínimo, a indústria cresceu. O consumo de energia foi, em 1961, 10% maior que no ano anterior, contra um crescimento de cerca de 16% em 1960. A indústria automobilística foi a que mais se expandiu, passando de 130.000 para 145.000 unidades produzidas; a indústria mecânica se capacitou a fornecer equipamentos para os mais diversos tipos de indústrias, como a petroquímica, têxtil, química, farmacêutica, de cimento, papel, refinarias, o que permitia a afirmação de que “nosso estado já atinge um estágio de autopropulsão no seu desenvolvimento econômico e social” (SÃO PAULO, 1962: 44).

Chega-se, assim, ao fim do governo Carvalho Pinto. A recuperação do cenário pintado no PAGE, juntamente com a leitura da seqüência de avaliações conjunturais efetuadas nas mensagens à Assembléia Legislativa, são úteis para revelar o sentido da política mais ampla por ele adotada. Destaca-se em vários pontos a divergência em relação às concepções e políticas adotadas no plano federal, mais especificamente no governo JK e seu Plano de Metas.

Às críticas diretas à ausência de incentivos ao setor primário neste plano, o PAGE acrescenta uma análise conjuntural em que se destaca o papel deste setor na economia do Estado de São Paulo, e papel por ele desempenhado na industrialização, seja abastecendo o mercado interno, seja fornecendo matérias primas para a indústria ou arrecadando divisas. Ao mesmo tempo, aponta-se os efeitos da industrialização de itens como tratores e insumos agrícolas no próprio desenvolvimento econômico. Do ponto de vista da indústria, observa o desequilíbrio intra-setorial, sobretudo no que tange às carências de bens de produção, resultante das diversas políticas cambiais adotadas desde o fim da Segunda Guerra Mundial, além de aspectos relativos à escassez de financiamento e de mão-de-obra qualificada para a indústria.

Em alguns momentos, o conjunto destes documentos revelam uma postura em parte ambígua. A análise da agricultura paulista não ultrapassa os limites do Estado, considerando a expansão das fronteiras agrícolas unicamente do ponto de vista dos seus efeitos perniciosos para São Paulo, frente à queda da produtividade provocada pela exploração extensiva das suas terras. Ainda que diagnostique a estagnação da agricultura de exportação entre 1947 e 1958, aponta a superprodução prevista para o fim da década de 1950; apesar de indicar a importância do crescimento da agricultura voltada ao mercado

interno neste decênio, a situação em 1959 é de crise de abastecimento. Se por um lado enfatiza o discurso antiinflacionário, critica o Plano de Estabilização elaborado pelo governo Juscelino Kubitschek, por prever contenção de crédito. As perspectivas de desaquecimento da economia seguem lado a lado com sucessivas citações de índices significativos de crescimento da indústria.

De qualquer forma, os argumentos apresentados convergem com os objetivos de uma política governamental voltada ao incentivo à produção agropecuária e à indústria, ou seja, à iniciativa privada, inclusive estrangeira – ainda que defenda a limitação da remessa de lucros. Tal política é reafirmada nas mensagens posteriores, quando passa a relatar os resultados favoráveis frente a cada um dos problemas apontados: a superação da crise de abastecimento, a superação dos desequilíbrios intra-setoriais da agricultura, a integração do parque industrial paulista, o autopropulsamento do desenvolvimento, a manutenção do crescimento industrial mesmo sob as condições adversas de fins do governo Juscelino Kubitschek.

Por outro lado, Oliveira (s.d.: 2) aponta entre as críticas que podem ser feitas ao PAGE a carência de “um diagnóstico bem elaborado da economia paulista que permitisse vislumbrar, com clareza, as deficiências da região e as prioridades a serem atacadas”, no que é seguido por José Roberto Mendonça de Barros (1987: 115), segundo quem

É bem verdade que o Plano de Ação pode ser criticado na sua formulação, na medida em que, tecnicamente, ele deixa muito a desejar; não partiu de um bom diagnóstico da economia paulista, diagnóstico este que deveria mostrar os pontos de estrangulamento existentes e sugerir prioridades; não houve também uma quantificação da demanda de serviços e obras públicas. Em resumo, faltou uma visão global da região sobre a qual iria atuar, bem como de suas deficiências. Estas críticas procedem, e podem ser consignadas como pontos negativos do período.

## **2.2. Políticas do governo Carvalho Pinto**

Ainda que critiquem a análise econômica efetuada pelo Grupo de Planejamento, tais autores não aprofundam as suas razões, de modo que este é ainda um tema passível de estudos mais aprofundados, que extrapolam os limites deste trabalho. De qualquer forma, tais críticas deixam transparecer, a exemplo do que foi anteriormente apontado com relação às análises historiográfico-arquitetônicas, a necessidade de um enfoque mais amplo, que ultrapasse os limites do PAGE para adentrar o campo das outras atividades e iniciativas do governo. Isso fica ainda mais claro quando se atenta para uma segunda ordem de críticas, apontadas por estes mesmos autores:

Duas críticas podem ser feitas ao sistema instituído: o Plano, na verdade, não passou de uma relação de obras que deveriam ser executadas (...) em segundo lugar, sua



implementação não proporcionou condições para a institucionalização do sistema (Oliveira: s.d.: 1-2)<sup>46</sup>.

Barros (1987: 115) complementa as críticas anteriores, apontando que “além disso, pode-se criticar o sistema na medida em que ele não foi institucionalizado”. Fica claro que tanto as análises empreendidas pelo Grupo de Planejamento quanto a não institucionalização do planejamento governamental não eram isentas ou mesmo correspondiam a posições políticas do governo, sobretudo quando se tem em mente a divergência das origens partidárias e das concepções políticas existentes entre Carvalho Pinto e Juscelino Kubitschek, ou mesmo todo o longo debate em torno das origens e do sentido do planejamento estatal e da sua implantação no Brasil, em que “planejamento era comunismo” e “era um perigo ser planejador” (Sampaio, 2007).

Deve-se, portanto, lançar um olhar sobre as diversas faces do planejamento – aqui entendido não só enquanto plano em si, mas em sua identificação com a política econômica, social e educacional – implantado pelo governo Carvalho Pinto.

Como já foi visto, este governo definia-se como agente estimulador da economia, ao mesmo tempo em que se propunha a promover o desenvolvimento através de mecanismos não inflacionários e que não resultassem de aumento de impostos. Para isso, baseava-se em uma série de iniciativas, entre as quais destacava-se, pelo seu caráter inevitavelmente publicitário<sup>47</sup>, a instituição do Grupo de Planejamento e a elaboração do PAGE, que unificava as demandas e projetos das diversas áreas da administração pública, direcionando-os a uma política preestabelecida de desenvolvimento que permitia um maior rendimento dos investimentos realizados.

Marcucci, ao traçar o perfil de Carvalho Pinto, já superava a visão que tende a resumir-se à experiência do PAGE ao assim definir as “cinco bandeiras de CP”: “planejamento, unidade política financeira, revisão agrária, enfrentamento da questão social e nacionalismo equilibrado”.

Desponta, desde um primeiro momento, a questão do financiamento do PAGE, em relação ao qual pretendia-se implementar uma política de aperfeiçoamento da administração fazendária e fiscal, campo ao qual Carvalho Pinto era tão afeito, em continuidade com o seu trabalho na gestão anterior, na qual era Secretário de Finanças.

Assim é que, apresentado em meados de 1959, o PAGE incluía, em suas páginas iniciais, o texto do Projeto de Lei 1335/1959, que aprovado viria a transformar-se na Lei 5444 de

<sup>46</sup>Oliveira (197?: 1-2) lembra que, apesar do Grupo de Planejamento ter elaborado o II Plano de Ação, Carvalho Pinto não elegeu seu sucessor e o grupo “de estrutura demasiado frágil”, “não teve forças suficientes para suportar uma alteração no comando político da máquina administrativa, dissolvendo-se totalmente”

<sup>47</sup>SAMPAIO (1987: 181) nota que “quem fala em Governo Carvalho Pinto lembra imediatamente do Plano de Ação. Com efeito, o Plano de Ação passou a expressar uma espécie de resumo, não só das realizações administrativas, mas do espírito de seu governo”.

17//11/1959, que “dispõe sobre medidas de caráter financeiro relativas ao Plano de Ação”, autorizando a abertura de créditos adicionais destinados a cobrir as despesas do PAGE no valor de Cr\$100.000.000.000,00 nos exercícios de 1959 a 1962, incluindo, além do custeio dos programas de obras relativos às diferentes secretarias, a criação de diversos fundos – FECE, FUNDUSP, Fundo de Expansão Agropecuária, Fundo de Financiamento da Indústria de Bens de Produção, Fundo de Expansão da Indústria de Base. Autorizava também a subscrição de ações do Banco do Estado de São Paulo S.A., da Companhia Hidrelétrica do Rio Pardo, das Usinas Hidrelétricas do Paranapanema S.A., da Companhia de Armazéns Gerais do Estado de São Paulo; a organização e subscrição de ações do Centro Estadual de Abastecimento S.A; e finalmente, elevava o limite de empréstimos da Caixa Econômica Estadual de São Paulo para obras de saneamento de 1/3 para 50% da renda orçada dos municípios (São Paulo, 1959: 10). O quadro anexo à lei estabelecia os limites de investimento para cada alínea do PAGE.

Dentre os conceitos introduzidos pelo PAGE estava a diferenciação dos recursos de custeio dos de investimento, de modo que os primeiros passassem a ser relacionados a políticas de ampliação dos serviços e não tão somente inchaço de gastos, e que os segundos refletissem políticas específicas de desenvolvimento econômico. A lei estabelecia que as operações referentes ao PAGE fossem contabilizadas em contas especiais, que permitissem acompanhar a execução do plano. Mais ainda, a inovação do gerenciamento dos recursos de investimento, através da utilização do mecanismo de créditos adicionais vinculados a cada investimento, permitia maior agilidade, economia e controle na execução das obras.

Sampaio (s.d.: 187-8) lista, entre os fatores de sucesso do PAGE “a atuação do grupo político formado em torno do governador, entre outros, aprovando um orçamento plurianual” que “em termos da prática política até então vigente, significava a eliminação do condenável (porém muito utilizado) instrumento de barganha dos deputados”, “sem o que não teria havido o plano”. Emerge, assim, a dimensão política que toma a iniciativa planejadora.

De outro lado, é interessante notar como esta atitude suplanta em muito a dimensão cotidiana da negociação política com o Poder Legislativo, para adentrar no campo ideológico mais amplo. Nele, a suposta “neutralidade” do planejamento, que junto com outros fatores como o caráter não institucionalizado do Grupo de Planejamento, já havia se revelado útil para a viabilização do PAGE, desempenha de novo papel fundamental, durante todo o governo Carvalho Pinto. Em sua segunda Mensagem à Assembléia Legislativa de (São Paulo, 1960: 6), utiliza-se do termo “programação” em mais de uma ocasião, refere-se ao progresso da ciência da administração e as modernas doutrinas do desenvolvimento econômico e mais à frente, coloca o problema em termos de planejamento-orçamento,

planejamento “rigorosamente técnico”, baseado no conhecimento da realidade, como “meio de selecionar objetivos e disciplinar o modo de atingi-los”, aliado ao orçamento enquanto *plano de financiamento do programa de trabalho*. Dessa forma, conceitos de previsão de receita, separação entre despesas de custeio e investimentos e o seu escalonamento pelo tempo são legitimadas, porque utilizadas “por nações mais adiantadas” (São Paulo, 1960: 12).

Como se atentou anteriormente ao se tratar da abordagem da questão agrária pelos governos Juscelino Kubitschek e Carvalho Pinto, esta mantém-se intocada pelo primeiro, sendo enfrentada segundo uma visão liberal, de modo a se antepor a soluções radicais “dissolventes”, pelo segundo. Resta, no entanto, entender a forma pela qual se dá este enfrentamento.

Como se verá adiante, o PAGE contempla um grande número de obras destinadas à rede de armazenagem e de fomento agrícola, além de pesquisa agrônômica, zootécnica e de engenharia de alimentos, além da criação de um fundo agropecuário de dimensões comparáveis àqueles dedicados à indústria. A Revisão Agrária, no entanto, devido aos graves interesses em jogo – não somente em termos estaduais, mas em termos nacionais – não é incluída no PAGE, ainda que antes de sua publicação o decreto 35090 de 15/06/1959 criasse “comissão para estudo de medidas visando melhor utilização das terras inaproveitadas públicas ou particulares do Estado de São Paulo”.

Os resultados dos estudos da comissão resultam na, Lei 5994 de 30/12/1960, que “estabelece normas de estímulo à exploração racional e econômica da propriedade rural e dá outras providências”. Dentre elas, a taxação progressiva da propriedade rural, a isenção à pequena propriedade, o encorajamento de práticas racionais e tratamento humano a trabalhadores através de redução de taxação sobre propriedades modelo, a majoração da taxação sobre latifúndios improdutivos, a isenção de impostos a áreas florestais. A lei ainda estabelecia a vinculação da receita do Imposto Territorial Rural à execução de projetos de colonização visando acesso à terra e à difusão de práticas modernas de produção agropecuária. A transferência do referido imposto para o campo da competência municipal por força da Emenda Constitucional n. 5, visando maior participação dos municípios na partilha das receitas, priva os estados deste instrumento disciplinar do uso da propriedade rural.

Ao contrário das medidas financeiras relativas ao Plano, dos diferentes fundos e da Revisão Agrária, a criação da FAPESP é incluída nas metas do PAGE, mais especificamente a de número 9: “constituir uma Fundação incumbida de administrar os recursos orçamentários previstos pelo art. 123 da Constituição Estadual, destinados à investigação técnica e científica” (São Paulo, 1959: 46). Pouco anterior à comissão dedicada à questão agrária é

aquela criada pelo Decreto 35048-A de 08/06/1959, encarregada de dar cumprimento ao citado artigo, cujos trabalhos resultam no projeto de lei n. 1953 de 1959. Após aprovada na Assembléia Legislativa, torna-se a Lei 5918 de 18/10/1960, que cria a FAPESP, a qual devia ser destinada 0,5% da renda tributária do Estado, tendo em vista o desenvolvimento da produção científica e a formação de pesquisadores, além da implementação de convênios com a iniciativa industrial privada (São Paulo, 1961: 55). Reis (s.d.: 209) relata como a criação da FAPESP se deu “com a entrega de recursos correspondentes a todo o atrasado”.

### **2.3.A trajetória do conceito de planejamento: a SAGMACS**

Digno de nota, diante de uma historiografia que tende a opor as experiências da CECE e do FECE, é o fato revelado no relatório elaborado pelo FECE, em 1963, de que a atuação da CECE a torna modelo para o FECE, inclusive no que tange aos métodos de trabalho:

A experiência de trabalho do órgão executivo do Convênio Escolar apresenta estreitos pontos de contato com as realizações do PAGE no setor educacional, quer pelo volume de obras realizadas, quer pela tentativa de atuar racionalmente no desenvolvimento da rede escolar. Essa experiência foi aproveitada na elaboração do programa de trabalho do Fundo Estadual de Construções Escolares, mesmo nos aspectos em que as orientações eram diferentes. (FECE, 1963: 16).

Realmente, quando trata do ensino primário e secundário na capital, o FECE (1963) utiliza conceitos e divisões cartográficas anteriormente elaborados pela SAGMACS. Esta proximidade expressa, antes de mais nada, a progressiva notoriedade que o conceito de planejamento passa a desfrutar no segundo pós-guerra, principalmente ao longo da década de 1950, encontrando seu ápice na passagem da década de 1950 para a de 1960.

É claro que tal notoriedade não necessariamente coincide com o máximo desenvolvimento de suas técnicas, o que explica o fato de que, a partir de uma perspectiva histórica, o FECE (1963: 1) diagnostique a “apenas recente” conquista de racionalização de métodos de trabalho, raros sendo os programas previamente elaborados para a posterior execução, que mesmo assim não eram sempre seguidos:

...ainda agora, não é possível afirmar-se que o planejamento já passou a integrar definitivamente a rotina de trabalho administrativo, na expansão da rede escolar

A equipe pressupõe, inclusive, a continuidade e aperfeiçoamento das técnicas de planejamento, o que, aliás, só poderia alimentar o otimismo e as expectativas depositadas em tais técnicas. Lucio Grinover, em texto sobre os “Problemas da aprendizagem industrial” (1965: 37) revela um ponto de vista em relação ao planejamento que é marcado pela confiança depositada neste novo instrumento:

As necessidades globais de pessoal docente e de investimentos, as prioridades, as

decisões, as metas, numa sucessão veloz mais segura, dos mais variados problemas, atuam como um grande incentivo ao trabalho junto aos jovens planejadores do país. Educadores, economistas, sociólogos e arquitetos, entrosados em equipes coesas, passam a atuar nas diversas fases do planejamento, na elaboração, execução, no controle e no remanejamento das decisões tomadas e nos resultados obtidos, através de um sistema que se fundamenta nos meios e métodos do planejamento econômico.

Joel Martins (Homenagem, 1965: 25) ao homenagear, em número especial revista *Acrópole* dedicado a construções escolares de Helio Duarte, Lucio Grinover, Marlene Picarelli e Roberto Goulart Tibau, alguns dos integrantes da Comissão Executiva do Convênio Escolar, inclui texto sobre planejamento escolar, o qual reafirma a necessidade do diálogo entre pedagogo e arquiteto no *planejamento da escola*, evidenciando o alcance do termo, passível de substituir, pelo seu caráter globalizante, o termo arquitetura. Novamente aparece a ligação entre a atuação da CECE e a do FECE, inclusive do ponto de vista arquitetônico:

O movimento alastrou-se, permitindo a possibilidade da introdução, nos serviços públicos, da nova arquitetura – movimento que pode-se admitir como pioneiro e que abriu novo campo para a intervenção dos arquitetos nas construções governamentais. De certa forma, a participação dos arquitetos na gestão do Governador Carvalho Pinto, pode ser vinculada ao trabalho de sapa desenvolvido pela Comissão do Convênio Escolar (Homenagem, 1965: 25).

A própria criação do Grupo de Trabalho na gestão Carvalho Pinto e a experiência do FECE, anteriormente mencionada, são recuperados pela Conesp (1979: 7) por conduzir à reformulação e implantação “de uma nova filosofia da construção escolar em São Paulo”:

...o FECE foi uma instituição pioneira a nível internacional e antecedeu mesmo o CONESCAL (Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y la Región del Caribe sediado no México, órgão patrocinado pela OEA e pelo governo do México), que hoje é considerado assessor e orientador de todos os demais organismos que tratam de construções escolares na América Latina e no Caribe.

Lima (1972: 51), em artigo publicado em revista temática sobre planejamento, remete a utilização de suas técnicas a 15 anos – ou seja, contemporânea à gestão Carvalho Pinto. Anos mais tarde, num dos tópicos do capítulo redigido para qualificação no programa de doutorado, intitulado “Procedimentos metodológicos de planejamento e de projeto e os mecanismos de reprodução ideológica” (Lima, 1988: 90-1), a autora fornece uma descrição do panorama deste período de expansão das técnicas de planejamento:

De 1958 a 1975, há uma carga considerável de obras que são traduzidas na área de educação e, em particular, sobre técnicas de planejamento de recursos para a educação, que se somam ao financiamento e assessoria de agências internacionais que influenciam as equipes do MEC e de algumas Secretarias Estaduais.

Em São Paulo, os trabalhos de urbanismo do município, elaborados pela equipe do Padre Lebre, iriam alimentar e se prolongar nas ações de planejamento do Estado e, em particular, do Fundo Estadual de Construções Escolares até 1968.

A metodologia então aplicada para o planejamento da expansão da rede escolar paulista reflete as posições decorrentes da filosofia católica do grupo “Economie et Humanisme”. No nível federal, sentia-se a presença das duas vertentes, cada vez mais próximas: a europeia via UNESCO, e a americana, via órgãos de financiamento.

A vinculação da expansão do ensino público com o desenvolvimento e seus instrumentos técnico-políticos – o planejamento educacional e o planejamento da rede – encontra em maio de 1956 o seu ponto de partida até alcançar, em 1975, todos os segmentos do sistema escolar de São Paulo.

É nessa data que os Ministros de Educação dos países latino-americanos, convocados pela Organização dos Estados Americanos – OEA – se reúnem na Conferência Latino-Americana de Educação, sob os auspícios e assessoria da UNESCO, e aceitam participar de um plano regional de extensão e melhoria da educação primária, compreendendo o decênio 1957-67.

Em continuação a esse evento, realiza-se, em novembro do mesmo ano, a Conferência Geral da UNESCO, que aprova, como projeto principal, a extensão da educação primária na América Latina, através do estímulo à ação educativa dos governos no sentido de “multiplicar o número de escolas até contar com volume suficiente para caber toda a população em idade escolar”.

O relatório da OEA previa um aumento sem precedentes da população em idade escolar, exigindo formação de professores e construção de prédios, tudo isso tendo em vista as exigências postas pelo desenvolvimento do continente. Ainda que a expansão fosse fruto de uma decisão política, pretendia-se isolar as decisões políticas das decisões técnicas, em sua suposta neutralidade, obedecendo às diretrizes da UNESCO, MEC/USAID, BIRD/BID.

Por outro lado, no tópico “A escola como conquista popular e como instrumento de legitimação dos setores dirigentes”, a autora assinala que a expansão do ensino público ocorrida em São Paulo principalmente no segundo pós-guerra é analisada por uma série de estudiosos do ponto de vista da especificidade do capitalismo brasileiro, a urbanização e a estrutura fundiária, que a condicionam a partir das exigências de reprodução da força de trabalho impostas pelos setores modernos de produção que se implantavam, vindos de fora. A falta de recursos teria gerado um conflito permanente e crescente: ao lado da pressão do capital e das camadas populares, situar-se-ia a busca de legitimação do poder político-eleitoral. Assim, a pressão por escolas deixa de ser exercida pela elite, visando à construção de ginásios e escolas normais no interior, para ser substituída pelos movimentos populares, principalmente durante os governos populistas, gerando a relação entre escola e voto (Lima, 1988: 104):

Com pequenas variações, a importância da construção escolar, enquanto instrumento da propaganda governamental, não sofreu abalos nos últimos trinta anos.

Já foi assinalada neste trabalho a presença do padre dominicano Louis-Joseph Lebret no Brasil no segundo pós-guerra, principalmente no que se refere ao violento embate

ideológico da Guerra Fria. Importa, neste ponto, retomar em linhas mais gerais a contribuição de Le Bret e do Movimento Economia e Humanismo, tendo em vista a compreensão de alguns elementos que marcam este setor importante do planejamento urbano, estatal e educacional vigente no intervalo que vai do fim da Segunda Guerra Mundial ao golpe militar de 1964, conforme colocado por Lamparelli (1994).

Pretendendo recuperar a contribuição deste movimento na formação do pensamento e das práticas do planejamento urbano e regional no Brasil, Lamparelli narra a trajetória de Le Bret no Brasil, desde a fundação da SAGMACS em 1947, “instituição pioneira de consultoria, que iria durante 16 anos, realizar um conjunto significativo de pesquisas e estudos”, introduzindo teorias e metodologias e contribuindo para a formação “de um novo paradigma que influenciaria um contingente de profissionais de planejamento urbano e regional”, que incorporava conceitos como “desenvolvimento harmônico”, “política do bem comum”, “necessidades”, “níveis de vida”, e outros, “que integravam certamente uma doutrina e, talvez, uma teoria”. Não se pode, aqui, pretender reproduzir a recuperação da trajetória de Le Bret, “fundando a *Jeunesse Maritime Chrétienne* e se lançando como um dos aglutinadores das forças progressistas do catolicismo social”, nem da constituição do movimento entre 1941 e 1942, aglutinando personalidades da resistência francesa, o seu desenvolvimento em instituições e nas interações com diferentes correntes de pensamento então vigentes na França.

Porém, torna-se relevante assinalar alguns de seus aspectos, como as origens na tradição dos católicos reformadores, “inseridas inicialmente na esfera da produção para conhecer e resolver os conflitos e os problemas da família operária, da organização sindical e da renovação empresarial”; ou o seu caráter pedagógico, visando além do conhecimento e ações concretas, a formação de quadros técnicos e políticos. Assim, em sua viagem ao Brasil e Uruguai em 1947, ao mesmo tempo em que realiza estudos preliminares em Recife e São Paulo, conhece o engenheiro e professor de urbanismo em Recife, Antonio Bezerra Baltar, que viria a ser coordenador de vários trabalhos da SAGMACS, e personalidades como o então governador de São Paulo, Lucas Nogueira Garcez, sob cujos auspícios a Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguai contrata a primeira grande pesquisa da SAGMACS, “Possibilidades e necessidades do Estado de São Paulo”.

Tudo isso correspondendo a um ambiente em que, na França, o Estado sofria transformações no sentido de ampliar o seu papel de regulador para o de promotor, “chegando à sua consolidação como Estado do Bem-Estar”. Conquistas para as quais caberia contribuir, no Brasil, com uma luta política pelo desenvolvimento, entendido como processo redentor da miséria humana, a partir da elevação do nível de consciência das desigualdades sociais e da solidariedade, ao mesmo tempo em que se incorporavam

conhecimentos científicos ao planejamento governamental (Lamparelli, 1994: 90-3). É assim que, finalmente, Lamparelli estabelece a necessidade de se compreender as condições históricas e conjunturais que permitem o florescimento e difusão de “crenças”, como as de que “as necessidades podem se sobrepor aos interesses, a solidariedade eliminaria os efeitos perversos da propriedade, a harmonia dominaria os conflitos, o equilíbrio e a proporcionalidade reduziriam a iniquidade; e o conhecimento científico das carências conduziriam uma política do bem comum” (1994: 97).

A SAGMACS representa para Le Bret a oportunidade de aplicar os métodos de *aménagement du territoire* a estruturas urbanas de grande porte e em rápida expansão, como na pesquisa “Necessidades e potencialidades da Aglomeração Paulistana” (1956 – 1958) e a pesquisa sobre a Estrutura Urbana de Belo Horizonte (1958 – 1959)<sup>48</sup>, agora já sem contar com a colaboração do grupo francês. Além das dimensões dos problemas a serem enfrentados, colocavam-se à SAGMACS as dificuldades de um ambiente pouco propício à atividade de planejamento, ainda na década de 1950:

No início da década de 50, a questão urbana ainda não se destacava, mas estava latente nas contradições presentes entre campo e cidade e na questão nacional das desigualdades regionais. Na agenda dos governos Federal e Estaduais figuravam, com prioridade, os grandes investimentos de infraestrutura nas áreas de energia, transportes e indústrias de base. Como segunda prioridade estavam as questões trabalhistas e previdenciárias, depois as de saneamento, saúde, educação e habitação, que como problemas urbanos estavam longe de serem resolvidos. Os governos municipais, especialmente das capitais, já vinham, desde o começo do século, enfrentando com dificuldades os graves efeitos do intenso processo de urbanização.

Os problemas urbanos vinham sendo tratados, nas grandes cidades como São Paulo, ora do ponto de vista técnico, pela atuação de urbanistas locais e estrangeiros através de estudos e planos de melhoramentos, ora por políticos populistas e suas práticas demagógicas e clientelistas. (Lamparelli, 1994: 94)

Em outro texto (1995: 38-9), a hierarquia modifica-se ligeiramente, de modo a considerar que as questões de saneamento básico, de saúde – em face às endemias rurais e à subnutrição – e de educação – face ao analfabetismo – chegam a ser tocadas, ao contrário das questões de habitação, e outros problemas urbanos então emergentes, que ficavam relegadas a um terceiro plano. De qualquer forma, fica claro o caráter do planejamento possível em um contexto de subdesenvolvimento, marcado pela escassez de recursos, fragmentação social, disparidades regionais, entre outros abundantes problemas estruturais. Adicionalmente transparece, no trecho final da citação de Lamparelli, a intensa competição

---

<sup>48</sup>Segundo Lamparelli (1994: 97) a pesquisa de Belo Horizonte é coordenada por Francisco Whitaker Ferreira, sendo que as experiências metodológicas nela realizadas eram incorporadas por Anhaia Mello, quando o CEPEU elabora os planos diretores das estâncias climáticas de São Paulo. A experiência de Belo Horizonte resulta na escrita do Caderno de Administração Pública n. 66, *Condições de vida e planejamento físico* (1966).



das diferentes posições frente ao urbanismo e ao planejamento urbano vigentes nas décadas de 1950, explicitadas por Lamparelli (1995: 37):

Tendo em vista que o urbanismo dos planos diretores e os aparelhos municipais não acompanhavam, com suas propostas, suas leis, seus projetos e obras, as demandas das novas populações em busca de integração no mundo urbano em formação, dois estudos foram encomendados pela Prefeitura em busca de experiências estrangeiras: um em 1949 ao urbanista Robert Moses e sua equipe de Nova Iorque, e outro ao Pe. Lebreton e seus colaboradores da SAGMACS, em 1956. Esses estudos se desenvolvem sob duas diferentes concepções, a primeira na vertente de Prestes Maia e a segunda no ideário de Anhaia Mello, aprofundando a polêmica entre os dois urbanistas da época. Posteriormente competem entre si na formação dos pressupostos teóricos, nas concepções de urbanismo, na escolha dos valores, necessidades e interesses primordiais que iriam influir nas propostas de atuação, com divergências radicais nos objetivos, meios e instrumentos de intervenção.

Interessante notar a postura de cada uma dessas vertentes em relação ao planejamento, reproduzindo o debate entre as concepções mais amplas sobre o tema, conforme anteriormente descrito:

Os contextos econômicos e políticos iriam influenciar tais estudos, num movimento pendular das ênfases e prioridades dadas pelas diferentes concepções e propostas, sempre interagindo diferentemente com as instituições e especialistas locais. De um lado, a marca do urbanismo dos EE.UU., propondo um modelo de cidade burguesa que viesse atender aos interesses dos proprietários e aos requisitos do crescimento econômico, através da remodelação das bases físicas de uma metrópole capitalista. Do outro lado, o *planejamento do desenvolvimento*, dando primazia aos programas de melhoria das condições de vida urbana para toda a população, a partir do conhecimento aprofundado da cidade real, suas dinâmicas de vida, carências e potencialidades (grifo nosso).

A pesquisa sobre as “Necessidades e Potencialidades da Aglomeração Paulistana” é contratada na gestão do médico Wladimir de Toledo Piza, que substituiu o prefeito eleito Jânio Quadros, que em 31 de janeiro de 1955 assume o governo do Estado<sup>49</sup>. É engavetada por Adhemar de Barros, que é empossado no cargo de prefeito em 04/04/1957, exercendo a função com pequenas interrupções até o final do seu mandato em 1961, por ter sido derrotado nas eleições a governador de 1958 por Carvalho Pinto.

Estes eventos prenunciam o tipo de obstáculos que tal concepção de planejamento e atuação política enfrentará, e que são explicitados por Lamparelli (1995: 27) ao retomar a narrativa dos acontecimentos seguintes, para participar, da elaboração e acompanhamento da execução do PAGE:

---

Entre 1959 e 1962, haveria uma interrupção significativa dos trabalhos da SAGMACS,

<sup>49</sup>Na verdade, vários personagens sucedem-se no exercício do cargo de prefeito de São Paulo nos quatro anos inicialmente destinados a Jânio Quadros: Jânio Quadros (08/04/1953 – 06/07/1954), José Porfírio da Paz (07/07/1954 – 17/01/1955), Jânio Quadros (18/01/1955 – 05/02/1955), William Salem (06/02/1955 – 01/05/1955), Juvenal Lino de Mattos (02/07/1955 – 10/04/1956), Wladimir de Toledo Piza (11/04/1956 – 07/04/1957).

motivada pela mobilização de muitos de seus técnicos para participarem, com outros profissionais, do "Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto". Após essa nova experiência de Planejamento Estadual, ocorreu uma divisão da numerosa equipe do Plano de Ação: parte dela fundaria duas novas empresas de consultoria, a "ASPLAN" e a "PLANASA", e a outra parte voltaria para retomar os estudos da SAGMACS. Esta nova equipe, agora organizada em cooperativa de trabalho, viveu intensamente, na prática, a nova conjuntura política das reformas de base, e foi bruscamente desbaratada pelos acontecimentos de abril de 1964.

Na mesma ocasião em que Lamparelli descreve como havia atuado paralelamente no CEPEU da FAUUSP, onde desenvolviam estudos os professores Anhaia Mello e Lauro de Bastos Birkholz, estabelecendo a ponte entre o Centro e a SAGMACS, no que se referia aos métodos de trabalhos empregados, ele volta a referir-se à experiência do PAGE, agora explicitando o papel nele desempenhado (1987: 3):

Foi uma experiência inédita e pioneira de Planejamento Governamental, mas em nível estadual. Dentro da equipe encarregada da elaboração do Plano de Ação, estivemos coordenando os setores sociais, em especial os planos de todos os organismos estaduais ligados aos assuntos da educação, inclusive os referentes à construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira. Acrescentávamos uma nova especialidade, de Planejamento da Educação, à de Planejamento Urbano."

E volta a assinalar como foi esta uma experiência singular, marcada pela "terceira via da economia humana", antes da desmobilização provocada pelo golpe militar:

Estava encerrado um período de atividades que se caracterizava pelo trabalho coletivo de um grupo aberto e inserido em uma prática social e política de objetivos, a nosso ver, coerentes com um projeto de desenvolvimento nacional e de justiça social.

Em outra ocasião, Lamparelli data o fim das atividades da SAGMACS de 1965. De qualquer forma, o balanço é positivo:

Avançando uma conclusão provisória, pode-se dizer que, com todos os erros, ilusões e frustrações, vivenciamos entre 1954 e 1964, uma fase inicial do planejamento urbano democrático, ainda que embrionário, com uma intensa busca de suas bases científicas, certamente discutíveis, com princípios éticos e escala de valores louváveis, com escassa experiência política e com técnicas eficientes para a época, tendo em vista as teorias disponíveis (Lamparelli, 1994: 97).

Sempre enfatizando a capacidade técnica e analítica da metodologia proposta, o autor cita, dentre os aspectos que suscitam os mais importantes questionamentos, além das dificuldades de relativas à interface entre planejamento e política, a penetração da doutrina "como fundamento da ação" no campo teórico, inibindo a formulação de explicações científicas mais gerais e complexas. Esta avaliação segue de perto aquela de Plínio Sampaio, efetuada com o tom casual e ao mesmo tempo objetivo, típico das entrevistas:

Depois, nós superamos inclusive isso [a teoria da Economia Humana], porque não tinha

uma análise marxista fundamentada, era um idealismo bonito, generoso, mas não batia para uma ação política mais firme, que se baseava na realidade, na contradição efetiva da luta de classes. Isso nós tivemos que admitir depois.

## **2.4.O Planejamento da educação**

Já no início do presente trabalho, levantou-se a questão da evolução histórica do significado da escola socialmente concebida e construída em diferentes momentos da vida nacional, ao se efetuar uma leitura dos sucessivos e diversos “projetos de Brasil moderno”, a partir da arquitetura escolar. Destacava-se, no que se refere à produção ora estudada, às concepções de Artigas e do grupo de arquitetos em torno dele reunidos, em torno de uma escola transformadora da sociedade, conforme definido por Janice Theodoro da Silva. Do FECE, mencionava-se a noção de “ajustamento” de amplos setores da sociedade à civilização urbano-industrial, não mesmo tempo em que a escola passa a ser vista – também – pelas classes populares como instrumento de ascensão social.

Na entrevista a Mário Henrique Caldeira, Lamparelli (2001: 176) afirma diretamente como o desafio era inserir o tema da educação, num planejamento que tendia a priorizar o desenvolvimento:

Aí se discutia se educação era investimento ou não. Por que? Porque o desenvolvimentismo falava: só pode se desenvolver se tiver investimento. Esse era o papo. Aí nós tínhamos que provar que educação era investimento para receber recursos.

Já se atentou anteriormente também para o fato de que o Plano de Metas apenas num segundo momento inclui metas relativas à educação, ainda assim definidas e efetivadas de maneira mais superficial que as demais, senão revistas. Lamparelli traz à tona, portanto, uma questão central para o entendimento de toda a atuação em prol da expansão do ensino no período em tela, ou seja, a do seu sentido e objetivos, por parte dos diferentes agentes envolvidos, destacando-se, no presente caso, o agente planejador.

Respostas para esta questão podem ser encontradas em um livro deste arquiteto, em co-autoria com Eloísa Denipoti, especialista em Planejamento Educacional pelo IRFED<sup>50</sup> e Luiz Lorenzo Rivera, apresentados como membros da “Equipe de SAGMACS – Economia e Humanismo – para Planejamento da Educação” (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 3). Em suas primeiras linhas, já demonstra o seu entendimento da educação enquanto instrumento de mudança social:

Temos a pretensão apenas de falar àqueles que têm alguma responsabilidade dentro do campo educacional, dizendo do significado e da amplitude cada vez maiores que a educação assume no processo de evolução econômica e social da nossa sociedade.

---

<sup>50</sup> O IRFED e o IEDES são apontados por Lamparelli (1994: 96-7) como dois dos principais pólos de desenvolvimento das proposições do Movimento de Economia e Humanismo, “muito procurados por bolsistas brasileiros”. O IRFED publica a revista *Développement et Civilisation* e o Iedes, a *Tiers Monde*, que juntam-se à revista *Economie et Urbanisme*.

Isso porque a educação, que como formadora de nossa juventude, quer como provedora de quadros humanos necessários ao nosso estágio de industrialização, ou ainda como um instrumento de autoconscientização e integração de populações na comunidade nacional, é o elemento poderoso na conquista de melhores padrões de vida e de justiça social (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 5).

É interessante notar como, na concepção da SAGMACS, conceitos como os de “autoconscientização” e “formação de mão-de-obra” não revelam nenhum tipo de incompatibilidade, em uma formulação do papel social da educação que por sua vez a conecta diretamente ao processo de evolução social.

Esta problemática é desenvolvida no primeiro dos quatro capítulos em que divide-se o livro, que aprofunda as relações entre desenvolvimento e educação<sup>51</sup>. Em primeiro lugar, supera a compreensão da educação enquanto processo educativo institucionalizado, incorporando os processos de informação e formação de opinião pública, de padrões comportamentais e hábitos de consumo, ou veículo de idéias e valores, “por vezes confluais com as do grupo social”, definidas como o desenvolvimento social, cultural ou econômico.

Atendo-se à primeira das dimensões apontadas, qualifica a educação como “uma das forças de maior atuação do complexo social”. Deve-se entender melhor o que isso significa no contexto em tela, o que é possível verificando-se a forma através da qual os autores percorrem as definições de vários sociólogos, como Florestan Fernandes, que a qualifica pela sua forma de atuação, enquanto “força de espera”, de Durkheim, de quem absorve a superação da idéia de transmissão de conhecimento em favor da idéia de formação do ser social, “encarada como uma adaptação do jovem à sociedade, levando em consideração o meio particular para o qual se destinava”; de Kilpatrick, “preparação da criança para uma civilização em mudança”, ou de Mannheim, que a define enquanto técnica social, “para influenciar o comportamento humano e como meio de controle social”. É importante ter em mente que estas eram postulações tidas como significativamente afirmativas, no sentido de que, como estabelece a citação que os autores efetuam de Lourenço Filho, “o homem que a educação deve realizar, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja, e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna” (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 9-10).

Daí a convergência entre os anseios de integração das populações do Terceiro Mundo e as necessidades do mundo moderno, de modo que “muitas sociedades, entre a nossa, pagam o preço de não terem compreendido o alcance dessa mensagem”, ou seja, a de Mannheim, afirmando-se a necessidade de se aplicar este conjunto de técnicas, com

---

<sup>51</sup>Os capítulos seguintes são dedicados aos condicionantes externos que se mostram determinantes no planejamento educacional – industrialização, urbanização –; as “anomalias e distorções” do sistema educacional e, finalmente, considerações práticas sobre o planejamento educacional.

implicações no planejamento educacional, encarado como “um dos elementos do planejamento global do desenvolvimento sócio-econômico”:

Em segundo lugar a educação é encarada como um fator de mudanças. A própria tese da educação como fator de mudança fica reforçada com o novo modo de encarar o problema: a Educação é hoje considerada um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 11)<sup>52</sup>

Ao planejador caberia conhecer os fenômenos sociológicos advindos da evolução social e econômica, visando a sua orientação, de modo que “os planos no campo da educação deveriam trazer respostas para auxiliar a superação de conflitos e desequilíbrios, favorecendo a continuidade do processo histórico”, que é “de evolução em busca de maior riqueza material e justiça social” (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 13). Os autores citam, como fenômenos que compõem esse processo - apesar da ausência de distribuição de renda, que faz perder os frutos do desenvolvimento econômico - a urbanização, industrialização, deslocamento ocupacional das populações, alterações nas relações de produção, mudança de hábitos provocada pela diversificação do mercado interno e dos hábitos de consumo, difusão das técnicas e ciência moderna, participação política.

Tem-se, assim, a definição de um papel social ativo da educação - e aqui poderíamos incluir a arquitetura - na transformação da sociedade, correspondendo, deve-se notar, à construção de um cenário otimista, que caminha no sentido de tais transformações, apesar da necessidade de resolução de certos conflitos, gerando desafios do porte da “integração de grandes parcelas de populações que vivem à margem do processo de desenvolvimento”, “distribuição de renda”, “fortalecimento da economia nacional”, “aperfeiçoamento da organização social e política”:

Mais uma vez a educação contribui como auxiliar indispensável ao estabelecimento de maior equilíbrio na distribuição da renda, pela formação em todos os homens de uma compreensão correta dos valores, mecanismos e vantagens da vida coletiva, seus grupos de associativismo e cooperação” (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 15)

Transparece aqui mais objetivamente o caráter do discurso dos autores, intimamente ligado ao Pe. Le Bret e o Movimento Economia e Humanismo.

Adicionalmente, os investimentos em educação são colocados lado a lado com aqueles relativos a bens de capital, tecnologia e organização, por visar o aperfeiçoamento e ampliação da força de trabalho, apesar de não haverem, naquele momento, a determinação dos percentuais que constituir-se-iam em bem de consumo imediato, de consumo futuro a longo prazo e investimento, este último apresentando ainda “problemas técnicos e práticos

---

<sup>52</sup>Mais à frente, reafirmam que “há uma relação significativa entre o processo de desenvolvimento social e a educação” e que “a existência da relação entre educação e desenvolvimento é óbvia e não há controvérsias a respeito” (1965: 17, 18).

de rentabilidade e de prazos". De qualquer modo, ao lado da formação da personalidade e da preparação para o desempenho das obrigações sociais e políticas, é colocada a formação de mão-de-obra – ou, do ponto de vista do educando, a "preparação para o trabalho" - enquanto tarefa da educação, o que vem a corroborar a grande convergência social que serve de pressuposto para este projeto de modernização da sociedade brasileira. O problema, então, é colocado, no segundo capítulo do livro, em termos da incapacidade tanto do sistema educacional identificar as necessidades e adequar-se a uma sociedade em desenvolvimento, quanto desta sociedade projetar tais necessidades tanto no campo da formação profissional como das bases culturais mais gerais, o que coloca o planejamento educacional como parte do planejamento global da sociedade:

Desta maneira, planejar a educação em uma sociedade não significa somente verificar os efetivos a escolarizar, programar a construção de prédios escolares e a necessidade de número de mestres a formar. O planejamento da educação requer uma visão mais ampla relativa aos problemas da sociedade... (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 19)

A seguir, discorrem sobre cada ordem de fatores a serem considerados no planejamento educacional: crescimento demográfico concomitante ao aumento da procura, industrialização e carência de mão-de-obra qualificada, desigualdades regionais e entre cidade e campo. De qualquer modo, a questão quantitativa e profissionalizante é sempre acompanhada da questão qualitativa, de formação do indivíduo, de forma a evitar que o desenvolvimento seja tão somente econômico.

Passando a tratar no terceiro capítulo, dos "problemas intrínsecos ao planejamento da educação", interdependentes daqueles de ordem econômica e social, novamente aparecem as limitações e desafios a serem enfrentados, de novo, de porte considerável. Ao tratar do sistema de ensino, identifica-o a "verdadeiros obstáculos ao desenvolvimento", por vários motivos: por representar sempre um conteúdo imposto por sociedades em estágio de desenvolvimento superiores e diferentes dos nossos; por corresponder a anseios da elite, revelando-se anacrônico; por afastar a criança da escola e dificultar a formação de técnicos, pelo seu caráter livresco visando preparação para o ensino superior e obtenção de títulos; enfim, por refletir ideais de vida e aspirações coloniais (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 26-8).

A postura é de otimismo: "se por um lado essa estrutura se opõe à evolução, por outro lado, não poderá impedi-la". O papel do planejador é conhecer a realidade para "forçar" a evolução "no sentido das forças progressistas". No entanto, revela-se necessário abandonar as "experiências-pilotos que podem significar um desvio de grandes somas para projetos que servirão para fazer surgir novos tipos de privilégios" e mesmo desistir da mudança do sistema, atuando em favor de uma otimização que provoque a consciência da necessidade

de mudanças. Além de criticar a visão de planejamento como mera promoção de aumento de vagas, reprova a disseminação de estabelecimentos sem a consideração de aspectos sociais, culturais, econômicos, demográficos das regiões, o que resulta no grande número de ginásios em localidades onde eram não só desnecessários, mas também inadequados diante do grau de seu desenvolvimento social, por serem definidos a partir de critérios políticos eleitorais. Mas as limitações aqui se repetem: a tensão entre o político e o técnico não pode ser ignorada, haja visto que os “políticos representam forças em jogo dentro da sociedade”, ainda que sejam estas as “forças de espera” apontadas por Florestan Fernandes. A postura aqui é clara:

O problema não é de distribuir salas de aula em número suficiente para abranger a população de 7 a 11 anos, assim como não está em fornecer escolas secundárias em número suficiente para que grande parte dos jovens nelas se prepare para as universidades. O que vemos é a necessidade imperiosa de fazer com que as populações se integrem conscientemente na comunidade nacional trazendo para ela as riquezas tanto individuais como de GRUPO. Trata-se igualmente de possibilitar que a população escolarizável seja incorporada no processo de desenvolvimento social e econômico. Trata-se ainda de conciliar, como já dissemos anteriormente, os anseios de formação dos jovens com as oportunidades de engajamento profissional que a comunidade ou região pode oferecer. É necessária igualmente a coordenação da extensão da rede de ensino com as necessidades de formação de técnicos de todos os níveis. Entretanto, somos forçados a reconhecer que os planos educacionais não caminham nesse sentido e que as dificuldades para atingir esses alvos são numerosos (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 31-2).

Somente 1,3% dos alunos ingressantes no ensino primário atingiam o ensino superior, e entre 1956 e 1962, 40,1% dos alunos concluem primário. Os autores citam estudo da SAGMACS elaborado em 1963 para o governo do Paraná, que revela que as matrículas compreendem cerca 50% das crianças existentes, mas também que destas matrículas, cerca de 34% são de repetentes: “não adiantaria estender absurdamente a capacidade de matrícula se as últimas séries continuarem vazias”, se os índices de aproveitamento continuarem baixos, etc. As causas residiam exatamente na inadequação dos programas, na baixa qualidade dos docentes, na má localização das poucas escolas: “as crianças não podem deixar de trabalhar para freqüentar uma escola **alienada**”; “onde o trabalho é executado em moldes primitivos e a mão-de-obra quase gratuita, não pode haver interesse de NINGUÉM pela educação (grifos dos autores) (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 36).

Apesar da procura pela escola poder ser fator de desenvolvimento socioeconômico.

Os autores referem-se, neste trecho, a documento elaborado por Lamparelli e Rivera para a Comissão Interestadual da Bacia Paraná-Uruguaí, intitulado “Análise da situação educacional: ensino fundamental e médio no Estado de São Paulo”, que merece ser

revisitado. Por ora, é suficiente a leitura deste trecho, em que se percebe não só a orientação predominantemente profissionalizante para a qual tende o projeto dos autores, provavelmente porque esta não exclui a dimensão humanística da formação do aluno, ao contrário do que ocorre com a criticada escola vigente. E mais ainda, a avaliação efetuada da experiência do FECE até 1963, cerca de dois anos antes da publicação do livro, sobre o qual reconhecem que sua atuação se dá ainda dentro do paradigma da construção de salas de aula, nos moldes do ensino livresco, pouco prático e desconectado das realidades locais. Como se verá adiante, ao se estudar as realizações do PAGE, grande parte das metas relativas ao ensino profissionalizante são revistas.

No quarto e último capítulo do livro, dedicado a princípios de planejamento educacional, concentra-se nos objetos, métodos e técnicas do planejamento enquanto instrumento. No que concerne aos objetos, atenta para a educação escolar e extra-escolar, os diferentes níveis administrativos e de ensino; quanto ao método, destaca as análises através de aproximações sucessivas – anteriormente aplicado no PAGE (São Paulo, 1959: 15) e baseado no detalhado conhecimento da realidade, conforme as pesquisas da SAGMACS. Igualmente o caráter dinâmico do planejamento é retomado, ao mesmo tempo em que surge com maior nitidez a questão da participação, apenas vislumbrada em ocasiões anteriores. Este último já era incluído entre os requisitos fundamentais do planejamento da educação pelo Seminário Interamericano sobre *Planeamiento Integral de la Educación*, promovido pela Unesco e OEA em junho de 1958, juntamente com outros itens que encontram desdobramento em instituições, grupos de planejadores, iniciativas de planejamento e na literatura produzida sobre o tema: autenticidade, visando não comprometimento com grupos ou setores sociais – ou seja, neutralidade legitimadora –; aplicação de métodos científicos na pesquisa da realidade e no planejamento; apreciação das necessidades e providências necessárias para sua satisfação em curto, médio e longo prazo; apreciação de recursos humanos e financeiros e previsão dos fatores que intervêm no planejamento – como aqueles relativos à máquina administrativa –; continuidade e flexibilidade, garantindo caráter dinâmico ao planejamento; trabalho em equipe – interdisciplinaridade –; formulação e apresentação enquanto esforço nacional, coordenação, avaliação e adaptação periódica dos planos.

Entre os aspectos relativos à atividade de planejamento educacional colocados, ocupa posição de destaque a da alocação dos recursos disponíveis para a promoção do desenvolvimento: “que parcela deve ser aplicada em educação?” (Lamparelli, Denipoti, Rivera, 1965: 46). Ao mesmo tempo em que coloca o desequilíbrio entre o montante de recursos disponíveis e o quadro das necessidades do desenvolvimento, englobando outros setores sociais e econômicos, atenta para o fato de que a simples concentração de



recursos em educação em prejuízo de outros setores não constitui saída para o desenvolvimento, sem uma atividade planejadora.

Reside aqui uma questão central para a compreensão da produção em tela. Já se viu que o PAGE estabelece três grandes setores de investimentos, relativos à melhoria da infraestrutura, melhoria das considerações do homem e expansão agrícola e industrial. Cerca de 27% dos recursos abarcados pelo plano são destinados a esta última, parcela mais ou menos equivalente à dedicada à segunda, o que já revela o peso do papel do Estado no desenvolvimento econômico. Mais ainda, dentre as fontes de financiamento do PAGE incluem-se recursos de empresas estatais e autarquias como o IPESP. De modo que ao lado de todas as inovações implementadas em termos de análises conjunturais, previsão de arrecadação, uso de créditos adicionais, separação entre verbas de custeio e investimento, orçamento-programa, situa-se a continuidade de práticas anteriores, que aliam a incapacidade de investimento do Estado – diante da caracterizada escassez de recursos – e disponibilidade de recursos advindos da contribuição previdenciária dos servidores públicos do Estado de São Paulo abrigados pelo IPESP. Estes recursos participam significativamente da parcela que se julga conveniente aplicar não só em educação, mas em diversos serviços a serem prestados pelo Estado à população.

Finalmente, merece ser citado o trecho final do livro de Lamparelli, Denipoti, Rivera (1965: 48), em que são retomados e resumidos pontos que se revelam já bastante familiares, por estarem presentes no estudo da atuação dos agentes, até aqui efetuada:

O ajustamento do processo de planejamento, especialmente necessário na fase de fixação de metas e recursos e na fase de execução efetiva, deverá ser feito periodicamente, com uma explicitação do processo para todos os seus participantes. São os chamados Planos de Ação ou Plano de Trabalho. O Plano é, pois, um corte do processo de planejamento e deve consubstanciar todas as informações com relação a objetivos gerais, área de planejamento, política educacional, quadro objetivo da situação em que se está intervindo e sua dinâmica, principais problemas e necessidades – em um dado momento – esquema de prioridade e sua justificativa, objetivos específicos ou metas quantitativas, sua localização e distribuição, órgãos responsáveis pela execução de cada parcela e os recursos humanos, técnicos, institucionais e materiais para a montagem e operação das unidades funcionais que atenderão aos objetivos fixados.

Os Planos desempenham uma dupla função, a primeira junto a toda a população, de maneira a provocar uma integração da opinião pública nos propósitos das atividades educacionais, a colaboração de esforços ainda marginais que poderiam ser mobilizados e ainda uma pressão fiscalizadora para que as previsões sejam cumpridas apesar das mudanças periódicas das autoridades políticas.

A segunda, junto aos executores que poderão adquirir uma visão global dos esforços e, portanto conduzir sua ação na mesma direção do conjunto, servindo ainda para um controle mais eficiente das parcelas e do todo. Como os projetos, os programas, os

orçamentos, o Plano constitui instrumento útil e indispensável no processo de planejamento, mas ele não é o processo.

O planejamento, considerado como uma atitude, como um hábito metódico, continuamente inspira, ordena e racionaliza todas as atividades. Estas são acompanhadas por uma crítica constante e sistemática – o controle da execução e a avaliação de custos, prazos e resultados – que deverá acumular informações e experiências para o aperfeiçoamento das atividades planejadas e, em ocasião oportuna, orientar a elaboração de novo plano, novos projetos, novos programas que impliquem em objetivos mais avançados e cada vez mais próximos das necessidades...

Estas idéias estão presentes no PAGE e nas *Mensagens* nas quais se relata a sua implementação, conforme visto, mas também na criação e, de forma marcante, nos primeiros anos de atuação do FECE.

### **2.5.A criação do FECE**

Ainda que sejam recorrentes as citações das peças jurídicas relacionadas à criação e regulamentação do FECE, não se encontra na literatura dados disponíveis mais aprofundados sobre o processo de sua criação. O relatório elaborado pela Conesp (1979: 7) cita a determinação, por Carvalho Pinto, de se criar um Grupo de Trabalho na Secretaria da Educação para estudar o problema e propor soluções, grupo este que chegou, entre outras, à conclusão de que a construção de escolas exigia uma maior especialização que a apresentada pelo órgão até então responsável, a DOP. Como solução, o Grupo de Trabalho propôs que se criasse um órgão com verbas próprias, especificamente dedicado ao planejamento da construção escolar.

Interessante notar que, ao contrário da criação da FAPESP, ou dos fundos destinados à agropecuária ou à indústria, a criação do FECE e do FUNDUSP não se incluíam entre os objetivos setoriais do PAGE, mas somente no projeto de lei que dispunha sobre as medidas financeiras relativas ao plano, e que condensa todas as questões políticas envolvidas. Por outro lado, tal posicionamento revela as relações ambíguas entre aqueles que seriam dois pólos opostos: o planejamento e a reforma administrativa. Por um lado, o próprio relatório do FECE, antes de tratar de sua criação, nota ter ela caráter de exceção, num planejamento avesso a custosas reformas:

Quando da elaboração do Plano de Ação, foi admitido, para a maioria dos setores da administração estadual, que o mesmo seria executado sem alterações substanciais na máquina administrativa do Estado; a fixação dessa posição decorria do fato de ter sido considerada inviável a tese de que seriam necessárias profundas reformas preliminares no aparelhamento administrativo do Estado, para depois passar-se a executar o vasto plano de investimentos que constituía o Plano de Ação. "Todo planejamento que quiser antepor à sua realização uma reorganização administrativa de base, isto é, der predominância a

modificações nas atividades-meio, tende a perder seu objetivo fundamental de por em ação as atividades-fim". (FECE, 1963: 23)

O trecho citado pelo relatório faz parte do tópico "Reforma Administrativa" da *Mensagem* de 1961, que complementa: "as modificações administrativas que se fizerem necessárias serão realizadas regularmente e dentro das possibilidades e conveniências da Administração geral do Estado" (São Paulo (Estado), 1961: 19). A necessidade de reforma administrativa é colocada, conforme identificam-se "pontos de estrangulamento" e deficiências da máquina administrativa. Ao mesmo tempo, as metas definidas no PAGE e mesmo as grandes dimensões resultantes do "crescimento natural" e as transformações das funções do Estado impunham tal reforma, que são de quatro tipos: a coordenação dos vários setores da administração diante de tarefas específicas – em que se destaca o Grupo de Planejamento –; a reorganização de órgãos existentes – entre as quais a da Secretaria de Educação e DOP –; a criação de novos órgãos – como o FECE e FUNDUSP, e os "gabinetes de controle do andamento do Plano de Ação instalados em várias secretarias, especialmente na Secretaria de Viação e Obras Públicas e com ligação direta com o Grupo de Planejamento" – "sendo que a estruturação desses organismos já se inspirou em moldes administrativos renovados, de forma a garantir o máximo de eficiência"; e finalmente, a introdução da técnica do Planejamento-Orçamento (São Paulo, 1961: 21-2).

O setor de construção de escolas é um desses pontos de estrangulamento, merecendo a criação e regulamentação do FECE. Tal iniciativa advinha do insucesso em se elaborar programas de obras escolares, ainda mais garantir a continuidade e ritmo acelerado de obras. Não havia, ao contrário de áreas como transporte rodoviário e energia elétrica, planos gerais anteriores ou órgãos encarregados do planejamento, como o DER e o DAEE. Fazia-se necessário aparelhar a máquina administrativa do Estado para enfrentar o grande volume de obras necessárias, no que se referia ao custeio e planejamento da expansão da rede escolar:

Como exemplo marcante da extensão e importância das reformas determinadas pela execução do Plano de Ação e da atualização que o mesmo vem determinando na estrutura básica das unidades administrativas, deve ser mencionado o que ocorreu na Secretaria da Educação, com a criação do Fundo Estadual de Construções Escolares, previsto no Plano, destinado a manter atualizado o levantamento das necessidades da rede escolar e estabelecer e executar programas periódicos de construção dentro de uma escala de prioridade e com a criação do Gabinete Técnico de Planejamento, com a finalidade de examinar e coordenar os estudos encaminhados pelos órgãos técnicos da Secretaria, promover o levantamento dos problemas do ensino, realizar pesquisas e estudos de base para formulação da política educacional do Estado e realizar planejamento de conjunto das atividades da Pasta. (São Paulo, 1961: 22).

Celso Lamparelli<sup>53</sup>, em entrevista concedida a Mario Henrique de Castro Caldeira (2001), explicita o posicionamento do FECE em relação à máquina administrativa do Estado, revelando como, mesmo dentre as iniciativas de reforma administrativa, encontram-se aquelas que visam “driblar” as limitações existentes em prol da concretização do plano:

...e para fazer isso era preciso agilidade, padronização, equipe autônoma, recursos próprios e independência total da morosidade do aparato estatal, isto é, do funcionalismo público (Lamparelli, 2001: 173).

E assim descreve o processo de criação do FECE:

E a peripécia para fazer o plano era convencer os técnicos da Secretaria que precisava fazer o levantamento preciso, qual a situação da educação naquela época.. Especialmente, como o plano tinha um setor de investimentos, como é que estava a rede escolar. Então a preocupação era o levantamento da rede escolar. Eu já sabia que a situação era péssima, especialmente na capital, porque eu tinha participado, há uns dois anos antes, em uma pesquisa em que se levantava a situação da educação também. Então, a pesquisa do Pe. Leuret, ou da SAGMACS, fazia uma verificação do nível de atendimento da educação, das condições dos prédios, etc., e eu já sabia que a situação era precaríssima. Mas eu encontrei uma inexistência de dados. A Secretaria tinha um papel ofício, um papel daquele de fazer prova, escrito com letra gótica. Cada prédio tinha uma folha dessas em uma pasta AZ. Informações completamente desatualizadas, etc. (Lamparelli, 2001: 172)

E descreve como ficou a partir dali estabelecida a realização de tal trabalho, entre outros motivos, porque o congresso de planejamento da educação de 1958 em Washington, da qual o secretário Carlos Pasquale havia participado, estabelecia prioridade à educação, abrindo-se a possibilidade de financiamento de construção de prédios pela Aliança para o Progresso, porém, sob nova forma de administração. Daí a discussão em torno da necessidade de criação do FECE:

E aí eu fiquei encarregado de criar este fundo. Aí eu montei a equipe, criei o fundo. Tudo foi criado rápido, decreto do Plano de Ação, fazia parte do Plano de Ação. Esse fundo foi criado, eu assumi a direção como presidente do fundo, montei a equipe, e passei o fundo para o professor Pasquale, que saía da Secretaria por razões políticas e era preciso dar

---

<sup>53</sup> Alguns dados biográficos de Celso Lamparelli podem ser encontrados no Memorial elaborado para o concurso para Professor Titular da FAUUSP (1987 p. 3). Cursando os três primeiros anos do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP, Lamparelli transfere-se para o Rio de Janeiro, onde desenvolve atividades relacionadas à política universitária junto à JUC e conclui, em 1956, o curso iniciado em São Paulo. No ano seguinte passa a atuar na SAGMACS e no CEPEU, onde convive com o professor Lauro de Bastos Birkholz. Entre os anos de 1959 e 1962, toma parte da Equipe Técnica do PAGE, coordenando os setores sociais, em especial os planos de todos os organismos estaduais ligados aos assuntos da educação, inclusive os referentes à construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira. Filho de professores primários (Lamparelli, 2001: 171), dedica-se ao planejamento educacional, assessorando o Ministro da Educação de João Goulart, no Programa Escola Brasil. Atua na CEDUSA na segunda metade da década de 1960, e na EDAP até 1972. Paralelamente, inicia atividades docentes na EESC USP em 1962, lá permanecendo até 1984. Em 1973 inicia um período de dois anos de estudos na França. Em 1978 passa a dividir o tempo entre a docência e a criação e direção do Núcleo de Pesquisa em Administração e Desenvolvimento Urbano da FUNDAP até a sua extinção em 1981. Em 1983 assessoro o prof. Candido Malta Campos Filho, no breve período em que este exerce o cargo de Secretário de Planejamento da Prefeitura de São Paulo. Em 1984 transfere-se para a FAUUSP, onde torna-se professor titular em 1987.

alguma coisa para ele, e ele tomou o meu lugar, e ficou diretor executivo do FECE, 1960. Trabalhava no FECE Flávio Villaça, Clementina Dambrosio, Mayumi Watanabe de Souza Lima<sup>54</sup>. Esse pessoal todo trabalhou no FECE levado por mim e nós iniciamos no FECE um trabalho sistemático de produção com um novo método de trabalho. Porque antes quem construía era o DOP, Departamento de Obras Públicas do Estado, com projetos padrões, que a gente chamava o grande carimbo da escola. E o FECE passou a ter total autonomia, vinculado diretamente ao secretário e ao Plano de Ação, de forma a atender a meta do plano de Ação que era construir, em quatro anos, três anos e meio nessa altura, uma quantidade substancial de escolas e salas de aula de ensino médio e primário. E passaram então as equipes do FECE a estudar e fazer o levantamento, estudar a situação da rede estadual (Lamparelli, 2001: 172).

A Lei 5444 de 17/11/1959 autorizava, dentre outros, a criação do FECE. O Decreto 36799 de 21/06/1960 o regulamentava, sendo que o artigo 9 deste decreto estabelecia que “as obras compreendidas nos programas de construções do Fundo serão executadas pelos órgãos próprios do Estado”. O FECE seria orientado e controlado por um Conselho presidido pelo Secretário da Educação e constituído pelo Diretor Geral do Departamento de Educação, pelo Diretor Geral do Departamento de Ensino Profissional, pelo Diretor Geral da Secretaria de Educação, por uma pessoa do Grupo de Planejamento e pelo Diretor Executivo. Logo após, o Ato n. 36 de 18/07/1960 criava o referido Gabinete Técnico de Planejamento (São Paulo, 1961: 22), cuja atuação é praticamente desconhecida.

O FECE, até 1965, somente atua no sentido de “elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamento dos prédios destinados às escolas públicas estaduais do ensino primário e médio” (Conesp, 1979: 7), ficando a cargo da DOP e do IPESP a sua execução<sup>55</sup>. Instalado em meados de 1960, passa imediatamente a planejar a rede escolar, e no exercício seguinte passa a custear a construção e equipamento de prédios escolares. Os recursos investidos pelo FECE, relacionados em tabela por ele elaborada, não incluíam os recursos despendidos pelo IPESP, que incorporava os prédios a

---

<sup>54</sup> FECE (1963) lista os dirigentes: Secretários da Educação: Antonio de Queiroz Filho, Luciano Vasconcellos de Carvalho, Carlos Pasquale, Sólton Borges dos Reis, Euvaldo de Oliveira Mello; Secretários da Viação e Obras Públicas: José Vicente de Faria Lima, Francisco de Paula Machado Campos; Presidentes do IPESP: Francisco Morato de Oliveira, Oswaldo Pinheiro Dória; Diretores Executivos do FECE: Carlos Pasquale, Flávio Villaça. Equipe técnica: Flávio José Magalhães Villaça, urbanista; Celso Rui Beisiegel, sociólogo; Mario Viotti Guarnieri, arquiteto; Clementina de Ambrosio, arquiteta; Marlene Picarelli, arquiteta; Mário Pereira Bicudo, professor; Elza Rego Barros, professora; Benigno Lagreca, professor; Roberto Milton Moreto, desenhista; Alice Oliveira Corrêa, desenhista; Setor Financeiro: Alberto Sabato, economista; Luiz Dória, técnico de administração; Alice Vera Galloti, advogada; Léa Raposo Mattos, contadora; Setor de Estatística Documentação e Controle: Sabatina de Lourdes Gervásio, Ruth Motta, Ana Amélia Correa Amaral; Secretaria: Maria Flóra Câmara Guilherme, Mariza Emilia Ferracini Moura, Nair Valle Fiúza, Nancy Toledo Arrais, José Garcia, Maria Molina Gonzáles, Carlos Cesar Soares.

<sup>55</sup> Ainda que Ferreira e Mello (2006: 17) afirmem que “pelo número de escolas construídas no período, nota-se que a responsabilidade pela construção escolar foi repassada quase que integralmente ao IPESP, ficando o DOP com a incumbência de outras obras públicas”, o que vai contra a concepção do relatório da Conesp (1979: 7), segundo o qual a execução continuaria sendo efetuada pela DOP “e, numa escala mínima, pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP)”.

seu patrimônio imobiliário. O FECE custeava as obras a cargo da DOP, e equipava aquelas a cargo da DOP e do IPESP.

Um último aspecto merece ser destacado, a partir da entrevista de Lamparelli, referente aos novos procedimentos e inserção do FECE nos processos decisórios, até então marcado por interesses e pressões políticas exercidas junto à Secretaria de Educação ou ao governador, diretamente ou através de deputados:

A intervenção política se dava diretamente do governador. Por que? Porque quem decidia aonde ia se construir era o Plano de Ação que ficava no Palácio, com a assessoria e o trabalho desenvolvido pela equipe do FECE.

O próprio relatório de 1963 do FECE descreve, como se verá à frente, as mudanças em tais processos.

### **2.6.A experiência de planejamento do FECE**

O relatório elaborado pelo FECE ao final da gestão Carvalho Pinto em 1962 e datado de 1963, merece ser revisitado, tendo-se em vista a compreensão da trajetória do trabalho, em seus aspectos metodológicos, quantitativos, e de procedimentos.

O FECE (1963: 5), ao analisar os antecedentes que marcam a sua criação e primeiros anos de atuação, os descrevem como anos de crescente deficiência na realização das funções do sistema oficial de ensino e “sensível processo de deterioração qualitativa” da escola, resultante das políticas educacionais das administrações anteriores – normalmente baseadas em soluções emergenciais e provisórias – ao lado de transformações sociais acentuadas:

As décadas anteriores haviam registrado acentuada expansão demográfica, particularmente nas áreas urbanas do Estado. Desenvolvera-se o estilo de vida peculiar à moderna sociedade urbana e industrial em alguns núcleos populacionais mais importantes, com reflexos mais ou menos intensos em todo o seu território. As transformações econômicas, sociais e culturais em curso durante esse período, passaram a exigir da escola uma participação decisiva no ajustamento de setores cada vez mais amplos da população às novas condições de vida.

A época é caracterizada pela expansão de oportunidades educacionais em todos os níveis de ensino.

Incorporam-se à clientela “extensos contingentes de setores desfavorecidos da sociedade”, que buscam a rede pública de ensino: “assiste-se, então, ao desenvolvimento de reivindicações educacionais, em todo o Estado de São Paulo”, com pressões da população e de setores da elite intelectual, principalmente educadores, no sentido de se universalizar o ensino primário e expandir os demais níveis. Daí os barracões, classes de emergência, aumento de turnos, e o resultado: índice de reprovações no primário de 32%.

É este o quadro em que o FECE insere a sua própria criação, intimamente ligado ao PAGE,

do qual reproduz os objetivos, ao mesmo tempo em que aponta as recorrentes limitações impostas – carência de recursos financeiros, tempo disponível para os estudos preliminares, limitações de dados estatísticos, mapas e informações disponíveis, elevada carência de edifícios. Nova é a concepção de que os estudos de crescimento e distribuição demográfica, inventário dos prédios escolares, distribuição territorial dos prédios de cada município são considerados tópicos de Planejamento Urbano, tarefa de cada município. Não estando, na opinião da equipe, este campo desenvolvido no estado, necessário revelou-se o preenchimento da lacuna com estudos tidos por rudimentares.

A situação de cada nível e modalidade de ensino a cargo do FECE é analisada separadamente: o ensino primário, o ensino secundário e o ensino profissional.

Quanto ao primeiro, os meios utilizados para aumentar a oferta de vagas – emprego sistemático de medidas emergenciais – deteriorou as condições de trabalho dos professores: redução da jornada escolar, dobrando ou triplicando o número de classes; barracões de madeira; classes em dependências de edifícios próximos às escolas; adaptações de bibliotecas, salas de professores, corredores, depósitos para abrigar salas de aula; superlotação de salas de aula; “soluções de emergência apoiadas em modelos de escolas antes apenas implantados nas áreas rurais”, como as escolas isoladas. Surgiam assim as “classes de emergência”<sup>56</sup>. Afirma-se, porém, que “com o emprego sistemático dessas medidas, e com a criação das denominadas ‘classes de emergência’, o sistema escolar estadual no setor do ensino primário aparelhou-se para atender automaticamente à expansão da procura. Assim, os objetivos de natureza ‘quantitativa’ foram na realidade alcançados.” (FECE, 1963: 6). As crianças eram atendidas, desde que procurassem a escola, mas “a escola primária oficial restringiu-se, gradualmente, à transmissão de rudimentos de técnicas de leitura, escrita e cálculo, apresentando-se sem condições para atender ao desenvolvimento integral da personalidade do educando” (FECE, 1963: 6-7). O problema relevante por volta de 1960 não era, portanto, a criação de vagas, mas a correção das deficiências geradas pelas sistemáticas medidas de emergência, bem com a adoção de medidas prevendo o crescimento vegetativo da clientela.

Sobre o ensino secundário, afirma-se que a expansão das décadas anteriores havia se dado sobretudo com a construção de ginásios estaduais no interior do Estado, uma vez que as reivindicações na época eram deste tipo de escola. Ocorreria assim excesso de vagas no ensino secundário. Cita-se levantamento efetuado pelo Grupo de Planejamento publicado no Plano de Ação, segundo o qual a expansão do ensino secundário havia superado largamente a do ensino primário, havendo 175.850 vagas para uma demanda de 114.090 alunos. O FECE conferia tal fato à precariedade de procedimentos – políticos –

---

<sup>56</sup> Silva (2006: 47-8) ainda lembra que na segunda metade da década de 1950, o ensino primário é reduzido para dois anos, o que vigorou por quatro anos.

adotados na extensão da rede escolar: havia problemas de distribuição de vagas, principalmente na capital, onde eram insuficientes, com ginásios funcionando à noite, ocupando a título precário prédios de grupos escolares estaduais.

Finalmente, as primeiras tentativas de implantação do ensino profissional eram recentes, e apesar do crescimento das matrículas, seu número ainda era restrito em termos absolutos. De novo, cita as carências listadas pelo PAGE: era indispensável “aparelhar o atual sistema de ensino profissional para atender às necessidades do trabalho no mundo moderno” (FECE, 1963: 70). Havia, em 1960, 63 unidades, das quais 24 de ensino industrial e 39 de ensino artesanal, com programas defasados e mal localizados em relação à demanda, devido ao critério político de escolha dos locais beneficiados.

Fato que comprova que o FECE qualifica a sua própria atuação como significativa é a recuperação histórica da Comissão Executiva do Convênio Escolar, Comissão Municipal de Construções Escolares e IPESP, para chegar ao PAGE, para a seguir apresentar os quadros com os números de prédios escolares, que não correspondem ao de estabelecimentos, dado que estabelecimentos de ensino médio encontravam-se instalados em prédios de grupos escolares, entre outras situações específicas:

**Tabela 2: Ensino primário: prédios para grupos escolares estaduais existentes em 1960**

Tipo de prédio	Capital	Municípios		Total no Estado
		+ de 50000 hab. em 1960	- de 50000 hab. em 1960	
Prédios de alvenaria de propriedade pública, construídos especialmente para escola	109	218	804	1131
Barracões de madeira ou prédios de alvenaria não construídos especialmente para escola	158	164	392	714
Total	267	382	1196	1845

Fonte: FECE (1963)

**Tabela 3: Prédios de escolas estaduais de ensino secundário e normal, em 1959**

Tipo de prédio	Capital	Municípios		Total no Estado
		+ de 50000 hab. em 1960	- de 50000 hab. em 1960	
Prédios de alvenaria de propriedade pública, construídos especialmente para escola	14	41	212	267
Prédios de grupo escolar ou prédios de alvenaria não construídos especialmente para escolas de ensino secundário	70	7	50	127
Total	84	48	262	394

Fonte: FECE (1963)

O foco do problema não é a criação de novas, mas a adequada instalação dos estabelecimentos tendo-se em vista as condições materiais necessárias à melhoria qualitativa do ensino, desde seus aspectos pedagógicos até os sanitários e da saúde da criança. Os objetivos são reproduzidos a partir do PAGE: construir e equipar 3000 salas



“possibilitando o funcionamento das unidades escolares existentes em adequadas condições de ensino”; construir e equipar 4000 salas “a fim de eliminar o déficit atual de vagas e possibilitar o atendimento, nos próximos 4 anos, de toda população escolarizável” (FECE, 1963: 21); no que se refere ao ensino secundário, “a fim de proporcionar condições adequadas aos estabelecimentos existentes”, construir e equipar 1100 salas de aula...”; a fim de “tornar mais atuantes as escolas profissionais, indispensáveis à preparação da mão-de-obra”, “construir e equipar 30 novas unidades de ensino profissional do 1º ciclo...”, “reorganizar a Escola Técnica Getúlio Vargas, e adotar medidas para a instalação das 4 outras Escolas Técnicas, criadas por convênio com a União”.

Após descrever a criação do FECE, passa a descrever o contato preliminar com o problema, que orientou a elaboração das diretrizes que regeram a coleta e organização de estatísticas, características da rede, definição de técnicas de trabalho, questionários, classificação de prédios. A atuação do FECE se dá a partir de três pontos fundamentais: as características da rede escolar existente, os objetivos do Plano de Ação e os recursos financeiros disponíveis. Devido ao crescente êxodo rural, os déficits eram maiores nas zonas urbanas que nas rurais, e proporcionalmente maiores nas cidades maiores que nas pequenas cidades, culminando com o caso da capital, em que desde o fim do Convênio, – supostamente em 1955 – o Estado não construíra nenhum prédio.

Dentre as “Principais normas adotadas”, estavam aquelas segundo as quais o FECE só construiria ou ampliaria grupos escolares, atendendo a zonas urbanas – sedes de municípios e distritos, tendo em vista os recursos existentes e os objetivos a serem então alcançados. Tais grupos urbanos absorveriam o montante de recursos disponível, atendendo o maior número de crianças possível. Tendo em vista a obrigação dos municípios aplicarem 20% de suas receitas em educação, estes ficariam a cargo da construção das escolas isoladas rurais, de custo módico, oferecendo-se ainda crédito da Caixa Econômica do Estado de São Paulo aos municípios que não conseguissem arcar com estes custos. As prefeituras ainda ofertariam os terrenos onde seriam construídos os prédios, e os recursos seriam utilizados em obras que implicassem aumento de vagas, vetando-se ampliações de dependências complementares, a menos que as ampliações de salas as tornassem necessárias. Obras de manutenção continuaram sendo feitas, com recursos e sob a responsabilidade da DOP. Não foram substituídos edifícios aproveitáveis, ou seja, construídos de alvenaria especialmente para escolas.

É o próprio FECE que descreve o processo de construção de uma escola até então, que iniciava-se com gestões de representantes locais junto à administração estadual, atuando diretamente junto ao Executivo ou através de deputados. Obtida a autorização do governo,

as providências passavam a depender da Secretaria da Educação, cujo papel era de indicar o terreno e o tipo de prédio à DOP: “não havia planos gerais de construções escolares, e apenas a Diretoria de Obras Públicas era utilizada como órgão construtor”. Em momentos de agravamento das condições da rede, procurava-se superar o ritmo propiciado pelo processo descrito acima, através da elaboração de planos de construção mais amplos, independente de solicitações políticas, bem como do aumento da capacidade realizadora do governo, por exemplo, através da utilização do IPESP como órgão construtor (FECE, 1963: 11).

Os procedimentos adotados também são descritos: efetuou-se um levantamento e classificação dos edifícios da rede de ensino primário e secundário, incluindo características dos edifícios, localização, número de períodos de funcionamento, matrículas, etc., tendo em vista a elaboração do programa de construção. A unidade de medida era a sala de aula, cujo déficit era determinado para cada município, tendo em vista o existente em fins de 1959 e a demanda prevista para fins de 1962.

No caso do ensino secundário, poucas cidades contavam com mais de um prédio, sendo este a unidade de medida, a ser comparada com a população total da cidade.

No caso do ensino industrial, as necessidades independiam dos prédios existentes, dadas a sua obsolescência e a localização destas em áreas de desenvolvimento industrial, havendo, já antes da criação do FECE, a definição da expansão da rede de escolas industriais para a capital.

Ainda que a orientação e as técnicas tivessem sido as mesmas para a capital e o interior, são consideradas as complexidades do primeiro caso. Passa-se, assim, a tratar separadamente de cada caso. Quanto ao interior do estado, os estudos consistiram, para cada cidade, em: levantamento dos prédios escolares, previsão do crescimento das matrículas para 1962, cálculo de déficit de salas, estudo da distribuição territorial dos novos prédios. Classificaram-se os prédios entre “aproveitáveis” e “não aproveitáveis”, conforme definição das tabelas anteriores: barracões, alugados, e adaptados. Dos prédios aproveitáveis, considerou-se apenas o número de salas de aula, em prejuízo das necessidades administrativas. Elaborou-se o levantamento conforme modelo de ficha, e mapa de cada cidade com localização das escolas. O déficit era calculado tendo em vista a demanda em 1962, atendida em salas aproveitáveis – salas de aula – utilizadas em dois turnos com 35 alunos.

Vários aspectos que dirigiram tal cálculo são explicitados, ainda que não nos atenhamos a eles. Porém, a rede estadual deveria dispor de vagas para absorver o possível crescimento das matrículas das redes municipal e particular, e partiu-se do pressuposto de que as matrículas de 1958 a 1960 correspondiam à procura, dadas as medidas emergenciais

anteriores, uma vez que casos excepcionais de carências eram comunicados em relatórios das autoridades escolares. Os estudos de matrícula eram globais, para cada município, separando-se em zona urbana, zona rural, zonas distritais, escolas municipais e particulares. A distribuição de tais salas em grupos novos ou ampliações mereceu especial atenção: resultava não só da localização das salas preexistentes, mas de uma série de dados urbanísticos que eram solicitados às autoridades escolares locais: mapa com localização das salas preexistentes, vias rápidas, ferrovias e rodovias, centros e ruas comerciais, áreas de maior crescimento e número de edifícios por quadra. Era assim delimitada a área de atendimento de cada grupo, tendo-se em vista o número de salas e a densidade demográfica dos locais:

A demarcação das áreas de atendimento foi feita, sempre que possível, de maneira a evitar que as crianças fossem forçadas a atravessar barreiras perigosas ou penosas, quando de sua caminhada para a escola; tais barreiras eram consideradas como sendo rios, vales profundos, ferrovias, rodovias, vias urbanas de grande tráfego, etc. (FECE, 1963: 44)

Decidia-se, assim, entre outros, pela ampliação ou construção de novo grupo escolar, nas proximidades, em posição mais favorável, o que era na maioria das vezes mais recomendável. As ampliações deveriam ser consideradas, tendo em vista as dimensões do terreno.

Quanto ao ensino secundário (ginásio 1º e 2º ciclo), como afirmado anteriormente, a situação no interior era mais favorável que na capital: 18% dos estabelecimentos em prédios provisórios contra 83% nas mesmas condições, na capital. A tarefa era, então, de corrigir a distribuição das vagas nas cidades. Tal discrepância é atribuída a razões políticas, e é assim colocada, em números:

Como conseqüência dessa situação, aos 6.756.966 indivíduos residentes nos municípios que em 1960 possuíam mais que 50.000 habitantes, eram oferecidos em 1959, apenas 55 prédios aproveitáveis para ensino secundário, enquanto que, às 6.217.733 pessoas residentes em todos os demais municípios eram oferecidos 212 prédios aproveitáveis para este tipo de ensino. (FECE, 1963: 62)

Os critérios para a concessão de novos prédios foram baseados no Decreto 36850 de 25/06/1960: o primeiro prédio seria concedido quando o município atingisse a média de 120 conclusões do primário no triênio anterior; a ampliação para comportar segundo ciclo se daria com a média de 80 conclusões do primeiro ciclo no triênio anterior; o segundo prédio de ensino secundário seria concedido quando a população atingisse 50.000 habitantes, o terceiro aos 100.000 habitantes, e assim por diante. Ampliações eram estudadas caso a caso, e muitas vezes feitas através da construção de prédios para as escolas de aplicação, beneficiando simultaneamente os cursos primário e secundário, e o normal. Efetuou-se,

assim, uma correção, que pode ser avaliada no quadro a seguir, tendo-se em vista que em 1960 os municípios de mais de 50.000 habitantes tinham a média de uma sala aproveitável para 5840 habitantes, enquanto os municípios de 30.000 a 50.000 habitantes tinham a média de uma sala aproveitável para 2950 habitantes:

**Tabela 4: Ensino secundário – Número de habitantes por sala aproveitável**

Tipo de prédio	1959		1963	
	Salas aproveitáveis existentes (1)	Habitantes de 1960 por sala aproveitável	Salas aproveitáveis a existir (1)	Habitantes de 1960 por sala aproveitável
Guarulhos (2)	0	-	14	7.200
São Paulo (3)	172	22.200	678	5.600
Santos	20	13.300	58	4.600
Santo André	22	11.100	63	3.900
S. Bernardo do Campo	8	10.300	26	3.150
S. Caetano do Sul	13	8.800	31	3.700
Sorocaba	19	7.300	28	4.900
Bragança Paulista	10	6.900	10	6.900

1. Excluídos os laboratórios

2. Para uma população de 101.273 habitantes em 1960, Guarulhos não dispunha de nenhuma sala aproveitável pois seu ginásio achava-se instalado em prédio de grupo escolar

3. Inclusive Osasco

4. O próprio município comprometeu-se a construir dois prédios para ensino secundário, com o que ficaram satisfeitas suas necessidades. São esses os prédios aqui considerados

Fonte: FECE, 1963: 63

Note-se que parte das vagas existiam, mas em salas não aproveitáveis, nas cidades maiores. Posteriormente, o FECE colheu dados sobre cada um dos edifícios para o ensino secundário.

Quanto ao ensino profissional, o planejamento foi elaborado a partir de estudos regionais, a partir da divisão do Estado em regiões polarizadas pelas maiores cidades, definindo-se os municípios e serem implantados, a prioridade e o tipo de escola.

O planejamento foi dividido em três etapas. A primeira etapa previa 13 prédios prioritários, que já possuíam escolas, mas não atendiam às necessidades mínimas das regiões: Araçatuba, ABC, Araraquara, Campinas, Guarulhos, Jundiaí, Piracicaba, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Santos, São José do Rio Preto, Sorocaba, Taubaté; a segunda etapa previa 14 novos prédios nos centros regionais restantes: Araras, Bauru, Barretos, Botucatu, Cruzeiro, Iguape, Itapeva, Lins, Limeira, Marília, Mogi das Cruzes, São Carlos, São José dos Campos, Rio Claro; a terceira etapa previa 12 prédios para completar a rede: Assis, Birigui, Bragança Paulista, Catanduva, Franca, Itu, Jaú, Jaboticabal, Mococa, Guaratinguetá, Tupã, São Vicente.

Após a conclusão do planejamento detalhado, os objetivos do Plano de Ação para o Interior do Estado foram reformulados, limitando-se à primeira etapa.

O relatório acrescenta um tópico sobre "A participação das prefeituras municipais", que inicia enaltecendo o intercâmbio com as prefeituras, afirmando ser delas proveniente grande parte dos dados utilizados pelo FECE, e desempenhando papel fundamental seja doando terrenos, mantendo ensino municipal de alto padrão, construindo e cedendo ao Estado

“ótimos prédios escolares”. Na maioria dos casos, no entanto, os municípios não estavam preparados para cooperar com o governo, “dada à pobreza de seu aparelhamento técnico”:

Os pedidos de mapas das sedes dos municípios, feitos pelo FECE foram respondidos da seguinte maneira:

11 municípios enviaram reconstituições de levantamento aerofotogramétrico.

26 municípios remeteram plantas semi-cadastrais (com alguma indicação gráfica das edificações existentes em cada quadra) em escala.

111 enviaram apenas planta em escala, sem indicação dos prédios.

195 municípios forneceram esboços, via de regra feitos à mão livre.

157 não remeteram qualquer tipo de planta.

Apenas um município reivindicou a construção de novos prédios com base em um levantamento geral das necessidades do município, incluindo um estudo da distribuição territorial das escolas existentes e propostas, suas capacidades e previsão de crescimento de matrículas.

A absoluta maioria das comunas reivindicou novas escolas, com precária fundamentação, e sem uma visão de conjunto das necessidades do município no setor do ensino.

Nenhum município possuía e aplicava qualquer plano que visasse reservar com antecedência os terrenos necessários à construção de escolas. (FECE, 1963: 77-8)

Com freqüência praças eram recusadas, tendo sido pequeno o número de municípios que não ofereceram os terrenos, devido à dificuldade de obtenção ou “discórdias entre o executivo e o legislativo municipais” (FECE, 1963: 78). Dos que tinham Plano Diretor, muitos não o implementavam, ainda que um deles “remeteu ao FECE valiosa planta que indicava o local de residência de todos os alunos da cidade, assim como a localização, características e capacidade dos prédios escolares existentes”. Quanto à construção:

Em muitos casos, as obras foram contratadas com as prefeituras municipais. Foi notável o exemplo dado por uma grande cidade que organizando uma equipe técnica com a específica função de construir prédios escolares, executou seis deles em reduzidíssimo prazo (que variou entre 5 e 8 meses) e a baixíssimo custo.

O caso do município da Capital é igualmente analisado. Por último, deve-se atentar para as realizações do Plano de Ação, conforme tabela elaborada pelo FECE (1963: 121), em que se constata a superação das metas inicialmente estabelecidas:

**Tabela 5: Ensino elementar e médio – realizações do Plano de Ação**

	Ensino primário		Ensino secundário		Ensino profissional	
	Salas de aula concluídas ou a concluir entre 31/1/59 e 31/4/63	Salas de aula iniciadas ou a iniciar antes de 31/4/63	Salas de aula concluídas ou a concluir entre 31/1/59 e 31/4/63	Salas de aula iniciadas ou a iniciar antes de 31/4/63	Prédios concluídos entre 31/1/59 e 31/4/63	Prédios iniciados ou a iniciar antes de 31/4/63
Capital	2782	752	394	172	9	0
Interior	3332*	1115	971**	155	0	9
Total	6114	1867	1365	327	9	9

\* Estão aqui incluídas 370 salas iniciadas antes e concluídas depois de 31/01/1959.

\*\*Estão aqui incluídas 365 salas iniciadas antes e concluídas depois de 31/01/1959.

Fonte: FECE (1963)

## **2.7.Arquitetura: a visão do FECE**

Já vimos que o relatório elaborado pelo FECE (1963) adota como referência à experiência da Comissão Executiva do Convênio Escolar. Já se viu como, num ambiente descrito como de descrença dos governantes na então “arquitetura contemporânea brasileira”, as escolas do Convênio Escolar constituem precedente de arquitetura moderna a favor da produção do IPESP, durante o governo Carvalho Pinto. Porém, se do ponto de vista projetual, estas escolas representam um avanço, o mesmo não ocorre do ponto de vista sistêmico, como cabia aos planejadores do FECE:

As pesquisas no setor da arquitetura escolar estão ainda bastante atrasadas no Brasil, não só quanto aos programas dos prédios escolares mas também e principalmente no tocante aos seus aspectos estritamente arquitetônicos como o da utilização dos materiais de construção e das técnicas construtivas, o da ventilação, iluminação e decoração dos ambientes, o da flexibilidade de uso dos espaços etc; são igualmente reduzidos os estudos quanto ao *design* do equipamento escolar. (FECE, 1963: 103)

Justifica tal situação com o panorama de 60% de barracões dentre os prédios da capital e de 35% de prédios adaptados no interior, resultados dos costumeiros “programas de emergência”. Mais ainda, contradizendo afirmação do início do relatório:

Tem sido praticamente nulo o diálogo entre arquitetos e educadores, ignorando estes últimos, quase que totalmente a função dos primeiros no processo de concepção de um prédio escolar. (FECE, 1963: 103)

Sobre a contribuição do FECE:

Em tais circunstâncias pouco pôde ser feito pelo FECE no curto espaço de dois anos e frente ao enorme déficit de salas a ser sanado. Esse pouco, restringiu-se à fixação de diretrizes fundamentais em aspectos dos mais elementares, como a limitação dos tamanhos máximo e mínimo dos prédios escolares, a padronização dos programas a serem seguidos em seus projetos, e pesquisas gerais de índices referentes a diversas modalidades de áreas. (FECE, 1963: 103)

Sobre os projetos, lança uma certa confusão ao conferir grandes proporções ao processo de extinção dos projetos padronizados:

Foi abolida a utilização de projetos padronizados, e a maioria dos prédios escolares foi construída de acordo com projetos elaborados para cada caso. (FECE, 1963: 104)

No tópico “Terrenos para prédios escolares”, fornece quadro com a área média de terrenos de uma amostra de prédios anteriores a 1959 e outras, posteriores ao Plano de Ação, quando o Grupo de Planejamento define padrões adotados pelo FECE, de 35m<sup>2</sup> a 45m<sup>2</sup> de área por metro quadrado de sala de aula, com terrenos maiores para o ensino secundário, colégios e escolas normais ou institutos de educação, e finalmente para ginásios vocacionais. Quanto aos programas de necessidades, concentram-se em comprovar a qualidade dos edifícios, comparando-os a amostras construídas pelo Convênio Escolar. Os

programas foram elaborados pelo Grupo de Planejamento, adotados pelo FECE e aplicados pela DOP e IPESP na elaboração dos projetos. São expostos os seguintes índices, e a defesa da qualidade que sua aplicação impõe a estas escolas, através da comparação com escolas do Convênio Escolar:

As salas de aula foram projetadas ou com 6mx8m ou com 7mx7m; neste último caso foi exigida iluminação bilateral.

Da aplicação dos programas apresentados resultaram prédios com as seguintes áreas médias totais construídas (inclusive o galpão de recreio) por sala de aula:

Prédios com 7 salas: 149,00 m<sup>2</sup> por sala

Prédios com 12 salas: 142,00 m<sup>2</sup> por sala

Prédios com 18 salas: 139,00 m<sup>2</sup> por sala

Para os galpões cobertos destinados ao recreio, o padrão adotado foi de 24 a 28 m<sup>2</sup> de área por sala de aula.

Quatro prédios de grupos escolares construídos pelo antigo Convênio Escolar foram estudados pelo FECE e apresentaram as seguintes características:

GRUPO ESCOLAR DE VILA MONUMENTO

Número de salas de aula: 9

Área do galpão de recreio: 209,00 m<sup>2</sup>

Área do galpão por sala de aula: 20,9 m<sup>2</sup>

Área total construída, por sala: 156,00 m<sup>2</sup>

GRUPO ESCOLAR DE VILA MADALENA

Número de salas de aula: 9

Área do galpão de recreio: 220,00 m<sup>2</sup>

Área do galpão por sala de aula: 24,5 m<sup>2</sup>

Área total construída, por sala: 170,00 m<sup>2</sup>

GRUPO ESCOLAR PRUDENTE DE MORAIS

Número de salas de aula: 18

Área do galpão de recreio: 300,00 m<sup>2</sup>

Área do galpão por sala de aula: 16,6 m<sup>2</sup>

Área total construída, por sala: 125,00 m<sup>2</sup>

GRUPO ESCOLAR VILA IPOJUCA

Número de salas de aula: 12

Área do galpão de recreio: 436,00 m<sup>2</sup>

Área do galpão por sala de aula: 36,5 m<sup>2</sup>

Área total construída, por sala: 180,00 m<sup>2</sup>

(FECE, 1963: 106)

Ainda que a área de galpão por sala de aula adotada pelo FECE seja maior que em quase todos os casos estudados da CECE, a situação inverte-se no que se refere à área total construída por sala de aula. Este fato enseja as principais críticas às escolas do PAGE, pelo fato da ausência de ambientes complementares – laboratórios, auditórios, quadras de esportes – acarretar a queda da qualidade do ensino. Os três tipos de grupo escolar são assim definidos:

**Tabela 6: Programas adotados na elaboração de projetos para grupos escolares**

Dependência	GE Tipo I		GE Tipo II		GE Tipo III	
	N	Área m <sup>2</sup> (unidade)	N	Área m <sup>2</sup> (unidade)	N	Área m <sup>2</sup> (unidade)
Salas de aula	6	48	10	48	16	48
Salas p/ o pré-primário	1	48	2	48	2	48
Salas de professores	1	15	1	20	1	25
Biblioteca	1	10	1	16	1	25
Diretoria	1	12	1	12	1	12
Auxiliar de diretor	-	Não há	1	12	1	12
Arquivo	-	Não há	1	12	1	12
Gabinete dentário	1	10	1	10	1	10
Gabinete médico	-	Não há	-	Não há	1	10
Educadora sanitária	-	Não há	1	10	1	10
Galpão do pré-primário	1	36	1	70	1	70
Galpão do primário c/ palco e refeit.	1	162	1	276	1	384
Cozinha	1	10	1	10	1	12
Despensa	-	Não há	1	3	1	6
Portaria	1	-	1	-	1	-
<b>Sanitários</b>						
Sanitário privativo da Diretoria	-	Não há	1	-	1	-
Sanitário masc. p/ a Administração	1	-	1	-	1	-
Sanitário fem. p/ a Administração	1	-	1	-	2	-
Sanitário p/ o pré-primário	1	-	2	-	2	-
Conj. de sanitários p/ os alunos	2	-	2	-	2	-
<b>Depósitos e armários</b>						
Para material didático	1	4	1	4	1	5
Para material de limpeza	1	2	1	2	2	2
Para o pré-primário	1	6	1	8	1	8
Junto ao galpão ou refeitório	1	6	1	8	1	8

Grupo Escolar Tipo I-R: igual ao Tipo I, mas com 4 salas de aula, devendo ser prevista sua ampliação para o Tipo I.

Grupo Escolar Tipo II-R: igual ao Tipo II, mas com 8 salas de aula, devendo ser prevista sua ampliação para o Tipo II.

Grupo Escolar Tipo III-R: igual ao Tipo III, mas com 12 salas de aula, devendo ser prevista sua ampliação para o Tipo III.

Fonte: FECE (1963)

Deve-se notar que o FECE é consciente da diminuição do padrão dos prédios e dos programas de necessidades:

As dificuldades encontradas pelo Convênio para realizar integralmente o seu programa, indicaram a necessidade de adequar os padrões dos prédios escolares à realidade – tendo em vista um mínimo de obras cuja construção era inadiável, e os recursos financeiros disponíveis para executá-los. Daí a padronização dos programas de necessidades, embora os projetos sejam elaborados individualmente e a inclusão apenas das dependências imprescindíveis às atividades didáticas:

Entretanto, foram excluídas do programa inicial, e reservadas para uma 2ª prioridade, todas as dependências que não eram imprescindíveis para o funcionamento da unidade escolar; tais como auditórios, piscina, quadras de esporte cobertas, casa do zelador, etc.. (FECE, 1963: 16)

Finalmente, cita-se as instruções que os arquitetos deveriam seguir:

#### Diretrizes para projetos

As seguintes instruções foram elaboradas pelo FECE a fim de orientar os arquitetos na elaboração dos projetos de prédios para grupos escolares:

1. Os portões de entrada e saída dos alunos não deverão ser localizados em vias de tráfego intenso.
2. Observados os recuos mínimos legais, ou aqueles que o projetista julgar convenientes, por razões estéticas, de implantação do edifício, etc., o remanescente



da área livre deverá ser preservado para fins de recreio ou para possíveis implantações.

Na maioria dos casos, os tamanhos dos terrenos equivalem a de 10 a 15m<sup>2</sup>, por aluno do curso primário, assumindo-se cada sala desse curso como comportando 35 alunos. Nesses casos, a área livre de uso geral (recreio descoberto), deverá ser aproximadamente igual a de 1/3 a 2/9 da área do terreno (3 a 5 m<sup>2</sup> por aluno). Essa área livre deverá ser contínua e estar localizada junto ao galpão, formando com ele um ambiente unificado do recreio; disporá ela de uma porção pavimentada, em prolongamento ao piso do galpão, com área equivalente a 1m<sup>2</sup> por aluno e deverá receber tratamento paisagístico adequado (árvores copadas, bancos, etc.)

3. Somente deverão ser previstas áreas livres de uso privativo de cada sala de aula, uma vez que esteja assegurada a área livre de uso geral. As primeiras complementam, mas não substituem a segunda.
4. O refeitório será um recanto do galpão, razoavelmente resguardado, onde alunos possam tomar alimento, mas que possa igualmente ser usado para o recreio, após as refeições, ou nos horários em que elas não forem servidas. A maior parte dos Grupos Escolares dispõe ou pode dispor de mesas desmontáveis, que são utilizadas, quando é servida a sopa escolar, que não requer montagem de mesas (sic). O recanto de refeições seria, então incorporado ao recreio. Quando o palco é suficientemente amplo e não muito elevado, pode ser utilizado como local de refeições. A menor parte dos alunos toma refeições fornecidas pela Escola.
5. Nenhuma sala de aula ou dependência administrativa deverá abrir para o galpão.
6. A administração, especialmente a Diretoria, deverá ocupar uma posição central em relação ao conjunto, e estar "voltada para dentro" da escola. Deverá ser facilitado ao Diretor o contacto rápido com todas as dependências do prédio, inclusive recreios. Toda a vida escolar deve se passar sob as vistas do Diretor; este deve, por exemplo, assistir às entradas e saídas dos alunos, inspecionar os recreios, visitar periodicamente as salas de aula, além de ser o responsável pela limpeza, manutenção e conservação do prédio.
7. Cada Educadora Sanitária e cada Médico servem a mais de um Grupo Escolar, através de visitas periódicas. Via de regra, todavia, nas cidades grandes, há um dentista para cada Grupo Escolar.  
Normalmente, tanto a educadora sanitária como o médico trabalham em suas próprias salas, atendendo as crianças, que lhes são encaminhadas pelos professores ou pela Diretoria.  
Não há necessidade de sala de espera, pois os alunos são enviados, um a um, esperando sua vez em sala, assistindo à aula.
8. A biblioteca nos cursos primários funciona principalmente como local para guarda de livros e como Biblioteca Circulante (emprestando livros). Nunca, toda uma classe vai a Biblioteca para ler. Esta pode, portanto, funcionar num pequeno "hall", que sirva igualmente para exposição de trabalhos de alunos e onde haja um recanto com armários destinados à guarda de livros e espaço para algum mobiliário.
9. Os sanitários deverão ser localizados em uma porção intermediária entre as salas de aula e o galpão. Os sanitários masculino e feminino deverão ser afastados, ou então ter suas portas distantes uma da outra.

10. É desejável que a cozinha ocupe uma posição tal que atenda, tanto ao galpão do curso primário, como ao do pré-primário.
11. As salas do curso pré-primário deverão ter o mesmo tamanho das do curso primário. Os alunos daquele deverão dispor de entrada, área livre, galpão e sanitários independentes. O curso pré-primário, entretanto, não deverá ser totalmente isolado do conjunto do Grupo Escolar; seus alunos e os do curso primário são atendidos pelo mesmo dentista, sala de professores do curso primário; a administração de todo o conjunto é uma só.
12. É recomendável que a área livre, o galpão e as salas de aula do curso pré-primário, sejam integrados num ambiente contínuo. O galpão terá uma área aproximadamente igual a  $\frac{3}{4}$  das salas de aula; a área livre deverá dispor de uma parte pavimentada ou então coberta com areia.  
O curso pré-primário deverá dispor de um depósito suficientemente amplo, para a guarda de móveis e instrumentos utilizados no curso (cadeiras preguiçosas, material de jardinagem etc.). Cada sala de aula deverá contar com um armário embutido, para material escolar (tintas, pincéis, massas, papel cartão, etc.)
13. A entrada para a administração será independente da dos alunos. Nos prédios, em que as salas de aula estejam distribuídas em mais de um pavimento, deverão ser previstas duas escadas.
14. A máxima atenção é solicitada para o grave problema da manutenção, conservação e limpeza do prédio, jardins e recreios. São inúmeras as dificuldades com que lutam os administradores escolares nesse setor.
  - a) Deverão ser usados materiais de difícil danificação e projetadas as instalações (luminárias, instalações sanitárias, etc.) de maneira a dificultar sua danificação.
  - b) Evitar grandes panos de vidro, próximos ao recreio, à via pública ou à baixa altura.
  - c) Projetar galpões, passagens cobertas e corredores abertos, de modo a impedir que seus pisos sejam molhados pelas águas das chuvas.
  - d) Projetar realisticamente as passagens pavimentadas, através dos jardins com largura e traçado tais, que dificultem a danificação dos gramados.
  - e) Evitar excessivo número de conjuntos sanitários.
  - f) Garantir o fácil fechamento de todo o prédio, através de um número reduzido de portas, mesmo quando houver muro de fecho.
15. Nos casos, que o desnível do terreno permitir, poderá ser projetado alojamento para o guarda (1 cômodo, cozinha e banheiro). (FECE, 1963: 109-11)

## **2.8. O PAGE e o desenvolvimento sócio-econômico de São Paulo**

Rui Marcucci narra como, tão logo se julgou irreversível a vitória de nas eleições de 1958, Carvalho Pinto iniciou a articulação da atividade de planejamento de seu governo, conferindo a tarefa a Plínio de Arruda Sampaio, que viria a ser vice-chefe da Casa Civil. Já se viu também como Plínio de Arruda Sampaio arregimenta uma série de técnicos, especialmente aqueles provenientes de círculos católicos progressistas, entre eles, os jovens participantes da SAGMACS, advindos da JUC, a qual havia presidido.

Logo após a posse é publicado o decreto 34656 de 12/02/1959, que criava o Grupo de Planejamento<sup>57</sup> e estabelecia as diretrizes e procedimentos através dos quais seria efetivada a elaboração e execução do PAGE, entre as quais a composição da Equipe Técnica<sup>58</sup>. Francisco Whitaker Ferreira definia as atribuições destes dois grupos, a quem Lamparelli chamou de “equipe de notáveis” e “equipe de batente”: o primeiro “dava a política a seguir”, o segundo “transformava o que o Grupo de Planejamento decidia em opções concretas, mas principalmente era encarregado de elaborar o Plano de Ação”. (Ferreira, 2007: 245). A Equipe Técnica era liderada por Diogo Gaspar, membro do Grupo de Planejamento, e a coordenação entre o Grupo de Planejamento e a Equipe Técnica era exercida por Sampaio.

A partir do referido decreto, as secretarias de estado e reitoria da USP tiveram o prazo de 60 dias para efetuar a exposição dos problemas relativos a obras e serviços, incluindo aquelas exercidas em colaboração com Caixa Econômica do Estado, Banco do Estado de São Paulo S.A., IPESP, CEAGESP e entidades de economia mista ou de administração direta do Estado. Paralelamente, as Secretarias deviam apresentar em 30 dias a relação das obras em andamento e as sugestões de obras urgentes, tendo em vista a continuidade das atividades de governo, durante a elaboração do plano. A partir daí, o art. 2º estabelecia o prazo de 90 dias para o Grupo de Planejamento elaborar o plano, entre outras atividades:

Art. 2º: cabe ao Grupo de Planejamento estudar o Plano de Ação do Governo do Estado em prazo de 90 dias após entrega das exposições pelas secretarias e reitoria, acompanhar a execução do plano e efetuar revisão anual, adequando a mutações de conjuntura, além dos efeitos das próprias obras, e apresentar relatórios sobre questões econômicas relacionadas ao plano.

O plano deveria incluir objetivos e prioridades para execução das obras e serviços, tendo em vista as necessidades expostas nos relatórios, além de projeções de desenvolvimento econômico, possibilidades de financiamento com recursos dos bancos estaduais, da receita orçamentária e extra-orçamentária e do IPESP.

O PAGE é apresentado em 09/07/1959, incluindo em seu início o projeto de lei 1335, que

<sup>57</sup> O PAGE assim lista os membros do Grupo de Planejamento: Plínio Soares de Arruda Sampaio, coordenador; Diogo Adolpho Nunes de Gaspar, economista, Secretário executivo; Celeste Angela de Souza Andrade, Diretora Geral do Departamento de Estatística do Estado; Paulo Menezes Mendes da Rocha, professor catedrático da Escola Politécnica – USP; Ruy Aguiar da Silva Leme, Professor Catedrático da Escola Politécnica – USP; Antonio Delfim Netto, Assistente da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – USP; Sebastião Advíncula da Cunha, Departamento Econômico do BNDE; Orestes Gonçalves, Chefe do Gabinete de Estudos Econômicos e Financeiros da Secretaria da Fazenda; Ruy Miller Paiva, Engenheiro Agrônomo do Departamento da Produção Vegetal da Secretaria da Agricultura. Cohn (1976: 62) relata como o BNB cria o Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste (ETENE), que teve como um dos seus chefes o economista Diogo Nunes Gaspar.

<sup>58</sup> O PAGE não lista os membros da Equipe Técnica. Ferreira e Mello (2006: 17-8) fornece os seguintes nomes: Mário Laranjeira de Mendonça, engenheiro civil; Celso Monteiro Lamparelli, Francisco Whitaker Ferreira e Domingos Theodoro de Azevedo Netto, arquitetos; Henrique Silveira de Almeida, assistente da Poli; Antonio Amílcar de Oliveira Lima, técnico de administração do DEA; José Reinaldo Gomes, contador; Pedro Penteado Nogueira. Sampaio (2007: 300) refere-se a quatro arquitetos, porém junta aos três anteriores Antonio Cláudio Moreira e Luis Carlos Costa. Citando ainda os arquitetos, menciona um profissional de sobrenome Salles, que possivelmente era engenheiro.

aprovado e transformado na lei 5444 de 17//11/1959, autoriza a abertura de créditos adicionais destinados a cobrir as despesas do Plano de Ação do Governo, no valor de Cr\$ 1.000.000.000,00 entre os exercícios de 1959 e 1962, observados, em cada exercício, limites estabelecidos em quadro anexo. Autorizava ainda criação dos seguintes fundos: FECE, FUNDUSP – Fundo de Construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira, Fundo de Expansão Agropecuária, Fundo de Financiamento da Indústria de Bens de Produção, Fundo de Expansão da Indústria de Base; e a subscrição de ações do Banco do Estado de São Paulo S.A., Companhia Hidrelétrica do Rio Pardo, Usinas Hidrelétricas do Paranapanema S.A., Companhia de Armazéns Gerais do Estado de São Paulo; e a organização e subscrição de ações do Centro Estadual de Abastecimento S.A., sempre assegurada ao Estado à qualidade de acionista majoritário. O sero art. 7º permitia a elevação do limite de empréstimos da Caixa Econômica Estadual de São Paulo para obras de saneamento de 1/3 para 50% da renda orçada dos municípios.

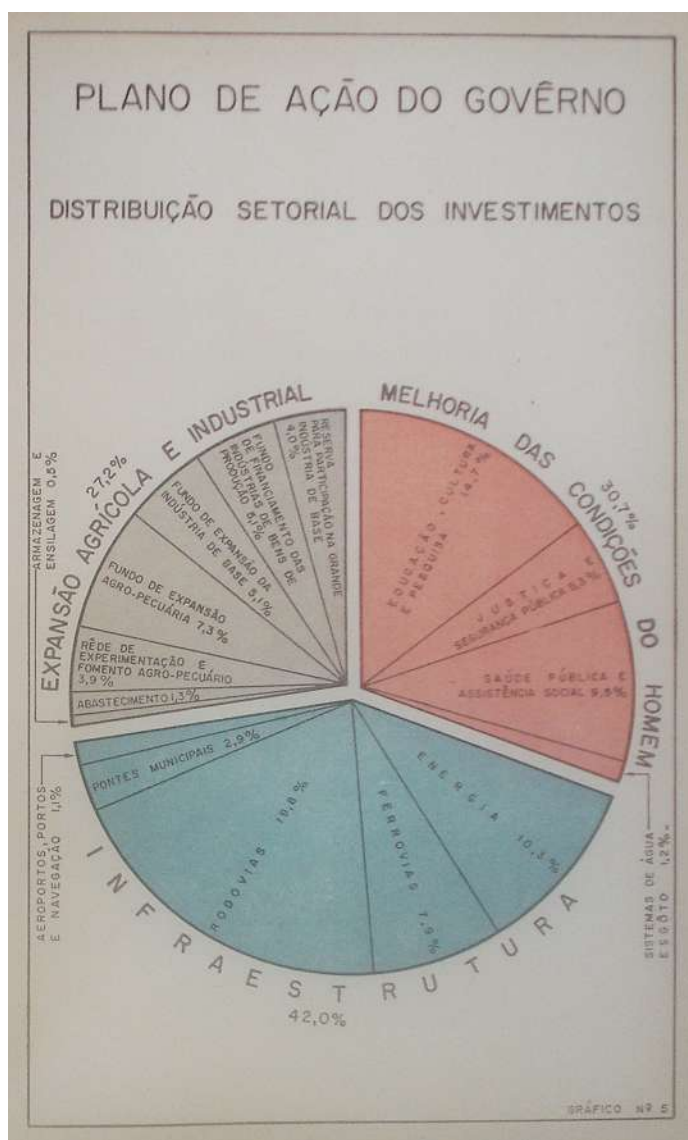


Fig. 1: Plano de Ação do Governo – distribuição setorial dos investimentos. Fonte: (São Paulo, 1959)

Como foi visto, a comparação com o Plano de Metas revela alguns paralelos e divergências entre os dois planos: enquanto o Plano de Metas distribuía seus 31 objetivos em seis grandes grupos, de energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, o Plano de Ação distribuía os investimentos em três setores, assim subdivididos: *infraestrutura* – energia, ferrovias, rodovias, aeroportos, portos e navegação e pontes municipais –, *expansão agrícola e industrial* – reserva para participação na grande indústria de base, fundo de financiamento das indústrias de bens de produção, fundo de expansão da indústria de base, fundo de expansão agropecuária, rede de experimentação e fomento agropecuário e abastecimento – e *melhoria das condições do homem* – educação, cultura e pesquisa, justiça e segurança pública, saúde pública e sistemas de água e esgoto. Este setor abrange 31% dos investimentos previstos no PAGE, ao lado da intensa atuação no incentivo às atividades produtivas, com 27% dos recursos, restando ao setor de infraestrutura 42% dos recursos, justamente nas áreas de transporte e energia (São Paulo, 1959: 44).

Os dados contidos na definição dos objetivos setoriais são, desta forma, reveladores de suas dimensões. Deixando de lado áreas como as de segurança e saúde – cujos programas são aqueles que, de forma convencional, limitam-se à expansão das respectivas redes de serviço – o alcance do Plano pode ser avaliado através de algumas de suas metas e realizações. Assim, na área de saneamento básico, propunha-se à expansão do abastecimento de água para a totalidade da população da capital, aumentando-se o número de ligações em 48%, e aumentando-se em 53% a extensão da rede de esgotos; no interior, onde a porcentagem de prédios servidos pela rede de água cresceu de 52% para 71% entre 1950 e 1958, objetivava-se a elevação desta porcentagem a 85%, aumentando-se a rede de água em 40%, e a de esgoto, em 54% (São Paulo, 1959: 82-4).

Da primeira alínea destacava-se o item “educação, cultura e pesquisa” com pouco menos da metade dos recursos; da segunda alínea, destacava-se o item “rodovias”, também com pouco menos da metade dos recursos, seguido do item energia, com cerca de 25%; da terceira alínea, nota-se que a quantia destinada ao item “abastecimento” correspondia às ações do Centro Estadual de Abastecimento S.A. a serem subscritas pelo Estado, e que existe um equilíbrio entre os recursos destinados a “fomento agrícola” e “estímulo industrial”, sendo este ligeiramente superior àquele.

Dos fundos de financiamento previstos, apenas o fundo de expansão agropecuária é implantado. As razões para a não concretização dos demais fundos são várias, desde os efeitos da inflação no final do governo JK e da reforma cambial implementada por Jânio Quadros em 1961, e a indefinição de programas tributários estaduais, como o Imposto sobre Vendas e Consignações, no Congresso Nacional, assinaladas em diferentes

*Mensagens à Assembléia Legislativa, até pressões do setor financeiro privado, conforme assinala Sampaio (198?: 185):*

...já as metas econômicas , que significavam transferência de recursos financeiros aos pequenos e médios agricultores, às indústrias de base e de bens de produção não foram atingidas. Isso não aconteceu por acaso, mas pela resistência do setor financeiro privado que dificultou, ao máximo, com a enorme influência de que dispunha, (inclusive na esfera federal, da qual o governo estadual dependia para uma série de autorizações) a regulamentação desses fundos. Quando o governador Carvalho Pinto venceu a parada e conseguiu instalar os fundos, o processo de espiral inflacionário já se tinha desatado e ele, prudentemente, preferiu garantir o término das obras em andamento, a abrir um novo fronte naquilo que já se constituía um mar de incertezas.

Não se trata, aqui, de efetuar um balanço exaustivo da consecução das metas estabelecidas no PAGE, que Sampaio (s.d.: 185) afirma terem sido realizadas de 85% a 100%. Porém, é viável a indicação das metas que implicavam em edificações, em cada uma das alíneas que compunham, ao lado de "educação, cultura e pesquisa", o setor de "melhoria das condições do homem". Assim tem-se: **a) educação, cultura e pesquisa:** 1) construir e equipar 3000 salas de aula de ensino primário, eliminando o tresdobramento e possibilitando o funcionamento dos estabelecimentos em condições adequadas, ou seja, dois turnos de quatro horas; 2) construir e equipar outras 4000 salas de ensino primário, visando eliminar o déficit de vagas e atender ao crescimento vegetativo dos quatro anos de governo; 3) construir e equipar 1100 salas de aula de ensino secundário e normal, "a fim de propiciar condições adequadas aos estabelecimentos existentes"; 4) construir e equipar 30 novas unidades de ensino profissional de 1º ciclo; 5) reorganizar Escola Técnica Getúlio Vargas e adotar medidas para instalação "das 4 outras escolas técnicas, criadas por convênio com a União"; 6) instalar definitivamente a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira; 7) equipar e realizar obras em estabelecimentos da USP fora do referido campus; 8) construir e equipar institutos isolados da rede estadual de ensino superior existente; 9) constituir fundação incumbida de administrar recursos destinados à investigação técnica e científica, previstos pelo art. 123 da Constituição Estadual (São Pulo (Estado), 1959: 45-6). **b) justiça e segurança pública:** 10) obras de ampliação da Casa de Detenção de São Paulo; 11) conclusão da penitenciária regional de Presidente Wenceslau e construção de 2 outras; 12) construir 107 edifícios destinados a fóruns, unidades policiais e unidades da Força Pública do Estado, inclusive Corpo de Bombeiros; 13) construir 7 edifícios para menores infratores; **c) saúde pública e assistência social:** 15) construir e equipar 100 Postos de Assistência Médico-Sanitária, 8 Delegacias de Saúde (funcionando como PAMS) e 6 Laboratórios Regionais de Saúde Pública; 16) construir e equipar 6 Centros Assistenciais, visando atendimento da população da capital; 17) construir e equipar novos hospitais de assistência especializada (3500 leitos) e hospitais complementares a institutos de ensino

médico (800 leitos); 20) construir 72 Postos de Puericultura, concluir hospital infantil (refere-se ao Hospital e Maternidade Candido Fontoura) (São Paulo, 1959: 78) e ambulatório (refere-se ao Pavilhão de Clínicas Especializadas do Instituto de Puericultura) (São Paulo, 1959: 78); construir o Novo edifício do Hospital de Isolamento Emilio Ribas (São Paulo, 1959: 79).

As metas enumeradas no início do PAGE são assim detalhadas no corpo de seu texto (São Paulo, 1959: 68-70): 683 salas para atender alunos que freqüentam aulas em galpões ou salas inadequadas e 2298 salas para eliminar tresdobramento; 4095 salas para atender população escolarizável até 1962. Nota-se que soluções de galpões referem-se à capital, enquanto a multiplicação de turnos é apresentada com dados referentes ao estado. A análise do ensino secundário destaca a ausência de programação na instalação de estabelecimentos de ensino secundário, cujo número de vagas excede o número de matrículas e é capaz de absorver o seu crescimento. Procura-se, então, solucionar o problema da instalação adequada das unidades, através da construção de 166 prédios para ginásios, colégios e escolas normais.

Em relação à produção agropecuária, além da CEASA e da instalação da rede de fomento composta, entre outros, por mais de 308 Casas da Lavoura, 29 Delegacias Agrícolas e 16 Extensões Agrícolas; o plano previa a conclusão de 25 Escolas de Iniciação Agrícola, além da construção de armazéns e silos com capacidade de 80.000 toneladas e a incorporação de unidades com capacidade para 70.000 toneladas, em cidades do interior, sendo que as unidades existentes, com capacidade de 100.000 toneladas, localizavam-se em São Paulo e Santos (São Paulo, 1959: 111-2). O plano previa a construção, ainda, do Centro de Abastecimento da Capital, na zona oeste de São Paulo.

O setor energético incorporava o Plano de Eletrificação do Estado de São Paulo (1956), e foi um dos mais privilegiados no Plano de Ação, e nele se estabelecia uma primeira etapa com a conclusão, entre 1959 e 1963, das obras anteriormente iniciadas, que incluíam usinas particulares com 431.000kW – ampliação de Cubatão (130000kW) e Piratininga (250000kW), ambas da Light, e Juquiá (51000kW), da CBA – e do programa estadual – Lucas Nogueira Garcez (34000kW), Limoeiro (14000kW), Flórida Paulista (20000kW), Jurumirim (100000kW), Euclides da Cunha (98000kW) e Barra Bonita (132000kW) –, além das execução das usinas cujos períodos de construção incluíam-se predominantemente no quadriênio: Graminha-Paradouro (70000kW), Bariri (132000kW) e Xavantes (300000kW). O conjunto das obras do programa estadual compreendia uma capacidade de 900.000 kW. A esta capacidade ainda se acrescia os 300000kW da cota de São Paulo na usina de Furnas. A segunda etapa prevista englobava o início de obras a serem concluídas na gestão seguinte instalação, após 1963, das usinas de Ibitinga (121000kW) ou Piraju (100000kW) no rio Tietê; e da primeira etapa da usina de Urubupungá (450000kW, de um total de 1350000kW), cujo

programa completo, com as duas usinas no Rio Paraná, previa uma capacidade de 2.884.000 kW. Da segunda etapa constava ainda mais 300000kW da cota de São Paulo em Furnas. Sobre a usina de Caraguatatuba, afirma depender de exame mais aprofundado, entendimentos com governo federal e “execução, por parte da Rio Light S.A., dos compromissos que deverá satisfazer”. O DAEE efetua trabalhos de desenvolvimento regional nos vales do Paraíba e Ribeira. Os recursos assegurados correspondem, na verdade, às obras iniciadas, sendo que os 10,2 bilhões de cruzeiros previstos no Plano de Ação correspondem a 50% do custo das obras civis a cargo do governo do estado, complementados com financiamentos e recursos para compra de equipamentos no exterior. A potencia instalada saltaria de 1387000kW em 1958 para 3018000kW em 1963.

Ao lado do setor de energia, o transporte rodoviário é um dos únicos setores em que os investimentos já vinham sendo feitos anteriormente. Possuindo em 1958 a rede estadual de estradas 10555km, dos quais 3084km pavimentados, sendo que destes 490km pavimentados entre 1951e 1954 e 2.378 km pavimentados entre 1955 e 1958, o Plano de Ação previa a pavimentação de mais 3.000 km, concluindo as obras nas vias radiais à capital e executando as das vias transversais. Quanto à construção de novas estradas, previa-se a construção de 1.600 km, contra os 1690 km do quadriênio anterior e 1217 entre 1951 e 1954.

O programa de transporte ferroviário, por sua vez, consistia majoritariamente de obras de manutenção e aperfeiçoamento da estrutura existente – por exemplo, através da construção de estações da Mogiana, como a de Uberaba –, sendo que o crescimento do transporte rodoviário resultou em dificuldades adicionais para a manutenção de sua viabilidade econômica. Em relação aos transportes, uma das mais destacadas obras foi a conclusão do aeroporto de Viracopos, em Campinas, com a construção de seu terminal de passageiros.

Pouco se falou, até aqui, sobre os programas referentes ao ensino superior e à pesquisa, que adquirem grande relevância para o processo de desenvolvimento que o planejamento estatal buscava desencadear. Os planos referentes ao ensino superior têm como ponto de partida a transferência das faculdades e institutos da Universidade de São Paulo para a Cidade Universitária, até o ano de 1962, além de investimentos em instalações e equipamentos de suas unidades na capital e no interior e dos institutos isolados de ensino superior (São Paulo, 1959: 72).

Para tanto, foi criado o FUNDUSP – Fundo de Construção da Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira. Dentre as obras construídas através do fundo durante o governo Carvalho Pinto incluem-se o Instituto de Eletrotécnica e Energia, os edifícios dos departamentos ligados ao curso de Biologia da FFLCH e o prédio da Reitoria, sendo que “foi elaborado o



projeto do edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, localizado junto à Escola Politécnica e próximo ao setor de Ciências Sociais. O projeto tem em vista o conjunto universitário e obedece ao sistema de ensino em 'ateliers'. As obras serão iniciadas em 1961." (São Paulo, 1961: 46). Na *Mensagem* de 1962, anuncia-se a inauguração dos anfiteatros de ensino de matemática da Escola Politécnica – Prédio do Biênio –, qualificada como o primeiro prédio em concreto protendido na América do Sul; obras do Laboratório de Hidráulica, dos departamentos de Mecânica e Engenharia Naval e de Minas e Metalurgia e do Conjunto das Químicas, além da conclusão do Biotério. Para 1962, previa-se a transferência dos cursos de História e Geografia para a Cidade Universitária, o início da construção dos edifícios de Letras e Matemáticas e da sede do Instituto Oceanográfico, e para 1963, a conclusão da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

Um dos itens que constavam na revisão do *Plano de Ação*, em 1962 era o da Cidade Universitária, devido às mudanças de enfoque geradas pelas discussões sobre a integração das faculdades e institutos da Universidade, que resultaram na superação da idéia inicial de construção de edifícios estanques para cada unidade. Daí a inclusão do Instituto de Saúde e Serviço Social da Universidade no *Plano de Ação*, e o respectivo projeto dos setores residencial, de restaurante, serviços sociais e médicos e de desportos (SÃO PAULO. ESTADO, 1962: 58-9):

A convite do Conselho do Fundo, foi reunida uma equipe de dez arquitetos para, sob a presidência do Diretor Executivo do Fundo, levar a efeito a reorganização do programa de obras da Cidade Universitária dentro de um plano de conjunto. Com esta medida se obteve a necessária unidade de comando e de pensamento entre os profissionais incumbidos de projetar os diversos Institutos de Ensino, atingindo-se, assim, a desejada integração universitária e humana, o que evitou a pulverização da idéia orgânica básica numa série de edifícios insulados e desvinculados entre si.

A solução, em termos de trabalho de equipe, sem representar qualquer óbice ao espírito criador dos arquitetos em suas tarefas individuais, permite ademais a integração dos projetos parciais num planejamento geral, constituindo-se, por isto mesmo, a construção da Cidade Universitária de São Paulo, numa contribuição fundamental para a evolução da arquitetura contemporânea no País. Espera-se para breve a apresentação de todos os anteprojetos em elaboração, devendo as obras ser iniciadas logo após (São Paulo, 1961: 44).

As obras da cidade Universitária, no entanto, refletem transformações importantes no setor de ensino superior, por exemplo, elevando-se o orçamento da Universidade para Cr\$ 1.719.000.000,00 em 1959, assinalando-se um aumento de Cr\$ 556.000.000,00 em relação ao ano anterior; além da criação ou incorporação de 23 institutos isolados de ensino superior, dentre eles as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, Assis, Rio

Claro, Presidente Prudente, Araraquara, São José do Rio Preto; e as Faculdades de Farmácia e Odontologia de Araraquara, Ribeirão Preto, São José dos Campos (São Paulo, 1960: 30-1), Araçatuba e Piracicaba (SÃO PAULO, 1961: 55). Em 1961 foram criadas as Faculdades de Medicina de Botucatu e Campinas, sendo esta última eleita para sede do núcleo universitário ao qual a referida faculdade seria posteriormente integrada, dando assim origem à Unicamp (São Paulo, 1962: 71). A capacidade didática de cada uma das faculdades existentes ou incorporadas ao sistema de ensino superior sofreu sucessivos aumentos, com a diplomação da primeira turma de engenheiros navais do país em 1959, e da primeira turma do curso de Geologia, em 1961, profissionais que foram absorvidos rapidamente pelas empresas interessadas em extração mineral, principalmente a Petrobrás (São Paulo, 1961: 48). Tal política de aumento da capacidade didática “traduzia o empenho da Universidade em dotar nosso País de um número cada vez mais expressivo de profissionais de nível universitário, o que está em vinculação direta com as necessidades de nosso meio, e, como é o caso, por exemplo, das Escolas de Engenharia, de nossa indústria em franco desenvolvimento.” (São Paulo, 1961: 48).

A partir de 1961, são mencionadas diversas pesquisas realizadas nas diferentes unidades da Universidade de São Paulo e instituições complementares como o Instituto de Energia Atômica, o Instituto de Medicina Tropical, o Centro de Medicina Nuclear, instalados em 1959. Do IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas – destaca-se, além dos ensaios, análises e pesquisas elaborados para terceiros – sobretudo, o setor industrial –, a “assistência no setor de solos, fundações, geologia aplicada e concreto aos trabalhos que se desenvolvem, em cumprimento ao programa do governo, de construção de barragens e usinas hidrelétricas” (São Paulo, 1961: 50). A atividade agropecuária, cuja produtividade é vinculada à adoção de bases científicas de produção, fomento e recursos adequados, é alvo de iniciativas de pesquisa como o Instituto Agrônômico e o Instituto Biológico, nos campos de melhoramento genético, combate a pragas e doenças, técnicas agropecuárias, etc. Foram criados ainda alguns órgãos, como o Centro de Treinamento Agrônômico, o Centro Tropical de Pesquisas e Tecnologia de Alimentos e o Centro de Nutrição Animal.

### **2.9.A atuação do IPESP**

Como dissemos anteriormente, o *Plano de Ação* não fazia menção ao tema da habitação. Nas Mensagens, porém, o tema aparece como uma das mais relevantes áreas de atuação do IPESP. As realizações do Instituto no campo da habitação incluem a conclusão, em 1959, de 498 unidades residenciais a funcionários do IPESP e a construção, ao longo dos anos seguintes, de conjuntos habitacionais no Tucuruvi (240 apartamentos), Caxingui (203 casas), Jardim Previdência (80 casas), Santos (73 apartamentos e 144 casas no bairro de Areia Branca). Apesar de prever a construção, para o ano de 1960, de conjuntos

habitacionais em Sorocaba e Araraquara, a sua atuação desloca-se progressivamente para a concessão de crédito para a aquisição da casa própria pelos contribuintes. O número de candidatos beneficiados foi de 3.800 em 1959, 6.000 em 1960 e 4.739 em 1961.

A construção de obras públicas era um dos principais campos de investimento dos recursos disponíveis pelo IPESP, SENDO INCLUSIVE QUALIFICADA DE NECESSÁRIA FRENTE AOS ENCARGOS CRESCENTES DO IPESP, COMO SE VÊ EM MAIS DE UMA OCASIÃO:

O Instituto de Previdência do Estado, visando a uma aplicação rendosa dos saldos financeiros disponíveis, tem executado um amplo programa de construção de obras públicas desde 1957. Em 1959 foram concluídas 203 obras, entre as quais 48 grupos escolares, 46 ginásios, 29 postos médicos e 56 cadeias, delegacias e fóruns no interior do Estado, no valor global de 772 milhões de cruzeiros. Foram contratadas 89 obras no montante de 405 milhões de cruzeiros e, somente em janeiro de 1960, foi autorizada a execução de mais 114 obras no valor de 663 milhões de cruzeiros (São Paulo, 1960: 78).

Todavia, a renda de contribuição não é suficiente para o custeio daquele Plano de Benefícios. Basta salientar que em 1960, até outubro, os funcionários haviam contribuído com 700 milhões de cruzeiros para o Instituto. Pois só em financiamentos para a aquisição da casa própria, naquele ano, os encargos do Instituto ultrapassaram a 3 bilhões de cruzeiros.

Há, por isso, que fazer investimentos rentáveis com as disponibilidades financeiras. E o Instituto os faz, adquirindo títulos da dívida pública, concedendo financiamentos para a casa própria e construindo obras públicas, no Interior, para locação ao Estado. Pela sua relevância, salientaremos os investimentos em obras públicas.

De conformidade com as diretrizes do seu Plano de Ação, o Governo do Estado autoriza, em etapas, a construção de Grupos Escolares, Ginásios, Colégios e Escolas Normais, Escolas de Iniciação Agrícola, Postos de Saúde, Postos de Puericultura, Casas da Lavoura, Delegacias Regionais Agrícolas, Chefias de Extensão Agrícola, Fóruns, Cadeias e Delegacias etc.

Assim autorizado, o Instituto recebe em doação o terreno, na cidade designada, e constrói o prédio que é de sua propriedade. Loca-o, então, ao Estado, mediante aluguel mensal que deve corresponder a juros mínimos de 11% ao ano sobre o custo da obra, reajustáveis após o decurso de 5 anos.

Como as pressões inflacionárias acarretam reajustamentos periódicos dos encargos da autarquia, é mister que o seu patrimônio, reservado à satisfação daqueles compromissos, se beneficie da valorização conseqüente. Isso se vem fazendo atualmente no Instituto, através daqueles investimentos em construção de obras públicas.

Até agora o Instituto fez 757 obras, sendo 182 Grupos Escolares, 109 Ginásios e Colégios Estaduais, 95 Unidades Sanitárias, 57 Fóruns, 226 Casas da Lavoura, 2 Chefias de Extensão Agrícola, 6 Delegacias Regionais Agrícolas e 54 Cadeias e Delegacias. Só em 1960, foram contratadas 306 obras.

Hoje, em média, o Instituto entrega ao Estado, para uso pelo povo, uma obra por dia (São Paulo, 1961: 113-4).

Deste modo, o IPESP pretendia, em 1961, manter ritmo de financiamentos da casa própria e aumentar os investimentos em construção de obras públicas.

### **2.9.1. O sentido da atuação do IPESP: um debate**

Já se tratou aqui do amplo debate que se estabelece no IABSP em torno da participação dos arquitetos da iniciativa privada ou do fortalecimento dos organismos estatais de planejamento de obras, na produção de projetos para os edifícios públicos paulistas. Quanto a esta participação, a *Mensagem* de 1960 limita-se a colocá-la em termos de preocupação em se imprimir uma maior qualidade aos edifícios, quando afirma que “concomitantemente à ampliação do programa de obras públicas, o Instituto tem melhorado sensivelmente o nível dos projetos de obras, através de contratos com profissionais experimentados” (São Paulo, 1960: 78).

O caso acima fornece um exemplo de como os dados sumariamente relatados nas mensagens à Assembléia Legislativa da atuação do IPESP na produção de prédios públicos, inseridos no tópico mais amplo intitulado “Previdência”, mais que esclarecer tal atuação, fornecem indícios que devem ser investigados, o que se revela válido no que se refere ao modo com que se dá a remuneração deste investimento.

Ainda que este não seja objeto de análise do presente trabalho, o estudo dos processos referentes a cada um desses prédios existentes nos arquivos do IPESP revela novos indícios de que a sua locação não era imediata, havendo casos em que o valor do aluguel era recalculado e enviado à Secretária da Educação várias vezes. De outro lado, não há mesmo elementos que permitam afirmar que tais contratos eram efetivamente firmados, uma vez que nos referidos processos só se encontram vias de contrato de locação assinadas somente pelo Superintendente do IPESP.

Em alguns casos, obras contratadas entre 1957 e 1958 foram vendidas ao Estado, de modo que tais processos contém cópia da escritura do imóvel em nome deste. Nos processos referentes aos demais prédios construídos, constam compromissos de venda e compra firmados entre o IPESP e o Estado, datados de 05/09/1969. Destes últimos, alguns contém, por sua vez, planilhas recentemente elaboradas pelo IPESP, que indicam que tais compromissos não foram cumpridos pelo Estado, havendo casos em que apenas algumas das parcelas foram pagas, e outros em que nem mesmo uma parcela foi paga. Não tendo sido tais compromissos cumpridos, estes prédios continuam sendo propriedade do IPESP.

Na verdade, estes indícios apenas sinalizam o caráter polêmico de tal modalidade de investimento, que não passava despercebido já na época de sua adoção.

Redigido pelo depurado Hilário Torloni e pelo jornalista Edmundo Soares de Souza, o livreto intitulado *A verdade nua e crua sobre a administração Jânio Quadros (1955 a 1958)* possui

na contracapa referência ao jornal *O Semanário*, que se auto-qualifica como nacionalista. Sendo publicado em 1960, contemporaneamente, portanto, à campanha de Jânio para a Presidência da República – “que sirva à Nação é o nosso desejo”, não é difícil imaginar o forte conteúdo político-eleitoral do texto. Apesar de, e por isso mesmo, sua leitura constitui oportunidade de se conhecer o outro lado da moeda, ou seja, o discurso dos opositores, com toda a cautela que tal tipo de instrumento de propaganda sugere.

Um dos aspectos que é logo levantado pelos autores é o aumento do Imposto Territorial Rural – se este é anterior àquele imposto pela Revisão Agrária é algo a ser investigado – e do Imposto sobre Vendas e Consignações, o “imposto da fome”, primeiros atos do governo de Jânio Quadros, que geram aumento de 150% da arrecadação. Ainda segundo os autores, este imposto é novamente majorado em 1958 – o que nos remete à versão de Rui Marcucci anteriormente vista, segundo a qual é esta é a solução encontrada por Carvalho Pinto para viabilizar seu governo, após o reajuste salarial concedido por Jânio ao funcionalismo, no final de sua gestão – duplicando a arrecadação, quadruplicando em relação ao início do governo de Jânio.

Ao efetuar a “Análise crítica das finanças do Estado de São Paulo no quadriênio 1955 – 1958”, o IPESP é o primeiro caso analisado no item “A situação das autarquias”. Os autores iniciam descrevendo os fins a que atende o IPESP – ou seja, os serviços de previdência dos próprios funcionários: aposentadoria, pecúlio, pensão, empréstimos hipotecários para casa própria, assistência medico-hospitalar –, denunciando, entretanto, que “durante seu mandato, o Governador Jânio Quadros obrigou este Instituto a financiar obras públicas (que deveriam correr à conta do Tesouro do Estado através da Secretaria da Viação), em vez de atender às suas finalidades assistenciais”, passando o seu papel ao de “organização imobiliária”. Narram como o Tribunal de Contas suspendeu o registro dos contratos firmados com os “recursos desviados”, “dando pela sua ilegalidade”, inclusive porque, ainda segundo os autores, o Decreto-Lei 12762 de 1942 não poderia ser alterado pelo Decreto 27167 de 04/01/1957 – “ora, um decreto-lei não pode ser modificado senão por uma lei, votada pela Assembléia Legislativa”:

Daí a atitude justa do Tribunal de Contas anulando esse decreto. O Governo, inconformado, entrou com recurso, que o Tribunal de Contas novamente rejeitou. Diante disso, o Governador conseguiu alterar o voto de um Ministro (Dr. Orlando da Costa Meira, substituto eventual do dr. Antonio Feliciano da Silva), que por duas vezes reconhecera, em voto público, a manifesta ilegalidade do decreto. E ainda, o Governador alterou a composição do Tribunal, nomeando Ministro seu Chefe da Casa Civil, Portugal Gouveia.

Esperava-se, por ocasião da publicação do livreto, o pronunciamento do Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal (Torloni e Souza, 1960: 14).

Os autores criticam ainda a ausência de concorrências públicas, “medida exigida para

todos os órgãos de administração pública do País”, denunciando que “todas as construções do Instituto de Previdência na extensa zona da Mogiana foram amigavelmente entregues a um só capitalista”. Por outro lado, os investimentos do IPESP em obras públicas geram a reivindicação do Hospital do Servidor Público Estadual, para a qual criou-se uma nova taxa, apesar de, em 1960, os servidores ainda recorrerem a clínicas particulares.

Finalmente, se uma das justificativas apresentadas para a efetivação dos investimentos em obras públicas era a necessidade de capitalização do IPESP visando o atendimento da grande demanda de financiamento habitacional gerada por seus contribuintes, os autores citados afirmam exatamente o contrário, ou seja, a redução dos recursos destinados à Carteira Predial do IPESP:

Em 1957, cerca de 76,9% do orçamento dessa autarquia foi assim desviado, ficando para os servidores apenas 23,1%. Em 1958, a situação piorou. Dos 830 milhões (orçamento do Instituto), cerca de 85,4% - isto é, - 709 milhões, foram desviados para outras obras, ficando apenas 14,65 para os funcionários. Por isso, quando o Sr. Jânio Quadros deixou o governo cerca de 19925 servidores ainda estavam na fila, à espera da casa própria (Torloni e Souza, 1960: 15-5).

Sendo que, ainda segundo os autores, a dívida do IPESP “mais do que duplicou” num período não explicitado, mas que pode estender-se desde o início da atuação do IPESP na produção de edifícios públicos até o final do governo Jânio Quadros, ou mesmo o momento em que redigem seu texto.

### **2.9.2. Dados quantitativos da produção do IPESP**

O programa de construção de obras públicas do IPESP teve início em 1957, sendo que os dados acima parecem remontar a esta data, uma vez que na *Mensagem* de 1962 afirma-se que foram 646 as construções contratadas com o governo Carvalho Pinto, das quais 520 foram concluídas até 1961. Deve-se ressaltar que tal mensagem abrange o período que se estende ao ano de 1961 ou, no máximo, ao início de 1962, sendo que a gestão de Carvalho Pinto estende-se até janeiro de 1963. Dados relativos ao quarto ano do governo Carvalho Pinto não se encontram disponíveis na forma de mensagem à Assembléia Legislativa, uma vez que sua gestão termina em janeiro de 1963, enquanto as mensagens são sempre apresentadas em 14 de março de cada ano. Os dados globais da gestão Carvalho Pinto, incluindo dados de conclusões até abril de 1963 – o que aparentemente constitui uma reação contra a apropriação, pelo governante, de realizações de seu antecessor – são apresentados pelo FECE, nas tabelas anteriormente reproduzidas.

De qualquer modo, desponta aqui uma das principais dificuldades ao pesquisador dedicado à história da arquitetura escolar, qual seja, a da quantificação das realizações de

cada governo ou plano, uma vez que as mensagens e relatórios não se referem a obras programadas ou contratadas, mas sim a obras efetivamente concluídas, de modo que interpenetram-se os dados quantitativos das sucessivas gestões. Assim, Carvalho Pinto conclui grande número de prédios contratados na gestão de Jânio Quadros, assim como as obras contratadas no final de sua gestão são concluídas e inauguradas na gestão seguinte, de Adhemar de Barros. Junta-se a isso vários tipos de intercorrências que fazem com que algumas obras sejam paralisadas por anos, construídas com outros projetos, ou encontrem-se já demolidas, e se terá todo um conjunto de dados que, se por um lado faz o pesquisador aproximar-se de uma interessante abordagem ligada à atividade cotidiana que tanto marca da produção social da rede de prédios escolares, por outro dificulta a sistematização de dados referentes a cada gestão ou plano, ou seja, entre as metas estabelecidas e sua concretização. Enfim, as metas estabelecidas no PAGE já contavam com as salas que estavam em execução, iniciadas durante a gestão de Jânio Quadros? Diante das metas de 7000 salas de aula para o ensino primário e 1100 salas para o ensino secundário estabelecidas pelo PAGE, como avaliar as realizações apontadas pelo FECE e anteriormente reproduzidas (Tabela 5: Ensino elementar e médio – realizações do Plano de Ação), listando 6114 salas de primário e 1365 salas de secundário “concluídas ou a concluir entre 31/01/59 e 31/04/63, e 1867 salas de primário e 327 salas de secundário “iniciadas ou a iniciar antes de 31/04/63”?

Tudo isso demonstra os cuidados que devem ser tomados na leitura de dados quantitativos como os expostos em publicações como as aqui citadas, tendo em vista a apreensão de seu real significado. Uma abordagem que privilegie os planos ou os diferentes programas elaborados em seu âmbito, enquanto parte de um projeto mais global de modernização que possui um sentido claramente definido deve, assim, complementar tais fontes bibliográficas com a consulta à documentação dos diferentes órgãos envolvidos na produção em questão, entre os quais o FECE, o IPESP e o governo do Estado, mais especificamente o Gabinete do Governador e a Casa Civil. A partir dos dados obtidos nos documentos referentes à programação, torna-se factível o “balanço” da produção, com a identificação dos casos não materializados, tardiamente concluídos, etc., bem como a separação entre os sucessivos governantes e suas realizações.

Não foi permitido o acesso de pesquisadores aos arquivos do FECE, que encontram-se atualmente sob a guarda da FDE. O arquivo de projetos da CPOS, onde encontram-se alguns dos projetos contratados pelo IPESP foi “terceirizado”, não sendo a consulta efetuada com o acesso direto do pesquisador ao acervo, e sim a partir da seleção de projetos a partir de uma planilha e a sua solicitação. Os dados da referida planilha não se revelam, porém, suficientes para o levantamento exato de um conjunto de projetos

contratados pelo IPESP, dadas as especificidades de muitos dos exemplares construídos: tem-se obras para as quais foram elaborados mais de um projeto, em diferentes momentos; tem-se vários tubos contendo diferentes projetos – arquitetônico, complementares – de um mesmo prédio; tem-se projetos arquitetônicos ou complementares fragmentariamente depositados em mais de um tubo; tem-se projetos de diferentes obras equivocadamente reunidos em um mesmo tubo... Ademais, a obtenção de cópias de pranchas de projeto é onerosíssima.

A sistematização de dados aqui apresentada é, portanto, fruto de levantamentos realizados no Arquivo Técnico da FDE, que contém grande parte dos projetos contratados pelo IPESP junto aos escritórios privados de arquitetura, e de levantamentos realizados no arquivo do IPESP, dos processos referentes a edificações por ele produzidas<sup>59</sup>. O levantamento no arquivo da FDE foi efetuado nos primeiros meses de 2006, concomitantemente à finalização do livro sobre os prédios escolares do CECE e o IPESP, lançado em meados daquele ano por Ferreira e Mello. Os resultados dos levantamentos efetuados pelo autor tomam como base o registro da produção efetuado por estas autoras, de modo a dispensar o trabalho que a comparação de dois levantamentos implicaria, aos pesquisadores dedicados ao tema.

Atualmente, encontra-se em andamento pelo autor a execução de uma planilha sistematizando dados referentes à totalidade dos processos dedicados às edificações públicas produzidas pelo IPESP. Tendo em vista os limites deste trabalho, apresentam-se aqui os dados relativos aos prédios escolares contratados pelo IPESP junto a escritórios privados, comparativamente ao levantamento efetuado por Ferreira e Mello (2006), visando estabelecer limites mais precisos a esta produção.

Assim, tem-se que as referidas autoras, a partir do acervo do Arquivo Técnico da FDE e da CPOS catalogam 163 projetos arquitetônicos contratados pelo IPESP. Porém, os 3 últimos projetos incluídos pelas autoras são por elas qualificados como de “autoria não identificada” (Ferreira e Mello, 2006: 363-5) e um quarto projeto, destinado à cidade de Neves Paulista (08 18 101), é reprodução de outro, elaborado para a cidade de Guará (06 37 102) por R. M. Arquitetos (Ferreira e Mello, 2006: 318-9). O caso destes dois últimos prédios, dos quais obteve-se acesso e registro do original destinado a Guará e a cópia com o código do edifício de Neves Paulista registrado manualmente, prova que o IPESP não somente contrata projetos exclusivos para cada uma das obras, mas também adapta – alterando-se a

---

<sup>59</sup>Para cada edificação autorizada pelo Poder Executivo a ser executado pelo IPESP era aberto um processo, ainda que em alguns casos dos anos de 1957 e 1958, fossem abertos processos englobando duas ou mais obras autorizadas e produzidas contemporaneamente em uma mesma cidade. Mesmo nestes casos, cada obra era encarada em sua singularidade, com documentação e encaminhamentos próprios – cada uma das obras contava com seu contrato de execução, com seus relatórios de fiscalização, seus termos de conclusão, etc.



locação do edifício e eventualmente reduzindo o número de salas de aula – projetos previamente construídos em outras localidades. O levantamento e análise de tais adaptações exigiria mais espaço que o disponível neste trabalho, não sendo objeto da presente tese, em que pese o interesse de estudá-los, por exemplo, tendo em vista os critérios que regem a escolha dos projetos que são assim reutilizados.

Deve-se atentar para o fato de que as autoras incluem um quinto projeto, elaborado por Hélio Penteado, que supostamente é contratado pelo IPESP, mas que indícios apontam que é encomendado pela DOP ao arquiteto.

Da mesma forma, um sexto projeto é elaborado por Rubens de Camargo Monteiro, sendo que suas pranchas de desenho contêm carimbo da DOP com vistos datados de 20/09/1961 e 27/09/1961, e carimbo do IPESP contendo, como de praxe deste instituto, somente a numeração da prancha. Na verdade, trata-se de obra transferida da DOP para o IPESP, conforme se lê em uma das primeiras folhas do proc. IP 65042 de 14/10/1961, do IPESP. Ainda que o projeto tenha sido elaborado anteriormente por Rubens de Camargo Monteiro para a DOP, uma nova ordem de serviço ao arquiteto é firmada em 02/12/1961, sendo o pagamento ao arquiteto autorizado em 27/02/1962. A execução da obra é contratada pelo IPESP com a Prefeitura Municipal de Itapira em 27/03/1962 e sua ocupação estabelecida aos 21/01/1964. Este é um caso único dentre os levantados pelo autor.

Tem-se, assim, efetivamente 157 projetos elaborados por arquitetos atuantes na iniciativa privada para o IPESP registrados na referida publicação, aos quais devem ser acrescidos os projetos de Hélio Penteado e de Rubens de Camargo Monteiro e os 3 projetos sem autoria identificada, e a adaptação do projeto de R. M. Arquitetos para Guará, conforme tabelas:

**Tabela 7: Projetos codificados de prédios escolares sem autoria definida, incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	NOME DO ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO	DATA
07 25 1 01	EE Prof. Henrique Unger	Guaiçara	1962
10 41 1 01	EE Tuoi Paulista	Tupi Paulista	Não identificada
05 33 1 16	EE Professor Abigail de Azevedo Grillo	Piracicaba	Não identificado

**Tabela 8: Projetos codificados de prédios escolares adaptados, incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	NOME DO ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
08 18 1 01	EMEF Capitão Neves	Neves Paulista	RM Arquitetos (proj. para Guará)

**Tabela 9: Projetos de prédios escolares supostamente contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
03 32 1 03	EE Professora Leonor Guimarães	Piquete	Hélio Penteado

(Planilha fornecida pela CPOS classifica como construído pela DOP, ao mesmo tempo em que não foi encontrado processo de grupo escolar destinado à cidade de Piquete no arquivo do IPESP).

**Tabela 10: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pela DOP e construídos pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
05 10 1 04	GE Itapira	Itapira	Rubens de Camargo Monteiro

A consulta efetuada ao Arquivo Técnico da FDE resultou, entretanto, no levantamento e registro fotográfico de 213 projetos elaborados por arquitetos da iniciativa privada para o IPESP, assim divididos: projetos simultaneamente levantados pelo autor e por Ferreira e Mello (2006): 149; projetos levantados somente pelo autor: 56; projetos levantados somente por Ferreira e Mello (2006): 8<sup>60</sup>. São os seguintes os projetos simultaneamente levantados:

**Tabela 11: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, levantados simultaneamente pelo autor e por Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
01 01 1 03	Grupo Escolar T II Reduzido	Arujá	David A. B. Ottoni
01 15 1 05	Ginásio de Guarulhos	Guarulhos	Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi
01 22 1 09	G. E. Jardim Zaira	Mauá	Roger Henri Weiler
01 23 1 01	Grupo Escolar Jardim Mauá	Mogi das Cruzes	Icaro de Castro Mello
01 27 1 03	Ginásio estadual de Ribeirão Pires	Ribeirão Pires	Roger Henri Weiler
01 28 1 01	Grupo Escolar Icatuaçu	Rio Grande (Da Serra)	Nestor Lindenberg
01 29 4 01 a	Grupo Escolar Salesópolis	Nossa Senhora dos Remédios, Salesópolis	João Xavier
01 32 1 03	U	Santo André	Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi
01 32 1 08	Grupo Escolar Camilópolis	Santo André	Majer Botkowski
01 32 2 31	Grupo Escolar Tipo III Carlina Caçapava de Mello	Santo André	Romeu Thomé da Silva e Ronaldo Masoti Gontijo
01 33 1 09	Grupo Escolar de S. Bernardo do Campo	São Bernardo do Campo	Icaro de Castro Mello
01 34 1 05	Grupo Escolar Vila Oswaldo Cruz	São Caetano do Sul	Fábio M. Penteado
01 34 1 08	G. E. Vila Santo Alberto	São Caetano do Sul	Jorge Wilhelm
01 35 1 02	Grupo Escolar Cidade Comerciária	Suzano	Oswaldo Corrêa Gonçalves
01 35 1 05	Grupo Escolar	Suzano	Abelardo de Souza
02 02 7 01	G. E. Pae-cará	Vicente de Carvalho, Guarujá	Oswaldo Corrêa Gonçalves
02 02 7 02	Grupo Escolar de Vila Pae Cará	Vicente de Carvalho, Guarujá	Mauricio Tuck Schneider
02 02 1 01	Grupo Escolar Vila Helena Maria	Guarujá	Jorge Zalsupin
02 03 1 02	Ginásio de Itanhaém	Itanhaém	Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi
02 09 1 06	Grupo Escolar em Santos	Santos	João Clodomiro B. de Abreu
02 09 1 17	Ginásio Estadual em Santos, Ponta da Praia	Santos	Abraão Sanovicz
02 13 1 02	Ginásio de Caraguatatuba	Caraguatatuba	Eduardo Corona
02 22 7 01	Grupo Escolar Tipo I	Jacupiranga (Cajati, Cajati)	José Pinto
02 23 1 02	Grupo Escolar da Estação	Juquiá	João Xavier
02 27 4 05	Grupo Escolar em Sete Barras	Sete Barras (?)	João Clodomiro B. de Abreu
03 03 1 01	Grupo Esc. Barão de Jacaré	Jacaré	Majer Botkowski
03 10 1 05	Grupo Escolar da Vila Maria	São José dos Campos	Paulo A. Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro
03 18 1 02	Grupo Escolar de Taubaté	Taubaté	Joaquim Guedes
03 22 1 01	G. E. Professora Nenê Pires do Rio	[Aparecida] do Norte	Kurt Hollander
03 25 1 02	Ginásio de Cachoeira Paulista	Cachoeira Paulista	Alberto D. M. Andrade
03 26 1 04	Grupo Escolar Sgt. Mor Antonio Lopes da Lavre	Cruzeiro	Robert C. M. Contier; carimbo a tinta de Armando de A. Prado e M. Ruy Ohtake
03 26 1 07	Grupo Escolar Major Hermógenes	Cruzeiro	Marcello de Breyne Silveira
03 31 1 05	Colégio, E. Normal, Grupo Escolar	Lorena	David A. B. Ottoni
03 36 1 01	Ginásio Estadual de Silveiras	Silveiras	Arthur Fajardo Netto, David A. B. Ottoni, Eduardo de Almeida
04 04 1 03	Grupo Escolar de Ibiúna	Ibiúna	Alfredo Paesani
04 08 1 01	Grupo Escolar	Piedade	Israel Sancovski
04 10 1 02	Grupo Escolar de Porto Feliz	Porto Feliz	Luiz Fernando de Moraes Rêgo
04 13 1 01	Grupo Escolar	São Roque	Rodolpho Ortenblad Filho
04 13 1 05	Grupo escolar Prof. Tibério J. da Silva	São Roque	Sloma Selter
04 13 7 01	Grupo Escolar São João Novo	São João Novo, São Roque	Rosa Grena Klass
04 15 1 02	Ginásio	Sorocaba	Alberto Botti
04 15 1 09	Grupo Escolar Quinzinho de Barros	Sorocaba	Ney Marcondes
04 15 1 10	Grupo Escolar Aggêo Pereira do Amaral	Sorocaba	Eduardo Corona
04 35 1 02	Grupo Escolar	Apiá	Hernani Russo
04 48 1 04	Colégio de Itararé	Itararé	Alberto D. M. Andrade
04 61 1 01	Grupo Escolar de Taquarituba	Taquarituba	Mauricio Tuck Schneider
04 70 7 01	Grupo Escolar	Porangaba	Luiz Pessoa Ortiz
05 03 7 01	Grupo Escolar de Amparo, Arcadas	Amparo	Victor Reif

<sup>60</sup>Não se inclui, assim, nos cálculos os 4 projetos de autoria não identificada constantes em Ferreira e Mello (2006), nem tampouco os 8 projetos levantados pelo autor, de autoria da Assessoria Técnica do IPESP e da Seção de Obras do Interior da Divisão de Engenharia do IPESP, que adaptam ou reduzem projetos de autoria de escritórios privados. A consulta aos processos no arquivo do IPESP revelou serem inúmeros os casos de adaptação de projetos previamente elaborados pelos arquitetos da iniciativa privada.

05 04 4 01	Grupo Escolar do Engenheiro Coelho	Arthur Nogueira	Maurício Tuck Schneider
05 05 1 03	Grupo Escolar em Campinas Jardim Leonor	Campinas	Adolpho Rubio Morales
05 05 1 14	Grupo Escolar Antonio Vilela Junior	Campinas	Paulo A. Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro
05 05 1 22	Grupo Escolar Vila Pres. Dutra	Campinas	Jorge Zalszupin
05 05 XX x	Grupo Escolar D. Barreto	Campinas	Alfredo Paesani
05 10 1 03	Itapira	Itapira	Salvador Candia, carimbo a tinta Fernando Arantes e Mario A. Reginato
05 10 7 01	Grupo Escolar de Ataliba Nogueira	Itapira	Joaquim Guedes, Helio Penteado, J Caetano de Mello F.
05 11 4 01	Grupo Escolar de Guedes	Jaguariúna	Carlos Millan e Galiano Ciampaglia
05 13 1 06	G. Esc. De Vila Paraíso	Moji Guaçu	Zila Tambasco
05 14 1 01	Grupo Escolar de Mogi-Mirim	Mogi-Mirim	Eduardo Kneese de Mello
05 19 1 02	Grupo Escolar de Paulínia	Paulínia	Hoover Américo Sampaio
05 20 1 03	Grupo Escolar de Pedreira	Pedreira	José Maria Gandolfi
05 22 1 01	Ginásio Municipal de Sto. Antonio da Posse	Santo Antonio da Posse	Carlos Millan e Galiano Ciampaglia
05 30 1 01	Águas de São Pedro	Águas de São Pedro	Abelardo de Souza
05 33 1 02	Grupo Esc. Prof. Antonio de Mello Cotrim	Piracicaba	Julio Ferraz Braga Jr. e Djalma de Macedo Soares
05 33 1 09	Ginásio Estadual Tipo I Vila Resende	Piracicaba	Abelardo Gomes de Abreu
05 33 1 11	Grupo Escolar Tipo 2 Piracicaba	Piracicaba	Autuori, Monteiro, Zuccon arquitetos
05 34 1 02	Ginásio	Rio das Pedras	Plínio Croce e Roberto Aflalo
05 45 1 04	Escola Primária do Bairro Sta. Lúcia	Limeira	Abelardo Gomes de Abreu
05 49 6 01	Grupo Escolar de Holambra	Holambra	Elisário Bahiana
05 56 1 05	Grupo Escolar Vila Operária	Rio Claro	Victor Reif
05 65 1 06	Grupo Escolar tipo II	São João da Boa Vista	Mario Zocchio
05 67 1 03	Vargem Grande do Sul	Vargem Grande do Sul	Julio José Franco Neves e José Alfredo Cardia Galvão
05 84 1 02	Grupo Escolar Paulo Mendes Silva	Jundiáí	Vasco Antonio Venchiarutti
05 84 1 08	Grupo Escolar Tipo III	Jundiáí	Abelardo de Souza
05 90 4 01	s/título	s/l	Plínio Croce, Roberto Aflalo, João Xavier
06 13 1 04	Colégio Estadual Vila Virgínia	Ribeirão Preto	Adolpho Rubio Morales
06 20 1 03	Grupo Escolar de Sertãozinho	Sertãozinho	Carlo B. Fongaro
06 24 1 01	Grupo Escolar em Franca	Franca	Adolpho Rubio Morales
06 24 1 13	Ginásio de Franca	Franca	Alberto Andrade Marcos Tomanik
06 28 7 02	Grupo Escolar de Alto Porã	Pedregulho	Gastão Rachou Junior
06 30 1 01	Grupo Escolar Ribeirão Corrente	Franca	Ivan de Freitas Cavalcanti
06 37 1 02	Grupo Escolar	Guará	R. M. Arquitetos
06 51 1 03	Grupo Escolar Aeroporto	Barretos	Nestor Lindenberg e Paulo B. Magalhães
06 51 1 04	Grupo Escolar	Barretos	Alberto Botti e Marc Rubin
06 51 1 06	Grupo Escolar	Barretos	David A. B. Ottoni
06 58 7 01	Grupo Escolar Gustavo Fernando Kuhlman	Botafogo, Bebedouro	Eduardo Corona
06 61 1 04	Grupo Escolar	Jaboticabal	Jon Maitrejean
06 65 1 03	Ginásio Estadual de Pitangueiras	Pitangueiras	Renato Luiz Nunes, José Pinto, Hirohiko Sawao
06 76 1 02	s/ título	Araraquara	Fernando Arantes
06 77 1 02	G. E. em Boa Esperança do Sul	Boa Esperança do Sul	Rubens Carneiro Vianna
06 94 1 03	G. E. de Vila Isabel	São Carlos	Kurt Hollander
07 01 1 03	Grupo Escolar Tipo II	Agudos	Candido Malta Campos Filho
07 05 1 09	Grupo Escolar Tipo II	Baurú	Abelardo de Souza
07 14 7 01	Grupo Escolar de Estiva	Estiva, Pirajú	Israel Galman
07 18 1 02	Grupo Escolar de Reginópolis	Reginópolis	Eduardo Kneese de Mello
07 35 4 01	Grupo Escolar	Bocaina	Majer Botkowski
08 14 1 01	3 Grupo Escolar	Mirassol	Carlos Alberto Cerqueira Lemos
08 22 1 02	Grupo Escolar	Nova Granada	Jorge Zalszupin
08 32 1 02	Grupo Escolar	São José do Rio Preto	Rodolpho Ortenblad Filho
08 32 1 06	G. E. de São José do Rio Preto	São José do Rio Preto	Rodolpho Ortenblad Filho
08 32 1 15	Grupo Escolar Cardeal Leme	São José do Rio Preto	Icaro de Castro Mello
08 34 1 02	Tanabi	Tanabi	Salvador Candia
08 34 1 03	s/ título	Tanabi	Carlo B. Fongaro
08 40 7 01	Grupo Escolar de Embaúba	Embaúba, Cajobi	Julio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz
08 59 1 01	Cosmorama	Cosmorama	Helio Penteado
08 63 1 01	G. E. Tipo I	Votuporanga	Romeu Thomé da Silva e Ronaldo Massoti Gontijo
08 63 1 05	G. E. Votuporanga	Votuporanga	Roger Henri Weiler
08 82 1 01	Grupo Escolar de Marinópolis	Marinópolis	João Xavier
08 88 1 01	Grupo Escolar	Santa Fé do Sul	Zenon Lotufo e Ubirajara Ribeiro
09 01 1 03	Grupo Escolar	Alto Alegre	Fabio M. Penteado
09 02 1 10	Grupo Escolar de Araçatuba	Araçatuba	Alfredo Paesani
09 02 1 14	Grupo Escolar	Araçatuba	Majer Botkowski
09 02 1 15	Grupo Escolar	Araçatuba	Nestor Lindenberg
09 02 4 01	Grupo Escolar de Água Limpa	Água Limpa, Araçatuba	Nestor Lindenberg
09 16 1 02	Grupo Escolar	General Salgado	João Walter Toscano
09 16 7 01	Grupo Escolar Vila Castilho	General Salgado	Hernani Russo
09 20 1 01	Ginásio Estadual de Lavínia	Lavínia	Hiroko Kawauchi e Associados
09 31 1 06	G. E. Andradina	Andradina	Roger Henri Weiler
10 12 7 04	Grupo Escolar Nova Pátria	Presidente Bernardes	João Francisco de Andrade

10 13 1 07	Grupo Escolar	Presidente Prudente	João Clodomiro B. de Abreu
10 14 1 02	Grupo Escolar para Rancheira	Rancheira	Fernando Arantes
10 14 7 01	Grupo Escolar Rural Distrito de Gardênia	n/c (Gardênia, Rancheira)	Slioma Selter
10 27 1 03	Grupo Escolar	Presidente Wenceslau	Abelardo de Souza
10 28 1 01	G. E. de Santo Anastácio	Santo Anastácio	Carlo B. Fongaro
10 28 7 01	Ribeirão dos Índios	Ribeirão dos Índios, Santo Anastácio	José Silvestre V. Igreja
10 32 7 01	G. E. de Jamaica	Dracena	Hiroko Kawauchi e Associados
10 34 1 01	Grupo Escolar de Monte Castelo	Monte Castelo	Jerônimo Esteves Bonilha
10 46 7 01	Grupo Escolar de Atlântida	Florida Paulista	Julio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz
10 48 1 02	Grupo Escolar	Lucélia	R. M. Arquitetos
10 48 4 01	Escola Primária do Bairro União	Lucélia	Abelardo Gomes de Abreu
10 48 7 01	Grupo Escolar de Pracinha	Pracinha, Lucélia	João Clodomiro B. de Abreu
10 56 1 02	Grupo Escolar Rinópolis	Rinópolis	Telesforo Giorgio Cristofani
10 57 1 02	Grupo Escolar	Sagres	R. M. Arquitetos
11 02 1 01	G. E. Alvinlândia	Alvinlândia	Ubyrajara Gilloli
11 04 1 02	Grupo Escolar de Galia	Galia (?)	Ubyrajara Gilloli
11 05 2 04 8	Escola Normal Dr. Hilmar Machado de Oliveira	Garça	Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz
11 07 1 09	Grupo Escolar Vila São Miguel	Marília	Jorge Wilhelm
11 07 1 10	s/ título	Marília	Salvador Candia
11 07 1 12	Grupo Escolar Vila São Miguel	Marília	Hernani Russo
11 08 1 02	Grupo Escolar	Ocaçu	Luiz Pessoa Ortiz
11 10 1 01	Ginásio de Oscar Bressane	Oscar Bressane	Israel Galman
11 11 1 01	E. Normal, Colégio, Ginásio e Primário	Pompéia	Plínio Croce e Roberto Aflalo
11 11 1 03	Grupo Escolar de Pompéia	Pompéia	Plínio Croce e Roberto Aflalo
11 24 4 01	Grupo Escolar Distrito de Anhumas	Santa Cruz Boa Vista, Maracáí	Ary de Queiroz Barros
11 26 7 01	GPP	Campinho, Paraguaçu Paulista	Jon Maitrejean
11 36 7 02	Grupo Escolar Cidade do Óleo	n/c (Batista Botelho, Óleo)	Roberto Goulart Tibau
11 37 1 02	Grupo Escolar em Vila Olidon	Ourinhos	João Francisco de Andrade
11 37 1 03	S/ título	Ourinhos	Salvador Candia
11 53 1 03	2 Grupo Escolar de Tupã	Tupã	Julio José Franco Neves
11 53 1 06	G. E. Prof. Sebastião Teixeira Pinto	Tupã	Arnoldo Grostein

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Com relação aos 149 projetos simultaneamente levantados, deve-se atentar que em alguns casos foram verificados equívocos no levantamento de Ferreira e Mello (2006), conforme se vê na tabela seguinte:

**Tabela 12: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos com código equivocado em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR	COD. LI
05 05 XXX x	Grupo Escolar D. Barreto	Campinas	Alfredo Paesani	05 05 1 71
05 49 6 01	Grupo Escolar de Holambra	Holambra	Elisário Bahiana	04 59 6 01
05 19 1 02	Grupo Escolar de Paulínia	Paulínia	Hoover Américo Sampaio	05 19 1 01
08 32 1 02	Grupo Escolar de São José do Rio Preto	São José do Rio Preto	Rodolpho Ortenblad Filho	08 32 1 12
10 48 7 01	Grupo Escolar de Pracinha	Pracinha, Lucélia	João Clodomiro de Abreu	10 48 1 01

Cod. li. = código indicado em Ferreira e Mello (2006).

O primeiro projeto era destinado ao sítio onde hoje localiza-se a Escola Estadual Deputado Eduardo Barnabé, à rua Hoche Neger Segurado, 190, Campinas, SP.

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Os dados apontados acima são preliminares, revelando-se a necessidade de se verificar extensivamente, a correspondência entre projetos e prédios construídos ou mesmo sítios aos quais tais projetos eram destinados. Faz-se menção aqui aos sítios, pois algumas vezes os projetos contratados pelo IPESP não são construídos, ou o são posteriormente com outros projetos, havendo casos em que são construídas com outro projeto e já encontram-se demolidas; ou mesmo um caso – em Franco da Rocha – em que a obra é interrompida, restando pelo menos até a década de 1980 seu esqueleto de concreto armado.

Todas estas especificidades revelam-se fatores complicadores do trabalho de levantamento e sistematização dos dados referentes aos projetos elaborados pelos arquitetos da iniciativa privada para o IPESP. Junta-se a elas, entretanto, o fato de que em alguns casos os códigos constantes nas pranchas de projeto estão incorretos, conforme já se diagnosticou nos seguintes casos:

**Tabela 13: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, equivocadamente codificados**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR	COD. PR.
05 42 XXX	Grupo Escolar de Conchal	Conchal	Jorge Zalszupin	05 42 402
03 25 1 02	Ginásio de Cachoeira Paulista	Cachoeira Paulista	Alberto D. M. Andrade	03 25 1 03
05 05 XXX x	Grupo Escolar D. Barreto	Campinas	Alfredo Paesani	05 05 1 71
05 49 6 01	Grupo Escolar de Holambra	Holambra	Elisário Bahiana	04 59 6 01
05 84 XXX	Escola Jundiáí IPESP	Jundiáí	Plínio Croce e Roberto Aflalo	05 84 1 10
11 05 2 04	Escola Normal Dr. Hilmar Machado de Oliveira	Garça	Júlio R. Katinsky e Abraão Sanovicz	11 05 1 03
08 32 1 02	Grupo Escolar	São José do Rio Preto	Rodolpho Ortenblad Filho	08 32 1 12

Cod. Pr = Código constante das pranchas de desenho.

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Alguns dos equívocos apontados são, portanto, resultantes da obediência a tais códigos, conforme se percebe na comparação dos dados das tabelas 12, 13 e 14:

**Tabela 14: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, incluídos COM AUTORIA EQUIVOCADA em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
05 84 1 10	EE Prof. Benedita Arruda	Jundiáí	Luis Contrucci

O projeto mencionado na tabela anterior não faz parte da tabela 11. De fato, aqui já adentramos na sistematização dos projetos unicamente levantados por estas autoras:

**Tabela 15: Projetos de prédios escolares contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, constantes de Ferreira e Mello (2006), não levantados pelo autor**

CÓDIGO	ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
11 53 1 05	EE prof. Anísio Carneiro	Tupã	Majer Botkowski
11 40 1 03	EMEF Prof. Coraly de Souza Freire	Salto Grande	Rodolpho Ortenblad Filho
11 19 7 01	EE Antônio Fontana	Frutal do Campo, Cândido Heitor Ferreira de Souza Mota	
09 39 1 01	EMEF Prof. Victor Padilha	Sud Menucci	Eduardo Corona
05 84 1 10	EE Prof. Benedita Arruda	Jundiáí	Plínio Croce e Roberto Aflalo [Luis Contrucci]
01 34 1 03	antiga EE Prof. Angelo Vaqueiro	São Caetano do Sul	Candido Malta Campos Filho
01 33 1 19	EE prof. Amadeu Oliverio	São Bernardo do Campo	Jorge Zalszupin
01 22 1 08	EE Profa. Therezinha Sartori	Mauá	Mauricio Tuck Schneider

Cod. Pr = Código constante das pranchas de desenho.

Estabelecimento, localização e autor conforme Ferreira e Mello (2006)..

Dos 56 projetos levantados unicamente pelo autor, 6 possuíam o código de identificação completo<sup>61</sup>:

<sup>61</sup>A Conesp – Companhia Estadual de Construções Escolares – adotou um código composto de 7 algarismos que identifica os estabelecimentos de ensino público do Estado. Tais algarismos definem, em ordem: (XX) a região administrativa; (XX) a cidade; (X) a localização – urbana, rural ou distrital – e, ao mesmo tempo, a natureza do órgão que promoveu sua construção – federal, estadual ou particular; (XX) o número da escola.

**Tabela 16: Projetos codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
01 02 1 02	Grupo Escolar Raposo Tavares	Barueri	Nestor Lindenberg
01 22 1 01	Grupo Escolar de Mauá	Mauá	Júlio José Franco Neves
02 24 7 02	Grupo Escolar	Musácea	Walter S. Kneese
05 41 1 09	Escola Primária Tipo II	Araras	Lucjan Korngold e Abelardo Gomes de Abreu
09 18 1 02	G. E. de Guararapes	Guararapes	Léo Grossman
10 46 1 01	Ginásio Estadual	Flórida Paulista	Majer Botkowski

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Dos 50 projetos restantes, sabia-se apenas a região administrativa e o município em que se localizam, este último dado sendo normalmente incluído nos carimbos dos projetos<sup>62</sup>. Nenhum dos projetos possuía dados de situação do projeto – nome do loteamento, zona, quadra e lote – de forma que a identificação destes projetos teve de ser efetuada num primeiro momento a partir da comparação dos nomes das ruas circunvizinhas ao lote com os endereços da totalidade dos estabelecimentos de ensino de cada município. Poucos projetos foram identificados por esse método, uma vez que muitas vezes as plantas de locação dos projetos não forneciam o nome das ruas adjacentes, e quando forneciam, constavam de nomes provisórios em loteamentos recentes – rua 1, rua A, etc. Passou-se então à utilização de bases de dados cartográficos – notadamente *Google Maps* e *Google Earth*, quando estes disponibilizavam imagens de satélite de mais alta resolução. Assim, comparava-se as plantas de locação e de cobertura dos projetos às imagens de satélite de diferentes prédios escolares, selecionados a partir de listagem de prédios escolares construídos entre 1954 e 1970 fornecida pela FDE. Finalmente, efetuou-se pesquisa de campo parcial, que também propiciou a comparação entre os projetos não codificados e os prédios escolares das respectivas cidades visitadas. É claro que os sucessivos procedimentos também revelaram-se úteis para a confirmação dos dados obtidos inicialmente pela comparação entre endereços de estabelecimentos hoje existentes e nomes de ruas contidos nas pranchas de locação e cobertura.

O trabalho de identificação dos projetos ainda está em andamento, sendo que nesta etapa estão sendo utilizados elementos obtidos dos processos IP consultados e registrados no arquivo do IPESP. Entre estes elementos estão escrituras, memoriais e desenhos dos lotes, e até mesmo mapas das cidades indicando a posição do lote doado ao IPESP para a construção dos prédios públicos. No momento, são apresentados os resultados obtidos através dos procedimentos anteriormente descritos, sendo identificados 31 projetos:

**Tabela 17: Projetos não codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não incluídos em Ferreira e Mello (2006)**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
01 13 XX	Grupo Escolar de F. da Rocha	Franco da Rocha	Ariosto Mila e João Cacciola
01 22 1 10	Grupo Escolar Jardim Mauá	Mauá	Jorge Nomura

<sup>62</sup> Acrescenta-se que os nomes atuais das escolas não correspondem aos nomes originais, e muito menos aos títulos constantes nos carimbos dos projetos.

<b>CÓDIGO</b>	<b>TÍTULO DO PROJETO</b>	<b>LOCALIZAÇÃO</b>	<b>AUTOR</b>
01 23 XXX b	G. E. Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes	Gilberto Junqueira Caldas
01 23 1 05	Grupo Escolar	Mogi das Cruzes	Ney Marcondes
01 30 1 01	ESI	Santa Isabel	Jon Maitrejean
01 34 1 01	Grupo Escolar em São Caetano	São Caetano do Sul	Rubens Carneiro Vianna
01 34 1 10	Grupo Escolar São Caetano	São Caetano do Sul	Alberto Botti
02 20 1 01	Ginásio	Eldorado Paulista	Pedro Paulo de Melo Saraiva
03 07 XXX	Ginásio de Santa Branca	Santa Branca	Israel Galman
03 27 XXX a	Ginásio de Cunha	Cunha	Gregorio Zolko
04 31 XXX	G. E. Itapetininga Tipo I	Itapetininga	Noel S. Marinho
04 47 XXX	G. E. Cel. Macedo	Itaporanga	Paulo Eduardo M. Oliveira
05 02 1 03	Grupo Escolar em Americana	Americana	Hernani Russo
05 05 1 05	Grupo Escolar Vila Lemos Tipo III	Campinas	Oswaldo Bratke
05 05 1 12	Grupo Escolar em Campinas	Campinas	Rubens Carneiro Vianna
05 05 1 15	Grupo Escolar de Campinas Paroquia Imaculada	Campinas	Joaquim Guedes
05 05 1 16	Grupo Escolar de Campinas	Campinas	Plinio Croce, Roberto Aflalo
05 05 1 18	Ginásio São Bernardo	Campinas	Icaro de Castro Mello
05 05 1 23	Grupo Escolar Vila Estanislau	Campinas	Fabio M. Penteado
05 05 1 24	Grupo Escolar Jardim Aurélia Tipo 2	Campinas	Autuori, Monteiro, Zuccon
05 05 XXX d	Grupo Escolar Souzas	Campinas	Eduardo Kneese de Mello
05 05 XXX a	Campinas	Campinas	Salvador Candia
05 09 1 01	Colégio Estadual de Indaiatuba	Indaiatuba	Autuori, Monteiro, Zuccon
05 09 XXX b	Ginásio Estadual de Indaiatuba	Indaiatuba	Autuori, Monteiro, Zuccon
05 14 1 05	Grupo Escolar	Mogi-Mirim	Arnaldo F. Paoliello, Fernando J. R. Moreira
05 14 4 01	Grupo Escolar Martin Francisco	Mogi-Mirim	Jakob M. Ruchit
05 26 XXX	Grupo Escolar de Valinhos	Valinhos	Oswaldo Corrêa Gonçalves
05 27 XXX	s/título	Vinhedo	Jorge Wilhelm
05 31 XXX	Grupo Escolar	Charqueada	Gian Carlo Gasperini
05 32 2 01	Grupo Escolar de Iracemópolis	Iracemópolis	Jorge Zalszupin
05 42 XXX	Grupo Escolar de Conchal	Conchal	Jorge Zalszupin
05 46 1 05	Grupo Escolar de Pirassununga	Pirassununga	Autuori, Monteiro, Zuccon
05 56 1 04	Grupo Escolar Rio Claro	Rio Claro	Plinio Croce e Roberto Aflalo
05 56 1 10	Grupo Escolar Rio Claro	Rio Claro	Otacílio Rodrigues Lima e Arnaldo Conceição Paiva Filho
05 56 XXX	G. E. Saída de São Pedro	Rio Claro	Hoover Américo Sampaio
05 84 1 06	Ginásio de Vila Arens	Jundiá	Luiz Forte Neto e Francisco Moreira
05 84 XXX	Escola Jundiá IPESP	Jundiá	Plínio Croce e Roberto Aflalo
08 06 1 01	Grupo Escolar de Guapiáçu	Guapiáçu	José Maria Gandolfi
10 02 4 01	Grupo Escolar D. Ana Nery	Álvares Machado	Ubaldo Carpigieri
10 12 7 03	Grupo Escolar Emilianópolis	Emilianópolis	Alberto Botti e Marc Rubin
10 12 7 02	Grupo Escolar de Araxans	Presidente Bernardes	João Francisco de Andrade
10 13 1 09	Grupo Escolar em Presidente Prudente, Jardim Paulista	Presidente Prudente	João Clodomiro B. de Abreu, arq.; Waldemar Cordeiro, paisag.
10 19 XXX	Grupo Escolar de Tarabay	Tarabai	Setsuo Kamada
10 29 1 02	Grupo Escolar Tipo II	Teodoro Sampaio	Carlos A. C. Lemos
10 24 XXX	Grupo Escolar Mirante do Paranapanema	Mirante do Paranapanema	Zenon Lotufo e Ubirajara Ribeiro
10 28 XXX	Grupo escolar para a cidade Santo Anastácio	Santo Anastácio	Francisco A Saraiva Fanuelle
10 32 1 06	2o Grupo Escolar de Dracena	Dracena	Fábio Kok de Sá Moreira e Ruth Kok de Sá Moreira
10 44 XXX	Grupo Escolar Adamantina	Adamantina	Alberto Botti e Marc Rubin
10 54 1 04	Grupo Escolar Oswaldo Cruz	Oswaldo Cruz	Adolpho Rubio
11 07 1 05	Grupo Escolar Marília	Marília	Jon Maitrejean

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Além de possibilitar a localização precisa dos lotes aos quais eram destinados os projetos contratados pelo IPESP, e a definição de seu *status* – construído, não construído, construído posteriormente com outro projeto –, o levantamento e consulta dos processos arquivados pelo IPESP permite que se tenha uma relação a mais completa de projetos contratados por este instituto, em que pese a hipótese, ainda não verificada, de alguns processos estarem

extraviados. De qualquer maneira, o processamento preliminar da documentação registrada fotograficamente já revela uma lista de 24 prédios construídos de acordo com projetos contratados junto à iniciativa privada:

**Tabela 18: Processos IP relativos a projetos contratados a escritórios privados de arquitetura pelo IPESP entre 1959 e 1962, não constantes de Ferreira e Mello (2006) e do levantamento de projetos do autor, ordenados por data de ordem de serviço**

PROCESSO	DATA	PROGRAMA	CIDADE	AUTOR
31284	09/09/59	ge	Auriflama	Jon Maitrejean
26465	07/08/59	ge	Atibaia	João Batista Alves Xavier
45481	27/11/59	ge	São Paulo	Oswaldo Correa Gonçalves
32410	18/09/59	ge	São José do Rio Preto	Giancarlo Palanti
06478	15/02/60	ge	Indaiatuba	David Araújo Benedito Ottoni
10094	08/03/60	gin	Botucatu	Arthur Fajardo Netto
10095	08/03/60	ge	Botucatu	Helio de Queiroz Duarte
32278	17/09/59	ge	Ribeirão Pires	Nestor Lindenberg
16009	04/04/60	ge	Santa Cruz do Rio Pardo	David Libeskind
55591	01/09/60	ge	São Paulo	Giancarlo Gasperini
52044	23/08/60	ge	Pereira Barreto	João Batista Alves Xavier
00844	07/01/61	ge	Itapuru	Hirohiko Sawao
55493	01/09/60	ge	Bauru	Roberto Bratke
42186	25/07/60	col	Tupi Paulista	Maurício Nogueira Lima
70754	11/11/60	ge	Orlândia	Leo Ribeiro de Moraes
78817	26/12/60	ge	Piracicaba	Vicente Nigro
11981	09/03/61	ge	Piracicaba	Plinio Croce
11983	09/03/61	gin	Queluz	Hernani Russo
13706	15/03/61	ge	Campinas	Dácio B. Ottoni
21055	25/04/61	ge	São Bernardo do Campo	Paulo Mendes da Rocha
23860	12/05/61	ge	Guaíçara	Sylvio Niemeyer
34809	03/07/61	ge	Itaberá	Mario Simons Barbosa
46051	16/08/61	ge	Aparecida	Francisco Petracco
43214	03/08/61	ge	Sorocaba	Júlio José Franco Neves

ge=grupo escolar; gin=ginásio; col=colégio estadual; en=escola normal

Tem-se, portanto, nas etapas de trabalho efetivadas até a redação da presente tese, um total de 237 edifícios construídos seguindo projetos contratados pelo IPESP. Destes projetos, 205 encontram-se depositados no Arquivo Técnico da FDE, e 32, correspondentes aos 8 levantados unicamente por Ferreira e Mello e os 24 casos até agora identificados a partir da sistematização dos dados do arquivo do IPESP (tabelas 15 e 18), devem compor o acervo da CPOS.

Por último, deve-se lembrar que o IPESP não é o único organismo promotor de edifícios públicos que contrata projetos junto à iniciativa privada, sendo que a DOP passa a adotar esta prática a partir de 1961<sup>63</sup>. Isso é demonstrado não só pelo caso anteriormente analisado do projeto de Rubens de Camargo Monteiro para Itapira – ainda que a obra, bem como o pagamento dos honorários ao arquiteto, tenham sido transferidos para o IPESP – como também por uma série de projetos levantados pelo autor no Arquivo Técnico da FDE:

**Tabela 19: Projetos codificados de prédios escolares, contratados a escritórios privados de arquitetura pela DOP**

CÓDIGO	TÍTULO DO PROJETO	LOCALIZAÇÃO	AUTOR
00 28 1 06	2 Grupo Escolar de Vila Santo Estevão	São Paulo	Chafic Buchain e Jorge Caron
01 36 1 01	Grupo Escolar Maria Rosa	Taboão da Serra	Vera Lucia Furbier

<sup>63</sup>Além dos projetos aqui listados, demonstra este fato ofício do IAB/SP à DOP levantada no arquivo do IABSP, que trata do assunto.



00 40 1 10	Grupo Escolar do Moinho Velho	São Paulo	Muneo Chiota, Mario Viotti Guarnieri
00 02 1 04	Grupo Escolar Parque Peruche	São Paulo	Paulo Zimbres
00 29 1 08	Centro Educacional Vila Matilde	São Paulo	Hiroko Kawauchi e Arq. Ass.
00 30 1 19	Grupo Escolar do Parque São Lucas	São Paulo	Mayumi Watanabe S. Lima
00 43 1 03	C.E. de Vila Anastácio	São Paulo	Alvaro Paschoal Gabrieli
00 51 1 04	Grupo Escolar Vila Mariana	São Paulo	Roberto G. Tibau

Título do projeto, localização e autor conforme notação do carimbo dos projetos.

Este rol de projetos é extremamente parcial mas já demonstra que, apesar da DOP concentrar sua atuação na capital, ela não deixa a cargo apenas do IPESP as obras do interior. Igualmente, deve-se notar que a tabela 18 inclui dois exemplares de edifícios escolares construídos pelo IPESP na capital. Estas exceções são explicadas pelo fato de situarem-se em dois conjuntos habitacionais promovidos pelo IPESP, o Jardim Previdência e o Conjunto Habitacional do Tucuruvi.

Não cabe aqui mais que ventilar preliminarmente tais aspectos da atuação da DOP, cujo acervo inclui obras como o Centro Cívico de Santo André, de autoria de Rino Levi, Roberto Cerqueira Cesar e Luis Roberto Carvalho Franco<sup>64</sup>. Tais observações são suficientes para que se torne viável afirmar que os prédios promovidos pelo IPESP, juntamente com aqueles produzidos pela DOP, os projetos – realizados ou não – elaborados para a Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira e outras obras previstas ou não no PAGE, constituem um acervo privilegiado para a reconstrução do panorama arquitetônico paulista da passagem da década de 1960, bem como do intenso debate então instaurado entre seus produtores.

Elaborar um primeiro esboço deste quadro, ainda que carente de detalhes e eventualmente de seus elementos mais diretamente perceptíveis, torna-se a partir daqui objetivo da tese. Para isso, fixa seu foco na atuação de dois dos mais significativos agentes sociais responsáveis pela produção em tela: aqueles responsáveis pela sua pedagogia e sua arquitetura.

---

<sup>64</sup>Perspectiva do projeto encontrada em meio a um dos processos do IPESP indica a DOP como contratante dessa obra.

### 3. Educação e arquitetura

As considerações relativas à pedagogia na escola vigente no Império e na Primeira República são relativamente raras, limitando-se às referências aos métodos lancasteriano ou de ensino mútuo, no primeiro caso, e intuitivo, no segundo. Mais raras são as referências diretas à relação entre tais métodos e à arquitetura que abriga sua aplicação, num momento em que se passa de um cenário em que mestres-escola locam, com recursos próprios, os espaços em que ministram aulas às suas classes isoladas, para outro, em que emerge a percepção da pertinência de se produzir em massa prédios para abrigar tais classes em “escolas reunidas”, “grupos escolares” ou outros “tipos” de estabelecimentos. Segawa (1988) faz menção à precoce crítica de Dino Bueno ao conceito de grupo escolar – reunião de classes isoladas, tipo de estabelecimento normalmente implantado na zona rural – em favor da “*city school*” inglesa e americana. Segawa atenta igualmente para o descompasso entre a grande demanda paulista e o modelo europeu, que respondia a processo mais maduro, tornando impossível o atendimento da demanda de prédios, ao mesmo tempo em que não se estabelecia a sincronia entre organização curricular e a arquitetura das escolas.

Almeida Jr., (1936), igualmente reprovava a utilização de classes isoladas onde a demanda de alunos permitisse a instalação de grupos escolares, num momento em que se colocava como meta a implementação de uma nova abordagem pedagógica que exigia uma nova arquitetura. Esta exigência encontrava ecos em outros componentes da Comissão Permanente de Construções Escolares, como Campos e Rudolfer, esta última chegando a conferir precedência à importância da arquitetura, em relação à pedagogia, na transformação dos métodos de ensino. Definia-se como desejável o modelo constituído em torno do *platoon system*, prevendo-se escolas pioneiras em São Paulo e inovações mais urgentes no “tipo comum”. É assim que, segundo Artigas (1970), surgiam “as escolas paulistas decorrentes da modernização de métodos de ensino”: a “moderna pedagogia” exigia uma nova arquitetura, ao mesmo tempo em que a arquitetura se revelava premissa necessária para a renovação do ensino ministrado nas escolas, gerando escolas opostas à “prisão de todos os dias”: alegres, cheias de luz e estimuladoras, na qual deviam-se incluir ambientes como o “auditório-ginásio” e a sala de leitura.

Ao lado daquelas relações entre arquitetura e política de ensino, das quais resultam transformações mais amplas nos programas de necessidades, nas configurações e no funcionamento das escolas, como o *platoon system*, surgem relações diretas entre as necessidades cotidianas de alunos e professores que resultam em inovações em termos de desenho do edifício. Amadei (1951: 7) definia três vetores de pesquisa no âmbito da CECE: o arquitetônico, o educacional e o financeiro, afirmando ser necessário “saber o que e como se ensina, como o escolar vivenciava o espaço e o que este lhe oferecia para o seu desenvolvimento nos seus vários aspectos”, a exemplo de Duarte, que indagava sobre tendências de organização,

necessidades de alunos e professores, o ambiente físico e o meio subjetivo mais favorável, a proximidade entre escola e mentalidade infantil, indagações cujas respostas exigiam o contato entre arquitetos, pedagogos, serviço médico-pedagógico. Enfim, uma arquitetura que “se colocou ao serviço do escolar e do professor para resolver-lhes os problemas”, através do sistema escolas-classe/escola-parque. Este último, concebido por Anísio Teixeira<sup>1</sup>. Tudo isso é materializado em Salvador através da arquitetura de Diógenes Rebouças, com a participação de Hélio Duarte, que ocupa a partir do início de 1949 a presidência da Sub-Comissão de Planejamento da CECE.

A revista *Habitat* apóia entusiasticamente a arquitetura da CECE. Lina Bo Bardi (1951: 1) ao tecer as relações entre o fascismo e as “escolas optimístico-esportivas por excelência” que freqüentou, na “época das presunções históricas”; explicita a sua crença “na possibilidade de evolução dos homens e na possibilidade de autoaperfeiçoamento de cada ser humano”, conferindo papel de proeminência à arquitetura neste processo, quando afirma que “a premissa para edifícios construídos em função de sedes escolares, à primeira vista, parece transpor o problema arquitetônico, mas é ao contrário a ele estreitamente ligado”. Estabelece-se a íntima relação entre arquitetura e pedagogia, que merece ser explorada no que se refere a um aspecto fundamental para a elucidação do objeto de estudo da presente tese, qual seja, o sentido da atuação de ambos: se em direção de uma escola reprodutora da sociedade ou de uma escola transformadora da sociedade.

### **3.1. Educação e sociabilidade moderna no Convênio Escolar: um debate**

Janice Teodoro da Silva efetua, em “A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960” (2006) uma reconstrução histórica marcada por abordagens bastante precisas do significado da escola nos diferentes momentos da vida brasileira. Descreve as diferenças entre o grupo escolar e a escola isolada imperial, definindo o primeiro tipo de escola como “expressão das transformações em curso nas esferas técnico-científica e produtiva do mundo ocidental, sobretudo a partir do século XIX” (Silva, 2006: 43): fábricas, mundo técnico-científico e escolar,

---

<sup>1</sup>Duarte (1973: 9) informa como a partir de duas viagens de Teixeira a EUA entre 1927 e 1929, a primeira como diretor da Diretoria Geral de Instrução da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, depois para graduar-se como Master of Arts especializado em Educação, no Teachers College da Columbia University marcam o início de sua carreira de educador. Nestas oportunidades, conhece o sistema educacional americano e trava contato com John Dewey, de quem se torna discípulo. Anísio Teixeira é “descoberto” por Monteiro Lobato, que lhe escreve entusiástica carta de apresentação ao educador Fernando de Azevedo, o que é visto por Duarte como um dos eventos que dão ensejo à sua frutífera atuação. Assim, ainda segundo Duarte (1973: 21) Anísio Teixeira introduz o *Platoon System* no Brasil durante a interventoria de Pedro Ernesto Batista no então Distrito Federal (07/04/1935 – 04/04/1936), com projetos do arquiteto Enéas Silva. Teixeira pede demissão ainda em 1935, e posteriormente, enquanto Secretário de Educação e Saúde da Bahia, durante o governo de Octávio Mangabeira (1947 – 1951) elabora o planejamento da rede escolar para o estado, criando os centros populares de educação, dos quais materializa com dificuldades a unidade do Bairro da Liberdade, em Salvador. Este passa a denominar-se, por determinação do governador, “Centro Educacional Carneiro Ribeiro”, sendo composto de quatro escolas-classe e uma escola-parque (1973: 26). Tal sistema encontra rebatimento em planos efetuados por Teixeira para as superquadras de Brasília no início da década de 1960, contemporaneamente à estruturação da UnB e a iniciativas referentes ao ensino médio. Duarte (1973: 54) afirma que o sistema escolas-classe/escola-parque “enfeixa em si toda a pragmática da filosofia educacional de Anísio Teixeira na área de ensino do primeiro grau”.

racionalização e controle quantitativo; “o conhecimento científico – que deveria ser ensinado nas escolas republicanas – e o desenvolvimento da tecnologia fabril compunham as duas faces de uma mesma moeda no mundo ocidental”; “o empirismo, a divisão e especialização de saberes, a divisão do trabalho e, também, a visão do tempo como mercadoria compunham uma complexa estrutura mental que caracterizava o pensamento moderno”.

Na década de 1920 são lançadas as idéias que marcam os debates posteriores, refletindo-se na arquitetura das escolas das décadas de 1950 e 1960. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Manuel Bergstron Lourenço Filho, Antonio Carneiro Leão fundam, em 1924, a ABE e são chamados por Getúlio Vargas para preparar um plano educacional para o país, mas uma reforma é implantada antes do final dos trabalhos. Em reação, lançam o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Anísio Teixeira bem como os demais renovadores da educação acreditavam que o Brasil dos anos 20, 30, 40 passava por um processo de modernização por meio da industrialização. Assim, a ciência e o progresso social decorrente de sua aplicação eram considerados valores fundamentais para a construção, no Brasil, de uma república moderna que o colocaria no patamar das nações civilizadas. Uma sociedade democrática fundamenta-se na hierarquia das capacidades individuais e caberia então à escola o papel de recrutar e preparar indivíduos capacitados à vida democrática. Daí a defesa intransigente da escola pública, universal, gratuita, leiga, aberta a todos os grupos que compõem a sociedade. Daí as reformas estaduais de ensino levadas a efeito em vários Estados brasileiros no decorrer dos anos 20: construir um sistema público de ensino a começar do primário.

O alcance da proposta suplantaria a dimensão da cidadania para adentrar o da urbanidade, marcando profundamente a sociedade:

Anísio Teixeira criticava a escola existente reduzida a objetivos intelectualistas, a um ensino verbalista, a um ensino que classifica (diríamos hoje, um ensino que distingue), destinada às crianças das elites e das camadas médias. Além disso, a presença dos pobres na escola primária impunha à organização escolar problemas que era preciso resolver: irregularidades no desenvolvimento orgânico dos alunos, em suas reações emocionais, nas dificuldades de socialização e no estranhamento da cultura escrita acarretando repetência e evasão. A escola primária só poderia então ser uma escola voltada à educação integral: física, psicológica, moral, intelectual. O edifício escolar exigia, assim, um novo programa arquitetônico, distinto daquele que informara a concepção dos grupos escolares do início do século. (Buffa e Pinto, 2002: 102).

Os autores explanam como a educação passa a ser entendida como um processo de contínua reorganização e reconstrução da experiência, integrando-se educação e vida: “de fato, simultaneamente, vivemos, experimentamos e aprendemos, portanto, escola é vida” (Buffa e Pinto, 2002: 100-1). Ao mesmo tempo, estabelece-se a distinção entre instrução e educação, bem como iguala-se o trabalho manual ao trabalho intelectual.

Tais princípios resultavam em uma mudança radical de paradigma: o problema da educação deixava de referir-se ao combate ao analfabetismo para ter como objeto a formação e socialização

da criança, tornando-a apta à vida em uma sociedade em transformação. Isto implicaria, a seu turno, em uma transformação igualmente radical da escola, que deveria adaptar-se às especificidades regionais e ser de período integral – ou seja, formar o aluno física, psicológica, moral e intelectualmente – implicando em novos programas e configurações espaciais. Todas estes princípios são materializados no sistema escolas-classe/escola parque, sendo que, segundo segundo Buffa e Pinto e Silva (2006), as escolas da CECE adotam as diretrizes pedagógicas de Anísio Teixeira, estabelecidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Buffa e Pinto mencionam ainda como Hélio Duarte lastimava a ausência de educadores na equipe e como, apesar das consultas às autoridades educacionais, foram os arquitetos que definiram o projeto arquitetônico e pedagógico, elaborando novos arranjos espaciais que sugeriam novos usos e práticas. O que não impede que dentre as conclusões do trabalho, esteja a de que na década de 1950 – CECE – existia uma relação estreita entre pedagogos e arquitetos, ao contrário da década de 1960 – IPESP –, cuja produção seria marcada pelo afastamento entre estes agentes sociais envolvidos.

Esta, porém, não é uma visão consensual. Silva (2006: 47) ainda que reconheça nas escolas promovidas pela CECE os ideais escola-novistas e mesmo as “utopias” que marcaram o longo debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma que as escolas construídas pela CECE “incorporavam algumas idéias de Anísio Teixeira e de outros educadores da Escola Nova”, limitando-se a apontar a que a CECE atuou de maneira desvinculada dos educadores, exceção feita à aplicação de questionários a delegados de ensino. Como se verá à frente, Wisnik, indo bastante além, propugna a não correspondência entre os aspectos quantitativo e qualitativo da atuação da CECE, o que revelar-se-ia já na carência de uma reforma do ensino.

Ainda que as diferenças entre estas três versões sejam sutis e mesmo embasadas nas palavras dos próprios participantes da CECE, notadamente Hélio Duarte, ela deixa entrever uma controvérsia mais ampla, relativa ao real significado das escolas da CECE.

Desponta, num primeiro momento, a forma como Janice Theodoro da Silva, que qualificara Anísio Teixeira de “liberal influenciado por idéias de educadores do Estados Unidos e da Europa e, ao mesmo tempo, simpatizante do movimento comunista do Rio de Janeiro” passa a definir o sentido de sua atuação como “anti-revolucionário”, ou seja, segundo a idéia de que “a educação é um processo de estabilidade social e apenas secundariamente de ascensão social”, numa visão de certa maneira meritocrática da sociedade (Silva, 2006: 45). A escola do CECE transforma-se, assim, em “equipamento básico para o funcionamento eficiente de uma sociedade urbano-industrial” – e não para a formação e socialização do indivíduo. Ou, no máximo, haveria uma convergência entre tal formação e socialização do indivíduo e as necessidades da sociedade urbano-industrial. Isso se depreende das palavras da própria autora, quando passa, no tópico

“Políticas institucionais da década de 1960: os escritórios de arquitetura”, a analisar a arquitetura escolar de Artigas, sempre a partir de uma visão dicotômica segundo a qual

Do ponto de vista arquitetônico, alguns prédios escolares paulistas construídos nos anos 1960 pelos escritórios paulistanos seguiam os padrões dos edifícios inaugurados pelo Convênio Escolar e seus antecessores. A estrutura mantinha blocos separados para salas de aula, para administração e para as atividades recreativas e socializantes.

Já outros prédios, projetados por escritórios de arquitetura cujos participantes consideravam a arquitetura como uma linguagem política, consideram o uso de elementos arquitetônicos extremamente modernos. Utilizando recursos criados por novas tecnologias, criaram formas extremamente renovadoras que procuravam revolucionar o conceito de escola. (...) vale a pena ressaltar que a importância desses projetos está em sua capacidade de expressar um novo conceito de escola, bem distante daquele que pretendia com-formar o indivíduo a um modelo tradicional e preconcebido de educação e sociedade. (...)

Um dos arquitetos que caracterizou o modo desses escritórios conceberem e planejarem um prédio escolar foi João Batista Vilanova Artigas...(Silva, 2006: 49).

Transparece, assim, a razão de se discorrer aqui tão longamente sobre a experiência da CECE: na verdade, a oposição estabelecida pela autora entre a produção da CECE e a do IPESP – tomada como a de Artigas e arquitetos em torno dele reunidos – pode ser transplantada para a própria produção do IPESP, devido a diversidade de propostas arquitetônicas nela vigente – aliás, deve-se notar que não são “alguns prédios” que adotam características típicas da CECE como as apontadas pela autora, senão a sua maioria.

Emerge, segundo a autora, na produção do IPESP, um debate que, apesar de já delinear-se desde a década de 1930 no plano político-cultural, submerge na ditadura por conta da censura e da luta em defesa da escola pública, leiga e gratuita em oposição às escolas confessionais e particulares, e a formação de uma identidade nacional homogênea. E aqui revela-se o caráter de tal debate, segundo sua visão:

Posteriormente, em um momento privilegiado de liberdade política, o debate se radicalizou entre aqueles que estavam ansiosos por rupturas e renovações das estruturas político-econômicas e sociais e aqueles que desejavam apenas mudanças que permitissem a inserção de todos os brasileiros na escola. (Silva, 2006: 50)

No entanto, a possibilidade de diversidade de posições políticas parece não se viabilizar, visto que não se vislumbra, por exemplo, posturas social-democratas ou liberais:

Portanto, a questão era: Que tipo de escola queremos? Uma escola para conservar o *status quo* ou para revolucionar as estruturas da sociedade? (Silva, 2006: 50)

Porém, almeja-se aprofundar os “Dois conceitos de educação para diferentes projetos”, identificar dois projetos que não podem ser compreendidos apenas como uma continuidade, “porque seus pressupostos nem sempre são os mesmos”:

Os projetos coordenados por Hélio Duarte respondem a um tipo de inquietação social, vinculada à formação de um homem capaz de viver em um mundo técnico-industrial em transformação

constante. Já as propostas arquitetônicas de Vilanova Artigas relacionavam-se a outro tipo de inquietação, ou seja, à formação de um homem que seria o vetor de uma profunda transformação social (Silva, 2006: 52).

E discorre primeiro sobre as escolas do Convênio Escolar, identificadas à arquitetura de Hélio Duarte

Outros projetos, afinados com a mesma proposta, foram realizados até 1954, coincidindo com a presença de Hélio Duarte na instituição...

O sentido do projeto de Anísio Teixeira:

A ambigüidade contida nessa proposta, explicitada por meio da linguagem arquitetônica, é que a escola, para Anísio, podia igualar as oportunidades dos indivíduos se oferecesse uma educação de qualidade para todas as crianças. Portanto, não se tratava de criar um projeto de escola que negasse o próprio conceito de educação ou o papel dessa formação escolar na conformação da sociedade moderna (Silva, 2006: 54).

Reafirma o caráter não “desconstrutivo” da escola de Teixeira, uma escola que

...não leva a comunidade a questionar o seu significado (muitas vezes periférico) dentro da cidade. A escola de Anísio quer educar as crianças para que a periferia deixe de ser uma periferia atrasada e se transforme numa periferia adequada à vida da população. Portanto, o edifício escolar pretende integrar um número maior de crianças mas ele ainda guarda uma fronteira com a comunidade, que aprecia, à distância, as instalações de um lugar que poderá lhe garantir sua ascensão social. Portanto, seu cerne, o que dá sentido a essa escola, é a reprodução de um modelo político e econômico, que visa formar mão-de-obra qualificada para uma sociedade urbana e tecnológica (Silva, 2006: 55).

Tal ponto de vista vai contra a idéia de “fonte de energia educacional, 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: 5), desempenhando a escola um papel de aglutinadora das forças concorrentes da formação intelectual, social e profissional das comunidades, para depois serem suas difusoras. Vai contra também a visão de Anísio de uma escola que não se baseia na ascensão social, como a própria autora coloca anteriormente. Porém, da leitura, resta a indagação sobre se Anísio visa a reprodução de um modelo político e econômico, uma vez que a própria autora afirma que o seu discurso é de reorientação de um sistema social supostamente instável, do qual a escola republicana fazia parte. A partir daí, atenuam-se as diferenças entre estes agentes, ao afirmar que

Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Vilanova Artigas, entre tantos outros, foram personagens da nossa história política que viveram essa contradição e tentaram expressar, em diferentes linguagens, um pouco antes de 1964, as críticas que faziam à sociedade brasileira” (Silva, 2006: 55).

A questão fica assim colocada: a escola de Anísio Teixeira e Hélio Duarte tem o seu cerne na reprodução de um modelo político e econômico? A seguir, responde:

Essa discussão caracteriza a diferença entre os projetos do Convênio Escolar, nos quais a crítica ainda era tênue sugerindo apenas mudanças, e alguns dos projetos realizados pelos escritórios

paulistanos de arquitetura, como os de Vilanova Artigas, que expressavam uma vontade firme de discutir a própria idéia de escola na sociedade moderna, retomando as raízes do problema que dizia respeito ao funcionamento da sociedade capitalista (Silva, 2006: 55).

Se antes a postura era de oposição entre reprodução do modelo e revolução, agora a abordagem é outra, de continuidade:

A Escola Nova, defendida inicialmente por Anísio e desenhada por arquitetos ligados ao movimento moderno, representou uma ruptura, ainda contida dentro de certos limites, com relação ao passado. Ruptura que vai se completar, de forma radical, nas obras dos arquitetos dos escritórios paulistanos, sobretudo nas de Vilanova Artigas (Silva, 2006: 56)

Ainda que o objetivo tanto de Duarte quanto de Artigas seja “realizar a crítica social por meio do próprio objeto arquitetônico” (Silva, 2006: 52), a polarização é colocada pela autora em termos de ruptura e renovação de estruturas político-econômicas x inserção da totalidade das crianças na escola, escola para conservar o *status quo* x escola para revolucionar as estruturas da sociedade, formação de um homem capaz de viver em um mundo técnico-industrial em transformação constante x formação de um homem que seria o vetor de uma profunda transformação social, escola sem fronteiras entre professores e alunos e aberta à comunidade x escola distante da comunidade. Oscila-se, assim, entre a continuidade e a ruptura: apesar de identificá-los como dois projetos que não podem ser compreendidos apenas como uma continuidade, “porque seus pressupostos nem sempre são os mesmos”, a conclusão é de que a crítica de Duarte é tênue, “sugerindo apenas mudanças”, enquanto Artigas expressa “uma vontade firme de discutir a própria idéia de escola na sociedade moderna”. A obra da CECE é qualificada como uma atitude crítica “ainda contida dentro de certos limites”, “que vai se completar, de forma radical, nas obras dos arquitetos dos escritórios paulistanos, sobretudo nas de Vilanova Artigas”.

Complementarmente, resta lançar um olhar mais detido sobre as colocações de Wisnik, já apontadas.

De fato, Hélio Duarte, ao versar sobre “O problema escolar e a arquitetura” (1951, p. 6) conclui seu texto atentando para a necessidade de se pensar também o método de ensino, remetendo o problema à sua dimensão política mais ampla: “de uma coisa, 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”. Após colocar questões referentes ao caráter do ensino a ser ministrado e ao “meio subjetivo adequado a uma melhor integração da psíquica infantil” e o “ambiente físico mais propício”, afirma que “essas perguntas ficaram sem respostas”, devido a uma série de limitações impostas pela urgência, aliada aos poucos recursos materiais e humanos:

Poderiam ser melhores, poderiam ser, outrossim, mais especializadas. O fator tempo, impediu um estudo mais em profundidade na análise dos métodos de ensino e depois iríamos entrar em terras que as nossas águas não banham – a teoria da Educação – a teoria não, as teorias...

Uma outra citação utilizada pela historiografia, de modo a atenuar a produção do CECE, conforme



se vê igualmente em Wisnik (2006). Ao tratar de Hélio Duarte, retoma sua biografia, a atuação em Salvador juntamente com Anísio Teixeira, a concepção das escolas-classe e escola-parque enquanto equipamento comunitário, força centrípeta e, a seguir, centrífuga da vida cultural, como expresso pelo arquiteto no referido artigo. A subordinação da arquitetura ao “espírito infantil” é o mote a partir do qual afirma-se a ausência de correspondência entre o aspecto quantitativo e qualitativo do Convênio, que careceria de uma reforma no ensino. Aspecto que seria notado por Duarte, quando, segundo o autor, temeria estar “enfeitando um edifício obsoleto”, ainda que reconheça o papel modificador da realidade da arquitetura, a exemplo de Teixeira. A produção seria, assim, marcada pela adaptação de soluções formuladas na Bahia.

### **3.2. Um projeto “liberal-democrático”?**

A leitura do artigo de Duarte, no entanto, não oferece dificuldades para se compreender que não se trata de temor ou carência, mas de saudável cautela ao propugnar uma verdadeira “revolução nos métodos até então aplicados na construção de estabelecimentos de ensino”, que efetivamente concretiza-se: “E tal se deu. Vai começar uma nova era para as crianças de São Paulo”. Mais ainda, revela-se como consiste esta numa “revolução” que extrapola o campo da arquitetura, adentrando o campo específico da pedagogia, sendo que em caso negativo a afirmação de que “é possível que um ambiente modernizado imponha, certo modo, por si só, uma reforma de Ensino” (Duarte, 1951, p. 4) torna-se totalmente sem sentido. Ao contrário, Duarte minimiza a importância dos dados quantitativos, em favor dos desafios qualitativos:

Indagações sobre o programa escolar, sobre a vida ativa de um grupo, pesquisas sobre os novos métodos de ensino, consultas às boas fontes da psicologia infantil, tudo foi, sumariamente, passado em revista, comentado e discutido. Trabalho de monta, apenas iniciado, e que figura como condição indispensável e como complemento determinativo para um bom projeto.

Como se vê no gráfico próximo a esse trecho, o autor tem, ao contrário, conhecimento das principais experiências e experimentadores pedagógicos – Montessori, Decroly, Plano Dalto, o método de projetos e o *self-government* – e dos filósofos e psicólogos como Froebel, Rousseau, Piaget, Claparède, Dewey, ainda que, a seguir, afirme que “a nós arquitetos faltou o conhecimento resultante das experiências até agora realizadas no mundo”. Destas duas linhas resultaria, segundo o gráfico, o “meio físico adequado” e o “meio subjetivo adequado”, juntando-se numa “solução de congruência”, “porque, na realidade, só poderíamos planejar uma escola nova sabendo de antemão para que tipo de educação ela se destinaria (Duarte, 1951, p. 5).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ainda sobre o domínio ou não das questões relativas aos métodos de ensino e a ausência dos pedagogos, Mange (s.d.: 212) afirma que uma das questões centrais na arquitetura escolar a seguinte: “para que tipo de ensino deve ser planejada a escola?” A resposta é de que, ainda que “relevar nota que inúmeras vezes (grifo do autor) o arquiteto está isolado, sem a necessária e imprescindível colaboração do pedagogo esclarecido e cabe-lhe então, sozinho, fixar um critério pedagógico para sua obra, frente ao caos ou ao vazio educacional...”. Caberia ao arquiteto, diante da diversidade de pesquisas e experiências pedagógicas, “faire le point”, eleger as questões centrais para programar a obra de forma a atender ao conteúdo pedagógico desejado. Ao abordar a questão dos detalhes que influem na utilização do edifício, afirma que “é pois importante estabelecer essa ligação arquiteto-professor, tão essencial quanto, na fase de conceituação e planejamento, a ligação professor-arquiteto” (Mange, s.d.: 213). Concluindo, afirma mais

Ao lado deste texto de Hélio Duarte, revela-se útil para a compreensão do conteúdo de iniciativas como a da CECE a conferência pronunciada por Anísio Teixeira em 1961, por ocasião dos Encontros Regionais de Educadores Brasileiros, intitulado "Política, industrialização e educação", e reproduzido na coletânea de textos *Educação e o mundo moderno* (1969).

Nele, Teixeira parte das observações efetuadas por Clark Kerr et al. em *Industrialism and industrial man* (1960) sobre o fator humano do desenvolvimento econômico, ao analisarem "as diferentes estratégias que vêm conduzindo o processo de industrialização nos diferentes países, segundo o tipo de elite que passa a comandar a grande transformação", de acordo com as preexistências que marcam cada sociedade: a elite dinástica, a da classe média, a dos intelectuais revolucionários, a dos administradores coloniais e a dos líderes nacionalistas. Desde um primeiro momento, porém, preconiza que a elite que tomar para si a liderança do processo de industrialização, para ser bem sucedida, deve efetuar a "transformação da sociedade tradicional sem contudo destruir-lhe a contextura social, nem expô-la ao risco da destruição", de modo que a transição se faça "de forma tolerável", inclusive sem revelar-se "incompatível com a posição do país no quadro internacional", "a fim de que possa contar com a proteção e segurança necessárias" (Teixeira, 1969: 180-1).

Tais afirmações trazem imediatamente à tona a indagação acerca da posição do autor frente à industrialização brasileira, sobre a qual ele realmente tratará.

O sentido de atuação de cada um dos tipos ideais é descrito, começando pela elite dinástica. Composta pela aristocracia rural e/ou comercial, caracteriza-se pelo respeito à tradição, e no que diz respeito a sua possível liderança do processo de industrialização, é marcada pelo enfrentamento entre grupos "tradicionalistas" e "realistas", ou seja, aqueles que "preparam-se para os compromissos necessários a fim de permitir a industrialização, desde que se processe sob sua direção", como manda o seu feitiço autoritário e instinto de autopreservação. Outras características são descritas por Teixeira, revelando sua aversão a tal "estilo" de industrialização, como o papel do Estado na criação do "clima de paz entre o lobo e o cordeiro". Porém, logo transparece a sua preferência, quando afirma ser o seu poder de permanência limitado – como demonstra o caso brasileiro –, tendendo a constituir-se em fase de transição para o comando de algum dos demais grupos, "no melhor dos casos, ao da elite de classe média".

Individualista e politicamente igualitária, carente de uma ideologia rígida, movida pela livre iniciativa e baseada na concorrência, a classe média, representada pela figura do empreendedor e do gerente, tem conferida à sua atuação o caráter político daquele que constrói o difícil ajustamento entre indivíduos, grupos e instituições, movidos por seus interesses próprios, considerados

---

uma vez que "considerando-se a **importância** e a **complexidade** (grifos do autor) do programa educacional só um **trabalho de equipe** (grifo do autor) (arquitetos com a colaboração de professores, psicólogos, médicos, etc), de pesquisa e experimentação, poderá produzir protótipos de real valor", dentro de um contexto global de pesquisa da arquitetura escolar, e as carências brasileiras.

suficientes para conformar adequadamente a sociedade. Algumas oposições já surgem: a possibilidade de planejamento derivada do autoritarismo das “elites dinásticas” *versus* a ausência de planejamento central nas “sociedades de classe média”; a grande importância conferida à família e ao passado na primeira *versus* a intensa mobilidade social da segunda:

Na Europa e na América Latina surge como uma sociedade nova em luta contra a ordem estabelecida, a da classe aristocrática dominante e contra os hábitos de uma civilização anterior. Nos Estados Unidos, no Canadá, na Nova Zelândia, a classe média é quase a classe originária. Nem aristocratas, nem peões. Acabam todos se julgando classe média. São essas sociedades os modelos mais puros da sociedade de classe média e do mercado aberto, onde melhor se pode sentir as tendências por assim dizer espontâneas desse tipo de organização social. Nestes países, o progresso marcha rapidamente e certa consistência cultural interna se processa sob a direção da classe industrial e comercial (Teixeira, 1969: 185).

Cenário bastante diferente daquele dos países subdesenvolvidos, onde a intervenção e o auxílio estatal e a ausência de competição e de espírito empreendedor constituem fatores limitantes da instauração deste tipo de sociedade, tornando-se o processo de desenvolvimento “difícil, penoso e tenso”:

O êxito somente poderá ser obtido, se a industrialização for tão rápida que consiga disciplinar os elementos em jogo e restaurar na sociedade aquele mínimo de saúde indispensável ao domínio do espírito de mercado e das forças autocorretivas do espírito de competição (Teixeira, 1969: 186).

A velocidade da industrialização – identificada a desenvolvimento – neste tipo de sociedade ficaria entre a da “elite dinástica”, resistente a mudanças, e a da “sociedade de mobilização industrial forçada”, o terceiro tipo de sociedade analisado, ou seja, aquele em que uma nova classe de intelectuais revolucionários assume o controle do processo social, tendendo ao Estado centralizado, conforme peculiar descrição de Teixeira:

Ao se atribuírem o poder de liderança, buscam justificá-la pela aceitação e adoção de uma teoria da História, que lhes ensina o lugar, o tempo e os meios de agir e os transforma em instrumentos do próprio inevitável processo, do próprio processo de criar e fazer o futuro.

Ao contrário da classe média, essa nova classe funda-se numa rígida ideologia, segundo a qual a nova sociedade é inevitável. Esta nova sociedade seria totalmente identificada com a nova tecnologia e com as relações econômicas e sociais mais compatíveis com o seu máximo desenvolvimento. Daí a elaboração de verdadeira ortodoxia, com seus “sumos sacerdotes” para interpretar e aplicar a ideologia e a “linha” para segui-los. Os novos membros são escolhidos na base de capacidade e confiança política (Teixeira, 1969: 188-9).

Sociedade monolítica, marcada pela ênfase no progresso econômico e pelo uso da força quando necessário, a hierarquia, opressão, submissão à lógica da industrialização seriam alguns de seus atributos não tão sedutores, cujas lideranças são ironicamente definidas como “apóstolos” que são progressivamente substituídos pela burocracia ou “fiéis” que receiam a marcha à heterodoxia.

O quarto tipo, baseado na atuação do administrador colonial – elite estrangeira – não se revela

digno de análises mais demoradas, porquanto “já não se aplica ao nosso caso”, servindo apenas de ponte para o quinto e último tipo apontado, o do “líder nacionalista e o Estado como guia”. Nele, a ausência de um sistema de idéias para além da revolta contra a velha ordem “lança a sociedade nos braços de personalidades carismáticas, e leva o povo a uma atitude de expectativa de milagres”, dando margem a atitudes extravagantes, episódicas e espetaculares, de um lado, e de outro, à inclinação ao planejamento e à intervenção estatal, ao controle estatal das organizações trabalhistas, da previdência social, e aos “apelos do Estado para a austeridade e o trabalho árduo”. Tão ambígua quanto seus líderes, tornam-se palcos privilegiados da Guerra Fria, dando margem ao mesmo tempo à oposição e à aliança entre diferentes setores, conforme oscilem entre bandeiras como as da iniciativa privada e o planejamento e controle estatal.

Cabe abrir aqui um parêntese para apontar a lucidez de Teixeira, ao assinalar, no início da década de 1960, “as duas grandes forças oscilantes de que depende, de certo modo, o êxito de cada um desses estilos: os intelectuais e os generais”, que já se inclinavam em sentidos opostos, desempenhando papéis decisivos num momento crítico da transição.

Fechando o parêntese, é interessante a forma como Teixeira situa os quatro caminhos de industrialização por ele considerados, no que concerne ao caso brasileiro, dentro do intenso debate ideológico então vigente: num primeiro momento, já exclui o terceiro dos tipos apontados, reatando apenas três:

À luz desse quadro aí esboçado, não por ideólogos ou teóricos, mas por frios e objetivos economistas – onde poríamos nosso país e seu arranco inicial em prol da industrialização?

Não é verdade que logo sentimos quanto nosso esforço participa de uma liderança eclética, com aspectos de liderança aristocrática, de liderança de classe média e de liderança nacionalista?

Ora, cada uma dessas lideranças tem suas exigências específicas quanto à educação e quanto ao modo de conceber o fator humano no desenvolvimento industrial (Teixeira, 1969: 192).

Ao tratar das implicações de tais lideranças sobre o processo educacional, Teixeira toca num ponto nevrálgico do debate ora aventado, ou seja, os desdobramentos do debate mais amplo acerca da modernização brasileira sobre a escola e a arquitetura escolar, conforme estabelecido pelos diferentes agentes sociais. Certamente as cartas que estão em jogo são bem conhecidas pelo autor:

O processo de industrialização afeta a sociedade em quase todos os seus elementos: muda o sistema familiar (da família chamada extensa ou colateral para a família nuclear ou conjugal), mudam as estruturas de classe (de rígidas para flexíveis, de fechadas para abertas) e mudam com elas as relações entre trabalhador e empresários; mudam valores religiosos e éticos em relação ao trabalho, à economia e à satisfação de desejos materiais; e em relação à inovação, à mudança e à utilização da tecnologia moderna; mudam os conceitos jurídicos e legais, a respeito das relações de trabalhador e empresário e muda o conceito de Estado-nação, cujo poder sobre os grupos divididos da sociedade tradicional anterior se faz muito mais forte, conseguindo muitas vezes certo grau de unificação política e social.” (Teixeira, 1969: 194).

Retomando o caráter misto do processo de desenvolvimento brasileiro, Teixeira aponta como, dos setores “aristocrático”, “nacionalista” e “liberal democrático de classe média”, somente este último é portador de doutrina, ainda que aberta e não dogmática, sendo exatamente isso que a impede de posicionar-se nitidamente, frente ao “emocionalismo nem sempre lúcido do nacionalismo” e os interesses dos setores tradicionais, gerando a grande carga de contradições e indefinições, prejudiciais ao “funcionamento lógico” da sociedade brasileira.

Ainda que exclua *a priori* a estratégia revolucionária, Teixeira, numa manobra surpreendente, baseia-se no argumento de que apenas a classe média e os intelectuais marxistas possuem “certa bagagem de idéias” para a condução do processo de industrialização, para excluir as estratégias dinástica e nacionalista:

Ora, achando-se nosso desenvolvimento sob a influência de três grupos, o aristocrático, o de classe média e o nacionalista, a salvação estaria em que a ênfase viesse a caber à elite de classe média, por ser a mais aparelhada em idéias específicas relativas à nova ordem industrial (Teixeira, 1969: 195)

Mesmo que a atuação da classe média tenha historicamente adquirido no Brasil caráter reacionário, em aliança com setores aristocráticos, tendo sua real vocação se concretizado apenas naqueles países antes citados. Prensada entre o autoritarismo “aristocrático” - que poderia ser localizado nos setores agrário-exportadores - e o “nacionalista” - Estado Novo -, e combatida em seus princípios liberais pelos setores revolucionários, aquilo que o autor chama de “doutrinas da classe média” não são operacionalizadas, “embora estas se ostentem na letra da Constituição, que nem sequer logramos complementar” (Teixeira, 1969: 196):

Não seria preciso contradição maior para marcar a situação de confusão e de crise em que vivemos. A verdade é que estamos cada vez mais longe da formação do cidadão indispensável ao difícil funcionamento da democracia liberal. E por isso mesmo é que a análise da situação educacional é suscetível de tornar patente grande parte dessas contradições que, ao meu ver, podem quebrar a coesão e a contextura da nossa sociedade.

O autor passa, então, a focalizar as implicações de cada uma das referidas lideranças na educação:

Como é natural, cada elite estabelece a educação que melhor se ajuste à sua estratégia para a industrialização. A elite dinástica, visando, acima de tudo, preservar a tradição, oferece educação, apenas, aos poucos e, especialmente, a grupos seletos e destinados a constituir a elite governante. A ênfase é em educação humanística e na formação jurídica, com restritas facilidades para a educação científica. Os valores tradicionais e a religião são postos em relevo em todos os graus e níveis de ensino. Não tem as universidades participação no processo de industrialização. Há pouco interesse no treino dos trabalhadores, além da educação elementar e do aprendizado direto nas fábricas.

Há alguma dificuldade em nos encontrarmos nesse retrato? (Teixeira, 1969: 197)

As dificuldades, porém, não param por aí:

Se voltarmos nossas vistas para a posição das elites nacionalistas, veremos também que com ela temos as nossas indistarcáveis afinidades, sobretudo no dilema entre a educação comum e universal e educação de nível superior. Vivemos também dramaticamente esse dilema e quando o tentamos resolver é para expandir exatamente aquele ensino superior destinado à formação de elites de lazer e desprovido de claro propósito técnico de educação para a produtividade.

Seremos assim aristocráticos e nacionalistas. Será que também somos ou começamos a ser uma sociedade de classe média?

O característico do comportamento educacional da classe média é a sua crença na educação como instrumento fundamental de justiça social e de mobilidade vertical com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classe. Das cinco elites, são a da classe média e a dos intelectuais revolucionários que efetivamente acreditam em educação. Ambas distribuem a educação a todos. Ambas consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social.

Já fizemos acaso algo disto?

Nada, por certo (Teixeira, 1969: 197, 202)

Se o papel da educação na promoção do desenvolvimento econômico e social é reconhecido por amplos setores sociais, às vezes, como foi visto, reconhecendo-se a necessidade de inserção de seu planejamento no âmbito mais global do planejamento macroeconômico nacional, a posição de Teixeira mostra-se mais radicalmente liberal, de modo mesmo a superar contradições e conflitos como aqueles que são posteriormente apontados por Lamparelli, Denipoti e Rivera (1965):

Educação para o desenvolvimento era o título do nosso trabalho. Quisemos, com a exposição das análises e fatos aqui sumariados, mostrar que não se pode nada dizer sobre educação para o desenvolvimento, sem primeiro responder às perguntas fundamentais aqui reproduzidas: que classe, que elite dirige o desenvolvimento? Com que propósito o dirige? Em que velocidade o faz marchar? (Teixeira, 1969: 203)

Em lugar de defender, como fazem os referidos autores de Economia e Humanismo, a atuação dos planejadores no sentido de conhecer a realidade para “forçar” a evolução “no sentido das forças progressistas” ou mesmo de se desistir de mudanças, em prol de “uma otimização que provoque a consciência da necessidade de mudanças”, Teixeira expõe uma visão menos otimista, que implica em mudanças sociais mais profundas:

Quando outras forças, menos arcaicas, ou sejam as da classe média democrática, com fundamentos em textos expressos de nossas Constituições, puderem vir a exercer a necessária influência, os nossos objetivos educacionais serão facilmente equacionados, à luz da doutrina democrático-liberal, que só tem segredos e obscuridades para os que, na realidade, não a aceitam (Teixeira, 1969: 203).

É nítido, aqui, o paralelismo entre a crença na solidariedade e no predomínio dos interesses coletivos sobre os individuais vigentes no Movimento Economia e Humanismo e a crença nas virtudes da democracia liberal – cujo modelo é os EUA –, de Teixeira. Ainda que carentes de uma

análise mais profunda do sentido de atuação dos setores sociais aos quais conferem o papel de promover o desenvolvimento e a justiça social, deve-se notar que ambos propunham, em diferentes graus, estratégias divergentes daquela então vigente, merecendo, portanto, a qualificação de projetos “transformadores da sociedade”.

### **3.3. Questões historiográficas: a convergência em torno de Le Corbusier**

Ferreira et al (1998: 28), após citar os arquitetos da CECE, afirmam que “esses profissionais vão ser responsáveis pela primeira manifestação do moderno na arquitetura nos edifícios públicos paulistas”. Os arquitetos paulistas estariam mais ligados a obras privadas, ao contrário do Rio de Janeiro, onde a expansão da arquitetura moderna ter-se-ia dado através de prédios públicos, já que a capital federal estaria mais antenada com a cultura estrangeira que a “provinciana” São Paulo... Segundo Valentim (2003: 76) “as escolas projetadas pelo Convênio são, sem dúvida, as introdutoras da arquitetura moderna no âmbito do poder público paulista”, colocando como precedentes “algumas raríssimas construções que se poderia definir como efetivamente vinculadas ao movimento moderno, como por exemplo os hospitais de Rino Levi, ou a piscina coberta do Parque da Água Branca, projetada por Ícaro de Castro Mello”<sup>3</sup>. Ferreira e Mello (2006: 17) ressaltam que “essa produção representa a primeira manifestação de arquitetura moderna pública em São Paulo”, em consonância com o artigo de Wisnik (2006) publicado no mesmo livro, segundo o qual a produção resultante do Convênio Escolar e do IPESP constituem “um expressivo acervo de construções modernas em São Paulo”:

É preciso lembrar que, nesse caso, diferentemente do que ocorreu no Rio de Janeiro, a arquitetura moderna não havia sido promovida pelo Estado através de obras públicas substantivas. Ao contrário, afirma-se ao longo de um processo mais lento e inconstante de encomendas privadas, à mercê do informal porém frenético mercado imobiliário da cidade. Assim, o período do Convênio marca uma iniciativa pioneira de difusão e consolidação da arquitetura moderna em São Paulo através do poder público. (Wisnik, 2006: 59).

A dicotomia entre a arquitetura moderna promovida pela iniciativa pública no Rio de Janeiro e aquela promovida pela iniciativa privada em São Paulo, e o pioneirismo das construções escolares modernas da CECE consolidam-se na historiografia. Este último encontra antecedentes em artigo publicado na revista *Acrópole*, em que homenageia, em número especial dedicado a construções escolares composta por obras de Hélio Duarte, Lucio Grinover, Marlene Picarelli e Roberto Goulart Tibau, integrantes da CECE, naquela que supostamente seria a primeira vez em que conjunto de arquitetos trabalhava para o governo:

A homenagem parece tanto mais justa quando se admite ter sido essa a primeira Comissão de

---

<sup>3</sup>Na verdade, Valentim define os prédios da Comissão Permanente de Construções escolares como “os primeiros edifícios escolares modernos no Estado de São Paulo” (2003: 56); porém, de forma ambígua, indica em nota de rodapé que o uso do termo moderno tem aí caráter restrito, uma vez que se refere a “uma arquitetura que se aproxima do que hoje conhecemos como art-déco”, ao mesmo tempo em que se repete a adoção do edifício do MESP como divisor de águas da arquitetura moderna brasileira: “vale lembrar que o projeto do Ministério da Educação e Saúde só seria iniciado no ano seguinte ao da Comissão” (p. 56)

Serviço Público a adotar e a admitir a arquitetura contemporânea como programa de trabalho (HOMENAGEM, 1965: 25).

Como já se viu, esta não é a única oportunidade em que se passará ao largo da atuação de toda uma série de arquitetos que fornecem projetos ou fazem parte dos quadros da DOP, desde sua criação em fins do século XIX ou mesmo na passagem para a década de 1960.

Deve-se notar, por outro lado, o papel desempenhado por Artigas (1970: 12) na constituição desta genealogia, ao estabelecer o critério a partir do qual se qualifica um edifício de “moderno”, qual seja, a arquitetura do Ministério da Educação e Saúde Pública:

As escolas paulistas decorrentes da modernização de métodos de ensino começam a ser construídas em 1936 – 1937.

Algumas unidades – 15 na cidade de São Paulo – sem refletir a arquitetura do Ministério da Educação e Saúde. Só mais tarde (1949/1954) 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....

É interessante a forma segundo a qual Valentim define os prédios da Comissão Permanente de Construções escolares como “os primeiros edifícios escolares modernos no Estado de São Paulo” (2003: 56); porém, de forma ambígua, indicando em nota de rodapé que o uso do termo moderno tem aí caráter restrito, uma vez que se refere a “uma arquitetura que se aproxima do que hoje conhecemos como art-déco”, ao mesmo tempo em que se repete a adoção do edifício do MESP como divisor de águas entre o “moderno” e o “não moderno”: “vale lembrar que o projeto do Ministério da Educação e Saúde só seria iniciado no ano seguinte ao da Comissão” (2003: 56). Wisnik também aborda esta arquitetura do ponto de vista das suas referências arquitetônicas, levantando uma série de fatores que teriam atuado na sua produção, “considerando, para o caso brasileiro, a penetração predominante da vertente corbusieriana” (Wisnik, 2006: 62), em sua vertente “mais plástica” em oposição ao neoplasticismo holandês e miesiano e que é a tônica de projetos da década de 1930 e 1940: MESP, Pampulha e Pedregulho, a escola deste influenciando as da CECE.

O pensamento de Wisnik encontra-se em sintonia com o de Katinsky (2006: 32), para quem

O segundo fator que iria constituir a mais rica experiência paulista de ensino e construções escolares foi o aparecimento da Escola Brasileira de Arquitetura Moderna, sob a influência do arquiteto Le Corbusier.

E fornece alguns aspectos que “marcaram mais fundo os arquitetos brasileiros, desde 1936 até hoje, mas que se notam especialmente no conjunto de obras do Convênio Escolar” (Katinsky, 2006: 32): a criatividade, inclusive do ponto de vista estrutural; a substituição da noção de composição pela de organização espacial, com a oposição do “a forma segue a função” de origem neoclássica e que exige a adaptação da cidade à arquitetura, pelo “a função se adapta às formas”, quando a arquitetura coopera com a cidade, que tem precedência, em nítida referência



ao papel de Oscar Niemeyer na crítica à arquitetura moderna. Elege como obras notáveis o MESP, Pampulha, Parque Guinle e Pedregulho, dos arquitetos que “constituíram o núcleo principal de discípulos de Le Corbusier, mas outros nomes como MMM Roberto, Paulo Antunes Ribeiro, Atilio Correia Lima, Aldary Toledo, Carlos Frederico Ferreira, Sérgio Bernardes e Acácio Gil Borsó, Henrique Mindlin e Jorge Machado Moreira apresentaram nessas décadas relevantes contribuições” (Katinsky, 2006: 33). De modo que a “arquitetura brasileira da escola corbusieriana” revelava uma espontaneidade de organização espacial que surpreendeu o mundo no segundo pós-guerra.

Não seria possível aqui destrinchar a diversidade de posturas e propostas encampadas pelos diferentes arquitetos citados pelo autor, que vai do envolvimento com a produção habitacional dos institutos de aposentadorias e pensões – que frequentemente tem remetido os pesquisadores dedicados ao tema à revisão das experiências alemãs, entre outras – até as pesquisas relativas à arquitetura de prédios altos americanos, inclusive com a utilização de estruturas metálicas, como aquelas empreendidas por Henrique Mindlin. É nítido, porém, o fato de que tal diversidade é ofuscada pela reunião indiscriminada destes arquitetos em torno de uma determinada arquitetura brasileira, ao mesmo tempo em que se contorna as desvantagens da mera não inclusão de amplos setores da produção arquitetônica nacional, cada vez menos viável.

É claro, de qualquer forma, o posicionamento da CECE frente à arquitetura moderna e à arquitetura eclética da República Velha. Amadei afirma não ter sido o resultado das atividades da Comissão marcado pela originalidade, como revelou o conhecimento posterior de propostas internacionais, mas ressalta o caráter local, de brasilidade, dado aos edifícios “pelos eminentes arquitetos da nova geração e cuja obra já transpôs, de muito, os umbrais de nossa pátria”.

E descreve a que veio esta concepção:

“Ela se colocou ao serviço do escolar e do professor para resolver-lhes os problemas. Sem se despreocupar da forma, preocupou-se com a função: a criança interessar-se mais, desejar mais a escola pelo ambiente e assistência oferecidos e o professor ter a sua tarefa suavizada para o maior rendimento de sua alta missão.”

Assim, ainda que não a despreze, tem-se que “a forma segue a função”. Nas linhas que antecedem a transcrição do discurso proferido em 1948 e transcrito por *Engenharia Municipal* em 1959, Amadei atenta para o conhecimento de Educação e Arquitetura de Hélio Duarte; afirma que os prédios eram “classificados entre os mais belos e funcionais do mundo, concorrendo também com parcela ponderável para a definitiva consagração da arquitetura brasileira contemporânea” e que “erraríamos, e muito, se nos limitássemos a projetar edifícios vistosos ou mesmo monumentos preocupando-nos mais com a forma, ou melhor, a fachada, do que com a função...” (Amadei, 1959: 7).

Existem, porém, indícios mais fortes da presença de outras referências arquitetônicas, para além

daqueles relativos ao famoso aforisma supracitado – que realmente suscitam pesquisas mais profundas, inclusive no campo da linguagem, sobretudo no que se refere ao melhor entendimento de como tais termos eram então utilizados pelos arquitetos, ao exteriorizarem suas opiniões publicamente. Assim é que Rosa (1959: 11), no tópico “forma e função”, deixa entrever de forma mais concreta as referências arquitetônicas a que podem referir-se estes termos:

É a solução por intermédio das aulas ao ar livre, em salas que permitam ligação entre os 2 meios, além de permitir um aumento ótico da mesma, tendo como vantagem reduzir as perturbações acústicas e óticas da sala vizinha, a um mínimo, além de ser ainda de grande vantagem psicológica sobre o aluno (Experimental School de Los Angeles projetado por Richard Neutra, e o Imprington College de Walter Gropius e M. Fly).

Cabe, neste sentido, revisitar a produção arquitetônica escolar pública promovida pelo IPESP, não somente ampliando seus horizontes para além da produção artiguiana, como também sinalizando, num primeiro momento, o sentido das várias propostas através dela materializadas, tanto no campo da direita quanto no da esquerda.

### **3.4.A produção do IPESP: uma leitura preliminar**

A consulta às listagens de projetos contratados pelo IPESP junto à iniciativa privada anteriormente reproduzidas resulta na identificação de 115 arquitetos, escritórios de arquitetura ou colaborações entre arquitetos ou entre escritórios de arquitetura e arquitetos<sup>4</sup>.

Tendo em vista esta vasta produção efetuou-se, uma leitura preliminar que aliou a inserção de dados em planilha e observações textuais junto a fichas dedicadas a cada prédio. Tal análise foi estruturada a partir de critérios que conformavam um roteiro visando orientar um contato inicial com o grande volume de projetos, além de incorporar uma série de questões presentes na revisão historiográfica, realizada no início da pesquisa:

**Tabela 20: Critérios de análise dos projetos levantados**

<p><b>0. Tipo</b></p> <p><b>1. Terreno</b></p> <p>1.1. Localização na cidade:</p> <p>1.2. Característica:</p> <p>1.3. Área:</p> <p>1.4. Topografia:</p> <p>1.5. Movimentação de terra</p> <p>1.5.1. Existência de taludes</p> <p>1.5.2. Existência de muros de contenção</p> <p>1.5.3. Número/altura de desníveis</p> <p>1.6. Acessos</p> <p>1.6.1. Acesso a pré-primário</p> <p>1.6.2. Acesso a primário</p> <p>1.6.3. Acesso a administração</p> <p>1.7. Orientação geográfica sala de aula</p> <p><b>2. Critérios do FECE</b></p>
--

<sup>4</sup>Algumas poucas vezes o projeto contém dois carimbos de arquitetos, um deles com os dados de projeto e identificação do arquiteto, o outro somente com a identificação do arquiteto. Casos como o de Robert Contier/ M. Ruy Ohtake e Armando Prado, e de Fernando Arantes e Mario Reginato/ Salvador Candia, que sugerem a “subcontratação” do projeto. Nota-se também que projetos de Alberto D. M. Andrade utilizam os mesmos carimbos de materiais de acabamento constantes no projeto de Oswaldo Bratke para Campinas, reproduzindo inclusive detalhe de calha e tubulação de escoamento de águas pluviais; e que cerca de 2 projetos utilizam o mesmo modelo de carimbo de Fábio Penteado, ainda que nenhuma menção seja feita a este arquiteto, nos projetos.

2.1. Fidelidade a programa de necessidades
2.2. Padronização de áreas de ambientes (6x8, 7x7)
2.3. Critérios de iluminação (unidirecional, bidirecional)
2.4. Critérios de ventilação (cruzada/normal)
2.5. Pé-direito sala de aula
2.6. Ambientes complementares
2.7. Lista de diretrizes
2.7.1. Cozinha entre galpões
2.7.2. Sanitários entre salas de aula e galpão
2.7.3. Diretoria em posição central
2.7.4. Zeladoria
3. Concepção e organização do espaço
3.1. Setorização
3.2. Volumetria: níveis, pavimentos, blocos e coberturas
3.3. Fluxos
3.4. Incorporação de obras de arte
4. Forma
4.1. Referências arquitetônicas
4.2. Plástica
5. Relação espaços interiores / exteriores / paisagismo
5.1. Aula ao ar livre
5.2. Relação entre galpão e pátio
5.3. Previsão de elementos paisagísticos
5.4. Especificação de espécies
6. "Monumentalidade"
6.1. Implantação do edifício
6.2. Desenho do edifício
7. Sistema construtivo
7.1. Concepção estrutural
7.2. Concepção estrutural do galpão
7.3. Vedação
7.4. Esquadria
7.5. Cobertura
7.6. Materiais de construção inovadores
7.7. Materiais de acabamento
7.8. Detalhes construtivos
8. Relação edifício-cidade-comunidade
8.1. Tratamento paisagístico dos acessos
8.2. Portões muros e grades
8.3. Controle acesso ao edifício
8.4. Convívio
8.5. "Rua interna"

As pranchas de desenho contêm, na grande maioria dos casos, carimbo do IPESP, cujo único campo preenchido é o da numeração própria do órgão – exceção feita às adaptações e projetos de autoria da ATE IPESP. A cada prancha de desenho corresponde um número, sendo que a seqüência de números respeita a numeração do projeto arquitetônico e dos projetos complementares, a numeração do projeto seguinte iniciando-se no ponto em que parou a numeração do projeto anterior.

O primeiro projeto a ter suas pranchas numeradas pelo IPESP, assim, é o do Grupo Escolar Raposo Tavares, em Barueri, datado por Nestor Lindenberg de novembro de 1959. A este, seguem-se outros projetos escolares, até que a interrupção da seqüência da numeração indica, provavelmente, o recebimento, pelo IPESP, de projetos referentes a outros tipos de edificações – fóruns, por exemplo –, o que se torna cada vez mais freqüente, haja visto que as interrupções tornam-se cada vez maiores.

Depreende-se daí que, para a compreensão do funcionamento, das transformações e procedimentos da ATE IPESP em seus aspectos mais particulares – por exemplo, escalação dos arquitetos –, deve-se lançar o olhar não somente aos edifícios escolares, mas também aos

demais edifícios por ela construídos. Ainda que um levantamento global de processos no IPESP esteja em andamento pelo autor, este naturalmente não é objeto de estudo do presente projeto de pesquisa.

Deve-se notar que nem sempre a sucessão das datas indicadas pelos arquitetos nos carimbos dos projetos arquitetônicos correspondem à seqüência da numeração das pranchas de desenho, pelo IPESP. Também alguns dos projetos levantados, não constantes em Ferreira e Mello (2006), são cópias não numeradas; estes projetos devem ser acrescentados àqueles aos quais não tivemos acesso, apesar de terem sido levantados pelas referidas autoras, formando um conjunto de projetos não encaixáveis na ordenação cronológica assim constituída.

Assim, tal ordenação cronológica foi readequada, segundo as datas de assinatura das ordens de serviço, pelos arquitetos.

A leitura dos projetos, efetuada através das fichas e das planilhas, foi desta maneira ordenada cronologicamente, possibilitando a identificação de padrões, referentes a cada um dos itens analisados: a preocupação com a implantação do edifício e a minimização das movimentações de terra; o uso extensivo de diferenças de nível de ½ pé-direito, em oposição a certos setores, mais conservadores, que seguem utilizando diferenças de 1 pé-direito, ao implantarem edifícios longos perpendicularmente às curvas de nível; a incorporação do ensino pré-primário no programa de necessidades dos prédios escolares; a atenção dada à orientação geográfica das salas de aula, raras vezes para leste e oeste. Percebe-se, igualmente, a ênfase dada, em certo momento, a construção de grupos escolares, ainda que sempre persista a construção de ginásios, colégios e escolas normais; a não padronização dos programas de necessidades, o progressivo, ainda que não radical, rebaixamento dos pés-direitos das salas de aula para medidas entre 3.00m e 3.20m, o cumprimento das diretrizes definidas pelo FECE, a partir de um dado momento. Percebe-se, também, através da análise da concepção arquitetônica, através de aspectos objetivos como setorização, direcionamento dos fluxos e volumetria, a descontinuidade da qualidade dos projetos no que concerne à produção de certos arquitetos, como Roger Henri Weiller, ainda que tais casos estejam longe de preponderar sobre o conjunto.

### **3.5.Arquitetura moderna e tradição construtiva**

Wisnik, ao lançar breve olhar sobre o conjunto da produção arquitetônica promovida pelo IPESP, identifica quatro segmentos notáveis, assim definidos: “a presença de grupos escolares ainda semelhantes aos do Convênio”, “um grupo de escolas feito com materiais e desenhos muito singelos”, “soluções de notável arrojo técnico” – onde situam-se as de João Clodomiro de Abreu, publicadas na época em números da revista *Acrópole* – e “por fim, existem os projetos que se colocam em linha de continuidade com as escolas de Artigas”. Já se viu como Wisnik, reconhecendo a heterogeneidade desta produção, confere papel de preponderância a este último

segmento, que marcaria a passagem da hegemonia do Rio de Janeiro para São Paulo. A leitura de Ferreira et al (1998: 32), revela que tal segmentação pode adquirir mesmo conteúdo negativo, quando afirmam que inicialmente a solicitação era de projetos baseados em técnicas construtivas usuais, seguida de maior abertura para a utilização de soluções arquitetônica e tecnologicamente avançadas, a partir da iniciativa de dirigentes do órgão e dos "arquitetos mais experimentados".

Na verdade, tal tese deve ser revista, diante da ampla gama de projetos que possuem em comum o grande interesse pela relação entre tradição e modernidade na arquitetura brasileira, não somente por uma série de arquitetos que posteriormente reorientam sua atuação em direção das proposições de Vilanova Artigas, como também, e principalmente, por amplos setores de arquitetos, no qual destaca-se o grupo formado em torno da loja Branco e Preto, notadamente Salvador Candia, Plínio Croce e Roberto Aflalo, Jacob Ruchit e Carlos Millan.

Configuram-se nuances que variam desde a preocupação com as implicações culturais no campo da construção de uma arquitetura nacional e/ou popular, até a opção pela utilização a mais correta dos materiais e mão-de-obra disponíveis. Assim, tem-se de um lado projetos como os de João Walter Toscano (Grupo Escolar, General Salgado), de Abrahão Sanovicz e Júlio Katinsky e Abrahão Sanovicz (Grupo Escolar de Atlântida, Flórida Paulista; Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi), marcados pelo uso de treliças de madeira que estruturam telhados de águas convergentes aliados a vedações de tijolos intercalados, elementos vazados e até mesmo muxarabis, tratados com cores tradicionais aplicadas de forma moderna, ou de Carlos Lemos (3º Grupo Escolar, Mirassol), em que alia brises de concreto semelhantes àqueles empregados pelo CECE a coberturas em telhas cerâmicas e à organização da escola em torno de pátio; de outro, projetos como os de Carlos Millan e Galiano Ciampaglia (Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse), em que exploram de forma acentuadamente tectônica detalhes em tijolos e madeira, de Joaquim Guedes, Helio Penteado e João Caetano de Mello Filho (Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira) que retomam as técnicas construtivas tradicionais em um desenho de caráter marcadamente orgânico, e de Salvador Candia para uma série de prédios que inicia-se com o Grupo Escolar de bairro Cubatão em Itapira, que retoma elementos construtivos e a simetria da arquitetura das fazendas de café paulistas.

Dos projetos citados, o primeiro a ser contratado pelo IPESP é o de Carlos Millan e Galiano Ciampaglia para o Grupo Escolar do Distrito de Guedes, Jaguariúna<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Proc. IP 27141 de 17/08/1959, ordem de serviço 23/09/1959, recibo 02/11/1959 (Eduardo Kneese de Mello); contrato de execução 19/11/1959 (PM/ Eng Szymon Goldfarb); habite-se 10/09/1960; inauguração não disponível.

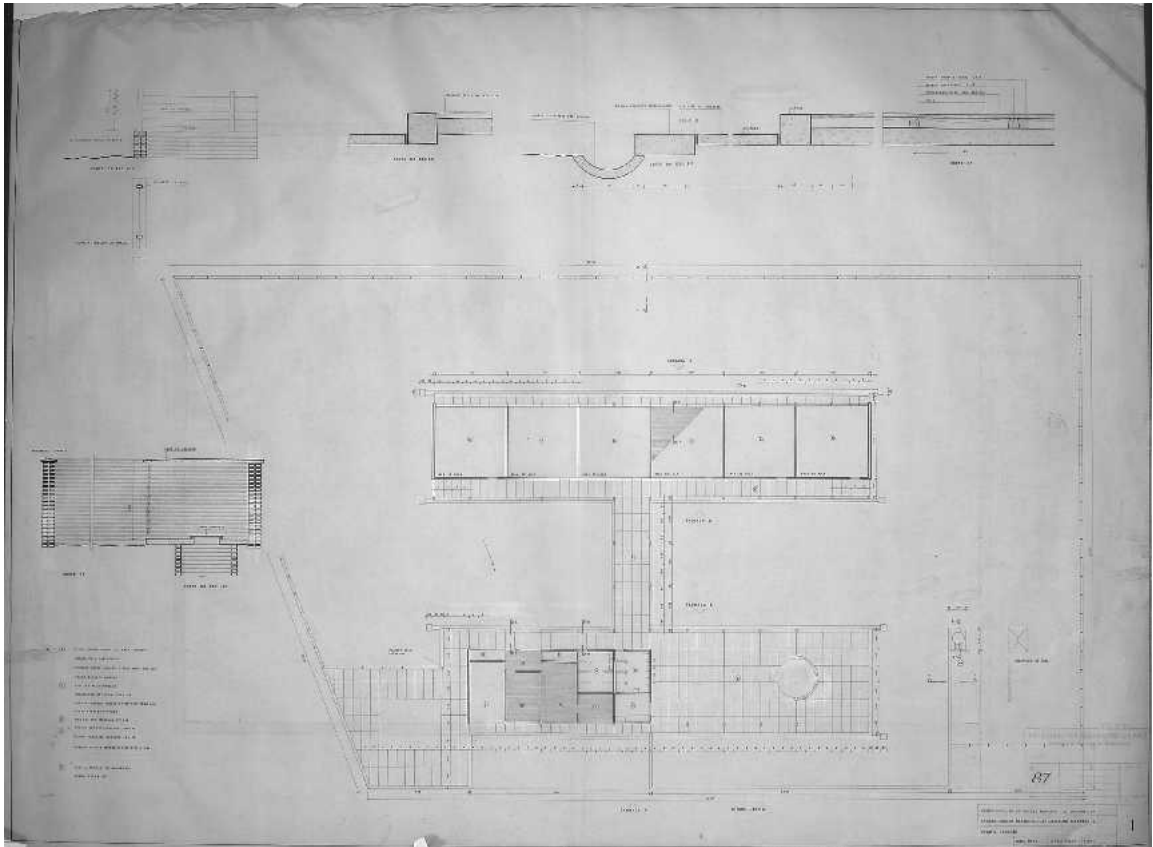


Fig. 2: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguaríuna (0511401): Planta de locação; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.

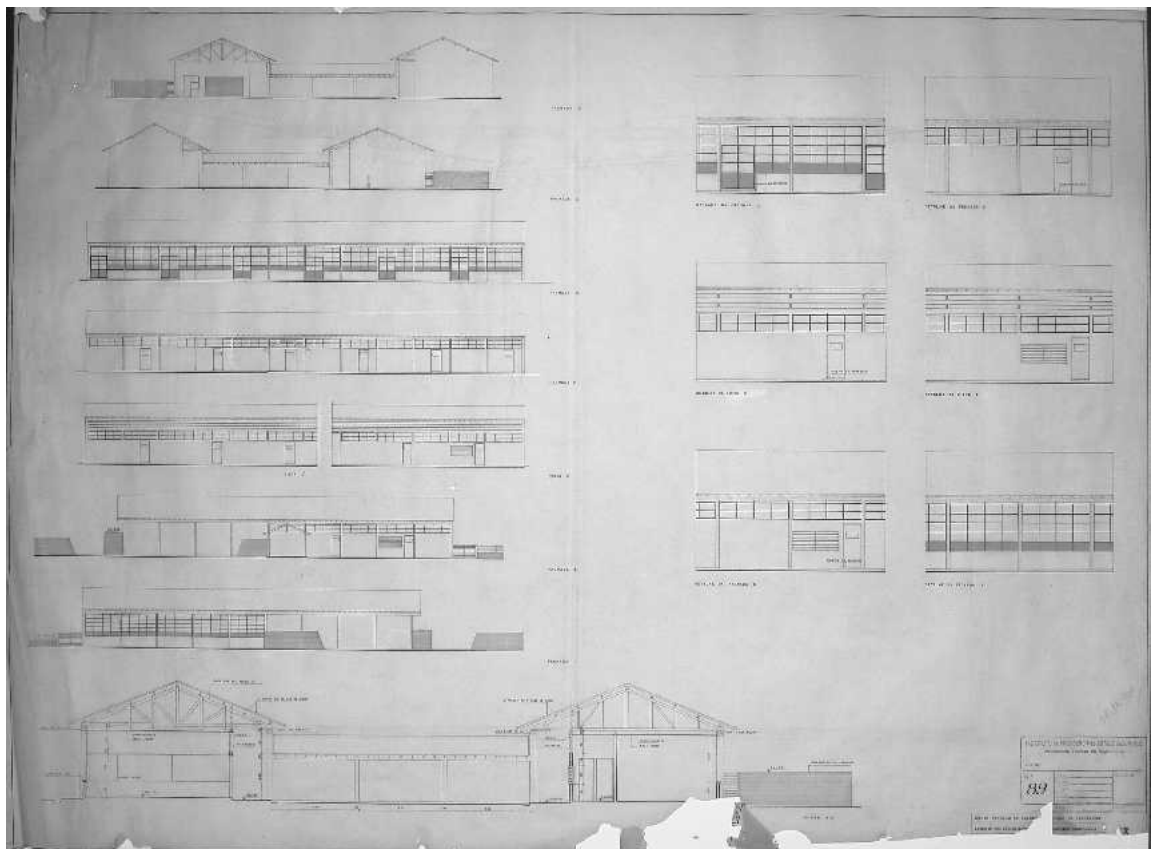


Fig. 3: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguaríuna (0511401): título não disponível; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750 e 1:375.



Fig. 4: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: fachada frontal.



Fig. 5: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: galpão e pavilhão de salas de aula.



Fig. 6: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: circulação.



Fig. 7: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: sala de aula com caixilhos originais.



Fig. 8: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: circulação entre pavilhões originais, com ampliação ao fundo.



Fig. 9: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Grupo Escolar de Guedes, Jaguariúna: detalhe das esquadrias e cobertura junto à circulação do pavilhão de salas de aula.



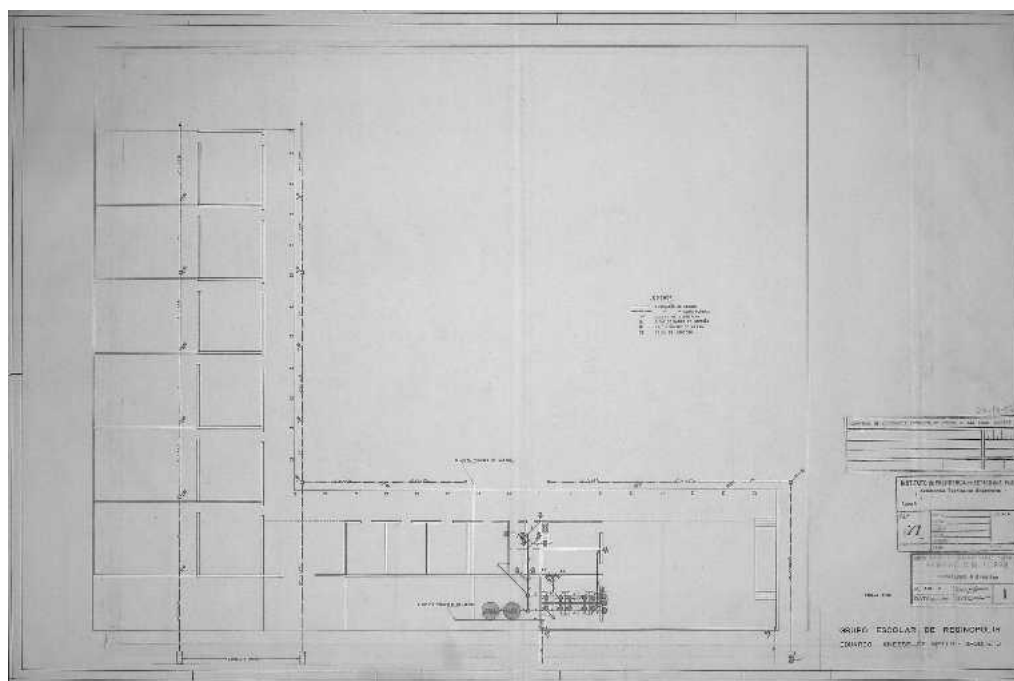
Localizado em estrada rural, nas proximidades da estação ferroviária do distrito de Guedes, o grupo escolar de Millan e Ciampaglia invalida qualquer leitura relativa a uma suposta pobreza conceitual decorrente da obediência às limitações impostas por eventualmente poucos recursos técnicos e humanos. A premissa de utilização de técnicas construtivas tradicionais, ainda que seja clara, materializa-se através de um detalhamento rigoroso que confere novos valores plásticos a tesouras de madeira e outros elementos do sistema construtivo, ainda que as telhas cerâmicas originais tenham sido já substituídas por telhas romanas. A estes juntam-se detalhes como os do palco semicircular em tijolos aparentes e peitoris, pingadeiras, canaletas de águas pluviais e capeamentos de muros em concreto aparente. A estrutura em concreto armado, ao contrário, é revestida com argamassa e conforma vãos de pequenas dimensões, dividindo em duas porções iguais às esquadrias das salas de aula. Estas são desenhadas com amplos pano de vidro basculantes, permitindo iluminação e ventilação bilateral, antes do FECE estabelecer a sua utilização em salas de aula quadrangulares (7mx7m). A modulação estrutural assim gerada adequa-se, por sua vez, ao *lay out* da administração, sutilmente resolvido através de poucos elementos, concentrando as áreas molhadas entre os espaços administrativos e o galpão, de modo que os sanitários localizem-se estrategicamente junto à ligação entre os blocos edificados. Revela-se, aí, um desejo de funcionalidade que não resulta da simples disposição justa de cada ambiente, mas que estabelece uma síntese entre os diferentes aspectos considerados, de modo que até mesmo o piso contribui para a construção da unidade formal, amenizando certa assimetria gerada no atendimento ao programa, seja no acesso à frente da administração, seja na extensão descoberta do piso do galpão, por detrás do palco. Ainda que localizado na zona rural, o projeto não descarta da sua relação com o espaço em que se insere, recuando os elementos de fechamento e estendendo o piso até os limites do lote, de modo a conformar uma pequena praça que marca o seu acesso. Limitando-se ao intervalo entre a cerca e a empena do bloco da administração, este acesso pressupõe um controle eficiente do trânsito dos usuários, ainda que seja notável o fato de que não preveja portões. A clareza do projeto, passível de ser abarcado prontamente pelo olhar dos usuários, livre de corredores inclusive em seus setores mais compartimentados, garante, por outro lado, que estes se apropriem imediatamente do edifício.

O forro original foi substituído, pois a proposta original previa luminárias redondas embutidas e arrematadas por peças quadradas de eucatex. Apesar da austeridade da construção, estes detalhes de esquadrias, forro e madeira "acarretaram certos atrasos, sendo necessário mandar fazer tipos especiais", conforme ofício da contratante da execução da obra junto ao IPESP, a Prefeitura Municipal de Jaguariúna. Afora algumas mudanças de *lay out* destaca-se as transformações impostas pela necessidade de novas salas de aula, construídas para além das previstas inicialmente, junto ao limite do terreno. Assim, impôs-se a perda de meia sala de aula, visando dar continuidade à circulação transversal até o novo pavilhão, servindo a metade restante



como sala de professores. As novas salas de aula não possuem vários dos caracteres presentes naquelas originalmente construídas, como a continuidade horizontal entre as esquadrias, antes interrompidas apenas pelos pilares embutidos na alvenaria e alinhadas ao forro, além do próprio desenho das esquadrias, conforme já observado, aspectos que concorriam para o aprimoramento do conforto ambiental dessas salas.

Nota-se, atualmente, a ausência, do palco semicircular em tijolos maciços (fig. 6 e 7), além de detalhes de piso e canaletas em concreto. As esquadrias de amplos panos de vidro foram substituídas por basculantes convencionais o que fez com que se perdessem as portas envidraçadas que ligavam as salas de aula ao jardim (fig. 11), que remetem a projetos escolares de Richard Neutra e que foram utilizadas em alguns poucos projetos construídos pelo IPESP, como o de Eduardo Kneese de Mello para o Grupo Escolar na rua São Benedito, em Reginópolis<sup>6</sup>.



**Fig. 10: Eduardo Kneese de Mello, Grupo Escolar de Reginópolis, Reginópolis (0718102): sem título (instalação hidráulica), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

Anterior ao projeto de Millan e Ciampaglia para Guedes, este grupo escolar prevê, para um terreno de dimensões limitadas, uma implantação extremamente direta que prevê dois blocos ortogonalmente dispostos, ligados por uma circulação em "L". Um de seus braços dá acesso às salas de aula, com portas que se abrem a jardins que, ao contrário do que ocorrerá em Guedes, chegam a ser delimitados por muros. No outro, dispõe-se uma série de dependências administrativas, sendo importante o fato de que todas elas abrem diretamente para a circulação, como ocorrerá, por exemplo, em projetos de Vilanova Artigas. Ainda como ocorre em Guedes, as áreas molhadas situam-se entre o setor administrativo e o galpão, que tem o palco ao fundo. A

<sup>6</sup>Proc. IP 9407 de 09/04/1959, ordem de serviço 28/09/1959 (convite), recibo 11/11/1959; contrato 20/10/1959 (PM/Comercial Paulista de Materiais S/A.); habite-se 10/05/1960; inauguração 30/07/1960. Note-se que no processo relativo ao projeto de Millan e Ciampaglia para Guedes consta como arquiteto contratado Eduardo Kneese de Mello, o que explica a ligação entre os projetos.

entrada é única e próxima à administração. Ao contrário do galpão, cuja projeção coincide com o alinhamento predial, os demais volumes edificados, mais baixos, são recuados, valorizando a parte frontal da edificação. O acesso se dá através de uma área descoberta entre os dois blocos, ainda que o muro ali previsto dilua a continuidade entre a escola e a cidade.

É verdade, por outro lado, que diferenças significativas existem entre os dois projetos cuja elaboração se dá, ao que tudo indica, paralelamente. A primeira delas refere-se ao posicionamento dos sanitários em relação às salas de aula, resultando em distâncias maiores que aquelas de Guedes, a segunda relativa à localização da primeira das salas de aula em área de intensa circulação, junto ao acesso coberto.

De qualquer modo, muitas das características presentes no grupo escolar de Guedes repetem-se no projeto de Millan e Ciampaglia para o ginásio de Santo Antonio de Posse<sup>7</sup>, cidade vizinha a Jaguariúna, onde localizava-se propriedade rural de membro da família Millan. Ainda que mantenha o partido bipavilhonar, a maior extensão e complexidade do programa de necessidades resulta na previsão de um terceiro bloco de salas de aula, bem como na mudança da disposição dos espaços, com um primeiro pavilhão dedicado exclusivamente à administração, de um lado, e serviço médico e dentário e “ambientes complementares” – biblioteca e laboratório – de outro, separados pela ampla entrada e portaria. Esta disposição é repetida no segundo e maior pavilhão, com o galpão passando a ocupar posição mais central na escola, entre as seis salas – cinco destinadas a aulas e uma a trabalhos manuais – e os vestiários e sanitários. A exemplo do edifício de Guedes, tem-se uma única entrada tanto para alunos quanto para a administração, sendo esta bastante definida, ficando subjacente o controle que se tem sobre o acesso ao espaço da escola, ainda que de novo não se preveja portões.

Repete-se também a configuração das salas de aula, quadrangulares e com esquadrias nas duas faces voltadas ao exterior, sendo que agora os arquitetos incluem quebra-sol em estrutura de madeira e tela, alinhadas às extremidades dos beirais, e detalhe de ventilação permanente entre as esquadrias e o forro de eucatex; repete-se a modulação estrutural, bem como a estratégia de compartimentação dos ambientes administrativos, que graficamente remete, ainda que de forma tênue, a Mies van der Rohe. A forma de conexão entre as coberturas da passarela e dos pavilhões continua sendo objeto de atenção dos arquitetos, e se antes a da primeira era encaixada abaixo das dos segundos, racionalizando a estrutura das coberturas e evitando águas furtadas, agora a necessidade de implantação dos pavilhões em níveis diferentes, imposta pela topografia, sugere outra configuração, com panos de telhado assimétricos e calhas dispostos paralelamente aos pavilhões.

---

<sup>7</sup>Proc. IP não levantado.

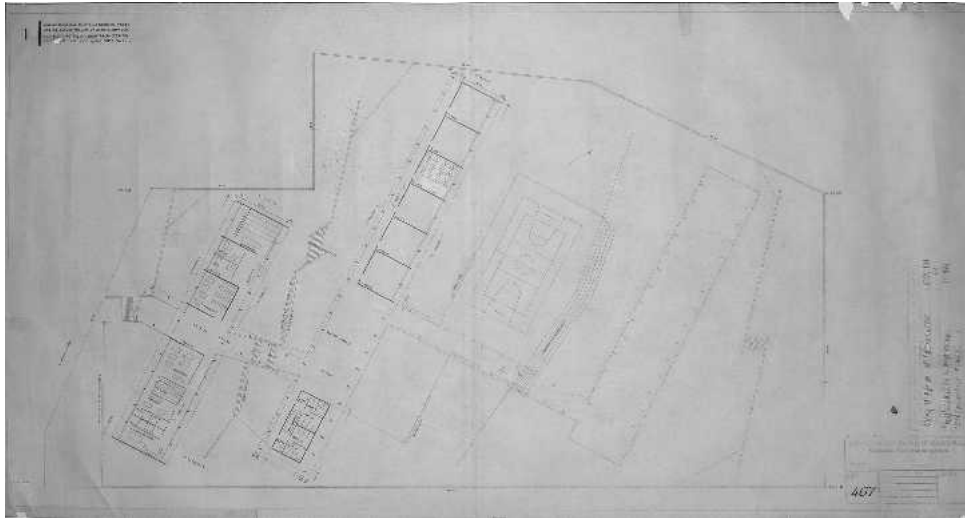


Fig. 11: Carlos Barjas Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Planta de construção: administração-det. pisos; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

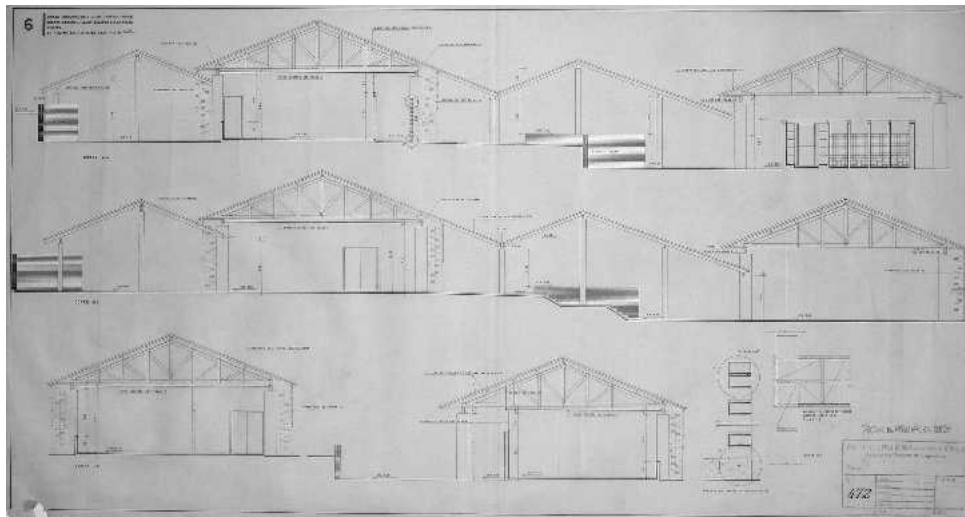


Fig. 12: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.

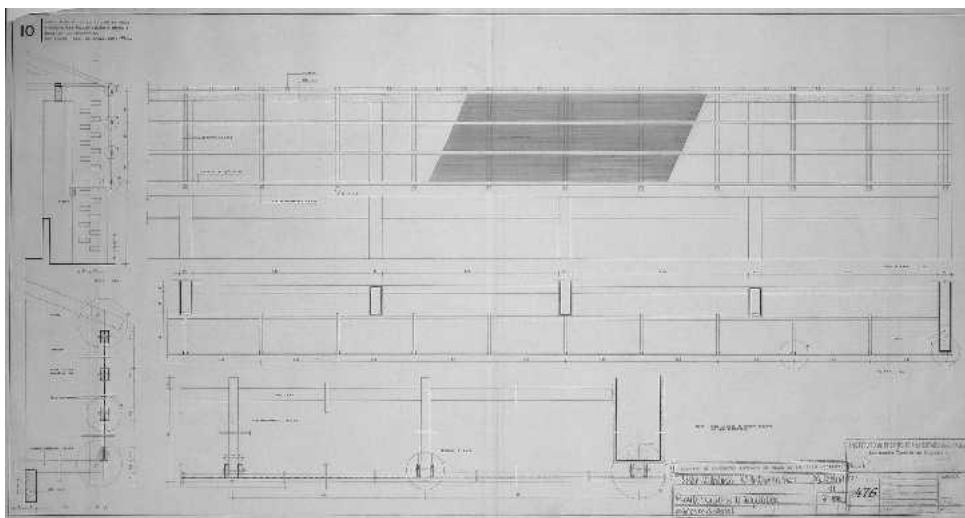


Fig. 13: Carlos B. Millan e Galiano Ciampaglia, Ginásio Municipal de Santo Antonio da Posse, Santo Antonio de Posse (0522101): Detalhes de quebra-sol; coef. redução=1/7,5; esc. 1:150.

É notável a forma como a projeção às coberturas das passarelas não coincidem com os respectivos pisos, degraus e elementos de contenção, cujas linhas levemente anguladas remetem diretamente a propostas de Alvar Aalto. Estes muros de arrimo são projetados em tijolos aparentes, presentes também em painéis vazados junto à sala de espera das salas do médico e do dentista, e juntando-se a bancos, pisos, degraus e soleiras de concreto aparente. Os degraus da arquibancada são blocos deste material.

Ao lado das obras de Millan e Ciampaglia estão aquelas projetadas por Salvador Candia, sendo a primeira delas o Grupo Escolar no Bairro de Cubatão, Itapira<sup>8</sup>. Nele, o arquiteto inicia uma série de obras localizadas no interior em que privilegia a utilização de materiais e técnicas construtivas tradicionais, partido diferente daquele por ele utilizado em obras comerciais e/ou de maior porte, como veremos adiante. Projetos marcados também por uma rígida simetria e pelas pequenas diferenças de nível entre os pavilhões, resultante da adequação à topografia. Apesar de singelo, este prédio possui uma densidade de detalhes digna de nota, desde a especificação de panos de alvenaria de tijolos aparentes pintados de “ocre bem claro”, beirais e forros externos em ripados – bastante empenados – propiciando a ventilação do forro, especificação de muros de elementos vazados de cimento ou tijolos intercalados nos limites do lote e, junto ao galpão, a “mureta que serve para sentar” – conforme notação do projeto. Interessante que a cor ocre é utilizada ainda em alguns pontos, enquanto a mureta que separava o galpão dos pátios abertos foi eliminada.



Fig. 14: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): insígnia do Plano de Ação.

---

<sup>8</sup> Proc. IP 27937 de 17/08/1959, ordem de serviço 10/09/1959, recibo 16/12/1959; contrato 17/10/1959 (PM/ Eng Szymon Goldfarb); habite-se 09/06/1960; inauguração 01/08/1960.





Fig. 15: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: aspecto geral com pavilhão de salas de aula.



Fig. 16: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: circulação das salas de aula.



Fig. 17: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: bloco da administração com ampliações posteriores.



Fig. 18: Salvador Candia, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira: galpão com palco e administração ao fundo.

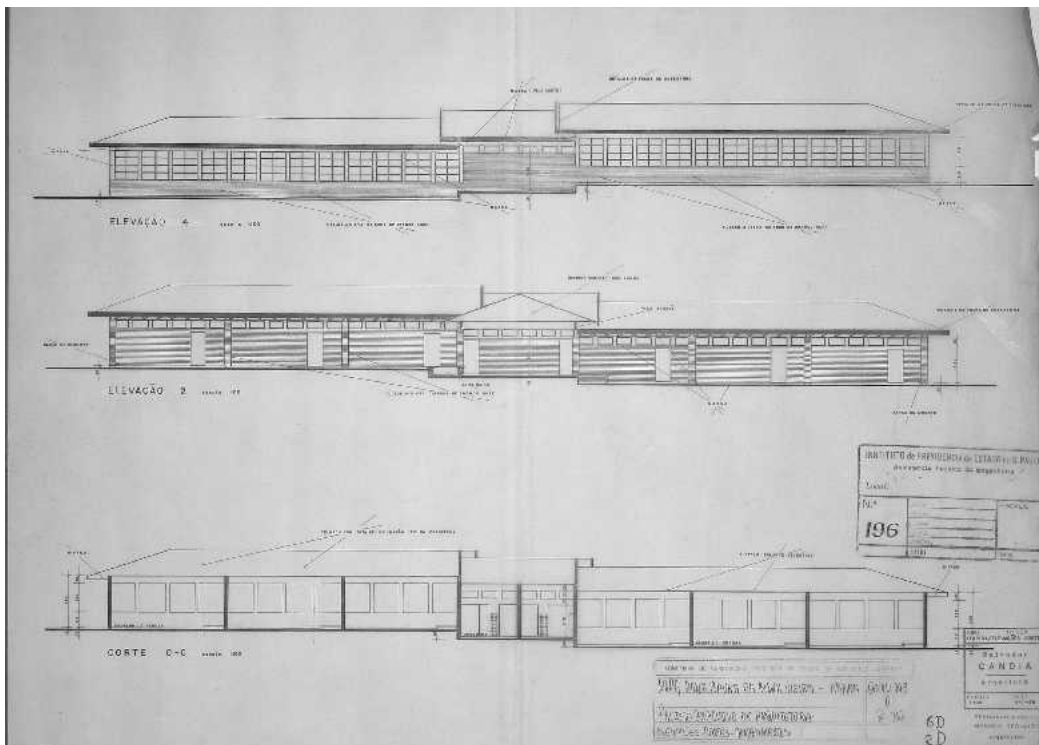
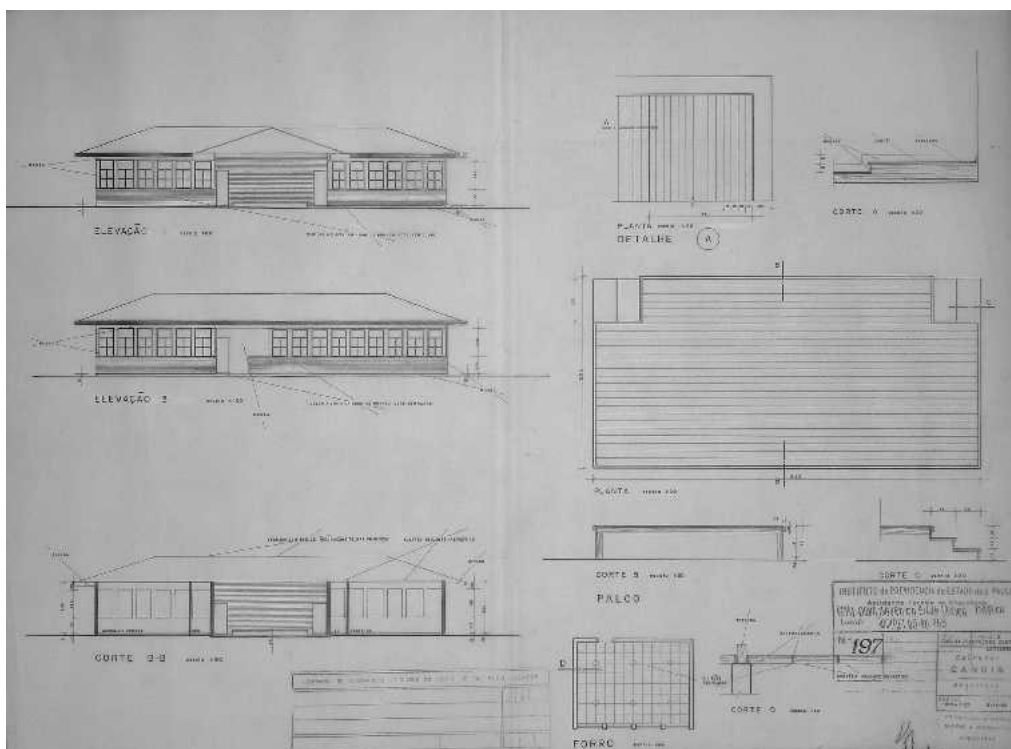


Fig. 19: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): Elevações/ corte; coef. redução=1/5; esc. 1:500.



**Fig. 20: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Grupo Escolar no Bairro Cubatão, Itapira (0510103): Elevações/ corte/ detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500/ 1:100.**

A postura do arquiteto ao retomar os materiais e técnicas construtivas mais tradicionais revela especificidades dignas de nota. Em primeiro lugar, a utilização extensiva de alvenaria portante, resultando em vãos limitados, fechados com esquadrias de madeira de abrir, raramente presentes em outros projetos promovidos pelo IPESP e que conferem um caráter inusitado ao prédio, quase remetendo às soluções adotadas nos exemplares republicanos. A estrutura independente de concreto armado, porém, aparece no acesso às salas de aula e no galpão. A sua aplicação não deixa de revelar certa dubiedade, pois o desenho das vigas que suportam a cobertura deste espaço, lembram treliças metálicas, sendo acompanhadas da notação “vigas armadas”. Na verdade, são executadas em concreto armado aparente e, estando hoje pintadas, não se consegue definir se inicialmente eram assim previstas.

Fatos como o acima apontado revelam ser este uma exceção dentre os projetos de Candia, uma vez que afasta-se do desenvolvimento criterioso das soluções construtivas e sua representação primorosa, em favor de desenhos esquemáticos, sobretudo no que se refere à cobertura, cuja representação limita-se ao desenho de seu perfil, dispensando elementos estruturais e sua junção com os elementos portantes, entre outros. O fato de constar, abaixo do carimbo do arquiteto, os nomes dos arquitetos Fernando Arantes e Mário Reginato, o que indica a provável subcontratação do projeto – sobretudo seu desenvolvimento – em parte pode explicar esta ocorrência. Por outro lado, deve-se atentar que os dados omitidos são aqueles pressupostamente conhecidos pelos diferentes profissionais por eles responsáveis – pedreiros, carpinteiros, etc., numa postura diferente da de Millan, que ao utilizar tais elementos estruturais de modo aparente, detalha-os, explorando suas características plásticas. Como no grupo escolar de Guedes, as telhas francesas

foram substituídas por telhas romanas; atualmente, as esquadrias de abrir encontram-se protegidas por tela (fig. 17), numa lógica comum à substituição dos panos maiores de Guedes e de muitos outros prédios, que uma vez quebrados geram um custo de substituição maior que as das esquadrias basculantes convencionais. Finalmente, encontram-se as já conhecidas ampliações, porém, sem o critério dos casos anteriores: em blocos de concreto sem a qualidade necessária para serem aplicados de forma aparente, cobertas com telhas de fibrocimento sem forro na circulação, mais baixas e desalinhadas ao bloco da administração, ao qual se justapõem.

Outro projeto é elaborado por Salvador Candia para o 2º Grupo Escolar de Tanabi<sup>9</sup>, com a participação de Fernando Arantes e Mário Reginato, agora com maior apuro de desenho – especialmente no que tange às soluções construtivas – e com uma outra linguagem.

Contando com um terreno mais amplo e mais favorável que o anterior, os arquitetos elaboram um projeto em que a simetria, mais uma vez, é elemento marcante, sendo percebida a partir de qualquer uma das três fachadas voltadas para as ruas adjacentes. Os portões da entrada principal são ladeados por elementos paisagísticos em tijolos aparentes, abrindo-se em direção à entrada coberta a partir do qual se acessa dois volumes idênticos, respectivamente abrigando portaria/sala de espera, sala de dentista/sala de material, sala de professores/diretoria, além de dois sanitários. Através da portaria visualiza-se a área aberta ladeada de jardins gramados e das salas de aula dispostas duas a duas, sempre de acordo com a mesma orientação geográfica. Apesar de serem retangulares (6mx8m), as salas dispõem de iluminação bidirecional, muito semelhante – senão idêntica – à de Itapira, com esquadrias mais altas e estreitas junto à circulação e mais amplas, de abrir, com panos de vidro quadrados, todas elas de madeira. Ao fundo, o galpão é ladeado, pelos sanitários e pelo palco, atrás do qual é localizada a cozinha – este posicionamento da cozinha repete-se numa série de projetos inicialmente elaborados para o IPESP, por diferentes arquitetos. A cozinha merece, neste caso, entrada privativa, ao mesmo tempo em que acessos laterais a partir do portão principal ligam-no diretamente às salas de aula, sem a necessidade dos alunos atravessarem a entrada coberta. Ao mesmo tempo, várias destas passagens incorporam degraus de número e direção variável, conforme as necessidades impostas pelo relevo, o que confere certa movimentação aos espaços, conforme já foi dito, rigidamente simétricos. Pilares de concreto são locados no perímetro dos pavilhões de salas de aula, em suas extremidades e alinhados às suas paredes externas. Elas apóiam no sentido transversal vigas menores que estruturam as coberturas de água única que ligam os diferentes pavilhões, e no sentido longitudinal, vigas mais robustas que, vencendo vãos correspondentes ao comprimento das salas de aula, apóiam a sua cobertura. A disposição destas vigas, junto à cumeeira e às extremidades mais baixas da cobertura, dispensam as tesouras, possibilitando a instalação de forro de eucatex ligeiramente inclinado em “V” no interior das salas de aula.

---

<sup>9</sup>Proc. IP 12575 de 19/08/1958, ordem de serviço 10/09/1959, recibo 06/05/1960; contrato 28/10/1959 (PM); habite-se 15/10/1960; inauguração 15/12/1960.

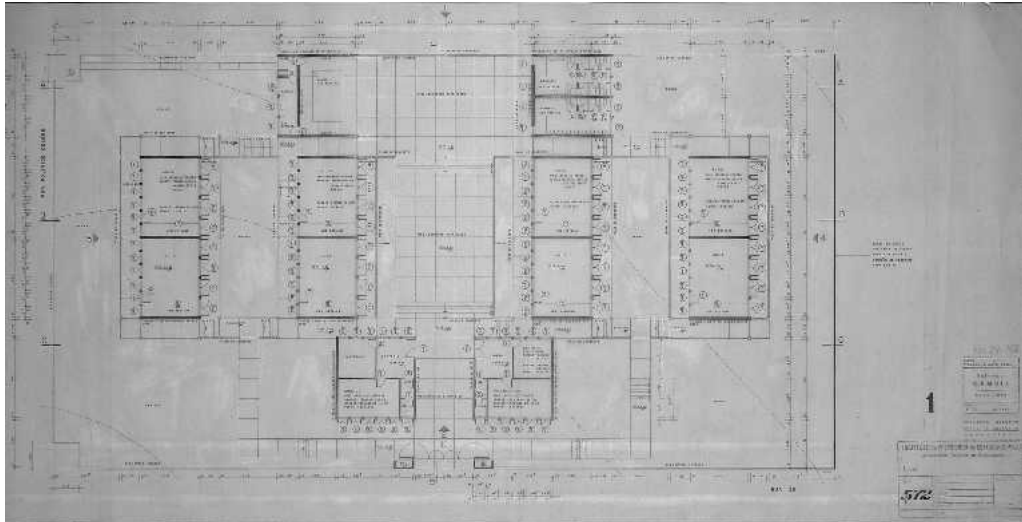


Fig. 21: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Planta geral; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

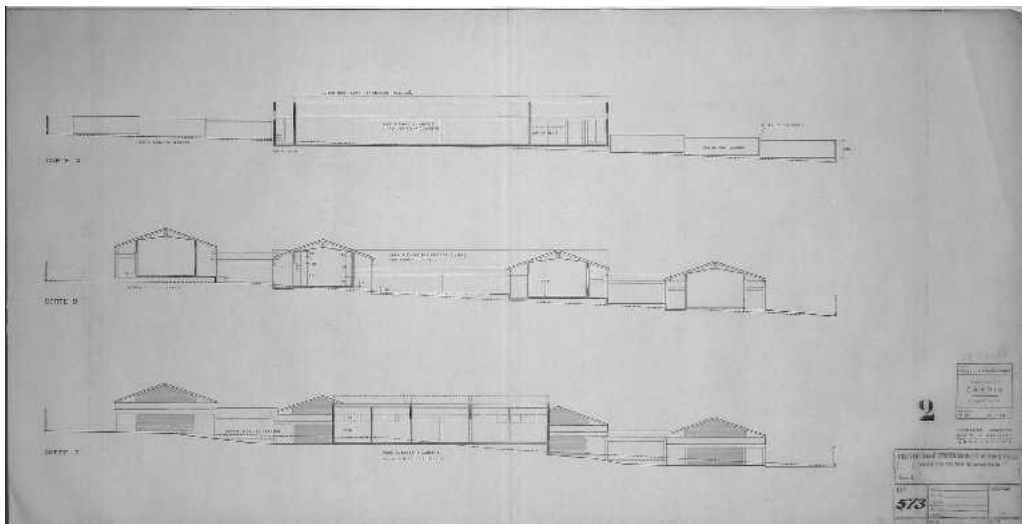


Fig. 22: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Elevações/ cortes, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

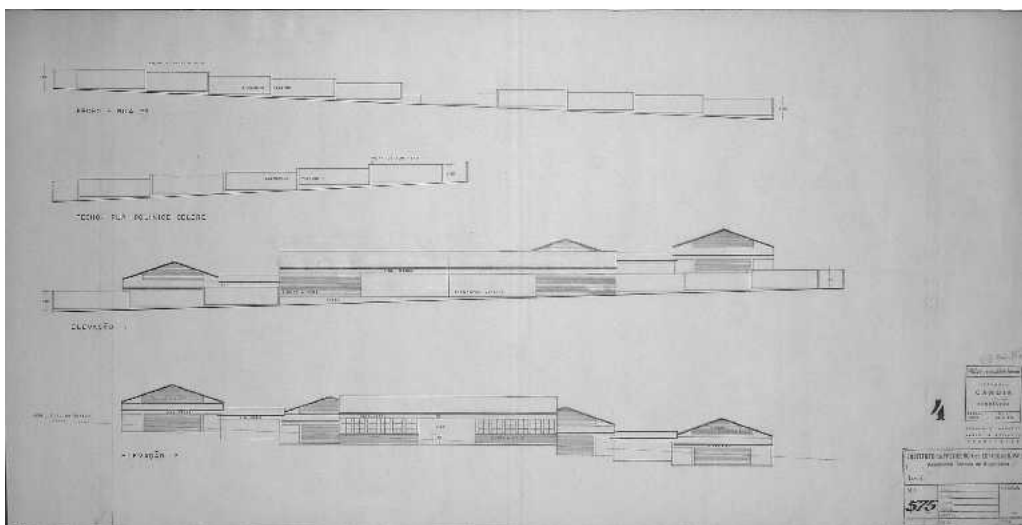


Fig. 23: Salvador Candia, colab. Fernando Arantes e Mário Reginato, Tanabi, Tanabi (0834102): Elevações/ fechos, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.



A incorporação de materiais tradicionais, sobretudo o tijolo aparente, às vezes acompanhado da notação “caiaços de branco ocre” para as superfícies externas, e pintado com “têmpera batida” de cor não definida nas superfícies internas, passam assim a conviver com soluções estruturais e construtivas mais refinadas – as vigas sendo revestidas de argamassa, restando a indagação acerca do tratamento dado aos pilares –, que aliam-se às sucessivas coberturas de duas águas de telhas francesas, esquadrias de madeira, detalhes de escadas e muretas em concreto, pisos externos em concreto sarrafeado, pisos internos e rodapés em peroba, sugerindo certo caráter orgânico, sobretudo no que se refere aos materiais de construção utilizados.

Um terceiro projeto é elaborado por Salvador Candia, agora para o Grupo Escolar Esmeralda Soares Ferraz em Ourinhos<sup>10</sup>. Em vários sentidos, constitui uma terceira etapa da linha evolutiva iniciada em Itapira, entretanto, distanciando ainda mais deste no que se refere às formas e elementos construtivos emprestados de uma arquitetura quase vernacular. O projeto de Candia, agora sem o carimbo dos dois arquitetos colaboradores, mantém a disposição das salas de aula em pares, e mesmo o desenho das salas de aula de Tanabi, em termos de dimensões, esquadrias e teto, porém trocando o forro de eucatex por tábuas e elevando-o, de modo que as vigas tornam-se aparentes desde o interior da sala de aula.

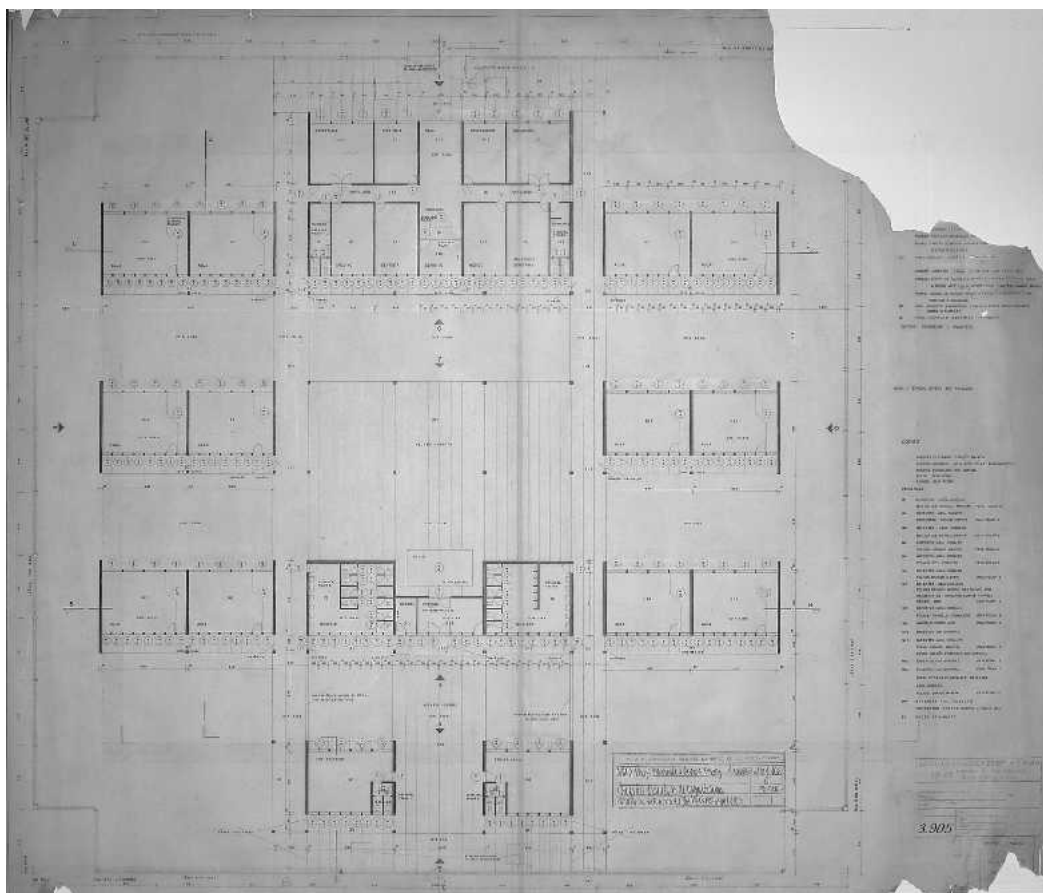


Fig. 24: Salvador Candia, Ourinhos, Ourinhos (1137103): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

<sup>10</sup>Proc. IP 23160 de 09/05/1960, ordem de serviço (30/07/1960 (convite), recibo 02/05/1960; contrato de execução 30/05/1961 (empenho) (Construtora Rio Branco Ltda.); habite-se 13/11/1962; inauguração 01/02/1963.

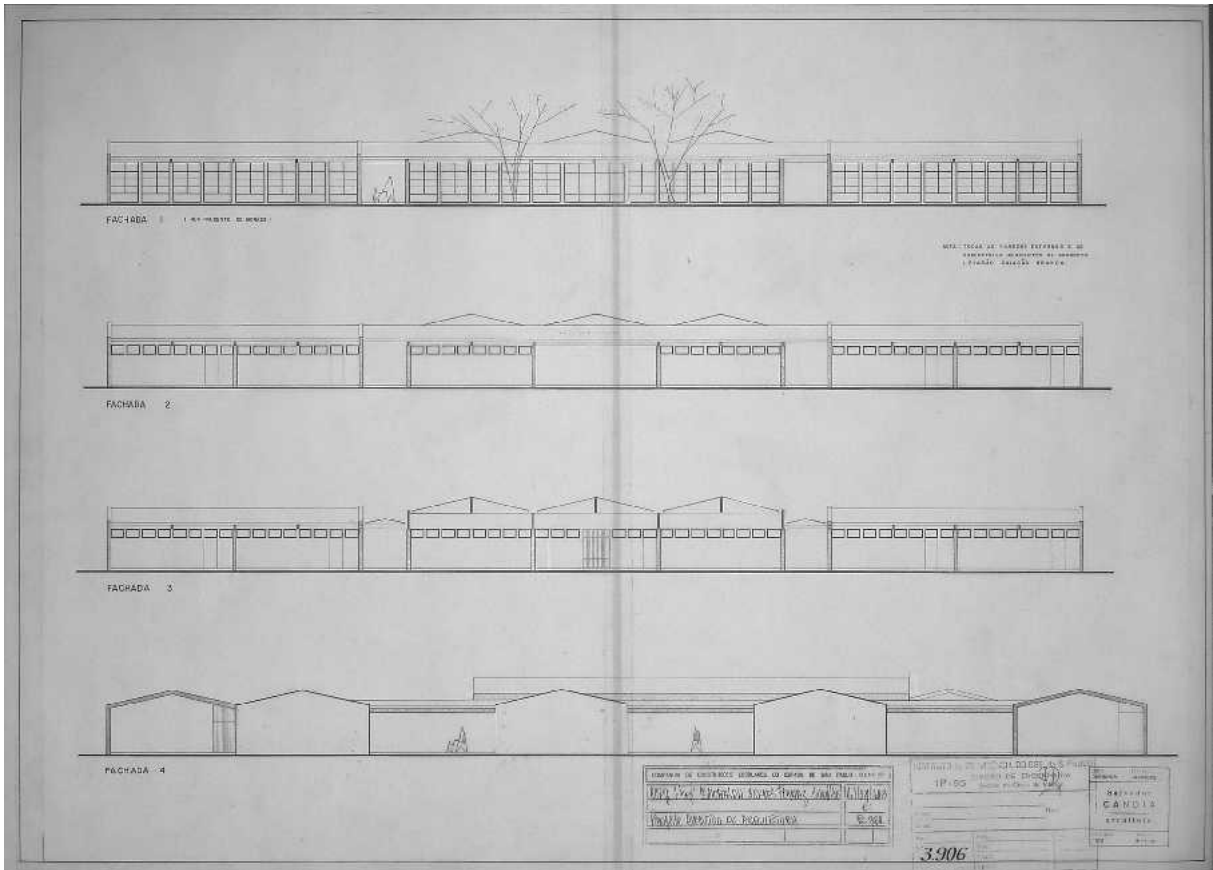


Fig. 25: Salvador Candia, Grupo Escolar Ourinhos, Ourinhos (1137103): Fachadas, coef. redução=1/5; esc. 1:500.

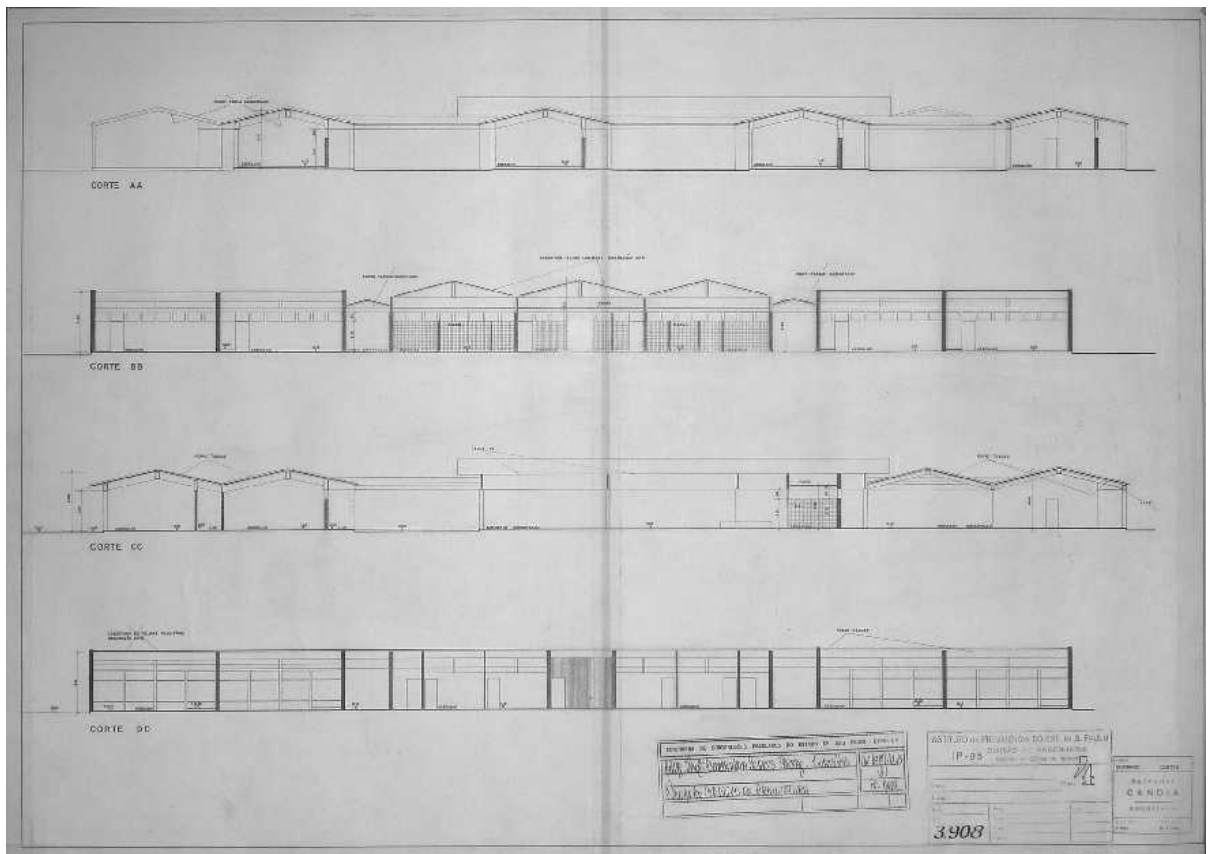


Fig. 26: Salvador Candia, Ourinhos, Ourinhos (1137103): Cortes, coef. redução=1/5; esc. 1:500.

Mantém também o esquema de circulação através de passarelas, agora cobertas por pequenos telhados de duas águas e dotadas de calhas, que estendem-se por todo o edifício. O programa de necessidades ainda não obedece àquele reproduzido pelo FECE (1963), repetindo, por exemplo, a inserção de dois conjuntos sanitários no setor administrativo e portaria, além de ambientes espelhados: secretaria/biblioteca, diretoria/professores, arquivo/educadora sanitária, dentista/médico.

Apesar da maior complexidade ter sido solucionada com sucesso, principalmente em relação à inclusão dos espaços destinados ao ensino pré-primário, com entrada independente em rua oposta ao do grupo escolar e servido pela mesma cozinha localizada de novo atrás do palco, a maior extensão do programa de necessidades de que resulta gera uma certa diluição da proposta inicialmente concebida em Itapira e desenvolvida, sob certos aspectos, em Tanabi. Os alunos não mais atravessam a administração pelo *hall* para acessarem o pátio descoberto e as salas de aula, mas cruzam a frente do prédio para atingir as circulações cobertas laterais; a profusão de dependências administrativas torna inevitável a organização em torno de um longo corredor, hierarquizando ainda mais o espaço; tal corredor resultado da justaposição de dois blocos, também significa a impossibilidade de se reproduzir a solução que intercala espaços construídos e abertos, que marca o projeto anterior e mesmo o setor para o pré-primário, com o qual acaba por não estabelecer a previsível relação de simetria; as dimensões do galpão coberto não mais se adequam à modulação estrutural pressuposta pela arquitetura do prédio, cuja obediência implica na locação de uma linha de pilares em sua porção média. Também do ponto de vista construtivo, abandona-se tanto as vedações de tijolo aparente quanto as soluções mais artesanais de cobertura, colocando em seu lugar elementos de concreto armado que chegam a ter perfis significativos, como no caso do galpão. Finalmente, é interessante como a adoção de algumas destas soluções, como a adoção de inclinação de 23% para a cobertura de telhas paulistas e a profusão de calhas nas circulações externas e no setor administrativo – devido à justaposição anteriormente assinalada – causam recorrentes problemas principalmente nestas últimas dependências, denunciados pela diretoria do estabelecimento e pela Câmara de Vereadores de Ourinhos, conforme leitura do processo IP 23160 de 09/05/1960. De qualquer forma, esta linha de desenvolvimento encontrará desdobramentos em um dos maiores conjuntos educacionais construídos pelo IPESP, projetado por Salvador Candia, o Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, em Marília, como veremos oportunamente.

Os efeitos da experiência de colaboração com Salvador Candia se fazem sentir em dois projetos que Fernando Arantes elabora para o IPESP, para o 3º Grupo Escolar de Rancharia<sup>11</sup> e para o Grupo Escolar de Vila Santana, em Araraquara.

---

<sup>11</sup>Proc. IP 51848 de 23/08/1960, ordem de serviço 15/09/1960, recibo 26/12/1960; contrato de execução 28/11/1960 (PM/ Serving serviços de Engenharia, Obras e Melhoramentos Ltda., Eugênio Vieira dos Santos); habite-se 31/01/1962; inauguração não consta.

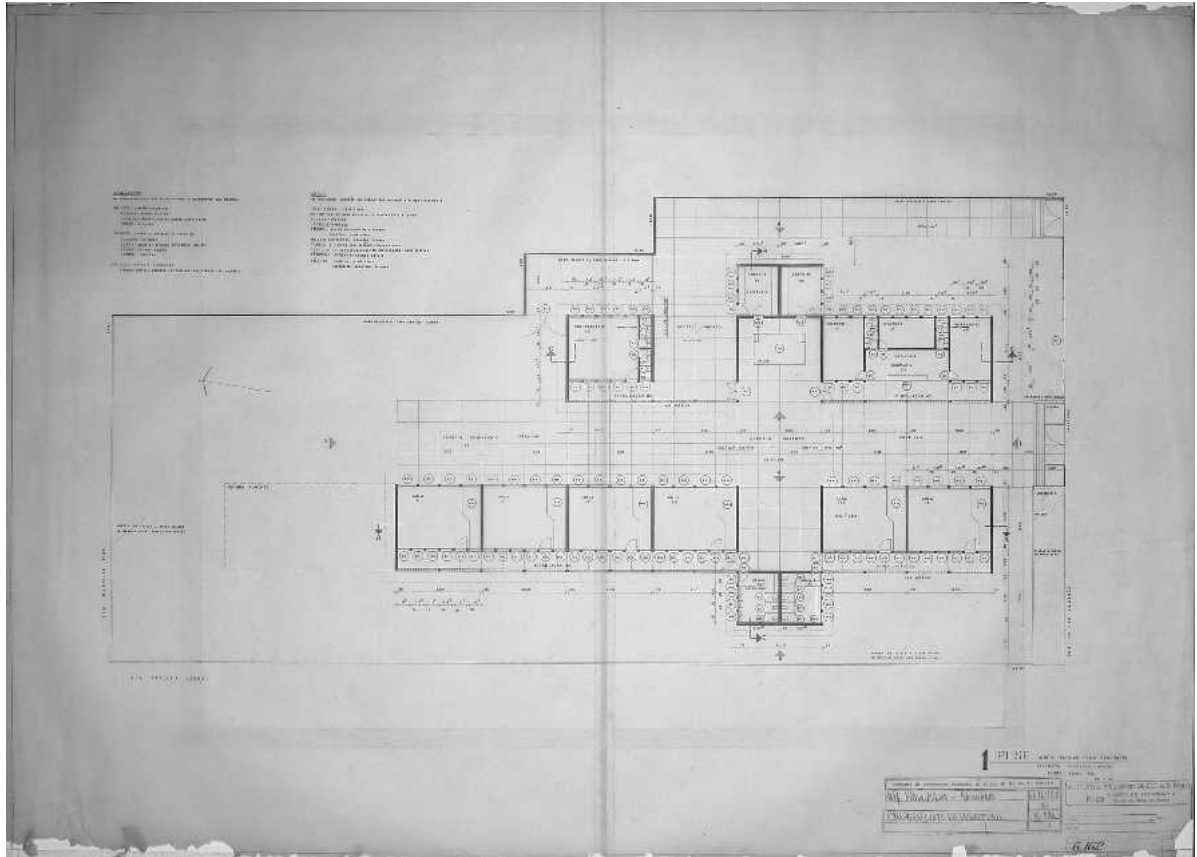


Fig. 27: Fernando Arantes, Grupo escolar para Rancharia, Rancharia (1014102): Planta, coef. red.=1/7,5; esc. 1:750.

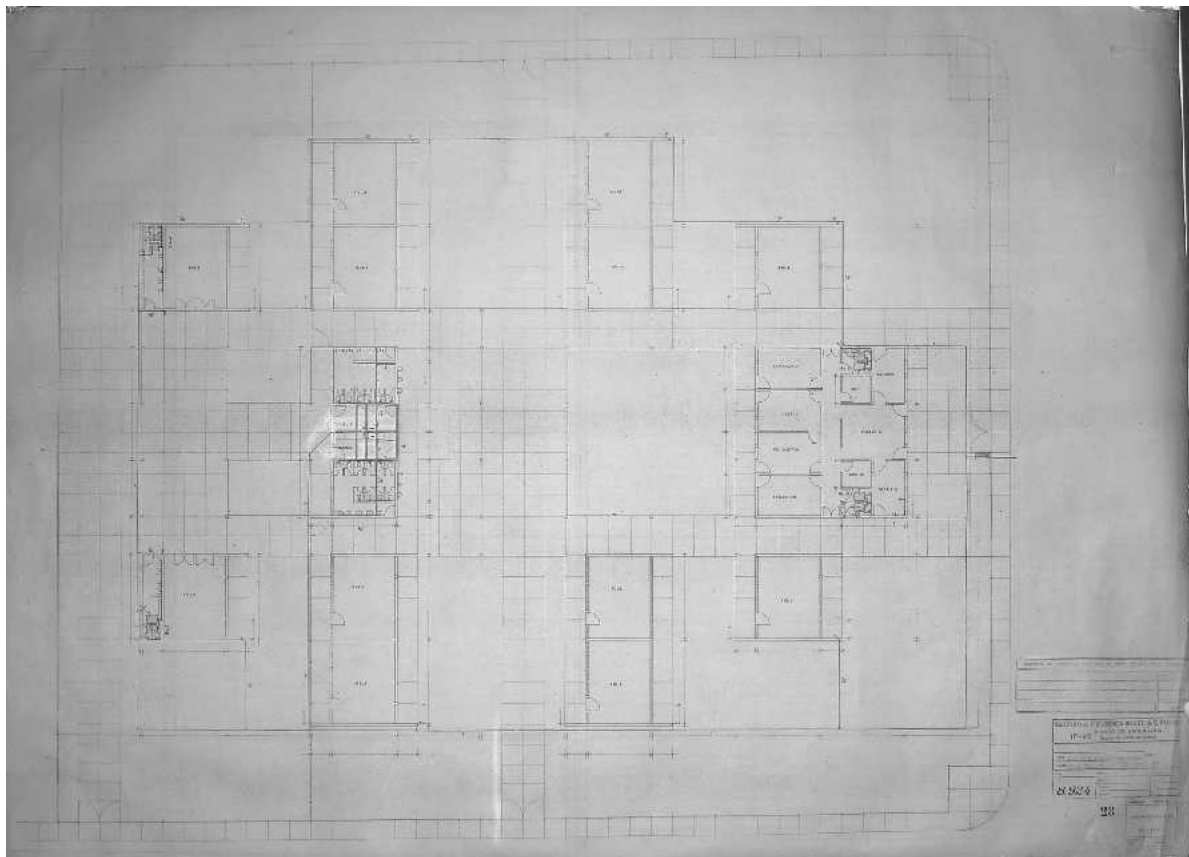


Fig. 28: Fernando Arantes, Grupo escolar para Araraquara, Araraquara (0676102): Hidráulica, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

As salas de aula são reproduções daquelas presentes nos projetos de Candia, e as esquadrias, a exemplo de Ourinhos, chegam até o chão, sendo suas partes inferiores vedadas com “chapa de brasicor branca”. O projeto determina cobertura de telha paulista com caimento de 22,5%; empenas e muros de fecho em tijolo aparente são pintadas de “branco ocre bem claro”; paredes de tijolos aparentes intercalados sem pintura são emoldurados por elementos estruturais revestidos de argamassa; a cozinha ainda é locada na parte posterior do palco.

O resultado entretanto, em termos projetuais é bastante diverso daqueles obtidos por Candia. Ainda que seja verdade que o lote exíguo e com os lados maiores voltados para leste e oeste, sabidamente desfavoráveis para a implantação de salas de aula seja um fator limitante para a elaboração do projeto; por outro lado, contribui para tal discrepância a carência da clareza de partido arquitetônico característico dos projetos deste arquiteto. Ainda que se imponha certa simetria às dependências administrativas, a portaria nada mais é que um alargamento do corredor que parte do palco; revela-se artificial a separação de elementos vazados entre o galpão do primário e o do pré-primário, e problemática a ligação estreita – correspondendo ao beiral – entre este e a cozinha. Talvez se possa dizer mesmo que a inclusão do ensino pré-primário no programa de necessidades e as dificuldades impostas pela orientação geográfica, que praticamente obriga o arquiteto a localizar a circulação “por trás” das salas de aula, amenizando o sol da tarde através de painéis vazados de tijolos, tornam problemático o transplante da solução de Itapira para Rancharia. De novo, a pequena inclinação do telhado de telhas paulistas gera dificuldades previstas ainda na execução do edifício, exigindo maior recobrimento de telhas e mudanças em seus moldes, conforme afirma o executor da obra, a Prefeitura do Município de Rancharia: “valem-nos da oportunidade para sugerir a V. Sa. que na construção de prédios no interior, seja dada preferência ao emprego de materiais adequados, existentes na zona. Tratando-se do caso presente, esta zona por exemplo, não é produtora de telha tipo “paulista” e sim telha francesa”. Visa-se, assim, evitar atrasos e dificuldades na conservação do edifício, como aqueles igualmente enfrentados para a aquisição das chapas de brasicor, não disponível a pronta entrega pelos distribuidores “por ser material de pouca procura”, sendo que “a própria fábrica Brasilit só o fabrica por encomenda, mas não o vende diretamente ao consumidor”: “pelo exposto, que é a realidade, V. Sa. pode avaliar a dificuldade para obter esses materiais exóticos” (Proc. IP 51848 23/08/1960).

O segundo projeto de Fernando Arantes, para o Grupo Escolar no Jardim Santana em Araraquara<sup>12</sup>, na segunda metade de 1961 – cerca de dois anos posterior ao projeto de Candia para Tanabi e um ano àquele para Ourinhos – retoma o partido deste grupo escolar, com ligeiras modificações na disposição de dependências administrativas e do pré-primário. O acesso a este agora é efetuado pelos flancos, da mesma forma que os novos acessos de alunos, diretamente

---

<sup>12</sup>Proc. IP 35463 de 07/10/1959, ordem de serviço 26/07/1961, recibo 20/02/1962; contrato de execução 13/03/1962 (Escritório de Engenharia Hélio Foz Jordão); habite-se 29/05/1963; inauguração 01/08/1963.

ligados ao galpão. Este prédio, sendo bastante semelhante ao de Ourinhos, não apresenta nenhum dos problemas ocorridos neste último, pelo que se depende da consulta ao Proc. IP 35463 de 07/10/1959.

Contemporâneo aos primeiros projetos de Salvador Candia, Eduardo Kneese de Mello e de Carlos Millan e Galiano Ciampaglia, de fins de 1959, é aquele contratado a Jacob Maurício Ruchti para o Grupo Escolar de Conselheiro Martin Francisco<sup>13</sup>, distrito de Mogi Mirim. Ainda a 13/08/1959, o IPESP envia projeto padronizado de Grupo Escolar IP de 4 salas para que a Prefeitura de Mogi Mirim elabore e envie orçamento, o que é efetuado prontamente, no dia 20/08/1959. Um mês depois, a 21/09/1959, o IPESP convida Ruchti para elaborar o projeto da obra.

O edifício é implantado em dois níveis. No primeiro e mais baixo, localiza-se a entrada, acessando lateralmente um longo eixo de circulação que tem as salas de aula à direita e a administração, pátio e galpão, à esquerda, nessa ordem. As dependências administrativas são acessadas pela circulação que envolve o pátio. Após o galpão, que ocupa posição mais ou menos central, uma escada dá acesso às últimas salas de aula, no segundo e mais alto nível.



Fig. 29: Jacob Maurício Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: fachada frontal.



Fig. 30: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: entrada.



Fig. 31: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: pátio com galpão e circulação do pavilhão de salas de aula.



Fig. 32: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: galpão com pátio ao fundo.

<sup>13</sup>Proc. IP 24547 de 30/07/1959, OS 21/09/1959, recibo 15/12/1959; contrato de execução 14/10/1959 (PM/ Szymon Goldfarb.); habite-se 23/07/1960; inauguração 16/02/1961.





Fig. 33: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: galpão.



Fig. 34: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: circulação das salas de aula.



Fig. 35: Jacob M. Ruchti, Grupo Escolar, Martin Francisco, Mogi Mirim: insígnia do PAGE.

O projeto revela-se assim bastante simples, baseando-se em estrutura de concreto armado com vãos de pequenas dimensões, tesouras de madeira, aparentes no caso do galpão, revestidas com forro de madeira nos ambientes restantes – sempre com beirais bastante reduzidos –, pisos de cimento nas áreas externas e de peroba nas internas. As salas de aula possuem formato retangular e recebem iluminação bidirecional, como todos os projetos anteriormente citados.

Excetuando-se os casos apontados, o processo de construção destes edifícios dão-se dentro da normalidade, no que se pode aferir pela leitura dos seus respectivos processos IP. Não são freqüentes os pedidos de prorrogação de prazo de execução, e quando o são, arrolam entre as suas justificativas fatores externos como atraso na entrega de projetos – ainda que se faça ausente as “chuvas torrenciais” às quais apelam sempre os executores. Em nenhum caso, porém, há mais de um pedido de prorrogação de prazo.

A análise dos projetos elaborados por arquitetos da loja Branco & Preto revela, assim, um conjunto de questões e propostas que, ainda que portadoras de especificidades, não deixa de incorporar questões comuns. Inicialmente marcadas por pesquisas em torno de técnicas e materiais de construção mais tradicionais e artesanais, tais quesitos não constituem fatores limitantes à atuação profissional, e sim pontos de partida para um desenvolvimento ulterior, mais claro no caso dos projetos de Salvador Candia, menos no caso de alguns arquitetos cuja atuação junto ao IPESP limita-se à sua fase inicial – pelo menos no que se refere a prédios escolares, como Millan e Ruchti.

Ao mesmo tempo, conseguiu-se, através do percurso destes arquitetos, travar contato com alguns outros que com eles relacionam-se diretamente, como Kneese de Mello e os colaboradores de Candia, Fernando Arantes e Mário Reginato. Porém, tais inter-relações não param por aí.

O edifício projetado por Ruchti, por exemplo, possui alguns paralelos com o do 3º Grupo Escolar de Mirassol<sup>14</sup>. Neste caso, o atraso no envio do orçamento padrão pela prefeitura fez com que recebesse projeto de Carlos Lemos, dois dias após Candia. Ambos apresentam pátios em torno dos quais a circulação estrutura-se a circulação e, de forma mais geral, a organização do espaço. Certamente tais projetos guardam especificidades para além destes pontos comuns; Lemos configura o seu pátio concentrando de forma mais compacta duas alas paralelas com três salas de aula cada uma, fechando os lados restantes com a administração, de um lado, e o galpão, de outro. Esta solução possibilita a criação de entradas paralelas para a administração e para as salas de aula, através do galpão, mas não impede que futuras salas sejam construídas para além do galpão, o que de novo o aproxima ocasionalmente de Ruchti. A forma de estruturação dos galpões também é de certa maneira semelhante.

---

<sup>14</sup> Proc. IP 16258 de 23/09/1958, ordem de serviço 23/09/1959, recibo 14/11/1959; contrato de execução 02/10/1960 (PM/ Clóvis Rosa da Cruz), inauguração 08/09/1960.



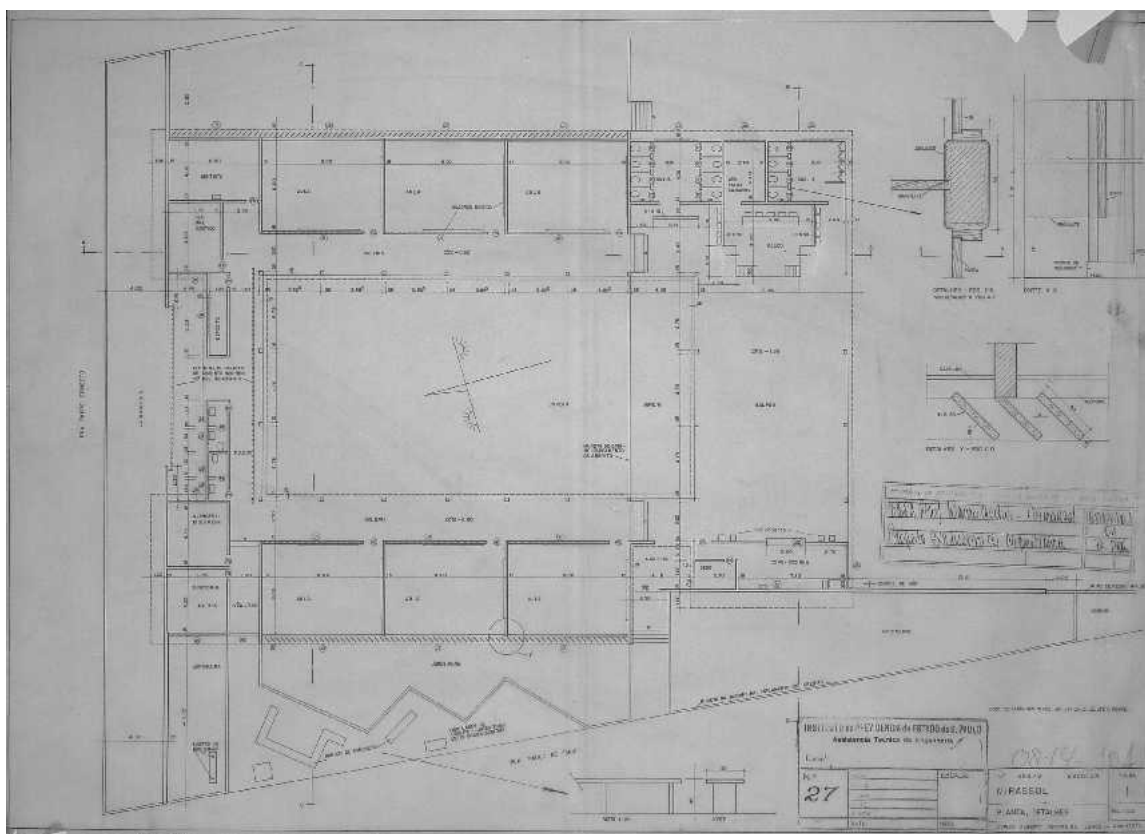


Fig. 36: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol (0814101): Planta baixa e detalhes, coef. redução=1/5, esc. principal 1:250.



Fig. 37: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol: aspecto geral.



Fig. 38: Carlos A. C. Lemos, Grupo Escolar, Mirassol: galpão.

O prédio sofre várias intervenções, como a instalação de grades, vedação da face mais externa do galpão, ampliação do número de salas de aula, para além da previsão do arquiteto, fazendo com que o pátio seja ocupado com novas salas de aula.

Um outro exemplo de como tais pesquisas ultrapassam os limites da loja Branco & Preto é o das escolas concebidas por Jorge Zalszupin, à época das demais até aqui citadas.

As escolas, contratadas e projetadas simultaneamente pelo arquiteto para as cidades de Conchal – Grupo Escolar de Tujuguaba – e Iracemópolis – Grupo Escolar Antonio Candido de Camargo<sup>15</sup> –

<sup>15</sup>Respectivamente Proc. IP 28216 de 18/08/1959, Ordem de serviço 10/09/1959, recibo (não consta); contrato de execução (não consta) (PM/ Szymon Goldfarb), habite-se 25/05/1960; inauguração (não consta); Proc. IP 24551 de

possuem igual desenho, variando somente o número de salas de aula, respectivamente 6 e 8. Incorporam uma série de estratégias até aqui descritas, como o recuo de muros de fechamento marcando o acesso ao prédio, de modo que algumas esquadrias abram-se diretamente para o espaço público; a abertura das dependências administrativas diretamente para a circulação, evitando-se o seu enclausuramento; as salas de aula diretamente ligadas ao galpão, o que posteriormente não será considerado desejável pelo FECE; elementos de concreto armado em associação com tesouras e peças de madeira na estrutura dos telhados, revestidos com forro de eucatex; a utilização de tijolos aparentes trançados, em alguns pontos vazados. Destaca-se algumas soluções, como a continuidade das vigas entre a administração e as três primeiras salas de aula mesmo no trecho em que a cobertura é interrompida, gerando uma espécie de pergolado; a junção destas vigas ao pilar através de viga invertida, formando com a laje que a liga à viga do pavilhão de salas de aula, uma caixa que recede as águas pluviais provenientes do telhado em "V"; as janelas previstas sobre a referida caixa, permitindo a iluminação e ventilação cruzada das salas de aula; o fechamento externo do forro com tábuas, formando um conjunto com os pilares de madeira e as esquadrias; gárgulas através das quais escoam as águas pluviais, nas extremidades do prédio. Deve-se notar especialmente o desenho da porta de acesso na fachada oeste – de cujo detalhamento infelizmente não se dispõe –, que como se verá mais à frente encontra paralelos com outras desenhadas por Júlio Roberto Katinsky e Abraão Sanovicz.

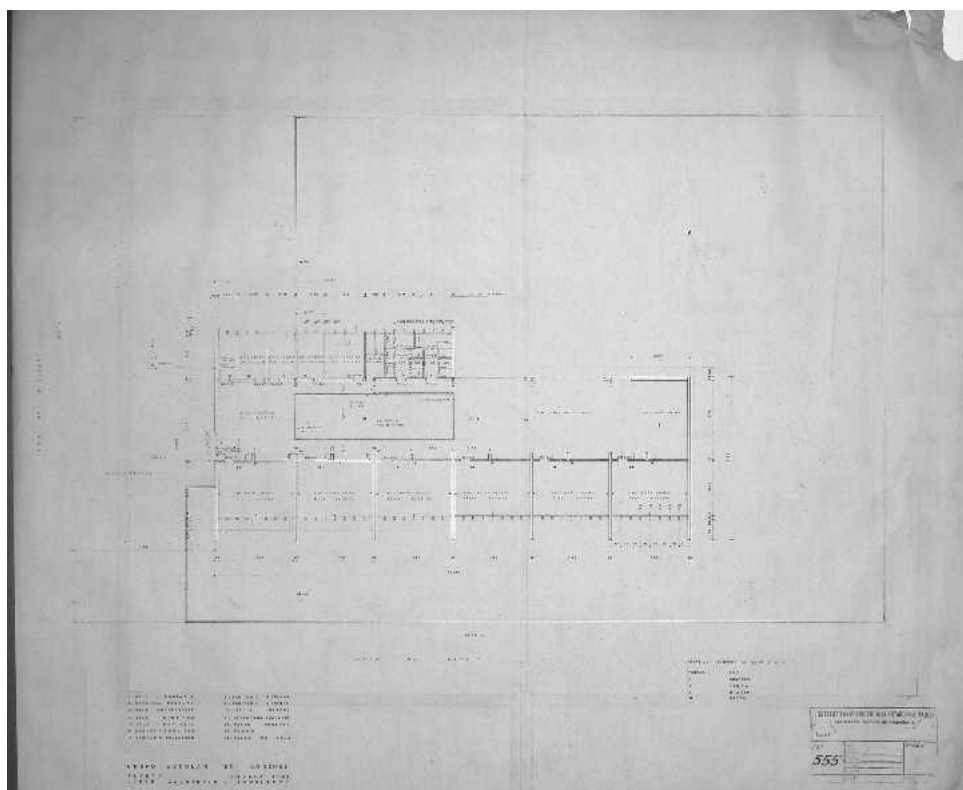


Fig. 39: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

30/07/1959; ordem de serviço ao arquiteto de 10/09/1959, recibo assinado pelo arquiteto em 12/11/1959; contrato de execução em 01/10/1959 (PM/ Szymon Goldfarb), habite-se 06/04/1960; inauguração 18/08/1960.

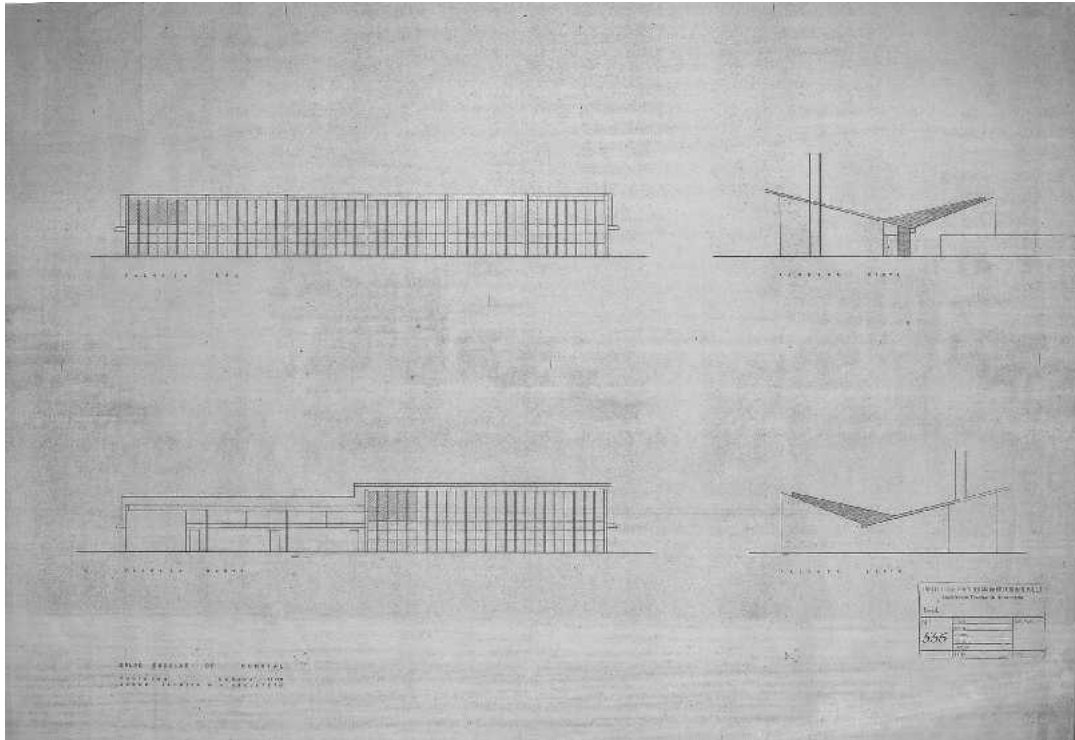


Fig. 40: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

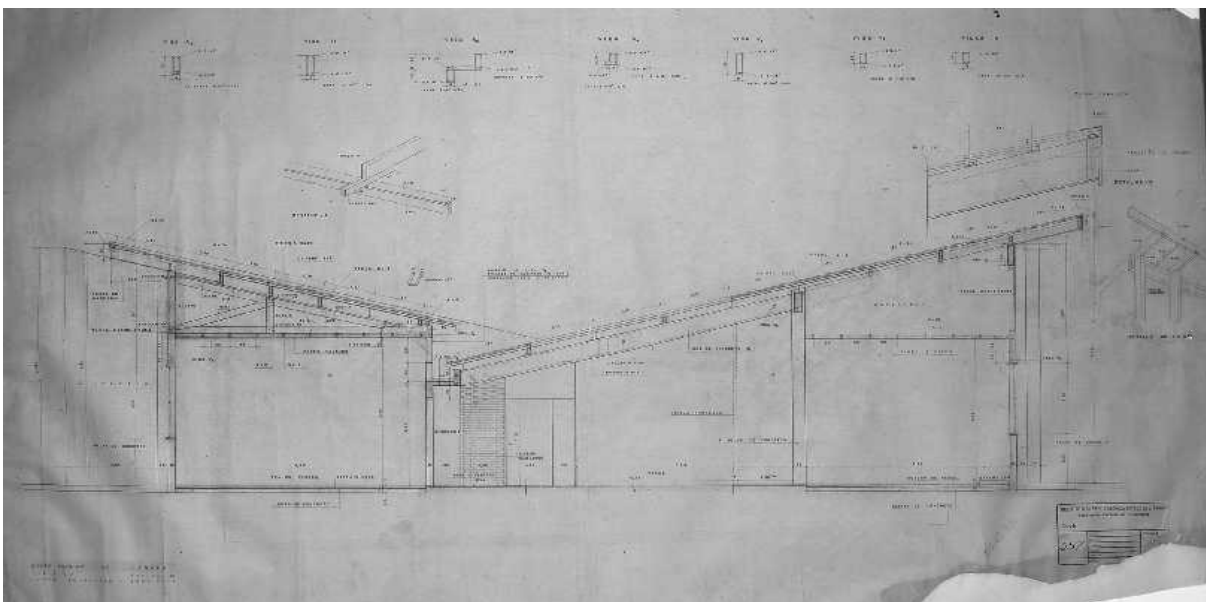


Fig. 41: Jorge Zalszupin, Grupo Escolar de Conchal, Conchal (0542XXX): Corte AA, coef. redução=1/9,375; esc. principal 1:187,5.

### 3.6. Arquitetura moderna e pragmatismo: Bratke, Croce e Aflalo

A contribuição dos arquitetos reunidos em torno da loja Branco & Preto não esgota-se nas proposições até aqui vistas. Dos profissionais atuantes junto ao IPESP, destaca-se em número de projetos elaborados o escritório de Plínio Croce e Roberto Aflalo. A atuação deste escritório, a exemplo do de Oswaldo Bratke e alguns de seus colaboradores, é marcada por um pragmatismo que chega a colocar em segundo plano o caráter autoral do projeto de arquitetura, atendendo

antes aos condicionantes estabelecidos pelo programa de necessidades ou pelas possibilidades técnicas locais do que a desígnios ligados à concepção de mundo e nas perspectivas pessoais dos arquitetos.

É assim que o projeto de Oswaldo Bratke para o Grupo Escolar de Vila Lemos<sup>16</sup> em Campinas revela um conteúdo quase oposto a outras obras públicas projetadas por Oswaldo Bratke durante o governo Carvalho Pinto – Fórum de Amparo, Estação de Uberlândia da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, Escola de Minas e Metalurgia da USP, Core da CUASO (não executado).

Implantado em terreno com desnível de 9 metros distribuídos em aproximadamente 100m de comprimento, Bratke assenta os volumes da administração, galpão do primário e o conjunto formado por palco e pré-primário em três níveis diferentes, gerando um palco inusualmente elevado. O desnível entre o galpão e o primeiro pavilhão de salas de aula é de meio pé-direito, o que se repete entre este e o segundo pavilhão. O acesso ao primário e à administração é único – ainda que posteriormente uma entrada de alunos tenha sido criada na outra face do terreno, dando acesso direto às salas de aula –, e o acesso ao pré-primário se dá ladeando o bloco da administração. Sendo do tipo III R<sup>17</sup>, o arquiteto prevê espaço para ampliação de 4 salas.

Bratke utiliza alvenaria de tijolos aparentes, bancos e jardineiras em granito cinza rústico em que é seguido por outros profissionais; além de outros materiais de fácil aquisição como pisos de peroba envernizada, cerâmica esmaltada ou ladrilhos decorados e na fachada da entrada, reboco branco; caixilhos de cedro especialmente desenhados, que abrem para fora, com venezianas e telas mosquiteiras. A iluminação e ventilação das salas de aula são bidirecionais, sendo que junto à circulação as janelas basculantes de madeira se estendem pela metade frontal das salas de aula, até que um de seus módulos se transforma em bandeira da porta.

Apesar do caráter moderno da estruturação e sistematização das peças gráficas do projeto, até mesmo com a utilização de carimbos especiais para revestimentos e materiais de acabamento, a sua representação gráfica, a grafite, ainda segue um desenvolvimento peculiar e, mais importante, as técnicas construtivas previstas são bastante consolidadas. Isso não torna dispensável, entretanto, o rigoroso detalhamento, que chega às calhas e condutores de águas pluviais, tesouras, plantas de cobertura com terças, caibros, ripas e telhas, peças de mobiliário fixo e mesmo o fechamento do edifício, previsto com pilaretes de concreto com arames “n. 4” e portões de madeira, parecidas com as de fazendas. Ainda que nunca alcancem o grau de detalhamento de Bratke, métodos de projeto semelhantes no que tange à técnica construtiva, podem ser encontradas em Giancarlo Gasperini.

---

<sup>16</sup>Proc. IP 53416 de 27/08/1960, Ordem de serviço 23/11/1960, recibo 17/07/1961 (empenho); contrato de execução 09/06/1961 (empenho) (Construtora Freitas Barros S/A, habite-se (não consta); inauguração 01/02/1963.

<sup>17</sup>Os tipos são descritos na Tabela 6 – Programas adotados na elaboração de projetos para grupos escolar, no cap. 2.

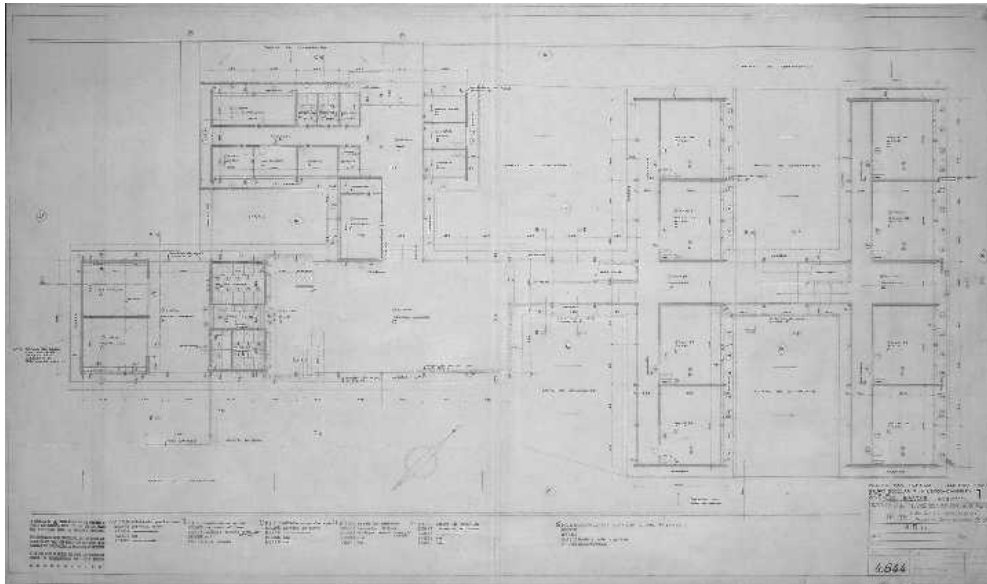


Fig. 42: Oswaldo Arthur Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Planta pav. térreo, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

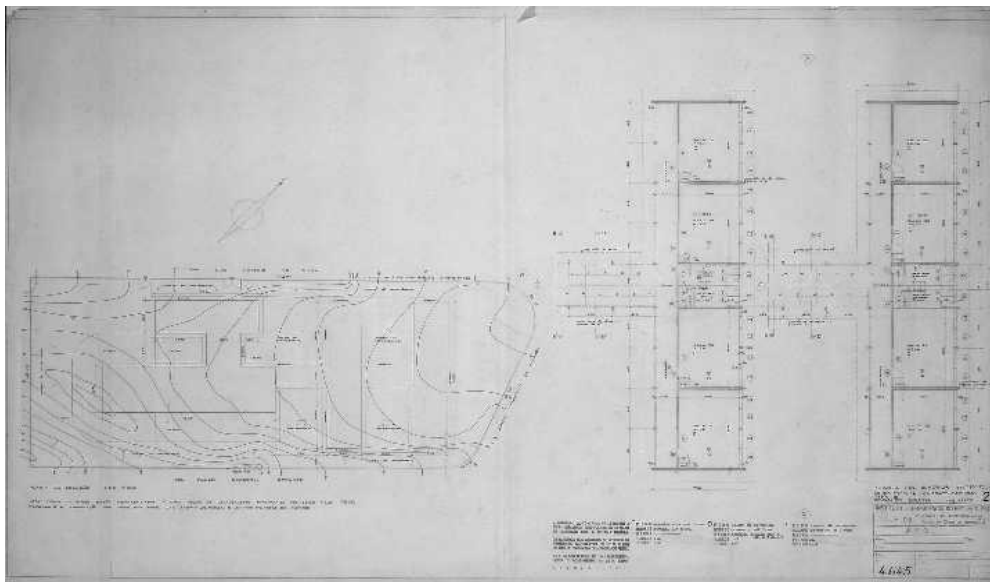


Fig. 43: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Planta de locação/ planta pav superior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750, 1:1875

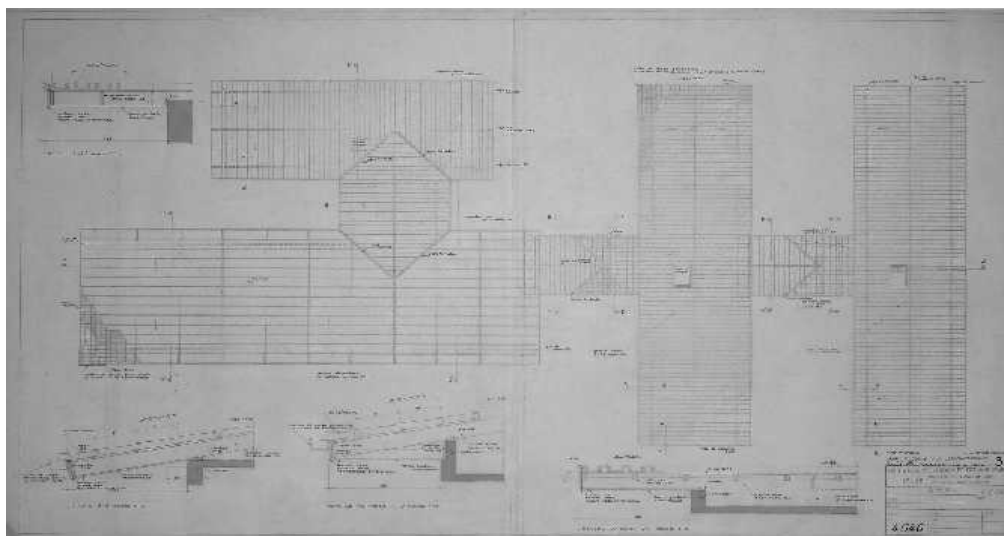


Fig. 44: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): Cobertura, coef. red.=1/7,5; esc. principal 1:750.

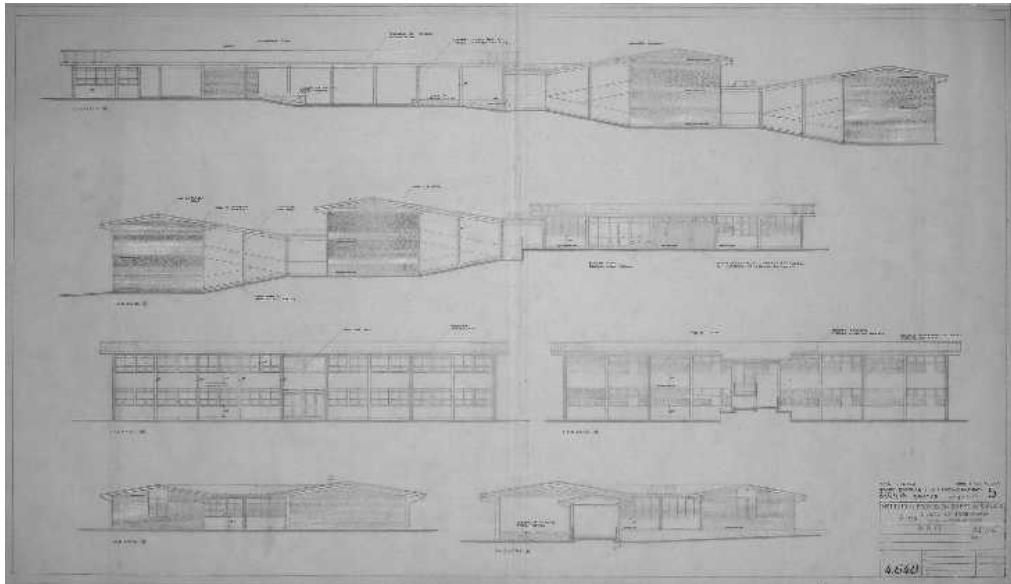


Fig. 45: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): fachadas, coef. red.=1/7,5; esc. princ. 1:750.

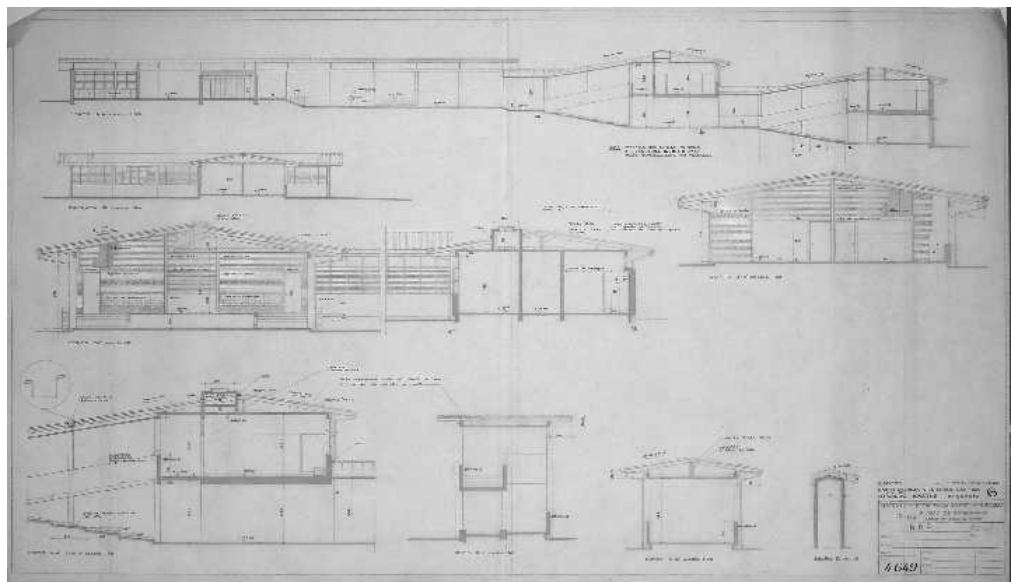


Fig. 46: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): cortes, coef. redução=1/7,5; esc. I 1:750, 1:375.

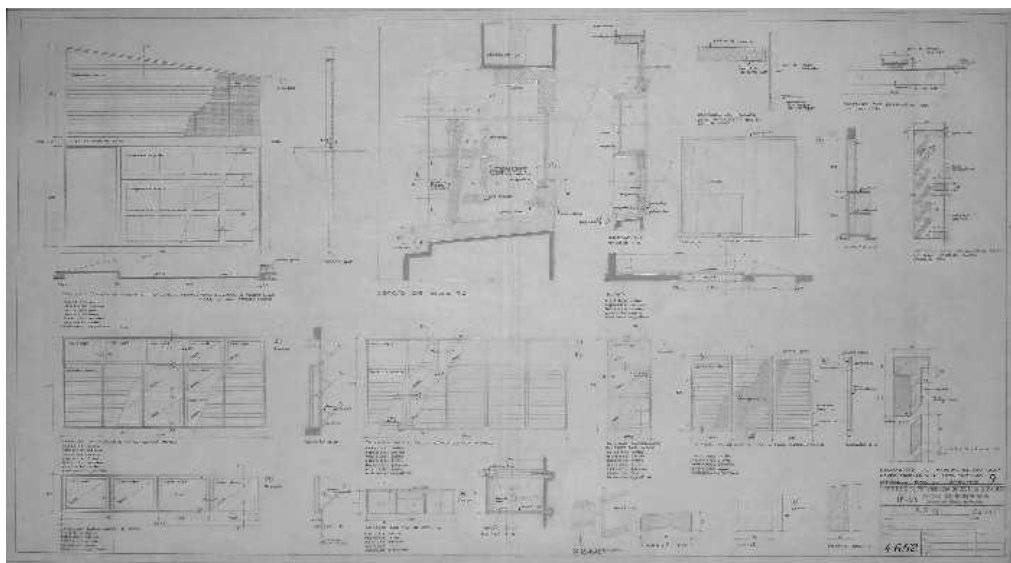


Fig. 47: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas (0505105): esquadrias de madeira, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.





Fig. 48: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: porta de entrada.



Fig. 49: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: portaria.



Fig. 50: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: galpão.



Fig. 51: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: escadas de acesso às salas de aula.



Fig. 52: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: circulação das salas de aula.



Fig. 53: Oswaldo A. Bratke, Grupo Escolar Vila Lemos, Campinas: sala de aula.



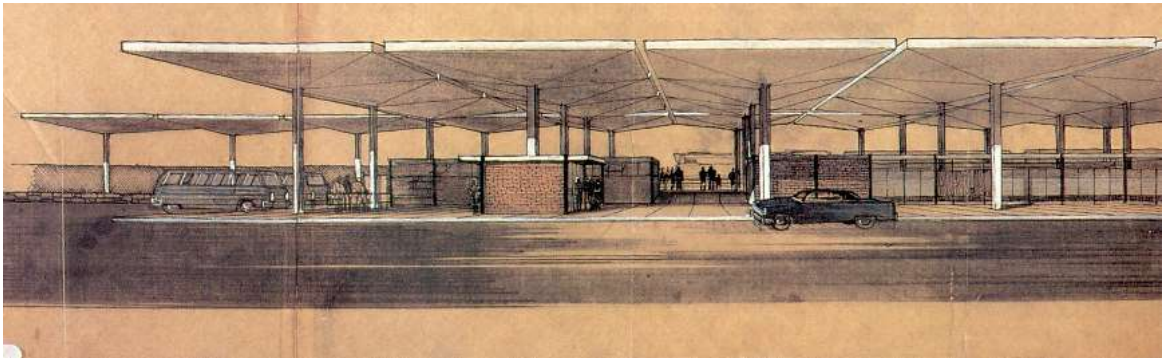


Fig. 54: Oswaldo A. Bratke, Estação de Uberlândia da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro. Fonte: Segawa e Dourado (1997).

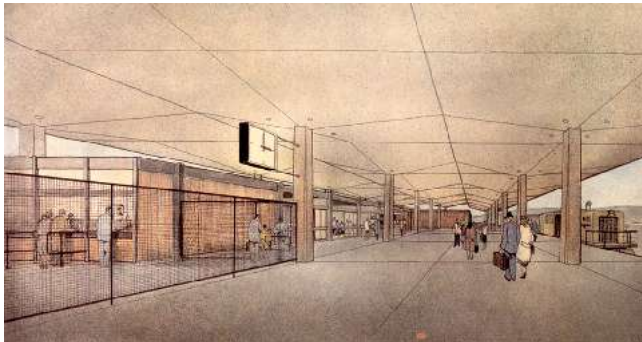


Fig. 55: Oswaldo A. Bratke, Estação de Uberlândia da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro. Fonte: Segawa e Dourado (1997).



Fig. 56: Oswaldo A. Bratke, Escola de Minas e Metalurgia da USP. Fonte: Segawa e Dourado (1997).

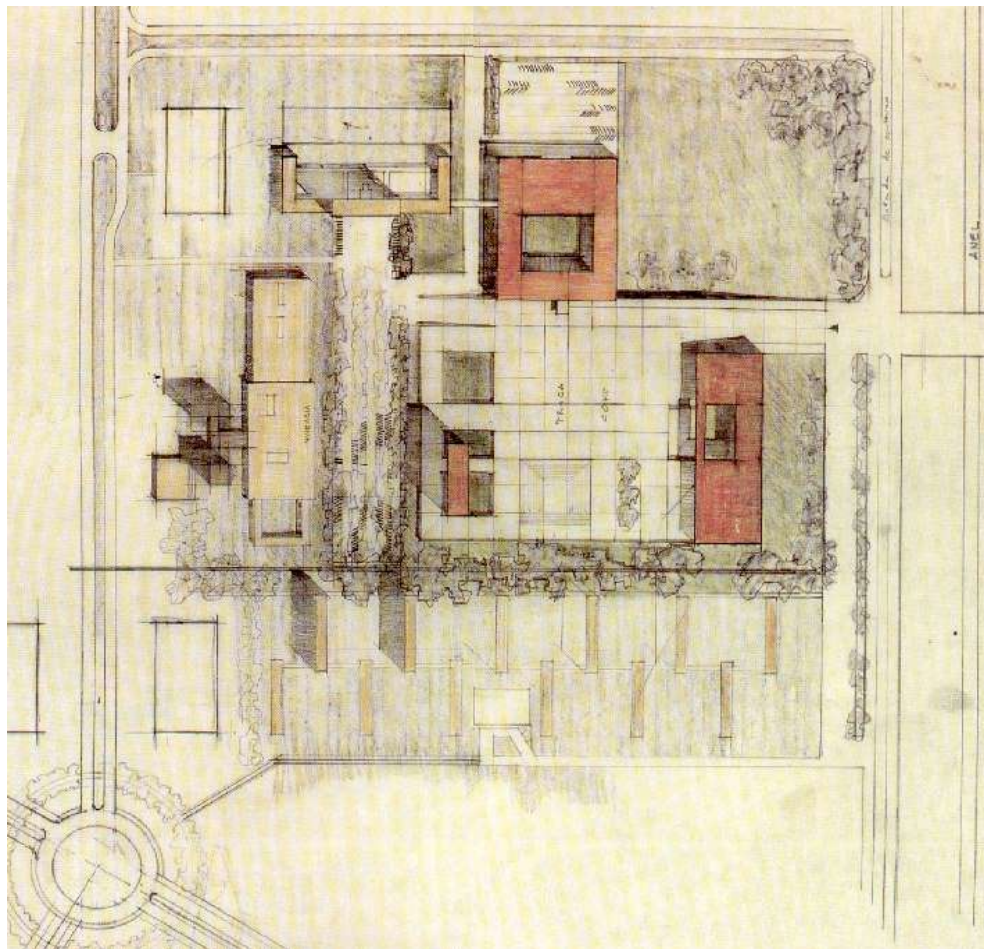


Fig. 57: Oswaldo A. Bratke, Core da CUASO. Fonte: Segawa e Dourado (1997).



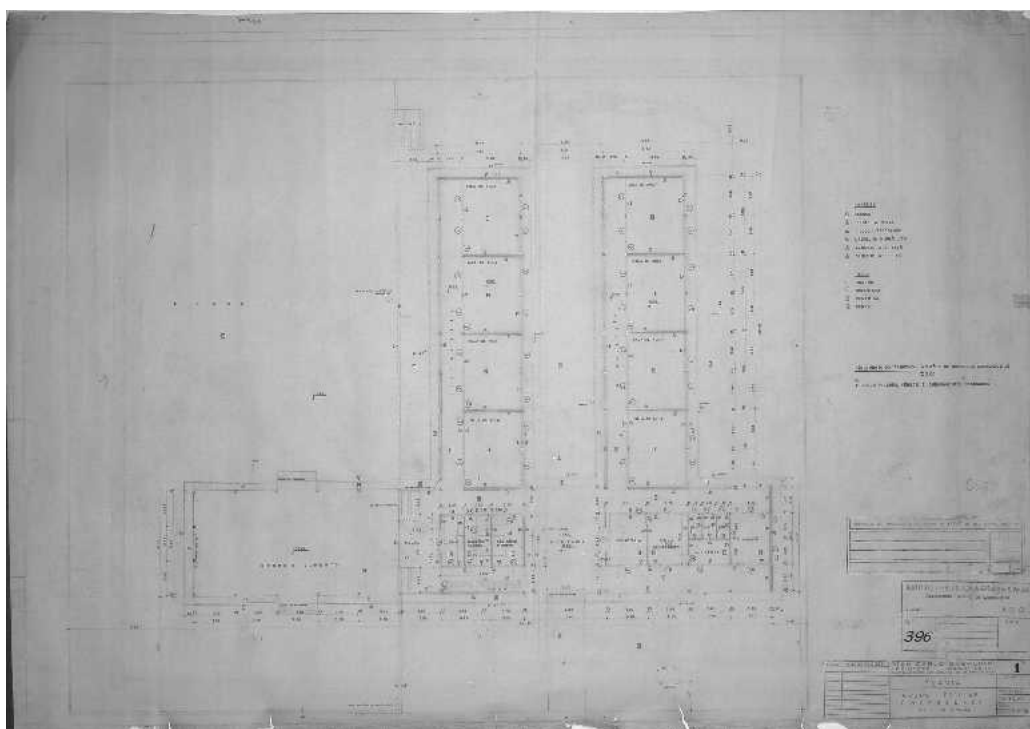


Fig. 58: Giancarlo Gasperini, Grupo Escolar, Charqueada (0531XXX): Planta , coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

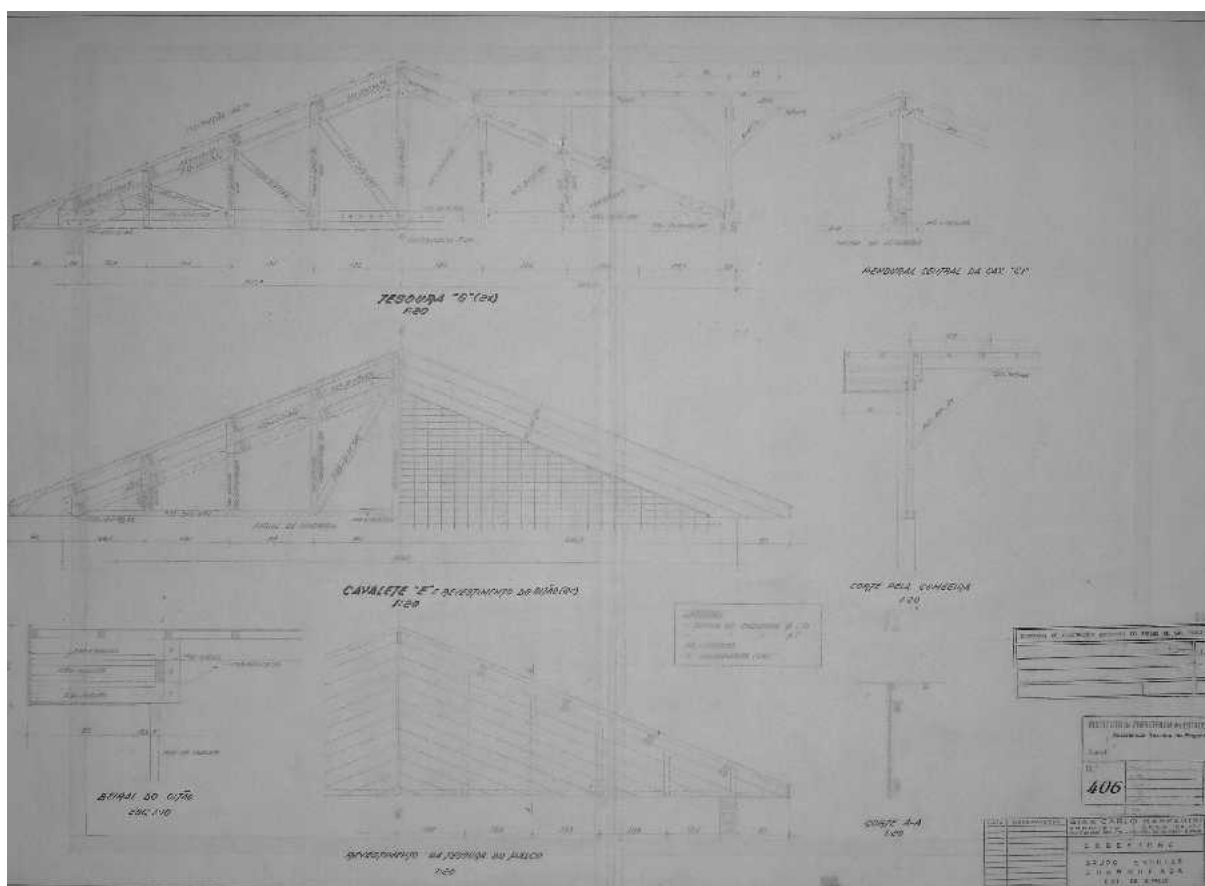


Fig. 59: Giancarlo Gasperini, Grupo Escolar, Charqueada (0531XXX): Cobertura, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.

Dentre os paralelos estabelecidos entre os projetos de Bratke para Campinas e o de Giancarlo Gasperini para o Grupo Escolar Fazenda Paraíso em Charqueada<sup>18</sup>, para além da técnica de desenho a grafite, inclui-se a forma como define a cobertura em planta e em detalhes de tesouras, bem como formas e armaduras de sapatas, vigas baldrame, detalhes de muros de arrimo, chegando a incluir planta de locação de fundações.

A exemplo de Salvador Candia, outros arquitetos ligados diretamente a Oswaldo Bratke assinam ordens de serviço de elaboração de projeto arquitetônico do IPESP: Roberto Bratke para o Grupo Escolar São João em Bauru<sup>19</sup>, cujo projeto não foi levantado nem pelo autor nem por Ferreira e Mello (2006); Alberto David Moreira de Andrade para o Colégio Estadual Dr. Epaminondas Ferreira Lobo<sup>20</sup> e o Ginásio de Cachoeira Paulista<sup>21</sup>; Marcos Monlevar Tomanik para o Ginásio de Franca<sup>22</sup>, o projeto deste incluindo no carimbo Alberto Andrade. A participação de Bratke e destes arquitetos inicia-se tardiamente, como se vê pelas datas das ordens de serviço.

Do projeto de Franca dispõe-se, tanto no levantamento do autor quanto no livro de Ferreira e Mello (2006), somente de uma planta baixa. Apesar de não conter a rígida simetria de Candia, os dois pátios retangulares permitem que se estabeleça uma ligação, ainda que tênue, com os projetos deste arquiteto, quando se tem em mente a clara modulação estrutural – também mais flexível em Franca – e os seus pátios interiores. O projeto de Alberto Andrade para Cachoeira Paulista mantém paralelos com os projetos anteriores, no que se refere a certa organicidade no modo como os diferentes blocos são locados e coligados, conformando de novo dois pátios interiores, separados pela circulação que dá acesso a uma das fileiras de salas de aula. A distância entre os sanitários e vestiários femininos e masculinos denuncia a artificialidade do posicionamento de ambos, os primeiros dividindo a área correspondente a uma sala de aula com a saleta do anfiteatro, o segundo atrás do palco. É utilizado o mesmo carimbo de acabamentos de Bratke, e o desenho de calha e condutor de águas pluviais é idêntico ao deste arquiteto. Os paralelos não param por aí, avançando outras dimensões da arquitetura do prédio como o uso de materiais tradicionais como o granito cinza com junta seca dos muros de arrimo, o pinho pintado a óleo fosco cinza escuro do fechamento da cobertura e testeiras, aliados a um galpão agora estruturado em pórticos de concreto de formato acentuadamente geometrizado, a sua cobertura forrada de madeira.

---

<sup>18</sup>Proc. IP 26468 de 07/08/1959; ordem de serviço 10/09/1959, recibo 27/11/1959; contrato de execução 02/10/1959 (PM/ Szymon Goldfarb), habite-se 24/05/1960; inauguração não consta.

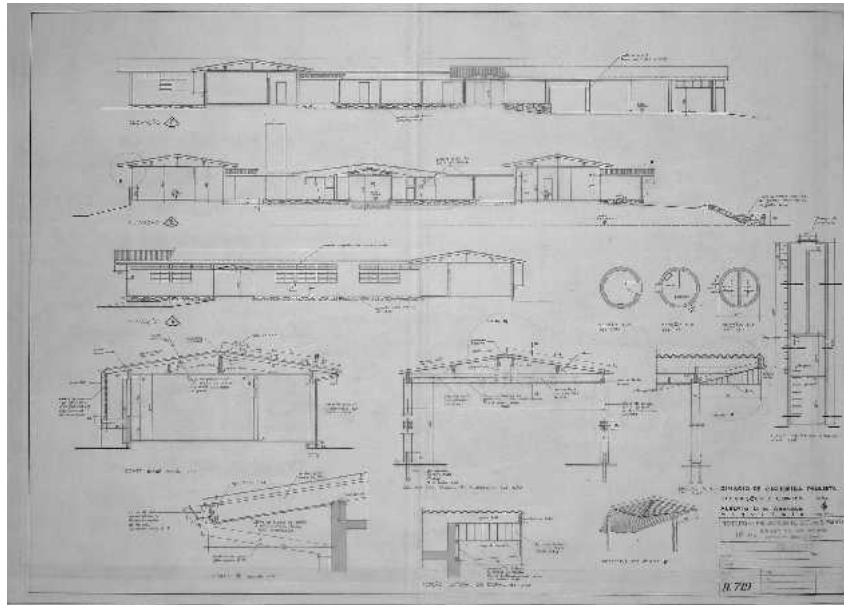
<sup>19</sup>Proc. IP 55493 de 01/09/1960; ordem de serviço 17/03/1961, recibo 24/07/1961; contrato de execução 31/05/1961, (PM), habite-se (não consta); inauguração 05/02/1962.

<sup>20</sup>Proc. IP 36901 de 12/07/1961; ordem de serviço 06/10/1961, recibo 03/07/1962; contrato de execução 18/06/1962, (Sociedade Imobiliária Construtora Garantã Ltda.), habite-se (não consta); inauguração 16/04/1964.

<sup>21</sup>Proc. IP 34399 de 30/06/1961; ordem de serviço 30/09/1961, recibo 21/03/1962; contrato de execução em 12/04/1962 (PM), habite-se 13/03/1965; inauguração 17/11/1965.

<sup>22</sup>Proc. IP 45396 de 04/08/1960; ordem de serviço 20/03/1961, recibo 21/07/1961; contrato de execução em 31/05/1961 (PM/ Hélio Foz Jordão), habite-se 10/07/1962; inauguração 28/09/1962.





**Fig. 62:** Alberto David Monteiro de Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista (0325102): Cortes, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1: 375, 1:750.



**Fig. 63:** Alberto D. M. Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista: fachada frontal. Fonte: IPESP, Proc IP 34399 de 30/06/1961.



**Fig. 64:** Alberto D. M. Andrade, Ginásio de Cachoeira Paulista, Cachoeira Paulista: galpão. Fonte: IPESP, Proc IP 34399 de 30/06/1961.

O salto dimensional imposto pelo último dos projetos citados, o do Colégio Estadual Dr. Epaminondas Ferreira em Itararé, implica em uma abordagem diversa daquela anteriormente presente. As doze salas de aula são abrigadas em um volume de dois andares, localizando-se o galpão e o ginásio coberto a meia altura entre os dois pavimentos. Se a configuração do ginásio de Cachoeira Paulista resultava em certa confusão quanto aos sanitários masculino e feminino, algo parecido repete-se em Itararé: ainda que o deslocamento causado pela inclusão da saleta junto ao anfiteatro seja absorvida pela modulação estrutural correspondente a meia sala de aula, uma última sala de aula deve acabar sendo locada isoladamente junto a um dos pátios, que são presenças constantes nos projetos. Para além da solução em andares, a estrutura em concreto armado desempenha neste caso papel de maior protagonismo tanto no bloco de dois andares quanto no volume que abriga o galpão e o ginásio. Quanto à estrutura, são dignos de nota as dificuldades, alegadas pela firma construtora, de obtenção de pedra britada na região, devendo ser esta transportada pela Estrada de Ferro Sorocabana (Proc IP 36901 de 12/07/1961). Mais

ainda, a cobertura do galpão e ginásio é prevista em telhas de fibrocimento – “brasilit” - e a das demais áreas em laje impermeabilizada sombreada com placas armadas de pumex, restando a dúvida sobre se foi esta a solução adotada. Da leitura do processo citado, somente se pode constatar as prováveis dificuldades de obtenção destes materiais, solicitando a construtora permissão para substituir os ladrilhos decorados Lagrart, fabricados sob encomenda e com prazo de entrega de cerca de três meses, por “material mais nobre”, como por exemplo, pastilhas”.

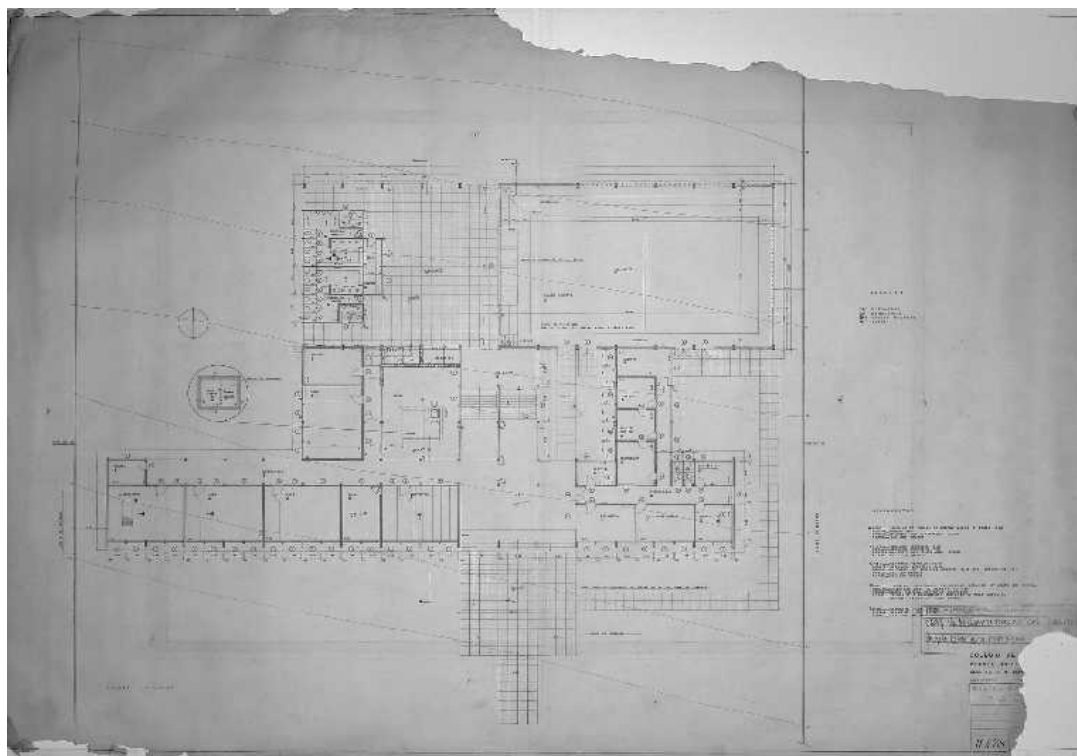


Fig. 65: Alberto D. M. de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé (0448104): Planta superior, coef. red.=1/7,5; esc. 1:750.

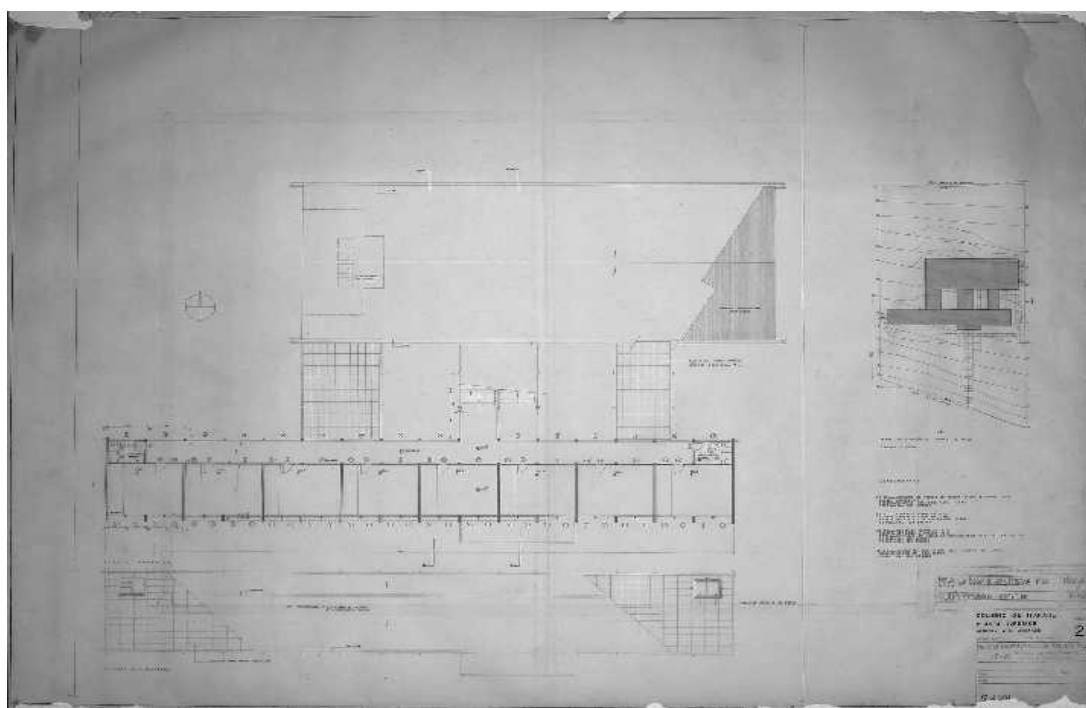


Fig. 66: Alberto D. M. de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé(0448104): Planta inferior, coef. red.=1/7,5; esc. princ. 1:750.

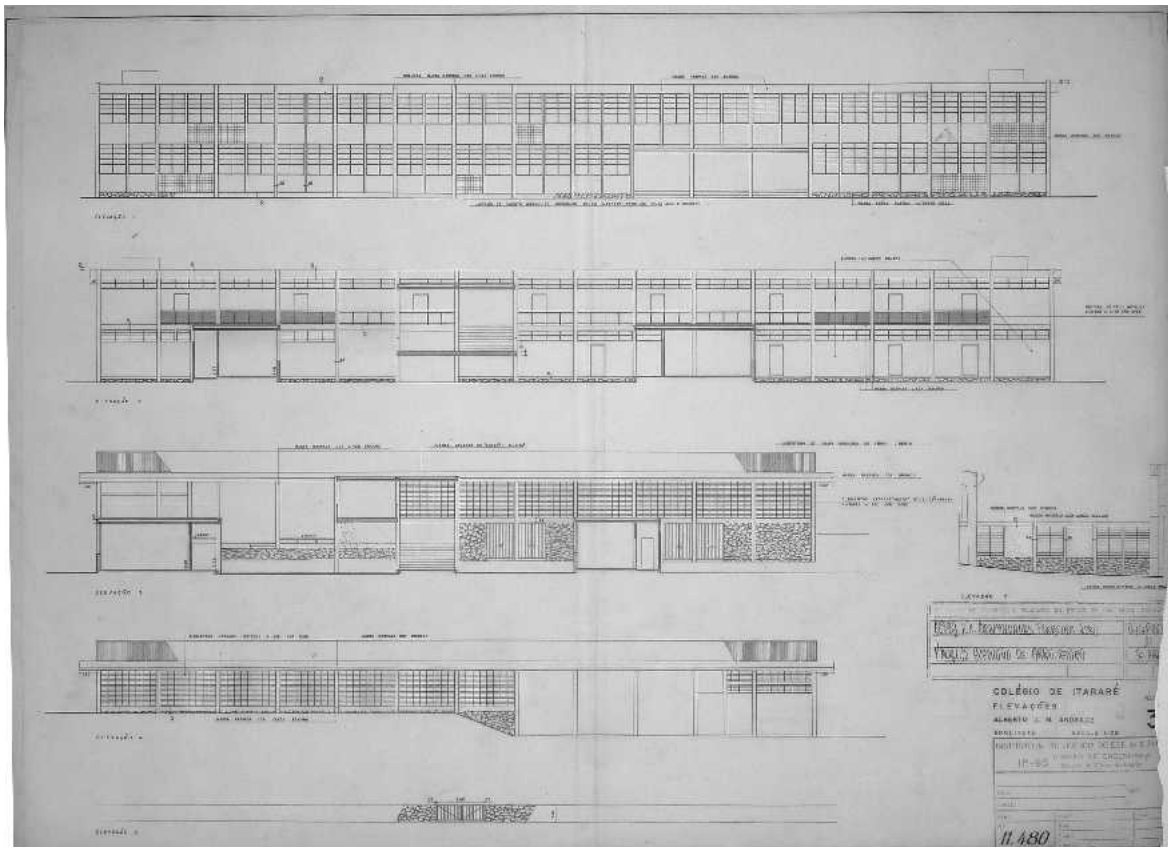


Fig. 67: Alberto David Monteiro de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé: Elevações, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

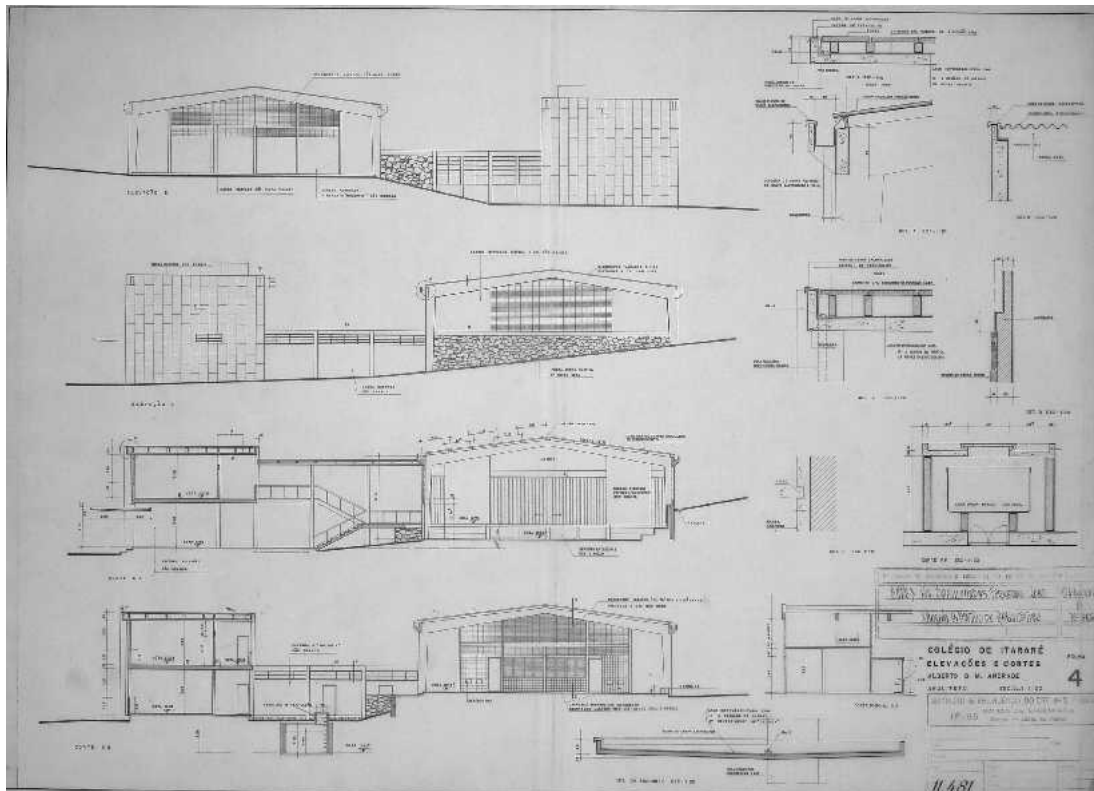


Fig. 68: Alberto David Monteiro de Andrade, Colégio de Itararé, Itararé: Elevações e cortes, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.

Trajectoria semelhante, guardando conteúdos de paralelismo e especificidade compatíveis com aqueles identificados entre a produção de Candia, Bratke e seus colaboradores, pode ser encontrada na série de projetos de prédios escolares elaborados por Plínio Croce e Roberto Aflalo entre 1959 e 1961. Tal trajetória tem início com o Ginásio Estadual de Rio das Pedras<sup>23</sup> no início de setembro de 1959, o que revela ser este escritório um dos primeiros a serem contratados pelo IPESP, juntamente com vários dos até aqui citados. Apesar de poder parecer à primeira vista um edifício excessivamente simples, para o que contribui o limitado programa de necessidades, confundindo-o com um grupo escolar – o que demonstra a heterogeneidade dos programas até então vigentes – a análise mais detida deste projeto revela aspectos sutis, ainda que significativos para um trabalho pioneiro. Se os primeiros projetos previam uma única entrada junto à administração, este esquema é agora aperfeiçoado, de modo que existam duas entradas, uma para o *hall* e daí para os ambientes administrativos, outra para o galpão e as salas de aula. O fato deste *hall* situar-se na porção média do prédio, e não junto ao alinhamento predial – como poder-se-ia esperar de uma solução mais conservadora – aliado ao grande recuo do fechamento permite que ambas as entradas mantenham a proximidade prevista nos exemplares anteriores, permitindo que a cobertura do galpão seja logo atingida pelos alunos e que uma grande área – a maior dentre os projetos aqui incluídos – seja destinada ao público, incrementando a relação entre a escola e a cidade: mais que nos projetos de Zalszupin, todo um lado da administração tem suas janelas abertas ao espaço tornado público. Outros detalhes merecem ser mencionados, como os panos de vidro que vedam o *hall*, marcando igualmente o acesso pelo seu desenho diferenciado, destacando-se na arquitetura austera, ainda que de indiscutível filiação moderna. A forma deste *hall*, o palco e os sanitários são recuados permitindo não só que o acesso fique mais protegido das intempéries mas também que as portas dos sanitários não abram diretamente ao galpão. Tão ou mais significativa, porém, é a configuração conferida pelos arquitetos ao bloco de salas de aula. A solução assimétrica dada à cobertura, ao invés de basear-se em uma única tesoura para a totalidade do vão, prevê uma tesoura para as salas de aula, com uma de suas águas estendendo-se sobre a circulação e atingindo o nível do beiral do galpão. Obtém-se, assim, um pé-direito de 3,40m, ao invés da altura máxima de 3,30m da solução em “V” utilizada para os ambientes administrativos, com a desvantagem adicional de gerar forros assimétricos nas salas de aula, visto que os seus eixos longitudinais não coincidem com a cumeeira. As vantagens desta solução, bem como o grande interesse gerado pela forma de estruturação da solução em “V” assinalada, são perceptíveis através dos cortes transversais dos blocos. Ao mesmo tempo, a circulação das salas de aula, tendo um pé-direito médio mais reduzido, fica mais protegida das intempéries. Técnicas aparentemente tradicionais são, assim, exploradas com extrema habilidade e racionalidade, gerando uma síntese marcada pela sutileza e adequação das soluções.

---

<sup>23</sup>Proc. IP 20167 de 06/07/1959; ordem de serviço 10/09/1959, recibo não consta; contrato de execução 21/09/1958 (PM), habite-se 05/04/1960; inauguração 01/03/1961.

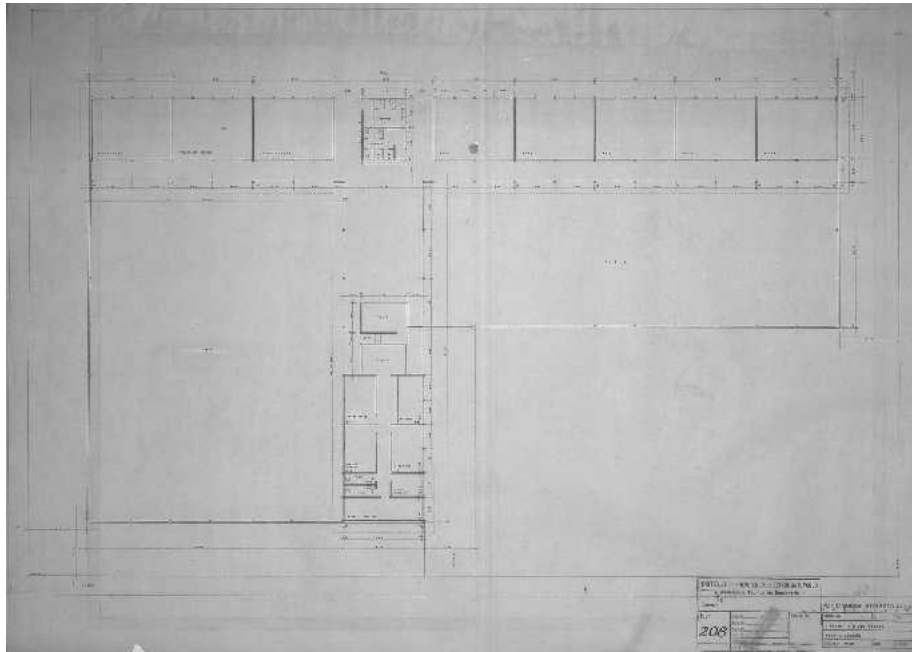


Fig. 69: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Ginásio Rio das Pedras, Rio das Pedras (0534102): Planta de locação, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

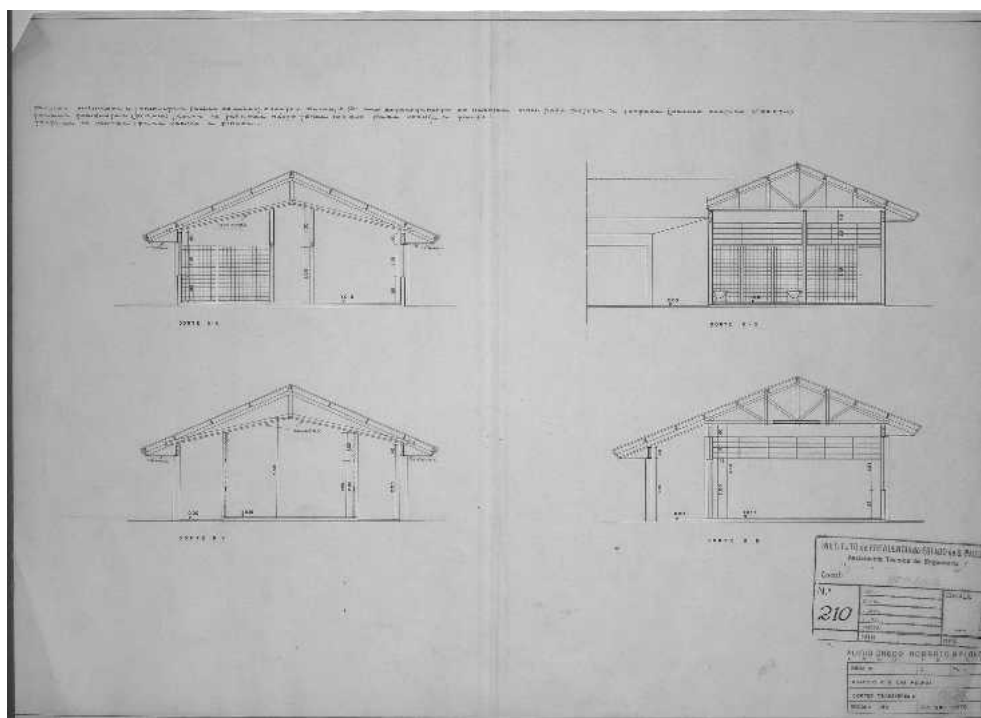


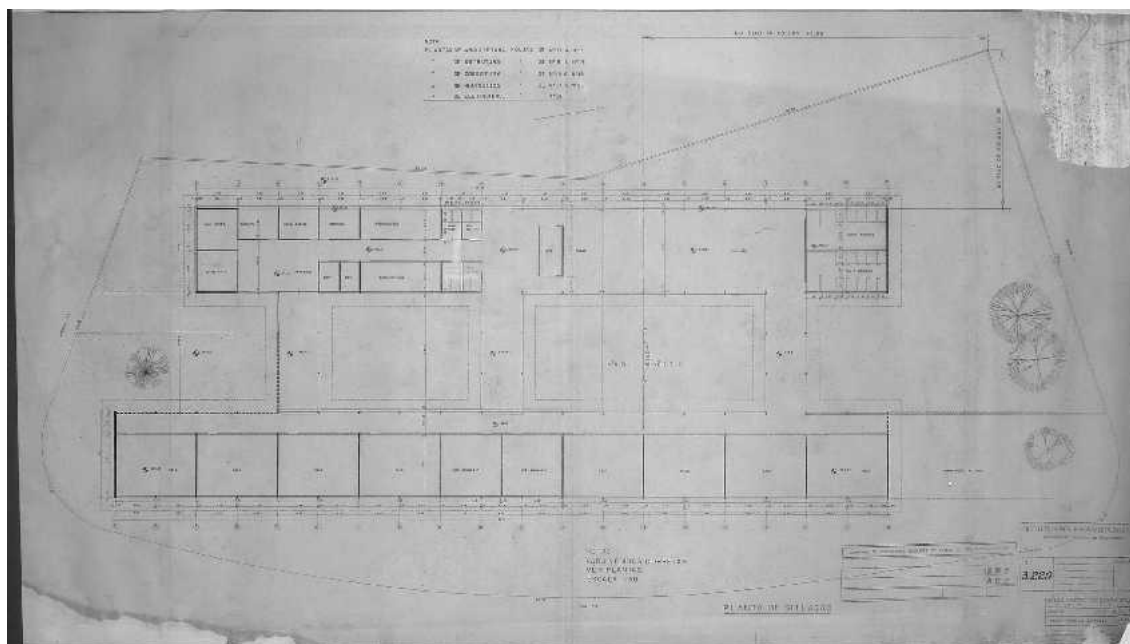
Fig. 70: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Ginásio Rio das Pedras, Rio das Pedras (0534102): Cortes transversais, coef. redução=1/5; esc. 1:250.

Plasticamente, o projeto apóia-se no uso extensivo de vedações em tijolo aparente caído nas faces externas e revestidos com argamassa e pintados nas salas de aula e ambientes da administração, ainda que nada seja predefinido para os elementos estruturais; pisos de cimento com juntas de peroba nas áreas externas e de assoalho nas áreas internas, tabeiras e forros de madeira nas áreas externas e de eucatex nas internas. A opção por estes materiais, entretanto, baseiam-se mais na sua disponibilidade, economia e adequação que em qualquer consideração conceitual, uma vez que encontram-se em outros projetos dos arquitetos, como o Colégio e



Escola Normal de Pompéia. Contratado dois meses após o de Rio das Pedras, e constituindo-se, como se verá à frente, em um dos maiores prédios produzidos pelo IPESP, o partido dos arquitetos adequar-se-á à escala dos problemas apresentados. Isso gerará implicações sobre a técnica construtiva utilizada, como se percebeu claramente na atuação de Bratke, não estando ausente das preocupações dos demais arquitetos ora estudados.

A clareza com que Croce e Aflalo vêem os problemas a serem enfrentados nestes diferentes casos resulta num certo padrão construtivo e mesmo de representação gráfica, cujas nuances são mais tênues que nos casos até aqui analisados, como se vê no projeto do Grupo Escolar do Bairro do Bonfim<sup>24</sup> em Rio Claro. Ainda que o fato de estender grandes pavilhões ao longo do terreno resulte necessariamente em desníveis vencidos por muros de arrimo, por exemplo, no alinhamento externo das salas de aula, o projeto evita que tais desníveis sejam ainda maiores, ao incluir um muro de arrimo em "L" de 0,50m de altura que, no galpão, aumenta o seu pé-direito e gera o desnível do palco. Quanto à sua configuração mais geral, repete a organização em torno de dois pátios, separados por passarela que torna as distâncias resultantes do partido adotado mais facilmente vencidas, e as dependências administrativas continuam atrás do palco. Ainda que inclua duas salas de ensino pré-primário, estranhamente não inclui as demais dependências usualmente previstas para o seu funcionamento – galpão e sanitários próprios, ligação com a cozinha. Apesar da solução construtiva ser menos profundamente explorada em certos aspectos, como o da cobertura em telhas de fibrocimento, esta não deixa de merecer o desenho de mansardas que possibilitam a ventilação do forro.



**Fig. 71: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro, Rio Claro (0556104): Planta de situação, coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.**

<sup>24</sup>Proc. IP 08695 de 27/02/1960; ordem de serviço 21/07/1960, recibo 01/12/1960; contrato de execução 12/09/1960 (PM/ dir. Técnica Eng. Marco Antônio Padula), habite-se 30/09/1961; inauguração 01/02/1962.

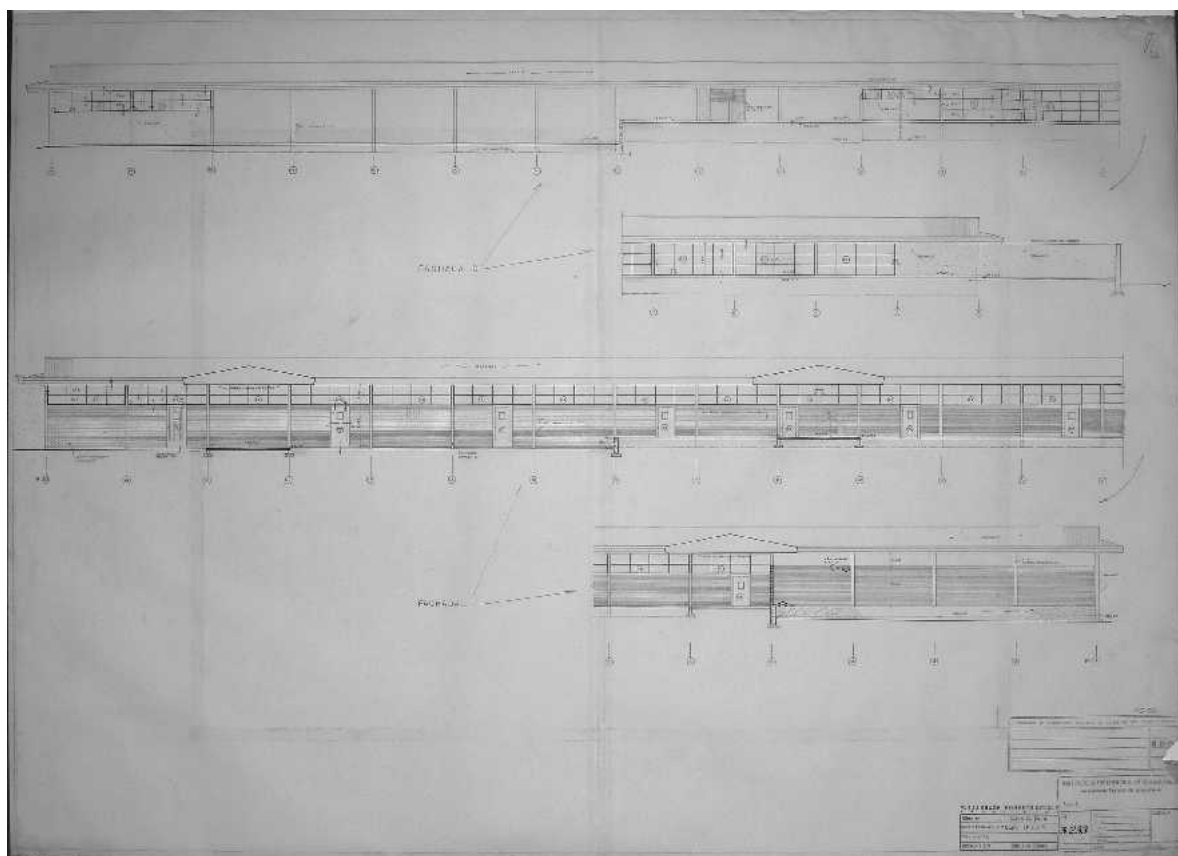


Fig. 72: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.



Fig. 73: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: circulação das salas de aula, ampliações.



Fig. 74: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada das salas de aula.



Fig. 75: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada principal com ampliação de salas de aula.



Fig. 76: P. Croce e R. Aflalo, Grupo Escolar Rio Claro: fachada principal com ampliação de salas de aula.

As ampliações superaram as duas salas de aula inicialmente previstas pelos arquitetos, chegando ao alinhamento predial, desfigurando o edifício. Os elementos de madeira – beirais, tabeiras, forros – revelam-se aqui também os mais suscetíveis à ação do tempo. No projeto do grupo Escolar Profa. Cecília Rolemberg Porto Guelli<sup>25</sup>, em Jundiaí, os arquitetos, voltando a especificar alvenarias de tijolo aparente – agora sem pintura – e elementos estruturais de concreto armado aparente, trocam os beirais por vigas-calha, e estendem as esquadrias até o chão, preenchendo seus quadros inferiores com “chapa lisa brasicor ou brasilit pintada”. Radicalizam o partido já recorrente, organizando todos os espaços da escola em torno de um pátio quadrangular – excetuando-se o palco e camarins, ao fundo, abrindo para anfiteatro aberto –, com salas de aula em dois lados, administração e galpão nos restantes.

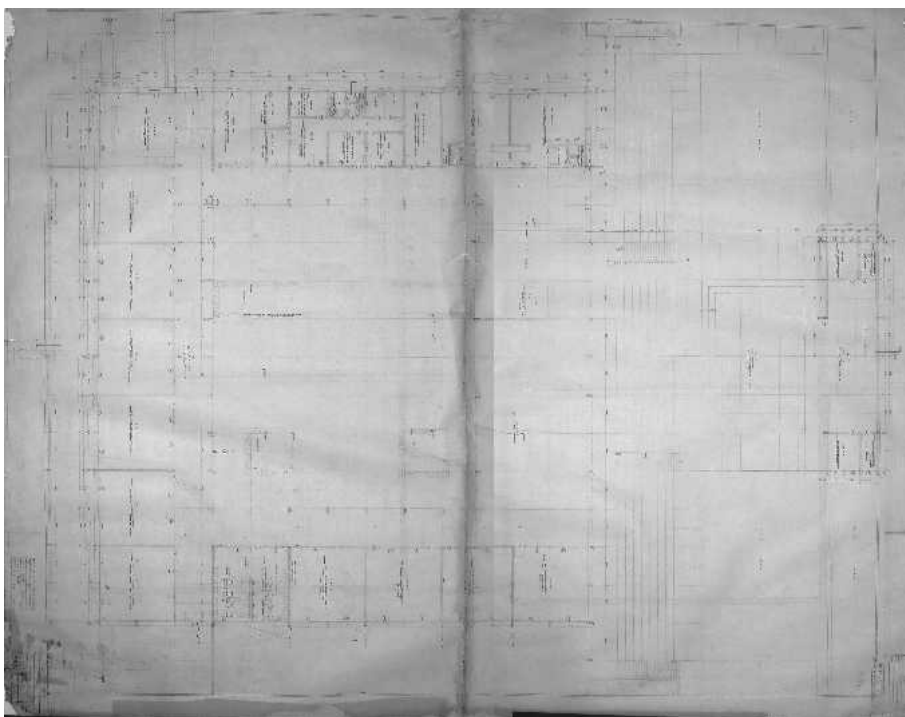


Fig. 77: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Jundiaí IPESP, Jundiaí (0584XXX): Planta geral, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

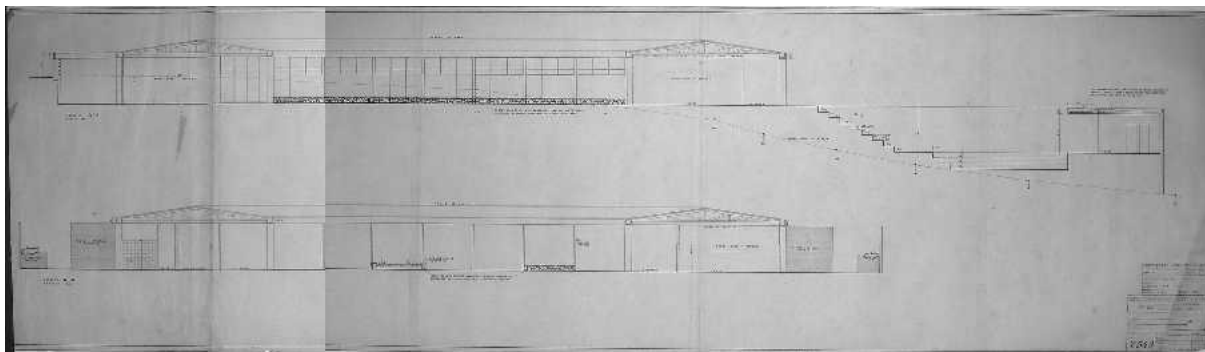


Fig. 78: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Jundiaí IPESP, Jundiaí (0584XXX): Cortes AB CD, coef. redução=1/12; esc. 1:600.

<sup>25</sup>Proc. IP 29513 de 06/06/1960; ordem de serviço ao arquiteto de 29/03/1961, recibo 27/09/1961; contrato de execução em 20/09/1961 (PM/ Davide Primo Lattes), habite-se não consta; inauguração 20/02/1964.



Curiosamente, para Croce e Aflalo a localização e o porte das cidades parecem não ser os fatores determinantes da escolha de soluções construtivas como aquelas até aqui apontadas. De novo para Pompéia, os arquitetos projetam o 2º Grupo Escolar da cidade. Todas as soluções nele empregadas poderiam estar em obras de grandes centros, como a laje impermeabilizada do terraço localizado atrás dos sanitários junto ao galpão, ou aquelas que unem as coberturas mais amplas em telhas de fibrocimento dos blocos. Tais soluções estruturais ou de esquadrias, entre outros, tomam, inclusive, um apuro visual crescente, tornando cada vez mais tangível o conteúdo de modernidade a elas inerente. A inclinação do terreno permitem a construção de um muro de arrimo com altura suficiente para que no pavimento inferior localizem-se as dependências administrativas e do ensino pré-primário, e no pavimento superior, galpão e salas de aula.



Fig. 79: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: fachada.



Fig. 80: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: fachada.

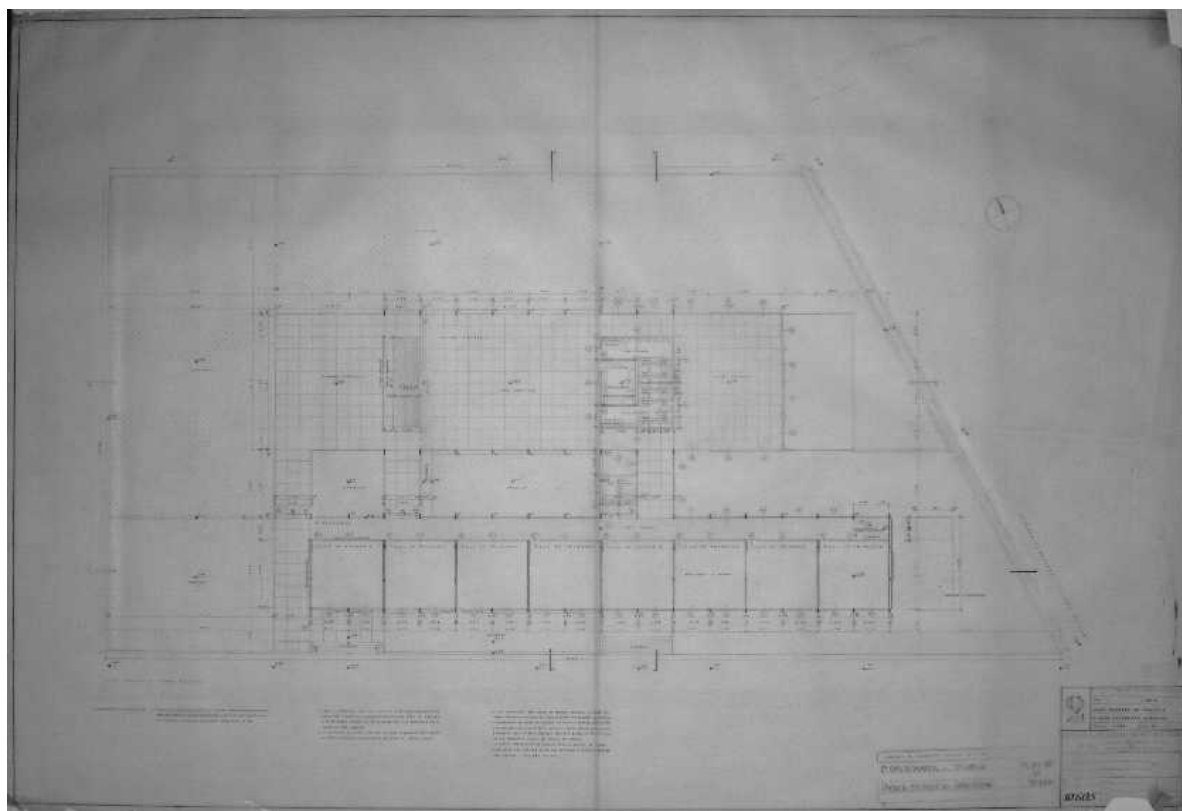


Fig. 81: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: Planta pavimento superior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

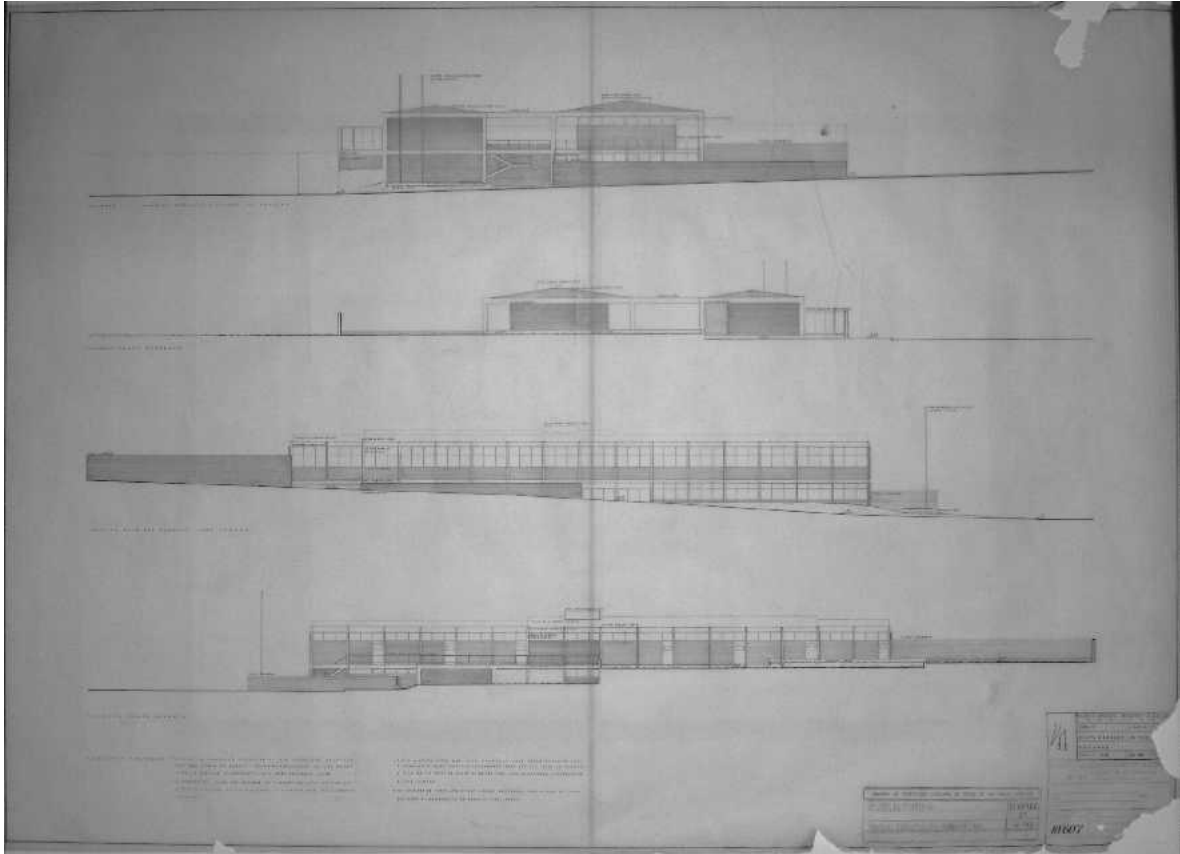


Fig. 82: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia, Pompéia (1111103): Planta pavimento inferior, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

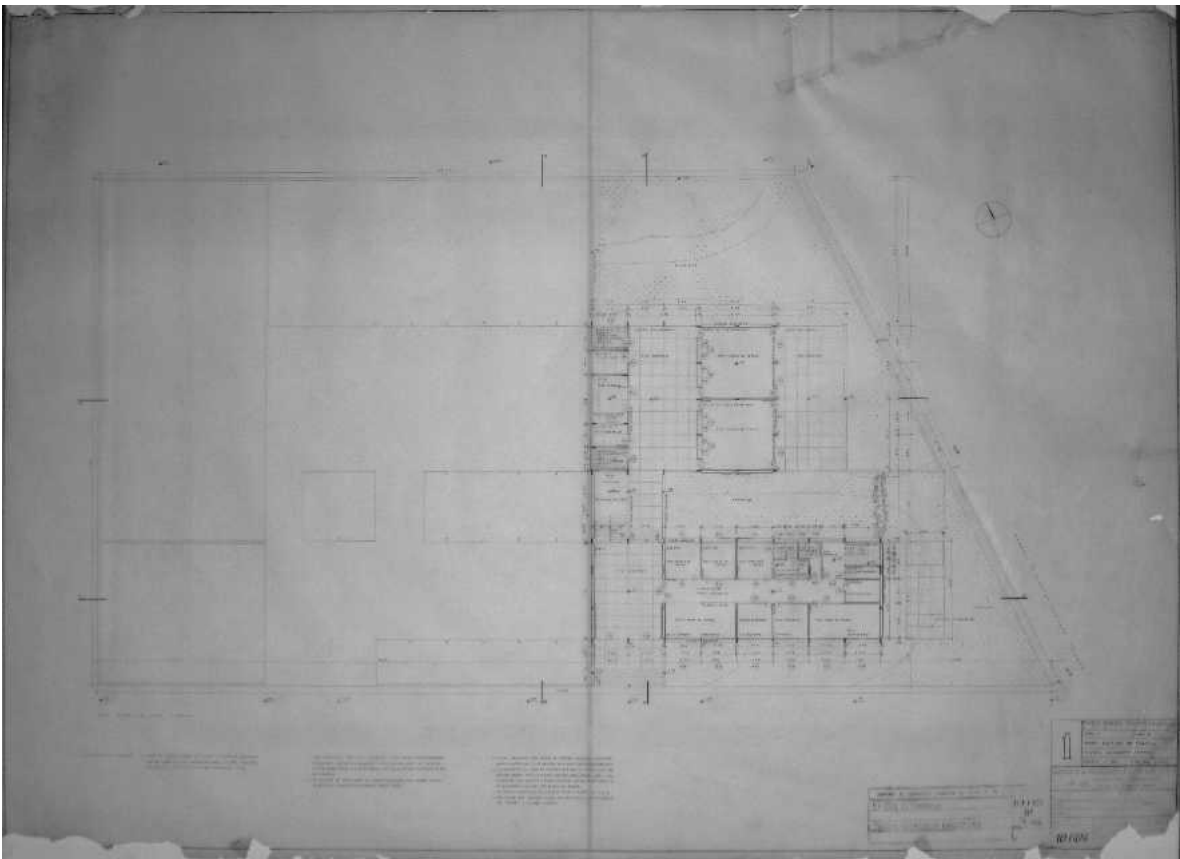


Fig. 83: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia, Pompéia (1111103): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.



Fig. 84: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: passarela.



Fig. 85: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: passarela.



Fig. 86: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: hall.



Fig. 87: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: hall.



Fig. 88: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: escada.



Fig. 89: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: circulação junto à escada.





Fig. 90: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: circulação das salas de aula.

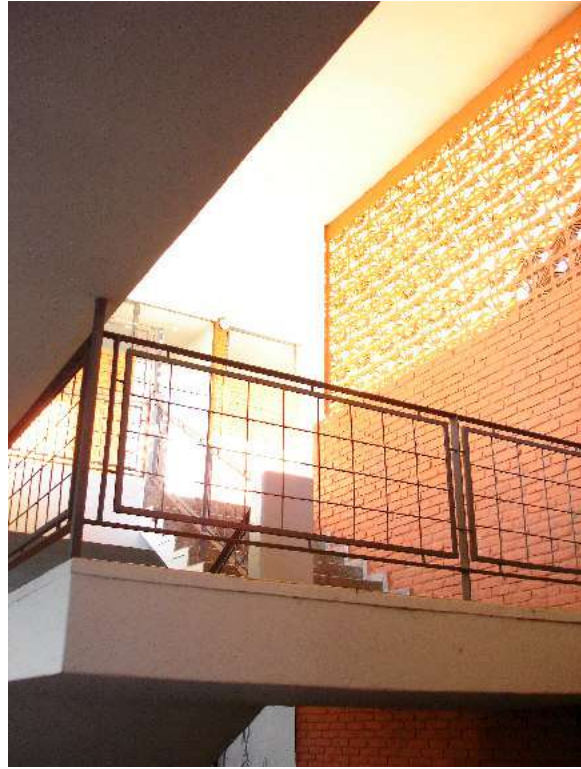


Fig. 91: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: vazio da escada.

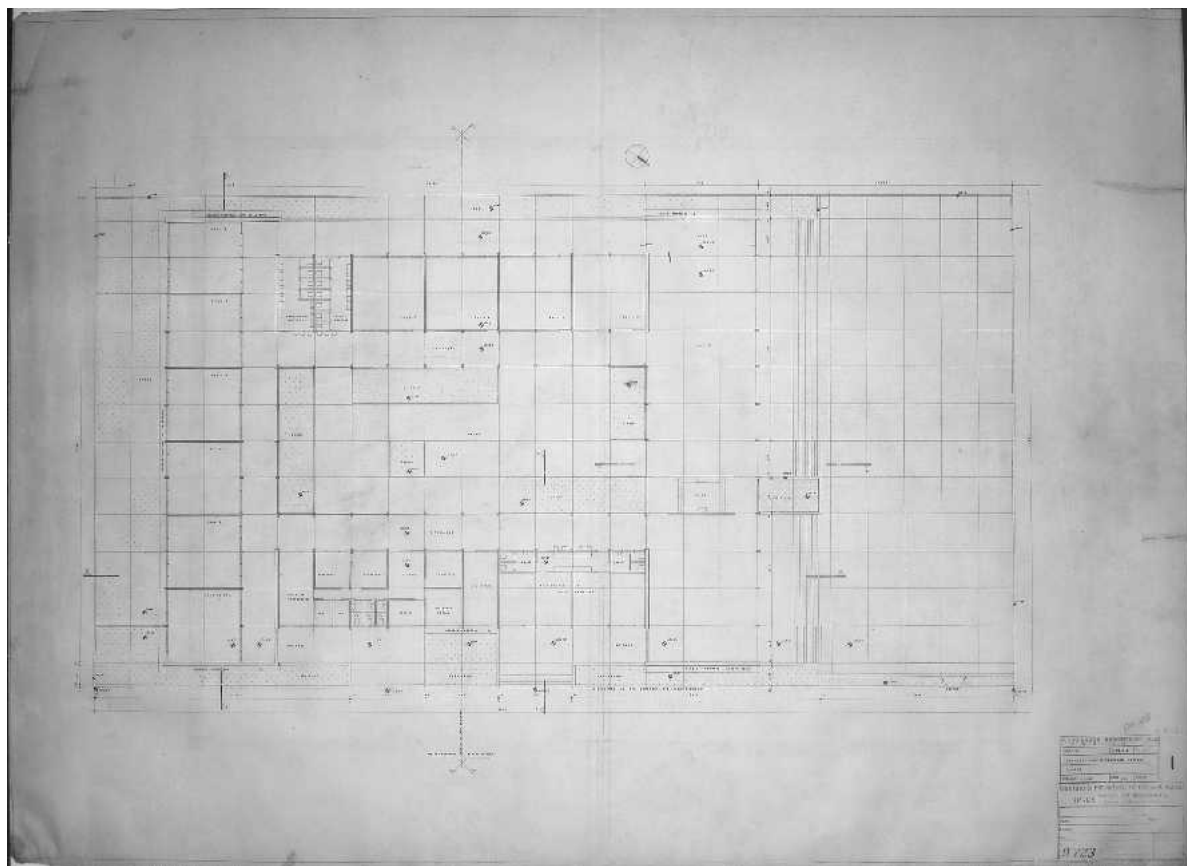


Fig. 92: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: galpão.



Fig. 93: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Pompéia: pátio ajardinado.

Um projeto é elaborado pelos arquitetos para um grupo escolar em Campinas. Nele, o partido de Jundiá é retomado, através de um desenho que, em termos dos materiais utilizados e dos detalhes construtivos, remete ao projeto do grupo escolar de Pompéia. Uma diferença digna de nota é que as salas de aula passam a ser projetadas com a dimensão de aproximadamente 7x7m, gerando um módulo com a metade destas dimensões. Tanto as áreas construídas como as não construídas vão obedecer esta modulação, o que confere um caráter especial à planta.



**Fig.94: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Grupo Escolar de Campinas, Campinas (0505116): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

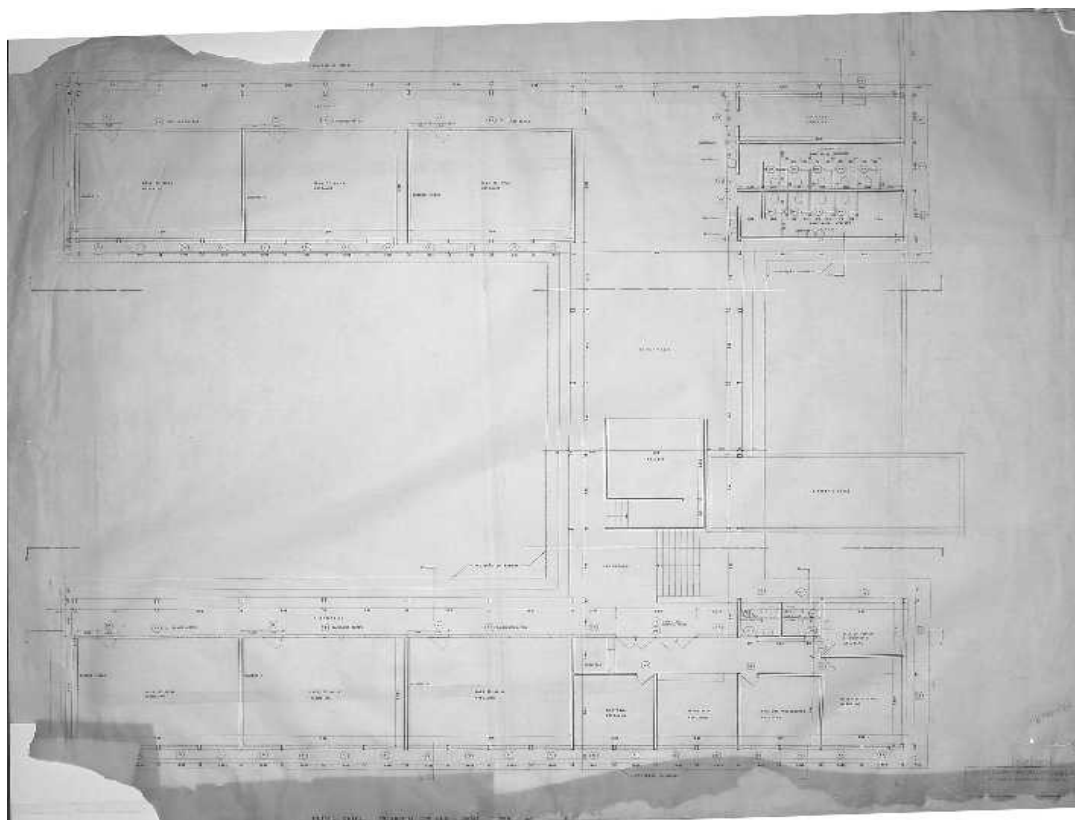
Não se pode afirmar com certeza se a elaboração do projeto é posterior aos de Pompéia e Jundiá, uma vez que o processo IP correspondente não foi levantado. Porém, o fato é que desenhos de Jundiá são datados de 07 e 10/07/1961, os de Pompéia, de 10/1961 e a planta de Campinas, de 24/10/1961.

Ao contrário de Bratke e Candia, Croce e Aflalo parecem não estabelecer colaboração com arquitetos para além dos limites de seu escritório. Resta a indagação se o projeto elaborado em conjunto com João Xavier para o Grupo Escolar Bairro dos Alemães em Piracicaba seria a exceção que confirma a regra, ou se haveria outras motivações, para além de uma colaboração esporádica.

Ao contrário dos desdobramentos posteriores, o projeto retoma parcialmente o partido do projeto de Rio das Pedras, entretanto, com algumas desvantagens. A entrada se dá ainda mais uma vez junto à administração, porém, não se tem acessos independentes para este setor e para os



alunos, o que é agravado pelo posicionamento do palco, que ao contrário da orientação do FECE, não é apenas uma ligeira elevação do piso, recebendo paramentos de alvenaria e escada. A solução adotada impõe que os sanitários agora abram-se diretamente ao galpão, e que sua planta, assim como a da cozinha, tomem formato excessivamente estreito e alongado; as salas de aula das diferentes alas possuem orientações geográficas opostas, sem receber tratamento diferenciado nas fachadas. Baseando-se de novo na ligação ortogonal de pavilhões de igual largura, abandona-se as soluções de cobertura elaboradas em Rio das Pedras para as salas de aula, o que resulta na assimetria de seus forros, como apontado. O desenho dos elementos da cobertura, por exemplo, abandona o rigor anterior para limitar-se a uma representação esquemática; a dimensão dos panos das esquadrias basculantes reduz-se, convergindo com as medidas convencionais. João Xavier desenvolve projetos para o IPESP: Grupo Escolar do Bairro do Tanque,<sup>26</sup> em Atibaia; Grupo Escolar da Estação<sup>27</sup>, em Juquiá; Grupo Escolar de Marinópolis<sup>28</sup>, distrito de Pereira Barreto; Grupo Escolar de Vila dos Remédios<sup>29</sup>, em Salesópolis.



**Fig. 95 Plínio Croce, Roberto Aflalo, João Xavier: sem título, Piracicaba (0590401): sem título (planta baixa), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

<sup>26</sup>Proc. IP 26465 de 07/08/1959; ordem de serviço ao arquiteto de 07/10/1959, recibo assinado pelo arquiteto em 22/10/1959; contrato de execução em 26/10/1959 (PM), habite-se 19/10/1960; inauguração 31/10/1961.

<sup>27</sup>Proc. IP 32408 de 18/09/1959; ordem de serviço ao arquiteto de 28/04/1960, recibo 19/10/1960; contrato de execução em 12/06/1960 (PM/ Davide Primo Lattes), habite-se 28/09/1962; inauguração 17/08/1962.

<sup>28</sup>Proc. IP 52044 de 23/08/1960; ordem de serviço 13/03/1961, recibo 19/05/1961 (empenho); contrato 31/05/1960 (PM/ SENA Sociedade de Engenharia, Arquitetura e Construções Ltda.), habite-se 06/12/01962; inauguração não consta.

<sup>29</sup>Proc. IP 15157 de 10/12/1957; OS 23/06/1961, recibo 04/09/1961; contrato de execução 25/07/1961 (PM/ Comercial e Construtora ROE Ltda./ Miguel Gemma e John Ulic Burke Jr/ Afonso Coan), habite-se não consta; inauguração não consta.

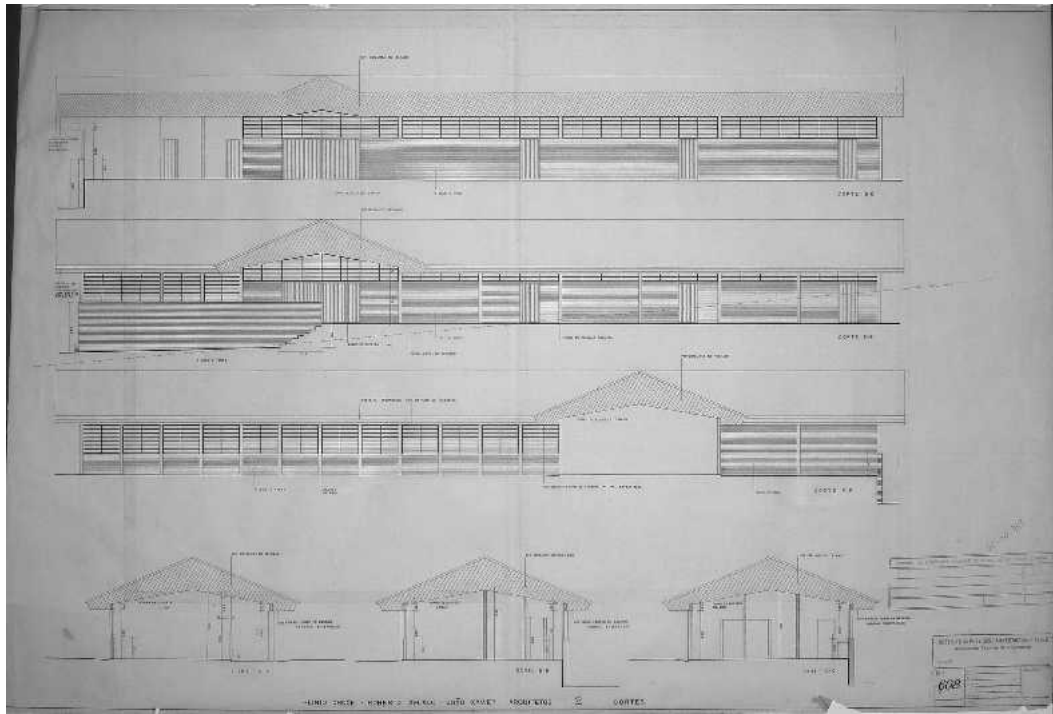


Fig. 96: Plínio Croce, Roberto Aflalo, João Xavier: sem título, Piracicaba (0590401): sem título (cortes), coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

O primeiro deles, de Atibaia, não consta dos levantamentos de projetos. Os dois seguintes não revelam-se expressivos, o segundo enfrentando dificuldades para materializar o partido presente, por exemplo, em Millan, que estabelece dois pavilhões destinados respectivamente à salas de aula e administração/ galpão/ sanitários, seja do ponto de vista da adequação à topografia do sítio, seja na resolução da planta. O desenho, especialmente das fachadas, guarda paralelos fortíssimos com aqueles dos projetos de Croce e Aflalo, para Rio das Pedras e Piracicaba.

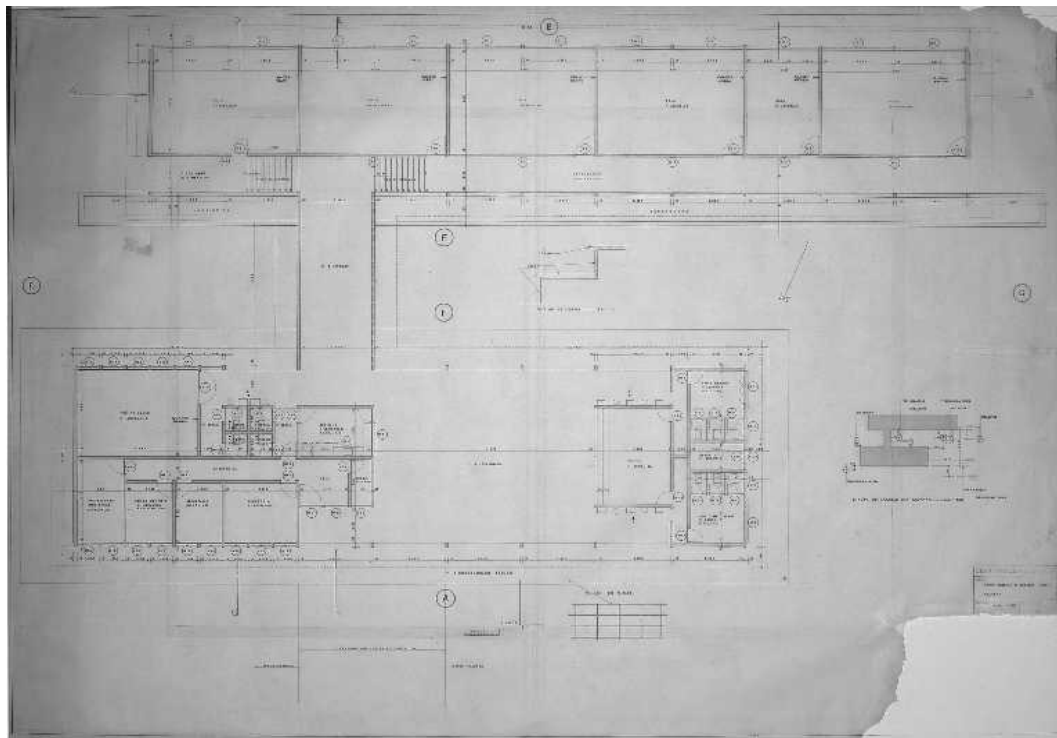


Fig. 97: João Xavier, Grupo Escolar da Estação, Juquiá (0223102): Planta, coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.

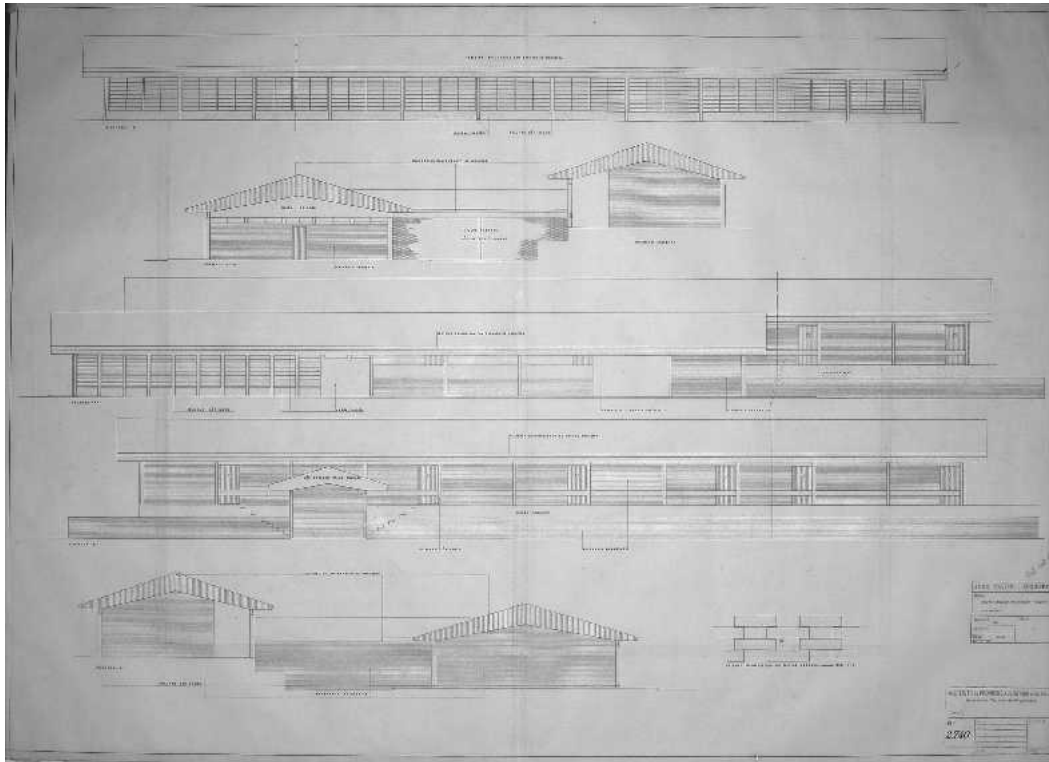


Fig. 98: João Xavier, Grupo Escolar da Estação, Juquiá (0223102): Fachadas, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

O projeto para Marínópolis apresenta uma melhor resolução de planta, derivada de uma determinada modulação estrutural e de uma certa simetria – sem, no entanto, atingir o nível das elaborações de um arquiteto como Salvador Candia. Dificuldades são enfrentadas pelo arquiteto, em relação aos espaços do pré-primário: a área por ele destinada às suas dependências, ou seja, o quadrado correspondente ao espelhamento da administração – claramente fica aquém da necessária, resultando num galpão do pré-primário alongado, com os pilares locados em seu centro. Em especial, a cozinha precisa avançar em direção ao palco – a cozinha quase sempre sendo posicionada atrás deste – gerando um claro “ruído”. Já o pilar presente no interior da sala de professores indicava o tipo de problemas que o arquiteto enfrentaria. O tratamento dado às fachadas, porém, afasta-o definitivamente de qualquer uma das referências até aqui estudadas.

Finalmente, tem-se o o grupo escolar situado na estrada que liga Mogi das Cruzes a Salesópolis. Fruto de um processo aberto em dezembro de 1957, somente é efetivado em 1961, não havendo elementos que permitam elucidar o que ocorre neste intervalo de cerca de quatro anos. Apesar de ser implantado em terreno com inclinação de cerca de 4,5m desde a administração até o pré-primário, o projeto não define níveis e escadas ligando a administração e o galpão e este aos sanitários e demais dependências situadas atrás do palco, como de fato acontece. Pelo contrário, eleva a administração, prevendo escadaria à sua frente. Essa incongruência é explicada através da leitura do processo IP 15157 de 10/12/1957: o terreno não correspondia ao levantamento topográfico fornecido ao arquiteto, Isso resulta em aditamento de contrato, correspondente a movimentação de terra, contenção, fundações, drenagem, entre outros.

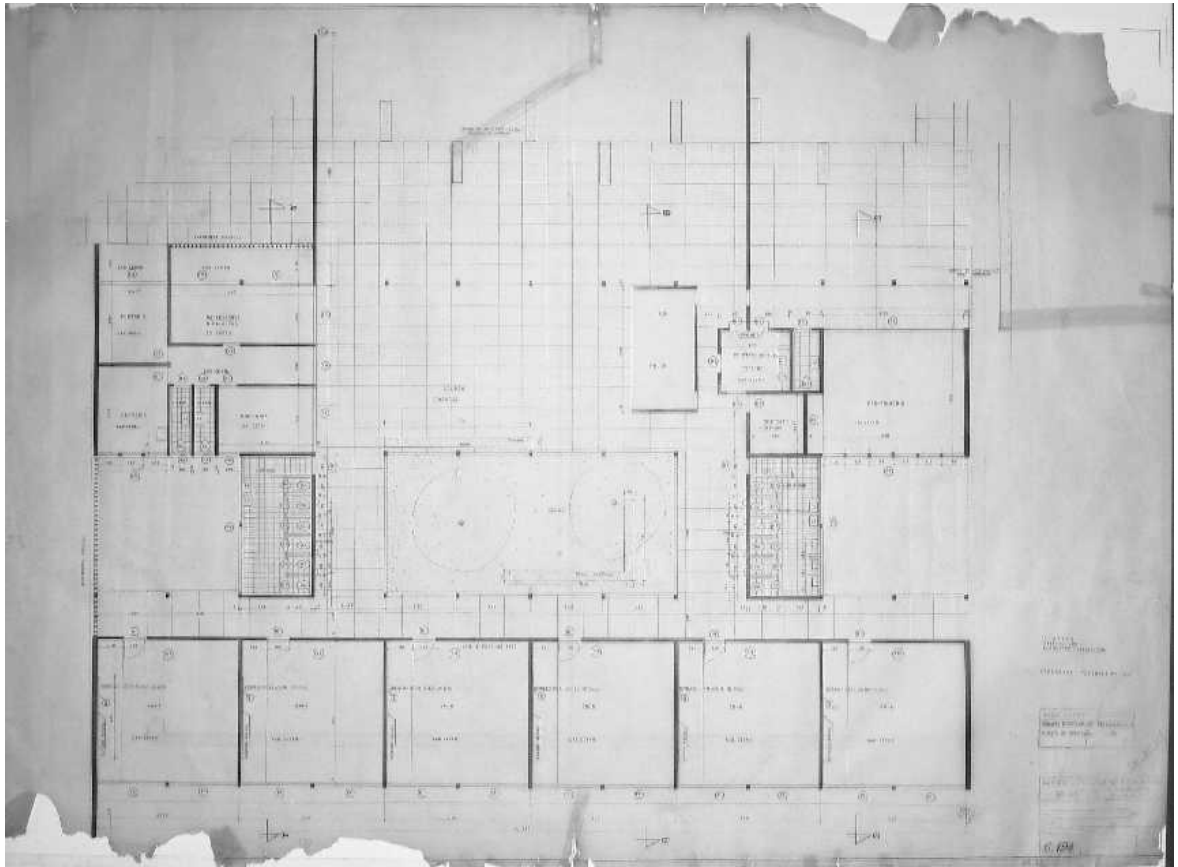


Fig. 99: João Xavier, Grupo Escolar de Marinópolis, Pereira Barreto (0882101): Planta de execução, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

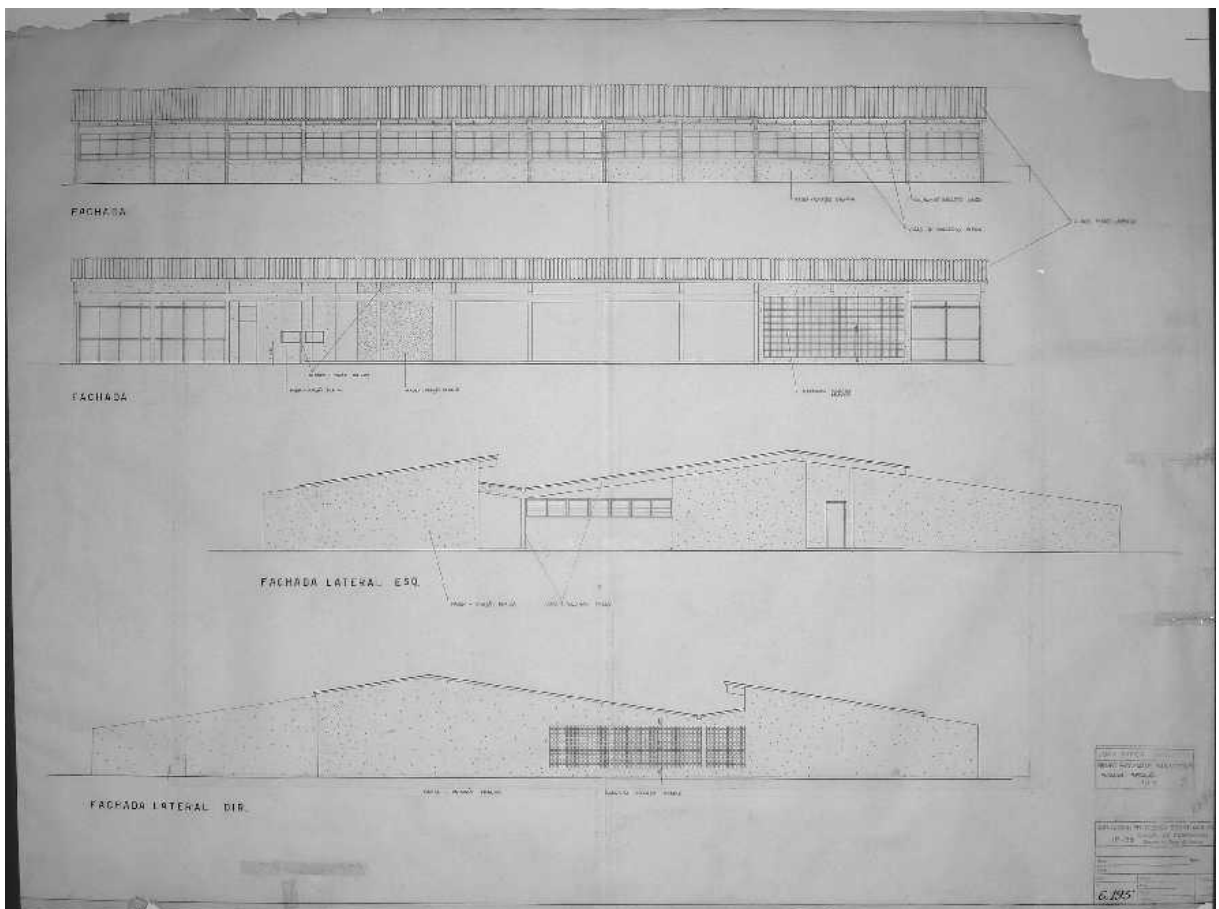


Fig. 100: João Xavier, Grupo Escolar de Marinópolis, Pereira Barreto (0882101): Fachadas execução, coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

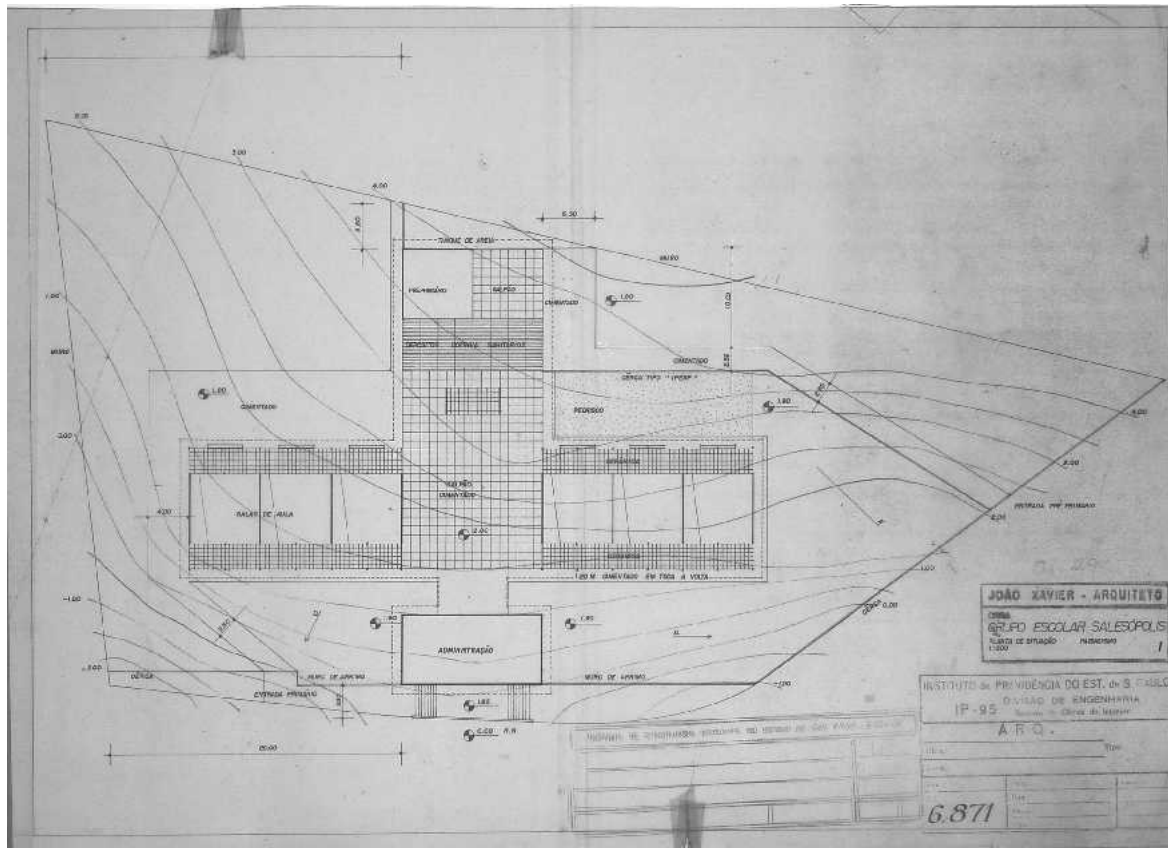


Fig. 101: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Planta de situação paisagem, coef. redução=1/3,75; esc. 1:750.

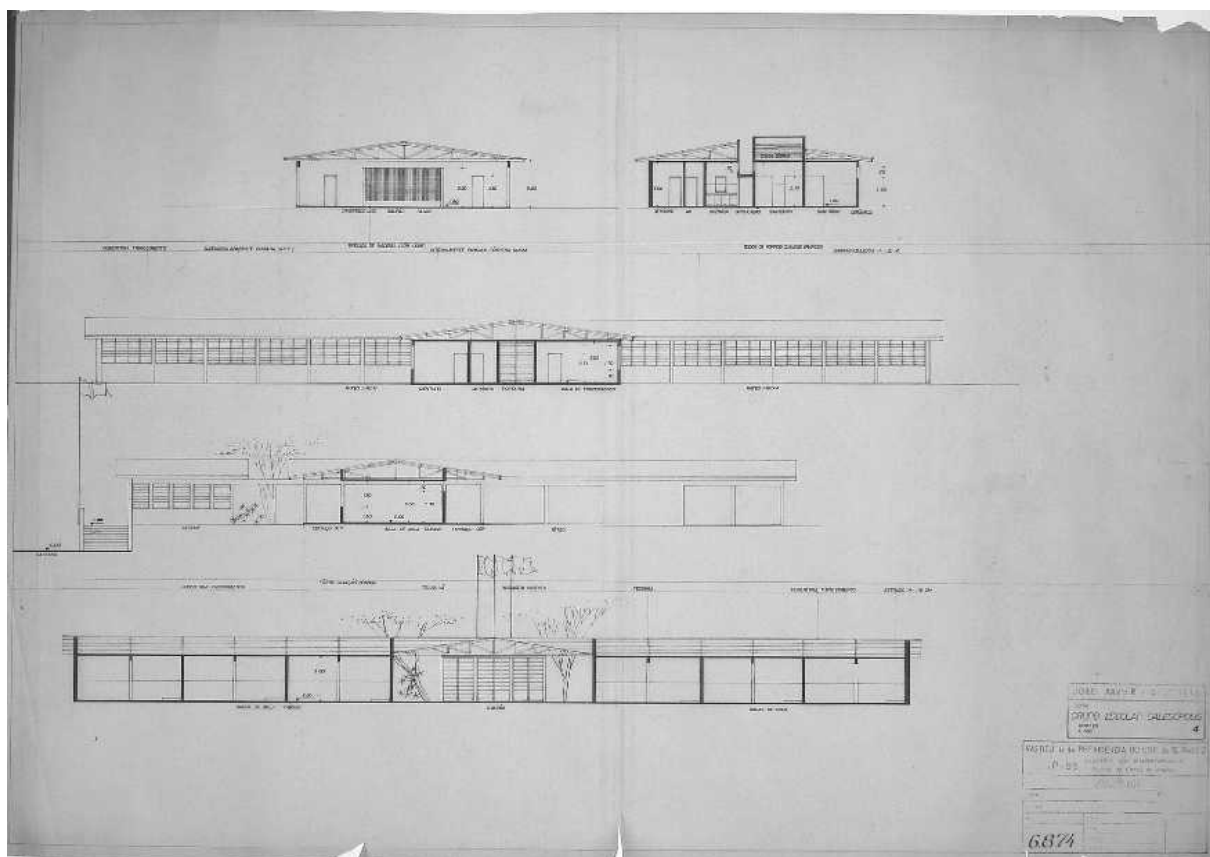


Fig. 102: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Cortes, coef. redução=1/5; esc. 1:500.



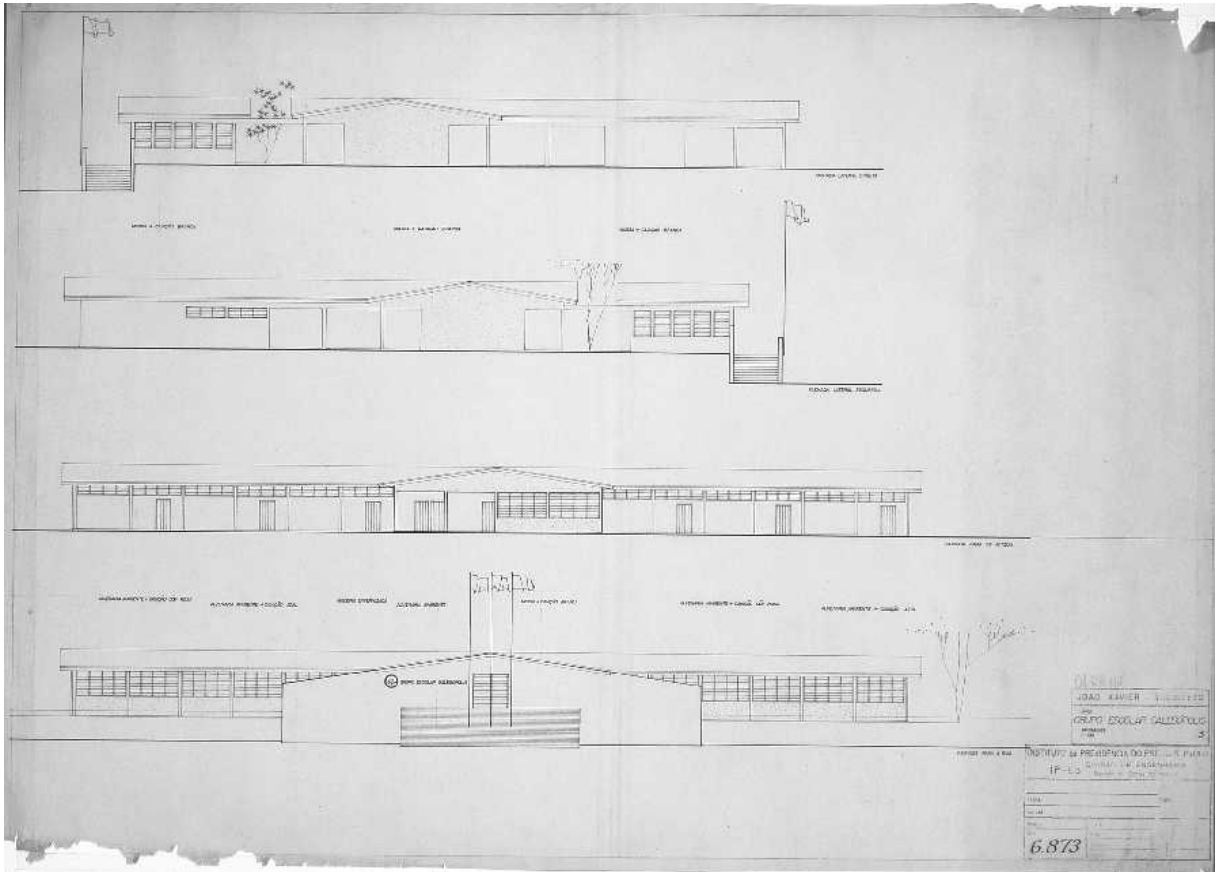


Fig. 103: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis (0129401): Fachadas, coef. redução=1/5; esc. princ. 1:500.



Fig. 104: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: salas de aula e administração.



Fig. 105: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão e desnível da administração.



Fig. 106: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão e palco.



Fig. 107: João Xavier, Grupo Escolar Salesópolis, Salesópolis: galpão.

Este equívoco acaba por facilitar a adaptação do projeto para outros locais, contribuindo para isso também o fato de que a passagem coberta da administração para o galpão é autônoma, permitindo a conexão entre eles independentemente dos níveis em que se encontram. Deve-se notar também que à época em que o projeto é elaborado, o FECE já vinha atuando com intensidade no planejamento e programação da rede escolar, sendo que este projeto obedece rigorosamente ao programa de necessidades do grupo escolar tipo I e à lista de diretrizes posteriormente por ele publicados em 1963, o que o torna passível de adquirir conteúdo modelar.

Os visíveis conflitos dos projetos anteriores são superados neste projeto, que adota uma modulação estrutural de 3,5mx3,5m, seguindo o exemplo de Croce e Aflalo em Campinas. Não se consegue, porém, uma síntese tão completa como a destes arquitetos, sendo tal modulação flexibilizada na largura das circulações que ladeiam as salas de aula, bem como na divisão interna da administração e do pré-primário. Isto pode ser entrevisto em pequenos detalhes, como a diferença de dimensões dos sanitários da administração, ou o corredor fechado que se faz necessário para se acessar o pré-primário.

Independentemente destes detalhes, a planta é bem resolvida, ainda que – ou, do ponto de vista de setores da administração escolar, exatamente por que – ao contrário das escolas concebidas em torno de um pátio central, a configuração em cruz implique em uma nítida segregação espacial. É claro que neste caso o galpão ocupa posição central enquanto elemento aglutinador, porém, enquanto pátios como aqueles até aqui vistos – especialmente aqueles quadrangulares de Croce e Aflalo – apresentam-se como um prolongamento dos diversos espaços da escola, uma área que todos estes espaços têm em comum, sugerindo unidade e o convívio permanente, no caso de João Xavier ele apresenta-se como um quinto espaço bastante definido – em adição à administração, ao palco/ pré-primário e às duas alas de salas de aula. Ou seja, serve à reunião de pessoas que até então não estão juntas. Sintomática é a reprodução deste configuração em cruz na administração, não só com a definição de um, mas de dois corredores, devidamente hierarquizados: um corredor principal, mais largo, sem portas, outro corredor, secundário, mais estreito, para onde abrem-se os ambientes.

O olhar que vê nessa disposição espacial vantagens ao invés de desvantagens, provavelmente não se importa com fatos como o de que tal partido implica em longo trajeto até o pré-primário, localizado nos fundos da escola; na inexistência de entrada exclusiva para alunos do primário, na separação dos pátios do primário e do pré-primário através de cercas.

Pelo contrário, a construção do edifício revela-se a qualquer olhar bem resolvida, através da estrutura em concreto armado aliado a tesouras de madeira que tomam no galpão uma forma mais complexa, que demanda o conhecimento do carpinteiro que a executa, e que não encontra definição e representação gráfica compatível no único corte que o atravessa: o projeto não inclui corte no sentido administração/ galpão/ pré-primário. A cobertura é de fibrocimento, sendo que

nas diferentes regiões do estado em que este projeto é construído ocorre o mesmo tipo de incidente: o destelhamento da cobertura pela ação de ventos fortes.

Este problema não é imediato, mesmo porque a utilização do projeto para outras localidades se dá antes mesmo da conclusão da obra de Salesópolis, e sua eventual avaliação. Inicialmente sofrendo os efeitos de inundações ocorridas na região, posteriormente alegando custos adicionais por conta da necessária revisão do projeto, a obra sofre sucessivas paralisações, resultando mesmo na rescisão do contrato de sub-empitada firmado entre a Prefeitura Municipal e a firma Comercial e Construtora ROE Ltda., substituída pelos engenheiros Miguel Gemma e John Ulic Burke Jr., de Mogi das Cruzes e, depois, pela Construtora COAN Ltda. Enfim, a obra passa pela Comissão Mista DOP-IPESP, a partir de 1965, e só é concluída em 1967.

### 3.7. Edifícios de grande porte

É verdade que, pelo caráter inovador destas propostas, e pela proximidade que os arquitetos citados mantinham entre si, poder-se-ia mesmo aventar a possibilidade de discussões em grupos, ainda que diferentes daquele usualmente referido. Por outro lado, se tais propostas baseadas na retomada de materiais e técnicas tradicionais aliadas a uma abordagem moderna arrefecem, certamente isto não se dá pela sua substituição pelo “que de mais avançado existia à época”, mas sim por conta de cautelosos desdobramentos no interior da atuação destes produtores. Neste sentido, ocupa posição fundamental a análise dos projetos de grande porte encomendados pelo IPESP, que pode ser efetuada a partir da tabela seguinte:

**Tabela 21: Processos IP relativos a obras de grande porte contratados com escritórios privados de arquitetura pelo IPESP, ordenados por data de escalação/ ordem de serviço**

PROCESSO	DATA	PROGRAMA	CIDADE	AUTOR	TIPO	ESCALAÇÃO	OS
02206	23/01/59	col/en	Pompéia	Plínio Croce e Roberto Afalo	NC	NC	10/11/59
30076	29/08/59	col/en	Tanabi	Carlo Benvenuto Fongaro	NC	NC	21/01/60
18759	23/06/59	col/en	Mauá	Maurício Tuck Schneider	NC	??/04/60	NC
08093	23/02/60	col/en	Nova Granada	Jorge Zalszupin	NC	25/04/60	28/04/60
24043	12/05/60	col/en	Lorena	David Araújo Benedito Ottoni	II	26/07/60	NC
22689	07/05/60	col/en/ge	Votuporanga	Romeu Thomé da Silva	II	27/03/61	26/06/61
42186	25/07/60	col	Tupi Paulista	Maurício Nogueira Lima	I	28/03/61	29/03/61
78816	26/12/60	le	Marília	Salvador Candia	II	15/05/61	26/06/61
31622	19/06/61	col/en	Garça	Júlio Roberto Katinski	I	24/08/61	25/09/61
42189	25/07/60	col	Indaiatuba	Dante de Souza Pereira Autuori	I	17/09/61	19/09/61
36901	12/07/61	col	Itararé	Oswaldo Arthur Bratke/ Alberto D. M. de Andrade	NC	05/10/61	06/10/61
32133	21/06/61	col	Ribeirão Preto	Adolpho Rubio Morales*/ Abelardo Riedy de Souza/ Alfredo Paesani	II	21/02/62	27/02/62
34661	20/06/62	le	Piracicaba	Não contratado	-	-	-

Col=colégio, col/en=colégio e escola norma; col/en/ge=colégio e escola normal com escola de aplicação; ie=instituto de educação (semelhante a col/en/ge)

Escalação: data de definição e convite, por parte do IPESP, do arquiteto;

OS: data de assinatura da ordem de serviço



Além do projeto do Ginásio de Utinga, tem-se apenas dois projetos que poderiam ser agrupados pela afinidade aos conceitos de Artigas: o de Maurício Tuck Schneider para o Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá e o de Júlio Roberto Katinsky e Abraão Velvu Sanovicz para o Colégio Estadual e Escola Normal Hilmar Machado de Oliveira, em Garça, não construído.



Fig. 108: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: vista geral.



Fig. 109: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: vista geral com auditório à dir.



Fig. 110: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão.



Fig. 111: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão e salas de aula.



Fig. 112: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: sala de aula.



Fig. 113: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: galpão e pátio do primário.

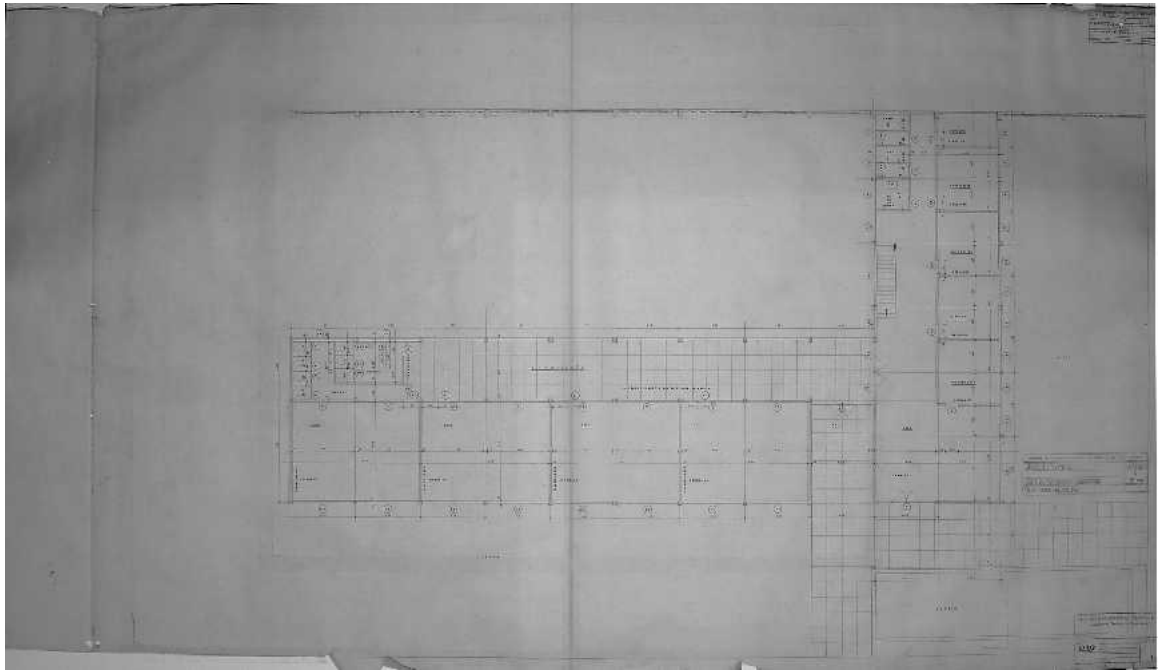


Fig. 114: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Normal, Colégio Ginásio e Primário, Pompéia (1111101): Planta pavto. inferior; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

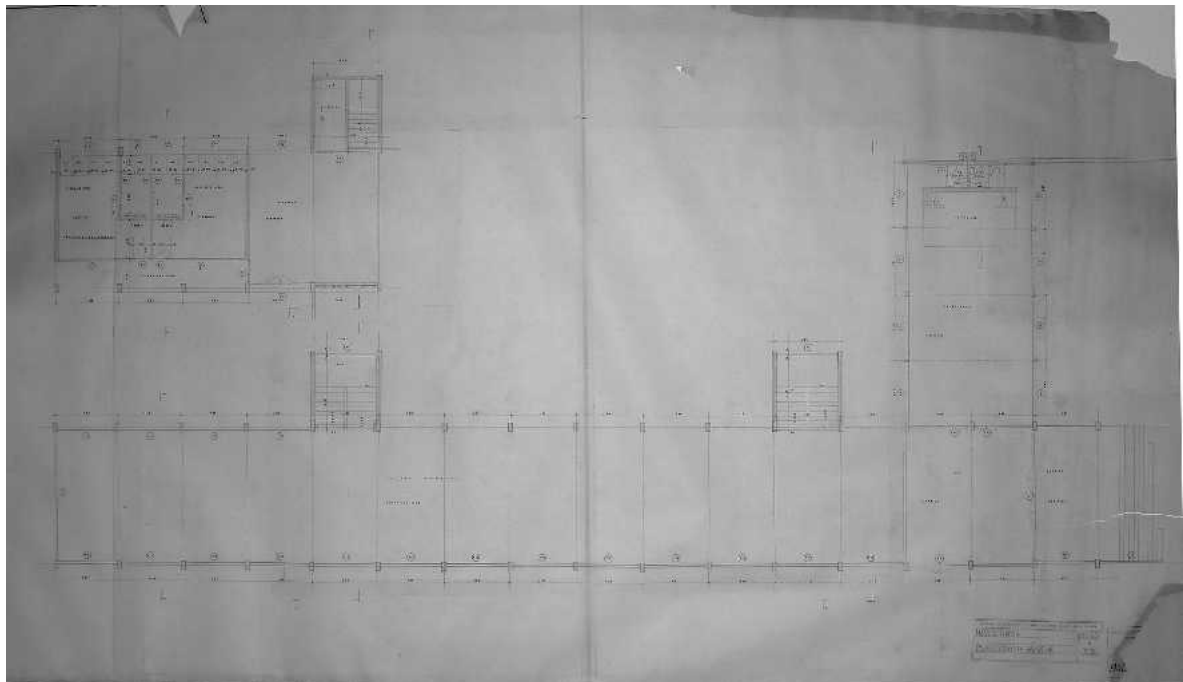


Fig. 115: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Escola Normal, Colégio Ginásio e Primário, Pompéia (1111101): rasurado (planta pavto. térreo e grêmio/ vestiários no pavto. inferior); coef. redução=1/5; esc. 1:500.

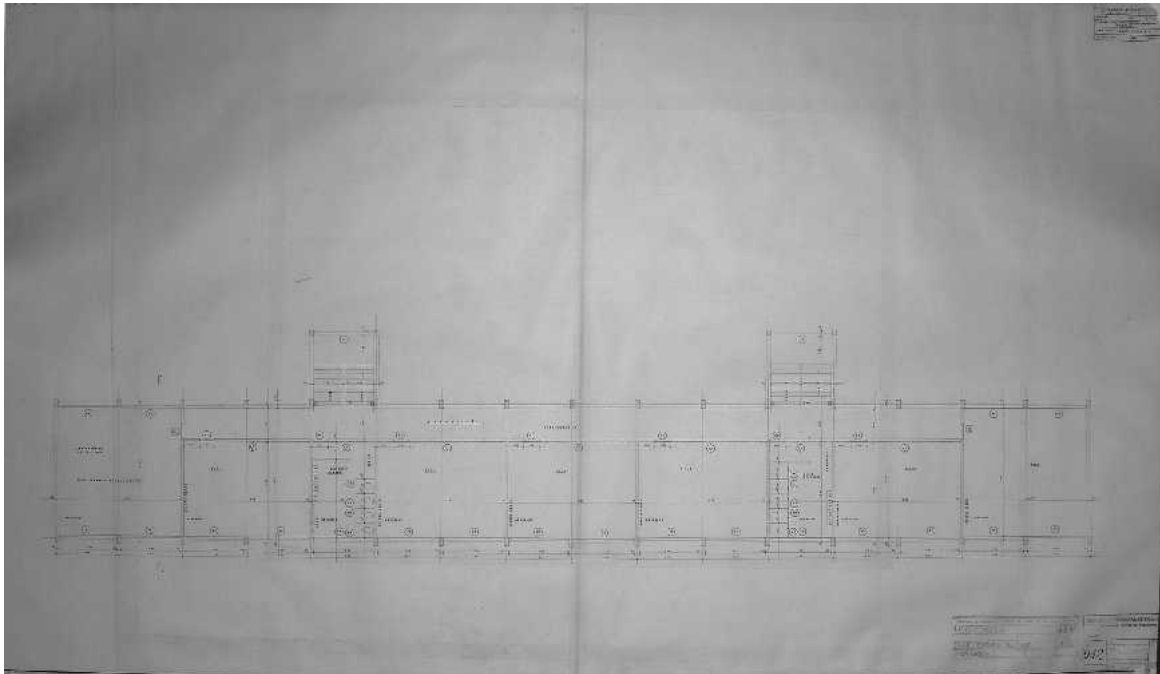


Fig. 116: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia (1111101): Planta baixa do pavimento; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

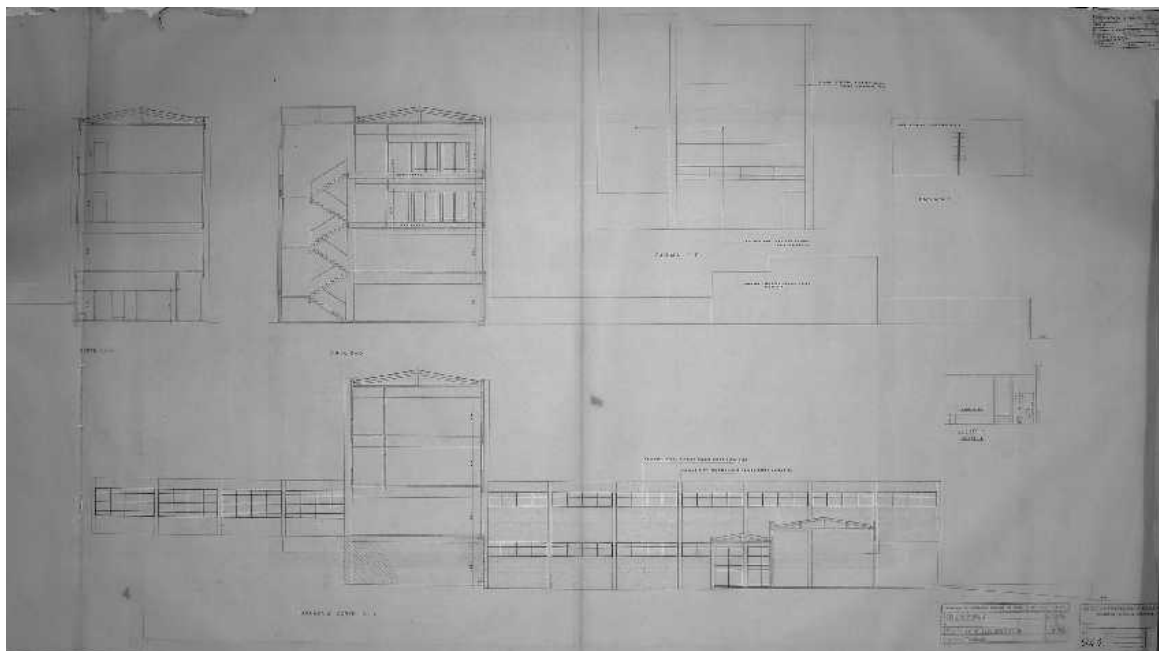


Fig. 117: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia (1111101): Cortes; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

Como alguns dos casos a ele contemporâneos, o Colégio Estadual e Escola Normal de Pompéia<sup>30</sup>, inicialmente orçado conforme o “Tipo Marília”, tem projeto definitivo elaborado por Plínio Croce e Roberto Aflalo, praticamente contemporâneo, como foi visto, ao de Rio das Pedras. O único contratempo da obra deveu-se à necessidade de fundações especiais, seguindo parecer e recomendações do professor da EPUSP, Sigmundo Golombek. A diferença de um pé-direito criada pelo muro de arrimo entre o pavimento inferior e o térreo confere dinamismo a uma composição de volumes que, ademais, possui grande clareza funcional. No pavimento inferior situa-se a escola de aplicação, cuja administração tem projeção coincidente com a do colégio e escola normal, as duas sendo interligadas por escada. Neste pavimento ainda situam-se os vestiários e o grêmio utilizados pelos alunos do ensino secundário. A escola de aplicação tem sua entrada, devidamente abrigada das intempéries, pela rua lateral àquela da entrada principal. Como o nível do pavimento térreo é aquele da extremidade do terreno onde situa-se o auditório, que cai em direção à esquina, e a entrada principal situa-se na porção central desta sua face – portanto, em cota de nível já mais baixa – ela é provida de ampla escadaria. Esta escadaria, junto com o *pilotis* e a empena correspondente às extremidades das salas de aula localizadas no primeiro e segundo pavimentos – hoje contendo a inscrição “Cultura e Liberdade” – conferem monumentalidade ao acesso principal do edifício. O *pilotis* através do qual se adentra o edifício dá acesso, à esquerda à administração e à direita ao auditório, imediatamente transformando-se no galpão do estabelecimento de ensino secundário, a partir do qual sobe-se para as salas de aula. O impacto à época causado pelas dimensões e pela “modernidade” do prédio pode ser aferida pela afirmação dos cidadãos locais, segundo a qual inicialmente aventava-se que o prédio, destinado ao bairro de Pompéia na capital do estado, havia sido equivocadamente construído na pequena cidade homônima... A ampla infraestrutura antes dedicada à formação de professores é hoje menos intensamente utilizada, o que aliado à identificação da comunidade ao prédio escolar, resulta em seu bom estado de conservação – o que não a deixa imune a questões pontuais.



Fig. 118: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: auditório.



Fig. 119: Plínio Croce e Roberto Aflalo, Colégio Estadual e Escola Normal, Pompéia: sala de aula.

<sup>30</sup> Proc. IP 2206 de 23/01/1959, OS 12/11/1959 recibo 08/04/1960; contrato 11/11/1959 (PM/ Cia. Imobiliária Rosacruz); habite-se 04/04/1962 (Divisão do Serviço do Interior); inauguração 03/04/1962.

A exemplo do Colégio e Escola Normal de Pompéia, o projeto de Salvador Candia para Instituto de Educação Monsenhor Bicudo<sup>31</sup> em Marília constitui-se no primeiro do gênero, tendo sido elaborados duas ordens de serviço ao arquiteto, conforme se depreende dos documentos burocráticos: “tratando-se do primeiro projeto deste gênero, não se precisava exatamente as funções administrativas do mesmo e suas áreas, tendo sido, inclusive, abandonado o primeiro projeto”. Durante a sua construção, incompatibilidades dimensionais entre o projeto arquitetônico e o projeto estrutural, além da não consideração de empuxos resultantes da ação do vento no cálculo estrutural do ginásio de esportes e os respectivos momentos fletores nas fundações, bem como das cargas das baterias de caixas d’água sobre a cobertura do prédio principal são apresentadas pelo executor ao IPESP em ofício de 04/09/1962, gerando a solicitação de uma série de medidas, dentre as quais a substituição da solução em caixões perdidos nas salas de aula pela sua execução em vigamento aparente, o que de fato ocorre. Proposta que parece não ter sido submetida ao crivo do autor do projeto, de quem só há carta datada de 31/10/1962, autorizando a substituição dos perfis metálicos de guarda-corpos e corrimãos especificados por outros menores. Situado no então prolongamento daquela que é hoje uma das mais importantes avenidas da cidade, local de moradia de “famílias de bons costumes”, o prédio sofre as conseqüências da necessidade de extensão das redes de água e energia elétrica. Em relatório de visita de 29/04/1966, o engenheiro do FECE aponta trincas e problemas no piso térreo, executado sobre aterro – problemas que persistem pelo menos até 1968 –, além da segurança de guarda-corpos e a solicitação da diretora, “endossada pelo Sr. Prefeito”, de construção de uma zeladoria e salão de festas.

Este é um dos maiores, senão o maior prédio construído pelo IPESP. Na verdade, as escolas normais e os então pioneiros institutos de educação chegavam a possuir estruturas que poderiam ser comparadas com a de prédios como aqueles construídos na CUASO. O programa do Instituto de Educação de Marília contém, além de um vasto rol de dependências administrativas, museu, biblioteca e sala de trabalhos manuais, além do *pilotis*, no térreo; 3 salas de desenho, 2 laboratórios, dois anfiteatros e quatorze salas de aula, nos três andares do bloco maior; ginásio de esportes com vestiários, depósito de materiais esportivos, serviço médico-biométrico e arquibancadas, no pavimento inferior. A escola de aplicação é provida com dependências administrativas para além daquelas normalmente previstas para um grupo escolar de oito salas, biblioteca, duas salas de ensino pré-primário com recreios descobertos individuais. Se o porte de edificações como as de Pompéia e Marília chamam a atenção para sua conservação, tornando-as mesmo ícones de modernidade, por outro lado coloca a questão da manutenção diária de grandes áreas inativas. No Instituto de Educação de Marília, parte das salas de aula do segundo pavimento e os lances da escada que levam ao terceiro são isoladas por grades.

---

<sup>31</sup> Proc. IP 78816 de 26/12/1960, OS 26/06/1961 e 08/01/1962 recibo 22/01/1962; contrato 27/04/1962 (Julio capobianco S/A Engenharia e Comércio); habite-se 15/05/1964; inauguração 08/04/1964.





Fig. 120: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: prédio das salas de aula.



Fig. 121: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: circulação das salas de aula.



Fig. 122: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: prédio das salas de aula.



Fig. 123: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: circulação da administração.



Fig. 124: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: *hall* da biblioteca.



Fig. 125: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: *pilotis*.

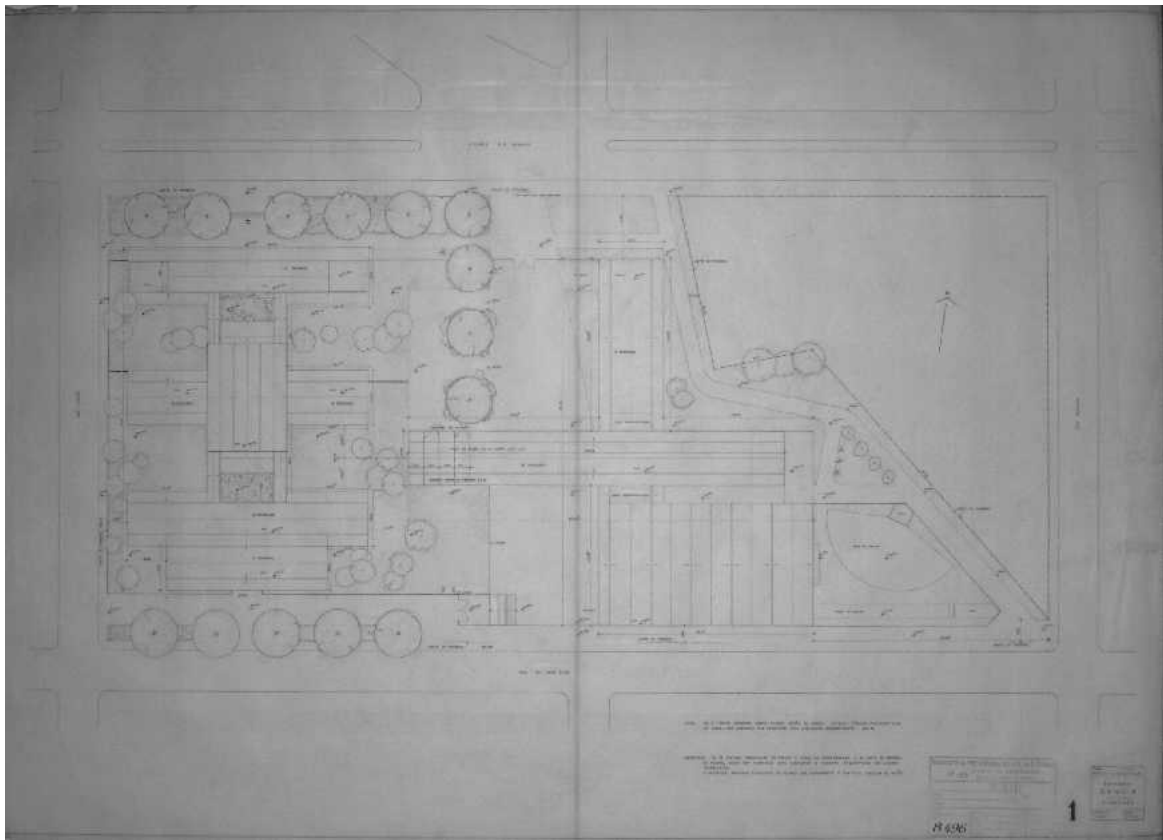


Fig. 126: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Planta de situação; coef. redução=1/7,5; esc. 1/1500.

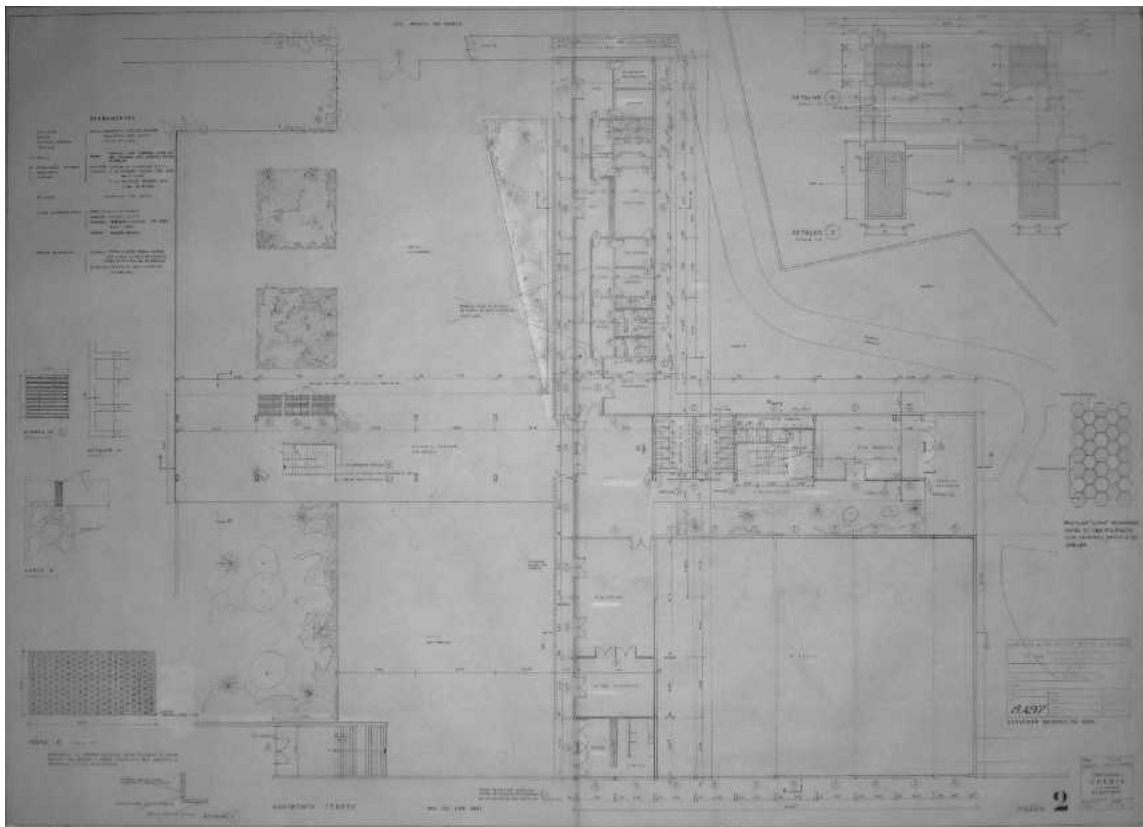


Fig. 127: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Térreo colégio; coef. redução= 1/7,5; esc. principal 1:750.

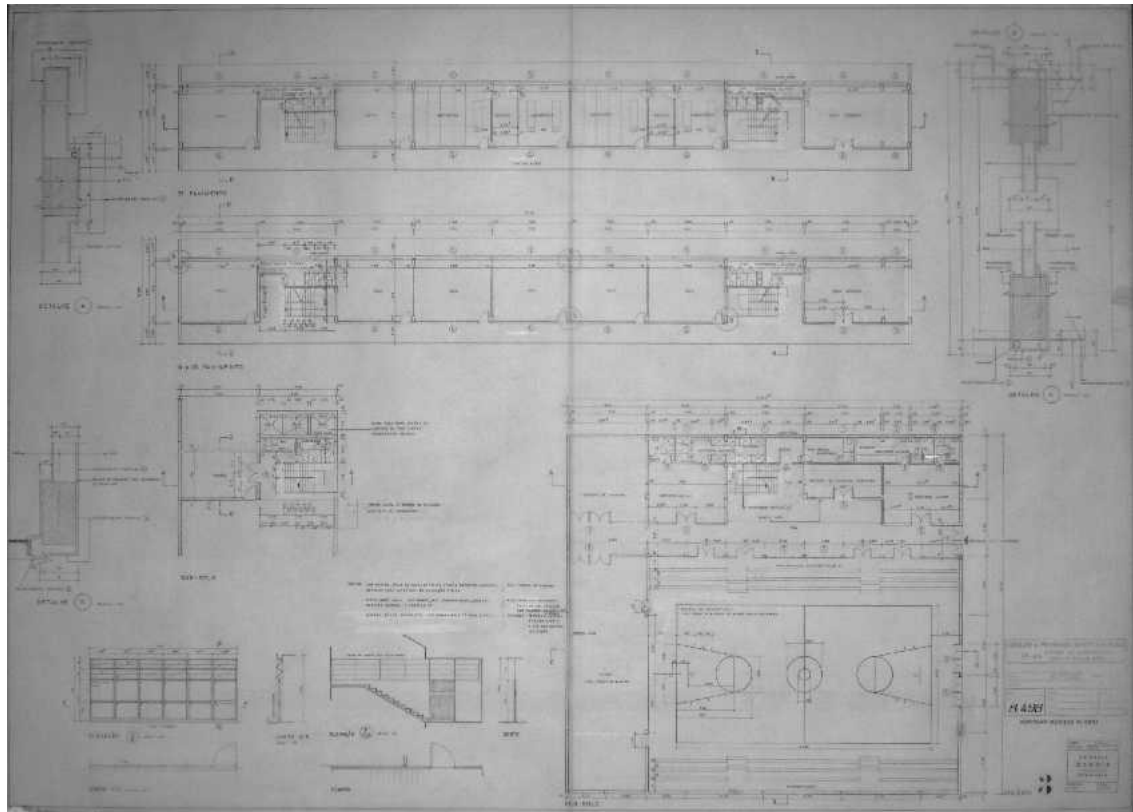


Fig. 128: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): ilegível (pavto. inferior, 1º, 2º e 3º pavto, detalhes); coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.

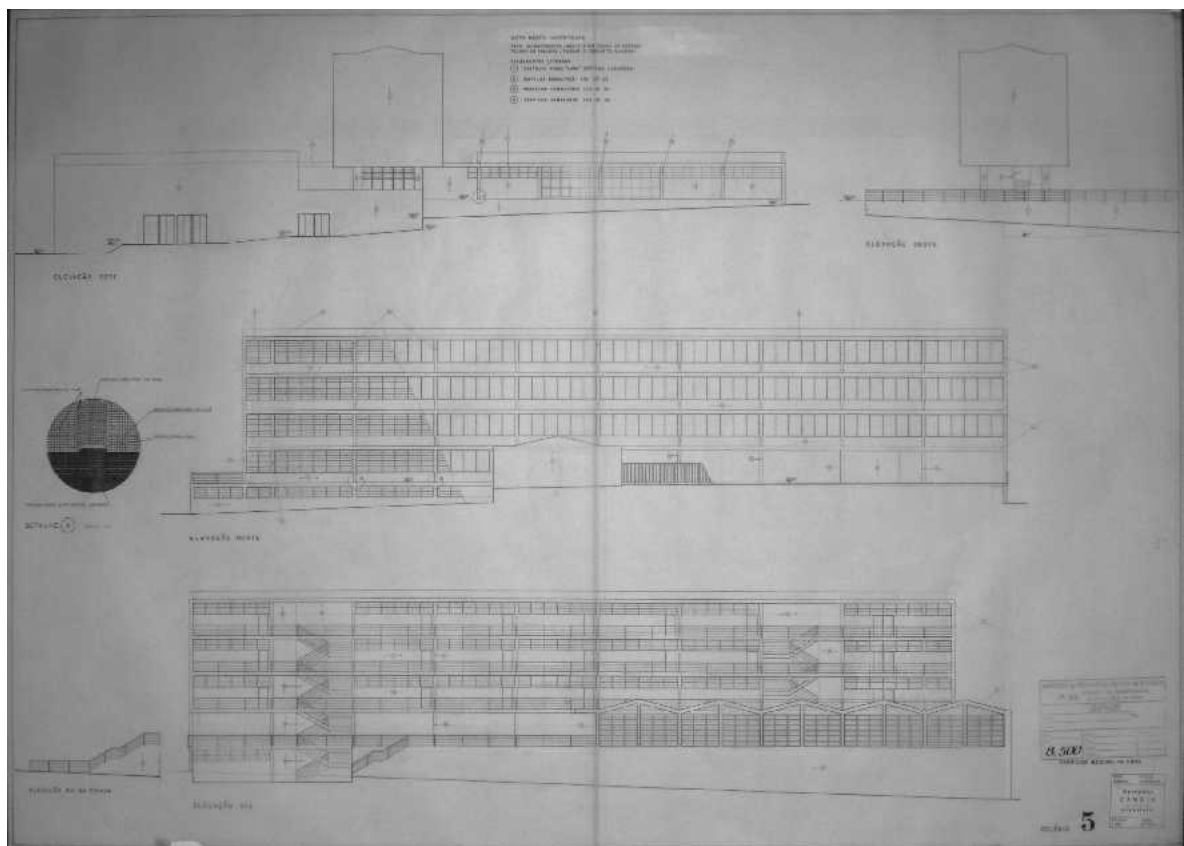


Fig. 129: Salvador Candia, Marília (1107110), Marília: Elevações ; coef. redução=1/7,5 esc. principal 1:750.



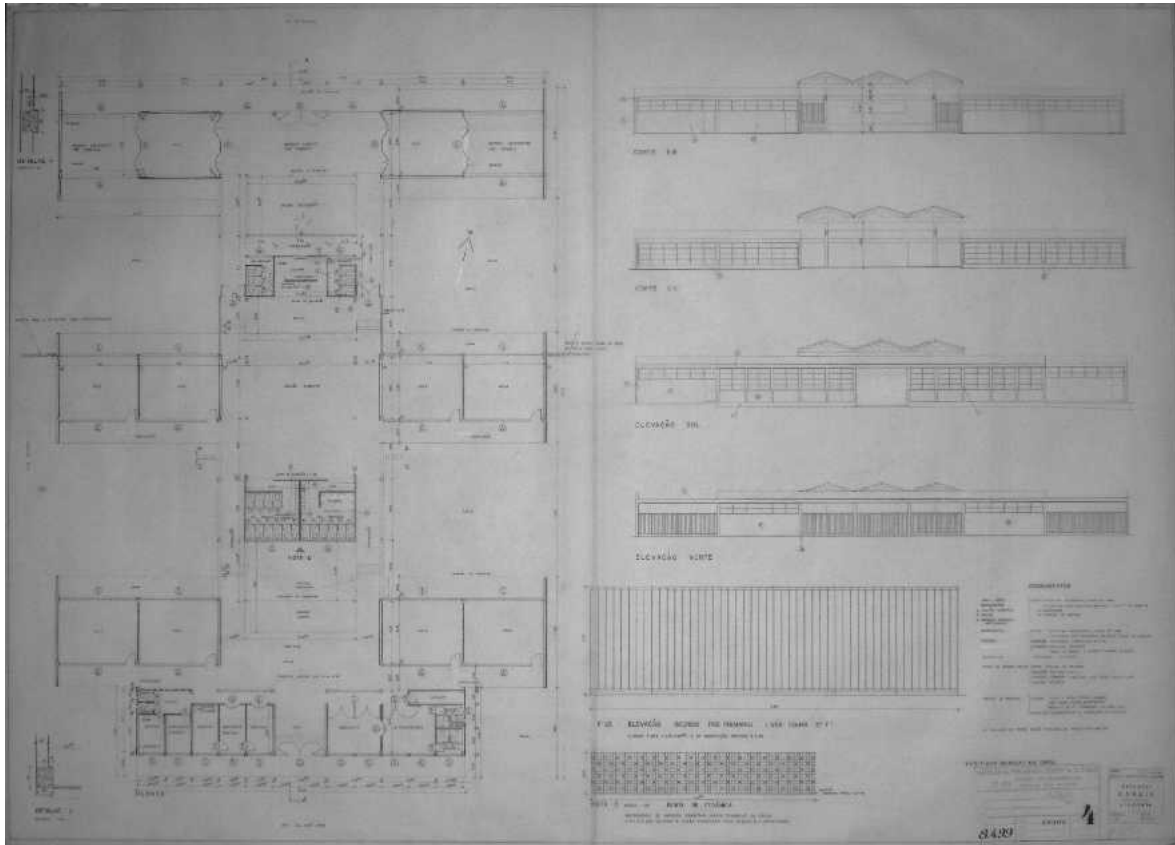


Fig. 130: Salvador Candia, Marília, Marília (1107110): Plantas, cortes, elevações; coef. red=1/7,5; esc. principal 1:750.



Fig. 131: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: galpão pré-primário.



Fig. 132: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.



Fig. 133: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.



Fig. 134: Salvador Candia, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo, Marília: grupo escolar, circulação.

O partido apresenta paralelos com o do Colégio e Escola Normal de Pompéia: as cotas de nível dos primeiros pavimentos são definidas a partir dos extremos do terreno, gerando uma diferença de altura correspondente a um pé-direito, entre o ginásio e o térreo. Blocos são ortogonalmente dispostos e o *pilotis* do prédio mais alto são destinados ao galpão. A iluminação e ventilação bidirecionais, momentaneamente dispensados em Pompéia, estão presentes em Marília, já que a circulação das salas de aula não é fechada como naquela cidade. Ao contrário dos demais projetos de Candia, e de forma semelhante aos de Croce e Aflalo, o batente das portas das salas de aula integram-se às esquadrias. Portas e panos de vidro estruturados em ferro repetem-se em ambos os casos. As coberturas são sempre apoiadas em tesouras de madeira; Croce e Aflalo dão continuidade aos pilares através das platibandas, Candia adota solução diferente, rebaixando a platibanda e deixando transparecer a inclinação da cobertura na parte central do edifício.

O prédio da escola de aplicação repete o partido adotado nos projetos anteriores – o projeto do Instituto de Educação é contratado no último mês da gestão de Carvalho Pinto. A entrada do pré-primário é pela avenida Rio Branco, enquanto a do primário se dá pela rua oposta, nos fundos, o que agrava o seu estado de abandono. Destaca-se a solução dada à estrutura do galpão, que substitui os perfis altos de Ourinhos – em que pese as diferenças dimensionais de cada caso – por seções menores, nos quais as telhas de fibrocimento são diretamente fixadas.

Não se pode, aqui, esgotar as contribuições individuais que poderiam ser alinhadas às apresentadas neste capítulo. Procurou-se, no lugar disso, reconstruir uma trajetória que, partindo de um grupo de arquitetos responsável por uma produção significativa tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, intenta explorar o seu conteúdo identificando desenvolvimentos, recorrências, recuos, genealogias e influências, ao estender o estudo na direção dos colaboradores mais diretamente a eles ligados.

Revelam-se, no cotejamento destes projetos, exemplares virtuosos e exemplares limitados, de modo a fornecer critérios que permitem situar qualitativamente no conjunto da produção as contribuições individuais, bem como o seu sentido. Fica claro, sobretudo, o fato de que, adotando uma postura intermediadora que coloca em segundo plano a questão autoral e discerne as diferentes situações enfrentadas e as soluções a elas adequadas, de modo algum limita-se a reproduzir ou utilizar técnicas e materiais tidos como “tradicionais”, mas os reelabora em sínteses que dizem muito de suas posições acerca da modernização ou mesmo da construção da nacionalidade.

Projetos que, incorporando soluções californianas de Neutra, não abandonam a cultura construtiva local, nem mesmo o papel do arquiteto no seu aprimoramento, através de detalhes altamente tectônicos como os de Millan. Que reúnem os dados desta cultura numa síntese inicial mais erudita, como em Candia, a partir da qual incorporam-se progressivamente tecnologias e materiais provenientes da ciência e da indústria, como a tecnologia do concreto armado e dos materiais de

impermeabilização, levando-as às vezes aos lugares aparentemente mais longínquos – casos em que as solicitações de substituição de materiais ou soluções técnicas por parte dos construtores revelam com precisão os limites a serem respeitados e as possibilidades passíveis de serem exploradas. Projetos que, caminhando paralelamente, revelam especificidades como aquelas presentes nos menores e nos maiores projetos de arquitetos como Salvador Candia, Oswaldo Bratke, Plínio Croce e Roberto Aflalo. Que põem sim em xeque a segregação dos espaços escolares, impondo a necessidade de convívio, subjacente na unidade espacial derivada da organização em torno de pátios ou da eliminação de corredores e limites entre dependências administrativas e áreas externas. Projetos, enfim, que ao estabelecerem um debate consistente e aberto à diversidade das discussões conceituais por eles levantadas, ao constituírem as ligações entre as gerações de arquitetos e materializarem tais dados em um conjunto significativo – aqui não exaustivamente explorado – de obras, passarão a ser rivalizados por um setor da arquitetura paulista então surgente.

#### **4.Arquitetura e educação**

A retomada da experiência da CECE revela-se útil para a elucidação da produção promovida pelo IPESP, através do debate relativo ao caráter do projeto educacional da Escola Nova, no presente caso personificado na obra de Anísio Teixeira e abrigado pela arquitetura de Hélio Duarte e dos demais componentes da CECE que coordena. Barreiras não deixam de serem interpostas a um olhar que pretenda ver neste um projeto de modernização de cunho liberal-democrático.

Surge assim a indagação sobre as implicações de uma proposta educacional baseada na escola pública, gratuita, universal e leiga, oferecida por um sistema educacional unificado gestado pelo Estado, cujas práticas podem ser aqui rapidamente descritas como originadas pela filosofia educacional pragmática de John Dewey: se portadora de um conteúdo voltado à formação integral do indivíduo e sua socialização, ou se provedora das necessidades de recursos humanos para a sociedade urbano-industrial capitalista, com as quais tal conteúdo não se revela necessariamente incompatível, especialmente se considerados os seus diferentes graus comprometimento com aspectos como o exercício da cidadania – cuja conceituação igualmente não deixa de impor questões significativas. Surge, a partir das comedidas palavras de Hélio Duarte, o discurso da distância entre arquitetos e pedagogos, quando se utiliza as palavras deste arquiteto acerca da carência de uma reforma de ensino, de forma a tornar relativo o alcance desta produção. O fato de “alguns” prédios escolares promovidos pelo IPESP estabelecerem relação de continuidade com os da CECE, impede que o debate instaurado entre estas produções seja transposto à produção deste Instituto.

O que dizer dessa produção do IPESP, sempre assim identificada aos setores arquitetônicos de esquerda? Quais as implicações da ausência de uma reforma de ensino, em tal projeto?

A ausência da cautela das palavras de Hélio Duarte naqueles textos de Artigas, Rocha e Penteado citados na introdução deste trabalho, aliados a dados da historiografia, faz com que questões como as acima formuladas não sejam suscitadas, exceção devendo ser feita a Katinsky, que aponta como o processo é marcado pela ausência de debate e como a formulação de uma ideologia didática por Artigas ocorre apenas muito posteriormente.

Como se vê, as perspectivas não se revelavam animadoras, no que se refere à materialização de uma escola que se pretendesse vetor de ruptura e transformação social mais radical, dentro de um programa revolucionário. Cabe, portanto, antes de explorar a sua expressão espacial, aprofundar a compreensão do conteúdo programático ou dos princípios que poderiam reger um projeto desta natureza.

##### **4.1.Arquitetura moderna e pedagogia na produção do IPESP**

Buffa e Pinto, percebendo com clareza como, a partir de fins da década de 1950, a teoria do capital humano faz a educação passar de despesa a investimento, “tida então como a melhor

forma de promover o desenvolvimento e o progresso da nação”: muda-se o eixo, “mas permanece a visão otimista da escola e de seu poder de diminuir as desigualdades sociais” (Buffa e Pinto, 2002: 149). O projeto pedagógico vigente nestes anos, assim, não apresentará inovações, assim materializando-se no cotidiano das escolas:

Assim é que, na prática, isto é, nas classes do curso primário, observa-se uma mistura de princípios educacionais tradicionais e modernos. Permanecem nas salas, carteiras fixas no solo, mesa do professor, quadro negro e giz, livros e cadernos do professor e dos alunos, características da escola tradicional. Porém, observam-se também alguns princípios de Escola Nova como uma maior liberdade de movimentação dos alunos, relações mais amistosas entre os diversos atores da escola, utilização de um ou outro recurso audiovisual, consideração das características e necessidades infantis no processo pedagógico, tudo isso, é fato, sob a égide do silêncio então imposto à sociedade brasileira (Buffa e Pinto, 2002: 149-50).

Acrescenta-se a isso o suposto distanciamento entre arquitetos e educadores, estes últimos presentes unicamente na definição de programas de necessidades dos diferentes tipos de prédios. Assim materializam-se as relações entre estes dois agentes – vale lembrar, os primeiros sempre identificados a Artigas:

Para os arquitetos envolvidos nesse trabalho, o partido arquitetônico a ser tomado era claro: uma ação moderna com materiais contemporâneos e que atendessem funcionalmente às atividades a serem desenvolvidas no edifício. Porém, o distanciamento dos profissionais ligados às áreas pedagógicas permitiu o surgimento de certas idiosincrasias na articulação dos espaços internos dessas escolas. Assim, se por um lado, os edifícios exteriormente fossem imponentes e se apresentassem em toda plenitude moderna estampada nas formas geométricas simples e no concreto aparente, por outro lado, interiormente, apesar da proposta moderna evidenciada pelas ruas e pátios internos, certos detalhes importantes foram negligenciados, exatamente, entendemos nós, por essa distância entre arquitetos e pedagogos no momento da definição do programa das escolas. Em vários projetos, é possível observar, por exemplo, a biblioteca entre salas de aula, ou sanitários distantes, em suma, uma articulação calcada em um pensamento funcional muito mais afeto ao arquiteto do que a pedagogia recomendaria. Da mesma maneira, quesitos como conforto térmico e acústico e iluminação muitas vezes eram preteridos em função da forma (Buffa e Pinto, 2002: 141).

Críticas duras, porém, que são amenizadas logo depois, quando os autores se preparam para a conclusão da publicação, quando o ônus é conferido totalmente aos educadores:

Enfim, o que podemos perceber é, por um lado, uma fase explosiva, inovadora da arquitetura moderna paulista expressa nos projetos dos edifícios escolares, projetos que puderam ser desenvolvidos, como vimos, com total liberdade criativa dos arquitetos modernos do período. Como resultado foram construídos alguns belíssimos e marcantes edifícios, frutos de uma arquitetura ousada e eficiente e com materiais adequados à época. Por outro lado, não podemos dizer o mesmo das propostas pedagógicas do período que praticamente permaneceram as mesmas dos períodos anteriores. Portanto, a ação moderna e criativa dos arquitetos pode exercer-se a partir de aspectos relativos à arquitetura e a sua construção obedecendo a um programa pré-determinado, porém não obedecendo a nenhuma política pedagógica definida que pudesse orientar o projeto desses edifícios. É clara a cisão entre os produtores de espaço, os

arquitetos, e os produtores do ensino, os pedagogos, que pouco ou quase nenhum contato tiveram entre si, nessa época. A ação dos pedagogos restringia-se quase que unicamente à definição de programas escolares, e os arquitetos, com toda a liberdade, os articulavam segundo suas premissas e ação criativa. (Buffa e Pinto, 2002: 151)

A opinião dos autores não será a única, ainda que as demais não forneçam chaves diferentes para a compreensão do referido distanciamento. Oliveira (1998: 25), de forma inversa, critica o “arrojo” das estruturas e no uso dos materiais – “fazia-se arquitetura pela arquitetura. Vãos generosos, pátios amplos...” – porém, concordando: “mas tudo sem uma sistematização ou sem uma interpretação do que era o processo pedagógico no que diz respeito à arquitetura”.

Da leitura destes textos, surge uma questão a ser respondida neste capítulo, qual seja, se se trata de distanciamento entre “arquitetos e pedagogos” – aquela lamentada por Duarte – ou entre “arquitetura e pedagogia – aquela que este mesmo arquiteto supre através do contato com a literatura de diferentes educadores: “pesquisas sobre os novos métodos de ensino, consultas às boas fontes da psicologia infantil, tudo foi, sumariamente, passado em revista, comentado e discutido...”. É a não percepção desta diferença que faz com que Buffa e Pinto e mesmo Silva reconheçam a ligação da CECE com a Escola Nova ou pelo menos com “algumas idéias de Anísio Teixeira”, apesar de reconhecerem a ausência dos pedagogos em suas atividades. E que faz com que sejam definidas como “idiosincrasias”, “negligência” ou mesmo defeitos certos aspectos de uma arquitetura “avançada”, “inovadora”, “eficiente” e construída “com materiais adequados à época”.

É Janice Theodoro da Silva quem elucida a questão, ao afirmar que a crítica à arquitetura moderna – artiguiana – na verdade obscurece o real objeto de debate, ou seja, quais eram as concepções de educação de cada arquiteto – e poderíamos acrescentar, de cada pedagogo. Daí o descompasso entre o pedagogo, que vê a escola como espaço de preparação do indivíduo para que integre a sociedade – portanto, um espaço de conformação a algo dado – e um arquiteto como Artigas, dentre outros que “projetavam escolas visando o deslocamento das antigas funções da escola para, propositadamente, ‘desorganizar’ o modelo constituído anteriormente” (Silva, 2006: 49). Essa desconstrução e questionamento da lógica do modelo precedente é abordada a partir de Barthes, *O óbvio e o obtuso* (1982). Assim,

Em suma, convém observar que as discussões em relação às propostas e práticas pedagógicas, tanto na década de 1950 quanto na de 1960, estavam centradas nas proposições defendidas pela Escola Nova, que nem sempre correspondiam aos anseios de alguns arquitetos (Silva, 2006: 50).

É por isso que o FECE (1963: 34), com o seu olhar globalizante de órgão planejador, com naturalidade escreve que “os novos prédios foram construídos com todas as dependências exigidas pela moderna pedagogia, de acordo com programas apresentados em outro local deste volume...”, em oposição ao que afirma a historiografia.

Por outro lado, toda esta problemática levantada por Silva já podia ser entrevista através da leitura do texto de Artigas (1970: 12) que assinala entusiasticamente a convivência cada vez maior da arquitetura com a educação:

A convivência da Arquitetura Brasileira com a problemática da educação é cada vez maior e mais profundamente compreendida. Ela vai criando novas técnicas; assimila novos programas e se exprime cada vez com volumes mais claramente definidos e melhor propriedade poética. Sua experiência que inclui também o conhecimento das vicissitudes e insuficiências do processo para o qual constrói novos espaços se reflete nas formas que vai selecionando para o seu repertório (Artigas, 1970: 12).

Realmente, estes são importantes argumentos a serem contrapostos a qualquer crítica que se faça a estas escolas, uma vez que constituem um repertório que responde ao desejo de se “banir de seu universo o atraso cultural”, desejo que é provado pelas críticas por ele feitas ao funcionalismo atuante por volta de 1950:

Dá-se que a condição de subdesenvolvimento, o mundo dos homens a alfabetizar, exige a recusa decidida de alguns caminhos já palmilhados. Para a arquitetura há caminhos a recusar. A nossa se revela impaciente. Dá-se a proezas e audácias nem sempre compreendidas. Desenvolve-se no eixo onde estão os grandes problemas. Quer colocar-se à altura das soluções para eles. Compreende que é mais técnica do que arte enquanto prevalecerem os ditames de um mundo no qual, a despeito das conquistas do trabalho e do saber, é a natureza ainda por conquistar que lhe traça o destino (Artigas, 1970: 12).

Um olhar possuidor de grande acuidade, visto que ultrapassa os aspectos mais tópicos para aprofundar a compreensão das raízes da questão, a relação entre arte e técnica e entre natureza e civilização. Mas que sofre do fato de ter sido teoricamente formulado *a posteriori*, e mesmo assim sem explicitar as idéias que o orientam.

De tudo até aqui exposto, resulta de um lado que o reconhecimento da presença da Escola Nova na produção do IPESP não é acompanhada do reconhecimento da arquitetura a ela correspondente, ao contrário do que ocorre com a CECE. Esta arquitetura de “liberal-democrática” é, pois, obscurecida pela produção artiguiana, que por sua vez não é acompanhada pelos princípios didáticos que orientariam um projeto de esquerda. Daí as interpretações não ultrapassarem o distanciamento entre arquitetos e pedagogos, ou nas formulações mais avançadas de Silva, o conflito entre arquitetura e pedagogia, entre o modelo de Artigas e a Escola Nova.

No capítulo anterior, procurou-se incorporar um desses termos ausentes, ou seja, a produção de uma série de arquitetos igualmente comprometidos com o projeto “liberal-democrático” consubstanciado por Anísio Teixeira e outros educadores na Escola Nova. Neste ponto, revela-se necessário explorar as eventuais tentativas de operacionalização de um projeto educacional “revolucionário”, para além das já bem conhecidas observações acerca da produção artiguiana.

#### **4.2. Um projeto educacional “revolucionário”?**

Tal ausência, entretanto, não parece ser gratuita. Ao contrário da Escola Nova, sobre a qual dispõe-se da ampla produção bibliográfica de Anísio Teixeira, bem como de seu inspirador, claramente identificado em John Dewey, as referências nacionais sobre um pensamento pedagógico “revolucionário” são mais raras, o que faz com que suas fontes internacionais não sejam também tão facilmente discerníveis.

Uma segunda fonte útil para se introduzir o tema pela seu caráter testemunhal e pela proximidade temporal em relação à produção em tela é o livro *Educação na URSS 1953* (1955), escrito pelo educador Paschoal Lemme, em que narra a sua participação na Conferência Mundial de Educadores, promovida pela Federação Internacional Sindical do Ensino e realizada em Viena em 1953, sucedida de viagem de várias delegações à este país.

A narração do evento revela, desde um primeiro momento, tanto os temas nele discutidos – a situação do ensino em escala global, as condições do exercício da profissão de professor, sua ação na defesa de seus direitos, na democratização do ensino, na “manutenção da paz” – quanto as posturas do autor. Sobre a situação do ensino, menciona as condições terríveis de miséria, analfabetismo e opressão vigentes nos países coloniais; a “ação tentacular” do imperialismo “em aliança com as oligarquias locais”, nos países semi-coloniais ou subdesenvolvidos, em que se insere a América Latina, “sugando suas economias, pondo entraves à industrialização, comandando a opressão política, ameaçando as culturas nacionais pela penetração de padrões estrangeiros”; o sacrifício dos recursos destinados à educação em favor das despesas com armamentos e guerras coloniais, no caso dos países capitalistas da Europa ocidental, onde igualmente “o capitalismo não se preocupa em elevar o nível cultural das massas, procurando a mão de obra que necessita”, de modo que “nesses países, a crise da escola, da educação, traduzia uma crise mais geral e mais profunda, que era a própria crise do regime”; e por último, o sucesso da URSS, República Popular da China e outras democracias populares, “que falavam uma linguagem totalmente diferente”, marcada pelo otimismo: dentre os resultados de 35 anos de regime socialista, incluíam-se o nível cultural elevado do povo soviético, as oportunidades educacionais ilimitadas, a gratuidade, a concepção de uma estrutura definitiva e de um sistema único de escolas, o respeito ao trabalho do professor:

...a tarefa da escola soviética é formar membros da nova sociedade, harmoniosamente desenvolvidos, ativos e conscientes; a educação soviética forma a criança no espírito de respeito às culturas nacionais e de amizade com todos os outros povos; pátria e paz são as duas primeiras palavras que as crianças aprendem nas escolas soviéticas. (Lemme, 1955: 23).

O esforço de reconstrução da China pós-revolucionária é vista com entusiasmo pelo autor, assim como a luta vietnamita pelo fim do domínio colonial francês.

Tendo sido delegado convidado pelos sindicatos de professores da URSS e China em visita a



estes países, Lemme passa a descrever suas impressões daquele primeiro país, sobretudo no que se refere aos seu sistema educacional e as condições de vida. Um “esforço de esclarecimento e estabelecimento da verdade, contra a guerra” visando que os regimes sociais, políticos e sociais “possam disputar as preferências dos povos”. Antes, porém, permanece em Viena, onde participa de palestras e debates, dos quais abstrai notas sobre os princípios da nova pedagogia soviética, referentes ao princípio de possibilidades iguais para todos, condenando “definitivamente todas as teorias sobre a incapacidade das crianças das camadas inferiores”; ao caráter integral – físico, intelectual, político, moral e estético – da educação da criança e do jovem; à ligação entre teoria e prática, através da experiência e objetivando a aplicação; à educação feita no coletivo e para o coletivo; ao contato com a produção, estabelecendo ligação direta entre ciência e técnica.

Da visita à URSS, aspectos positivos são recorrentemente destacados pelo autor. Trata de diferentes dimensões da educação russa, nas ocasiões em que suas notas permitem, com considerável nível de detalhes, como aquelas ligadas ao funcionamento das estruturas sindicais e o seu papel de estimular debates e inovações metodológicas, zelar pelas condições de trabalho dos professores, entre as quais aquelas relacionadas a remuneração, previdência e aperfeiçoamento.

Dos estabelecimentos de ensino, cita o seu caráter politécnico, efetuado através de demonstrações práticas, construção de maquetes, miniaturas de máquinas, áreas de experimentação agrícola como a Estação Experimental de Jovens Naturalistas de Moscow; as atividades dos círculos de física, química, técnica, mecânica, astronomia, motocicleta, canto e dança, história, geografia, etc., de filiação e frequência voluntária e caráter de reforço do ensino comum; jornais murais, visitas a fábricas, centrais elétricas e outras obras de grande porte, excursões, e o desenvolvimento do “turismo infantil” e também dos professores, em direção a centros urbanos e instituições culturais de maior porte. Visita exposição de material escolar, destaca a utilização de materiais audiovisuais, a existência de laboratórios de fotografia e aparelhos de projeção fixa e animada, “às vezes em mais de uma sala da mesma escola”. Jogos completos de material de demonstração para uso individual em laboratórios, bibliotecas, biotérios, gabinete de metodologia com biblioteca pedagógica são alguns dos espaços da escola visitada. Do ponto de vista didático, tem-se a ausência de castigos físicos e opressão da dignidade e personalidade dos alunos, sendo a disciplina baseada na confiança e respeito mútuos, fruto da influência decisiva do coletivo, a articulação da escola com a família de seus alunos, a ajuda mútua. Os exames de qualificação são abolidos em 1936, de modo que “estuda-se a criança pela observação de seu comportamento total” (Lemme 1955: 134). A ênfase recai no aperfeiçoamento dos alunos, independentemente das suas ocupações futuras, sejam elas manuais ou intelectuais., enquanto “a ciência e a técnica eram ensinadas e aprendidas no sentido

de libertar o homem da opressão das formas inferiores de trabalho, e não para fornecer um simples adestramento para que o trabalho de muitos se tornasse um pouco mais produtivo para a exploração e gozo de poucos” (Lemme, 1955: 68).

Várias dimensões do problema são abarcadas, desde a educação de adultos, com a erradicação do analfabetismo em 1940 (Lemme, 1955: 140); a escolaridade mínima e obrigatória de 7 anos, que no momento da visita passava progressivamente para 10 anos (Lemme, 1955: 9); o jardim de infância que além de receber as crianças cujos pais precisam ausentar-se para o trabalho, possibilita a “libertação total da mulher”, dando-lhes direitos iguais aos dos homens, possibilitando o exercício das atividades de sua preferência no trabalho, na direção do Estado, na vida cultural, política e social. Os jardins de infância eram integrais ou funcionavam em regime de semi-internato (Lemme, 1955: 97-8). O ensino superior é objeto de atenção, a partir da experiência da nova Universidade de Moscow (Lemme, 1955: 225).

Tudo isso materializa-se a partir da oposição a idéias como as de Dewey:

Com relação a Dewey, diz-nos que nos seus últimos trabalhos, o filósofo norte-americano passou-se decisivamente para o campo da reação, e esse serviço aos reacionários determina nossa atitude em relação a ele. Apesar de que, no passado, apresentou alguma coisa de democrático e progressista, as teses de Dewey são errôneas em conjunto. Suas teorias baseiam-se no pragmatismo, já há muito desmascaradas por Lênin em *Materialismo e empirio-criticismo*. A norma da utilidade como medida da validade é inaceitável, por uma consideração muito elementar de que o que é útil para o explorador não o é para o explorado. (Lemme, 1955: 155)

Parte-se de “uma revisão total de conceitos no campo da pedagogia e da psicologia”, esta última exemplificada pelos trabalhos de Pavlov, “a psicologia do trabalho, que considera a personalidade humana em toda a sua complexidade multiforme”, e as novas bases da psicologia da aprendizagem, que resulta numa revisão radical de métodos e processos de ensino, “forjando um tipo de homem inteiramente novo, um tipo inteiramente novo de relações entre os homens”.

Cenário claramente diverso daquele vislumbrado em São Paulo na mesma década, que revela-se em grande parte opaco ao pesquisador que mire as propostas então vigentes de educação socialista. São raros os depoimentos e textos da época que versam este tema, bem como os trabalhos posteriores que a ele dedicados. Um trabalho isolado como o de Jorge Hajime Yamamoto, *A educação brasileira e a tradição marxista* (1996) , ao estabelecer como limites temporais as décadas de 1970 a 1990, suscita mesmo a dúvida sobre a existência de um debate nesse sentido na passagem para a década de 1960; Manoel Motta, ao focar em sua tese de doutorado intitulada *O projeto político-pedagógico dos stalinistas brasileiros: formação de quadros e educação política no PCB 1950 – 1958* (1995) o ambicioso projeto de criação de um sistema de escolas de educação política, dirigido exclusivamente para formação de militantes, quadros e

dirigentes do PCB, que dura cerca de 6 anos e chega a atingir milhares de membros<sup>32</sup>, diferentemente fornece indícios que apontam igualmente para um debate extremamente limitado, senão inexistente neste partido, sobre a educação nacional.

O processo educacional estudado por Motta, assentado política e pedagogicamente na tradição leninista da consciência vinda de “fora”, coincide com o apogeu da inflexão stalinista entre comunistas brasileiros, com ele extinguindo-se na segunda metade da década de 1950. Tendo suas origens localizadas no livro *Que Fazer?* (1902) em que Lenin critica o espontaneísmo e aponta para o papel pedagógico do partido na revolução social, o programa político-pedagógico tentado expressaria, entretanto, as dificuldades do PCB em encaminhar um programa insurrecional. Obedecendo à ortodoxia marxista-leninista vinculada a Stalin, não formularia um projeto de educação escolar para o Brasil, apesar de se fazer presente no debate da LDB.

Assim é que, no amplo e longo debate ideológico que se estende desde 1946, quando o Ministro da Educação Clemente Mariani nomeia comissão para elaborar o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, até a aprovação do substitutivo de Carlos Lacerda em 1961, “o PCB, apesar de não contar com canais institucionais legais de participação e, portanto, não participar diretamente do debate, o seu ideário marxista-leninista, foi, durante quase todo o debate, uma referência sempre presente (Motta, 1995: 122). No entanto, logo transparece a forma dessa presença: a origem do embate ideológico entre católicos e liberais a partir da denúncia do deputado Pe. Fonseca e Silva sobre a possível influência do materialismo dialético embutido no projeto da comissão do MEC, justamente com Anísio Teixeira, um dos membros da comissão e diretor do INEP, defendendo a idéia de que só o Estado seria capaz de ministrar “educação gratuita e universal”. O caráter laico e estatizante da proposta da comissão é criticado pelos católicos como intenção de conferir natureza socialista à educação brasileira, ainda que não fosse difícil lembrar, como fazia Teixeira, que a escola pública não era comunista nem socialista, mas “um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século XIX”. Ironicamente,

O que se pode observar nesse debate entre católicos e liberais é que ambos tem como referência a ser enfrentada a questão do risco de que a nova lei possa ser identificada como de caráter socialista (Motta, 1995: 123)

Otimistamente haveria, assim, um lado oculto no debate político e ideológico da educação brasileira. Percebe-se, porém a fragilidade desta suposta participação, sendo significativa a ausência de um projeto educacional no programa partidário do PCB:

---

<sup>32</sup>Todo o aparato educacional é descrito pelo autor, que trata de cada um dos cursos ministrados pela Escola de Quadros do Comitê central do PCB, como os cursos Prestes de 7 dias, os cursos Stalin de 15 dias a um mês, os cursos Lenin de 90 a 100 dias, ministrado por duas vezes, o curso de Economia Política e o Curso Superior Olga Benário, ministrados clandestinamente em regime de internato, em locais sigilosos, aos quais os alunos pré-selecionados eram levados de olhos vendados.

No que diz respeito a educação e particularmente na questão da LDB, o envolvimento do PCB não se dará de modo direto e efetivo. Apesar de estar envolvido, como se viu anteriormente, com o seu ambicioso programa de educação política, o partido em seus documentos do período não chega a oferecer uma proposta, mais ou menos aprofundada, de educação para a sociedade brasileira. O seu esforço pedagógico esgotava-se no interior do próprio partido uma vez que a intenção se limitava apenas em educar os seus membros para tarefas predefinidas de ação política.

O fato é que o partido nunca, neste período, procurou aprofundar a questão (Motta, 1995: 124-5).

Ainda que indique a posição programática dos deputados comunistas na Assembléia Constituinte, em favor da laicidade do ensino e da escola pública financiada pelo Estado, além do item do Manifesto de Agosto que pregava “instrução e cultura para o povo: ensino gratuito para todas as crianças entre 7 e 14 anos de idade, e redução de todas as taxas e impostos que pesam sobre a instrução secundária e superior” (Motta, 1995: 125). A conclusão, porém, é que tais afirmações não repercutiram no debate. O que não impedia que “a argumentação tanto dos católicos quanto dos liberais, faz uso permanente de expressões que revelam uma postura política de intolerância ou de negação do adversário comum” (Motta, 1995: 126).

Tudo isso num primeiro momento do debate, até 1958, quando Carlos Lacerda apresenta substitutivo privilegiando interesses das escolas confessionais e particulares leigas. A segunda fase, relativa à mobilização em defesa da escola pública, tem em Florestan Fernandes, já naquele momento reconhecido como intelectual socialista, um de seus líderes. A campanha, a despeito disso, dava ênfase às suas raízes teóricas de origem liberal:

Ao que tudo indica o PCB, nesta segunda fase do debate, manteve sua postura tímida e quase ausente. Para Sandor de Castro, essa postura do partido deve-se a concepção de que somente depois da passagem para o socialismo é que efetivamente poderia-se realizar mudanças significativas na educação. (Motta, 1995: 130)

Revelam-se, desta forma, as limitações de quaisquer formulações passíveis de terem sido esboçadas pelos comunistas pelo menos até fins da década de 1950, frutos das vicissitudes por que passa o PCB ao longo de sua existência desde a primeira metade da década de 1920, e que inclui significativos intervalos de permanência na clandestinidade. Tais limitações consubstanciam um desafio de proporções consideráveis para a exata compreensão do significado que adquirem os prédios escolares cuja gênese situam-se em Artigas, para além das precisas construções como as de Thomaz (1997) e Buzzar (1996), que explicam sob diferentes aspectos a síntese efetuada por este arquiteto na metade da década de 1956, por ocasião do projeto da Casa Elza Berquó (1956) e seus desdobramentos, diante das transformações vividas pela nação brasileira. Cabe, aqui, retomar esta bastante conhecida contribuição, especialmente no que toca à inserção destas escolas na produção arquitetônica promovida pelo IPESP, seus efeitos sobre esta mesma produção e as discussões por ela provocadas, visíveis em propostas como as de Joaquim Guedes e Paulo Mendes da Rocha e as obras de grande porte que geram.

### 4.3. Vilanova Artigas e os projetos iniciais

A determinação para que Vilanova Artigas seja convidado a projetar o Ginásio de Itanhaém é efetuada em 03/09/1959, quando igualmente são escalados Giancarlo Gasperini para o grupo escolar de Charqueada, Plínio Croce para o ginásio de Rio das Pedras, Israel Galman para o ginásio de Santa Branca, Jorge Wilhelm para o ginásio de Vinhedo. Logo depois, a 05/09/1959, Joaquim Guedes é escalado para o projeto do grupo escolar em Itapira, Joge Zalszupin para os grupos escolares de Conchal e Itacemópolis; a 09/09/1959 são escalados Salvador Candia para Itapira e Tanabi, Eduardo Corona para Caraguatatuba. As ordens de serviço para estes arquitetos são expedidas entre 10 e 11/09/1959, de modo que Artigas situa-se entre os primeiros arquitetos contratados pelo IPESP, lançando uma arquitetura diversa das demais – inclusive daquelas elaboradas por uma série de arquitetos que posteriormente se alinharam a suas pesquisas.

O primeiro destes arquitetos é Fábio de Moura Penteado, contratado cerca de dez dias depois para o projeto do Grupo Escolar Expedicionário Diogo Garcia Martins<sup>33</sup> em Alto Alegre. O partido é semelhante ao de Millan para Guedes: dois pavilhões, o primeiro deles abrigando em seqüência administração, sanitários, cozinha atrás do palco e galpão; o segundo contendo seis salas de aula. A exemplo do projeto de Guedes, os dois pavilhões são ligados por uma passarela coberta cuja extremidade alinha-se aos sanitários, mas que diferentemente é estruturada e coberta com laje plana de concreto armado. Os ambientes administrativos, agora, abrem-se diretamente para a circulação externa, marcada por um amplo calçamento, com a secretaria localizada à frente.

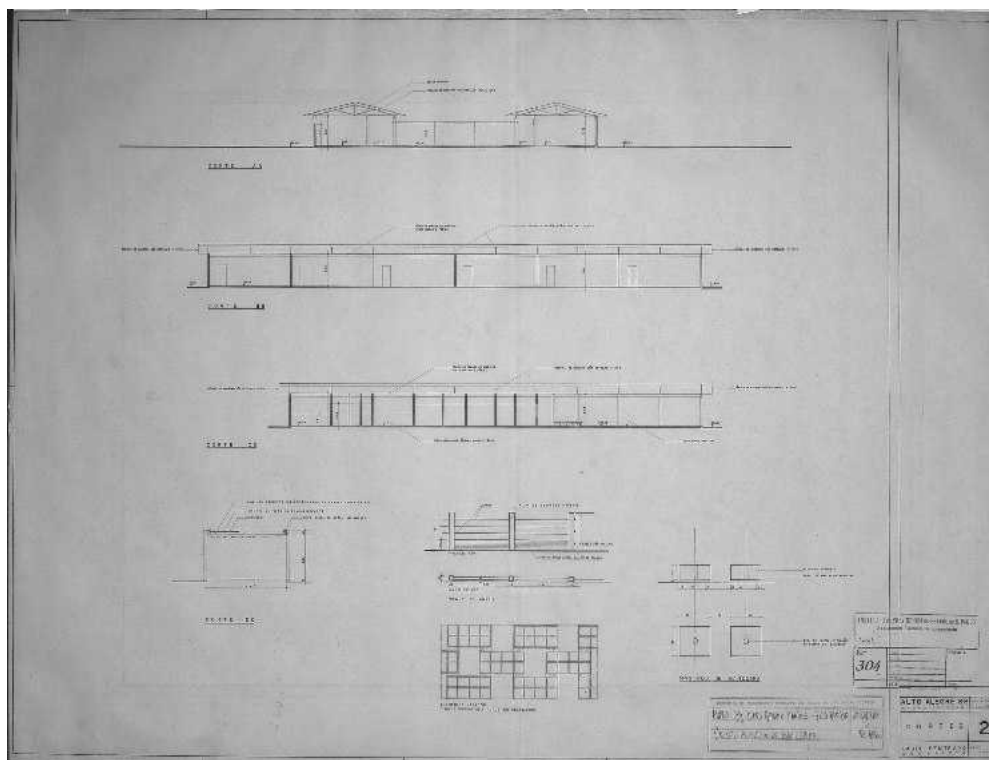
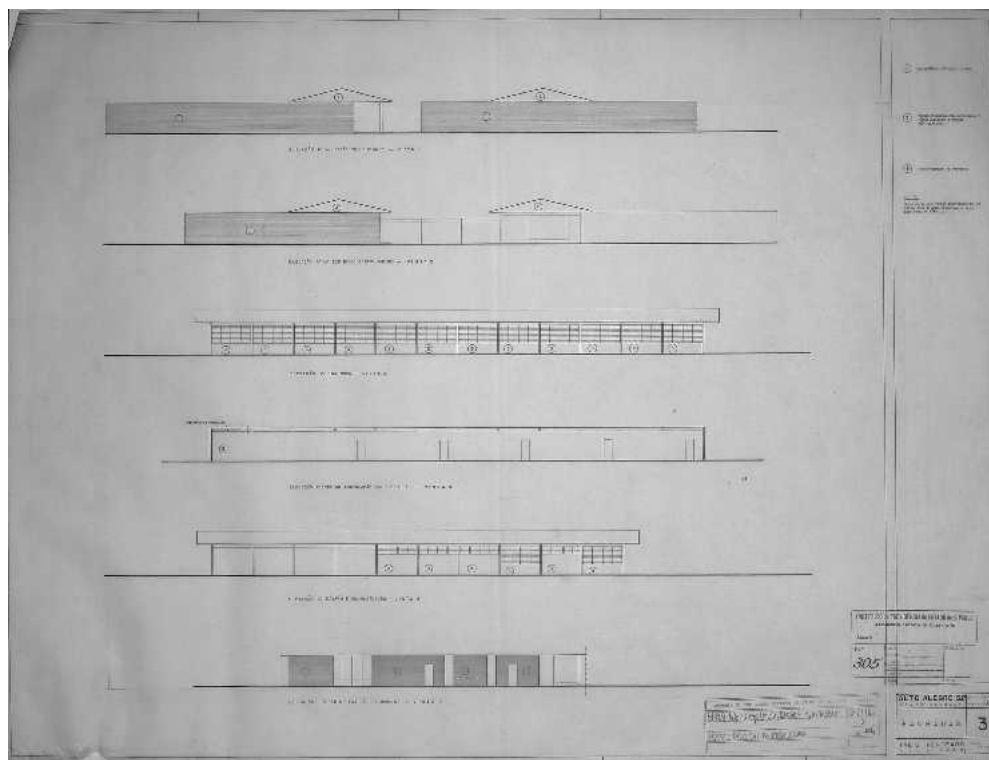


Fig. 135: Fábio de Moura Penteado, Alto Alegre, SP: Grupo Escolar, Alto Alegre (0901103): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.

<sup>33</sup>Proc. IP 22896 de 22/07/1959, ordem de serviço 19/09/1959, recibo 17/12/1959; contrato de execução 02/10/1959 (PM/ Szymon Goldfarb); habite-se 1/06/1960; inauguração 26/09/1960.



**Fig. 136: Fábio de Moura Pentead, Alto Alegre, SP: Grupo Escolar, Alto Alegre (0901103): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.**

Apesar das cercas de fechamento seguirem o alinhamento predial, não suscitando nenhum tratamento paisagístico específico, o fato da circulação atravessar a escola em direção da rua oposta sugere uma espécie de “rua de pedestres”, para a qual abrem-se todos os ambientes. O projeto adota uma correta aplicação e representação gráfica de uma técnica construtiva corrente, sem detalhes mais complexos ou elaborados para além de detalhes de tesouras e beirais, bastante convencionais, que têm o mérito de gerar uma certa limpeza de desenho e de construção, prevendo acabamentos em massa raspada e litocerâmica cinza sobriamente aplicados, pisos de tábuas de peroba nas áreas internas e placas pré-moldadas de cimento nas áreas externas.

O segundo projeto deste conjunto de arquitetos que participam desde o início da produção do IPESP, com projetos bastante singelos, é o de Maurício Tuck Schneider para o Grupo Escolar de Engenheiro Coelho<sup>34</sup>, na zona rural de Arthur Nogueira. Para um programa de necessidades semelhante ao de Alto Alegre, a solução adquire caráter mais complexo, seja em termos da organização do espaço, com o hall a partir do qual se acessa as circulações da administração e das salas de aula, seja em termos da solução de cobertura, com a justaposição de diversas águas de telhado por intermédio de calhas. A disposição dos setores implica num fluxo aulas-administração-sanitários-galpão conflituoso, sendo as primeiras ligadas à última por uma estreita circulação coberta, paralela à da administração, separadas por alvenaria de tijolos intercalados.

<sup>34</sup>Proc. IP 07273 de 17/05/1958, ordem de serviço 21/09/1959, recibo ??/10/1959 (empenho); contrato de execução 02/10/1959 (PM); habite-se não consta; inauguração 11/11/1960.

Quanto à cobertura, as dimensões das águas maiores coincidem nas salas de aula e no galpão, apesar de neste os pilares serem recuados até o perímetro da cobertura, deixando o vão totalmente livre. Isso se reflete na fachada, ainda que a diferença de alturas dos muros junto às salas de aula e ao galpão não torne a diferença gerada perceptível desde fora. Finalmente, a praça fronteiria ao acesso; aliada à especificação de materiais, mastros e locação de espécies vegetais aprimoram a relação entre o edifício e o espaço urbano.

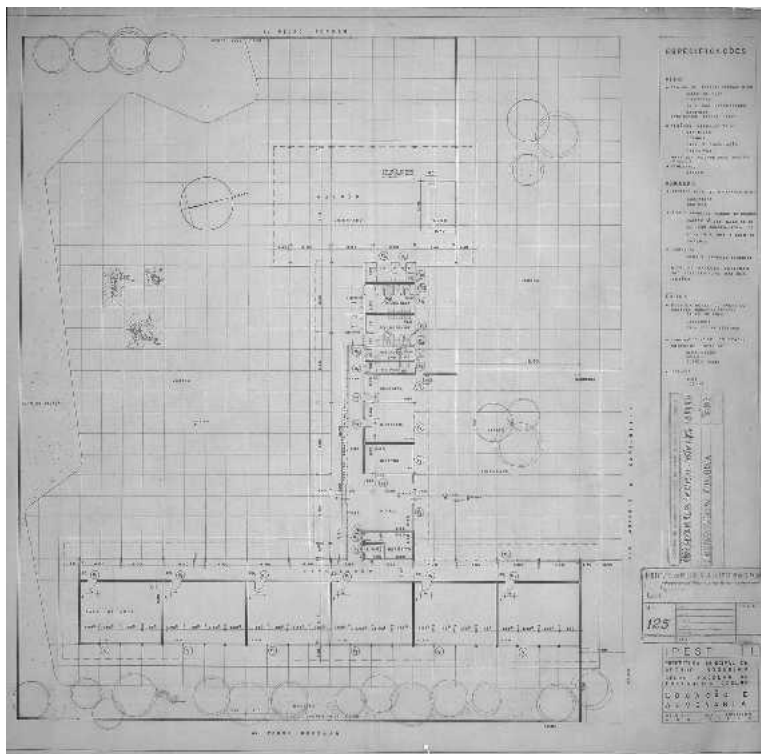


Fig. 137: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar do Engenheiro Coelho, Arthur Nogueira (0504401): Locação e alvenaria; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

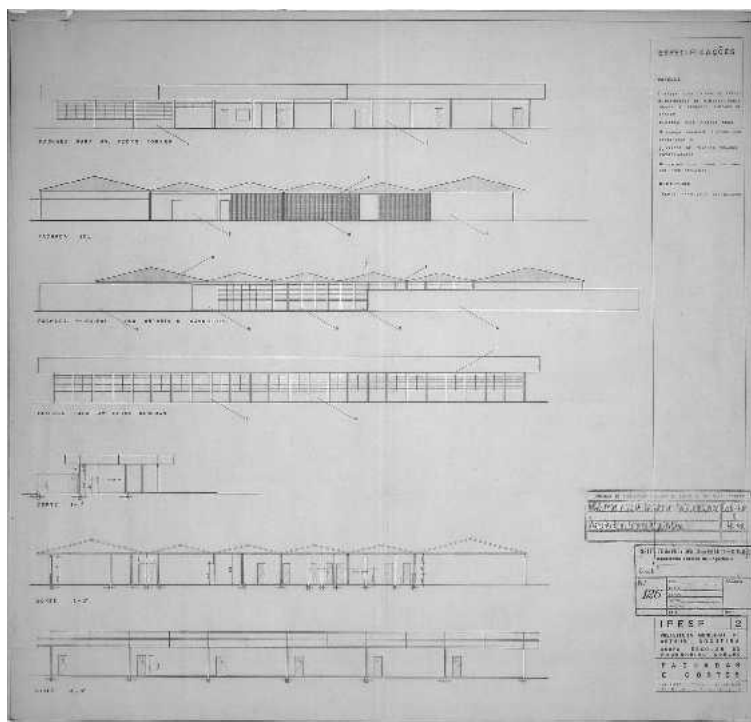
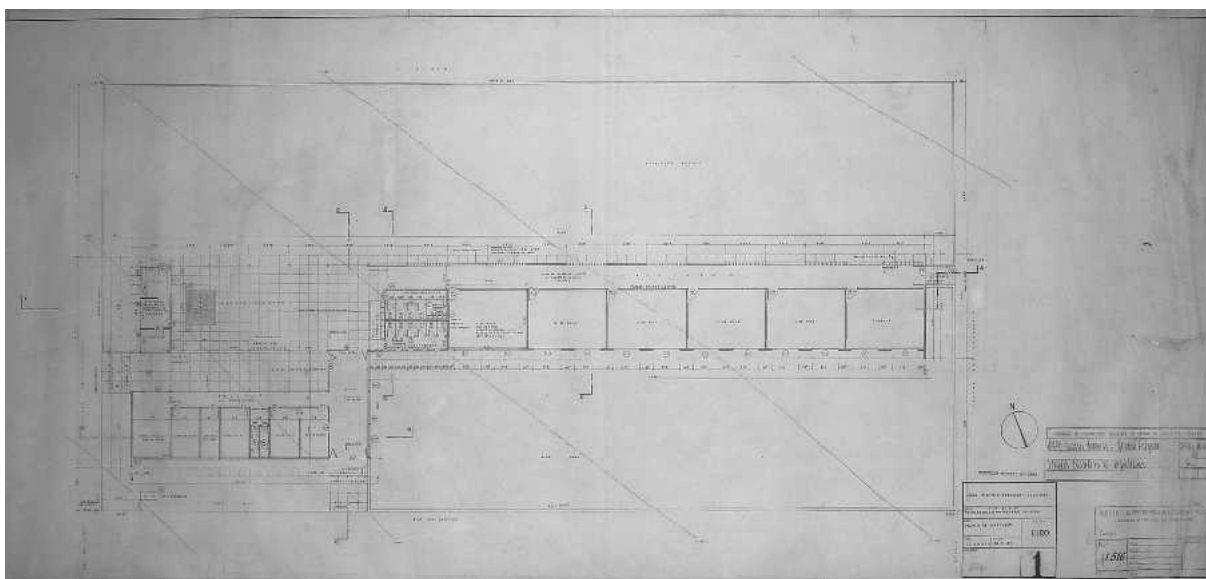


Fig. 138: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar do Engenheiro Coelho, Arthur Nogueira (0504401): Fachadas e cortes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.

Em fins de janeiro de 1960 Vilanova Artigas é chamado para elaborar o projeto do ginásio de Guarulhos; alguns dias depois, João Walter Toscano recebe ordem de serviço para o projeto do Grupo Escolar de General Salgado<sup>35</sup>. O formato de seu carimbo é idêntico ao dos projetos de Abraão Sanovicz e Júlio Katinsky, indicando que são fruto de um reflexão comum que não se limita aos projetos escolares de fins da década de 1950, mas que remonta a outros projetos, como a proposta vencedora para o concurso para o late Clube de Londrina (1959), não construído. As escolas projetadas por estes arquitetos apresentam um conteúdo bastante específico quanto à relação entre arquitetura moderna e tradição construtiva, ao lado das contribuições anteriormente estudadas. No caso de Toscano, incorpora referências da arquitetura moderna brasileira, claras na na solução de telhado de águas invertidas, porém construída a partir de treliças de madeira vedadas com forro. O mesmo ocorre com as soluções de esquadria e ventilação permanente, que ao lado dos quebra-sóis eram elementos que atraíam a atenção dos arquitetos modernos brasileiros: recebendo desenho moderno, são igualmente construídas com madeira e texturas e cores inovadoras. As esquadrias têm pano fixo de madeira pintado de branco, montantes em siena; peitoril em amarelo limão “tipo ‘crem art’” na administração, e no bloco das salas de aula, peitoril cinza médio e caixilho cinza claro; os elementos vazados neo-rex da circulação das aulas são pintados de verde limão e as superfícies externas das paredes são chapiscadas ou revestidas com argamassa pintura com “sika branco”.

A solução diferenciada da cobertura corresponde a uma disposição dos espaços peculiar a estes arquitetos, que agregam num edifício único os diferentes setores da escola. Estes, porém, mantêm-se totalmente autônomos, com três entradas – uma das quais diretamente às salas de aula, outra ao ar livre sob a pérgola que separa administração e galpão – e circulações exclusivas para acesso coberto, salas de aula e dependências administrativas.



**Fig. 139: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

<sup>35</sup>Proc. IP 28670 de 20/08/1959, ordem de serviço 15/02/1960, recibo 02/06/1960; contrato de execução 04/03/1960 (PM/ Sicon Sociedade Imobiliária Construtora Ltda.); habite-se não consta; inauguração 07/12/1960.



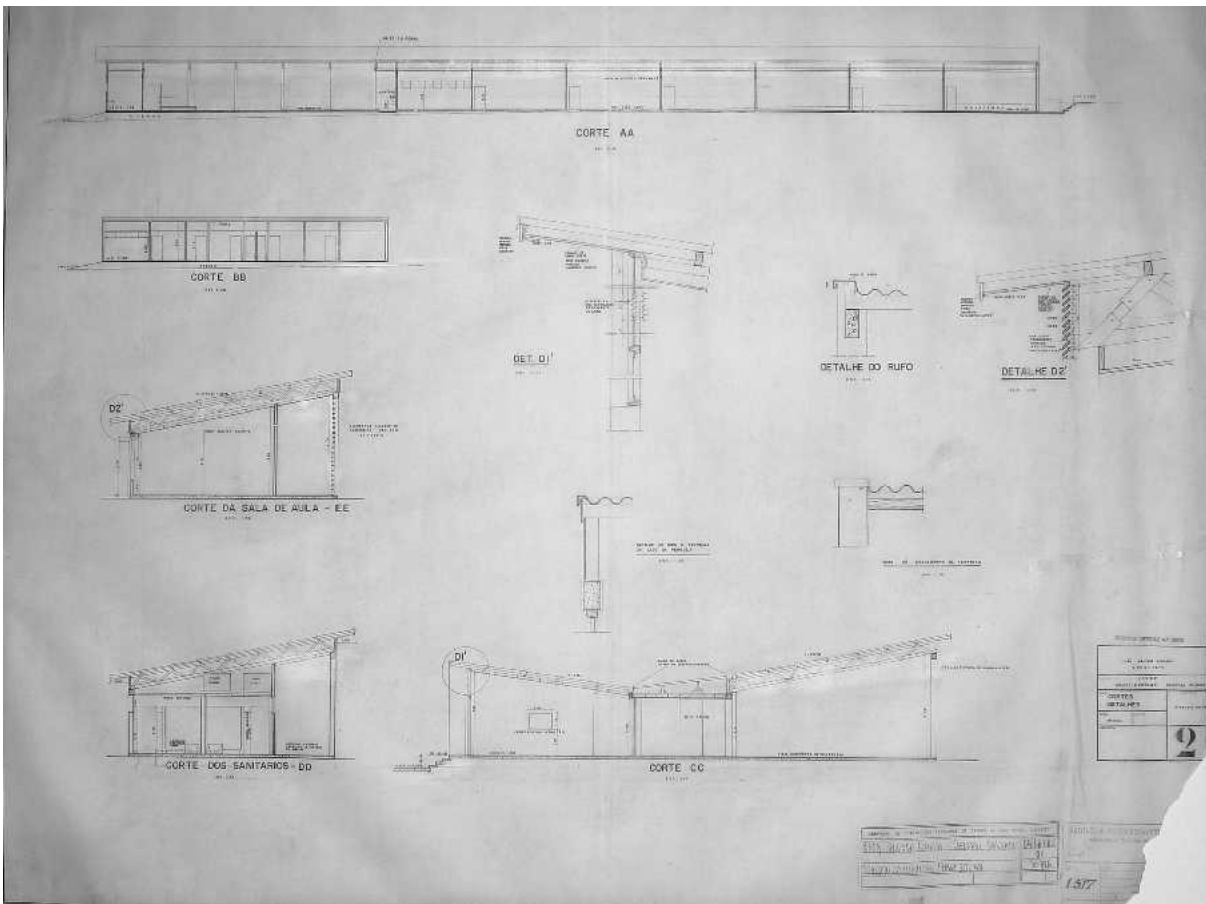


Fig. 140: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Cortes detalhes; coef. redução=1/3; esc. principal 1:300.

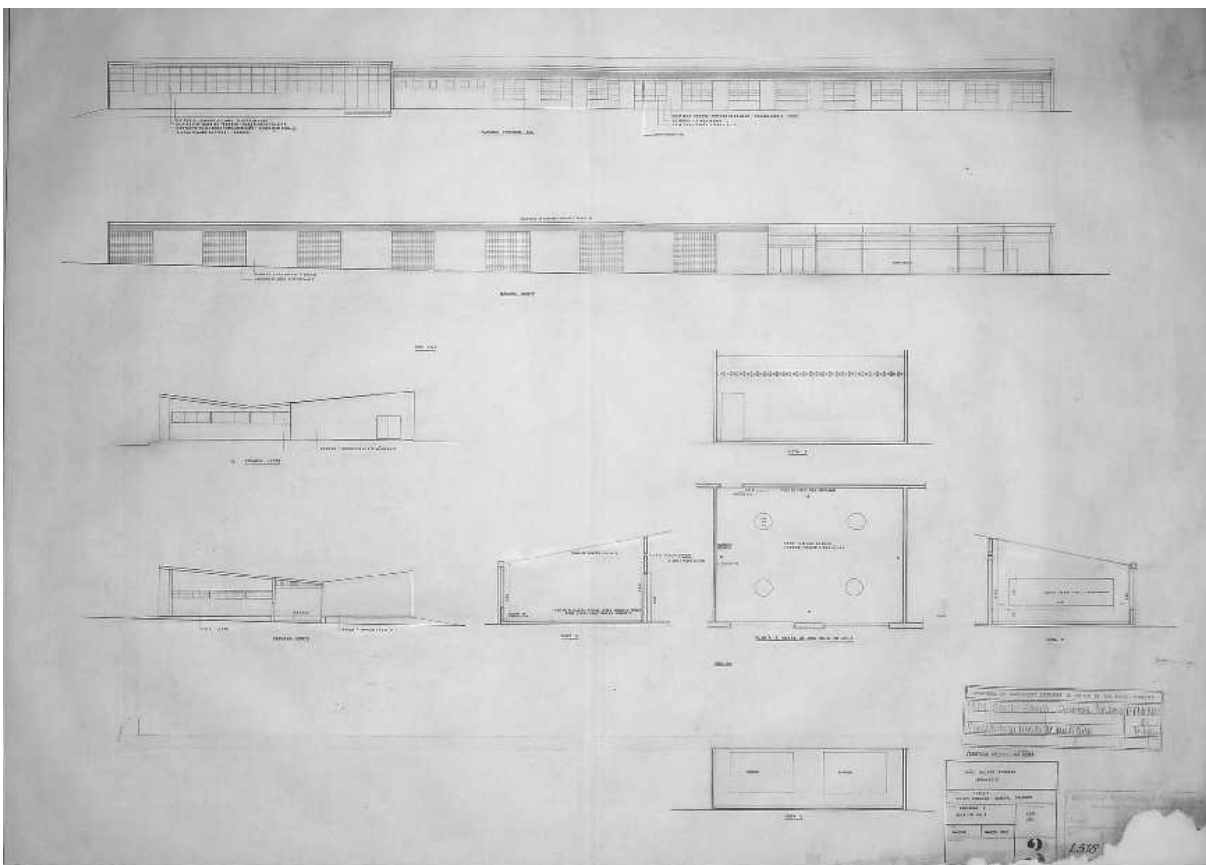
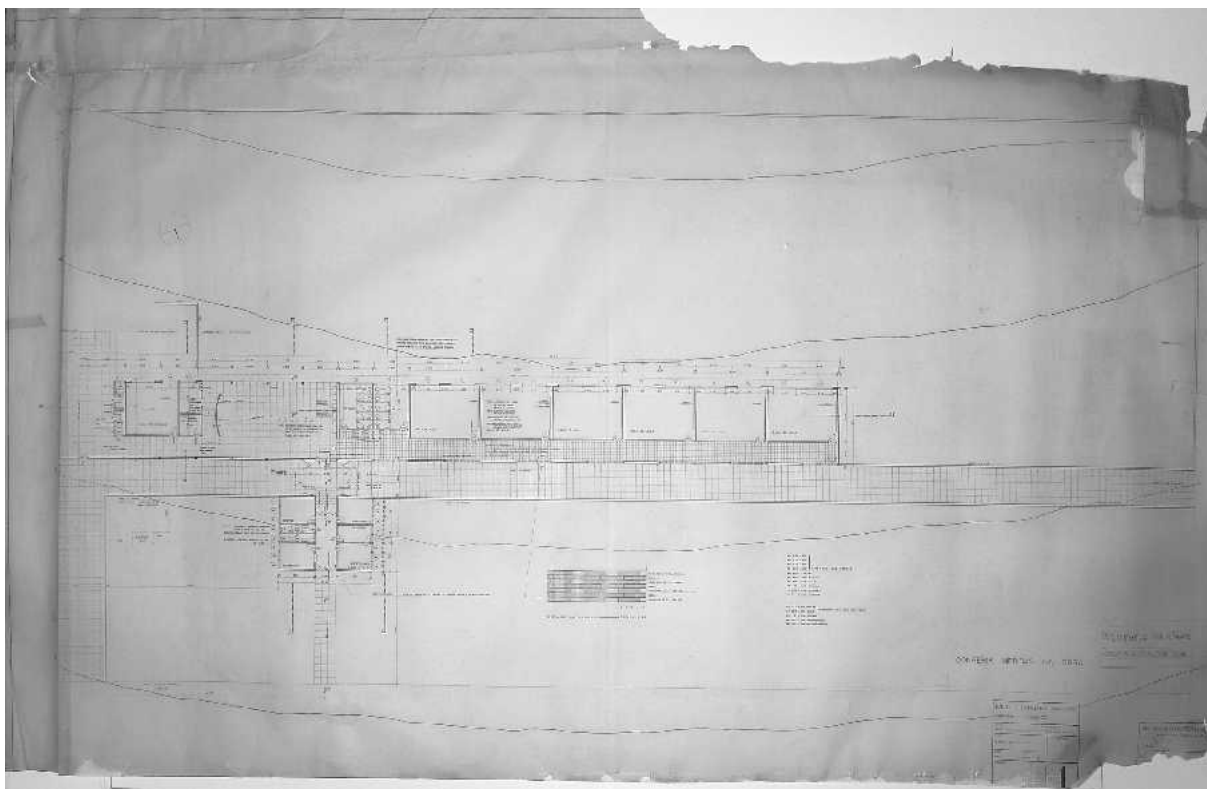


Fig. 141: João Walter Toscano, Grupo Escolar de General Salgado, General Salgado (0916102): Fachadas e salas de aula; coef. redução=1/3; esc. 1:300.

Alguns dias antes de Toscano, Júlio Roberto Katinsky e Abrahão Velvu Sanovicz recebem a ordem de serviço para o projeto do Grupo Escolar do Distrito de Atlântida<sup>36</sup>, em Flórida Paulista. Em comum com o projeto de General Salgado, o terreno alongado e com três faces voltadas para ruas, ocupado de forma semelhante no que diz respeito ao posicionamento dos conjuntos administração/ galpão/ salas de aula. A administração, um volume isolado em meio à ampla área livre reservada à frente da edificação, continua estabelecendo íntima relação com o espaço da cidade. A inclinação do terreno, por outro lado, faz com que os arquitetos afastem-se da solução volumétrica anterior, na qual o galpão era situado abaixo da “asa” mais larga e, portanto, mais alta da cobertura: um muro de arrimo que divide o terreno longitudinalmente – solução que já encontrava-se, de forma mais sutil, em Itanhaém – define dois níveis, o da administração e o do restante da escola, mais abaixo. Diferentemente de Itanhaém, onde o pequeno desnível conduz para o interior da escola, a circulação de pedestres que é delimitada por este muro de arrimo e pela vedação em panos intercalados de alvenaria e de tijolos trançados leva a um hall que dá acesso, de um lado, à administração, de outro, ao galpão. O desenho das esquadrias de madeira que veda este hall distancia-se daquele mais tradicional, tendo peças pintadas em siena e amarelo limão, como no projeto de Toscano, e propiciam um controle cuidadoso dos acessos ao edifício. O ensino pré-primário é aqui uma novidade, e seu acesso se faz independentemente. No bloco de salas de aula, testeiiras são em siena, venezianas em azul colonial, vergas e peitoris em amarelo limão, paredes em chapisco branco, esquadrias em cinza médio.



**Fig. 142: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Atlântida, Flórida Paulista (1046701): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

<sup>36</sup>Proc. IP 26466 de 07/08/1959, ordem de serviço 05/02/1960, recibo 23/06/1960; contrato de execução 11/07/1960 (PM); habite-se 25/09/1961; inauguração 16/10/1961.

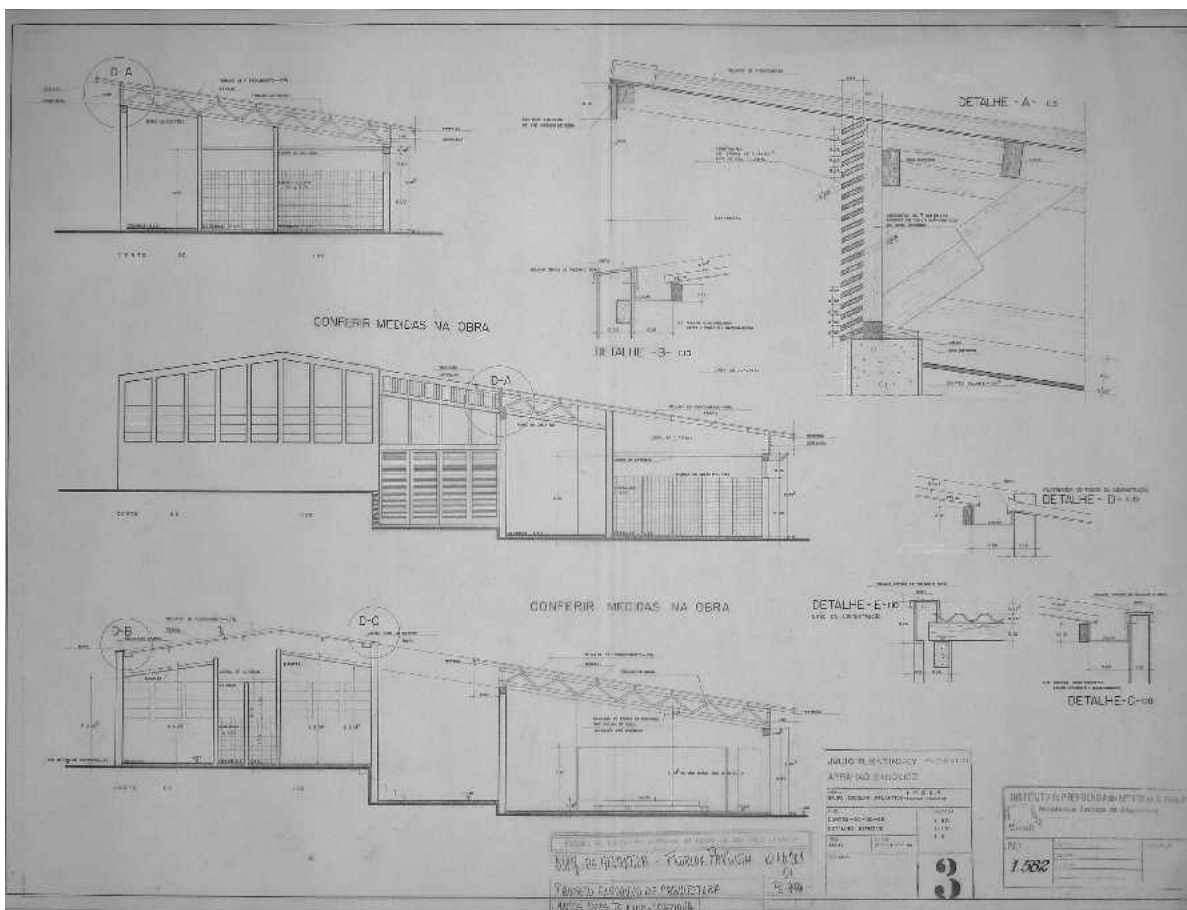


Fig. 143: Júlio R. Katinsky e Abraão Sanovicz, Grupo Escolar de Atlântida, Flórida Paulista (1046701): Cortes - CC - DD - EE e detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:250.

Um segundo projeto é posteriormente elaborado por Katinsky e Sanovicz para o Grupo Escolar de Embaúba<sup>37</sup>, distrito de Cajobi. De novo, tem-se claros paralelos entre a implantação e o partido de General Salgado, com especificidades igualmente decorrentes da inclusão de dependências para ensino pré-primário. Mantém-se os três acessos previstos nos projetos anteriores, para administração, galpão e salas de aula. O edifício desenvolve-se em três níveis – pré-primário e administração, galpão e salas de aula –, com movimentos de terra de pequena monta, sendo a longa série de salas de aula assentada no terreno através de três degraus junto ao galpão e um embasamento que chega, na extremidade do bloco, a 1m de altura. A cobertura é de novo invertida e estruturada com treliças de madeira, como sobre a sala do pré-primário, à qual alia-se detalhes como o do fechamento e porta em madeira entrelaçada azul colonia, forros ventilados com alvenaria de tolos entrelaçados, venezianas de madeira. Elementos vazados da circulação das salas de aula são pintados em vermelho, amarelo canário e azul colonial, paredes externas são revestidas com massa e pintadas em branco, cinza ou amarelo canário, as esquadrias são pretas. Ainda que a fachada das salas de aula sugiram esquadrias basculantes convencionais, aquelas detalhadas baseiam-se na intercalação de panos fixos e basculantes grandes.

<sup>37</sup>Proc. IP 58954 de 13/09/1960, ordem de serviço 20/01/1961, recibo 08/06/1961; contrato de execução 22/02/1961 (PM/ Engenheiro civil João Evangelista Novaes Romeu); habite-se 28/07/1962; inauguração 01/09/1962.

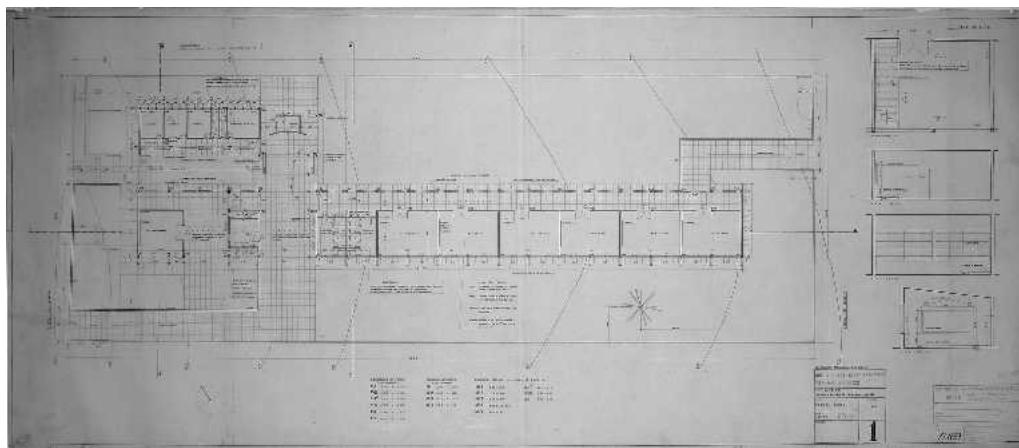


Fig. 144: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701): Planta geral; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

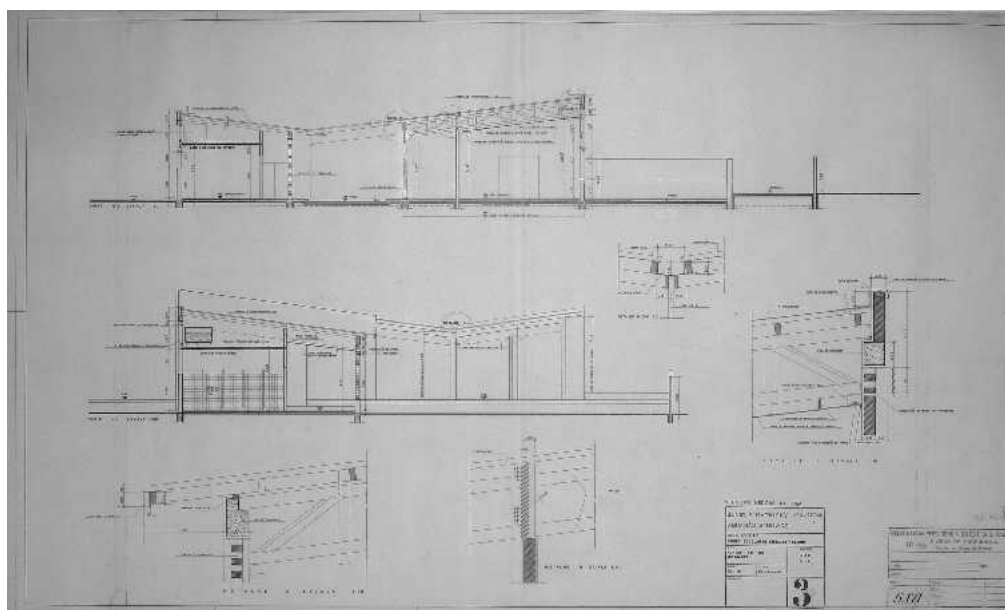


Fig. 145: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701): Cortes DD – CC e detalhes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.

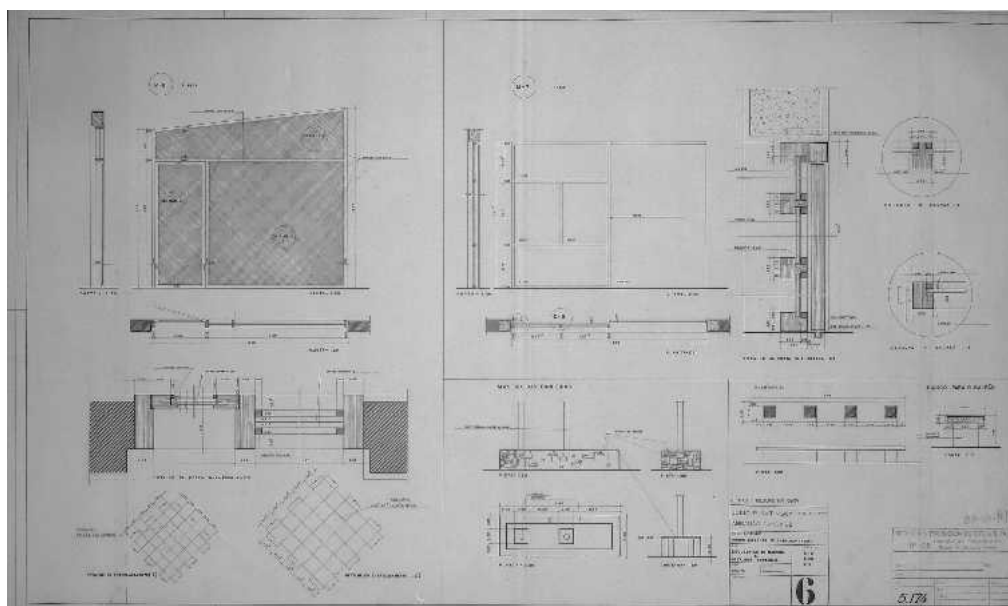


Fig. 146: Júlio R. Katinsky e Abrahão Sanovicz, Grupo Escolar de Embaúba, Cajobi (0840701): Esquadrias de madeira e detalhes especiais; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:150.

Dos projetos anteriores conclui-se que o projeto de Vilanova Artigas para o Ginásio Estadual de Itanhaém<sup>38</sup> realmente é a primeira a conter a concepção de uma outra arquitetura escolar – materialização de um outro projeto de escola.

São bastante conhecidas a total acessibilidade e permeabilidade do ginásio e a íntima relação pressupostamente estabelecida com a cidade – dificilmente sustentável, se considerado o fato de que não situa-se junto a pontos privilegiados de vida coletiva, senão na vizinhança de anônimas habitações unifamiliares. Características construídas não somente pela ausência de barreiras e abertura de seus espaços como também por um tratamento paisagístico que privilegia dimensionalmente o calçamento de seus acessos e tem a sensibilidade de prever detalhes como a pequena interpenetração de jardim e área coberta junto ao painel de Brennan. A inserção deste painel revela-se iniciativa especialmente louvável quando se tem em vista ser este um dos primeiros edifícios contratados pelo IPESP nesta sua nova fase de atuação, ainda que não se concretize em outros exemplares.

Desempenha papel fundamental tanto no estabelecimento da pretendida relação com a cidade quanto na concepção do espaço da escola, o desnível de cerca de 50cm que, originado pela longa rampa dá acesso ao hall 1 – a partir do qual se acessa as dependências administrativas –, contorna os sanitários e continua entre o placó e o galpão, daí seguindo para o limite do terreno, que é assim dividido em dois.

Cabe a este desnível, em sua sutileza, tornar indissociáveis o espaço urbano e espaço da escola, além de, auxiliado em menor escala pelo banco que separa galpão da circulação das salas de aula, sugerir delicadamente a delimitação os diferentes setores do ginásio, gerando a pequena diferença de pé-direito entre dependências administrativas, de um lado, e salas de aula e galpão, de outro. A cobertura única sob a qual são abrigadas as diferentes funções desempenhadas na escola somente é interrompida no jardim junto aos sanitários, que além de organizar as duas metades em que divide o prédio. Se por um lado tal jardim divide, ele também desempenha um papel agregador, ao possibilitar a iluminação natural e a ventilação de vários espaços e, mais ainda, conferir-lhes atributos que os qualificam, da mesma forma que o pano de vidro que segrega, porém não visualmente, as dependências administrativas. Antes de prever a dissolução de quaisquer barreiras que se anteponham aos usuários, trata-se de refletir sobre os limites existentes e requalificá-los, transformando-os em locais simbolicamente privilegiados de interação.

A setorização assim definida reflete-se na clara organização dos fluxos, apesar do estrangulamento da circulação junto aos sanitários, agravado pela localização de seus acessos neste mesmo trecho – vale ressaltar que o afastamento dos sanitários do alinhamento das salas de aula resultaria em obstrução da ventilação propiciada pelo vão entre aqueles e o volume da administração. Se o jardim separa – unindo – administração e palco, o mesmo ocorre com o

---

<sup>38</sup>Proc. IP 16023 de 19/09/1958, ordem de serviço 10/09/1959, recibo 21/12/1959; contrato de execução 05/11/1959 (PM/ Engenheiro civil Lucas Henrique Cecci); habite-se 15/12/1960; inauguração 03/03/1961.

volume dos sanitários que delimita, implicitamente, o posicionamento dos ambientes complementares e das salas de aula.

As salas de aula contam com esquadrias especiais formadas por pano fixo de vidro, aliadas a vedação inferior e superior de blocos vazados de concreto com furos inclinados, substituídos na execução por blocos cerâmicos de desenho diferente do previsto; o forro previsto em projeto aliava-se a elementos vazados no alto da parede que separa sala de aulas e circulação, porém, foram obstruídos na execução, encontrando-se liberados, uma vez que atualmente as lajes nervuradas encontram-se à vista.

Resultante de processo aberto em 1958, em que consta orçamento de um ginásio “tipo Socorro” elaborado pela Prefeitura de Itanhaém em 21/10/1958 no valor de 9.983.133,80, tendo sido aprovado pelo IPESP o valor de Cr\$ 6.470.000,00 tem sua revisão solicitada pela prefeitura local, num processo que prolonga-se com novos apelos desta última ao longo de 1959. O ginásio tem seu projeto elaborado por Artigas entre setembro e novembro de 1959. Os projetos prevêem o uso de 560 m<sup>3</sup> de concreto e 73 ton de aço CA-73 para a obra de 2.093 m<sup>2</sup>. Foi objeto de pedidos de prorrogação de prazo num total de 270 dias, aprovados pelo IPESP, considerando tratar-se de obra atípica, sendo concluída em 13 meses. Data de 28/12/1964 a primeira manifestação verificável no processo, relativa a defeitos da construção, através de ofício do Chefe do Serviço de Prédios Escolares ao IPESP. Em relatório de vistoria por engenheiro do IPESP em 15/02/1965 são diagnosticados os problemas de infiltração na laje impermeabilizada, além de recalques no piso do setor de administração, cujo nível do aterro é um pouco mais alto que o resto do prédio – o prédio foi construído em terreno reconhecidamente “baixo e alagadiço”.

Tais defeitos, em especial o da impermeabilização, acabam por gerar ação ordinária impetrada na 2<sup>a</sup> Vara da Fazenda do Estado de São Paulo pelo IPESP contra a contratada – a Prefeitura Municipal de Itanhaém – em 26/12/1966. Em laudo de 13/05/1968, o engenheiro Raphael Gendler, perito nomeado pelo IPESP, além destes vícios, indica a “deformação de uma viga, possivelmente por recalque diferencial”, o que realmente é visível.

Logo antes da ocasião em que, obedecendo ao disposto no Decreto 30 de 02/04/1969, seria firmado o compromisso de venda e compra entre IPESP e a Fazenda Pública, a prefeitura de Itanhém solicita em 25/09/1969 que o IPESP desista da ação judicial, tendo em vista a intenção do FECE de efetuar as reformas necessárias ao edifício. O IPESP considera a solução aceitável, desde que o FECE documente tais intenções, em relação a que não foi respondido. De fato, o processo judicial prossegue, sendo a decisão favorável à Prefeitura de Itanhaém, conforme previa o relato do procurador da Prefeitura à mesma, e que já havia sido anexado ao pedido da Prefeitura ao IPESP. Para tal decisão revelara-se importante o parecer do perito desempatador, que incluía duras críticas ao arquiteto, pelo uso “totalmente inadequado” deste sistema de cobertura para um prédio no litoral. Ainda que não se disponha deste parecer, há citações dele no recurso interposto pelo IPESP em 01/12/1972, que são esclarecedores:

...

7. Que, entretanto, o que se lê na planta fls. 106 é que a cobertura devia ser “com pedregulho branco lavado e fino e com uma demão de superzone simples”.

Foi a cobertura recomendada pelo professor da FAC – Villanova Artigas (sic), sabendo, obviamente, que a construção era à beira mar.

8. Que, o ilustre desempatador não tinha nada a desempatar nesse particular, pois seus colegas anteriores nada disseram sobre o mesmo particular, mesmo porque a ré, a quem competia fazer a prova disso (§2º do 209 CPC) disso nem cogitou.

9. Que, portanto, repetimos, foi graciosa a informação do ilustre desempatador sobre o dito particular, e, manifestadamente, com o propósito de críticas negativas ao projeto do ilustre professor.

Esse propósito de crítica está ironicamente aprimorado ao final de fls. 97: o professor teria projetado para outros locais..., como se fosse possível o projetista não ter conhecimento da situação da obra.

10. Que, para o ensejo da crítica, o ilustre desempatador nem sincero foi na análise do projeto, falando que “para proteger a obra foi adotado, no projeto, no lugar de uma camada impermeabilizante, exclusivamente uma demão de tinta sobre a laje”. Mas o projeto recomendou uma “demão de super zone” que o perito refere como “demão de tinta”.

E repete o il. Desempatador: “simples pintura da laje, apesar do pedregulho esparramado...” Mas esse “pedregulho esparramado” não era para ser qualquer um, senão “branco, lavado, fino”, obviamente por que essa especialização muita influência tem para resistir ao inclemente sol salitroso.

11. Esse laudo do il. Desempatador, que não foi aceito nem pelo M. Juiz que o nomeou, data venia, não pode prevalecer para o julgamento justiceiro... (Proc. IP 16023 de 19/09/1958: 395-8)

Outras citações são feitas pelo procurador da Prefeitura de Itanhaém, com sentido inverso ao anterior:

8.4. Ainda no capítulo II, item 3, analisando o “tipo de obra, defeitos e danos sofridos”, esclareceu o senhor perito desempatador:

“Foi projetada e executada obra do tipo econômica, para a qual, no projeto, não se pensou em uma proteção que seria imprescindível. Como coroamento, ao invés de telhado como seria mais próprio para o caso, foi projetada cobertura de laje com uma impermeabilização deficiente (superzone aluminizada).” (verifique V. Sa. que o que estamos escrevendo entre aspas, corresponde ao parecer do perito na íntegra).

“A impermeabilização, constituída de uma pintura da laje, naturalmente não resistiu à ação do tempo, e permitiu, logo que se deteriorou, grandes infiltrações de água as quais foram facilitadas pela falta de isolamento térmico adequado, e pelo tamanho da laje.”

“A estrutura, que tudo nos levou a crer, teve boas fundações, praticamente nada sofreu. Houve somente o abaixamento de uma das colunas e o cisalhamento de uma viga, sem maiores conseqüências.”

“As paredes de alvenaria recalçaram um pouco, em geral, mas por enquanto não apresentam perigo.” ....

Terminando por ponderar, no item 5, de que não seria interessante refazer-se a impermeabilização da laje, mas sim, construir-se um telhado, pois, a impermeabilização, com o tempo virá agravar mais ainda a situação, ao passo que, o telhado, retirando-se a carga de

pedrisco, não só dispensa a impermeabilização como também, isola termicamente o conjunto, trazendo como consequência a estabilidade da obra. (...)

8.8. No capítulo IV, o perito fez a conclusão de seus considerandos, alinhavando tudo aquilo que já havia esclarecido por partes, como transcrevemos:

(...)

3. Para proteger a obra da intempérie foi adotada no projeto no lugar de uma camada impermeabilizante, exclusivamente a aplicação de uma demão de tinta sobre a laje. Normalmente, para se fazer essa proteção há necessidade, principalmente quando se trata de uma laje de grande área em local de clima agressivo (caso de Itanhaém) de ser a impermeabilização feita em várias camadas de materiais próprios, como o feltro betumado, folhas de alumínio ou cobre, mantas de lã de vidro, etc., umas protegendo as outras e interpostas com asfalto lançado a quente para melhor impregná-las. Assim mesmo, a durabilidade que será da ordem de dezenas de anos, será função da maior ou menor agressividade do tempo. (...) A simples pintura da laje apesar da colocação de pedrisco esparramado sobre ela, tem, em local próximo ao mar, onde a temperatura chega a ser alta e o ar é salitrado, uma duração efêmera e, por bem feita que tenha sido, dificilmente poderia suportar mais do que três anos. (Proc. IP 16023 de 19/09/1958: 370-80)

Nesse ponto, compara este prazo com o período que vai da entrega da obra, 15/12/1960, à primeira reclamação, datada pelo procurador de 14/07/1964. Outros argumentos são apresentados, sobre o papel do IPESP na construção da obra, não incluídos aqui.

O projeto previa para este edifício a execução de forro – ainda que no processo se refira mais de uma vez a “caixão perdido” – hoje inexistente. De fato, percebe-se as irregularidades de uma laje que não foi moldada tendo em vista sua utilização aparente. Marcado negativamente por esta trajetória inicial, o prédio passa a ser alvo de intervenções depauperadoras ao longo dos anos.

A cantina é fechada, transformando-se em cozinha; novas salas de aula, de baixo padrão de construção, são construídas no espaço do galpão, enclausurando os espaços; um depósito é construído à frente do painel artístico da fachada frontal que, a exemplo da posterior, é fechada, mantendo-se apenas um portão de acesso e esquadrias padronizadas de metal, o jardim é fechado por muro de blocos de concreto de baixa qualidade e torna-se depósito ao ar livre.



Fig. 147: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: fachada.



Fig. 148: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: fachada.



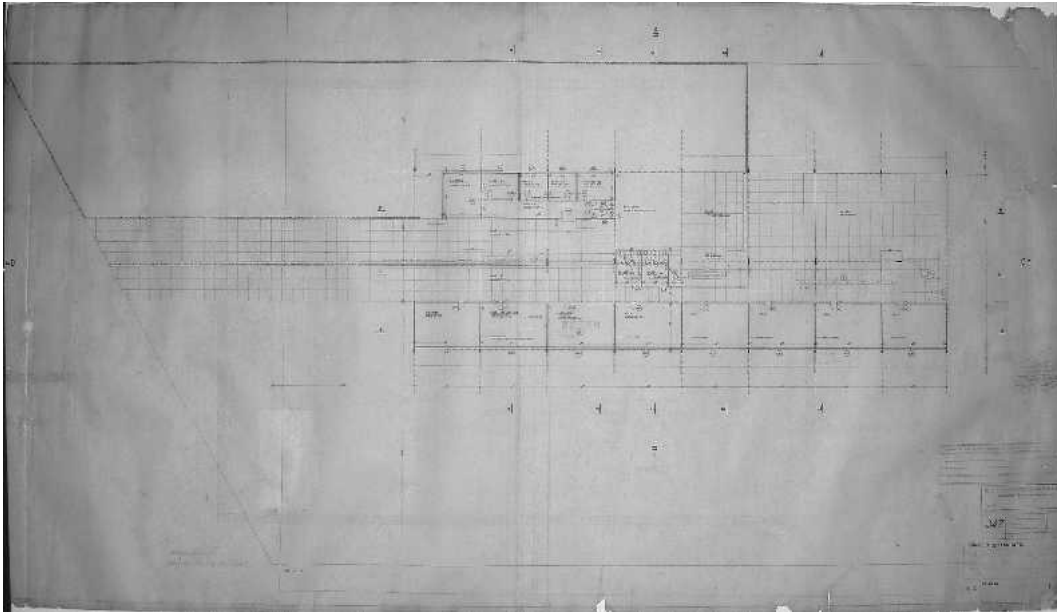


Fig. 149: Vilanova Artigas, Ginásio de Itanhaém, Itanhaém (0203102): Planta; coef. redução=1/10; esc. 1:1000.

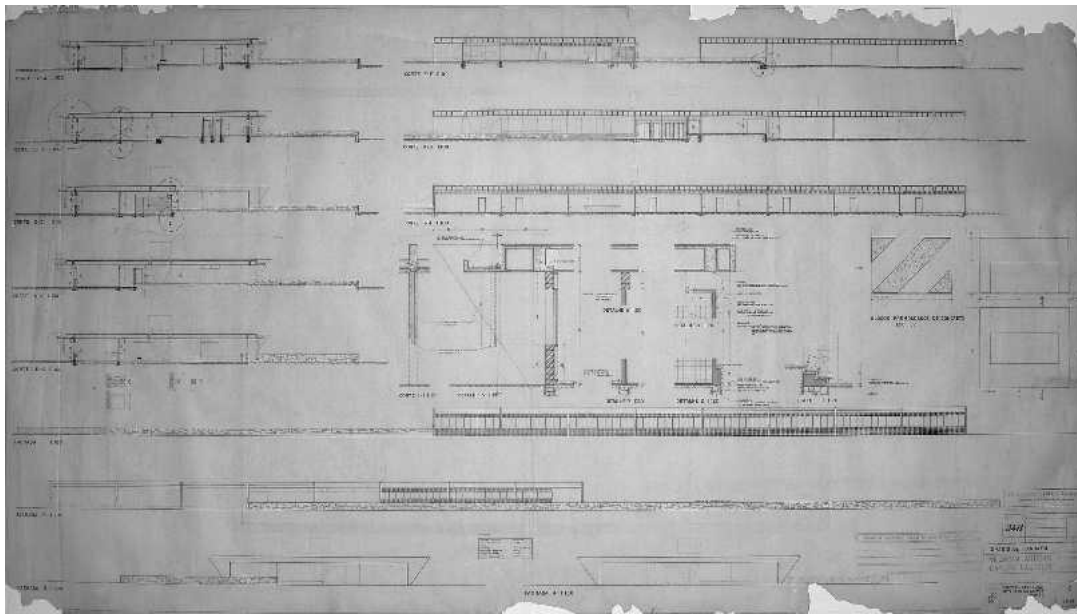


Fig. 150: Vilanova Artigas, Ginásio de Itanhaém, Itanhaém (0203102): Cortes, fachadas e detalhes de acabamento; coef. redução=1/10; esc. principal 1:1000.



Fig. 151: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: circulação das salas de aula.



Fig. 152: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: galpão.



**Fig. 153: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: galpão.**



**Fig. 154: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Itanhaém, Itanhaém: sala de aula.**

Pouco tempo após Artigas entregar o projeto de Itanhaém, quando as obras deste ginásio prosseguiam em ritmo acelerado em sua fase inicial, Vilanova Artigas é contratado para o projeto do Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano<sup>39</sup>, em Guarulhos. O diretor deste estabelecimento solicita ao prefeito um prédio com 18 salas de aula, “gabinetes” de física, química, história natural, geografia e história, trabalhos manuais e desenho, auditório, ele é construído, porém, com 12 salas, dois laboratórios e duas salas de trabalhos manuais, incluindo, porém, auditório, vestiários, sala de biometria, grêmio. O projeto desenvolve-se em três níveis, com diferença de ½ pé-direito entre si: as dependências da escola no nível mais alto; galpão no nível intermediário, vestiários, cantina e pátio no nível mais baixo. Todos eles são cobertos por lajes nervuradas armadas em diferentes sentidos, com vãos de 9m, 10m e 19.50m, sempre com a mesma altura. Somente quando o vão central correspondente ao galpão, auditório e salas de trabalhos manuais é coberto, as lajes nervuradas das laterais do prédio são armadas perpendicularmente aos pórticos sugeridos pelo formato dos pilares; nos demais casos (grande vão central, auditório, administração e salas de aulas a ela alinhadas), tais lajes desenvolvem-se paralelamente aos pilares, no sentido do vão de maior dimensão. Algo semelhante ocorre em Itanhaém, onde, ao contrário do que o grande pórtico das fachadas sugere, as lajes descarregam nas vigas centrais e laterais do edifício – aquelas localizadas sobre a parede externa das salas de aula e da administração/ galpão.

O acesso ao edifício a partir de uma das esquinas, é marcada com muros de pedra natural e leva à ampla área coberta a partir da qual se alcança a circulação da administração e auditório e a das salas de aula. A diretoria situa-se na entrada do prédio, e a exemplo do prédio da FAUUSP, o grêmio ocupa posição privilegiada, junto ao grande vão central. Contornando-se este, alcança-se igualmente as salas de aula, e a escada que dá acesso ao galpão. O auditório, ultrapassando os limites da modulação estrutural, oculta os pilares – um deles ficando entre a platéia e a biblioteca – deixando livre a superfície em que Mário Gruber pinta o painel de 100m<sup>2</sup>, “sobre a cultura e os

<sup>39</sup>Proc. IP 32277 de 17/09/1959, ordem de serviço 27/01/1960, recibo 03/08/1960; contrato de execução 08/07/1960 (Ribeiro, Franco S.A.); habite-se não consta; inauguração 21/02/1962.

folgedos infantis tradicionais”, conforme as palavras de sua proposta enviada ao IPESP. Descendo-se ainda mais um lance de escada, chega-se ao pátio.

A exemplo de Itanhaém, prevê-se a pintura do concreto aparente – o executor da obra de Itanhaém sugere, *a posteriori*, que se pinte as superfícies externas de concreto aparente desta obra com tinta impermeabilizante, afirmando ainda que a utilização de revestimento em argamassa fina impermeabilizada fora vetada à época da construção. Bancadas e outros Itens de mobiliário são detalhados em concreto, inclusive com armaduras; as esquadrias possuem amplo pano fixo central e basculantes, chegando ao chão com placas de fibrocimento. Diferentemente de Itanhaém, Artigas especifica neste projeto impermeabilização com superzone revestido com placas de pumex, como outros arquitetos farão posteriormente – Guedes, por exemplo – e com zone alumínio, nas calhas em concreto aparente.

O Ginásio de Guarulhos é objeto de especial atenção do governador Carvalho Pinto, que envia em 21/01/1960 telegrama, incluído no proc. IP 32277 de 17/09/1959, ao deputado Abreu Sodré, comunicando o atendimento à solicitação sua e do deputado João Sussumu Hirata. A concorrência pública para sua construção é vencida por Ribeiro & Franco S.A., cujo ofício de 10/08/1960 ao IPESP inicia elogiando às “modificações na orientação dos projetos arquitetônicos das obras públicas” imprimidas pelo Instituto, que “tem recebido os aplausos dos que colaboram com essa Autarquia tanto nos projetos, como na execução das obras como do povo em geral”. Nova orientação cuja aplicação teria admitido quando da elaboração do orçamento da obra, “animados com este espírito dinâmico e evolucionista”; mas na verdade preocupados com a “valorização do trabalhador” e a alta dos custos de materiais, que fazem com que a firma peça autorização para executar o ginásio em estrutura pré-moldada pretendida, “sem modificações no aspecto arquitetônico”, proporcionando economia e rapidez e “beneficiando ambas as partes”. Em 07/10/1960, Domingos Paiva Greco, engenheiro do IPESP, dá parecer contrário ao seu engenheiro chefe, devido à obrigação de obediência ao projeto e outros objetos da licitação e argumentando que, visando a redução de custos da firma construtora, desconsiderando “por exemplo, qualquer movimento das vigas pretendidas sob a laje de cobertura, ocasionará trincas na referida laje, com infiltração de água da chuva, tornando-se assim para o IPESP, uma eterna despesa de conservação do imóvel”.

Como veremos adiante, o veto do IPESP não é suficiente para prevenir problemas. Antes, porém, é interessante a leitura do ofício de 04/03/1961, em que a firma construtora solicita prorrogação de prazo de 120 dias, informando os diversos fatores que a impediram de concluir a obra. Dentre elas, necessidades de fundações especiais, adotando-se a solução de estacas pré-moldadas; a quantidade de serviço de carpintaria exigida para a execução da estrutura de concreto armado superior à inicialmente prevista a partir do projeto arquitetônico e estimativas de concreto e ferro – 8.382,18m<sup>2</sup> de formas comuns e 10.313,51m<sup>2</sup> de caixão perdido, para a obra de 4.458,40m<sup>2</sup> –:



“a quantidade de formas, com caixões de 0,70m de altura é bastante grande, muito fugindo do normal”. Logo depois, a 07/04/1961, novo ofício da construtora solicitando substituição da solução de cobertura com superzone capeado com placas de pumex por zone alumínio, devido a uma série de inconvenientes da primeira solução. Apesar da autorização dos autores do projeto arquitetônico, a modificação não é efetivada, havendo ofício da Pumex ao IPESP orientando sobre a forma correta de aplicação das chapas.

Em 09/02/1962, afirmando ser o ginásio de Guarulhos “a mais bela do Plano de Ação do Governo do Estado”, solicita mais 180 dias de prorrogação, incluindo dentre os problemas enfrentados o aparecimento de trincas nas paredes, junto a tubos e conduítes provenientes da laje e ao longo da zona de encunhamento, devido à dilatação.



**Fig. 155: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: fachada.**

A partir de agosto de 1962., pequenos defeitos são apontados pela diretoria do ginásio, em março de 1964, a Câmara dos Vereadores solicita construção de muro de fecho; em carta de 28/04/1964 a diretoria do estabelecimento – que funciona como colégio estadual e escola normal – denuncia vazamentos; em novembro de 1964 o engenheiro do IPESP Tetsuo Segui efetua vistoria na qual diagnostica rompimento do impermeabilizante zone alumínio e infiltração de água que permanece retida nos caixões perdidos e aí ao piso “através do estuque do forro”, existindo conduítes entupidos por brita utilizadas no sombreamento da laje. Em 13/01/1965 é oficiado à construtora para que efetue os reparos. Diante do não atendimento, um primeiro parecer da Procuradoria Jurídica é elaborado em 05/07/1966, resultando em ação impetrada na 1ª Vara da Fazenda do Estado de São Paulo em agosto deste ano. Em 04/10/1966 a construtora propõe que faça os

reparos sem ônus para o IPESP, ainda que sem garantias, pelo fato de resultarem os defeitos de deformação lenta da estrutura, sobretudo nas áreas de maiores vãos. A direção do IP9, em 20/01/1967, decide pelo cancelamento da ação, acatando este mesmo argumento. Em 09/07/1967 a construtora informava terem sido feitos os reparos; em setembro de 1968, no entanto, novos defeitos surgem, dando lugar a sugestão, por Domingos Paiva Greco, engenheiro do IPESP, de que se faça nova impermeabilização ou "cobertura com chapas de Brasilit ou similar", em que concorda Nelson Pugliesi, chefe de seção. Em 16/09/1968 o IPESP solicita à construtora estudos visando execução de cobertura com telhas de cimento amianto, no que não é atendida, ao menos pelo que se pode depreender da leitura do processo. É certo, porém, que em fins da década de 1990, quando efetuado o levantamento fotográfico ora apresentado, a obra já apresentava solução de cobertura com platibanda e gárgulas, como se vê em na foto externa.



Fig. 156: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: circulação.



Fig. 157: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: galpão.

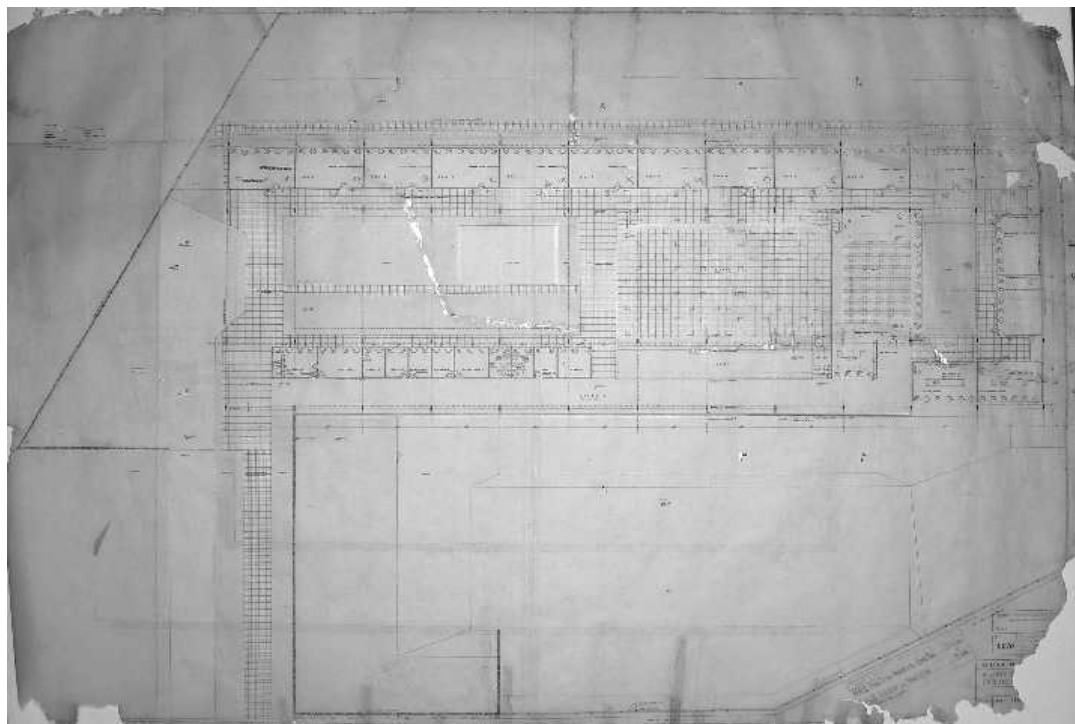


Fig. 158: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Planta ter... (ilegível); coef. redução=1/10; esc. 1:1000.

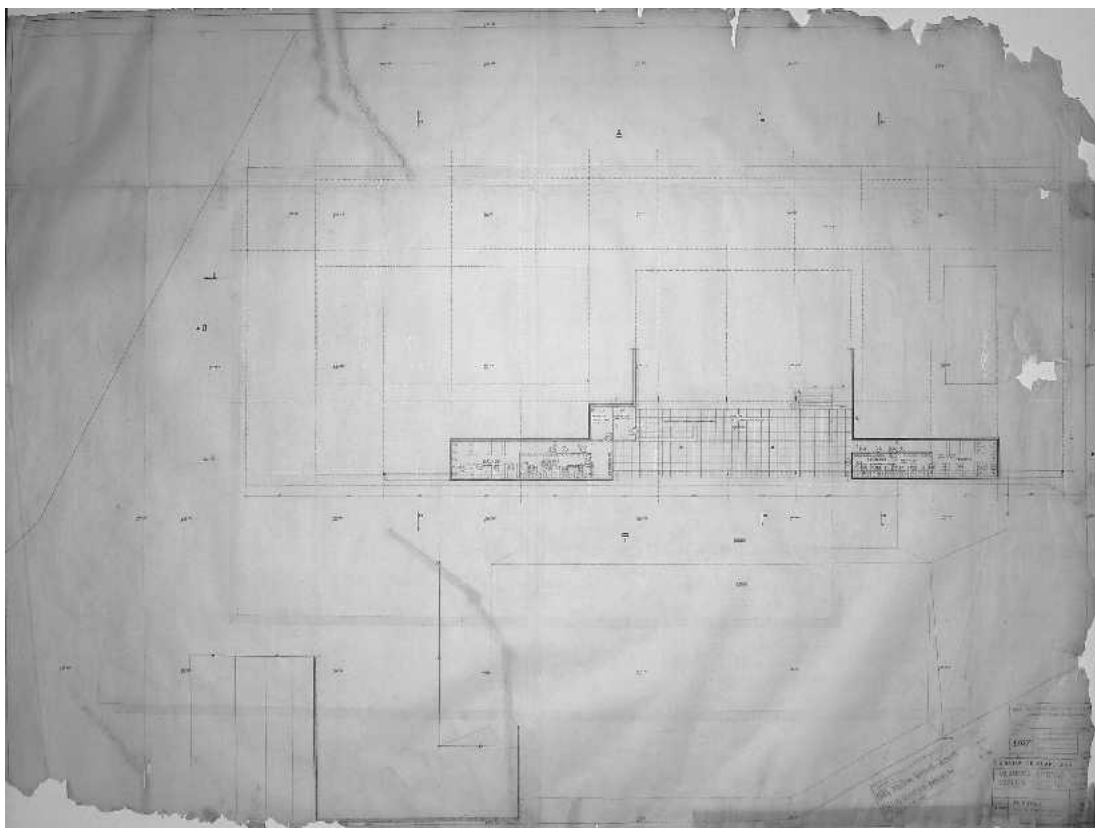


Fig. 159: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Subsolo; coef. redução=1/10; esc. 1:1000.

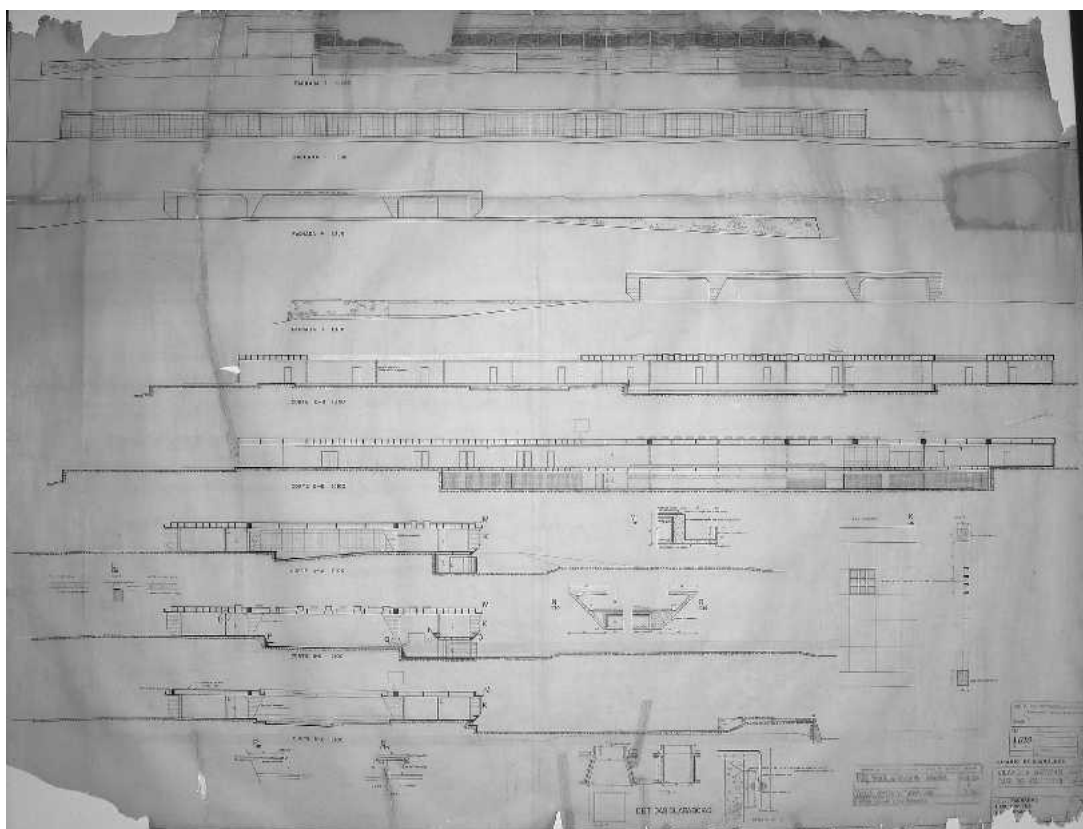


Fig. 160: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos (0115105): Fachadas cortes detalhes; coef. redução=1/10; esc. principal 1:1000.





**Fig. 161: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: galpão e circulação.**



**Fig. 162: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano, Guarulhos: circulação.**

O caso do Ginásio Estadual de Eldorado Paulista<sup>40</sup>, de Pedro Paulo de Melo Saraiva, é mais um daqueles em que o IPESP envia à prefeitura local projeto e orçamento padronizado a ser elaborado e devolvido ao IPESP, o que é feito prontamente, a 13/01/1959. A 02/05/1959 a Prefeitura de Eldorado Paulista escreve ao IPESP solicitando a aprovação do orçamento, cujo valor justifica pelas dificuldades impostas pelas carências materiais e de mão-de-obra, dificuldades advindas do clima e de transportes. Em 11/11/1959 o IPESP elabora novos cálculos – ainda que não se possa dizer sobre qual projeto –, a partir dos quais o valor do projeto é definido em 3,3% do valor da obra, sendo no dia seguinte expedida a ordem de serviço a Pedro Paulo de Mello Saraiva. Em 15/08/1960, 9 meses após a assinatura do contrato de execução que previa a entrega da obra em 6 meses, a contratada solicita prorrogação de prazo de 7 meses, que se soma a pedido anterior, não constante do processo, de 90 dias. As alegações para o último pedido inclui ao lado da “inclemência climática”, “dificuldades técnicas para execução de tão belo empreendimento”. Tais argumentos são aceitos pelo IPESP, cujo engenheiro qualifica de “catastróficos” os efeitos das chuvas. Nenhuma outra intercorrência é passível de ser captada através da leitura do processo, para além do atraso de 10 meses.

Ainda que de pequenas dimensões, o ginásio de Eldorado Paulista inclui dependências como grêmio, vestiários. A disposição destes espaços, entretanto, possui especificidades, como o fato das salas de atendimento médico e dentário e de orientação pedagógica situarem-se junto ao galpão, ao invés de localizarem-se junto aos espaços administrativos. O mesmo ocorre com o grêmio, situado ao lado dos vestiários. Os sanitários são locados em meio às salas de aula, na altura da marquise que dá acesso ao galpão, subvertendo assim a sua localização típica. O projeto organiza os espaços da escola em dois volumes, o primeiro com laje inclinada – salas de aula e administração – e o galpão abobadado, ligados por duas marquises. Um desnível transversal de 0.50 m delimita a área de atendimento da secretaria que situa-se na entrada do edifício, ao lado da diretoria. Atravessando o edifício, este desnível confere aos ambientes

<sup>40</sup>Proc. IP 26616 de 04/12/1958, ordem de serviço 12/11/1959, recibo 09/02/1960; contrato de execução 17/11/1959 (Sociedade Paiva Construtora Ltda.); habite-se 16/03/1961; inauguração 22/04/1961.

administrativos pé-direito menor que o das salas de aula, e dá origem ao palco. Ainda que possa remeter ao projeto de Itanhaém, não desempenha o mesmo papel na delimitação sutil dos setores, sobretudo pelo caráter mais segregado dos espaços.

O volume frontal, alongado e protegido por brises na face leste e elementos vazados de concreto na face oeste, revela-se expressivo. Esta proteção só é interrompida junto ao hall que tem a largura de um módulo estrutural e cujo piso continua sem obstáculos em direção ao alinhamento predial. Apesar do protagonismo da estrutura sugerir paralelos com Artigas, as referências não são tão claras. Para isso contribui a não representação dos perfis da estrutura em concreto pré-moldado protendido no projeto, que define apenas medidas básicas a serem respeitadas.

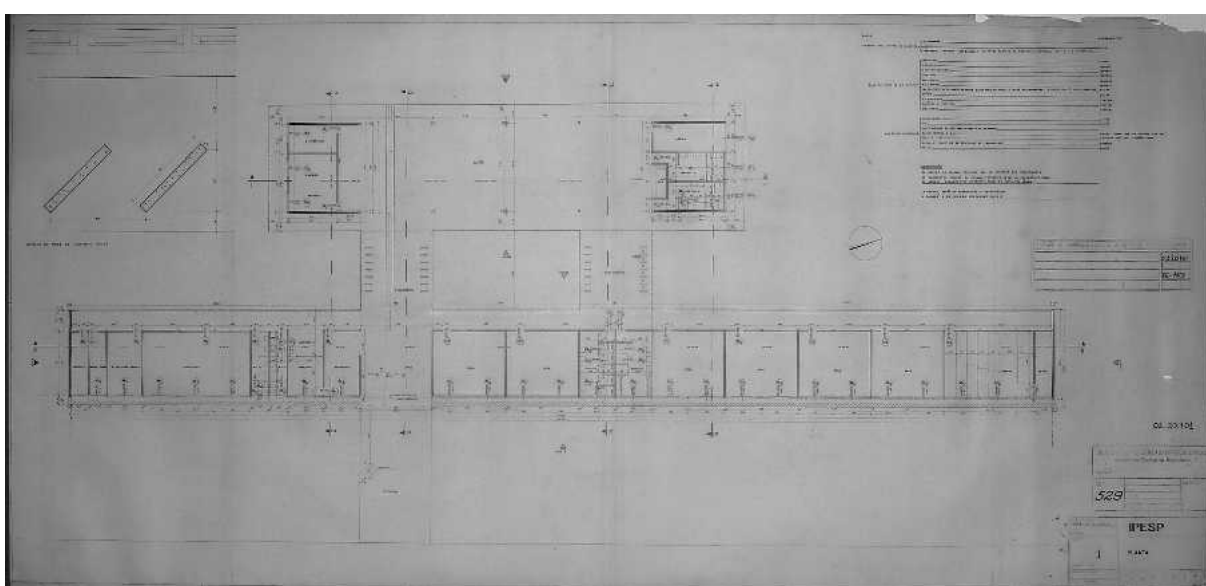


Fig. 163: Pedro Paulo de Melo Saraiva, Ginásio Estadual de Eldorado Paulista, Eldorado Paulista (0220101): Planta; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

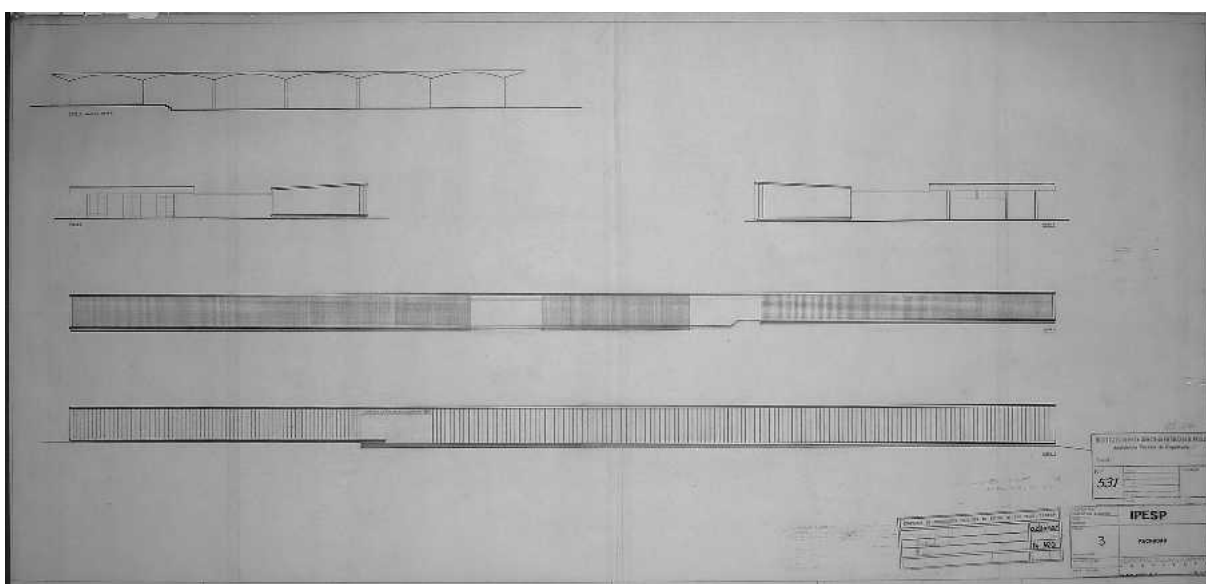


Fig. 164: Pedro Paulo de Melo Saraiva, Ginásio Estadual de Eldorado Paulista, Eldorado Paulista (0220101): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.



O impacto dos projetos de Vilanova Artigas junto a setores de jovens arquitetos, alguns dos quais já haviam projetado prédios escolares em fins de 1959, se faz sentir já na primeira metade de 1960. O segundo projeto elaborado por Maurício Tuck Schneider para o IPESP, contratado em abril de 1960, para o 2º Grupo Escolar de Taquarituba<sup>41</sup> é um dos primeiros, senão o primeiro, em que esta influência se faz presente.

Já num primeiro olhar desponta esta influência, especialmente desde fora, de onde apresenta-se como um volume único e retangular, com as fachadas menores idênticas, sem deixar de apresentar nos pilares uma inclinação que, ainda que mais suave, remete diretamente ao ginásio de Itanhaém. As semelhanças, porém, páram por aí. Ao invés de incorporar a suave inclinação do terreno através de pequenos desníveis no interior da escola, opta por um nível único, demandando um embasamento revestido em pedra cuja altura máxima atinge aproximadamente 1,00m de altura máxima. A planta baixa apresenta uma maior rigidez, com a liberação da faixa central para o galpão e o pátio descoberto, o que só não é conseguido pelo volume cilíndrico dos sanitários femininos e caixa d'água. Estes mantêm-se separados dos sanitários masculinos, localizados junto à um dos acessos, dividindo espaço com as salas de médico e dentista. A existência do ensino pré-primário implica em diferenças importantes, sobretudo no que se refere à separação deste do primário e de seus acessos, a partir do mesmo "hall de entrada". Neste ponto, surgem anteparos que acabam por delimitar os espaços de forma mais artificial que em Itanhaém, prevendo-se mesmo o fechamento das extremidades do edifício. As salas são dispostas dos dois lados de um pátio interno descoberto, em cujas faces maiores estende-se dois longos e contínuos bancos, de modo a torná-lo acessível pelas extremidades. As suas janelas voltam-se alternadamente para o norte e para o sul, recebendo diferentes proteções: naquelas faces voltadas ao pátio interior, bandeja de concreto armado impermeabilizada com zone alumínio, que possibilita que a luz seja refletida para o teto das salas de aula, nas salas de aula cujas janelas maiores voltam-se para o norte, brises horizontais, naquelas voltadas para a face sul, o mesmo beiral de aproximadamente 1m de largura, sem os brises. Diferentemente de Itanhaém, a cobertura se dá por águas de telhado de cimento amianto justapostas através de calhas, ocultadas por vigas invertidas em concreto aparente.

Os cortes do projeto arquitetônico não deixam entrever a solução estrutural para além das vigas perimetrais, dentro das quais encaixa-se a cobertura. Em 20/11/1961, a construtora sugere a substituição da laje nervurada com tijolos furados prevista pelo projeto estrutural por laje prel, uma vez sendo ambos os materiais inexistentes na localidade, sobre eles incidiriam custos de transporte. A única intercorrência registrada no processo IP 35470 de 07/10/1959 é o atraso de 150 dias para a entrega da obra, resultado de dois pedidos de prorrogação deferidos pelo IPESP.

---

<sup>41</sup>Proc. IP 35470 de 07/10/1959, ordem de serviço 07/04/1961, recibo 09/10/1961 (empenho); contrato de execução 07/10/1961 (empenho) (PM/ ETESCO S/A- Escritório Técnico de Engenharia Sanitária e Construções); habite-se 08/11/1962; inauguração não consta.

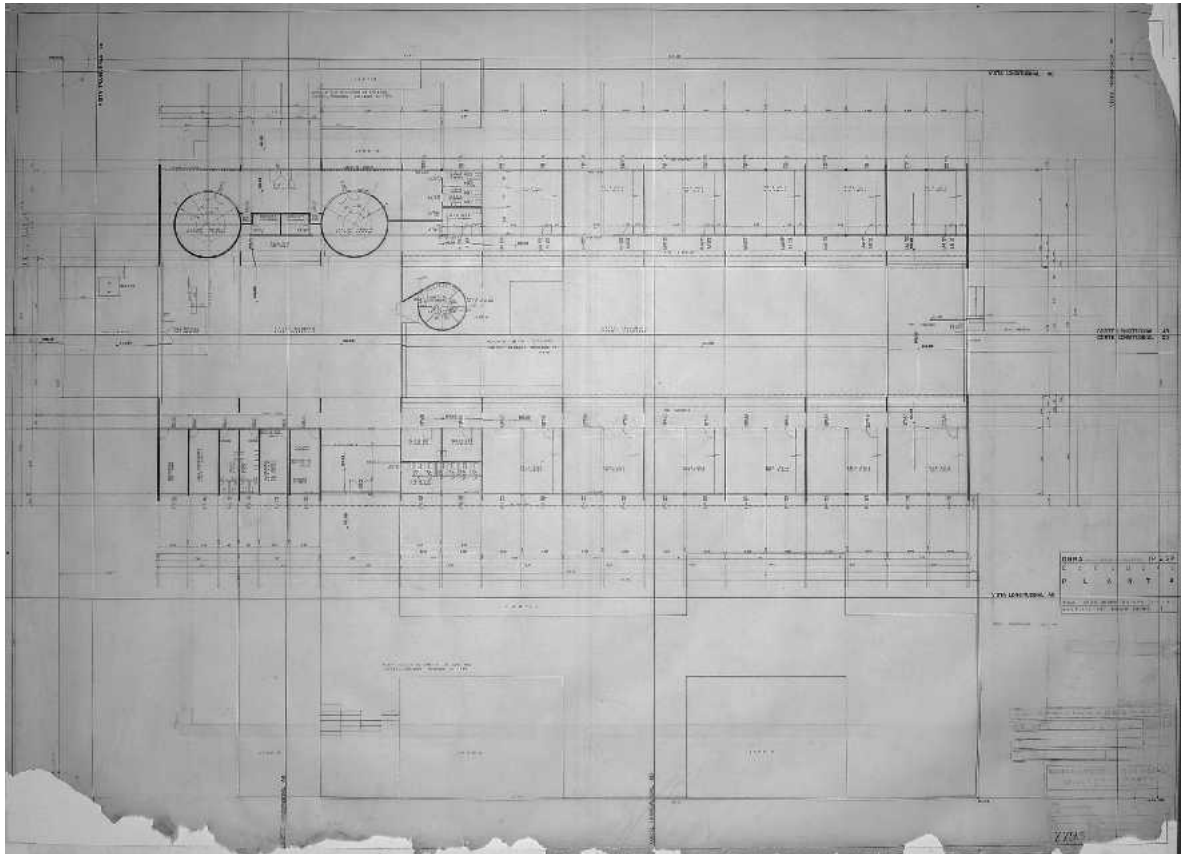


Fig. 165: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Taquarituba, Taquarituba (0461101): Planta de execução coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

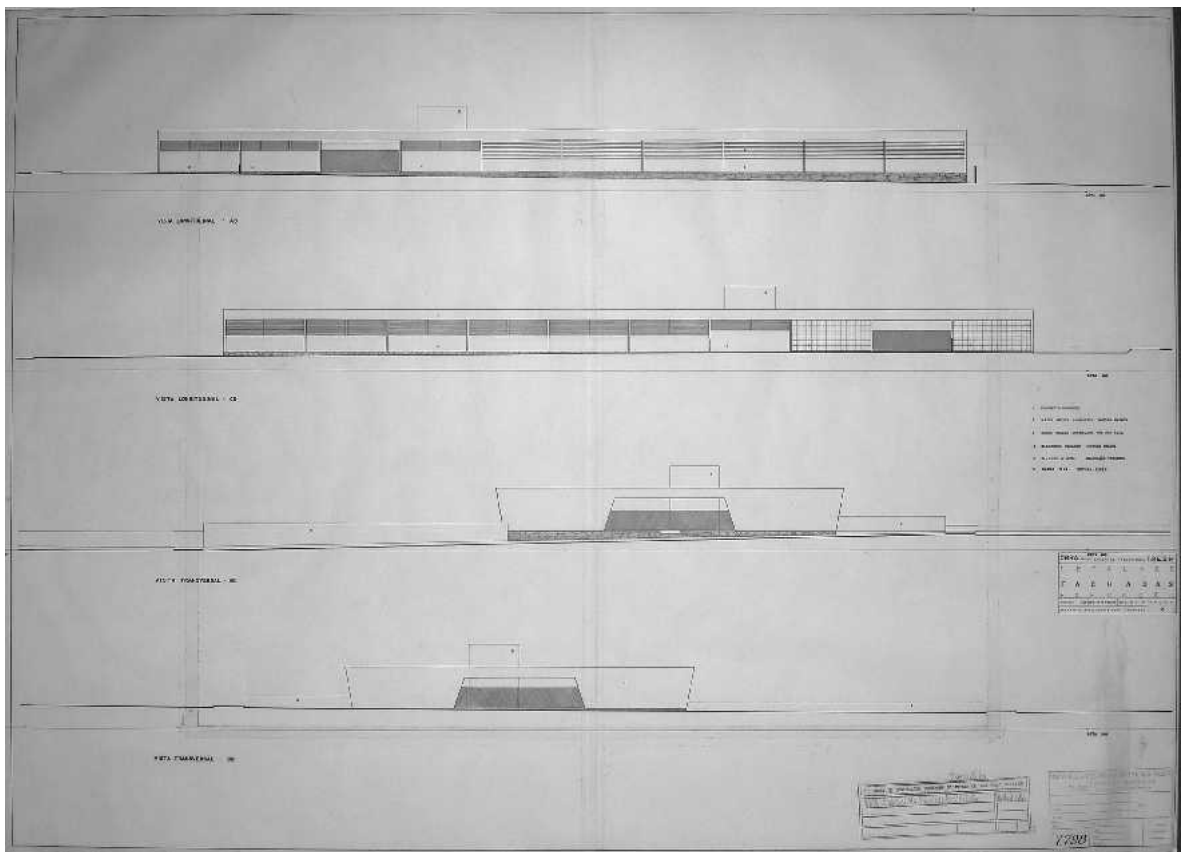


Fig. 166: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Taquarituba, Taquarituba (0461101): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

Como se verá à frente, alguns projetos retomarão ao final da produção promovida pelo IPESP não somente a forma prismática dos prédios de Vilanova Artigas, como também e principalmente dados meramente formais como o formato trapezoidal de seus pilares. Antes, porém, arquitetos como Alfredo Paesani, Maurício Tuck Schneider, Fábio Penteado e Luis Forte Netto e José Maria Gandolfi, partindo das propostas iniciais de Artigas, as desenvolvem em diferentes aspectos, que merecem ser mais profundamente conhecidos.

O projeto de Paesani para o Grupo Escolar de Vila Nova<sup>42</sup> em Araçatuba, elaborado já em 1961, responde a várias questões colocadas pelo projeto de Schneider. A exigüidade do lote é vencida pelo arquiteto através do tratamento paisagístico dado a toda a sua extensão, com o detalhamento de pisos, muros de fechamento, portões, canteiros e anteparos. A forma como este tratamento faz conviverem harmoniosamente os acessos independentes ao pré-primário e ao primário antecipam o equilíbrio alcançado entre espaços compartimentados e não compartimentados no interior do prédio: deixando de lado o partido da cobertura única, não abandona a disposição linear das salas de aula e da administração – estas últimas situadas assimetricamente entre as primeiras –, disposição que se repete no conjunto formados por sanitários, depósitos e cozinha que separam os dois níveis de ensino. Desempenha papel importante nesta estruturação linear também a relação de continuidade entre as duas salas de aula do pré-primário e o muro de divisa do terreno, ao qual alinham-se. Tais ambientes assim dispostos são separados pelos intervalos propiciados pelos dois galpões. O problema da ligação direta entre salas de aula do primário e galpão merece aqui atenção. Não tendo sido formulado senão após o início das atividades do FECE, na segunda metade da década de 1960, não poderia se constituir em aspecto a ser cobrado de Artigas – que, aliás, deveria ver nessa ligação um atributo desejável, dentro de uma visão mais ampla na qual o ensino superava os limites da sala de aula. Mesmo assim, não deixa de ser objeto de sua reflexão, resultando no longo banco estrategicamente posicionado à frente das salas de aula de Itanhaém. Neste segundo momento, em que Paesani projeta o prédio de Araraquara, o problema objetivamente colocado é resolvido alinhando-se o conjunto de ambientes administrativos ao galpão, e separando-os através de um pequeno desnível, que retoma o de Itanhaém.

Assim, a necessidade de separação das dependências do ensino pré-primário não constitui mais um dado impossível de ser superado dentro de um projeto que parte da fluidez dos espaços. Importante para isso é o fato de que tal fluidez não se dá apenas em planta, como também em corte, com pelo menos quatro planos de cobertura: o do galpão e salas do pré-primário, do conjunto sanitários/depósito/cozinha, o do galpão e das salas de aula e administração. Todos eles em laje nervurada impermeabilizada, excetuando-se a cobertura do galpão, estruturada em treliças de madeira revestidas com este mesmo material.

---

<sup>42</sup>Proc. IP 00842 de 07/01/1961, ordem de serviço 07/04/1961, recibo 07/10/1961; contrato de execução ??/09/1961 (PM); habite-se não consta; inauguração 06/03/1963.

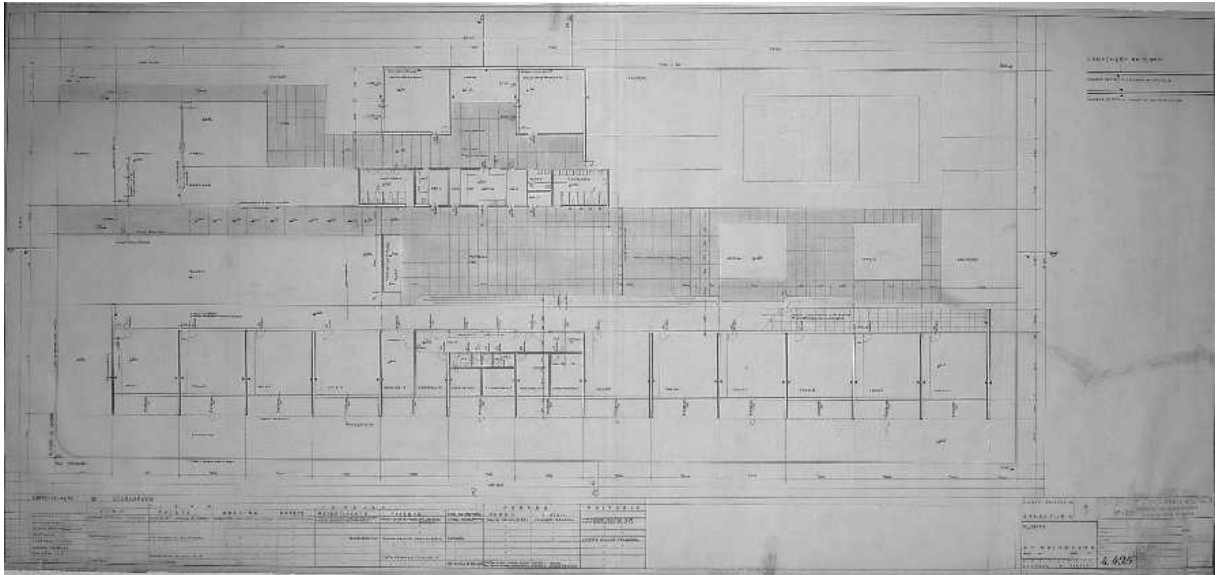


Fig. 167: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

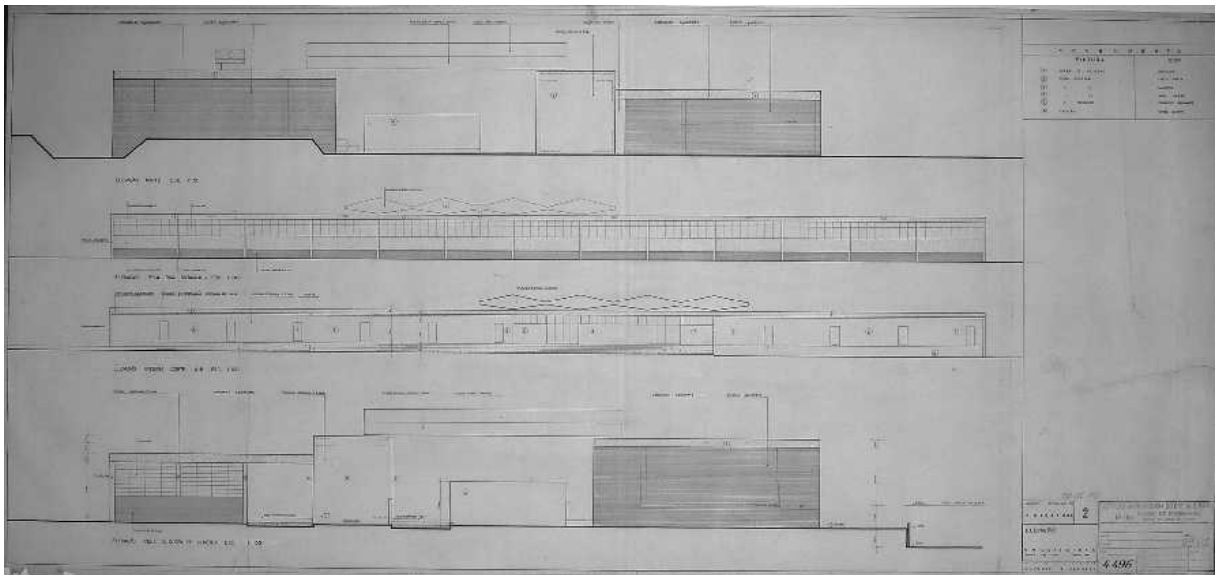


Fig. 168: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Elevações; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750/1:375.

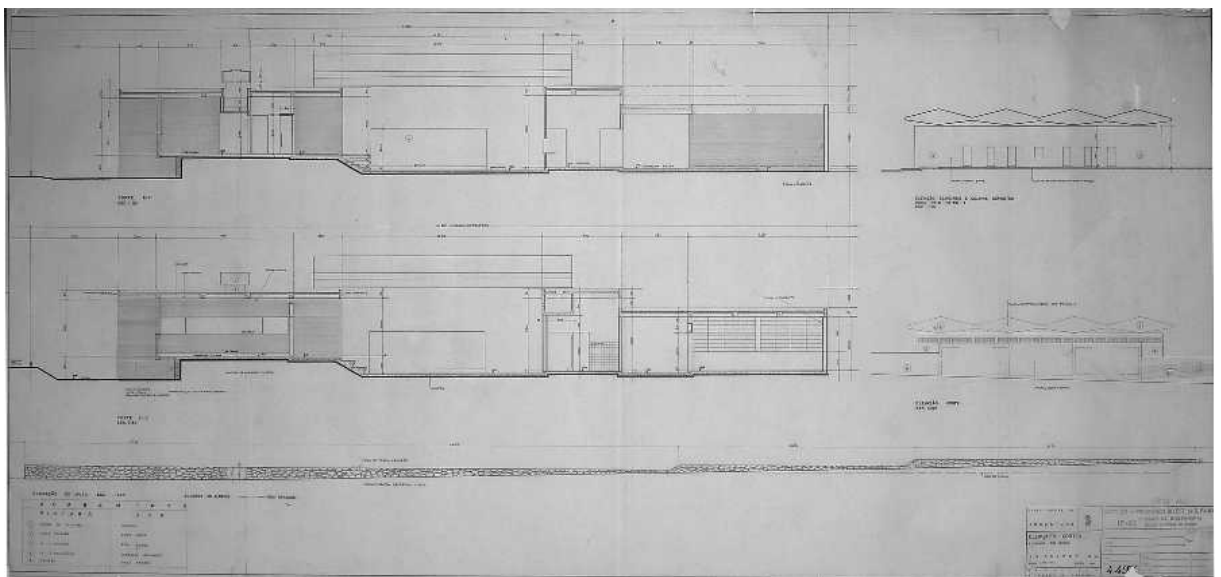
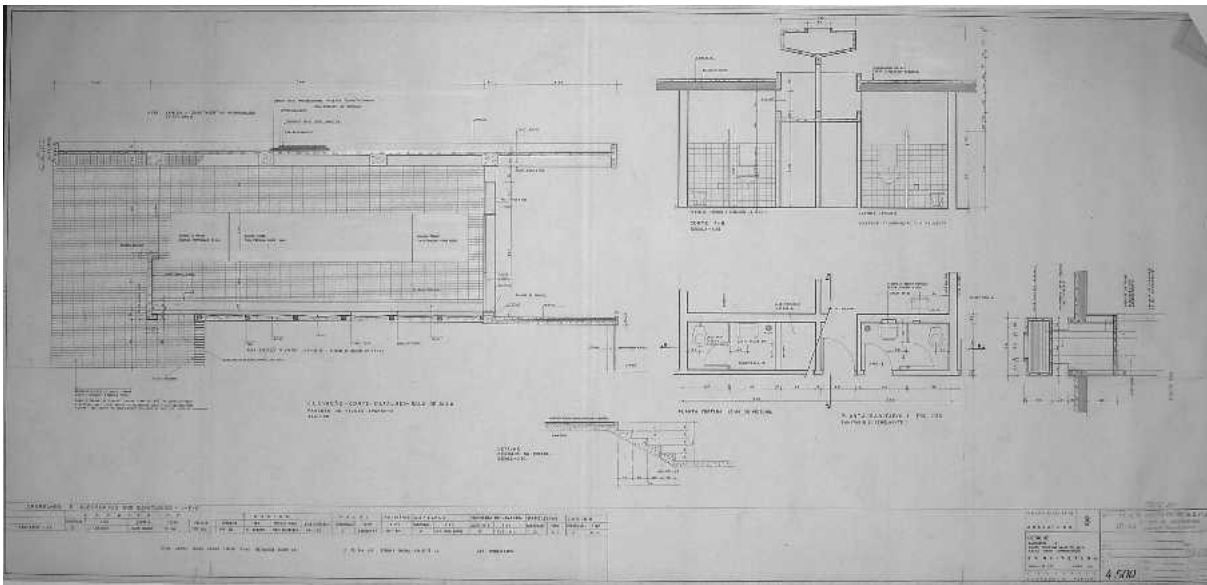


Fig. 169: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Elevações e cortes; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375/ 1:750.



**Fig. 170: Alfredo Paesani, Grupo Escolar de Araçatuba, Araçatuba (0902110): Detalhe; coef. redução=1/7,5; esc. 1:150/1:187,5.**

Este movimento da cobertura adequa o pé-direito de cada conjunto de ambientes para as atividades nelas realizadas – em especial as salas de aula, com pé-direito de 3,10m no pré-primário e 3,30 no primário – e permite a ventilação e iluminação da série de ambientes posicionados no meio do prédio. Mais ainda, ele provê o edifício com uma maior permeabilidade com o exterior, especialmente pela luz que deixa penetrar por entre o galpão e os demais volumes construídos. Paralelamente, o movimento propiciado pela diferenciação de níveis separando, ao mesmo tempo une os diferentes ambientes em uma continuidade espacial que extrapola os limites da escola para avançar em direção à cidade, especialmente no que tange à ausência de barreiras entre as salas de aula e a rua, a delimitação sendo efetuada através de suaves taludes, quando necessários, conforme se vê nos cortes transversais. Elevadas em relação à rua, o balanço das salas de aula possuem detalhamento instigante, com a ausência de laje sob o piso de madeira. Tijolos aparentes são extensivamente utilizados para vedação, excetuando-se algumas superfícies internas revestidas; elementos estruturais e caixa d'água em concreto armado aparente e esquadrias especialmente desenhadas dão acabamento ao conjunto.

A precisão com que Paesani implanta o prédio de Araraquara já fazia-se presente em seu projeto para o 2º Grupo Escolar de Ibiúna<sup>43</sup>. O desnível de cerca de 9m existente no sítio fazia com que o arquiteto se aproximasse mais do edifício de Artigas para Guarulhos, sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento do edifício em diferentes níveis de aproximadamente meio pé-direito de altura, sob uma cobertura única. O acesso ao prédio é marcado pelo muro e o amplo canteiro com paredes revestidas em pedra, ambos recuados do alinhamento predial, e a caixa d'água. O canteiro organiza o acesso direto ao galpão, pelo pavimento inferior, e à administração, no pavimento intermediário. Uma vez que se subiu os cinco degraus que levam ao *hall*, revestido

<sup>43</sup>Proc. IP 29511 de 06/06/1960, ordem de serviço 21/11/1960, recibo 16/07/1961; contrato de execução 31/05/1961 (PM/ Escritório Técnico de Construções Unit Ltda.); habite-se 13/08/1962; inauguração 18/02/1963.







Contemporâneo ao projeto de Paesani para Araraquara é o de Maurício Tuck Schneider para o 3º Grupo Escolar de Vicente de Carvalho<sup>44</sup>, distrito de Guarujá. São nebulosas as razões que geraram a estruturação do prédio deste grupo escolar em dois pavimentos. O terreno, um pouco menor que o exigido pelo FECE, é aceito pelo IPESP, com seu o engenheiro fiscal afirmando que “a natureza do solo e as condições locais exigem projeto compacto, abrangendo, no terreno, área de construção reduzida para aproveitamento em segundo pavimento”. Em 23/04/1962 a construtora apresenta estudo de fundações baseado em parecer do Prof. Sigmundo Golombeck, que recomenda para o terreno de alta compressibilidade fundações diretas, compatíveis com o porte da obra e com o terreno, ainda que “a grande espessura e a elevada compressibilidade da camada de argila faz prever recalques apreciáveis; a solução estrutural em que são utilizados grandes vãos não permitirá qualquer enrijecimento das fundações”, acrescentando que “por outro lado esses próprios vãos farão com que a estrutura seja de tal modo elástica que os eventuais recalques diferenciais nenhum dano deverão acarretar à mesma”. O único problema vivenciado na construção do edifício, no entanto, refere-se ao grande atraso advindo da não realização ainda em 08/10/1963, pela prefeitura, dos serviços de aterro, compactação e drenagem que se obrigara ao doar o terreno ao IPESP.

Organizando os espaços no interior de um grande volume, reserva a maior parte do pavimento térreo ao galpão, cujo palco, auxiliados por anteparos que se estendem para além da projeção do edifício, separa as dependências destinadas ao pré-primário. Um destes anteparos separa os dois passa-pratos da cozinha, numa solução menos conveniente que a de Araraquara, por exemplo. Também revela-se questionável a localização da sala de professores no pavimento superior. Os pilares que conformam vãos de 7x16m com balanços de 6m, seus eixos coincidem com os das passarelas que ligam as duas alas de salas de aula e possuem seção diferente no térreo e no pavimento superior, de modo que sejam embutidos nas paredes. Elementos de ventilação permanente ocupam todo a faixa das paredes acima das portas das salas de aula.



**Fig. 174: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: fachada.**



**Fig. 175: Maurício Tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: fachada.**

<sup>44</sup>Proc. IP 20625 de 24/04/1961, ordem de serviço não consta, recibo 23/12/1961; contrato de execução 03/12/1961 (C.C.A. Cia de Construtores Associados); habite-se não consta; inauguração 20/01/1965.





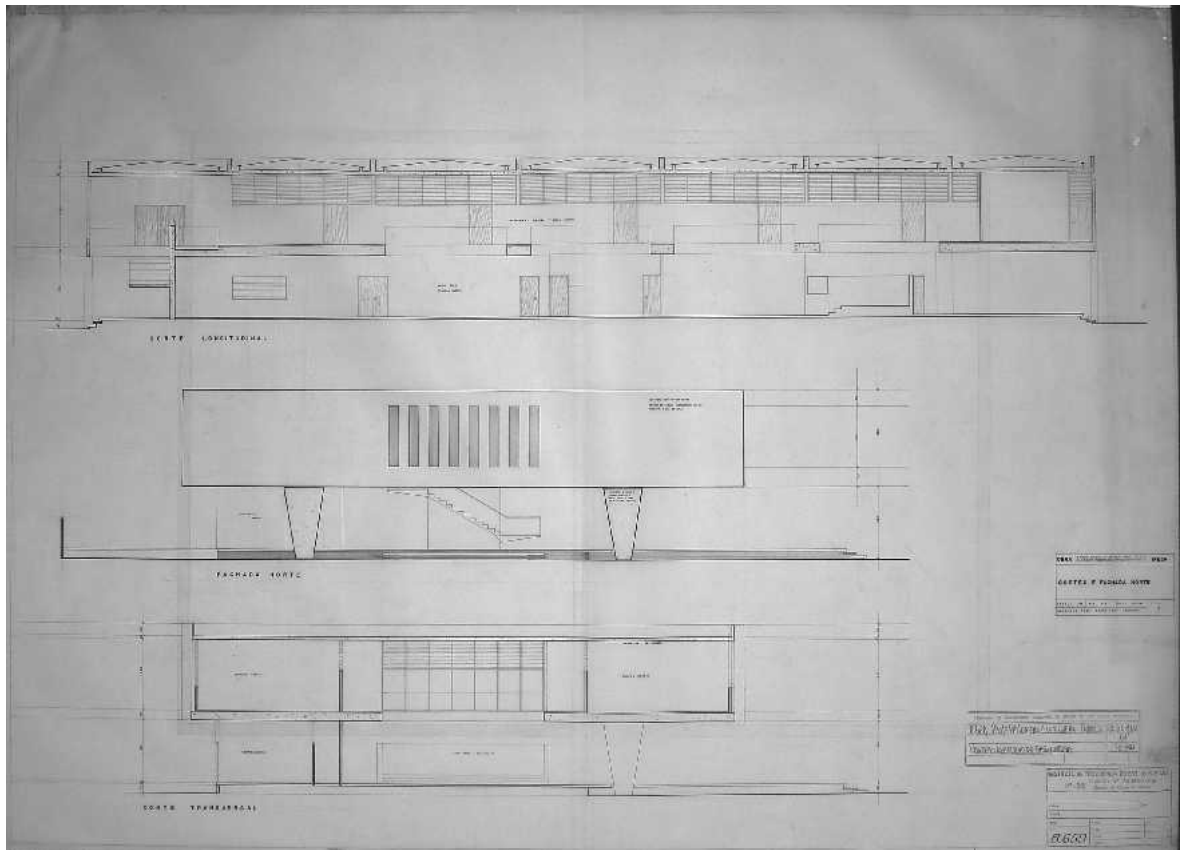


Fig. 178: Maurício tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá (0202702): Cortes e fachada norte; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.



Fig. 179: Maurício tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: circulação.



Fig. 180: Maurício tuck Schneider, Grupo Escolar de Vila Pae Cará, Vicente de Carvalho, Guarujá: galpão, acesso à salas de aulas.

O projeto de Schneider sinaliza para a progressiva diversidade de arquiteturas que se originam a partir das obras inaugurais de Artigas. Dois projetos de Fábio de Moura Penteado elaborados entre dois e três anos após o projeto de Alto Alegre, comprovam esta afirmação: o Grupo Escolar de Vila Estanislau <sup>45</sup>, em Campinas, e o projeto intitulado Grupo Escolar Vila Oswaldo Cruz, em São Caetano do Sul. Para este último sítio foi elaborado posteriormente um novo projeto, construído. Não se levantou processo no arquivo do IPESP; existem, porém, vários casos documentados de projetos não executados, cujos terrenos foram revertidos aos doadores, nesta cidade.

<sup>45</sup>Proc. IP 08011 de 17/02/1961, ordem de serviço 07/08/1961, recibo 06/10/1961; contrato de execução ??/??/1961 (PM); habite-se 17/08/1962; inauguração 25/07/1962.

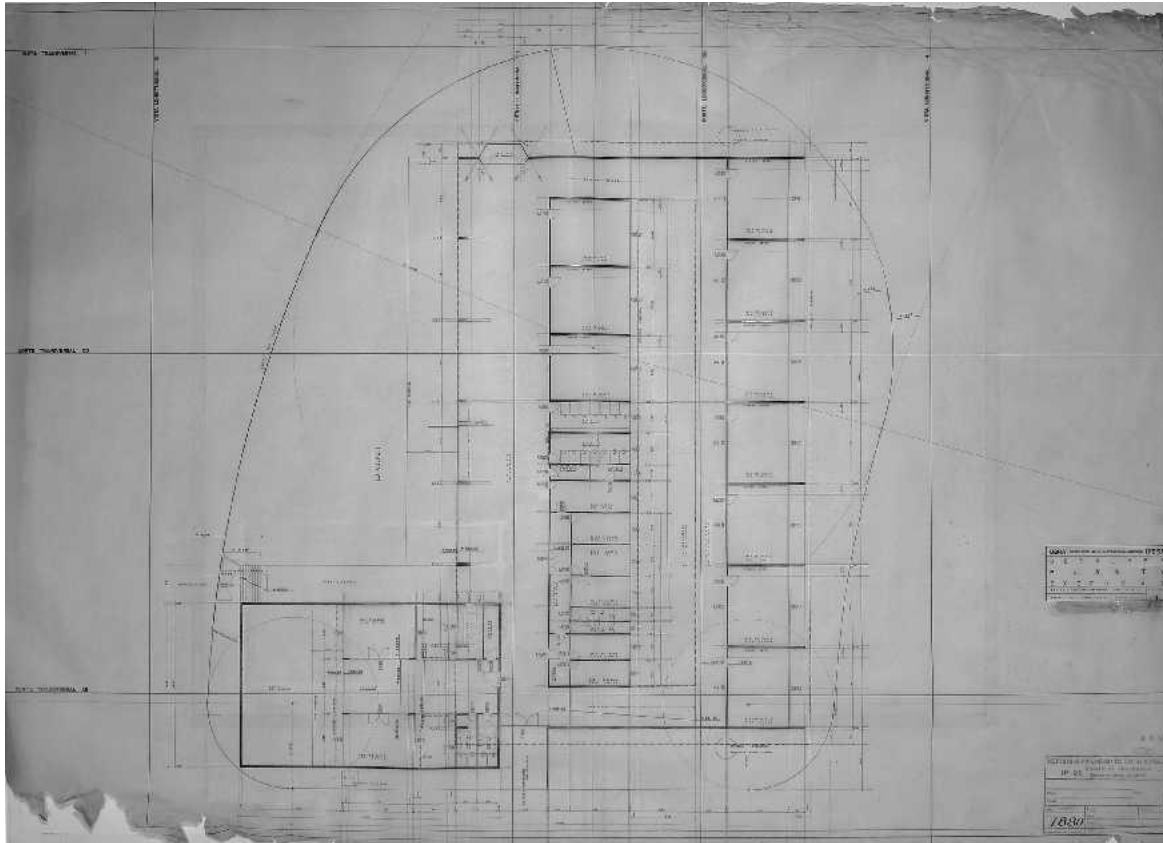


Fig. 181: Fábio Penteadó, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

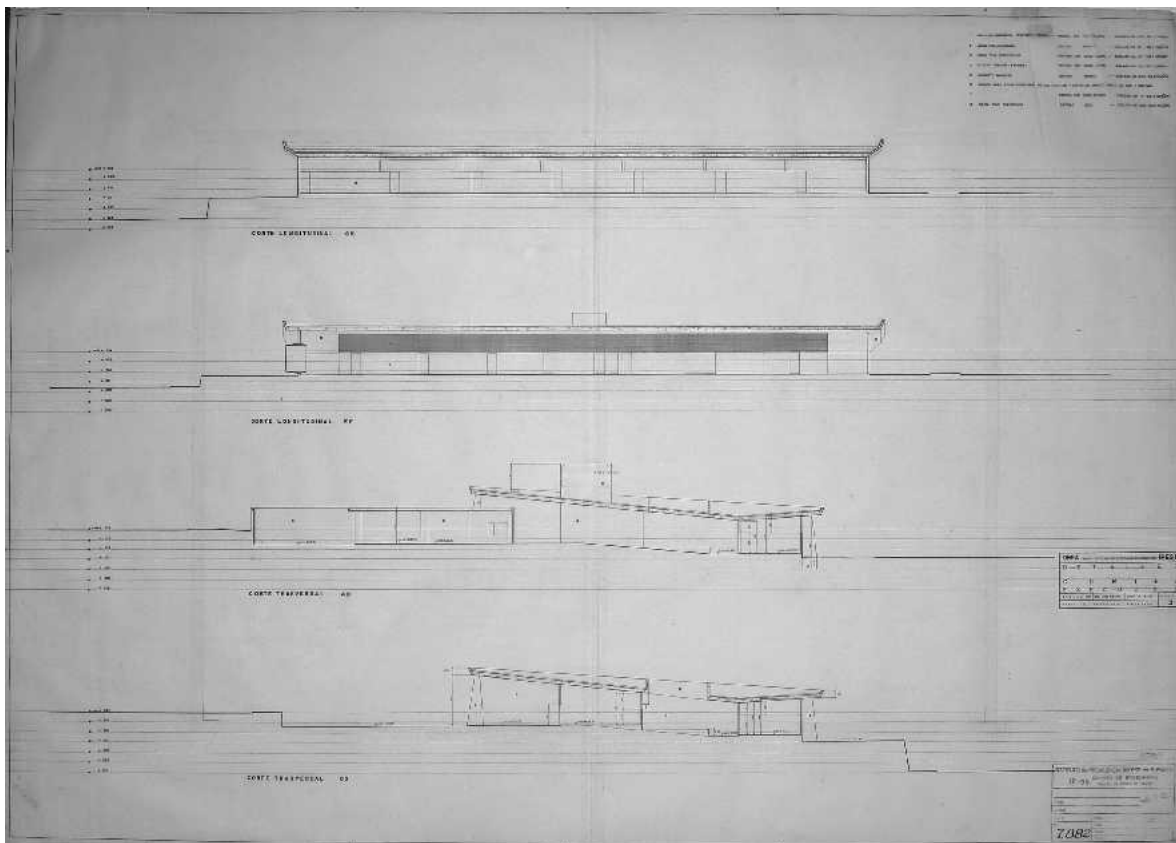


Fig. 182: Fábio Penteadó, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

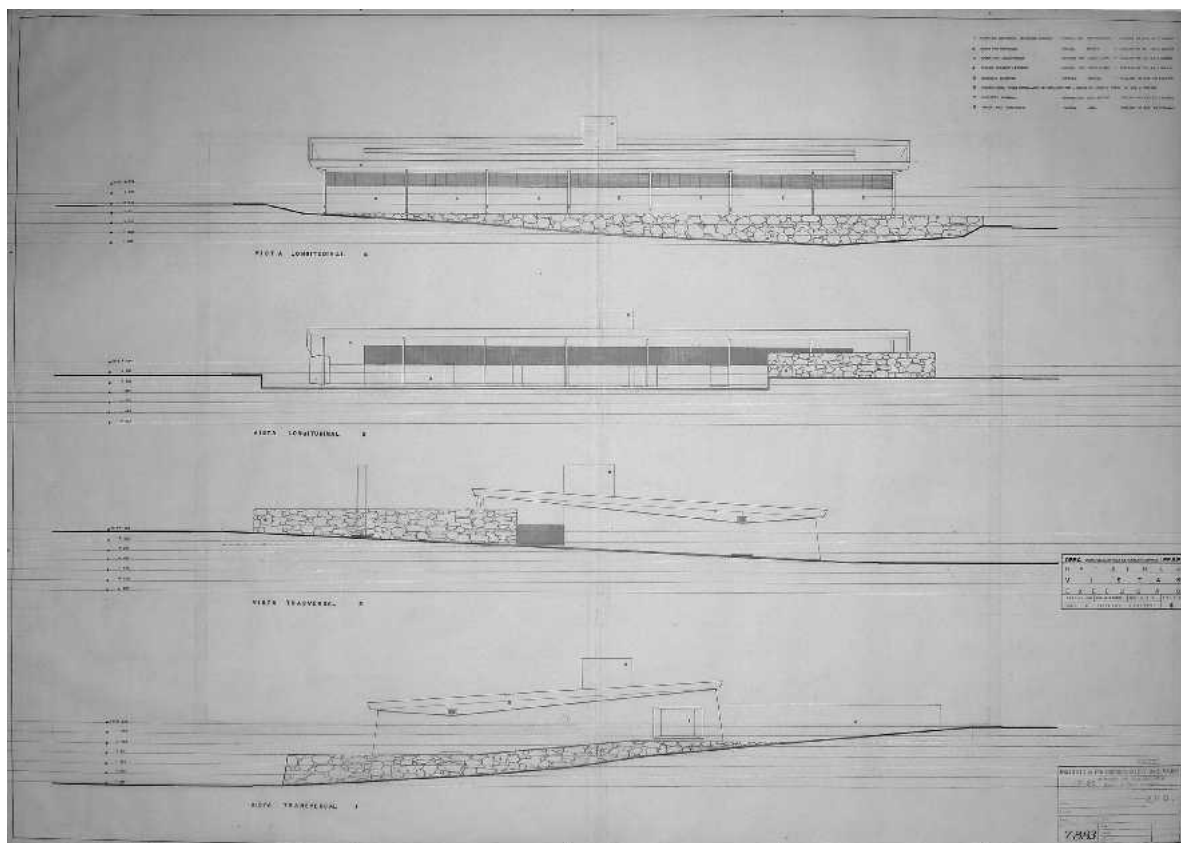


Fig. 183: Fábio Pentead, Grupo Escolar de Vila Estanislau, Campinas (0505123): Vistas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

O projeto de Campinas prevê dois acessos, um em nível para professores, outro para alunos, através de escada que leva ao nível do galpão, que nada mais é que o alargamento da circulação da administração e das três salas de aula que são encaixadas no espaço remanescente a ela contígua. Tais salas, para serem ali encaixadas, precisam ser rotacionadas, de modo que os seus lados menores, de 6m, abrem-se para o exterior. Esta ocorrência, única entre os projetos contratados pelo IPESP, torna patente a prevalência da forma retangular almejada, em detrimento de questões funcionais. Outras 7 salas de aula são dispostas na ala seguinte, acessadas pela rampa de mesma declividade que a laje inclinada impermeabilizada que cobre o prédio. A circulação entre elas e o galpão encontra na distância e na necessidade de se cruzar o *hall* de entrada, estrangulado pela interseção do retângulo da planta do grupo escolar com aquele do pré-primário, fatores complicadores. Talvez se possa dizer, retomando certas metáforas urbanísticas, que aqui a idéia de "rua" seja substituída pela de "quadra", que deve ser contornada para se atingir determinados lugares.

Adota-se, desta maneira, um partido conscientemente esquemático, que visa levar ao limite certos aspectos, como a total ausência de obstáculos entre os diversos espaços ou setores e certas sobreposições de uso, subvertendo o programa de necessidades ao não atender, por exemplo, a determinação segundo a qual a cozinha deve atender tanto o primário quanto o pré-primário. Se no caso de Ibiúna o jardim propiciado pela abertura da grande cobertura não tinha maiores pretensões que organizar a circulação das salas de aula, ventilar e iluminar ambientes a ele voltados, em Campinas, ao ganhar protagonismo o grande vazio central falha, parecendo dar a

impressão de que uma parte significativa da escola deu as costas a outra, ou que esta outra parte situa-se nos fundos da primeira. O mesmo pode ser dito do pré-primário, confinado com pátio descoberto próprio entre os quatro muros revestidos de pedra. De projetos como o de Itanhaém, retoma a especificação de impermeabilização com super zone protegido por camada de dolomita e zone alumínio nas vigas e platibandas, com uma preocupação crescente acerca de detalhes de concreto armado e escoamento de águas pluviais. Tudo isso concretiza-se com o uso de vários tipos de revestimento, como de granito cinza com rejuntas em arenito preto no interior dos muros que delimitam o pré-primário; massa chapiscada rugosa na cor rosa colonial nas empenas das extremidades e no volume escultórico do palco; massa fina chapiscada nas cores branca – embaixo das esquadrias das salas de aula –, cinza claro – nas superfícies das paredes das salas de aula junto à circulação –, azul – na caixa d'água – ; tijolos de 6 furos como elementos vazados em cinza claro no galpão, concreto aparente nas cores branco – laje de cobertura – e cinza escuro – pilares junto ao galpão.

O projeto para São Caetano do Sul, um dos últimos a ter suas pranchas numeradas pelo IPESP, retoma o partido de pátio interior formulado em Campinas, porém com mudanças significativas. Algumas delas, resultantes do vasto sítio para o qual é elaborado e da amplitude do programa, com 16 salas de aula, o mais extenso dos tipos definidos pelo FECE; outras decorrentes de modificações do partido do projeto anterior.

Tendo em vista o terreno de considerável declividade, opta-se pela solução que cria quatro pavimentos deslocados verticalmente em  $\frac{1}{2}$  pé-direito, vencidos por rampas, como no prédio da FAUUSP na Cidade Universitária. No pavimento térreo superior tem-se as dependências administrativas e parte do pátio coberto; no térreo inferior, uma parte maior deste pátio e o setor pré-primário, com amplos espaços cobertos e terraço descoberto. Estes dois níveis são ligados também por uma escadaria ao longo de todo o comprimento do edifício. Nos pavimentos superiores, as salas de aula agora são quadrangulares, e suas portas voltam-se para o vazio central, a despeito da desvantagem de se inverter a orientação geográfica das salas de aula. Também os ambientes administrativos voltam-se para o centro do edifício; o fato mesmo de que o galpão agora situa-se na faixa central do prédio, ao lado do vazio, revela a revisão do partido antes adotado.

Neste caso, não se consegue definir se se trata de especificação de acabamento em concreto aparente, quando as notações definem para as superfícies externas e brises silicone sobre caiação branca, nevecem vermelho no condutor de águas pluviais e peitoris das salas de aula, azul na caixa d'água. Mantém-se, porém, o rigor no detalhamento de esquadrias e demais componentes e áreas molhadas, juntamente com vários detalhes de concreto aparente e escoamento de águas pluviais.

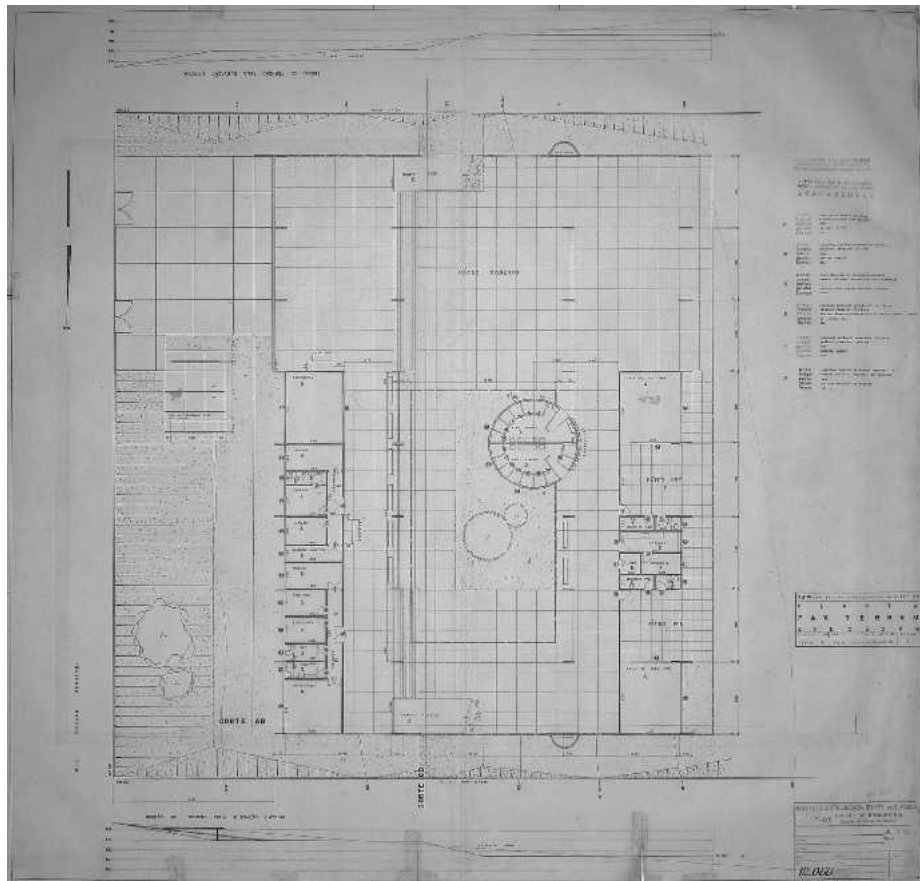


Fig. 184: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta pavimento térreo execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.

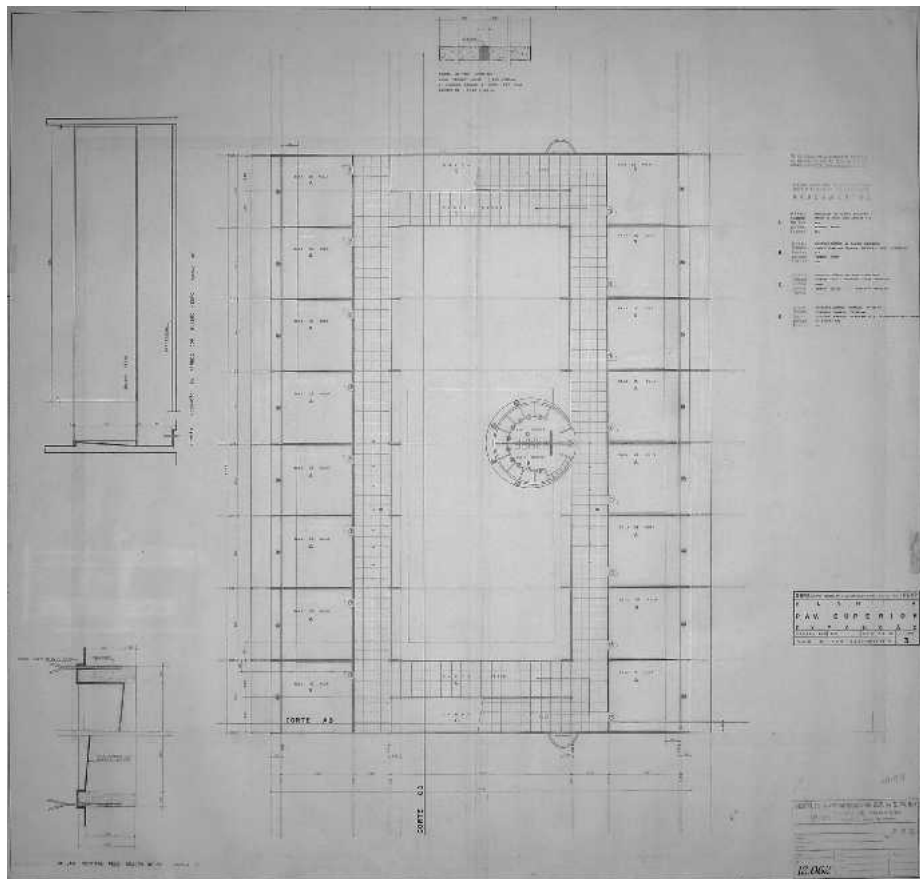
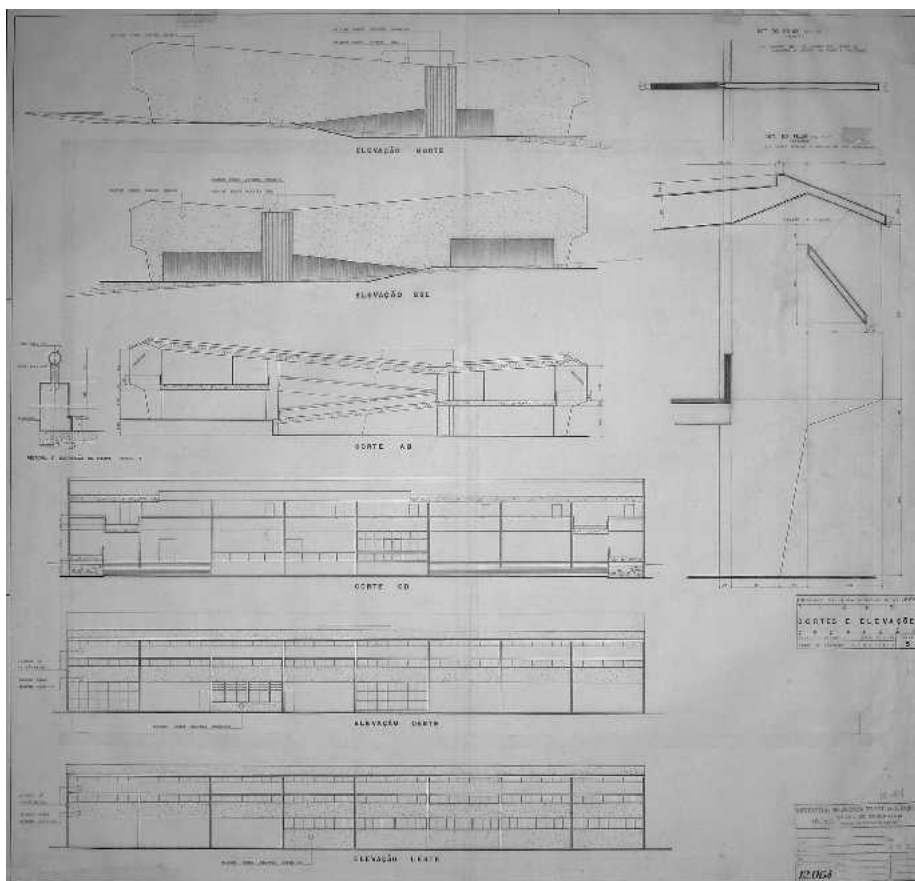


Fig. 185: Fábio Penteado, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta pavimento inferior execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.



**Fig. 186: Fábio Penteadó, Grupo Escolar de Vila Oswaldo Cruz, São Caetano do Sul (0134105): Planta cortes e elevações; coef. redução=1/7,5; esc. 1:750.**

Projetos como os de Maurício Tuck Schneider, Alfredo Paesani e Fábio Penteadó demonstram como a proposta formulada por Artigas frutifica num debate, cujos desdobramentos não se tornam passíveis de rápidas qualificações homogeneizadoras. Nesse mesmo sentido seguem os projetos de José Maria Gandolfi e Luis Forte Netto e Francisco Moreira, elaborados entre fins de 1961 e a primeira metade de 1962. Tais arquitetos transferem-se para Curitiba ainda jovens, desempenhando a partir daí papel importante no cenário cultural e político da cidade, em instituições como a UFPr, PUCPr, o Departamento do Paraná do IAB, participando também dos debates e atividades de planejamento urbano da cidade, tudo isso paralelamente à vasta produção projetual, que inclui a vitória ou participação com destaque nas primeiras colocações em diversos concursos nacionais de arquitetura. Alguns trabalhos mais recentes dedicados à história da arquitetura moderna curitibana destacam como estes arquitetos, tomando como ponto de partida o “brutalismo” concebido por Artigas, o desenvolvem sob diferentes aspectos ao longo de sua própria produção arquitetônica, porém, desvinculando-a do discurso sobre o papel social do arquiteto ou seu papel na transformação da sociedade (Alves, 2006). Os projetos escolares por eles elaborados, entretanto, parecem desmentir tal afirmação – no que tange ao início de suas atividades ainda em São Paulo – uma vez que estão entre os que com maior força adotam certas premissas dos prédios projetados por Artigas, por exemplo, a de total acessibilidade ao espaço da escola.



O projeto de José Maria Gandolfi para o 2º Grupo Escolar de Pedreira<sup>46</sup> situava-se originalmente ao lado da Estrada de Ferro Mogiana, onde hoje existe uma avenida que liga diversas partes da malha urbana da cidade. O terreno possuía declividade considerável, tendo-se em vista o programa a ser desenvolvido. A movimentação do terreno é objeto de estudo cuidadoso pelo arquiteto, sendo visível a preocupação em fazer equivaler o volume de terra cortada com aquele aterrado. As salas de aula são elevadas em relação à via férrea então existente, o que, junto com os muros – sempre entendidos enquanto elementos configuradores da construção da paisagem – a torna inacessível aos alunos. O acesso dos alunos do pré-primário e do primário se dá por duas testadas que faziam vias locais – a escada sendo inevitável tendo em vista a topografia do sítio – e o acesso dos professores se dá por rampa que liga o prédio a uma praça.

Vários pontos do projeto revelam o desejo de diluição dos limites entre edifício e cidade: a ampliação da referida praça, através do recuo da jardineira e do portão frontal; a previsão de elementos paisagísticos, como o mastro, situados para além dos portões, que são baixos e visualmente permeáveis; o balanço das salas de aula sobre o terreno adjacente à via férrea, diluindo os limites do lote; o amplo “hall” desprovido de portas ou grades, hoje vedado; jardineiras e pequeno recuo marcando os portões de acesso a alunos; a continuidade entre espaços externos e internos, notadamente a seqüência rampa/ vestíbulo/ circulação das salas de aula/ galpão/ jardins, hoje inexistente devido a intervenções posteriores. O projeto ainda previa grande integração, igualmente perdida, entre a sala de aula do pré-primário, o galpão a ela destinado e as áreas externas.

Os paralelos com o ginásio de Itanhaém são claros: basta subtrair da planta as dependências do pré-primário e reposicionar sanitários e cozinha, e se tem uma disposição dos espaços muito parecida com este projeto. O projeto é resolvido com bastante inteligência, especialmente no que tange ao posicionamento do pré-primário e dos depósitos, sanitários e cozinha que servem a ele e ao primário. O projeto previa o uso de aberturas elevadas por sobre lajes impermeabilizadas em pontos estratégicos, sobretudo junto aos sanitários e sobre a circulação das salas de aula. Tal artifício possibilitava a iluminação bidirecional e a ventilação cruzada das salas de aula através de elementos vazados, o que não foi executado, ou foi posteriormente vedado. As fontes de iluminação zenital do corredor, originalmente cobertas com telha translúcida, agora possuem grades e cobertura em telha de fibrocimento. Nota-se a não obediência à estruturação do galpão prevista pelo projeto em laje nervurada – fato raro nas obras do IPESP – sendo que em 27/06/1963 o engenheiro José Nazareno Oazi envia ofício ao IPESP responsabilizando-se pelas modificações efetuadas na planta e na estrutura, “baseando-me, porém, na melhor adaptação do referido edifício”, o que pelo fato da solução adotada implicar na locação de vários pilares no interior do galpão.

---

<sup>46</sup>Proc. IP 44533 de 08/08/1961, ordem de serviço 29/09/1961, recibo 25/04/1962; contrato de execução 06/04/1962 (PM); habite-se 03/03/1964; inauguração 12/05/1964



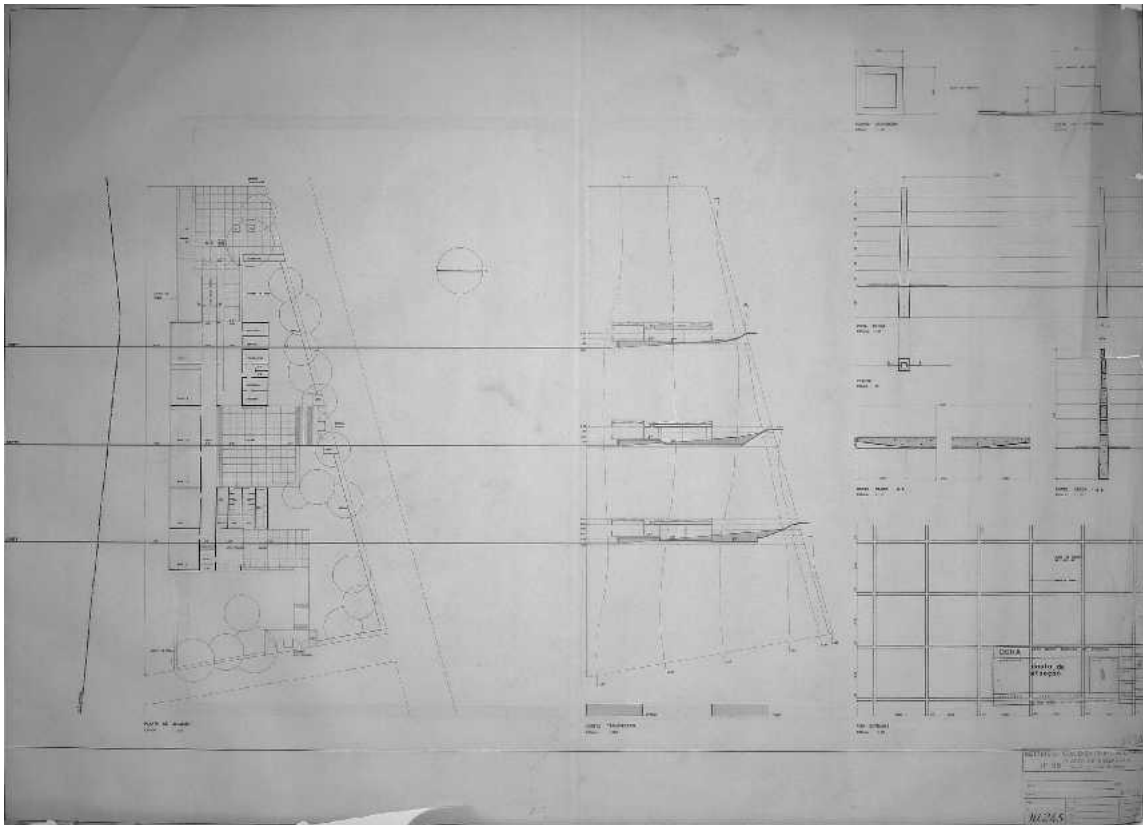


Fig. 187: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Planta de situação; coef. redução=1/15; esc. principal 1:1500.

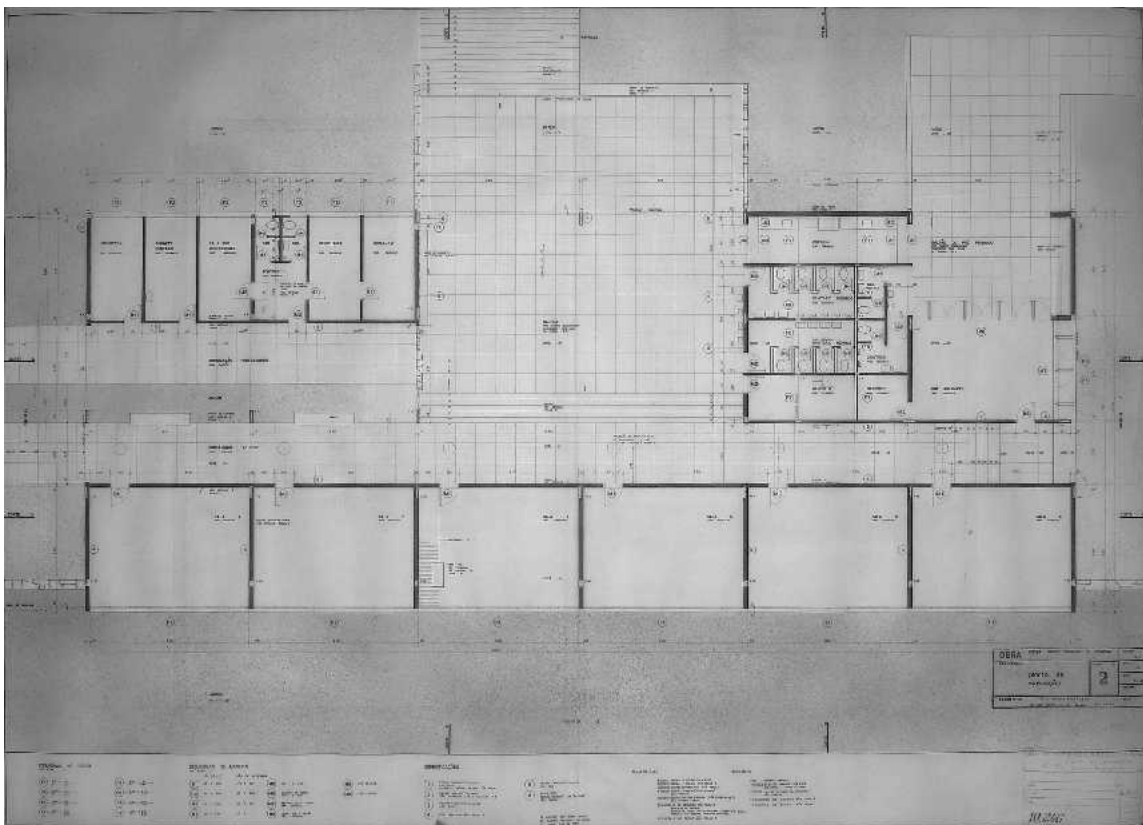


Fig. 188: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Planta de execução; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

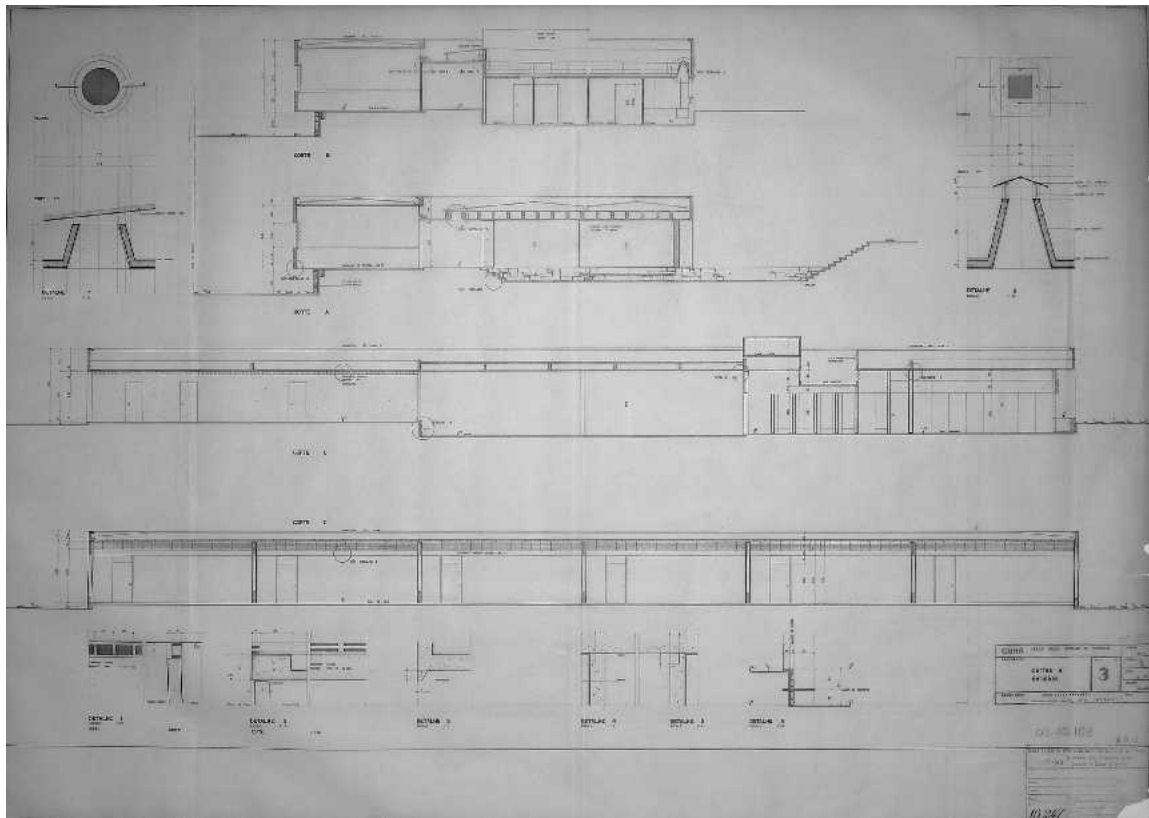


Fig. 189: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Cortes e detalhes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.

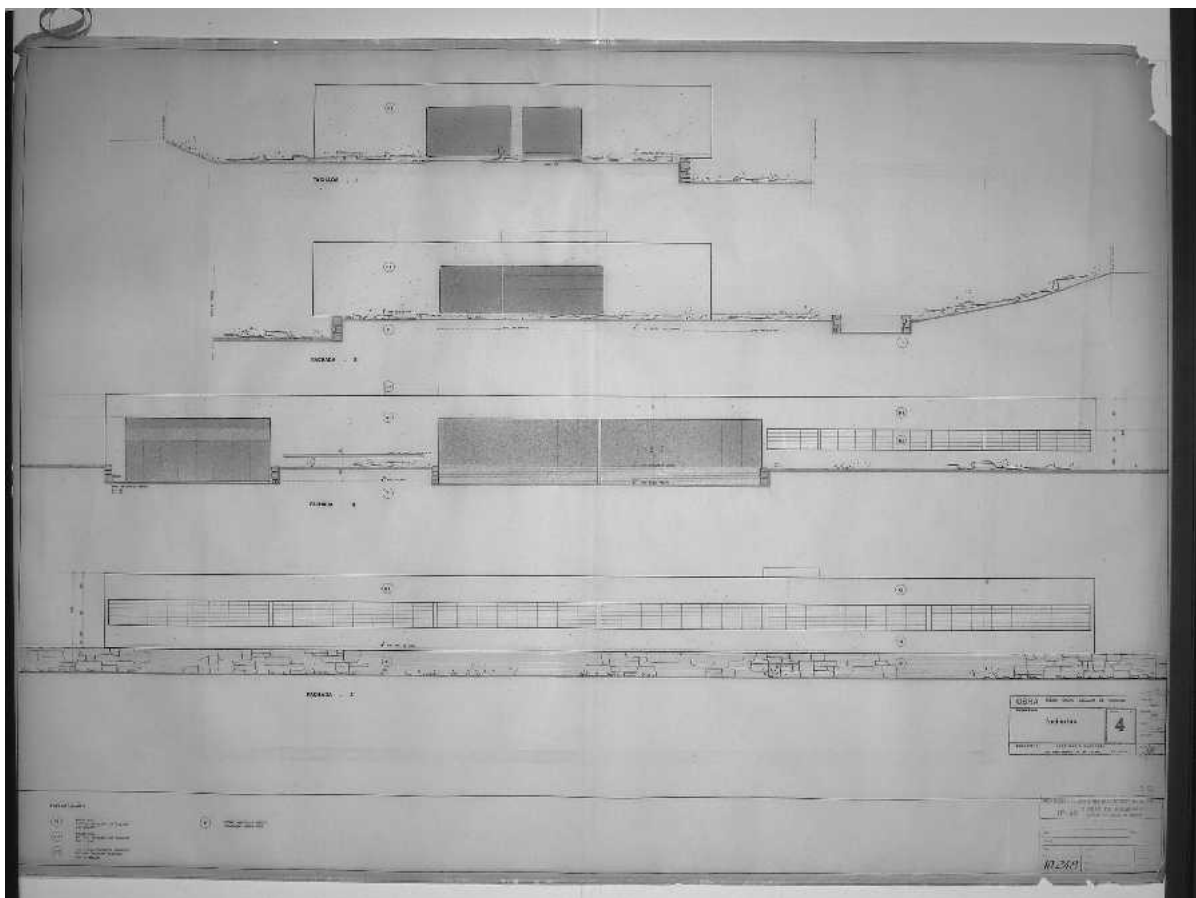


Fig. 190: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira (0520103): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.



Fig. 191: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira. (Proc. IP 445323 de 08/08/1961)



Fig. 192: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira. (Proc. IP 445323 de 08/08/1961)



Fig. 193: José M. Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira. (Proc. IP 445323 de 08/08/1961)



Fig. 194: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: fachada.



Fig. 195: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: fachada.



Fig. 196: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: galpão.



Fig. 197: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Pedreira, Pedreira: circulação.

Se em seu primeiro projeto Gandolfi, ao retomar a planta de Itanhaém, dá ao edifício estrutura e forma diversas das daquele ginásio, de alguma forma o oposto ocorre em seu projeto posterior para o Grupo Escolar de Guapiaçu<sup>47</sup>. Em um primeiro momento despontam as semelhanças entre os seus pórticos e aqueles do Ginásio de Itanhaém<sup>48</sup>. No entanto, a diferenciação de níveis e o vazio central remetem com mais propriedade ao Ginásio de Guarulhos, ainda que as menores dimensões do programa de necessidades e as relações de simetria – a escada é concebida de forma que o seu patamar constitui uma continuação do corredor das salas de aula – lhe garanta uma expressão ainda mais sintética de certas estratégias projetuais desenvolvidas em São Paulo desde a metade da década de 1950: de fato, o corte C deste projeto pode ser considerado um dos mais belos dentre os elaborados pelos arquitetos paulista para as escolas do IPESP. A exemplo de grande parte dos projetos ora apresentados, o projeto baseia-se numa intensa interação entre cortes e plantas, em íntima associação com um raciocínio projetual que, da mesma forma que no caso anterior, não se atém aos limites do lote, enfatizando a continuidade e a reconstrução do sítio – e, por que não do território – em que se situa o projeto, diluindo igualmente os limites entre a arquitetura, o urbanismo e, como ressaltará posteriormente Paulo Mendes da Rocha, a geografia. Destaca-se nesse sentido o modo como a movimentação de terra parte de uma relação com o entorno, sendo marcada pela continuidade das superfícies de pedra natural para além dos limites do edifício, transformando-se nas muretas que contém os jardins ligeiramente elevados, ligados por delicado portão baixo e transparente.

Fruto de um senso de organização espacial aguçado, o vazio central estrutura a organização das funções desempenhadas na escola, exceção feita às dependências do pré-primário, necessariamente independentes. Se no projeto anterior a cozinha é estrategicamente locada entre os galpões do primário e do pré-primário, agora um monta-cargas liga a cozinha à copa deste último. Os sanitários são simetricamente definidos em S invertido, reafirmando a simetria de cada uma das partes restantes do prédio. Um depósito liga o pré-primário à administração.

Outro traço a ser notado é o cuidado com que o projeto e os detalhes de iluminação zenital, controle de insolação e concreto armado são detalhados, chegando a incluir perspectiva com acabamentos e cores das superfícies da sala de aula, dentre os quais a parede-quadro-negro de Itanhaém. Os planos inclinados da fachada servem de anteparo à luz solar na fachada norte, aliados ao uso de telhas translúcidas. Mantém-se a iluminação e ventilação por sobre a laje impermeabilizada da circulação das salas de aula, como em Pedreira, bem como as aberturas para iluminação zenital previamente projetadas, ainda que o IPESP date as primeiras reclamações relativas a vazamento e infiltração de águas pluviais de 25/02/1965, ou seja, seis meses após a sua inauguração.

---

<sup>47</sup>Proc. IP 41012 de 27/07/1961, ordem de serviço 06/02/1962, recibo não consta; contrato de execução 26/11/1962 (Interlândia de Construções- Sociedade Civil Ltda.); habite-se não consta; inauguração 31/08/1964.

<sup>48</sup>Vale notar que a delimitação de ambientes através de pequenas diferenciações de níveis, presente no Ginásio de Itanhaém, já havia sido explorada por Gandolfi no prédio de Pedreira.



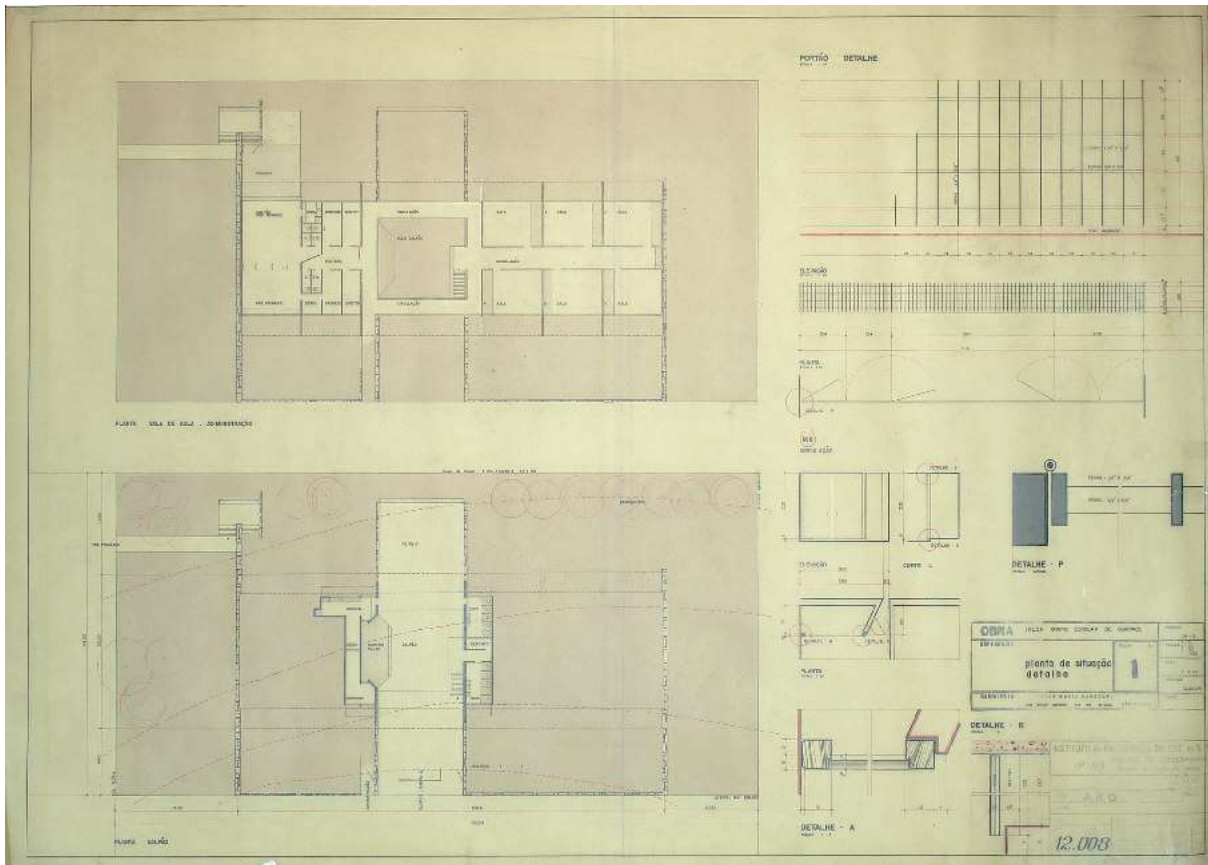


Fig. 198: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiáçu, Guapiáçu (0806101): Planta de situação detalhe; coef. redução=1/5; esc. principal 1:1000.

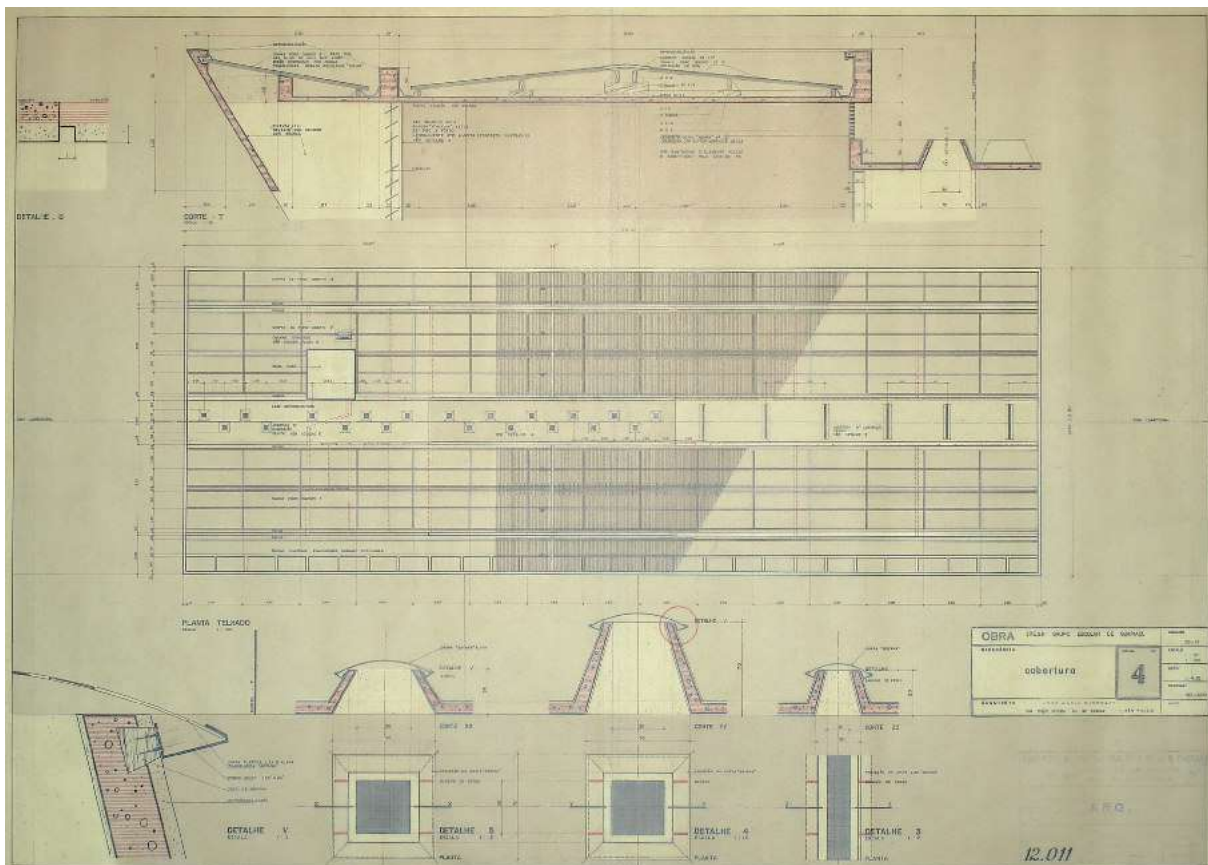


Fig. 199: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiáçu, Guapiáçu (0806101): Cobertura; coef. redução=1/5; esc. 1:500/1:100.

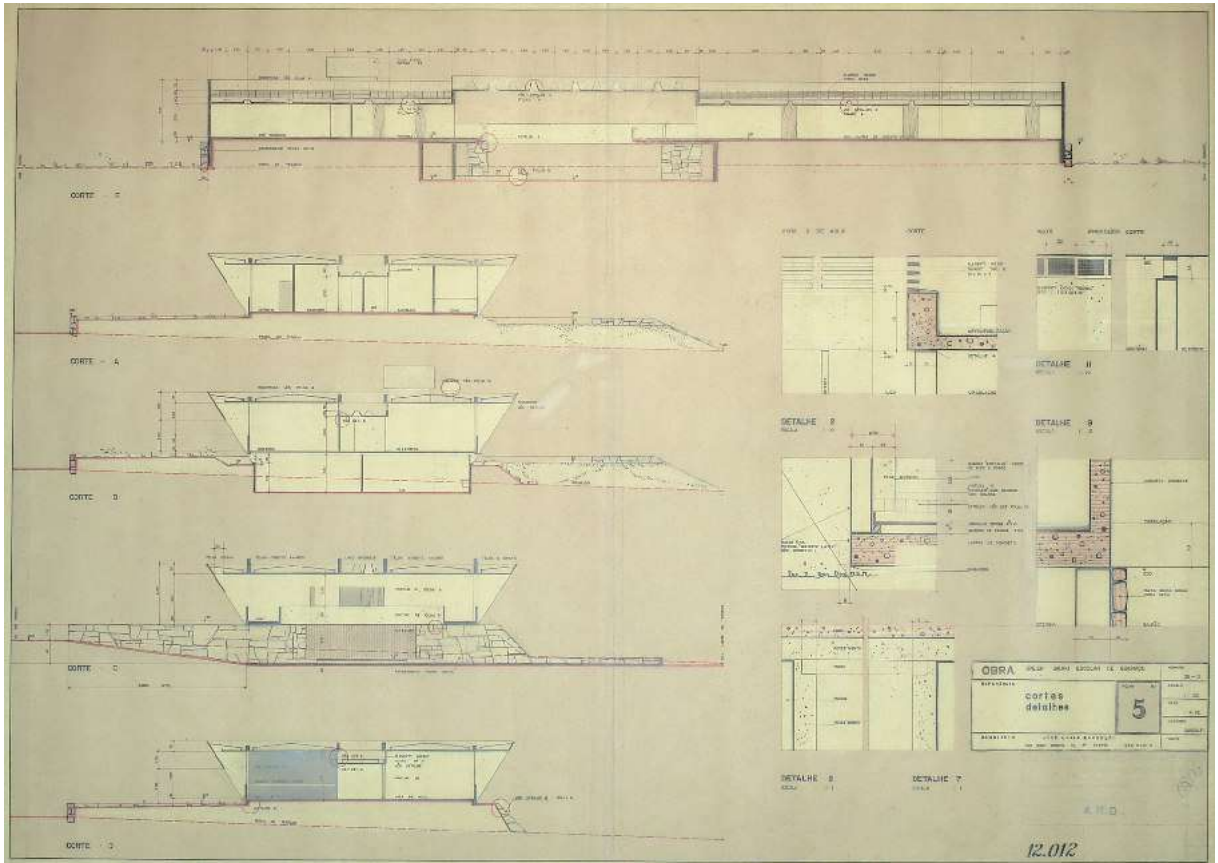


Fig. 200: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçú, Guapiaçú (0806101): Cortes detalhe; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.

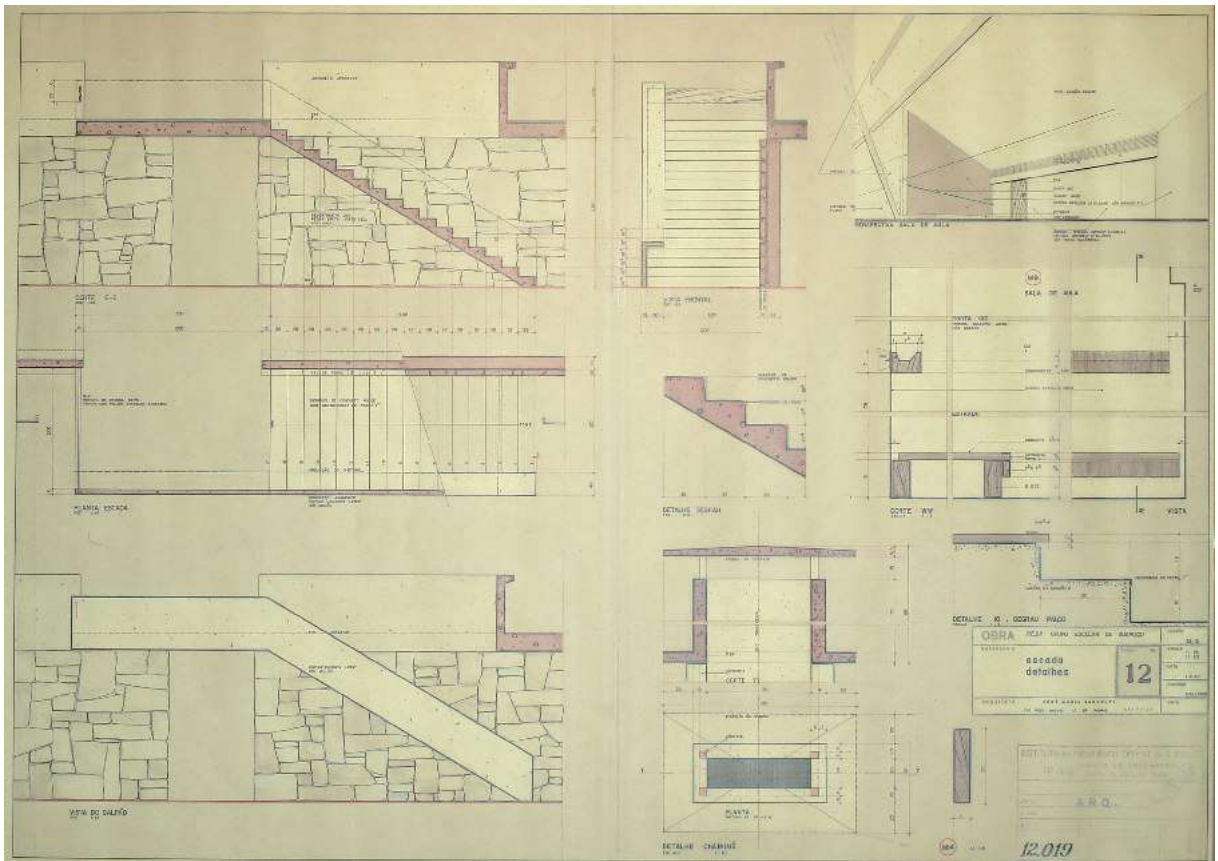


Fig. 201: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiaçú, Guapiaçú (0806101): Escada detalhes; coef. redução=1/5; esc. principal 1:50.





Fig. 202: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu.  
(Proc. IP 41012 de 27/07/1961)

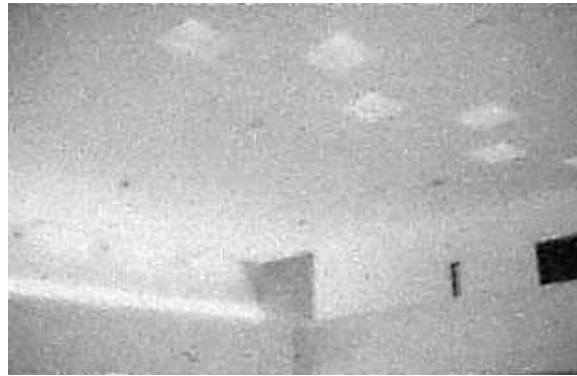


Fig. 203: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu.  
(Proc. IP 41012 de 27/07/1961)



Fig. 204: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu.  
(Proc. IP 41012 de 27/07/1961)



Fig. 205: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu.  
(Proc. IP 41012 de 27/07/1961)



Fig. 206: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu: fachada.



Fig. 207: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu: galpão e vazio central.



Fig. 208: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu: galpão.



Fig. 209: José Maria Gandolfi, Grupo Escolar de Guapiçu, Guapiçu: galpão.

O projeto de Luiz Forte Neto e Francisco Moreira para o Ginásio Estadual de Vila Arens<sup>49</sup> em Jundiaí é o último dos três projetados por estes arquitetos que estabelecem entre si um contato bastante estreito: sob alguns aspectos, o ginásio de Jundiaí pode ser considerado uma síntese dos dois grupos escolares anteriores.

O projeto toma partido do sítio bastante alto, oferecendo sua principal fachada – hoje obstruída pela quadra de esportes coberta – para a cidade; a relação transparente com o espaço urbano se repete: a circulação que atravessa o prédio abria-se diretamente para duas das ruas adjacentes, quase formando um atalho no interior da quadra que ocupa totalmente. Apesar desta circulação ter sido posteriormente fechada com portas instaladas na entrada e no acesso ao pátio, ainda hoje só há no alinhamento a mesma grade baixa da época da construção.

Talvez mais importante, o volume contido, ainda que marcado pela sofisticação do sistema estrutural, esconde reflexões que merecem ser analisadas. O projeto possui paralelos com soluções como as do Grupo Escolar de Pedreira, que parte da disposição dos ambientes em três faixas longitudinais – salas de aula, a longa faixa dedicada à circulação e a seqüência administração/ galpão/ cozinha e pré-primário, ainda que aqui o programa de necessidades seja diferente: salas de aula, circulação, e a seqüência administração/galpão/ anfiteatro. Ao mesmo tempo o vazio central, cujas raízes residem no projeto de Guarulhos, dispensa entretanto a diferença de meio pé-direito, materializando-se em bases bastantes próximas às do Grupo Escolar de Guapiaçu, ao criar uma circulação exclusiva para a sala de professores e do diretor, independente do *hall*. No pavimento inferior, além do galpão com pé-direito duplo, situam-se a cantina e os vestiários, como em Guarulhos.

A movimentação de terra – trata-se novamente de se equilibrar volumes cortados e aterrados – e a relação com a topografia continua indicada por paredes revestidas de pedra; a concepção estrutural resulta numa arquitetura marcada pela simetria e pela modulação. A iluminação zenital também persiste, numa solução que se amolda às lajes abobadadas de concreto armado. De modo geral, porém, a trajetória do edifício demonstra as mesmas marcas presentes nos demais, ainda que em menor escala, sobretudo no que se refere à junção com os “anexos” construídos posteriormente, numa época em que a preservação do patrimônio arquitetônico moderno não estava em pauta.

Da mesma forma que os projetos anteriores, a solução de cobertura, ainda que diferenciada, não fica imune a vazamentos, havendo registro no Proc. IP 29946 de 12/06/1961 de ação impetrada na 3a Vara da fazenda do Estado de São Paulo contra a contratada. A diretora do estabelecimento, tendo conseguido verba da Chefia de Prédios Escolares para cobrir as abóbadas com chapas onduladas de alumínio, soluciona o problema, fazendo o IPESP desistir da ação judicial.

---

<sup>49</sup>Proc. IP 29946 de 12/06/1961, ordem de serviço 07/11/1961, recibo 23/03/1962; contrato de execução 12/05/1962 (PM/ Davide Primo Lattes); habite-se 15/05/1964; inauguração 22/07/1964.



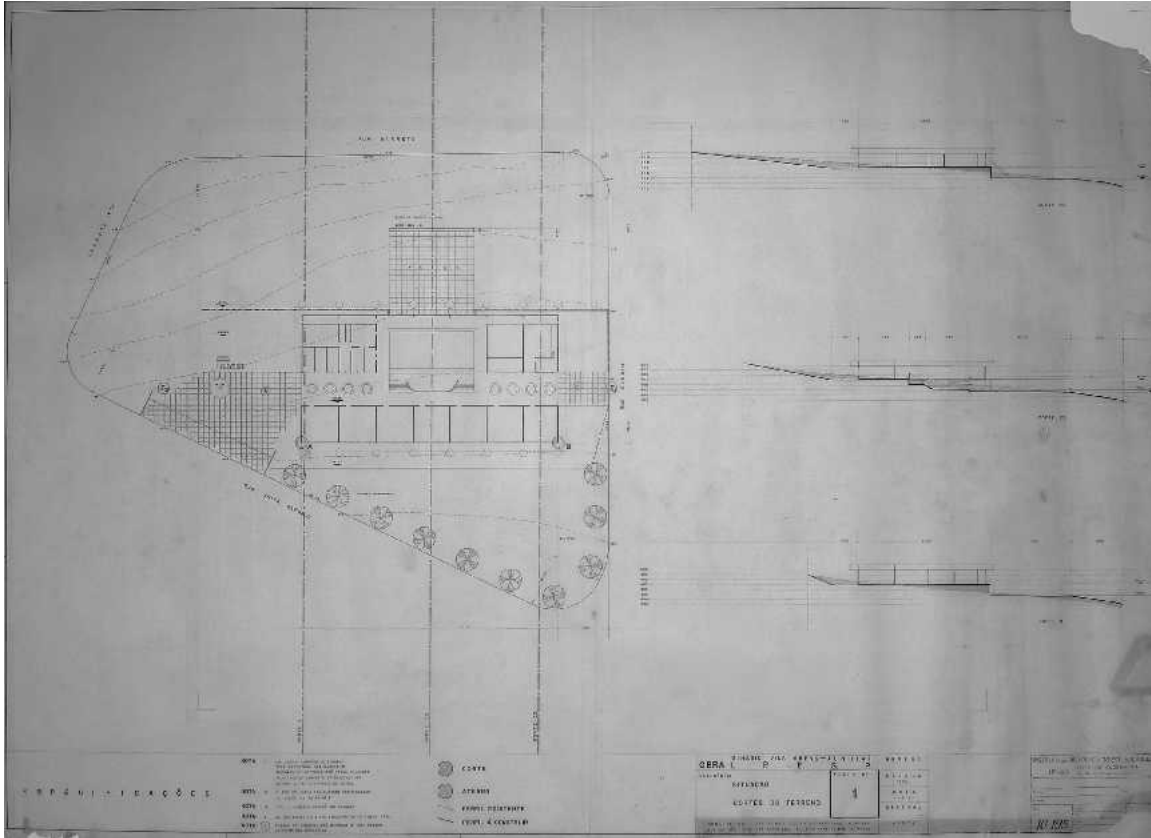


Fig. 210: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Situação, cortes do terreno; coef. redução=1/5; esc. principal 1:1000.

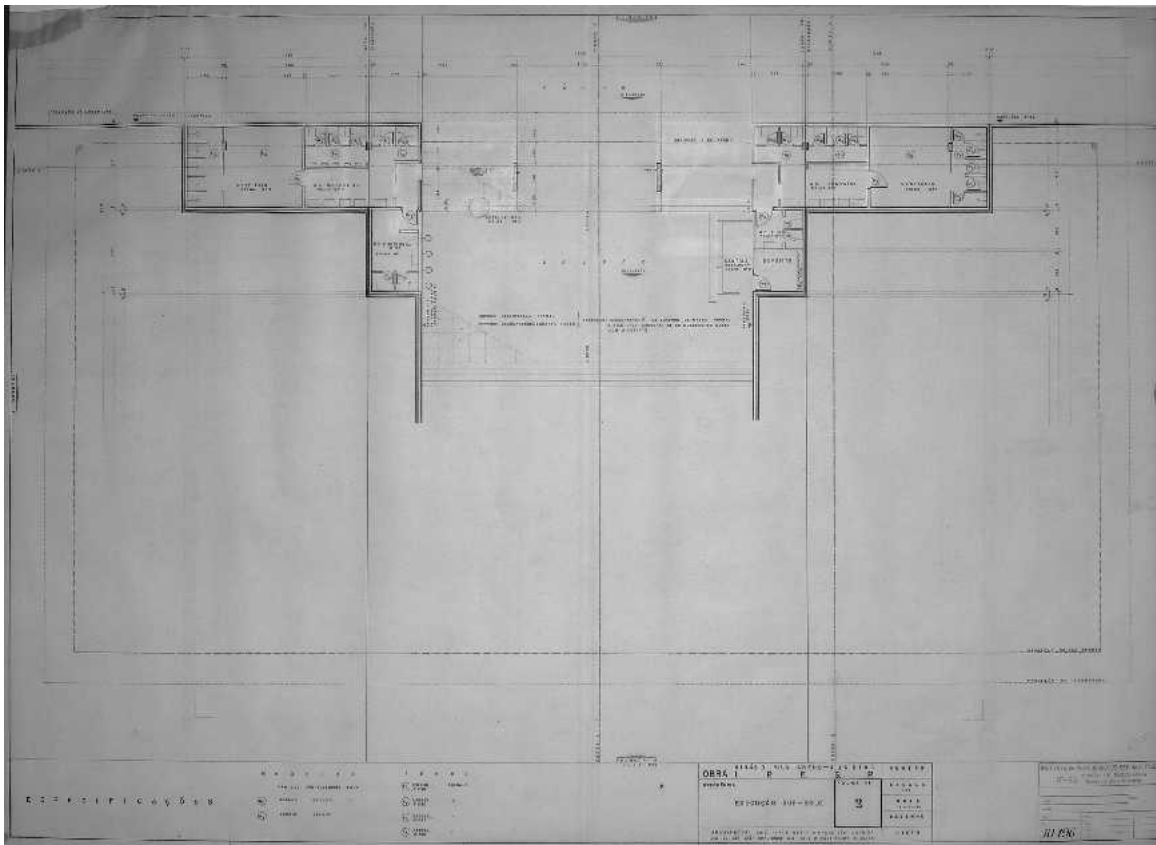


Fig. 211: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Execução sub-solo; coef. redução=1/7,5; esc. 1:375.

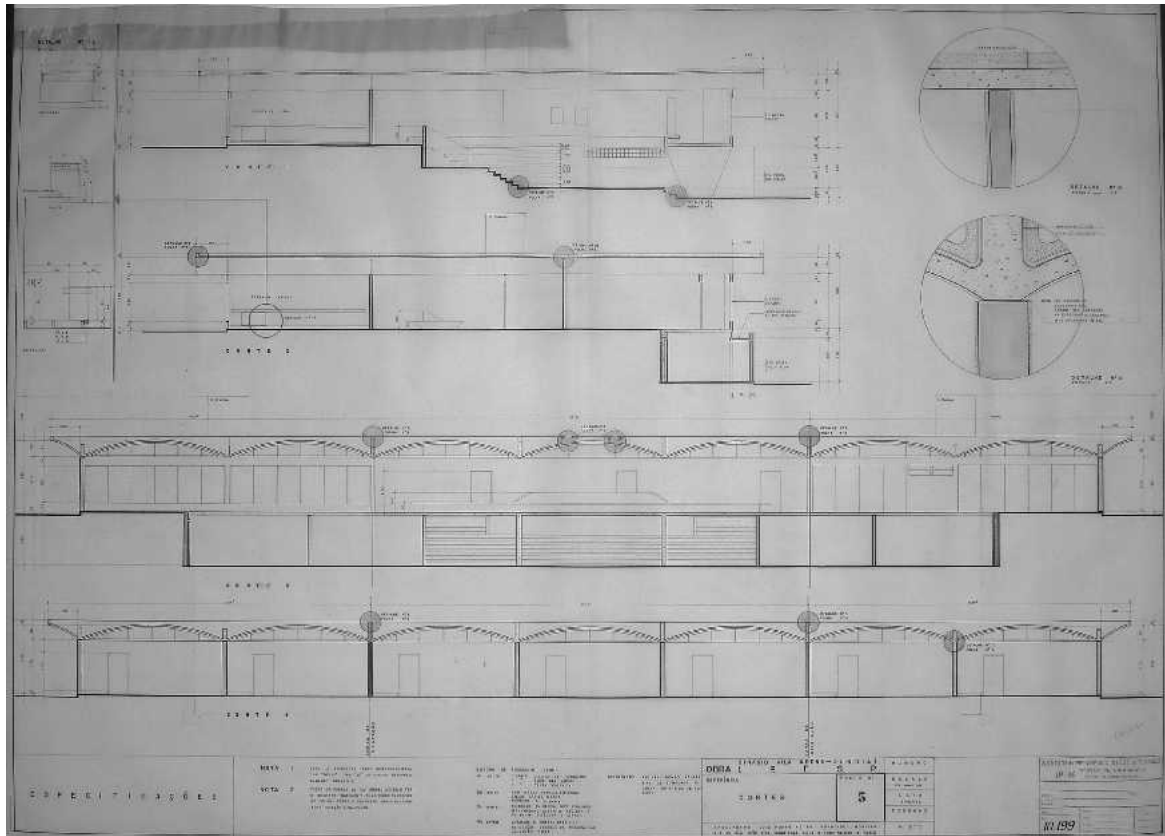


Fig. 212: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Cortes; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.

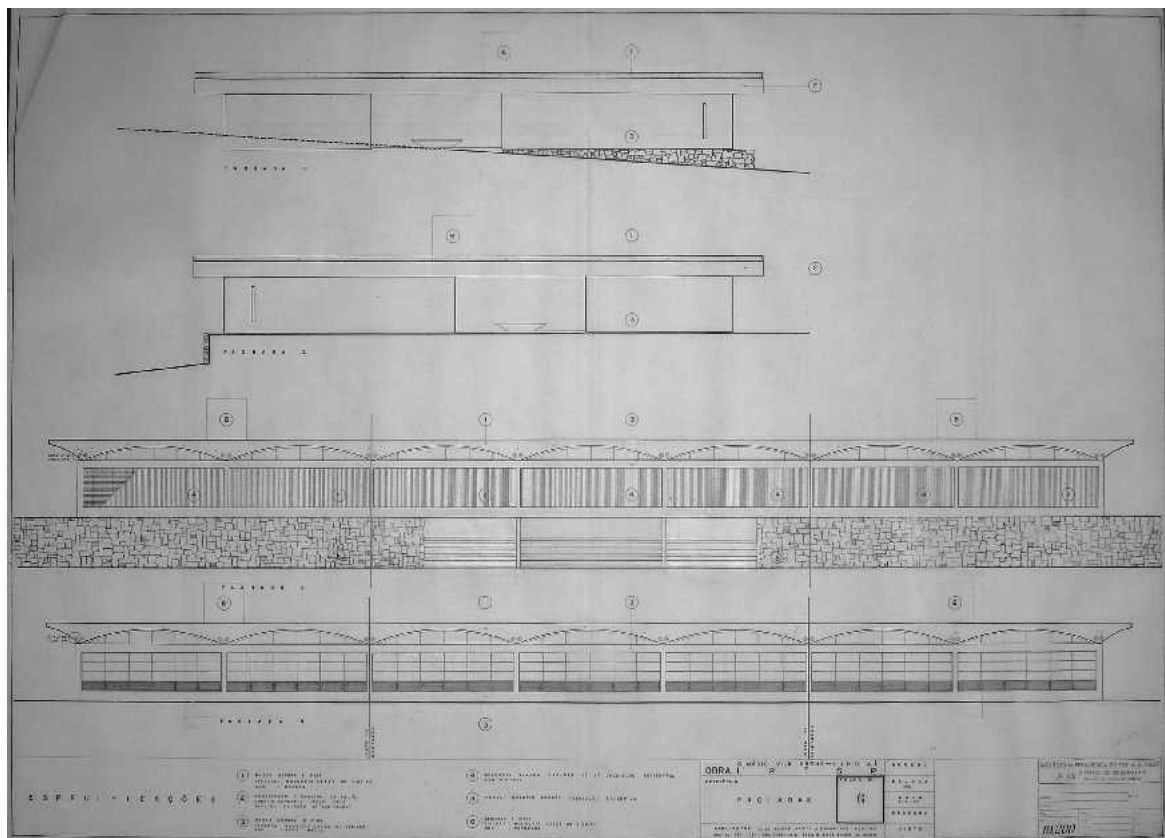


Fig. 213: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiá (0584106): Fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:375.



Fig. 214: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí.  
(Proc. IP 29946 de 12/06/1961)



Fig. 215: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí.  
(Proc. IP 29946 de 12/06/1961)



Fig. 216: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí:  
fachada.



Fig. 217: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí:  
circulação.



Fig. 218: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí:  
circulação e vazio do galpão.



Fig. 219: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí:  
palco.



Fig. 220: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí: sala  
de aula.



Fig. 221: Luiz Forte Neto, Ginásio Vila Arens, Jundiáí:  
fachada das salas de aula.

Finalmente, dois projetos elaborados por Setsuo Kamada e Abraão Sanovicz tomam caminhos bastante diversos, transplantando para edifícios de pequeno porte de forma simplificada alguns princípios firmados por Artigas no ginásio de Itanhaém. O primeiro deles é o Grupo Escolar de Tarabay<sup>50</sup>, então distrito de Pirapozinho. Uma planta de área equivalente à de Itanhaém abriga programa semelhante em número de salas de aula, mas que inclui as dependências para pré-primário. A variedade de acessos também contribui para que os espaços sejam muito mais compactos que no prédio de Artigas. A administração merece circulação privativa, o mesmo não ocorrendo com as salas de aula, cujas portas abrem-se em ambos os lados do galpão. A laje impermeabilizada é aqui substituída por uma sucessão de telhados de quatro águas de fibrocimento intercalados pelos pórticos estruturais, nos quais os orifícios destinados a iluminação zenital são cobertos com telhas translúcidas, como em Guapiaçu. Ao contrário de Itanhaém, em que se tem apenas duas faixas paralelas calçadas que dão acesso ao prédio, Kamada oferece várias trajetórias desde o exterior, que têm o mérito de delimitar pátios descobertos. Outra diferença fundamental refere-se à orientação geográfica do prédio, cujas esquadrias voltam-se às fachadas leste e oeste, tornando necessária a instalação de brises, especificados em placas de pumex alisadas com pasta de cimento branco e pintada com policolor branco. A estrutura de concreto armado é revestida com massa fina, de novo seguindo o exemplo de Guapiaçu.

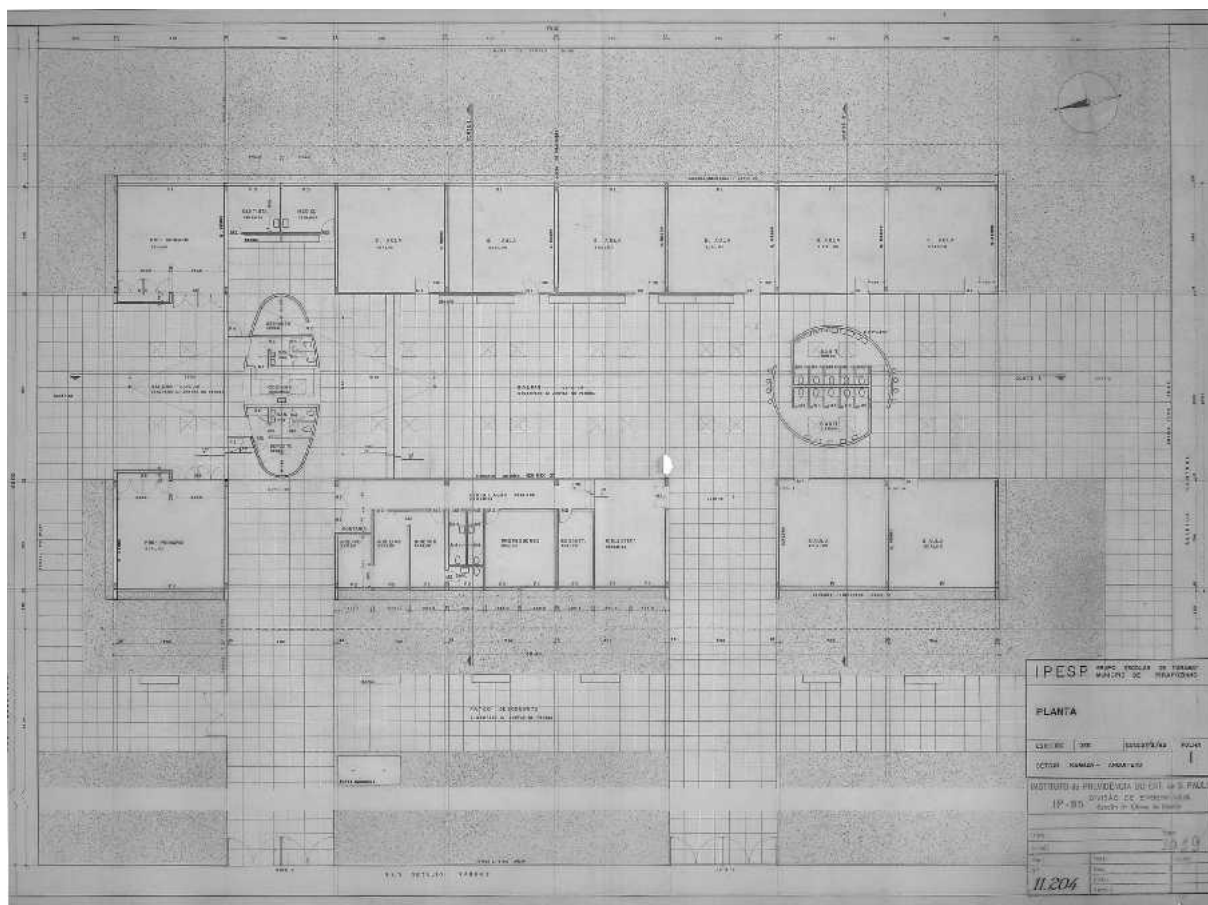


Fig. 222: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

<sup>50</sup>Proc. IP 57642 de 19/09/1961, ordem de serviço 03/02/1962, recibo 30/03/1962; contrato de execução não consta (não consta) (não construído/ revertido)



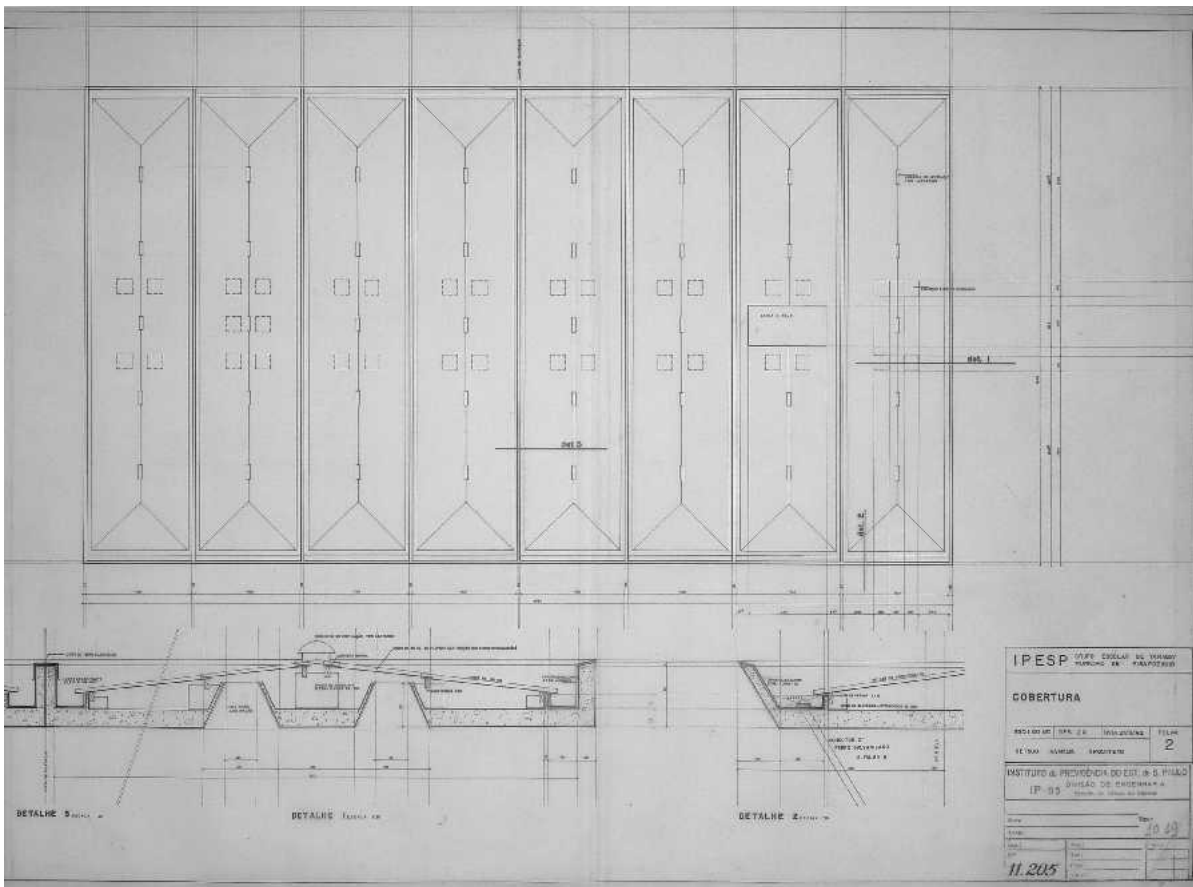


Fig. 223: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Cobertura; coef. red.=1/5; esc. princ. 1:500.

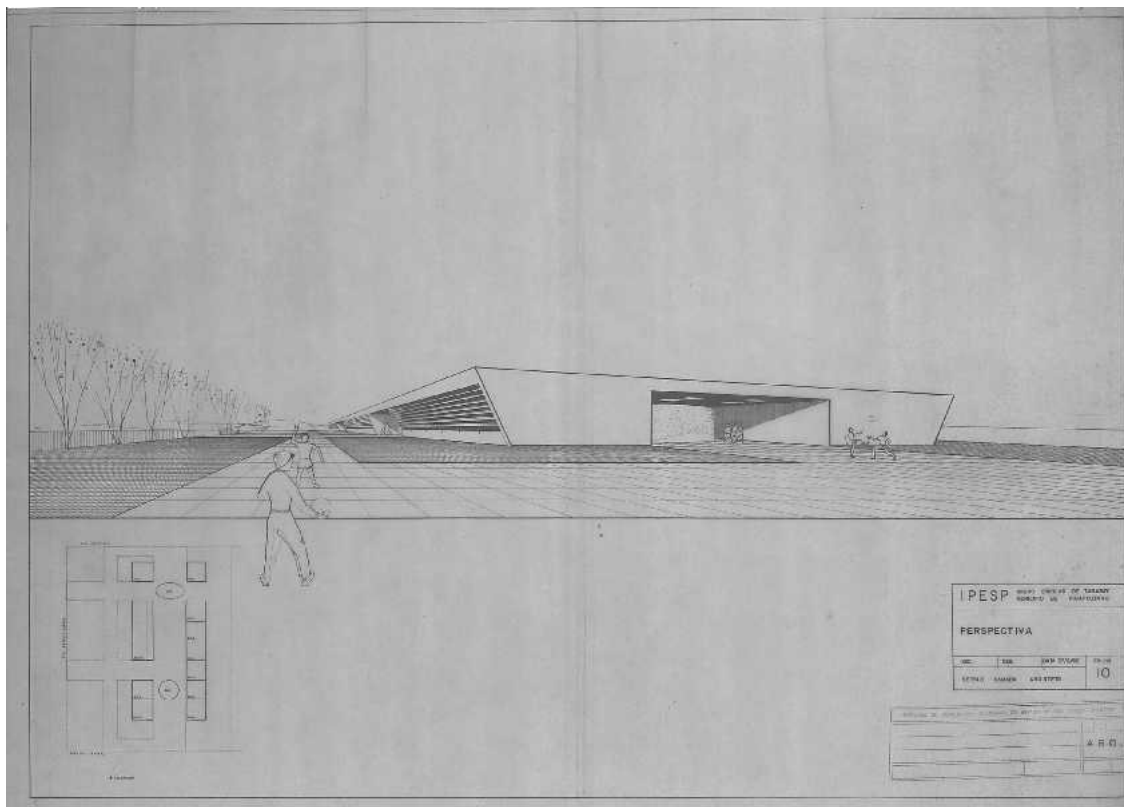


Fig. 224: Setsuo Kamada, Grupo Escolar de Tarabay, Pirapozinho (1019XXX): Perspectiva; coef. redução=1/5.

Configura-se, assim, conjunto de projetos que desenvolve, dentro de uma linha de pensamento explicitamente formal, a arquitetura escolar de Artigas. Dentre eles, inclui-se o projeto de Abraão Sanovicz para o Ginásio Estadual Professora Luiza Macuco<sup>51</sup> em Santos, agora sem a participação de Júlio Katinsky, que segundo depoimento dado a Helena Ayoub em sua tese de doutorado *Abraão Sanovicz : o projeto como pesquisa* (2004) afasta-se da postura que leva a citações diretas a obras contemporâneas do arquiteto. O projeto do ginásio de Santos, além da planta retangular, retoma a laje nervurada impermeabilizada, deixada aparente no interior do edifício, e em clara alusão a Artigas, desenha pilares externos multifacetados, moldados em forma de madeirite, enquanto vigas e nervuras são moldadas com tábuas corridas. O hábito de tratar cromaticamente os diferentes elementos da construção, entretanto, permanece, com o concreto aparente sendo pintado de branco em elementos estruturais, de azul colonial nas gárgulas e pilares internos e vermelho na caixa d'água, lado a lado com a alvenaria cor terra de siena nos peitoris ou cinza claro nas superfícies internas, sempre em tinta látex.

O edifício assim desenhado procura estabelecer um contato íntimo com a cidade, determinando três acessos, todos igualmente direcionados às áreas livres cobertas do edifício. O projeto previa originalmente cercas e portões baixos em cada um desses acessos; a relação com a paisagem era objeto de preocupação, resultando em um dos raros casos em que inclui especificação de espécies vegetais, ao lado do desenho e especificação de pisos, canteiros, quadra de esportes – que não era incluída no programa de necessidades do FECE – os receptores de águas pluviais dispostos nos vértices do edifício e os já mencionados pilares, todos imbuídos de forte caráter escultórico. Detalhes de concreto armado são incluídos ao lado daqueles de esquadrias e outros desenhos de praxe, graficamente representados com grande rigor. Detalhes também definem as camadas de impermeabilização com feltro asfáltico, que não gera problemas, pelo menos a curto prazo.

Apesar dos sucessivos pedidos de prorrogação de prazo deferidos pelo IPESP, que faz com que a obra contratada com prazo de entrega de 8 meses seja inaugurada apenas um ano e sete meses depois de iniciada, o projeto é executado sem problemas, destacando-se apenas algumas omissões nas plantas de ferragens e a posterior inclusão de estribamento nas nervuras, não prevista inicialmente pelo autor do projeto estrutural, engenheiro Aluizo D'Ávila. O desenho dos pilares externos também gera o questionamento a este engenheiro sobre a necessidade de se prever articulações em suas bases. Após a elevação das vias adjacentes pela prefeitura local, o prédio sofre com inundações devido ao acúmulo das águas pluviais, como anota o engenheiro do IPESP Eliberto di Giaimo em 26/07/1967.

Porém, já em 24/02/1965 a diretora da escola enumera em ofício ao IPESP o que julga ser deficiências: aberturas que fazem com que o edifício se torne "verdadeiro túnel de vento", "onde

---

<sup>51</sup>Proc. IP 47856 de 22/08/1961, ordem de serviço 12/02/1962, recibo não consta; contrato de execução 26/10/1962 (Caruso e Monteiro Ltda.); habite-se 15/05/1964; inauguração 21/05/1964.

em dias de chuva e vento é insuportável aos funcionários que ali devem permanecer para vigilância dos alunos, além de facilitar a circulação de toda espécie de lixo e servir de esconderijo a marginais, durante a noite”; problemas de estanqueidade e segurança nas janelas de alumínio de amplos panos de vidro, que acabam sendo trocadas por janelas basculantes convencionais em ferro; ausência de “ripas nas lousas das salas de aula, com o fim de evitar a queda de fragmentos de giz no chão” – o que remete de novo ao detalhe de Artigas em Itanhaém, repetido por Gandolfi em Guapiaçu.

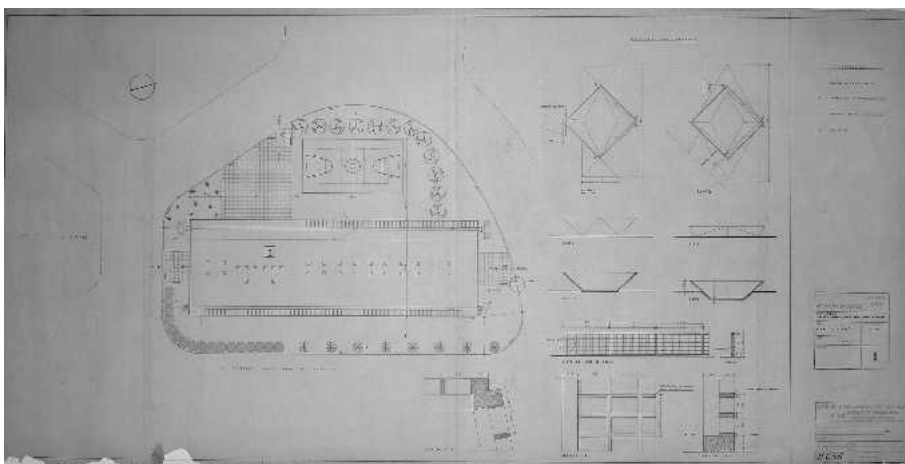


Fig. 225: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Planta de situação; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:1500.

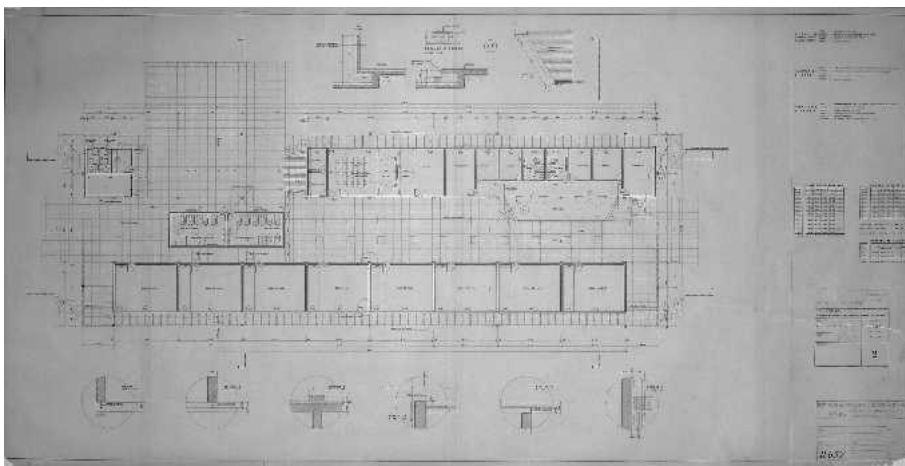


Fig. 226: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Planta; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.

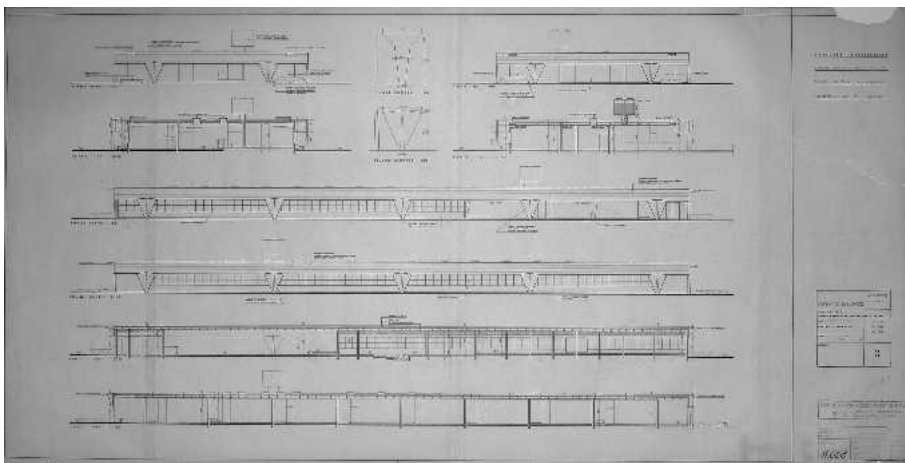


Fig. 227: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos- Ponta da Praia, Santos (0209117): Cortes e fachadas; coef. redução=1/7,5; esc. principal 1:750.



Fig. 228: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos.  
(Proc. IP 47856 de 22/08/1961)

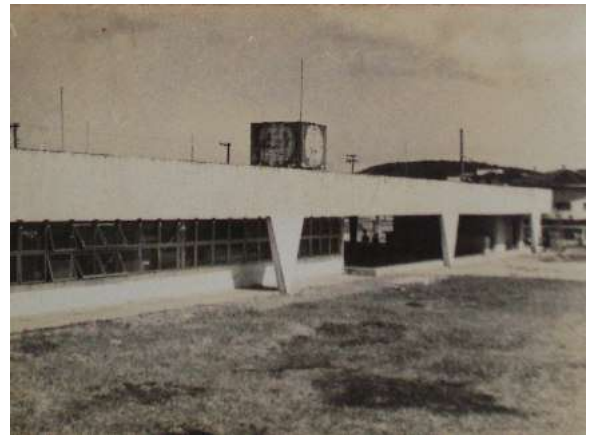


Fig. 229: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos.  
(Proc. IP 47856 de 22/08/1961)



Fig. 230: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos: fachada.



Fig. 231: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos: galpão.



Fig. 232: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos: circulação.



Fig. 233: Abrahão Sanovicz, Ginásio Estadual em Santos-Ponta da Praia, Santos: sala de aula.



#### **4.4. Paulo Mendes da Rocha e Joaquim Guedes**

O projeto de Paulo Mendes da Rocha para o Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior<sup>52</sup> em Campinas marca o início de uma série de projetos destinados a prédios escolares que suplanta os limites da produção promovida pelo IPESP, para o qual projeta ainda duas escolas, avançando com bastante constância pelas décadas seguintes: em 1967, projeta a Escola Primária Vila Baeta Neves e a Escola Primária EEPG Godofredo Teixeira da Silva Telles, ambas em São Bernardo do Campo; no ano seguinte, a Escola Secundária Presidente Roosevelt, e uma Escola Técnica do SENAI, ambas em São Paulo, a última em colaboração com o arquiteto Mário Viotti Guarnieri, além uma Escola Técnica para o SENAC em Campinas e outra escola técnica do SENAI em Santos, este em colaboração com Artigas e Fábio Penteado. Em 1972, projeta a Escola Primária do Jardim Calux, em São Bernardo do Campo; em 1976, a EEPG de Vila Matilde e a EEPG de Jardim Fraternidade; no ano seguinte, elabora novo projeto, agora para a EEPG de Vila Heliópolis, todas as três em São Paulo. Em 1982, projeta o Centro de Treinamento do SENAI em Franca e após uma nova escola técnica do SENAC, em São Paulo, em 1987. Em 1991, projeta três escolas, a EEPG Jardim dos Campeões, em Diadema, a EEPG Jardim Novo Horizonte, em Carapicuíba, e a EEPG Jardim Bandeirantes, em Franco da Rocha.

O grupo escolar de Campinas, projetado em meados de 1960, enfrenta o lote exíguo através de um edifício em volume único e disposição linear tanto das salas de aula, quanto do galpão e, em uma terceira faixa, a seqüência administração/ galpão/ sanitários/ cozinha. As salas de aula são distribuídas em dois pavimentos, gerando uma solução de cobertura inclinada cujo pé-direito diminui das salas de aula em direção ao galpão, encontrando a cobertura da terceira e última faixa da construção, em laje plana igualmente impermeabilizada. Uma solução que revela-se bastante peculiar não só em relação à produção posterior do arquiteto, como às demais propostas então concebidas por seus pares.

O desnível de 0.80m entre as cotas de nível dos acessos em ruas opostas são vencidos através de rampas paralelas à fachada, desenvolvendo-se o projeto em cota de nível única; os acessos pelas ruas paralelas, sendo comuns para alunos de primário, pré-primário, professores e funcionários. Como muitos grupos escolares de Tipo III (dezesseis salas de aula), prevê dois blocos de sanitários, um deles entre as salas de aula. Porém, não respeita a exigência de cozinha servindo aos dois galpões, a que junta-se o fato de que a disposição das dependências do pré-primário sob a projeção de três salas de aula do primário, mostra-se bastante complicada; situa diretor e auxiliar na entrada do edifício.

Afasta-se, neste primeiro momento, das citações como aquelas feitas por Sanovicz, retomando de Artigas aspectos como a resolução dos fluxos em um amplo espaço central linear, a separação

---

<sup>52</sup>Proc. IP 16536 de 06/04/1960, ordem de serviço 12/05/1960, recibo 21/06/1961 (empenho); contrato de execução 16/05/1961 (empenho) (Construtora e Comercial Soberana S/A); habite-se não consta; inauguração 20/01/1963.

das salas de aula do galpão através de pequeno desnível, as primeiras agora mais baixas que o segundo, visando maior pé-direito das salas de aula sem elevar exageradamente a cobertura do galpão. Mesmo assim, as empenas originalmente executadas em concreto aparente – a exemplo da cobertura – adquirem grandes dimensões, acompanhadas do grande pano de brises que é ligeiramente interrompido junto ao pré-primário. Os detalhes construtivos desejam-se modernos em conteúdo e representação gráfica, muitos em concreto armado aparente

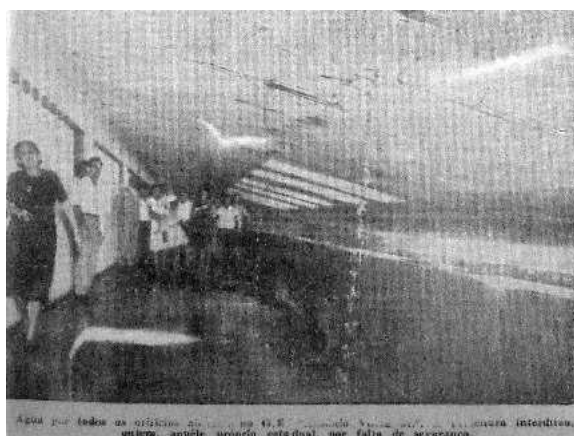
Em 12/04/62, a construtora fornece memorial descritivo e composição de preços da nova especificação da impermeabilização da laje do prédio, solicitado verbalmente pela Divisão de Engenharia do IPESP, a partir de ofício de Paulo Mendes da Rocha que pedia a substituição da solução técnica definida em projeto com placas de pumex, por zone alumínio. A conclusão das obras é comunicada pela construtora ao IPESP em 05/09/1962, mas já em 11/12/1962 o engenheiro Virgílio Malacarne assina o laudo de vistoria motivada por reclamações do diretor do estabelecimento, relativas à infiltração de água pela cobertura, vedação do prédio e ausência de guarnição nos batentes. Verifica fissuras na laje, que segundo ele “podem ser consideradas como fato normal”, devido às dimensões da laje e da variação de temperatura, notando que o calculista alega que as fissuras devem-se ao modo pela qual foram executadas. Enfim, “a impermeabilização em zone alumínio não apresentou resultados satisfatórios”. Como a firma responsável pela fabricação e aplicação do material, a Asfaltadora Brasileira S.A – a mesma de muitas das obras aqui citadas – dava parecer favorável à correção das falhas, o engenheiro julga que “a recobertura das lajes com telhas de alumínio, parece-nos no momento, prematura”. Quanto ao segundo ponto, as paletas verticais do muro de vedação permitia a passagem de crianças pequenas, o que demandava instalação de tela alamburada, quanto ao terceiro, assinalava que o acabamento dos batentes correspondia a detalhe de guarnição constante no projeto, ainda que desse realmente “má impressão” onde o revestimento não estava bem acabado. Na verdade, as reclamações da diretoria do grupo escolar sobre este e outros pontos menores remontam a 20/09/1962. Em fins de fevereiro de 1963 o diretor novamente solicita a cobertura do edifício em alumínio.

Em 03/05/1963, a construtora em ofício ao IPESP afirma terem sido as esquadrias das salas de aula executadas como em projeto, incluindo modificações a pedido da fiscalização e da diretoria do estabelecimento, visando prevenção de acidentes. Em 20/08/1963, a construtora envia ao IPESP sucinta declaração do diretor de que “nestas últimas chuvas, o prédio não apresentou vazamentos”, logo sucedida no processo pela solicitação à 2ª Vara da Fazenda do Estado de São Paulo, de vistoria “*ad perpetuam rei memoriam*” exatamente por causa de infiltrações generalizadas. Em 23/02/1965, o delegado de ensino de Campinas solicita ao IPESP providências em relação aos grupos escolares Vilella Jr. e Milton Tolosa, o primeiro “menos danificado que o primeiro”, ambos interditados a mais de ano. Os decretos que tratam da passagem dos prédios

para o Estado não permitem, à atura do ano de 1966, que providências sejam tomadas. A comissão responsável, entretanto, não aconselha a compra do imóvel pelo Estado, devido aos defeitos de construção. O processo contém o laudo do perito nomeado pelo juiz de direito da referida vara, em que reafirma a existência de infiltração e acúmulo de água nos caixões perdidos, devido à má impermeabilização e ao deslocamento da camada impermeabilizante, decorrente da declividade da laje. O problema estende-se pelo menos até 1967, quando a Prefeitura de Campinas e a Secretaria de Estado da Educação firmam um convênio no qual a primeira compromete-se a reformar os grupos escolares Milton Tolosa e Antonio Vilella Jr., e a segunda a financiar a construção de um grupo escolar no núcleo habitacional Vila Bela.



**Fig. 234:** “Já na fachada o prédio do GE Antonio Vilella Júnior oferece triste visão”.  
(Proc. IP 16536 de 06/04/1960)



**Fig. 235:** “Água por todos os orifícios abertos no GE Antonio Vilella Jr. A prefeitura interditou ontem, aquele próprio estadual, por falta de segurança”.  
(Proc. IP 16536 de 06/04/1960)



**Fig. 236:** Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas: fachada.

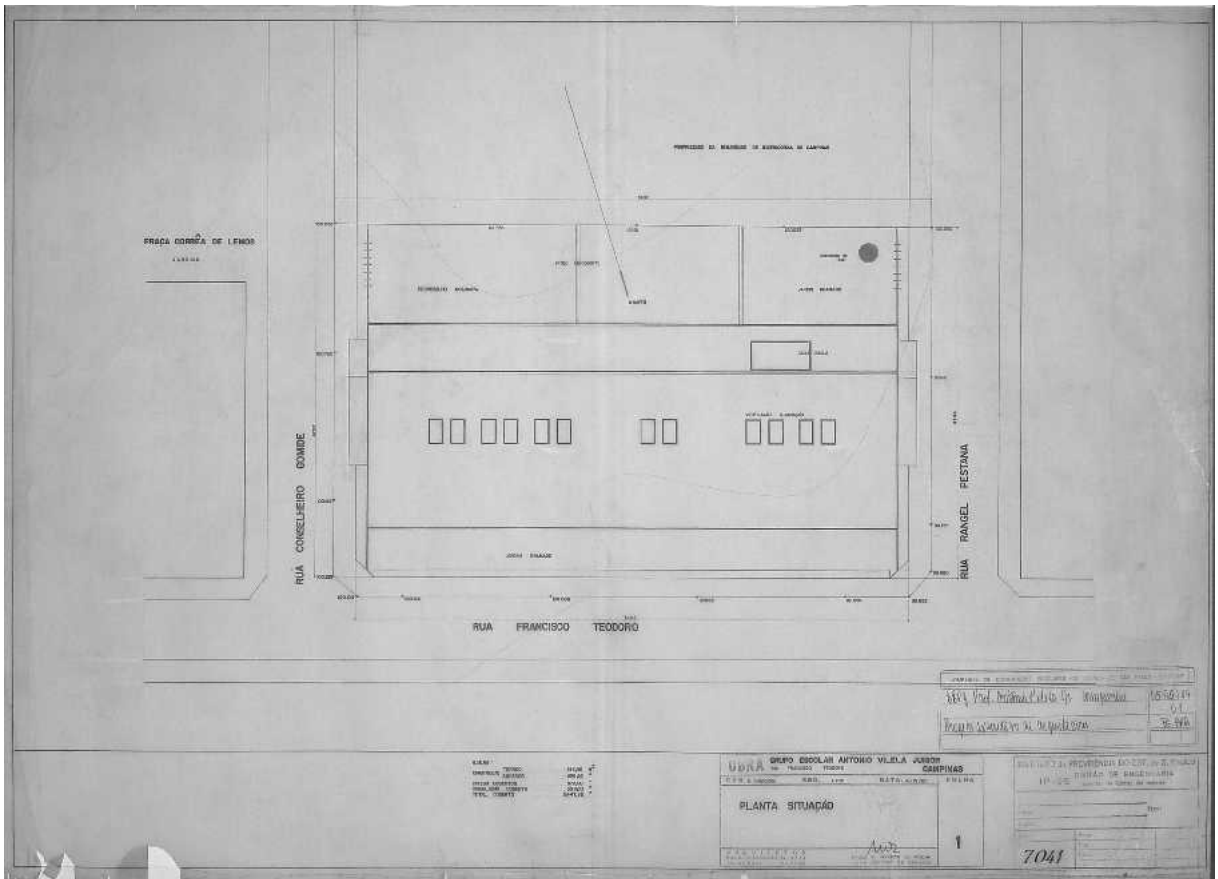


Fig. 237: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta situação; coef. redução=1/5; esc. 1:1000.

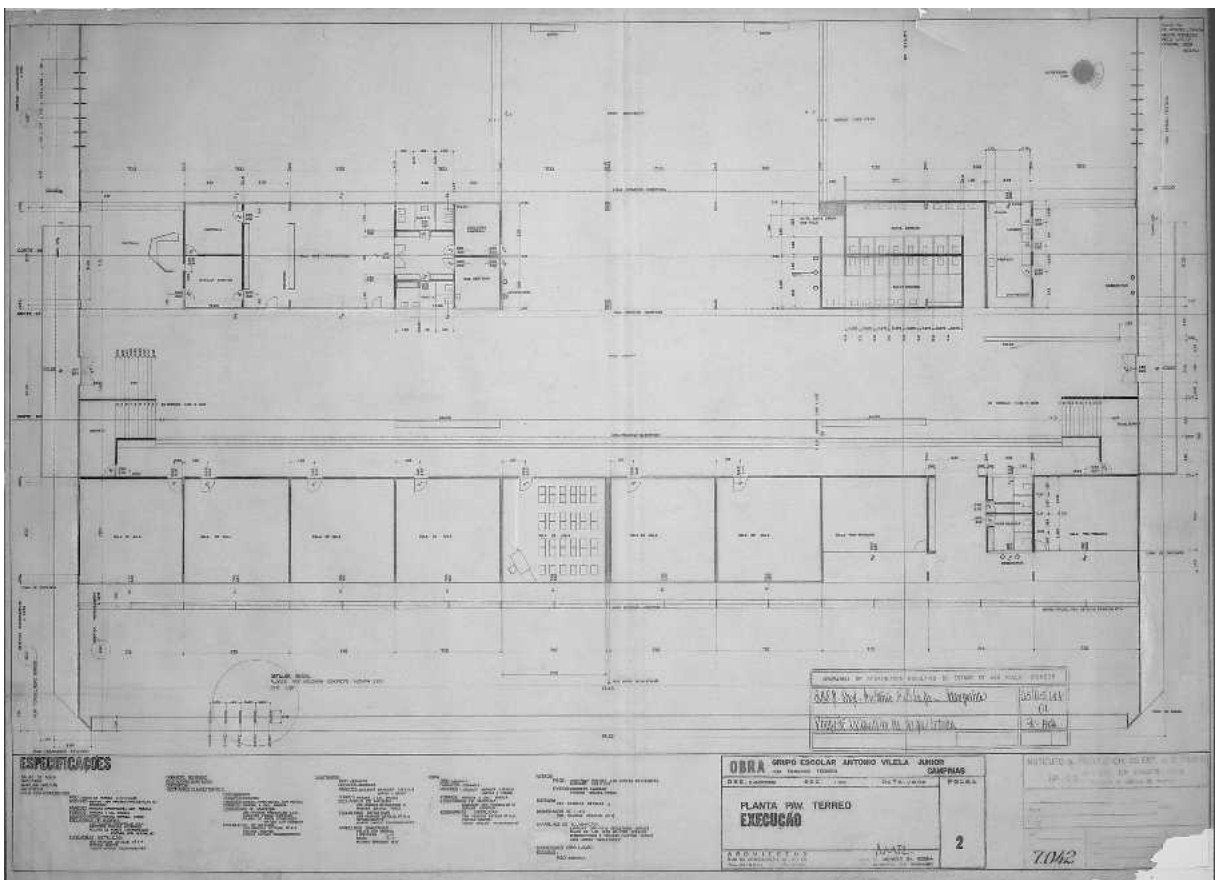


Fig. 238: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta pavimento térreo; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

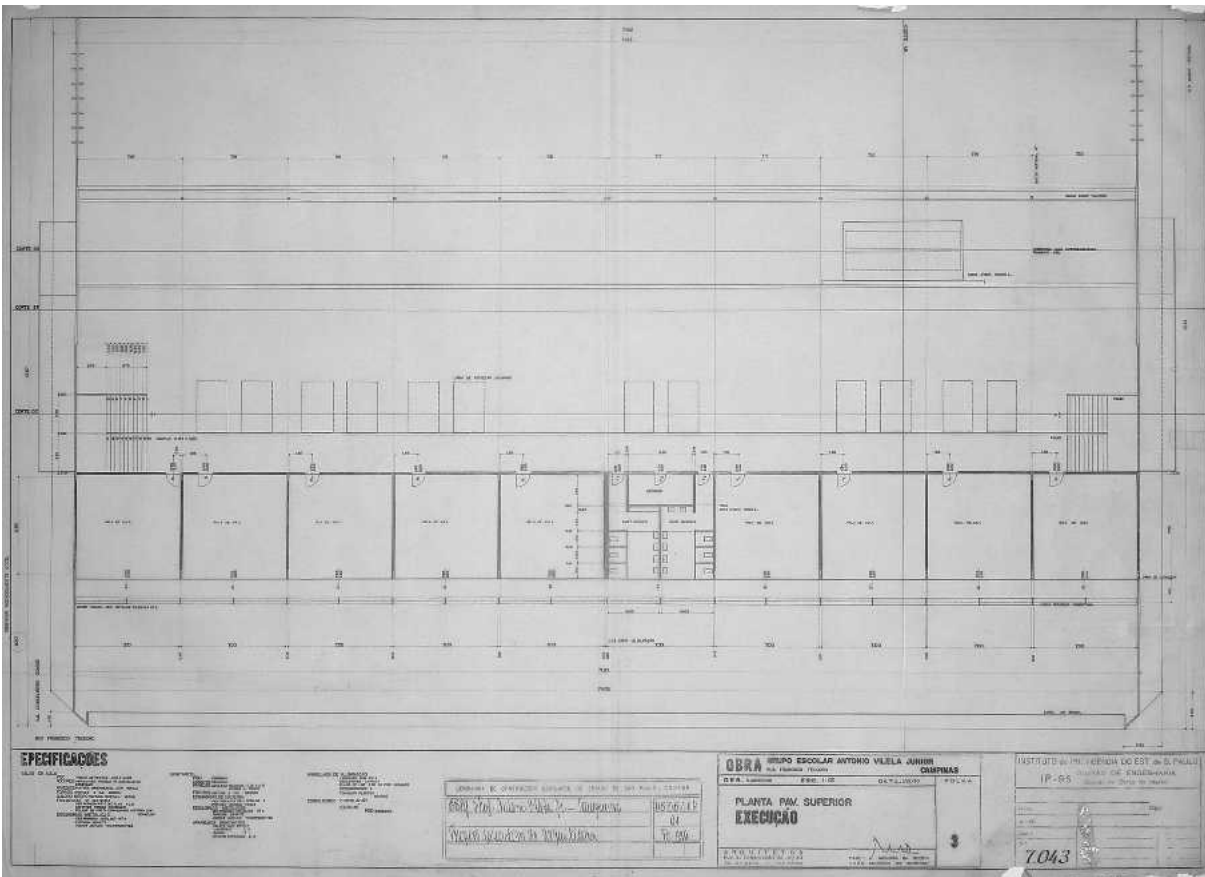


Fig. 239: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Planta pavimento superior; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

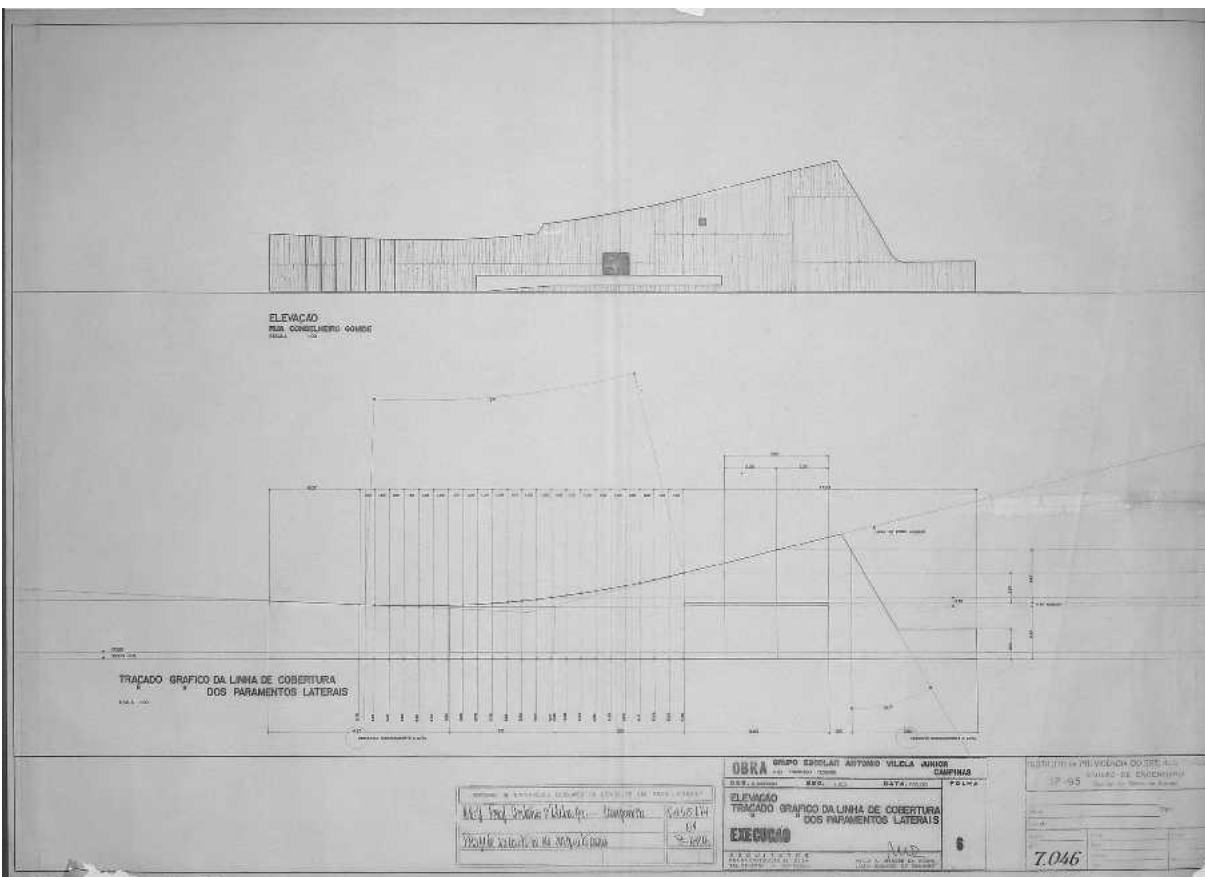


Fig. 240: Paulo Mendes da Rocha, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior, Campinas (0505114): Elevação; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.



Em meados de 1960 Paulo Mendes da Rocha e Eduardo De Gennaro projetam outros dois prédios escolares: o Grupo Escolar de Vila Maria<sup>53</sup>, em São José dos Campos e o Grupo Escolar do Taboão<sup>54</sup>, em São Bernardo do Campo. Ainda que não se tenha encontrado este terceiro projeto – publicado no segundo dos dois números seguidamente a eles dedicados pela revista *Acrópole* em 1967 – o fato de seu partido ser semelhante ao de São José dos Campos faz com que este revele-se suficiente para se compreender o alcance da contribuição destes arquitetos à arquitetura escolar do período. O lote é de novo exíguo, exigindo solução verticalizada, sendo que neste caso a inclinação do terreno sugere o aproveitamento do nível abaixo daquele da entrada. Os espaços são assim dispostos no volume, que é sempre único: a partir do acesso em nível, tem-se à direita a secretaria, separada do *hall* de acesso apenas pelo balcão em setor circular da portaria; alguns espaços, como sanitários e salas de dentista e médico são enclausurados; a divisão das demais dependências – na ordem, desde a entrada, biblioteca, auxiliar de diretor, diretor e sala de professores – revela-se inovadora, ao configurar nichos abertos para um dos vazios do galpão e incorporar a faixa de circulação à sala de professores. O mesmo acesso principal é utilizado pelos alunos do primário e do pré-primário, cujas salas situam-se à sua esquerda. O pré-primário tem aqui galpão mais amplo que em Campinas, ainda que não diretamente ligado às salas de aula, como usualmente ocorria. Os sanitários do pré-primário ocupam o volume semicircular de cantos arredondados localizado no centro de um novo *hall*, sob uma das clarabóias, que organiza a circulação ao mesmo tempo em que dilui os limites entre primário e pré-primário, contrariando soluções que os separavam através de anteparos e divisórias leves. Os vazios do galpão são iluminados por outras três clarabóias, que recebem detalhe de iluminação artificial acima de domus coberto por vidro temperado, similar ao de Aalto para Centro Cultural de Wolfsburg, Alemanha (1958 – 1962). Do mesmo *hall* acessa-se a escada que leva ao galpão, no pavimento inferior, junto à copa. Como em Campinas, não se prevê a ligação direta desta ao galpão do pré-primário, e ignora a orientação do FECE de que, não sendo a totalidade dos alunos que tomavam a refeição oferecida pela escola, não se fazia necessário ambiente específico para refeitório: os arquitetos delimitam um ambiente que, apesar de não receber denominação, destina-se claramente para esta finalidade, enriquecendo-o ao conferir ao muro de contenção formato semicircular. Uma escada ao lado da cozinha dá acesso ao palco. A grande área livre coberta permite que seja construída uma platéia que por trás é delimitada sutilmente por três dos pilares que suportam as salas de aula. Todas as instalações sanitárias e vestiários de funcionários são dispostos ao longo do muro de contenção no alinhamento predial, sendo ventilados e iluminados lateralmente, através de esquadrias especiais com panos fixos deslocados, voltados para um vazio protegido por pérgolas.

---

<sup>53</sup>Proc. IP 32279 de 17/09/1959, ordem de serviço 20/03/1961, recibo 21/12/1961; contrato de execução 03/05/1962 (empenho) (Construtora Rio Branco Ltda.); habite-se 04/07/1963; inauguração (não consta).

<sup>54</sup>Proc. IP 21055 de 25/04/1961, ordem de serviço 23/06/1961, recibo; contrato de execução (); habite-se; inauguração

Para além deste vazio, encontram-se as salas de aula que, apesar de serem quadrangulares, dispõem de iluminação unidirecional disposta para sudeste, além de ventilação através de faixa de elementos vazados junto à circulação. As esquadrias recebem desenho especial que vai do piso ao teto com vidro duplo fosco e transparente, basculante na parte superior, máximo-ar na porção média, hoje com o pano inferior fixo substituído por chapa metálica. As fachadas das salas de aula recebem vários detalhes de controle de insolação, como o anteparo vertical em concreto aparente que bloqueia o sol da manhã, mas que afasta-se da laje de cobertura, permitindo a penetração dos raios solares quando estes, em horas mais avançadas da manhã, não penetram mais diretamente nas salas de aula. Este detalhe será reproduzido em Guapiagu por José Maria Gandolfi, sendo significativo o fato de que Roberto Gandolfi é desenhista do escritório, na época da elaboração deste projeto. Uma bandeja em concreto armado reflete a luz solar para o teto destes ambientes, contribuindo eficientemente para a sua iluminação natural.

Para além desses detalhes, todo o rico conteúdo da concepção estrutural do prédio revela-se na fila única de pilares de formas trapezoidais que se transformam nas paredes de concreto que separam as salas de aula. Tais pilares são locados assimetricamente ao eixo do bloco, sendo desenhados de forma receber a carga do balanço e da laje teto, que descarrega em lâminas de 0.10m que separam as aulas umas das outras. Tal bloco equilibra-se ao ligar-se ao bloco da administração, este sim apoiado em múltiplos pontos ao solo, através das empenas laterais e da ponte assimetricamente posicionada, no nível do piso superior. A laje de piso tem espessura de 0.35m, a de cobertura possuindo seção variável dando caimento de 1% impermeabilizado com superzone. Esta laje é moldada junto com vigas de 0.60m de altura que cruzam transversalmente o edifício, e que passam por cima das calhas rebaixadas de seção trapezoidal de concreto impermeabilizadas com zone alumínio. É significativo o fato de que esta refinada solução estrutural afasta-se diametralmente das concepções de Artigas, que, tendo sua atenção voltada à autocrítica efetuada por Niemeyer por ocasião dos projetos de Brasília, privilegia a forma gerada pelas amplas e lisas lajes nervuradas em caixão perdido e por pilares escultóricos, cujas formas apenas simuladamente sugerem a absorção de certos tipos de esforços estruturais, como momentos fletores gerados por volumes em balanço.

Lateralmente, o volume serve de fundo para gárgula de forma externa trapezoidal, escultórica, que inclui-se entre os elementos de concreto armado detalhados. Externamente, também recebe atenção dos arquitetos o acesso pelo nível do galpão, através de pequena inflexão do baixo muro de fecho. Estabelece-se uma estreita relação entre o galpão e o pátio, com a previsão de elementos de arquitetura paisagística, que incluem área para aparelhos de ginástica, escadas, muros de contenção, entre outros.

Em ofício de 28/12/1992, Paulo Mendes da Rocha solicita aprovação da Divisão de Engenharia do IPESP para modificações referentes à impermeabilização, agora proposta "do tipo Megan" com

isolamento térmico em dolomita, “por sugestão do responsável construtor”, com garantia da firma impermeabilizadora, com o que concordamos”. Propõe a substituição da tradicional cerâmica vermelha especificada em projeto por concreto polido, nos pisos de circulação geral, “por ser mais condizente com a obra, dar melhor acabamento de detalhes e ser experiência digna de se fazer pois se generalizada acarretaria sensível economia nas obras dessa natureza”; além de “modificação na cota do piso do galpão para aumentar o pé-direito do mesmo cerca de 20cm com conseqüente aparecimento de uma soleira na entrada dos sanitários”, o que torna visível o embasamento do pilar. Propõe a ausência de revestimento na parede de fundo do térreo que contém entrada de sanitários, recebendo tijolo e pintura resistente em vermelhão escuro – “tomaremos a liberdade de estudar no local outras cores, eventualmente, depois de totalmente desformada a obra”. e também modificações nas paredes das salas de aula para aprimorar ventilação, correção das portas das salas de aula para folha única de 90cm, modificação do desenho da viga ao longo dos caixilhos visando melhoria da iluminação das salas de aula, mudança do desenho da parede junto ao balcão da portaria; mudança da dimensão do piso cerâmico dos sanitários, “com melhor condição de acabamento e modulação”; mudanças nos muros de fecho. Em 15/03/1965, a diretoria comunica em ofício ao IPESP problemas de escoamento de águas pluviais no galpão e “goteiras”, ainda que no proc. IP 32279 de 17/09/1959 não constem documentos através dos quais se possa verificar os desdobramentos do caso.

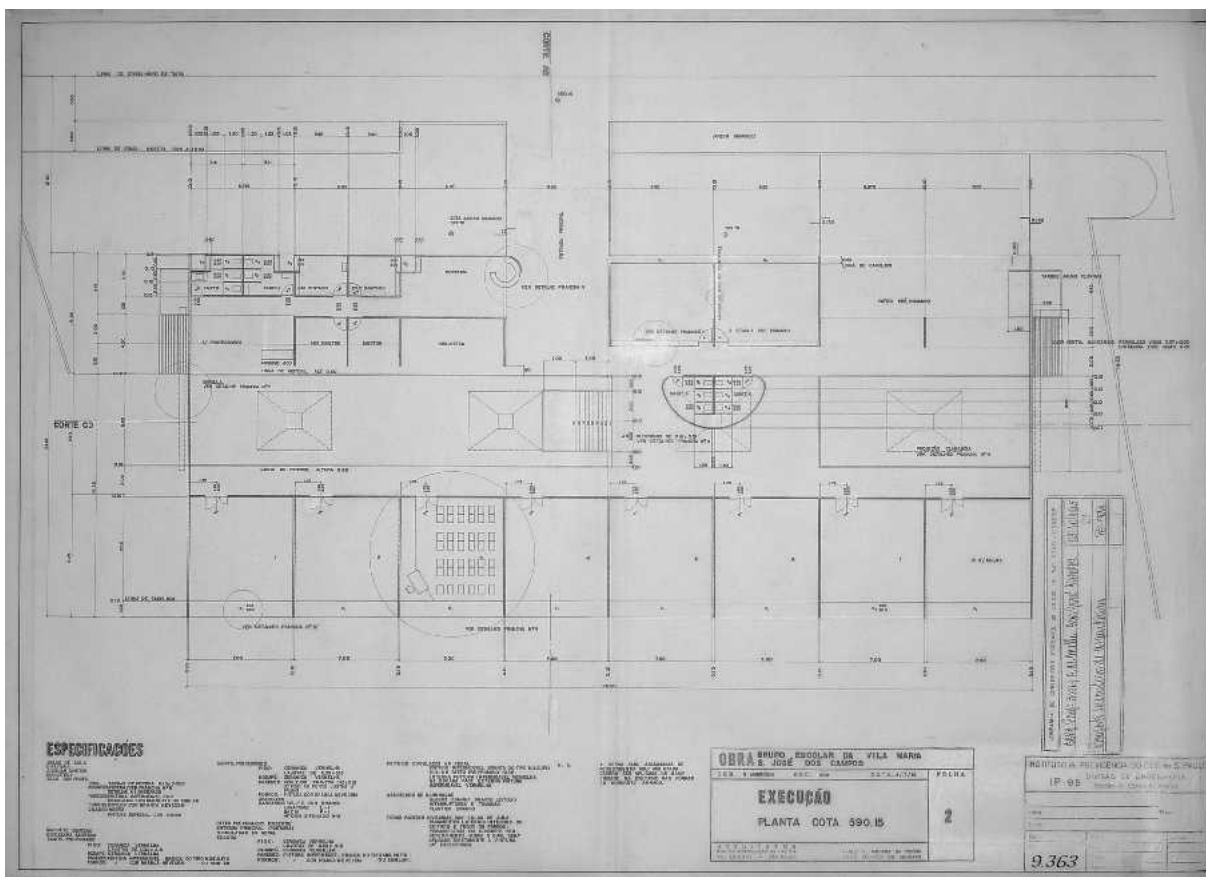


Fig. 241: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.



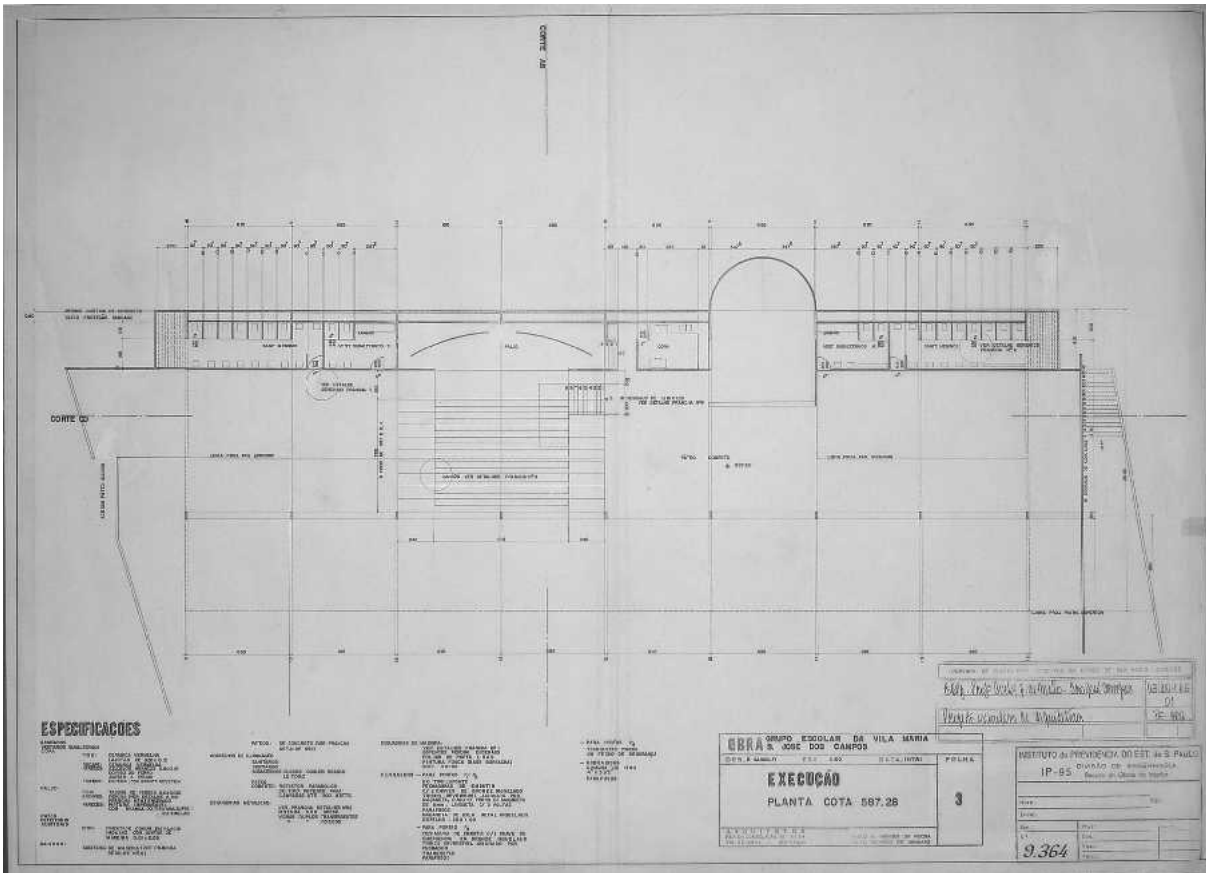


Fig. 242: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Planta; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

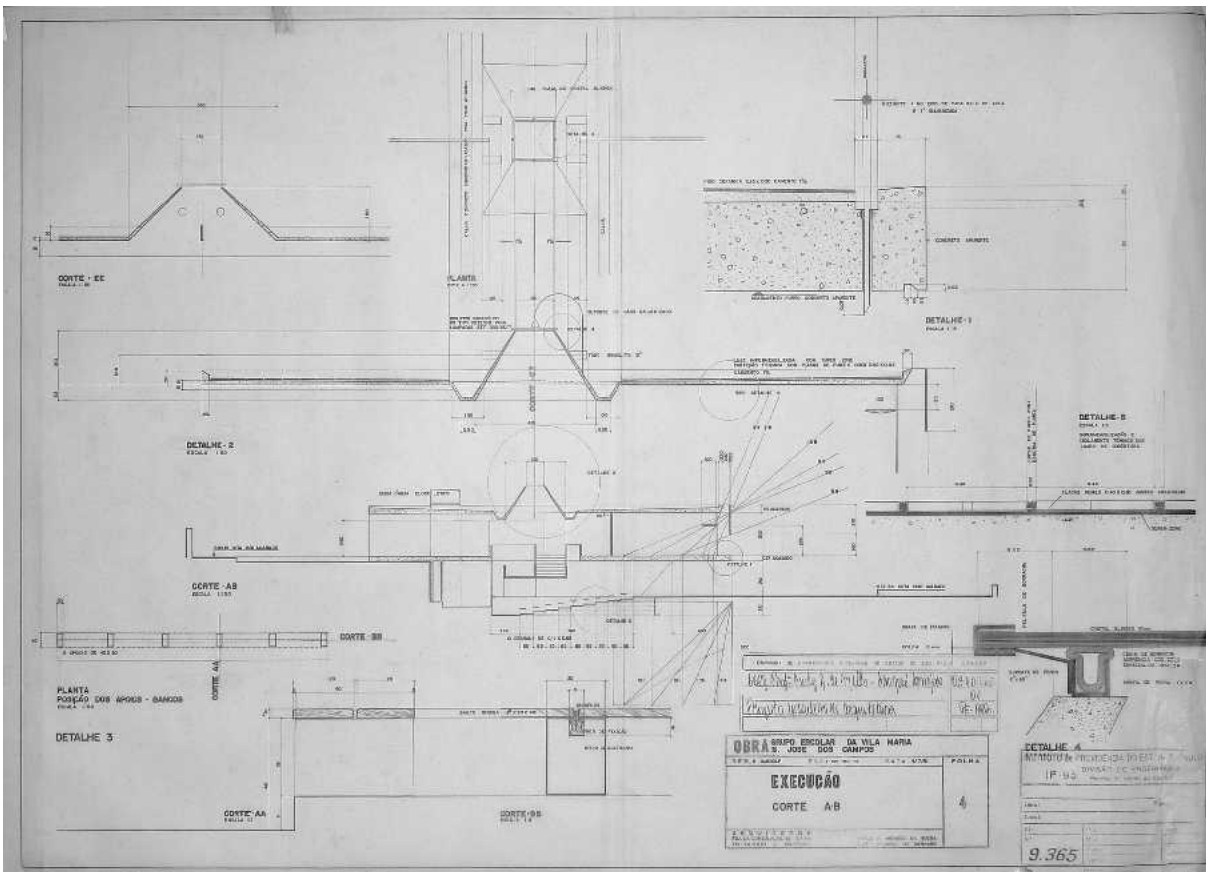


Fig. 243: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Corte AB; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

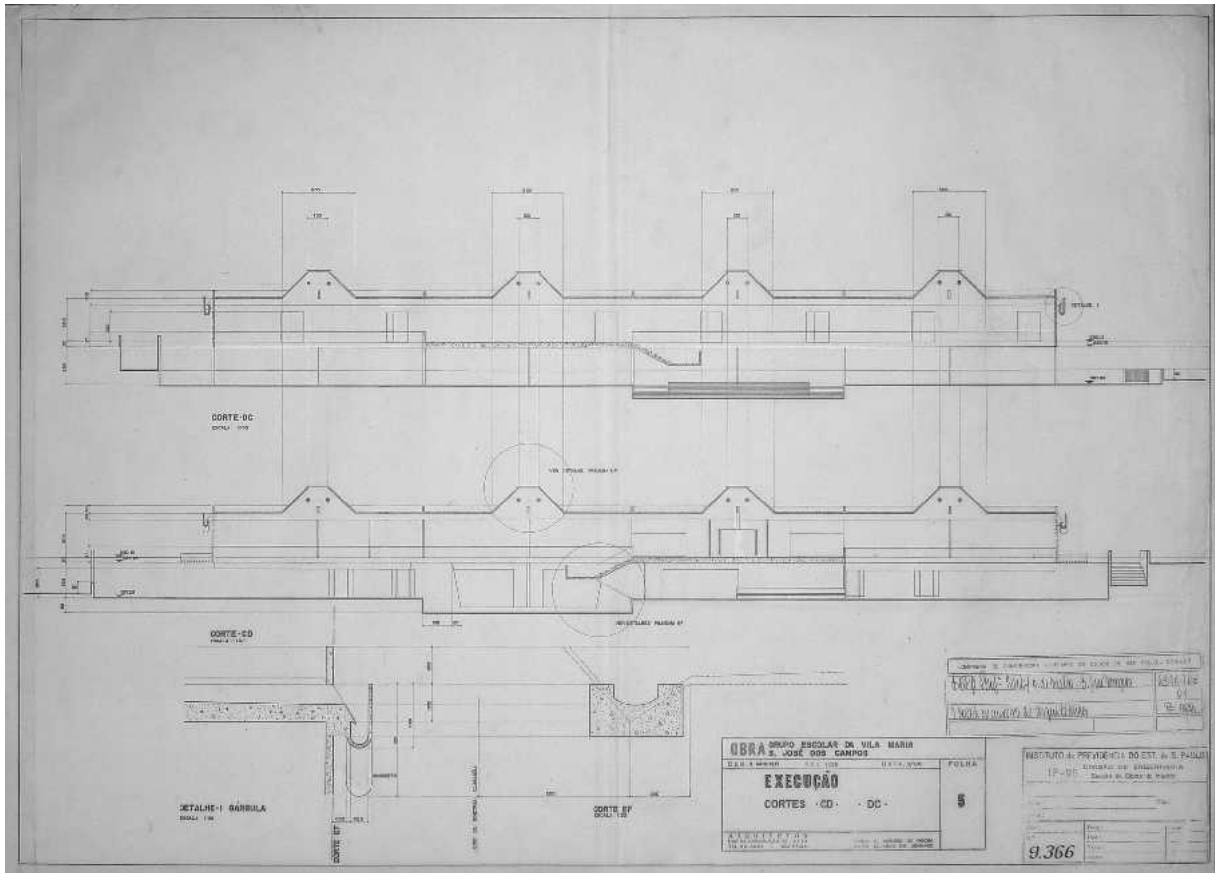


Fig. 244: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Cortes CD e DC; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

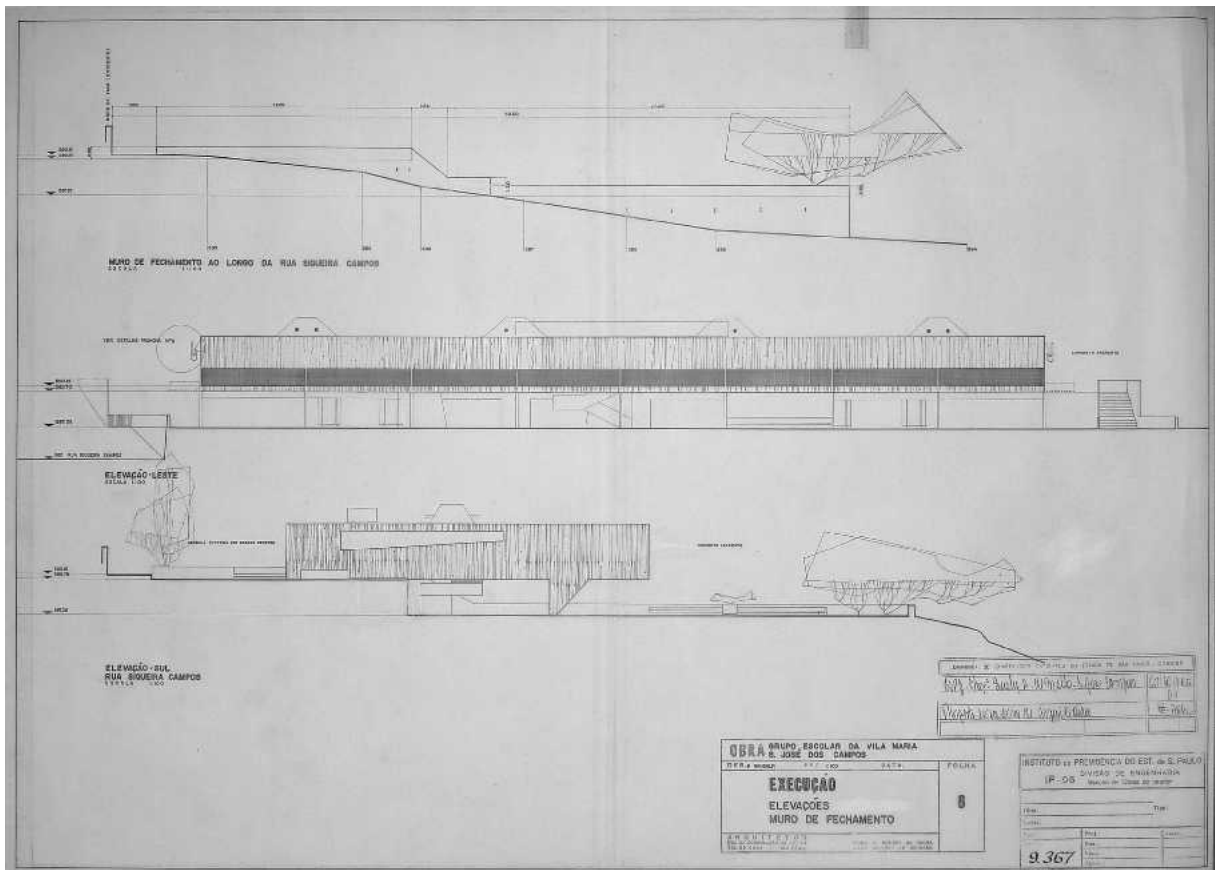


Fig. 245: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Elevações, muro de fechamento; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

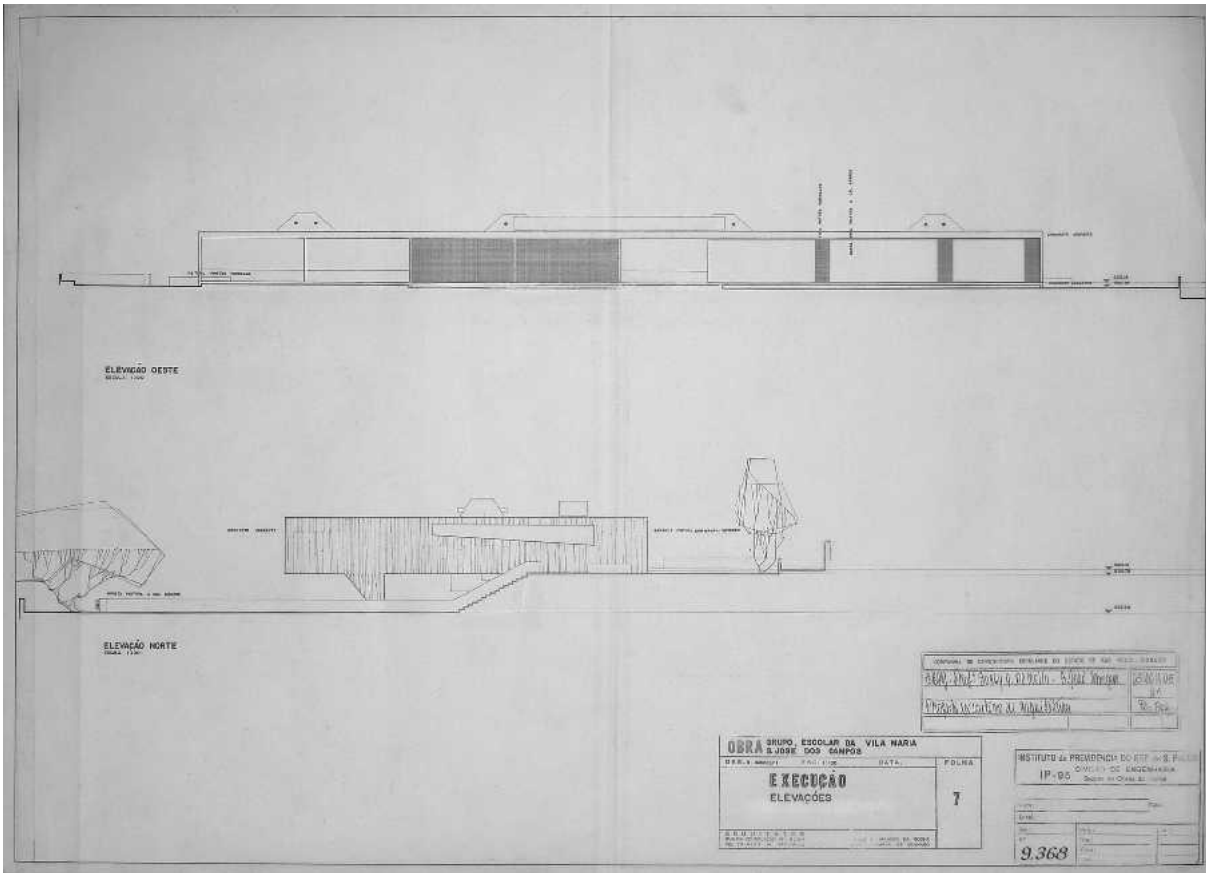


Fig.246: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

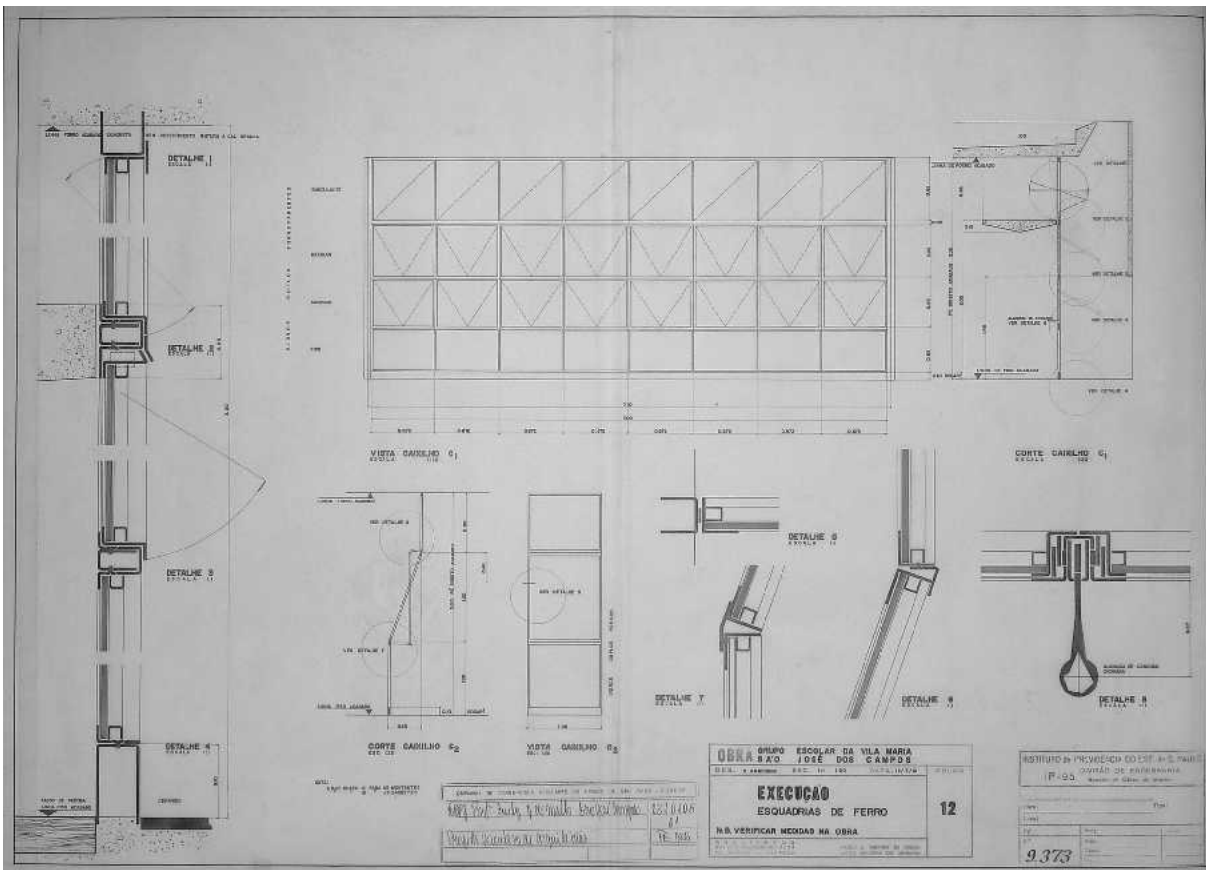


Fig.247: Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Gennaro, Grupo Escolar de Vila Maria, São José dos Campos (0310105): Esquadrias de ferro; coef. redução=1/5; esc. principal 1:100.

Camargo (2000) dedica diversas páginas à arquitetura escolar de Joaquim Guedes, notando a diversidade de projetos para instituições públicas, privadas e religiosas, seja para o ensino primário e ginásial, seja para o ensino superior: no ano seguinte ao de sua formatura, em 1955, Guedes projeta o conjunto formado pela Igreja e Escola de Vila Madalena, em São Paulo. Três anos depois, em colaboração com Carlos Millan, projeta a Escola de Noviciado dos Padres Dominicanos; ainda em 1958, elabora o Planejamento da área da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, compreendendo os setores de habitação, auditório, biblioteca, filosofia e direito; no ano seguinte, projeta a Escola Paroquial São Francisco de Assis, Cristalândia, GO e o Grupo Escolar de Barão Ataliba Nogueira, Itapira, para o IPESP. Vence o concurso para o Ginásio São Domingos, em São Paulo, em 1960. Em 1962, ainda segundo dados de seu currículo, projeta o Grupo Escolar Areia Branca, Taubaté, o Grupo Escolar Paróquia Imaculada, Campinas, ambos para o IPESP, e a Faculdade de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo (Guedes Sobrinho, 1968: s.p.). Após os trabalhos para o IPESP, Guedes projeta em 1967 a Faculdade de Filosofia de Lorena, a Escola Agrícola Cel. José Vicente, na mesma cidade, a Escola Técnica de Eletrônica, em Campinas; e o Ginásio São José, em Sorocaba; no ano seguinte, o Ginásio Estadual Vila Galvão, em São Paulo; e cerca de 15 anos depois, a em 1984, a EEPG de Jardim Paraíso, em Cruzeiro. No ano seguinte, elabora o projeto de reforma de uma série de escolas, muitas delas em Sumaré, e em 1986 projeta a EEPG São Martinho, em São Paulo; em 1991, projeta para a FDE um prédio escolar para a cidade de Jandira.

O convite e a ordem de serviço para que Guedes projete o Grupo Escolar do distrito de Barão Ataliba Nogueira<sup>55</sup> inclui-se entre os primeiros expedidos pelo IPESP, no início de setembro de 1959. O Grupo Escolar de Itapira participa da reflexão sobre a relação entre tradição e modernidade então vigente, sendo peculiar a lente através da qual Guedes traça a ponte entre a técnica construtiva tradicional e um desenho nitidamente moderno: o da arquitetura orgânica de Alvar Aalto. Este dado revela-se interessante por datar também de 1959 e localizar-se na mesma cidade um outro edifício que, segundo Bruand (2002: 310) e Camargo (2000: 21), marca o início das pesquisas de Guedes acerca de disposições estruturais mais livres, gerando volumetrias mais complexas, aproximando-se, assim, do arquiteto finlandês: o Fórum de Itapira.

Guardadas as proporções de um grupo escolar localizado numa área rural, desde um primeiro momento nota-se a presença de Aalto na movimentação de terra prevista em projeto, não tanto pelas suas cotas de nível – que se adequam equilibradamente ao sítio – mas pela forma multifacetada do desenho da escada e dos taludes que fazem a interface dos dois diferentes níveis em que se desenvolve o projeto. A mesma presença é verificada no desenho do piso, seja em seu perímetro trapezoidal, seja no tratamento escalonado e cromaticamente diferenciado – pelo menos na representação gráfica do projeto. Tais elementos, juntos, estruturam com grande

<sup>55</sup>Proc. IP 28669 de 20/08/1959, ordem de serviço 10/09/1959, recibo 17/11/1959; contrato de execução 22/10/1959 (PM/ ERG Engenharia e Comércio Ltda. Szymon Goldfarb); habite-se não consta; inauguração 01/08/1960.

clareza os espaços abertos da escola, ao mesmo tempo em que os integram eficazmente aos seus espaços cobertos, sugerindo inclusive uma espécie de anfiteatro, em substituição ao tradicional e muitas vezes tímido palco. Ainda sobre a relação entre espaços interiores e exteriores, destaca-se, como proposto nos projetos iniciais de Kneese de Mello e Millan, a abertura de portas ligando as salas de aula a jardins individualizados, neste caso através de especificação de espécies vegetais, o que não foi, porém executado. Este cuidado com a paisagem é decisivo para qualificar um edifício cuja disposição em H não é, absolutamente, inovadora.

Por outro lado, o desenho dos pavilhões também contribui para criar uma arquitetura marcante. Em primeiro lugar, destaca-se a integração entre a solução de implantação e a solução arquitetônica, que incorpora o desnível através do encaixe das duas coberturas de diferentes dimensões do galpão, o que contribui para a delimitação sutil de um espaço para o refeitório. Cada água da cobertura do galpão tem a largura da cobertura em uma água do pavilhão a que se conecta, descontados os beirais. Com isso, atende-se às necessidades dimensionais específicas de cada ambiente ou setor do edifício. O projeto combina a utilização de alvenaria convencional caiada de branco com estrutura pré-moldada de concreto armado, aberturas criteriosamente desenhadas que se afastam das soluções vernaculares utilizadas por Candia na mesma cidade: nas janelas de madeira das salas de aula destaca-se a separação entre a iluminação através de panos fixos de vidro de dimensões consideráveis, e a ventilação por meio de tela de nylon, na porção superior. Guedes e seus colaboradores ainda dedicam-se a concepção de detalhes inéditos de beirais e brises de ripas apoiados em mãos francesas também em madeira, que se revelam importantes para a definição da volumetria do edifício, ao mesmo tempo em que tecem a continuidade entre a solução estrutural e a solução formal e construtiva da cobertura – laje inclinada apoiando caibros de madeira. Finalmente, os arquitetos utilizam o concreto armado em equipamentos como o bebedouro e a mesa de refeições, ao mesmo tempo em que detalham portão de madeira com nítido sabor nórdico.



**Fig. 248: Joaquim Guedes, Helio Penteadó e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira. (Arquivo do arquiteto)**



**Fig. 249: Joaquim Guedes, Helio Penteadó e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira. (Arquivo do arquiteto)**

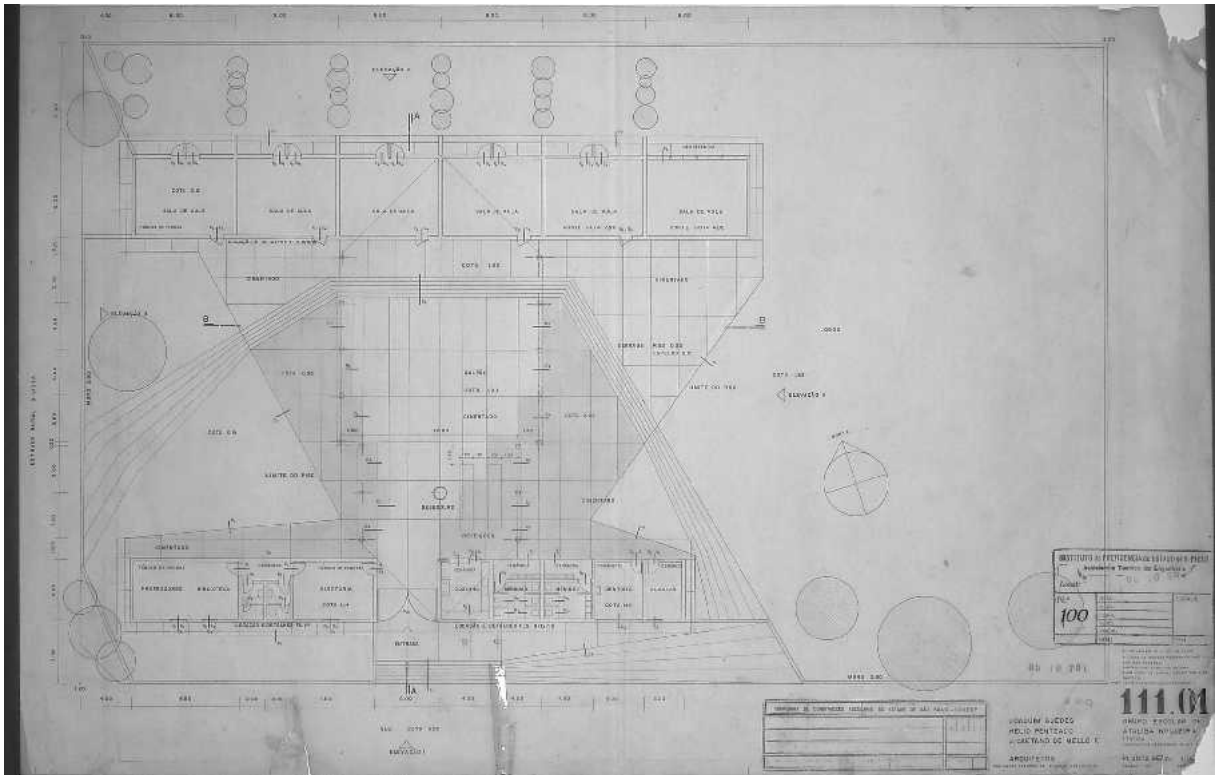


Fig. 250: Joaquim Guedes, Helio Pentecost e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Planta geral; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

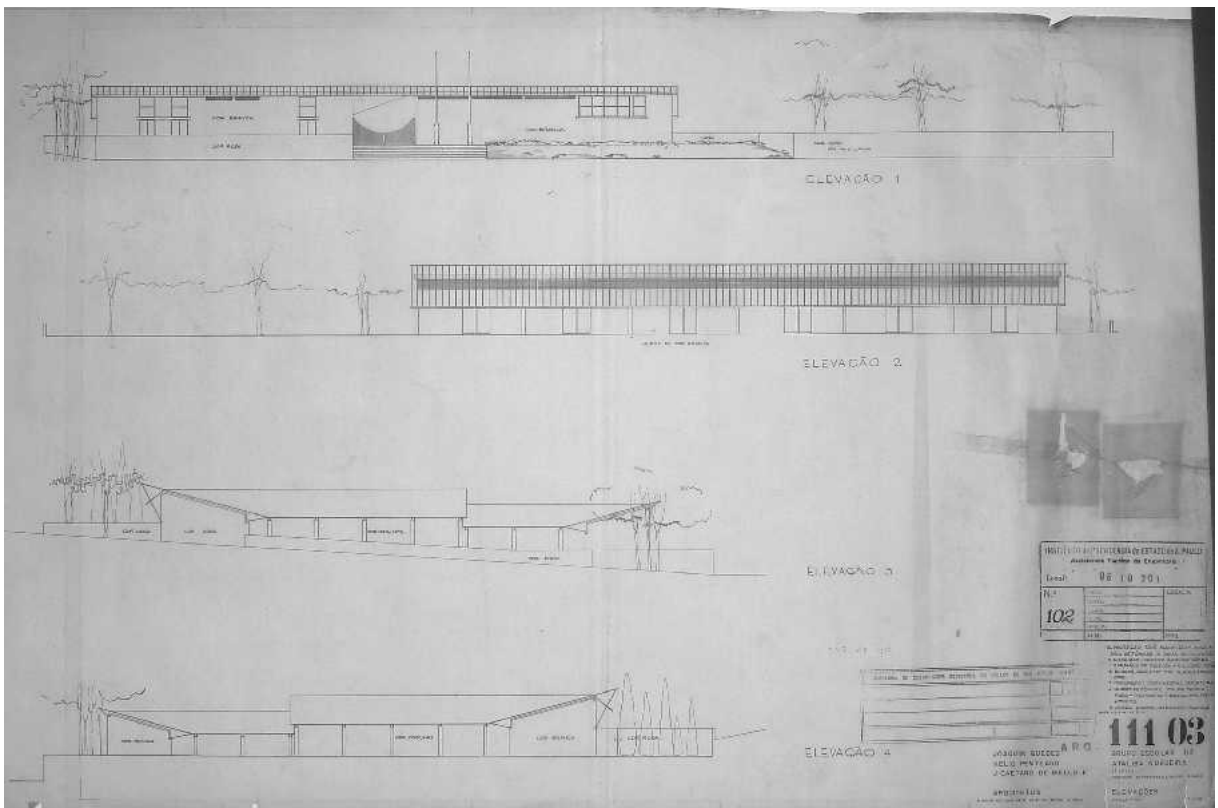


Fig. 251: Joaquim Guedes, Helio Pentecost e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

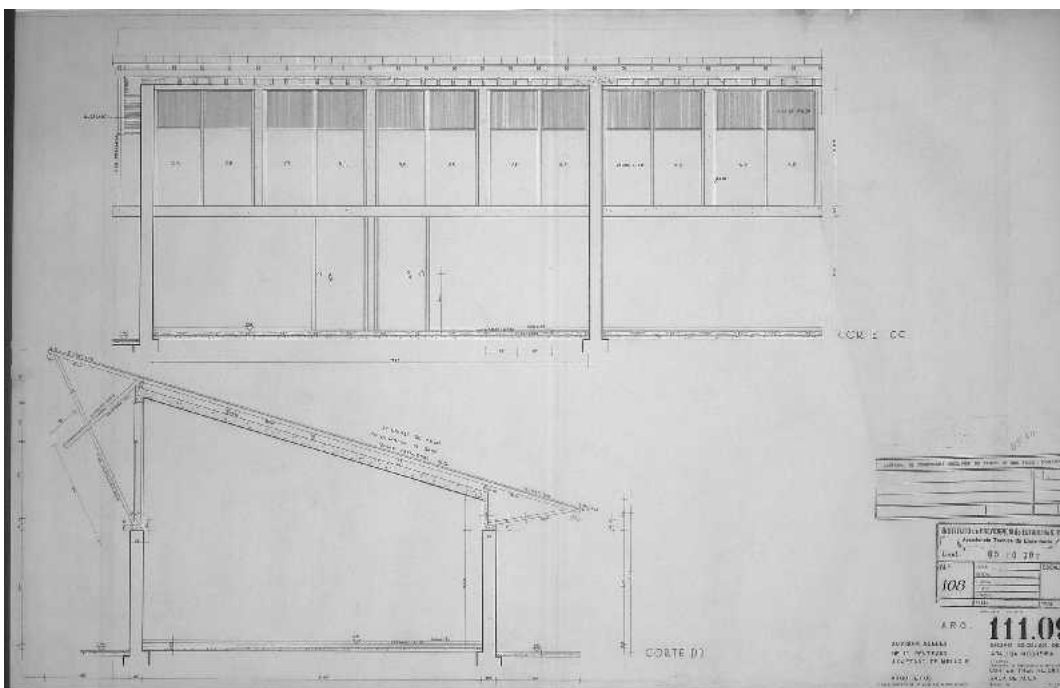


Fig. 252: Joaquim Guedes, Helio Pentead e J. Caetano de Mello F., Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira (0510701): Cortes sala de aula; coef. redução=1/5; esc. principal 1:100.



Fig. 253: Guedes, Pentead e Mello, Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira. (Arquivo do arquiteto)



Fig. 254: Guedes, Pentead e Mello, Grupo Escolar de Ataliba Nogueira, Itapira. (Arquivo do arquiteto)

O projeto de Guedes para Itapira está, ao lado daquele de João Xavier para Salesópolis, dentre aqueles que são objeto de adaptação por parte do IPESP, ainda que por poucas vezes, o que comprova a avaliação positiva que dele faz o IPESP. Os projetos escolares seguintes de Guedes, entretanto, afastam-se pronunciadamente desta concepção inicial, sem abandonar a forte influência orgânica presente também, em bases totalmente diversas, no Fórum de Itapira. Cerca de um ano e meio posterior à escola e ao Fórum de Itapira, Guedes elabora o projeto do Grupo Escolar da Paróquia Imaculada<sup>56</sup>, em Campinas.

Raro exemplo de grupo escolar implantado em praça pública, ocupando pouco menos da metade da sua área e situando-se nas proximidades da igreja que dá nome ao projeto, no "bairro operário" de São Bernardo, possui programa de necessidades mais extenso que o do prédio anterior. Talvez se possa dizer que este fato, aliado à localização numa das maiores cidades do

<sup>56</sup>Proc. IP 73463 de 25/11/1960, ordem de serviço 25/04/1961, recibo 23/12/1961; contrato de execução 16/02/1962 (empenho) (Construtora e Comercial Soberana S/A); habite-se não consta; inauguração não consta.

estado, justifica a utilização de materiais e técnicas construtivas bastante diferentes daquelas de Ataliba Nogueira: estrutura independente de concreto armado vencendo vãos de 7.5x4.5m no setor do prédio que abriga cozinha, sala de médico, dentista e educadora sanitária; 7.5x6.0m no galpão do pré-primário e sanitários; 7.5x7.5m nas salas de aula e refeitório. A estrutura possui detalhes de acabamento trapezoidal em seus perímetros, onde a cobertura apóia-se em pilares quadrados dos quais os muros e paredes de alvenaria de tijolos aparentes sempre estão recuados – exceção feita aos sanitários dos alunos, que se projeta para além da projeção da estrutura, possibilitando a exploração de iluminação zenital.

Nas salas de aula, o espaço resultante de tal deslocamento gera interstícios que são aproveitados para a locação de armários simetricamente dispostos sala a sala; ao mesmo tempo, a variação da modulação estrutural – de 7.5x7.5m – e a da vedação das salas – 7.0x7.0m – permite um sutil jogo em que os pilares se destacam ante as superfícies das paredes, principalmente na circulação das salas de aula. Mais ainda, o deslocamento de metade delas propicia a formação de *halls*, em substituição ao habitual corredor, tanto no pavimento térreo quanto no superior, acessados neste último caso por duas escadas diferentes. Uma solução similar é utilizada por Mange numa das escolas por ele projetadas no âmbito da Comissão Executiva do Convênio Escolar, na qual as salas são acessadas duas a duas por pontes, propiciando pátios ajardinados e aberturas em duas faces das salas de aula, diretamente para o exterior. Porém aqui os objetivos são outros: adotando uma das características mais marcantes das escolas de Vilanova Artigas, ou seja, a incorporação do galpão ao corpo do edifício, tais *halls* servem para diferenciar estes espaços de circulação do galpão: no caso do térreo, através da diferença de pé-direito; no caso do pavimento superior, através do pequeno desnivelamento entre a face inferior da laje das salas de aula e a da laje nervurada aparente que cobre o galpão – igualmente utilizada por Artigas, porém, ainda não de forma aparente – através de seções delicadamente dimensionadas.

Ao mesmo tempo, tal manipulação dos pés-direitos confere qualidades específicas a cada um dos ambientes, como se pode constatar no caso do refeitório, cujo pé-direito simples o distingue do galpão, que possui pé-direito de cerca de 7.0m. Tal partido segue em direção oposta ao de vários arquitetos até aqui estudados, que em seus projetos diluem cada vez mais os limites entre tais espaços, fundindo-os num *continuum* espacial somente quebrado quando julgado necessário – talvez por eles mesmos –, através de anteparos e outros elementos perfeitamente distinguíveis da estrutura portante – que nestes casos é marcada pela repetição de elementos estruturais padronizados. Tal oposição é significativa uma vez que estas soluções, na maioria dos casos atentando para a pertinência de se destacarem da estrutura ou de outros elementos construtivos, assim somente denunciam a consciência que tem da sua artificialidade.

É notável como, ao visitar prédios como o de Campinas, percebe-se que a atenção do usuário é direcionada diretamente a detalhes como estes, pois que desempenham papel marcante na definição dos espaços – sem, no entanto, sobrepujá-la. Assim ocorre com o brise de concreto



pré-moldado aplicado na biblioteca – fachadas NO e SE – e na administração – fachadas NE e SO; ou na esbelta escada de um lance que se faz acompanhar do corrimão igualmente em concreto aparente. Outra sorte de detalhes, ao contrário, destaca-se intencionalmente por contraste do conjunto, como a recortada escada de acesso à escola, um elemento paisagístico novamente de inspiração aaltiana, que agora deixa de determinar a solução formal e construtiva do prédio para adquirir caráter de citação, pode-se dizer em contraposição com o conteúdo expresso em desenhos como o de Sanovicz, por exemplo.

Dos detalhes passa-se à disposição dos espaços, devidamente problematizada, e que resulta na peculiar dissociação daqueles ambientes normalmente reunidos sob o nome “administração”: as salas de médico, dentista e educadora sanitária ficam separadas, para além dos sanitários dos alunos, que também são sutilmente deslocados em relação ao galpão; a biblioteca é locada em posição de destaque, conforme atenta Camargo (2000: 24); a administração situa-se no pavimento superior – solução rara presente também no projeto quase contemporâneo de Abelardo de Souza para Jundiaí<sup>57</sup> – no caso de Guedes, acessível por uma terceira escada a partir do galpão.

Tal disposição espacial encontra, por sua vez, feliz rebatimento na volumetria do edifício, marcada pela diversidade de volumes e a riqueza das superfícies preenchidas com os brises, ou como nas salas de aula, com esquadrias de piso ao teto projetados em panos de vidro superpostos e deslocados horizontalmente na parte superior, o que o que faz com que sejam permanentemente ventiladas, como ocorre em Itapira. Ao contrário da fachada das salas de aula, que se abre diretamente para a uma das ruas circundantes, as demais faces do sítio em que se implanta o edifício são fechadas por muros, construídos seguindo formas semi-circulares – assinalando o acesso dos alunos do ensino primário – e trapezoidal – marcando o acesso pela biblioteca e dos alunos do pré-primário. Este último, por sua vez, é complementado por um *hall* que, situado abaixo dos sanitários dos professores e da caixa d’água, coincide com o ponto mais alto da composição volumétrica, da qual é o foco.



**Fig. 255: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas.**  
(Proc. IP 73463 de 25/11/1960)



**Fig. 256: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas.**  
(Proc. IP 73463 de 25/11/1960)

<sup>57</sup>Grupo Escolar Pedro de Oliveira, Proc. IP 56033 de 01/09/1960, código FDE 0584108.



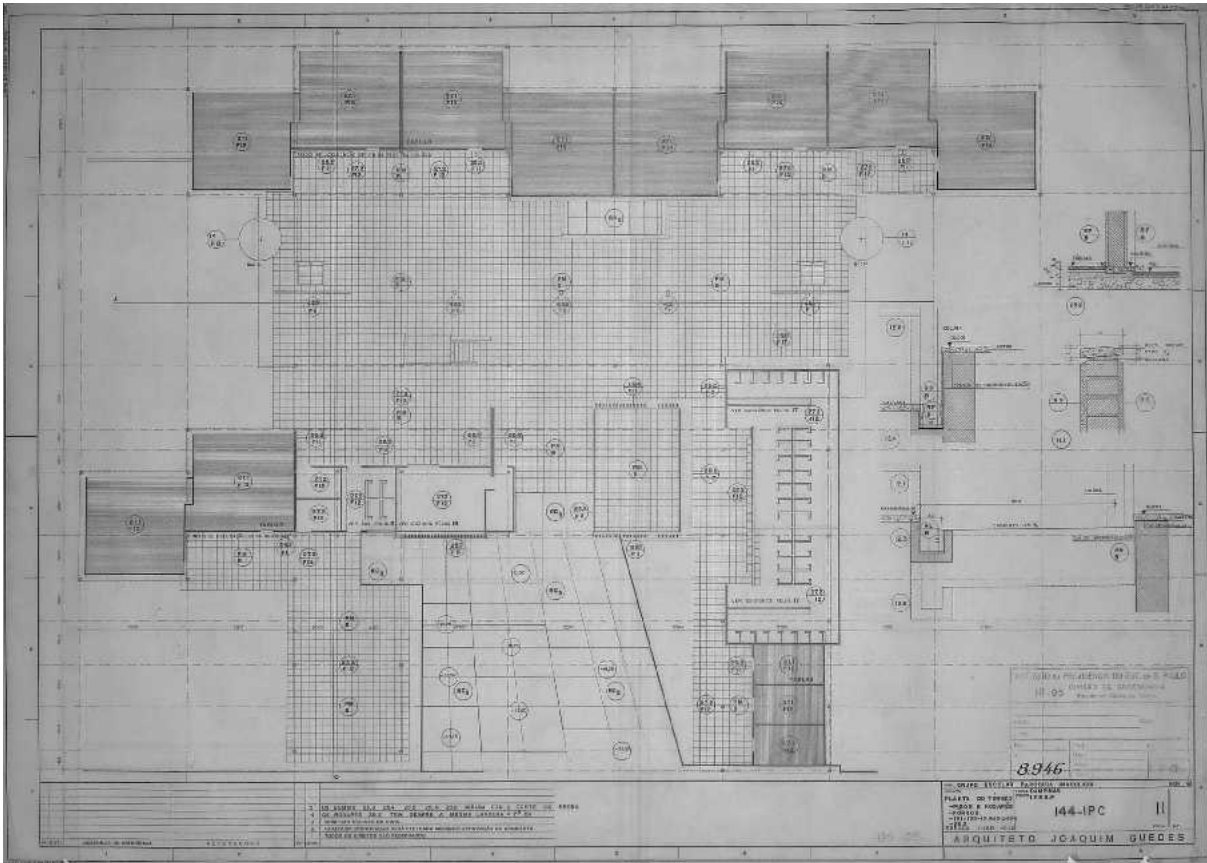


Fig. 259: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Planta do térreo, pisos e rodapés, 12.1-12.2-12.3-12.4-12.5, 25.2; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.

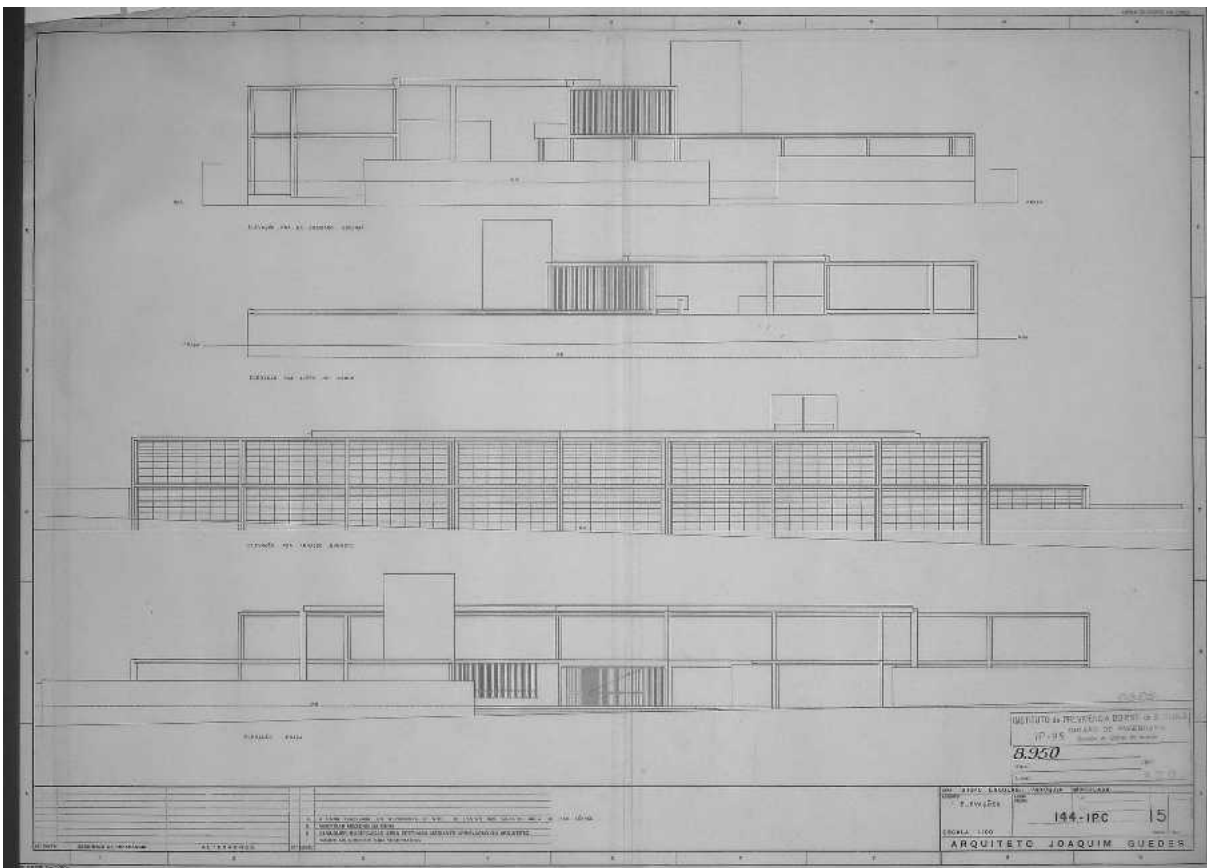


Fig. 260: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

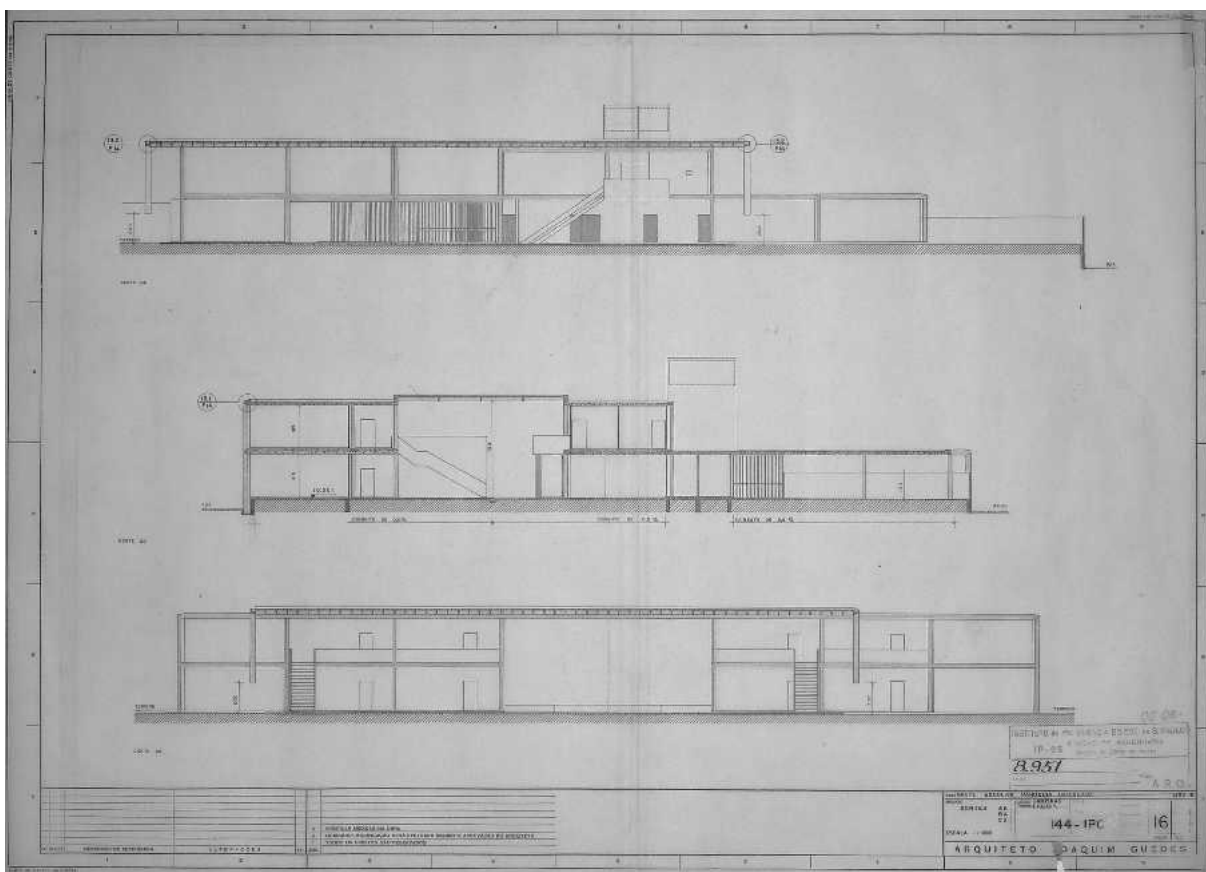


Fig. 261: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas (0505115): Cortes AB BA CD; coef. redução=1/5; esc. 1:500.



Fig. 262: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas.  
(Proc. IP 73463 de 25/11/1960)

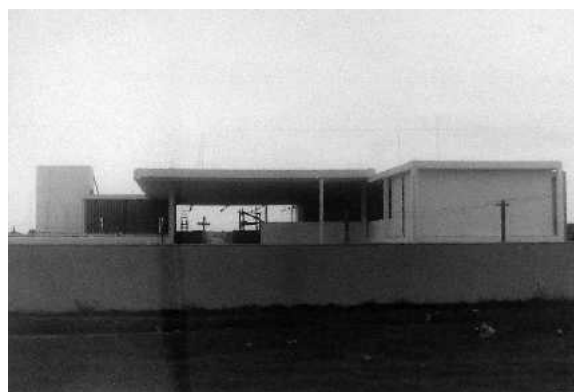


Fig. 263: Joaquim Guedes, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada, Campinas.  
(Proc. IP 73463 de 25/11/1960)

A opção pela arquitetura ensaiada no Fórum de Itapira, em detrimento daquela concebida no grupo escolar da mesma cidade, não se dá sem que se sofra conseqüências semelhantes àquelas neste ponto já bastante conhecidas. Um histórico do processo Proc. IP 73463 de 25/11/1960 revelaria que em ofício de 10/07/1962, o escritório de Joaquim Guedes aprova modificações no forro e impermeabilização da cobertura, sem permitir que formas e dimensões externas sejam modificadas – notações no projeto prevêem a dispensabilidade de impermeabilização, para isso listando os cuidados a serem tomados quanto à dosagem racional do concreto, vibração correta, cura sob lençol d'água de altura igual à da viga, ausência de

recalque nas fundações, colocação do isolante térmico (pumex) logo após o endurecimento do concreto. Se nesta ocasião a construtora havia sugerido ao arquiteto, em ofício 15/06/1962, a substituição dessa solução por impermeabilizante plástico a frio revestido com tijolos furados rejuntados com argamassa de cimento e areia, em 26/11/1962 propõe que o edifício seja coberto com telhas de fibrocimento ou alumínio, alegando os recorrentes insucessos obtidos com a aplicação dos mais variados impermeabilizantes e a tendência de seus fornecedores de imputá-los a defeitos de construção. Um pouco antes, em 15/10/1962 a construtora informa atrasos decorrentes do fato de que o projeto não respeita os recuos de 4 metros previstos pelo código de obras de Campinas, o que é resolvido através da doação de faixa de terreno de 8 metros ao IPESP. Mais tarde, em 27/02/1963, a diretoria do grupo escolar envia ofício ao IPESP em que qualifica o prédio como “magnífico conjunto arquitetônico”, e solicita, entre outros detalhes menores, a “colocação de telhado sobre as lajes de cobertura” e a substituição das esquadrias especiais – ainda não executadas – por basculantes. A obra sofre paralisações e atrasos que levam a pedidos de prorrogação da ordem de 180 dias, em 10/09/1963; em correspondência de 06/11/1963 a construtora cita ofício anterior, de 13/09/1963, em que alerta a Divisão de Engenharia do IPESP a respeito de detalhes do projeto de caixilhos, solicitando orientação no sentido de executar detalhes originais em escamas, que permitiam a ventilação permanente, ou “outro que mais se adequade (sic) ao prédio”; ao mesmo tempo em que solicita autorização para substituir os tubos de escoamento de águas pluviais em fibrocimento por tubulação de ferro fundido, evitando a sua danificação. Essas solicitações repetem-se em 08/11/1963, junto com outras referentes a substituição de quadro negro deslizante e colocação de guarnições nos batentes das salas de aula, não previstos em projeto. Em 24/02/1964, a construtora remete novo pedido de prorrogação de prazo, agora de 60 dias, mudado para 90 dias, em 24/03/1964. Em 06/07/1964 a construtora envia as fotos do prédio concluído. Em 01/09/1964, a diretoria do grupo escolar, entre uma série de defeitos menores, observa que “em dias de chuva, mesmo reduzidas, o edifício em si torna-se impraticável para fins escolares”. Em julho do ano seguinte, solicita ao IPESP autorização para construção de casa de zelador, sem ônus para o instituto, encostada à parede dos sanitários dos alunos – pioneira descaracterização do edifício, consentida pelo IPESP. Em 06/06/1967 o engenheiro Carlos de Almeida Vidal, vistoriando o edifício, constata infiltração de água na laje impermeabilizada e trincas nas paredes, decorrentes de dilatação desta mesma laje. A providência da construtora havia feito com que no ofício de 26/11/1962 solicitasse, ao se optar pela solução em laje impermeabilizada, o acompanhamento da fiscalização do IPESP e da empresa fornecedora do material, visando eximir-se da responsabilidade e da obrigação de executar serviços de reparo ou conservação. A iniciativa surte efeitos, com a Procuradoria Jurídica do IPESP citando este ofício no parecer contrário à proposição de ação judicial contra a construtora, em agosto de 1967.

A partir daí, são anexados ao processo recortes de jornais que estendem os problemas

vivenciados aos grupos escolares Villela Jr – de Paulo Mendes da Rocha – e Milton Tolosa<sup>58</sup> – de Adolpho Rubio Morales, ainda que este não utilize este sistema de cobertura.

O projeto do Grupo Escolar do Bairro do Areião<sup>59</sup> em Taubaté reproduz em linhas gerais o partido da escola de Campinas, ainda que de forma mais simplificada – a exemplo do programa de necessidades apresentado ao arquiteto. A estrutura, ainda que aparente, agora não mais se desenvolve livre da vedação, com a qual divide os eixos de seus elementos constituintes; a extensão da solução em lajes nervuradas a quase totalidade do prédio é definida já na representação gráfica do projeto; as lajes nervuradas de teto de diferentes alturas são agora alinhadas pela face inferior, estabelecendo-se solução de continuidade entre a cobertura do galpão e da administração, que a exemplo do prédio de Campinas é situada no pavimento superior. Da solução estrutural, destaca-se a inédita solução de nervuras de altura variável – maiores na porção central – utilizada no galpão. As salas destinadas ao dentista, ao médico e à educadora sanitária dividem o pavimento superior com as dependências administrativas, todas dispostas em seqüência linear; algumas das salas de aula abrem-se diretamente para o galpão, outras para a área de refeições – para a qual, não constando do programa de necessidades do FECE, o arquiteto tem a sensibilidade de reservar sempre um recanto do galpão. Os acessos se restringem a dois, agora menos nitidamente marcados pelos muros de fechamento: são mais estreitos, não possuem detalhes de piso e levam diretamente aos galpões do primário e do pré-primário; a volumetria resume-se àquela propiciada pelos diferentes pavimentos, o pé-direito duplo do galpão – com a sua pequena diferença de altura da laje nervurada – e a caixa d'água.

A biblioteca continua sendo implantada na entrada dos alunos do primário, e é construída com os mesmos brises pré-moldados de Campinas, ainda que agora em todas as suas faces – numa seqüência apenas interrompida no acesso – e possui pé-direito duplo, sua laje de cobertura acompanhando a da administração. Ainda que o mesmo não ocorra quanto à projeção da cobertura dos corredores de acesso às salas aulas, em planta eles diminuem de largura à medida que chegam às suas extremidades; de qualquer modo, a interrupção do corredor junto à porta da última sala de aula, de um lado, e o acréscimo de um depósito na outra ponta adquirem, ao contrário de outros edifícios, *status* de organicidade. Apesar da sucessão de muros semi-circulares sugerir a integração entre as salas de aula e as áreas livres a elas contíguas, ao contrário do exemplar pioneiro de Ataliba Nogueira o projeto não permite identificar nem em planta nem em fachada, eventual porta de acesso ao jardim.

Implantando-se igualmente em uma praça, a prefeitura de Taubaté chega a propor ao IPESP um novo terreno para a sua construção, ao lado daquele originalmente a ele destinado, visando melhor a implantação de praça de esportes contígua. O projeto, entretanto, não é executado.

---

<sup>58</sup>Grupo Escolar Milton Tolosa, Proc. IP 8012 de 17/02/1961, código FDE 0505103

<sup>59</sup>Proc. IP 35704 de 07/07/1961, ordem de serviço 16/11/1961, recibo 31/03/1962; contrato de execução não consta (não construído/ revertido).

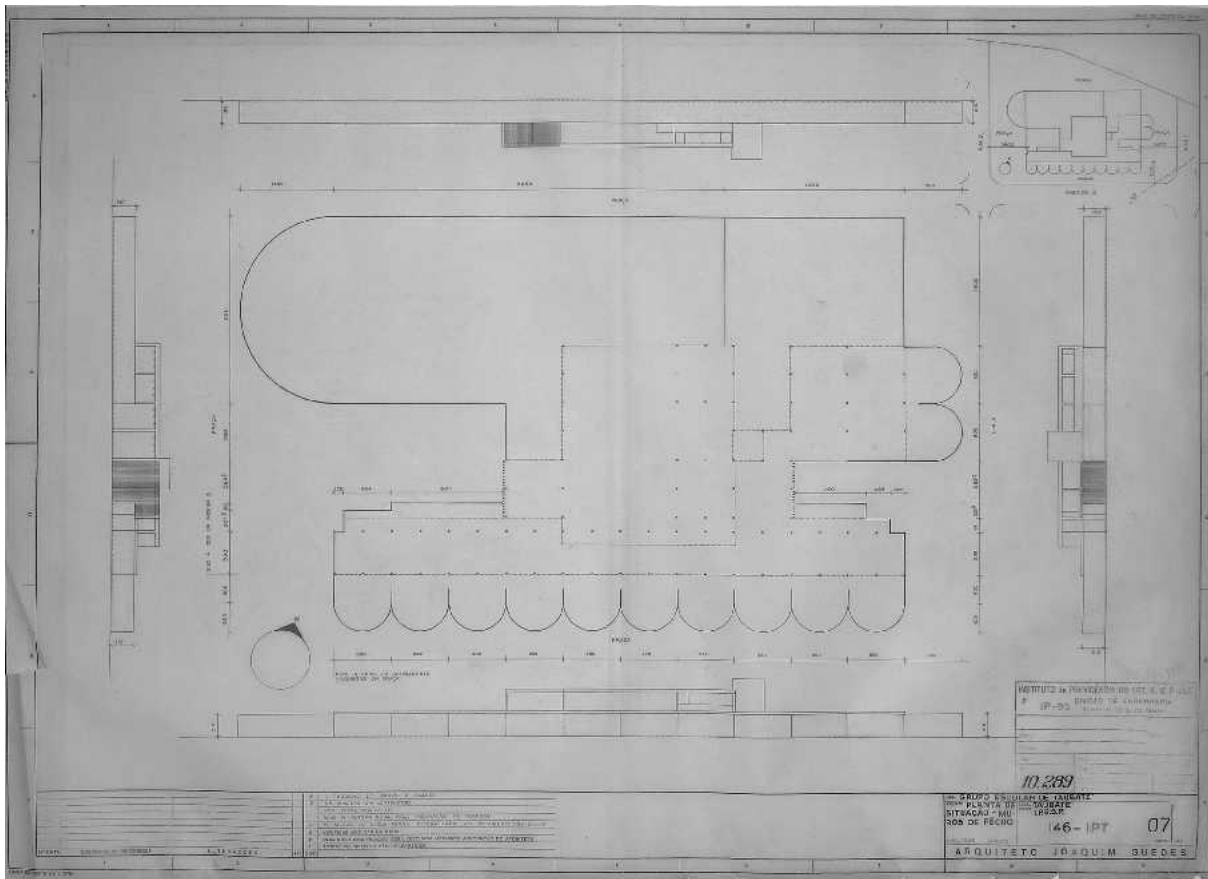


Fig. 264: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta de situação- muros de fecho; coef. redução=1/5; esc. 1:1000.

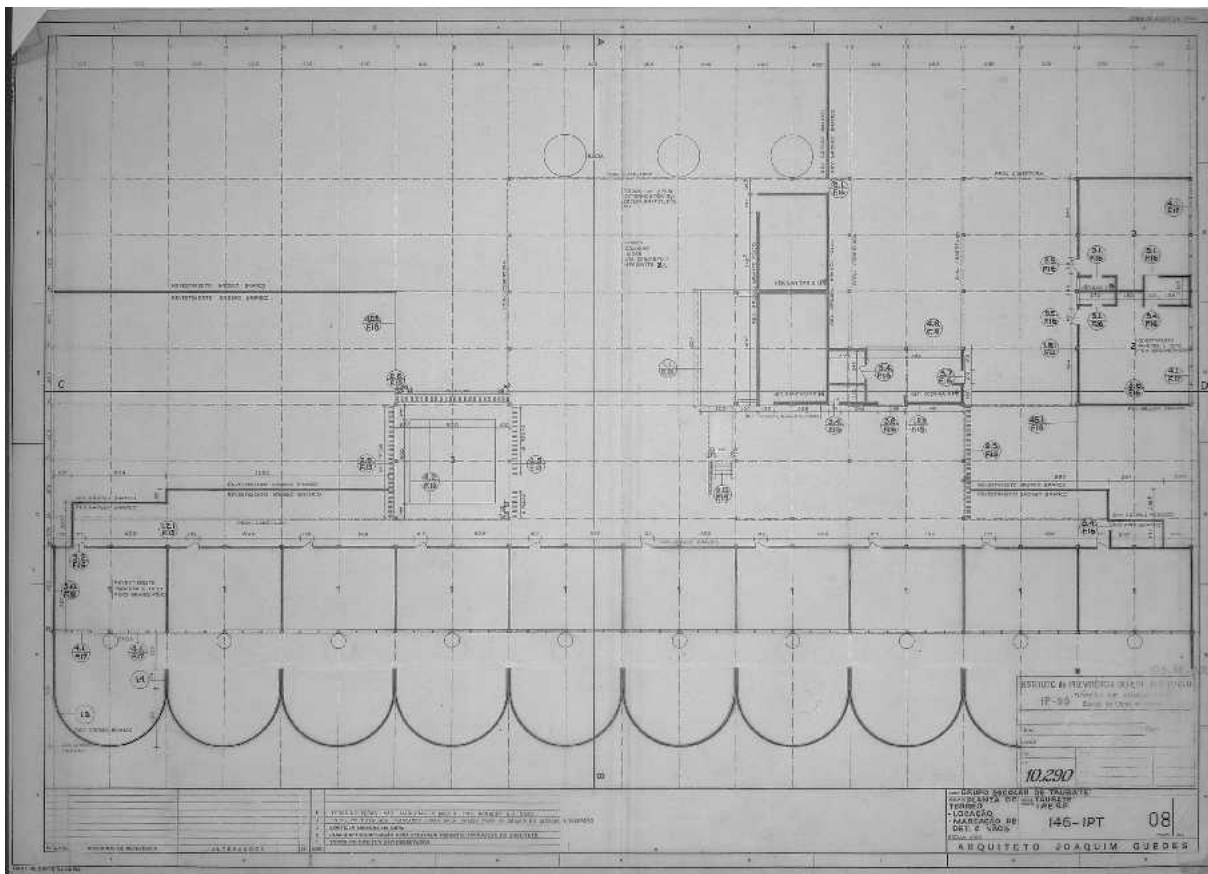


Fig. 265: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta do térreo, locação, marcação de detalhes e vãos; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

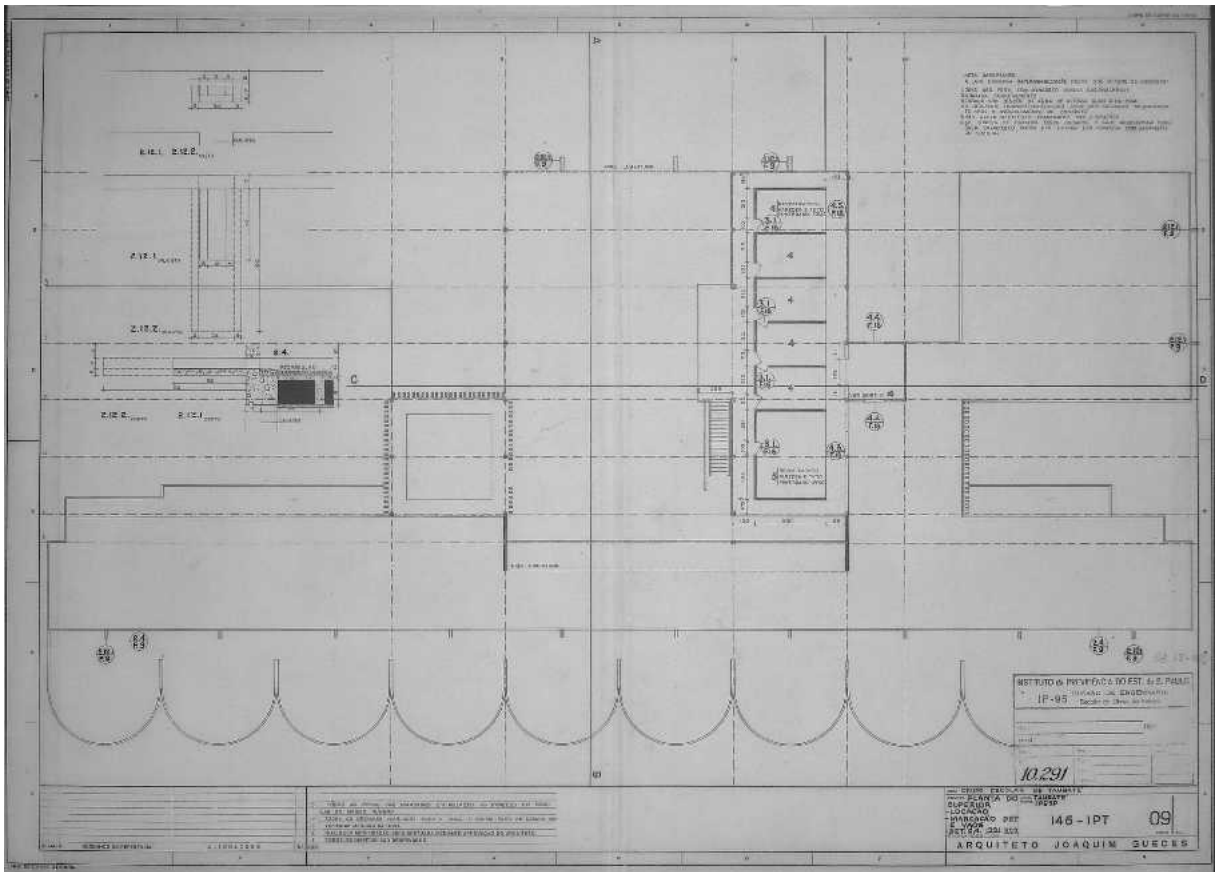


Fig. 266: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Planta do superior, locação, marcação de detalhes e vãos, det. 2.4 2.21 2.2.2; coef. redução=1/5; esc. 1:500.

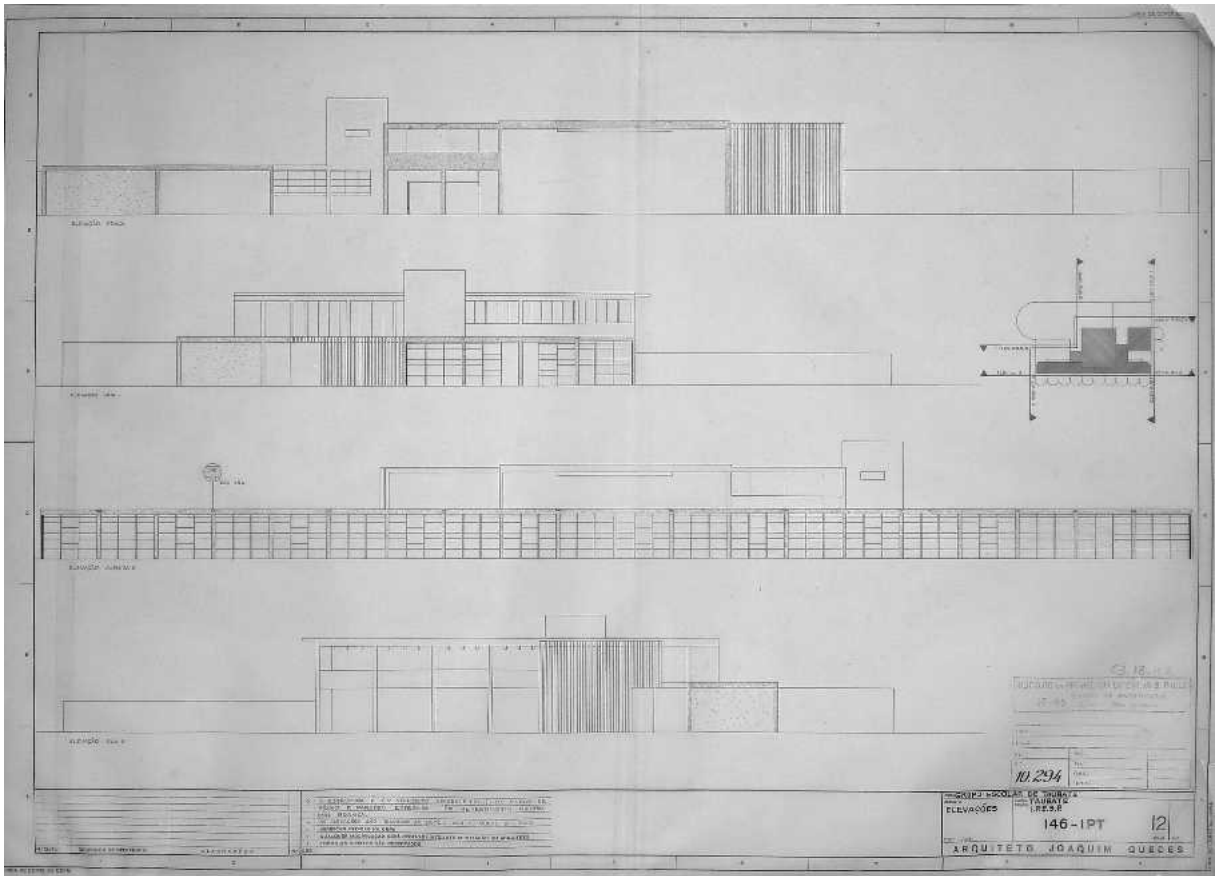
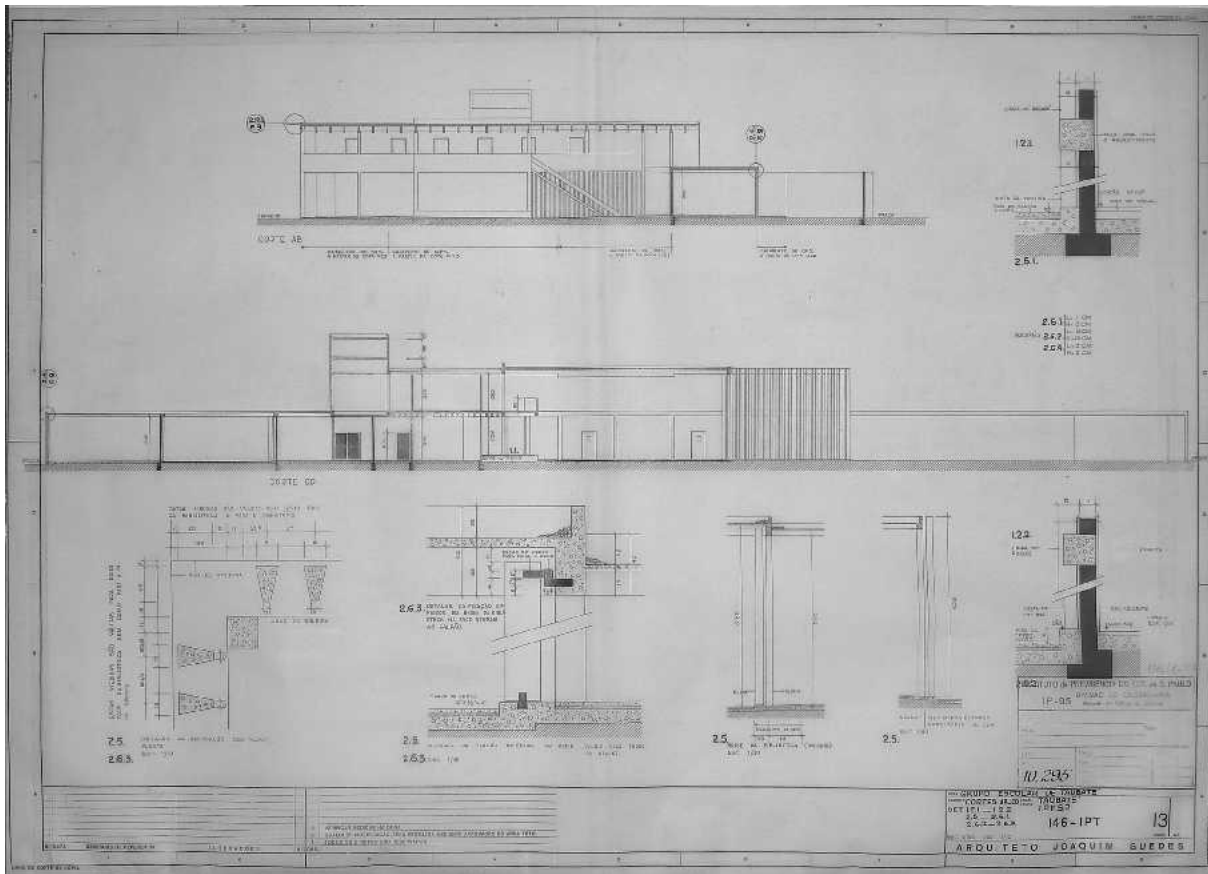


Fig. 267: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Elevações; coef. redução=1/5; esc. 1:500.





**Fig. 268: Joaquim Guedes, Grupo Escolar do Bairro do Areião, Taubaté (0318102): Cortes AB CD, det. 1.2.1-1.2.2, 2.5-2.6.1, 2.6.2-2.6.3; coef. redução=1/5; esc. principal 1:500.**

Finalmente, dois aspectos merecem ser atenção: a peculiaridade da representação gráfica destes dois últimos projetos, nos quais se prevê plantas separadas para diferentes objetos – ora locação da estrutura e alvenarias, ora especificação e paginação de pisos e rodapés, por exemplo –, conforme atenta Camargo (2000: 17), segundo uma visão de que “o desenho de arquitetura serve para transmitir as ordens para a construção”. Em segundo lugar cabe, ao mesmo tempo em que se identifica alguns paralelos com a arquitetura escolar de Artigas – da qual destacamos ainda a redução do pé-direito a níveis que propiciassem maior sensação de conforto às crianças – avaliar o papel desempenhado pelo arquiteto na construção do espaço escolar, em oposição à concepção artiguiana. Assim, conforme Camargo (2000: 24-5) bem sintetiza: “Nesses projetos, o arquiteto buscou aplicar os princípios da lógica construtiva a serviço dos programas pedagógicos, explorando mais do que apenas a pura racionalidade na constituição dos espaços adequados para o ensino”.

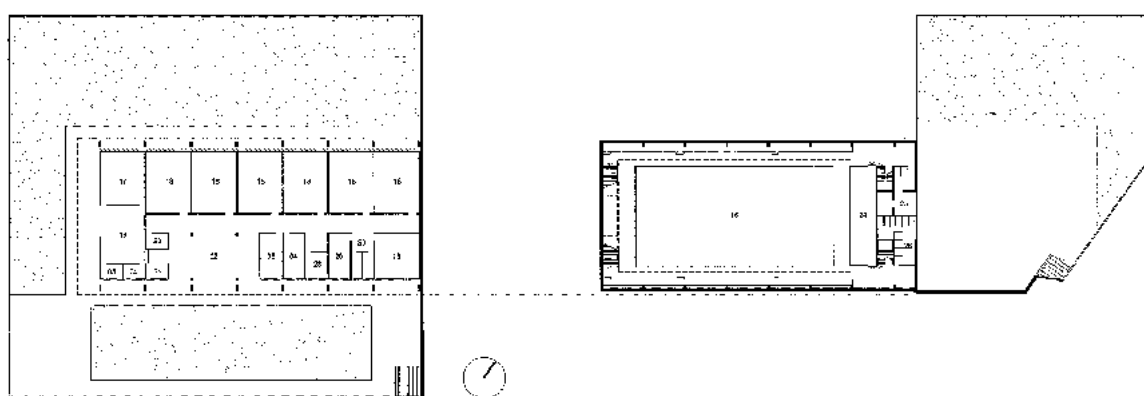
#### **4.5. Edifícios de grande porte**

Como foi indicado, aqueles arquitetos que poderíamos provisoriamente definir como reunidos em torno de Artigas não possuem participação expressiva na produção de projetos de edifícios de grande porte para o IPESP. O projeto de Maurício Tuck Schneider para o Colégio Estadual e

Escola Normal de Mauá<sup>60</sup> constitui uma exceção precoce. Tal precocidade também se faz sentir na arrojada concepção estrutural, com projeto estrutural de Gabriel Oliva Feitosa, baseada no estaiamento da área do pavimento superior situada sobre o galpão.

Todos os três grandes projetos elaborados por Schneider, Artigas, Katinsky e Sanovicz<sup>61</sup> têm em comum o fato de desprezarem o partido baseado em volumes funcionais adotado por arquitetos como Candia, Bratke, Croce e Aflalo, substituindo-o por um partido que reúne em um bloco único todas os setores e mesmo estabelecimentos, no caso das escolas normais.

Isso torna a organização espacial do CEEN de Mauá muito simples: o acesso à escola de aplicação se dá pelo pavimento inferior, com o pré-primário isolando-se na extremidade do edifício; à frente de ambos, um amplo jardim, ligado por escada ao acesso principal, no pavimento térreo, a partir do qual se adentra a escola normal pelo galpão. Desde o galpão, acessa-se à esquerda a administração, que além das dependências usuais conta com biblioteca, sala e vestiários de funcionários e portaria. Esta última é locada junto à escada escultural que leva ao primeiro pavimento, que contém dezesseis salas de aula, dois anfiteatros e dois laboratórios. À direita do galpão situa-se a quadra de esportes coberta, palco e vestiários, acessível por meio de uma escada com dois lances simétricos que dá acesso ao pavimento inferior; outras duas escadas interligam os três pavimentos, na extremidade do edifício. A cobertura, estando nivelada com a das salas de aula do primeiro pavimento, confere à quadra pé-direito triplo. A quadra pode ser vista tanto dos jardins frontais, no térreo, quanto das galerias que a envolvem o vazio, no pavimento superior.



**Fig. 269: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento inferior. (Ferreira e Mello, 2006)**

<sup>60</sup>Proc. IP 18759 de 23/06/1959, ordem de serviço 76/04/1960, recibo 28/10/60; contrato de execução 11/04/1960 (Sociedade Imobiliária e Construtora Guarantã Ltda.); habite-se não consta; inauguração não consta.

<sup>61</sup>Colégio Estadual e Escola Normal Hilmar Machado de Oliveira. Proc. IP 31622 de 19/06/1961, ordem de serviço 25/09/1961, contrato de execução (não consta) (não construído/ revertido).

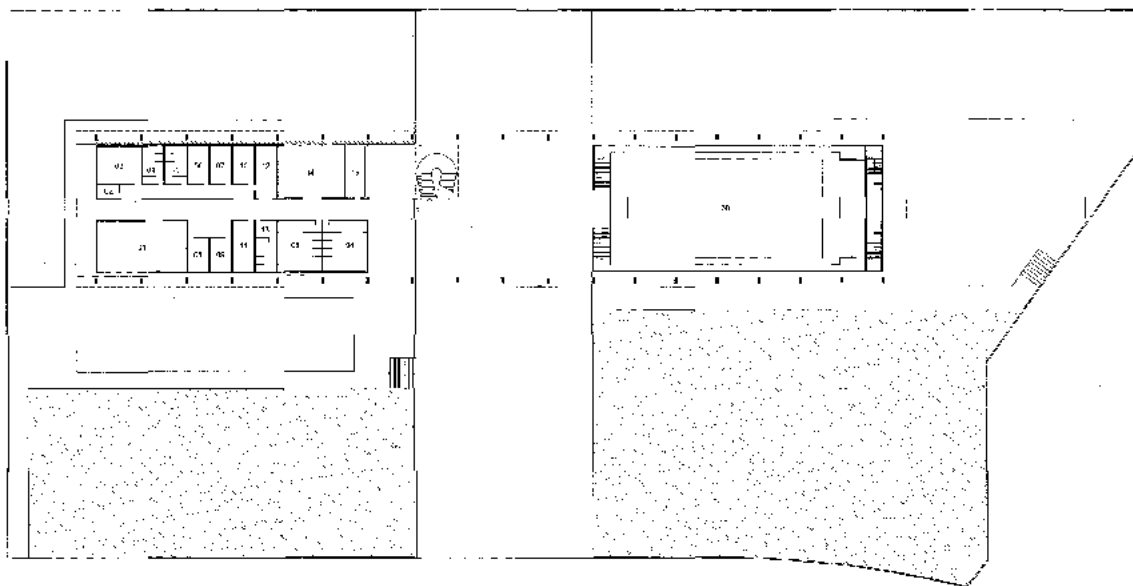


Fig. 270: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento térreo. (Ferreira e Mello, 2006)

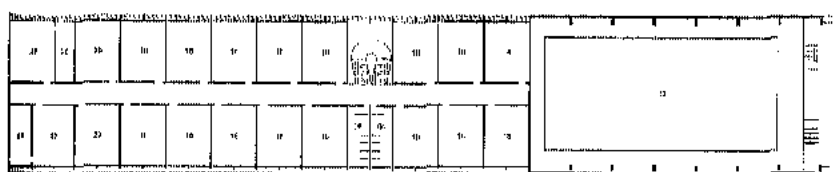


Fig. 271: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Planta pavimento superior. (Ferreira e Mello, 2006)



Fig. 272: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal, Mauá (0122108): Corte longitudinal. (Ferreira e Mello, 2006)



Fig. 273: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: maquete.



Fig. 274: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: maquete.



Fig. 275: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada.



Fig. 276: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: galpão.



Fig. 277: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada das salas de aulas.



Fig. 278: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: escada.



Fig. 279: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada.



Fig. 280: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: fachada das salas de aulas.





**Fig. 281: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: circulação das salas de aulas.**



**Fig. 282: Maurício Tuck Schneider, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá, Mauá: sala de aula.**

O processo IP 18759 de 23/06/1959 revela que já na etapa de fundações a solução de estacas do tipo Strauss não se revelou viável, apelando-se novamente a parecer de Sigmundo Golombek, e adoção de outro tipo de fundação; cerca de um mês depois, a firma construtora propôs ao IPESP a substituição de oito pendurais – locados sobre o galpão – por pilares, alegando vantagens em termos de menores deformações lentas. A estrutura da cobertura da quadra portava desenho bastante original, tendo sido igualmente subvertido pela firma construtora. O fato é que no dia 24/03/1962 deste terceiro setor da construção, ou setor C – praça de esportes, localizada onde na maquete situa-se a quadra de esportes desabou parcialmente, causando a morte de dois operários. O IPESP chegou a requerer na justiça uma vistoria *ad perpetuam rei memoriam* com todos os envolvidos, o que não ocorreu. Somente em 04/06/1966 o IPESP autoriza a ocupação do prédio, sem implicar em seu recebimento. Apesar do termo aditivo de 02/12/1964, que acordava a reconstrução do ginásio, esta nunca foi executada. Posteriormente, em requerimento à Secretaria de Educação aprovado pela Câmara Municipal de Mauá em 08/03/1967, comunicou-se a interdição, por parte da firma construtora, do pavimento superior do edifício, aparentemente sem motivação justificável.

É interessante notar um trecho dos despachos, ainda do ano de 1967, em que se afirma que “estando, como consta-me estar, dita empreiteira, em vésperas de efetuar outro contrato com o Instituto, seria o caso de ser posta a Procuradoria a par de seus termos”, para “chegar-se a um acordo neste e em qualquer outro processo...”. Este novo contrato a ser firmado pelo IPESP com a Construtora Guarantã Ltda. refere-se seguramente ao Ginásio Estadual de Utinga<sup>62</sup>, de Vilanova Artigas, única obra a ser produzida pelo IPESP após a gestão de Carvalho Pinto.

Ao contrário dos projetos anteriores, destinados a escolas normais, este estabelecimento – deve-

---

<sup>62</sup>Proc. IP 10137 de 26/02/1962, ordem de serviço 07/04/1962, recibo 26/12/1962; contrato de execução 25/03/1964 (Construtora Guarantã Ltda.); habite-se 19/02/1970; inauguração 31/03/1970.

se lembrar, projetado por Artigas em meados de 1962 – era classificado como Colégio Estadual Tipo II, ainda que na verdade o seu programa era o do ginásio vocacional.

Cabe aqui um parêntese para que se compreenda um pouco o universo do ensino profissionalizante, pelo menos no que se refere ao discurso governamental. A Mensagem de 1961 inicia seu relato sobre o ensino profissional mencionando as transformações sócio-econômicas então vividas pelo país, sobretudo a etapa de industrialização que desde meados da década de 1950 manifestava-se através da criação de cerca de duzentas novas profissões, destacando-se as relacionadas às indústrias automobilística, naval, elétrica, siderúrgica, mecânica. Estas transformações exigiam novas bases e diretrizes para o ensino industrial: “o objetivo dessa reforma é preparar operários qualificados, técnicos e cientistas, tendo-se em vista a competição que, no terreno industrial e tecnológico, se processa em todo o mundo (São Paulo, 1961: 37). Possibilitada por mudanças então instituídas na legislação federal sobre o assunto – Lei 3552 de 16/02/1959 –, que permitia a cada estado a organização de seu sistema de ensino industrial com características próprias, obedecidos os princípios gerais por ela fixados, resulta dos trabalhos de comissão especial criada pelo Decreto 35070 de 11/06/1959 concluídos em 13/06/1960, gerando o projeto de lei 118/60, cujo substitutivo apresentado pela Assembléia Legislativa é aprovado e transformado na Lei 6052 de 03/02/1961. A nova legislação dispunha que o ensino industrial – que substituíra o até então “ensino profissional” – far-se-ia em dois ciclos, o primeiro visando a formação de operários qualificados ou especializados, através de cursos rápidos e flexíveis, para indivíduos a partir de 14 anos, o segundo visando a formação de técnicos industriais, “isto é, elementos intermediários entre engenheiros e operários, possuidores de boa formação teórica e aos quais cabem os trabalhos de execução do sistema de produção industrial, estabelecido por profissionais de nível superior”. A aprendizagem industrial passava a ser oferecida a todos, ao contrário daquela do SENAI, segundo o relatório, adstrita aos menores empregados na indústria. É nesse contexto que os ginásios vocacionais são qualificados como uma “inovação radical” da época, que viria a complementar o novo sistema de ensino industrial. Não possuindo caráter profissionalizante, visava fornecer ao aluno de 11 a 14 anos, ao lado da “cultura de base” e “formação humanística”, oportunidades exploratórias nos ramos da indústria, comércio e profissões liberais, visando posterior escolha da atividade profissional ou curso técnico ou superior. Mais ainda, eliminaria o “hiato nocivo” existente entre o fim do ensino primário – dos 7 aos 11 anos – e o ingresso no emprego, aos 14 anos.

Iniciando-se o planejamento em 1960, resolvendo-se uma série de problemas ao longo de 1961, pervia-se a implantação do sistema em 1962, com as escolas industriais e técnicas. Com isso, o programa de escolas profissionais estabelecido no PAGE na primeira metade de 1959 era revisto. Arquitetos e engenheiros da DOP com FECE e Comissão Interna de Planejamento, Construção e Equipamento das Escolas da Secretaria de Educação elaboram então os projetos das Escolas Industriais da Casa Verde, Ipiranga, Vila Prudente, Vila Leopoldina, Santo Amaro, Pinheiros,

Tatuapé, Vila Maria, Bom Retiro. A Mensagem de 1962 afirma estarem prontos estes nove projetos, “das 10 escolas industriais da cidade de SP, assim como de 13 do interior” (São Paulo, 1962: 52). Também relata a regulamentação e instalação, pelo Decreto 38643 de 27/06/1961, dos ginásios vocacionais. Prevê a criação, em 1962, de ginásios vocacionais na cidade de São Paulo – localizado no Brooklin –, em Americana e Batatais, com o trabalho de preparação do corpo docente e de construção de prédios, relata os convênios com o Ministério da Educação para a construção dos ginásios vocacionais de Rio Claro e Barretos (São Paulo, 1962: 48, 52).

O projeto elaborado em 1962 definia um edifício marcado pela permeabilidade entre espaços abertos e edificados. O acesso principal se dá a meio nível entre o pavimento térreo e superior, aos quais liga-se por escadarias mais amplas a partir da cobertura de um pé-direito e meio. Outros acessos através de escadas menores e ao ar livre dão acesso a diferentes partes do pavimento térreo desde três das quatro ruas que delimitam a quadra em formato irregular. Através delas se chega ao amplo pátio descoberto contíguo às amplas salas de ensino de ciências, ensino comercial, economia doméstica e artes; à extremidade do edifício entre os sanitários e vestiários e o camarim, ou ainda ao hall formado entre uma das salas de artes industriais e a sala destinada ao professor de educação física. Uma rampa dá acesso ao pátio lateral junto à cantina. Percebe-se aqui, um aspecto fundamental do projeto, que é a relação estabelecida com o exterior: volumes como os dos sanitários e da cantina são recuados da projeção do pavimento superior, voltando-se não para os pátios interiores, mas para os pátios laterais citados. Nada além dos pequenos muros de contenção através dos quais se adapta tais pátios e acessos à topografia do sítio separa os ambientes da escola da cidade; os únicos muros projetados servindo para criar áreas descobertas reservadas para as duas salas de artes industriais, ao centro. Desde o perímetro da edificação pode-se acessar seu interior através dos intervalos deixados entre os diversos volumes edificados, que abrigam individualmente cada setor: desde a entrada principal, cabine de força e casa de bombas; zeladoria; sanitários e vestiários; salas de ensino complementar – comercial, artes, etc. –; sanitários e vestiários; palco e camarins; grêmio – de novo, privilegiadamente posicionado –; sala do professor de educação física e de materiais esportivos; salas de artes industriais; cantina e médico; médico, dentista, coordenador e as três salas de atendimento ao aluno; portaria e copa. Alguns destes interstícios localizam-se junto às escadas através das quais se sobe aos dois pátios, um descoberto e outro coberto, ponto no qual a relação entre os espaços construídos e o espaços exteriores são novamente requalificados. Tais pátios são responsáveis pela transição entre os espaços do pavimento térreo, voltados em grande parte para fora do edifício, e os espaços do pavimento superior, cujas circulações são todas voltadas para dentro. É verdade a implantação da quadra de esportes no nível do pavimento térreo, além de conferir-lhe pé-direito duplo, propicia um outro tipo de relação, não menos complexa e rica, com os espaços que o envolve: ao ser parcialmente vedado por paredes que não chegam a tocar a estrutura da cobertura, cria novos espaços intersticiais entre ela e as

salas de aula e anfiteatros. Desde os pátios antes mencionados, posicionados a meio nível entre os pavimentos do edifício, um segundo lance de escada dá acesso ao pavimento superior, onde se tem, de novo, desde a entrada principal: secretaria, diretoria, salas de professores, biblioteca, laboratórios de física, química e biologia, dois anfiteatros ao centro da extremidade do edifício, e dezenove salas de aula, assimetricamente distribuídas nas duas alas do prédio.

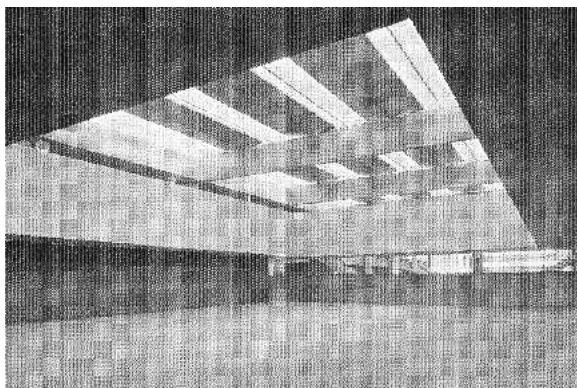


Fig. 283: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão. (Ferreira e Mello, 2006)

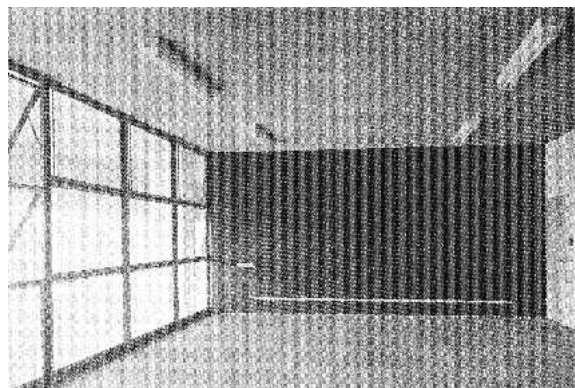


Fig. 284: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: sala de aula. (Ferreira e Mello, 2006)

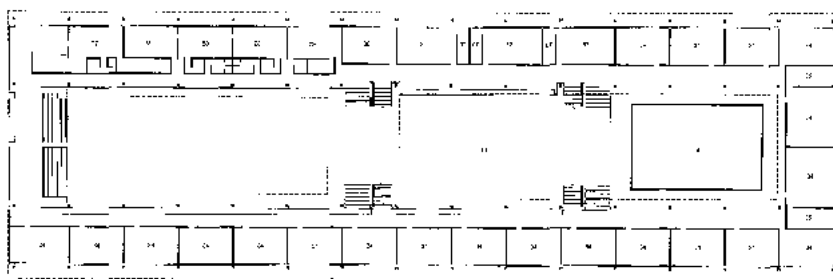


Fig. 285: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga (0132103): Planta pavimento superior. (Ferreira e Mello, 2006)

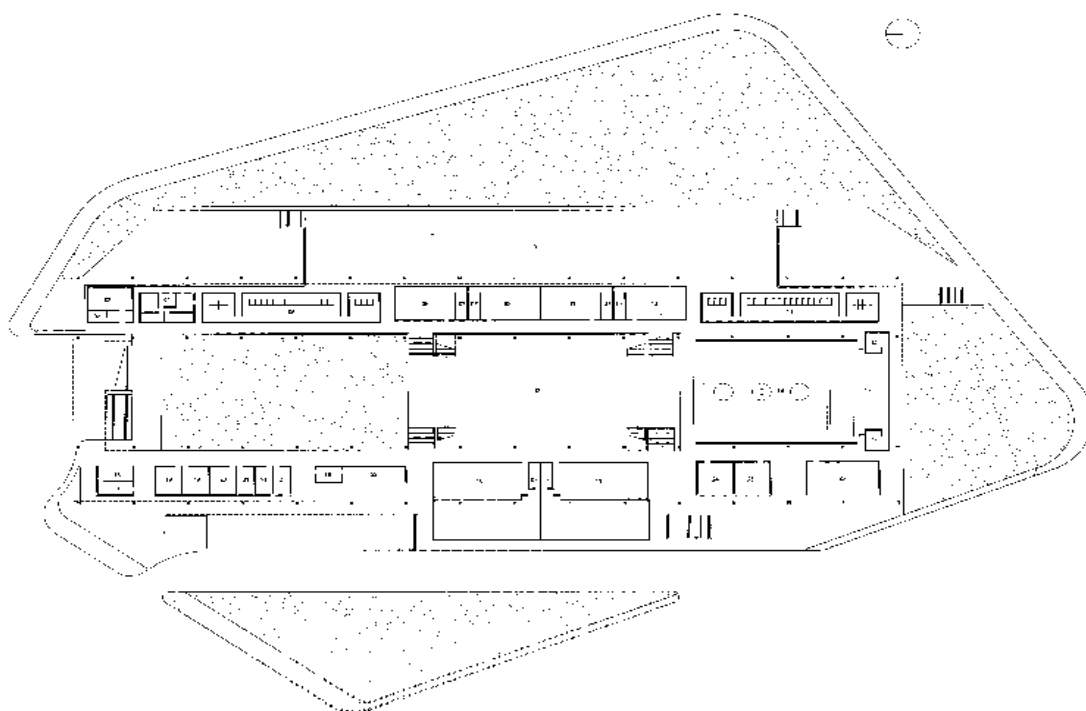


Fig. 286: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga (0132103): Planta pavimento térreo. (Ferreira e Mello, 2006)



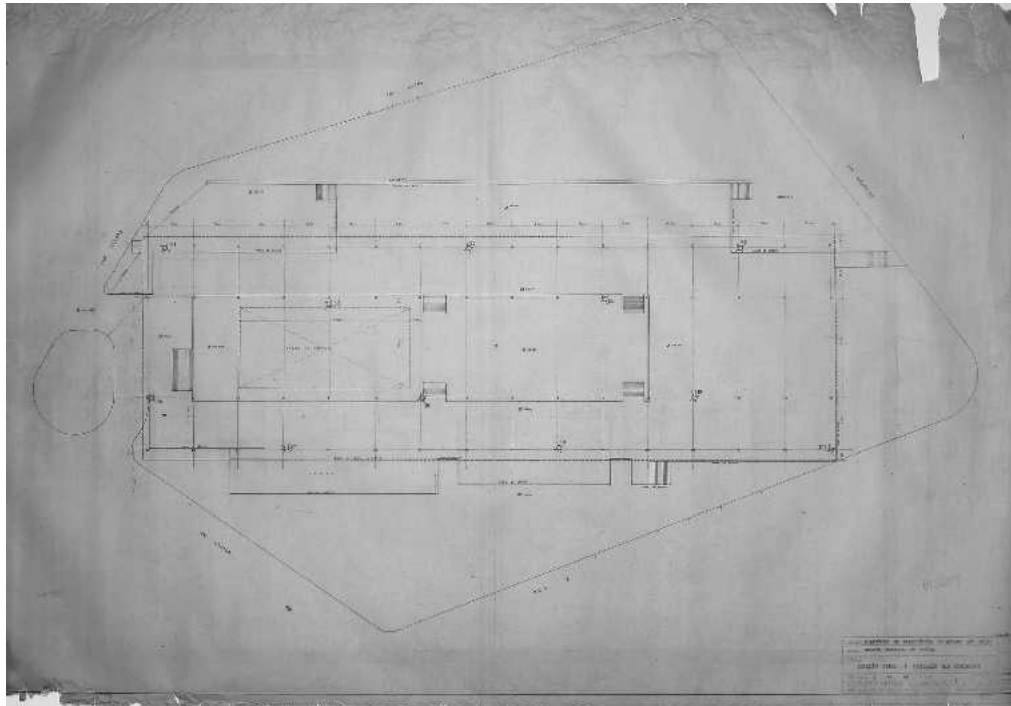


Fig. 287: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André (0132103): Locação geral e marcação das sondagens; coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.

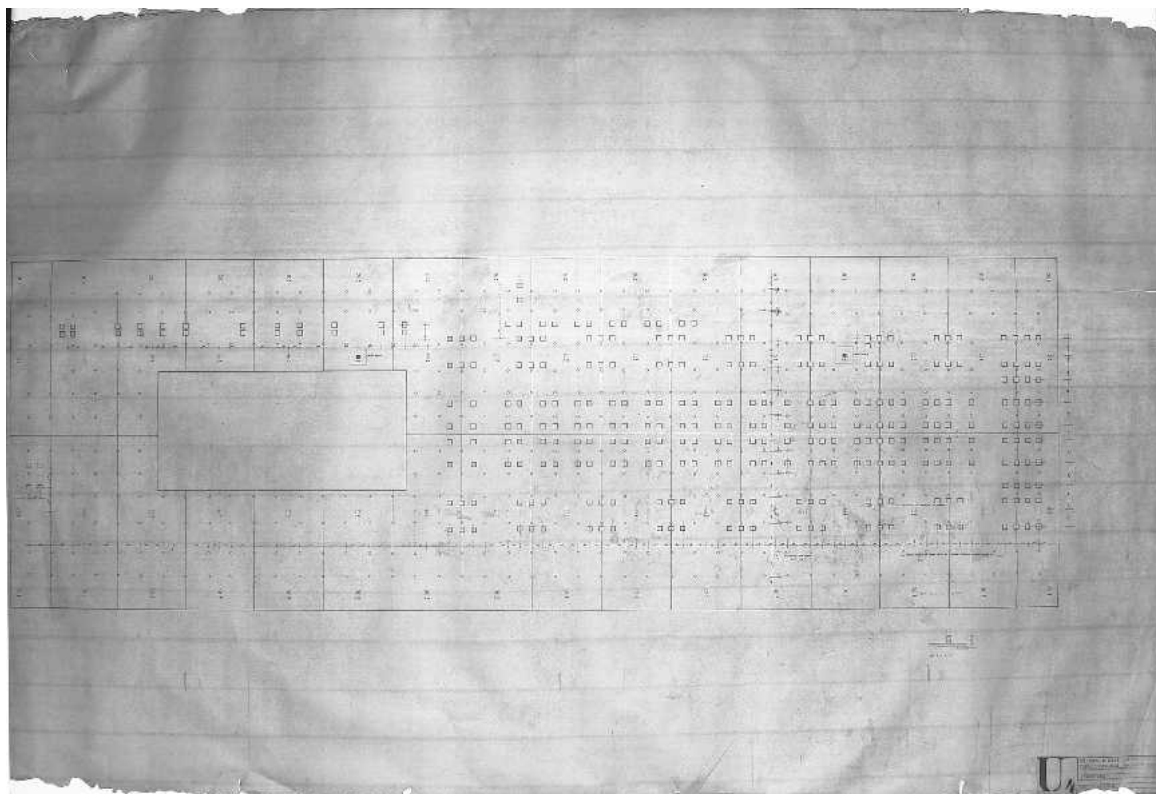


Fig. 288: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André (0132103): Locação geral e marcação das sondagens; coef. redução=1/7,5; esc. 1:1500.



Fig. 289: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: placa de inauguração.



Fig. 290: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: fachada.



Fig. 291: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: fachada.



Fig. 292: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão e circulação.



Fig. 293: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.





Fig. 294: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.



Fig. 295: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: sala de aula.



Fig. 296: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação das salas de aula.



Fig. 297: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: galpão.



Fig. 298: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação entre salas de aula e quadra de esporte.



Fig. 299: Vilanova Artigas, Ginásio Estadual de Utinga, Santo André: circulação entre salas de aula e galpão.

Como diversos casos do ano de 1962, último da gestão Carvalho Pinto, não chegou a ser firmado contrato com o vencedor da concorrência realizada em outubro daquele ano. Porém, este torna-se o único caso em que, sob a administração estadual de Adhemar de Barros, o IPESP realiza nova concorrência e firma contrato no ano de 1964, com a Construtora Garantã. A obra tem início com a escavação de tubulões, porém é logo paralisada por não ter o Instituto previsto empenho naquele exercício. Em novembro de 1965, a Secretaria de Estado de Educação chega

a pedir o processo para o FECE prosseguir a construção, mas o devolve, solicitando “inclusão na relação com prioridade”; no início de 1966, documentos do IPESP recomendam a devolução do terreno à doadora, como ocorria em todos os demais casos, ou a transferência ao Estado. Em 1967 o debate em torno deste processo se acirra; é enviado em 07/07/1967 para atualização de preços tendo em vista a elaboração de um termo de reti-ratificação, inclusive com a determinação direta do governador em 24/07/1967, e a construtora envia correspondência confirmando aceitação de termos, ao mesmo tempo em que descreve como ela patrocina o rearranjo do projeto arquitetônico pelo seu autor, aumentando o número de salas de 20 para 30 e fazendo outras alterações, visando o “bom atendimento ao público de Utinga”. Na verdade, estabelece-se um embate direto entre o Conselho Administrativo do IPESP e o seu presidente, nos pareceres de 03/04/1967 e 09/04/1967, respectivamente: o primeiro baseando-se no argumento de que poderiam ser construídos cerca de três ginásios de 22 salas com a quantia a ser contratada; o segundo rebatendo tais argumentos e reafirmando que a operação seria legal, uma vez que, apesar do IPESP estar desde 1965 proibido de financiar obras públicas, tratava-se de retificação e em última análise, cumprimento de contrato firmado anteriormente, vigente por conta das escavações a muito abandonadas. Finalmente o termo aditivo é firmado em 20/09/1968, sendo a obra inaugurada “no aniversário da revolução”, sob a denominação de “Colégio Estadual 31 de Março”, como placa afixada existente ainda hoje relembra.

O projeto, portanto, sofre grandes alterações, elaboradas pelo próprio Vilanova Artigas, ainda que as plantas reproduzidas em publicações como as do Instituto Lina Bo e P. M. Bardi (1997) e Ferreira e Mello (2006) sejam aquelas da proposta inicial, de 1962.

Logo após a sua inauguração, apresenta problemas relativamente simples referentes aos trincos das janelas máximo-ar e despregamento de revestimentos, ao lado do descobrimento de armaduras, que resultam imediatamente na proposição de ação ordinária contra a construtora. É mencionada ainda a ausência, num primeiro momento, de muros de fecho, que tornava o prédio “vulnerável a invasões”, logo suprida pela prefeitura local. Acréscimos posteriores confirmam esta tendência de confinamento: o grande acesso é fechado com grades e utilizado como estacionamento e há grades instaladas mesmo internamente ao prédio.

Uma análise comparativa entre as versões elaboradas para este ginásio, especialmente a partir das plantas normalmente publicadas, coloca novas questões sobre sua arquitetura. A cobertura inicialmente proposta em 1962 era em laje nervurada com orifícios destinados a iluminação zenital aleatoriamente dispostos. A solução adotada na segunda metade da década de 1960, baseava-se em lajes moldadas *in loco* impermeabilizadas, e nos vazios, elementos pré-moldados em “T”, tendo sido substituída por cobertura apoiada em estrutura metálica, com rufo aparente ao longo dos perímetros da construção. Também a proposta de pré-fabricação, com projeto estrutural do engenheiro Roberto Rossi Zuccollo e que utilizava protensão nas vigas mais exigidas, que não se realiza; e, segundo lugar; finalmente, o aumento de 50% no número de salas de aula se dá em

detrimento da permeabilidade originalmente proposta, sobretudo, no pavimento térreo, com efeitos sobre a ventilação e iluminação natural dos ambientes. Finalmente, as mesmas questões colocadas anteriormente sobre a relação entre as grandes dimensões do equipamento e sua presença e apropriação pela comunidade em que se insere se repetem; se conseguem ser bem resolvidas nos casos de Pompéia, Marília e Mauá, em Utinga materializam-se de forma dramaticamente negativa, a exemplo do caso do prédio de Itanhaém.

Ao contrário do capítulo anterior, não se trata aqui de trazer à tona uma produção pouco conhecida, ou elaborada por arquitetos que, por muito tempo, não ocuparam posição de relevo na historiografia da arquitetura moderna brasileira. Porém, um olhar mais atento sobre a produção arquitetônica inaugurada pelo projeto de Artigas para Itanhaém, muitas vezes considerada de forma superficial, revela uma outra sorte de dados tão importantes quanto aqueles anteriormente levantados.

Em primeiro lugar, percebe-se que o discurso relativo à superação de técnicas construtivas “arcaicas” em favor “daquilo que de mais avançado existia à época”, não se refere à afirmação de uma nova vertente hegemônica, mas sim a um debate interno a esta vertente: enquanto alguns deles ainda insistem na exploração de aspectos relativos à interface entre tradição e modernidade, como Abrahão Sanovicz, Júlio Katinsky e João Walter Toscano, outros arquitetos apenas num segundo momento passam a ser adeptos dessa arquitetura que busca levar às últimas conseqüências as possibilidades técnicas que então surgiam no setor produtivo. O fato da incorporação de tais avanços ser muito mais rápida e menos mediada que aquela efetuada por arquitetos como Oswaldo Bratke, não deixará de trazer conseqüências: trata-se, no fim deste capítulo, de se indagar se haveria algum prédio em que a impermeabilização da laje haveria funcionado, ou se aquelas que parecem ser raras exceções, também apresentaram defeitos, não passíveis de serem captados pela ausência de documentação nas fontes utilizadas. Não se trata aqui de um julgamento, pelo contrário, uma das constatações a que se chega é a de que, ao contrário do instrumental projetual destes arquitetos, as promessas de tais “avanços” não se concretizam, também no que se refere a outros materiais inovadores

Se, no plano construtivo, tais promessas não cumpridas atingem desde Paulo Mendes da Rocha até Joaquim Guedes, a despeito da sua atenção e predisposição em modificar soluções definidas em projeto, a mesma homogeneidade não se encontra no que tange ao conteúdo formal dos projetos. Tem-se, assim, soluções iniciais que tateiam o terreno desta nova concepção lançada por Artigas, como no projeto de Maurício Tuck Schneider para Taquarituba, que desenvolve-se numa arquitetura cada vez mais diversificada, em Vicente de Carvalho. Projetos de arquitetos como Alfredo Paesani e Fábio Penteado fixarão, com maior ou menor sucesso, novas possibilidades arquitetônicas, às vezes ignorando ou mesmo negando, talvez inconscientemente, os princípios fixados por Artigas em Itanhaém e Guarulhos, de que partem. Outros arquitetos, como Sanovicz – agora individualmente – e Setsuo Kamada, concentrar-se-ão em aspectos

formais, explicitando a sua postura e o conteúdo desejado de suas concepções através de citações de Artigas, como posteriormente fará Paulo Mendes da Rocha. Outros ainda, supostamente mais “conservadores” em termos conceituais, no que se depreende da avaliação que a historiografia da arquitetura moderna paranaense efetua de sua atuação posterior em Curitiba, revelam-se talvez os mais cômicos das questões em jogo nas concepções artiguianas, bem como os mais radicais em sua aplicação, seja na definição da planta, seja em sua interação com os cortes na definição dos espaços, na eliminação de obstáculos entre escola e cidade, na relação com o território.

Tal clareza não se revela tão prontamente na primeira proposta de Paulo Mendes da Rocha, para Campinas, em que já se pode ver, por outro lado, a recusa de uma postura meramente reprodutora de um “modelo”, em prol da busca de soluções originais. Esta se concretiza com muita força no projeto de São José dos Campos, sempre enfrentando a exigüidade dos terrenos, desde a construção dos espaços até a precisa e rigorosa concepção estrutural. Joaquim Guedes, partilhando do debate inicial em Itapira, nele posiciona-se de forma nítida, ao buscar nos materiais mais tradicionais e na arquitetura de Alvar Aalto a substância com que concebe sua arquitetura. Optando pelo caminho fixado no projeto do grupo escolar da Paróquia Imaculada, em Campinas, sofrerá as mesmas dificuldades dos arquitetos que então também se lançavam em intensas pesquisas. As obras de grande porte, neste caso, imporiam barreiras especialmente difíceis de serem transpostas, atingindo dimensões dramáticas com o desabamento em Mauá, ou mesmo irônicas, em Utinga, no que se refere à instrumentalização e deformação, pelo regime militar e interesses a ele ligados, de uma arquitetura que avançava ainda mais em seu compromisso de conceber novos espaços tendo em vista uma educação transformadora da sociedade.



## Conclusão

A produção de prédios escolares através de projetos contratados pelo IPESP junto aos arquitetos atuantes na iniciativa privada em São Paulo suplanta em muito os limites de uma classificação, recorrentemente reproduzida pela historiografia da arquitetura escolar paulista, baseada na identificação e periodização da atuação dos diferentes organismos governamentais e comissões dedicados ao assunto.

Neste sentido, o levantamento e registro gráfico de projetos e prédios construídos, tarefa complexa tanto pela dimensão quantitativa da produção enfocada quanto pela diversidade de situações encontradas, seja nas bases documentais e acervos que as abrigam, seja nas situações específicas derivadas de sua concretização – ou não –, antes de constituírem-se em método através do qual se almeje a elucidação dessa produção, revela-se apenas passo inicial, necessário para preencher as lacunas. Já o estabelece a já extensa produção historiográfico-arquitetônica brasileira, especialmente alguns dos seus mais significativos trabalhos, não por acaso dedicados ao tema da arquitetura escolar paulista. Trabalhos pioneiros, responsáveis por aportes teóricos e metodológicos importantes, embora pouco citados por autores contemporâneos dedicados ao tema.

Também o cada vez mais amplo debate instaurado em torno da história e da historiografia da arquitetura moderna brasileira as sim o sugere, ao tornar-se cada vez mais sedimentada a percepção da necessidade de superação de “análises totalizadoras”, positivistas, baseadas exclusivamente em levantamentos exaustivos de fatos arquitetônicos; da linearidade explicativa, da reprodução acrítica de análises teleológicas e discursos de conteúdo ideológico; de análises parciais que permitem situar setores da produção arquitetônica brasileira muitas vezes, no máximo, por negação – o que não são, a que se opõem, ou quem não é visível. O estudo desta já vasta produção fornece caminhos a serem explorados por um pesquisador interessado no tema, especificamente no que se refere aos desafios metodológicos colocados. Tais estudos mencionam autores e referências que devem ser melhor compreendidos, não impedindo que posteriormente outros caminhos metodológicos sejam trilhados.

É nesse sentido que cabe a concepção de uma história “aberta” ou em construção, ou seja, uma história que não se faz por acumulação – por exemplo, uma história que simplesmente delimite ou expanda os limites de seu objeto, o que seria tentador e mesmo apropriado em relação ao caso em tela, referente a um organismo que não apenas dedica-se à promoção de prédios escolares, mas também e simultaneamente a outros prédios públicos – mas sim que, a partir de determinado instrumental metodológico e de posse de certas bases documentais, ofereça uma contribuição ao processo de construção do conhecimento, referente a este mesmo objeto de estudo.



A superação dos limites temporais em que se insere o objeto, em direção ao processo de mais longa duração do surgimento e desenvolvimento de uma arquitetura escolar paulista ou brasileira, como aponta a historiografia, já coloca a questão em termos do papel desempenhado por esta arquitetura na construção de uma nação moderna, urbano-industrial. Coloca também os seus limites, em termos da correspondente política educacional, entendida enquanto dado da atuação do Estado na promoção e orientação desta mesma modernização. Chega-se, a partir daí, à noção de planejamento estatal, cuja conceituação e trajetória, retraçada por diferentes autores, dá oportunidade a que se entre em contato com o processo mais amplo de modernização brasileiro. Na verdade, esta aproximação se dá através de uma das faces deste processo, especialmente elucidativa para o caso em tela, não só pelo fato de que o objeto enfocado insere-se em uma iniciativa emblemática de planejamento estatal, o PAGE, como também porque alguns dos mais importantes agentes sociais, os planejadores, participam ativamente e diretamente da produção enfocada.

A oposição entre as diferentes concepções de planejamento, enquanto campo do conhecimento ou de prática profissional – do planejador –, ou enquanto concretização da política macroeconômica do governo, com ela confundindo-se – assim colocadas através de uma imagem apenas parcial –; junto com o conteúdo ambíguo, contraditório ou conflituoso que adquire e a forma como se apresenta num ambiente de forte embate ideológico durante a Guerra Fria, já revelam a complexidade, e ao mesmo tempo a polarização que marca os diferentes projetos de modernização da nação brasileira, vigentes naqueles anos. O debate e o sentido da atuação planejadora toma assim uma dimensão política, consubstanciada em propostas como o Plano de Metas e o Plano de Ação, frutos não só das figuras que personificam o poder governamental, como de todo o jogo político-partidário e eleitoral que a ele leva.

Por outro lado, paralelamente aos planos e ao conteúdo político subjacente a suas proposições, tem-se políticas de governo que não são incluídas neles e que não podem ser desprezadas, sob pena de se ter uma visão apenas parcial de suas realizações. Assim tem-se, no caso de Carvalho Pinto, ao lado de instrumentos que desviam a elaboração e implementação do plano da morosidade da máquina administrativa – sobretudo, o Grupo de Planejamento e sua Equipe Técnica – o esforço em direção da unidade político-financeira”, a discussão da revisão agrária, o 'nacionalismo equilibrado”, iniciativas como a criação da FAPESP ou de reformas da máquina administrativa, notadamente da Secretaria de Estado da Educação e da DOP.

Emerge de novo, neste ponto, a atuação dos planejadores, não somente na elaboração dos planos e sua execução, mas também na criação ou transformação dos próprios órgãos em

que estão baseados, bem como o seu posicionamento com relação à prática a ser desempenhada pelo arquiteto no processo. A distância entre os arquitetos da iniciativa privada, que defendem a sua participação na elaboração de projetos de obras públicas, e aqueles que defendem o fortalecimento dos organismos estatais de projeto e planejamento – entre os quais incluem-se membros da Equipe de Técnica do PAGE –, supostamente “despreparados” para o desempenho de suas funções, toma contornos de abertura de nicho de mercado através do desprestígio dos profissionais atuantes no serviço público, e mesmo de enfraquecimento do aparato estatal planejador; algo nitidamente contrário a um projeto de esquerda. Daí o paralelismo, inapropriado, entre a experiência de JK em Brasília, para a qual realmente se convoca a participação dos arquitetos no concurso do Plano Piloto e se busca em Niemeyer o materializador de uma arquitetura propagandística, e a experiência dos arquitetos paulistas junto ao IPESP, fruto de gestões junto a Plínio de Arruda Sampaio. A que serviria a atuação dos arquitetos da iniciativa privada junto ao IPESP? O Instituto afirma que ao aprimoramento da qualidade dos projetos; a resposta do deputado Hilario Torloni não seria favorável, se considerados seus argumentos contrários ao financiamento de prédios públicos pelo IPESP e a outros pontos da gestão de Jânio Quadros à frente do governo do estado de São Paulo.

Daí também a distância entre os arquitetos da iniciativa privada, para quem a arquitetura escolar tem grandes avanços na época, e os planejadores do FECE, para quem não haveriam avanços, mas sim carências a serem sanadas e pesquisas a serem desenvolvidas. É notável o próprio processo de criação do FECE, em face da atuação de organismos internacionais como a UNESCO, OEA e a Aliança para o Progresso, bem como os seus primeiros anos de atuação, nos quais se efetuam levantamentos; se estabelecem normas, critérios, índices; e fixam-se programas, dimensões mínimas e condicionantes de projeto, entre muitas outras atividades que permitem acelerar a realização dos programas de construção escolar, afastando-a de injunções políticas.

Em todos esses casos, é marcante a presença dos planejadores, que são aqueles oriundos da SAGMACS, portadores de todos os princípios de desenvolvimento harmônico e de política do bem comum do Movimento Economia e Humanismo do Pe. Lebrecht, e que fazia contraposição ao urbanismo Robert Moses e Prestes Maia. Tratava-se de um urbanismo voltado à melhoria das condições de vida nas cidades, e que havia antes exercido influência nos procedimentos e atividades da CECE, entre fins da década de 1940 e início da de 1950.

Abrem-se, desta forma, a partir das recorrências identificadas ao longo da trajetória de pouco menos de um século de arquitetura escolar, sobretudo aquela relativa às perenes denúncias da ausência de uma prática consistente de planejamento da rede escolar, e daí

para a problemática do planejamento estatal e mais especificamente educacional no período que antecede o golpe militar, amplas possibilidades de religação do objeto de estudo ao ambiente social em que se insere e do qual resulta, dentro de uma perspectiva globalizante.

Ainda que mais amplamente conhecida que a dos planejadores, a atuação dos arquitetos que elaboram projetos para o IPESP encontra aqui, um ponto de interrogação. Como já se viu, as gestões dos arquitetos paulistas não fortalecem os organismos de planejamento e projeto, ou podem mesmo chegar a fazer parte, como afirmava Torloni, de um processo em que recursos previdenciários são desviados de seus fins. Ao contrário do que se poderia supor, no entanto, desempenham através de seus desenhos um papel muito mais amplo do que se poderia imaginar, realmente gozando de ampla liberdade de concepção e a ela fazendo jus, no que se refere ao alcance de suas proposições, em termos do conteúdo educacional dos prédios por eles projetados. Torna-se nítido o rebatimento da polarização anteriormente referida ao plano da produção arquitetônica, como aliás ocorria em todas as demais instâncias da vida em sociedade, à época – aí incluída a educação.

Consubstancia-se assim, um projeto “liberal-democrático”, que encontra formulação notável em Anísio Teixeira e no movimento escola-novista, e revela-se passível de ser abrigado pelos pioneiros prédios escolares projetados por aqueles arquitetos de diferentes gerações que reúnem-se em torno da loja de móveis Branco & Preto, ao lado de Oswaldo Bratke e uma série de jovens arquitetos que com eles colaboram. Em contraponto, tem-se o projeto “revolucionário” de Vilanova Artigas e uma série de arquitetos em torno dele paulatinamente reunidos. Se as formulações arquitetônicas compatíveis com as propostas da Escola Nova de Teixeira e outros educadores são desconhecidas, para além da contribuição da CECE – no caso de São Paulo –, na produção do IPESP, o mesmo ocorre com as proposições relativas a uma eventual pedagogia “revolucionária”, no caso das tão bem conhecidas escolas de Artigas. Tais polarizações certamente não são identificáveis, pairando mesmo pertinentes dúvidas sobre a sua existência, em São Paulo, naquele momento. De qualquer modo, é extremamente instigante o fato de que, para além das reflexões arquitetônicas de Artigas, direcionadas à construção de uma alternativa tanto à arquitetura moderna “imperialista” quanto ao realismo “bolo de noiva” socialista – este último efetivamente presente nas imagens reproduzidas no livro de Paschoal Lemme, como a Universidade de Moscow –, seu ginásio de Itanhaém realmente incita a formação baseada nas práticas sociais, a civilidade e cidadania, a disciplina não imposta mas construída no convívio, a construção coletiva do conhecimento, a ausência de balizas ao desenvolvimento da personalidade e mesmo de instrumentos de avaliação.

Por outro lado, parte dessas características estaria também presente nas propostas de

Anísio Teixeira, materializadas em São Paulo pela CECE, ou, em menor grau devido aos programas propostos, por arquitetos atuantes junto ao IPESP. Esta realmente é uma hipótese que merece ser verificada, tendo em vista os desafios da incorporação de um número imenso de crianças à escola pública, desafios estes que se colocavam tanto para os países capitalistas quanto para os socialistas. Ao se efetuar, neste trabalho, uma reconstituição histórica desta produção baseada no estudo intensivo de parte de seus exemplares, sempre que possível estabelecendo relações de antecedência e procedência e atentando para o desenvolvimento das contribuições individuais nestes anos de intensa produção e seus rebatimentos em algumas obras de grande porte, buscou-se aferir com a maior precisão possível os seus diferentes conteúdos de modernidade, fornecendo elementos para a compreensão de seu significado.



## Referências

- ACAYABA, Marlene Milan, FICHER, Sylvia. *Arquitetura Moderna Brasileira*. São Paulo: Projeto, 1982.
- ACAYABA, Marlene Milan. *Residências em São Paulo, 1947 – 1975*. São Paulo: Projeto, 1986. (Originalmente apresentada como tese de mestrado, FAU USP, 1983).
- ACAYABA, Marlene Milan. *Branco & Preto: uma história de design brasileiro nos anos 50*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1994. (Originalmente apresentada como tese de doutorado, FAU USP, 1991).
- AGGIO, Alberto; BARBOSA, Agnaldo; COELHO, Hercídia. *Política e sociedade no Brasil 1930 - 1964*. São Paulo: Annablume, 2002.
- AGUIRRE-ROJAS, Carlos Antonio. *Uma história dos anales (1921 – 2001)*. Trad. Jurandir Malerba. Maringá: Eduem, 2004.
- ALMEIDA JR., Antonio de. Chuveiros no grupo escolar. In: SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Diretoria de Ensino. *Novos prédios para Grupo Escolar: estudos da Directoria do Ensino e da Directoria de Obras Públicas*. São Paulo: s.ed., 1936.
- ALVES, André Augusto de Almeida. *Arquitetura e sociedade em São Paulo 1956 – 1968: iniciando um projeto de pesquisa*. In: GITAHY, Maria Lucia Caira (org). *Desenhando a cidade do século XX*. São Carlos: Rima, 2005.
- ALVES, André Augusto de Almeida. *Arquitetura e sociedade em São Paulo 1956 – 1968: projetos de Brasil moderno*. 2000. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 2003.
- ALVES, André Augusto de Almeida. Cinquenta anos depois: a atuação do Ipesp e dos arquitetos modernos paulistas na construção de edifícios escolares em São Paulo de 1959 – 1962: caracterização das condições atuais de conservação e preservação a partir da análise de exemplares selecionados. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 7., 2007, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre, PROPOAR UFRGS, 2007.
- ALVES, André Augusto de Almeida. Luis Forte Netto, Francisco Moreira e José Maria Gandolfi: três projetos de prédios escolares por dois escritórios de arquitetura paulistanos do início da década de 1960. (Trabalho apresentado no I Seminário DOCOMOMO Paraná, Curitiba, PUC/Pr, 2006).
- AMADEI, José. O que é o Convênio Escolar. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p. 3, set./dez. 1951.
- AMADEI, José. Os problemas da Escola. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano IV, v. IV, n. 14, p. 7-9, jul/set. 1959.
- ANELLI, Renato Luis Sobral. *Arquitetura e Cidade na Obra de Rino Levi*. 1995. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1995.
- ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ARQUITETURAS do Convênio Escolar. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p.7-40, set./dez. 1951.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. Sobre escolas... *Acrópole*, São Paulo, n. 377, p. 10-3, set. 1970.
- AZEVEDO, Ricardo Marques de. Sobre a historiografia. *Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, n. 26, p. 88-9, out/nov. 1989.
- BARDI, Lina Bo. Primeiro: escolas. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p. 1, set./dez. 1951.

- BARDI, Pietro Maria. Arquitetura brasileira. *Habitat*, São Paulo, n. 48, p. 13, mai/jun. 1958.
- BARDI, Pietro Maria. Arquitetura Brasileira. In: BENEVOLO, Leonardo. *Introdução à Arquitetura*. São Paulo: Mestre Jou, 1972.
- BARDI, Pietro Maria. *Arte Brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério das Relações Exteriores/ Abril, 1976.
- BARDI, Pietro Maria. Prefácio. In FERRAZ, Geraldo. *Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil: 1925 a 1940*. São Paulo: MASP, 1965.
- BARDI, Pietro Maria. Problemas do barroco: a religião e a curva. *Habitat*, São Paulo, n. 1, s.p., out/dez. 1950.
- BARROS, José Roberto Mendonça de. A experiência regional de planejamento. In: LAFER, Betty Mindlin. *Planejamento no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 111-38.
- BAYEUX, Glória Maria. *Debates da Arquitetura Brasileira nos Anos 50*. 1991. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1991.
- BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. *A UDN e o Udenismo: ambigüidades do liberalismo brasileiro 1945 – 1965*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- BRUAND, Yves. *Arquitetura Contemporânea no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BUFFA, Ester, PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971*. São Carlos/Brasília: EdUFSCar/ INEP, 2002.
- BURKE, Peter. *A escola dos annales (1929 – 1989): a revolução francesa da historiografia*. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: Unesp, 1997.
- BUZZAR, Miguel Antônio. *João Batista Vilanova Artigas: Elementos para a Compreensão de um Caminho da Arquitetura Brasileira*. 1996. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1996.
- CAMARGO, Mônica Junqueira de. Joaquim Guedes. São Paulo, Cosac & Naify, 2000.
- CAMARGO, Mônica Junqueira de. *Princípios de arquitetura moderna na obra de Oswaldo Bratke*. 2000. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 2000.
- CAMPOS, Cantidio de Moura. O problema dos prédios escolares. In: SECRETARIA DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Diretoria de Ensino. *Novos prédios para Grupo Escolar: estudos da Directoria do Ensino e da Directoria de Obras Públicas*. São Paulo: s.ed., 1936.
- CAMPOS, Roberto de Oliveira. *Economia, planejamento e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Apec, 1963.
- COHN, Amélia. Crise regional e planejamento: o processo de criação da SUDENE. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CORDIDO, Maria Tereza Regina Leme de Barros. *Arquitetura forense do estado de São Paulo: produção moderna, antecedentes e significados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – EESCUSP, São Carlos, 2007.
- CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; NEVES, Helia Maria Vendramini e MELLO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista 1890 – 1920*. São Paulo: FDE, 1991.
- DUARTE, Hélio de Queiroz. *Escolas-classe escola-parque: uma experiência educacional*. São Paulo: FAUUSP, 1973.

DUARTE, Hélio. O problema escolar e a arquitetura. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p. 4-6, set./dez. 1951.

FARIAS, Agnaldo Aricê Caldas. *A arquitetura eclipsada: notas sobre história e arquitetura a propósito de Gregori Warchavchik, introdutor da arquitetura moderna no Brasil*. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Campinas, IFCH UNICAMP, 1990.

FERREIRA, Avany de Francisco; CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de. *Arquitetura escolar paulista; restauro*. São Paulo: FDE, 1998.

FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirella Geiger de (org). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

FERREIRA, Carmosina N. *Planejamento econômico e social no Brasil de 1930 a 1974: uma análise bibliográfica*. Rio de Janeiro: s.ed., 1983, v. 1.

FERREIRA, Francisco Whitaker. Entrevista concedida em 16/04/2007 ao Grupo de pesquisa Arte e Arquitetura no Brasil: diálogos na cidade moderna e contemporânea. In: CORDIDO, Maria Tereza Regina Leme de Barros. *Arquitetura forense do estado de São Paulo: produção moderna, antecedentes e significados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – EESCUSP, São Carlos, 2007.

FERREIRA, Francisco Whitaker. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, José Olavo. Educação e escola. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano IV, v. IV, n. 13, p. 4, abr/jun. 1959.

GARCIA, Heitor Eiras. O Convênio Escolar. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano IV, v. IV, n. 13, p. 13, abr/jun. 1959.

GRINOVER, Lúcio. "Problemas da aprendizagem industrial". *Acrópole* n. 314, fev. 1965, pp. 37-8.

HAHNE, Celso. Dez anos de atividades. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano IV, v. IV, n. 13, p. 9, abr/jun. 1959.

HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914 –1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMENAGEM. *Acrópole* n. 314, p. 25, fev. 1965.

IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 03/07/1956.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 04/04/1955.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 08/09/1959.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 10/08/1959.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 18/07/1956.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 20/08/1959.



INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL. DEPARTAMENTO DE SÃO PAULO. Ata da Assembléia Geral realizada a 24/02/1959.

INSTITUTO LINA BO E P. M. BARDI. *Vilanova Artigas*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1997.

JULIÃO, Maury Freitas. Atividades da Comissão de Construções Escolares. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano I, n. 2, p. 17-9, mar. 1956.

KATINSKY, Júlio Roberto. A escola Republicana em São Paulo. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirella Geiger de, org. *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, Imprensa Oficial, 2006, pp. 21-39.

KATINSKY, Julio Roberto. Prefácio. In: ACAYABA, Marlene Milan. *Branco & Preto: uma história de design brasileiro nos anos 50*. São Paulo: Instituto Lina Bo e P. M. Bardi, 1994. (Originalmente apresentada como tese de doutorado, FAU USP, 1991).

LACRETA, Julio Cesar. Edifícios educacionais e Plano Diretor. *Engenharia Municipal*, São Paulo, ano I, n. 1, p. 15-6, out. 1955.

LAFER, Betty Mindlin. O conceito de planejamento. In: LAFER, Betty Mindlin. *Planejamento no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 9-28.

LAMPARELLI Celso Monteiro. Entrevista concedida em 24/04/2001 a Mário Henrique de Castro Caldeira. In: CALDEIRA, Mário Henrique de Castro. *Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo 1934 – 1962*. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2005.

LAMPARELLI, Celso Monteiro; CAMARGO, Azael Rangel; GEORGE, Pedro Conceição Silva. Nota introdutória sobre a construção de um objeto de estudo: o urbano. *Cadernos de Pesquisa do LAP*, São Paulo, n. 17, p. 15-54, 1997.

LAMPARELLI, Celso Monteiro; DENIPOTI, Eloísa; RIVERA, Luiz Lorenzo. *Educação e planejamento*. São Paulo: Vozes, 1965. (Série Educar para a Vida, n. 5).

LAMPARELLI, Celso Monteiro. Experiência brasileira de planejamento urbano. *Sinopses*, São Paulo, n. 13, p. 54-9, mai. 1990.

LAMPARELLI, Celso Monteiro. Louis-Joseph Lebreton e a pesquisa urbano-regional no Brasil: crônicas tardias ou história prematura. *Espaço e debates*, São Paulo, n. 37, 1994, p. 90-9.

LAMPARELLI, Celso Monteiro. *Memorial*. São paulo: FAUUSP, 1987.

LAMPARELLI, Celso Monteiro. O ideário do urbanismo em São Paulo em meados do século XX: o Pe. Lebreton: continuidades, rupturas e sobreposições. *Cadernos de Pesquisa do LAP*, São Paulo, n. 5, p. 34-56, mar/abr. 1995b.

LEMME, Paschoal. A educação na URSS 1953. Rio de Janeiro: Vitória, 1955.

LEMONS, Carlos A. C. *Arquitetura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1979.

LEMONS, Carlos A. C. Arquitetura Contemporânea. In: ZANINI, Walter (org). *História Geral da Arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983, v. 2, p. 825-865.

LESSA, Carlos. 15 anos de política econômica. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Edunesp, 1992.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *Estado e movimentos populares na construção do prédio escolar: confronto ou colaboração*. São Paulo: FEUSP, 1988 (Memorial de qualificação apresentado à FEUSP, constando os capítulos 3 e 4 da tese de doutorado). In: LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

- LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Planejamento físico da rede e das unidades destinadas ao ensino institucionalizado. Brasília, MEC-Premen, 1972. In: LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- LOPES, Lucas. *Memórias do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Centro de Memória da Eletricidade no Brasil, 1991a.
- LOPES, Lucas. O programa de metas. In: Oliveira, José Aparecido et al. *JK o estadista do desenvolvimento*. Brasília: Memorial JK, 1991, p. 135-49.
- MACHADO, Lúcio Gomes. Documento: Rino Levi. *Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, n. 46, p. 59-71, fev/mar. 1993.
- MACHADO, Lúcio Gomes. *Rino Levi e a renovação da arquitetura brasileira*. 1992. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1992.
- MANGE, Ernesto Roberto de Carvalho. "Arquitetura escolar". *Acrópole* n. 197, pp. 211-22
- MARANHÃO, Ricardo. *O governo Juscelino Kubitschek*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARCUCCI Ruy. *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. São Paulo: OESP, s.d.
- MARTINS, Carlos Alberto Ferreira. *Arquitetura e Estado no Brasil: elementos para uma investigação sobre a constituição do discurso moderno no Brasil, a obra de Lúcio Costa 1924-1952*. 1987. Dissertação (Mestrado em História Social) – São Paulo, FFLCH USP, 1987.
- MELLO, João Manuel Cardoso de, NOVAIS, Fernando A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: NOVAIS, Fernando A., coord. *História da Vida Privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 4, p. 559-657.
- MELLO, Mirella Geiger de (org). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006, p. 21-39.
- MIGLIOLI, Jorge. *Introdução ao planejamento econômico*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MONTEIRO, Jorge Vianna. Apresentação. In: FERREIRA, Carmosina N. *Planejamento econômico e social no Brasil de 1930 a 1974: uma análise bibliográfica*. Rio de Janeiro: s.ed., 1983, v. 1.
- MOTTA, Manoel Francisco de Vasconcelos. *O projeto político-pedagógico dos stalinistas brasileiros*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, FEUSP, 1995.
- NOGUEIRA, José Bonifácio Coutinho. Implicação ideológica da Revisão Agrária. In: MARCUCCI Ruy. *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. São Paulo: OESP, s.d., p. 169-77.
- NOGUEIRA, José Bonifácio Coutinho. Jogando fora o atraso agricultura moderniza-se: Revisão Agrária acompanhada de revolução na infra-estrutura agrícola. In: MARCUCCI Ruy. *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. São Paulo: OESP, s.d., p. 160-8.
- OLIVEIRA, Nildo Carlos. Evolução e flexibilidade da arquitetura escolar. In: FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado*. São Paulo: FDE, 1998.
- OLIVEIRA, Vicente de Paula. *O planejamento no estado de São Paulo*. São Paulo: Coordenadoria de Planejamento, sd.
- PENTEADO, Fábio. Vilanova Artigas, construtor de escolas. *Acrópole*, São Paulo, n. 377, p. 8, set. 1970.
- PEREIRA, Miguel Alves. Prefácio. In: ACAYABA, Marlene Milan, FICHER, Sylvia. *Arquitetura Moderna Brasileira*. São Paulo: Projeto, 1982.
- Proc. IP 00842 de 07/01/1961, Grupo Escolar de Vila Nova.

Proc. IP 02206 de 23/01/1959, Colégio Estadual e Escola Normal de Pompéia.

Proc. IP 07273 de 17/05/1958, Grupo Escolar de Engenheiro Coelho.

Proc. IP 08011 de 17/02/1961, Grupo Escolar de Vila Estanislau.

Proc. IP 08695 de 27/02/1960, Grupo Escolar do Bairro do Bonfim.

Proc. IP 09407 de 09/04/1959, Grupo Escolar de Reginópolis.

Proc. IP 10137 de 26/02/1962, Ginásio Estadual de Utinga.

Proc. IP 12575 de 19/08/1958, Grupo Escolar de Tanabi.

Proc. IP 15157 de 10/12/1957, Grupo Escolar de Vila dos Remédios.

Proc. IP 16023 de 19/09/1958, Ginásio Estadual de Itanhaém.

Proc. IP 16258 de 23/09/1958, 3º Grupo Escolar de Mirassol.

Proc. IP 16536 de 06/04/1960, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior.

Proc. IP 18759 de 23/06/1959, Colégio Estadual e Escola Normal de Mauá.

Proc. IP 20167 de 06/07/1959, Ginásio Estadual de Rio das Pedras.

Proc. IP 20625 de 24/04/1961, 3º Grupo Escolar de Vicente de Carvalho.

Proc. IP 21055 de 25/04/1961, Grupo Escolar do Taboão.

Proc. IP 22896 de 22/07/1959, Grupo Escolar Expedicionário Diogo Garcia Martins.

Proc. IP 23160 de 09/05/1960, Grupo Escolar Esmeralda Soares Ferraz.

Proc. IP 24547 de 30/07/1959, Grupo Escolar de Conselheiro Martin Francisco.

Proc. IP 24551 de 30/07/1959, Grupo Escolar Antonio Candido de Camargo.

Proc. IP 26465 de 07/08/1959, Grupo Escolar do Bairro do Tanque.

Proc. IP 26466 de 07/08/1959, Grupo Escolar do Distrito de Atlântida.

Proc. IP 26468 de 07/08/1959, Grupo Escolar Fazenda Paraíso em Charqueada.

Proc. IP 26616 de 04/12/1958, Ginásio Estadual de Eldorado Paulista.

Proc. IP 27141 de 17/08/1959, Grupo Escolar de Guedes.

Proc. IP 27937 de 17/08/1959, Grupo Escolar do Bairro do Cubatão.

Proc. IP 28216 de 18/08/1959, Grupo Escolar de Tujuguaba.

Proc. IP 28669 de 20/08/1959, Grupo Escolar do distrito de Barão Ataliba Nogueira.

Proc. IP 28670 de 20/08/1959, Grupo Escolar de General Salgado.

Proc. IP 29511 de 06/06/1960, 2º Grupo Escolar de Ibiúna.

Proc. IP 29513 de 06/06/1960, Grupo Escolar Profa. Cecília Rolemberg Porto Guelli.

Proc. IP 29946 de 12/06/1961, Ginásio Estadual de Vila Arens.

Proc. IP 32277 de 17/09/1959, Ginásio Estadual Conselheiro Crispiniano.

Proc. IP 32279 de 17/09/1959, Grupo Escolar de Vila Maria.

Proc. IP 32408 de 18/09/1959, Grupo Escolar da Estação.

Proc. IP 34399 de 30/06/1961, Ginásio de Cachoeira Paulista.  
Proc. IP 35463 de 07/10/1959, Grupo Escolar no Jardim Santana.  
Proc. IP 35470 de 07/10/1959, 2º Grupo Escolar de Taquarituba.  
Proc. IP 35704 de 07/07/1961, Grupo Escolar do Bairro do Areião.  
Proc. IP 36901 de 12/07/1961, Colégio Estadual Dr. Epaminondas Ferreira Lobo.  
Proc. IP 41012 de 27/07/1961, Grupo Escolar de Guapiaçu.  
Proc. IP 44533 de 08/08/1961, 2º Grupo Escolar de Pedreira.  
Proc. IP 45396 de 04/08/1960, Ginásio de Franca.  
Proc. IP 47856 de 22/08/1961, Ginásio Estadual Professora Luiza Macuco.  
Proc. IP 51848 de 23/08/1960, 3º Grupo Escolar de Rancharia.  
Proc. IP 52044 de 23/08/1960, Grupo Escolar de Marinópolis.  
Proc. IP 53416 de 27/08/1960, Grupo Escolar de Vila Lemos.  
Proc. IP 55493 de 01/09/1960, Grupo Escolar São João em Bauru.  
Proc. IP 57642 de 19/09/1961, Grupo Escolar de Tarabay.  
Proc. IP 58954 de 13/09/1960, Grupo Escolar de Embaúba.  
Proc. IP 73463 de 25/11/1960, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada.  
Proc. IP 78816 de 26/12/1960, Instituto de Educação Monsenhor Bicudo.

RAMALHO, Maria Lúcia Pinheiro e WOLFF, Silvia Ferreira Santos. As escolas públicas paulistas na Primeira República. *Projeto*, São Paulo, n. 87, p. 66-71, mai. 1986.

REIS, Sólton Borges. Carvalho Pinto: desperdício, mas exemplo. In: MARCUCCI Ruy. *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. São Paulo: OESP, s.d., p. 206-10.

ROCHA, Paulo Archias Mendes da. Edifícios escolares: comentários. *Acrópole*, São Paulo, n. 377, p. 35, set. 1970.

ROSA, Paulo J. R. Razões da evolução da arquitetura escolar. *Engenharia Municipal*, ano IV, v. IV, n. 13, abr/jun. 1959, pp. 10-2.

SAMPAIO Plínio de Arruda. Entrevista concedida em 05/03/2007 ao Grupo de pesquisa Arte e Arquitetura no Brasil: diálogos na cidade moderna e contemporânea. In: CORDIDO, Maria Tereza Regina Leme de Barros. *Arquitetura forense do estado de São Paulo: produção moderna, antecedentes e significados*. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – EESCUSP, São Carlos, 2007, p. 299-323.

SAMPAIO, Plínio Soares de Arruda. Um grande momento: São Paulo planejando. In: MARCUCCI Ruy. *Carvalho Pinto em ritmo de hoje*. São Paulo: OESP, s.d., p.181-92.

SANOVICZ, Abrahão. "Depoimento". *Arquitetura e Urbanismo* n. 17, abr/mai. 1987, pp. 55-6.

SÃO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1959*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1959.

SÃO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1960*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1960.

SAO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1961*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1961.

SAO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Mensagem apresentada pelo governador Carlos Alberto A. de Carvalho Pinto à Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 14 de março de 1962*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1962.

SAO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Plano de ação 1959 – 1963: administração estadual e desenvolvimento econômico-social*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1959.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. FUNDO ESTADUAL DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES. *A execução do programa de construções escolares*. São Paulo: s. ed., 1963.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. COMPANHIA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Relatório 75/79*. São Paulo: s. ed. 1979.

SEGAWA, Hugo, DOURADO, Guilherme Mazza. *Oswaldo Arthur Bratke*. São Paulo: ProEditores, 1997.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas escolares. Projeto*, São Paulo, n. 87, p. 64-5, mai. 1986.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil 1900 – 1990*. São Paulo: Edusp, 1999.

SEGAWA, Hugo. *Construção de ordens: um aspecto da arquitetura no Brasil, 1808 – 1930*. 1988. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1988.

SILVA, Helena Aparecida Ayoub. *Abrahão Sanovicz: o projeto como pesquisa*. 2004. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – São Paulo, FAUUSP, 2004.

SILVA, Helena Aparecida Ayoub. *Conceitos, processos e métodos presentes na elaboração do projeto de arquitetura*. 1998. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1998.

SILVA, Janice Theodoro da. *A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960*. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirella Geiger de (org). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006, p. 41-57.

SILVA, Janice Theodoro da. *Raízes da ideologia do planejamento: nordeste (1889-1930)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

SIMONSEN, Roberto Cochrane. *O planejamento da economia brasileira: réplica ao sr. Eugenio Gudín, na Comissão de planejamento econômico*. São Paulo: Siqueira, 1945.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização : um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910)*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, FEUSP, 1996.

TEIXEIRA, Alberto. *Planejamento público: de Getúlio a JK*. Fortaleza: Iplance, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. *Política, industrialização e educação*. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Anísio. *Um presságio de progresso*. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p.2, set./dez. 1951.

THOMAZ, Dalva. *Um olhar sobre Vilanova Artigas e sua contribuição à Arquitetura Brasileira*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1997.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. GRÊMIO. *Anistia na FAUUSP: a reintegração dos professores cassados pelo AI-5*. São Paulo: FAUUSP, 1998.

VALENTIM, Fabio Rago. *Casas para o ensino: as escolas de Vilanova Artigas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 2003.

VENTURA, Alessandro. *Produção seriada e projeto arquitetônico: o exemplo de uma escola secundária*. 2000. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 2000.

VENTURA, Alessandro. Revisão da arquitetura escolar paulista no período de 1890 aos anos 30: seus programas e partidos. *Sinopses*, São Paulo, n. 37, p. 53-64, abr. 2002.

WISNIK, Guilherme. O programa escolar e a formação da "escola paulista". In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirella Geiger de (org). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, Imprensa Oficial: 2006, p. 59-66.

WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. *Espaço e educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais Urbanas) – São Paulo, FAUUSP, 1992.

YAMAMOTO, Jorge Hajime. A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90). Natal: EDURFN, São Paulo: Moraes, 1996.

ZEIN, Ruth Verde. Depoimento. *Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, n. 17, p. 54-5, abr/mai. 1987.



## Fontes das imagens

Fig. 1: SAO PAULO (ESTADO). GOVERNO DO ESTADO. *Plano de ação 1959 – 1963: administração estadual e desenvolvimento econômico-social*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1959.

Fig. 63 e 63: Proc IP 34399 de 30/06/1961, Ginásio de Cachoeira Paulista.

Fig. 191, 192 e 193: Proc. IP 44533 de 08/08/1961, 2º Grupo Escolar de Pedreira.

Fig. 202, 203, 204, 205: Proc. IP 41012 de 27/07/1961, Grupo Escolar de Guapiaçu.

Fig. 214 3 215: Proc. IP 29946 de 12/06/1961, Ginásio Estadual de Vila Arens.

Fig. 228 e 229: Proc. IP 47856 de 22/08/1961, Ginásio Estadual Professora Luiza Macuco.

Fig. 234 e 235: Proc. IP 16536 de 06/04/1960, Grupo Escolar Professor Antonio Vilella Júnior.

Fig. 248, 249, 253 e 254: Arquivo Joaquim Guedes.

Fig. 255, 256, 262 e 263: Proc. IP 73463 de 25/11/1960, Grupo Escolar da Paróquia Imaculada.

Fig. 269, 270, 271, 272, 283, 284, 285 e 286: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirella Geiger de (org). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

Todas as demais imagens são do arquivo do autor.





# 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](#)