

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

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

Dissertação de Mestrado

Alessandro Guimarães Pereira

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Cabral Carpintero

Brasília-DF, 2007.

Alessandro Guimarães Pereira

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

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

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

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

Brasília-DF, 2007.

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

Comissão Examinadora:

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

Prof. Dr. Reinaldo Guedes Machado
FAU/UnB

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

Dedicada ao meu amigo Tavares.

RESUMO

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

RESUMEN

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

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

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

RESUMÉE

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

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

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

SUMÁRIO

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

LISTA DE FIGURAS

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

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

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

introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nesta comparação pudemos observar as influências da arquitetura neocolonial sobre os

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

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

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

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

² Atualmente, seu nome é Escola Estadual Jon Teodoro.

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

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

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

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

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

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

capítulo 1

CENTROS EDUCACIONAIS

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

1.1. CENTRO EDUCACIONAL DE BRASÍLIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

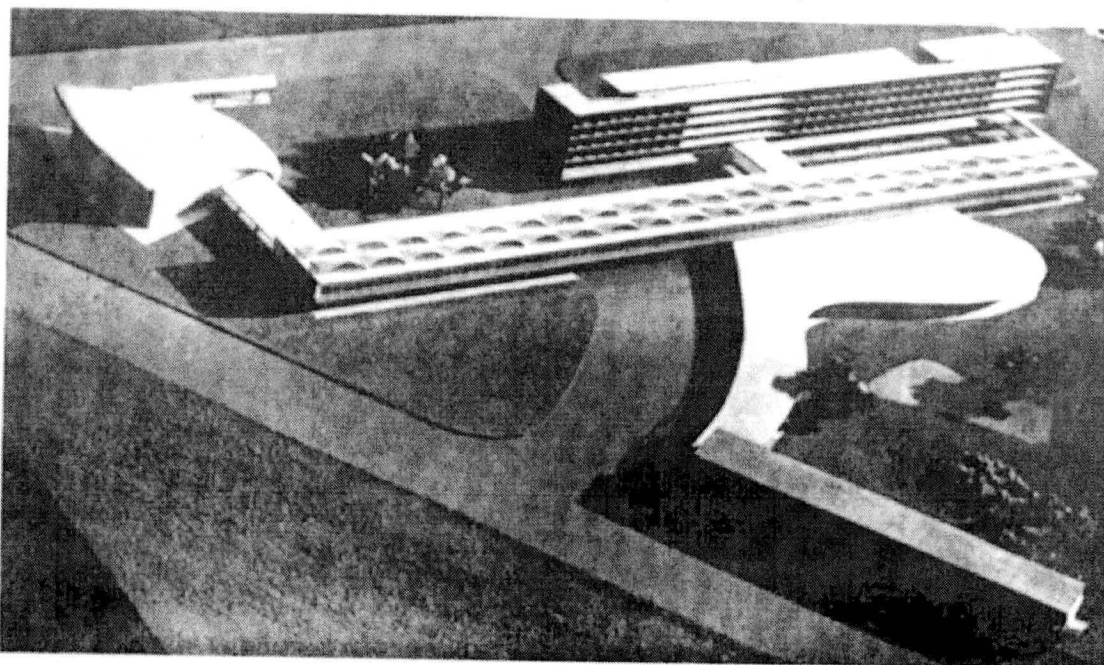


Fig. 1 Instituto do Professor Primário, USP. Alcides da Rocha Miranda e José de Souza Reis. Maquete. FROTA, Lélia Coelho. *Alcides Rocha Miranda: caminho de um arquiteto*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993. 229p. p.130.

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

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

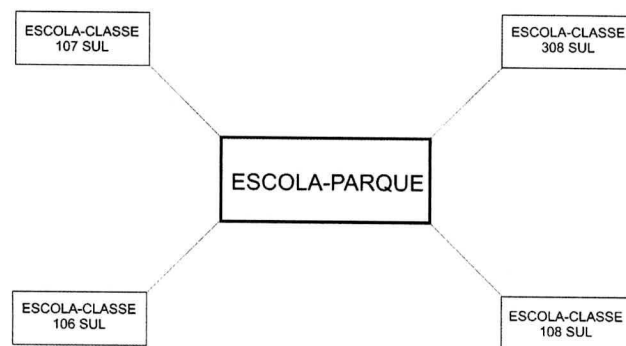


Fig. 2 Esquema de funcionamento do Centro Educacional de Brasília, 1960. Próprio autor.

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



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

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

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

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

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



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

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

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

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

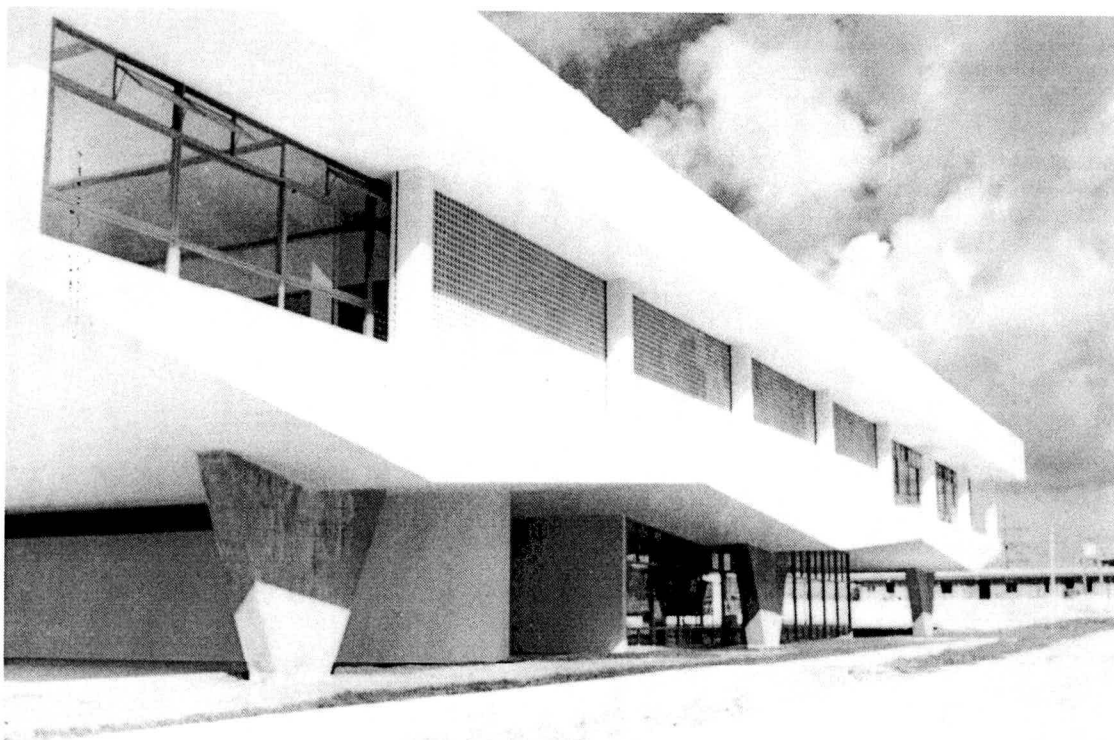


Fig. 5 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da escola-parque 307/308 Sul, 1960. Fotobrás, doação Ernesto Silva. DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)

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

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

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

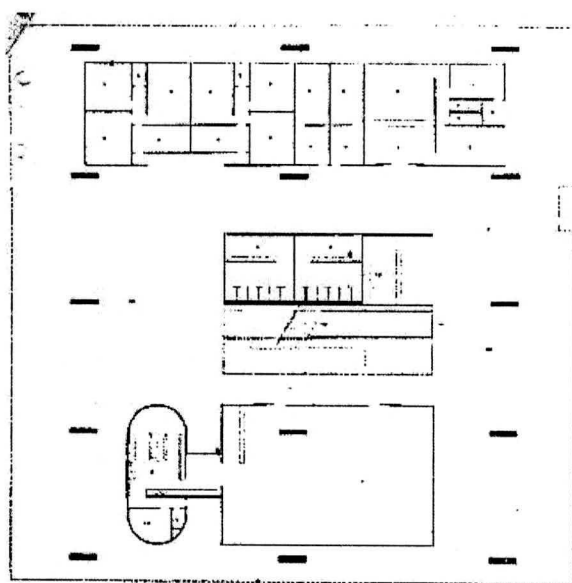


Fig. 6 José de Souza Reis, arquiteto. Pavilhão da escola-parque, 1959. Piso superior.
MÓDULO: Revista de arquitetura e artes visuais. Rio de Janeiro, 1960. vol. 04. out/1960. 42p. p.06.

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

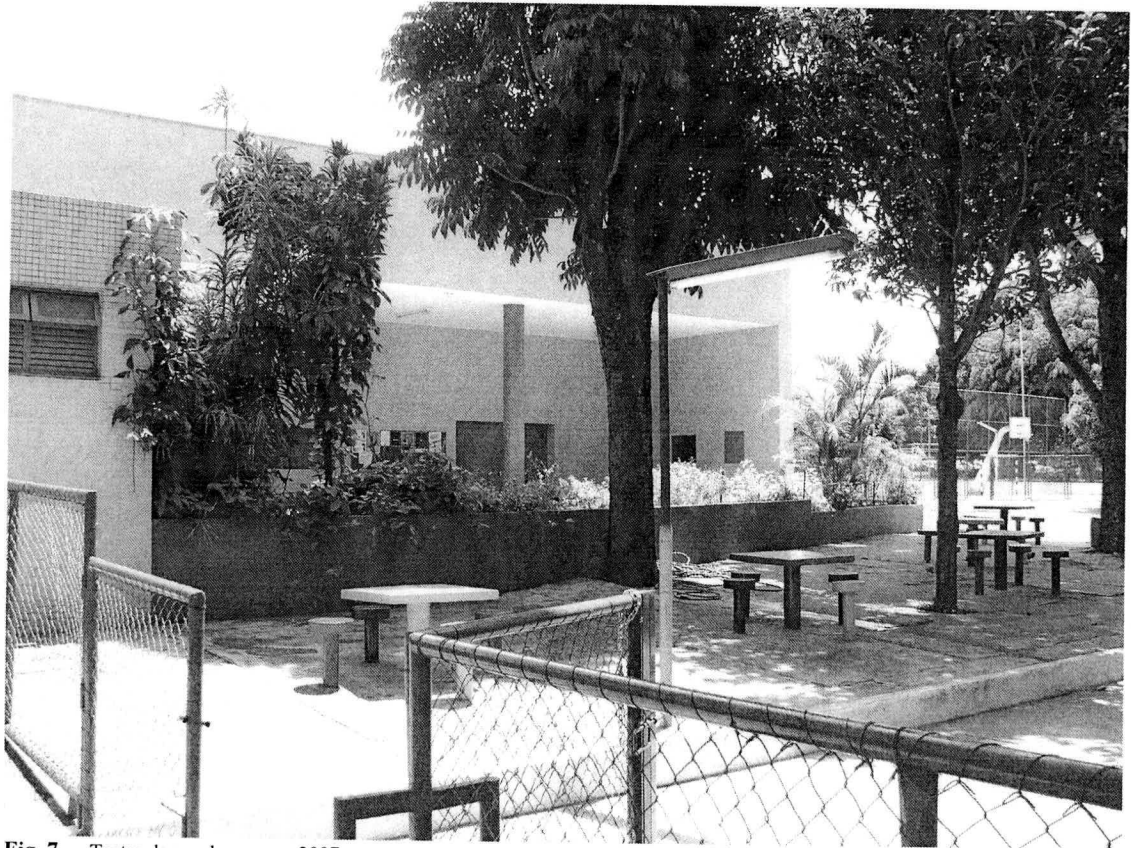


Fig. 7 Teatro da escola-parque, 2007.
Foto do autor.

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

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

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

porta de entrada.

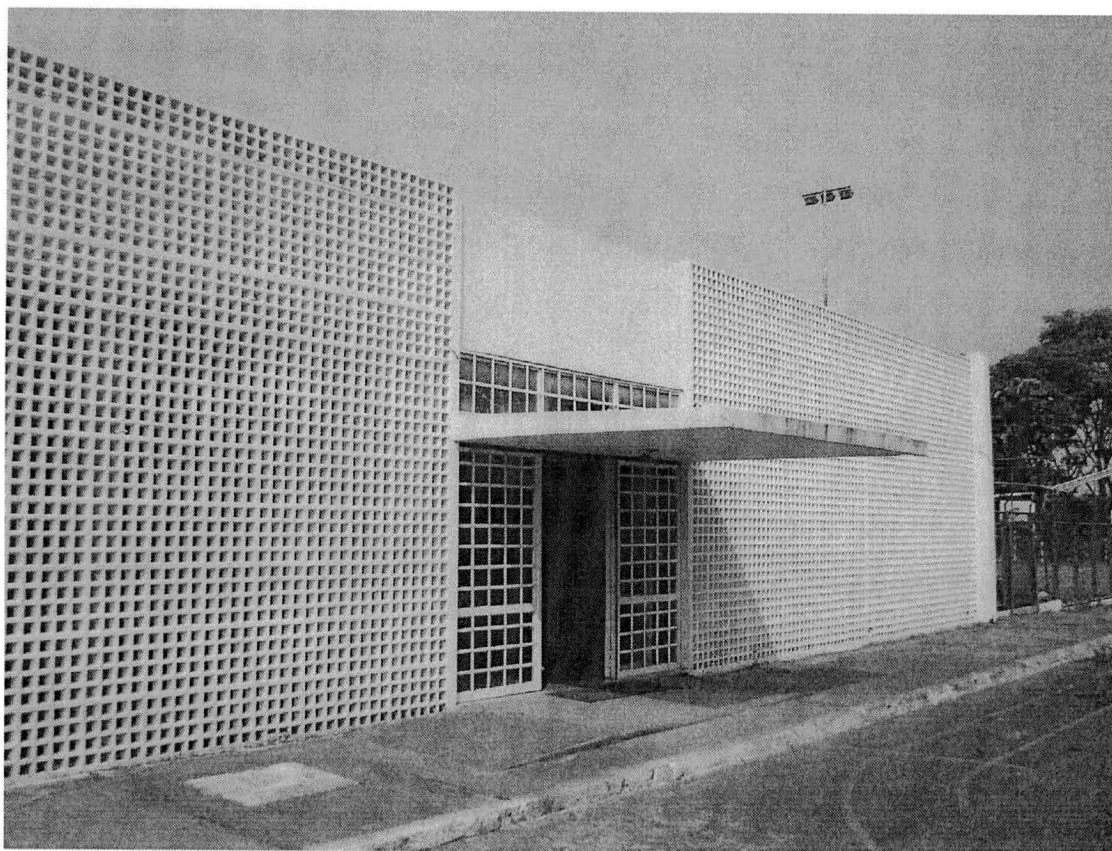


Fig. 8 Bloco de oficinas artísticas, 2006.
Foto do autor.

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



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

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

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



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

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

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

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

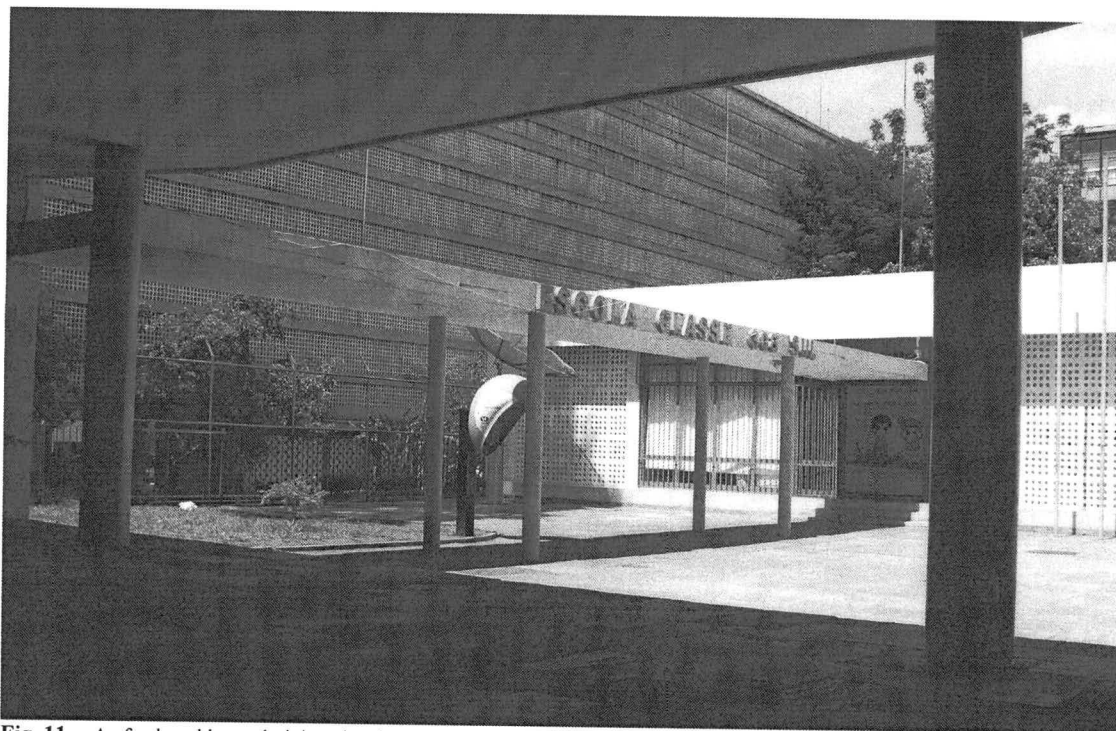


Fig. 11 Ao fundo, o bloco administrativo da escola-classe, 2007.
Foto do autor.

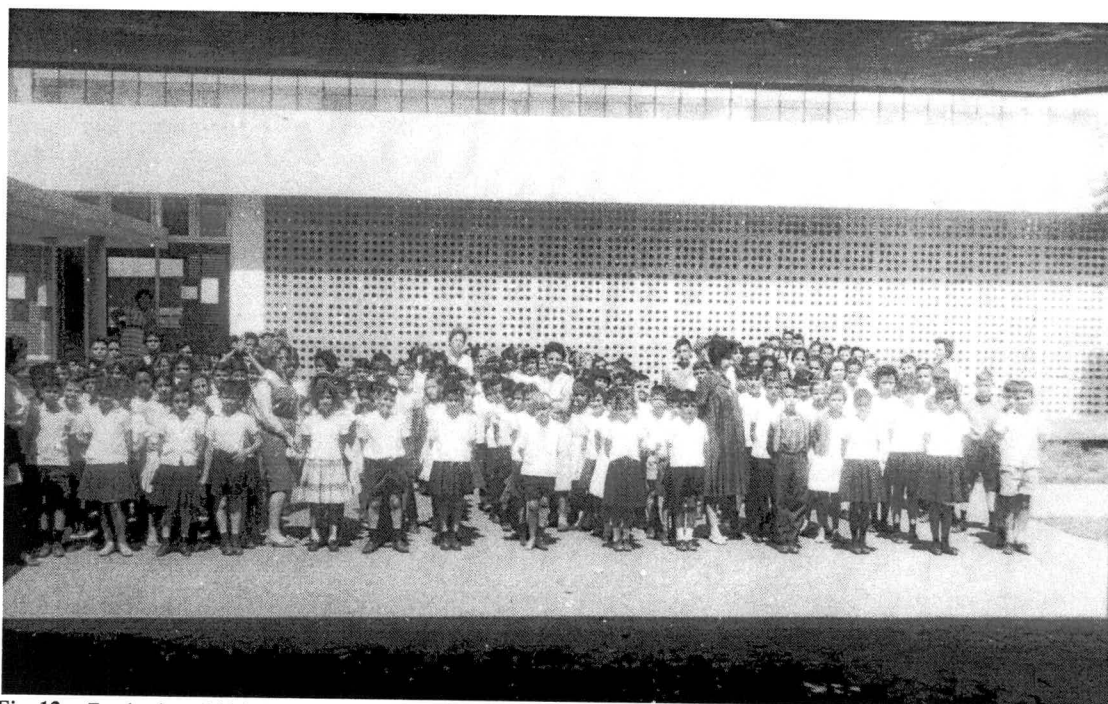


Fig. 12 Escola-classe 308 Sul, 1960(?). Autor desconhecido.
DEPHA. *Ampliações fotográficas: educação*. Brasília. Pasta 18. (33 folhas.)

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

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

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

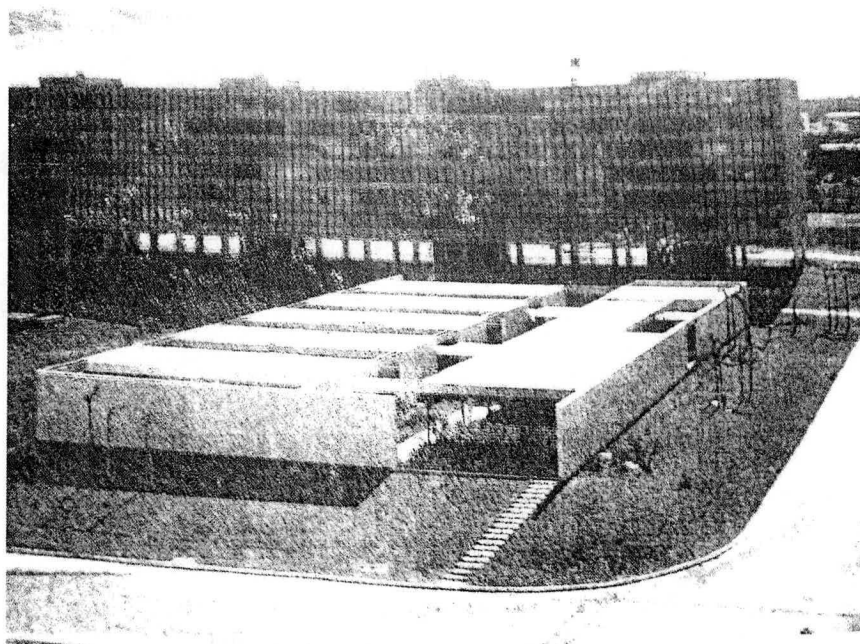


Fig. 13 Wilson Reis Netto, arquiteto. Escola-classe 114 Sul, 1961.
MÓDULO: Revista de arquitetura e artes visuais. Rio de Janeiro, 1963. N.º. 34. 47p. p.5.

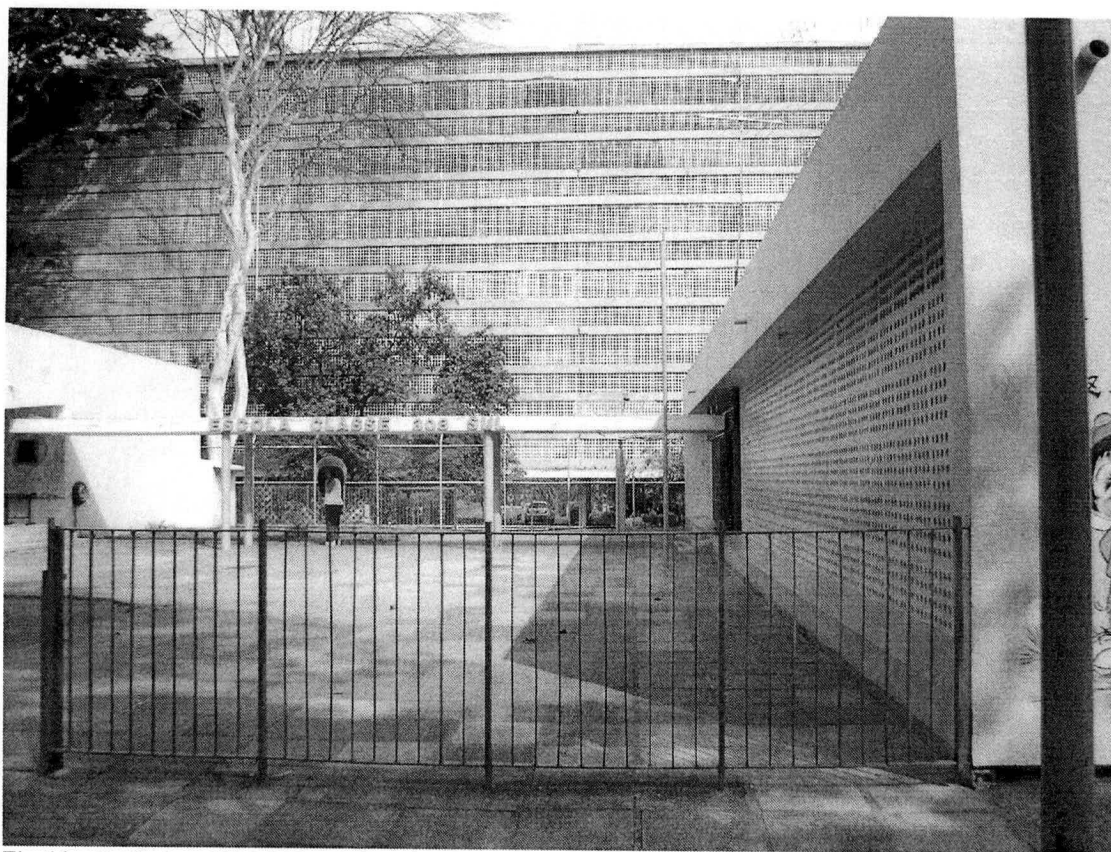


Fig. 14 Escola-classe 308 Sul. Vista do prédio administrativo, à direita, 2006.
Foto do autor.

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



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

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

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

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

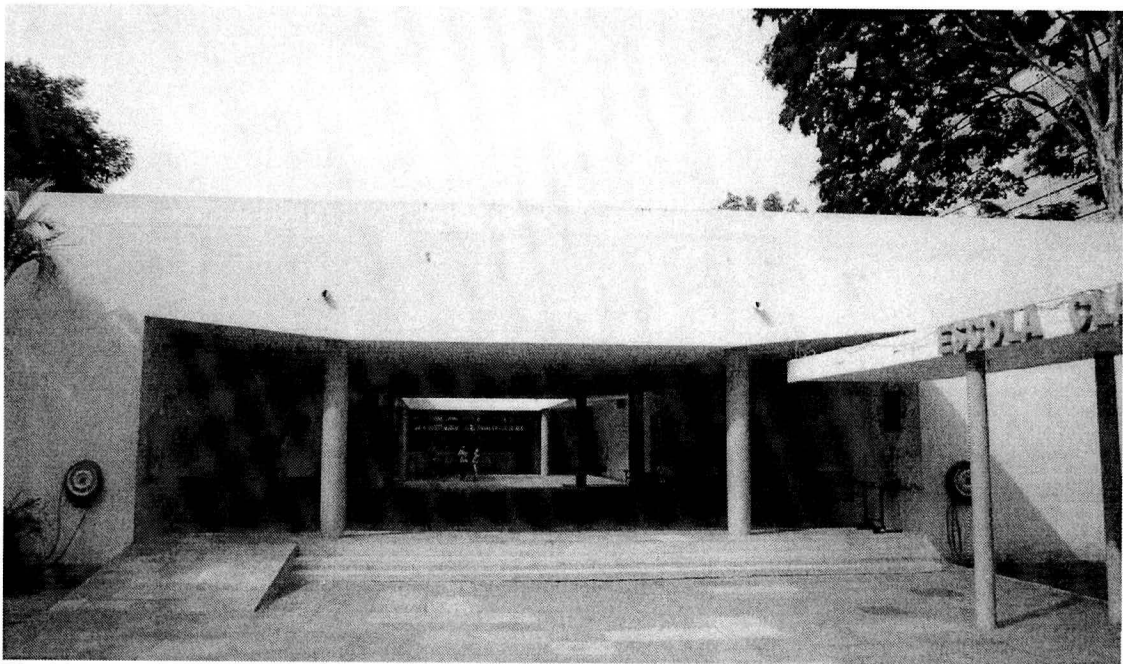


Fig. 16 Pavilhão escola-classe, 2006.
Foto do autor.

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

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

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

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

⁵(DEPHA,1988a)

1.2. O GRUPO ESCOLAR NOVA UTINGA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

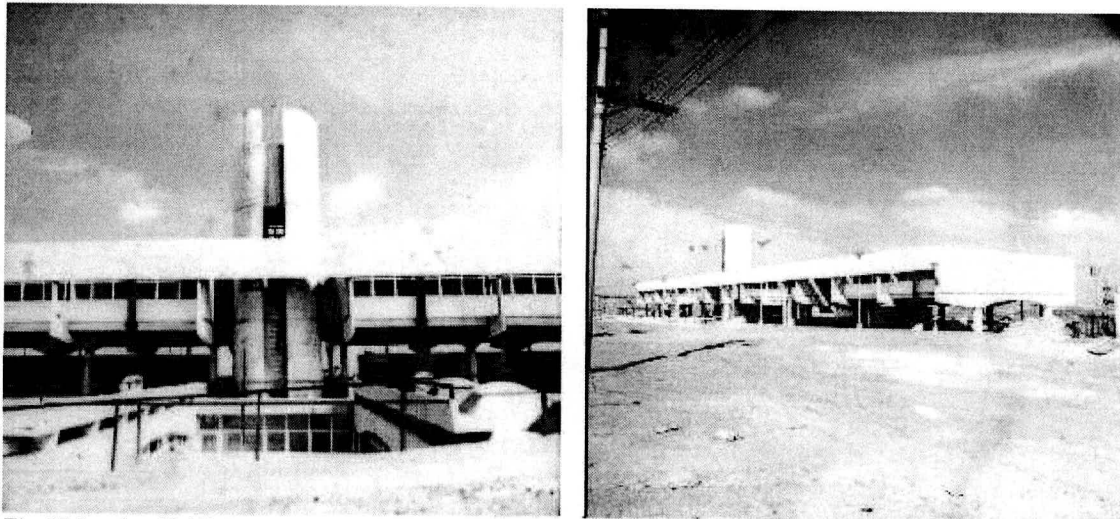


Fig. 17 (esq.) e 18 (dir.) Dario Montesano, arquiteto. Grupo Escolar Nova Utinga, 1972.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

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

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

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

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



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

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

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

1.2.1. SINTAXE ARQUITETÔNICA

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

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

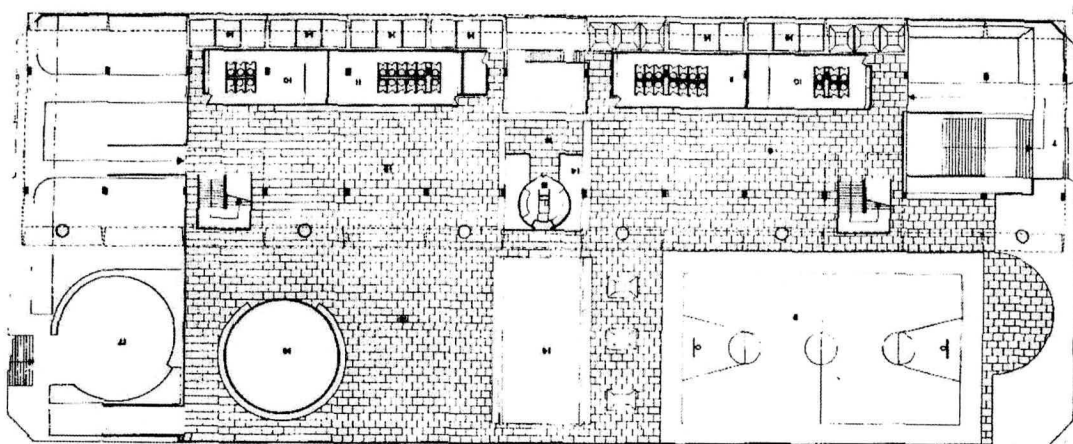


Fig. 20 Dario Montesano, arquiteto. GE Nova Utinga, 1972. Piso térreo, aberto à comunidade. MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p. 83-84.

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

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

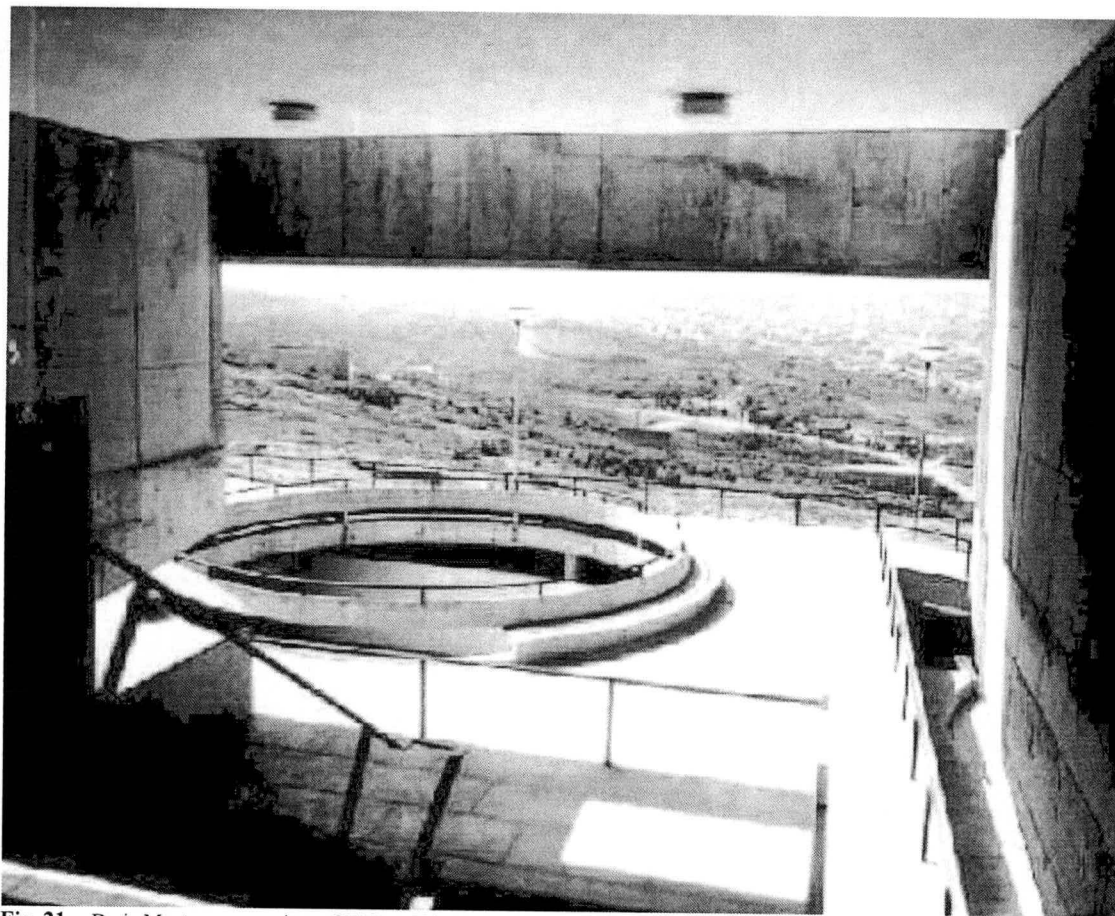


Fig. 21 Dario Montesano, arquiteto. GE Nova Utinga,, 1972. Vista do piso superior para os bancos em volta do círculo, no pavimento térreo.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

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

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

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

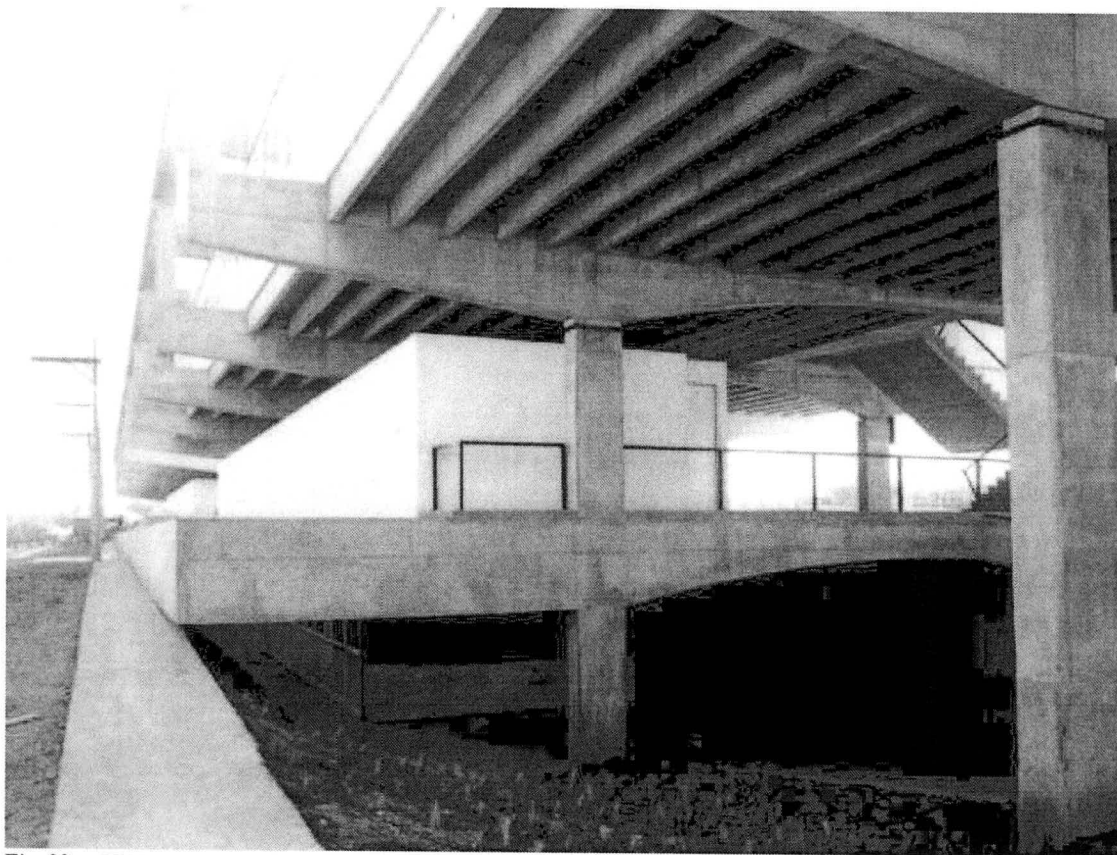


Fig. 22 GE Nova Utinga, 1972. Vista do pilotis. O volume em branco é o bloco de sanitários. Acervo pessoal de Dario Montesano.

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

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

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

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

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

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

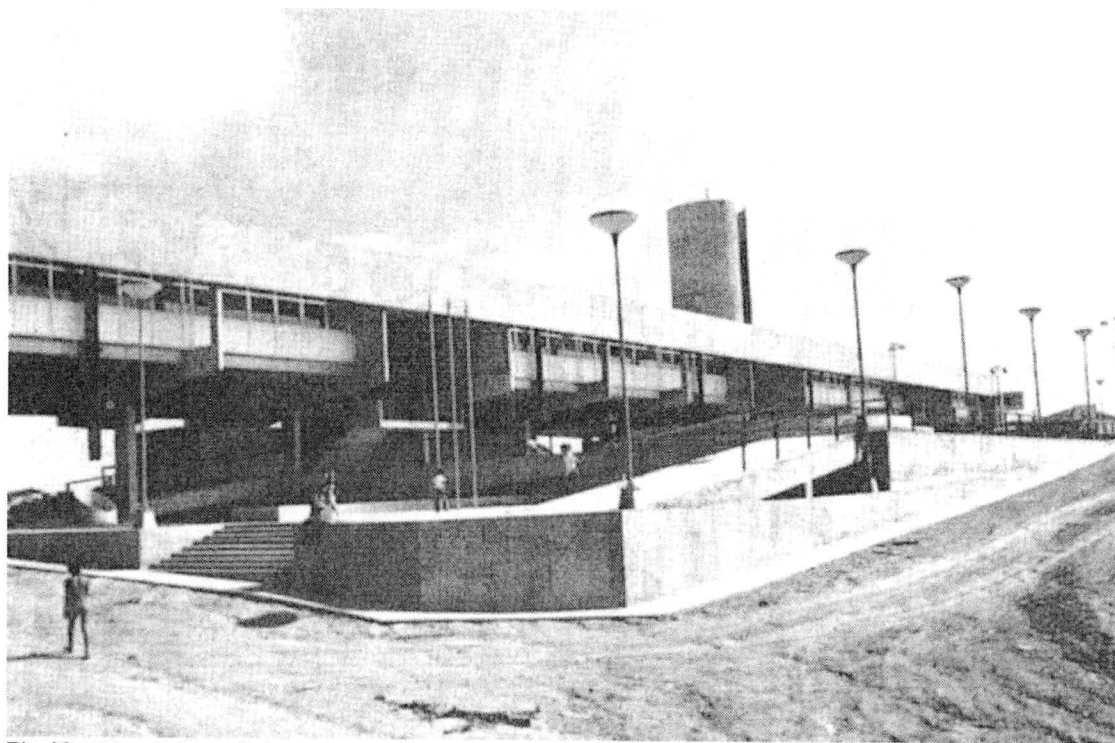


Fig. 23 Vista do Centro Cívico do GE Nova Utinga, 1972. Local planejado para uso público, não havendo distinção entre espaço da escola e espaço urbano.

DIRIGENTE CONSTRUTOR. *Os novos rumos da arquitetura escolar*. Junho de 1973. Vol IX, Nº 8. 72p. p.62.

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

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

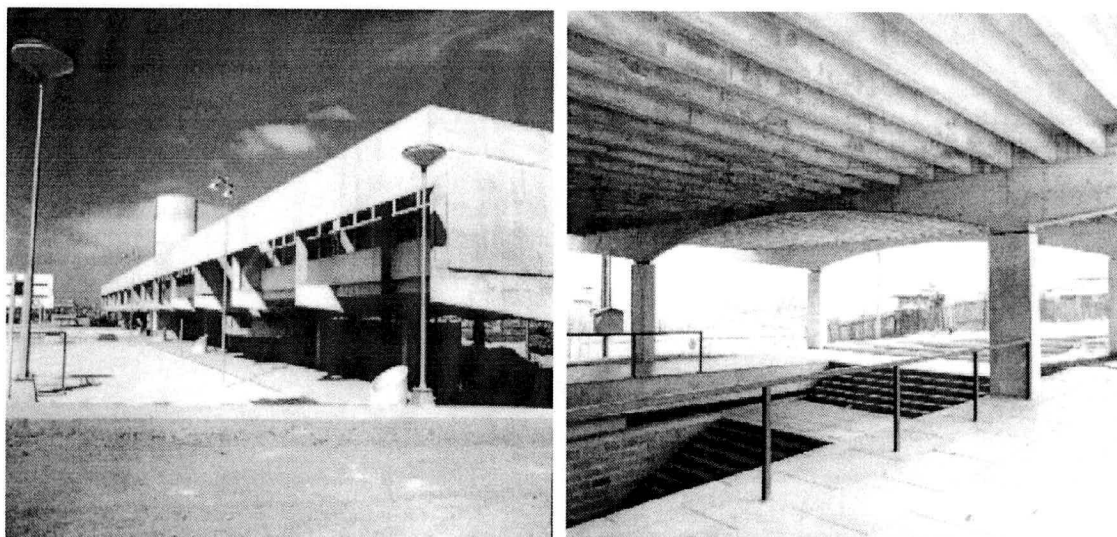


Fig. 24 (esq.) GE Nova Utinga, 1972. Não há separação entre o edifício e a comunidade. O térreo em pilotis integra ao espaço urbano.

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

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

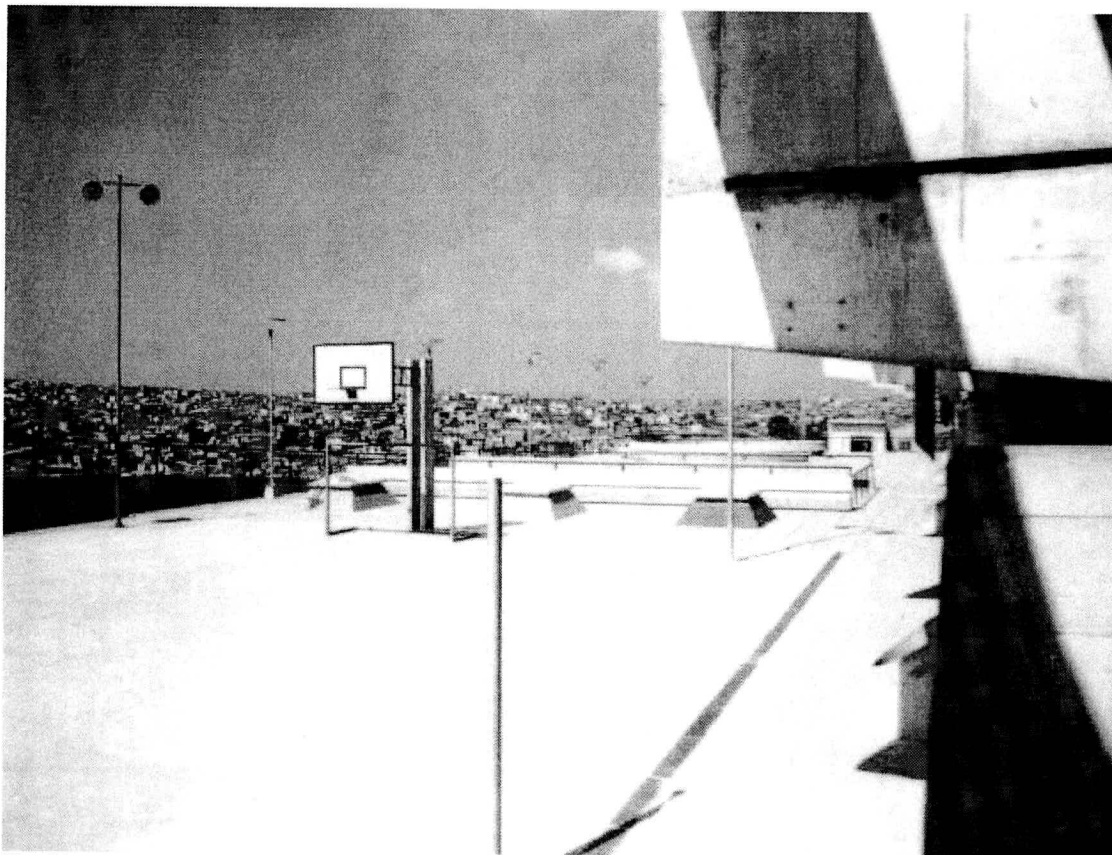


Fig. 26 GE Nova Utinga, 1972. Quadra poliesportiva, tendo ao fundo as três clarabóias de iluminação natural para o laboratório do piso inferior.
Acervo pessoal de Dario Montesano.

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

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

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

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

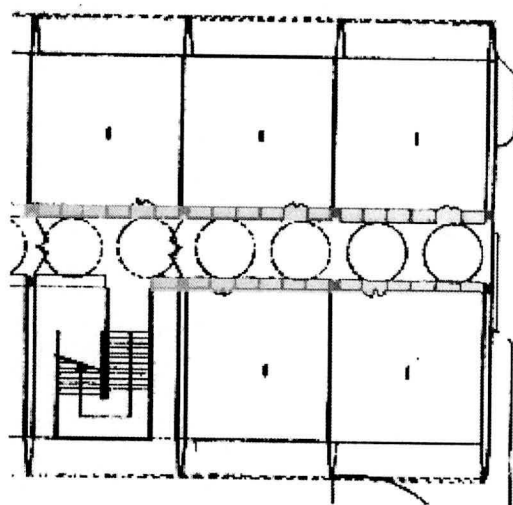


Fig. 27 GE Nova Utinga, 1972. Detalhe do piso das salas de aula. As linhas na cor laranja correspondem aos armários que atuavam também como limitador dos ambientes.¹⁰
MONTESANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese para obtenção do Título de Doutor. 1972a, 85p. p.83-84.

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

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

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

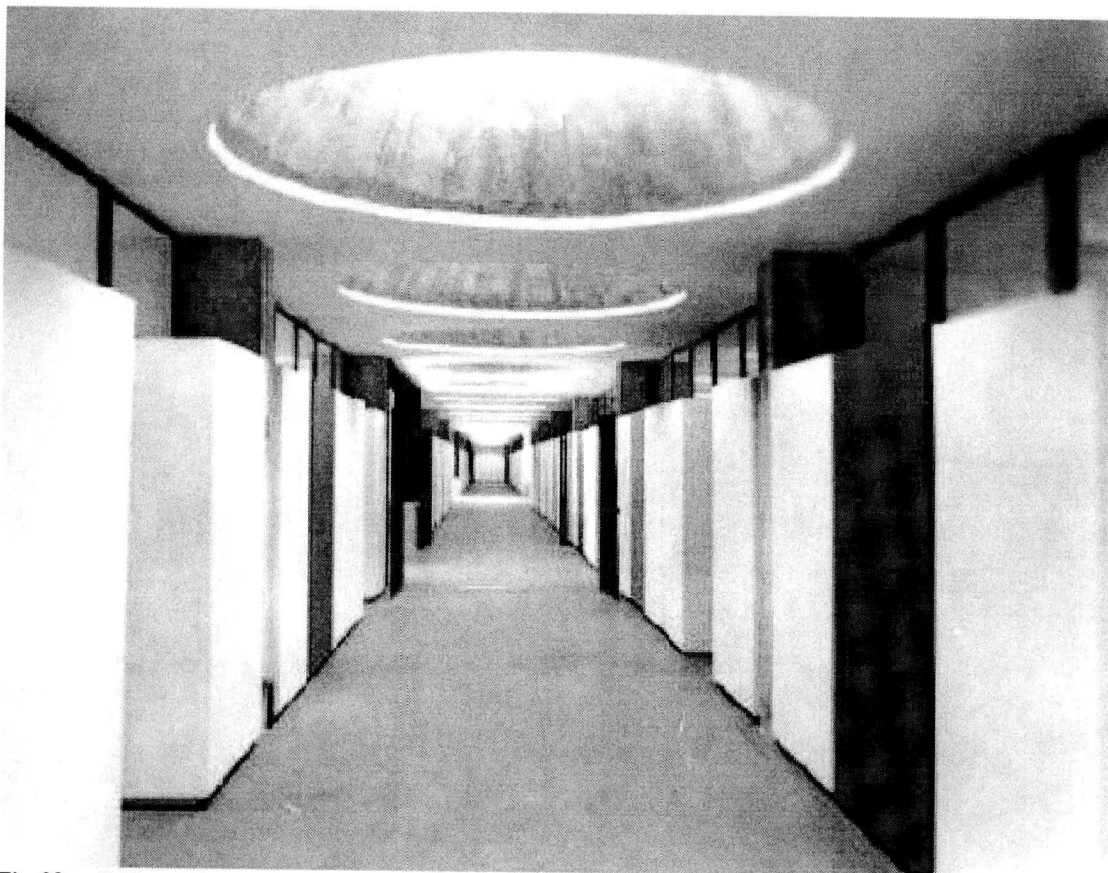


Fig. 28 GE Nova Utinga, 1972. Corredor do piso superior. As divisões são feitas pelos armários e por caixilhos acima deles. Acervo pessoal de Dario Montesano.

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

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

capítulo 2

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: TEORIA E PRÁTICA

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

2.1. ANÍSIO TEIXEIRA

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

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

...se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (TEIXEIRA *et al*,2006)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O sistema *platoon* (ou de pelotões, grupos de crianças) nasce em Detroit, nos Estados Unidos, e buscava entre os educadores mais progressistas da época, como Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941) e posteriormente John Dewey, por meio de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar norte-americana. Propunha, ainda, que as novas exigências da vida e do progresso da sociedade fossem incorporadas à escola para torná-la também mais econômica, graças a uma maior eficiência no uso de seus espaços e à otimização de seus recursos. O que caracteriza o sistema *platoon* é a simultaneidade de uso de salas, tendo por base uma divisão de dois grandes blocos de *platoons*, ou pelotões, em atividades fundamentais (*home-room-subjects*), em que as crianças recebem a instrução básica do ensino fundamental, e

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO

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

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

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

Célia Dórea indica que o Carneiro Ribeiro era uma escola

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

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

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

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



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

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

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

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

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

2.2.1. SINTAXE ARQUITETÔNICA

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

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

¹⁵ BRUAND:120

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



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

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

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

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

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

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



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

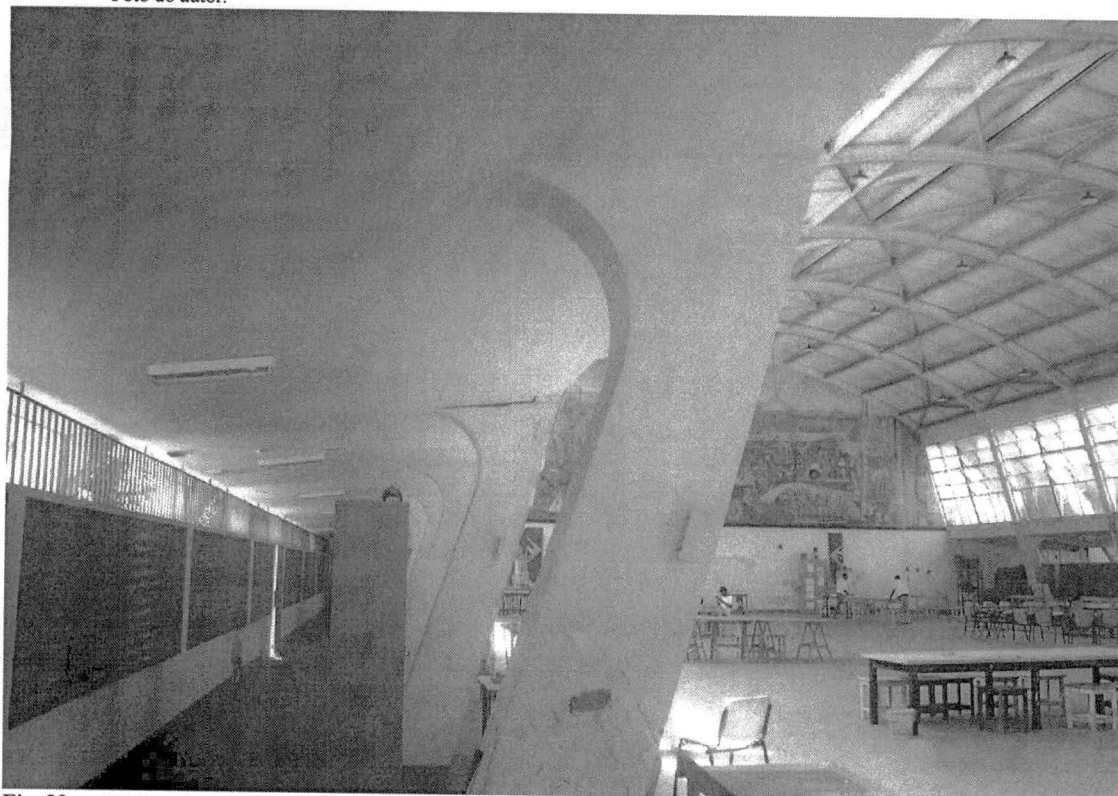


Fig. 32 CE Carneiro Ribeiro. Pavilhão de oficinas da escola-parque, 2006.
Foto do autor.

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

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

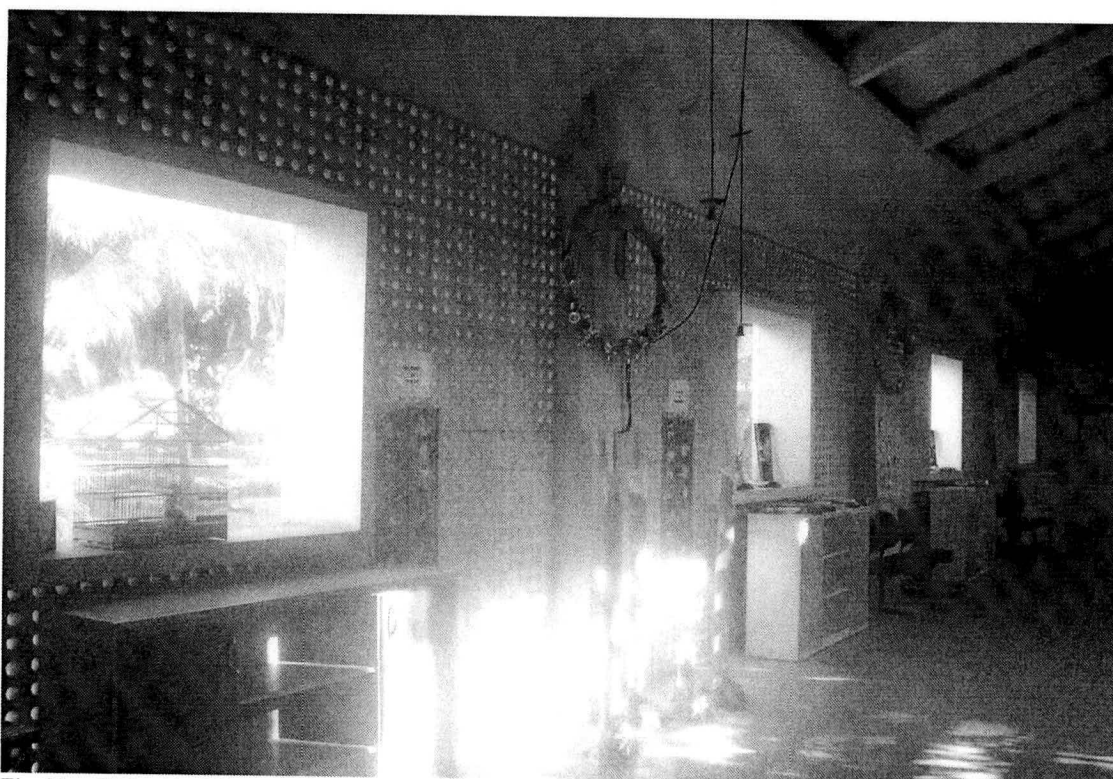


Fig. 33 CE Carneiro Ribeiro. Pavilhão de exposições e administração da escola-parque, 2006.
Foto do autor.

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

¹⁹ FROTA:122

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

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

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

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

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

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



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

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

²⁰ O teatro possui 560 lugares.

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

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

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

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

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

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

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

²³ "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." (Duarte, 1951:06)

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

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

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

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

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

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

2.3. HÉLIO DUARTE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

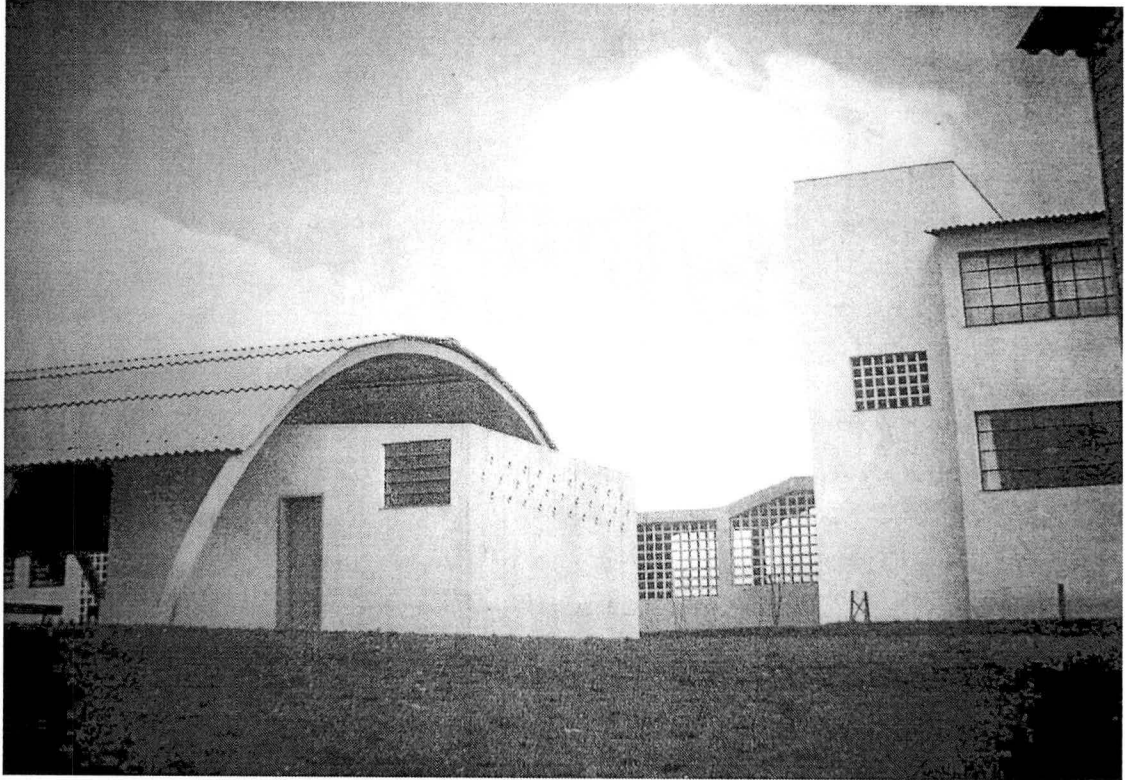


Fig. 35 Hélio Duarte, arquiteto. Grupo Escolar Murtinho Nobre, Vila Monumento, 19.51. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p. 13.

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

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

²⁶ HABITAT, 1951:06

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

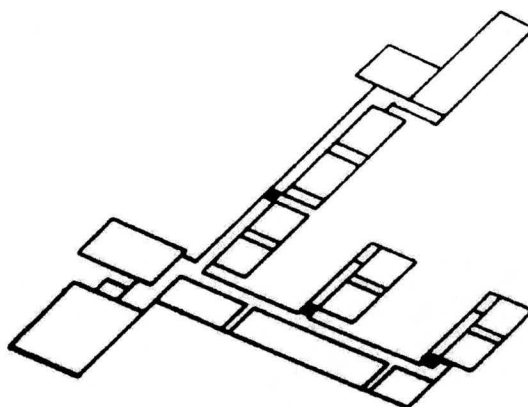


Fig. 36 Modelo de planta para escola projetada em função dos requisitos de higiene. MELLO, Suzy de. *Escolas elementares: tese a concurso de livre docência da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1970. 193p. p.66.

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

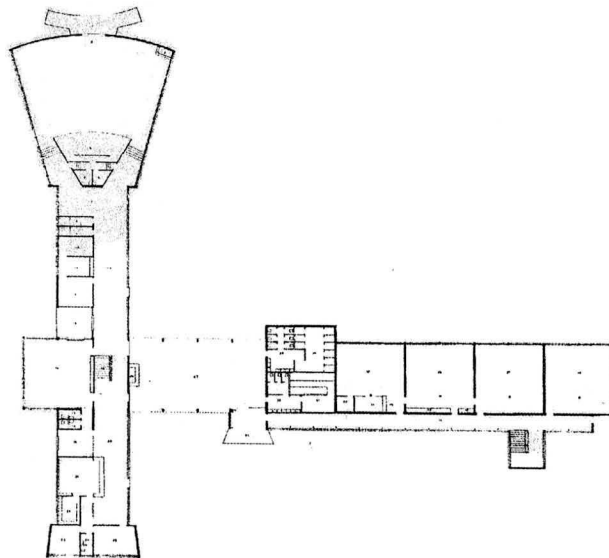


Fig. 37 Roberto Tibau, arquiteto. Planta do Ginásio de Santo Amaro, 1951. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.28.

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

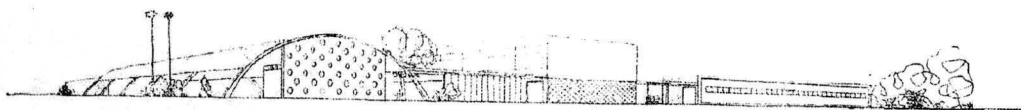


Fig. 38 Eduardo Corona, arquiteto. Grupo Escolar Reinaldo Ribeiro da Silva, Vila Anastácio, São Paulo. HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.39.

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

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

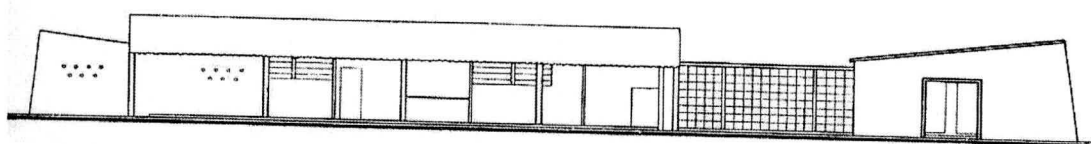


Fig. 39 Roberto Mange, arquiteto. Parque Infantil, Ipiranga.
HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.24.

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

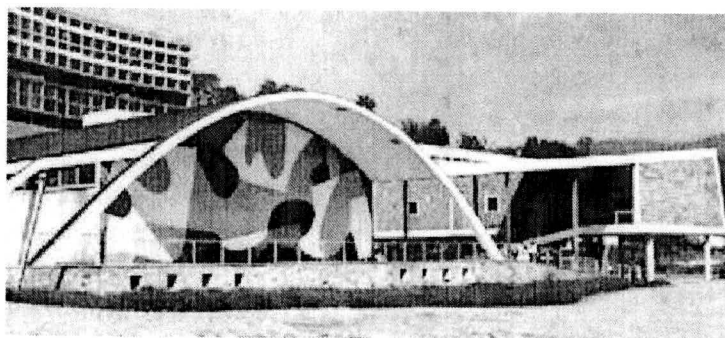


Fig. 40 Affonso Eduardo Reidy, arquiteto. Escola do Conjunto Residencial do Pedregulho, 1950.
CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p. p.36.

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

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

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

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

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

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

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

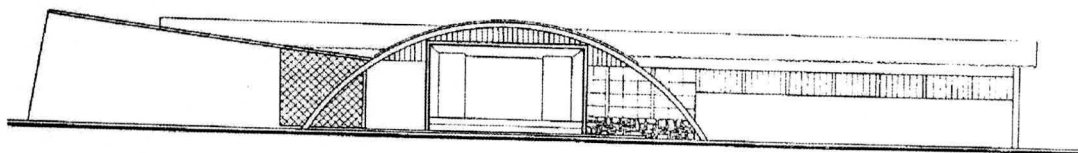


Fig.41 Roberto Mange, arquiteto. Parque Infantil, Ipiranga.
HABITAT: Revista de arquitetura. São Paulo, 1951. n° 04. p.24.

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

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

capítulo 3

PROPOSTAS ARQUITETÔNICAS

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

3.1. ESCOLA CARIOCA DE ARQUITETURA

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

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

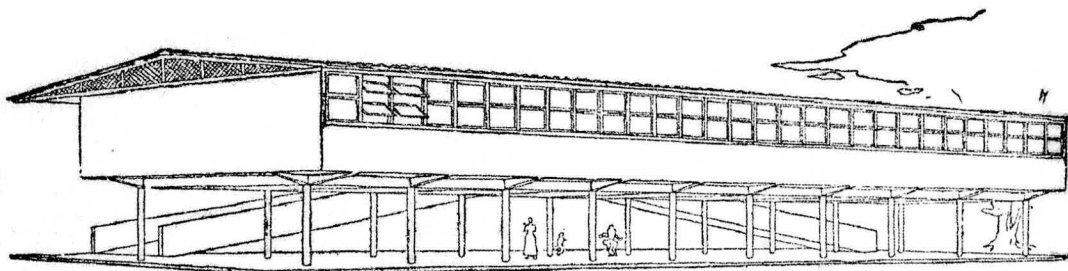


Fig. 42 Lúcio Costa, arquiteto. Escola para a Vila de Monlevade-MG, 1936. COSTA, Lúcio. *Sobre arquitetura*. Vol.1. Porto Alegre: Centro dos Estudantes niversitários de Arquitetura, 1962. 359p. p.50.

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

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

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

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

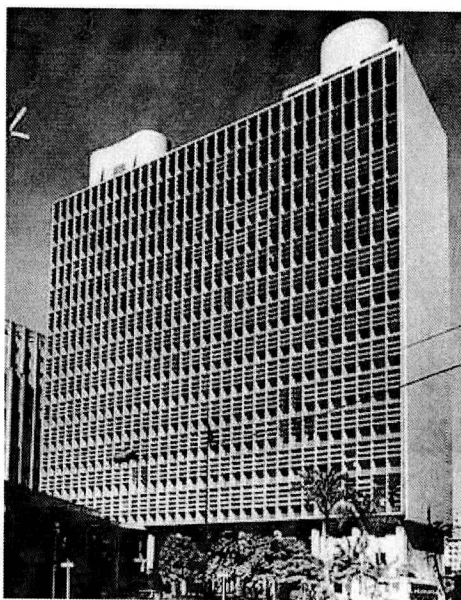


Fig. 43 Lúcio Costa, Affonso Reidy, Jorge Moreira, Carlos Leão, Ernani Vasconcellos e Oscar Niemeyer, arquitetos. Ministério da Educação e Saúde, 1936-1943.
COMAS, Carlos Eduardo Dias. *A máquina para recordar: Ministério da Educação no Rio de Janeiro, 1936/45*. In: Vitruvius: universo paralelo de arquitetura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

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

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

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

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

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

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



Fig. 44 Oscar Niemeyer, arquiteto. Colégio Cataguases, 1942.
COUTO, Thiago Segall. *Patrimônio modernista em Cataguases: razões de reconhecimento e o véu da crítica*. In: Vitruvius: portal de arquitetura. Texto especial 264. nov./2004.
<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp264.asp>

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

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

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

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

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

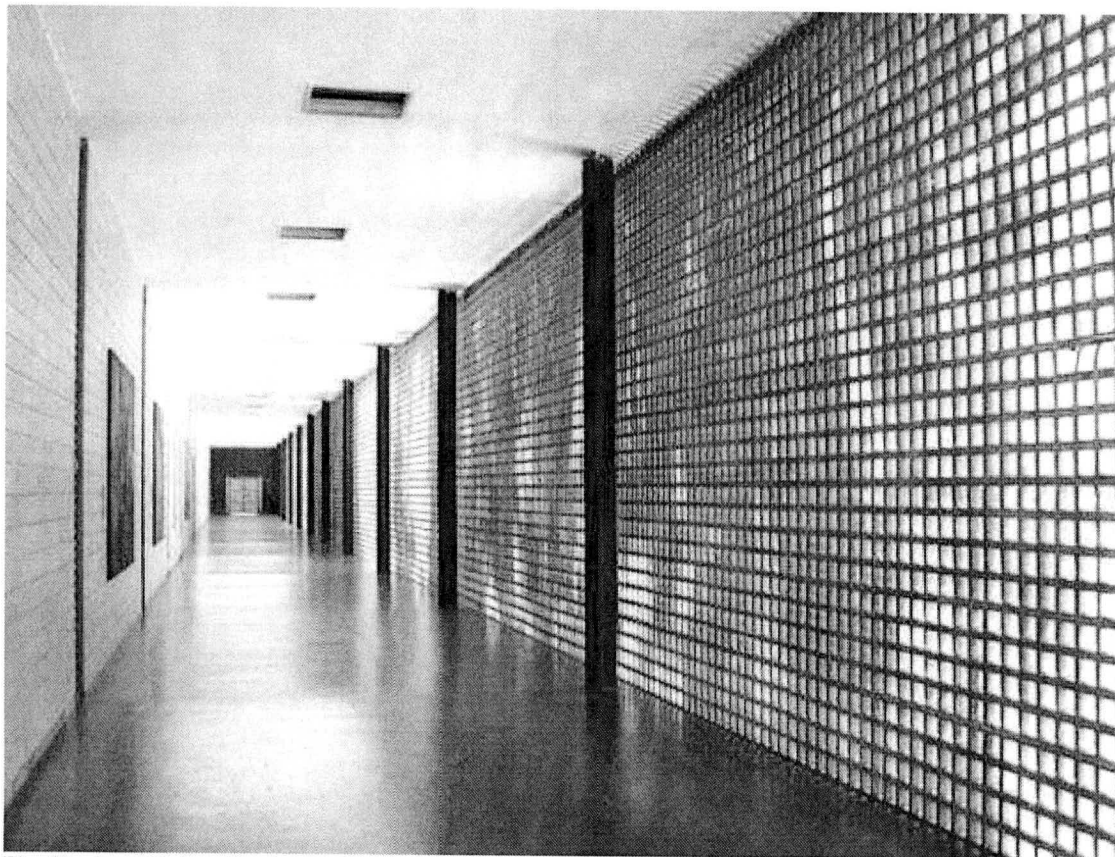


Fig. 45 Jorge Machado Moreira, arquiteto. Edifício da FAU-UFRJ, 1957.
OLIVEIRA, Olivia de, BUTIKOFER, Serge. *Uma viagem pela arquitetura brasileira*. In: Vitruvius: universo paralelo de arquitetura e urbanismo. Arqtextos 064.2001, set. 2005. http://www.vitruvius.com.br/arqtextos/arq064/arq064_01.asp

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

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

3.2. ESCOLA PAULISTA DE ARQUITETURA

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

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

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

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

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

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

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

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

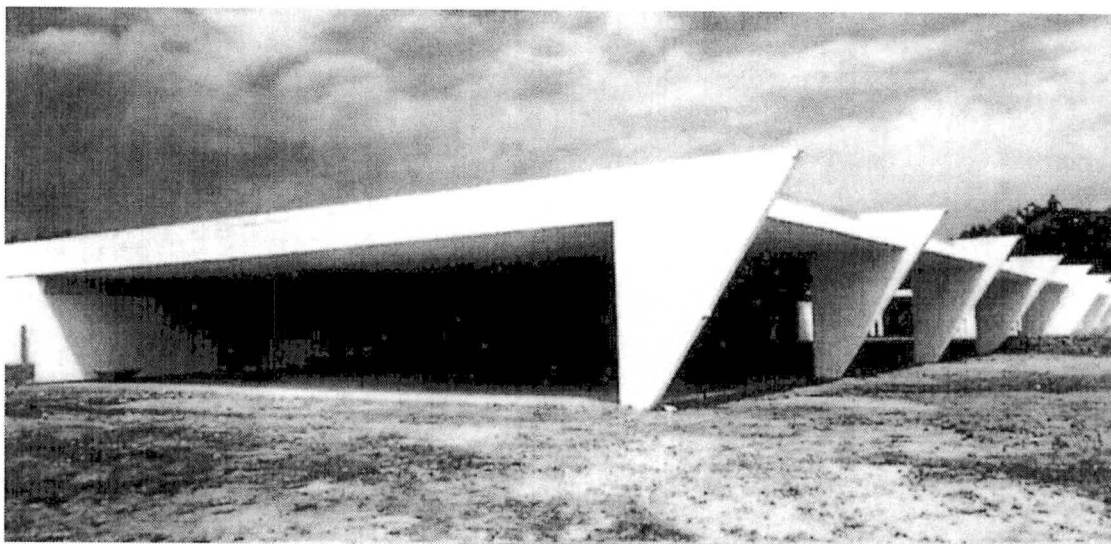


Fig. 46 Vilanova Artigas, arquiteto. Ginásio de Itanhaém, 1960-1961. CAVALCANTI, Lauro. *Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura, 1928-1960*. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 468p. p.143.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

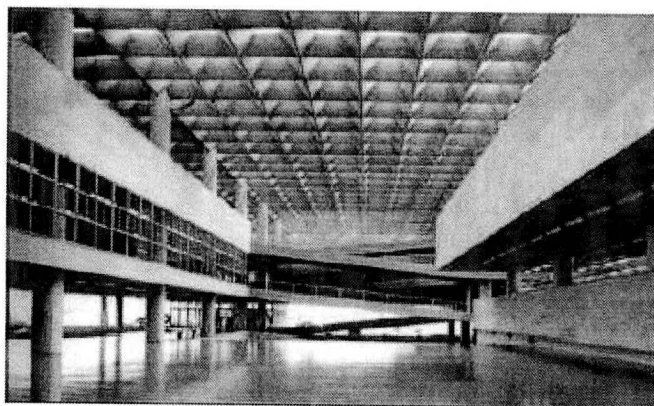


Fig. 48 Vilanova Artigas, arquiteto. Edifício da FAU-USP. Pátio interno e vista das rampas: ponto de encontro, de passagem e apreciação.
BUZZAR, Miguel. *Arquitetura moderna brasileira como representação: o caso da FAUUSP*. Artigo para o II Seminário DOCOMOMO São Paulo. São Paulo, 2005. 21p.

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

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

às áreas de convivência.

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

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

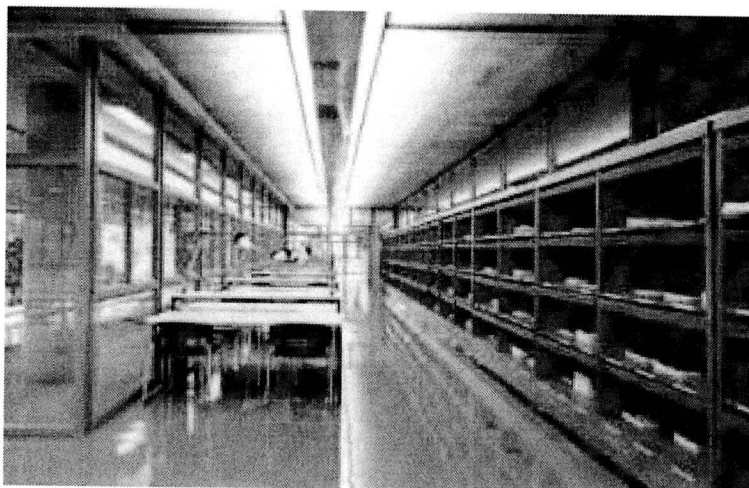


Fig. 49 Vilanova Artigas, arquiteto. Biblioteca da FAU-USP, 2006.
Portal da biblioteca da FAU/USP. <http://www.usp.br/fau/biblio/index.html>

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

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

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

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

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

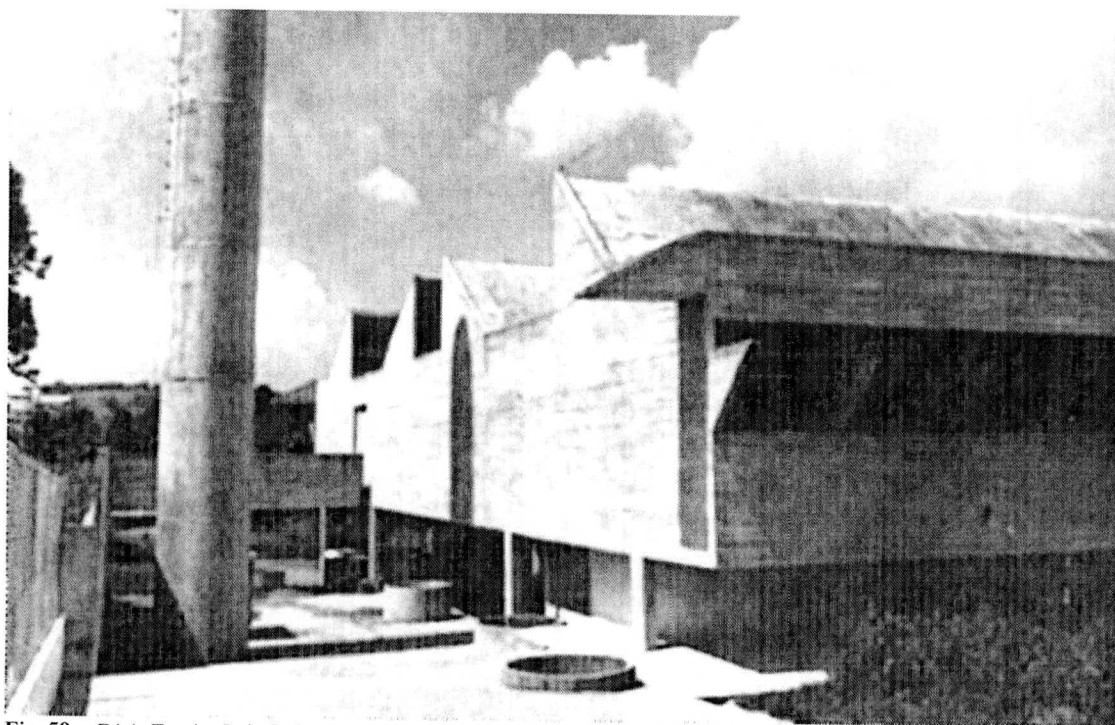


Fig. 50 Décio Tozzi e Luiz Carlos Ramos, arquitetos. EEPG Jardim Ipê, 1967. XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p.88.

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

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

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

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

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

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

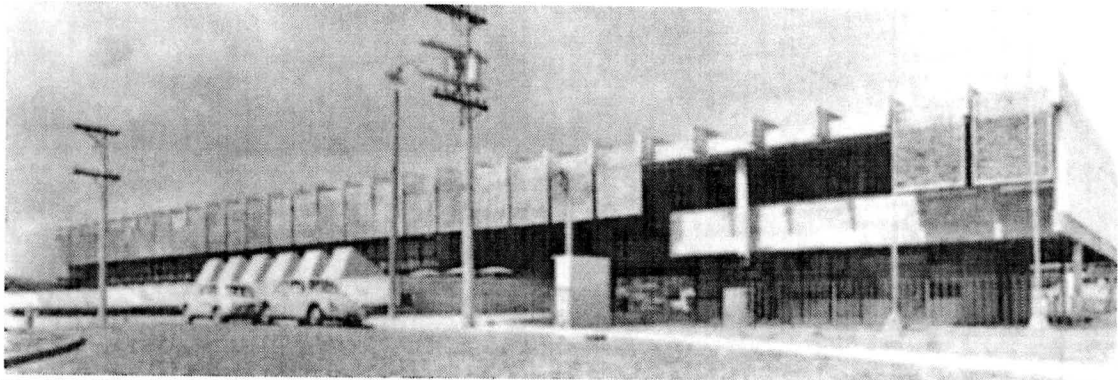


Fig. 51 Ubyrajara Gilioli, arquiteto. EEPG Luiza Collaço Queiroz Fonseca, 1966.
XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p. 82.

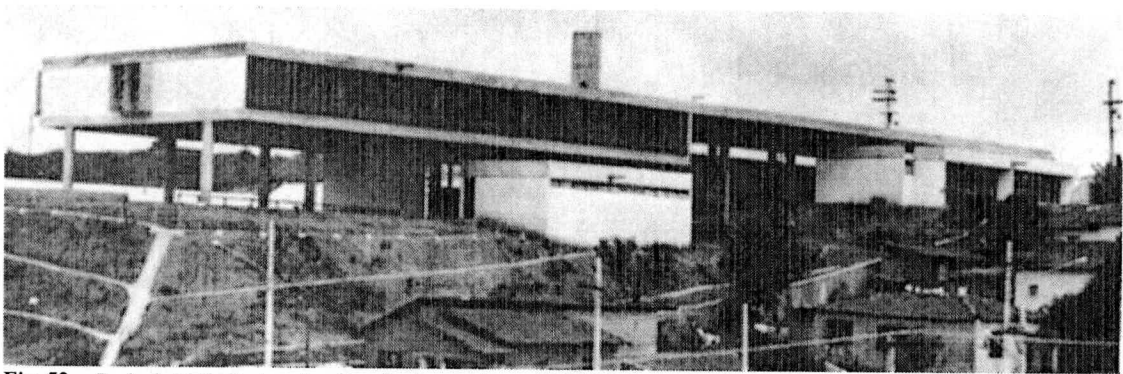


Fig. 52 Paulo de Mello Bastos e Leo Bomfim Jr., arquitetos. EEPG Mario Martins de Almeida, 1966.
XAVIER, Alberto., LEMOS, Carlos., CORONA, Eduardo. *Arquitetura moderna paulistana*. São Paulo: Pini, 1983. 251p. p. 84.

capítulo 4

ASPECTOS COMPARATIVOS

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