

às margens da educação

às margens da educação

heloisa bento ribeiro

Trabalho Final de Graduação apresentado à Faculdade de
Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo em
dezembro de 2019.

Orientação: Karina de Oliveira Leitão

Projeto Gráfico: Sofia Tomic e Heloisa Bento Ribeiro
Revisão dos textos: Pedro Lang Augustin

**Aos meus pais, Roselei e Pedro,
por serem a base de todo meu processo educativo**

agradecimentos

Agradeço a todos que comigo seguiram nesse longo caminho educativo.

Agradeço aos meus pais Roselei e Pedro pelo início, pela presença tão amorosa nesse processo e por sempre terem acreditado nos caminhos que escolhi.

À minha família, pelas raízes profundas que me trouxeram a tantos questionamentos quanto a educação. Em especial, aos meus avós Idalina e Jorge, a minha madrinha Daniela e minhas tias Tereza, Cida e Lúcia, por todo cuidado ao longo da vida.

À Sofia, pelo amor e pelos olhares tão sensíveis ao mundo. A concretização deste trabalho só foi possível por seus olhares traduzidos nas fotografias e no projeto gráfico aqui presentes.

Ao Pedro Lang, pela partilha deste processo e pela revisão final dos textos.

Às minhas amigas de vida Rai e Bia Navarro, pelo encontro e pela trajetória que construímos.

Aos meus amigos de FAU, que tanto contribuíram nas discussões que sustentam esse trabalho: Gallulu, Lou, Yas e Bá. Aos amigos Micael, Paula, Lahayda, Letícia tão importantes no percurso fauano. A todos que estiveram comigo no GFAU, movimento tão significativo para a minha formação política.

Aos professores da FAU, em especial ao Alexandre Delijaicov, pelos ensinamentos sobre projeto escolar, ao Jorge Bassani, pelos aprendizados no processo na Ilha do Bororé, à Karina Leitão, pela orientação no presente trabalho e pelo afeto que atribuiu a este processo. Agradeço ainda à Beatriz Goulart, que sua essência de professora leve tantos ensinamentos ao mundo, quanto estes a mim

chegaram. Ao Adriano Bechara e ao Ateliê, por todas as conversas e leituras que com ele e ali se deram e com as quais tanto aprendi.

Aos funcionários da FAU, tão importantes para a sustentação pedagógica desta Universidade, em especial, à Rose, por todos esses anos de apoio e carinho.

Agradeço à Escola Estadual Adrião Bernardes, em especial ao professor José Carlos e aos estudantes do projeto: Beatriz Santos Lima, Yasmin Fernandes Santana, Otávio de Oliveira Nogueira, Giovanna dos Santos Rezende, Ana Carolina Rodrigues da Silva, Marco Antonio Araújo dos Santos, e tantos outros, dos quais os nomes não consegui coletar a tempo da finalização deste caderno mas que são tão sujeitos deste processo.

À associação de moradores da Ilha do Bororé (AMIB), à Casa Ecoativa, em especial ao Jaison Lara pelo protagonismo neste trabalho, e demais moradores. Esse trabalho não seria possível sem uma comunidade que sustente a educação.

Agradeço, novamente, àqueles que aceitaram compor minha banca avaliativa: Beatriz Goulart, Jaison Lara e Jorge Bassani, grandes referências com as quais sou grata de partilhar essa finalização.

A todos aqueles que no caminhar, caminharam junto, e que portanto, são parte do espaço que me constitui.

sobre

mar.gem (s.f)

1. espaço branco em volta de folha de texto
2. beira de rio, lago, etc.
3. espaço, oportunidade. (fonte: dicionário Houaiss)

espaço situado no contorno externo imediato de algo; borda, limite externo, periferia. (fonte: dicio.com.br)

Ainda criança, aos sete anos, vi chegar ao bairro onde morava, na Cidade Dutra, Zona Sul de São Paulo, uma construção, que daria lugar a um CEU. Nós, crianças, atribuindo as imagens por nós reconhecíveis, nos questionávamos quão longe deveria ser uma rua para o alcance do céu.

O CEU Cidade Dutra (Centro Educacional Unificado) surgiu transformando o bairro. Vi pessoas começarem a frequentar aquele lugar além das salas de aula, no teatro, na piscina, nas atividades diversas que aquele espaço possibilitava.

A imagem do terreno baldio em construção permaneceu no meu imaginário. Entrei na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo com o desejo de transformar espaços, espaços férteis para a transformação de pessoas e de suas dinâmicas. Me vi nos estudos de arquitetura escolar e nesse caminho compreendi que o espaço educativo estava nos entremeios das relações humanas, além das margens da escola. No caminho para entender qual era essa “rua” que levava ao alcance efetivo do espaço educativo, percebi que os projetos arquitetônicos isolados não trariam respostas. Estas só seriam alcançadas se comunicadas por aqueles que constituem os espaços, que o apreendem de vivências e memórias.

Nesse processo, em uma busca pelas raízes das minhas vivências na Zona Sul de São Paulo, encontrei a Ilha do Bororé. As represas Billings e Guarapiranga eram elementos presentes nas minhas memórias, mas

nunca tinha atravessado suas margens. Na travessia da Billings, cheguei ao Bororé. Meu primeiro contato com aquele lugar, no extremo Sul de São Paulo, em uma Área de Proteção Ambiental (APA Bororé-Colônia), se deu por meio da Casa Ecoativa, coletivo de cultura, meio ambiente e educação localizado em uma antiga casa de funcionários da EMAE (Empresa Metropolitana de Águas e Energia), empresa responsável pela construção das represas. Na apreensão das dinâmicas do local, a Ecoativa mostrou-se um importante agente nos processos educativos, realizando atividades com a Escola Estadual Adrião Bernardes e com o Centro de Educação Infantil Luiza Sophia Roschel, assim como com outros sujeitos do Bororé e do Grajaú.

Do meu primeiro contato com o Bororé, em 2016, fui em 2018 participar do Grupo de Extensão Grajaú, do GEMAP (Grupo de Monografias da FAU-USP). Os projetos de mapeamento com a E.E Adrião Bernardes e Ecoativa tiveram dois momentos: a territorialização por meio do mapeamento e a apreensão de aspectos da memória deste processo para a construção de um memorial.

Diante dos meus questionamentos acerca do espaço educativo e das dinâmicas percebidas naquele lugar, surgiram os estudos de projeto do presente trabalho. Naquele momento, os moradores do Bororé juntamente com a AMIB (Associação de Moradores da ilha do Bororé) estavam em processo de regularização de um terreno que havia sido doado para a construção de uma praça. Do mutirão realizado, foram sistematizados em processo participativo o projeto da praça que aqui consta.

Este trabalho é, portanto, uma reflexão do espaço educativo além das margens que a escola estabelece. Se estrutura em dois momentos: uma reflexão teórica sobre a produção escolar e a relação dessas edificações com a cidade; uma reflexão a partir da experiência, do diálogo com o Bororé e com os sujeitos que nas suas atuações estabelecem um processo educativo que extrapola a escola.

sumário

| | | |
|-----------|-------------------------------------------|------------|
| | introdução | 11 |
| 1. | escolas da praça | 14 |
| 2. | escolas como parque | 28 |
| 3. | escolas como cidade | 44 |
| 4. | escolas e projeto comunitário | 52 |
| 5. | fábricas de escolas | 60 |
| 6. | escolas como praça de equipamentos | 75 |
| 7. | conceituação | 85 |
| 8. | bibliografia | 93 |
| 9. | lista de siglas | 100 |

introdução

A partir da observância das dinâmicas da escola e da comunidade da Ilha do Bororé, Grajaú, São Paulo, consolidaram-se as perguntas que nortearam o presente estudo. Muitas das atividades escolares acompanhadas mostraram intenso vínculo com as especificidades daquele espaço, seja em ações pedagógicas realizadas além da escola, seja na abordagem de aspectos daquele espaço como insumo pedagógico. Para tanto, o estudo que segue busca analisar escolas, não somente através de seus aspectos espaciais intramuros, mas em busca da compreensão de como esses objetos arquitetônicos se relacionam com o entorno, com o bairro, com a cidade. A hipótese aqui levantada é que a segmentação que designa somente à escola a responsabilidade pelo processo educativo é falha, visto que ao sair da escola, ao caminhar até em casa, no transporte público, nos equipamentos, na praça, no parque, e em outros espaços, a educação também se dá. Qual é, portanto, o espaço da educação?

Para tanto, foram analisados seis grupos de escolas, escolhidas de acordo com os seguintes critérios:

- 1 Localizarem-se dentro do limite da cidade de São Paulo. Foram consideradas essas escolas de forma não isolada, não destituindo delas as influências exercidas por projetos em outras cidades brasileiras.
- 2 Integrarem uma ação/movimento específico do poder público. Escolas produzidas em unicidade, sem constituírem características comuns que possam identificar um padrão de um movimento da produção escolar, não foram analisadas.
- 3 Estabelecerem novas relações com o entorno, com o tecido urbano e a cidade, assim como escolas que manifestem características intrínsecas aos fenômenos urbanos no dado período histórico (à exemplo, a industrialização da cidade de São Paulo e a industrialização aplicada à construção escolar).
- 4 Proporem em sua constituição ações participativas com as respectivas comunidades, visto que a inclusão dos sujeitos no processo atribui à escola outra relação com o bairro.

introdução

As análises partem da compreensão do contexto político-social do período, a compreensão de movimentos pedagógicos que vieram a influenciar a produção das escolas, seus projetos arquitetônicos e suas relações com o urbano.

Em 1890, após a proclamação da República do Brasil, inicia-se a construção escolar em São Paulo. Compreendendo as produções realizadas no âmbito da Prefeitura de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo, optou-se pela análise dos projetos realizados pelos órgãos DOP, Convênio Escolar, FECE, CONESP e EDIF, a ver: as escolas da Primeira República, as escolas do Convênio Escolar paulista, escolas do FECE, escolas do CONESP (assim como da fábrica de componentes CEDEC que produziu esses edifícios) e os CEUs. Projetos analisados juntamente com outros, cujas intenções e características eram comuns: as escolas-parque da Bahia e de Brasília, os CIEPs no Rio de Janeiro, a FAEC em Salvador.

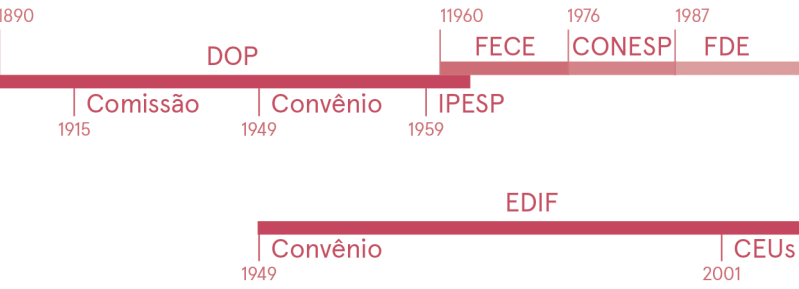


figura 1. Produção escolar paulista. Fonte: elaboração da autora com base em dados obtidos em FDE (www.fde.sp.gov.br) e TAKYIA, 2009

Caetano de Campos



A escola da praça
responde aos que
a querem destruir

1. escolas da praça

as escolas da primeira república

No Brasil Colonial (XVI - XIX) não há registros de edificações construídas com fins exclusivamente pedagógicos - a educação nos meandros da religião, estava sob responsabilidade da Igreja e de Instituições religiosas. No Império (1822 - 1889), surgem as "Escolas de Primeiras Letras", escolas de ler-escrever de ensino individualizado, muitas vezes alocadas na extensão da casa do professor, da paróquia ou do comércio. O espaço do ensino e aprendizagem era, dessa forma, não designado a esse fim, sendo estabelecido em salas e cômodos conforme o ente ao qual cabia a responsabilidade da educação. As Escolas da Primeira República (1889 - 1930) são as primeiras cujas edificações foram designadas exclusivamente à educação, com projetos arquitetônicos maestrais e relações com o tecido urbano não antes vistas no país.

Segundo Buffa (2002), com a República, um projeto de educação popular passou a ser defendido por políticos e educadores, a partir da compreensão da própria consolidação da República pela difusão do ensino (BUFFA, 2002, pág. 43). A educação popular passou a ser "ponto de honra dos homens públicos", que discursavam "conferindo-lhe um caráter redentor do atraso do país e caracterizando-a como a ponte necessária para seu progresso" (WOLFF, 2010, pág. 132). A educação era, dessa forma, uma ferramenta para alcançar a ordem e o progresso estampados no lema republicano. Economicamente, a industrialização emergente, juntamente com a prosperidade financeira propiciada pela atividade cafeeira, apontaram a necessidade de letramento da população. Dessa forma, a educação primária tornou-se obrigatória, universal e gratuita, instituída pela lei n.9 de 22/03/1874.

O projeto educacional republicano incluía ainda a defesa da construção de espaços exclusivos para serem escolas. Compreendia a criação de uma escola primária, denominada Grupo Escolar, e escolas de formação de professores, as Escolas Normais. Para o estabelecimento desse projeto, foram criadas ainda Escolas-Modelo, referência de ensino primário. As escolas primárias, com

figura 1. Capa do impresso sobre a Ação Popular. Fonte: OLIVEIRA 2015, pág 64 cit AHCC/CRE Mario Covas/ EFAP/SEE-SP

classes sequenciais, demandavam a construção de espaços novos para esse fim, de modo que neste momento foram construídos novos edifícios para abrigar somente as atividades educativas das escolas republicanas. O Estado de São Paulo foi pioneiro nesse projeto, que chegou posteriormente ao país. Ao final da Primeira República, 170 edificações escolares haviam sido construídas (CORRÊA, MELLO, NEVES, 1991, introdução).

A arquitetura das escolas é marco de um momento de modernização do país. Com fortes influências culturais europeias e norte-americanas, em especial da Academia da École des Beaux Arts de Paris, profissionais da construção brasileiros, no geral formados no exterior, são expoentes desse momento, entre eles Ramos de Azevedo e Victor Dugubras. A racionalização da construção, forte influência europeia, manifestou-se em padronizações de edifícios e no estabelecimento de normas, à exemplo do código sanitário de 1894, que pela primeira vez “sistematizou as exigências referentes à urbanização, largura da rua, altura dos edifícios, salubridade das construções, espessuras mínimas das paredes, impermeabilidade e outras providências” (KOWALTOWSKI, 2011, pág 84). As plantas simétricas, as fachadas suntuosas e a imponência das construções retratam também essa influência, comuns às tipologias europeias e norte-americanas da época.

As escolas foram inicialmente instaladas nas áreas centrais das cidades, sendo expandidas posteriormente a bairros situados nos limites urbanos, em terrenos doados por proprietários privados (WOLFF, 2010, pág 113). Na malha urbana, as escolas da Primeira República adquiriram assim papel importante nas transformações das cidades, ora situadas no centro junto aos demais marcos públicos relevantes, ora nos limites, acompanhando a expansão urbana decorrente. Como espaços de prestígio, geravam reconhecimento aos políticos locais.

A defesa do espaço exclusivamente educativo gerou assim escolas com novas propostas de ambientes, novas relações com a cidade, novos programas educativos. A intenção de exclusividade de espaço a educação, insere as escolas da Primeira República em um novo momento histórico. Pergunta-se: o que era, naquele momento, o espaço da educação? Por esses motivos, o presente estudo inicia sua análise a partir dessas escolas, momento no qual o pensar a educação fez pensar o espaço cabível a ela. Este capítulo analisa as escolas da Primeira República no espectro de suas dimensões pedagógicas, seus projetos arquitetônicos e suas relações com o entorno e a cidade.

“lições das coisas”: a educação popular e o método intuitivo

Nas Escolas da Primeira República foi introduzido um novo método de ensino, o método intuitivo, mais conhecido como Lições das Coisas. Anteriormente, nas Escolas de Primeiras Letras, o ensino era enciclopédico, baseado em noções gerais acerca do homem, da sociedade e do mundo (BUFFA, 2002, pág 48 cit SOUZA, 1998, pág 174).

O método intuitivo surgiu na Europa no final do século XIX, tendo Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel¹, entre outros, como figuras centrais e precursoras. Chegou ao Brasil com forte contribuição de Rui Barbosa, que traduziu o livro “Primeiras Lições das Coisas” de Norman Alice Calkins (BUFFA, 2002, pág 50).

Conhecido por ser um método de ensino popular, amplamente utilizado para a educação das classes populares europeias, o método intuitivo parte da premissa da educação pelos sentidos, dividida em três graus: a intuição sensível, intuição intelectual e a intuição moral.

A intuição sensível, conhecida por “Lição das Coisas”, consiste no ensinamento pela observação, através do olhar, do sentir, do

medir e do comparar, para assim poder conhecer. Da percepção, desenvolve-se o conhecimento pelo raciocínio, abstração e reflexão, a intuição intelectual. O terceiro grau do método consiste na intuição moral, que pressupõe a educação quanto a moralidade e questões sociais². Dessa forma, “o professor deveria partir da curiosidade infantil, valorizar a observação e a experiência, e caminhar do conhecido para ao desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato” (BUFFA, 2002, pág 50).

Caetano de Campos, importante educador brasileiro, em orientação a um professor da Escola Normal escalado para dar aula de química, lhe disse:

“Meninos, a Química que vocês vão estudar na Escola Normal é uma e a Química que vão ensinar aqui é outra. Lá é a teoria da Química, aqui é uma Química sem preocupações de teoria, uma Química em lições de coisas. Façam pequenas experiências, procurem excitar a curiosidade das crianças, despertar-lhes o interesse. O mesmo quanto à botânica. Façam as crianças trazerem de casa folhas, frutos, raízes e ensinem a observar, a examinar as formas, as cores, a classificar” (BUFFA, 2002, pág 51 cit RODRIGUES, 1930 págs 220-221)

arquitetura monumental - as escolas “da praça”

As influências europeias se deram também na arquitetura das edificações escolares, tanto dos Grupos Escolares quanto das Escolas Novas. Destacando-se pela arquitetura neoclássica, os edifícios imponentes e com detalhamento sofisticado, foram projetados por arquitetos de renome: Ramos de Azevedo, Victor Dugubras, Manuel Sabater, Carlos Rosencrantz, Artur Castagnoli (KOWALTOWSKI, 2011, pág 83). Os projetos arquitetônicos eram semelhantes, projetos-tipo adaptados a terrenos por meio de porões, com grandes janelas e uso extensivo de vidro, o que garantia boa luminosidade e ventilação controlada (BUFFA, 48).

² fonte: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario>, acesso em 01.07.2019

Os programas consistiam em salas de aula e reduzido número de espaços administrativos, com rigorosa separação em alas femininas e masculinas.

As escolas paulistas estavam localizadas em regiões centrais da capital e em cidades do interior, no geral em “um conjunto composto pela prefeitura, agência dos correios, casa bancária, praça central e igreja matriz” (BUFFA;PINTO, 2002, pág 43). Muitas escolas localizavam-se na própria praça central ou em áreas contíguas às praças, “como referência à expressão do poder e da ordem política” (KOWALTOWSKI, 2011, pág 83). A localização dos edifícios em áreas centrais e suas implantações possuem significados no tecido urbano que não são ocasionais:

“A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade, garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola.” (BUFFA, 2002, pág 43-44)

Dessa forma, os edifícios escolares apresentam além de importância arquitetônica e pedagógica, também uma nova relação com a cidade. Serão analisados a seguir dois edifícios marcantes desse período, com vistas a aprofundar a análise e investigar qual relação a educação estabelecia com os signos espaciais.

Os Grupos Escolares, típicas escolas urbanas para filhos da classe média, se disseminaram pelo Estado de São Paulo, de modo que em 1929 haviam 297 destes, 47 na capital e 250 no interior. Essa expansão rápida se deu por um processo arquitetônico que se caracterizava por uma mesma tipologia, que se replicava com adaptações ao terreno e modificações nas fachadas e ornamentos.

O Grupo Escolar de Campinas, projeto de Ramos de Azevedo inaugurada em 1897, foi planta-matriz dessa expansão (WOLFF, 2010, pág 162). Essa tipologia possuía dois pavimentos e um porão

1. escolas da praça

que se amoldava ao terreno, com dois ambientes administrativos e oito salas de aula, sanitários externos, dada às condições de saneamento e rede de esgoto e água que se iniciavam na época (WOLFF, 2010, pág 164). A planta, simétrica, era dividida em ala feminina e masculina, como apontado anteriormente, característica comum às edificações escolares da época.

a escola-modelo

As Escolas-Modelo, padrão para os Grupos Escolares, eram os espaços onde alunos das Escolas Normais, aprendizes de mestres, exercitavam o trabalho de professor. Dentre as Escolas-Modelo, destaca-se a Escola Modelo da Luz, mais tarde denominada Grupo Escolar Prudente de Moraes.

Projeto de Ramos de Azevedo, a construção iniciada em 1893 e finalizada somente quatro anos depois, foi destruída em 1932 por um incêndio. Com imponência e ornamentação neoclássica similar a Escola Normal, o edifício “de volume contido, no qual um corpo central, foco do conjunto, projeta-se ligeiramente em relação ao alinhamento, precedido por uma escadaria que, após um primeiro lance, subdivide-se em dois perpendiculares e simétricos em relação ao eixo central do prédio” (WOLFF, 2012, pág 177). Possuía doze salas de aula, com grandes janelas, dimensionadas segundo as condições de ventilação e iluminação estabelecidas pelo Código Sanitário. No porão, oficinas de marcenaria e modelagem de gesso apoiavam a própria manutenção do prédio, assim como podiam servir para o ensino profissionalizante (KOWALTOWSKI, 2011, pág 84).

O prédio localizava-se em meio a um jardim público, atualmente Parque da Luz, próximo a outros equipamentos públicos, como a Casa de Correção, o Quartel, o Seminário Episcopal. A região apresenta-se como uma importante localidade da cidade, pois ali se encontrava a estação de trem da Luz, importante centro de transporte da cidade.

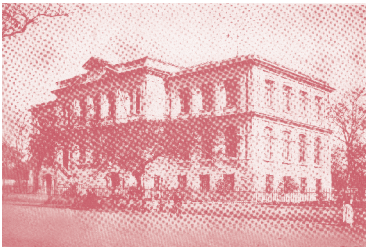
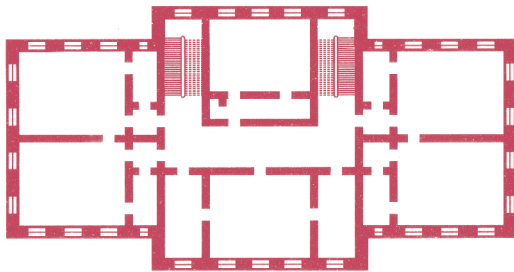


figura 2 . Escola modelo da Luz.
Fonte: CARVALHO, 2000, pág 188 cit
portfólio Ramos de Azevedo, biblioteca
Condephaat; foto: João Musa

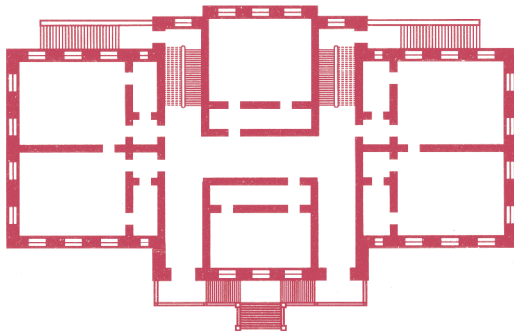
às margens da educação

figura 3. Planta Escola Modelo da Luz.
Fonte: CARVALHO 2000, pág 190

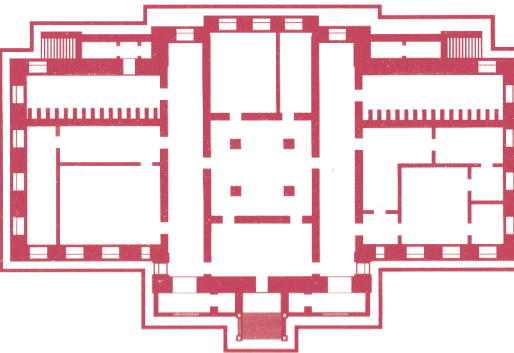
planta pavimento superior



planta pavimento térreo



planta porão



1. escolas da praça

as escolas normais

As Escolas Normais, escolas de segundo grau que formavam professores, eram abrigadas em edifícios grandiosos e imponentes na paisagem urbana. Além do programa comum aos Grupos Escolares, as Escolas Normais também possuíam biblioteca, anfiteatro e laboratório (BUFFA, 2002, pág 37).

Um dos primeiros registros de edificações exclusivamente escolares é da Escola Normal da Capital, em São Paulo, na Praça da República, projeto original de Antonio Francisco de Paula Souza, detalhado e executado posteriormente por Ramos de Azevedo, com inauguração em 1890 (OLIVEIRA, 2015, pág 35).

Posteriormente denominada Escola Normal Caetano de Campos, a escola também se dividia em alas masculinas e femininas, possuía, no térreo, anfiteatro, gabinete de física, laboratório de química, biblioteca, secretaria, gabinete da Escola Modelo e dez salas de aula da Escola Modelo. No pavimento superior, estavam as salas da Escola Normal para ciências naturais, anatomia e fisiologia, história natural, gabinete do diretor, sala do inspetor, sala dos professores, duas salas de estudos e oito salas para o curso Normal (OLIVEIRA, 2015, pág 36-37)

A Escola Normal, juntamente com um jardim de infância, constituíam intensa relação com a Praça da República, com a realização de atividades, como pode ser apreendido dos escritos de Modesto Carvalhosa, em defesa da escola no momento a qual foi ameaçada:

“[a Escola Normal Caetano de Campos] constitui, juntamente com a biblioteca Central do Município e com as atividades artísticas que, semanalmente, desenvolvem-se na Praça da República, elemento preponderante e indispensável, sob o ponto de vista urbanístico, cultural, educacional e histórico, da região central do município.” (OLIVEIRA, 2015 pág 63 cit Ação popular, pág. 3)

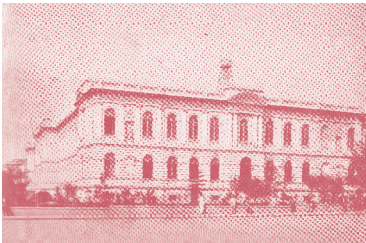
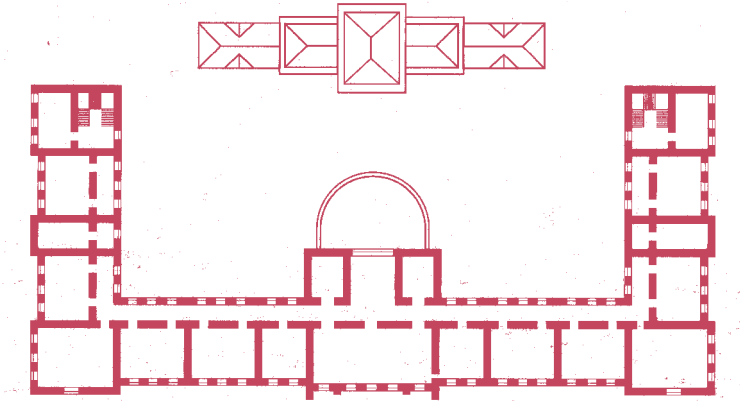


figura 4. Escola Normal da Capital.
Fonte: CARVALHO 2000, pág 178 cit
portfólio Ramos de Azevedo, biblioteca
Condephaat; . foto: João Musa

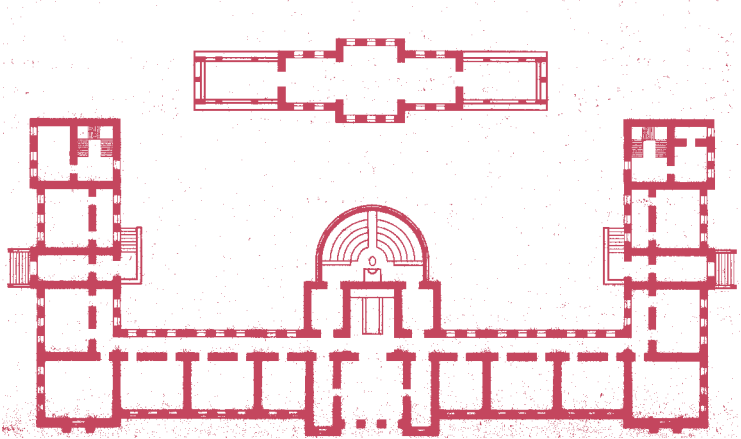
às margens da educação

figura 5. Escola Normal da Capital.
Fonte: CARVALHO 2000, pág 181

planta pavimento superior



planta pavimento térreo



1. escolas da praça

Na década de sua inauguração, a região onde localizava-se caracterizava a expansão da cidade. Ainda com poucos equipamentos públicos, a escola marca o desenho urbano local por constituir relação direta com a praça e elemento estruturador local, cercada dos demais loteamentos urbanos.

Passando por diversas reformas ao longo do tempo, como o acréscimo de um novo andar pelo Escritório Técnico Ramos de Azevedo em 1930, a escola, símbolo da República, teve sua existência na praça ameaçada no final dessa mesma década, devido à modificações do traçado urbano. A ampliação da Avenida São Luís provocou a demolição do Jardim de Infância (OLIVEIRA, 2015, pág 38).

A mudança da escola para outro edifício passou a ser considerada, porém, questionada por diversos defensores como Modesto Carvalhosa, já citado, e o próprio neto daquele que dava nome à escola, Antonio Caetano de Campos Neto, que justificavam ser a escola uma das maiores da América Latina, mais bem aparelhadas, com importante acervo. Posteriormente, a escola foi transferida em 1977, tombada em 1976 pelo Condephaat e pelo CONPRESP, como “monumento histórico, artístico e de relevância na paisagem urbana” (NASCIMENTO, 2012, pág 76). Atualmente o edifício abriga a Secretaria de Estado da Educação/SEE.

As escolas da Primeira República foram assim importantes marcos da mudança de regime político social, tendo seus ideais emergentes na arquitetura e na relação das edificações com o tecido urbano. As centralidades passam a ser caracterizadas por escolas, ao passo que a igreja e o campanário tradicional das cidades coloniais, deram lugar ao edifício escolar e ao mastro com a bandeira nacional.

“A centralidade física foi então substituída por uma ‘centralidade funcional’, ou seja, uma vez que o edifício escolar passa a ser equipamento estruturador dos bairros, em consequência do programa arquitetônico que se incrementou, ao oferecer

às margens da educação

equipamentos urbanos como auditórios e bibliotecas, serviços de assistência social e saúde, sua localização e número de edifícios passaram a ser estratégicos, no intuito de atender a toda população urbana.” (ABREU, 2007, pág 83)

A educação passa assim a ser o centro da pauta republicana. Nos anos subsequentes, com a Primeira Revolução Industrial e crescimento urbano decorrente, surge a necessidade de construir-se mais escolas, com maior rapidez e baixo custo, para atender a demanda crescente.



figura 6. Edifício da Escola Normal da Capital, que hoje abriga a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS



figura 6. Localização da escolas, mapa 1897. Escala 1:10 000. Fonte do mapa base: CESAD FAU USP, com intervenções da autora

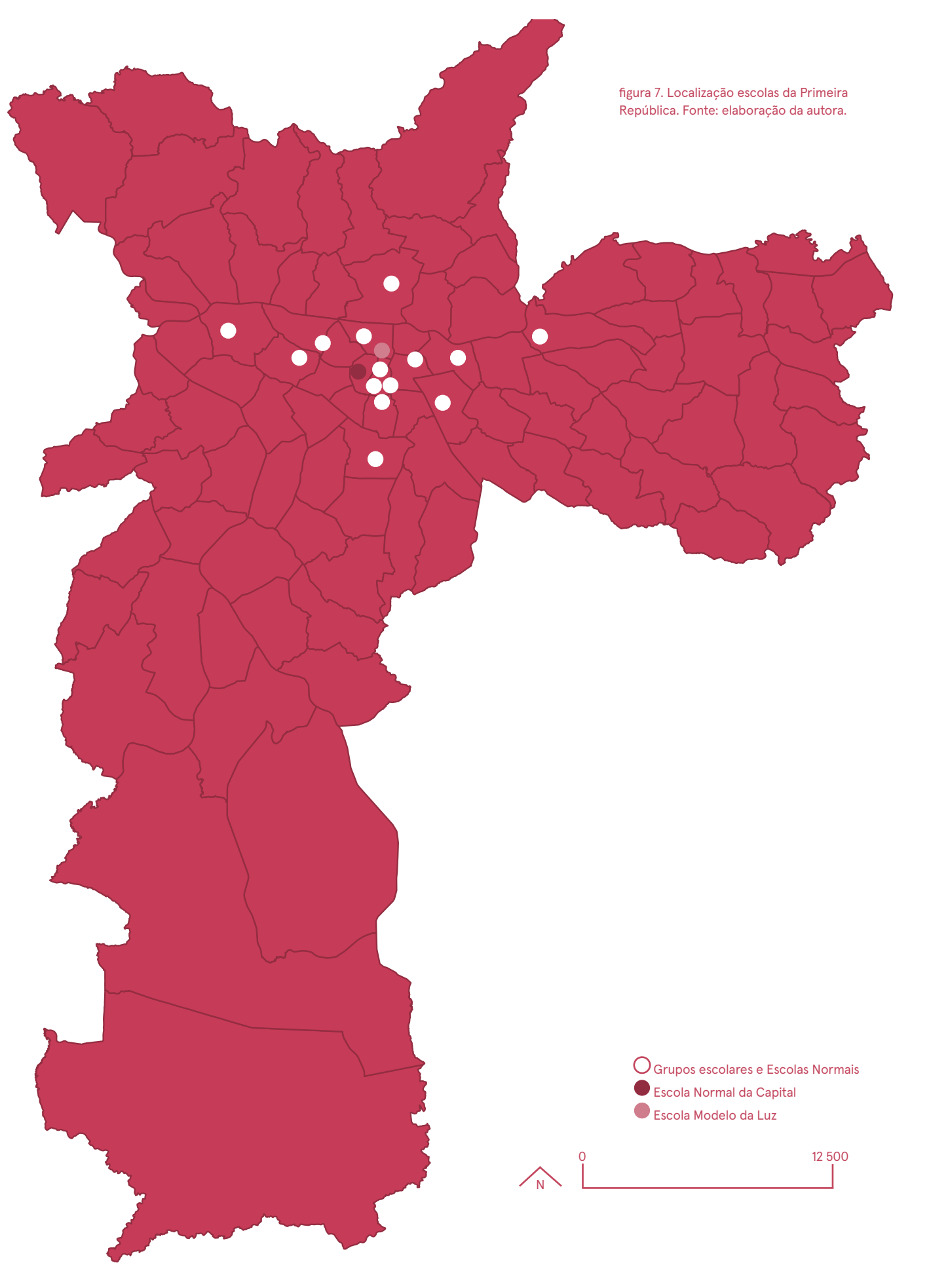


figura 7. Localização escolas da Primeira República. Fonte: elaboração da autora.



figura 1. Aluno em aula de artesanato em uma escola-parque (s.d.). Fonte: Acervo IPAC

2. escolas como parque

as escolas-parque e o convênio escolar paulista

“Todos nós que sonhamos com 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 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” Anísio Teixeira em ‘Um presságio de progresso’ Revista Habitat nº 4, 1951

A ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, trouxe olhares para a educação pública como elemento remodelador e modernizador do país, tendo como meta central a alfabetização do povo brasileiro. Da escola projetada, em sua origem, para servir a classe média, as novas escolas buscaram, colocando-se de acordo com o nascente populismo, a massificação do ensino, mas “como não fossem suficientes os recursos disponíveis para a necessária disseminação das unidades escolares, apelaram, logicamente, para a redução do período escolar” (DUARTE, 2009, pág 116). Essa solução, porém, teve resistência, e nesse contexto surgiram grandes nomes da educação no país, como Anísio Teixeira, que, na contramão, propunha espaços de educação integral em tempo integral.

Nas artes, o período foi marcado por manifestos como a Semana de Arte Moderna de 1922, que influenciou diretamente o movimento moderno na arquitetura, alcançando o campo educacional de modo que os edifícios escolares passaram a apresentar térreos livres, uso de pilotis, características mais flexíveis de adaptação aos terrenos e a extinção da divisão em alas por gêneros (KOWALTOWSKI, 2011, pág 85).

Nesse contexto, surgiram as Escolas-Classe, Escola Parque. Processo iniciado na Bahia, chegando à Brasília e Rio de Janeiro. Quatro fatores designaram esse movimento: currículo diversificado, novo programa educacional, professores preparados para novas funções pedagógicas e equipamento adequado.

A influência chegou à São Paulo, que na década de 1940, tornou-se o mais importante pólo industrial do país. A modernização recorrente da industrialização gerou a necessidade de modernizar-se também a arquitetura, inclusive das escolas. Assim, em 1949, foi criado o ‘Convênio Escolar’, que estabeleceu um novo período da arquitetura paulista, com expoente na arquitetura de Hélio Duarte.

anísio teixeira - a influência de john dewey e do sistema platoon

Anísio Spínola Teixeira³, educador baiano cuja atuação foi de extrema relevância para o período, introduziu no Brasil conceitos da pedagogia de John Dewey, de quem foi discípulo em sua passagem pela América do Norte no fim da década de 1920.

Em 1930, Anísio Teixeira chega ao Distrito Federal, onde passa a lutar pela função social da escola juntamente com demais pedagogos, divididos filosoficamente em “naturalistas” e “reformistas”. Os naturalistas, seguindo uma linha montessoriana, estudam assuntos ligados à fisiologia humana, animal e à ecologia, enquanto os reformistas, na linha dos estudos de Dewey, se dedicam ao homem e sociedade, concentrando-se na sociologia, psicologia, antropologia, geografia. Anísio Teixeira passa a liderar o segundo grupo, propondo um sistema educacional baseado no tripé escola, biblioteca e museu, “na escola era importante criar o ambiente que existe na própria vida social” (KOWALTOWSKI, 2011, pág. 31).

Fruto das reuniões do grupo, é apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, com a defesa da universalização de uma escola pública, laica e gratuita. O documento apresentava uma análise dos problemas do ensino e propostas, como as de uma escola adaptada às características regionais e a formação superior de professores (BUFFA & PINTO, 2002, pág 55–56). O texto apresentou sugestões para um anteprojeto de lei, que apontava a esfera estadual como a

³ Anísio Spínola Teixeira, nascido em 1900, em Caetitê na Bahia, formou-se em Direito no Rio de Janeiro. Diplomado em 1922, em 1924 tornou-se inspetor-geral do ensino na Bahia. Foi responsável pela criação da rede municipal de ensino o Rio de Janeiro que ia da escola primária à universidade.

Sua atuação à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1952 foi de extrema relevância para o país, cargo do qual se retirou com a ditadura militar em 1964. Faleceu em 1971 no Rio de Janeiro.

fonte: <https://novaescola.org.br> ; acesso em 20.10.2019

responsável pela implantação do novo sistema de ensino, cabendo à União” a fixação do plano geral e à coordenação das atividades educativas no sentido de uma educação nacional” (ABREU, 2007, pág 23).

Muitas das propostas apresentadas, porém, não foram a frente. Em 1946, com a vitória das forças democráticas, Anísio retorna à Bahia, onde já havia sido Secretário de Educação no governo de Otávio Mangabeira na década de 1920, criando a Escola Parque da Bahia.

O legado de Anísio Teixeira será apontado em mais projetos ao longo deste estudo. Suas ações inspiraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), a Escolinha de Arte do Brasil, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, a Escola Parque da Bahia e na Universidade do Distrito Federal. Na década de 1950 e 1960 planeja a municipalização do ensino, integrando as comunidades e regionalizando as ciências pedagógicas, a escola e o currículo.

arquitetura moderna - as escolas como estruturadoras dos bairros

Com a premissa de universalização do ensino, foi necessária a construção de mais escolas, de forma que buscou-se construir de modo mais barato e racionalizado. A Arquitetura Moderna mostrou-se como uma nova alternativa, que além de responder a demanda da construção, apresentava-se como materialização do novo país almejado. Dessa forma, a linguagem sem ornamentação, simples, geométrica e com aberturas horizontais passou a ser vista nos prédios escolares. A funcionalidade marca as plantas arquitetônicas, no geral em U ou L, com agrupamento por funções de sala de aula, administração e auditório. Grandes espaços de circulação, salas amplas, claras e bem ventiladas, são marcas do espaço criado. Há ainda a intenção de integração dos espaços internos e externos, com edifícios com grande liberdade de

2. escolas como parque

implantação.

Os projetos foram pensados como ‘unidades urbanas mais complexas’, com “moradias, equipamentos e serviços variados, alterando assim as relações entre espaço público e privado” (KOWALTOWSKI, 2011, pág. 89). As soluções deveriam interagir com o lugar, com sua topografia, ventos e orientação solar, de modo a ser adaptado ao terreno, como coisa ‘posta’ e não ‘imposta’ (BASTOS, 2009, pág. 44).

“Os vazios resultantes, configuraram-se em espaços que se integravam ao entorno, de modo a garantir o contato direto das crianças com a natureza e o contato direto com a vida do bairro, pois, afinal, a escola deveria estar onde a vida acontece, apregoava o educador Anísio Teixeira.” (ABREU 2007, pág 163)

Enquanto as escolas da Primeira República localizavam-se estrategicamente nos centros urbanos, as novas escolas da década de 1930 adquiriram uma ‘centralidade funcional’, uma vez que os edifícios escolares passam a ser equipamento estruturador dos bairros. Dessa forma, o caráter social atribuído ao edifício escolar passou a definir uma nova ‘centralidade’ para a escola, que deixa de ser monumental e adquire a escala da criança, diluindo-se no cotidianos dos bairros (ABREU, 2007 pág 83).

Os ideais pedagógicos e arquitetônicos apresentados foram constituídos e se materializaram em experiências arquitetônicas diversas nessa época, iniciado com a aplicação do sistema Platoon no Rio de Janeiro, com as Escolas Parque e o com Convênio Escolar.

o sistema platoon

O contato de Anísio Teixeira com o sistema de educação norte-americano se deu em dois momentos: o primeiro em 1927, em viagem para estudar o sistema de organização escolar norte-americano como

às margens da educação

⁴John Dewey (1859 - 1952), pedagogo norte-americano conhecido como um dos grandes nomes da “Escola Nova” ou “Escola Progressista”. Para ele, “o conhecimento é uma atividade dirigida , que não tem um fim em si, mas à experiência” (KOWALTOWSKI 2011, pág. 21).

comissionado pela Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia; e o segundo em 1929, para realizar uma especialização em Educação com John Dewey⁴, graduando-se em Master of Arts da Columbia University.

O sistema Platoon – sistema para a escola elementar norte-americana idealizado por Dewey – se estrutura na necessidades de tornar mais eficiente o sistema, de modo que as matérias são divididas em dois grandes grupos “Platoons”, um grupo das atividades fundamentais (home-room-subjects) e um grupo das atividades especiais (special subjects), que funcionam simultaneamente, ou seja, parte das crianças estão no primeiro turno em um grupo, enquanto outra parte está no outro, alternando – se no turno seguinte. O ensino fundamental baseia-se em 3R’s- escrever, ler e contar – enquanto as matérias especiais são atividades relacionadas à arte, música, desenho, trabalhos manuais e ciências.

Segunda Hélio Duarte (DUARTE, 2009, pág. 97), a escola elementar norte-americana era composta por sete itens, denominados por Anísio Teixeira de pontos cardeais:

- 1 os fundamentos: ensino primário básico ensinados por um só professor na mesma sala, por três horas.
- 2 uso das horas de lazer: sala de música, estúdio e sala de leitura
- 3 saúde: ginásio e recreio
- 4 socialização das atividades escolares: auditório, onde ensina-se saúde, uso das horas de lazer, civismo, direção vocacional, etc, tem poder socializador e unificador da atividade escolar.
- 5 atividades vocacionais: salas de trabalhos manuais, de costura e de cozinha.
- 6 ciências: sala para ensino de história natural e geografia, com herbário, aquário, etc.
- 7 atividades especiais: biblioteca, refeitório. clínica

A primeira experiência do sistema platoon no Brasil coube ao

arquiteto Enéas Silva projetar. O projeto foi iniciado, no Rio de Janeiro, com prédios de tipo “nuclear” que atendia às exigências das classes fundamentais, depois vieram os de tipo platoon. Ao final do processo, haviam sido construídos 28 edifícios nesse sistema.

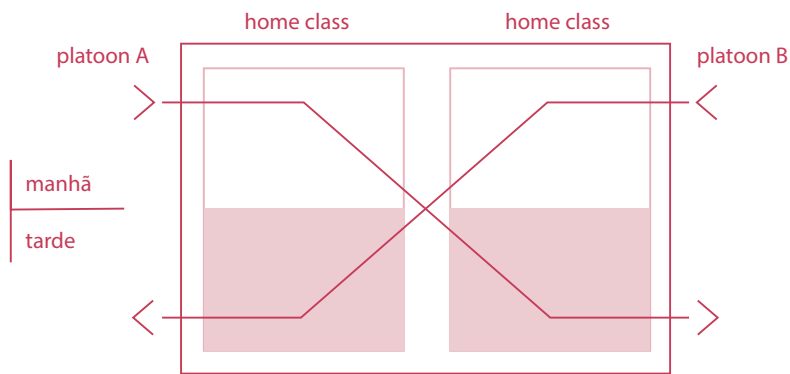


figura 2. Esquema de funcionamento do Sistema Platoon. Fonte: da autora baseado em (DUARTE, 2009 pág 98)

**as escolas-classe, escola-parque
centro educacional carneiro ribeiro (salvador)**

O sistema Platoon e suas implementações no país foi de grande influência ao desenvolvimento daquele que seria nosso projeto educacional nacional – as escolas-classe e escolas-parque. Nesse sistema, a educação da sala de aula é complementada por atividades dirigidas, em outro turno, relacionadas à educação física, social, artística e industrial. A primeira acontece nas ‘escola-classe’, escolas para mil alunos localizadas no entorno das ‘escolas-parque’, escolas para quatro mil alunos onde se desenvolvem as atividades complementares (KOWALTOWSKI, 2011, pág. 88).

O projeto foi guiado por três ideias centrais: a educação completa, princípios modernos de arquitetura e a escola como ponto de convívio da comunidade (BASTOS, 2009, pág. 42). Em 1947, ao

escritório de arquitetura de Paulo de Assis Ribeiro, contando com a colaboração dos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte, projetou, guiados por esses princípios, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador.

“... Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O Centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30 da manhã e devolvendo-os às famílias às 4h30 da tarde.” Anísio Teixeira, em (DUARTE 2009, pág. 121)

Composto por quatro escolas-classe e uma escola-parque, com distâncias entre 1 e 2 km, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi considerado, na época um “excelente modelo de organização e, principalmente, corajoso, arrojado, para o sistema rotineiro e acanhado do País” (EBOLI, 1969, pág. 11). Para a adaptação à topografia de Salvador, admitiu-se que as escolas-classe deveriam se localizar nos altos, já que teriam uma mínima ocupação dos terrenos, e as escolas-parque nos contrafortes dos pequenos vales, com terrenos em valor imobiliário menor, o que possibilita grandes áreas para abrigar todas as atividades (DUARTE, 2009, pág. 110). Não só os valores de terrenos para abrigar o centro eram altos, mas também sua complexidade demandava altos custos de construção. Seu alto custo foi questionado à época, de modo que Anísio Teixeira, responde, na ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro:

“Por isso é que êste Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (EBOLI, 1969, pág. 14)



figura 3. O Interior da Escola-Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. fonte: Acervo IPAC



figura 4. Edifício do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. fonte: CPDOC/FGV

os centros de educação elementar (brasilíia)

Na década de 1960, o projeto chega à capital federal como uma rede de Centros de Educação Elementar, Centros de Educação Média e a Universidade de Brasília, visando, segundo Anísio Teixeira, “(...) 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” (DUARTE, 2009, pág. 139).

Os Centros de Educação Elementar, rede que visava a ‘educação para todos’, eram constituídos de jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque. As escolas-parque possuíam biblioteca infantil e museu, pavilhão para atividades de artes industriais, conjunto para atividades de recreação, conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), dependências para refeitório e administração e conjuntos residenciais para menores órfãos de 7 a 14 anos.

Essas unidades se estabeleciam no desenho urbano brasiliense de forma que cada quadra possuía um jardim de infância e uma escola-classe, e a cada quatro quadras se estabeleceram uma escola-parque, que atendia estudantes de quatro escolas-classe.

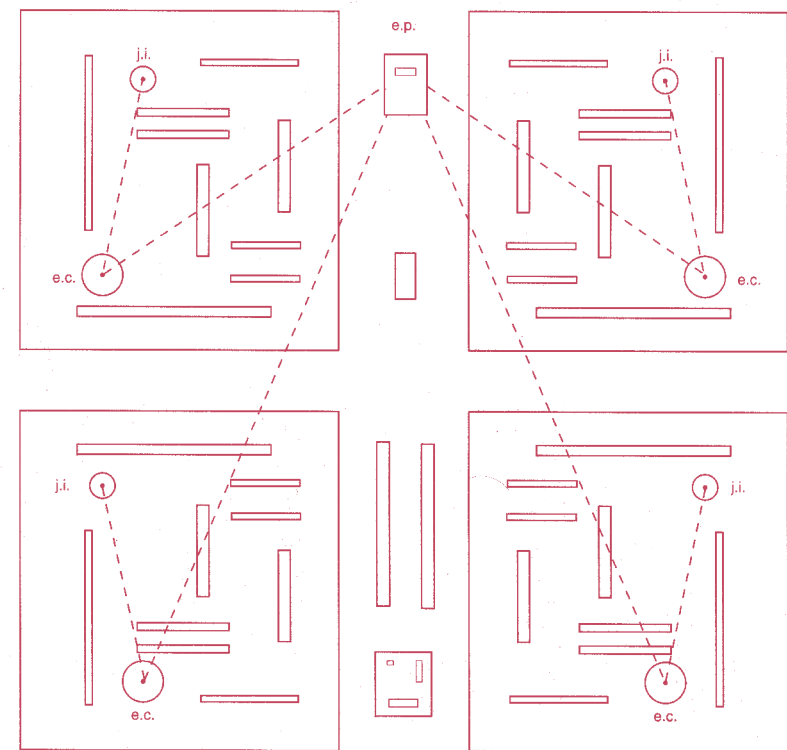


figura 5.. Posição das escolas-parque, escolas-classe e jardins de infância.
Fonte: DUARTE, 2009 pág 143



figura 6. Escola-Parque em Brasília, em construção. Fonte: Museu da Educação do Distrito Federal

⁵ “O convênio entre a União, Estados e Municípios, com a finalidade de implementar um sistema de ensino primário no país, foi consequência da promulgação do Decreto-Lei Federal n.º 4.598, de 1942, no qual foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário.” (ABREU, 2007 pág 63)

o convênio escolar paulista

“As escolas que apresentamos neste número são todas rigorosamente atuais, expressas segunda as formas daquela arquitetura contemporânea que se inspira essencialmente no homem e na posição de ‘humildade’ que mencionamos. As formas que se expandem, que se ligam com o exterior, o jardim, as janelas largas, aquele ar de ‘não severidade’, é o primeiro passo para a abolição de barreiras.” Lina Bo Bardi, em ‘Sobre as escolas do Convênio Escolar’, Revista Habitat nº 4, 1965

O trecho, de autoria de Lina Bo Bardi, é abertura da Revista Habitat 4, cujo tema é educação, e que apresenta diversos projetos atribuídos ao Convênio Escolar⁵, em São Paulo. Com arquitetura de Hélio Duarte e sua equipe e auxílio de Anísio Teixeira, no período de duração do convênio (1943 - 1959) as escolas adquiriram plantas funcionais, elementos vazados para a ventilação e insolação, integração entre ambientes interno-externo e mosaicos nas fachadas.

Hélio Duarte, arquiteto carioca nascido em 1906, participou do processo de conceituação, juntamente com Anísio Teixeira, do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, montou e coordenou a equipe de arquitetos do Convênio Escolar (1949-1952) e foi professor da FAUUSP (1949-1976). Acreditava que a arquitetura também é uma maneira de ensinar, de modo que as escolas não deveriam ser redesenho de modelos estrangeiros, mas sim a expressão da nossa maneira de ver a educação e com sua estrutura executada com materiais locais (DUARTE, em Acrópole 210, pág. 237). Com a valorização do sistema de espaços livres da escola, defendia que “toda a escola deveria ter uma ‘matinha’ e um ‘laguinho’ . “Natureza e criança estão em correspondência biunívoca” (DUARTE, 2009 pág 21).

As escolas foram implantadas buscando revelar seus espaços para os bairros, de modo que as crianças eram vistas pela comunidade correndo nos espaços livres, convidando assim a própria comunidade a usufruir daquele espaço nos períodos fora do horário letivo. Em defesa

2. escolas como parque

da publicização da escola, Hélio Duarte defendia ainda a retirada dos muros das escolas:

“Não haverá perigo de ser danificada a coisa pública. Já o vimos e sentimos. Basta uma ação educativa junto aos escolares e seus pais. Os resultados têm sido surpreendentes. E é porque a nossa gente é de boa índole. Ela está descrente apenas. Nós todos, juntamente a faremos voltar a ter fé nos que a dirigem se estes prometerem apenas aquilo que sabem cumprir, e cumprirem aquilo que prometeram”. Trecho da palestra de Hélio Duarte na Biblioteca Mário de Andrade em outubro de 1949, (ABREU, 2007, pág 163 –164)

Para Duarte, a escola deveria ser o centro social do bairro, de modo que a comunidade pudesse usufruir de sua estrutura física para outros usos fora dos horários letivos:

“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’, com ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações? (...) A escola passaria a ser um verdadeiro cadinho no amálgama da nossa heterogênea população. Reuniões de pais, pequenos bailes, cursos para mães e noivas, pequenas palestras, cinema e teatro educativos, biblioteca, audições de música, teatro de bonecos e jogos.” (DUARTE, em HABITAT 4, pág. 4)

No Convênio Escolar as escolas se expandem para além do centro histórico, ganhando status de equipamento público educativo e cultural, sendo espaços para as reuniões do bairro, para alfabetização de adultos em cursos noturnos, para atividades recreativas, entre outras (ABREU, 2007, pág 84).

As escolas formavam, juntamente aos teatros e parques infantis, nas praças onde foram implantados, eixos de equipamentos estruturadores urbanos. O parques infantis, criados por Mário de Andrade em 1935,

às margens da educação

quando assumiu o Departamento de Cultura e Recreação, tinham por finalidade a educação extra-escolar, preparando os filhos dos trabalhadores urbanos para a convivência nas grandes cidades, informando sobre hábitos de higiene, iniciando sobre questões de saúde pública e possibilitando a prática de esportes (ABREU, 2007 pág 58). Naquele momento, o Departamento previa a articulação dos Parques Infantis com melhorias urbanas, como afirma Niemeyer (2001), além de terem sido uma referência de projeto educacional que utilizava espaços livres urbanos.

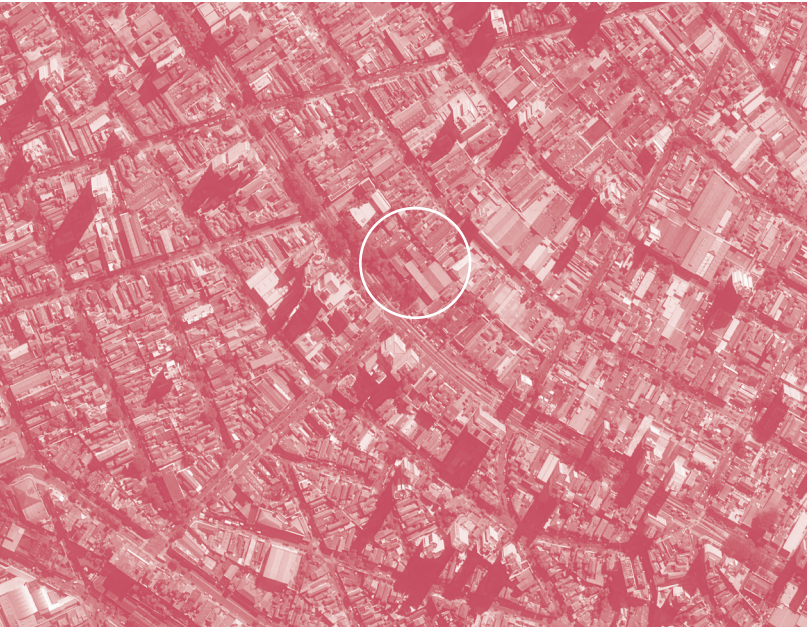
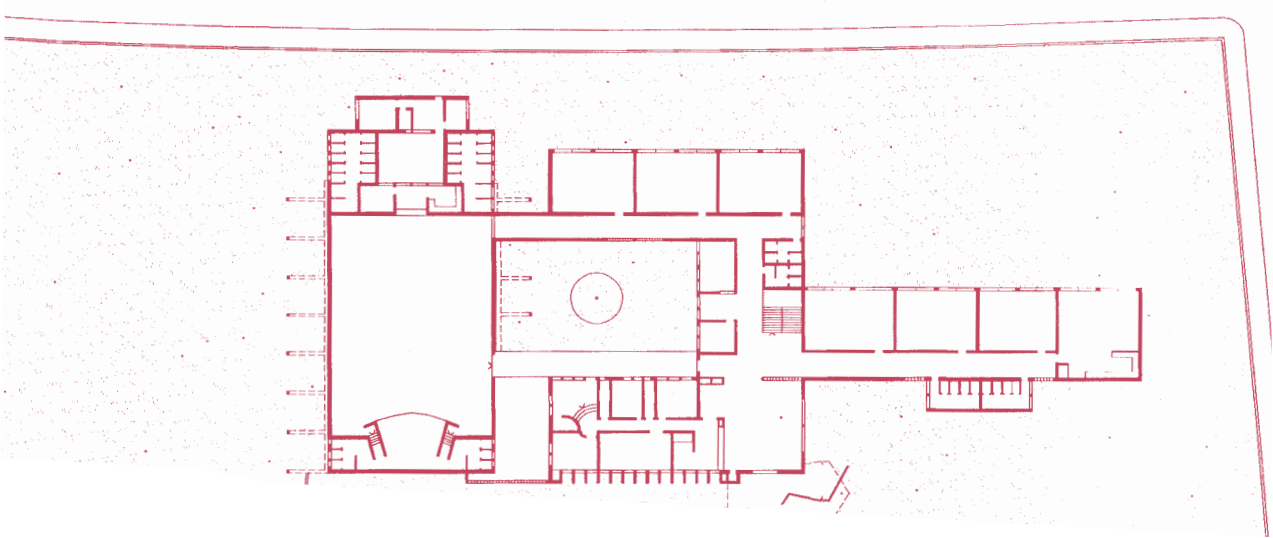


figura 7. E.E Pandiá Calógeras e seu entorno hoje. A escola foi projetada no mesmo quarteirão do Teatro Arthur de Azevedo, construindo uma centralidade cultural no bairro. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS

planta pavimento térreo



planta pavimento superior

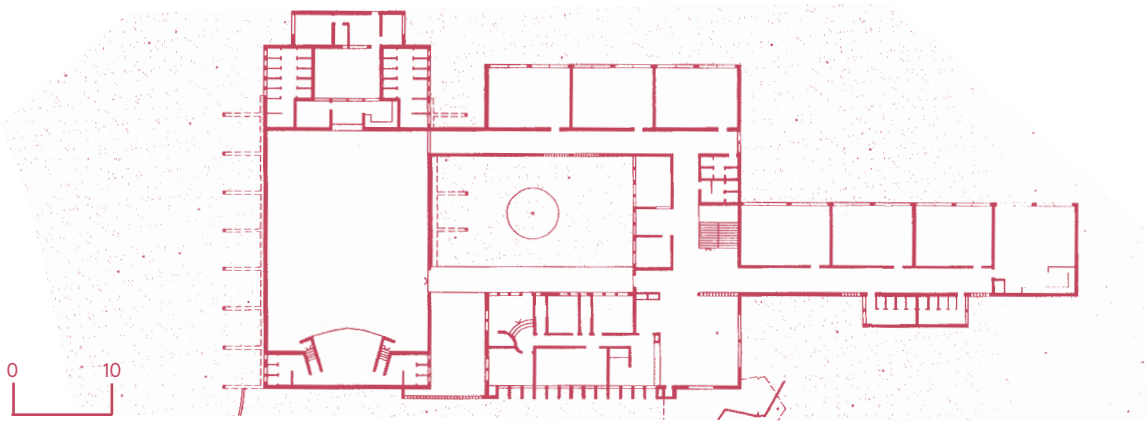
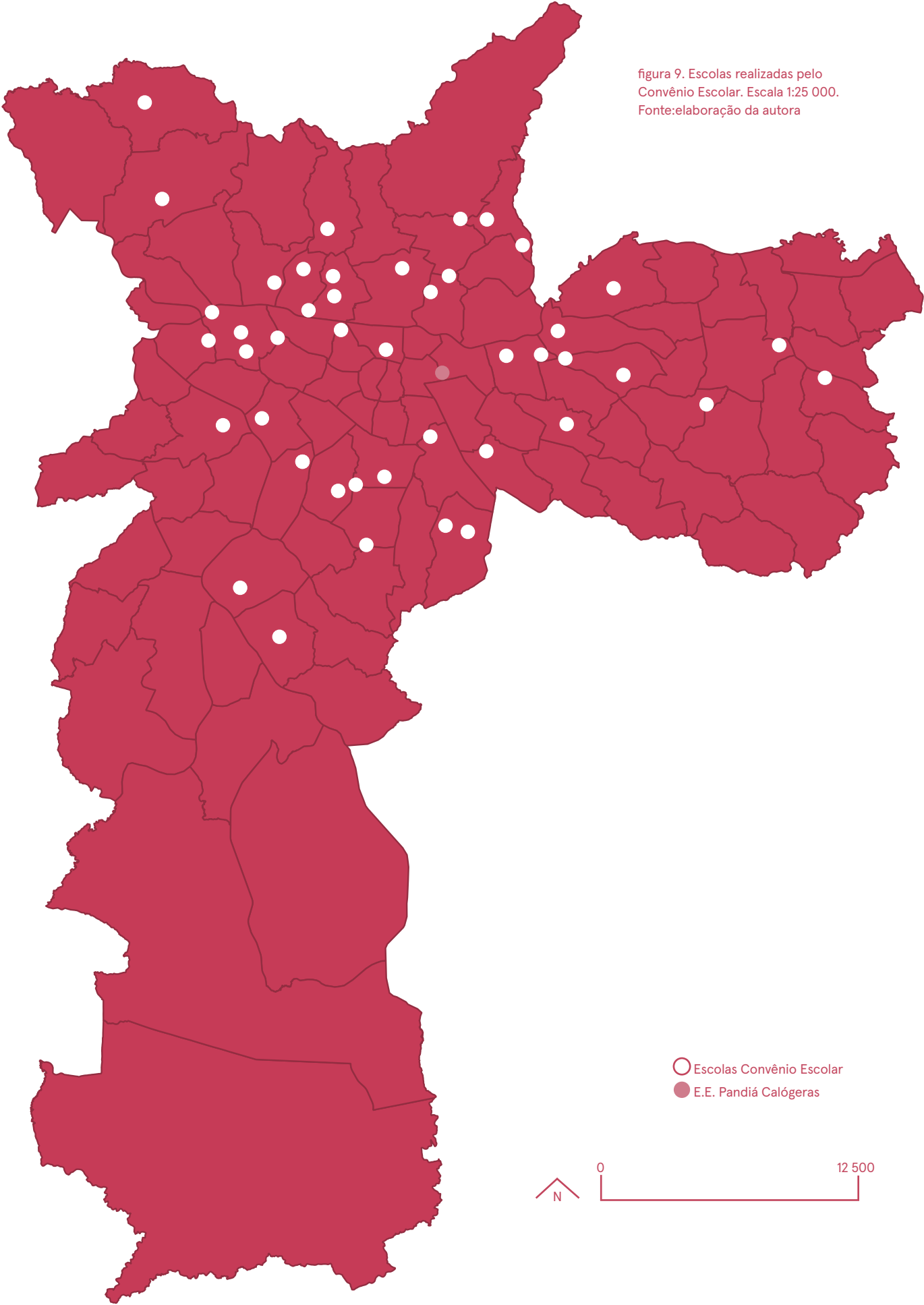


figura 8. E.E Pandiá Calógeras (1949).
Fonte: ABREU, 2007 pág 193

figura 9. Escolas realizadas pelo
Convênio Escolar. Escala 1:25 000.
Fonte:elaboração da autora





3. escolas como cidade

o FECE e a arquitetura moderna paulista

*“A escola é consequência da vida urbana –
equipamento da cidade industrial” Vilanova Artigas*

Na década de 1950, o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e a decorrente industrialização do país intensificaram a procura por mão de obra qualificada, aumentando ainda mais as pressões populares pela oferta pública de escolas, não mais restritas ao ensino primário. A cidade de São Paulo evidencia-se nesse período por seu crescimento acelerado, fruto de um fenômeno de urbanização dos últimos trinta anos, o que decorreu na intensa procura por escolas e a consequente não possibilidade de atendimento da demanda pela infraestrutura existente.

Desde 1890 cabia ao Departamento de Obras Públicas (DOP) do Estado de São Paulo a construção de escolas, sendo a incubência por vezes dividida com outros órgãos públicos, como o Convênio Escolar (1949–1954). Após a vigência deste, coube a uma Comissão Municipal de Construções Escolares a construção desses edifícios (1953–1960). No final deste período, entre 1959 e 1963, juntamente com o Instituto da Previdência do Estado de São Paulo (Ipesp), o Estado passa a terceirizar a contratação de projetos. Nos anos subsequentes é dada continuidade a esse modelo, com a instituição do Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), que entre 1966 e 1976 construiu cerca de 900 novas escolas.

O FECE foi criado como órgão de planejamento, podendo contratar serviços alheios ao serviço público, como escritórios de arquitetura. A partir de 1966, o FECE passa também a realizar projetos e obras (MELLO, 2012, pág 13). No início de sua atuação, é elaborado um documento, “A execução do programa de construções escolares”, que contém um levantamento da rede estadual e o déficit de salas de aula, constatando que este era maior nas zonas urbanas em comparação às zonas rurais. Além do déficit de salas, a precariedade da estrutura escolar era constatada pela existência de escolas em barracões de madeira, 158 na capital e 556 no interior (BUFFA & PINTO, 2002, pág 128) e por

figura 1. Atual E. E. Conselheiro Crispiniano, em Guarulhos, projetada por Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi, projetada inicialmente como Ginásio Estadual de Guarulhos (1951). As características da construção influenciaram as escolas produzidas pelo FECE. Fonte: archdaily. com.br (acesso em 08.08.2019)

Grupos Escolares que, com a reforma do ensino de 1971 que propôs escolarização básica dos 7 aos 14 anos, passaram a abrigar também o ginásio, de modo que, em muitos casos, adolescentes sentavam-se em cadeiras feitas para crianças.

A demanda por construções escolares tornou-se, assim, emergente. Para Artigas (1986) a situação exigia uma nova arquitetura, com uso de novas técnicas construtivas, como elementos pré-fabricados.

“Para mim, a primeira e primordial arquitetura é a geografia. Antes de construir, o homem escolheu um lugar, onde antevê uma situação arquitetônica sobre o espaço...A ideia de projeção desse universo, das instalações humanas, implica na ideia de construção a partir da configuração inicial que está na geografia e sua necessária transformação” (ROCHA, 2000, pág 172)

Apesar da ditadura militar no país, os investimentos em educação permaneceram, sendo esta entendida como modo de promover desenvolvimento e progresso no país. Sem linhas pedagógicas inovadoras, o currículo foi estruturado em três conjuntos de áreas: cultura geral (estudos sociais, português, matemática, ciência e indicação técnica, língua estrangeira), iniciação técnica (artes industriais, práticas agrícolas, educação doméstica, práticas comerciais, artes plásticas) e práticas educativas, como educação musical e educação física (FECE 19–, pág 2). O currículo, porém, não foi norteador das premissas arquitetônicas – no período foi quase nulo o diálogo entre arquitetos e educadores – de modo que muitos detalhes foram negligenciados, como a inserção de bibliotecas entre salas de aula, que geraram problemas de conforto acústico nas edificações.

Com as premissas da arquitetura moderna já consolidadas, os edifícios se caracterizavam por estruturas de concreto e pilotis, que originaram pátios de recreação cobertos. Neste período, destacaram-se os arquitetos Vilanova Artigas, Paulo

Mendes da Rocha, João de Gennaro, Ícaro de Castro Mello, João Clodomiro B. de Abreu, Roberto Machado de Almeida, Maurício Tuck Schneider, arquitetos modernos contratados pelo FECE e que desenvolveram no período projetos com flexibilização dos espaços e padronização, tendo por módulo a sala de aula.

O partido arquitetônico adotado, no geral, era o mesmo do Convênio Escolar, porém com outro referencial moderno – a cidade. Os corredores adquirem significados de ruas, se tornando amplos e fluidos, e encontram-se em uma grande praça interna – o pátio. As funções da escola adquirem setorizações rígidas, como da cidade moderna.

Os edifícios surgem com certa monumentalidade, grandes caixas de concreto com sua organização interior, mas não possuem marcas que os identifcam como escolas, sendo confundidos constantemente na paisagem urbana.

O Grupo Escolar São Bernardo, projeto de Paulo Mendes da Rocha e Gennaro exemplifica em muito os apontamentos. Uma grande caixa de concreto com uma cidade dentro dela. “É a cidade moderna, arejada, que possibilita circulação ampla e objetiva, zoneamento claro para implantação dos blocos para as várias atividades que tal cidade abriga. As tendências modernas de saneamento orientam uma implantação e uma definição do edifício que privilegiam a livre circulação do ar e uma luminosidade sem restrições.” (BUFFA &PINTO, 2002, pág 144). Com uma implantação em terreno com desnível, impõem-se no tecido urbano com certa monumentalidade.

No relatório da FECE “Projetos de arquitetura escolas”, há um tópico que especifica a relação com a comunidade como área do currículo:

“Tendo em vista que a escola é a condição de melhor integração do aluno na comunidade, cabe a ela fornecer-lhe amplas oportunidades de conhecimento e participação no meio em que vive. O ensino deve

3. escolas como cidade

estar ligado à vida, deve concretizar as noções abstratas e deve tornar presente a realidade externa, que, à saída da escola, cada aluno terá que enfrentar. O ‘estudo do meio’ coloca os alunos em contato com o mundo onde vivem e seus problemas. Esse contato é possível por passeios das diferentes classes, por visitas a fábricas, instituições, siderúrgicas, usinas, museus, jornais, etc. e por comunidade ou através de documentação existente.” (FECE 19–, pág 3)

Além da abordagem do entorno comunitário como área do currículo, a comunidade é novamente mencionada, sendo a escola apontada como o centro desta:

“Nas áreas consideradas mínimas no que diz respeito à densidade populacional, criar condições para que a escola seja o centro da comunidade, permitindo o livre acesso à biblioteca, auditório, quadra de esportes e demais dependências que a comunidade possa vir a precisar.

Como vimos, então, a própria concepção do prédio escolar deve manifestar uma abertura para a comunidade.” (FECE 19–, pág 4)

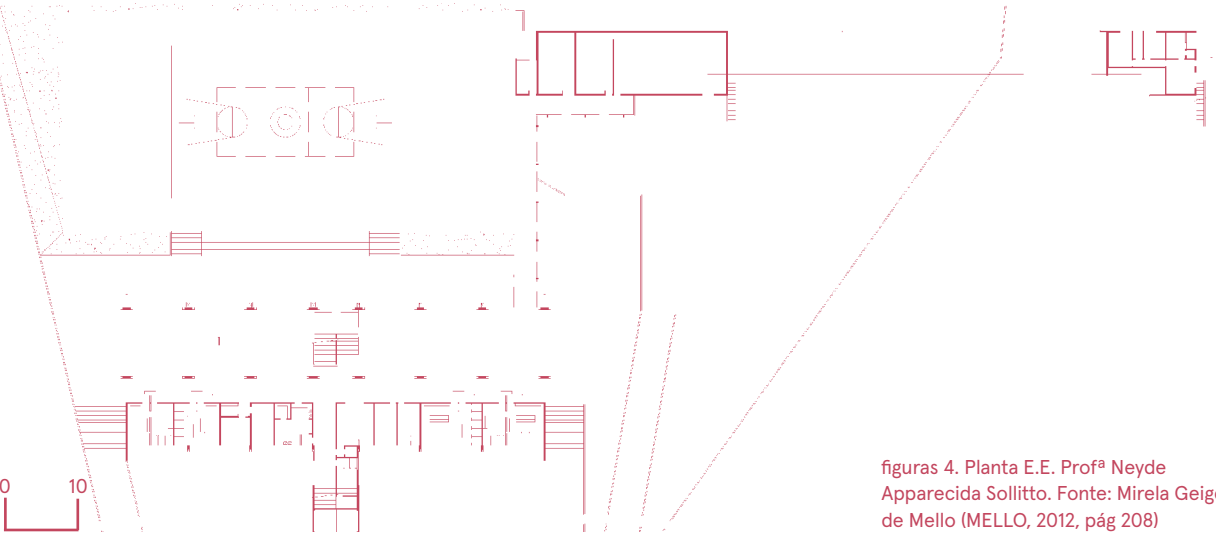
As escolas produzidas pela FECE, substanciadas em concepções modernas, portanto, trazem à vista a cidade como elemento estruturador do prédio escolar – a escola é uma cidade. Aponta-se também uma nova concepção do prédio escolar e sua relação com a comunidade, contida em documentos oficiais do órgão – quer-se uma escola como centralidade na comunidade e uma comunidade central no processo pedagógico escolar.

às margens da educação



figuras 2 – 3. E.E. Profª Neyde Aparecida Sollitto, projeto de Rino Levi (1971). Há uma preocupação quanto à implantação “de urbanizar todo o lote”, sendo o conjunto composto por quatro blocos, quadra e área destinada para horta. Fonte: Mirela Geiger de Mello (MELLO, 2012, pág 207)

3. escolas como cidade



figuras 4. Planta E.E. Profª Neyde Aparecida Sollitto. Fonte: Mirela Geiger de Mello (MELLO, 2012, pág 208)



figura 5. E.E. Profª Neyde Aparecida Sollitto atualmente. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS

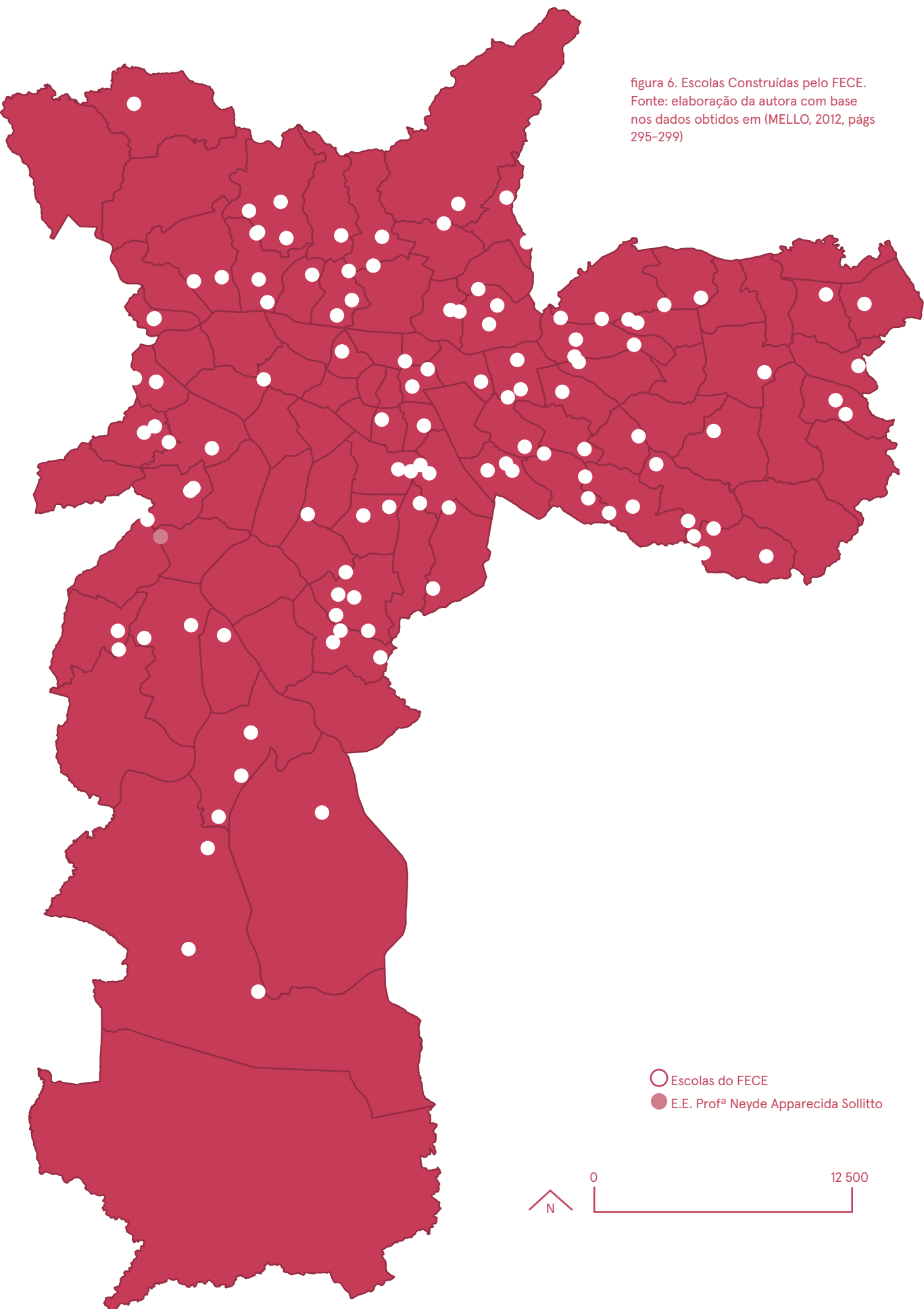


figura 6. Escolas Construídas pelo FECE. Fonte: elaboração da autora com base nos dados obtidos em (MELLO, 2012, págs 295-299)

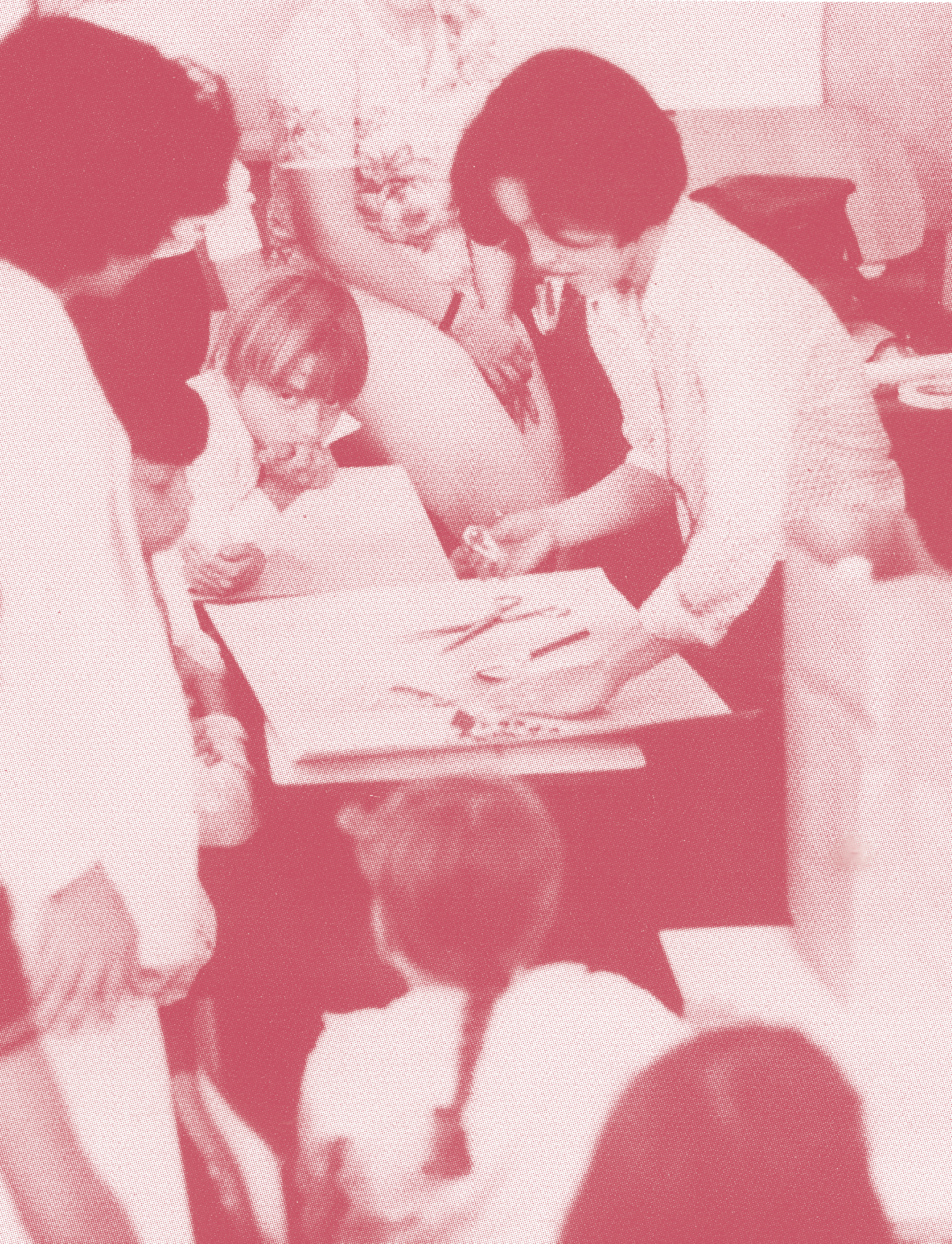


figura 1. Mayumi realiza discussão sobre projeto da nova escola E.E João Kopke com estudantes. Fonte: (LIMA, 1995)

4. escolas e projeto comunitário

Mayumi Watanabe entre a normatização do CONESP e o projeto participativo com a comunidade

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 5.692/71), o Ensino Fundamental passou a ser de responsabilidade do Estado. Em 1976 foi criada a Companhia de Construções de São Paulo (CONESP), a qual foi atribuída a normatização do processo de projeto – catálogos de componentes e serviços, detalhes sobre os ambientes, padrões de apresentação de projetos, entre outras especificações.

Neste período, as camadas populares passaram a reivindicar não somente o direito à matrícula, mas o direito à escola. Com a matrícula já assegurada, passaram a perceber que o ‘direito de todos à educação’ também se relacionava com a distância de casa à escola, e qual era a qualidade dessa caminhada (LIMA, 1995, pág 76). Nos bairros, grupos de moradores passaram a se organizar e a apontar essas distâncias, reivindicando assim escolas mais próximas. Dessa forma, em 1975, o CONESP apresenta o “Projeto de Redistribuição da Rede Física”, tendenciando para uma racionalização do uso dos prédios da rede escolar e iniciando estudos para a construção de mais escolas, grande parte na área periférica da cidade.

Dessa forma, as reivindicações pela expansão da rede escolar apresentam novos protagonistas – até então muito caracterizadas por reivindicações das elites. Enquanto a escola pública servia as camadas dominantes, compreendia-se efetivamente a educação não restrita unicamente à aula expositiva, mas ao conjunto de experiências (LIMA, 1995, pág 78), o que materializava-se na infraestrutura escolar. Com a expansão da educação às camadas populares, evidencia-se perda de qualidade espacial das edificações, com grande desigualdade entre as condições materiais das escolas comparando suas localizações na cidade, como relata Mayumi Watanabe de Souza Lima:

“A análise que os dirigentes do sistema escolar do Estado fazem sobre a depredação de que são alvo as escolas é bastante significativa. Seriam as construções escolares ‘inadequadas’, porque ostentatórias para os padrões construtivos do bairro, resultando numa arquitetura que agride a população.”(LIMA 1995, pág 80)

4. escolas e projeto comunitário

Mayumi Watanabe⁶, arquiteta e urbanista, assume o CONESP em 1976 e permanece como superintendente até 1978. Após esse período, foi convidada a dirigir o Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF), quando Luiza Erundina assume a Prefeitura em 1989. Sua atuação foi de extrema relevância para as direções que a produção escolar tomou, defendendo o direito à educação de forma ampla e processos participativos como metodologia projetual.

a racionalização do projeto escolar - a normatização

No CONESP, Mayumi ajudou a montar uma estrutura de planejamento, projeto, obras e manutenção das escolas. A racionalização da produção arquitetônica visando a construção rápida de muitas escolas, ao invés de definir ‘projetos padrão’, partiu da definição de normas para os ambientes e seus componentes – uma modulação de 90 cm x 90cm para a planta baixa e 20cm no módulo vertical (KOWALTOWSKI, 2011, pág 91). Criou-se ainda um módulo “embrião”, com duas a seis salas de aula, administração, sanitários e quadra.

As especificações para as edificações escolares apontam as qualidades espaciais almejadas, como especificado no documento “Especificações Escolares Primeiro Grau”, produzido pelo CONESP, em 1977: flexibilidade dos espaços, mobiliário e equipamentos; facilitação de futuras ampliações, de forma simples e integrada a construção original; simplicidade construtiva, com rapidez de execução e facilidade de conservação; racionalização e industrialização da obra; utilização de materiais e métodos construtivos regionais. Quanto à implantação, as especificações apontavam a importância da consideração de acessos e relação da edificação com a infraestrutura urbana e seus fluxos.

Com os anseios de descentralização do processo de produção arquitetônica e sua manutenção, o CONESP buscou atribuir atividades às comunidades relacionadas ao ensino. Dessa forma, foram criadas as Associações de Pais e Mestres (APMs), a qual foram atribuídas a

⁶ Mayumi Watanabe de Souza Lima (1934-1994) nasceu no Japão, vindo ainda muito nova ao Brasil onde se formou na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Com mestrado em História e Filosofia da Educação, Mayumi foi responsável por diversos projetos escolares no Brasil e analisou os espaços destinados à criança no país.

Fonte: www.arquitetasinvisiveis.com

às margens da educação

análise de ocorrências, contratação de serviços de reparo, compra de material, controle dos gastos e a educação dos estudantes quanto à conservação do edifício (CONESP, 1979, pág 56). As APMs eram orientadas e recebiam treinamento adequado. Essa iniciativa, além de possibilitar maior rapidez nos processos de conservação dos edifícios escolares, possibilitou, pela aproximação comunitária da escola, maior conscientização da própria comunidade escolar e a quebra da necessidade de um interlocutor com o executivo – o próprio grupo se colocava como interlocutor.

A aproximação da comunidade e a produção escolar se manifesta ainda em outro programa da Superintendência de Planejamento da CONESP, em 1983, que buscou assessorar grupos de bairro na gestão de recursos materiais e financeiros para a construção escolar, que podiam ainda ser contratados para a execução da obra, em um momento que o desemprego assolava o país.

projeto de reforma E.E.P.G. João Kopke - arquitetura e participação

Mayumi Watanabe sempre buscou alternativas mais democráticas para a atuação do poder público, para tanto, desenvolveu processos participativos de análise das edificações escolares que pudessem investigar a relação do usuário com o espaço.

A primeira experiência participativa no CONESP foi realizada durante a reforma e ampliação da EEPG João Kopke (1976-1978), que funcionava em um antigo casarão no Bom Retiro. Em 1976, com a transferência da EEPG Caetano de Campos da Praça da República para o bairro da Aclimação, parte dos alunos foi transferida para a EEPG João Kopke, demandando assim a ampliação do edifício. O processo se iniciou com um estudo piloto envolvendo os estudantes, onde estes apontavam suas necessidades. Seguiu-se por atividades lúdicas realizadas por uma equipe multidisciplinar (arquitetos, sociólogos, jornalistas, educadores), que buscou a compreensão do espaço da escola, seu entorno e sua

4. escolas e projeto comunitário

relação com a cidade. Essas atividades consistiam em encenações de peças de teatro, desenhos, músicas e a colocação de uma maquete com o novo edifício no saguão da escola. Esse processo incluiu também atividades externas à escola, como visitas às casas dos estudantes e entrevistas, discussões sobre o caminho escolar a partir de fotos aéreas e fotografias realizadas pelas crianças dos seus lugares de convivência.

O estudo identificou um perfil dos estudantes da EEPG João Kopke, uma maioria moradora de cortiços e apartamentos pequenos. Com a falta de espaços internos à residência para brincar, a escola mostrava-se como um espaço necessário também ao lazer, de modo que foi desenhado pelo CONESP espaços para o uso além do horário de aula e um grêmio junto a uma quadra esportiva, cujo programa foi definido em conjunto pelos estudantes.

O processo participativo realizado na EEPG João Kopke mostrou-se como um questionamento a intensiva padronização da edificações, apontando outras necessidades dos usuários.

às margens da educação



figura 2. Nova E.E João Kopke, projeto de Mayumi e equipe. Fonte: (LIMA, 1995)



figura 3 . Localização da EEPG João Kopke, atual Escola Estadual João Kopke. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS

4. escolas e projeto comunitário

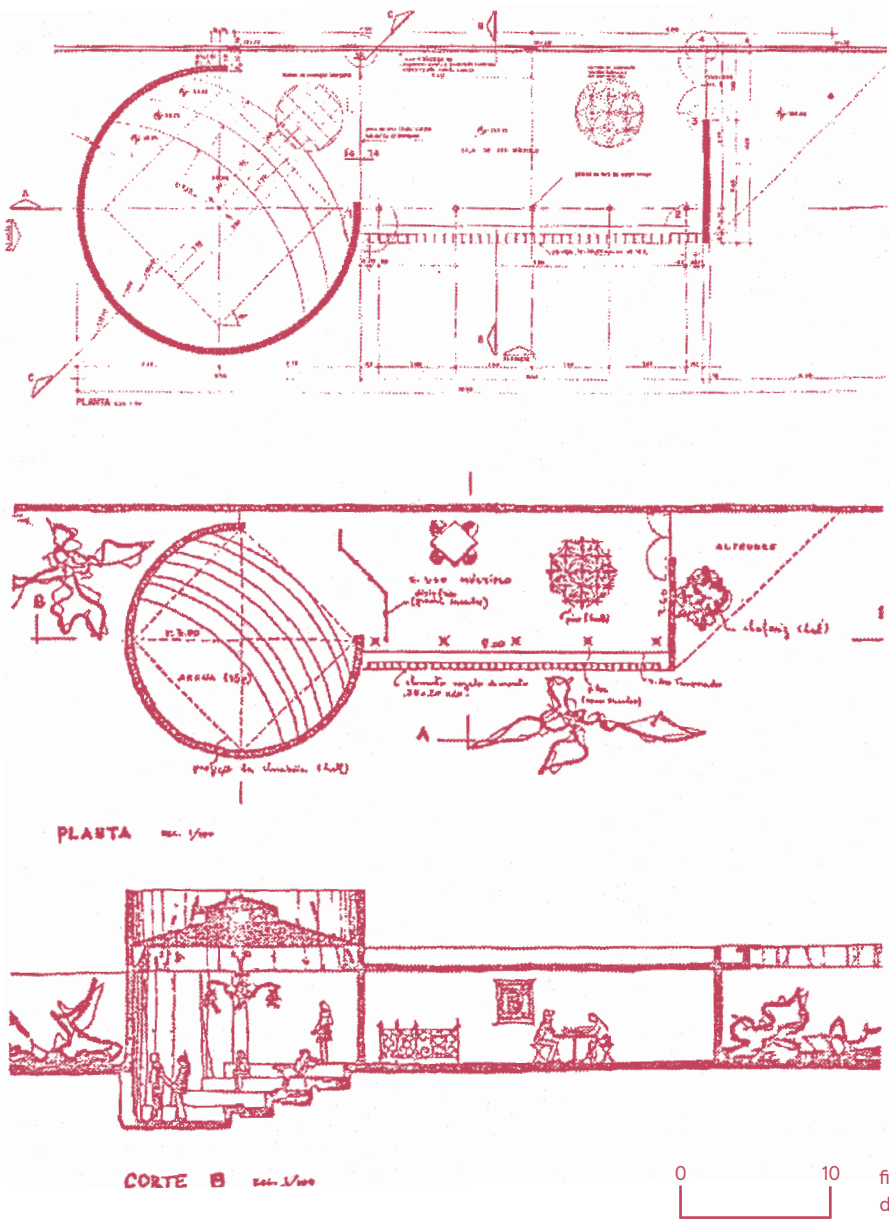


figura 4. Desenhos para o grêmio escolar da E.E. João Kopke. Fonte: (LIMA, 1995)

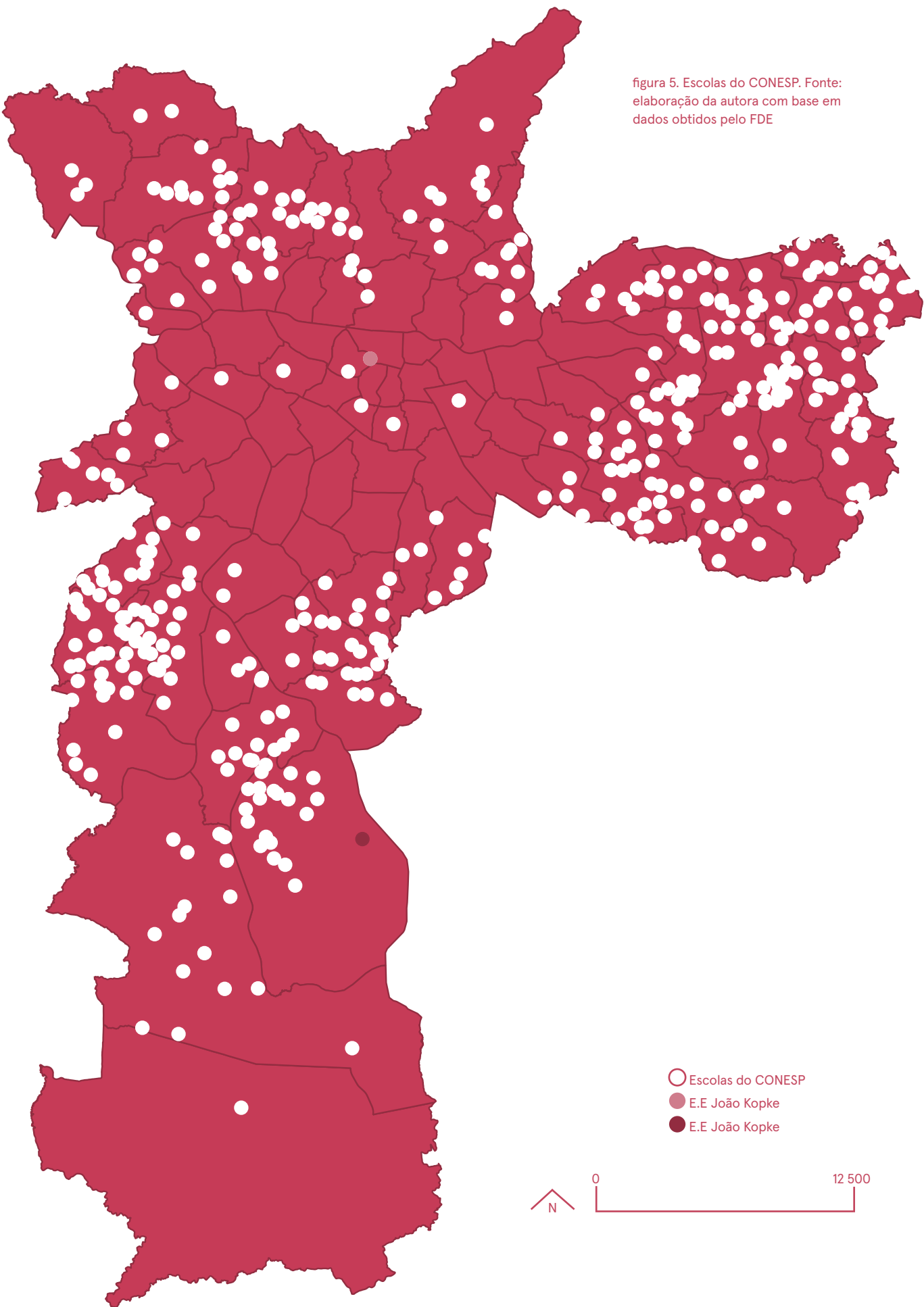
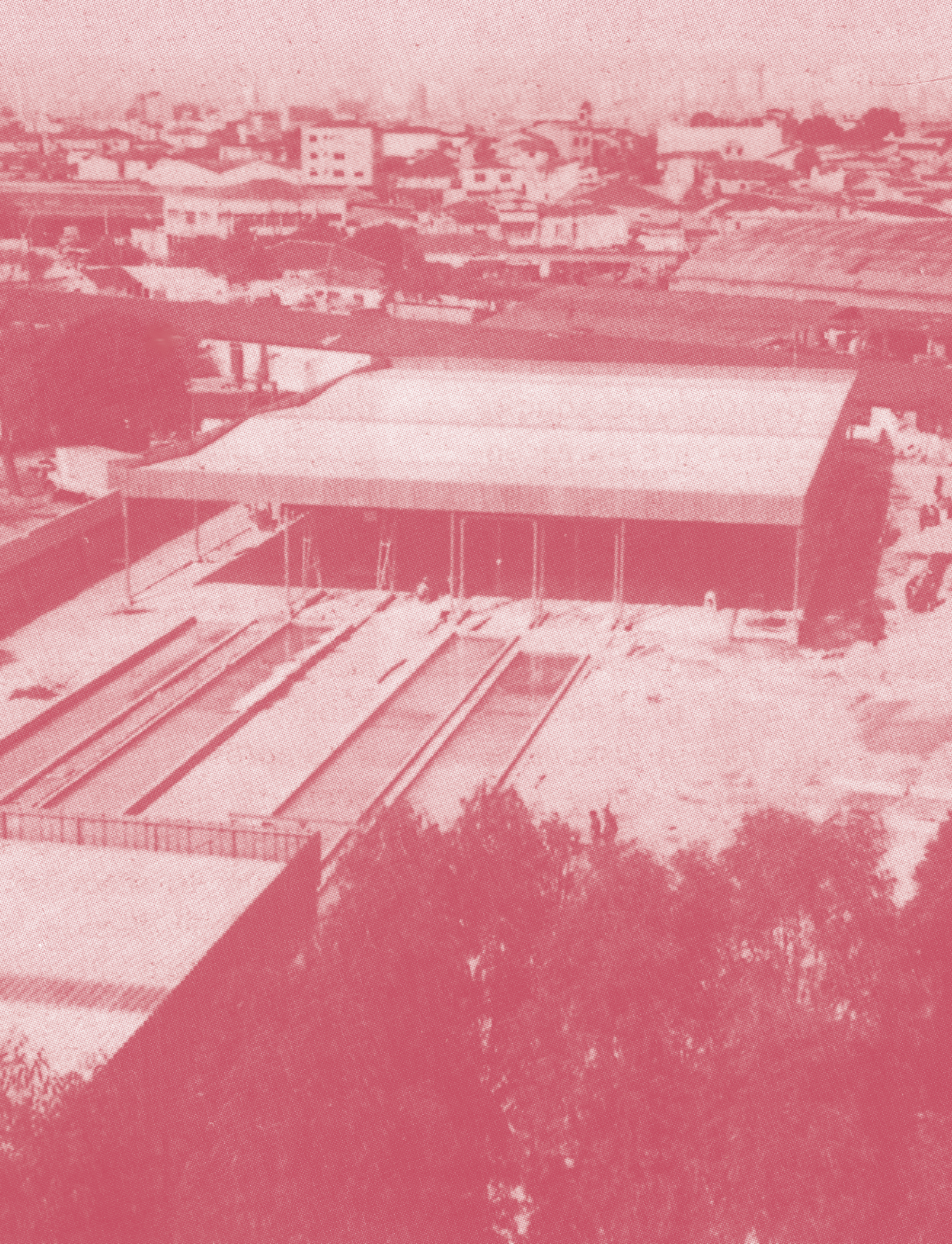


figura 5. Escolas do CONESP. Fonte: elaboração da autora com base em dados obtidos pelo FDE



⁷ João Filgueiras Lima (Rio de Janeiro, 1932 - Salvador, 2014), arquiteto e urbanista, pesquisou componentes industriais para obras em grande escala, o que o levou a argamassa armada. Esse suas obras, destacam-se os hospitais da Rede Sarah Brasil. fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18200/joao-filgueiras-lima>

figura 1. Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários – CEDEC. Fonte: (LIMA, 1995)

5. fábricas de escolas

fábricas de escolas - CIEPS no rio de janeiro, CEDEC em são paulo

Na década de 1970, o nome de João Filgueiras Lima Lelé⁷, passa a se tornar notório no país. Suas pesquisas sobre argamassa armada, levaram-no a primeira tentativa de aplicação da técnica em escala industrial, em Salvador, 1979, desenvolvendo projetos urbanos, como escadas drenantes e outros equipamentos de saneamento. A experiência foi curta, devido a demissão do prefeito que havia sido nomeado pelo governador, mas rendeu outras práticas: primeiro em Abadiânia, cidade rural de Goiás, e no Rio de Janeiro, com a eleição de Leonel Brizola.

Lelé coordena e instala uma fábrica de componentes desenvolvidos em argamassa armada – elementos que deram suporte não somente a construção dos Cieps, como descrito a seguir, mas também de outras escolas menores instaladas em comunidades.

“O CIEP é uma nova instituição que surge, questionando, por dentro, esta realidade social injusta, desumana e impatriótica. Estas novas escolas proporcionarão às nossas crianças alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária. Depois de permanecer todo o dia no colégio, voltam, de banho tomado, para o carinho da família.” Engenheiro Leonel Brizola, 1986 (RIBEIRO, 1986 introdução)

os centros integrados de educação - CIEPS (rio de janeiro)

Leonel Brizola, ao assumir o Governo do Rio de Janeiro em 1983, o primeiro da transição democrática, de imediato coloca em prática algumas promessas eleitorais. Neste momento, a educação havia ganho destaque especial, de modo que o então candidato estabeleceu a educação como meta prioritária. Cria assim, uma comissão coordenadora, a cargo do vice-governador Darcy Ribeiro⁸, que se encarrega de elaborar o Plano Especial de Educação, processo que contou com a participação semanal

de mais de 52 mil professores, que elegeram, ao fim, cem representantes para a discussão do plano final.

O Plano Especial de Educação, com objetivo de reverter o abandono do ensino herdado dos vinte anos de Ditadura Militar, buscou reverter os altos índices de evasão e repetência, com investimentos na gestão escolar, na redefinição de currículos, em planos de carreira e formação continuada (CUNHA, 1991, pág 78). Assim, definiram-se como metas prioritárias:

- Expansão da rede física pública;
- Criação de mil Casas da Criança para crianças de 3 a 6 anos;
- Implantação da Fábrica de Escolas, que operavam com tecnologia de argamassa armada para possibilitar a expansão;
- Instituição progressiva de uma rede de escolas de dia completo, os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), em áreas de maior densidade e maior pobreza;
- Aperfeiçoamento do magistério, nos CIEPS e em Escolas de Demonstração, através de programas de Treinamento em Serviço e de Seminários de Ativação pedagógica;
- Disponibilização de material didático

O Vice-governador, Darcy Ribeiro (1922-1997), educador defensor de uma educação pública e comunitária, foi importante nesse processo, defendendo escolas de tempo integral como uma solução para os problemas que o país vinha enfrentando no campo educacional. Em 1980, 26% da população era analfabeta. Das crianças matriculadas na primeira série, metade delas não passava para a segunda e apenas 40% chegava a quarta série. Os dados, porém, não se pautavam na falta de escolas, nem na falta de acesso, para o educador “um fator importante do nosso baixo rendimento escolar reside na exiguidade do tempo de atendimento que damos à criança” (RIBEIRO, 1986 pág 13). A escola se elitizava, ao passo que penalizava crianças que não tinham em casa quem estudasse com elas, seja pela não presença

⁸ Darcy Ribeiro (Montes Claros, 1922 - Brasília, 1997) foi antropólogo, educador e romancista brasileiro, possuindo atualmente a cadeira n. 11 da Academia Brasileira de Letras.

Dedicou os primeiros anos de sua vida profissional ao estudo de índios de várias tribos do país, fundando o Museu do Índio e colaborou a criação do Parque Indígena do Xingu. Foi diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do MEC, presidente da Associação Brasileira de Antropologia, participou a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criou e foi reitor da Universidade de Brasília, entre outras funções, até o exílio com o golpe militar de 1964. À volta ao Brasil após a redemocratização, iniciou com Brizola o projeto dos CIEPs.
fonte: <http://www.academia.org.br/academicos/darcy-ribeiro/biografia>

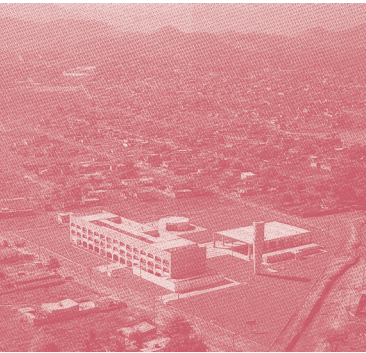


figura 2. Os CIEPs foram implantados na periferia do Rio de Janeiro, em processo de adensamento. Fonte: (RIBEIRO, 1986)

familiar, seja pela não capacitação dos membros da família, visto as altas taxas de analfabetismo do país. Assim, grande parte das crianças contavam apenas com a escola para a aprendizagem, constatação que motivou a defesa da escola em tempo integral.

Para Darcy, os índices refletiam um caso grave da deficiência da sociedade brasileira, cuja desigualdade é sequela do escravismo, que assim refletia no atraso educacional. A busca pela redução da desigualdade, portando, atravessava a educação, em um processo que, ao invés de negar a realidade que viviam grande parte dos alunos, comprometia-se com essa realidade, para transformá-la:

“Um elemento fundamental da proposta pedagógica do CIEP é o respeito ao universo cultural dos alunos. As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência mas, por si sós, não têm condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada” (RIBEIRO, 1986 pág 48)

Estimulando as crianças a questionarem a realidade que as cerca, em um projeto integrado, os CIEPS (Centros Integrados de Educação) surgiram como uma ação educativa que ultrapassava os muros da escola.

Os “brizolões” de Niemeyer

Os edifícios construídos para abrigar os CIEPs foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, conciliando beleza, baixo custo e rapidez de execução. O centro Integrado é composto por

três edificações: o prédio principal, com administração, salas de estudos dirigidos, cozinha, refeitório, um centro de assistência médica e sanitária, abrigo para 24 alunos-residentes; o salão polivalente, com ginásio coberto, que funciona também como auditório; a biblioteca pública, que serve à escola e à população. O programa arquitetônico foi pensado para o atendimento de 1000 crianças, que recebiam, além das aulas, atividades de recreação, ginástica, três refeições e um banho diário.

O projeto arquitetônico apresentado previa a construção em estruturas pré-fabricadas, possibilitando a construção em série de forma econômica (30% mais barato que um prédio escolar convencional). Sobre o projeto, o arquiteto afirmou: “Esta é a escola piloto. Uma escola pré-fabricada cujos elementos estruturais e detalhes de arquitetura serão obrigatoriamente utilizados nas diversas escolas a construir”. Para a execução das escolas, foi projetada a Fábrica de Escolas, sob comando de João Filgueiras Lima, Lelé, que construía os módulos de argamassa armada a serem utilizados na construção.

Com projetos grandiosos e emblemáticos, os CIEPS conferiram identidade à escola pública de tempo integral (MIGNOT, 2001 pág 1). Os edifícios despertavam atenção, principalmente ao comparar-se com demais edifícios escolares. Construídos em lugares de visibilidade, adquiriram certa monumentalidade, conferindo simbolicamente a importância dada à educação naquele momento político.

A implantação dos CIEPs gerou, à época, grande polêmica. As escolas se alojaram em morros, estradas, praças, favelas, ao lado de outras escolas (MIGNOT, 2001 pág 1). Muitas foram instaladas em sua versão compacta, compostas apenas pelo prédio principal, que agregava também quadra no terraço e biblioteca. O projeto previa ainda os térreos abertos aos sábados e domingos, possibilitando acesso da população ao ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca, entre outros. As escolas visavam assim não

só a instrução de seus alunos, mas também dar apoio a todas as crianças do bairro (Oscar Niemeyer em RIBEIRO, 1986 pág 110). A escola adquiriu dessa forma, também em seu projeto arquitetônica, a concepção de educação comunitária, que transcendia seu espaço físico e ganhava as ruas:

“Partindo de uma concepção mais abrangente da função escolar, cada CIEP trabalha no sentido de recuperar o papel político e social da escola, no contexto de uma relação mais ampla com a comunidade. A escola se integra à comunidade, contribuindo para a educação coletiva.” (RIBEIRO, 1986 pág 49)

Os CIEPs marcaram historicamente a posição da escola como elemento constituinte da comunidade, em uma educação integral além muros. Atualmente, os CIEPs existem com este nome, mas no governo de Fernando Collor de Melo, as novas unidades construídas passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome – CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs.

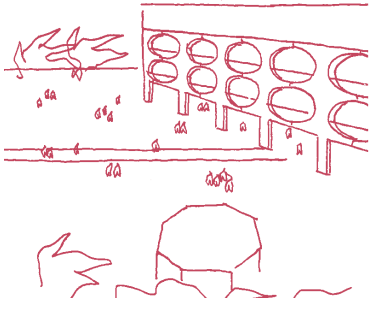


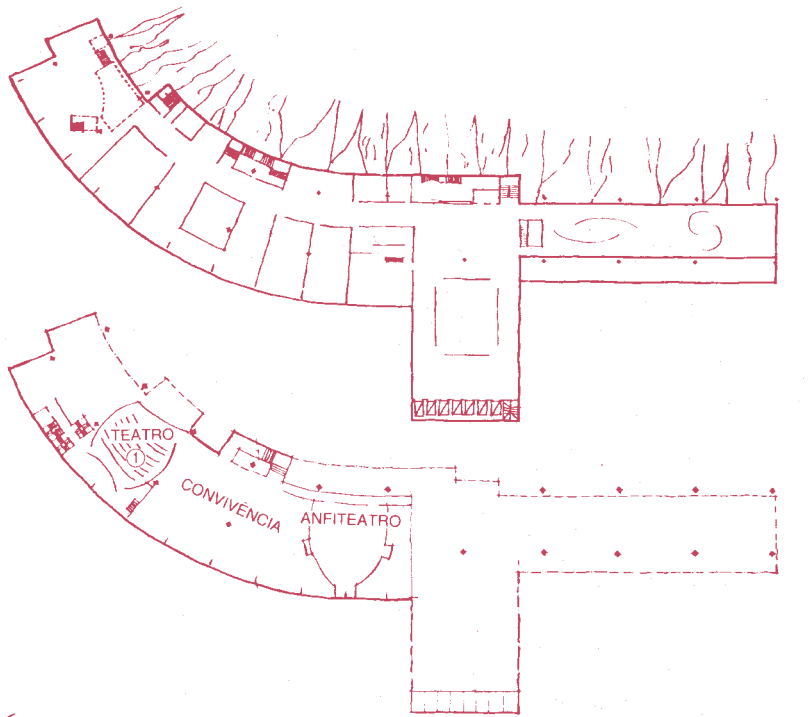
figura 3. Desenho de Oscar Niemeyer para os CIEPs. Fonte: <http://www.niemeyer.org.br>



figura 4. Fábrica de Escolas, Rio de Janeiro. Fonte: (RIBEIRO, 1986)



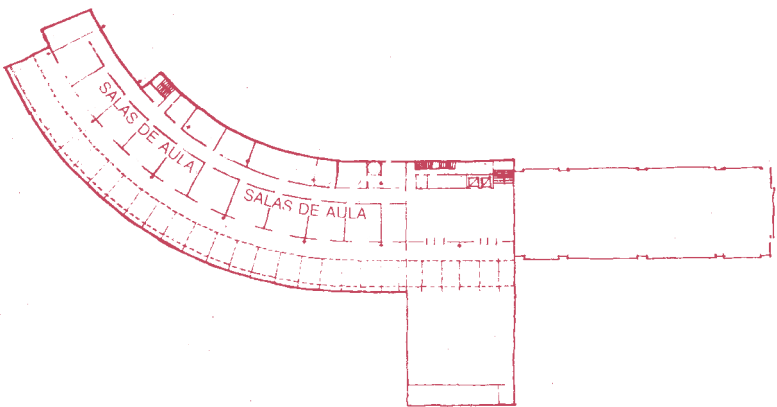
figuras 5 – 8. CIEPs plantas arquitetônicas e implantação no terreno. Fonte: (RIBEIRO, 1986)



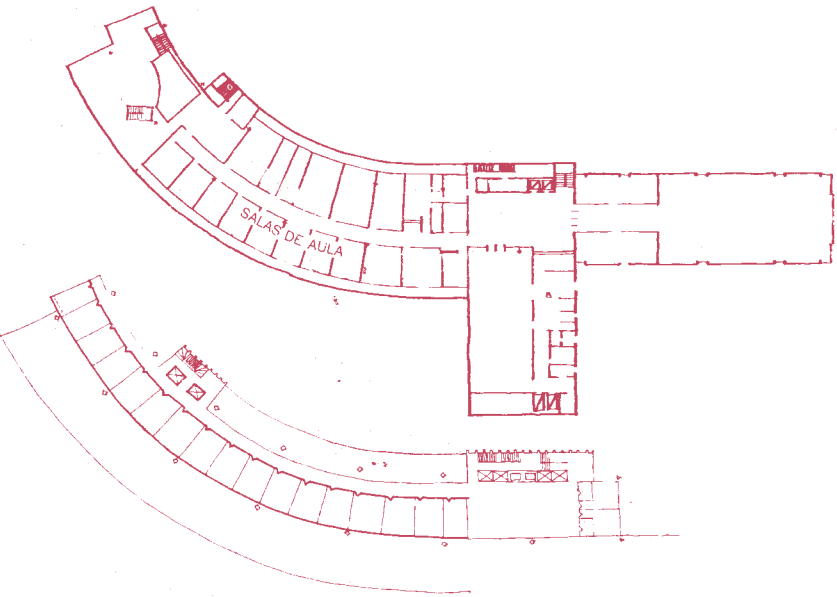
planta centro infantil de cultura



planta pré-escola



planta escola primeiro grau



5. fábricas de escolas

centro de desenvolvimento de equipamentos urbanos e comunitários - CEDEC (são paulo)

Em 1987, Mário Kertézs ganhou as eleições em Salvador, convidando Lelé para coordenar a implantação da Fábrica de Equipamentos Comunitários (FAEC). O objetivo da Fábrica era ser uma laboratório de estudos urbanos que atuasse em todos os segmentos de construção da cidade – uma ‘fábrica de cidades’, como aponta Lelé. Com a mudança de gestão, Lelé viu frustrado a desmantelação da fábrica. A experiência, porém, contribui para a definição da diretrizes para a implementação do CEDEC, em São Paulo.

Em janeiro de 1989, Luiza Erundina assumiu a prefeitura de São Paulo, pelo Partido dos Trabalhadores, e com ela trouxe grandes nome de intelectuais do partido comprometidos com as lutas populares para assumir os principais cargos do governo.

Com o slogan “São Paulo para todos”, o governo estabeleceu iniciativas de acesso dos cidadãos aos serviços públicos e abriu canais para a construção de uma democracia participativa. Paulo Freire⁹, pedagogo e Patrono da Educação Brasileira, assumiu a Secretaria Municipal de Educação com ações propostas nos seguintes eixos: qualidade de ensino, alfabetização de jovens e adultos, acesso à escola, gestão democrática. Os anseios da Secretaria de educação de democratização do ensino e acesso demandam assim a construção de escolas, de forma rápida e com qualidade. Para tanto, e inspirados na experiência de Lelé em Salvador, surge a ideia de uma unidade de desenvolvimento de pesquisas com materiais como argamassa armada, que pudesse construir, entre outros equipamentos, escolas.

Surge assim o Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários (CEDEC), sob administração da Empresa Municipal de Urbanização de São Paulo (EMURB). Mayumi Watanabe de Souza Lima, à época diretora do Departamento de Edificações da

⁹ Paulo Reglus Neves Freire (1921, Recife -1997, São Paulo) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Formou-se em Direito, mas iniciou sua carreira como professor de Língua Portuguesa. Sua obra “A Pedagogia do oprimido” é a terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo. Desenvolveu um método de alfabetização de jovens e adultos em 40hs, que inspirou o Plano Nacional de Alfabetização, no governo de João Goulart. O método foi aplicado na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, onde meses depois iniciou-se uma greve dos trabalhadores por melhorias nas condições de trabalho. Paulo Freire foi acusado de comunismo e exilado pela ditadura militar que se instaurou no país. fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>

às margens da educação



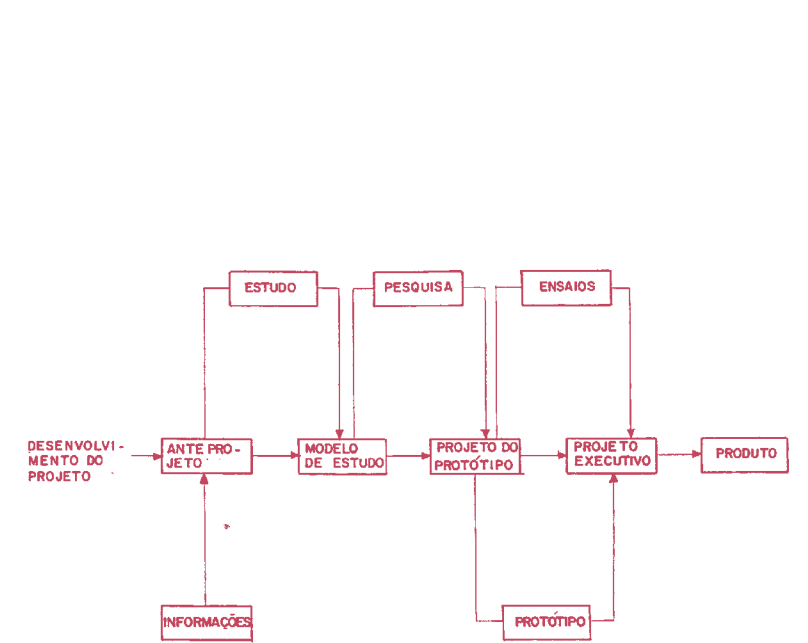
figura 9. Fábrica de Equipamentos Comunitários, projeto de Lelé em Salvador. Fonte: (RISSELADA & LATORRACA & RISÉRIO, 2010)

Prefeitura de São Paulo (EDIF), coordenou a implantação e dirigiu o CEDEC. A atuação de Mayumi em ambos os órgãos, levou a uma proximidade grande entre eles, de modo que muitos projetos da EDIF foram incorporados na produção.

Lelé havia sido convidado para a implantação da fábrica de componentes, mas declinou por estar envolvido com o projeto dos CIACs para o governo federal. Lelé e Mayumi já haviam trabalhado juntos antes em Brasília, no Ceplan e na Faculdade de Arquitetura da Universidade de Brasília.

O CEDEC foi criado com o objetivo de pesquisar soluções projetuais e construtivas para melhorar a qualidade dos equipamentos públicos na cidade. Suas atividades abrangiam: a pesquisa de materiais e de sistemas construtivos industrializáveis; o treinamento e a formação de quadros técnicos e operacionais; o planejamento, projeto, fiscalização e execução de obras; a elaboração de programas arquitetônicos e diretrizes de projeto dos equipamentos públicos; produção de material formativo, assessoria técnica e a orientação aos grupos envolvidos na construção de equipamentos.” (BUITONI, 2009, pág 74). Foi montada uma fábrica de elementos pré-moldados em argamassa armada, a partir da experiência de pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Engenharia de São Carlos e por Lelé, que doou desenhos técnicos desenvolvidos na FAEC, assim como a listagem de equipamentos e materiais necessários para seu funcionamento, além de ter sido consultor do projeto.

A fábrica foi inaugurada em 1990, no Canindé, São Paulo. Dividia-se nos seguintes departamentos: Departamento de Desenvolvimento Tecnológico; Departamento de Planejamento; Departamento de Produção; Departamento de Montagem e Manutenção. No seu período de funcionamento produziu lixeiras, bancos, abrigos de ônibus, brinquedos para playgrounds e componentes para a construção de edifícios escolares. Foram finalizadas sete escolas na fábrica, sendo os componentes das estrutura, painéis de vedação e cobertura eram em argamassa armada e os caixilhos em aço.



Assim como no CONESP, Mayumi defendeu a participação dos usuários nos processos. Antes das obras, eram distribuídos folhetos para a comunidade, apresentando a equipe e convidando para a reunião de apresentação do projeto. Para cada escola construída, foram desenvolvidos folhetos com uma logomarca única, específica a cada escola, que era desenhada a partir do nome do bairro. Mayumi queria que a comunidade se identificasse e se apropriasse do equipamento:

“Os espaços produzidos têm, portanto, a intenção de estimular, de convidar, de provocar o uso inventivo. E tudo terá de ser simples, para que a criança que vai à escola, os pais que se reúnem ou os trabalhadores que os constroem possa compreender, contribuir e apropriar-se do espaço.” (BUITONI 2009, pág 92 cit LIMA, 1992)

No Manual do CEDEC para equipamentos escolares, um dos tópicos aponta a relação da escola com o bairro, afirmando que a escola deve ser aberta, em oposição à escola com muros intransponíveis. Como não é possível que ela seja concebida totalmente aberta, a solução encontrada foi utilizar uma cerca com transparência e que vários espaços, como brinquedos, quadra, vestiário e depósito de material de educação física tenham acesso independente pela comunidade (CEDEC caderno 3, 1992 pág 22).

figura 10. Processos realizados no CEDEC.
Fonte: (Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos - Caderno 4, 1992)

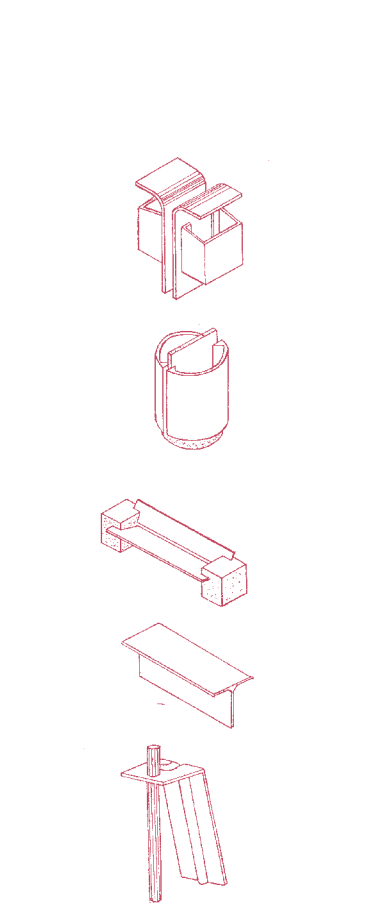


figura 11. Desenhos desenvolvidos para mobiliário urbano. Fonte: (Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos - Caderno 4, 1992)



figura 12. Folder da Emei EMEI Nova Parelheiros, cuja logomarca foi desenvolvida a partir do nome do bairro, representando uma parelha de cavalos. Fonte: Acervo Mayumi em (Buitoni, 2009)

Além da consideração da comunidade no processo, aos trabalhadores da fábrica também era atribuído papéis de sujeitos no processo. O treinamento pelo qual passavam incluía não só a formação acerca do serviço que exerciam mas também orientação para o relacionamento com a população, com prestadores de serviços públicos, conscientizando-os sobre seu papel na construção da cidade. Foi implementado também um programa de alfabetização para os funcionários que quisessem aprender a ler e escrever.



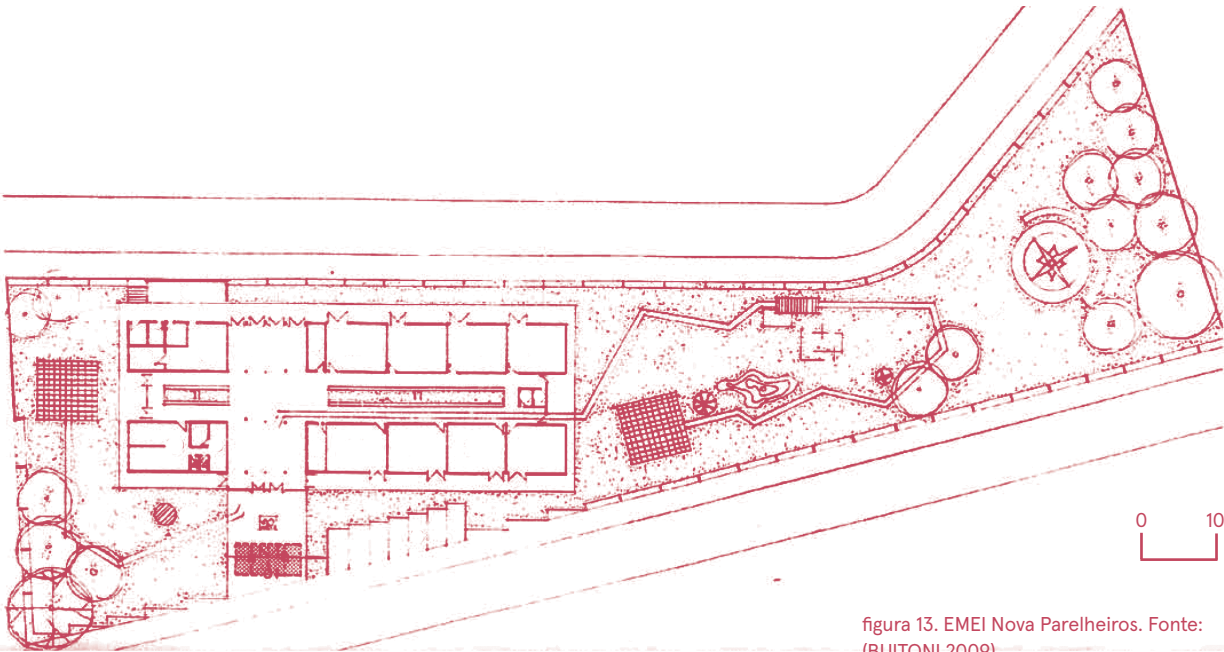


figura 13. EMEI Nova Parelheiros. Fonte: (BUITONI 2009)



figura 14. Implantação EMEI Nova Parelheiros. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS



figura 15. Escritos do Mural dos operários do Cedec. Fonte: Acervo Marta Grosbaum (em BUITONI 2009)

As escolas ficam bonitas, como você pode ver. Melhor ainda: você pode ver as crianças brincando.

6. escolas como praça de equipamentos

escolas como praças de equipamentos - os CEUs

Quando em 2001 Marta Suplicy assume a prefeitura de São Paulo, um projeto já sonhado pelos arquitetos do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo (EDIF) desde 1990, inicia sua concretização. O projeto em questão, as “Praças de Equipamentos Sociais”, buscava a integração de escola e comunidade, reunindo em um lugar equipamentos e serviços e estabelecendo uma estruturação da cidade a partir do equipamentos públicos.

“No início dos anos de 1990, a Praça de Equipamentos Sociais foi concebida como pólos estruturados urbanos dos bairros da cidade de São Paulo. A cidade é constituída por noventa e seis distritos que estão agrupados em trinta e uma subprefeituras. A ideia era construir noventa e seis endereços públicos, um em cada distrito, como as praças de pequenas cidades, onde a praça da igreja, a praça da escola ou a praça central da prefeitura é o lugar de encontro e de convivência dos cidadãos. Assim as Praças de Equipamentos Sociais seriam estes endereços que reuniriam em um conjunto arquitetônico e urbanístico, baseado em ideais humanistas e sociais, um conjunto de equipamentos públicos municipais de educação, saúde, mas, sobretudo, equipamentos culturais, esportivos e de lazer.” (DELIJAICOV, 2011 pág 26)

As “Praças de Equipamentos Sociais”, concebidas com fortes influências de Hélio Duarte, das escolas-parque e dos recém-construídos Cieps no Rio de Janeiro, vieram a ser o embrião do projeto desenvolvido na gestão de Marta Suplicy – os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Para sua estruturação, o projeto dos CEUs envolveu uma equipe interdisciplinar: Secretaria de Educação, Cultura, Esportes, Meio Ambiente, Finanças, Negócios Jurídicos, Planejamento, Obras, assessores do gabinete da prefeitura, parlamentares e representantes da comunidade.

figura 1. Crianças chegam às aulas, após a inauguração do CEU. Fonte: (DÓRIA & PEREZ 2007)



6. escolas como praça de equipamentos

A comunidade foi importante agente no processo, com projeto político-pedagógico desenvolvido com respeito ao saber local e nas condições e necessidades dos bairros (DÓRIA & PEREZ 2007, pág 124). Desenhou-se assim uma proposta de ensino integral, onde a criança permaneceria o dia todo na escola, com refeições saudáveis, atendimento médico, acesso a atividades culturais, visando uma educação que olhasse os estudantes na dimensão da integralidade humana.

Com Maria Cida Perez na Secretaria de Educação, os arquitetos da EDIF Alexandre Delijaicov, André Takyia, Wanderley Ariza e equipe desenvolvem assim o projeto dos CEUS. O processo se inicia com uma pesquisa de campo a partir de 2001, onde foram visitados 168 terrenos em zonas periféricas da cidade. Ao fim desse mesmo ano, era inaugurado o CEU Inácio Monteiro, na Cidade Tiradentes.

A rápida execução do projeto se deve, entre outras especificidades do processo metodológico, ao uso de elementos industrializados e componentes padronizados, com placas pré-fabricadas de concreto e pré-fabricados de aço.

Os CEUs construídos entre 2002 e 2004 eram compostos de cinco edifícios: bloco didático, bloco da creche, bloco cultural-esportivo, conjunto de piscinas e torres de água (TAKIYA, 2009, pág 42). O bloco didático é um grande volume longitudinal, um “navio atracado no cais”, com uma proa, espaços de recreação, e uma popa, as salas de aula, cercadas por espaços avarandados que se estabelecem como espaços de transição entre o exterior e o interior, como calçadas cobertas que abrigam do sol e das chuvas. No térreo desse bloco estão alocados equipamentos comunitários com biblioteca, telecentro e padaria comunitária. O bloco da creche é formado por um volume cilíndrico, representando um árvore, o início da vida em formação. O bloco cultural-esportivo possui quadra coberta, salas para oficinas e teatro, projeto desenvolvido por J.C.Serroni, com capacidade para 450 pessoas, além de uma sala multiuso, e uma espaço externo que possibilita a realização de projeções ao ar livre,

às margens da educação

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

As cores dos CEUs

espetáculos e festas comunitárias. As piscinas, alocadas em direção aos leitos dos rios, insere o elemento “água” como possibilidade de tema transversal a ser trabalhado nas atividades pedagógicas. Esse tema é complementado por outro objeto arquitetônico do complexo – as torres de água – um portal de acesso aos CEUs, vistos à longas distâncias. Em discussão com as comunidades, foram ainda incluídas pistas de skate no projeto. Os brinquedos desenvolvidos para os CEUs são de autoria da arquiteta Beatriz Goulart.

As cores dos CEUs foram pensadas de acordo com simbologias: o amarelo da creche e educação infantil representa uma gema de ovo, o início; laranja do prédio didático, o desenvolvimento do indivíduo; a circulação em vermelho, a circulação sanguínea; o azul, a circulação de água (DÓRIA & PEREZ 2007, pág 141).

A arquitetura dos CEUs procurou estabelecer, desse modo, uma forma e programa que gerassem um novo projeto de sociabilidade e de urbanidade (ANELLI, 2004, pág 35).

Além das novas dinâmicas sociais que o edifício e as atividades culturais e pedagógicas oferecem, foi pensado ainda um projeto de gestão democrática. A proposta era que cada unidade fosse gerida por coletivos representativos, que aperfeiçoassem práticas democráticas na cidade (DÓRIA & PEREZ 2007, pág 117). Dessa forma, criou-se um conselho gestor tripartite, composto por pais, alunos, educadores, funcionários em geral, o gestor, diretores e outros representantes da comunidade do entorno e da coordenadoria de educação. Além disso, a sociedade participativa nas assembleias do Orçamento Participativo (OP)¹⁰ onde a população era convidada a conhecer, discutir e pensar sobre o orçamento e sua aplicação que, no período, passava de bilhão de reais. Nos CEUs foi ainda implantado o OP Criança, onde os estudantes aprendiam sobre orçamento e participavam assim da gestão de um recurso e sua destinação.

¹⁰ “O orçamento participativo é um importante instrumento de complementação da democracia representativa, pois permite que o cidadão debata e defina os destinos de uma cidade. Nele, a população decide as prioridades de investimentos em obras e serviços a serem realizados a cada ano, com os recursos do orçamento da prefeitura.” fonte: <http://www.planejamento.gov.br>; acesso em 22.10.2019

6. escolas como praça de equipamentos

“Hoje, para atender às novas demandas e expectativas sociais, a escola precisa estabelecer e incentivar contatos e interfaces num processo contínuo com a escola na sociedade moderna” (DÓRIA & PEREZ 2007, pág 144)

A nova proposta de urbanidade foi apresentada por especificidades nas implantações dos CEUs e em suas relações com a cidade. A implantação nos terrenos, buscou dialogar com as construções existentes nas periferias da cidade e muitas vezes se deu em fundos de vale, uma implantação defendida como uma maneira de valorizar os cursos de água. Dialogam também com outras características geomorfológicas, como morros e o que restava de natureza nos terrenos escolhidos.

A localização dos CEUs foi definida a partir do Mapa da Exclusão Social¹¹, que determinou os distritos de suas implantações. Definiram-se em locais de importância nos bairros e foram pensados como uma rede organizada, na escala da metrópole, um “urbanismo em rede, aplicado a São Paulo” (DELIJAICOV, 2011, pág 85). Criaram assim, pólos estruturadores na cidade, em regiões periféricas onde ela se encontra desestruturada nos aspectos de infra-estrutura (abastecimento de água, drenagem urbana, transporte, etc), equipamentos públicos e habitação – tripé constituinte da cidade, segundo Delijaicov (DÓRIA & PEREZ 2007, pág 132). Os CEUs buscaram fomentar os aspectos constituintes desse tripé nas periferias, acumulando assim a função de ‘catalisador’ urbano (KOWALTOWSKI, 2011, pág 105).

A implantação dos CEUs trouxeram grandes novidades urbanísticas para os bairros. O poder público decidiu, em muitos casos, a requalificação de espaços desprovidos de infra-estrutura, com a destinação de verbas para o sistema viário, iluminação pública, drenagem e retificação de córregos. “Em 2003, a prefeitura destinou cerca de 10 milhões para obras de acesso aos CEUs, além da canalização de córregos próximos ao CEU Rosa da China e ao Butantã” (DÓRIA & PEREZ, 2007, pág 150). A melhoria da

¹¹ “O Mapa da Exclusão/Inclusão Social é uma metodologia de construção participativa para conhecer as desigualdades de condições de vida em uma cidade e propor ações coletivas. É um processo contínuo que permite envolver forças da sociedade civil no reconhecimento das formas concretas de exclusão social.” O mapa em questão foi realizado em 1996, sob coordenação de Aldaiza Sposati. fonte: INPE

às margens da educação

infraestrutura trouxe, portanto, uma alternativa para o uso dos espaços públicos do entorno

Os CEUs, ao serem inaugurados, receberam suas comunidades com uma exposição sobre a memória histórica de seus bairros. O objetivo da ação era que a população se identificasse ao novo edifício, que visse ele como pertencente ao seu meio. Os CEUs construíram uma nova relação da escola com suas comunidades, um projeto sustentado em uma pedagogia de caráter territorial, como aponta Maria Aparecida Perez:

“Acreditamos que a ação pedagógica se relaciona com um caráter territorial e comunitário, devemos alfabetizar para a cidade, para a leitura do texto urbano. Quisemos com nosso trabalho ancorar a pedagogia para uma estratégia de conquista do território e criação da identidade local. Queríamos contribuir para a formação de um sujeito ao trabalhar sua relação com o território e o sentimento de pertencer a um local, a um grupo, a uma comunidade visando propiciar a leitura de mundo a partir da escola e do seu entorno, da cidade, do estado, do país e do mundo.” (PEREZ, 2017, pág 45)

Entre 2003 e 2004 foram construídos 21 CEUs, com 24 outras unidades já com projetos licitados para a construção nos anos seguintes. Ao todo, hoje, a cidade possui 45 CEUs.

“Tem-se claro, como nunca, que a tarefa de formar e educar cidadãos e cidadãs é impossível de ser efetivada apenas por meio da instalação de instituições escolares. Sabe-se que educar é tarefa de toda a cidade, é responsabilidade de todos os segmentos sociais que nela convivem num processo de formação pessoal e coletiva que se dá ao longo da vida.” (DÓRIA & PEREZ, 2007, pág 106)

Em 2013, a Prefeitura de São Paulo criou o projeto “Território CEU”, que visava a ampliação e flexibilização do equipamento. Além do programa tradicional, o projeto buscava a integração com outras

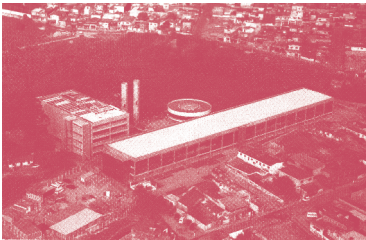


figura 2. CEU Três Lagos. Fonte: (DÓRIA, PEREZ 2007)

6. escolas como praça de equipamentos

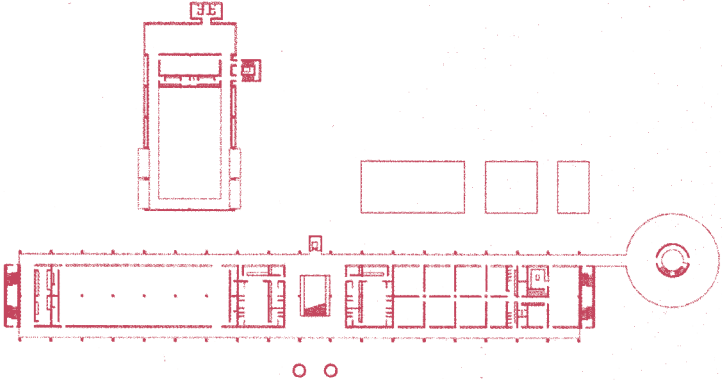
funções, como assistência social, ensino técnico, universidade, entre outras que atendessem as demandas locais. A integração se daria também com outros equipamentos dos bairros, a partir da qualificação das conexões, com melhorias das vias, arborização e iluminação. Atualmente existem 21 “Territórios CEUs” previstos.



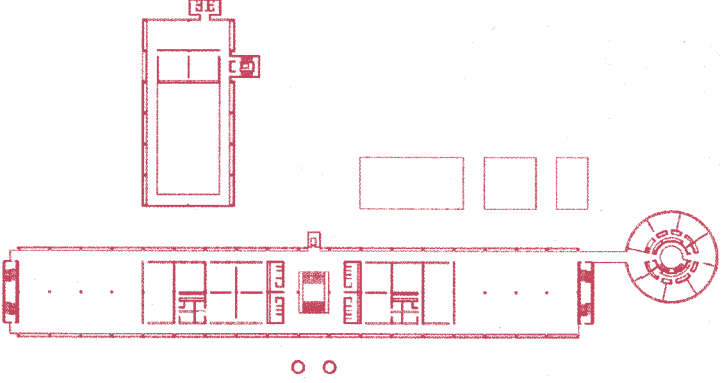
figura 3. Localização CEU Navegantes. Escala 1:10.000. Fonte: elaboração da autora pela extensão Bing disponível no QGIS

às margens da educação

planta pavimento térreo



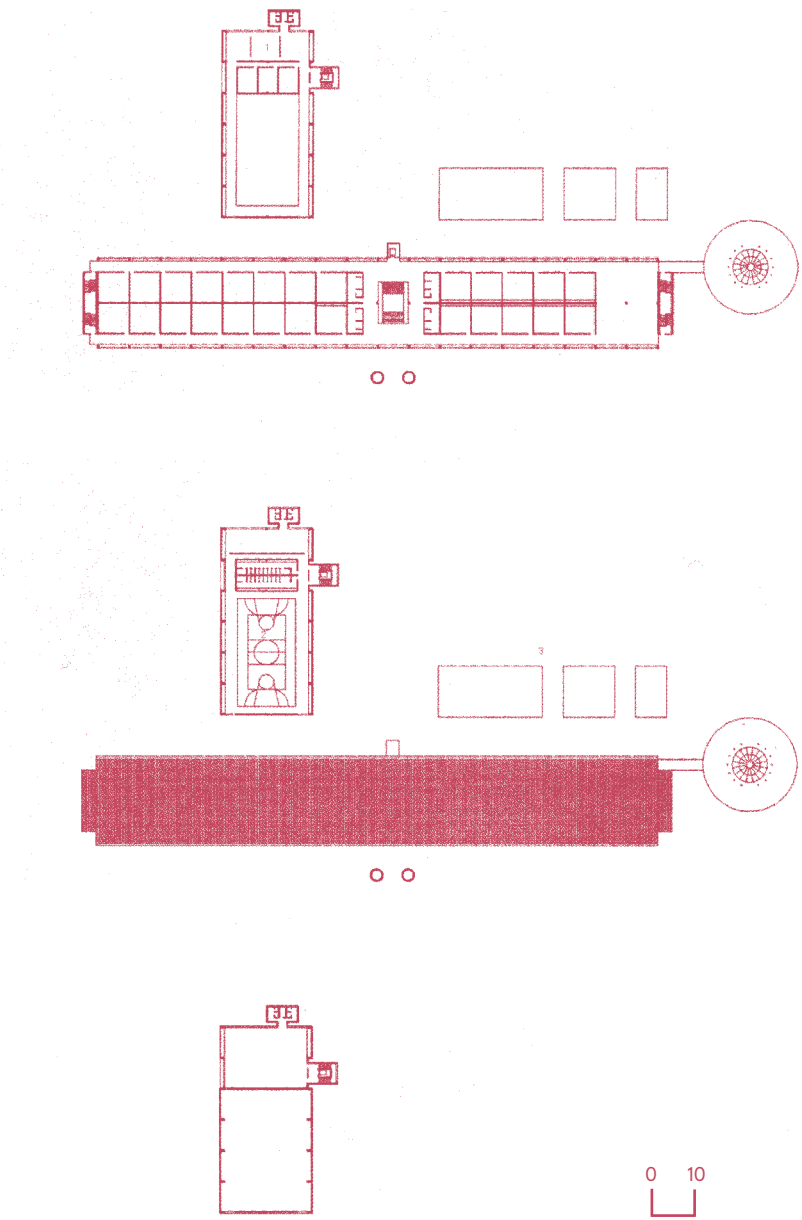
planta primeiro pavimento



0 10

figura 4-8. Projeto padrão CEU (primeira geração). Fonte: (DÓRIA & PEREZ 2007)

6. escolas como praça de equipamentos



planta segundo pavimento

planta terceiro pavimento

planta quarto pavimento

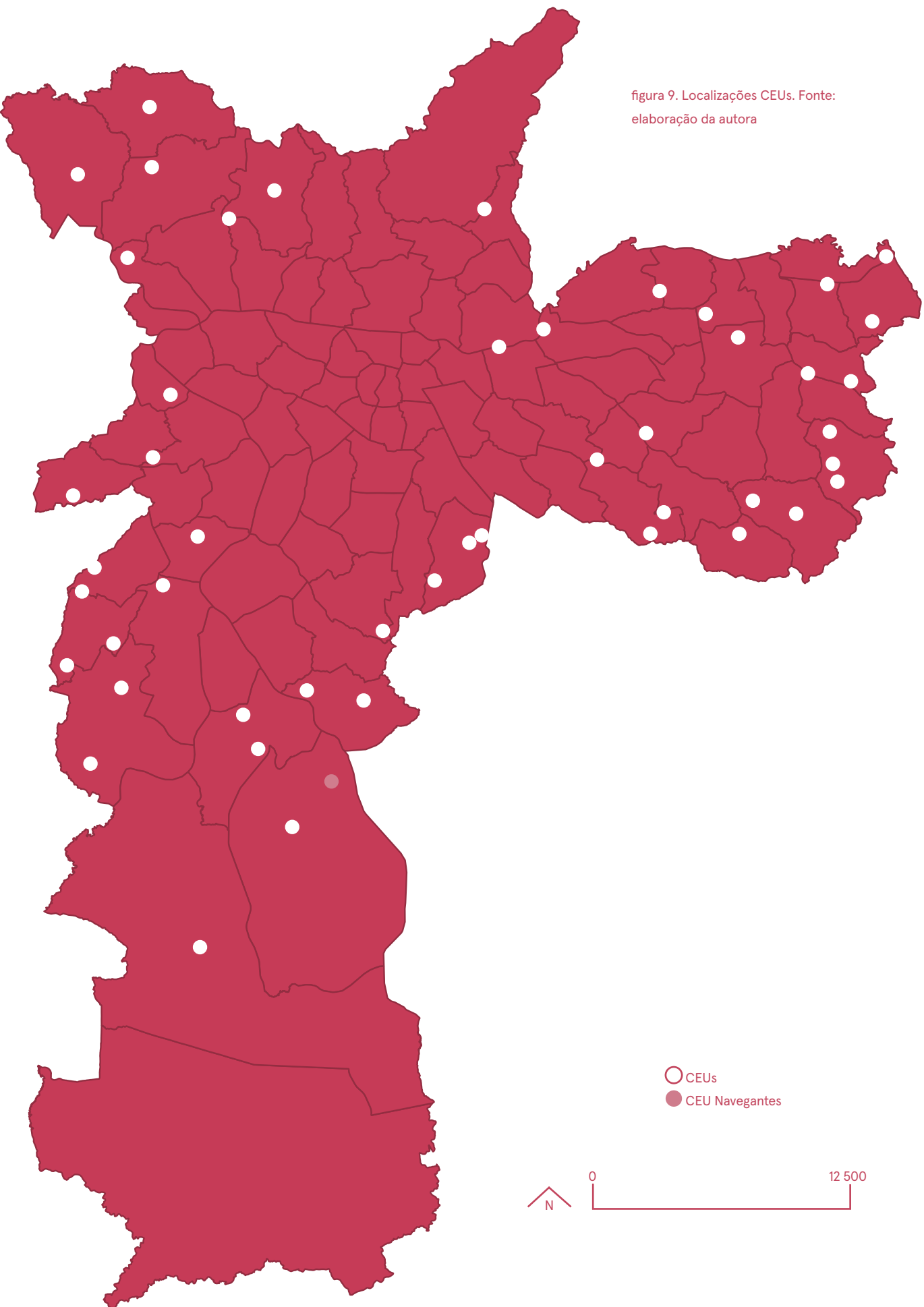


figura 9. Localizações CEUs. Fonte: elaboração da autora

- CEUs
- CEU Navegantes



7. conceituação

As análises realizadas apontam elementos constituintes da cidade em sua relação com a escola – a praça, os parques, a cidade propriamente, a fábrica, a comunidade e os equipamentos. Cada projeto inaugura novas ideias e percepções do espaço educativo.

As escolas da Primeira República, as primeiras escolas construídas com essa finalidade no país, por localizarem-se, no geral, nas praças, juntamente com outros edifícios de importância pública, inserem a concepção de escola como centralidade: física, pois são elementos ao centro no tecido urbano, e cívica, pois estão no coração do ideário de nação a ser construído. A praça é elemento referencial – “a escola da praça” – com o qual a escola diretamente se relaciona, seja por adquirir monumentalidade através do vazio urbano, seja por atividades pedagógicas na praça realizadas.

O Convênio Escolar Paulista, reverberação das experiências das escolas-parque, reúne o cerne da produção escolar anterior – a escola na praça, com outros equipamentos públicos formando os limites da centralidade – levando-o para áreas urbanas desprovidas e constituindo assim, novas centralidades funcionais estruturadoras dos bairros. O processo pedagógico passa a incluir atividades culturais, físicas e de lazer, realizadas também em outras edificações além da escola.

Ao passo que as atividades começam a ir para outras edificações na cidade, o movimento moderno propõe o oposto: trazer as funções de outras edificações da cidade para o espaço intraescolar. As escolas passam assim a serem grandes coberturas com praças internas, com segmentações de usos bem definidas.

As escolas produzidas pelo CONESP marcam um boom da expansão das escolas para as periferias, em um período de também intenso crescimento de São Paulo. Na mesma linha, intensifica-se a industrialização da construção. Porém, esta é contraposta pela humanização do processo de projeto, uma

tentativa realizada por Mayumi. A intenção de envolvimento da comunidade no projeto de construção da escola, por meio de reuniões participativas e atividades com crianças e jovens, insere uma nova perspectiva de relação entre a população e a escola, construída pela ideia de pertencimento. Buscou-se com isso a inserção real da escola nos bairros, não como elemento alienígena e sim com a unicidade que cada espaço apresenta.

A industrialização da construção resultou na construção de fábricas de componentes, para escolas e outros equipamentos. Esse processo, além de refletir o período de industrialização do país, refletia outro fenômeno urbano – o crescimento das cidades e a expansão para as periferias, visto que com a industrialização foi possível a construção mais rápida de escolas, que chegaram nas margens da cidade.

No início do século XXI, os CEUS consolidam a chegada de escolas nas zonas periféricas, com a proposta de levar não somente a escola mas uma praça de equipamentos. Nesse projeto é possível reconhecer nuances das escolas da Primeira República – a praça, os equipamentos que a circundam, a escola no centro –, levando essa estrutura às periferias. Referem-se também às escolas-parque, compreendendo a educação em sua integralidade, onde lazer, esporte e cultura são parte do processo educativo.

Além do mais, os CEUs muitas vezes chegaram aos bairros juntamente com outras melhorias urbanas, ou seja, ao inserirem-se nos territórios, trouxeram outras concepções de urbanidade. Um processo urbanístico consequente da inserção do equipamento em áreas formadas por processos urbanos não planejados. Fora isso, os CEUs buscaram a vinculação dos moradores, processos participativos durante sua concepção, a instituição de um conselho gestor tripartite e a exposição, em suas inaugurações, de materiais acerca das histórias dos bairros.

As escolas analisadas apresentam dessa forma projetos de espaços educativos diversos, sejam intramuros, sejam em sua relação com a cidade. O questionamento aqui apontado é: além dos muros escolares, há processo pedagógico? As praças, os parques, as fábricas, as comunidades, os equipamentos públicos, a cidade, possuem potencial educativo?

Essas questões foram norte para o estudo de Projeto na Ilha do Bororé, um estudo que propõe uma metodologia dialógica baseada na teoria freireana de pedagogia.

paulo freire e a materialidade do mundo

“Há uma pedagogicidade incrível na materialidade do espaço” (FREIRE 2018, pág 116)

Paulo Freire, ao apresentar a Pedagogia do Oprimido, propõe uma pedagogia que busca ler o mundo, para assim transformá-lo. Dessa forma, a materialidade do mundo apresenta potência pedagógica. Materialidade essa que compõem objetos e elementos espaciais.

Para o educador, não há nada de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo, de modo que o mundo torna-se mediador do processo educativo: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo”(FREIRE 2018, pág 37). Os homens, seres da ação e reflexão, são seres que emergem do mundo, diferentemente dos animais, seres do puro fazer, que somente imergem dele. Por isso, são capazes de pensar-se no mundo, objetivar o mundo, refletir o mundo, aprender com o mundo e transformá-lo.

Nas relações mediadas pelo mundo, os homens adquirem consciência. A conscientização permite a inserção no processo

histórico e a afirmação do povo como sujeito. Esse processo leva ao reconhecimento da situação de opressão, ao qual o povo está submetido, e seu processo de libertação – “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens” (FREIRE 2018, pág 25) – libertação esta que é possível porque o homem é ser de práxis, de ação e reflexão. Na relação dialética com a realidade, ao interferir no mundo, o homem é marcado pelos resultados de sua ação: ao agir no mundo, o transforma, ao transformar o mundo, constrói uma realidade que o faz agir diferentemente. O processo de conscientização da opressão, inserção no processo e a libertação constitui a base da “Pedagogia do Oprimido”.

Essa pedagogia tem dois momentos: o primeiro, quando os oprimidos reconhecem a opressão e se comprometem com a práxis, o segundo, quando transformam a realidade opressora e assim tornam-se sujeitos em processo de libertação.

A prática educativa, porém, se dá na concretude da escola. Paulo Freire aponta:

“A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (FREIRE 2006, pág 23)

A concretude pedagógica além de presente na escola, pode ser percebida na dimensão da cidade: “A cidade somos nós e

nós somos a cidade. Ao recriar as cidades, nos recriamos a nós mesmos” (FREIRE 2006, pág 53), um processo de práxis, onde recria-se o mundo material e esse mundo recriado tem potencial de transformar quem o recriou.

sobre o espaço da educação

“O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas.” (FRAGO 2001, pág 75)

Para Mayumi Watanabe (1989), o espaço nunca é um vazio, possui significados, lembranças, objetos, pessoas. Desde o nascimento, é o elemento material ao qual a criança experimenta calor, frio, luz, som, e assim estabelece a relação com o mundo e com as pessoas. Passa a qualificar esse elemento como espaço-alegria, espaço-medo, espaço-proteção, etc, desenvolvendo nesse processo seu conhecimento sobre o mundo concreto. Aponta que o espaço pode ser material pedagógico auxiliar seja ele a escola, o bairro, a cidade. Os autores Frago e Escolano (2001) complementam: “A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (ESCOLANO, 2001, pág 45).

Os espaços mais diversos possuem assim potência educativa, de modo que o aprendizado se dá, não só nos sistemas tradicionais de educação, a escola (educação formal), mas também em outros espaços organizados com finalidade pedagógica (educação não-formal), como museus, casas de cultura, ONGS, e espaços presentes ao longo da vida (informal), como a própria comunidade. Uma educação que reconhece esses espaços,

reconhece a integralidade do processo educativo, constituindo um dos conceitos de educação integral.

A educação integral estabelece uma concepção de educação que compreende o educando como sujeito em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional e cultural–, garantindo um processo intergeracional compartilhado por outros sujeitos, sejam familiares, gestores e a comunidade local¹².

comunidade

etm. *communis* distribuído entre todos e bem comum
cum munus aquele que faz o que tem que fazer junto com outros. ¹³

Para uma educação integral, uma comunidade que reconheça e exerça sua potência educadora é necessária. Construindo um projeto comum, “a escola e as demais instituições sociais podem se constituir como uma comunidade de aprendizagem” (FARIA 2001, pág 39 cit TORRES, 2003). Um projeto comum que reconhece as materialidades e identidades daquele lugar e propõe a conscientização sobre a realidade envolvendo diversos sujeitos e agentes. Uma escola-comunidade é um centro com forte implantação no espaço da comunidade e forte identificação pela mesma. Uma comunidade-escola é uma comunidade que se insere como agente da aprendizagem e que é também recurso para a mesma. Essa relação permite que, pela materialidade do espaço e pela identificação dos sujeitos que nele estão, seja possível um espaço efetivamente educativo, uma educação na e com a comunidade.

Para que esse processo constitua um sistema educativo é necessário que se torne também um projeto na escala do bairro e da cidade. Visto isso, movimentos nas últimas décadas apontaram a necessidade de constituição de uma “cidade educadora”.

“Construir cidade, educar na e com a cidade requer uma articulação

de espaços e circuitos que não se limita à escola e às instituições tradicionalmente encarregadas dessas tarefas.” Nestor Garcia Canclini

Surgido em 1990, em Barcelona, a Associação Internacional de Cidade Educadoras (AICE) propõe que o direito à uma cidade educadora deve ser considerado uma extensão do direito à educação. Na carta-manifesto, é defendido uma educação integral, para a igualdade, liberdade, diversidade e intergeracionalidade, cabendo políticas públicas que compreendam a educação formal, não-formal e informal (item 1 do manifesto).

As cidades têm o compromisso (item dois do manifesto) de preservar sua identidade, seus patrimônios, por meio de um planejamento urbano que envolva participação cidadã, atento às necessidades de acessibilidades, encontro, jogo, lazer e natureza. Para tanto, os governos devem dotar as cidades de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados a todos, com atenção às crianças e jovens. Para garantia de uma educação integral (item três do manifesto), a cidade deve garantir informação a todos os seus habitantes, avaliando o impacto de ofertas culturais e informativas, informando sobre práticas democráticas de cidadania, fortalecendo o associativismo, os conselhos e ações que busquem a atenuação de desigualdades.

(..)

O estudo aqui realizado constitui o embasamento teórico do presente trabalho, inserindo reflexões para as ações na ilha do Bororé, assim como refletindo as questões que emergiram da experiência lá.

bibliografia

ABREU, Ivanir Reis Neves. Convênio escolar : utopia construída. Dissertação de mestrado apresentado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP: 2007.

ALVES, André Augusto de Almeida. Arquitetura escolar paulista 1959 - 1962: O Page, o Ipesp e os arquitetos modernos paulistas. Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Orientação Professora Doutora Maria Lucia Gitahy. São Paulo:2008

ANELLI, Renato. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. Revista Vitruvius, dezembro de 2004. Disponível em: www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517 (acesso em 06.10.2019)

ARTIGAS, João Batista Vilanova. Caminhos da Arquitetura. São Paulo: Pini; Fundação Vilanova Artigas, 1986.

BARBUGIAN, Ercio. Pré-fabricado de concreto na arquitetura escolar. Tese de doutorado, orientação Professora Doutora Marlene Yurgel. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, 2005.

BARDI, Lina Bo. Primeiro: escolas. In: Revista Habitat, n. 4. São Paulo: 1950.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: a infância. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BASTOS, Maria Alice Junqueira. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). In: Revista AU número nº 178. São Paulo, SP: 2009.

BO BARDI, Lina. Sobre as escolas do Convênio Escolar. O problema escolar e a arquitetura. In: Revista Habitat nº 4. São Paulo, SP: 1951.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. Arquitetura e educação: organização dos espaços e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas 1893/1971. Brasília, DF : INEP, 2002.

BUITONI, Cássia Schroeder. Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Orientação professora Doutora Vera Maria Pallamin. São Paulo: 2009.

CARVALHO, Maria Cristina Wolff de. Ramos de Azevedo. São Paulo : EDUSP, 2000.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE EQUIPAMENTOS URBANOS. Caderno 3 – Espaços Educacionais: EMEI e EMPG. São Paulo: 1992

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DE EQUIPAMENTOS URBANOS. Caderno 4 – Mobiliário Urbano. São Paulo: 1992

CIDADE –ESCOLA APRENDIZ. Bairro-escola: passo a passo. Disponível em: www.cidadeescolaaprendiz.org.br (acesso em 11.11.2019)

CIDADES EDUCADORAS. Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: www.edcities.org (acesso em 11.11.2019)

CONESP. Edificações Escolares 1º grau. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, 1977.

CONESP. Relatório 75/79. São paulo: Governo do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Educação, 1979.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de; NEVES, Helia Maria Vendramini. 1890–1920, Arquitetura Escolar Paulista. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

D’ANDREA, Tiarujú. A formação dos sujeitos periféricos. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Socuiologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013

DELIJAICOV, Alexandre; TAKIYA, André (organizadores). Räume bilden formar espaços, espaços que formam : espaços de transição e arquitetura do programa de equipamentos (edifícios) públicos de educação, cultura, esportes e lazer. São Paulo : FAUUSP, 2017

DELIJAICOV, Alexandre. Arquitetura do lugar. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 03, página 30 – 31, 2011. Em: <https://piseagrama.org/arquitetura-do-lugar/> acessado em 06/10/2019

DÓRIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida. Educação, CEU e cidade – Breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

DO RIO, João. A rua. São Paulo: Edições Barbatana, 2016.

DUARTE, Hélio de Queiroz. A escola-parque: ou o sonho de uma educação completa (em edifícios modernos). In: Revista Acrópole nº 210. São Paulo, SP: 1956.

DUARTE, Hélio de Queiroz. Escolas-classe, escola-parque : uma experiência educacional. São Paulo, SP: 2009.

DUARTE, Hélio. O problema escolar e a arquitetura. In: Revista Habitat nº 4. São Paulo, SP: 1951.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. Uma experiência de educação integral. Salvador, BA: Centro Educacional Carneiro Ribeiro,1969.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998, p. 19–58.

FECE, Relatório da situação da rede física escolar estadual do estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria da Educação, 1972

FECE. A execução do programa de construções escolares. São Paulo: Secretaria da Educação, 1963.

FECE. Projetos de arquitetura escola FECE. São Paulo: Secretaria do Estado dos Negócios da Educação, 19–.

FERRATA, Carlos Augusto. Escolas públicas de São paulo (1960–1972). Orientação Professora Doutora Anália Amorim. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2008

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. Educação na cidade. São Paulo, SP : Cortez Editora, 2006.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. Rio de Janeiro: paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janiero/São Paulo: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido.Rio de Janeiro/São Paulo: Paz

e Terra, 2018

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. São Paulo: Artmed, 2003

HADLICH, Flávio. As escolas do Ipesp: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto da Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962. Tese de mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Orientação Professor Doutor Adilson Costa Macedo. São Paulo: 2009.

KOWALTOWSKI, Doris C.C.K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência. In Revista Brasileira de Educação, n. 19. NPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: 2002

LIMA, João Filgueiras. O que é ser arquiteto : memórias profissionais de Lelé (João Filgueiras Lima) / em depoimento a Cynara Menezes. Rio de Janeiro : Record, 2004

LIMA, Mayumi de Souza Lima. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989

LIMA, Mayumi de Souza Lima. Arquitetura e educação. Org. Sérgio de Souza Lima. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MASSIMETTI, Flávia Tadim. (À) margem da cidade: o extremo sul de São Paulo. Trabalho Final de Graduação apresentado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. São Paulo: 2016

MELLO, Mirela Geiger de. Arquitetura escolar pública paulista. Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE : 1966–1976. Dissertação de mestrado, São Paulo: 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983–1987). São Paulo: 2001

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli. Arquitetura para educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante. Dissertação (mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NETO, João Cabral de Melo. A educação pela pedra. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. Patrimônio escolar: Para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas. Dissertação (doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Territórios educativos para educação integral. Brasília: Ministério da educação, 200–

RAIMANN, Cristiane; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg . Arquitetura e espaço escolar na produção de subjetividades. In: Itinerarius Reflectionis, nº 2: 2008.

REDE NOSSA SÃO PAULO. Mapa da desigualdade, 2016

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPS. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RISSELADA, Max; LATORRACA, Giancarlo; RISÉRIO, Antonio (org.). A arquitetura de Lelé fábrica e invenção. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Museu da Casa Brasileira, 2010.

ROCHA, Paulo Mendes da. A cidade para todos. In: ARTIGAS, Rosa (org.). Paulo mendes da Rocha. São Paulo: Cosac & Naify; Associação Brasil 500 Anos de Artes Visuais; Fundação bienal de São Paulo, 2000.

RODRIGUES, Marla. Grajaú: Cartografias e Identidade. Trabalho Final de Graduação apresentado à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2016

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. São Paulo, 1991

SUBPREFEITURA CAPELA DO SOCORRO. Programa Patrimônio. São Paulo: 2010

TAKIYA, André. Edif 60 anos de arquitetura pública. Dissertação de mestrado, Orientação Sylvio de Barros Sawaya: São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. In: Revista Habitat nº 4. São Paulo, SP: 1951.

TRILLA, Jaume. Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. As Escolas Públicas Paulistas da Primeira República e seus arquitetos. Artigo publicado na revista Pós da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP. São Paulo, p 91–106, 1993

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. Escolas para a República: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo: Edusp, 2010.

ZENHA, E. A Vila de Santo Amaro. São Paulo: Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, 1977.

9. lista de siglas

AICE - Associação Internacional de Cidade Educadoras

CEDEC - Centro de Desenvolvimento de Equipamentos Urbanos e Comunitários

CEU - Centro Educacional Unificado

CIACs - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEP - centros integrados de educação

CONESP- Companhia de Construções de São Paulo

CONPRESP - Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo

DOP- Departamento de Obras Públicas

EDIF - O Departamento de Edificações da Secretaria de Infraestrutura e Obras de São Paulo

EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau

IPESP - Instituto da Previdência do Estado de São Paulo

EMURB - Empresa Municipal de Urbanização de São Paulo

FAEC - Fábrica de Equipamentos Comunitários

FECE - Fundo Estadual de Construções Escolares