

Padrões arquitetônicos escolares e expansão do Ensino Fundamental no início do século XX no Brasil

School architectural standards and the expansion of Elementary School in the beginning of the twentieth century in Brazil

Fabrcia Dias da Cunha de Moraes Fernandes,¹ Erika Porceli Alaniz²

Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, Presidente Prudente-SP, Brasil

Resumo

O artigo propõe descrever a transformação ocorrida no espaço físico das escolas de ensino fundamental no Brasil, no período inicial da expansão do acesso à educação básica, ocorrida entre os anos 1930 a 1940. Procurou-se, por meio da abordagem histórico-descritiva, demonstrar que os projetos arquitetônicos escolares materializaram aspectos constitutivos das políticas educacionais vigentes nos períodos indicados. Abordou-se, com base na pesquisa bibliográfica de aporte histórico, a emergência de novas diretrizes de planejamento nos órgãos estatais e a configuração da arquitetura escolar brasileira em conformidade com o discurso modernizador do período. Perseguiu-se as transformações dos modelos arquitetônicos e a mudança de orientação dos órgãos de planejamento, os quais utilizaram-se de conceitos funcionalistas da arquitetura do movimento moderno para a construção dos prédios escolares, seguindo princípios construtivos modulares, pré-fabricação e despojamento de toda ornamentação. Tendo como referência as modificações nas diretrizes de planejamento e a forma como configurou-se a rede física escolar, identificou-se que a expansão da rede física seguiu o parâmetro de racionalização do gasto público. Esse fator corroborou para a massificação do acesso, ocasionou a adoção de soluções arquitetônicas padronizadas, o empobrecimento e a precarização da estrutura física das escolas públicas brasileiras. **Palavras-chave:** Arquitetura escolar. Política educacional. Expansão da rede física escolar.

Abstract

The purpose of this article is to describe the transformation that occurred in the physical space of the elementary schools in Brazil, the initial period of expanding access to basic education that occurred between 1930 and 1940. Through the historical and descriptive approach, an attempt was made to demonstrate that the Architecture School projects materialized constituent aspects of current educational policies in the periods indicated. It addressed, based on literature of historical contribution, the emergence of new planning guidelines in the organs of the State and the configuration of the Brazilian School of architecture in accordance with the modernization of the period. He chased up the architectural models transformation and the change of orientation of the planning agencies, which we used to have functionalist concepts of the Modern Movement of architecture for the construction of School buildings, following modular construction principles, prefabrication and stripping all ornamentation. With reference to the changes in planning guidance and the way it was setting up a school physical network, it was identified the physical network expansion followed the parameter rationalization of public spending. This factor was cor-

1 Mestre em Educação, Docente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente/SP. E-mail: fabricia.arquiteta@gmail.com.

2 Docente do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação – na Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE) – Presidente Prudente. E-mail: porcelierika@yahoo.com.br.

roborated by mass access, led to the adoption of standardized architectural solutions and the impoverishment of the physical structure of Brazilian public schools.

Keywords: Architecture School. Educational policies. School physical network expansion.

Introdução

Pretende-se, nesse artigo, delinear a constituição da arquitetura escolar no processo de expansão da escola pública de ensino fundamental. Abordar-se-á os primórdios da universalização do acesso em 1930, no Brasil, até a década de 1940, correlacionando-o à materialização das produções arquitetônicas escolares. Serão analisados os modelos arquitetônicos adotados em momentos históricos distintos da política educacional do país e salientada sua representatividade e relevância na produção arquitetônica do período.

Empregou-se a abordagem histórico-descritiva para demonstrar que os projetos arquitetônicos escolares materializaram aspectos constitutivos das políticas educacionais vigentes nos períodos indicados e, com base na pesquisa bibliográfica de aporte histórico, retratou-se a emergência de novas diretrizes de planejamento nos órgãos estatais e a adequação da arquitetura escolar brasileira ao discurso modernizador do período considerado. Utilizou-se, ainda, de imagens de prédios escolares com intuito de indicar as alterações sofridas nos modelos arquitetônicos, bem como permitir a comparação dos prédios escolares no período indicado.

Considera-se que a proclamação da República (1889) foi um marco divisor para a estruturação da história da escola pública propriamente dita e agregou em seu seio mais periodizações, devido ao fato de que esse momento trouxe consigo a ideia de rede de ensino primário, público, gratuito e laico, ainda que na realidade social do período o ideário republicano não se concretizasse plenamente (NOSELLA, 1998). Esse período significou a gênese do sistema escolar no Brasil, assim como dos Grupos Escolares, que se caracterizaram pela inovação da organização escolar com modelo seriado, classes homogêneas reunidas em um mesmo prédio, métodos pedagógicos modernos e, sobretudo, monumentalidade dos edifícios (CARVALHO, 2003).

No Brasil, ao longo de todo período colonial (1549-1822) e imperial (1822-1889), o quadro da educação era bastante rudimentar, sem vislumbre de prosperidade, visto o país ser agrário exportador. Primeiramente, a instrução foi veiculada pelos jesuítas; depois, ela ficou sob a responsabilidade dos mestres-escola, que ofertavam um ensino mais erudito, direcionado à camada mais abastada da população (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; ROMANELLI, 2006). Assim, com a instauração da República, quando definitivamente findaram-se os laços com a coroa portuguesa, ocorreram transformações socioeconômicas, políticas, culturais e educacionais no Brasil, que implicaram na modernização do aparelho e arquitetura escolar, esta representando signo do progresso.

A gradual expansão do ensino fundamental e a implicação na configuração dos projetos arquitetônicos (1920-1930)

A partir da década de 1930, ocorre o impulso de industrialização e urbanização no Brasil, provocando mudanças significativas atinentes à sociedade, dentre elas, a reivindicação por diversos segmentos da sociedade para a ampliação do acesso às escolas públicas. Carvalho (2003) esclarece que nesse período houve a renovação do ideário modernizador no campo da educação, pois ao contrário da reforma Sampaio Dória em São Paulo que remetia às ideias das ligas nacionalistas de 1910 com intuito de priorizar a educação elementar à população, a reforma defendida pelos reformadores da Educação, entre eles Anísio Teixeira e Francisco Campos, tratou de promover a reforma da escola ajustando os homens às novas condições e valores de vida com intuito de promover mudança na mentalidade educacional. Carvalho (2003) ressalta que o foco dos modernizadores desde os anos de 1920 não era apenas a desanalfabetização, mas acreditava-se no poder civilizador da escola que reformasse a sociedade por meio da mudança do homem e, com isso, contivesse as forças revolucionárias consideradas perigosas e advindas do movimento operário. Entretanto, a extensão da cobertura escolar acontece de forma precária, não atendendo a demanda social, enquanto que a produção arquitetônica escolar suscitava a simplificação e a ordenação dos espaços escolares como a melhor solução para viabilizar a construção incipiente da rede física escolar.

No início da República, a questão da instrução pública tornou-se assunto determinante na pauta dos políticos republicanos e educadores, os quais se empenharam em fomentar a criação de uma escola primária graduada, além das escolas normais. Os republicanos vislumbravam um sistema nacional de ensino, pois, naquele momento, o discurso em torno da educação passou a ser difundido entendendo-a como elemento essencial para a resolução de inúmeros percalços educacionais decorrentes dos anos de colônia e império. Todavia, esta iniciativa foi malograda, transferindo-se a responsabilidade de arcar com a propagação das escolas primárias aos Estados (SAVIANI, 2004). Há que se destacar que a instauração da república não alterou a condição de instrução primária descentralizada a cargo das províncias estabelecidas desde o império (SAVIANI, 2009).

Nesse clima, priorizou-se a construção de espaços específicos para a educação, porque, até aquele momento, o ensino acontecia nos colégios jesuíticos, paróquias, nas residências de professores e cômodos de comércio (BUFFA; PINTO, 2002). A atuação dos republicanos, primeiramente no Estado de São Paulo, enriquecido pelo cultivo de café, gestou uma reformulação conhecida como Reforma da Instrução Pública Paulista (1892-1896), dirigida à expansão do ensino. Assim, como um meio de modernizar o país e consolidar a República, no ano de 1892, concebeu-se o projeto de educação que viabilizava a implantação de escolas elementares denominadas Grupos Escolares (REIS FILHO, 1995). Bencostta (2009) menciona que a construção de edifícios específicos para a implantação de grupos escolares significou a preocupação da administração do Estado em assumir um cenário de destaque nas paisagens urbanas das cidades economicamente prósperas, de modo que se tornassem visíveis enquanto signo de um ideal republicano. Entretanto, a administração

pública economizou, cortando os gastos com os aluguéis de diversas casas que abrigavam as escolas isoladas, reunindo-as em um único prédio.

As escolas graduadas deveriam conformar-se assimetricamente à paisagem urbana para enaltecer o Estado, novo, forte, responsável, atuante e que se dizia preocupado com o ensino. O edifício deveria ser planejado de tal modo que todos pudessem notá-lo, dentro da cidade. Por isso deveria ser suntuoso, amplo, arejado, para delinear o grau de relevância do Estado naquele cenário urbano (BUFFA; PINTO, 2002).

Entendemos, portanto, que as escolas públicas passaram a ser utilizadas como veículo de propaganda política, também servindo para marcar o poder das oligarquias, cujos nomes seriam sempre lembrados, uma vez que os suntuosos prédios escolares, principalmente os dos grupos escolares, como vimos, marcaram a nova feição urbana em pleno processo de mudança e serviram, por conseguinte, para embelezar a cidade e dar-lhe um ar de modernidade (PINHEIRO, 2001, p. 132).

Tratava-se de edifícios com características ecléticas, com a presença abusiva dos elementos da arquitetura clássica, como frontões, colunas, cornijas, entre outros componentes, e usufruíam do requinte de ornamentação, acabamento, graças à ampla importação de materiais como vidro (Figura 1). Pode-se observar inúmeros mecanismos e artifícios que garantiram a imponência na paisagem local.

Essas instituições refletiam em sua arquitetura a superioridade das elites dominantes, valorizando elementos visuais que conferiam um caráter de requinte e imponência ao edifício, identificando a escola como cultura das elites (AZEVEDO, 2009, p. 1).

As soluções adotadas tinham como premissa o uso da simetria, evidenciada pela severa separação por gênero, por um programa modesto composto de salas e alguns espaços administrativos (DELIBERADOR, 2010). Carvalho (2003) indica que os projetos arquitetônicos das escolas públicas refletiam os projetos pedagógicos que separavam meninos e meninas. A figura 1 expressa tal característica arquitetônica predominante nas poucas instituições educacionais do período.

Figura 1: Escola Modelo da Luz, 1893



Fonte: crmariocovas.sp.gov, 2014.

A demanda educacional da Primeira República foi delineada por uma sociedade de baixo nível de urbanização e de industrialização, perdurando uma educação elitista, acadêmica, não atingindo a população como um todo, em função da própria estrutura e organização social marcada pelo dualismo entre as classes sociais (NOSELLA, 1998). Freitas (2009) indica que, apesar do discurso renovador que defendia o papel do Estado na construção de uma identidade nacional e de tutela sobre a infância, juventude e analfabetos, as ações republicanas pouco contribuíram para a mobilidade social e, dentre as políticas públicas, a escola pública frequentemente era apontada como fragilidade do Estado, não conseguindo se constituir como republicana. Somente após a Primeira Grande Guerra Mundial que tal estrutura apresentou os sintomas iniciais de ruptura, alavancada pelo ritmo mais frenético do processo de urbanização, impulsionando a demanda escolar (ROMANELLI, 2006).

Romanelli (2006) e Nosella (1998) abordam que, nesse momento, o estágio de desenvolvimento econômico do país não reivindicava a formação de recursos humanos e a herança cultural à instituição escolar, pois, gestada com base no modelo europeu, insistia na restrição da escola apenas à classe aristocrática ociosa. Dessa maneira, tais sistemas acabavam por “[...] excluir da escola amplas camadas populares” (NOSELLA, 1998, p. 171). Mesmo quando atingiu os estratos médios urbanos, o acesso à educação ainda era uma forma de adquirir e manter *status quo*, e a função principal da escola era constituir-se como um meio de se conquistar carreira política, administrativa, pública, formando a camada considerada erudita no país. Com efeito, “[...] um complexo sócio-econômico-político-cultural que fez com que a educação ofertada à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade então existente” (ROMANELLI, 2006, p. 45).

Tabela 1: Indicadores demográficos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1920

Especificação	1900	1920
População total	17.438.434	30.635.605
% de analfabetos com 15 anos ou mais	65,3	69,9

Fonte: ROMANELLI (2006, p.62).

Para Cunha (2009), o sistema educacional brasileiro nesse período em destaque fora o legado direto da sociedade escravagista e de contribuição da ação do Império no país. Por meio dos dados demonstrados pela tabela 1, entre as décadas de 1900 e 1920, ainda é possível observar o elevado índice de analfabetismo em relação ao total da população.

A qualificação e a instrução nesse cenário estavam atreladas, basicamente, às questões de cunho econômico, visto que a economia de subsistência e de exportação cafeeira não se enquadrava nos moldes de produção capitalista. A exploração agrícola era pertinente apenas à comercialização, subjugando as formas de produção modernas, enquanto que a mão de obra era demasiadamente grande e barata. A educação formal escolar não atendia de maneira pragmática à sociedade do período em questão. Romanelli (2006) salienta que:

A predominância do setor agrícola na nossa economia, aliada a formas arcaicas de produção e a baixa densidade demográfica e de urbanização, respon-

dia, portanto, pela escassa demanda social de educação. Era esse também um dos aspectos assumidos pelo nosso subdesenvolvimento (ROMANELLI, 2006, p. 60).

A produção arquitetônica como um todo, nos anos de 1920, estava extremamente articulada com o movimento nacionalista gerado de forma paulatina “[...] desde os anos que se seguiram à Primeira Guerra Mundial” (BRUAND, 2012, p. 25). A origem do estilo neocolonial balizava a busca de uma identidade tipicamente brasileira e uma forma de oposição ao estilo eclético pastiche europeu amplamente implantado no início do século.

A linguagem morfológica escolar fazia frente à inspiração neocolonial, sendo largamente reproduzida durante os anos de 1920 e prolongando-se até a década de 1940, com vista à retomada dos elementos clássicos da arquitetura luso-brasileira. Assim sendo, desembocou-se numa verdadeira miscelânea de elementos da arquitetura religiosa e civil do passado colonial. Deliberador (2010) afirma que a rede física escolar na década de 1920 ainda se configurava como um edifício-símbolo, de composição monumental. Seu programa arquitetônico permanecia simplista, estruturado pelas salas de aulas e poucas áreas administrativas. O estilo em destaque caracterizava-se pela presença de telhados planos e de beirais, telhas-canal, frontões curvilíneos, pináculos e colunas toscanas, galerias cobertas com arcadas, estruturas trabalhadas em argamassa, gelosias e muxarabis (AZEVEDO, 2009), conforme destacados nas Figuras 02, 03, 04 e 05.

Figura 2: Grupo Escolar Dom Pedro II, Belo Horizonte, 1920-1930



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 2014.

Figura 3: Grupo Escolar Dom Pedro II, Belo Horizonte, 1920-1930



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 2014.

Figura 4: Escola Municipal (EM) Estados Unidos, Rio Comprido, RJ,1929.



Fonte: Tavares Filho, 2005.

Figura 5: EM Estados Unidos, Rio Comprido, RJ,1929



Fonte: Tavares Filho, 2005.

No entanto, foi a partir de 1930 que os projetos escolares sofreram os primeiros sinais de mudanças expressivas, em face da difusão dos preceitos racionalistas, voltados para “[...] funcionalidade, eficiência e economia” (ENGE, 2007, p. 80), o que denotava cuidado mais profundo com o programa arquitetônico e com as técnicas construtivas, além das questões financeiras e de execução dos projetos. Os espaços escolares passaram por essa remodelação devido ao novo panorama político, socioeconômico e cultural que convergia para a reestruturação das propostas pedagógico-educacionais estabelecidas pelo ideário reformador.

A emergência do movimento escolanovista foi responsável por mexer nos alicerces das teorias pedagógicas tradicionais, com críticas ferrenhas aos seus métodos conservadores, autoritários, disciplinadores e intelectualistas, voltados à repetição e à

acumulação de conteúdo. Carvalho (2003) indica a ruptura do ideário dos reformadores identificados pelo movimento escolanovista em relação àqueles reformadores cujo pensamento voltava-se para a desanalfabetização do povo como condição para o progresso da nação, tal como o denominado “entusiasmo pela educação”. A escola nova apostou no poder de transformação social da escola de massa e suscitava à incorporação nos métodos e processos pedagógicos a vida, ampliando a concepção de atividade infantil. Embora o discurso de instauração da república pelos intelectuais reformadores da Educação não fosse homogêneo, pois coexistiam diferentes projetos de instauração da república, como esclarece Freitas (2009), a revolução de 1930 significou um momento no qual a ação do Estado deveria organizar a nação, cabendo à escola civilizar os cidadãos em novas instituições. Por isso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendia uma escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica, propagando-se amplamente esse ideário (ARANHA, 2008), em especial, nos espaços de formação dos professores. Segundo Gadotti (2002), os partidários escolanovistas visavam à integralidade educacional, ou seja, o desenvolvimento intelectual como também emocional, físico e social da criança, além de propor a adaptação das escolas conforme a cultura regional.

Oliveira (2007) enfatiza que o Manifesto norteou a Constituição de 1934, já que a esfera federal decretou um Plano Nacional de Educação, abrangendo todos os níveis de ensino e exigindo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Mesmo a Constituição tendo pouca durabilidade pelo fato de, em 1937, Vargas instalar o Estado Novo, ela retratou, em parte, as concepções consideradas progressistas no cenário educacional do período.

Esse cenário suscitou as primeiras alterações referentes ao espaço físico escolar. Após 1930, com a emergência do processo de urbanização, somado ao arrefecimento das formas de produção do campo e a introdução da industrialização, deflagrou-se a incipiente oferta educacional, principalmente, se considerada a demanda por escola pela parcela da população urbana crescente. A progressiva ampliação da demanda por acesso à educação ocorria, apesar do sistema produtivo moderno ser, ainda, embrionário e a atividade laboral caracterizar-se pelo uso da força física (NOSELLA, 1998). Cabe esclarecer que, a demanda social por educação foi impulsionada, em especial, pelo número cada vez maior de indivíduos pertencentes à classe média e por algumas frentes da classe operária interessadas na obtenção de determinados níveis de instrução e diploma. Tais classes passaram a pressionar o sistema escolar para que se dilatasse.

Romanelli (2006) entende que, na medida em que o modelo urbano-industrial emergente toma maior envergadura, houve necessidade de buscar recursos humanos para empenhar funções nos setores secundários e terciários da economia, arrefecendo o equilíbrio estrutural de outra hora. O próprio sistema econômico em ascensão passou a requisitar a escola. Nesse sentido, o germe de desequilíbrio, basicamente retratado pela pouca oferta de ensino, entrou em conflito com o aumento da procura.

Destarte, na década de 1930, a intensificação do êxodo rural tornou-se um fator determinante para o fortalecimento do proletariado urbano, o qual, na medida em que se expandia, passou a ter contato constante com os operários europeus que os entusiasmaram a gestar as primeiras greves (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA,

1994). Nesse contexto, era de suma relevância iniciar o processo de reajustamento do aparelho do Estado à nova realidade, substituindo a configuração tradicional pela moderna.

O desenvolvimento do capitalismo, a expansão da técnica e a nova configuração da divisão do trabalho demandaram a necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. Por conseguinte, a educação começou a ser vista como fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis. Dessa forma, o cerne da educação compreende “[...] formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados porém, a modificar seu comportamento em função das mutações sociais” (TRAGTENBERG, 1976, p. 15). Assim, a escola incrementa a reprodução da qualidade da força de trabalho, transmite o saber elementar (ler, escrever e contar) e as regras de conduta, cuja finalidade é o emprego produtivo e, com isso, corrobora com os anseios de países em processo de desenvolvimento industrial.

A efetivação do capitalismo industrial depende, para Nosella (1998), de inteligência, criatividade e, portanto, de boas escolas, situação totalmente dissonante das formas produtivas extrativistas e arcaicas que imperou no Brasil até a Revolução de 1930, as quais necessitavam apenas de mão de obra bruta, desqualificada, braçal e escrava. Nesse sentido, as formas produtivas industriais modernas impulsionaram, aos poucos, dado que a economia agrária permaneceu expressiva no país, o aumento da procura pela Educação que, por sua vez, reverberou no aumento e na diferenciação da oferta, como a divisão do trabalho entre as classes sociais.

[...] O sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização de ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e, através da legislação do ensino, manter seu caráter “elitizante” (ROMANELLI, 2006, p. 61).

Assim, apesar de fornecer uma extensão maior de cobertura escolar à população, o plano de escola elementar universal e gratuita, nesse período, ainda não fora implantado em sua totalidade, pois a pressão aristocrática tornou-se preponderante no direcionamento das políticas educacionais.

Para sanar os anseios e expectativas da população quanto ao ensino, o primeiro governo de Vargas empenhou-se na criação do Ministério da Educação e Saúde (SANTOS, 2010; SAVIANI, 2004), sob a responsabilidade de Francisco Campos. Este, por sua vez, promoveu alterações concernentes ao ensino superior e secundário, entretanto, a reforma não atingiu o ensino primário.

Tabela 2: Evolução das matrículas da população entre 05-19 anos de 1920-1940

Anos	População de 05-19 anos	Matrícula no primário	Matrícula no médio	Taxa de escolarização
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	8,99
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	21,43

Fonte: ROMANELLI (2006, p. 64).

Tabela 3: Indicadores demográficos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1940

Especificação	1900	1920	1940
População Total	17.438.434	30.636.605	41.236.315
% de população urbana	10	16	31
% de analfabetos	65,3	69,9	56,2

Fonte: ROMANELLI (2006, p. 62).

De acordo com os dados quantitativos, nota-se, pela observação das tabelas 2 e 3, que houve aumento da matrícula no ensino primário em relação à população total, assim como relativa redução da taxa de analfabetismo. Ainda, com base nesses dados, pode-se constatar que o aumento da taxa de população urbana foi concomitante ao crescimento demográfico populacional, ocasionando a busca pela instrução e reduzindo, conseqüentemente, o volume de analfabetos. Cabe acrescentar que, em relação às outras décadas analisadas, é notória a diminuição da taxa de analfabetismo, porém, a porcentagem ainda se manteve bastante alta, uma vez que pouco mais da metade (56%) da população carecia de acesso à escola.

Em 1931, na cidade do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, o escolanovista Anísio Teixeira assumiu a Diretoria de Instrução Pública e promoveu um plano geral diretor para a rede física escolar, além de viabilizar um sistema único educacional que contemplava desde o primário até a universidade. Teixeira enalteceu as condições de funcionalidade racional do ambiente escolar e difundiu a concepção de escolas funcionais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000) porque, no início da década, ainda se perpetuava o aluguel de imóveis adaptados para uso escolar (CAMPOS, 2008).

Teixeira solicitou um estudo detalhado das edificações existentes, referente aos valores de manutenção, ampliação e reforma, além de inventariar os quesitos de conforto ambiental, concernentes à iluminação, ventilação e relação com o entorno. O estudo também atentava para as soluções arquitetônicas que seriam adotadas e para o planejamento de novos edifícios escolares. E, para atender ao requisito de democratização do acesso, o plano introduziu cinco programas arquitetônicos diferenciados, “[...] adotando o máximo de eficiência e o mínimo de dispêndio” (AZEVEDO; BASTOS; BLOWER, 2007, p. 08).

Assim, para vencer as barreiras existentes de ordem topográfica, implantação, recursos e de programa educacional, Teixeira desenvolveu propostas inovadoras: as escolas nucleares (também conhecidas como escolas-classe) e os parques-escola (ou escolas-parque). Nesse sistema, “[...] cada criança deveria frequentar regularmente as duas instalações, em turnos alterados” (DÓREA, 2004, p. 02), sendo que as escolas nucleares eram prédios adequados à instrução formal e suas construções bastante econômicas. Já o recinto escola-parque era um ambiente ligado ao convívio, em geral, dos educandos e ali se desenvolveriam a educação social, física, musical, sanitária e assistência alimentar. O alvo principal era que ambas as edificações se complementassem, e o aluno tivesse a educação integral.

Dos cinco modelos inventariados, dois eram a escola tipo mínimo (duas salas e uma oficina), voltada para regiões com pouca população escolar e a nuclear (12 salas de aula e locais administrativos), devendo agregar as atividades sociais. As outras três foram concebidas conforme o sistema *Platoon*, “[...] constituído de salas

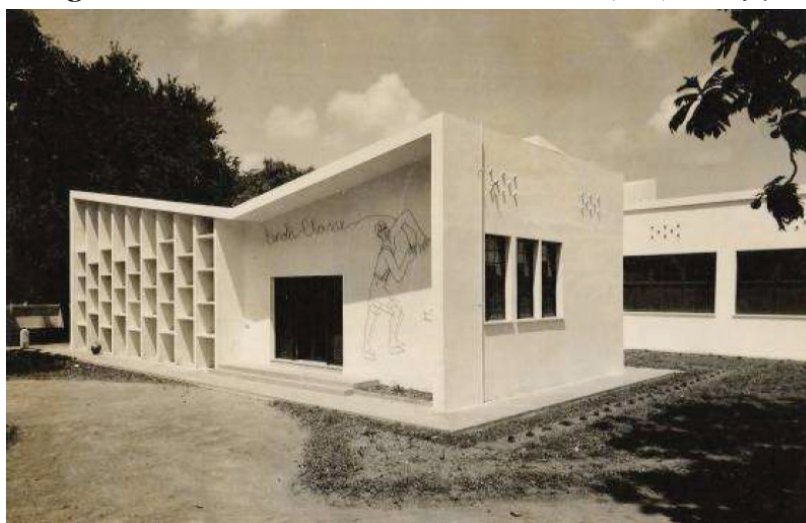
de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais” (DÓREA, 2004, p. 02), subdividido em: *Platoon* de 12 classes (06 salas comuns e 06 especiais), *Platoon* de 16 classes (12 comuns e 04 especiais), *Platoon* de 25 classes (12 comuns, 12 especiais e amplo ginásio).

O sistema *Platoon* era muito utilizado nos Estado Unidos e, quando Anísio Teixeira o conheceu pessoalmente, ficou deslumbrado com o grau de eficiência e organização. Seu funcionamento tinha ainda o diferencial do ato de transferência dos estudantes em “pelotões”, daí o título *Platoon*, devido à organização das salas que otimizavam os espaços de estudo por serem “[...] cativas das disciplinas, conforme horário preestabelecidos” (DÓREA, 2004, p. 02).

Dórea (2004) assinala que a literatura especializada, que aborda o ano de 1935, demonstra que não foi implementado o edifício parque-escola como apêndice das demais, o que evidenciou que o período prolongado de estadia da criança (dois turnos) na escola, como fora pensado no plano, foi relegado. A rede física escolar de todo o estado do Rio de Janeiro fora contemplada com 28 novos prédios escolares construídos entre 1934-1935, destacando-se o programa de tipo nuclear (12 escolas) e tipo *Platoon* de 12 classes (05 escolas).

Na verdade, se o plano fosse aplicado, o problema das construções escolares seria muito agravado pela falta de recursos. Buffa e Pinto (2002) defendem que a melhor forma de verificar a eficácia seria “[...] construir quatro ou cinco escolas desse tipo, a título de demonstração” ou, depois, “[...] adaptá-los ao regime de pelotões” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 73). Posteriormente, Teixeira, ao chefiar a Secretaria de Educação e Saúde (1947-1950), implantou, em Salvador, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, evidenciado nas Figuras 06 e 07, que seguia todos os esquemas estudados nos anos anteriores.

Figura 6: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, BA, dec. 1940



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 2014.

Figura 7: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, BA, dec. 1940



Fonte: Arquivo Público Mineiro, 2014.

Vale ressaltar, sobre o legado do plano de Anísio Teixeira, que colaborou significativamente para “[...] a consolidação de normas eficientes para a construção de edificações públicas escolares” (AZEVEDO, 2009, p. 04). Andrade Junior (2011) acrescenta o importante contributo de Anísio Teixeira para a história das instituições educativas:

[...] referência para projetos semelhantes em todo o Brasil, como as obras do Convênio Escolar realizadas em São Paulo sobre a direção de Hélio Duarte (1949-1953) e a Escola-Parque da 307-308 Sul em Brasília (1960), projetada por José de Souza Reis a convite de Anísio Teixeira; e continuou e continua a servir de referência para iniciativas como as dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), projetados por Oscar Niemeyer a pedido de Darcy Ribeiro – discípulo de Anísio – para o Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, ou dos mais recentes Centros Educacionais Unificados (CEU), construídos pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo na periferia da cidade (ANDRADE JUNIOR, 2011, p. 35).

E, para expressar o fortalecimento do Estado, o recente florescimento econômico e político, o governo decidiu alavancar a construção de edifícios públicos para difundir a modernização e imprimir sua marca nas construções dos aparelhos do Estado. Dessa forma, os preceitos da arquitetura moderna iam ao encontro dos anseios do estado Getulista, que priorizava a organização racional em vários segmentos da vida social.

No processo de modernização do país, passaram a conviver, concomitantemente, várias tendências arquitetônicas que representavam variantes da atitude moderna. A busca pelo espírito moderno fez com que convivessem, lado a lado, estilos similares de arquitetura, com pequenas divergências entre os padrões adotados, nos quais materializavam-se discursos peculiares.

A primeira fase da renovação estava ainda atrelada ao estilo *Art Decó*, que foi simultâneo à gestação, ao nascimento e à difusão da arquitetura do Movimento Moderno. O estilo protomoderno fazia alusão à estética das máquinas, dos equi-

pamentos modernos, de elevadores, navios, trens, carros, aviões, apologia à eletricidade e à velocidade. Já o seu repertório formal adotava os elementos cilíndricos e os volumes arredondados, mantendo uma relação estreita com os movimentos artísticos de vanguarda, como, por exemplo, cubismo, construtivismo, futurismo, expressionismo e abstracionismo, ou seja, tudo que remetia às novas formas e ao otimismo frente ao mundo moderno (CORREIA, 2010).

Nesse tempo, o ministro Capanema convidou o arquiteto urbanista Lúcio Costa, que havia desenvolvido um projeto para o concurso do edifício do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1935, para iniciar um novo estudo de tal edifício. Este, por sua vez, convoca, para auxiliá-lo, um grupo de arquitetos, incluso nessa lista estava o seu estagiário, Oscar Niemeyer, e o arquiteto franco-suíço, Le Corbusier (SEGAWA, 2010; BRUAND, 2010; MENDLIN, 1999). No que concerne ao concurso para o Ministério, Mendlin (1999, p. 27) expressa que Capanema, “[...] inspirado por uma mistura de visão, audácia e bom senso que o caracterizava, tomou decisão pessoal que mais contribuiu para o desenvolvimento da arquitetura moderna no país”, e mudou o rumo da história da arquitetura brasileira. O projeto desenvolvido pela equipe foi apresentado em maio de 1936.

O objetivo da solução da arquitetura moderna era suprir a demanda da sociedade urbano-industrial emergente por meio da potencialização dos espaços, de modo que lançou mão de uma estética simplificada, novas técnicas construtivas, o concreto armado, o vidro e o ferro, em busca onírica de sanar as mazelas sociais oriundas da industrialização (LE CORBUSIER, 1977). Le Corbusier (1977) defendeu a concepção do funcionalismo para dentro do campo arquitetônico, destacando que “[...] a indústria [...] nos traz os novos instrumentos adaptados a esta época nova animada de espírito novo. A lei da economia administra imperativamente nossos atos e pensamentos” (LE CORBUSIER, 1977, p.32). Tratava-se de uma solução universal para a arquitetura, massificando a construção dos edifícios públicos em prol do progressivo acesso das classes populares a tais espaços. Por essa razão, as escolas e moradias populares recebiam atenção especial, visto o tamanho *déficit* de prédios no período em questão.

Após a notoriedade conquistada pela construção do edifício do Ministério da Educação, iniciou-se a era de incremento dos equipamentos públicos, fazendo frente à linguagem moderna. Dentre as tipologias trabalhadas em tais edifícios governamentais, estavam as instituições escolares, às quais seguiam a mesma configuração do edifício-símbolo do Ministério da Educação. Rapidamente, proliferaram exemplares de edifícios institucionais que seguiam as mais relevantes tendências europeias de vanguarda do pós-guerra, deixando para trás os moldes arquitetônicos atrelados ao passado.

A vertente arquitetônica moderna ajustava-se à política educacional concebida pelo escolanovista Anísio Teixeira, com um repertório formal baseado na racionalização, na contenção de gastos, no uso do concreto armado, no desapego à ornamentação, com composições articuladas de prismas puros geométricos, moduladas, orientação adequada, arejada, adaptada ao clima brasileiro, com sombreamento através da inserção dos *brise-soleils* e marquises (BRUAND, 2012).

Os projetos escolares começaram a tomar dimensões mais dinâmicas, flexíveis, soltas e pulverizadas dentro do lote, com soluções em prismas elevados por pilotis,

o que permitiu, no pavimento térreo, instalar área para desenvolvimento das atividades recreativas, assim como deixou de existir a simetria bilateral, pois, nesse momento, a separação por gênero foi abandonada. Pode ser citado, como típico exemplar desse período, a Escola Municipal (EM) Argentina, como mostra as Figuras 08 e 09, tipo *Platoon* de 25 classes (DÓREA, 2004), localizada no Rio de Janeiro, que, criada na gestão de Anísio Teixeira, materializava a inovadora proposta arquitetônico-pedagógica como “[...] uma das obras mais expressivas da primeira fase do modernismo arquitetônico” (TAVARES FILHO, 2005, p. 114).

Exemplo modelar da arquitetura Decó, protomoderna. As janelas escotilhas, o volume da escada tal qual uma ponte de comando naval e os guarda-corpos de tombadilho são estilemas típicos dos anos 30. Por outro lado, a composição assimétrica da planta, os quebra-sóis horizontais e a ausência de um acesso marcado e enfático são características já modernas (CZAJKOWSKI, 2000, p. 102).

Figura 8: EM Argentina, Rio de Janeiro, 1935



Fonte: Tavares Filho, 2005.

Figura 9: EM Argentina, Rio de Janeiro, 1935



Fonte: Tavares Filho, 2005.

As questões concernentes aos espaços físicos escolares entraram em processo nítido de transformação, assim como a cultura escolar. Nas décadas seguintes, consolidou-se a propagação da linguagem morfológica da arquitetura moderna nas instituições escolares públicas. Já no campo educacional, a arquitetura modernista preconizou a racionalização, o despojamento de ornamentação, a simplicidade de volumes e a modulação, tornando-se menos onerosa e assimilando-a ideia de modernização do país. Tal linguagem arquitetônica moderna fora ao encontro da necessidade de expansão da rede física escolar que carecia de ampliação, visto o aumento significativo da demanda escolar.

Pode-se considerar que os anos iniciais do século XX retratam o processo de transição da estrutura arquitetônica escolar clássica, suntuosa, ornamental, não extensiva a todo território nacional e inacessível à classe trabalhadora para constituir-se, paulatinamente, no bojo do processo da modernização que se iniciava no país, por características modernas, padronizadas, simplificadas, tendo como alvo de preocupação a racionalização dos custos. Tal período de transição explica a mistura de modelos arquitetônicos com características do passado concomitante aos modelos modernos, configurando, assim, certa miscelânea estilística na configuração dos prédios escolares.

Considerações finais

Evidencia-se que a arquitetura escolar é parte inerente das transformações decorrentes do processo histórico percorrido pela educação brasileira ao longo da década de 1920 e 1930. Por essa razão, cada período histórico abordado e a respectiva política educacional vigente correlacionam-se com as alterações sofridas nos modelos arquitetônicos.

Anteriormente, durante a primeira fase republicana, em meio a um discurso em prol do ensino público e gratuito, o Estado empenhava-se em enaltecer a educação. Tal predileção corporificava na arquitetura escolar, pois tratavam-se de edifícios-símbolo, com estilos requintados, monumentais e referências dominantes na paisagem urbana, embora, na realidade, as escolas nesse momento ficassem concentradas à elite da época.

Nas décadas posteriores, as políticas governamentais, em especial no campo educacional, voltaram-se para racionalização e enxugamento de gastos. A adoção de tal racionalidade financeira confluiu para a inexecutabilidade dos projetos arquitetônicos mais significativos e notórios, assim como conduziu à produção arquitetônica escolar padronizada.

A partir de 1930, conforme a condução da política federal, a educação pública, sob o impulso da industrialização e urbanização, voltou-se à progressiva expansão do acesso ao ensino. Para isso se concretizar, era necessária a ampliação da rede física escolar pública para atender à crescente demanda e às novas exigências profissionais. A arquitetura escolar, materializando as novas diretrizes, dá sinais de alteração dos modelos arquitetônicos e, sob o pretexto da modernização, os órgãos de planejamento focaram nos conceitos funcionalistas da arquitetura do movimento moderno, lançando mão de princípios construtivos modulares, pré-fabricação e despojamento de toda ornamentação. Os conceitos trabalhados pela arquitetura

modernista adequavam-se perfeitamente aos propósitos de racionalização do Estado. Tal racionalidade construtiva obedecia às premissas econômicas.

Pôde-se perceber que propostas planejadas, segundo os critérios de qualidade espacial, estética e que levavam em conta as necessidades de seus usuários, como as escolas-parque de Anísio Teixeira, seguiram uma política educacional voltada à universalização do acesso. Esse projeto mostra uma solução ímpar na produção arquitetônica escolar, todavia foram inviabilizadas pela redução dos gastos públicos.

Referências

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo Vieira de. As obras do plano de edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia (1947-1950). In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 9. **Anais...** Brasília, 2011. Disponível em: http://www.docomomo.org.br/seminario%209%20pdfs/146_MO3_RM-AsObrasDoPlanoDeEdificacoes-ART_nivaldo_junior.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

AZEVEDO, Giselle Arteiro. **Escolas, qualidade ambiental e educação no Brasil: Uma contextualização histórica**. Rio de Janeiro: Eletrobrás/ IAB-RJ, 2009.

AZEVEDO, Giselle Arteiro; BASTOS, Leopoldo; BLOWER, Héliide Cristina Steenhagen. Escolas de ontem, educação de hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? In: SEMINÁRIO PROJETER, III. **Anais...** Porto Alegre, 2007.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANO, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 68-76.

BRUAND, Yves. **A arquitetura contemporânea no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BUFFA, Ester; PINTO, Gilson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971**. Brasília, DF: Ed. da Universidade Federal de São Carlos: INEP, 2002.

CAMPOS, José Carlos Peixoto de. Arquitetura escolar: edificação de prédios escolares no Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, V, 2008, **Anais...** Aracaju. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/pdf/845.pdf> Acesso em: 11 mar. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 225-252.

CORREIA, Telma de Barros. O art déco na arquitetura brasileira. **Revista UFG**, ano XII, n. 8, jul. 2010. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/Revista%20UFG%20%202010/Files/O%20art%20deco%20na%20arquitetura%20brasileira.pdf>. Acesso em: 08 maio 2014.

CUNHA, Luíz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez: 2009.

CZAJKOWSKI, Jorge. **Guia da arquitetura art déco no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

DELIBERADOR, Marcella Savioli. **O processo de projeto da arquitetura escolar no Estado de São Paulo: caracterização e possibilidades de intervenção**. 2010. 255f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Campinas, 2010.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. As escolas anisianas no Rio de Janeiro (1931-1935): a arquitetura a serviço da educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III. **Anais...** 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/221.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

ENGE, Rita Beatriz. **Planejamento da rede física escolar**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – FAU USP, São Paulo, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação brasileira: dilemas republicanos nas entrelinhas de seus manifestos. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 165-181.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. Tradução Ubirajara Rebouças. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

MENDLIN, Henrique. **Arquitetura moderna no Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1999.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: Um Balanço. In: FRIGOTTO, G. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. 2. ed. RJ: Vozes, 1998, p. 166-188.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo, São Paulo, 2007.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. 2001. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 1930/1973. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Vol. III: século XX. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 29-38.

SAVIANI, Demerval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001) In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, III. **Anais...** Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil**: 1900-1990. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

TAVARES FILHO, A. **Reflexões sobre a noção de tipo morfológico e o projeto arquitetônico**: Os casos das Escolas Municipais Estados Unidos e República Argentina. 2005. 218f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter; RUAS, Antônio (Org.). **Educação brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976, p. 15-30.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luísa Santos; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.