



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROARQ – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura

ARQUITETURA ESCOLAR CARIOCA:
edificações construídas entre 1930 e 1960

Noemia Lucia Barradas Fernandes

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, área de História e Preservação do Patrimônio Cultural.

Orientador: Elizabete Rodrigues de Campos Martins

Rio de Janeiro
Março/2006

ARQUITETURA ESCOLAR CARIOCA:
Edificações construídas entre 1930 e 1960

Noemia Lucia Barradas Fernandes

Orientador
Elizabeth Rodrigues de Campos Martins

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura, área de concentração em História e Preservação do Patrimônio Cultural.

Aprovada por:

Prof. Dr^a. Elizabeth Rodrigues de Campos Martins

Prof. Dr^a. Rosina Trevisan

Prof. Dr^a. Ana Lucia Vieira dos Santos

Rio de Janeiro
Março/2006

Fernandes, Noemia Lucia Barradas.

Arquitetura escolar Carioca: edificações construídas entre 1930 e 1960/ **Noemia Lucia Barradas Fernandes**. - Rio de Janeiro: UFRJ/FAU, 2006.

CXLII, 142f.: il.; 31 cm.

Orientador: Elizabete Rodrigues de Campos Martins

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ PROARQ/ Programa de Pós-graduação em Arquitetura, 2006.

Referências Bibliográficas: f. 105-110.

1. Arquitetura Escolar. 2. Arquitetura Moderna. I. Martins, Elizabete Rodrigues de Campos. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-graduação em Arquitetura. III. Arquitetura escolar carioca: edificações construídas entre 1930 e 1960.

RESUMO

ARQUITETURA ESCOLAR CARIOCA: Edificações construídas entre 1930 e 1960

Noemia Lucia Barradas Fernandes

Orientador:
Elizabeth Rodrigues de Campos Martins

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

No presente trabalho, apresento edificações escolares – construídas na cidade do Rio de Janeiro nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX. Momento este, particularmente feliz no que tange às ações político-pedagógicas e, produção arquitetônica. Trabalhar a interdisciplinaridade aproximando a arquitetura da educação, através da análise dos projetos escolares e sua simbiose com os projetos pedagógicos, percorrendo a trilha da produção arquitetônica oficial neste período. Desta relação foi possível pensar não somente o próprio processo de desenho e as implicações da atividade projectual, mas como se realiza a criação de um novo espaço arquitetônico, condizente com o discurso oficial que se dizia moderno e revolucionário. E, influenciadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as teorias arquitetônicas, as edificações escolares construídas entre as décadas de 1930 e 1960 do século passado, no Rio de Janeiro, formam um conjunto bastante significativo, centrado no ideal de modernização do país e na formação de uma identidade nacional. Voltamos o olhar para o estudo da produção arquitetônica escolar carioca, tendo como foco as questões políticas e sócio-culturais, isto é, possibilitando uma leitura e reflexão dos meios, conceitos e técnicas, o partido arquitetônico adotado, fornecendo deste modo, subsídios para entender e compreender a produção arquitetônica deste período, bem como, a necessidade de sua conservação, visando a manutenção de sua integridade física e o respeito as suas características arquitetônicas.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; Arquitetura moderna; Arquitetura carioca, História da arquitetura no Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
Março/2006

ABSTRACT

SCHOOL ARCHITECTURE IN RIO DE JANEIRO: built between 1930 e 1960

Noemia Lucia Barradas Fernandes

Orientador(es):
Elizabeth Rodrigues de Campos Martins

Abstract da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências em Arquitetura.

This dissertation presents schools built in Rio de Janeiro in the 30s, 40s and 50s of the 20th Century. This is a blooming period for the political-educational activities and architectural production. It makes a parallel between architecture and education, through the analysis of schools design and educational projects, following the official architectural design of the period. This relationship leads to the analysis of architectural design itself, its implications, and also to the creative process of design called, at that time, modern and revolutionary. Under the influence of the “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (The New Education Pioneers Manifest), the schools built between 1930 and 1960 in Rio de Janeiro in the 20th Century are very significant, based on the modernization of the country and on the creation of a national identity. This analysis focuses on the political, social and cultural issues, leading to the reflection of the technique and concepts of school design in Rio de Janeiro. Through this process it is possible to understand the architectural production of this period and also the present need of its maintenance and conservation, preserving and respecting its architectural features

Kew-words: School architecture / design; Modern Architecture; Architecture in Rio de Janeiro, Architectural History of Rio de Janeiro.

Rio de Janeiro
Março/2006

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Elizabete Rodrigues de Campos Martins, pela atenção, paciência, companheirismo, amizade, por seu preparo e lucidez intelectual, e também suas observações sempre precisas.

Aos meus amigos que contribuíram de diversas formas para a realização deste trabalho, especialmente Claudia Baima pela amizade e apoio logístico em vários momentos, Flávia Vilas-Bôas que me deu suporte nas traduções e, a Dora Alcântara pelas conversas sempre enriquecedoras.

Aos funcionários Silas Ayres e Penha Boscoli do Centro de Referência em Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – CRE/PCRJ, que possibilitaram o acesso e consulta ao acervo existente das escolas pesquisadas.

Aos meus familiares, especialmente minha irmã Lucinda, pela disposição em estar sempre atenta em minhas indagações e conversas, acompanhando com interesse a realização desse trabalho.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Nº. Ilustração	Descrição	página
Ilustração 01	– Foto da Escola Municipal Amaro Cavalcante	36
Ilustração 02	– Foto da Escola Municipal Rivadávia Correa	36
Ilustração 03	– Foto da Escola Municipal Gonçalves Dias	36
Ilustração 04	– Foto da Escola Municipal Estados Unidos	39
Ilustração 05	– Planta da Escola Municipal Estados Unidos	40
Ilustração 06	– Cartaz da Semana de Arte Moderna de 1922	43
Ilustração 07	– Desenho do Centro Monumental – Plano Agache	48
Ilustração 08	– Casa da Rua Santa Cruz – São Paulo	64
Ilustração 09	– Vila Operária da Gambóia – Rio de Janeiro	65
Ilustração 10	– Esboço do Prédio do MEC	67
Ilustração 11	– Foto da Escola Municipal Venezuela	70
Ilustração 12	– Foto de Escola- Tipo Platoon 16 classes	73
Ilustração 13	– Desenho Escola Mínima – planta baixa e perspectiva	75
Ilustração 14	– Desenho Escola Nuclear – perspectiva	76
Ilustração 15	– Desenho Escola Parque – perspectiva -	76
Ilustração 16	– Foto da Escola Municipal Argentina	77
Ilustração 17	- Foto da Escola Municipal Argentina	77
Ilustração 18	- Foto da Escola Municipal Argentina	77
Ilustração 19	– Desenho Escola Municipal Argentina – plantas baixas	78
Ilustração 20	– Desenho Escola Tipo Platoon 16 classes – perspectiva	78
Ilustração 21	– Foto de Escola Tipo Platoon 16 classes	79
Ilustração 22	– Desenho Escola Municipal Coelho Neto – perspectiva	80
Ilustração 23	- Desenho Escola Municipal Coelho Neto – planta baixa	80
Ilustração 24	– Projeto Original Escola Tipo Urbana 8 classes – fachada	87
Ilustração 25	– Foto da Escola Municipal Barão de Itacuruça	87
Ilustração 26	– Desenho Escola Tipo Rural 5 classes – fachada	88
Ilustração 27	– Desenho Escola Tipo Urbana 8 classes – fachadas	88
Ilustração 28	– Foto da Escola Municipal Henrique Dodsworth	89
Ilustração 29	- Desenho Escola Municipal Henrique Dodsworth – plantas baixas	89

Ilustração 30 – Desenho Escola Tipo Urbana 8 classes – perspectiva	90
Ilustração 31 – Foto da Escola Municipal Guatemala	94
Ilustração 32 – Foto da Escola Municipal Edmundo Bittencourt	94
Ilustração 33 – Foto da Escola Municipal Edmundo Bittencourt	94
Ilustração 34 – Desenhos da Escola Municipal Edmundo Bittencourt – plantas, fachadas	95
Ilustração 55 – Foto da Escola Municipal Edmundo Bittencourt	96
Ilustração 36 – Foto da Escola Municipal Anita Garibaldi	96
Ilustração 37 – Foto da Escola Municipal Grécia	96
Ilustração 38 – Desenho original – fachada	97
Ilustração 39 – Foto da Escola Municipal Conde de Agrolongo	129
Ilustração 40 – Foto da Escola Municipal Conde de Agrolongo	129
Ilustração 41 – Foto da Escola Municipal Paraíba	130
Ilustração 42 – Foto da Escola Municipal Dr. Cócio Barcelos	130
Ilustração 43 – Foto da Escola Municipal Chile	130
Ilustração 44 – Foto de Pintura Mural da Escola Municipal Chile	131
Ilustração 45 – Foto da Escola Municipal México	131
Ilustração 46 – Foto da Escola Municipal Paraguai	132
Ilustração 47 – Foto na área de externa da Escola Municipal Paraguai	132
Ilustração 48 – Foto do terreno da Escola Municipal Santa Catarina	132
Ilustração 49 – Foto da Escola Santa Catarina	133
Ilustração 50 – Foto da Escola Municipal Pedro Ernesto	133
Ilustração 51 - Foto da Escola Municipal Getúlio Vargas	133
Ilustração 52 – Foto interna da Escola Municipal Argentina	134
Ilustração 53 – Foto da inauguração da Escola Municipal Argentina	134
Ilustração 54 – Foto da Escola Municipal Venezuela	134
Ilustração 55 – Foto da Escola Municipal Nicarágua	135
Ilustração 56 – Foto da Escola Municipal São Paulo	135
Ilustração 57 – Foto da Escola Municipal Dom Aquino Corrêa	135
Ilustração 58 – Foto da Escola Municipal Mata Grosso	136
Ilustração 59 – Foto da Escola Municipal Pará	136
Ilustração 60 – Foto da Escola Municipal Rio Grande do Sul	136
Ilustração 61 – Foto da Escola Municipal Bahia	137
Ilustração 62 – Foto da Escola Municipal Honduras	137
Ilustração 63 – Foto da Escola Municipal Portugal	137

Ilustração 64 – Foto da Escola Municipal Rural Coelho Neto	138
Ilustração 55 – Foto da Escola Municipal Gabriela Mistral	138
Ilustração 66 – Foto da Escola Municipal Barão de Itacuruça	138
Ilustração 67 – Foto da Escola Municipal Licínio Cardoso	139
Ilustração 68 – Foto da Escola Municipal Saldanha da Gama	139
Ilustração 69 – Foto da Escola Municipal Acre	140
Ilustração 70 – Foto da Escola Municipal Henrique Dodsworth	140
Ilustração 71 - Foto da Escola Municipal Canadá	140
Ilustração 72 - Foto da Escola Municipal Edmundo Bittencourt	141
Ilustração 73 - Foto da Escola Municipal Orsina da Fonseca	141
Ilustração 74 - Foto da Escola Municipal Guatemala	142
Ilustração 75 - Foto da Escola Municipal Anita Garibaldi	142
Ilustração 76 - Foto da Escola Municipal Grécia	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE -	Associação Brasileira de Educadores
AMAN -	Academia Militar das Agulhas Negras
CIAM -	Congresso Internacional de Arquitetura Moderna
Coord. -	Coordenação
CRE -	Coordenadoria Regional de Educação
D.F. -	Distrito Federal
DOCOMOMO -	Documentation and Conservation of Buildings, Sites, and Neighbourhoods of Modern Movement
DPAE -	Departamento de Prédios e Aparelhamentos Escolares
EBA -	Escola de Belas Artes
ENBA -	Escola Nacional de Belas Artes
Il. -	ilustração
MEX -	Ministério da Educação e Cultura
Nº. -	número
p. -	página
PCRJ -	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
RJ -	Rio de Janeiro
s/ -	sem
SPAE -	Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares
v. -	volume

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO	20
1.1. CONTEXTO IDEOLÓGICO PEDAGÓGICO ENTRE 1930 E 1960	20
1.1.1. O QUE FOI O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA?	26
1.2. A ESCOLA E A CIDADE: PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO	33
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ARQUITETURA MODERNA	52
2.1. FUNDAMENTAÇÃO	52
2.1.1. A ARQUITETURA MODERNA	57
2.1.2. A ARQUITETURA MODERNA DESENVOLVIDA NO BRASIL	61
2.2. ARQUITETURA ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO	70
2.2.1. ESCOLAS DA DÉCADA DE 30	72
2.2.2. ESCOLAS DA DÉCADA DE 40	85
2.2.3. ESCOLAS DA DÉCADA DE 50	93
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
5. ANEXOS	111
5.1. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova	112
5.2. Cadastro das Edificações	129

INTRODUÇÃO

A idéia inicial para este estudo foi trabalhar interdisciplinaridades aproximando arquitetura da educação; através da análise dos projetos para os edifícios escolares e sua simbiose com os projetos pedagógicos. Quer dizer, os projetos para edifícios escolares construídos no Rio de Janeiro no século XX, que ressaltassem o conteúdo pedagógico renovador e ideológico espelhado pela política oficial; tendo em vista que os projetos arquitetônicos não tem origem em si mesmos, tampouco correspondem necessariamente a uma revelação divina. Ao contrário eles são expressões de um ideário social que viabilizam a compreensão da sociedade e o modo de expressão do desejo, da vontade, das paixões e do poder político.

O que implicou este estudo percorrer principalmente a trilha da produção arquitetônica e das políticas que acompanharam esse processo, em especial o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a fim de compreender as práticas que identificaram a “Arquitetura Carioca” entendida como “Moderna“. Enfocando, sobretudo levantamento e análise crítica da produção arquitetônica das edificações escolares cariocas produzidas no período entre 1930 e 1960 à luz das posturas pedagógicas vigentes.

A arquitetura das edificações escolares também é vista como sendo o acervo de um conjunto de objetos arquitetônicos e de idéias, cuja interação sugere uma leitura a partir do lugar, da região do país, onde essas obras foram produzidas.¹

E neste sentido, a proposição para análise crítica aqui é compreendida na essência kantiana como aquele que designa um processo através do qual a razão empreende o conhecimento².

A crítica das discussões sobre os movimentos concretos de renovação que se aprofundaram na década de 1930, como o nacionalismo, e o seu rebatimento na tipologia arquitetônica das escolas compreendia, como descreve Beatriz Oliveira, que “a escola através

¹ A esse respeito ver: FISCHER, Silvia e ACAYABA, Marlene Milan. *Arquitetura Moderna Brasileira*. São Paulo: Editora Projeto, 1982, p. 5.

² A esse respeito ver: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 222.

de seus condicionantes ideológicos é o local de transmissão do saber formalizado, [mas também] traduz o modo como a sociedade pensa e se projeta”.³

Dessa relação entre a arquitetura escolar, e conteúdos políticos, sociais e culturais implícitos no desenvolvimento dessas edificações, foi possível pensar não somente o próprio processo de desenho e as implicações da atividade projetual, mas como se realiza a criação de um novo espaço arquitetônico, condizente com o discurso oficial que se dizia moderno e revolucionário.

Reformar a educação estava diretamente relacionado com a materialização de tipologias arquitetônicas que imprimissem o crescimento da sociedade e refletisse uma nova leitura de mundo. Daí, a relevância da concretização de um projeto ideológico e inscrito no corpo das edificações escolares construídas ao longo das décadas de 30, 40 e 50, as quais verificamos tanto a evolução do partido quanto a instrumentalização efetiva de um ideário. O professor Paschoal Lemme em seu livro de memórias⁴, destaca que “desde 1920, em várias unidades da federação foram feitas reformas de ensino, impulsionadas pelo desejo de tirá-los dos velhos padrões que remontavam aos tempos do Império e até mesmo ao Brasil-Colônia.”⁵

Por outro lado, lamentavelmente, constatamos ao longo da nossa pesquisa ao desaparecimento de significativas edificações de épocas precedentes, por abandono e negligência, ou até mesmo por demolição, balizada em argumentos simplistas como o da necessidade de renovação, substituindo os exemplares “ditos” obsoletos por novos, entendidos conseqüentemente, como mais adequados. Assim, vemos a importância de renovar-se e rever os conceitos que foram “implementados” nas primeiras décadas do século XX, apoiados em um racionalismo latente, determinados por uma sociedade que estava surgindo, poupada do passado arquitetônico que a “tabula rasa” apontava ao esquecimento: era necessário se criar um novo mundo.

Esta ideologia permeou o pensamento cultural de apoio ao racionalismo, cujo ápice, foi a estrutura sugerida pela Carta de Atenas. Hoje, os “modernos” ressentem-se do que provocaram e, revêem seus conceitos, a multiplicidade de possibilidades, e as conseqüências geradas por todo o processo, inclusive de suas próprias produções como descreve Koolhaas:

“A noção de cidade passou por uma mudança radical no final do século 20. Após Aldo Rossi, somos incapazes de imaginar que uma cidade possa existir sem história. Mas hoje existe uma vasta porção da humanidade para quem viver sem história não coloca nenhuma questão em especial. Poderíamos ir

³ OLIVEIRA, Beatriz Santos de. A Modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). São Paulo, USP, 1991. Dissertação (Mestrado em Arquitetura).

⁴ LEMME, Paschoal. Memórias de um educador. Brasília: Ministério da Educação, 1988, v.4, p. 64.

⁵ Op. Cit., p. 64.

mais além: viver sem história é uma aventura apaixonante para eles. Esta observação deveria nos levar a revisar um certo número de dogmas ou teorias de arquitetura e urbanismo e, talvez, reexaminar a validade (ou não) de um dos mecanismos mais importantes do século 20: tabula rasa, a idéia de começar do zero, sem a qual os arquitetos modernos dos anos 20, como Le Corbusier, acreditavam que nada era possível. Uma posição como essa claramente demonstra um extremo otimismo, um otimismo que a década seguinte demoliu completamente. Mas talvez precisemos retomar o uso da tábula rasa – talvez tenhamos que ser mais seletivos em nossas estratégias de urbanização, em vez de permanecer ansiosos conservadores incapazes de especular em termos do novo”⁶.

A arquitetura, que se imaginavam deslocar da história nos primeiros anos do século XX impunha uma mudança qualitativa vinculada as transformações produtivas decorrentes da modernização. Tal movimento ressoa não só na formação de suas instituições, mas principalmente em seus instrumentos projetuais e de configuração formal. São a renovação do pensamento pedagógico, dos antecedentes da revolução de 1930, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que direcionam e criam substrato e diretrizes para o desenvolvimento da arquitetura escolar a partir de então. Esse documento continha “a orientação geral que deveria obedecer a uma política educacional, pelo poder público, não organização do ensino publico em todos os seus aspectos, modalidades e níveis e em todas as esferas administrativas”.

Concomitantemente surgem as primeiras tentativas de normatizações internacionais, visando estabelecer critérios conceituais e métodos de intervenção para os monumentos. Recomendando a utilização de elementos próprios do vocabulário arquitetônico da época, como painel de azulejos, cobogós cerâmicos, tijolo de vidro e pilotis, e também a integração dos novos objetos, conforme inaugura a Carta de Atenas:

“(…) mas a família reclama ainda a presença de instituições que, fora da moradia e em suas proximidades, sejam seus verdadeiros prolongamentos. São elas: centros de abastecimento, serviços médicos; creches; jardins de infância; escolas, as quais se somarão organizações intelectuais e esportivas destinadas a proporcionar aos adolescentes a possibilidade de trabalhos ou jogos adequados à satisfação das aspirações próprias dessa idade; e, para completar, os equipamentos de saúde, as áreas próprias à cultura física e ao esporte cotidiano de cada um.”⁷

⁶ Projeto *Mutations*. KOOLHAAS, R.; BOERI, S.; KWINTER, S., TAZI, N.; OBRIST, U. e outros. MUTATIONS. 2000. Actar & Arcen rève centre d’architecture, p. 309. Traduzido por Clarissa Moreira in *Desconstruindo Koolhaas – parte 1*, acessado em www.vitruvius.com.br em 01/11/2005.

⁷ CURY, Isabelle(Org.). *Cartas Patrimoniais*. Brasília: Rio de Janeiro: IPHAN, 2004, p. 31.

Essa valorização de outras instituições além das moradias partícipes da estruturação social deverão ultrapassar, no caso brasileiro, os limites puramente estéticos, como bem sublinhou Vilanova Artigas:

(...) Em geral, os estudos em torno do problema da arquitetura no Brasil se limitam ao aspecto estético da questão. A arquitetura é um elemento de superestruturação social, mas liga-se igualmente à base como parte da cultura material da sociedade. Os edifícios e instalações diversas que alojam as mais variadas atividades humanas são bens indispensáveis à própria existência social.⁸

As novas idéias desenvolvimentistas, originárias de um Estado mais poderoso, precisavam encontrar na escola o instrumento ideal para disseminação da nova ideologia, colocada em prática no período de Getúlio Vargas. Um dos primeiros atos do governo Vargas foi justamente a criação do Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de impulsionar a educação no País e prepará-la para atuar nos anos que se seguiram. Segundo Otaiza Romanelli⁹, o recém nomeado Ministro Francisco Campos realizou então uma reforma na área da educação, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a adoção do regime universitário (Estatuto das Universidades Brasileiras) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro, todas em 1931. Grandes Temas davam ao movimento força da idéia moderna

A frente do recém criado Ministério da Educação e Cultura, Gustavo Capanema implementou uma política educacional iniciada pela reforma Francisco Campos levada a efeito no estado de Minas Gerais em 1926 e o movimento Escola Nova¹⁰ nos Estados Unidos. Naquele momento o movimento Escola Nova ganhava tons de um processo moderno, frutífero e avançado de experiências pedagógicas¹¹, como esclarece Helena Bomeny:

(...) em sua reforma educacional, Francisco Campos está atento à crise dos anos 20, uma crise de natureza ética, reflexo da incapacidade das elites no poder de incorporar, em seu sistema de dominação, os setores emergentes do país. (...) o grande projeto de modernização que sustenta a reforma educacional, destaca a reforma administrativa do Estado, a introdução da

⁸ ARTIGAS, Vilanova. Caminhos da Arquitetura. São Paulo: Fundação Vilanova Artigas/PINI, 2004, p. 51

⁹ ROMANELLI, Otaiza Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 31.

¹⁰ Escola Nova – movimento que vinha da Europa do após Guerra, e reivindicava principalmente uma melhoria dos métodos de ensino, no sentido de dar à criança maiores possibilidades de expressar sua personalidade, uma vez que pouco se adiantará, nesses aspectos, nos velhos métodos jesuíticos.

¹¹ BOMENY, Helena. Guardiães da Razão: modernistas mineiros. Rio de Janeiro: editora UFRJ: Tempo Brasileiro, 1994, p. 128-129.

justiça eleitoral, do voto feminino, a criação da Universidade de Minas Gerais, a reforma do ensino primário e normal e a reaproximação da Igreja Católica.

O projeto Capanema é a versão bem acabada do grande acordo do Estado com a Igreja católica, em negociação que passava por Minas Gerais. (...)

(...) O projeto implementado pelo ministro Capanema em obediência às linhas definidas por Francisco Campos desvia-se paulatinamente dos ares liberalizantes da Escola Nova, que lhe servia de inspiração original. Distanciando-se definitivamente das raízes e estruturas locais, ganha força e legitimidade a definição de políticas para a cultura pela universalização de procedimentos através de modelos abstratos e regras comportamentais que facilitem o controle da burocracia estatal.¹²

E, influenciadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova as edificações escolares construídas nas décadas de 1930 e 1960 do século passado, no Rio de Janeiro, formam um conjunto bastante significativo, centrado no ideal de modernização do país e na formação de uma identidade nacional. Essas edificações fazem parte do patrimônio público e são portanto estabelecimentos do domínio e controle desse poder como ainda elucida Helena Bomeny:

Os anos 30 são momentos de desenho da política institucional. De ousado agora, o fato de o Estado Nacional chamar intelectuais de todos os matizes, combinando projetos, propostas e idéias mescladas da utopia dos anos 20. O discurso do governo vai ao encontro dos discursos intelectuais. Aos projetos esparsos, empíricos, distintos, o Estado abre a porta para o estabelecimento da grande política nacional, do projeto de reconstrução do patrimônio como prática social integradora.¹³

E neste projeto de reconstrução do patrimônio a construção das edificações obedeceu a um programa previamente traçado, no qual o arquiteto possuiu a função primordial de refletir fisicamente os ideários políticos, sociais e econômicos. Optando *prima facie* pela proposta formal do ecletismo gerando alterações tipológicas que, em maior ou menor grau, modificaram significativamente a feição primitiva e até mesmo o funcionamento das edificações coloniais.

Posteriormente, com os novos ideais no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 e a consolidação do movimento na arquitetura do país, se buscou um

¹² Op. cit., p. 27-28

¹³ CAVALCANTI, Lauro. As preocupações do belo. Rio de Janeiro: Taurus, 1995, p.146.

projeto de atualização com as conquistas tecnológicas e culturais da época, como explica Hugo Segawa:

A introdução da problemática do nacionalismo como vetor de modernidade tornava mais evidente o descompasso da arquitetura com a vanguarda literária modernista. O poder de persuasão das palavras [...] confrontava-se com a imaterialidade do argumento arquitetônico: a inexistência da obra moderna construída condenava a intenção arquitetônica ao limbo da utopia. O debate na arquitetura estava virtualmente monopolizado pelo proselitismo e pelas obras executadas sob a inspiração de José Mariano Filho e Ricardo Severo na cruzada pelo neocolonial – postura que sombreava a preocupação da nacionalidade dos modernistas e arremessava a questão do nacionalismo ao rol da discussão estilística, nos moldes acadêmicos.¹⁴

Apesar da confusão naquele momento entre nacionalismo e estilística, selecionamos a partir do levantamento e cadastro, projetos e obras para edifícios escolares construídos pelo poder público do antigo Distrito Federal, para a caracterização dos anos 30 nessa pesquisa. Apesar do nosso recorte cronológico de análise abranger o período de 1930 a 1960, coincidindo com as primeiras manifestações do movimento moderno e a transferência da Capital Federal para Brasília, não excluimos de nossa análise o exame anterior e posterior ao período delimitado objetivando o enriquecimento da mesma.

Nossa abordagem metodológica dividiu-se em dois momentos principais, complementares: o do aprofundamento e fundamentação teórica e o do instrumental empírico e técnico, dando suporte um ao outro no desenvolvimento da dissertação. Construídos a partir da revisão das teorias da educação e dos conceitos de arquitetura contemporâneos ao período estudado, consolidando os fundamentos teóricos da pesquisa na identificação de conceitos e argumentos para a análise, revelando-se de fundamental importância o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” e a influência da Vanguarda Artística Brasileira no Movimento Moderno para o trabalho.

Nos arquivos da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro tivemos acesso aos projetos para a de construção das edificações escolares como de correlatos na caracterização do momento particular no qual se insere o objeto dessa pesquisa. O material usado como base para esta etapa foi essencialmente bibliográfico, e iconográfico, destacando-se os projetos de arquitetura, fotografias, os periódicos publicados pela Prefeitura,

¹⁴ SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil: 1900-1990*. São Paulo: Edusp, 1998.

dissertações, teses entre outras demais publicações abordando o tema estudado, como os jornais de época.

Então se procede, a análise concreta dos dados, observáveis e apreensíveis, a partir, de livros, revistas, jornais, depoimentos pertinentes ao tema e da documentação consultada nos seguintes arquivos: Centro de Referência em Educação da Secretaria Municipal de Educação/PCRJ; Núcleo de Pesquisa e Documentação da FAU/UFRJ; Arquivo Central do IPHAN e no Centro de Documentação da Fundação Getúlio Vargas - tais como processos de tombamento, textos produzidos pela pesquisa histórica em torno do bem e de documentos gráficos como: levantamentos, estudos preliminares e ante-projetos de arquitetura, fotografias, depoimentos, e registros de obras.

Realizou-se também visitas de campo, para análise *in loco*, e registro das relações entre o bem e seu entorno, produzindo e documentação fotográfica do estado atual das edificações além de entrevistas com profissionais dos órgãos de preservação IPHAN, INEPAC, DGPC, Fundação Getúlio Vargas, Clube de Engenharia e DOCOMOMO¹⁵ além de escritórios particulares cujos profissionais atuantes estiveram diretamente ligados aos arquitetos que trabalharam naquele período. Todas as observações obtidas nas entrevistas incluíram-se no texto preservando a própria identidade dos entrevistados.

A construção desse processo resultou na elaboração do corpo da dissertação em três capítulos procedido de uma parte na qual abordamos as questões gerais acerca do tema Arquitetura Escolar Carioca, esboçando a evolução das posturas, desde os primeiros teóricos até as reflexões mais recentes e os novos contornos que a partir delas se configuraram, com especial atenção para a edificação escolar.

No primeiro capítulo apresenta-se a relação da interdisciplinaridade da educação e da arquitetura escolar, pautada em instrumentos formais como o Manifesto de 1932 e as iniciativas do governo do Distrito Federal na renovação e construção de uma arquitetura genuinamente brasileira pautada em referências locais e legítimas. O contexto ideológico e a relação da arquitetura e o urbanismo com a pedagogia vigente.

No segundo capítulo, discorreremos sobre as principais correntes de pensamento e teorias ligadas a arquitetura moderna que influenciaram as edificações cariocas

¹⁵ DOCOMOMO (sigla referente a International Working Party for DOcumentation and COnservation of Buildings, Sites and Neighbourhoods of the MOdern MOvement) é uma organização internacional, fundada na Holanda em 1990 a partir de um trabalho conjunto de docentes da Eindhoven University. Está atualmente sediada em Paris, junto ao Institut Français D'Architecture e é um organismo assessor do World Heritage Center da UNESCO.

e, abordando o contexto social a materialização dos ideais pedagógicos/sociais/arquitetônicos e também relacionamos a formação da equipe de arquitetos responsáveis pelos projetos de edificações escolares em questão. Através dos levantamentos de documentos históricos e iconográficos das escolas cariocas (1930-1960) elucidamos o contexto historiográfico das edificações escolares.

O terceiro capítulo aborda uma reflexão sobre o processo de materialização das posturas pedagógicas e da simbiose entre arquitetura e educação a partir contexto político-econômico social e o reflexo na construção das escolas do antigo Distrito Federal e sua integração no espaço urbano.

1. ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: IDEOLOGIA E REPRESENTAÇÃO

Embora o recorte temporal para o presente estudo se inicie na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, para se compreender o desenvolvimento da expansão do ensino no Brasil, foi necessário retroagir no tempo a fim de entender as condições que possibilitaram justamente o investimento inicial na construção de edificações escolares, como ocorreu durante o Império logo após a Guerra do Paraguai quando a economia se encontrava desfalcada e escassa de recursos para investir na criação de um sistema de Educação.

1.1. CONTEXTO IDEOLÓGICO PEDAGÓGICO ENTRE 1930 E 1960

Inseridas em um plano de reconstrução nacional, que pretendia ser exemplo para todo o país, as escolas que foram construídas no antigo Distrito Federal no final dos anos 20 e nos anos 30, tiveram grande importância para a formação da rede pública escolar do Rio de Janeiro. Eram concebidas como um modelo a ser seguido por todas as administrações públicas brasileiras, por isso relevantes para nosso estudo que objetivou refletir sobre o pensamento sócio-político-econômico e sua influência enquanto expressão plástica e organização espacial nas escolas.

Neste momento, os meios culturais brasileiros foram também abalados por acontecimentos importantes que se concretizaram especialmente no Rio de Janeiro e São Paulo com a chamada "Semana de Arte Moderna". Influenciada a princípio pelas novas correntes que se formaram na Europa do pós-guerra, nos campos das artes plásticas, da literatura e da música, conhecidas como surrealismo, futurismo, dadaísmo, etc., que adquiriu entre nós um poderoso caráter nacionalista incentivando nosso rompimento com os modelos europeus que então dominavam nossas manifestações artísticas. Impelia-nos, além disso, a nos voltar para as coisas de nosso País, para as características de nossa terra e de nossa gente, nossos costumes e realidades, que até então desprezávamos e desconhecíamos completamente. O precursor dessa tomada de posição por nossas classes intelectuais é Euclides da Cunha, com a redação e a publicação do seu monumental *Os Sertões*, em 1902.

Euclides da Cunha e também Lima Barreto, revelam em suas obras, segundo Nicolau Sevckenko:

[...] O mesmo empenho em forçar as elites a executar um meio giro sobre seus próprios pés e voltar o seu olhar do Atlântico para o interior da Nação, quer seja para o sertão, para o subúrbio ou para o seu semelhante nativo, mas de qualquer forma para o Brasil e não para a Europa.¹⁶

Essa ânsia de transformação que agitava o País não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação, arquitetura e urbanismo, na construção de uma identidade nacional. As idéias e diretrizes que procuravam concretizar-se nas realizações dessas reformas eram impulsionadas, de um lado, pelas condições objetivas caracterizadas pelas transformações econômicas, políticas e sociais. De outro, pela circunstância de que começaram a chegar até nós, da Europa do pós-guerra, um conjunto de idéias que pregavam a renovação de métodos e processos de ensino ainda dominados pelo regime de coerção da velha pedagogia jesuítica. Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da "escola nova" ou "escola ativa", baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito às características da personalidade individual, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o "interesse" como o principal motor de aprendizagem. Era o que John Dewey, considerado na época o maior filósofo e educador norte-americano, pregava como uma verdadeira revolução – "a revolução copernicana" – em que o centro da educação e da atividade escolar passava a ser a criança, com seus motivos e talentos próprios, e não mais a vontade imposta do educador. Havia, além disso, após a catástrofe de 1914-1918, uma aspiração generalizada de que, através dessa educação assim renovada, se pudesse conseguir a formação de um homem novo, que passaria a encarar a convivência entre os povos em termos de entendimento fraternal, o que conduziria a humanidade a uma era de paz duradoura, na qual os conflitos sangrentos fossem definitivamente banidos e substituídos pelos debates e resoluções de assembléias em que estivessem representados todos os povos.

Porém, a mais importante e profunda dessas reformas foi, sem dúvida, a realizada no antigo Distrito Federal, então capital da República, durante os anos de 1927-1930, liderada por Fernando de Azevedo. Dela resultou a elaboração de um verdadeiro código moderno de educação, o que se verificava pela primeira vez no Brasil.

¹⁶ SEVCENKO, Nicolau – Literatura como missão – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 122-123.

E, com toda a justiça, essa realização passou a ser conhecida como "Reforma Fernando de Azevedo". Sobre ela, entre outros, escreveu o eminente pensador uruguaio, doutor Manuel Bernardes:

Parecia impossível. Mas era assim, o Rio de Janeiro realizava, num arranco formidável, mas não por surpresa e às cegas, senão num arranco refletido, medido, deliberado, metódico, integral, o que nenhuma capital do mundo pôde ainda realizar, nem mesmo Bruxelas, onde quase todos os professores e mestres-escola estão convencidos de que a "escola ativa", a nova forma científica e humana de ministrar a instrução, se impõe a todos os espíritos cultos, mas onde a escola congregacionista, que açambarca mais da metade da Infância escolar, opõe uma barreira espessa ao avanço do Ideal contemporâneo. O Rio de Janeiro, que há trinta anos fez quase uma revolução e queimou bondes nas ruas para se opor à vacina obrigatória, acaba de se situar, nesta matéria transcendental da instrução pública, à frente de todas as capitais do mundo civilizado.¹⁷

Além desse pensador, Adolphe Ferrière, considerado um dos pioneiros europeus dessa "escola nova", escrevia na revista *Pour l'Ère Nouvelle*, órgão oficial da Liga Internacional para a Educação Nova (ano 10, nº. 67, abril 1931):

Que boa surpresa reencontrar no Brasil uma das formas mais completas da nova educação. Recentemente, do ponto de vista pedagógico, o Brasil era um dos países mais atrasados do mundo. Hoje, mais precisamente após a legislação escolar do Distrito Federal do Rio de Janeiro de 1928 - ele concorre com o Chile e o México na América, e com Viena na Europa, e Turquia na Ásia.¹⁸

A liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no país foi assumido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), onde se congregaram os educadores brasileiros mais eminentes e atuantes, desde sua fundação, em 1924, assumiu a liderança de todos esses movimentos de renovação da educação e do ensino no país, apoiando e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros.

¹⁷ SCHWARTZMAN, Simon. Desafios da Educação no Brasil acessado no site: www.schwartzman.org.br em 10/05/2005.

¹⁸ “Quelle surprise de rencontrer au Brésil une des formes les plus complètes de l'éducation nouvelle. Hier encore, c'était au point de vue pédagogique un des pays les plus arriérés du monde. Aujourd'hui – précision: depuis la loi scolaire du District Fédéral de Rio de Janeiro de 1928 – il rivalise avec le Chili et le Mexique, en Amérique, avec Vienne, en Europe, avec Turquie, en Asie.” In MARCILIO, Maria Luiza. *A escola na Evolução de São Paulo*. São Paulo:FAAP, 2004.

Logo após a Revolução de 1930, que trouxe Getúlio Vargas ao poder e deu início a um novo período de centralização política, a educação finalmente surgiu como prioridade nacional. O novo governo criou o Ministério da Educação e Cultura¹⁹. Cedendo às influências de todo aquele movimento de renovação da educação e do ensino, que, desde a década de 20, levava várias das unidades federadas a empreender reformas nesse setor, o governo revolucionário, pelo Decreto nº. 19.401, de 14 de novembro de 1930, cria o Ministério da Educação e Saúde, antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Para ministro foi nomeado Francisco Campos, elemento ligado às idéias e às realizações do movimento de modernização do ensino, conforme assinalamos anteriormente. Francisco Campos implementou a política educacional antes de 1930, como explica Helena Bomeny:

Em sua reforma educacional, Francisco Campos está atento à crise dos anos 20, uma crise de natureza ética, reflexo da incapacidade das elites no poder de incorporar, em seu sistema de dominação, os setores emergentes do país. A educação funcionaria como instrumento básico de modernização que sustenta a reforma educacional destaca a reforma administrativa do Estado, a introdução da justiça eleitoral, do voto feminino, a criação da Universidade Federal de Minas Gerais, a reforma do ensino primário e normal e a reaproximação com a Igreja Católica.

As linhas mestras que orientam o projeto são indicativas do plano político institucional a que se refere a reforma educacional (...) Da educação espera-se que seja um elemento homogeneizador, e das escolas, que seja um local de igualdade de oportunidades na formação de cidadãos, na conscientização dos novos súditos do Estado e construtores da ordem nacional.²⁰

E, as discussões pedagógicas animavam justamente o setor cultural brasileiro. Foram realizadas, entre 1930 e 1932 duas importantes conferências, influenciadas pelas perspectivas de transformação da sociedade nacional. E na hierarquia de problemas nacionais, a educação era o de maior relevância. Durante um congresso de educação em 1932, o professor Fernando Azevedo e mais 26 intelectuais, entre eles Anísio Teixeira, que estiveram envolvidos com as campanhas regionais de educação e reforma do ensino elaboraram o **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**²¹, documento que abordava o problema do ensino e posturas que deveriam ser tomadas para uma real transformação. Um plano global e organizado a altura das necessidades modernas e do país.

¹⁹ No século XIX, a educação era responsabilidade do Ministério do Interior, ou do Império. No primeiro governo Republicano foi criado, o Ministério da Instrução Pública, Serviço Postal e Telégrafos.

²⁰ BOMENY, op. cit. 129-130.

²¹ AZEVEDO, Fernando et ali. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova in Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, nº. 150, 1984. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova encontra-se em anexo.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova a partir de 1932 passa a reivindicar a gratuidade e obrigatoriedade do ensino público, reconhecendo o direito de igualdade universal à Educação, e a responsabilidade do Estado de assegurá-la.

Na gestão do prefeito Pedro Ernesto (1931-1935), um dos signatários do Manifesto o professor Anísio Teixeira²² assume a Secretaria de Educação do Distrito Federal, tendo como sua principal tarefa elaborar um plano geral de edificações escolares. O qual também compreendia programa anual para as construções a ser mantido por 10 anos, e do estabelecimento de normas para adaptação dos edifícios alugados para o uso escolar.

Entretanto, os novos edifícios escolares construídos durante o programa anual para a renovação escolar dispunham de um programa que visava à formação global do educando – com espaços determinados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas – intelectuais, esportivas, sociais e habilidades manuais, propiciando as melhores condições para o aprendizado.

Anísio Teixeira entendia a educação como uma atividade de caráter preponderantemente técnico e especializado e, como tal, requeria espaços adequados e convenientemente projetados. O edifício escolar era por ele colocado como “**base física e preliminar para o programa educacional projetado**”²³, quer dizer, registrava claramente a importância da relação entre pedagogia e arquitetura. Havia necessidade de uma rede física para sustentá-los. A carência de edifícios para a grande demanda, a precariedade da rede escolar, além de problemas com a localização e a distribuição, forma e isolamento, iluminação, ventilação – e uma série de fatores que tornariam impossível a implantação de projetos fundamentados nos ideários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em construções existentes, como bem sintetizou o próprio Anísio Teixeira:

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que se apoiem, com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola.²⁴

²² Anísio Teixeira já começava a inovar neste campo desde o tempo em que fora Diretor de Instrução, de 1924 a 1929, na Bahia. A influência da educação norte-americana – educação pública com grande participação das comunidades locais – fez dele um defensor da descentralização aliada à idéia de projetar a sede da escola como um edifício rigorosamente subordinado a um programa arquitetônico em consonância com a cultura local, mas também, com um projeto pedagógico referenciado ao momento mundial de continuas e cada vez mais rápidas transformações.

²³ TEIXEIRA, Anísio. Educação para democracia – Introdução a administração educacional. Rio de Janeiro: Livraria editora Jose Olympio, 1936, p.269.

²⁴ Op. cit., p. 270.

Esse ideal consubstanciou as primeiras escolas construídas após o Manifesto de 1932. No partido adotado prevaleciam os volumes calcados nos sólidos geométricos elementares, acompanhados de superfícies lisas, despojadas, rompendo com a simetria especular apresentado então as constantes janelas de canto, basculantes, em ferro e vidro e janelas circulares, assemelhando-se a forma de um navio. O concreto armado era utilizado nas marquises, varandas em balanço e nas coberturas planas. Em algumas escolas, havia espaço para pinturas murais em azulejos e pastilhas de vidro. A reformulação da concepção das edificações, neste momento, possuía um objetivo mais amplo – a distribuição e tendência de crescimento da cidade.

A preocupação com esse crescimento no Rio de Janeiro impulsionou as autoridades cariocas a movimentarem-se originando justamente seu primeiro plano diretor - Plano Agache²⁵ que apesar de não ter sido implantado formalmente no antigo Distrito Federal, orientou a resolução de diversos problemas urbanos. Concluído em 1930, o Plano Agache abrangia de forma global a capital da República, embora dedicasse mais atenção à área central. Pois, segundo seu autor o que propunha não se tratava de um plano de desenvolvimento, mas de um plano físico territorial. Cujas aplicações é determinada a partir do seguinte conceito de urbanismo:

É uma ciência, e uma arte e sobretudo uma filosofia social. Entende-se por urbanismo o conjunto de regras aplicadas ao melhoramento das edificações, do arruamento, da circulação e do congestionamento das artérias públicas. É a remodelação, a extensão e o embelezamento de uma cidade levados a efeito mediante estudo metódico da geografia humana e topografia urbana sem descuidar as soluções financeiras.²⁶

Segundo esta conceituação o Plano Agache, foi concebido com a crença de que através das mudanças físicas se atingiriam as mudanças sociais, identificando ideologicamente Agache com as correntes de renovação e reestruturação nacional.

A partir deste momento as propostas pelo Manifesto dos Pioneiros se desdobraram numa evolução dos partidos arquitetônicos que percorrerá três décadas até a transferência da Capital do Brasil do Rio de Janeiro para Brasília.

²⁵ AGACHE, Alfred H. D. Cidade do Rio de Janeiro, remodelação, extensão e embelezamento, (Plano Agache), Rio de Janeiro, Foyer Bresilien, 1930.

²⁶ Op. cit., p.4.

1.1.1. O QUE FOI O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA ?

Em face dessa situação (política-econômica- social), os educadores mais atuantes, congregados na ABE – Associação Brasileira de Educadores, resolveram convocar uma de suas conferências nacionais, para, de certa forma, pressionar o governo federal e levá-lo a adotar uma posição mais afirmativa e abrangente em relação aos problemas globais de educação e ensino, definindo uma verdadeira política nacional para esse setor, como já vinha fazendo em alguns outros. Essa conferência nacional foi a 4ª convocada pela ABE e realizou-se no Rio de Janeiro, em dezembro de 1931, tendo como tema geral "As grandes diretrizes da educação popular". O chefe do governo revolucionário provisório – Getúlio Vargas – , especialmente convidado, instalou os trabalhos da Conferência e, em memorável discurso, disse aos educadores presentes que os considerava convocados para encontrarem a "fórmula feliz" que definisse "o sentido pedagógico" [sic] da Revolução de 1930, que o governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País. Dessa Conferência e dessas afirmações do chefe do governo resultaram duas iniciativas muito importantes: uma direta e imediata, que consistiu na assinatura de um convênio estatístico entre o governo federal e os estados para adotar normas de padronização e aperfeiçoamento das estatísticas de ensino, em todo o País. A outra iniciativa da Conferência seria a elaboração de um documento em que os mais representativos educadores brasileiros, atendendo à solicitação do chefe do governo revolucionário, procurariam traçar as **diretrizes de uma verdadeira política nacional de educação e ensino**, abrangendo todos os seus aspectos, modalidades e níveis. Houve então sérias divergências entre os participantes da Conferência, o que redundou até na retirada do grupo dos educadores católicos, que discordaram de aspectos fundamentais das primeiras redações do documento, tais como a prioridade outorgada ao Estado para a manutenção do ensino, leigo, escola única, para ambos os sexos, entre outros. Mesmo assim, o documento foi concluído e aprovado pelo plenário da Conferência e divulgado pela imprensa não especializada, em março de 1932. Trazia como título principal o de "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", era dirigido ao povo e ao governo e onde se propunha a reconstrução educacional no Brasil, seu redator principal foi Fernando de Azevedo. O Manifesto dos pioneiros tornou-se, indiscutivelmente, um documento histórico, não somente pelo seu caráter abrangente, como dissemos, na definição de uma política nacional de educação e ensino, mas também porque foi único no gênero em toda a história da educação no Brasil.

O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando, como explica Paschoal Lemme:

Basta atentar para o fato de que o redator do documento, foi Fernando de Azevedo, líder da mais profunda das reformas que se realizaram, nesse setor, no País; e entre os 25 signatários restantes figuram os nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, do ensino e da cultura no Brasil. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Junior, Mario Casassanta, Atilio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros. Mas sua elaboração e seu lançamento só se tornaram possíveis em vista do ambiente e das expectativas que a Revolução de 1930 criou para o Brasil e o povo brasileiro.

Posteriormente, em junho de 1932, foi publicado em um volume pela Companhia Editora Nacional, de São Paulo, precedido de uma introdução redigida por Fernando de Azevedo e seguida por algumas apreciações críticas de vários comentaristas e pelo esboço de um programa educacional extraído do Manifesto, em dez itens:

A NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL

1. Estabelecimento de um sistema completo de educação, com uma estrutura orgânica, conforme as necessidades brasileiras, as novas diretrizes econômicas e sociais da civilização atual e os seguintes princípios gerais:

a) a educação é considerada, em todos os seus graus, como uma função social e um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais;

b) cabe aos Estados federados organizar, custear e ministrar o ensino em todos os graus, de acordo com os princípios e as normas gerais estabelecidos na Constituição e em leis ordinárias pela União, a que competem a educação na capital do País, uma ação supletiva onde quer que haja deficiência de meios e a ação fiscalizadora, coordenada e estimulada pelo Ministério da Educação;

c) o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga, sendo a educação primária gratuita e obrigatória; o ensino deve tender gradativamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus.

2. Organização da escola secundária (de seis anos) em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, não proposta a preservar e a transmitir as culturas clássicas, mas destinada, pela sua estrutura democrática, a ser acessível e proporcionar as mesmas oportunidades para

todos, tendo, sobre a base de uma cultura geral comum, as seções de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências), ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico).

3. Desenvolvimento da educação técnico-profissional de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) industriais e profissionais (elaboradores de matérias-primas);
- c) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados); e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

4. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais.

5. Criação de universidades de tal maneira organizadas e aparelhadas que possam exercer a tríplice função que lhes é essencial, de elaborar e criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la, e sirvam, portanto, na variedade de seus institutos:

- a) à pesquisa científica e à cultura livre e desinteressada;
- b) à formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino);
- c) à formação de profissionais em todas as profissões de base científica;
- d) à vulgarização ou popularização científica, literária e artística, por todos os meios de extensão universitária.

6. Criação de fundos escolares ou especiais (autonomia econômica) destinados à manutenção e desenvolvimento da educação, em todos os graus, e constituídos, além de outras rendas e recursos especiais, de uma percentagem das rendas arrecadadas pela União, pelos estados e pelos municípios.

7. Fiscalização de todas as instituições particulares de ensino, que cooperarão com o Estado na obra de educação e cultura, já como função supletiva, em qualquer dos graus de ensino, de acordo com as normas básicas estabelecidas em leis ordinárias, já como campos de ensaios e experimentação pedagógica.

8. Desenvolvimento das instituições de educação e de assistência física e psíquica à criança na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições complementares pré-escolares e pós-escolares:

- a) para a defesa da saúde dos escolares, como serviços médico e dentário escolares (com função preventiva, educativa ou formadora de hábitos sanitários e clínica, pelas clínicas escolares, colônias de férias e escolas para crianças débeis), e para a prática de educação física (praças de jogos para crianças, praças de esporte, piscinas e estádios);

- b) para a criação de um meio escolar natural e social e o desenvolvimento do espírito de solidariedade e cooperação social (como as caixas escolares, cooperativas escolares, etc.);
- c) para a articulação da escola com o meio social (círculos de pais e professores, conselhos escolares) e intercâmbio interestadual e internacional de alunos e professores;
- d) e para a intensificação e extensão da obra de educação e cultura (bibliotecas escolares, fixas ou circulantes, museus escolares, rádio e cinema educativo).

9. Reorganização da administração escolar e dos serviços técnicos de ensino, em todos os departamentos, de tal maneira que todos esses serviços possam ser:

- a) executados com rapidez e eficiência, tendo em vista o máximo de resultado com o mínimo de despesa;
- b) estudados, analisados e medidos cientificamente e, portanto, rigorosamente controlados nos seus resultados;
- c) constantemente estimulados e revistos, renovados e aperfeiçoados por um corpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos e sociais, por meio de pesquisas, inquéritos, estatística e experiências.

10. Reconstrução do sistema educacional em bases que possam constituir para a interpretação das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da infância à universidade, "em vista da seleção dos melhores", e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais (classes diferenciais e escolas especiais). [SIC]²⁷

Esse Manifesto é relatado no livro *Memórias de um Educador*, do professor Paschoal Lemme (1904-1998), que faz um relato do que ele foi. Paschoal Lemme, foi o mais jovem signatário do Manifesto de 1932, ativo colaborador das reformas do ensino no município do Rio de Janeiro, durante as gestões de Fernando de Azevedo (1928-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), e na Comemoração dos seus 50 anos assim descreve:

Em março de 1932 – há 50 anos, portanto – um grupo de professores, educadores, homens de ciência e intelectuais de modo geral, do mais alto nível cultural e profissional, divulgavam um documento, dirigido ao povo e ao Governo, sobre a reconstrução educacional do Brasil, que denominaram de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Eram eles, na ordem em que subscreveram o documento: Fernando de Azevedo, redator; Afrânio Peixoto; A. de Sampaio Dória; Anísio Spínola Teixeira; M. Bergström Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessoa; Júlio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mário Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida

²⁷ LEMME, op. cit., p. 177-179

Junior; J.P. Fontenele; Roldão Lopes de Barros; Noemi M. Silveira; Hermes Lima; Atilho Vivaqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar Sússekind de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Leme; Raul Gomes. Como único sobrevivente desse grupo de personalidades, cumpro o dever de relembrar – quando se comemora meio século do lançamento do Manifesto – as principais circunstâncias que levaram à sua elaboração e divulgação e, também, um pouco de sua significação atual. Estávamos, então, entrando no período em que, passada a euforia da vitória, a revolução de 1930 procurava encontrar seus caminhos em meio às lutas acirradas entre as várias correntes, civis e militares, da República de 89, a "República Velha", e agora exibiam suas incompatibilidades, algumas inconciliáveis, em traçar os rumos que a Nova República deveria trilhar. Um dos setores logo atingido por controvérsias extremadas – e para o qual eram preconizadas transformações profundas – foi o da educação e do ensino. Algumas medidas, desde há muito tempo reclamadas pelos educadores brasileiros, já tinham sido adotadas pelo governo revolucionário: a criação do Ministério da Educação e a introdução de profundas reformas na organização dos ensinos universitário e secundário. À frente dessas iniciativas estava Francisco Campos, assessorado por educadores do gabarito de um Lourenço Filho e de um Anísio Teixeira, entre outros, todos comprometidos com as idéias de renovação educacional que inspiraram os movimentos que se desenvolviam no País, desde a década de 20. Os mais representativos líderes desses movimentos tinham então se congregado na Associação Brasileira de Educação (ABE), que, fundada em 1924, passou a assumir a direção das reivindicações mais importantes de renovação e modernização da educação e do ensino no País. O instrumento principal para o estudo dessas propostas de reformas a serem introduzidas na educação e no ensino eram as Conferências Nacionais de Educação, promovidas por aquela agremiação de educadores, professores de todos os graus e modalidades, e homens de ciência, em cujos quadros se contavam os mais altos expoentes da especialidade, da ciência e da cultura nacionais. E, desde essa época e por muitos anos depois, era a ABE. ouvida e acatada em suas opiniões e propostas pelas autoridades governamentais, quando pretendiam introduzir modificações na legislação e na organização da educação e do ensino do País, ou seja, a educação e o ensino eram matérias de discussão prioritária entre professores e educadores qualificados. Nesse ambiente pós-revolucionário, de debates, controvérsias candentes, lutas de correntes antagônicas, algumas bastante acirradas, pois que defendiam filosofias opostas sobre muitos aspectos dos problemas em foco, a ABE resolveu convocar uma de suas Conferências Nacionais, que se reuniu em fins de 1931. O tema geral a ser debatido nessa Conferência procurava atender justamente ao objetivo de esclarecer os novos rumos que deveriam ser impressos aos problemas de educação e do ensino brasileiros, dentro das novas condições econômicas, políticas e sociais que a Revolução de 1930 viera trazer para o País. Assim, o título adotado para o tema geral foi o seguinte: "As grandes diretrizes da educação popular". Instalada sob a

presidência do próprio chefe do governo provisório – Getúlio Vargas –, ele, em seu discurso de abertura da Conferência, afirmava que os educadores presentes tinham sido convocados para definirem, conforme dizia textualmente, "o sentido pedagógico da Revolução", o qual se comprometia a adotar na tarefa em que estava empenhado da reorganização econômica, política, social e administrativa do País, conforme os compromissos que assumira como chefe da Revolução de Outubro. Os educadores aceitaram o desafio, e essa foi a origem do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Fernando de Azevedo foi, desde logo e por unanimidade, escolhido redator do documento, pois era, na época, o nome mais destacado entre os líderes educacionais, condição resultante de sua atuação à frente da Diretoria Geral de Instrução Pública da antiga capital da República, nos anos de 1927-1930, onde promoveu a mais profunda reforma de educação e de ensino até então realizada no Brasil, e da qual resultou a primeira legislação verdadeiramente moderna na matéria. Além disso, sua cultura humanista e sua formação sociológica tornavam-no, sem dúvida, o líder intelectual de maior prestígio entre seus pares. E assim, naquele estilo inconfundível que era marca de sua alta cultura, em março de 1932 aparecia o Manifesto, em que era feita a mais profunda análise dos problemas da educação e do ensino no País, em todos os seus aspectos, níveis e modalidades, e traçadas diretrizes, claras e precisas, para sua adequação aos novos tempos com que a Revolução de 1930 acenava para o Brasil e o povo brasileiro. Terminava com as seguintes palavras:

[...] de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas conseqüências, agravando-se na medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave, é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para reafirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.

Em março de 1932 o Manifesto foi divulgado apenas pela imprensa. Mas em junho desse mesmo ano aparecia em volume, editado pela Companhia Editora Nacional, e precedido de uma longa introdução explicativa, redigida também por Fernando de Azevedo. Esse volume é hoje obra rara e, dada a importância desse documento, seria de toda a conveniência que o próprio Ministério da Educação promovesse sua reedição. Com uma visão ampla e humanista do que deve ser a educação de um povo, respondemos ao desafio e demos o nosso recado, num documento que é geralmente considerado como a única manifestação concreta de uma categoria profissional e intelectual no traçado dos novos rumos para a sua especialidade para atender aos novos tempos que se anteviam para o País. Faz parte hoje da história da educação brasileira. E se o que propusemos e pregamos foi considerado por muitos como por demais avançado ou até mesmo utópico para a época, respondemos que sem essa visão ampla do futuro a educação não tem sentido, pois ela é, antes de tudo, o instrumento que, partindo de uma consideração clara da

situação presente, se projeta no porvir, como uma antecipação de tempos vindouros, pois se destina à formação dos homens que viverão em outras épocas e em novos tempos. E se os problemas de educação e ensino do País chegaram a essa situação de verdadeiro caos, denunciada por todos, foi porque, especialmente a partir de 1964, afastados os grandes nomes da educação brasileira, tal como o "estadista da educação", Anísio Teixeira, dos órgãos mais altos da formulação da política educacional do País, foi ela entregue à visão acanhada, estreita, imediatista, pragmática, anti-humanista, de tecnoburocratas, civis e militares. A esses responsáveis por esses quase 20 anos de confusão e descrédito em que mergulhou esse setor básico da vida nacional, seria bastante útil que, descendo de seus pedestais de arrogância e incompetência, procurassem se inspirar humildemente no documento que constitui, sem dúvida, um dos momentos mais altos da manifestação da inteligência, da cultura e do patriotismo brasileiros. Março, 1982. [SIC]²⁸

²⁸ Op. cit., p. 153-155.

1.2. A ESCOLA E A CIDADE: PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO

O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era elitista e o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus, atendendo uma “ínfima camada de jovens brancos proprietários, das famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuíticas.”²⁹ Plasmaram gerações, que foram se estendendo aos mestiços. Brancos e mestiços letrados iriam formar a incipiente e restrita superestrutura da sociedade brasileira. Em meados do século XVIII, sob o comando do Marques de Pombal, os jesuítas foram expulsos de Portugal e Brasil, num esforço de colocar a metrópole na linha do iluminismo europeu. No Brasil a consequência dessa empreitada foi o desmantelamento quase total do ensino católico, o único, praticamente o único que existia na época, como explicou em os Desafios da Educação no Brasil, Simon Schwartzman:

Quase não existe informação sobre quanto ensino havia no Brasil naquele tempo. Uma resposta simples seria: “muito pouco”. Segundo José Luiz de Paiva Bello (2003), cerca de quinhentos padres jesuítas deixaram o país em 1759, fechando 17 escolas, 36 missões e vários seminários para jovens e escolas elementares. Mas ficaram outras ordens religiosas e sacerdotes seculares. Mais tarde os jesuítas puderam voltar e a Igreja continuou a desempenhar um papel importante na sociedade brasileira, inclusive no ensino, apesar dos conflitos constantes com a elite política do país.³⁰

Além disso, na primeira metade do século XIX era necessário considerar três ordens de acontecimentos para analisar os espaços urbanos: a transferência da sede do governo português para o Brasil; a abertura dos portos e a independência, os quais forão condições preliminares para que as capitais das províncias, em especial o Rio de Janeiro, se tornassem centros políticos-administrativos, gerando nova vida aos centros urbanos. Em 1808, a corte portuguesa fugindo de Napoleão se transfere para o Rio de Janeiro, propiciando, em 1816 “a vinda de um grupo de artistas franceses para a corte no Rio de Janeiro, para introduzir no país um conhecimento artístico de gosto neoclássico”³¹, e a introdução na cidade das

²⁹ MARCÍLIO, Maria Luiza. A escola na evolução da cidade de São Paulo. São Paulo: FAAP, 2004, p. 5. Disponível em www.abt-br.org.br. Acessado em: 08/01/2005.

³⁰ SCHWARTZMAN, op. cit. p.15.

³¹ SEGAWA, op. cit., p. 29.

arquiteturas neoclássica e eclética: o ecletismo “era sinônimo de progresso e linguagem do poder econômico do capitalismo recém inaugurado”³².

Entretanto, no ano de 1822 o Brasil se torna independente sob um rei português, e as primeiras instituições de ensino superior do país datam também daqueles tempos: a Academia Militar do Rio de Janeiro, as escolas de Direito em São Paulo e Recife, e as escolas de medicina no Rio de Janeiro e Bahia. Em 1838, foi fundada no Rio de Janeiro a primeira escola pública secundária, o Colégio Pedro II. A intenção de criar uma elite capaz de governar o país, gera a fundação de faculdades e diversas instituições de cunho científico para o estímulo da vida urbana.

Em meados do século XIX, o Rio de Janeiro possuía 9 escolas primárias e 21 colégios particulares para meninos na sua maioria pertencentes a Instituições Religiosas. As escolas existentes antes de 1870 eram destinadas aos herdeiros das famílias mais abastadas da Corte, que na infância aprendiam a ler e escrever com professores particulares e, posteriormente ingressavam nos colégios religiosos ou iam estudar nas academias européias. Nesse período, as chamadas escolas de primeiras letras³³ ou escolas primárias, eram isoladas, de sala e professor únicos, funcionavam em edificações cedidas pela comunidade, como sublinha Helena Moussatche:

A comunidade escolhia o professor e o recomendava ao Poder Público para ser nomeado como dono da cadeira - para administrar e lecionar a escola (...). Após a nomeação, feita pelo estado, a edificação escolar, antes pertencente a um grupo restrito de cidadãos, passava a ser “território do professor”, que a administrava, e “propriedade do estado”, que fiscalizava [o professor] e [a] mantinha em funcionamento.³⁴

Essa questão da escola e seus alunos foi também destacada no livro de memórias do professor Paschoal Lemme:

(...) As poucas escolas públicas existentes nas cidades eram freqüentadas pelos filhos das famílias de classe média. Os ricos contratavam preceptores, geralmente estrangeiros, que ministravam aos filhos o ensino em casa, ou os

³² LEMOS, Carlos. El estilo que nunca existió. In: AMARAL, Aracy (Coord.). Arquitectura Neocolonial: América Latina, Caribe y Estados Unidos. São Paulo: Memorial: Fundu de Cultura Econômica, 1994. p.147-164.

³³ O termo *primeiras letras* sempre foi utilizado como referência ao ensino primário. Maiores informações a respeito desta denominação ver MAGALHÃES, Justino. Contribuição para a História das Instituições Educativas – entre a Memória e o Arquivo. Trabalho apresentado na 19ª. Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 1996.

³⁴ MOUSSATCHÉ, Helena; A arquitetura escolar como representação social da escola. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UFRJ, p.80-81.

mandavam a alguns poucos colégios particulares, leigos ou religiosos, funcionando nas principais capitais, em regime de internato ou semi-internato. Muitos desses colégios adquiriram grande notoriedade.³⁵

Entretanto, mesmo neste quadro economicamente restritivo, logo após o término da Guerra do Paraguai, o Império libera subscrições para homenagear com uma estatua equestre D. Pedro II como descreve Raquel Sisson e Arnaldo Niskier, entre outros historiadores da Arquitetura e da Educação. Mas, o Imperador declina da homenagem, enviando ao ministro do Império, Paulino José Soares de Souza um bilhete em 1870, com o seguinte trecho, destacado por Niskier:

Muito estimaria que só empregassem seus esforços na aquisição do dinheiro preciso para construção das escolas primárias, e o melhoramento do material de outros estabelecimentos de Instrução Pública (...).³⁶

O desejo do imperador então se materializou nas primeiras escolas construídas, no período entre 1870 e 1889, denominadas de Escolas do Imperador³⁷. Estas escolas foram expressão de um período de colonização cultural, com projetos trazidos da Europa e aqui implantados. O modelo adotado era associado a uma estrutura organizacional, que estava sendo utilizada na Inglaterra desde a Revolução Industrial³⁸, atendendo as exigências das relações políticas, econômicas e sociais, daquele país.

Estas edificações foram construídas por iniciativa do Município, do Ministério do Imperador ou de particulares, custeadas por verbas governamentais ou por donativos. Os edifícios possuíam aparência monumental, e apresentados à população como uma representação arquitetônica da instituição pública.

Suas fachadas eram geralmente subdivididas em três corpos, atendendo os princípios clássicos da composição, para um programa que definiria alas separadas para meninos e meninas. Esse o programa arquitetônico então se resumia a alas de

³⁵ LEMME, op. cit., p. 166.

³⁶ NISKIER, Arnaldo. A educação em primeiro lugar. São Paulo: Editora Moderna, 1992, p. 154.

³⁷ A esse respeito ver o artigo escrito por Rachel Sisson - “**Escolas públicas de primeiro grau. Inventário, tipologia e história**” em *Arquitetura Revista FAU UFRJ* nº. 8, 1990. Nele a autora identifica alguns períodos distintos da construção escolar, na cidade do Rio de Janeiro:

1870/1889 Escolas do Imperador
1889/1926 Ecletismo Republicano
1926/1930 Estilo Missões/neocolonial
1930/1945 Modernismo

³⁸ Sobre o modelo inglês de arquitetura escola ver LIMA, Mayumi Souza. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

aula e ambientes administrativos. A preocupação com critérios higiênico-sanitários, característicos das cidades do século XIX, fica claro na observação das dimensões das salas de aula, dos recursos de circulação, e da ventilação e iluminação.

Essas primeiras edificações localizavam-se em diferentes freguesias da cidade, embora sua concentração se verificasse centro, sobretudo nas freguesias de Santana, Santa Rita, São José e, também nas áreas de expansão residencial como a freguesia da Glória, Nossa Senhora da Conceição da Gávea e Engenho Velho.

Tanto a localização quanto o partido arquitetônico dessas escolas são monumentais e privilegiados, melhor dizendo aristocráticos, nobres. Localizados nas áreas centrais e de expansão da cidade, os edifícios possuem um razoável grau de imponência e feição institucional, conferida por suas dimensões, volumetria, escala, qualidade construtiva, como pela presença das armas imperiais ou da cidade nos frontões e mostradores de relógios. Constituem um marco na paisagem urbana.

Após 1889 o Rio de Janeiro Capital da República e sede dos mais importantes momentos político-culturais do país, reitera-se como um local privilegiado da clara demonstração pelo poder público e da modernização republicana.

Neste momento, o império já havia sido substituído por um regime republicano e as novas elites começavam a agitar em prol de um estado moderno que não se



Il. 01: Foto Escola Municipal Amaro Cavalcante (atual Escola Estadual Amaro Cavalcante);

Il. 02: Foto Escola Municipal Rivadávia Correa.

Il. 03: Foto Escola Municipal Gonçalves Dias

Essa foto mostra a feição e volumetria original da escola. Observar a simetria na fachada e a presença do relógio na parte central

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/RJ. S/data.

limitasse a imitar instituições européias, mas que fosse realmente capaz de incorporar a população numa comunidade nacional coerente e integrada. No estado de São Paulo começa a formar, pela primeira vez, um novo conceito de educação pública. Na década de 1890, como parte de um notável esforço de modernização do estado, unidades de ensino dispersas foram reunidas em “grupos escolares”³⁹ construídos “segundo os projetos arquitetônicos mais avançados para a época”⁴⁰. Foram criadas novas escolas, que passaram por transformações no sentido de “introduzir melhores métodos de ensino e um conteúdo moderno”⁴¹. Posteriormente, novas reformas foram surgindo na Bahia, em Minas Gerais e no Distrito Federal.

Na visão de Vilanova Artigas: “(...) a escola e o relógio como que se transformaram em símbolo do ardoroso ideário republicano aparecem nas praças mais novas em substituição da igreja e do cruzeiro.”⁴²

As primeiras décadas do século XX, especialmente no Distrito Federal, representam momentos de definições e afirmações, de reestruturação, da construção de um domínio de objetos que deve ser resguardado como espaço próprio, de transformação de atores sociais que entram no embate pelo capital, não apenas econômico e social, mas simbólico⁴³.

O Rio de Janeiro passou por diversas transformações e cirurgias urbanas, nas primeiras décadas⁴⁴ e, nos anos 30, por um momento particularmente feliz no que tange a produção arquitetônica. Inicialmente pela vontade política da época e também pela enorme força criativa e criadora, formada pelo desejo de realizar algo de inovador e significativo para o país que desconhecera a si mesmo e precisava se redescobrir.

Sob a administração do prefeito do Distrito Federal, entre 1902 e 1906, Francisco de Pereira Passos, o Rio de Janeiro se tornará uma cidade moderna após a demolição de parte do centro antigo para abertura de ruas e avenidas, a construção do porto, a

³⁹ Até hoje, a expressão “grupo escolar” é usada no Brasil com referência a escolas elementares que fornecem os quatro primeiros anos de ensino básico.

⁴⁰ NAGLE, J. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 197, p. 5.

⁴¹ Op. cit., p. 5.

⁴² ARTIGAS, op. cit., p.125.

⁴³ BOURDIER, Pierre. O poder simbólico. São Paulo: Bertrand Brasil, 1994.

⁴⁴ (...) o ano de 1906 simboliza o início de um outro momento de organização social, que entretanto só viria a se concretizar plenamente 24 anos depois, com a revolução de 30. (...) Essa crise se revelaria mais tarde através de uma série de goles e quarteladas, até culminar com a Revolução de 30, quando a crise mundial do Capitalismo determinou que o poder político da nação fosse entregue a outros grupos, dentro os quais estavam agora incluídos banqueiros e os industriais. Iniciava-se, assim, o período de ascensão do capital financeiro na economia brasileira, o qual, entretanto, só conseguiria começar a se apropriar efetivamente do “urbano” a partir da década de 1950. ABREU, Mauricio de Almeida. A Evolução Urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IPLAN RIO/ZAHAR, 1988, p.71-72.

canalização dos córregos, além de vários outros melhoramentos, que buscavam adequar a forma urbana às “necessidades reais de criação, concentração e acumulação de capital”⁴⁵. Para essas atividades muitos profissionais⁴⁶ em sua maioria estrangeiros foram contratados modificando o cenário colonial do Rio de Janeiro.

Neste momento, coube à educação o papel de engendrar a consciência nacional, um pressuposto básico para a ação participativa na vida econômica da nação. Houve a necessidade da ampliação da rede escolar e a melhoria do processo educacional através de reformas do sistema pedagógico. Algumas edificações foram reformadas e adaptadas ao uso escolar e outras poucas são construídas ao gosto “Beaux Arts”, consagrando então o ecletismo como estilo oficial na arquitetura escolar brasileira⁴⁷. Remetendo a arquitetura das edificações escolares brasileiras nas primeiras décadas do século XX, aos modelos das congêneres européias do século XIX. O ecletismo então representou a metropolização dos centros urbanos, uma vez que identificava nossa ainda incipiente classe burguesa do café, com a cultura européia, como explicou Artigas: “A escola é consequência da vida urbana – equipamento da cidade industrial”⁴⁸. A existência de um novo espaço urbano que se pretende mais amplo e estimulador das noções de progresso, de modernidade e de modernização, são então percebidos através da expansão das escolas na cidade. A instrução é percebida como fator de progresso, naquele período, estava condicionada à difusão do positivismo, que fora implantado no Brasil em meados do século XIX, “(...) predominando a convicção de que ampliando a oferta de instrução pública esta propiciaria a ordem e progresso que, para muitos, tratava-se de questão de sobrevivência nacional.”⁴⁹

Apesar desta representação de metropolização as edificações escolares deste período organização espacial interna praticamente se manteve muito semelhante a das escolas do Imperador. Os novos tempos, ainda refletiam uma “escola tradicional”, de volume classicizante, freqüentemente simétrico, conferido também solidez e peso compositivo, revelando seu caráter ainda elitista e discricionário.

Entretanto, entre 1926 e 1930, já na administração do Prefeito Prado Junior todos os projetos de edificações escolares e também edificações administrativas passam a ter sua inspiração no neocolonial. Nascido das aspirações nacionalistas da segunda metade do

⁴⁵ ABREU, Mauricio de. Evolução urbana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: IplanRio – Zahar, 1987, p. 59-60.

⁴⁶ Desde os primeiros anos da República construtores estrangeiros, em sua maioria italianos e alemães, como Antônio Jannuzzi, Tommaso Bezzi e Paulo Schoeder entre outros.

⁴⁷ BRUAND, Yves. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991, p. 34.

⁴⁸ A esse respeito ver: ARTIGAS, João Batista Vilanova. *Sobre Escolas ...* in Caminhos da Arquitetura. São Paulo: Cosac & Naify, 2004, p. 123

⁴⁹ PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação, 2001. (Tese de Doutorado)

século XX encontra na intelectualidade dos anos 20 uma aliada, interessada, em buscar coisas e objetos do passado. No Brasil quanto em outros países da América Latina terá nesses elementos o intento de reafirmar a identidade nacional, especificamente na arquitetura. Surgem elementos compositivos inexistentes no período colonial e muitos dos elementos utilizados são inspirados em revistas norte-americanas, como explica Aracy Amaral⁵⁰:

(...) teve lugar em São Paulo depois do estilo neocolonial propriamente dito, aquilo que foi uma consequência. O tão falado estilo incorporava a residência uma torre cilíndrica ou quadrada – elemento falso que não possuía nenhuma relação com o passado colonial no Brasil, as paredes de azulejos, os balcões em madeira a moda hispânica, os elementos de ferro forjado, elementos também inspirados em revistas norte-americanas.⁵¹

Além dessa questão da estética arquitetônica, entre 1920 e 1930, o campo da educação, sofre grandes transformações com as reformas educacionais em alguns estados e no Distrito Federal. A arquitetura neocolonial nesse segundo movimento de renovação é a escolhida para representar a modernização nas escolas, embora, sobre essas edificações escolares, Aracy Amaral⁵² explique que: “(...) o programa de escolas e grupos escolares em estilo colonial no Brasil foi um neocolonial super diluído, quase sempre caracterizado por um frontão simplificado com volutas e pelos famosos vitrais”.⁵³

Nesse sentido, a opção adotada pelo Professor Fernando Azevedo, diretor Departamento de Educação concatenou não só através do currículo, mas também na configuração da edificação, uma escola que integrasse e emanasse a construção do nacionalismo. O neocolonial representou o elemento de transição do olhar de influência clássica européia, voltando-se para a América.⁵⁴

No âmbito da arquitetura, a opção pela proposta formal do ecletismo gerou alterações tipológicas que, em maior ou menor grau, modificaram significativamente a feição primitiva e permitiu o questionamento



⁵⁰ AMARAL, Aracy. *Arquitetura Neocolonial: América Latina, Caribe e Estados Unidos*. São Paulo: Memorial/Fundu de Cultura Econômica, 1994.

⁵¹ Op. cit., p.14.

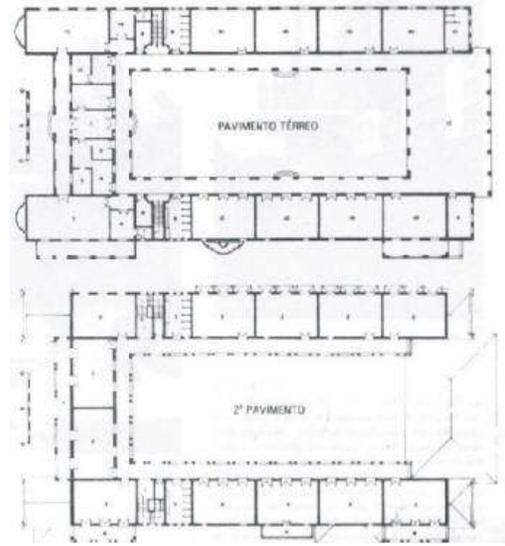
⁵² Op. Cit., p.15.

⁵³ Op. Cit., p 15, (...) el programa de escuelas o de grupos escolares en estilo colonial – y en Brasil fue un neocolonial superdiluido, caracterizado casi siempre por un frontón simplificado con volutas y por los famosos vitrales (...).

⁵⁴ GUTIERREZ, Ramón. In: AMARAL, Aracy. *Arquitetura Neocolonial: América Latina, Caribe e Estados Unidos*. São Paulo: Memorial/Fundu de Cultura Econômica, 1994, p. 16

da arquitetura que estava sendo realizada no Brasil e suas relações com a América Latina e Europa. O objetivo era a construção do real simbólico da cidade e os diferentes elementos na formação do espaço urbano e de estabelecimento do fazer e pensar a cidade e a arquitetura.

As edificações escolares da reforma azevediana caracterizavam devidamente o repertório formal do neocolonial, representado pelas idéias projetuais dos arquitetos Nereu de Sampaio e Gabriel Fernandes. Embora que Fernando Azevedo possuísse uma visão crítica do movimento, expressando em alguns artigos publicados no Jornal O Estado de São Paulo, do qual destacamos trecho do artigo publicado em 13 de abril de 1926:



Il. 04: Foto da Escola Municipal Estados Unidos. Observar a volumetria da fachada, com alpendre, varandas e arcadas.

Il. 05: Escola Municipal Estados Unidos
Planta baixa – pavimento térreo e 2º. pavimento
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/RJ. S/data.

A renascença da arte na arquitetura se dará com a condição especial de se apoiar “sobre princípios” e não “sobre formas”. Os verdadeiros artistas tem que levar sempre em conta a variedade complexa das condições mesológicas e sociais e abandonar o erro em que incidem freqüentemente os arquitetos de adstringir-se à reprodução de formas cujo sentido não conhecem e não procuram penetrar. Nas mais belas épocas da arquitetura houve sempre uma concordância entre idéia e expressão, entre a estrutura e a forma. Que é a originalidade da expressão justa de uma idéia, a interpretação ornamental das formas derivadas dos materiais e a adaptação exata dos motivos à variedade funcional das construções? A verdade, porém, é que não temos tentado ver claramente essas disposições e formas de outras épocas, cuja restauração se procura, só se deve restaurar, porque elas, por exprimirem a nossa tradição, estiveram, como estão ainda, em função do meio físico para o qual se transportaram.⁵⁵

A busca de uma arquitetura identificadora da nacionalidade, como fator de renovação, não se ancorava verdadeiramente nos princípios no neocolonial. O que chama atenção Fernando Azevedo em seu artigo intitulado “Architectura Colonial” sobre o

⁵⁵ Azevedo, Fernando. Architectura Colonial I. in Estado de São Paulo, São Paulo, 13 abril de 1926.

“renascimento” –reflorescimento, renovação, nova arquitetura – relacionou-se muito mais ao modo como ele olhava o panorama cultural daquela época expressando seu sentimento de ausência dos princípios da própria disciplina em detrimento da aparência exterior visual priorizada pela questão formal, isto é, “esses aportes não propõe uma ruptura estrutural – apenas a substituição de formas. Mudam-se as formas, não os princípios”⁵⁶.

No campo das artes plásticas, tivemos o impulso de uma geração de intelectuais que primava por um discurso e uma atitude de vanguarda -, propondo-se não somente a revisar a influência cultural dominante, mas também disposta a criar e fortalecer as raízes de uma arte genuinamente brasileira – somados a, ou deveríamos dizer, apoiados por um desejo político, e de políticos, de impulsionar o crescimento econômico do país, ou melhor, do **novo** país, **moderno**, que se buscava desenhar.

Pode-se concluir que os preceitos deste novo momento iram confrontar os aspectos da modernidade urbana com a herança de uma linguagem passada e a forma como a cidade terá a partir de então, - como afirma Roberto Segre, no trecho abaixo:

Assim, nossa modernidade urbana impõe, em seus inícios, os paradigmas da linguagem neoclássica sobre os barrocos coloniais. É bastante sabido também que as academias de fins do século XIX provêm e produzem a linguagem do ecletismo europeizante, para as oligarquias agro-exportadoras e mineiro-exportadoras, que concebem e constroem, para si, setores urbanos – sobretudo os centrais – à imagem e semelhança da Paris de Haussman. As cidades contemporâneas latino-americanas, diante desta herança urbano-arquitetônica, construíram a maior parte de um setor formado com os paradigmas da cultura industrial determinados pelos princípios de eficácia mercantil.⁵⁷

Assim sendo, no plano urbanístico, observamos o desenho de novos traçados retificadores apagando a estrutura colonial existente, em áreas centrais de inúmeras cidades brasileiras, acarretando, muitas vezes, na demolição de expressivos monumentos dos primeiros séculos, como complementa Vera Rezende:

O surto de modernização que assola o país no início do século gera um conjunto de obras, ferrovias, portos, que vão acabar interferindo no urbano. É

⁵⁶ SEGAWA, op. cit., p. 38.

⁵⁷ “Así, nuestra modernidad urbana impone en sus albores los paradigmas Del lenguaje neoclásico sobre los barrocos coloniales. Es bastante sabido tabiém que las academias de fines del siglo XIX proveen y producen el lenguaje del eclecticismo europizante para las oligarquías agor-exportadoras y minero-exportadoras, quienes concibem, y construyen paraores urbanos – los centrales sobre todo – a imagen y semejanza del París haussmaniano. Las ciudades contemporâneas latino-americanas, ante esa herencia urbano-arquitectónica, han construido la mayor parte de su sector formal con los paradigmas de la cultura industrial conformados por los principios de la eficacia-mercantil. RANGEL, R. L.; SEGRE, R. Tendências arquitetônicas y caos urbano em América Latina. México: Gustavo Gili, 1986, p. 20.

a fase da intensificação da relação entre serviços públicos e capital externo. Essa modernização originaria em um primeiro nível no setor agrícola e, em um segundo nível, do capital estrangeiro, especificamente o inglês, acaba por causar num efeito cíclico a necessidade de remodelação da cidade para adequá-la aos padrões modernos da burguesia urbana⁵⁸.

Essas mudanças pontuadas são o produto de reações históricas e dinâmicas, que, de modo relativo indicam a idéia de progresso, expressas pelas mudanças na feição da cidade, entendidas como necessárias para a efetivação do que se compreendia como desenvolvimento. Essa idéia é também ratificada pelo pensamento de Mauricio Abreu na afirmativa de que “os processos sociais dão ao espaço uma forma, uma função, uma significação social, este, também influencia o desenvolvimento desses mesmos processos no decorrer do tempo, institucionalizando-os ou modificando-os”⁵⁹. O contexto capitalista então passa a exigir uma nova leitura da forma urbana, isto é, adequar a forma urbana “às necessidades reais de criação, concentração e acumulação de capital”⁶⁰, que deverá ser condizente com o discurso do Estado, como explica Maurício de Abreu:

A evolução da forma urbana carioca no decorrer do período 1906-1930 reflete, em grande parte, as contradições existentes no sistema político-econômico do país aquela época. De um lado, os governos da União e do Distrito Federal, representando as classes dominantes, atuam preferencialmente na esfera do consumo, incentivando a continuidade do processo de renovação urbana da área central e de embelezamento da zona sul. As cirurgias urbanas se sucedem, afetando, como sempre, os bairros pobres da cidade.⁶¹

No plano econômico, já se esboçava um quadro otimista, impulsionado por incipiente, porém promissora, industrialização. Associado a este contexto econômico favorável, figurava um direcionamento político cuja ideologia calcava-se na afirmação dos valores nacionais e na reformulação da sociedade através da construção de uma identidade nacional, e cujas bases deveriam apoiar-se na segurança nacional e na educação “como projeto estratégico da mobilização social”⁶². Era o Estado promovendo o desenvolvimento da nação, e a palavra-chave: **modernização**.

⁵⁸ REZENDE, Vera. Planejamento Urbano e Ideologia – Quatro Planos para a Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982, p.39.

⁵⁹ ABREU, op cit, p.31-32.

⁶⁰ Op. cit., p.59.

⁶¹ Op. cit., p. 72.

⁶² ANDRADE, Antonio Luiz Dias de. Um estado completo que pode jamais ter existido. Tese de Doutorado, FAUUSP, 1993, p.111.

Novos ares eram almeçados; e a esperança no progresso, que a indústria e a máquina poderiam trazer, contagiava toda a sociedade. Sob esta ótica, até é coerente, que este governo – autoritário, porém preocupado em redesenhar suas políticas públicas e culturais em direção a um futuro ‘moderno’ que se desejava para breve - instituísse, como seus agentes, os artistas engajados com o discurso da ruptura com o passado tradicional e acadêmico.

Os anos 30 são momentos de desenho da política institucional. De ousado agora, o fato de o Estado Nacional chamar intelectuais de todos os matizes, combinando projetos, propostas e idéias mescladas da utopia dos anos 20. O discurso do governo vai ao encontro dos discursos intelectuais. Aos projetos esparsos, empíricos, distintos, o Estado abre a porta para o estabelecimento da grande política nacional, do projeto de reconstrução do patrimônio como prática social integradora.⁶³

Romper com os cânones estabelecidos - nas artes, na literatura, e, um pouco mais tarde, na música e na arquitetura – e, ao mesmo tempo, buscar as raízes da cultura brasileira: foi a idéia, vinda de navio, na bagagem dos artistas que foram estudar na Europa. no início do século XX.

Anita Malfatti, sem querer, iniciou o movimento que viria a ser, mais tarde, denominado moderno. As duras críticas de Monteiro Lobato a seus quadros de matizes *fauvistas*, expostos em 1917, ecoaram contrariamente ao desejo do escritor, e Anita angariou o apoio de colegas do meio artístico, inconformados com o caráter conservador e ‘passadista’ do discurso de Lobato e das próprias propostas artísticas vigentes.

Em 1922, o grupo - liderado por Mário de Andrade e Oswald de Andrade - inaugurava a “Semana de Arte Moderna”⁶⁴, nos saguões do Teatro Municipal de São Paulo, com três saraus de literatura e música e uma exposição de



II. 06: Cartaz de Abertura da Exposição de 1922, feito por Di Cavalcanti. - Fonte: www.almanaque.folha.uol.br

⁶³ BONEMY, Helena in CAVALCANTI, Lauro. As preocupações do belo. Rio de Janeiro: Taurus, 1995, p. 146.

⁶⁴ Durante a Semana de Arte Moderna de fevereiro de 1922, três apresentações organizadas por Graça Aranha (1896-1931), Mario de Andrade (1893-1945), Paulo Prado (1869-1943) e Ronald de Carvalho (1893-1935) e realizadas nos dias 11, 15 e 17, foram dedicadas a: pintura e escultura; literatura e crítica moderna; e música. Além dos já citados, participaram, entre outros: Villa Lobos, Oswald de Andrade, Manuel Bandeira, Renato de Almeida, Álvaro Moreyra, Ribeiro Couto, Rubens Borba de Moraes, Menotti Del Piccha, Sérgio Millet, Afonso Schmidt, Guiomar Novaes, René Thiollier, Guilherme de Almeida e Candido Motta Filho. Entre os artistas que expuseram suas obras durante oito dias no foyer do Teatro Municipal estavam: o escultor Vitor Brecheret; os pintores Anita Malfatti, Di Cavalcanti (um dos primeiros a apoiar o movimento), Oswald

arquitetura, escultura e pintura. O que faltou-lhe em equilíbrio entre os vários temas e obras expostas, sobrou-lhe em impacto e repercussão, e a “Semana” foi, sem dúvida, o grande marco inaugural deste movimento artístico que procurava libertar-se do tradicionalismo acadêmico, através de novas propostas estéticas.

O movimento foi multiplicando-se em número de integrantes e de manifestações artísticas, e, dois anos mais tarde, o escritor Oswald de Andrade publicaria o “Manifesto Pau-Brasil”, introduzindo o tema do nacionalismo nas questões lançadas pelo grupo modernista.

Se no campo das artes plásticas e da literatura, o movimento moderno já inaugurava uma segunda fase; no âmbito da arquitetura havia um evidente atraso, e a pouco expressiva participação dos arquitetos na Semana de Arte Moderna⁶⁵ comprovava o fato. De qualquer forma, a Semana de Arte Moderna, foi um grande passo, pois abria novas possibilidades de materialização de idéias, embora a ausência da arquitetura no movimento estranhasse a Yves Bruand:

Portanto, de um ponto de vista objetivo, não exerceu a semana de arte moderna qualquer influência direta sobre a arquitetura. Isto não significa, no entanto, que seu papel tenha sido nulo. Ela criou um clima novo, revelou um espírito de luta contra o, marasmo intelectual, contra a aceitação incondicional dos valores estabelecidos. Mesmo que suas conseqüências não tenham sido imediatas, (...). Além disso, a unanimidade em contestar e a ausência de um verdadeiro programa construtivo, que caracterizaram a manifestação, eram reflexo de uma insatisfação profunda e de uma hesitação quanto ao caminho a seguir. Havia, portanto, uma predisposição de espírito por parte daqueles que se revoltaram contra a ordem estabelecida, mas que no entanto estavam incertos quanto à solução apropriada. Tudo isso propiciava no campo da arquitetura condições psicológicas favoráveis à afirmação de uma personalidade decidida, capaz de propor soluções simples e precisas e de passar à ação.⁶⁶

Para os literatos a ausência da arquitetura neste primeiro instante, era uma conseqüência das indagações relativas a definição naquele momento, de uma arquitetura tipicamente brasileira, quando o conceito de moderno oscilava na “discussão estilística” entre os do ecletismo e o do neocolonial, como explica Hugo Segawa:

Goeldi, Regina Graz, J. F. de Almeida Prado; e os arquitetos a. Moya e J. Przyrembel. No Movimento Antropofágico de 1928 os nomes de Raul Bopp, seu líder, Tarsila do Amaral devem ser destacados. MIDLIN, Henrique. *Arquitetura moderna no Brasil*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 36.

⁶⁵ O grupo organizador contava com um grande número de literatos, pintores, um escultor e um músico, porém, inicialmente não havia nenhum arquiteto envolvido neste processo, mas para que a exposição fosse completa, convidara, um arquiteto espanhol radicado em São Paulo, Antonio Garcia Moya, que possuía uma produção arquitetônica inspirada na tradição mourisca espanhola. Op. cit., p. 36-37.

⁶⁶ BRUAND, op. cit., P.63.

A introdução da problemática do nacionalismo como vetor de modernidade tornava mais evidente o descompasso da arquitetura com a vanguarda literária modernista. O poder de persuasão das palavras [...] confrontava-se com a imaterialidade do argumento arquitetônico: a inexistência da obra moderna construída condenava a intenção arquitetônica ao limbo da utopia. O debate na arquitetura estava virtualmente monopolizado pelo proselitismo e pelas obras executadas sob a inspiração de José Mariano Filho e Ricardo Severo na cruzada pelo neocolonial – postura que sombreava a preocupação da nacionalidade dos modernistas e arremessava a questão do nacionalismo ao rol da discussão estilística, nos moldes acadêmicos.”⁶⁷

A liderança do neocolonial quer na concepção de José Mariano quer na de Ricardo Severo a que o autor refere-se, não duraria muito tempo. Da palestra de Ricardo Severo⁶⁸, em 1914, à Exposição Internacional do Centenário de 1922, no Rio de Janeiro - onde era notória a presença dos prédios estilo neocolonial - nos anos que se seguiram, assistimos à progressiva perda de força desta corrente tradicionalista.

Na contramão deste movimento, vinham os arquitetos modernos, grupo cuja unidade era constituída pelo espírito inovador e pela busca por uma nova linguagem arquitetônica. O embate travado entre as duas correntes se acirraria com o tempo.

Se o tema do nacionalismo estava presente em ambas as correntes, o viés escolhido para representá-lo era, por sua vez, profundamente diverso. Para os neocoloniais, objetivava-se a valorização da arte tradicional, através da reapresentação na arquitetura, dos elementos coloniais da arquitetura brasileira, enquanto que, para seus opositores modernos, o popular e o tradicional deveriam ser tratados em forma de releitura, buscando-se a reinterpretação dos elementos, sem propor a imitação, mas, sobretudo, procurando compreender sua lógica intrínseca e o saber-fazer consolidado pelo tempo.

Este, talvez tenha sido o ponto fundamental que fez, da disputa entre neocoloniais e modernos, resultar em uma vitória destes últimos: a nítida superioridade da produção intelectual destes em relação àqueles. Isto, somado ao prestígio crescente que iriam angariar, abriria o caminho aos modernistas.

Após a Semana de Arte Moderna, a imprensa publica artigos que já registravam um certo conteúdo de preocupações com o modernismo, em 14 de junho de 1925, no jornal *Il Piccolo*, em São Paulo, um artigo em italiano intitulado “Futurismo ?” e, em 1º. de

⁶⁷ SEGAWA, op. cit., p. 43.

⁶⁸ Proferida na Sociedade de Cultura Artística, em São Paulo, e intitulada “A Arte Tradicional no Brasil”, a conferência proferida pelo engenheiro português preconizava “a valorização da arte tradicional como manifestação de nacionalidade e como elemento de constituição de uma arte brasileira.”. Op cit, p. 35.

novembro o mesmo artigo é publicado em português no jornal *Correio da Manhã*, no Rio de Janeiro, sob o título “*Acerca da Architectura Moderna*”, interpretado por Geraldo Ferraz como: “o verdadeiramente o primeiro documento, o único que se lançaram até aquela data as idéias da nova arquitetura, no Brasil”⁶⁹. O responsável por esse artigo, o arquiteto russo Gregori Warchavchik (1896-1972), em seu artigo fazia defesa a arquitetura moderna; induzindo a fusão entre arte, arquitetura e técnica, além da a questão da arquitetura ditada pela praticidade, economia e a racionalização que também iram refletir na forma da cidade:

Aos nossos industriais, propulsores do progresso técnico, cabe o papel dos Médici da época de *Renaissance* e dos Luíses da França. Os princípios da grande indústria, a estandartização (i. e., produção em grande escala baseada no principio da divisão do trabalho) terão que achar a sua aplicação na mais larga escala, na construção de edifícios modernos. A estandartização de portas e janelas, em vez de prejudicar a arquitetura moderna, só poderá ajudar o arquiteto a criar o que, no futuro, se chamará o estilo do nosso tempo. O arquiteto será forçado a pensar com maior intensidade, sua atenção não ficará presa pelas decorações de janelas e portas, buscas de proporções etc. As partes estandartizadas de edifício são como tons de música, dos quais o compositor constrói um edifício musical.

Construir uma casa a mais cômoda e barata possível, eis o que deve preocupar o arquiteto construtor da nossa época de pequeno capitalismo onde a questão de economia predomina todas as demais. A beleza da fachada tem que resultar da racionalidade do plano da disposição interior, como a forma da maquina é determinada pelo mecanismo que é sua alma.⁷⁰

O movimento moderno, tanto na arte quanto na arquitetura, caracteriza-se por propor novos padrões estéticos baseados nas possibilidades de reprodução em escala industrial e de distribuição eqüitativa de seus produtos a sociedade, como descreve, o manifesto, Geraldo Ferraz:

Encontramos nessas linhas a concepção mais clara, límpida, exata, nesse verdadeiro manifesto em defesa da arquitetura moderna, de um ou outro aspecto da questão empolgante. Warchavchik engloba tudo: começa situando a concepção do passado na referência do homem moderno, que considera os objetos das épocas pretéritas “obsoletos e às vezes ridículo”, para mencionar o exemplo das maquinas de nosso tempo, para destacar a “racionalidade da construção” a que obedecem, em suas linhas e formas, atenta as razões da economia e do conforto. Ataca, então, a incompreensão do arquiteto que recobria o cimento armado com decorações postiças.

⁶⁹ FERRAZ, Geraldo. *Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil: 1925 a 1940*. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo, 1965, p. 21.

⁷⁰ *Op cit*, p. 39D.

Distingue porque, no passado, muitas vezes, tais decorações tinham a sua razão de ser, notando-se o espírito de unidade que presidia à casa em relação com os equipamentos do homem do passado, os objetos que utilizava, os transportes de que se servia.

(...) “o homem moderno, num meio de estilos antiquados, deve sentir-se como num baile à fantasia”. Para que nossa arquitetura tenha cunho original, como têm nossas máquinas (...).

Este artigo é o manifesto número um da “Moderna Arquitetura Brasileira”. Não se falará antes nem depois, por muito tempo, linguagem mais incisiva em favor da idéia revolucionária, que constituía a nova arquitetura.⁷¹

No mesmo ano, a 15 de outubro, o jornal O Estado de São Paulo⁷² publica uma carta de Rino Levi⁷³(1901-1965), intitulada “A Arquitetura e a Estética das Cidades”⁷⁴, em sua carta defende a necessidade de se levar em conta a realidade brasileira em relação ao planejamento urbano e, “ aos grandes progressos conseguidos nestes últimos anos na técnica da construção e sobretudo ao espírito que reina em contraposição ao neoclassicismo, frio, insípido”, da qual destacamos:

É preciso estudar o que se fez o que se esta fazendo no exterior e resolver os nossos casos sobre estética da cidade com alma brasileira. Pelo nosso clima, pela nossa natureza e costumes, as nossas cidades devem ter um caráter diferente das da Europa.

Creio que a nossa florescente vegetação e todas as nossas inigualáveis belezas naturais podem e devem sugerir aos nossos artistas alguma coisa de original dando as nossas cidades uma graça de vivacidade e de cores, única no mundo.⁷⁵

Os artigos de Rino Levi e Warchavchik⁷⁶ foram pioneiros no campo da arquitetura e urbanismo, expressando visões muito próximas em alguns temas, embora o espírito de ambos textos fosse “muito diverso.”⁷⁷, e que para Hugo Segawa, “prenunciaram a atividade futura desses dois arquitetos, que efetivamente mais tarde materializaram suas idéias em obras construída.”⁷⁸ Talvez esses mesmos artigos também tenham sido fonte de inspiração

⁷¹ Op cit, p. 23-24.

⁷² “(...) o mesmo jornal que três anos antes havia anunciado que suas colunas estavam abertas a todos os que defendiam o nosso patrimônio artístico combatendo a arte moderna. “ in MIDLIN, Henrique. Arquitetura Moderna no Brasil. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora/IPHAN, 2000, p. 26.

⁷³ Brasileiro, estudante de arquitetura do quarto ano letivo na Real Escola Superior de Arquitetura, em Roma.

⁷⁴ LEVI, Rino. Arquitetura e estética das cidades. O Estado de São Paulo, 15 outubro 1925. In: XAVIER, Alberto(Org.). Arquitetura moderna brasileira: depoimentos de uma geração. São Paulo: Editora Pini/ABEA/FVA, 1987, p. 21-23.

⁷⁵ Op cit., p. 21-22.

⁷⁶ Gregori Warchavchik e Rino Levi se formaram pela Real Escola Superior de Arquitetura, em Roma.

⁷⁷ BRUAND, op. cit., p.65.

⁷⁸ SEGAWA, op. cit., p.44.

para Fernando Azevedo abordar a importância na arquitetura, de suas “ condições mesológicas e sociais” no seu artigo *Architectura Colonial I*, de 1926.

A necessidade de um planejamento era necessário, conforme os preceitos da emergente disciplina do Urbanismo. “O Rio de Janeiro, bom exemplo por ser modelo urbano para o país em todo o período, sofre intervenções sem parar. (...) vai ser entregue à sabedoria de ilustres europeus [Alfred Agache e Le Corbusier] que vêm aqui desenvolver idéias sobre planos diretores urbanísticos recém-saídas do forno e testar suas teorias.”⁷⁹

Então o ordenamento da cidade foi espacialmente determinado por seu zoneamento conjugado a legislação específica, e a implantação de equipamentos urbanos, nos espaços livres, em áreas com necessidades de implantação de infra-estrutura e atendendo as vocações locais. O Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares (SPAÉ) do Departamento de Educação elaborou um plano de distribuição espacial de edificações qualitativamente diferenciadas, de acordo com a necessidade da população. De acordo, com esse plano “ampliar” e reorganizar a cidade foi a verdadeira diretriz para a distribuição mais justas dos equipamentos escolares. Assim essa reorganização, com a funcionalidade e o desejo de modernidade marcam a construção de uma série de equipamentos urbanos, edificações públicas – em especial escolas e hospitais, neste período. No caso específico das escolas, o novo visava expressar uma nova concepção pedagógica.

O Plano Agache foi concluído após a Revolução de 30, e parcialmente engavetado no governo de Pedro Ernesto, embora, muitos dos diagnósticos, estudos, idéias e até mesmo conceitos contidos no plano foram, de algum modo, incorporados a ações e necessidades da cidade nas administrações posteriores. No caso das edificações escolares, muitas escolas implantadas nos subúrbios e zona oeste seguiam as diretrizes propostas e fundamentadas pelo Plano.

Os critérios utilizados por Alfred Agache, demonstravam uma organização, na qual

a cidade era vista e pensada de forma fragmentada, o que estratificou socialmente toda a cidade. A arquitetura e o espaço da cidade serviam de pano de fundo, e a base para essas



Il. 07: Centro Monumental – Plano Agache
Fonte: Revista Summa +, n°. 25, jun/jul 1997.

⁷⁹ SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. *A cidade como um jogo de cartas*. Niterói: EDUFF, São Paulo: Projeto Editores, 1993, p. 40.

transformações “sociais” articuladas sob o domínio do poder público como explica ainda Mauricio Abreu:

As contradições urbanas por ele levantadas não poderiam, entretanto, ser arquivadas, posto que eram reais e precisavam ser enfrentadas pelo novo momento de organização social que se implantava no país. Paradoxalmente, a fórmula apresentada por Agache para a resolução dos problemas da República Velha – ou seja, a intervenção do estado no processo de reprodução da força de trabalho urbana – se constituirá da mola mestra do novo regime que Getulio Vargas implanta no país.

Superando as contradições da República Velha, o novo momento de organização social já surge, entretanto, imerso em suas próprias contradições. E são essas contradições que irão comandar a evolução da cidade nas décadas seguintes.⁸⁰

Além disso, neste mesmo período teremos uma carta elaborada durante o Congresso Internacional de Arquitetura Moderna – o CIAM, em 1933. A Carta de Atenas⁸¹, apesar da similitude denominativa, o teor difere do que apresentado na Carta de Atenas, de 1931, que é um manifesto sobre as principais idéias propostas pelo movimento moderno.

Se a casa era interpretada como máquina de morar; a cidade, segundo o mesmo raciocínio, convertia-se numa engrenagem cuja lógica estrutural de funcionamento estava carente de revisão, solicitando sua transformação radical. Como um mecanismo empenado necessitando de substituição das velhas peças, quebradas, os centros históricos das cidades foram então encarados como problemáticos. Não obstante a recomendação, presente em trechos do documento, de preservação das áreas de real interesse, na prática, essas zonas eram consideradas, tanto quanto as novas regiões da cidade, um campo aberto ao exercício do redesenho espacial. Sobre a inter-relação entre os equipamentos urbanos e a habitação, é recomendada uma série de critérios para creches, jardins de infância e escolas. E assim, tanto no Plano Agache como o Manifesto de 1932 – a educação é pensada de maneira global, isto é, “(...) formação séria, capaz de lhes assegurar, ao lado da instrução, um pleno desenvolvimento, tanto físico como moral”.⁸²

Optou-se por garantir, a marca da arquitetura contemporânea, especialmente para as grandes construções, em detrimento de um estilo imitativo do colonial existente no Distrito Federal. Pouco a pouco, à cidade colonial agregaram-se novas edificações de caráter híbrido - onde elementos do vocabulário colonial mesclavam-se às novas dimensões de lotes,

⁸⁰ Op. cit., p. 90.

⁸¹ Carta de Atenas -CIAM - Congresso Internacional de Arquitetura Moderna – 1933, ASSEMBLÉIA DO CIAM, ATENAS. NOVEMBRO DE 1933. CURY, p. 32.

⁸² Op. cit., p. 32.

às novas relações entre cheios e vazios e a outras necessidades da vida contemporânea, gerando um tecido, por consequência, empobrecido em termos de sua autenticidade. Um procedimento que desconsiderava as observações da Carta de Atenas, elaborada durante o CIAM, em 1933, abaixo transcrito:

Embora as cidades estejam em estado de permanente transformação, seu desenvolvimento é conduzido sem precisão nem controle, e sem que sejam levados em consideração os princípios do urbanismo contemporâneo atualizados aos meios técnicos qualificados.

A cidade deve assegurar, nos planos espiritual e material, a liberdade individual e o benefício da ação coletiva.

O dimensionamento de todas as coisas no dispositivo urbano só pode ser regido pela escala humana.

As chaves do urbanismo estão nas quatro funções: habitar, trabalhar, recrear-se (nas horas livres), circular.

A cidade adquirirá o caráter de uma empresa estudada de antemão e submetida ao rigor de um planejamento geral. [...].

Subordinada às necessidades da região, destinada a enquadrar as quatro funções-chave, a cidade não será mais o resultado desordenado de iniciativas acidentais.⁸³

Entre as imagens de progresso e ciência veiculadas pelos arquitetos e as reformas escolares empreendidas no espaço re-configurado da cidade carioca a idéia de modernidade despontava das páginas dos jornais, revistas e decretos como trajetória admirada sem reservas cuja representação vinha associada ao desenvolvimento de qualidades, à rapidez com que progredia o mundo e ao pleno domínio do aparelho escolar.

A constituição de 1934 define avanços significativos na área educacional, incorporando muito do que havia sido debatido em anos anteriores. No entanto, no período do Estado Novo (1937-1945) a Constituição autoritária vigente bloqueou o ímpeto modernizador e idealista de Anísio Teixeira que até então vinha sendo praticado no Distrito Federal. Por um período de 7 anos, nenhuma edificação escolar do projeto cultural idealizado por Anísio Teixeira fora construída no Rio de Janeiro.

O meio para tanto foi encontrado na separação territorial e funcional dos espaços físicos e simbólicos. Tanto na cidade, quanto na escola, a construção de espaços restritos a determinadas funções, de circulação, poder, lazer, ou aula, experimentação, exercícios corporais, aumentavam a eficiência desses espaços físicos de frequência e simbólicos de interação no controle do uso dos percursos sociais classificados como seguros.

⁸³ Op. cit., p. 33-36.

Nesse sentido, a arquitetura e a educação se complementavam no cotidiano moderno, ou porque instrumentalizaram os nichos da burocracia central do Estado com procedimentos de intervenção afinados com o zelo remodelador e planejador dos aparelhos de poder, ou porque descreviam uma a outra os limites da assimilação do indivíduo e da cidade às ordens de exclusão e expulsão construídas durante as reformas do ensino e as remodelações do espaço urbano e das relações de trabalho.

A crise do capitalismo mundial e a necessidade de implementação de indústrias no Brasil geraram uma política voltada ao crescimento industrial com rápida e expressa alteração do espaço urbano do Distrito Federal.

Passa então, a ser uma das tônicas do Estado o interesse fabril e atentas as mudanças da conjuntura internacional as lideranças políticas nacionais focam investimentos e disponibilidades na área urbana, deixando em suspenso o passado da oligarquia rural. Como conseqüências, o extraordinário aumento da densidade populacional devido a oferta e possibilidades de emprego, o aparecimento da infraestrutura de controle das relações de trabalho permeada e materializada pelas leis trabalhistas e a proliferação do número de favelas da cidade.

Mas além deste crescimento demográfico e industrial, ocorreu um movimento objetivo e substancial de mudança do padrão de localização industrial, que partiu do Centro para as imediações, ou melhor, os subúrbios, apurando uma nova formatação do espaço existente como resultado das necessidades sociais e históricas da época.

Este notável crescimento suburbano iniciado por ocupações próximas ao eixo da linha da Central do Brasil, e também pelas indústrias que antes de 1930 já possuíam endereço no subúrbio como a Companhia Nacional do Papel, no Jacarezinho foi fortalecido por ações públicas visando saneamento e ampliação de novos espaços para o assentamento residencial e comercial.

Nesta perspectiva, e como continuidade do processo de intervenção estatal, surgiu o decreto 6000/37, que elegeu imediatamente uma zona industrial na cidade excluindo, de pronto, os bairros das zonas Norte e Sul que possuíam historicamente estabelecimentos tradicionais, bem como, outras áreas.

Nesse sentido, cabe assinalar que as mudanças foram inevitáveis, uma vez que as áreas não incluídas no decreto passaram a ter maior valorização imobiliária, o que implicou na alienação de grandes terrenos antes ocupados pelas indústrias, simplesmente pelo encerramento das atividades fabris ou transferência para as áreas afetadas pelo poder público, redesenhando o do mapa da cidade em função da nova organização social brasileira.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE ARQUITETURA MODERNA

Pensar sobre a formação da arquitetura no Brasil exige o esforço de considerar e conectar características diversas.

Houve todo um processo de decantação, adaptação crítica e incorporação de elementos locais para adquirir uma feição própria, original e adequada. No que se refere à arquitetura escolar, percebemos que no período determinado para análise ocorreu essa franca evolução da forma de pensar e fazer arquitetura.

A construção de edificações escolares remeteu a mudanças radicais que envolveram não apenas novos métodos e materiais construtivos, mas também novos conceitos estéticos e ideológicos. Todas essas transformações inserem-se no contexto, o das modernas nações européias, que almejam aprimorar o projeto civilizatório. A questão que se coloca, nesse caso, diz respeito ao sentido, pertinência e significado do deslocamento dessas transformações para o contexto brasileiro, especificamente esse reflexo na arquitetura escolar, que nas primeiras décadas do século XX, não incorpora ainda os requisitos básicos da modernidade e, no decorrer das décadas de 1930, 1940 e 1950 se configura de forma diferenciada e inovadora.

2.1. FUNDAMENTAÇÃO

O modernismo surge na passagem do século XIX para o XX, rompendo com a história e os estilos do passado recusando quaisquer modelo ou padrão. Compreendia-se com a elaboração do futuro e nesse sentido relaciona um fato com sua causa final: a transformação da sociedade.

A arquitetura moderna nasce como proposta de transformação do mundo, elevando o papel social do arquiteto no país a níveis poucas vezes alcançados, estendendo os valores da nova arquitetura também para as massas.

Uma parte do pensamento dominante adotava uma visão funcionalista, do uso da razão e de métodos racionais para a tomada de decisões projetuais, tendo como referência

padrões técnicos científicos, e a idéia de mudanças sociais através da organização espacial.⁸⁴

Desta forma, estabeleceu, pela confiança na tecnologia e nos avanços trazidos pela indústria, uma tendência confusa de valores e formas, normalmente distante das necessidades climáticas e culturais locais. Além disto, conectou a idéia de vanguarda a ruptura a história, a proposições de renovação social, enquadrando então a aristocracia decadente com a tradição acadêmica e aos estilos históricos. A arquitetura era então um instrumento para a renovação social representada para Josep Maria Montaner como aquela que:

Intenta sugerir uma associação – ainda que seja inconsciente – entre a forma e a política, desde seu ponto de vista ético. Assim a transparência das fachadas conseguida com a estrutura independente e as paredes de cristal é assimilável à honestidade; a planta livre à democracia e a ampla possibilidade de eleição; a ausência de ornamentação à economia e dignidade ética.⁸⁵

Entretanto, essas transformações e revisões ocorridas arquitetura durante o século XX, não foram rápidas e simplificadas. À medida que as gerações de arquitetos se sucediam na tradição moderna experimentavam as circunstâncias de seu tempo e seu lugar, e mais, mostravam aos grandes mestres pioneiros da vanguarda modernista, várias inflexões possíveis e necessárias às trajetórias iniciais, praticadas ainda por eles na maturidade. As contribuições oriundas países do leste, a própria arquitetura brasileira⁸⁶, buscando de novas formas de expressão por arquitetos das gerações imediatamente seguinte aos pioneiros da vanguarda moderna européia, pautavam-se por conceitos e novos padrões formais distintos daqueles da linguagem modernista original. Deram continuidade aos fundamentos do Movimento Moderno, mas indicando uma renovação de valores, do racionalismo radical, da hegemonia da função sobre a forma, de alternativas à idéia do reducionismo formal, do purismo geométrico, da estética da máquina, ditados em essência pela cartilha modernista.

Assim as idéias modernizantes que desde o iluminismo e dos arquitetos da ilustração determinavam a razão como princípio dominante no pensamento arquitetônico dialeticamente incorporavam emoção como pauta crescente nas tomadas de decisões projetuais, até o momento em que a máquina passou a ser um paradigma estético e que o racionalismo passou a ser um estilo.

⁸⁴ “a arquitetura moderna rechaçou qualquer noção elementar de seleção visual (o orgulho do olho) e, em seu lugar, insistiu em uma valorização de sua posição moral e de sua bem anunciada integridade ética”. ROWE, Colin. Después de qué arquitectura moderna? Arquitecturas Bis, Março 1987, p. 7.

⁸⁵ MONTANER, Josep Maria. Después del movimiento moderno. Barcelona: Gustavo Gili, 1993, p.12.

⁸⁶ “Nos países da América Latina, a partir de 1945 com os novos estados – o Brasil de Kubitschek, o México do PRI, etc. – se adota uma visão própria da arquitetura moderna: exuberante, monumental, de alarde estrutural e integradora das artes.” Op. cit., p. 25

No ensaio intitulado “Arquitectura moderna y postmoderna”, Jürgen Habermas⁸⁷ analisa a arquitetura do século XX, as soluções encontradas pelo Movimento Moderno e os problemas não resolvidos. Habermas salienta que a Revolução Industrial e as rápidas mudanças sociais por ela desencadeadas trouxeram três desafios principais para a arquitetura e o urbanismo:

- Novos requisitos pragmáticos, uma vez que o capitalismo industrial criou uma expressiva classe média e uma grande demanda de escritórios, lojas, escolas, bibliotecas, estações ferroviárias, túneis, pontes, aeroportos e tudo mais.
- O avanço da tecnologia de construção, possibilitada pelo desenvolvimento de novos materiais como o ferro, o concreto e o cristal.
- A necessidade de se subordinar o projeto arquitetônico a requisitos funcionais e econômicos. Isto, porque a habitação, devido a alta demanda, se tornou “mercadoria” e assim tinha de ser econômica, funcional e racionalizada para proporcionar lucro. O conceito de racionalização estendeu-se então à cidade como um todo, e o planejamento urbano surgiu como uma panacéia.

Para Habermas, a arquitetura moderna é o primeiro estilo unificador desde o classicismo, o único movimento arquitetônico a emergir da vanguarda.

A força do Movimento Moderno reside em seu discurso ser “social”. Foi revolucionário quando se libertou dos estilos, símbolo e signos das “elites” – estabelecendo um nova estética, baseada nas demandas populares por habitação, escola e hospitais, e inspirada na racionalidade industrial.

O que foi construído era constituído de elementos geométricos simples e desprovido de ornamentos, foi feita à imagem e semelhança, não de uma antiguidade distante - apesar de possuir diversas analogias, mas de um mundo presente e tangível: as máquinas industriais. Onde nada é supérfluo, cada peça tem sua função específica – nenhum parafuso decorativo. “A máquina não é para ser apreendida pelos sentidos, mas para servir a uma necessidade. Sua beleza reside na capacidade de servir, foi essa analogia que os modernistas tentaram e, aqueles de talento conseguiram.”⁸⁸

Para a arquitetura, os primeiros anos do século XX impôs uma mudança qualitativa, não só na formação de suas instituições, mas principalmente nos seus instrumentos projetuais e de configuração formal. As transformações produtivas decorrentes

⁸⁷ HABERMAS, Jürgen. *Arquitectura moderna y postmoderna*. Translated from German to Spanish por Manuel Blanco Lage, *Revista de Occidente*, n.º. 42, 1984, p. 95-104.

⁸⁸ ARANHA, Beatriz. Anotações de aula. Campinas: PUCCAMP, março, 1999.

da modernização adquirem mais o caráter de uma imposição ex novo do que a revolução de um sistema estabelecido longamente. Ainda assim, o descompasso entre a conservação de um vínculo forte com as formas de pensar a arquitetura no século XIX e o deslocamento produzido pelas novas possibilidades na década de 30, tem como resultado uma longa transição e uma longa convivência entre modelos diferentes, as vezes opostos, que se exprimem em uma multiplicidade de elementos que formam um difuso domínio de objetos.

As grandes invenções e inovações técnicas da engenharia, possibilitaram no decorrer do século XIX uma série de modificações quanto ao pensar e executar, como nos mostra Peter Gössel e Gabriele Lethäuser:

As contribuições mais importantes deste momento dividem-se em três princípios: em primeiro lugar o ferro, o segundo a maquinaria e, o terceiro, a luz e o fogo. São estes os poderes maiores que tem influencia estilística no presente e que devem ajustar contas com o futuro (...). Enquanto os arquitetos discutiam a busca de um novo estilo apropriado a era da máquina, os trabalhos de engenharia civil atingiam uma clareza que não se conhecia. Todavia, não se atribuía a essas obras quaisquer valor artístico, como acontecia aos grandes edifícios de exposição (...).⁸⁹

Os vários movimentos surgidos em torno do início do século possuíam em comum o desejo consciente de se ser “moderno”, mas as formas inovadoras eram versões simplificadas de alguns estilos do passado, livres de sua carga ornamental, com características locais e muitas vezes orientações diferentes – o *Art Nouveau*, posteriormente o *Stile Liberty*, *Jugendstil* ou *Sezession*. Mas, o desejo de ser “moderno” acabou conduzindo a curta duração dessas tendências.

Com o crescente aparecimento, ao longo dos séculos XIX e XX, de movimentos de dúvidas da autoridade da racionalidade e objetividade científicas, dificultou-se cada vez mais a manutenção de um discurso teórico universalizante e metodológico.

As trocas teóricas, com fundamentação giravam em torno do movimento das *Arts-and-Crafts*⁹⁰ (Artes e Ofícios), na Inglaterra, dos *Entretiens*, de Viollet-le-Duc na França.

⁸⁹ “Their most important contributions can be group within tree main material spheres: firstly iron, secondly machinery and thirdly light and fire. These are the mightiest powers having stylistic influence over the present and wich, as far we can see today, must be reckoned with the future (...). While architects spoken of the search for a new style appropriate to the machine age, civil engineering works attained a previously clarity. These works, however, such as the large exhibition halls frequently intended for only temporary use, were assigned artistic value.” GÖSSEL, Peter; LEUTHÄUSER, Gabriele. *Architecture in the Twentieth Century*. Köln/Germany: Benedikt Taschen Verlag GmbH; 1991, p. 17.

⁹⁰ “A Inglaterra transmite aos movimentos de vanguarda do continente europeu muito mais que uma inspiração formal: comunica as teses elaboradas por Ruskin e Morris, a convicção de que a arquitetura deve investir todo o ambiente da cidade moderna e que é parte de um complexo mais vasto, destinado a modificar, em seu

Todo essa agitação estava diretamente ligado as grandes transformações da sociedade como a expansão e a mobilidade populacional, que induzia a construção de melhoramentos e equipamentos nas cidades, surgindo assim – várias categorias de edificações e uma **ordem** arquitetônica tipológica.

A ocupação das cidades havia gerado a necessidade da construção de várias categorias de edificações com diferentes funções, determinada por uma esfera administrativa, cada qual com uma aparência diferente:

Os pavilhões serviam de hospitais, o modelo do edifício prisional panóptico prevaleceu, os centros culturais eram construídos em estilos principalmente clássicos, enquanto era preciso encontra novas soluções para estações ferroviárias, armazéns e piscinas cobertas. A ornamentação, ao que parecia, era uma condição e os postulados estéticos tipo “Os edificios funcionais não devem ser enfeitados”, na verdade, [no caso da França – naquele momento] serviam apenas de desculpas para cortes orçamentários por parte de quem administrava hospitais franceses.

(...) A proeza da arquitetura no século XIX reside, acima de tudo, no desenvolvimento metódico de programa para edificações.⁹¹

A visão da citação acima demonstra que essa necessidade de “racionalizar” encontrava-se sobretudo ligada também a uma questão econômica. E as “especificações estilísticas” eram decididas por corpos administrativos centrais e poderiam refletir padrões ditados a nível nacional pelas novas revistas de arquitetura. Essa nova leitura da arquitetura, proporcionada pelas inovações técnicas, teóricas, políticas e sociais, fazia surgir soluções inesperadas e inovadoras.

O Movimento Moderno acelerou com seu fervor ideológico, um processo de mudança cultural que já havia sido impulsionado pelas mudanças sociais, tecnológicas e econômicas, nos países industrialmente avançados.

conjunto, as formas atuais de convivência”. BENEVOLO, Leonardo. História da Arquitetura Moderna. São Paulo: Perspectiva, 2001, p. 274.

⁹¹ “Pavilions served as hospitals, the model of the panoptical prison building prevailed, cultural centres were built in primarily classical styles, while new solutions needed to be found for railway stations, department store and indoor swimming pools. Ornamentation, it seemed, was a sine qua non, and aesthetic postulates such as “functional buildings should be without ornamentation” was simply an excuse for budget cuts by French hospital administration. (...) The achievement of the architecture in the nineteenth century lay above all in its methodical development of buildings programmes”. (...). GÖSSEL; LEUTHÄUSER, op. cit., p. 43.

2.1.1. A ARQUITETURA MODERNA

Apenas no século XX, a arquitetura, a partir do projeto moderno, procurará reconciliar-se com a arte e a ciência, almejando um fundamento forte e universal com base na racionalidade instrumental, própria da ciência e da tecnologia. Alguns fatores se conjugaram para que a força do Movimento Moderno partisse da Alemanha e de lá irradiasse para o mundo. O que possibilitou esse momento foi a tardia unificação da Alemanha, fazendo com que a universidade alemã já nascesse moderna, além do rápido desenvolvimento científico e tecnológico e do crescimento econômico.

Em Berlim, funda-se a *Deutsche Werkbund* em outubro de 1907, uma associação de industriais, artistas, técnicos e intelectuais, com o intuito de compatibilizar os interesses da indústria com o pensamento e produção artística alemães. Em 1907, Peter Behrens (1868-1940) como arquiteto chefe da *Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft* – AEG, projeta a famosa fábrica conferindo uma nova linguagem aos galpões industriais. E, em 1909, com a *Faguswerk*, Walter Gropius, dá um passo fundamental em direção a uma articulação simbólica da arquitetura com a produção industrial. O modulado da estrutura, a cobertura plana, as paredes com rasgos em vidro – uma linguagem revolucionária se instalava. Os arquitetos utilizaram os materiais e técnicas de seu tempo, as necessidades de uso e a concepção dentro de regras daquele momento **histórico**.

Através de uma inspiração diversa, e da possibilidade dos novos materiais e novos processos industriais, vários arquitetos europeus impulsionaram a busca de uma nova arquitetura moderna, embora grande parte desses profissionais continuassem apegadas a sua fé historicista.

O arquiteto vienense Adolf Loos (1870-1933), afirmava categoricamente que “o ornamento era um delito”, para ele a os elementos do classicismo em todas as suas variações era próprio da aristocracia. A cultura moderna burguesa não tinha o direito de emprega-la. Nas casas que construiu no início do século XX, Loos utilizou cubos brancos de estuque com as aberturas sem marcos, em 1908 publica uma obra intitulada *Ornament und Verbrechen*⁹², onde declarava guerra a qualquer tipo de decoração supérflua, “A ornamentação é mão de obra desperdiçada e, por conseguinte, saúde desperdiçada, e ambos significam capital desperdiçado (...). O homem moderno, o homem com nervos, não precisa

⁹² Ornamento e Crime.

de ornamentação: isso provoca-lhe repulsa.”⁹³. Suas idéias foram de extrema importância na formulação do *corpus* teórico do Movimento Moderno após a Primeira Guerra Mundial. A principal preocupação de Loos residia não nos princípios abstratos, formais, mas nas proporções e necessidades humanas, em torno das quais procurava criar o espaço.

A escola Bauhaus⁹⁴, que surge na Alemanha em 1919 sob a direção de Walter Gropius, se consolidará como alternativa ao modelo acadêmico, tornando-se o modelo pedagógico associado à arquitetura moderna. A Bauhaus refletia um contínuo esforço de reforma não só do ensino da arquitetura, mas das artes aplicadas em geral, numa tentativa de romper as barreiras entre o artesão e o artista, de se dissolver os limites entre arquitetura, pintura e escultura no contexto da crescente produção industrial. Gropius defendia uma educação do artista-artesão para o *design* baseada em *workshops*, enfrentando as resistências de uma visão academicista. Combinando a tradição *Arts and Crafts*, que valorizava o aprendizado na prática do ofício com a concepção clássica da arquitetura, enquanto disciplina intelectual e científica, a Bauhaus trouxe novos ingredientes para o dualismo teoria e prática.

A proposta da Bauhaus consistia em “criar uma arquitetura nova para os novos clientes e seus novos programas, usando novos materiais e diferente dos estilos tradicionais. No programa da Bauhaus, é como se a intuição fosse preparada por um conhecimento prévio e bem estruturado”.⁹⁵

Segundo Carlos Eduardo Comas, o processo de projeto modernista, herança da Bauhaus, era baseado em dois postulados que se excluem mutuamente: o funcionalismo e o gênio criador. Enquanto o funcionalismo imperou como discurso hegemônico, o subjetivismo da criação artística pôde atuar com relativa liberdade, principalmente porque dava a prática da arquitetura embasamento empírico científico, encobrindo uma *praxis* muito menos enrijecida que seu discurso. Era como se o discurso funcionalista e racionalista protegessem e legitimassem o arquiteto que continuava atuando com graus variados de subjetividade, tão bem exemplificada na obra de Oscar Niemeyer, como destacou Carlos Antonio Leite Brandão:

A arquitetura moderna promoveu o vínculo com a revolução industrial e com as novas técnicas e materiais por ela disponibilizados. Na origem, seu

⁹³ “Ornamentation is wasted manpower and therefore wasted health. It always has been. Today it also means wasted materials, and both together mean capital... modern man, the man with modern nerves, does not need ornamentation; it disgusts him.” GÖSSEL, op. cit., p. 79.

⁹⁴ A BAUHAUS foi a escola pioneira do movimento alemão de arquitetura, design e artes decorativas, fundado em 1919, que priorizava um ensino prático apoiado na doutrina do funcionalismo. Foi desarticulado pelo nazismo em 1932.

⁹⁵ LARA, Fernando L. C. A indisciplina da arquitetura moderna. Artigo apresentado como comunicação no 1º. Seminário Arquitetura e Conceito.

interesse era apenas estético, mas, sobretudo, ético, pretendendo resolver as necessidades da humanidade e direcioná-las para um mundo em que estariam satisfeitas as condições fundamentais de existência, tanto a nível prático-funcional quanto simbólico.⁹⁶

Na verdade o modernismo se pretendia compromissado com a elaboração do futuro, a transformação da sociedade por meio do rompimento com o passado – representado pela ruptura com a história e seus estilos e, nesse sentido, não aceitando portanto os modelos.

Para Colquhoun, Le Corbusier (1887-1967), foi o principal expoente da “vanguarda clássica”, teve um papel fundamental ao operar a conciliação entre o respeito a tradição clássica e esse salto para o futuro proposto pelo romantismo, a ruptura da continuidade cultural e temporal vivida no início do século XX. O arquiteto franco-suíço acreditava as regras de proporcionalidade e um código de composição abstrata, porém formal, que não fosse totalmente dissociada dos preceitos de *Beaux-Arts* ou de um pensamento clássico mais aberto.

Esta linguagem teria uma série de componentes que apontavam os primeiros experimentos das tendências modernas que foram interrompidas repentinamente com a guerra. A planta livre, as novas técnicas construtivas – o cimento e o ferro, apreendidos por Corbusier com seu mestre August Perret e a pureza visual usada por Adolf Loos – os cubos brancos, a funcionalidade da arquitetura e da indústria, mas também as outras influências como a de Frank Lloyd Wright (1869-1959) e dos movimentos artísticos como o cubismo que redefiniam a realidade – a aparência das coisas, os objetos de uso diário.

A arquitetura era considerada fundamentalmente como volume e massa. Por outro lado, a forma concentrava-se na superfície contínua, grandes vãos, dispostos horizontalmente e verticalmente, telhados planos, etc. Tecnicamente, no racionalismo os materiais como o ferro e o cimento haviam convertido a construção convencional e, as cornijas, telhados pontiagudos e extremidades salientes, em elementos obsoletos. Não havia ornamento aplicado em nenhuma parte. A regularidade em lugar da simetria axial imposta direcionava o conjunto, gerando naquele momento o uso freqüente da expressão: “assimetria equilibrada”, prevalecendo a estética da máquina, acompanhados por mobiliários brilhantes fabricados industrialmente. Uma casa era uma máquina para viver, assim, declarava Le

⁹⁶ BRANDÃO. Carlos Antônio Leite. A arquitetura entre o renascimento do moderno e a luta da modernidade. Este artigo faz parte da pesquisa “Hermenêutica e arquitetura” desenvolvida através de bolsa do CNPq e com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. Originalmente, foi publicado no Cadernos de Arquitetura Ritter dos Reis. Crítica na Arquitetura. Porto Alegre: Ritter dos Reis, v. 3, jun. 2001. Edição Especial.

Corbusier em 1923 em seu livro *Vers une architecture*⁹⁷, onde lançou as bases do movimento moderno de características funcionalistas. A pesquisa que realizou envolvendo uma nova maneira de enxergar a forma arquitetônica baseado nas necessidades humanas revolucionou a cultura arquitetônica do mundo inteiro, juntamente com a atuação da Bauhaus na Alemanha.

Entre as contribuições de Le Corbusier à formulação de uma nova linguagem arquitetônica para o século XX se encontram estes cinco pontos, formalizados no projeto da Villa Savoye:

1. Construção sobre *pilotis*: ao tornar todas as construções suspensas, cria-se no ambiente urbano uma perspectiva nova. Uma inédita relação interno-externo, crer-se-ia entre observador e morador;
2. Terraço-jardim: não mais os telhados do passado. Com o avanço técnico do concreto armado seria possível aproveitar a última laje da edificação como espaço de lazer;
3. Planta livre da estrutura: a definição dos espaços internos não mais estaria atrelada à concepção estrutural. O uso de sistemas viga-pilar em grelhas ortogonais geraria a flexibilidade necessária para a melhor definição espacial interna possível;
4. Fachada livre da estrutura: consequência do tópico anterior. Os pilares devem ser projetados internamente às construções, criando recuos nas lajes de forma a tornar o projeto das aberturas o mais flexível. Deveriam ser abolidos quaisquer resquícios de ornamentação e
5. Janela em fita: à uma certa altura, de um ponto ao outro da fachada, de acordo com a melhor orientação solar.

A sua influência estendeu-se ao urbanismo, e segundo Le Corbusier “A arquitetura e o urbanismo materializam esta afirmação (...) o urbanismo deve se projetar para o futuro, em direção a soluções inteiramente novas – construções que são sistemas sociais, econômicos, inclusive políticos, trazendo uma nova harmonia à sociedade”.⁹⁸

Ao longo de sua vida, Le Corbusier viajou por diversos países, vindo em 1929 e 1936 ao Brasil influenciando substancialmente os profissionais brasileiros com suas idéias e, ao mesmo tempo percebeu a sua influência. No Brasil sua influência e os contatos pessoais com a vanguarda intelectual e artística, através de conferências perpetuaram ainda mais o discurso da nova arquitetura. Posteriormente, retornou como consultor no Projeto do Ministério da Educação e Saúde, o marco da arquitetura moderna brasileira. Le Corbusier foi o arquiteto que mais influenciou a arquitetura brasileira entre 1930 e 1960 embora outros como Frank Lloyd Wright, Mies van der Rohe e Richard Neutra, também tivessem influenciando os colegas brasileiros. O período de 1930 a 1960 foi um momento

⁹⁷ Por uma arquitetura.

⁹⁸ SANTOS, Cecília et ali. Le Corbusier e o Brasil São Paulo: Tesele: Projeto, 1987, p. 13.

multifacetado da produção arquitetônica internacional, e o Modernismo manifestou alguns princípios que foram seguidos por muitos arquitetos, das mais variadas escolas e tendências.

2.1.2. ARQUITETURA MODERNA DESENVOLVIDA NO BRASIL

As mudanças sociais, políticas, tecnológicas e estéticas que formaram o “princípio” do modernismo europeu, a partir dos meados do século XIX, e a arquitetura brasileira sob a influência desse ideário, incorporou suas próprias características regionais, passando naquele momento a vanguarda modernista, a viver em uma época de maior unidade de seus princípios e paradigmas. A originalidade da arquitetura brasileira, sua divergência da corrente original, é evidenciada na escrita de Lúcio Gomes Machado:

Para alguns a arquitetura brasileira nada mais seria do que um “reflexo” da produção dos países mais desenvolvidos, especialmente os da Europa e os Estados Unidos. Se, para certos estudiosos, o barroco brasileiro é algo deslocado no tempo e no espaço e elaborado de forma mais primitiva comparativamente ao criado na Europa, também seria fácil entender, com os mesmos olhos, nossa arquitetura moderna como uma precária adaptação – em razão de ser realizada em ambiente mais pobre e com menor tradição – das propostas dos grandes mestres modernistas. Portanto, o importante seria recolher o que está hoje na “moda” ditada pela indústria cultural internacional e divulgar ao público leigo e aos estudantes como modelo a ser multiplicado. Uma vez ou outra, alguma estrela excepcional de nossa arquitetura poderia ser celebrada por determinada obra monumental, de modo a justificar a regra.⁹⁹

A arquitetura moderna brasileira tem suas origens nos movimentos modernizadores surgidos no primeiro pós-guerra – período caracterizado por problemas militares, lutas e reformas políticas e no movimento que propiciou a Semana de Arte Moderna em 1922.

As duas primeiras décadas refletiam a busca por uma expressão própria. Uma nova concepção de cidade, aliada a ações de recuperação e planificação, inspirada nos espaços urbanos industrializados da Europa e Estados Unidos, surgiam no país, simbolizando a necessidade de modernização. A redefinição do quadro econômico e a constituição de uma nova sociedade urbana, aliadas às notícias de inovação e modernização européias, criaram

⁹⁹ MACHADO, Lúcio Gomes. Rino Levi: uma outra face da arquitetura brasileira. In ANELLI, Renato et ali. Rino Levi : arquitetura e cidade. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2001, p.21.

uma mentalidade social peculiar no país. A idéia de progresso, industrialização e vida moderna tornou-se uma obsessão para os governantes, intelectuais, artistas e a própria população. E essa obsessão em relação aos arquitetos brasileiros concentrou-se, sobretudo, contra o ecletismo, o estilo que de acordo com Luciano Patetta: “era a cultura arquitetônica própria de uma classe burguesa que dava primazia ao conforto, amava o progresso(...), amava as novidades, mas baixava a produção artística e arquitetônica ao nível de moda e gosto”¹⁰⁰. Porém, a medida em que o processo de modernização se efetivava, a sociedade passava a exigir progressos nas instalações técnicas, isto é, “nos serviços sanitários da casa, na sua distribuição interna, bem como nas tipologias da arquitetura”. Dessa maneira, a resposta encontrada pelo arquiteto e também pela sociedade, não autônoma, mas participante(...)¹⁰¹. Reunindo vários elementos lexicais, traduz-se uma recomposição de diferentes maneiras, princípios ideológicos tanto as residências quanto as novas funções da cidade.

Nesse embate intelectual ressaltando pelas vanguardas modernas sobre estilo compositivo, o ecletismo foi menos poupado das críticas enquanto aquelas em relação ao neocolonial mais abrandadas.

O neocolonial surgiu no Brasil, a partir Ricardo Severo, que em seu discurso, que já coincidia com os modernistas da Semana de 22 em pelo menos um ponto, a necessidade de se encontrar uma experiência estilística nacional. O neocolonial foi adotado inicialmente pelos grupos privilegiados da população, no entanto, foi logo difundido em edifícios de uso coletivo, como igrejas e escolas, e nos de atividades institucionais. Tendo como referência a arquitetura civil portuguesa, o movimento incorporou também as influências muçulmanas, romanas, além do *art nouveau*. Buscando inovar tecnicamente, com base em um sistema construtivo e em materiais industrializados.

Na opinião de Lúcio Costa, a importância de tal movimento residia em ter trazido para a construção civil “uma resposta satisfatória aos problemas decorrentes das necessidades da época; portanto não basta tomar de empréstimo seu vocabulário arquitetônico – era preciso também transpor sua perfeita lógica em termos contemporâneos”.

A experiência neocolonial, embora ambígua em seu primeiro momento, resultou, posteriormente, em um encontro efetivo com a tradição local brasileira. Se, por um lado, o ecletismo dispersou-se e diluiu-se ao longo da década de 20, por outro, o neocolonial

¹⁰⁰ PATETTA, Luciano. Considerações sobre ecletismo na Europa. In: FABRIS. Annateresa. Ecletismo na arquitetura brasileira. São Paulo: Nobel/Edusp, 1987, p. 13.

¹⁰¹ Op. cit., p.13.

possibilitou, ao lado do *art déco*, uma imagem urbana que evidenciava o progresso. “O ecletismo foi aos poucos sendo abandonado nos anos que precederam a revolução de 30 – ponto de partida reforma da EBA sob a direção de Lúcio Costa”¹⁰², declara Josep Maria Montaner sobre o caminho trilhado neste aspecto:

Na América Latina, o sistema *Beaux-Arts* importado da Europa tinha se esgotado por ele mesmo e os mais avançados arquitetos latino-americanos estavam buscando por conta própria a superação de um sistema antiquado. A demonstração mais clara de um caminho latino-americano próprio para a modernidade - são as teorias de Lúcio Costa (1902-1998) e a obra da juventude de Oscar Niemeyer (1907). O arquiteto russo Gregori Warchavchik, emigrado ao Brasil em 1922, introduziu Lúcio Costa à arquitetura moderna; e este foi o professor de Niemeyer. Apesar dos paradigmas formais de Le Corbusier estar presente em ambos, estes foram tomados com total liberdade e, inclusive, foram transformados e pervertidos totalmente.

(...) A arquitetura moderna brasileira se distinguirá da européia por uma vontade mais decidida de caracterização de cada edifício, pela expressão dos traços distintivos de cada programa mediante o uso imaginativo do repertório moderno e pela relação com a paisagem.¹⁰³

A partir das primeiras vozes de contestação – a busca de uma linguagem própria deixando para trás a dependência cultural tanto nas artes, quanto na arquitetura e urbanismo. A Semana de Arte Moderna em 1922 e os Manifestos de Gregori Warchavchik e de Rino Levi impulsionaram, mesmo que tardiamente a materialização de uma arquitetura nova.

Então, surge no Brasil uma série de edificações em “estilo moderno”, que com sua “ornamentação geométrica” e arrojado jogo de volumes, impuseram-se como contemporâneos das transformações na Europa e Estados Unidos.

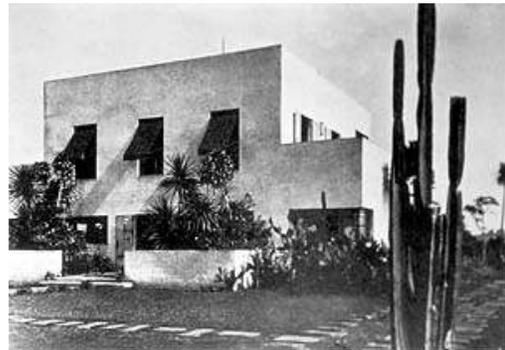
O chamado “estilo moderno”, mais tarde conhecido como *art déco*, que se torna preponderante, são os primeiros exemplares de uma variante do modernismo vanguardista. E o mais interessante, foi que muito mais que uma oposição entre estilos e perspectivas estéticas, parece possível identificar no período um leque de atitudes, onde as áreas de interpenetração entre um e outro elemento constituem o que há de mais característico. Aproximação, superposição, diluição – idéias que nos permitem pensar um período de buscas, em que a única certeza era o esgotamento do academicismo e do ecletismo

¹⁰² SEGAWA, op. cit., 38.

¹⁰³ MONTANER, op. cit., p.25-26.

classicizante do início do século. É nesse sentido, que podemos relacionar, assim como Ramón Gutierrez fenômenos aparentemente tão díspares como o *art nouveau*, as “restaurações nacionalistas”, como o neocolonial, e o *art déco*, que teriam um traço em comum uma “ruptura com o academicismo”, “ainda que seus planos de conflito não sejam similares, oscilando entre a dialética conceitual e uma disputa ente os modelos formais”.¹⁰⁴

Anos depois, em 1927, era Warchavchik, que ao projetar sua casa na rua Santa Cruz, na Vila Mariana, iria contribuir com a primeira obra moderna a ser construída em São Paulo. A casa da rua Santa Cruz era cúbica e branca, como convinha um projeto de arquitetura moderna, mas Yves Bruand afirma que de fato haviam grandes preocupações formais no projeto “a fachada principal apresentava justaposição de volumes simples contíguos, onde eram empregados linhas e ângulos retos”¹⁰⁵. Além de ser uma grande novidade arquitetônica para época, a ausência de ornamentos e a composição baseada em prismas simples e cúbicos e a regularidade do seu conjunto estavam presentes. Warchavchik, ainda na década de 20, constrói outras casas modernistas. Em 1929, na primeira visita ao Brasil, Le Corbusier nomeia Warchavchik delegado dos CIAM.



Il. 8: Casa da rua Santa Cruz na época da inauguração.

Fonte: Fotos do livro de Geraldo Ferraz, Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil: 1925-1940.

Esta casa havia sido visitada pelo professor Anísio Teixeira, na época diretor de Instrução Pública do Estado da Bahia, que em uma entrevista ao jornal “A Tarde”, de Salvador, declara suas impressões sobre a mesma:

Depois de mencionar que somos “a terra mais nova do mundo” e que verificara em São Paulo “a quase exaltação com que se busca uma expressão brasileira particular e própria”, declarava, acerca da primeira casa moderna que vira na capital paulista: “Warchavchik é russo e nunca tive uma impressão mais forte da casa brasileira que eu entendo com meu espírito moderno e livre de filho da América – como quando visitei a sua residência de linhas fortes e claras, construída toda de cimento, ferro e vidro, dentro de

¹⁰⁴ Segundo Ramón Gutierrez: a Academia, fracassada na tentativa de manter uma rígida preceptiva formal e de composições, e, ao mesmo tempo, possibilitar a insaciável necessidade de individualismo das obras, ingressara paulatinamente num ecletismo que lhe permitiu responder à demanda, porém ao custo de atrair seus princípios. GUTIERREZ, Ramón. *Arquitectura y Urbanismo em Iberoamerica*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1984, p. 533.

¹⁰⁵ BRUAND, op. cit., p. 37.

uma moldura de gigantescos cactos nacionais. A obra era brasileira porque era um consórcio inteligente entre o espírito do homem e as características da terra.¹⁰⁶

A repercussão das casas de São Paulo fez com que Warchavchik viesse para o Rio de Janeiro acompanhar a construção de uma casa que projetara a casa da rua Toneleros, em Copacabana. Durante essa construção, estreita sua relação com Lúcio Costa, e criam, o primeiro escritório de arquitetura moderna no Rio de Janeiro (1931-1933), associado o arquiteto de origem russa e brasileiro Lúcio Costa na parceria das primeiras obras modernas. Juntos projetaram cinco casas, dois apartamentos, além da Vila Operária da Gambóia.



Il. 9: Vila Operária da Gamboa na época da inauguração.
Fonte: Foto do livro de Geraldo Ferraz, Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil: 1925-1940.

Nessa associação entre Lúcio Costa e Gregory Warchavchik no início da década de 30, Kenneth Frampton identifica a origem da arquitetura brasileira:

No Brasil, a arquitetura moderna teve suas origens na parceria formada () entre Lúcio Costa e Gregori Warchavchik, um arquiteto russo emigrado que havia sido influenciado pelo Futurismo durante seus estudos em Roma e que foi responsável pelas primeiras casas cubistas no Brasil.¹⁰⁷

Muitas foram às mudanças introduzidas no Rio de Janeiro com a Revolução de 1930. Em dezembro deste ano Lúcio Costa é convidado a dirigir a Escola Nacional de Belas Artes e após sua posse ressaltava que “(...) todas as grandes épocas as formas estéticas e estruturais se identificaram” enfatizando a necessidade de renovação do ensino da arquitetura, “penetrar-lhe o espírito, o verdadeiro sentido e nada forçar. Que venha de dentro ´para fora e não de fora para dentro, pois o falso modernismo é mil vezes pior que todos os

¹⁰⁶ FERRAZ, op. cit., p. 27.

¹⁰⁷ FRAMPTON, Kenneth. História Crítica da Arquitetura Moderna. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003, p. 310.

academismos”¹⁰⁸. As proposições inovadoras de Lúcio Costa provocaram tensões facultando-lhe uma exígua gestão apesar de decisiva na reorientação da arquitetura no Brasil.

Segundo Lúcio Costa, o período compreendido entre sua missão até 1936 considerada como “chômage”, o qual, “ com pouco trabalho, dedicou-se ao estudo de Le Corbusier, que passou a considerar a “bíblia” para a compreensão dos novos avanços em arquitetura”¹⁰⁹

Lúcio Costa então desenvolve uma série de estudos manifestando coerência entre pensamento e atitude, e condena o falso modernismo, os preconceitos a nova arquitetura e defende sua livre adoção e sem receio por parte de profissionais e pelo público.¹¹⁰ Esse momento de Lúcio Costa é descrito por Hugo Segawa, como de o reflexão e amadurecimento de conceitos:

O seu aprendizado moderno se realizaria na convivência curta como diretor da ENBA e no ostracismo profissional, com leitura proporcionadas sobretudo com as indicações de Carlos Leão, seu sócio entre 1933 e 1936, e dono de uma atualizada biblioteca. Foram nesses momentos que antecederam ao convite para o projeto da sede do Ministério da Educação e Saúde (MES) que Lúcio Costa se converteu ao credo corbusiano.¹¹¹

Não podemos deixar de mencionar que as primeiras narrativas da história da moderna arquitetura brasileira foram elaboradas precocemente por Lúcio Costa. Elas eram construídas de modo quase simultâneo ao desenrolar dos acontecimentos, constituindo uma narrativa ao vivo, desenvolvida através de textos escritos pelo arquiteto. Além disso, esses textos incorporavam uma dupla função: não expressavam apenas a leitura de Lúcio Costa¹¹² sobre a formação da arquitetura moderna no país, mas também cumpriam o papel de orientação dos rumos os quais ela deveria seguir. Assim, como principal formulador do discurso da modernidade, suas idéias orientaram os dois primeiros guias de arquitetura

¹⁰⁸ Op. cit., p. 68.

¹⁰⁹ Martins, Fernando, O bom gosto agradece, a história também ADEMI, agosto 1980, p. 29. Apud, Elizabeth D. Harris, Le Corbusier: visões brasileiras, tradução Gilson César Cardoso de Souza e Antônio P. Danesi. São Paulo, editora Nobel, 1987, p. 51.

¹¹⁰ Op. cit., p.54.

¹¹¹ SEGAWA, op. cit., p. 80.

¹¹² Na arquitetura brasileira, um movimento liderado por Lúcio Costa no Rio de Janeiro, que vai da década de 30 até os idos da construção de Brasília, nos meados dos anos 50, chamada pelos críticos e estudiosos europeus e norte-americanos de Brazilian School, Cariocan School, First National Style in Modern Architecture, e que é conhecido pela historiografia brasileira como Escola carioca. Lúcio Costa escreveu sobre esse movimento como “um conjunto de profissionais interessados na renovação da técnica e da expressão arquitetônicas, constituindo-se de 1931 a 1935, pequeno reduto purista consagrado ao estudo apaixonado, não somente nas realizações de Gropius e Mies Van der Rohe, mas principalmente, da doutrina e obra de Le Corbusier, encaradas já então, não mais como exemplo entre tantos outros, mas como Livro Sagrado da Arquitetura”.

moderna brasileira: o de Philip Goodwin, *Brazil Builds* (1943), e Henrique Mindlin, *Arquitetura Moderna no Brasil* (1956).

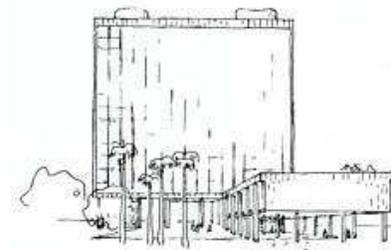
Ainda no ano de 1932, a Prefeitura do Distrito Federal inaugura sua revista – *Revista da Diretoria de Engenharia* – periódico da repartição oficial da Prefeitura do Distrito Federal responsável pelas obras públicas na cidade do Rio de Janeiro. Tornou-se o primeiro periódico de divulgação da arquitetura moderna no Brasil, a revista inaugural trouxe um artigo de Eduardo Affonso Reidy - sobre o projeto de Lúcio Costa e Warchavchik na Gamboa. Em suas edições a revista tratava de assuntos urbanísticos, mostrando experiências de outras cidades do mundo e as propostas para o Rio de Janeiro, além de divulgar obras diversas e artigos técnicos.

No ano de 1934, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, inicia o processo de elaboração da Cidade Universitária do Brasil e da sede do Ministério. E, em 1935 era aberto o concurso para a sede do Ministério, no centro do Rio de Janeiro, com normas de ocupação determinadas pelo Plano Agache.

Um fato simbólico, que marcou o início da supremacia dos modernos sobre os neocoloniais, foi o concurso para a sede do Ministério da Educação e Cultura. A vitória do projeto em estilo ‘marajoara’, de autoria de Archimedes Memória e Francisque Cuchet¹¹³, não durou muito tempo:

Capanema estava bastante descontente com as formas que a sede de seu ministério assumiria, caso realizado o projeto de Memória. Nada mais contrário a seu desejo de ‘tradução’ arquitetônica de uma ação voltada para o futuro e a formação do novo homem brasileiro do que uma sede mesclando estilo ‘neoclássico’ e elementos decorativos alusivos a uma fictícia civilização marajoara que haver região norte do Brasil.¹¹⁴

À equipe vencedora foi paga a premiação devida, porém seu projeto nunca seria construído. O ministro Capanema “apelou para o arbítrio pessoal e decidiu desprezar o resultado do concurso chamando Lúcio Costa em setembro de 1935 para projetar a nova sede de seu



II.10: Esboço do edifício do MEC – Palácio Gustavo Capanema - Fonte: www.vitruvius.com.br

¹¹³ Para mais detalhes sobre o concurso para sede do MES ver: SEGAWA, op. cit., pp. 89-92.

¹¹⁴ CAVALCANTI, op. cit., p.63.

¹¹⁵ SEGAWA, op. cit. p. 89

Entre os arquitetos convocados por Lúcio estavam Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão, Jorge Moreira, Ernani Vasconcellos e Oscar Niemeyer. O desenrolar do projeto é fato já bem conhecido, desde a participação do mestre Le Corbusier, à aplicação dos princípios modernos e à bem sucedida solução formal final e implantação do edifício.

Esta foi, talvez, a grande prova de fogo que levaria à afirmação e supremacia deste grupo, no campo arquitetônico, a primeira conquista, entre uma série de outras que se seguiram – tais como o primeiro prêmio no concurso para o pavilhão brasileiro da Feira Mundial de Nova York (1938), de autoria de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer; a opção pelo projeto moderno de Niemeyer para o Grande Hotel de Ouro Preto (1939); e a consagração deste, como grande arquiteto, na década de 50, em Brasília, como bem situa Maria Cecília Londres Fonseca:

(...) uma peculiaridade do modernismo brasileiro: o fato de serem os mesmos intelectuais que se voltaram, simultaneamente, para a criação de uma nova linguagem estética – no sentido de ruptura com o passado – e para a construção de uma tradição – no sentido de buscar a continuidade.¹¹⁶

Em seu livro *Arquitetura moderna no Brasil*, Henrique Midlin, afirma que “a Revolução de 30 fornece condições especiais para o surgimento do novo estilo internacional. A produção brasileira vai além da simples adoção da Vanguarda Européia de artista de um país periférico”.¹¹⁷

Ao lado das ações de iniciativa pública, no final da década as décadas de 20 e 30 foram marcadas por um notável desenvolvimento na construção de edifícios privados e, principalmente, pelo aparecimento de um novo modo de edificação – os edifícios em altura. Apesar de poucos edifícios verticais terem sido erguidos na década de 20, eles eram vistos com grande empolgação, como uma evidência do progresso da capital. No Rio de Janeiro erguiam-se edifícios altos em concreto armado, como o edifício A Noite (Emílio Baugart, 1928) e o Martinelli em São Paulo (Fillinger, 1924/1929), recordistas de altura no Brasil da época, com seus 24 andares de construção.

No final dos anos 30 e início dos anos 40, ela também se realizou de fundamentos e prática profissional não se restringiu aos renovadores europeus, a troca entre os Estados Unidos e o Brasil e com importância, possibilitando independência e autonomia na consolidação do estilo moderno. A experiência brasileira na capacidade de adaptação dos

¹¹⁶ FONSECA, Maria Cecília Londres. *O Patrimônio em processo*. Rio de Janeiro: IPHAN, Editora UFRJ, 1997, p. 98.

¹¹⁷ MIDLIN, op. cit. p. 23-26.

princípios formulados tanto na Europa quanto nos Estados Unidos e, as peculiaridades climáticas, técnicas e culturais de nosso país – davam aos “arquitetos brasileiros um entendimento das premissas modernas de que o novo deveria necessariamente se constituir como uma crítica do passado”¹¹⁸.

No decorrer da década de 40 inúmeros projetos oficiais e particulares foram desenvolvidos em vários estados brasileiros, mas o Rio de Janeiro continuava sendo o núcleo propagador – residências, edificações multi-familiares, escolas, estações para hidroaviões, parques urbanos, além de planos urbanísticos.

A partir de 1950 teremos de maneira enfática a arquitetura voltada para o Estado, através de projetos mais abrangentes, como o Conjunto do Pedregulho, o Parque do Ibirapuera, e edificações residências de grande repercussão como as projetadas por Carlos Leão, Sergio Bernardes, Jorge Machado Moreira, e Reidy, entre outros.

Os anos de 1930 a 1960 no Brasil foram marcados por um espírito progressista que, alicerçado nas novas condições de produção e industrialização constituíram uma cultura arquitetônica nacional, alimentados por um idealismo de arquitetos, políticos, artistas e trabalhadores.

O que levaria Reyner Banhan¹¹⁹ afirmar em 1962, que o Brasil foi o primeiro país a criar um estilo nacional de arquitetura moderna, devido a valorização e originalidade da arquitetura e, pela virtude de sua divergência da corrente principal – evidenciando a capacidade do Movimento desenvolver-se e renovar-se.

¹¹⁸ FORTY, Adrian et ali. *Arquitetura moderna brasileira*. New York: Phaydon Press, 2004, p. 58.

2.2. ARQUITETURA ESCOLAR NO RIO DE JANEIRO

O prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação. Embora colocado no rol dos itens secundários dos programas educativos, é o prédio da escola que estabelece concretamente os limites e as características do atendimento. E é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado.¹²⁰

O processo de modernização atinge significativamente a área de educação, surgindo em todo o país, no período de 1930 a 1960, edificações escolares em estilo “moderno”, com linhas geometrizaras e preocupações funcionalistas.

Essa forte tendência implanta no Rio de Janeiro, uma política pública específica, para qual é criado um novo modelo de edifício escolar, segundo uma série de tópicos funcionais, programáticos e pedagógicos – orientação do edifício e desenho de janelas, organização de desenho mínimo de dependências, acabamentos. Aqueles que caracterizaram a identificação e o significado para a população explicado nesta epígrafe.



Il. 11: Escola Municipal Venezuela
Tipo Nuclear 12 classes – Foto da construção
Fonte: Acervo Centro de Referência em
Educação/RJ – 03/09/1934

Na década de 20, o nacionalismo estimulou a adoção do neocolonial para os edifícios escolares – bem exemplificado pela Escola Municipal Estados Unidos e pelo Instituto de Educação. Já nos anos 30 é justamente a arquitetura moderna que começa a se impor. E desse momento, é importante destacar os projetos do Serviço de Aproveitamento Escolar - SPAE, de Enéas Silva e sua equipe formada pelos arquitetos Wladimir de Alves Souza, Paulo Camargo e Raul Penna Firme, que estabeleceram uma família de cinco tipos de escolas, de acordo com o plano pedagógico como explica Anísio Teixeira:

Projetadas por Enéas Silva, eram construções de baixo custo (segundo estimativa do autor do projeto) em estrutura de concreto armado e fechamento de alvenaria, coberturas em terraço-jardim, circulações e

¹²⁰ LIMA, Mayumi Souza. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995, p. 75.

ventilações cuidadosamente analisadas em função de um programa pedagógico e acabamentos padronizados.¹²¹

Nos anos 30, o governo de Getúlio Vargas, através de Francisco Campos e Gustavo Capanema, articula um projeto moderno de educação para a nação brasileira, declarando como prioridade encarar de frente aquilo que o próprio presidente classificava como “a grande chaga nacional”, o despreparo causado pela deficiência da estrutura educacional do país. Segundo Helena Bomeny, “impõe-se aqui a idéia do predomínio do Estado como centro controlador e regulador das atividades de educação e cultura, instâncias que passam a ser vistas como direcionadas para a formação de cidadãos.”¹²²

Esse contexto político-econômico social do período delimitado para o estudo em questão propiciou para a arquitetura pública, ou melhor, para a arquitetura oficial uma série de experiências que contribuiriam ao amadurecimento e a evolução da arquitetura brasileira.

Por afinidades ideológicas pessoais ou da formação profissional, um grupo de arquitetos acompanhou direta ou indiretamente a definição de critérios e dos parâmetros para a construção social de uma arquitetura especificamente escolar.

Esses arquitetos que formavam a equipe da Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal e eram recém-formados da Escola Nacional de Belas Artes. Enéas Tringueira Silva(1905-1984), Raul Penna Firme (1900-1974), Affonso Eduardo Reidy (1909-1964) e Rosthan de Farias (1909-1969) pertenciam praticamente a mesma geração de formação profissional, preocupados em planejar e materializar os ideais de uma sociedade, registrando cada um deles no campo da arquitetura, sua própria contribuição. Cada um deles trouxe para o exercício da arquitetura uma contribuição própria.

A arquitetura deveria ser construída como uma parte real e concreta da vida. A ela caberia a reordenação da sociedade, através do projeto, pelo imediato abandono. do arquiteto, da condição de artista inspirado para o de agente de transformação social.

Vários fatos marcaram a formação desses arquitetos – e a opção consciente propiciou-lhes ensaiar os primeiros passos da arquitetura moderna no Brasil, com a permissão e apoio do próprio poder público, como expressa a própria bibliografia sintetizada desses notáveis arquitetos que refletiram e contribuíram para a formação de um espaço social mais digno.

¹²¹ SEGAWA, op. cit., p. 67.

¹²² BOMENY, op. cit. p. 133-136.

2.2.1. ESCOLAS DA DÉCADA DE 30

Existia no município do Rio de Janeiro 79 edifícios escolares, 12 foram conservados, 32 adaptados e 35 condenados e demolidos¹²³, em 1932. E, a partir dessa estatística Anísio Teixeira elaborou um plano mínimo para a construção escolar, objetivando atender as necessidades de implantação de escolas em várias áreas da cidade até 1938, conforme diagnosticado no plano de 1930 de Alfred Agache.

O Plano Diretor das Escolas¹²⁴ obedeceria a um programa gradual, dividido em dois períodos de cinco anos, para atender inicialmente as regiões mais críticas. Pois, de acordo com dados estatísticos em 1932 a população estudantil era estimada em 196.744 e seu crescimento atingiu em um período de 10 anos 320.000 alunos. O que inviabilizaria em um só período administrativo a realização total da rede escolar necessária. Razão da adoção do plano mínimo, acima descrito, totalizando 1956 novas salas de aula, comportando, conforme estimativa de 1932, em 5 anos 80 % da população escolar.

Este plano determinava programas distintos para as escolas a serem projetadas, organizadas em 2 tipologias: as escolas nucleares – que compreenderiam as atividades de estudo no sentido tradicional e as escolas-parque ou parques escolares para as atividades sociais, artísticas, esportivas, ou mesmo, de natureza médica e higiênicas. A criança freqüentaria diariamente estes dois tipos de escola, em turnos diferentes, como planejou Anísio Teixeira:

(...) no primeiro turno, a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá em um parque escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente

¹²³ TEIXEIRA, op. cit., p. 240.

¹²⁴ As idéias implementadas por Anísio Teixeira no Plano Diretor das Escolas foram baseados nos ideais pedagógicos do educador e filósofo americano Jonh Dewey. Outras influências foram decisivas neste processo renovador, como o escolanovismo surgido nos fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. "O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista". GALLO, Anita Adas. Disponível em: www.anped.org.br/24/P0251803934623.rtf). Acesso em 10/10/2005.

¹²⁴ TEIXEIRA, op. cit. 1936, p. 265.

social, a educação física, a educação musical, a educação artística, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.¹²⁵

A idéia de Anísio Teixeira previa permanência em tempo integral no estabelecimento escolar na qual teria em parte do dia a formação intelectual e na outra a cultural, física e social. E para realização deste intento estabelece então o plano Diretor das Edificações Escolares, seguindo três objetivos; construir, adaptar e ampliar. Planeja então, construir novos edifícios e obter 1431 novas salas de aula, a adaptação de 25 edifícios para 219 novas salas de aulas e 16 ampliações para 306 novas salas de aula.

No período entre 1930 e 1939 foram construídos 51 edifícios escolares, pois o déficit de escolas primárias, no Rio de Janeiro, era em torno de 55% e a maioria dos edifícios apresentavam-se impróprios ou inadequados ao funcionamento escolar.

O Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares - SPAE do Distrito Federal idealizou a implantação de grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critério de demanda e facilidade de transportes. A localização desses núcleos escolares por zonas de atendimento esbarrou em uma questão primordial: não se encontravam terrenos que tivessem as qualidades topográficas, dimensão e situação

desejados para o imaginado projeto. Para superar este problema Anísio Teixeira determinou a elaboração de programas arquitetônicos distintos para as escolas a serem projetadas. Organizando em 2 grandes sistemas de funcionamento: as nucleares ou escolas-classe e as escolas-parque ou parques escolares.

Neste primeiro momento, o período entre 1930 a 1937, nas edificações construídas, na fachada as linhas eram puras e os volumes geométricos. Não se tratando, de uma arquitetura decorada, mas de efeitos conseguidos pelo jogo volumétrico e pelos materiais, podendo destacar ainda o cuidadoso tratamento no interior das edificações escolares como explica o próprio documento sobre as edificações escolares de Enéas Silva:

“Os pisos pavimentados em xilolite ou parquet de madeiras apropriadas, exceto os compartimentos sanitários e varandas pavimentadas a cerâmica.



Il. 12: Escola-classe Tipo Platoon
Fonte: Acervo Centro de Referência em Educação/RJ - S/data.

As escadas revestidas de mármore com parapeitos de alvenaria e corrimãos de aço cromado em três alturas diferentes. Todas as esquadrias externas de ferro perfilado, tendo as janelas em caixilhos basculantes comandados por alavancas de metal e dispositivo de graduação, permitindo abertura das básculas em plano horizontal para completa ventilação; todas as portas externas de ferro, pantográficas de embutir, para perfeita circulação e ventilação nas galerias e hall; vidros brancos, foscos nas salas de aula para luz difusa nesses ambientes e liso em todas as demais; pintura interna a óleo ate 1,50m acima dos pisos e daí até as vergas a gesso e cola ásperas, ambas em tonalidades verde—claro para fácil acomodação visual; os quadros—negros em alturas e áreas adequadas, para cada sala de aula, com molduras brancas executadas em perfis apropriados para fixação de mapas e quadros murais e colheita de giz e instrumental necessário; instalações elétricas embutidas em tubos rígidos e planfonier metálicos com globos parabólicos opalinos justapostos nos tetos brancos, ásperos; 1.200 watts em cada sala de aula de 54 m² duas tomadas em cada sala para instalações de projeção; caixa com botão de chamada para o hall central e dispositivo automático de campainhas comandadas per relógio elétrico central com “box—control” para sinais.”¹²⁶

Em artigo escrito em maio de 1935, na Revista da Diretoria de Engenharia do Distrito Federal, Enéas Silva esclarece como foi estruturada a concepção das novas escolas. Elucida à postura dos arquitetos de sua equipe e de como fora tratado o programa que o tema e o momento exigiam. Os problemas relativos a conforto térmico, acústico e lumínico são identificados e solucionados, bem como a técnica construtiva escolhida. Nota-se também a importância atribuída à salubridade, à higiene, e à economia. A relevância desses aspectos é identificada através de uma nova consciência de organização do espaço escolar. Que se refletia também nos hábitos e costumes que seriam implantados, relativos a saúde física e mental do “aluno”, sendo o espaço um agente desta disciplina.

Além das questões relativas ao espaço físico configurado, encontramos na proposta desta equipe a vinculação do processo de criação com os critérios de adequação entre produção e uso: isto é, economia e eficiência.

O objetivo destas escolas era rendimento e eficiência nos ambientes escolares, desta forma, criando a especialização dos espaços construídos, de acordo com o discurso escolanovista. Anísio Teixeira fez uma arquitetura especial para as escolas – para que o ensino se efetivasse era necessários espaços adequados – redimensionando a importância do planejamento físico das escolas,

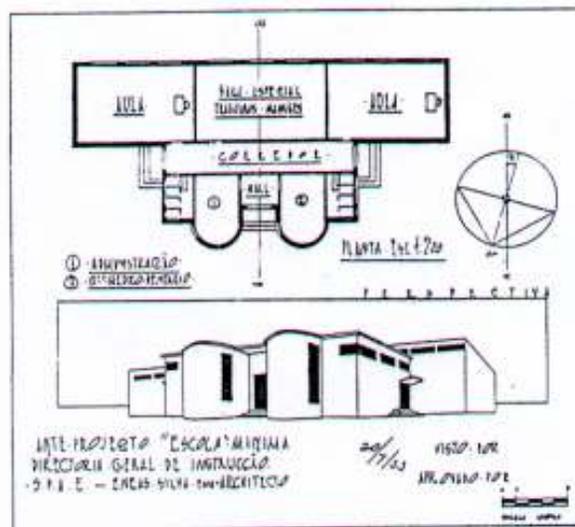
¹²⁶ SILVA, op. cit., p. 359-365.

Além dos estudos feitos pela equipe do SPAE, o acesso a publicações especializadas, brasileiras e estrangeiras, que tratavam não só de temas gerais de arquitetura, mas de arquitetura para escolas, hospitais, teatros, hotéis, casa mínimas, etc. No caso específico da arquitetura escolar além de questões relativas a estética, manuais relativos a medidas (dimensões mínimas confortáveis), *lay-outs*, que ofereciam aos profissionais soluções funcionais e não mais estilísticas.

As edificações construídas neste período (década de 1930) caracterizam-se, inicialmente pela simetria da composição, com programa reduzido de salas e ambientes administrativos, este é o caso das escolas Tipo Mínimo e Nuclear. Nestas escolas encontramos características distintas. A do tipo Mínima com objetivo de suprir a necessidade de regiões com população reduzida é composta com o mínimo de compartimentos para o funcionamento de uma escola e, a do tipo Nuclear são compostas por um número maior de salas, mas básicas, pois o aluno teria sua educação complementada por uma “Escola-parque”, que deveria ser freqüentada num turno diferente ao que freqüentava a escola nuclear, cada “Escola-parque” deveria atender 5 escolas tipo Nuclear, por esse motivo, as escolas-parque deveriam ser implantadas em áreas grandes e em pontos-chave para atenderem o entorno.

E esse elenco caracteriza-se por diferentes tipologias. A **mínima com 3 classes**, 240 alunos: com 3 salas de aulas, 1 ateliê-oficina, constituídas em regiões de reduzida população escolar.

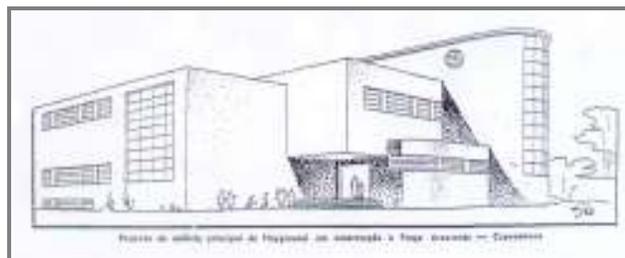
Il. 13: Escola Mínima – Desenho Original do arquiteto Enéas Silva–20/07/1933
Fonte: Arquivo do Centro de Referência em Educação



As do **tipo nuclear 12 classes**, para 1000 alunos, se compõe de 12 salas de aula, salas para administração, secretaria e biblioteca de professores.



Os **playgrounds – escolas-parque ou parque escolas**, que funcionavam como pólo atendendo a vários bairros, apresentavam programa arquitetônico mais complexo: Direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco,



Il. 14: Escola Nuclear – Desenho Original

Fonte: Arquivo do centro de Referência em Educação – 1933

Il. 15: Escola Parque – Perspectiva feita pelo Arquiteto Enéas Silva

Fonte: Revista da Diretoria de Engenharia do D. F., 1934.

As escolas-parque dariam o apoio pedagógico aos alunos da Platoon, para a complementação da formação do educando.

ginásio, banheiros e vestiários, refeitórios e anexos (copa, cozinha, serviços), sala de música, jardim de infância, biblioteca, salas para clubes escolares, sala de projeção, terraço-jardim, estádio para concentração e pista de corrida, campos para voleibol, equipamento completo para ginástica, playground. Esse tipo de escola foi prevista a construção nos bairros de Copacabana, Tijuca, Vila Isabel Centro e São Cristóvão. Apenas a de Copacabana foi construída.

As escolas-parque dariam o apoio pedagógico aos alunos da **Nuclear**, para a complementação da formação do educando

O espaço das salas de aula é iluminado e ventilado por janelas colocadas a esquerda do aluno. Essa posição do quadro em relação às aberturas se reflete também na orientação da edificação, que sempre é considerada. A circulação é única, um eixo que percorre longitudinalmente a escola, permitindo o contato em os ambiente e a relação com o exterior. A simetria estava presente tanto na fachada como na distribuição interna dos espaços.

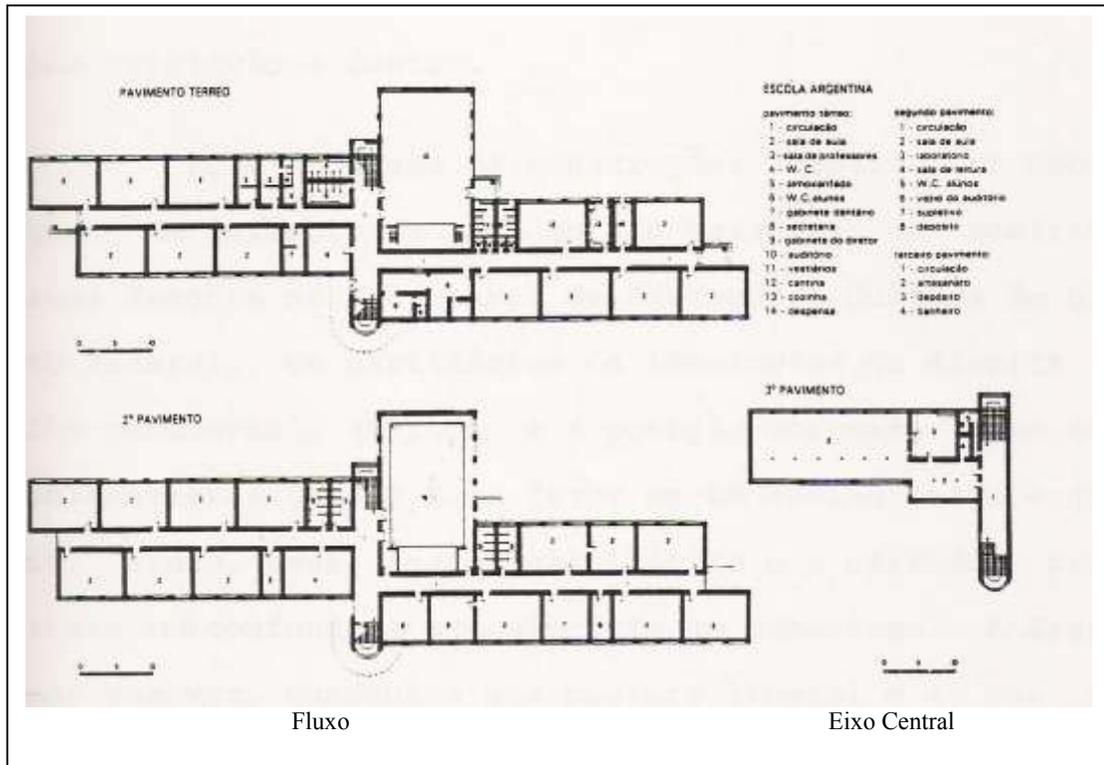
A volumetria dessas escolas (Tipo Mínimo e Nuclear), simples que fazia a valorização dos planos da fachada, a disciplina e a ordem de sua composição, a racionalidade geométrica das formas e o uso de retas que se encontram com o suave auxílio da curva, são citações sem dúvida pertencentes ao repertório da arquitetura moderna, atribuída às idéias de Le Corbusier, mas que estava diluída entre uma série de outras influências.

As escolas Tipo Platoon, organizadas com salas diferenciadas e com funções distintas, organizavam a frequência das classes de aulas em diferentes salas no decorrer do turno. Os alunos saem formando pelotões no pátio dirigiam-se posteriormente para a outra sala de aula, assim estabelecendo a relação com seu próprio nome, Platoon. A forma cilíndrica característica dessa tipologia, remete as “guaritas” de observação dos pelotões, ou a Proa de um navio. Inclui-se no mesmo modelo tipológico as escolas tipo Mínimo e Nuclear, apresentando uma simetria bilateral. No caso da Platoon, era ocultado numa falsa assimetria, resolvido a partir da planificação do programa, e esta planificação mostra a preocupação em uma distribuição equilibrada do fluxo e da caracterização de zonas com atividades específicas.

Um eixo central determina a organização do espaço hierárquico, composto por volumes dispostos por sua funcionalidade. Na escola Platoon de 25 classes, a grande extensão do corredor provocado pelo partido adotado, obrigou a criação de um volume central como artifício, cuja função exclusiva de recepção e distribuição facultou a própria ruptura do comprimento.



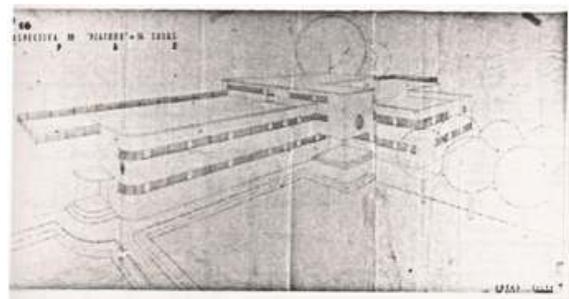
Il. 16, 17 e 18 – Fotos da Escola Municipal Argentina – na época da construção – 25/04/1935 - Fotos de Augusto Malta
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação / RJ



Il. 19: Escola Municipal Argentina – Tipo Platoon 25 classes - Planta baixa do pavimento térreo, 2º. Pavimento e 3º. Pavimento - S/data – Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/RJ

A Platoon 25 classes era comparada a um transatlântico – além de remeter a conhecida associação da arquitetura moderna às imagens náuticas, marcantes nos escritos de Le Corbusier – sugere os seus aspectos formais: o estilo *paquebot* é uma denominação francesa, usual nos anos 20 e 30, para edifícios modernos caracterizados por uma volumetria compacta e de linhas simples e dinâmicas, à semelhança de um navio veloz e compacto. Além disso, sugere também o impacto da grandiosidade deste edifício estranho transatlântico no ambiente urbano.

As escolas **Platoon** foram projetadas para atender a demanda populacional local e, por isso, temos, modelos de 12, 16 e 25 salas de aula: As do tipo **Platoon** com **12 classes** compõem-se de: 6 salas de classes fundamentais, 6 salas de classes especiais para



Il. 20: Perspectiva de Escola Tipo Platoon 16 Classes – Estudo Original
Fonte: Oliveira, Beatriz. A modernidade oficial; a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de Mestrado.

leitura e literatura, com biblioteca anexa, ciências sociais, ciências com respectivo “vivarium”, desenho e artes industriais, auditório, música, recreação e jogos. As do **tipo Platoon**, com **16 classes** organizam-se com: 12 salas de classes fundamentais, 4 salas de classes especiais para: ciências sociais, ciências, auditório, música, recreação e jogos.

E as do **tipo Platoon**, com 25 classes são estruturadas com: 12

salas de classes fundamentais, 12 salas de classes especiais para: biblioteca, ciências e ciências sociais, ciências com respectivo “vivarium”, desenho e artes industriais, auditório, música, recreação e jogos, ginásio, refeitório e anexos (copa, cozinha, serviços), almoxarifado

As edificações apresentam um aspecto unitário e coeso, no que colaborou enormemente a frontalidade que a posição linear e horizontal proporcionou. A exceção ficou por conta da Escola Parque em Copacabana, onde as imposições do programa aliadas a localização urbana (praça pública) e da própria maturidade de Enéas Silva, permitiram uma composição movimentada em volumes salientes e reentrantes num bom exemplo articulação espacial. Este projeto foi o último a ser desenvolvido para o Plano Diretor de Escolas idealizado por Anísio Teixeira.

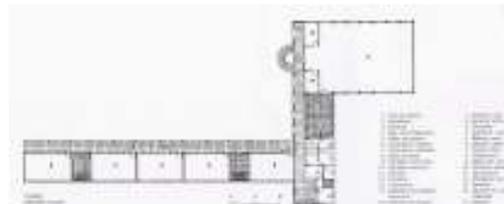
Neste período, uma única escola foi construída fora dos padrões estabelecidos pela Equipe de Enéas Silva, uma escola rural em Ricardo de Albuquerque. Essa escola fora projetada por Affonso Eduardo Reidy, que também era funcionário da Prefeitura do Distrito Federal. O programa da escola estabelecia que deveria ser desenvolvida em etapas tomando por base o “programa mínimo” fornecido pela Diretoria de Educação e, posteriormente seria ampliada conforme as necessidades da comunidade.

A Escola Primária Rural Coelho Neto, apresenta em sua organização espacial algumas diferenças em relação as escolas do Plano Diretor, a partir de dois eixos perpendiculares formando um **L**, são distribuídas em quatro partes distintas: parte administrativa, parte de assistência medica e dentaria, parte de ensino e esportiva, na época da



Il. 21.: Escola Tipo Platoon 16 Classes
Foto de Augusto Malta, 1934 – Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação.

construção fora Sua configura externa, isto é, em sua fachada apresenta similaridades as outras escolas, como janela em fita, bôsculas circulares, terraço-jardim e marquise sobre a entrada. As salas possuem suas janelas voltadas para à direção sul, as segurando uma boa iluminação e ventilação. A distribuição espacial das áreas dessa escola reflete a preocupação diferenciada que encontramos na obra de Reidy, de relacionar a interação do espaço interno e externo, expressando o melhor entendimento da obra moderna.



Il. 22.: Perspectiva por Affonso Eduardo Reidy da Escola Municipal Rural Coelho Neto

Il. 23.:Planta Baixa da Escola Municipal Rural Coelho Neto

Fonte: BONDUKI, Nabil. Affonso Eduardo Reidy. São Paulo: Blau Editora, 2000.

Essas escolas foram então implantadas num contexto de plena efervescência política como a da Revolução de 30, do Manifesto de 1932 e da eleição do primeiro prefeito da Cidade do Rio de Janeiro. A educação era vista como instrumento fundamental de mudança e de progresso social e a edificação considerada base física e preliminar para o programa pedagógico idealizado.

Para concretizar fisicamente este ideário, o arquiteto Enéas Tringueira Silva, Chefe da Divisão de Prédios e Aparentamentos Escolares, então projetou os cinco principais tipos de edificio, que “foram construídos com materiais tão modernos e econômicos quanto possíveis”¹²⁷. A proposta de Enéas assume parte do programa da arquitetura e do urbanismo moderno brasileiro.

Sobre a concepção das edificações escolares, Enéas Silva (1935:359-365) escreve diversos artigos na Revista da Diretoria de Engenharia do Distrito Federal, um deles bastante esclarecedor de sua concepção arquitetônica para as escolas:

Sendo a construção do prédio escolar pela sua própria especialização um problema de ordem mais pedagógica do que puramente construtiva, cabe ao arquiteto a tarefa de integrar completamente na concepção educativa social da organização escolar e pesquisar todas as exigências psicológicas e biológicas da criança, sua mentalidade, maneira de vi ver, de agir e de julgar as coisas; conseqüentemente de concretizar em arquitetura os princípios de segurança, salubridade, expansão, flexibilidade, convivência, aspecto arquitetônico e economia, características essenciais de eficiência de um prédio escolar.

¹²⁷ TEIXEIRA, op. cit., p. 241-245.

Quando projetamos o tipo Nuclear de 12 classes, construído a rua Ipanema, em Copacabana, pela quantia de 200:000\$000 (duzentos contos de reis), verificou-se a possibilidade real de ser resolvido facilmente o problema do teto escolar no Distrito Federal, a vista das vantagens econômicas e de rendimento desse tipo, atendidas todas as exigências do ensino primário em classes exclusivamente fundamentais. (...)

Todas as salas de classe tem a mesma orientação para sudeste e são dotadas de sistema capaz de garantir ampla ventilação natural e iluminadas no teor de 20 a 30 pé—velas de iluminação natural. As salas de Administração, auditório, ginásio e gabinetes médico e dentário, refeitórios e anexos, e instalações sanitárias são orientadas para o Norte, assim como as escadas em dois lances com patamar intermediário para cada pavimento que são fartamente iluminados em duas direções pelo menos. Estruturas de concreto armado, incluindo fundações paredes divisórias e externas de alvenaria, de tijolos alveolares para isolamento térmico e acústico; lajes de concreto armado para as sobrecargas previstas, inclusive a da cobertura impermeabiliza da pelo sistema membrana (two-play) com isolamento térmico conseguido por uma camada de 15cm, convenientemente preparada e revestida de grama fina formando a grande terrasse - jardim para exercícios físicos ao ar livre.

Os pisos pavimentados em xilolite ou parquet de madeiras apropriadas, exceto os compartimentos sanitários e varandas pavimentadas a cerâmica. As escadas revestidas de mármore com parapeitos de alvenaria e corrimãos de aço cromado em três alturas diferentes. Todas as esquadrias externas de ferro perfilado, tendo as janelas em caixilhos basculantes comandados por alavancas de metal e dispositivo de graduação, permitindo abertura das báculos em plano horizontal para completa ventilação; todas as portas externas de ferro, pantográficas de embutir, para perfeita circulação e ventilação nas galerias e hall; vidros brancos, foscos nas salas de aula para luz difusa nesses ambientes e liso em todas as demais; pintura interna a óleo ate 1,50m acima dos pisos e daí até as vergas a gesso e cola ásperas, ambas em tonalidades verde—claro para fácil acomodação visual; os quadros—negros em alturas e áreas adequadas, para cada sala de aula, com molduras brancas executadas em perfis apropriados para fixação de mapas e quadros murais e colheita de giz e instrumental necessário; instalações elétricas embutidas em tubos rígidos e plafonier metálicos com globos parabólicos opalinos justapostos nos tetos brancos, ásperos; 1.200 watts em cada sala de aula de 54 m² duas tomadas em cada sala para instalações de projeção; caixa com botão de chamada para o hall central e dispositivo automático de campainhas comandadas per relógio elétrico central com “box—control” para sinais.

As diversas salas de aula em perfeita conexão umas após outras, sem quaisquer compartimentos intercalados, permitem flexibilidade completa e adaptação fácil para possíveis modificações internas ; essa disposição permite ainda acréscimos em ambas as extremidades da grande bateria de salas de aula, mantendo para esses possíveis acréscimos na mesma orientação e iluminação unilateral.

O aspecto arquitetônico destas construções é puramente funcional. Não foi sequer objeto de conjecturas, qualquer estilo clássico ou regional. Ritmo plástico obtido mercê do próprio partido arquitetônico adotado em planta, as massas plenas singelamente coloridas em vermelho, alaranjado e verde claro e os vão de esquadria recortados de luz e sombra, branco e negro, se harmonizam, se completam, dando ao conjunto um aspecto atraente e sugestivo jovialidade característica da pequena escola. Inspirada nessa psicologia, e exclusivamente a ela referida, seria impróprio conceber solução incapaz de ser interpretada nesse pequeno mundo de idiosincrasias simples e sinceras que é mentalidade da criança. Concepção puramente baseada em eficiência e economia realizam de fato esses prédios, em toda a sua plenitude, as características para os quais foram projetados e construídos sem áreas mortas, sem espaço desperdiçado, sem compartimentos inúteis ou inutilizáveis, esquadrihados avaramente até o mínimo detalhe, apresentam, finalmente, esses prédios escolares um teor economia e conforto expresso na seguinte porcentagem de rendimento jamais atingido por instalações congêneres em todo o mundo: instrução: 68 a 72%. [SIC]¹²⁸

A nova arquitetura “adotada”, determinada como moderna internacional com os adjetivos que lhe identificam como racional e funcional – serviam perfeitamente para a proposta de Anísio Teixeira. Dessa forma, “chegamos às primeiras escolas projetadas dentro do vocabulário da arquitetura moderna internacional¹²⁹.” O projeto dessas escolas atraiu muitas críticas, principalmente dos defensores do neocolonial como José Mariano Filho¹³⁰, em meio ao intenso conflito político que antecede ao regime totalitário.

O nome das escolas inauguradas por Anísio Teixeira expressavam as idéias e sentimentos absorvidos no contexto das lutas políticas, desde os anos 20. Assim como o nacionalismo, o pan-americanismo assumiu uma projeção maior na década de 30. Ideologia nascida logo após a independência dos Estados Unidos, “A América para os americanos”, cresceu na contradição entre a idéia de uma América única, sob a hegemonia norte-americana e a idéia de uma América unificada na cultura latino-americana. Independentemente desta visão antagônica, a conjuntura mundial, na década de 30, fortaleceu a aproximação do Brasil com os países latino-americanos. E, particularmente, com os Estados Unidos, que propugnavam uma política de boa-vizinhança com os países da América Latina, como forma de oposição à Europa, dividida entre a Alemanha, a Itália e os países democráticos. A

¹²⁸ SILVA, Enéas Tringueira. Revista da Diretoria de Engenharia do Distrito Federal, ano 1935, v. II, p. 359-365.

¹²⁹ OLIVEIRA, Beatriz Santos de Oliveira. A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940). São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado em Arquitetura), USP, p. 150.

¹³⁰ MARIANO FILHO, José. À margem do problema da arquitetura nacional. Rio de Janeiro: Editora Artes Gráficas, 1943.

denominação de escolas públicas, com nome de países americanos, prática iniciada com Fernando de Azevedo, continuou na gestão de Anísio Teixeira.

Em 1935 Anísio Teixeira demitiu-se de suas funções na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, rompendo a continuidade dos planos e o esvaziamento do entusiasmo idealista daqueles envolvidos no processo. No final deste mesmo ano, a rede escola do Rio de Janeiro apresentava 25 novas escolas construídas conforme com o plano diretor da secretaria de Educação. Embora Anísio Teixeira informe em seu livro, sobre um saldo de 25 novos edifícios escolares em sua administração, o qual Enéas Silva afirma, ter sido de 28 novas escolas construídas, na Revista do Departamento de Engenharia do Distrito Federal em de maio 1935.

Junto com Anísio Teixeira Enéas Silva foi um dos idealizadores do Plano Diretor das Escolas do Antigo Distrito Federal. Enéas Trigueira Silva nasceu no estado do Rio de Janeiro em 06 de fevereiro de 1905, forma-se Engenheiro-arquiteto pela Escola Nacional de Belas Artes em 1931, no ano seguinte é contratado Prefeitura do Distrito Federal.

Inicialmente foi nomeado como responsável técnico pelo Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares – SPAE, da Secretaria Municipal de Educação. No cargo ele desenvolve o projeto para 28 escolas, orientados para “Saúde e Educação” entendidos como indispensáveis ao progresso e a modernização da vida carioca pelo Prefeito Pedro Ernesto.

Em seguida à demissão de Anísio Teixeira e deposição e prisão de Pedro Ernesto, Enéas Silva então participa de várias comissões técnicas, artísticas e administrativas como servidor público municipal.

A da presidência da administração de Estádios Municipais durante o governo de Mendes de Moraes e a do planejamento do estádio Municipal do Maracanã foram por exemplo, algumas dessas comissões, o que em parte reflete a visão cosmopolita de Enéas, interessado pelo proto-modernismo, como também pelas vanguardas, a um admirador de esportes.

Na gestão de Anísio Teixeira de 1931/1935, o arquiteto projetou as escolas tipo Platoon inspiradas pelas formas proto-modernistas, implantadas pelo SPAE, neste mesmo período também desenvolveu o projeto das “escolas-parque”. Eram escolas equipadas com teatro ginásio, salas especiais de laboratórios, de musica, artesanato, trabalhos manuais, biblioteca, amplo campo esportivo para a prática de exercícios físicos, com aparelhos de ginástica, parques infantis, entre outros.

Anísio Teixeira deixa fundamentado pedagogicamente estes estabelecimentos para a educação com vista a cidadania e a democracia, tentando ir um pouco

além da teoria de Fernando de Azevedo, também inovadora para seu tempo. Este último entendia que para o aprendizado da criança deveria ser feliz e atribuía ao espaço papel fundamental na concretização desse objetivo. Nessa tentativa Anísio foi um pouco além incluindo em sua proposta de educação social para a cidadania, embora tenha não ultrapassado os princípios inscritos na constituição de 1934.

A primeira e única escola-parque de Enéas foi inaugurada em Copacabana em 1936. Sua versão, completamente alterada, é hoje a escola Dom Aquino Correia, na praça Cardeal Arco Verde. Além do adensamento escolar, com a implantação da escola Alencastro Guimarães na área do antigo terreno, as instalações da escola-parque foram adaptadas para uma escola comum. O teatro público da escola, atual Gláucio Gil, passou a ter uso privado. Além das alterações realizadas, a estação do metrô Cardeal Arco-Verde passou a também a ocupar parte da área da escola, restringindo ainda mais a qualidade espacial do estabelecimento contida na proposição da época de sua implantação.

Para Enéas Silva as escolas-parque traduziram-se na solução técnica e econômica a ser adotar nesses edifícios, visando o atendimento em 2 turnos de crianças, a fim de que todas elas desenvolvessem atividades educativas sociais, culturais, esportivas, recreativas e físicas.

Enéas Silva projetou e inaugurou em 8 de janeiro de 1934 antes das escolas-parque, 13 das 25 escolas que projetou: Escola Honduras, Escola Paraguai, Escola General Trompowsky, Escola Paraná, Escola Santa Catarina, Escola México, Escola Secundaria Visconde de Mauá, Escola Nicarágua, entre outras inauguradas posteriormente.

Continuando seu trabalho na Secretaria Municipal de Educação, Enéas Silva se destacou como o vencedor do concurso para do Liceu de Artes e Ofício e a Escola Orsina da Fonseca, na década de 1950. Alguns de seus projetos foram publicados em revistas estrangeiras que discorriam sobre o tema Construção Escolar.

2.2.2. ESCOLAS DA DÉCADA DE 40

Embora a constituição de 1934 tivesse definido avanços significativos no desenvolvimento educacional incorporado-os aos planos de expansão da rede escolar da década precedente, o autoritarismo instalado no período do Estado Novo (1937-1945), rompeu com o ímpeto modernizador e idealista implementado por Anísio Teixeira.

Apesar desse embróglio, foi a partir dessa constituição que se criou o Ministério da Educação e Saúde (1937-1943) instaurando justamente pensamento renovador que sintetizou e afirmou a teoria estética da moderna arquitetura brasileira. A partir dessa premissa, a arquitetura moderna brasileira terá no edifício do MEC o marco para a elaboração de projetos de edificações públicas evidenciados em outros edifícios construídos posteriormente.

Um componente importante deste projeto educacional vai ser o cuidado com o corpo: pela Constituição de 1937, ao lado do ensino cívico, torna-se obrigatória a educação física em escolas primárias, secundárias e normais do país. No Rio de Janeiro, o projeto de Anísio Teixeira, já pensava na educação de forma holística, contemplando no programa das edificações escolares áreas para o desenvolvimento de atividades esportivas.

A idéia de modernidade esboçou-se, como uma contradição permanente. Contradição entre utopia, que gerou frutos novos e concretizou atitudes positivas face as necessidades de adequação à vida moderna, e transgressões, que resultam em avanços e recuos da sociedade que tentava deixar para trás costumes antigos sem abrir mão dos seus mais caros valores.

E isso, se reflete na arquitetura escolar dos anos 40, oscilando entre modelos gerados entre a inovação desenvolvimentista de Getúlio Vargas e o conservadorismo retrógrado, que tentava assimilar o novo com as roupas tradicionais.

A moderna linguagem da arquitetura esboçada para o Plano Diretor da Secretaria de Educação do Distrito Federal por Enéas Silva nos anos 30 manteve sua continuidade na construção dos prédios escolares, embora algumas edificações adotassem modificações retomando características arquitetônicas tradicionais como as do Neocolonial, combinadas a elementos modernos, como explica Yves Bruand:

Por volta de 1944-1945, não ocorreu nenhuma ruptura na evolução da arquitetura brasileira. Não podia ser de outra forma, pois as figuras de destaque permaneceram as mesmas: os jovens arquitetos que, nos anos

anteriores, começaram a se destacar, afirmaram-se integralmente, influenciando recém-egressos cujo talento aos poucos se impôs. (...) (...) Dentre as várias correntes da arquitetura contemporânea do Brasil, há uma que especifica ao país e que ao menos sob a mesma forma, dificilmente poderia ter surgido em algum outro lugar: a tentativa de conciliação entre arquitetura “moderna” [a elementos] e os da tradição local, representada pela arquitetura implantada pelos colonizadores portugueses e seus descendentes nos séculos XVI e XVII. Esse é um aspecto importante, contribuindo para realçar sua originalidade.¹³¹

Na administração do prefeito Henrique Dodsworth (1937-1945), o Coronel Jonas Correa, Secretário de Educação e Cultura e o diretor do Departamento de Aparelhamento Escolar, o arquiteto Raul Penna Firme, desenvolveram vários projetos significativos na expansão da rede escolar. Retomaram os ideais de Enéas Silva buscando avançar a modernização da política de escolarização. Neste período também foram construídas novas escolas quanto alteradas as coberturas planas com a colocação de telhados recobertos com telhas de barro em algumas das realizadas durante a reforma de Anísio Teixeira, segundo uma política de escolarização desmobilizante com um enfoque mais pragmático, com características tradicionais. Sobre a modificação das coberturas planas, Wladimir Alves de Souza, arquiteto que fez parte da equipe de Enéas Silva no SPAE, explicou sobre as origens dessa influência e suas conseqüências na arquitetura carioca, em entrevista a arquiteta Beatriz Oliveira:

O terraço foi influenciado por Le Corbusier, mas chegou-se a conclusão que não era prático para o clima úmido do Rio. A impermeabilização que se fazia no tempo, eram camadas de feltro e asfalto que subiam até o rodapé pela parede. O fato é que nunca funcionou, e colocou-se o telhado convencional por essa razão. Começava a pingar água. Isso em construções residenciais também. Havia luz excessiva e a arquitetura moderna era desconfortável, apesar dos ganhos incontestáveis que trouxe.¹³²

A década de 40 foi marcada pela da continuidade paulatina da arquitetura escolar, como também por realizações no âmbito urbano. Na cidade foram realizadas obras significativas como: a Avenida Presidente Vargas, a Avenida Brasil, a Urbanização da Esplanada do Castelo e a implantação do Aeroporto Santos Dumont. As novas construções escolares começaram a ser inauguradas em 1942, sem quaisquer transformações efetivas no aspecto formal, técnico, funcional, elas apenas refletiam uma determinada tentativa de dar continuidade à necessidade social de escolarização na cidade.

¹³¹ BRUAND, Yves. *Arquitetura Contemporânea no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991, p. 119

¹³² Ver: OLIVEIRA, op. cit., p. 240.

O contexto arquitetônico no qual as novas escolas se implantavam sua solução plástica refletia a harmonia do moderno embora com o olhar voltado para o passado.

A arquitetura neocolonial ficou então praticamente definida para as edificações escolares urbanas e, para as escolas rurais uma arquitetura “pitoresca”, com características residenciais, onde se misturavam elementos arquitetônicos sem quaisquer relações. Os autores dos projetos, muitas vezes não eram identificados, pois o Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolares do D. F., assumia a própria autoria como instituição. Mantiveram-se as denominações tipológicas utilizadas no Plano Diretor de Edificações Escolares de Anísio Teixeira, projetadas por e Enéas Silva, como por exemplo a Escola Tipo Nuclear, embora a relação do número de salas de aulas por escola e mesmo a concepção espacial tivesse sido alterada, tanto quando a divisão relativa à localização na área urbana quanto para a área rural da cidade. Na arquitetura escolar, esse reflexo é percebido a partir dos projetos das escolas que são inauguradas a partir de 1942.

Encontramos apenas duas escolas do modelo implantado por Anísio Teixeira. Todas as outras edificações receberam a nova caracterização das unidades escolares corresponderam então as seguintes tipologias: A escola rural - **Tipo Nuclear** com 5 salas de aula, pátio coberto, varanda, consultório médico, administração e cozinha; a **Nuclear** urbana com 8 salas de aula, salas para administração, secretaria, biblioteca, sala de professores, pátio coberto, varanda, consultório médico; e a **Nuclear** com 12 salas de aula, salas para administração, secretaria, biblioteca, sala de professores, ginásio coberto, varanda, consultório medico.



Il. 24; Projeto Original para Escola Tipo Urbana 8 Classes - 1941

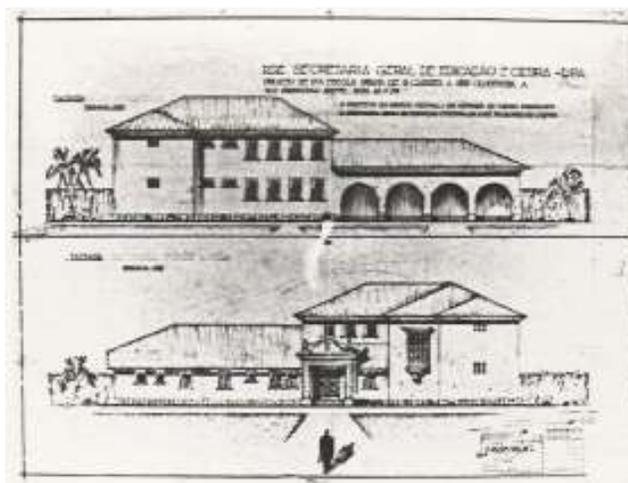
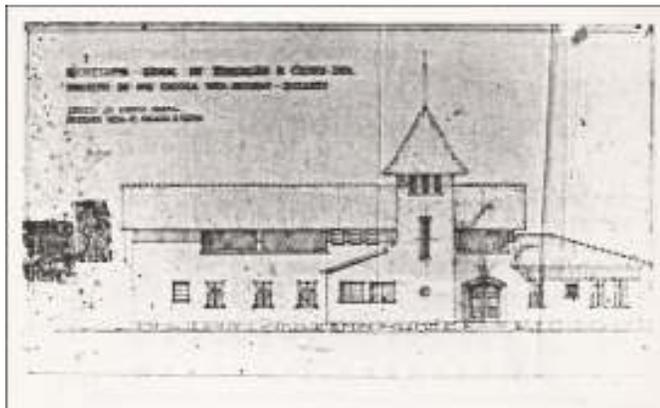
Fonte: Oliveira, Beatriz. A modernidade oficial; a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de Mestrado.

Il. 25: Escola Barão de Itacuruça – Escola Tipo Urbana 12 Classes

Fonte: Fotos Noemia Barradas, Julho./2005

Nas escolas Tipo Rural 5 classes, encontramos uma arquitetura pitoresca, onde sua organização espacial e divida com funções básicas e distribuídas como se fosse uma residência, sem maiores preocupações quanto a segmentação e funcionalidade.¹³³

A característica das escolas mostra uma modernidade tímida, mas incorpora materiais e elementos visuais modernos, por outro mantém uma lógica compositiva tradicional, explorando com muita economia os recursos técnicos disponíveis. Neste caso, é apontamos a Escola Urbana 8 classes e 12 classes, com uma configuração ambígua que pode se percebida a partir da composição da planta – setorização nítida (moderna), por outro lado - claro eixo de simetria central, ao longo do qual se articulam as divisões internas da edificação. Em relação a fachada, a composição mantém-se “clássica”, com a tradicional tripartição – recebendo marcação vertical ao centro, ladeado por dois blocos laterais, sua imagem e os elementos decorativos remetem ao Neocolonial.

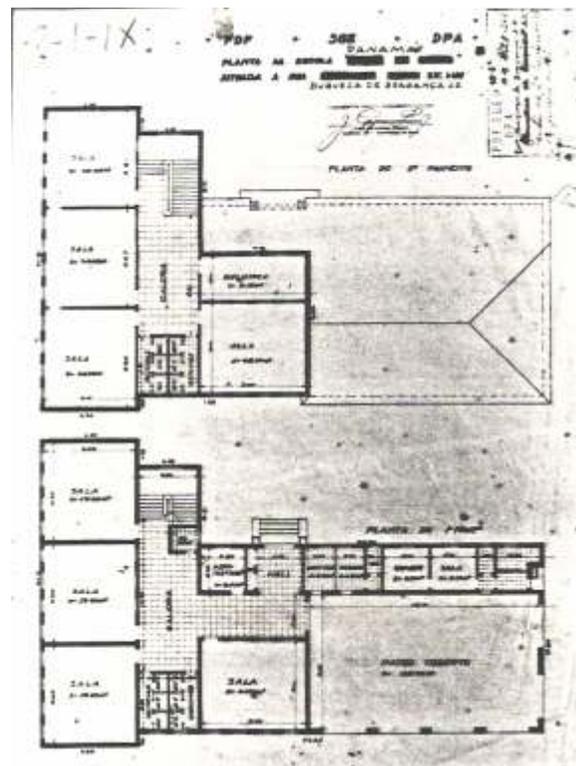


Il. 26: Fachada Escola Tipo Rural 5 Classes. S/data
 Il. 27: Fachadas de Escola Urbana 8 Classes – Fachadas. 1942
 Fonte: Oliveira, Beatriz. A modernidade oficial; a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de Mestrado.

¹³³ O acesso só foi possível a um pequeno esboço e, as escolas que foram construídas dentro dessa tipologia sofreram reformas e acréscimos perdendo completamente seu aspecto visual.

Havia uma diferença quanto a organização das escolas algumas Escolas Urbanas de 8 classes foram construídas dentro da perspectiva e identificação com a política modernizadora. É o caso da Escola Municipal Henrique Dodsworth, que incorpora em sua arquitetura uma linguagem contemporânea, através dos elementos tradicionais e modernos que encontramos tanto em sua feição estética como em sua distribuição espacial.

Desenvolvida em três pavimentos, que são distribuídos em volumes diferenciados. Sua distribuição em L, permite a setorização das funções que são desenvolvidas entre os três pavimentos. Um corredor central viabiliza a circulação horizontal e permite o acesso a circulação vertical. No pavimento térreo encontramos as funções administrativas, refeitório e pátio coberto, banheiros, além de gabinete dentário e residência do zelador. No 1º. 2º. Pavimentos as salas de aula e banheiros. Possui pouco espaço físico para atividades de recreação e educação física para



Il. 28: Foto da Escola Henrique Dodsworth – Escola Tipo Urbana 8 Classes

Fonte: Fotos Noemia Barradas, Julho./2005

Il. 29: Projeto de Escola Urbana 8 Classes – Planta baixa térreo e 1. pavimento.

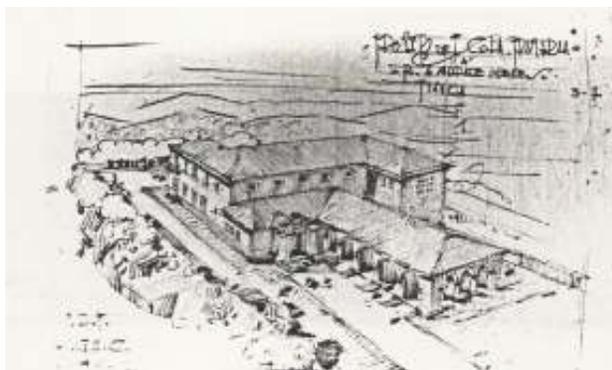
Fonte: Oliveira, Beatriz. A modernidade oficial; a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de Mestrado.

os alunos, porém, quando da época da construção pensava na utilização da praça e do Jardim de Aláh. Em sua fachada, encontramos na fachada principal adornos moldados e um portal neocolonial magnificamente projetado e executado, ladeado por arandelas que iluminam a entrada afunilada, criando um ambiente perspectivado para o interior. A concepção dessa fachada, remete a elementos das igrejas mineiras, que pode ser explicado, pela profunda fé católica de Penna Firme, que a projetou.

Alguns escolas que foram construídas na década de 40 não seguiram nenhuma diretriz do Departamento de Aparelhamento Escolar, além disso, ocorreu tanto a reforma quanto a ocupação de edificações públicas para uso escola.

Valendo-se dos princípios modernistas e, no campo pedagógico a preocupação do governo em valorizar a função socializadora da escola, os arquitetos da prefeitura desenvolvem projeto visando atender as necessidades de uma sociedade urbana-industrial que crescia no pós-guerra.

A arquitetura das edificações escolares da década de 40, exibia a postura ideológica dos arquitetos formados pela Escola de Belas Artes, que se mantiveram fora ou críticos, dos movimentos renovadores, opondo-se a vanguarda, mantendo-se fieis ao estilo beaux-arts, sobretudo e persistentemente o ecletismo como “estilo” eminentemente nacional



Il. 30: Perspectiva Escola Urbana 8 Classes
Fonte: Oliveira, Beatriz. A modernidade oficial; a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. São Paulo: USP, 1991. Dissertação de Mestrado.

Jose Mariano Filho defendia a arquitetura baseada em precedentes exclusivamente nacionais, criticando veementemente vários pontos relativos, à arquitetura moderna, em especial sua preocupação teórica com a economia, considerada como um defeito, o trecho do livro publicado em 1943:

Que razões especiais intervieram daquilo que se chama inexpressivamente “arquitetura moderna”, contra os estilos clássicos trabalhados pelos séculos? Razões de ordem exclusivamente econômica (...) Sob o pretexto irrisório, de que ela é mais barata, do que todas as outras, que lhe fazem concorrência, os jovens arquitetos, que por comodismo, abraçaram o estilo caixa d’água, procuraram por todos os meios, empurra-lo ao governo, argumentando que ele é o mais conveniente, o mais útil, o mais racional de

todos os estilos arquitetônicos, vivos, mortos, antigos e modernos. (...) Aos monumentos públicos de arte arquitetônica não se exige mais que sejam belos, nobres, harmoniosos, ou grandiosos. Deles, se exige unicamente que sejam econômicos. (...) O estilo caixa d'água, ou da miséria estilizada, só tem uma utilidade prática, e essa mesma, contra a nação e a favor dos sabidórios oportunistas.¹³⁴

Com a intensificação do processo de industrialização nos anos 40, especialmente nos grandes centros urbanos, o surgimento de fábricas, aumento de fluxo migratório e o acelerado crescimento populacional provocaria uma expansão desordenada na cidade. Grande parte da população de baixa renda do Rio de Janeiro desloca-se para o subúrbio em busca de terrenos menos valorizados para morar, incrementando sobremaneira os problemas de deslocamento. A prefeitura então intensifica nas décadas de 1940 e 1950 o programa explicitamente repressivo da erradicação de favelas construindo diversos conjuntos habitacionais em diferentes escalas e tipologias, fora do núcleo central da cidade, nos limites do município. O Conjunto Prefeito Mendes de Moraes, em Benfica, cuja construção teve início ainda nos anos 40, foi o símbolo deste período.

Neste período o arquiteto de maior destaque no corpo técnico do SPAE/DPAE – Departamento de Prédios e de Aparelhamentos Escolares da Prefeitura do Distrito Federal é Raul Penna Firme, contemporâneo a Enéas Silva, nasceu em 29 de maio de 1900 no Rio de Janeiro formando-se em Engenheiro-Arquiteto com a “Grande Medalha de Ouro” na Escola de Belas Artes em 1924. Em 1925 foi aprovado para o concurso de fachadista promovido pela Prefeitura do Distrito Federal, onde ocupou a função de arquiteto até se aposentar em 1960.

Raul Penna Firme foi diretor do SPAE/DPAE – Departamento de Prédios e de Aparelhamentos Escolares no período de 1935 a 1945 e, participa na década de 20 do concurso para o projeto da Escola Normal, atual Instituto Superior de Educação, com uma proposta Neoclássica, por considerar o estilo clássico adequado para prédios de função pública.

Na década de 30 ele leciona na Escola de Belas Artes de onde se afastou por determinação de leis vigentes no período que não permitiam a uma mesma pessoa ocupar concomitantemente dois cargos públicos. Retorna ao meio acadêmico em 1946 como professor do curso de extensão em urbanismo agora já na Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹³⁴ MARIANO FILHO, op. cit., p. 16.

Desde o início de sua carreira compartilhava dos ideais do Marechal José Pessoa em busca de um projeto urbanístico e arquitetônico para a reforma da Escola de Realengo. Anos depois, em 1932, foi designado arquiteto chefe da comissão para o projeto de construção da Academia das Agulhas Negras em Resende, cuja construção só foi iniciada em 1937 e concluída em 1942.

Na biografia sobre o Marechal José Pessoa é relatada a relação entre o Marechal e o arquiteto Raul Penna Firme por Hiram Câmara da seguinte forma:

(...) tanto na experiência de Comando em realengo, quanto na construção da Academia Militar e em Brasília, não se pode deixar de destacar a fidelidade de Raul Penna Firme, que esteve com ele em todas as fases positivas e negativas da construção da AMAN e da criação da Nova capital. Penna Firme era um arquiteto muito competente, muito correto, com grande desprendimento. (...) Penna Firme foi um grande conselheiro no plano-Piloto da Nova capital (...) Jose Pessoa era fiel aos valores que acreditava. Raul Penna firme acompanhou-o até o fim da vida. Um exemplo de integração do civil e do militar. Ele foi um arquiteto civil que se imbuíu do ideal do Marechal José Pessoa, como um ideal de nação.¹³⁵

As atividades de Raul Penna Firme no campo da arquitetura eram intensas abrangentes realizadas como funcionário público além de muitos outros projetos particulares, dos quais podemos destacar: Hospital Infantil Barata Ribeiro, Clube Ginástico Português – em parceria com Enéas Silva - Clube de Regatas do Flamengo, Liceu Literário Português, Escola Barão de Itacuruça, Jardim de Infância Campos Sales.

Em 1955 foi nomeado como relator da subcomissão para a fixação de critérios e normas técnicas comparativas dos locais e seleção do sitio para transferência e implantação da nova capital do Brasil. Com seu voto a comissão decidiu-se pelo Sítio Castanho, onde atualmente esta assentada Brasília¹³⁶.

Penna Firme, também participa da comissão de planejamento e mudança da nova capital, e das reuniões preparatórias para lançamento do edital do concurso para o Plano Piloto¹³⁷. Foi membro da subcomissão de planejamento Urbanístico, como relatou¹³⁸ o Marechal José Pessoa, onde juntamente com José Reis e Roberto Lacombe, esboçou para a

¹³⁵ CÂMARA – 1985, p.128.

¹³⁶ SILVA, op. cit., 1971, p.73

¹³⁷ ALBUQUERQUE, JPC. Nova Metrópole do Brasil (Relatório Geral de sua Localização). Rio de Janeiro: Ed. SMG-Imprensa do Exército, 1958, p.93

¹³⁸ Op. cit., p. 102.

capital, então denominada Vera Cruz, seu original Plano Piloto, da qual muitos elementos foram evidentemente aproveitados por Lúcio Costa para o plano implantado em 1957. Raul Penna Firme faleceu em 1974.

2.2.3. ESCOLAS DA DÉCADA DE 50

O Brasil da década de 50 se desenvolveu com as marcas da queda do Estado Novo e pelos planos desenvolvimentistas e a esperança de que, através deles, o país superaria o atraso econômico e social. No plano federal a política se consolida e se expande com a gestão de Juscelino Kubistchek, cujo como símbolo é a mudança da capital para o interior do país com a construção de Brasília.

As escolas construídas nessa década do século XX, durante um regime político democrático, que se instalou com o fim do regime autoritário do Estado Novo e com a promulgação da constituição de 1946, muito avançou em relação a forma e a função em comparação as duas décadas anteriores. Valendo-se dos princípios modernistas e, no campo pedagógico, da preocupação do governo em valorizar a função socializadora da escola, os arquitetos desse período desenvolvem projetos visando atender as necessidades de uma sociedade urbana-industrial que crescia pós-guerra.

A arquitetura adquire, com isso, o papel fundamental no desenvolvimento institucional do país e inovador para história da arquitetura escolar carioca, através dos edifícios realizados no Distrito Federal entre 1952 e 1957.

A arquitetura moderna com essas escolas adquire abrangência até então desconhecida. Novos e importantes rumos foram estabelecidos às edificações escolares, incorporando princípios e diretrizes em sintonia com propostas educacionais já implantadas na década de 30 e também com posturas mais avançadas – ressaltando novas características ao edifício escolar, projetado segundo os princípios da arquitetura moderna.

Eram discutidas propostas para uma nova escola. Tomando-se parâmetro os modelos pedagógicos e experiências européias, e, retomando alguns conceitos já introduzidos nas escolas de 1932: a criança como referencial central de todas as reflexões e a educação entendida de forma mais abrangente, com a incorporação das atividades complementares à educação formal, como às físicas e o bem estar corporal, aspectos fundamentais para a formação do indivíduo.

Tais conceitos geram uma correspondência em termos espaciais. O espaço escolar foi enriquecido com a adequação do edifício a escala da criança, iluminados e ventilados adequadamente e integrados a natureza.

As edificações escolares são construídas com estrutura em concreto armado independente, tendo muitas vezes o pavimento disposto sobre pilotis, ampliando os espaços no térreo. Nas fachadas são utilizados grandes painéis em azulejos e *brise-soleil*, e pilares/pilotis aparentes. Assim, reiterando a década de 30 e 40 prosseguiram os arquitetos a reflexão sobre a articulação clara e racional e a relação de continuidade entre exterior e interior agora então alcançada.

Esse quadro no processo escolar realizava-se durante a intensificação do processo de industrialização e o deslocamento populacional para o subúrbio, fatores definidores dos anos 50. Foram construídas 104 novas escolas, dentre as quais encontramos exemplares significativos que materializam e articulam a simbiose entre arquitetura e educação.



Il. 31: Vista Escola Municipal Guatemala

Localizada em frente a uma praça no bairro de Fátima.

Il. 32: Vista da fachada Escola Municipal Edmundo Bittencourt

Fonte: Fotos Noemia Barradas, Julho/2005.

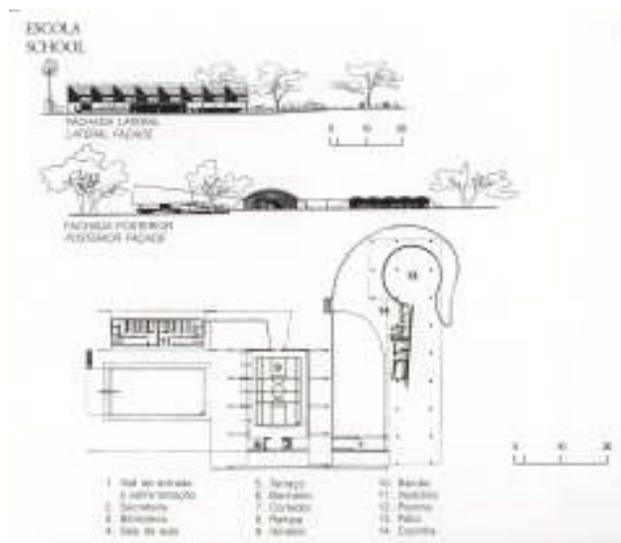
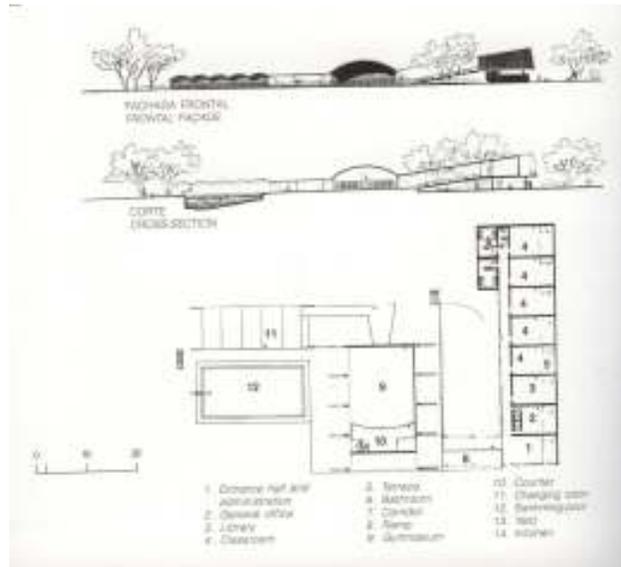
Il. 33: Foto da época da construção do Conjunto Habitacional Prefeito Mendes de Moraes - Vista da Escola Municipal Edmundo Bittencourt e um dos blocos de habitação ao fundo.

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

Nas escolas da década de 50, integração da edificação escolar com a cidade é muito mais próxima em exemplos distintos, enfatizando a busca dos arquitetos e dos educadores de incorporar a escola à malha urbana, como um importante equipamento urbano.

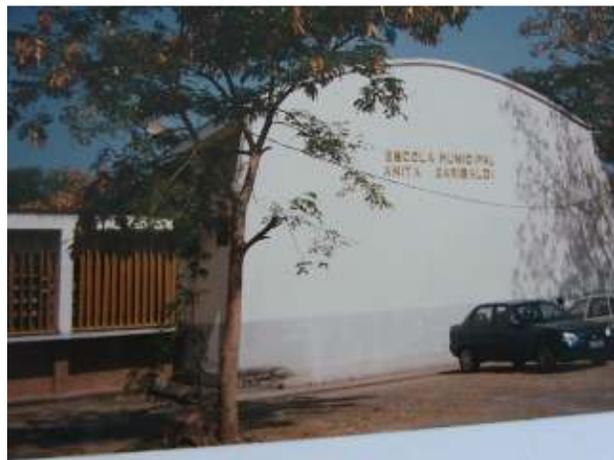
Nesta realidade a Escola Municipal Edmundo Bittencourt, inserida no Conjunto Habitacional Prefeito Mendes de Moraes é um grande exemplo. Tanto sua idealização quanto o início de sua construção são do final da década de 40, dentro de um conjunto, uma unidade habitacional, relacionando-se com todo seu entorno, esteticamente, funcionalmente e visualmente. O programa da edificação “ultrapassa” o que imaginava.

A integração e o desenvolvimento de atividades, quer no parque aquático e os demais equipamentos da unidade transformam-se em uma pequena cidade, no qual é possível freqüentar a escola, o posto de saúde, as aulas de natação em contato com a família. Sua distribuição funcional desenvolve-se em dois pavimentos. No térreo situam-se os compartimentos de serviço e áreas de convívio comum, além do parque aquático e, no 1º pavimento as salas de aula com varanda e grandes janelas, biblioteca, hall de entrada e administração. O rompimento com



Il. 34 : Escola Municipal Edmundo Bittencourt
Projeto – plantas baixas e fachadas
Localiza-se dentro do Conjunto Prefeito Mendes de Moraes.
Fonte: BONDUKI, Nabil. Affonso Eduardo Reidy.
São Paulo: Blau Editora, 2000.

a forma e o uso de materiais é outro fator importante, materiais originais como elementos vazados de cerâmica(cobogós), os brises, painéis artísticos são utilizados de forma lúdica e inovadora. Esta escola rompe decisivamente com as tipologias precedentes, embora a partir dela não se tenha prosseguido com a experiência, então adotadas por Affonso Eduardo Reidy. Em outras escolas, como Escola Municipal Anita Garibaldi, Escola Municipal Grécia, Escola Municipal Guatemala projetadas por Rosthan de Farias e as Escola Municipal Orsina da Fonseca e Escola Municipal Tamandaré de Enéas Silva, encontramos a busca por um espaço mais integrador e lúdico, onde o aluno partilhasse o desenvolvimento de suas potencialidades. Estas escolas, localizadas em centros de bairro, em grandes terrenos (com exceção da Escola Municipal Guatemala – localizada em frente a uma praça em um bairro do centro da cidade) e sua organização espacial pautada em um programa arquitetônico amplo que visa atender um público diversificado de uma sociedade pós-guerra.



Il. 35: Fachada da Escola Municipal Edmundo Bittencourt
Fonte: Fotos Noemia Barradas, julho/2005

Il. 36: Fachada da Escola Municipal Anita Garibaldi

Il.: 37: Fachada da Escola Municipal Grécia

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/RJ
S/ data



Il.: 38: Fachada Principal – Desenho original

Essa fachada corresponde a um tipo de escola que deveria ser utilizado como modelo, porém apenas 2 escolas seguiram este padrão [corresponderia a uma Escola urbana 12 classes] – Escola Municipal Grécia e Escola Municipal Anita Garibaldi -

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação

Os principais arquitetos desse momento, que desenvolveram importantes projetos para cidade foram Affonso Eduardo Reidy e Rosthan de Farias. Estes influenciados pelos princípios modernistas da Carta de Atenas, inovaram as construções escolares, incluindo a utilização de elementos próprios do vocabulário arquitetônico da época, como painel de azulejos, cobogós cerâmicos, tijolo de vidro e pilotis, integrando o edifício a natureza, criando um ambiente agradável – um núcleo de atividades que reúne o educando à natureza. A educação e o lazer se aliam na harmonia necessária ao aprendizado e ao bom desempenho das atividades diárias.

Affonso Eduardo Reidy nasceu a 06 de outubro de 1909 em Paris e se forma Engenheiro Arquiteto em 1930 pela Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro destacando-se como profissional da nova arquitetura a ser seguida no Brasil.

Participa em 1929 da equipe do urbanista Alfredo Agache, responsável pela elaboração do Plano Diretor da Cidade do Rio de Janeiro iniciando, ainda como estagiário sua carreira de urbanista. Pertenceu durante sua vida profissional dos quadros da Prefeitura do Rio de Janeiro, nomeado em 1932 Arquiteto Chefe. Associa-se como membro do Instituto dos Arquitetos do Brasil em 1930 no qual foi eleito vice-presidente em 1944 e reeleito em 1945.

Durante sua formação presenciou o constante desafio de integrar as idéias de Le Corbusier com as práticas arquitetônicas e urbanísticas no Brasil. Enquanto acadêmico, teve seu aprendizado voltado para a gramática dos estilos franceses, à solução de templos egípcios, gregos, romanos e palácios renascentistas.

Influenciado e crente na nova arquitetura de Le Corbusier, ele passa a refletir e a encaminhar toda a sua produção arquitetônica para a busca da integração e interpretação

do espaço aliada a estrutura. Esse processo de conscientização e amadurecimento inicia-se justamente em 1952 como mais tarde ele próprio explica:

(...) a arquitetura no Brasil teve nestes últimos 15 anos um desenvolvimento inesperado e sem precedentes. A semente que aqui deixou o mais genial dos arquitetos contemporâneos, o grande mestre Le Corbusier, encontrou neste país, terreno fértil e propício a rápida germinação e desdobramento de uma arquitetura com características próprias e definidas que se colocou na vanguarda do movimento moderno contemporâneo internacional (...) ¹³⁹

E essa arquitetura com características próprias e definidas na visão de Reidy exibe além do vigor a elegância, abrindo-se ao convívio social, destinado ao descobrimento de um mundo novo. Lutou com nobreza por soluções mais dignas, estéticas e avançadas para habitações coletivas de trabalhadores.

Acreditava na socialização da arquitetura para a construção de um mundo qualitativamente e igualmente melhor. O que pode ser comprovado após o acordo entre o Brasil e Paraguai quando Reidy “espontaneamente se compromete a doar à Nação vizinha um colégio experimental secundário no melhor padrão que pudesse oferecer a arquitetura e a pedagogia brasileira”, conforme declarou ao Itinerário de Artes Plásticas – César de Mello Cunha¹⁴⁰. Evidenciando em seus projetos sua preocupação com o “morar bem” no amplo sentido da expressão da qual participam as escolas respeitando os princípios de higiene, iluminação, acústica sua integração com o verde com pátios internos participes da própria estrutura global, com sua localização visando a locomoção, lazer, entre outros fatores, sobretudo o estético.

Creditava na escola, o símbolo do progresso, o espaço capaz de oferecer esperança para que a nova geração pudesse usufruir no futuro de um lugar melhor na sociedade.

Participou entre os anos de 1954 e 1955 do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Brasil no qual exerceu por dois anos funções didáticas.

¹³⁹ SOLAR GRANDJEAN DE MONTGNY. Affonso Eduardo Reidy – Catálogo. Rio de Janeiro: PUC, 1985.

¹⁴⁰ MAURÍCIO, Jayme. Itinerário de Artes Plásticas in Correio da Manhã 21/05/1959

Em sua trajetória profissional, teve como colaboradora a engenheira Carmem Portinho, que junto a ele realizou uma série de intervenções para melhoria da qualidade de vida da cidade, como declarou também Geral do Ferraz sobre seu perfil:

Affonso Eduardo Reidy (1909-1964) é de fato, por circunstâncias especiais que cruzam sobre a sua formação, e posteriormente, sobre sua carreira, um dos arquitetos brasileiros predispostos ao enquadramento urbanístico da arquitetura e, por outro lado, devotado à função social da arquitetura e urbanismo (...).¹⁴¹

Em seus trinta e quatro anos de atuação profissional projetou: Escola Brasil Paraguai, Escola Coelho Neto, Escola Edmundo Bittencourt, Sede da prefeitura do Distrito Federal – anteprojeto, Palácio da Prefeitura do Distrito Federal, MEC – anteprojeto, Universidade do Brasil – anteprojeto, Conjunto Residencial Prefeito Mendes de Moraes, Conjunto Residencial Marques de São Vicente, o MAM, Urbanização do Aterro do Flamengo e o Viaduto Paulo Bittencourt.

Rosthan de Farias nasceu em 12 de julho de 1909, em São Cristóvão, Rio de Janeiro, na casa onde residira o Marechal Floriano. Órfão de pai aos três anos de idade, passou parte da infância junto a mãe e o irmão nas dependências da Escola de Menores Abandonados, que havia sido dirigida por seu pai.

Interessou-se pela literatura e pelas artes ainda no ginásial, no Colégio Pedro II, onde também consolidou sua vocação para a arquitetura (e engenharia).

Concluído o ensino ginásial, Rosthan entrou para a Escola Nacional de Belas Artes, diplomou-se Engenheiro-Arquiteto em 1934, na última turma a receber esse título pois, a partir de então as carreiras foram separadas originando o curso de Engenharia na Escola Nacional de Engenharia, e o de Arquitetura, na Escola Nacional de Arquitetura.

Durante o curso de arquitetura, Rosthan estagiou no Escritório Técnico da Cidade Universitária - ETU, chefiado por Luiz Hildebrando Barbosa, quando do projeto do início da construção do Campus Ilha do Fundão. Nos últimos anos do curso trabalhou com os engenheiros Aloísio de Araújo e J. H. Leal Ferreira, dos quais recebeu conhecimentos técnicos e científicos de inestimável valia.

Com a extinção desse escritório, Rosthan foi trabalhar na CASA - Cia.

¹⁴¹ FERRAZ, op. cit. p. 36.

Auxiliar de Serviços de Administração. Nessa empresa encontrou colegas como Marcelo Roberto e Rafael Galvão, e participou da elaboração, já como engenheiro –arquiteto dos planos de urbanização e das construções feitas na administração Henrique Dodsworth. Entre outras obras entregues aquela empresa estavam a construção da Av. Presidente Vargas e a reforma do Palácio das Festas, a fim de servir de sede à Secretaria de finanças. Em 1949 ingressou no setor técnico do Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolar (DPAE, antigo SPAE), na gestão do prefeito General Mendes de Moraes, e ali permanecendo até o final de sua existência.

Nesse departamento Rosthan encontrou colegas de elevada expressão tanto por seus conhecimentos de engenharia e arquitetura, quanto pelo valor artístico de seu trabalho, como A. E. Reidy, Enéas Silva, Benjamim de Carvalho, mas também, Francisco Bolonha e Waldir Costa.

Em sua carreira de engenheiro-arquiteto exerceu funções de intensas atividades. Entre seus trabalhos encontram-se 54 projetos de novas escolas primárias, 45 relativos a reforma e ampliação de estabelecimentos de ensino, além dos para a construção de hospitais, jardins de infância, teatros, ambulatórios e postos de saúde. Além disso, foi chefe do Serviço de Equipamentos Escolares, participou de 24 Comissões de Fiscalização de Obras, nas quais empenhou-se para atender as justas reivindicações de diretores, professores e alunos, no sentido de promover tanto a reforma de prédios escolares quando o conserto das móveis e de instalações.

Nos projetos que elaborava, visava sempre em obter as melhores soluções para os problemas de ventilação e iluminação, a fim de proporcionar aos alunos um ambiente alegre, favorável às crianças que neles permaneciam sentados por longos períodos em pequenos recintos atentos às lições de seus professores, guiados pelos princípios modernistas da carta de Atenas¹⁴².

A arquitetura escolar para Rosthan de Farias representava sua própria história; explica o professor Sul Brasil:

(...) a escola é percebida como uma constante em sua vida: escola é hoje a casa onde ele nasceu, na escola passou seus primeiros anos de vida, para a escola trabalhou como arquiteto, para as escolas dedicou

¹⁴² Ver: XAVIER, BRITTO e NOBRE. *Arquitetura Moderna no Rio de Janeiro*. São Paulo: PINI: Fundação Vilanova Artigas: Rio de Janeiro: RIOARTE, 1991.

grande numero de seus trabalhos, a uma escola seu nome se ligou por uma homenagem póstuma.¹⁴³

Pois, a 11 de novembro de 1969, no dia dos arquitetos, após sessenta anos, nos legando as seguintes obras: Jardim de Infância da Escola Estados Unidos, Escola Suíça, Escola Brant Horta, Escola Honduras, Escola Anita Garibaldi, Parque Recreativo Escolar na Praia do Russel.

Essa equipe de profissionais foi a inserida em um projeto de reforma educacional, que pretendia ser exemplo para todo o país. As escolas foram construídas no antigo Distrito Federal no final dos anos 20 e nos anos 30, foram de grande importância para a formação da rede pública escolar do Rio de Janeiro, eram concebidas como modelos a serem seguidos por todas as administrações públicas brasileiras e daí sua relevância para nosso estudo que quer refletir sobre o pensamento sócio-político-econômico e sua influência enquanto expressão plástica e organizacional das escolas.

¹⁴³ RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. O Prédio Escolar como Expressão de Projeto Educacional na Cidade do Rio de Janeiro(1930-1990). Rio de Janeiro: FE/UFRJ. (Tese de Doutorado), 1997.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levantar e examinar a produção arquitetônica escolar carioca implicou em efetivar uma leitura com base nos registros diferenciados encontrados no decorrer da pesquisa. Desta forma, trilhar através das edificações que foram construídas pelo poder público e o processo de introdução dos modelos europeus denominados “racionalista” foi essencial. Considerando-se “que os acontecimentos históricos são sempre atemporais e descontínuos até serem entrelaçados em história”.¹⁴⁴

Tanto no Rio de Janeiro, como em todo Brasil, a questão das edificações escolares, não havia sido antes objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas como no período Moderno.

Os estudos da arquitetura moderna brasileira, embora citem com frequência as edificações escolares construídas no Rio de Janeiro nas décadas de 1930, 1940 e 1950, pouco revelam as razões de sua referência como um projeto modernizador tanto a nível arquitetônico quanto pedagógico.

O entrelaçamento entre as diversas memórias abriu um campo de interseções de vários caminhos que formam uma rede de relações e encontros culturais, sociais, políticas que interagem dinamicamente favorecendo o enriquecimento e a formação de expressões das concepções modernas em arquitetura materializadas no Brasil.

A formação da arquitetura moderna brasileira se deu, portanto através da soma de diversas contribuições que, a princípio, tem no ideal comum de mudança e atualização frente à percepção de um desajuste, quanto nas manifestações ecléticas e acadêmicas, como nos métodos arcaicos de ensino. A necessidade de ruptura e abertura para novos caminhos são esboçados inicialmente de forma dispersa e começam a estrutura-se a partir do intercâmbio de experiências, concepções e iniciativas que acabaram por formar a rede de relações e encontros acima mencionada.

A política educacional vem de encontro a este intercambio, sofreu os efeitos de uma efervescência econômica, social e política que perpassou a sociedade como um todo. A Educação tinha como objetivo maior democratização da sociedade brasileira inserida num projeto nacional. Após a revolução de 30, essa visão é radicalizada, com o apoio de diversos setores do Governo Vargas. A questão nacional assumiu grandes proporções, na medida em

¹⁴⁴ PORTER, Dale. The emergence of the past. In LOWENTHAL, David. The past is a foreign country. Cambridge: Cambridge Press, 1993, p. 119.

que todas as forças políticas, mesmo partindo de premissas e objetivos distintos defendiam o nacionalismo para a resolução dos problemas brasileiros.

No entanto, tomadas como espaço social privilegiado para o levantamento de discursos de memória, envolvidos no processo de implantação de uma nova concepção arquitetônica, a edificação escolar e o seu percurso traz a tona registros capazes de esclarecer os caminhos que levam à formação da arquitetura brasileira e o sentido que elas adquirem no quadro da cultura brasileira.

O ânimo nacionalista, que vai marca a arquitetura moderna era, um dos aliados dos intelectuais, muito embora, marcado por contradições: havia uma vontade nacional de progredir e romper com o passado europeu, voltando-se para as raízes coloniais brasileiras, num processo de revalorizar as tradições históricas.

Com base nos elementos estudados relativos as escolas cariocas construídas entre 1930 e 1960, podemos identificar aspectos pedagógicos e arquitetônicos, que caracterizaram as discussões e que nos permitem estabelecer aproximações entre os “modelos” das escolas adotados nesses períodos:

- Proposta de uma educação integral para a escola pública: esta proposta é anunciada por Anísio Teixeira e acolhida pela equipe de arquitetos da Prefeitura. No relatório de 1935 ele descreve o “modelo” de escola que comportaria esse sistema: escolas nucleares e parques escolares. Essa proposta concretizou-se na escola Municipal Edmundo Bittencourt – no Conjunto Prefeito Mendes de Moraes, em 1952. O espaço projetado e materializado permite ao aluno uma educação integral e de qualidade, a partir da concepção estruturada na relação entre as diferentes atividades encontradas no complexo.
- Opção por uma arquitetura moderna para as edificações escolares: nesse sentido Anísio Teixeira, possuía um empenho em prover a escola de um espaço especificamente planejado para educar. Em suas administrações, as escolas foram projetadas por arquitetos, com base nos princípios da racionalidade e funcionalidade, próprios da arquitetura moderna, que determinam numa primeira fase a concepção de programas arquitetônicos distintos (Tipo Mínimo, Nuclear, Platoon de 12, 16 e 25 classes e Escola Parque), de acordo com a localização e as necessidades de cada escola. Esses programas buscavam dar conta de uma melhor organização do espaço para atender as exigências das modernas conquistas pedagógicas e dos novos hábitos de higiene, tudo isso aliado à economia das construções escolares.
- A escola desempenhando um papel social no ambiente da cidade: com essas conquistas pedagógicas e arquitetônicas, a escola passa a incorporar novos ambientes a seus

programas, como os anfiteatros, a biblioteca, o refeitório, os jardins e as “áreas livres” e, no caso do Rio de Janeiro, isso promoveu uma reapropriação de espaços de sociabilidade crescente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurraram para os morros ou a periferia da cidade.

Cabe reconhecer que, no Brasil, a arquitetura com sua visibilidade e materialidade colocou em cena um processo de modernização que estava inserido na dinâmica da história contemporânea, materializando os ideais manifestados pela Escola Nova, a Carta de Atenas e outros Manifestos que clamavam por mudanças e transformações de ordem social.

Além disso, a materialização desses ideais, permitiram uma visão menos elitizada, a arquitetura não era só construção, a arquitetura é vista como importante elemento de integração social, e reflete os anseios da sociedade. Esse contexto político-econômico social permite a incorporação de profissionais a equipe técnica da Prefeitura, que passa a ver Cidade dentro de uma perspectiva mais intimista. Outrora, tanto os projetos para as edificações, quanto os projetos e planejamento da cidade eram vistos e pensados por técnicos que não tinha a vivência efetiva com a cidade. Talvez, esse tenha sido o momento precursor e único, não só no Rio de Janeiro, mas em outras cidades e estados para perceber as necessidades da sociedade que se expandia e da cidade que estava em pleno crescimento.

A edificação escolar é um equipamento de suma importância para a sociedade, para o desenvolvimento e transferência do conhecimento. Percorrendo a trilha da construção e materialização dos ideais almejados nas décadas estudadas, passo a compreender melhor a ocupação do espaço físico da cidade, e identificar a relação e a representação social que da escola na cidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABREU, Mauricio de Almeida. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPLAN RIO/ZAHAR, 1988.
- AGACHE, Alfred H. D. **Cidade do Rio de Janeiro, remodelação, extensão e embelezamento, (Plano Agache)**, Rio de Janeiro, Foyer Bresilien, 1930.
- AMARAL, Aracy. **Arquitetura neocolonial: América Latina, Caribe, Estados Unidos**. São Paulo: Memorial, Fundu de Cultura Econômica, 1994.
- ANDRADE, Antonio Luiz Dias de. **Um estado completo que jamais poderá ter existido**. 1993. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANELLI, Renato et ali. **Rino Levi : arquitetura e cidade**. São Paulo: Romano Guerra Editora, 2001.
- ARANHA, Profª. Beatriz. **Anotações de aula**. Campinas: PUCCAMP, 1999.
- ARANTES, Antonio Augusto (org.). **Revista do Patrimônio**, nº. 24. Rio de Janeiro: SPHAN/Minc, 1996.
- ARTIGAS, Vilanova. **Caminhos da arquitetura**. São Paulo: Cosac&Naify, 2004.
- AZEVEDO, Fernando et ali. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, nº. 150, 1984.
- _____. Architectura Colonial I. in **Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 abril de 1926
- BENEVOLO, Leonardo. **História da Arquitetura Moderna**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- BONDUKI, Nabil. **Affonso Eduardo Reidy**. São Paulo: Blau Editora, 2000.
- BOMENY, Helena. **Guardiões da razão: modernistas mineiros**. Rio de Janeiro: editora UFRJ: Tempo Brasileiro, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Antônio Leite. A arquitetura entre o renascimento do moderno e a luta da modernidade. Este artigo faz parte da pesquisa **“Hermenêutica e arquitetura”** desenvolvida através de bolsa do CNPq e com o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. Originalmente, foi publicado no Cadernos de Arquitetura Ritter dos Reis. Crítica na Arquitetura. Porto Alegre: Ritter dos Reis, v. 3, jun. 2001. Edição Especial
- BRUAND, Yves. **Arquitetura Contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

- CAVALCANTI, Lauro (org.). **Quando o Brasil era moderno: Guia de arquitetura 1928-1960**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.
- _____. **As preocupações do belo**. Rio de Janeiro: Taurus, 1995.
- CHIAVARI, Maria Pace. **Patrimônio e modernidade**. Rio de Janeiro: Sextante Editora: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1998.
- CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.
- COSTA, Lúcio. **Lúcio Costa: registro de uma vivência**. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.
- CURY, Isabelle (Org.). **Cartas Patrimoniais**. Brasília: IPHAN, 2004.
- CURTIS, Willian J. R. **Modern Architecture since 1900**. New York: Phaydon Press, 2003.
- CZAJKOWSKI, Jorge (org.). **Guia da arquitetura moderna no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2000.
- D'OLIVEIRA, Mary Purcell Daudt. **Enéas Tringueira da Silva – uma solução de vanguarda no panorama da moderna arquitetura brasileira**. 1998. 69 p. Monografia. (Curso de Especialização em História da Arte e da Arquitetura no Brasil), PUC-RIO, Rio de Janeiro.
- DORFLES, Gillo. **A arquitetura moderna**. Lisboa: Edições 70, 1986.
- EHRlich, Dorise. **Arquitetura escolar da rede pública do município do Rio e Janeiro (1870-1970) – ênfase na década de 60**. 2002. 99 p. Monografia (Curso de Especialização em História da Arte e da Arquitetura no Brasil), PUC-RIO, Rio de Janeiro.
- FABRIS, Annateresa. **Ecletismo na arquitetura brasileira**. São Paulo: Nobel: EDUSP, 1987.
- FERRAZ, Geraldo. **Warchavchik e a introdução da nova arquitetura no Brasil: 1925-1940**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1965.
- FERREIRA, Avany. CORRÊA, Elizabeth e MELLO, Mirela. **Arquitetura escolar paulista: Restauro**. São Paulo: FDE, 1998.
- FISCHER, Silvia; ACAYABA, Marlene Milan. **Arquitetura moderna brasileira**. São Paulo: Editora Projeto, 1982.
- FORTY, Adrian. ANDREOLI, Elisabeta, WISNIK, Guilherme. **Arquitetura moderna brasileira**. New York: Phaydon Press, 2004.
- FORTY, Adrian. **Words and buildings: a vocabulary of modern architecture**. New York: Thames and Hudson Inc., 2004.

- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O Patrimônio em processo**. Rio de Janeiro: IPHAN, Editora UFRJ, 1997
- FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIOVANNONI, Gustavo. **Velha cidade e edificação nova**. (capítulos 1,2e3) – Traduzido da Edição francesa “ Vecchie città ed edilizia nova”, por Elizabete R. de C. Martins. Rio de Janeiro, 2005.
- GÖSSEL, Peter; LEUTHÄUSER, Gabriele. **Architecture in the Twentieth Century**. Köln/Germany: Benedikt Taschen Verlag GmbH; 1991.
- GUIMARAES, Cêça. **Paradoxos entrelaçados: as torres para o futuro e a tradição nacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- GUTIERREZ, Ramón. **Arquitectura y Urbanismo em Iberoamerica**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1984.
- HABERMAS, Jürgen. **Arquitectura moderna y postmoderna**. Translated from German to Spanish por Manuel Blanco Lage, Revista de Occidente, nº. 42, 1984.
- KÜHL, Beatriz Mugayar – **Arquitetura do Ferro e Arquitetura Ferroviária em São Paulo: Reflexões sobre a sua Preservação**. São Paulo, Ateliê/FAPESP: 1998.
- LARA, Fernando L. C. **A indisciplina da arquitetura moderna**. In: 1º. Seminário Arquitetura e Conceito, 1991.
- LEMME, Paschoal. **Memória de um educador**. Brasília: Ministério da Educação, 1988, v. 4.
- LEVY, Rino. **Evolução da Arquitetura**. Porto Alegre: Centro de Estudos Universitários, 1960.
- LIMA, Mayumi Souza. **Arquitetura e Educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- LOWENTHAL, David. **The past is a foreign country**. Cambridge: Cambridge Press, 1993.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **A escola na evolução de São Paulo**. São Paulo: FAAP, 2004.
- Disponível em: <http://www.abt-br.org.br>.
- MAGALHÃES, Justino. **Contribuição para a História das Instituições Educativas – entre a Memória e o Arquivo**. In: 19ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação, 1996.
- MARIANO FILHO, José. **À margem do problema da arquitetura nacional**. Rio de Janeiro: Editora Artes Gráficas, 1943.
- MARTINS, Fernando. O bom gosto agradece, a história também ADEMI, agosto 1980, p. 29. Apud, Elizabeth D. Harris, **Le Corbusier: visões brasileiras**, tradução Gilson César Cardoso de Souza e Antônio P. Danesi. São Paulo, editora Nobel, 1987.

- MIDLIN, Henrique. **Arquitetura moderna no Brasil**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- MILLS, Edward. **Building Maintenance e preservation: a guide to design and managment**. Oxford, London: Architectural Press, Second Edition, 1994
- MONTANER, Josep Maria. **Depois do movimento moderno: Arquitetura da segunda metade do século XX**. Barcelona, Spain: Editorial Gustavo Gili, 2001.
- MOUSSATCHÉ, Helena. **A arquitetura escolar como representação social da escola**. 1998. 208 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1974.
- NISKIER, Arnaldo. **A Educação em primeiro lugar**. São Paulo: Editora Moderna, 1992.
- NOBRE, Ana Luiza ali .KAMITA, João Masao, LEONÍDIO, Otavio, CONDURU, Roberto (ORG.). **Um modo de ser moderno: Lúcio Costa e a critica contemporânea**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- OLIVEIRA, Beatriz Santos de Oliveira. **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)**. 1991. 360 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas: UNICAMP/Faculdade de Educação(Tese de Doutorado), 2001.
- PENEDO, Alexandre. **Arquitetura Moderna - São José dos Campos**. São José dos Campos; A. Penedo, 1997.
- RANGEL, R. L.; SEGRE, Roberto. **Tendências arquitectónicas y caos urbano em América Latina**. México: Gustavo Gili, 1986.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da arquitetura no Brasil**. São Paulo: Editora Perspectiva:1995 – 7ª. Edição.
- REIS, J. O. **O Rio de Janeiro e seus prefeitos**. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 1977.
- REZENDE, Vera. **Planejamento urbano e ideologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- RIEGL, Alois. **Lê culte moderne des monuments**. Paris: Seuil, 1984.
- RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. **O prédio escola como expressão de projeto educacional na cidade do Rio de Janeiro**. 1997. 173 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- ROMANELLI, Otaiza. Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- ROSSI, Aldo. **Arquitetura da Cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ROWE, Colin. **Después de qué arquitectura moderna?** *Arquitecturas Bis*, Março 1987.
- SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos. **A cidade como um jogo de cartas**. Niterói: EDUFF, São Paulo: Projeto Editores, 1993.
- SANTOS, Cecília et ali. **Le Corbusier e o Brasil**. São Paulo: Tesele: Projeto Editores, 1987.
- SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil: 1900-1990**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão – Tensões sociais e criação cultural na primeira república**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTOS, Paulo. **Quatro séculos de arquitetura**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1966.
- SILVA, Enéas. Os Novos Prédios Escolares do Distrito Federal. **Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal**. Rio de Janeiro: 1935, V. II
- SISSON, Raquel. “Escola públicas de primeiro grau: inventário, tipologia e história” in *Arquitetura Revista*, Rio de Janeiro: UFRJ, 1990, nº. 4.
- SCHWARTZMAN, Simon. **Desafios da Educação no Brasil** Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br>. Acesso em 10/05/2005.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para democracia – Introdução a administração educacional**. Rio de Janeiro: Livraria editora Jose Olympio, 1935.
- _____. **Educação para democracia – Introdução a administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.
- WISNIK, Guilherme (Org.). **O risco: Lúcio Costa e a utopia moderna**. Rio de Janeiro: Bang Bang Filmes e Produções Ltda.: 2003.
- XAVIER, Alberto, BRITTO, Alfredo e NOBRE, Ana Luiza. **Arquitetura Moderna Brasileira**. São Paulo: Rio Arte/Fundação Vilanova Artigas e Editora PINI, 1991.
- Xavier, Alberto (org). **Lúcio Costa: Sobre arquitetura**. Porto Alegre: Centro de Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962.
- _____. **Arquitetura Moderna Brasileira: Depoimentos de uma geração**. São Paulo: Pini: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura: Fundação Vilanova Artigas, 1987.
- Periódicos**
- Architectural record – School Buildings Building Types Study, nº.216, november, 1954.
- Architectural record – School Buildings Building Types Study, nº.216, July, 1955.
- Architectural record – School: secondary and elementary - Buildings Building Types Study nº. 192, November, 1952.

L'architecture d'aujourd'hui – Constructions scolaires . Paris; nº. 34, 1950.

L'architecture d'aujourd'hui – Constructions scolaires . Paris; nº. 53, mars-avril 1954.

L'architecture d'aujourd'hui – Constructions scolaires . Paris; nº. 72, jun 1957.

Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro: 1935, V.

II

Revista da Diretoria de Engenharia da Prefeitura do Distrito Federal. Rio de Janeiro: 1936, V.

IV

Sites

www.schwartzman.org.br

www.abt.org.br

www.vitruvius.com.br

www.anped.org.br

www.almanaque.folha.uol.br

5. ANEXOS

- 5.1. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova
- 5.2. Cadastro das Edificações Escolares Construídas de 1930 a 1960

5.1. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

Na oportunidade do 40º ano de circulação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vem o INEP, através deste número comemorativo, levantando questões educacionais que perduram com o passar dos anos, malgrado o empenho e devotamento de educadores, administradores e autoridades.

*Antecedendo o registro das exposições e debates concernentes à **Mesa-Redonda sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, realizada em 13 de março próximo passado, cujo objetivo foi o de suscitar a reflexão sobre a influência das idéias e propostas contidas nesse documento sobre o processo educacional brasileiro e discutir sua atualidade em relação à política vigente na área da Educação, divulgamos, a seguir, em sua íntegra, o documento original, conservando, inclusive, a ortografia então em uso.*

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO

Na hierarchia dos problemas nacionaes, nenhum sobreleva em importancia e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de character economico lhe pódem disputar a primazia nos planos de reconstrucção nacional. Pois, se a evolução organica do systema cultural de um paiz depende de suas condições economicas, é impossivel desenvolver as forças economicas ou de producção, sem o preparo intensivo das forças culturaes e o desenvolvimento das aptidões á invenção e á iniciativa que são os factores fundamentaes do accrescimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dér um balanço ao estado actual da educação publica, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas economicas e educacionaes, que era indispensavel entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentario e desarticulado. A situação actual, creada pela successão periodica de reformas parciaes e frequentemente arbitrarías, lançadas sem solidez economica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruina, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes...

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quasi todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto philosophico e social) e da applicação (aspecto technico) dos methodos scientificos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espirito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagogicos, postos e discutidos numa atmospherá de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura propria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objectivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de

reformas, nos quaes as instituições escolares, esparsas, não traziam, para attrahil-as e oriental-as para uma direcção, o polo magnetico de uma concepção da vida, nem se submettiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objectivas com que o tratamento scientifico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, á luz dos fins estabelecidos, os processos mais efficazes para a realização da obra educacional.

Certo, um educador póde bem ser um philosopho e deve ter a sua philosophia de educação; mas, trabalhando scientificamente nesse terreno, elle deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto tambem dos meios de realizal-os. O physico e o chimico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janella do seu laboratorio. Mas o educador, como o sociologo, tem necessidade de uma cultura multipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; elle deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas phases, para perceber, além do apparente e do ephemero, "o jogo poderoso das grandes leis que dominaim a evolução social", e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociaes que cooperam na obra da civilização. Se têm essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjuncto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagogico ou dos methodos ao problema philosophico ou dos fins da educação; se tem um espirito scientifico, empregará os methodos communs a todo genero de investigação scientifica, podendo recorrer a technicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiencias e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas technicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos scientificos na administração dos serviços escolares.

Movimento de renovação educacional

A' luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideaes de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrucção educacional, com que, reagjndo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes ultimos doze annos, transferir do terreno administrativo para os planos politico-sociaes a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições creações artificiaes ou deformadas pelo egoismo e pela rotina, a que serviram de abrigo, que tornaram inevitaveis os ataques contra ellas. De facto, porque os nossos methodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, emquanto no Mexico, no Uruguay, na Argentina e no Chile, para só falar na America hespanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programmas se haviam ainda de fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a republica, ha 43 annos, emquanto nossos meios de locomoção e os processos de industria centuplicaram de efficacia, em pouco mais de um quartel de seculo? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enkystada no meio social, sem meios de influir sobre elle, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a acção educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociaes, para estender o seu raio de influencia e de acção?

Embóra, a principio, sem directrizes definidas, esse movimento francamente renovador inaugurou uma serie fecunda de combates de idéas, agitando o ambiente para as primeiras reformas impellidas para urna nova direcção. Multiplicaram-se as associações e iniciativas escolares, em que esses debates testemunhavam a curiosidade dos espíritos, pondo em circulação novas idéas e transmittindo aspirações novas com um caloroso entusiasmo. Já se despertava a consciência de que, para dominar a obra educacional, em toda a sua extensão, é preciso possuir, em alto gráo, o habito de se prender, sobre bases solidas e

largas, a um conjunto de idéas abstractas e de principios geraes, com que possamos armar um angulo de observação, para vermos mais claro e mais longe e desvendarmos, atravez da complexidade tremenda dos problemas sociaes, horizontes mais vastos. Os trabalhos scientificos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força restructora, o axioma de que se póde ser tão scientifico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. Não tardaram a surgir, no Districto Federal e em tres ou quatro Estados as reformas e, com ellas, as realizações, com espirito scientifico, e inspiradas por um ideal que, modelado á imagem da vida, já lhe reflectia a complexidade. Contra ou a favor, todo o mundo se agitou. Esse movimento é hoje uma idéa em marcha, apoiando-se sobre duas forças que se completam: a força das idéas e a irradiação dos factos.

Directrizes que se esclarecem

Mas, com essa campanha, de que tivemos a iniciativa e assumimos a responsabilidade, e com a qual se incutira, por todas as formas, no magistério, o espirito novo, o gosto da critica e do debate e a consciencia da necessidade de um aperfeiçoamento constante, ainda não se podia considerar inteiramente aberto o caminho ás grandes reformas educacionaes. É' certo que, com a effervescencia intellectual que produziu no professorado, se abriu, de uma vez, a escola a esses ares, a cujo oxygenio se forma a nova geração de educadores e se vivificou o espirito nesse fecundo movimento renovador no campo da educação publica, nos ultimos annos. A maioria dos espiritos, tanto da velha como da nova geração ainda se arrastam, porém, sem convicções, atravez de um labiryntho de idéas vagas, fóra de seu alcance, e certamente, acima de sua experiencia; e, porque manejam palavras, com que já se familiarizaram, imaginam muitos que possuem as idéas claras, o que lhes tira o desejo de adquiril-as... Era preciso, pois, imprimir uma direcção cada vez mais firme a esse movimento já agora nacional, que arrastou consigo os educadores de mais destaque, e leval-o a seu ponto culminante com uma noção clara e definida de suas aspirações e suas responsabilidades. Aos que tomaram posição na vanguarda da campanha de renovação educacional, cabia o dever de formular, em documento publico, as bases e directrizes do movimento que souberam provocar, definindo, perante o publico e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o inicio das hostilidades contra a escola tradicional.

Reformas e a Reforma

Se não ha paiz "onde a opinião se divida em maior numero de côres, e se não se encontra theoria que entre nós não tenha adeptos", segundo já observou Alberto Torres, principios e idéas não passam, entre nós, de "bandeira de discussão, ornatos de polemica ou simples meio de exito pessoal ou politico". Illustrados, ás vezes, e eruditos, mas raramente cultos, não assimilamos bastante as idéas para se tornarem um nucleo de convicções ou um systema de doutrina, capaz de nos impellir á acção em que costumam desencadear-se aquelles "que pensaram sua vida e viveram seu pensamento". A interpenetração profunda que já se estabeleceu, em esforços constantes, entre as nossas idéas e convicções e a nossa vida de educadores, em qualquer sector ou linha de ataque em que tivemos de desenvolver a nossa actividade já denuncia, porém, a fidelidade e o vigor com que caminhamos para a obra de reconstrucção educacional, sem estadear a segurança de um triumpho facil, mas com a serena confiança na victoria definitiva de nossos ideaes de educação. Em logar dessas reformas parciaes, que se succederam, na sua quasi totalidade, na estreiteza chronica de tentativas empiricas, o nosso programma concretiza uma nova politica educacional, que nos preparará, por etapas, a grande reforma, em que palpitará, com o rythmo accelerado dos organismos novos, o musculo central da estrutura politica e social da nação.

Em cada uma das reformas anteriores, em que impressiona vivamente a falta de uma visão global do problema educativo, a força inspiradora ou a energia estimulante mudou apenas de

fórmula, dando soluções diferentes aos problemas particulares. Nenhuma antes desse movimento renovador penetrou o âmago da questão, alterando os caracteres gerais e os traços salientes das reformas que o precederam. Nós assistimos à aurora de uma verdadeira renovação educacional, quando a revolução estalou. Já tínhamos chegado então, na campanha escolar, ao ponto decisivo e climático, ou se o quiserdes, à linha de divisão das águas. Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pôde, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influências exteriores, senão por uma evolução contínua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. As surpresas e os golpes de teatro são impotentes para modificarem o estado psicológico e moral de um povo. É preciso, porém, atacar essa obra, por um plano integral, para que ella não se arrisque um dia a ficar no estado fragmentario, semelhante a essas muralhas pelagicas, inacabadas, cujos blocos enormes, esparsos ao longe sobre o solo, testemunham gigantes que os levantaram, e que a morte surpreendeu antes do corôamento de seus esforços...

Finalidades da educação

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", reflectindo, em cada época, a philosophia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessario considerar como "qualidade socialmente util". O fim da educação não é, como bem observou G. Davy, "desenvolver de maneira anarchica as tendências dominantes do educando; se o mestre intervem para transformar, isto implica nelle a representação de um certo ideal á imagem do qual se esforça por modelar os jovens espíritos". Esse ideal e aspiração dos adultos toma-se mesmo mais facil de apreender exactamente quando assistimos á sua transmissão pela obra educacional, isto é, pelo trabalho a que a sociedade se entrega para educar os seus filhos. A questão primordial das finalidades da educação gyra, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variavel no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação através das diferentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real desse ideal" variou sempre de accôrdo com a estrutura e as tendencias sociais da época, extrahindo a sua vitalidade, como a sua força inspiradora, da propria natureza da realidade social.

Ora, se a educação está intimamente vinculada á philosophia da cada época, que lhe define o caracter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagogico, a educação nova não pôde deixar de ser uma reacção categorica, intencional e systematica contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ella tem servido, a educação perde o "sentido aristologico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilegio determinado pela condição economica e social do individuo, para assumir um "caracter biologico", com que ella se organiza para a collectividade em geral, reconhecendo a todo o individuo o direito a ser educado até onde o permittam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem economica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa

concepção do mundo.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, installada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o individuo na sua autonomia isolada e esteril, resultante da doutrina do individualismo libertario, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rijidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da actividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição activa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Valores mutáveis e valores permanentes

Mas, por menos que pareça, nessa concepção educacional, cujo embrião já se disse ter-se gerado no seio das usinas e de que se impregnam a carne e o sangue de tudo que seja objecto da acção educativa, não se rompeu nem está a pique de romper-se o equilíbrio entre os valores mutáveis e os valores permanentes da vida humana. Onde, ao contrario, se assegurará melhor esse equilíbrio é no novo systema de educação, que, longe de se propor a fins particulares de determinados grupos sociais, ás tendencias ou preocupações de classes, os subordina aos fins fundamentaes e geraes que assignala a natureza nas suas funções biologicas. E' certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção. Mas, o trabalho que foi sempre a maior escola de formação da personalidade moral, não é apenas o methodo que realiza o accrescimento da produção social, é o unico methodo susceptivel de fazer homens cultivados e uteis sob todos os aspectos. O trabalho, a solidariedade social e a cooperação, em que repousa a ampla utilidade das experiências; a consciência social que nos leva a comprehender as necessidades do individuo atravez das da comunidade, e o espirito de justiça, de renuncia e de disciplina, não são, aliás, grandes "valores permanentes" que elevam a alma, ennobrecem o coração e fortificam a vontade, dando expressão e valor á vida humana? Um vicio das escolas espiritualistas, já o ponderou Jules Simon, é o "desdém pela multidão". Quer-se raciocinar entre si e reflectir entre si. Evitae de experimentar a sorte de todas as aristocracias que se estiolam no isolamento. Se se quer servir á humanidade, é preciso estar em comunhão com ella...

Certo, a doutrina de educação, que se apoia no respeito da personalidade humana, considerada não mais como meio, mas como fim em si mesmo, não poderia ser accusada de tentar, com a escola do trabalho, fazer do homem uma machina, um instrumento exclusivamente apropriado a ganhar o salario e a produzir um resultado material num tempo dado. "A alma tem uma potência de milhões de cavallos, que levanta mais peso do que o vapor. Se todas as verdades mathematicas se perdessem, escreveu Lamartine, defendendo a causa da educação integral, o mundo industrial, o mundo material, soffreria sem duvida um detrimento immenso e um damno irreparavel; mas, se o homem perdesse uma só das suas verdades moraes, seria o proprio homem, seria a humanidade inteira que pereceria". Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstracção ao da vida escolar em todas as suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades moraes, que contribuem para harmonizar os interesses individuaes e os interesses collectivos. "Nós não somos antes

homens e depois seres sociais, lembra-nos a voz insuspeita de Paul Bureau; somos seres sociais, por isto mesmo que somos homens, e a verdade está antes em que não ha acto, pensamento, desejo, attitude, resolução, que tenham em nós sós seu principio e seu termo e que realizem em nós somente a totalidade de seus efeitos".

O Estado em face da educação

a) A educação, uma função essencialmente publica

Mas, do direito de cada indivíduo á sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus grãos e manifestações, como uma função social e eminentemente publica, que elle é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a familia se vem despojando em proveito da sociedade politica, rompeu os quadros do communismo familiar e dos grupos especificos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciaes e primordiaes do Estado. Esta restricção progressiva das attribuições da familia, – que tambem deixou de ser "um centro de producção" para ser apenas um "centro de consumo", em face da nova concurrencia dos grupos profissionaes, nascidos precisamente em vista da protecção de interesses especializados", – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a "função especifica", dentro do "fóco interior", embora cada vez mais estreito, em que ella se confinou. Ella é ainda o "quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendencias, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se as suas aspirações para o ideal". Por isto, o Estado, longe de prescindir da familia, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ella dá á escola e na collaboração effectiva entre paes e professores, entre os quaes, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar as relações, associando e pondo a serviço da obra commum essas duas forças sociais – a familia e a escola, que operavam de todo indifferentes, senão em direcções diversas e ás vezes oppostas.

b) A questão da escola unica

Assentado o principio do direito biologico de cada indivíduo á sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar effectivo, por um plano geral de educação, de estructura organica, que torne a escola accessivel, em todos os seus grãos, aos cidadãos a quem a estrutura social do paiz mantém em condições de inferioridade economica para obter o maximo de desenvolvimento de accôrdo com as suas aptidões vitales. Chega-se, por esta forma, ao principio da escola para todos, "escola commum ou unica", que, tomado a rigor, só não ficará na contingencia de soffrer quaesquer restricções, em paizes em que as reformas pedagogicas estão intimamente ligadas com a reconstrucção fundamental das relações sociais. Em nosso regime politico, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinavel de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaesquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente economico. Afastada a idéa do monopolio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessario estimular, sob sua vigilancia as instituições privadas idoneas, a "escola unica" se entenderá, entre nós, não como "uma conscripção precoce", arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possivel a uma formação identica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, unica, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam

confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos.

c) A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação, à pressão perturbadora da escola quando utilizada como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda "na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem", cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas. A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação.

A função educacional

a) A unidade da função educacional

A consciência desses princípios fundamentais da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, consagrados na legislação universal, já penetrou profundamente os espíritos, como condições essenciais à organização de um regime escolar, lançado, em harmonia com os direitos do indivíduo, sobre as bases da unificação do ensino, com todas as suas consequências. De facto, se a educação se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada "uma só" a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, "que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação". Nenhum outro princípio poderia oferecer ao panorama das instituições escolares perspectivas mais largas, mais salutares e mais fecundas em consequências do que esse que decorre logicamente da finalidade biológica da educação. A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade, a equiparação de mestres e professores em remuneração e trabalho, a correlação e a continuidade do ensino em todos os seus graus e a reacção contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares.

b) A autonomia da função educacional

Mas, subordinada a educação pública a interesses transitórios, caprichos pessoais ou

appetites de partidos, será impossível ao Estado realizar a immensa tarefa que se propõe da formação integral das novas gerações. Não ha systema escolar cuja unidade e efficacia não estejam constantemente ameaçadas, senão reduzidas e annulladas, quando o Estado não o soube ou não o quiz acautelar contra o assalto de poderes estranhos, capazes de impôr á educação fins inteiramente contrarios aos fins geraes que assignala a natureza em suas funcções biologicas. Toda a impotencia manifesta do systema escolar actual e a insufficiencia das soluções dadas ás questões de character educativo não provam senão o desastre irreparavel que resulta, para a educação publica, de influencias e intervenções estranhas que conseguiram sujeital-a a seus ideaes secundarios e interesses subalternos. Dahi decorre a necessidade de uma ampla autonomia technica, administrativa e economica, com que os technicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isto, a direcção e administração da funcção educacional, tenham assegurados os meios materiaes para poderem realizal-a. Esses meios, porém, não podem reduzir-se ás verbas que, nos orçamentos, são consignadas a esse serviço publico e, por isto, sujeitas ás crises dos erarios do Estado ou ás oscillações" do interesse dos governos pela educação. A autonomia economica não se poderá realizar, a não ser pela instituição de um "fundo especial ou escolar", que, constituído de patrimonios, impostos e rendas proprias, seja administrado e applicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos proprios órgãos do ensino, incubidos de sua direcção.

c) A descentralização

A organização da educação brasileira unitaria sobre a base e os principios do Estado, no espirito da verdadeira comunidade popular e no cuidado da unidade nacional, não implica um centralismo esteril e odioso, ao qual se oppõem as condições geographicas do paiz e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e ás exigências regionaes. Unidade não significa uniformidade. A unidade presuppõe multiplicidade. Por menos que pareça, á primeira vista, não é, pois, na centralização, mas na applicação da doutrina federativa e descentralizadora, que teremos de buscar o meio de levar a cabo, em toda a Republica, uma obra methodica e coordenada, de accôrdo com um plano commum, de completa eficiencia, tanto em intensidade como em extensão. A' União, na capital, e aos estados, nos seus respectivos territorios, é que deve competir a educação em todos os grãos, dentro dos principios geraes fixados na nova constituição, que deve conter, com a definição de attribuições e deveres, os fundamentos da educação nacional. Ao governo central, pelo Ministerio da Educação, caberá vigiar sobre a obediência a esses principios, fazendo executar as orientações e os rumos geraes da funcção educacional, estabelecidos na carta constitucional e em leis ordinarias, soccorrendo onde haja deficiência de meios, facilitando o intercambio pedagogico e cultural dos Estados e intensificando por todas as fórm as suas relações espirituas. A unidade educativa, – essa obra immensa que a União terá de realizar sob pena de perecer como nacionalidade, se manifestará então como uma força viva, um espirito commum, um estado de animo nacional, nesse regimen livre de intercambio, solidariedade e cooperação que, levando os Estados a evitar todo desperdicio nas suas despesas escolares afim de produzir os maiores resultados com as menores despesas, abrirá margem a uma successão ininterrupta de esforços fecundos em creações e iniciativas.

O processo educativo

O conceito e os fundamentos da educação nova

O desenvolvimento das sciencias lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando á finalidade fundamental e aos ideaes que ella deve proseguir os processos apropriados para realizal-os. A extensão e a riqueza que actualmente alcança por toda a parte o estudo scientifico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um character e um espirito nitidamente scientifico e organizando, em corpo de doutrina, numa

série fecunda de pesquisas e experiencias, os principios da educação nova, presentidos e ás vezes formulados em rasgos de synthese, pela intuição luminosa de seus precusores. A nova doutrina, que não considera a funcção educacional como uma funcção de superposição ou de acrescimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma funcção complexa de acções e reacções em que o espirito cresce de "dentro para fóra", substitue o mecanismo pela vida (actividade funccional) e transfere para a creança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentaes, como "funcções vitaes" e não como "processos em si mesmos", ella os subordina á vida, como meio de utilizal-a e de satisfazer as suas multiplas necessidades materiaes e espirituaes. A escola, vista desse angulo novo que nos dá o conceito funccional da educação, deve offerecer á creança um meio vivo e natural, "favoravel ao intercambio de reacções e experiencias", em que ella, vivendo a sua vida propria, generosa e bella de creança, seja levada "ao trabalho e á acção por meios naturaes que a vida suscita quando o trabalho e a acção convem aos seus interesses e ás suas necessidades".

Nessa nova concepção da escola, que é uma reacção contra as tendencias exclusivamente passivas, intellectualistas e verbalistas da escola tradicional, a actividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a actividade espontanea, alegre e fecunda, dirigida á satisfacção das necessidades do proprio individuo. Na verdadeira educação funccional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inherente á sua propria natureza, o problema não só da correspondencia entre os grãos do ensino e as etapas da evolução intellectual fixadas sobre a base dos interesses, como tambem da adaptação da actividade educativa ás necessidades psychobiologicas do momento. O que distingue da escola tradicional a escola nova, não é, de facto, a predominancia dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas actividades, do factor psychobiologico do interesse, que é a primeira condição de uma actividade espontanea e o estimulo constante ao educando (creança, adolescente ou joven) a buscar todos os recursos ao seu alcance, "graças á força de attracção das necessidades profundamente sentidas". E' certo que, deslocando-se por esta fórmula, para a creança e para os seus interesses, moveis e transitorios, a fonte de inspiração das actividades escolares, quebra-se a ordem que apresentavam os programmas tradicionaes, do ponto de vista da logica formal dos adultos, para os pôr de accôrdo com a "logica psychologica", isto é, com a logica que se baseia na natureza e no funcionamento do espirito infantil.

Mas, para que a escola possa fornecer aos "impulsos interiores a occasião e o meio de realizar-se", e abrir ao educando á sua energia de observar, experimentar e crear todas as actividades capazes de satisfazel-a, é preciso que ella seja reorganizada como um "mundo natural e social embrionario", um ambiente dinamico em intima connexão com a região e a comunidade. A escola que tem sido um aparelho formal e rijido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passará a ser um organismo vivo, com uma estructura social, organizada á maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. Mas, se a escola deve ser uma comunidade em miniatura, e se em toda a comunidade as actividades manuaes, motoras ou constructoras "constituem as funcções predominantes da vida", é natural que ella inicie os alumnos nessas actividades, pondo-os em contacto com o ambiente e com a vida activa que os rodeia, para que elles possam, desta forma, possuil-a, aprecial-a e sentil-a de accôrdo com as aptidões e possibilidades. "A vida da sociedade, observou Paulsen, se modifica em funcção da sua economia, e a energia individual e collectiva se manifesta pela sua producção material". A escola nova, que tem de obedecer a esta lei, deve ser reorganizada de maneira que o trabalho seja seu elemento formador, favorecendo a expansão das energias creadoras do educando, procurando estimular-lhe o proprio esforço como o elemento mais efficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as actividades pedagogicas e sociaes, para fazel-o penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade

de que proveiu e em que vae viver e lutar.

Plano de reconstrucção educacional

a) As linhas geraes do plano

Ora, assentada a finalidade da educação e definidos os meios de acção ou processos de que necessita o individuo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os principios scientificos sobre os quaes se póde apoiar solidamente um systema de educação. A applicação desses principios importa, como se vê, numa radical transformação da educação publica em todos os seus grãos, tanto á luz do novo conceito de educação, como á vista das necessidades nacionaes. No plano de reconstrucção educacional, de que se esboçam aqui apenas as suas grandes linhas geraes, procuramos, antes de tudo, corrigir o erro capital que apresenta o actual systema (se é que se póde chamar systema), caracterizado pela falta de continuidade e articulação do ensino, em seus diversos grãos, como se não fossem etapas de um mesmo processo, e cada um dos quaes deve ter o seu "fim particular", proprio, dentro da "unidade do fim geral da educação" e dos principios e methodos communs a todos os grãos e instituições educativas. De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primario e profissional e as que mantêm o ensino secundario e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatarios deste manifesto, "para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incommunicaveis, diferentes nos seus objectivos culturaes e sociaes, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social".

A escola primaria que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infancia e constitue o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundaria unificada, que lhe succede, em terceiro plano, para abrir acesso ás escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos. Ao espirito novo que já se apoderou do ensino primario não se poderia, porém, subtrahir a escola secundaria, em que se apresentam, collocadas no mesmo nivel, a educação chamada "profissional" (de preferênciamanual ou mecanica) e a educação humanistica ou scientifica (de preponderancia intellectual), sobre uma base commum de tres annos. A escola secundaria deixará de ser assim a velha escola de "um grupo social", destinada a adaptar todas as intelligencias a uma forma rijida de educação, para ser um aparelho fiavel e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer ás necessidades praticas de adaptação á variedade dos grupos sociaes. E' o mesmo principio que faz alargar o campo educativo das Universidades, em que, ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas "liberais", se devem introduzir, no systema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriaes e mercantis, propulsoras de nossa riqueza economica e industrial. Mas esse principio, dilatando o campo das universidades, para adaptal-as á variedade e ás necessidades dos grupos sociaes, tão longe está de lhes restringir a funcção cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as ás suas proprias fontes de renovação e agrupando-as em torno dos grandes nucleos de criação livre, de pesquisa scientifica e de cultura desinteressada.

A instrucção publica não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres, senão um "systema de canaes de exodo da mocidade do campo para as cidades e da producção para o parasitismo". E' preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas ruraes e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriaes já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercicio normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primaria e secundaria profissional) ás necessidades regionaes e ás profissões e industrias dominantes no meio. A nova politica

educacional rompendo, de um lado, contra a formação excessivamente literaria de nossa cultura, para lhe dar um caracter scientifico e tecnico, e contra esse espirito de desintegração da escola, em relação ao meio social, impõe reformas profundas, orientadas no sentido da produção e procura reforçar, por todos os meios, a intenção e o valor social da escola, sem negar a arte, a literatura e os valores culturaes. A arte e a literatura tem effectivamente uma significação social, profunda e multipla; a approximação dos homens, a sua organização em uma collectividade unanime, a diffusão de taes ou quaes idéas sociaes, de uma maneira "imaginada", e, portanto, efficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente á arte uma enorme importancia social. Mas, se, á medida que a riqueza do homem augmenta, o alimento occupa um logar cada vez mais fraco, os productores intellectuaes não passam para o primeiro plano senão quando as sociedades se organizam em solidas bases economicas.

b) O ponto nevrálgico da questão

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarchia de suas instituições escolares (escola infantil ou pre-primaria; primaria; secundaria e superior ou universitaria) aos quatro grandes periodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. E' uma reforma integral da organização e dos methods de toda a educação nacional, dentro do mesmo espirito que substitue o conceito estatico do ensino por um conceito dynamico, fazendo um appello, dos jardins de infancia á Universidade, não á receptividade mas á actividade creadora do alumno. A partir da escola infantil (4 a 6 annos) até á Universidade, com escala pela educação primaria (7 a 12) e pela secundaria (12 a 18 annos), a "continuação ininterrupta de esforços creadores" deve levar á formação da personalidade integral do alumno e ao desenvolvimento de sua faculdade productora e de seu poder creador, pela applicação, na escola, para a aquisição activa de conhecimentos, dos mesmos methods (observação, pesquisa, e experiencia), que segue o espirito maduro, nas investigações scientificas. A escola secundaria, unificada para se evitar o divorcio entre os trabalhadores manuaes e intellectuaes, terá uma solida base commum de cultura geral (3 annos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em secção de preponderancia intellectual (com os 3 cyclos de humanidades modernas; sciencias phisicas e mathematicas; e sciencias chimicas e biologicas), e em secção de preferêcia manual, ramificada por sua vez, em cyclos, escolas ou cursos destinados á preparação ás actividades profissionaes, decorrentes da extracção de materias primas (escolas agricolas, de mineração e de pesca) da elaboração das materias primas (industriaes e profissionaes) e da distribuição dos productos elaborados (transportes, communicações e commercio).

Mas, montada, na sua estrutura tradicional, para a classe média (burguezia), enquanto a escola primaria servia á classe popular, como se tivesse uma finalidade em si mesma, a escola secundaria ou do 3º gráo não fóma apenas o reducto dos interesses de classe, que crearam e mantêm o dualismo dos systemas escolares. E' ainda nesse campo educativo que se levanta a controversia sobre o sentido de cultura geral e se põe o problema relativo á escolha do momento em que a materia do ensino deve diversificar-se em ramos iniciaes de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundaria seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão. Ora, a solução dada, neste plano, ao problema do ensino secundario, levantando os obstaculos oppostos pela escola tradicional á interpenetração das classes sociaes, se inspira na necessidade de adaptar essa educação á diversidade nascente de gostos e á variedade crescente de aptidões que a observação psychologica regista nos adolescentes e que "representam as unicas forças capazes de arrastar o espirito dos jovens á cultura superior". A escola do passado, com seu esforço inutil de abarcar a somma geral de conhecimentos, descurou a propria formação do espirito e a funcção que lhe cabia de conduzir o adolescente ao limiar das profissões e da vida. Sobre a base de uma cultura geral commum, em que importará menos a quantidade ou qualidade das materias do que o "methodo de sua aquisição", a escola moderna estabelece para isto, depois dos 15 annos, o

ponto em que o ensino se diversifica, para se adaptar já á diversidade crescente de aptidões e de gostos, já á variedade de fórmãs de actividade social.

c) O conceito moderno de Universidade e o problema universitario no Brasil

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberaes" (engenharia, medicina e direito), não póde evidentemente erigir-se á altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes scientificos e culturaes a sua finalidade estrictamente profissional e sem abrir os seus quadros rijidos á formação de todas as profissões que exijam conhecimentos scientificos, elevando-as a todas a nivel superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, accessivel a todas. Ao lado das faculdades profissionaes existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultanea ou successiva, em cada quadro universitario, de faculdades de sciencias sociaes e economicas; de sciencias mathematicas, physicas e naturaes, e de philosophia e letras que, attendendo á variedade de typos mentaes e das necessidades sociaes, deverão abrir ás universidades que se crearem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações scientificas. A educação superior ou universitaria, a partir dos 18 annos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de facto, não somente á formação profissional e technica, no seu maximo desenvolvimento, como á formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ella deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a triplice funcção que lhe cabe de elaboradora ou creadora de sciencia (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (sciencia feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitaria, das sciencias e das artes.

No entanto, com ser a pesquisa, na expressão de Coulter, o "systema nervoso da Universidade", que estimula e domina qualquer outra funcção; com ser esse espirito de profundidade e universalidade, que imprime á educação superior um caracter universitario, pondo-a em condições de contribuir para o aperfeiçoamento constante do saber humano, a nossa educação superior nunca ultrapassou os limites e as ambições de formação profissional, a que se propõem as escolas de engenharia, de medicina e direito. Nessas instituições, organizadas antes para uma funcção docente, a sciencia está inteiramente subordinada á arte ou á technica da profissão a que servem, com o cuidado da applicação immediata e proxima, de uma direcção utilitaria em vista de uma funcção publica ou de uma carreira privada. Ora, se, entre nós, vingam facilmente todas as formulas e phrases feitas; se a nossa illustração, mais variada e mais vasta do que no imperio, é hoje, na phrase de Alberto Torres, "mais vaga, fluida, sem assento, incapaz de habilitar os espiritos a formar juizos e incapaz de lhes inspirar actos", é porque a nossa geração, além de perder a base de uma educação secundaria solida, posto que exclusivamente literaria, se deixou infiltrar desse espirito encyclopedico em que o pensamento ganha em extensão o que perde em profundidade; em que da observação e da experiência, em que devia exercitarse, se deslocou o pensamento para o hedonismo intellectual e para a sciencia feita, e em que, finalmente, o periodo creador cede o logar á erudição, e essa mesma quasi sempre, entre nós, aparente e sem substancia, dissimulando sob a superficie, ás vezes brilhante, a absoluta falta de solidez de conhecimentos.

Nessa superficialidade de cultura, facil e apressada, de autodidactas, cujas opiniões se mantêm prisioneiras de sistemas ou se matizam das tonalidades das mais variadas doutrinas, se tem de buscar as causas profundas da estreiteza e da fluctuação dos espiritos e da indisciplina mental, quase anarchica, que revelamos em face de todos os problemas. Nem a primeira geração nascida com a republica, no seu esforço heroico para adquirir a posse de si mesma, elevando-se acima de seu meio, conseguiu libertar-se de todos os males educativos de que se viciou a sua formação. A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessaria e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe crear e diffundir ideaes politicos, sociaes, moraes e estheticos, é que podemos obter esse

intensivo espirito commum, nas aspirações, nos ideaes e nas luctas, esse "estado de animo nacional", capaz de dar força, efficacia e coherencia á acção dos homens, sejam quaes forem as divergências que possa estabelecer entre elles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. E' a universidade, no conjuncto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo scientifico dos grandes problemas nacionaes, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admittir; o scepticismo de nada escolher nem julgar; a falta de critica, por falta de espirito de synthese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das idéas; a ignorancia "da mais humana de todas as operações intellectuaes, que é a de tomar partido", e a tendência e o espirito facil de substituir os principios (ainda que provisorios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados.

d) O problema dos melhores

De facto, a Universidade, que se encontra no apice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sabios, cientistas, technicos, e educadores, de que ellas precisam para o estudo e solução de suas questões scientificas, moraes, intellectuaes, politicas e economicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por selecção, devem formar o vertice de uma pyramide de base immensa. Certamente, o novo conceito de educação repelle as elites formadas artificialmente "por diferenciação economica" ou sob o criterio da independência economica, que não é nem póde ser hoje elemento necessario para fazer parte dellas. A primeira condição para que uma elite desempenhe a sua missão e cumpra o seu dever é de ser "inteiramente aberta" e não sómente de admittir todas as capacidades novas, como tambem de rejeitar implacavelmente de seu seio todos os individuos que não desempenham a funcção social que lhes é attribuida no interesse da collectividade. Mas, não ha sociedade alguma que possa prescindir desse órgão especial e tanto mais perfectas serão as sociedades quanto mais pesquisada e seleccionada fôr a sua elite, quanto maior fôr a riqueza e a variedade de homens, de valor cultural substantivo, necessarios para enfrentar a variedade dos problemas que põe a complexidade das sociedades modernas. Essa selecção que se deve processar não "por diferenciação economica", mas "pela diferenciação de todas as capacidades", favorecida pela educação, mediante a acção biologica e funcional, não póde, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitaria que, elevando ao maximo o desenvolvimento dos individuos dentro de suas aptidões naturaes e seleccionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influencia effectiva na sociedade e affectar, dessa forma, a consciencia social.

A unidade de formação de professores e a unidade de espirito

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o professorado de todos os grãos, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma funcção publica da mais alta importancia, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma élite póde e deve receber. A maior parte delle, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundario e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionaes dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundario a sua educação geral. O magisterio primario, preparado em escolas especiaes (escolas normaes), de character mais propedeutico, e, ás vezes mixto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nivel secundario, nem uma solida preparação pedagogica, nem a educação geral em que ella deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira differente, quando não é inteiramente descuidada, como se a funcção educacional, de todas as funcções publicas a mais importante, fosse a unica para

cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundario, devem, no entanto, formar o seu espirito pedagogico, conjuntamente, nos cursos universitarios, em faculdades ou escolas normaes, elevadas ao nivel superior e incorporadas ás universidades. A tradição das hierarchias docentes, baseadas na diferenciação dos graus de ensino, e que a linguagem fixou em denominações diferentes (mestre, professor e cathedratico), é inteiramente contraria ao principio da unidade da função educacional, que, applicado, ás funções docentes, importa na incorporação dos estudos do magisterio ás universidades, e, portanto, na libertação espirital e economica do professor, mediante uma formação e remuneração equivalentes que lhe permittam manter, com a eficiencia no trabalho, a dignidade e o prestígio indispensaveis aos educadores.

A formação universitaria dos professores não é sómente uma necessidade da função educativa, mas o unico meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão reciproca, uma vida sentimental commum e um vigoroso espirito commum nas aspirações e nos ideaes. Se o estado cultural dos adultos é que dá as directrizes á formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitaria da mocidade, sem que haja unidade cultural naquelles que estão incumbidos de transmittil-a. Nós não temos o feiticismo mas o principio da unidade, que reconhecemos não ser possível senão quando se creou esse "espirito", esse "ideal commum", pela unificação, para todos os graus do ensino, da formação do magistério, que elevaria o valor dos estudos, em todos os graus, imprimiria mais logica e harmonia ás instituições, e corrigiria, tanto quanto humanamente possível, as injustiças da situação actual. Os professores de ensino primario e secundario, assim formados, em escolas ou cursos universitarios, sobre a base de uma educação geral commum, dada em estabelecimentos de educação secundaria, não fariam senão um só corpo com os do ensino superior, preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magisterio. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função especifica, se estabeleceriam contactos estreitos que permittiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em germen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, a unidade do espirito sobre a base da unidade de formação dos professores.

O papel da escola na vida e a sua função social

Mas, ao mesmo tempo que os progressos da psychologia applicada á creança começaram a dar á educação bases scientificas, os estudos sociologicos, definindo a posição da escola em face da vida, nos trouxeram uma consciência mais nitida da sua função social e da estreiteza relativa de seu circulo de acção. Comprehende-se, á luz desses estudos, que a escola, campo especifico de educação, não é um elemento estranho á sociedade humana, um elemento separado, mas "uma instituição social", um órgão feliz e vivo, no conjuncto das instituições necessarias á vida, o logar onde vivem a creança, a adolescencia e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza. A educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja acção é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças innumeraveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadissimas, são, de facto, as influencias que fórman o homem atravez da existência. "Ha a herança que a escola da especie, como já se escreveu; a familia que é a escola dos paes; o ambiente social que é a escola da comunidade, e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderaveis e forças incalculaveis". Comprehender-se-á, então, para empregar a imagem de C. Bouglé, que, na sociedade, a "zona luminosa é singularmente mais estreita que a zona de sombra; os pequenos focos de acção consciente que são as escolas, não são senão pontos na noite, e a noite que as cerca não é vasia, mas cheia e tanto mais inquietante; não é o silencio e a immobilidade do deserto,

mas o fremito de uma floresta povoada".

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizar-a, como um organismo malleavel e vivo, aparelhado de um systema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção. As instituições periescolares e postescolares, de caracter educativo ou de assistencia social, devem ser incorporadas em todos os systemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiencia social, cada vez maior, das instituições educacionaes. Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infancia ás escolas superiores, não exercem a acção intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjuncto systematico de medidas de projecção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins ás universidades, deve, pois, reunir em tomo de si as familias dos alumnos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiaes e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação.

Pois, é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma solida obra educacional, sem se rasgarem á escola aberturas no maior numero possivel de direcções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ella precisa, para se desenvolver, recorrendo a comunidade como á fonte que lhes ha de proporcionar todos os elementos necessarios para elevar as condições materiaes e espirituaes das escolas. A consciência do verdadeiro papel da escola na sociedade impõe o dever de concentrar a offensiva educacional sobre os nucleos sociaes, como a familia, os agrupamentos profissionaes e a imprensa, para que o esforço da escola se possa realizar em convergência, numa obra solidaria, com as outras instituições da comunidade. Mas, além de attrahir para a obra commum as instituições que são destinadas, no systema social geral, a fortificar-se mutuamente, a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possivel, todos os recursos formidaveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o radio, com que a sciencia, multiplicando-lhe a efficacia, acudiu á obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geographicas e da extensão territorial do paiz, uma importancia capital. A' escola antiga, presumida da importancia do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e esteril, sem o indispensavel complemento e concurso de todas as outras instituições sociaes, se succederá a escola moderna aparelhada de todos os recursos para estender e fecundar a sua acção na solidariedade com o meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, attracção e irradiação de todas as forças e actividades educativas.>

A democracia, – um programma de longos deveres

Não alimentamos, de certo, illusões sobre as difficuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrucção educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas difficuldades, a disposição obstinada de enfretal-as, dispostos, como estamos, na defeza de nossos ideaes educacionaes, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que ha homens, aspirações e luctas. O proprio espirito que o informa de uma nova politica educacional, com sentido unitario e de bases scientificas, e que seria, em outros paizes, a maior fonte de seu prestigio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma politica empirica, á margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de educação devem ser resolvidos de maneira scientifica, e se a

sciencia não tem patria, nem varía, nos seus principios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma "unidade fundamental", dentro da variedade de systemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas idéas e aspirações que, sendo estructuralmente scientificas e humanas, têm um caracter universal. E' preciso, certamente, tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contacto bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as attitudes em face do problema educacional, e para nos permittir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substancia de uma nova politica de educação.

Os obstaculos accumulados, porém, não nos abateram ainda nem poderão abater-nos a resolução firme de trabalhar pela reconstrucção educacional no Brasil. Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis á indiferença e á hostilidade, em lucta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdermos de vista os nossos ideaes de reconstrucção do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova. A hora critica e decisiva que vivemos, não nos permite hesitar um momento deante da tremenda tarefa que nos impõe a consciencia, cada vez mais viva da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração, a complexidade tragica dos problemas postos pelas sociedades modernas. "Não devemos submeter o nosso espirito. Devemos, antes de tudo proporcionar-nos um espirito firme e seguro; chegar a ser serios em todas as cousas, e não continuar a viver frivolamente e como envoltos em bruma; devemos formar-nos principios fixos e inabalaveis que sirvam para regular, de um modo firme, todos os nossos pensamentos e todas as nossas acções; vida e pensamento devem ser em nós outros de uma só peça e formar um todo penetrante e solido. Devemos, em uma palavra, adquirir um caracter, e reflectir, pelo movimento de nossas proprias idéas, sobre os grandes acontecimentos de nossos dias, sua relação conosco e o que podemos esperar delles. E' preciso formar uma opinião clara e penetrante e responder a esses problemas sim ou não de um modo decidido e inabalavel".

Essas palavras tão oportunas, que agora lembramos, escreveu-as Fichte ha mais de um seculo, apontando á Allemanha, depois da derrota de Iena, o caminho de sua salvação pela obra educacional, em um daquelles famosos "discursos á nação allemã", pronunciados de sua cathedra, enquanto sob as janellas da Universidade, pelas ruas de Berlim, resoavam os tambôres franceses... Não são, de facto, senão as fortes convicções e a plena posse de si mesmos que fazem os grandes homens e os grandes povos. Toda a profunda renovação dos principios que orientam a marcha dos povos precisa acompanhar-se de fundas transformações no regimen educacional: as unicas revoluções fecundas são as que se fazem ou se consolidam pela educação, e é só pela educação que a doutrina democratica, utilizada como um principio de desaggregação moral e de indisciplina, poderá transformar-se numa fonte de esforço moral, de energia creadora, de solidariedade social e de espirito de cooperação. "O ideal da democracia que, – escrevia Gustave Belot em 1919, – parecia mecanismo politico, torna-se principio de vida moral e social, e o que parecia cousa feita e realizada revelou-se como um caminho a seguir e como um programma de longos deveres". Mas, de todos os deveres que incumbem ao Estado, o que exige maior capacidade de dedicação e justifica maior somma de sacrificios; aquelle com que não é possivel transigir sem a perda irreparavel de algumas gerações; aquelle em cujo cumprimento os erros praticados se projectam mais longe nas suas consequencias, aggravando-se á medida que recuam no tempo; o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, de certo, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para affirmar-se e realizal-os, entretém, cultiva e perpetúa a identidade da consciencia nacional, na sua communhão intima com a consciencia humana.

Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anisio Spinola Teixeira, M.

Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Fota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho , A. Ferreira de Almeida Jr. , J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes.

5.2. CADASTRO DAS EDIFICAÇÕES

O levantamento e cadastro das escolas é justificado e imprescindível, pois não há registros organizados formando um acervo.

As intervenções em arquitetura representativa do Movimento Moderno, embora se encontrem ainda em estágio inicial, tenderão a se intensificar, seja pela importância cultural e artística desse período seja pela iminência de perda a que estão sujeitas, embora modernas, necessitam de conservação e zelo, o que exige, portanto, empenho nas ações de preservação. No nosso caso específico, estamos frente ao desafio de preservar criteriosamente a produção arquitetônica e uma de nossas mais importantes manifestações culturais, descritas na realizada a partir das informações que levantadas no arquivo do Centro de Referência em Educação da Secretária Municipal de Educação:

EDIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NA DÉCADA DE 1930

E. M. Conde de Agrolongo

Rua Conde de Agrolongo,
nº. 1246 – Penha – 4ª. CRE
Inaugurada em 04/04/1932
Platoon 12 classes



Il. 39: Foto da edificação – Data: 10/10/1934

Foto de Augusto Malta

Il. 40: /Foto parcial da fachada

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Paraíba

Estrada Marechal Alencastro,
nº. 4035 – Anchieta - 6ª. CRE
Inaugurada em 23/04/1932
Platoon 12 classes



Il. 41: Foto da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Dr. Cécio Barcellos
Rua Barão de Ipanema, nº. 43
Copacabana – 2ª. CRE
Inaugurada em 26/05/1934
Nucler 12 Classes

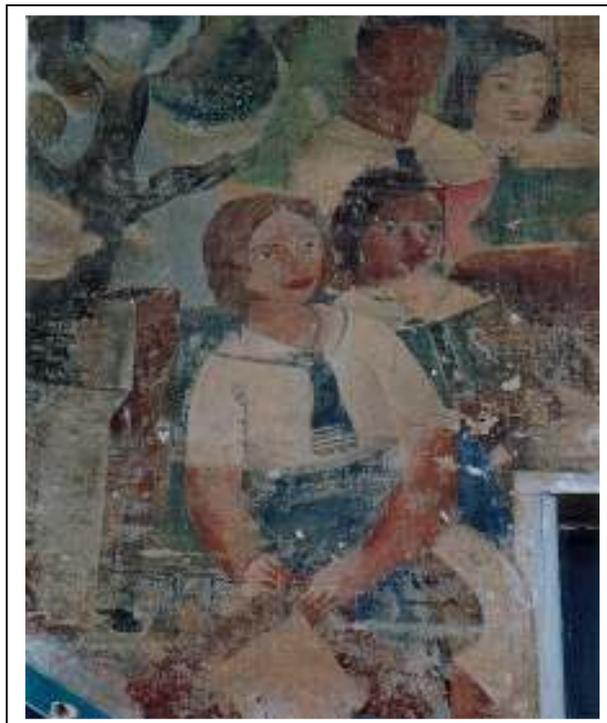


Il. 42: Foto da edificação – Data: Julho/2005
Fonte: Foto Noemia Barradas

E. M. Chile

Praça Belmonte, nº. 15 – Olaria -
4ª. CRE
Inaugurada em 03/03/1935
Bem tombado municipal –
“Conjunto de pinturas murais”, de
Candido Portinari –Lei nº. 3009 de
18 de janeiro de 2000.
Nuclear 12 classes





Il. 43: Foto da edificação – Data: 31/08/1934

Foto de Augusto Malta

Il. 44: Foto de um painel interno (pintura mural) de

Candido Portinari

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. México

Rua da Matriz, nº. 67 – Botafogo

2ª. CRE

Inaugurada em 04/03/1935

Platoon 12 classes



Il. 45: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Paraguai

Praça Lautaro, nº. 10
Marechal Hermes – 5ª. CRE
Inaugurada em 04/05/1935
Nuclear 12 classes



Il. 46: Foto da edificação – Data: 1935

Il. 47: Foto da edificação – Data: 1935

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Santa Catarina

Rua Eduardo Santos, nº. 38
Santa Teresa – 1ª. CRE
Inaugurada em 04/05/1935
Nuclear 12 classes





Il. 48: Foto do terreno onde foi construída a escola – 1935
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ
Il. 49: Foto da edificação – Data: julho/2005
Fonte: Foto Noemia Barradas

E. M. Pedro Ernesto

Av. Professor Abelardo Lobo

nº. 5 - Lagoa - 1ª. CRE

Inaugurada em 04/05/1935

Bem tombado municipal – Decreto de tombamento nº. 19342 de 27 de dezembro de 2000.

Platoon 12 classes



Il. 50: Foto da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Getulio Vargas

Av. Santa Cruz, nº. 4725 – Bangu

8ª. CRE

Inaugurada em 05/07/1935

Bem tombado municipal - Decreto de Tombamento nº. 9414 de 21 de junho de 1990.

Platoon 25 classes



Il. 51: Foto da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Republica Argentina

Boulevard 28 de Setembro, nº. 125 –
Vila Isabel - 2ª. CRE

Inaugurada em 09/07/1935

Bem tombado municipal - Decreto de
Tombamento nº. 9414 de 21 de junho
de 1990.

Platoon 25 classes



Il. 52: Foto interna da edificação - - Data: s/data

Il. 53: Foto inauguração da escola - Data: 09/07/1935

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Venezuela

Rua Amaral Costa, nº. 37

Campo Grande - 9ª. CRE

Inaugurada em 18/08/1935

Nuclear 12 classes



Il. 54: Foto da escola em um dia de festividade - Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Nicarágua

Av. Santa Cruz, nº. 1015 – Realengo

8ª. CRE

Inaugurada em 11/08/1935

Nuclear 12 classes



Il. 55: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. São Paulo

Rua Tailândia, nº. 160 – Brás de Pina

4ª. CRE

Inaugurada em 04/09/1935

Platoon 16 classes



Il. 56: Foto da edificação – Data: 1934

Foto de Augusto Malta

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Dom Aquino Corrêa

Rua Barata Ribeiro, nº. 204

Copacabana - 1ª. CRE

Inaugurada em 1935

Escola Parque



Il. 57: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Mato Grosso

Rua Miranda e Brito, nº. 119 – Irajá

5ª. CRE

Inaugurada em 01/03/1936

Platoon 12 classes



Il. 58: Foto da praça para a escola – Data: 1974

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Pará

Av. dos Italianos, nº. 500 – Rocha

Miranda – 5ª. CRE

Inaugurada em 02/03/1936

Nuclear 12 classes



Il. 59: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Rio Grande do Sul

Rua Adolfo Bergamini, nº. 201

Engenho de Dentro – 3ª. CRE

Inaugurada em 07/03/1936

Platoon 25 classes



Il. 60: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Bahia

Av. Guilherme Maxwell, nº. 243 –
Bonsucesso – 4ª. CRE

Inaugurado em 12/03/1936

Bem tombado municipal - Decreto de
Tombamento nº. 9414 de 21 de junho
de 1990.

Platoon 12 classes



Il. 61: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Honduras

Praça Barão da Taquara, 12 – Praça
Seca – Jacarepaguá – 7ª. CRE

Inaugurada em 07/03/1937

Nuclear 12 classes



Il. 62: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Portugal

Av. do Exército, nº. 175 – São Cristóvão –
1ª. CRE

Inaugurada em 15/06/1937

Nuclear 12 classes



Il. 63: Foto da edificação – Data: s/data

Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Rural Coelho Neto

Vila Pompéia nº. 71 – Ricardo
de Albuquerque – 7ª. CRE
Inaugurada em 30/08/1937



Il. 64: Foto da edificação – Data: 1937
Fonte: BONDUKI, Nabil. Afonso Eduardo Reidy.
São Paulo: Blau Editora, 2000.

EDIFICAÇÕES CONSTRUÍDAS NA DÉCADA DE 1940

E. M. Gabriela Mistral

Praça General Tibúrcio, nº. 145 – Praia
Vermelha – 2ª. CRE
Inaugurada em 1942



Il. 65: foto da fachada principal – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Barão de Itacuruça

Rua Andrade Neves, nº. 481 – Tijuca –
3ª. CRE
Inaugurada em 18/10/1942
Bem tombado municipal – Decreto nº.
19342 de 27 de dezembro de 2000



Il. 66: Detalhe da fachada – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Vicente Licínio Cardoso

Rua Edgar Gordilho, nº. 63 – Praça
Mauá – 1ª. CRE
Inaugurada em 1942



Il. 67: Foto da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Almirante Saldanha da Gama

Av. Cesário de Melo, nº. 4180 – Campo
Grande – 9ª. CRE
Inaugurada em 19/04/1942



Il. 68: Foto parcial da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Acre

Rua Santos Titara, nº. 50 –
Todos os Santos – 4ª. CRE
Inaugurada em 1942



Il. 69: Edificação observada da rua – Data: 2000
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Henrique Dodsworth

Av. Epitácio Pessoa, nº. 474 – Ipanema
1ª. CRE
Inaugurada em 14/09/1943
Bem tombado municipal - Decreto de
Tombamento nº. 19924 de 26 de junho
de 1996.



Il. 70: Foto da edificação – julho/2005
Fonte: Foto Noemia Barradas

E. M. Canadá

Rua São Carlos, nº. 181 - Estácio
1ª. CRE
Inaugurada em 10/11/1944



Il. 71: Foto da edificação – Data: s/data
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

Edificações Construídas na Década de 1950

E. M. Edmundo Bittencourt

Rua Lopes Trovão, n°. 287 – Benfica

1ª. CRE

Inaugurada em 31/02/1952

Bem tombado municipal - Decreto de Tombamento n°. 6383 de 19 de dezembro de 1986.

Bem tombado federal



Il. 72: Foto da edificação – Data: s/data

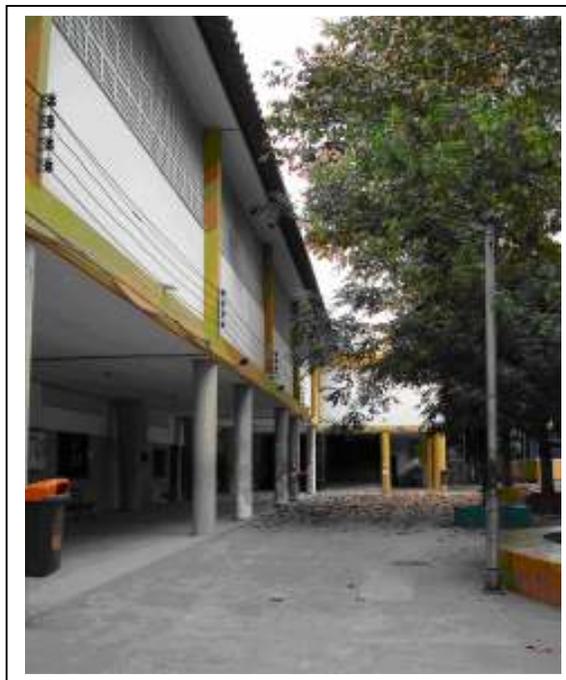
Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Orsina da Fonseca

Rua São Francisco, n°. 95 – Tijuca

3ª. CRE

Inaugurada em 1954



Il. 73: Foto da área interna da escola – Data: julho/2005

Fonte: Foto Noemia Barradas

E. M. Guatemala

Praça Presidente Aguirre Cerda, nº. 55
 Bairro de Fátima – 1ª. CRE
 Inaugurada em 05/04/1954
 Bem tombado municipal – Decreto de
 tombamento nº. 23961 de 09 de
 fevereiro de 2004.



Il. 74: Foto com vista parcial da escola – julho/2005
 Fonte: Foto Noemia Barradas

E. M. Anita Garibaldi

Estrada Maracajás, nº. 1294 – Ilha do
 Governador – Galeão – 4ª. CRE
 Inaugurada em 19/04/1954
 Tombada pelo município pelo Decreto
 nº. 19003 de 5 de outubro de 2000.



Il. 75: Foto parcial da fachada– Data: s/data
 Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ

E. M. Grécia

Av. Brás de Pina, nº. 1614 – Vila da
 Penha – 4ª. CRE
 Inaugurada em 31/10/1957
 Bem tombado municipal - Decreto de
 Tombamento nº. 9414 de 21 de junho
 de 1990.



Il. 76: Foto parcial da fachada – Data: s/data
 Fonte: Acervo do Centro de Referência em Educação/PCRJ