

O ESPAÇO DA ESCOLA NA CIDADE

CIEP e Arquitetura Pública Escolar

CARLOS DUNHAM MACIEL SIAINES DE CASTRO

Brasília - DF
2009

CARLOS DUNHAM MACIEL SIAINES DE CASTRO

O ESPAÇO DA ESCOLA NA CIDADE

CIEP e Arquitetura Pública Escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos Cabral Carpintero.

Brasília – DF
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UnB
2009

O ESPAÇO DA ESCOLA NA CIDADE

CIEP e Arquitetura Pública Escolar

Comissão Examinadora:

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

Prof. Dr. Reinaldo Guedes Machado
FAU/ UnB

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

À Fernanda, esposa, companheira e amiga.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente, mesmo sem perceberem, contribuíram para o desenvolvimento de meu trabalho, participando diretamente, me apoiando em momentos difíceis ou apenas estando próximos a mim ao longo desta jornada.

E um agradecimento em especial para:

À providência divina e sua intervenção objetiva e casual, por me deixar traçar meu caminho na direção certa.

À minha esposa Fernanda Regina Pereira Duarte, fiel companheira de jornada que desbravou o meu caminho, sempre me orientando e me apoiando, me fazendo pisar em solo firme mesmo quando tudo a nossa volta parecia não ter chão.

À minha mãe pelo permanente incentivo me fazendo sempre caminhar em frente.

Ao meu pai que mesmo sem perceber teve um papel importante pra eu chegar até aqui.

Ao meu amigo Rodrigo Carvalho Gonçalves, por todo apoio que me possibilitou chegar até aqui.

Aos amigos e ex-colegas de MEC, em especial para Marcia Peres Teixeira e Raimundo Geofre Alencar pelas palavras de incentivo iniciais.

Ao meu orientador professor Antônio Carlos Carpintero, por ter acreditado neste trabalho, me ajudando e intervindo sempre que necessário.

À professora Graciete Guerra da Costa, pela intervenção providencial e encorajadora.

À minha cunhada Ana Cristina Pereira Duarte pela presença e colaboração.

Às amigas Fernanda Silva Fortes e Michelle Santos Marques pelo apoio técnico.

Aos demais amigos do Rio de Janeiro pelo apoio psicológico à distância.

A todos os amigos e colegas da Eletronorte.

Aos professores e funcionários do PPG-FAU pela disposição e colaboração.

E a todos aqueles que embora não citados aqui me deram suporte, apoio e colaboração.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de implantação dos CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, importante exemplar de arquitetura escolar, que através de um modelo único, teve mais de quinhentas unidades implantadas no estado, tornando-se, então, um fértil campo para a análise da arquitetura escolar pública no Brasil.

Preliminarmente a análise dos CIEPs foi traçado um panorama da arquitetura pública escolar, precedido pela reflexão do papel da escola na cidade e da sua relação com a arquitetura. Pois para um melhor entendimento da arquitetura do CIEP, a identificação dos momentos em que a arquitetura e a educação foram usadas conjuntamente em políticas governamentais se faz necessária.

Os CIEPs são analisados então, quanto ao seu projeto arquitetônico, à implantação de seus elementos no tecido urbano e aos reflexos decorrentes da forma de sua inserção neste. Apontando-se posteriormente os caminhos desenhados nos dias atuais na busca de uma melhor integração entre a escola e a cidade através de sua arquitetura.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura escolar, CIEPs.

ABSTRACT

This work aims at analysing the process of implementation of CIEPs in the State of Rio de Janeiro, an important reference in school architecture, a unique model with more than five hundred units built in Rio de Janeiro. For this reason, the CIEPs have become a fertile ground of the public architecture in Brazil.

Previous to the analysis of the CIEPs was outlined an overview of the public school architecture, preceded by the reflection of the role of the school in the city and its relationship with architecture. Therefore for a better understanding of the CIEP architecture, it is necessary to identify the moments where architecture and education were used together in government policy.

The CIEPs are analysed through its architectural project and the implementation of its elements in the urban mesh and the consequences that come from the form of its insertion in it.

At last this work will point out the current ways used in the search for a better integration between the school and the city through its architecture.

KEYWORDS: School Architecture, CIEPs.

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE MAPAS

LISTA DE TABELAS

INTRODUÇÃO01

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR 06

A escola e a cidade06

Arquitetura e Pedagogia13

CAPÍTULO II – A ESCOLA ATRAVÉS DO TEMPO18

As primeiras escolas: da colônia ao império18

As escolas republicanas: o início da rede pública de educação20

Década de 1930: um momento de renovação24

Ministério da Educação e Saúde: a escolha por um partido31

O encontro entre arquitetura e educação33

O Convênio Escolar: um desdobramento desse encontro35

A descontinuidade39

CAPÍTULO III – HISTÓRIA E IDEÁRIO DOS CIEPs45

A concepção45

A implantação48

O Antropólogo Educador54

O Arquiteto dos CIEPs56

O Projeto57

Reflexões preliminares sobre o CIEP e seu programa64

CAPÍTULO IV – O CIEP NA CIDADE66

Tipologia e implantação67

Inserção e reflexos no tecido urbano82

CAPÍTULO V – A BUSCA POR NOVOS CAMINHOS NA MESMA DIREÇÃO	101
CIACs	101
Escola Padrão - Município do Rio de Janeiro	103
CEUs	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

Lista de Figuras:		Página
Figura 01	Vista aérea da EM Barth, bairro do Flamengo Fonte: Google Earth	10
Figura 02	Vista aérea de Escola Municipal e favela no bairro de Ramos Fonte: Google Earth	10
Figura 03	Vista aérea CEAT Fonte: http://vejabrasil.abril.com.br	16
Figura 04	Vista aérea CSVP Fonte: http://www.csvp.g12.br	16
Figura 05	Pátio do Colégio SP no séc IXX Fonte: http://www.aprenda450anos.com.br	19
Figura 06	Mosteiro de São Bento RJ no séc IXX Fonte: Jules de Sinety, 1841 - http://www.semanadeartecarioca.arteblog.com.br	19
Figura 07	EM Gonçalves Dias, São Cristóvão - 1872 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	20
Figura 08	CE Amaro Cavalcanti, Lgº Machado - 1875 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	20
Figura 09	EM Deodoro, Glória - 1908 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	23
Figura 10	EM Alberto Barth, Flamengo - 1908 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	23
Figura 11	Vista e planta baixa Escola Modelo da Luz, SP – 1890 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	23
Figura 12	EM Sarmiento, Engº Novo - 1929 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	24
Figura 13	EM Uruguai, São Cristóvão - 1930 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	24
Figura 14	Modelo de escola nuclear, Tipo Anísio Teixeira – déc 1930 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	27
Figura 15	E Municipal Rep Argentina – Modelo Platoon – Vila Isabel - 1935 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	28
Figura 16	Planta Baixa Escola Municipal Rep Argentina - 1935 Fonte: Manual para Elaboração de Projetos de Edifícios Escolares na Cidade do Rio de Janeiro	28
Figura 17	Detalhes construtivos escolas Tipo Anísio Teixeira – década 1930 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	28
Figura 18	Vista ginásio Escola Parque da Bahia Fonte: Alessandro Guimarães Pereira	34
Figura 19	Vista interna ginásio Escola Parque da Bahia Fonte: Alessandro Guimarães Pereira	34
Figura 20	Vista interna biblioteca Escola Parque da Bahia Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	34
Figura 21	Vista biblioteca Escola Parque da Bahia Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	34
Figura 22	Escola Parque da Bahia detalhe fachada Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	34
Figura 23	Grupo Escolar de Moema – 1949 – Proj H. Duarte Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	39

Figura 24	Grupo Escolar Vila Leopoldina – 1949 – Proj H. Duarte Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	39
Figura 25	EM João de Deus, Penha Circular - 1962 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	42
Figura 26	EM Andrade Neves, Jardim América - 1962 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	42
Figura 27	EM Tagore, Abolição - 1963 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	42
Figura 28	EM Villa Lobos, Padre Miguel - 1962 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	42
Figura 29	EM Cícero Penna, Copacabana – 1965 – Proj Francisco Bolonha Fonte: Manual para Elaboração de Projetos de Edifícios Escolares na Cidade do Rio de Janeiro	42
Figura 30	Planta Baixa EM Cícero Penna - 1965 Fonte: Manual para Elaboração de Projetos de Edifícios Escolares na Cidade do Rio de Janeiro	43
Figura 31	EM Edgard Werneck, Jacarepaguá - 1972 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	43
Figura 32	EM João Barbalho, Ramos - 1974 Fonte: Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro	43
Figura 33	Planta de baixa de implantação de CIEP padrão Fonte: O livro dos CIEPs	58
Figura 34	Vista de implantação de um CIEP com todos os seus elementos Fonte: O livro dos CIEPs	58
Figura 35	Detalhe volumetria do refeitório Fonte: Arquivo Pessoal	59
Figura 36	Detalhe volumetria do consultório Fonte: Arquivo pessoal	59
Figura 37	Detalhe janelas Fonte: Arquivo pessoal	60
Figura 38	Detalhe parede baixa sala de aula Fonte: Google Imagens	60
Figura 39	Detalhe rampa e vão acesso ao pátio Fonte: Arquivo pessoal	60
Figura 40	Corredor edificação principal Fonte: Globo vídeos	60
Figura 41	Plantas baixas e corte da edificação principal do CIEP Fonte: O livro dos CIEPs	61
Figura 42	Planta baixa, vista e corte do ginásio CIEP Fonte: O livro dos CIEPs	62
Figura 43	Vista quadra esportiva a partir do pátio Fonte: C.I.E.P.S. no Rio de Janeiro http://fotos.terra.com.br	62
Figura 44	Vista fundos da quadra esportiva Fonte: Arquivo pessoal	62
Figura 45	Plantas baixas, vistas e corte da biblioteca do CIEP Fonte: O livro dos CIEPs	63
Figura 46	Vista biblioteca Fonte: Arquivo pessoal	63
Figura 47	Vista biblioteca Fonte: Arquivo pessoal	63

Figura 48	CIEP Eng Wagner Gaspar Nery Fonte: Google Earth	69
Figura 49	CIEP Dr Joaquim Pimenta Fonte: Google Earth	69
Figura 50	CIEP Almir Bonfim de Andrade Fonte: Google Earth	69
Figura 51	CIEP Dr Ernesto Che Guevara Fonte: Google Earth	69
Figura 52	CIEP 14 de Julho Fonte: Google Earth	71
Figura 53	CIEP Antônio Carlos Bernardes Fonte: Google Earth	71
Figura 54	CIEP Aracy de Almeida Fonte: Google Earth	71
Figura 55	CIEP Mestre Cartola Fonte: Google Earth	71
Figura 56	CIEP João Pedro Varela Fonte: Google Earth	72
Figura 57	CIEP Maestro Heitor Villa Lobos Fonte: Google Earth	72
Figura 58	CIEP Luiz Carlos Prestes Fonte: Google Earth	73
Figura 59	CIEP Augusto Pinheiro Carvalho Fonte: Google Earth	73
Figura 60	CIEP Chanceler Willy Brandt Fonte: Google Earth	74
Figura 61	CIEP João Batista dos Santos Fonte: Google Earth	74
Figura 62	CIEP João Mangabeira Fonte: Google Earth	75
Figura 63	CIEP Lamartine Babo Fonte: Google Earth	75
Figura 64	CIEP Oswald de Andrade Fonte: Google Earth	75
Figura 65	CIEP Pablo Neruda Fonte: Google Earth	75
Figura 66	CIEP Brigadeiro Sergio Carvalho Fonte: Google Earth	77
Figura 67	CIEP Compositor Donga Fonte: Google Earth	77
Figura 68	CIEP Dr Antoine Magarinos T. Filho Fonte: Google Earth	77
Figura 69	CIEP Dr Nelson Hungria Fonte: Google Earth	77
Figura 70	CIEP Dep José Carlos de Brandão M Fonte: Google Earth	78
Figura 71	CIEP Dr Bento Rubião Fonte: Google Earth	78

Figura 72	CIEP Frei Agostinho Fonte: Google Earth	79
Figura 73	CIEP Gregório Bezerra Fonte: Google Earth	79
Figura 74	CIEPs ocaíúva Cunha e Raul Riff Fonte: Google Earth	80
Figura 75	CIEPs Elis Regina e Presidente Samora Machel Fonte: Google Earth	80
Figura 76	CIEPs Maria Werneck de Castro e Mario Tamborindeguy Fonte: Google Earth	80
Figura 77	CIEPs Patrice Lumumba e Procópio Ferreira Fonte: Google Earth	80
Figura 78	Vista CIEP Tancredo Neves Fonte: Arquivo pessoal	84
Figura 79	Lateral CIEP Tancredo Neves Fonte: Arquivo pessoal	84
Figura 80	Localização CIEP Tancredo Neves Fonte: Google Earth – edição do autor	84
Figura 81	Fachada CIEP Tancredo Neves Fonte: Arquivo pessoal	85
Figura 82	Fachada CIEP Tancredo Neves Fonte: Arquivo pessoal	85
Figura 83	Vista Rua do Catete Fonte: Arquivo pessoal	85
Figura 84	Vista Rua do Catete Fonte: Arquivo pessoal	85
Figura 85	Vista CIEP Nação Rubro-negra Fonte: Arquivo pessoal	87
Figura 86	Acesso CIEP Nação Rubro-negra Fonte: Arquivo pessoal	87
Figura 87	Vista externa biblioteca Fonte: Arquivo pessoal	87
Figura 88	Vista externa ginásio esportivo Fonte: Arquivo pessoal	87
Figura 89	Localização CIEP Nação Rubro-negra Fonte: Google Earth – edição do autor	88
Figura 90	Vista encoberta CIEP Presidente Agostinho Neto Fonte: Arquivo pessoal	90
Figura 91	CIEP Presidente Agostinho Neto muro externo e acesso Fonte: Arquivo pessoal	90
Figura 92	CIEP Presidente Agostinho Neto muro externo e acesso Fonte: Arquivo pessoal	90
Figura 93	CIEP Presidente Agostinho Neto muro externo e acesso Fonte: Arquivo pessoal	90
Figura 94	Localização CIEP Presidente Agostinho Neto Fonte: Google Earth – edição do autor	91
Figura 95	Acesso CIEP Frei Agostinho Fíncias Fonte: Roberta Trindade – Globo Imagens	93

Figura 96	Fachada CIEP Frei Agostinho Fíncias Fonte: Globo Vídeos	94
Figura 97	Favela sobre muro de contenção terreno CIEP Fonte: Globo Vídeos	94
Figura 98	Localização CIEP Frei Agostinho Fíncias Fonte: Google Earth – edição do autor	94
Figura 99	Localização CIEP Presidente Salvador Allende Fonte: Google Earth – edição do autor	96
Figura 100	Vista biblioteca inacabada com favela ao fundo http://3.bp.blogspot.com/	97
Figura 101	Pátio sob edificação principal http://3.bp.blogspot.com/	97
Figura 102	CIEP Prof. Cesar Pernetta visto a partir da Linha Vermelha Fonte: Arquivo pessoal	98
Figura 103	CIEP Prof. Cesar Pernetta Principal – Fachada principal Fonte: Secretaria Estadual de Saúde	98
Figura 104	Localização CIEP Professor Cesar Pernetta Fonte: Google Earth – edição do autor	99
Figura 105	CIEP Prof. Cesar Pernetta visto a partir da Linha Vermelha Fonte: Arquivo pessoal	99
Figura 106	Fachada principal do CIEP vista da Linha Vermelha Fonte: Arquivo pessoal	99
Figura 107	Implantação de CIAC em Ceilândia, Brasília Fonte: Google Earth	103
Figura 108	Vista CIAC Jacarepaguá, RJ Fonte: Google Imagens	103
Figura 109	Vista ginásio e edificações de ensino de um CIAC Fonte: www.guiagoias.com.br	103
Figura 110	Vista aérea EM Tia Ciata e EM Rachel de Queiroz Fonte: http://www.skyscrapercity.com	105
Figura 111	Vista EM Colecchio em Bangu Fonte: http://www.skyscrapercity.com	106
Figura 112	Vista EM Tia Ciata na Praça Onze, Centro Fonte: http://www.skyscrapercity.com	106
Figura 113	Vista aérea EM Mestre Darcy do Jongo em Madureira. Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	106
Figura 114	Vista EM Sérgio Vieira de Mello no Leblon. Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	106
Figura 115	Planta de situação EM Tia Ciata e EM Rachel de Queiroz Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	106
Figura 116	Plantas baixas EM Tia Ciata Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	107
Figura 117	Vista aérea implantação CEU Rosa da China Fonte: Ainda moderno? Arquitetura brasileira contemporânea	109
Figura 118	Elevação e planta baixa CEU Rosa da China Fonte: Ainda moderno? Arquitetura brasileira contemporânea	110
Figura 119	Creche CEU Rosa da China Fonte: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos	110

Figura 120	Ed. principal CEU Rosa da China Fonte: http://www.vitruvius.com.br/arquitextos	110
Figura 121	Escola FDE CHB F1, Campinas, SP Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	111
Figura 122	Escola FDE CH E1-B, Campinas, SP Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	111
Figura 123	Escola FDE CH F2, Campinas, SP Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	111
Figura 124	Escola FDE CH E1-A, Campinas, SP Fonte: Revista Projeto Design nº 296, outubro de 2004	111
Figura 125	Escola FDE Parque Dourado V, Ferraz de Vasconcelos, SP Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	111
Figura 126	Escola FDE Jardim América III e V, Várzea Paulista, SP Fonte: Revista AU nº 178, janeiro de 2009	111

Lista de Mapas:		Página
Mapa 01	Estado do Rio de Janeiro: Número de CIEPs por Municípios Fonte: base CIDE RJ – Organização Carlos Dunham	51
Mapa 02	Município do Rio de Janeiro: Localização de CIEPs Fonte: base planta cadastral SMU PCRJ - Organização Carlos Dunham	53

Lista de Tabelas:		Página
Tabela 01	Quantitativo de CIEPs no Estado do Rio de Janeiro por seus Municípios.	50
Tabela 02	Quantitativo de CIEPs pelos bairros da Cidade do Rio de Janeiro.	52
Tabela 03	Classificação de CIEPs por tipo de implantação.	62

INTRODUÇÃO

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, são representantes de um destacado momento de integração entre a arquitetura e a educação. Dentre todas as transformações pelas quais a arquitetura escolar passou ao longo do tempo, os CIEPs representam o primeiro tipo de arquitetura escolar marcada por um modelo único implantados em larga escala nos mais diversos tipos de situação. Os CIEPs não surgiram do nada, pois desde a República a educação é usada pelo Estado como um elemento potencialmente transformador da sociedade e em todos os momentos marcantes da história da educação no país, a arquitetura sempre esteve presente através das transformações que o edifício escolar sofreu neste processo. A grande novidade dos CIEPs foi a abrangência de seu programa, transformando este tipo de escola em um elemento potencialmente transformador do espaço urbano.

Nas últimas décadas, devido ao forte processo de urbanização ocorrido no país e aos problemas sociais decorrentes desta urbanização não planejada, assistimos à perda de qualidade deste espaço urbano tanto física quanto socialmente em nossas cidades.

Entre muitas tentativas e soluções adotadas ou não, sempre surge a ideia de que o país precisa investir, primeiro, em uma educação pública de qualidade para construir bases para sua melhoria e crescimento. Porém, uma educação de qualidade não está vinculada apenas à forma como o conhecimento é transmitido em uma relação aluno-professor, mas também ao espaço em que se dá esta relação, em como este espaço se articula com sua realidade local e em que ele pode contribuir para melhoria desta realidade.

Desta forma, pretende-se aqui estudar como a arquitetura escolar pública se insere na cidade.

Para se chegar a uma resposta, faz-se necessário descobrir, entre outras coisas, a relação que a escola tem com a cidade e de que forma ela se articula com seu entorno. Há que se descobrir ainda em que a presença da escola altera as características do meio onde se encontra, determinando suas influências no espaço físico e social. A escola pode contribuir de alguma forma com a melhoria do espaço onde está inserida, mas para isso é necessário descobrir quais são as carências deste espaço e as demandas de sua população, e aplicar estas informações na elaboração do projeto arquitetônico.

Deve-se, então, pensar o programa elaborado para a arquitetura escolar levando-se em conta fatores que venham de fora dos muros da escola, transformando-a assim em um elemento reestruturador de uma realidade local. Com isso, a escola deixaria de ser apenas um serviço, passando a ser vista como um equipamento urbano, instrumento de integração e cidadania. De todos os serviços essenciais oferecidos pelo Estado, a educação é o que possui um caráter agregador por si só, onde a convivência em sociedade é um de seus princípios e, sendo assim, a escola não deve se limitar a um público específico, e sim se abrir para toda a comunidade.

Porque não considerar em cada bairro, a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de “amigos de bairro”, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa das suas populações? (DUARTE:5)

A partir do momento em que a escola passa a se integrar mais consistentemente com outros elementos da comunidade local, a sua arquitetura e sua disposição espacial adquirem uma maior importância dentro do espaço urbano em que está inserida. O seu programa arquitetônico e sua implantação passam então a comportar outras funções que não só aquelas voltadas estritamente para a sala de aula e seu apoio, incorporando em sua

concepção espaços de entretenimento, cultura e lazer abertos à população. Tal fato fará com que, mesmo em momentos em que não estiverem ocorrendo atividades escolares, o espaço da escola mantenha, em parte, sua vitalidade, o que para determinadas regiões representaria um importante foco de atração, contribuindo para melhorar um pouco o espaço público.

Devemos admitir que no interior da estrutura urbana há alguns elementos de natureza particular que têm o poder de retardar ou acelerar o processo urbano e que, por sua natureza, são relevantes. (ROSSI:61)

Tentativas já foram feitas neste caminho, e todas de alguma forma deixaram uma importante contribuição para se pensar esta questão ainda mais a fundo. Algumas esbarraram na descontinuidade, outras nunca foram totalmente implantadas e há aquelas também que falharam desde o início. Mas todas se somaram e continuam se somando até hoje, indicando sempre um caminho para evolução.

É dentro deste processo que surge e se desenvolve este trabalho, utilizando-se de um dos principais representantes deste ideal, os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs, implantados no estado do Rio de Janeiro como elemento de análise para buscar respostas para a questão aqui proposta: Como que a arquitetura escolar se insere na cidade?

A escolha dos CIEPs como objeto de análise se dá devido ao tamanho do programa educacional onde eles estavam inseridos, fazendo com que uma mesma arquitetura com variações apenas em sua implantação se dispusesse em diferenciadas situações ao longo do tecido urbano do estado do Rio de Janeiro.

Definido o objeto principal de análise, serão traçadas então inicialmente algumas considerações pertinentes ao papel da escola pública no tecido urbano e a definição do programa arquitetônico de uma escola através da relação entre arquitetura e pedagogia, ou

seja, uma visão da escola enquanto elemento urbano e outra dela enquanto objeto arquitetônico. Para tal será usado o estudo desenvolvido por Alessandro Guimarães, que demonstra existirem dois tipos distintos de escola originados da relação entre arquitetura e pedagogia, observações empíricas feitas a partir de experiências vividas e análises de objetos arquitetônicos escolares distintos no tecido urbano, complementados principalmente pelo trabalho de Ester Buffa e pela visão da escola enquanto um elemento urbano de destaque dentro da definição de Aldo Rossi.

Após estas considerações, partir-se-á para a identificação dos momentos em que a arquitetura escolar possuiu um papel de destaque na implantação de políticas públicas, traçando-se assim um histórico que conduzirá até o momento da concepção e implantação dos CIEPs, contextualizando-se melhor este processo e visualizando-se suas origens. Esta identificação parte principalmente dos trabalhos de Ester Buffa e de Marcus Bencosta, incorporando a estes questões levantadas por Hugo Segawa, Vilanova Artigas, entre outras originadas, principalmente, por estudos realizados pela Prefeitura do Rio de Janeiro sobre sua rede escolar.

O estudo dos CIEPs far-se-á então em duas partes: a primeira, mais teórica e documental, tratará de sua concepção e projeto arquitetônico, enquanto que na segunda, através de observações empíricas, serão analisados exemplos de sua implantação e inserção no tecido urbano, buscando-se compreender o papel que este tipo de escola desenvolveu no espaço público. Este tipo de análise foi definido mais pela falta de estudos referentes à arquitetura dos CIEPs especificamente do que por uma opção de estudo, sendo a maior parte dos estudos encontrados referentes à concepção do programa educacional dos CIEPs e seus desdobramentos.

Após a análise dos CIEPs em si, será feita uma breve explanação dos momentos vividos posteriormente pela arquitetura escolar apresentando o que vem ocorrendo nos dias de hoje. Para tal, serão vistos projetos arquitetônicos de escolas que têm merecido destaque nos periódicos especializados de arquitetura, que têm publicado sistematicamente nos últimos tempos projetos escolares desenvolvidos atualmente no eixo Rio-São Paulo.

Pretende-se assim com este trabalho buscar instrumentos que possam apontar caminhos que se devem percorrer a partir da identificação de erros e acertos cometidos dentro desta área da arquitetura, colaborando como base para futuros programas dentro deste mesmo tema.

Capítulo I: Considerações preliminares sobre arquitetura escolar

Inicialmente, ao falarmos de arquitetura escolar, devemos observar a escola enquanto elemento urbano e objeto arquitetônico. Sendo assim, serão traçadas preliminarmente algumas considerações sobre a relação da escola com a cidade e outras a respeito da arquitetura da escola e sua relação com a educação. Dentre estas considerações, pretende-se verificar influências que incidem ou deveriam incidir na composição do programa arquitetônico escolar.

A escola e a cidade

A relação entre a escola e o espaço urbano pode se construir de diversas formas, desde a sua implantação e disposição no terreno até a imagem que sua arquitetura projeta sobre o espaço.

Como uma cidade é constituída de diversas partes que dialogam entre si, sendo cada parte um elemento potencialmente transformador do espaço onde está inserido, o objeto arquitetônico, quando inserido em um determinado espaço urbano, tende a influenciar e sofrer influências deste espaço.

a cidade é uma totalidade que se constrói por si mesma e em que todos os elementos contribuem para formar a 'âme de la cité'. (ROSSI: 44)

A escola aqui, seguindo o pensamento de Aldo Rossi, é vista como um fato urbano, um elemento potencialmente catalisador de transformações no espaço urbano. Isto porque entre *“tipologia arquitetônica e morfologia urbana, existe uma relação binária”*(ROSSI:63).

Sendo a arquitetura um dos elementos formadores do espaço urbano, suas características são em parte caracterizadoras deste espaço. Desta concepção é que surge a necessidade de se avaliar como se deu o processo de implantação de escolas no espaço urbano ao longo do tempo e como suas diversas arquiteturas se relacionavam com o espaço.

Ao longo da história, as mudanças políticas e econômicas pelas quais o país passou refletiram tanto nos programas educacionais como nos edifícios escolares. Esta associação entre a imagem da arquitetura da escola e o momento político de sua implantação faz com que, quando este é superado, sua arquitetura também seja posta como ultrapassada iniciando um processo de degradação.

Com a descontinuidade dos programas educacionais implantados no país, a arquitetura da escola, que antes era vista de forma positiva, passa expressar uma imagem negativa perante a população, seus usuários. Desta forma, possíveis reflexos positivos são descartados, não se dando oportunidades para que o programa se desenvolva e atinja suas metas.

Este fato ocorre porque a sociedade intuitivamente associa a arquitetura institucional como representação de sua função, fazendo com que, caso a função para a qual ela se preste não atinja suas metas, a arquitetura seja taxada negativamente. Caso arquitetonicamente a instituição esteja mal representada, a sua função também passa a ser mal avaliada. Sendo assim, esta é uma arquitetura que se constrói politicamente e tem em seu uso e imagem, que a sociedade lhe dá, a sua representação.

Se a arquitetura de uma edificação escolar representa e comunica a idéia de escola que alguns grupos concebem, ela pode ser considerada como produto da Representação Social de escola desses grupos. Mas, por outro lado, as alterações que ao longo do tempo transformam as obras de arquitetura escolar são também resultantes de um processo

representacional que envolve outros grupos e não apenas os que a conceberam. (...) a arquitetura escolar tem um papel relevante no processo de construção social da RS de escola, no Brasil, onde sua apropriação como imagem da escola pública parece estar dificultando a atuação de uma instituição que poderia, caso fosse representada positivamente, favorecer o desenvolvimento social. (MOUSSATCHE:151)

A escola poderia ser encarada então como um dos equipamentos públicos mais abertos e interativos com o cotidiano da cidade, fato que pode lhe conferir um caráter transformador de uma realidade local, caso esta característica seja devidamente explorada, qualificando o seu projeto arquitetônico, como nos relata Alessandro Guimarães:

Estes espaços abertos ao urbano suscitariam certas hipóteses, mistura de qualidade de vida urbana e por que não dizer uma certa utopia, evidenciando a possibilidade de articular outros edifícios, uma biblioteca ou posto de saúde ou outros, formando um novo contexto e um novo desenho urbano. (MONTESANO apud PEREIRA:93)

Já no que diz respeito à implantação de um edifício escolar, arquitetos da Prefeitura do Rio de Janeiro levantaram questões relevantes quanto à relação que a edificação deveria constituir com seu entorno, sendo descrita por eles da seguinte forma:

A escola é um daqueles equipamentos que facilmente se integram à vida do lugar onde está implantada. Essa integração é importante tanto do ponto de vista do envolvimento da comunidade nas atividades da escola (e vive-versa) quanto da integração física do prédio com o seu entorno imediato. Além da participação dos familiares dos alunos no cotidiano da escola, em reuniões, festas e eventos, é comum também a utilização das instalações do edifício escolar para a realização de cursos abertos à comunidade, atividades esportivas ou encontros das associações do bairro. Além das funções educacionais, a escola assume assim uma função social mais ampla que deve ser considerada na ocasião do seu projeto. (IBAM:93)

A integração da escola com a cidade pode ser complementar; a escola pode usufruir de equipamentos públicos para suas atividades complementares, bem como dentro da escola podem existir espaços que sirvam de equipamentos públicos para a população do local onde ela está inserida.

Alguns equipamentos públicos podem ser associados à escola e com isso aliviar as exigências sobre o programa arquitetônico do edifício. Assim, uma pracinha da vizinhança poderá ser muito útil às atividades do pré-escolar. Um centro esportivo ou uma biblioteca pública podem servir de apoio complementar às instalações escolares. (IBAM:93)

Entre os bairros de Botafogo e Flamengo, na cidade do Rio de Janeiro, podemos observar bem esta questão através da existência de uma escola pública, do início do século XX, que por não possuir área disponível para atividades físicas para o ensino infantil, utiliza um espaço público para tal. Trata-se de uma pequena área cercada por um alambrado dividido em duas partes, em um trecho que mais parece uma ilha de tráfego no meio do entroncamento de algumas vias da região (fig. 01). Os alunos, ao utilizarem o espaço, desenvolvem as atividades em uma das partes deste cercado, e na outra deixam seus materiais. Por questões de segurança, o ambiente é fechado por uma porta, também de gradil, separando momentaneamente aquele espaço de seu entorno, privatizando-o durante seu uso.

Não se trata este de um espaço de maior interesse para o bairro ou a cidade, porém para a escola veio resolver um problema de falta de local para realização de suas atividades. Quando não está sendo utilizado pela escola, o espaço permanece acessível para a comunidade, que acaba não fazendo uso do mesmo, pelo fato de já existirem na região outros equipamentos públicos mais atraentes.



Figura 01 - Vista aérea da EM Barth, bairro do Flamengo

Fenômeno inverso também pode ser observado em outro trecho da cidade, em uma escola municipal no bairro de Ramos, subúrbio da região da Leopoldina, em frente ao Piscinão de Ramos. O muro da escola foi utilizado como parede das casas que foram sendo erguidas em uma favela em sua lateral (fig. 02), e posteriormente os moradores destas casas passaram a abrir janelas nestas paredes, ou seja, no muro da escola. Há janelas voltadas para o pátio interno da escola, não se respeitando os limites entre ela e as residências, gerando um conflito.



Figura 02 - Vista aérea de escola municipal e favela no bairro de Ramos

Nestes dois exemplos, podemos perceber o quanto a escola faz parte da cidade, sofrendo influências e influenciando o espaço onde está inserida. Portanto, faz-se necessário transformar a escola em um marco positivo no sítio onde estiver inserida. Por ser a escola uma edificação pública, possuindo ela uma imagem positiva, a região como um todo tenderá a ganhar, pois através da identificação que surgirá com a escola, esta passará a ser determinante na organização qualificada do espaço público.

O caráter público e de ponto de referência do prédio escolar na vizinhança deve ser assinalado. A arquitetura do edifício deve facilitar a sua integração funcional e simbólica com o ambiente do bairro. Elementos do edifício como muros, pórticos e caixas d'água, podem servir como excelentes suportes para a sinalização gráfica, identificação e afirmação da presença da escola na cidade. Hoje em dia, entretanto, por questões de segurança, as escolas vêm sendo muradas e gradeadas, fechando-se para o exterior. Essa realidade deve ser encarada como mais um desafio para os arquitetos. (IBAM:93)

Se a escola for vista como um marco em sua região, ela poderá se tornar um forte ponto de referência para a população pois, em um bairro periférico, com poucas ou nenhuma opção de lazer, praticamente sem a presença do Estado, a escola representaria uma espécie de centro cívico da região. Isto por ela certamente ter um grande poder atrativo para a população, que a enxergaria como um bem da comunidade.

Contudo, a escola só seria encarada desta forma caso fosse valorizada pelo próprio Estado. A partir desta valorização é que a percepção positiva que a população teria sobre ela poderia gerar os reflexos desejados na região onde a escola estivesse inserida.

Como vimos, as práticas sociais não são independentes de uma certa organização espacial, e reconstruir uma esfera pública implica redefinir o espaço, em suas dimensões física e simbólica. (GOMES:191)

Colocando-se questões do programa educacional em si de lado, a valorização da escola enquanto elemento arquitetônico no espaço público começaria a partir da sua implantação, que deveria ser pensada não só em relação à falta de salas de aula em uma determinada região e sim em como ela se articularia com seu entorno e que benesses poderia trazer para o mesmo.

Se antes as escolas ocupavam os terrenos mais visíveis e altos, passaram a se instalar nas sobras dos loteamentos, naqueles terrenos que a obrigação legal, formal, incluía em seu índice as áreas destinadas a equipamentos públicos. Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação e presença do homem no território em contraposição a natureza, mas o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura, desde que ela não oxide enquanto cresce. Se isso acontecer, ela deixa de ser criança e passa a categoria de menor, objeto mais insignificante que criança. (LIMA apud PEREIRA:91)

Na implantação de uma escola deve-se levar em consideração questões práticas como localização, acessibilidade, público-alvo, demanda de alunos na região entre outros fatores que levariam à escolha de um terreno. A escola deve ser vista como um equipamento urbano ativo dentro da sociedade.

Ela não pode ser relegada a um canto, uma sobra vazia do tecido urbano, como se fosse jogada ali apenas para alegar a sua existência. A escola deve ser pensada de forma articulada com seu entorno, tentando agregar qualidades que faltem a sua região, e é claro, quando possível, agregar a si qualidades que possam existir em seu entorno.

Referindo-se ao processo de definição do local que abrigará a escola, Lima (1989) aponta uma situação ainda comum: nem sempre é escolhido pela sua salubridade, acesso, topografia, mas por decisões políticas ‘que se voltam para o não confronto com os loteadores e para a diminuição aparente dos custos da construção dos prédios’. (TIRIBA:39).

Arquitetura e Pedagogia

A escola com a tipologia arquitetônica que conhecemos hoje não tem um longo histórico dentro da história da arquitetura, pois a universalização do ensino começou de certa forma com os ideários da Revolução Francesa que o tornou um direito do cidadão, fazendo com que surgissem as primeiras escolas públicas. É deste surgimento que de fato começa a nascer uma tipologia arquitetônica apropriada para o ensino escolar, pois anteriormente as atividades relacionadas ao ensino aconteciam em diversos tipos de espaços arquitetônicos, urbanos, particulares ou públicos, sem que tivessem um espaço único apropriado e identificado com a sua função.

No Brasil, as primeiras edificações escolares destacadas de ordens religiosas, oferecidas pelo Estado, surgiram do ideal republicano e foram sendo alteradas conforme a evolução dos métodos de ensino. A relação da escola com o Estado e com a sociedade causou alterações também na sua tipologia arquitetônica. Muitas destas alterações ocorreram no período da arquitetura moderna, onde novos ideais arquitetônicos e educacionais começavam a surgir.

Porém, a urgência por mais edifícios escolares e a perda de ideais educacionais fizeram com que a preocupação com a arquitetura escolar se perdesse no horizonte de limitadas ou nulas políticas públicas. Estas foram sendo retomadas em meados dos anos de 1980 e experimentadas esporadicamente até os dias de hoje.

O sistema escolar, de maneira mais abrangente, compreende professores, alunos, pais, programas escolares, vivências pessoais e a arquitetura dos espaços destinados à educação. (PEREIRA:94)

O espaço construído diz muito a respeito das atividades que são desenvolvidas no seu cerne. Porém, existem atividades que podem ser desenvolvidas em espaços com

características comuns a outros espaços e atividades que têm seus próprios espaços para desenvolvimento, isto é, espaços concebidos e identificados para e com as atividades a que se prestam.

Na arquitetura escolar não é diferente, mas foi a partir do movimento da Escola Nova que pôde-se observar uma arquitetura diferenciada, elaborada em acordo com as propostas pedagógicas que surgiam. A arquitetura escolar, antes rígida e formal, passou a se decompor em seu próprio espaço, para acompanhar as propostas de uma escola mais ativa e socialmente comprometida. Seus espaços passaram então a ser mais flexíveis, possibilitando uma melhor integração do aluno com a escola e do edifício escolar com as suas atividades.

A arquitetura escolar, como campo específico de estudo, mereceu destaque com as transformações ocorridas na pedagogia e nas ciências humanas em geral, e teve várias experiências concretizadas com o advento da Arquitetura Moderna. Esse movimento propôs a substituição do formalismo didático por uma escola ativa, onde o espaço físico é parte integrante do processo pedagógico. (IBAM:11)

O aprendizado não está só na sala de aula; ele pode ser adquirido através de vivências da criança com espaços dos quais ela possa se apropriar e que em sua visão julgue como um espaço só seu. Trata-se de um espaço que só faça sentido para seu mundo infantil, onde existam ‘mistérios’ incompreendidos fora deste mundo. Para isso, a arquitetura deve ser mais fluida e flexível, pois em uma arquitetura rígida sobram poucos espaços que a criança possa personificar, se apropriando e dando-lhe sentido pessoal.

Do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre. O poder público tem o dever de assegurar acesso e permanência. Mas, a frequência à escola não pode ser entendida apenas como direito a um espaço que ofereça proteção física e

desenvolvimento cognitivo. É preciso que as crianças se sintam bem, que sejam cuidadas; e cuidar implica oferecer aquilo que satisfaça o conjunto de suas necessidades e desejos. (TIRIBA:38)

A arquitetura escolar deve, então, seguir um programa mínimo que atenda as necessidades do programa educacional, mas deve permitir que as crianças possam fluir por seu espaço de uma forma própria, sentindo-se ao mesmo tempo pertencentes e donas dele.

Além da funcionalidade, outra característica que merece ser destacada é o caráter flexível que deve ter o prédio. Alterações nos espaços decorrentes de mudanças nas propostas pedagógicas devem poder ser realizadas facilmente sem grandes custos. (...)

Não se pode esquecer também o papel que a arquitetura da escola exerce no processo pedagógico. O espaço deve estimular os sentidos e despertar a criatividade. As funções dos ambientes, devem promover encontros, convivência, recreações ou permitir a troca de conhecimento e a concentração. Essas qualidades devem ser evidenciadas na ordenação dos espaços e nortear o projeto. (IBAM:98)

O espaço é o palco onde se dá a troca de experiências entre indivíduos de uma sociedade, não sendo diferente na escola e na relação de entre seus usuários. Sendo assim, o programa pedagógico de uma escola exprime muito de como deve ser seu espaço. Uma escola dita liberal possuirá espaços onde a criança consiga desenvolver uma maior autonomia em relação aos adultos; já uma escola mais conservadora usará o seu espaço, como um instrumento de controle sobre a criança, vigiando-a e tolhendo sua capacidade de ação individual.

O espaço escolar possui como característica, além das relações cognitivas entre criança e os ambientes existentes na escola, uma relação subjetiva entre as crianças e os adultos. Esta relação, segundo Mayumi de Souza Lima (LIMA,1989), é a relação de poder dos adultos sobre as crianças. Tradicionalmente, professores e dirigentes exercem o poder para manter o controle sobre as crianças e transmitir um determinado programa

pedagógico. (...) A arquitetura escolar é, então, mediadora entre os alunos e o sistema educacional e, ao mesmo tempo, reflexo de relações de poder definidas por meio da liberação ou da proibição de uso dos espaços. (PEREIRA:94)

As imagens abaixo se referem a dois exemplos distintos de arquitetura escolar; a primeira referente ao Centro Educacional Anísio Teixeira (CEAT) (fig. 03) e a segunda ao Colégio São Vicente de Paula (CSVP) (fig. 04), ambos na cidade do Rio de Janeiro. A distinção de suas arquiteturas exemplifica bem as diferentes formas de vivência e educação que podem ser tiradas de seu espaço, pois enquanto o CEAT ocupa um “castelo medieval”, o CSVP ocupa uma edificação de arquitetura modernista. Os dois colégios apresentam propostas pedagógicas parecidas, mas não há como se negar que as suas arquiteturas vão influir distintamente no aprendizado realizado em seus espaços.



Figura 03 - Vista aérea CEAT



Figura 04 - Vista aérea CSVP

Dentro das transformações que a arquitetura escolar sofreu ao longo do tempo, talvez a mais difícil de quebrar, e que perpassa por todos os projetos até os dias de hoje, seja a concepção da sala de aula. Embora hoje ela seja mais flexível, flexibilidade também alcançada a partir do movimento da Escola Nova e sua escola ativa, é na sala de aula que talvez esteja o grande desafio do projeto de uma escola. Como fazer com que a sala de aula, ainda remanescente da escola tradicional, possa combinar com novas propostas pedagógicas que preguem uma escola mais ativa, inclusiva e participativa?

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues a atividades de “estudo”, de “trabalho”, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’ e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’ de esportes e de recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’, do ‘teatro’, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais. (TEIXEIRA apud PEREIRA:100)

Capítulo II: A escola através do tempo

A arquitetura escolar passou por momentos distintos ao longo do tempo, tanto no que diz respeito a sua relação com a cidade, quanto com a própria educação. Será traçado, então, para um melhor entendimento desta relação, um panorama da arquitetura escolar no Brasil ao longo do tempo, dando-se um enfoque maior ao período desde a República até o fim da década de 1970, período em que foi criada a rede pública de ensino na qual os CIEPs vieram a se incorporar no Rio de Janeiro. Foi também neste período que a escola e a educação passaram por fortes transformações que ainda hoje são referência e reflexo para qualquer projeto arquitetônico ou programa educacional.

As primeiras escolas: da Colônia ao Império

No processo de colonização brasileiro, a escola teve sua importância na ocupação do território da Colônia, pois a construção de uma escola, em conjunto com uma igreja, era o marco do início de colonização desenvolvida pelas ordens religiosas.

O processo de colonização tinha nas ordens religiosas, principalmente na Companhia de Jesus, um de seus principais instrumentos. Essa intenção de ocupação se tornava real, palpável e concreta a partir da construção de escolas. O edifício da escola materializava a nova doutrina difundida entre as crianças índias e os filhos dos colonizadores, e o papel de instrumento da colonização refletia-se no edifício. Os assentamentos de frente da ação colonizadora tinham, quase sempre, um colégio, uma escola, uma missão ou um seminário. (BEI, 2004)

A cidade de São Paulo representa bem este processo, pois sua fundação está ligada diretamente ao colégio dos jesuítas, que teve em seu pátio o marco da fundação (fig. 05).

Estas escolas religiosas, com as dificuldades encontradas na Colônia, passam a ganhar um caráter de fortificação, defendendo-se de possíveis invasões. As construções então passaram a configurar-se em um padrão composto pela moradia dos religiosos, pelas salas de aula, pela igreja e outras instalações necessárias para o funcionamento deste conjunto,

adquirindo assim as características dos conventos e seminários religiosos, edificados à parte no tecido urbano (fig. 06).



Figura 05 - Pátio do Colégio SP no séc. XIX



Figura 06 - Mosteiro de São Bento - RJ - séc. XIX

Ao final do período colonial e ao longo do período imperial, as escolas que não funcionavam em conventos ou seminários eram improvisadas em edificações não projetadas para esta finalidade. As escolas públicas funcionavam muitas vezes em prédios alugados ou o Império subvencionava alguma escola particular para este fim. Estas escolas chegavam a ser compostas em alguns casos por apenas uma sala de aula, em meio a outras atividades existentes na mesma edificação.

No intuito de transformar esta situação, D. Pedro II começou a desenvolver em 1870, na cidade do Rio de Janeiro, uma rede de escolas públicas denominadas de escolas do imperador (fig. 07 e 08). Estas escolas, de instrução primária, eram edificadas em prédios próprios, construídos em importantes áreas da cidade, seguindo projetos alinhados às tendências arquitetônicas da época. Sua disposição no tecido urbano, mais do que atender as necessidades da educação, pretendia expor a importância dada pelo Império a esta, através da monumentalidade de suas edificações. Estas escolas tornam-se então o embrião da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, permanecendo em funcionamento até hoje cinco destas edificações.



Figura 07 - EM Gonçalves Dias, São Cristóvão - 1872



Figura 08 - CE Amaro Cavalcanti, Lgº do Machado - 1875

As escolas republicanas: o início da rede pública de educação

Em 1889, ao ser instaurada a República, o país viveu um momento de busca de afirmação racional do novo regime que se implantava. Após sua proclamação, buscou-se no país um alinhamento a valores que identificassem a República com as mudanças que o mundo moderno apresentava.

Dentre as várias representações e práticas que objetivavam estabilizar e eternizar a República, afirma Monarcha (1999:101-102), destacavam-se aquelas que diziam respeito à Instrução Pública, que naquele momento adquiriu características de uma quase religião cívica, cujo papel era dotar a sociedade de coesão através da educação do povo e da criação do novo regime. (BENCOSTTA:95-6)

As escolas existentes até então, implantadas em sua maior parte no período imperial, eram ainda de ler e escrever sendo muitas vezes apenas a extensão da casa do professor ou funcionando em paróquias de alguma igreja, cômodos de comércio e salas com pouco ar e pouca luz, como nos relata Ester Buffa em seu texto. Elas apresentavam péssimas condições físicas, sem arejamento adequado, com problemas no abastecimento de água e luz, tornando-se focos de epidemias que assolavam a população.

Com a República, desenvolveu-se o entendimento de que a escola deveria ter um espaço especialmente construído para si, como a conhecemos hoje, identificada e personalizada através de uma arquitetura de tipologia própria e voltada para seu uso e função.

Estas novas escolas, que começavam a serem edificadas, foram erguidas dentro de um pensamento em que se devia preparar a população dentro dos conceitos de higiene, patriotismo e civilidade, vividos naquele momento. A função disciplinar empregada na escola não deveria se restringir aos alunos e sim alcançar suas famílias, consolidando a nova ordem social ditada pelo Estado.

Embora incentivada pelo momento republicano, a instrução pública de então era orientada autonomamente por cada estado da Federação, abrindo-se mão do ideal de um sistema unificado, em nome das características locais, econômicas e sociais que se julgavam diferenciadas e reservando-se à União o direito de criar nos estados, concomitantemente com estes, instituições de ensino superior e secundário.

São concebidas neste momento edificações de grande porte, destinadas exclusivamente a cumprirem a sua função de escola, que através de sua imagem passam a compor a paisagem urbana da cidade, explicitando os ideários republicanos e o valor que o Estado passou a dar à educação.

Em termos históricos, como já afirmamos, o estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais é tardio; surge no momento mesmo em que a escola primária começa a ter a configuração que conhecemos hoje. Mais que simultâneos são processos profundamente interligados: quando as escolas primárias começam a se organizar em classes seqüenciais, passam a exigir uma nova organização do espaço escolar. (BUFFA:33)

As escolas construídas nesta época não importavam somente novos conceitos educacionais, mas também os estilos arquitetônicos como o neoclássico e o eclético (fig. 09-11). Eram prédios que impunham sua presença no espaço público através de seu estilo arquitetônico simbolizando a nova concepção imposta à educação pública no país. Eram constituídos formalmente por arcadas, pátios, platibandas, corredores e salas iluminadas por grandes janelas marcadas em suas fachadas.

Mais do que uma boa arquitetura, o que se buscava era a imagem de uma boa escola, fato que fez com que, em termos de planta baixa, elas se diferenciasssem pouco entre si, estando em suas fachadas a importância dada a estas edificações.

As escolas públicas republicanas datadas até 1911 se caracterizam por uma grande simplicidade de solução espacial. Rigidamente simétricas como alguns dizem, têm uma forma externa definida, sem recortes, o que exprime que se sabe o que se quer. (ARTIGAS:91)

Os edifícios escolares construídos tinham plantas simétricas, sendo em muitos dos casos térreos. A área das salas de aula, junto com pequenos espaços administrativos, compunha o prédio principal, bem dividido dos seus recreios e espaços destinados à ginástica, que quando cobertos se configuravam apenas em galpões.

As estruturas pouco tinham a ver com a forma com que se revestiam. Constituíam uma solução tectônica, pura em sua rudeza, destinada a programas humildes que retratavam os conceitos dominantes sobre ensino. Estruturas para aceitar qualquer forma que o enciclopedismo pedisse como manifestação artística. Aparências que se justificavam por si mesmas, nem impostas pela estrutura tectônica nem procura de uma forma para o universo brasileiro. Quanto ao programa, tudo era ensino; nem ao menos um recinto para a administração. A escola desconhecia qualquer ampliação de seu significado social além de ensinar primeiras letras e tabuada. (ARTIGAS:91)

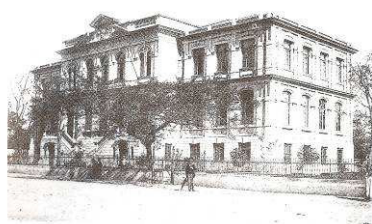
Na década de 1920 inicia-se um processo de renovação do sistema de ensino e junto com esta renovação novos prédios escolares também começam a surgir, os neocoloniais (fig. 12-13). Em termos de programa arquitetônico pouco se diferenciavam dos anteriores, mas começam neste momento a surgir inovações pedagógicas que se desdobrariam posteriormente na arquitetura escolar. A educação adquire um caráter mais científico, rompendo-se interferências políticas e religiosas através da racionalização da administração pública e abre-se assim caminho para as transformações que estariam por vir.



Figura 09 - EM Deodoro, Glória - 1908



Figura 10 - EM Alberto Barth, Flamengo - 1908



Planta da Escola Modelo da Luz
Térreo
Ramos de Azevedo

- Legenda
1- Sala de aula
2- Circulação
3- Entrada Principal

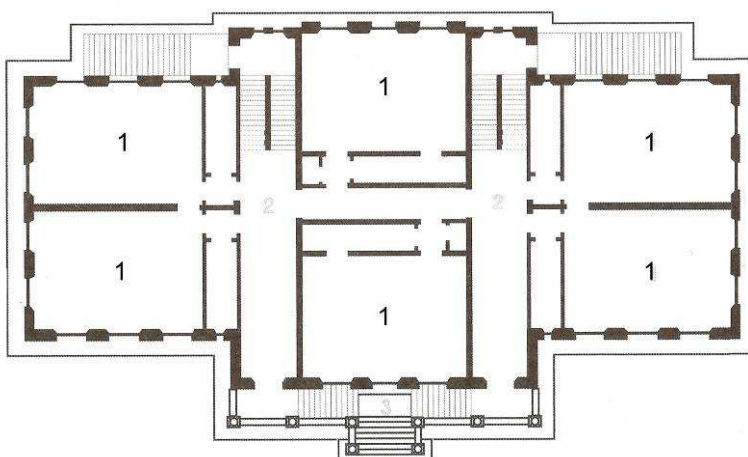


Figura 11 - Vista e planta baixa - Escola Modelo da Luz, SP - 1890



Figura 12 - EM Sarmiento, Engº Novo - 1929



Figura 13 - EM Uruguai, São Cristóvão - 1930

Década de 1930: um momento de renovação

A década de 1930 foi marcada por uma vigorosa discussão de quais caminhos a arquitetura e conseqüentemente a arquitetura escolar deveriam seguir. No plano da educação, foi um período de retomada de programas educacionais, que tentaram difundir ainda mais a escola pública, a começar pela busca da ampliação da rede escolar e chegando após a instauração do Estado Novo, com a ascensão de Getúlio Vargas a uma proposta de reestruturação da educação pública no país, decorrente de discursos revolucionários que preconizavam transformações sociais.

A revolução fez da ‘instrução pública’, educação, mais: deu à União o direito exclusivo de fixar as bases da educação física e intelectual dos brasileiros. (ARTIGAS:93)

As transformações não se limitaram ao campo pedagógico e político; também se deram nos modelos de arquitetura propostos na época, com suas linhas geométricas expressando a funcionalidade que se buscava imprimir na arquitetura.

Uma série de tópicos funcionais, programáticos e pedagógicos – orientação do edifício e desenhos de janelas, organização do programa mínimo de dependências, acabamentos – foram destacados como elementos determinantes para um novo modelo de prédio escolar. (SEGAWA, 1999:66)

Este novo modelo de prédio escolar seguia os preceitos da arquitetura Art Déco, e através deste estilo de arquitetura é que se pretendia marcar a nova identidade das escolas construídas no período. Segundo palavras de José Maria da Silva, engenheiro-arquiteto responsável por inúmeros projetos escolares em São Paulo:

Sejamos artistas do nosso tempo e teremos realizado uma nobre missão. Não podemos admitir hoje uma arquitetura que não seja racional, pois, a escola deve aproveitar de todo o conforto das construções modernas, de todas as conquistas da ciência no sentido de realizar a perfeição sob o ponto de vista da higiene pedagógica. (SEGAWA, 1999:67)

No Rio de Janeiro, a reformulação do sistema educacional da cidade, a partir de 1931, ficou a cargo do então diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, o educador Anísio Teixeira. Em um período de cinco anos, 28 novos edifícios escolares foram construídos, todos projetados por arquitetos seguidores desta nova arquitetura.

Durante a implantação destas escolas, surgiram embates entre arquitetos defensores de uma arquitetura neocolonial para a arquitetura escolar e os que defendiam a implementação desta nova arquitetura, como vinha ocorrendo em diversos outros campos da arquitetura naquele momento.

Para ilustrar melhor este momento, vejamos o que dizia José Mariano Filho, defensor da arquitetura neocolonial para os edifícios escolares como nos relata Segawa:

Para desgraça do Brasil, as grandes oportunidades arquitetônicas surgiram como que por epidemia, depois da revolução. O momento teria sido propício para se erguerem monumentos de arte [...] Estabeleceu-se um padrão ínfimo, miserável, a caixa d'água envidraçada que se implantou em cada bairro à guisa de escola municipal. [...] Sob o argumento muito sedutor de que este gênero de arquitetura de baixa classe é baratíssimo, os homens do governo não hesitaram em adotá-lo. Olhando para os mastodontes de cimento onde se alojam a preços de

quitanda os nobres edifícios públicos, as gerações futuras poderão em justiça julgar a vulgaridade da época em que estamos vivendo. (MARIANO FILHO apud SEGAWA, 1999:66)

Em contraponto a estas afirmações estava Enéas Silva, arquiteto-chefe da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares da cidade do Rio de Janeiro, um dos projetistas das escolas que vinham sendo implantadas, que dizia que:

O aspecto arquitetônico destas construções é puramente funcional. Não foi sequer objeto de conjecturas, quaisquer estilo clássico ou regional. Ritmo plástico obtido mercê do próprio partido arquitetônico adotado em planta, as massas singelamente coloridas em vermelho, alaranjado e verde-claro e os vãos de esquadria recortados de luz e sombra, branco e negro se harmonizam, se completam, dando ao conjunto um aspecto atraente e sugestivo à jovialidade característica do pequeno escolar. [...] Concepção puramente baseada em eficiência e economia, realizam de fato estes prédios em toda sua plenitude, os característicos para os quais foram projetados e construídos. (SILVA, E. apud SEGAWA, 1999:67-8)

As escolas projetadas por Enéas Silva (fig. 14-17), consideradas de baixo custo, eram concebidas em estrutura de concreto armado com fechamentos em alvenaria, coberturas formadas por terraço jardim e circulações e ventilações projetadas em função de seus programas pedagógicos, possuindo padronização em seus acabamentos.

Estas escolas, hoje identificadas pela prefeitura do Rio de Janeiro como Escolas de Anísio Teixeira, seguiam um plano diretor que previa a construção de cinco tipos de edificação: Mínima, Nuclear, Platoon, Especial e Parque, sendo que destes, os três primeiros é que foram difundidos.

O prédio mínimo (com duas salas de aula, atelier e oficina), a escola nuclear (com doze salas de aula, biblioteca, sala de professores e sala para secretaria e parte administrativa) a escola ampliada, o sistema platoon e o sistema platoon ampliado. A Escola Argentina, situada no

bairro de Vila Isabel, é representativa da perspectiva inovadora que marcou a gestão de Anísio Teixeira, não só do ponto de vista pedagógico, como, também, do ponto de vista arquitetônico. Nessa escola de “tipo platoon”, as salas de aula não pertenciam a turmas específicas, pois, ali, os alunos circulavam em pelotões (daí o nome platoon) e ocupavam as salas de acordo com a programação pedagógica em curso. (SME PCRJ)

Começa assim a incorporação ao programa de arquitetura de novos elementos, deixando de ser a escola um espaço somente de salas de aula e pequenas áreas administrativas. Eram previstas então, além das salas de aula comuns, salas especiais para instalação de laboratórios, auditórios, teatro, salas de arte, quadras esportivas, bibliotecas, ambientes administrativos e de serviço, além de gabinete médico e dentário.

Anísio Teixeira, junto com outros “Pioneiros da Educação”, lançou os princípios da “Escola Nova”, que nortearam sua gestão à frente da Secretaria de Educação (1931 - 1935), do antigo Distrito Federal. A idéia, ali contida, de que a escola deveria ser um “centro onde se preparava para viver”, abrigava uma nova concepção do espaço escolar, concretizado no Primeiro Plano Diretor das Edificações Escolares e na posterior construção de escolas na Cidade do Rio de Janeiro, que denominamos “Escolas de Anísio Teixeira”. (SME PCRJ)

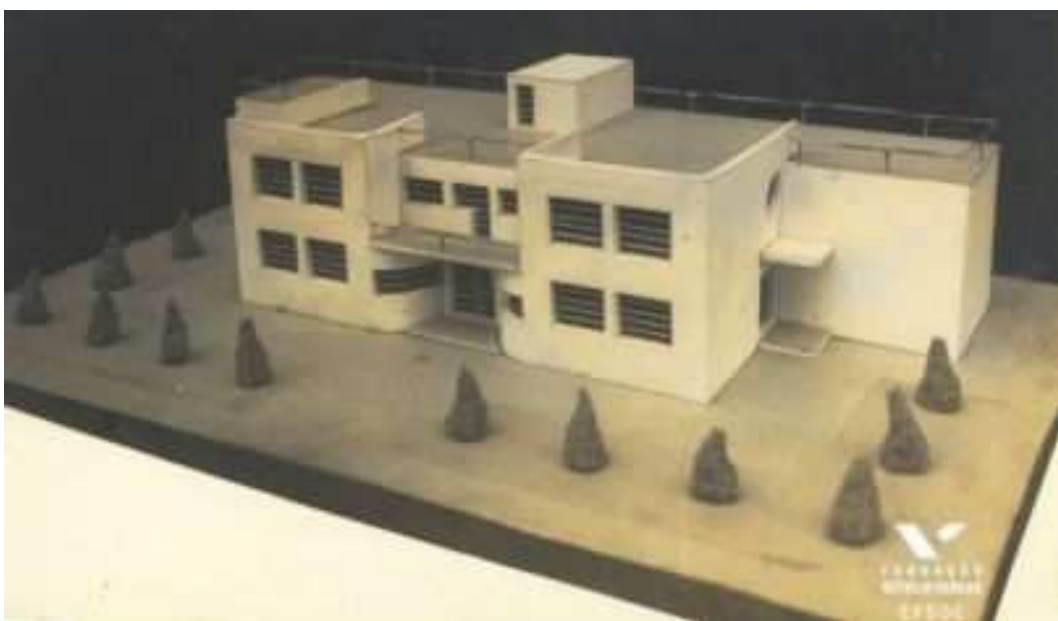


Figura 14 - Modelo de escola nuclear, tipo Anísio Teixeira - década de 1930



Figura 15 - Escola Municipal Rep. Argentina - Modelo Platoon - Vila Isabel - 1935

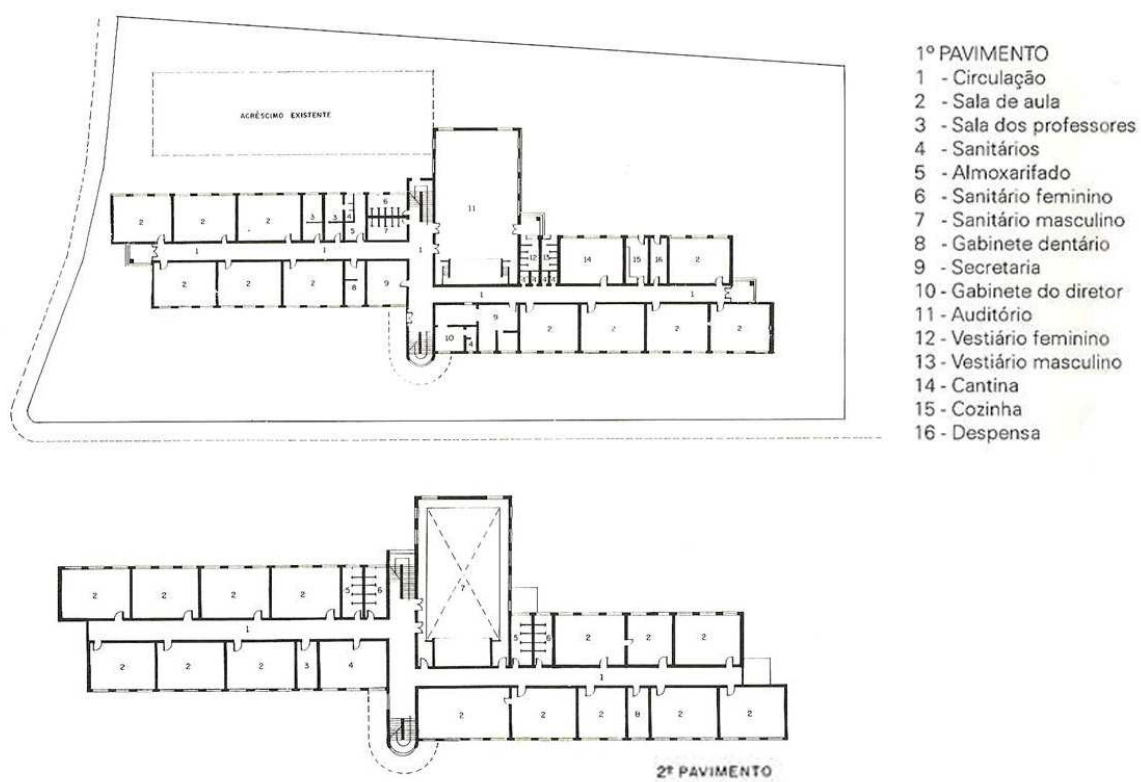


Figura 16 - Planta Baixa da Escola Municipal Rep. Argentina - 1935



Figura 17 a b c - Detalhes construtivos de escolas tipo Anísio Teixeira - década 1930

Vista a nova arquitetura escolar que começava a se desenhar nesta época, também se faz importante vermos um pouco mais sobre o educador Anísio Teixeira (1900-1971), que a partir de então passa a marcar com seus ideais os projetos escolares que vieram subsequentes até os dias de hoje.

Jurista por formação, no período entre 1924 e 1929, em Salvador-BA, Anísio Teixeira começa a envolver-se com a educação ao tornar-se Inspetor Geral do Ensino da Bahia, momento em que travou contato com pensamentos mais aprofundados na área de educação. Foi neste mesmo período que, em viagens pela Europa, tomou conhecimento de outros sistemas de ensino, como os da França, Itália, Espanha e Bélgica. Viajou também aos Estados Unidos, onde aprofundou seus estudos e pensamento a respeito da educação, pós-graduando-se entre 1927 e 1929, com o pensador norte-americano John Dewey, que influenciou a formação de seu pensamento educacional. De volta ao Brasil, Teixeira trouxe consigo uma nova visão do que deveria ser a escola pública baseada em tudo aquilo em que ele havia visto.

Mas, enquanto nos Estados Unidos a escola servia a uma comunidade ativa, Teixeira reconhecia que a escola brasileira deveria se tornar um centro polarizador de uma comunidade inexistente. Frente ao rápido inchamento das cidades brasileiras, para que a concepção do pragmatismo educacional norte-americano funcionasse era necessário que a escola tivesse um papel destacado na transformação desses heterogêneos agrupamentos populacionais em comunidades organizadas. A escola passa a ser um instrumento para a estruturação da sociedade e das cidades. (ANELLI)

O país vivia um forte processo de urbanização gerando um grande aumento populacional nas cidades. Este aumento acarretou uma maior demanda de vagas em escolas públicas,

mas o público que agora procurava a escola já não era mais o mesmo; era composto também por pessoas com uma formação mais defasada para o qual a escola tradicional já não mais servia. A escola precisava então se transformar para atender a esta nova realidade, já que ela “é consequência da vida urbana – equipamento da cidade industrial”. (ARTIGAS:89)

No período de 1931 a 1935, conforme visto anteriormente, Teixeira assume a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, estabelecendo uma rede municipal de ensino da escola primária à universidade. Foram diversas as publicações feitas pelo educador neste período, estando, em 1932, à frente do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que propunha um amplo programa de reconstrução educacional através de uma escola pública leiga e gratuita.

Sua atuação no Rio de Janeiro é, na visão de Clarice Nunes, estudiosa da história da educação brasileira, uma “intervenção ordenadora e recriadora do espaço escolar e urbano” tendo a escola, neste momento, adquirido um importante papel na “construção de um estilo de vida urbano moderno” (NUNES: 578-80).

Em 1947, Teixeira torna-se Secretário de Educação da Bahia, tendo como sua principal ação a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, a Escola Parque da Bahia, constituída nos moldes de seu pensamento. Em uma de suas ações no período, contando com a colaboração do arquiteto Diógenes Rebouças, pôs em prática seu plano educacional para o estado, edificando diversos edifícios escolares. Na zona rural construiu centenas de unidades formadas por sala de aula, recreio coberto, ampla área para práticas agrícolas e espaço para moradia do professor. Já para a área urbana sua intenção era pôr em prática os Centros Populares de Educação, como o Carneiro Ribeiro, prevendo a

construção de oito destes centros, dentro de um planejamento urbano, considerando a expansão geográfica e populacional da cidade.

Sua relação com a arquitetura, através do contato com os arquitetos Helio Duarte e Diógenes Rebouças, convidados a projetar e edificar estes centros, não foi meramente casual. Anísio Teixeira admirava o que vinha sendo feito no campo da arquitetura e engenharia no Brasil, definindo como uma clara demonstração de que era possível um país diferente e moderno.

Ministério da Educação e Saúde: a escolha por um partido

Apenas para ilustrar o momento da discussão acerca de qual arquitetura melhor serviria aos ideais imaginados para a nova identidade que se pretendia empregar à educação durante o Estado Novo, vale abrir aqui um parêntese para lembrando do edifício sede do então Ministério da Educação e Saúde de 1937.

Para a construção do edifício do Ministério da Educação foi organizado um concurso público, onde as duas correntes da arquitetura existentes no país naquele momento fizeram dele mais um palco para suas disputas: os ‘modernistas’ e os ‘acadêmicos’.

Na formulação do edital do concurso constava uma cláusula onde não necessariamente o projeto premiado deveria ser construído, caso o governo assim julgasse pertinente, cláusula esta que acabou sendo utilizada.

O projeto vitorioso do concurso foi do arquiteto Archimedes Memória. O resultado gerou uma forte reação dos Modernistas, que acabaram sensibilizando o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, em contrário a sua execução. Sendo assim, embora vencedor e devidamente premiado e pago, o projeto de Memória acabou não sendo construído.

Lucio Costa, por sua vez, escreve em carta a Capanema que Ministério é edifício público de significação não apenas utilitária, mas também representativa, onde há “necessidade de traduzir de forma adequada a idéia de prestígio e dignidade logicamente sempre associada à noção de coisa pública (...) essa idéia se manifesta (...) por uma certa nobreza de intenção revelada nas proporções monumentais da obra e na simplicidade e boa qualidade de acabamento. (Revista Projeto, nº 102, agosto de 1987 apud BORGES:20-1)

Abre-se assim o caminho para a construção de um edifício moderno, alinhado com esta nova corrente da arquitetura, projetado então por jovens nomes da arquitetura brasileira: Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Carlos Leão, Jorge Machado Moreira, Afonso Eduardo Reidy e Ernani Vasconcelos. Tudo isso ocorre, é claro, não sem a reação em contrário vinda daqueles que condenavam esta nova arquitetura, em especial de Archimedes Memória, que assim se expressa:

O que acabamos de narrar tem (...) gravidade não pequena, em se sabendo que esse arquiteto é sócio do arquiteto Gregori Warchavichik, judeu russo de atitudes suspeitas... Não ignorava o Sr. Ministro da Educação as atividades do arquiteto Lucio Costa, pois pessoalmente já mencionamos a S. Excia. Vários nomes dos filiados ostensivos à corrente modernista que tem como centro o Clube de Arte Moderna, célula comunista cujos principais objetivos são a agitação no meio artístico e a anulação de valores reais que não comungam no seu credo. Esses elementos deletérios se desenvolvem justamente á sombra de Ministério da Educação, onde têm como patrono e intransigente defensor o Sr. Carlos Drummond de Andrade, chefe de gabinete do ministro. (...) Esperamos que V. Excia., (...) alerte a arte nacional que ora atravessa uma crise dolorosíssima, próxima do desfalecimento. (CAVALCANTI Apud BORGES:22)

Este é, então, um momento simbólico que podemos considerar como marca do alinhamento da arquitetura escolar com outro partido arquitetônico, abrindo caminho para outras transformações maiores que estariam por vir, agora em seu programa.

O encontro entre arquitetura e educação

A arquitetura e a educação sempre estiveram inevitavelmente ligadas através do edifício escolar. Ao longo dos anos, a relação entre estas duas áreas do conhecimento caminhou neste sentido. Isto funcionou assim desde as primeiras escolas públicas republicanas e seus edifícios neoclássicos e ecléticos, onde vigorava uma educação tradicional até 1947, quando, seguindo os preceitos da Escola Nova, foi criado em Salvador o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (fig. 18-22), mais conhecido como Escola-Parque da Bahia, projeto dos arquitetos Hélio Duarte e Diógenes Rebouças que casava os ideários da arquitetura moderna com o pensamento do educador Anísio Teixeira, idealizador da Escola Nova e então Secretário de Educação da Bahia. Segundo Ester Buffa: “...*preceitos modernos nos projetos e concepção moderna de escola, a Escola Nova*” (BUFFA:24). Este novo conceito de escola era formado pela divisão da escola em escolas-classe e escola-parque; nas primeiras, o ensino seguia a forma tradicional e clássica como bem diz o nome, em um dos turnos do dia, onde, segundo Anísio Teixeira, os alunos eram instruídos; na segunda, em outro turno, completando-se assim o horário integral, os alunos eram verdadeiramente educados, como bem dizem as palavras do próprio Anísio Teixeira:

...vamos colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos. Nelas, usamos a professora clássica, essa que não tem versatilidade na concepção. No parque escolar, completamos com a educação o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação. (TEIXEIRA apud BUFFA:106)

Neste período a arquitetura escolar incorporou ao seu programa a flexibilização de seus espaços em prol das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Surgiam assim dois caminhos distintos na concepção arquitetônica de uma escola, aquele em que se

consideravam fatores pedagógicos, buscando-se uma adaptação dos espaços às necessidades pedagógicas do momento, e outro onde ainda persistia uma arquitetura mais rígida que, mesmo desenvolvida seguindo preceitos modernos, não estava adaptada à pedagogia escolar, mantendo assim, ainda, a planta de uma escola tradicional.



Figura 18 - Vista do ginásio da EP da Bahia



Figura 19 - Vista interna do ginásio da EP da Bahia



Figura 20 - Vista interna da biblioteca EP da Bahia



Figura 21 - Vista da biblioteca da EP da Bahia



Figura 22 - EP da Bahia - detalhe da fachada

O Convênio Escolar: um desdobramento desse encontro

Após o contato com Anísio Teixeira, o arquiteto Helio Duarte (1906-1989) leva consigo para São Paulo a experiência que teve com o educador na Bahia, e a frente Comissão Executiva do Convênio Escolar implanta um ousado projeto de expansão educacional através da construção de escolas que seguiam os conceitos do educador.

O Convênio Escolar surgiu em um acordo firmado entre a Prefeitura de São Paulo e o Governo do Estado de São Paulo, decorrente de um dispositivo da Constituição de 1946, que obrigava União, estados e municípios a investirem um percentual mínimo dos recursos arrecadados em educação. O convênio, assinado em 28 de dezembro de 1949, determinava que a prefeitura investisse na manutenção das instalações e construção de prédios escolares e o Estado no desenvolvimento do ensino. Sendo assim, dos 20% que a Prefeitura de São Paulo deveria aplicar em educação, 72% deveriam ser aplicados na construção, aquisição e reforma de imóveis destinados ao ensino pré-primário, primário, secundário, especializado e para instituições auxiliares de ensino primário. Com isso, ao convênio cabia não só a construção de escolas, mas também a de bibliotecas, recantos e parques infantis, teatros e ginásios.

Buscando viabilizar as atividades referentes a planejamento, projeto e obras, foi criada a Comissão Executiva do Convênio Escolar, órgão no qual Helio Duarte esteve à frente, na presidência da subcomissão de planejamento. Durante os três primeiros meses foi feito um levantamento para conhecer a realidade educacional de São Paulo, através de visitas a todas as escolas da cidade verificando suas deficiências e para procurar terrenos para novas edificações. Através de estudos realizados em visitas a todas as escolas da cidade de São Paulo, foi traçado um plano quinquenal visando anualmente à construção de vinte escolas, duas bibliotecas infantis e a manutenção de parques infantis e de instituições auxiliares de

ensino. Enquanto durou o convênio (1949-1959) foram construídas 70 escolas, 500 galpões provisórios, 30 bibliotecas populares, 90 recantos infantis e 20 parques infantis.

Além das questões que envolviam o quantitativo e o projeto destas edificações, a comissão também se debruçava sobre a proposta pedagógica que deveria orientar suas construções. Buscou-se então, através do projeto arquitetônico, um novo tipo de escola, aproximando-se da mentalidade infantil, público para o qual a escola estava destinada e deveria ser pensada. Helio Duarte apostou na visão de que a modernização do projeto arquitetônico impusesse por si mesmo uma reforma no ensino através de seu espaço construído.

Para a elaboração do projeto das escolas, a comissão, por não contar com o apoio de educadores que pudessem colaborar na formulação dos mesmos, devido principalmente à escassez de tempo para um estudo mais profundo a respeito, teve que contar apenas com a experiência que Helio Duarte adquiriu no trabalho desenvolvido com Anísio Teixeira em Salvador. Sendo assim, através de reuniões com os delegados de ensino, propunham-se soluções pertinentes à programação de uma escola definindo como deveria ser o seu funcionamento e a sua relação com a criança.

Surgem assim diretrizes para implantação de um programa arquitetônico a ser seguido nas novas escolas. Dentre os princípios defendidos por Helio Duarte estava o de que, antes de tudo, a arquitetura é um invólucro adequado à vida do homem e que deve criar espaços adequados às suas funções normais. Isto porque por ser espaço e volume, deve ser formalmente correta, mas não só por fora. Afinal, se o aspecto externo interessa ao passante, o interno é imprescindível ao usuário do espaço e este é mais importante que aquele. Contudo, isso não quer dizer que não houve uma preocupação com a relação da arquitetura e seu entorno, e sim uma grande preocupação com a qualidade que esta

arquitetura ofereceria a seu usuário, demonstrando um cuidado especial com os espaços internos e uma preocupação no que tange aos confortos térmico, visual e auditivo.

Entretanto, ciente de que a arquitetura não definiria a filosofia educacional, Duarte propunha uma arquitetura adequada às finalidades pedagógicas, através de edifícios flexíveis em atendimento à dinâmica do ensino sem a compartimentalização usual, considerando a mobilidade infantil uma constante a ser adotada para um bom projeto escolar. Neste complexo problema da educação, o elemento fundamental sempre será a própria filosofia educacional, saindo desta os elementos humano e material, o professor, o equipamento e a edificação.

Dentro das propostas elaboradas pela Comissão do Convênio, foram incorporados alguns conceitos fundamentais do pensamento de Anísio Teixeira, adaptados às necessidades paulistas. O fato interessante é que, mesmo com a aplicação destes conceitos e com as consultas feitas pela comissão às autoridades educacionais, na prática foram os arquitetos do convênio que acabaram propondo não só o projeto arquitetônico, mas também o projeto pedagógico, pois ao proporem novos arranjos e usos para o espaço escolar possibilitaram o surgimento de novas práticas educacionais.

Os projetos dos edifícios escolares produzidos neste período passaram, então, a contar com outras preocupações. A escola passou a valorizar a educação complementar, com novos espaços destinados para tal, tendo de fato como público-alvo a criança, sendo toda montada para atendê-la da forma mais harmoniosa possível. A escola deveria assumir também um papel de centro comunitário, irradiador de cultura, ou seja, se a sua grande preocupação era o seu usuário, mesmo que seu usuário principal fosse a criança, também não se perdia de vista como um usuário importante a comunidade onde ela estava inserida.

Com a preocupação da integração da escola com seu entorno, Helio Duarte queria romper a ideia da escola fechada, da clausura, e com isso os novos edifícios eram construídos mais integrados ao meio onde eram inseridos. As escolas passaram a ser mais permeáveis e mais bem integradas à paisagem.

O Convênio Escolar foi uma iniciativa que alterou tanto a paisagem da educação paulistana como a paisagem urbana e afetiva da cidade. (...) Recordo-me da generosidade dos seus espaços, a claridade dos ambientes, o diálogo que o conjunto escolar estabelecia com o bairro. (...) Como eu, muitos usufruíram desses lugares generosos, desses grupos escolares disseminados nas então periferias, (...) – obras contaminadas de uma urbanidade que as caracterizavam como referências na cidade sem monumentalização de suas arquiteturas, com adequada escala enquanto espaços públicos, democráticos e de reconhecido valor simbólico para a sociedade. (SEGAWA, 2005)

Dentro desta visão, a escola passou a se dividir em três blocos distintos interligados por uma circulação externa (fig. 23-24): os blocos do ensino, com suas salas de aula, museu e biblioteca infantil; os da administração, compreendendo tudo aquilo que serviria de apoio para as atividades a serem desenvolvidas; e o da recreação, que nada mais era do que uma releitura da escola parque de Anísio Teixeira, agora integrada a uma única edificação escolar.

Embora a duração do convênio tenha se estendido até 1959, a sua contribuição para a aliança entre uma arquitetura moderna e uma proposta pedagógica inovadora se deu até 1954, período em que Helio Duarte esteve à sua frente, sendo considerado este o período de disseminação da arquitetura moderna em São Paulo, através de suas escolas. Anísio Teixeira, que tinha conhecimento do que vinha sendo feito pelo Convênio Escolar, afirmou então que, depois do professor, nenhum outro elemento é tão importante quanto a edificação e suas instalações.

Decerto, Helio Duarte foi um dos arquitetos modernos com o perfil mais improvável entre seus pares de geração. Heróis da prancheta, realizadores de edifícios e cidades da utopia moderna, ele se distinguiu de seus contemporâneos ademais por perseguir também outra utopia: a da educação. (SEGAWA, 1998)

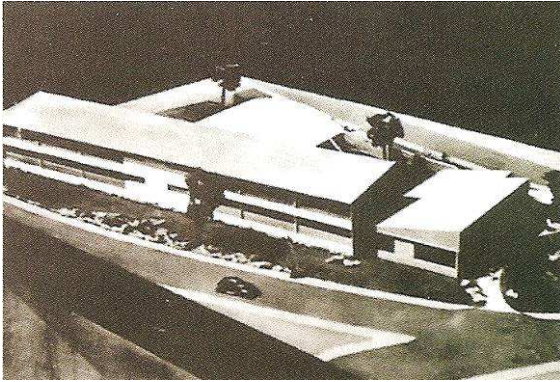


Figura 23 - G E de Moema - 1949 - Proj. H. Duarte

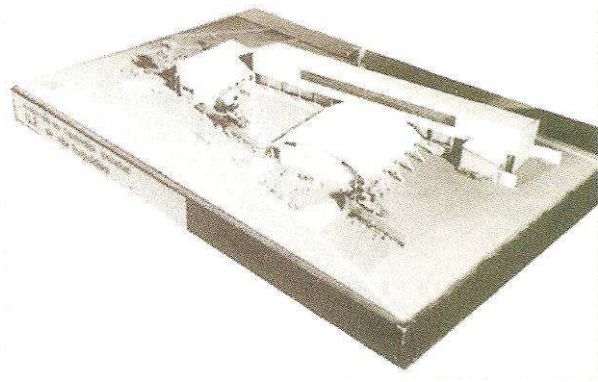


Figura 24 - G E Vila Leopoldina - 1949 - Proj. H. Duarte

A descontinuidade

Nos anos sessenta, com a aceleração do processo de urbanização do país e posterior advento do regime militar, ocorre uma ruptura oficial com o pensamento de Anísio Teixeira e sua implantação nas políticas públicas adotadas no país. A escola liberal, que buscava a democratização do ensino, passa a ser substituída por uma escola que apenas visava à reprodução de mão de obra, o que acarreta o fim do ideal popular de que a educação poderia ser a redentora para a ascensão social. Com esta ruptura também se rompe a forte relação estabelecida entre a educação e a arquitetura.

No Brasil, essa teoria que ressaltava a função reprodutora da escola chega a tornar-se hegemônica entre os educadores, nos anos 70 e 80. Nossa escola pública massificada perde rapidamente a qualidade que a caracterizava outrora. A construção de edifícios escolares revela tais fatos com toda clareza: alguns poucos prédios magníficos preservam a imponência e qualidade construtiva, e a maioria, situada mormente nas periferias, são barracões modulados, com blocos de concreto, telhas eternit, sem sala de professores, sem biblioteca, às vezes sem pátio, com

sanitários infectos, muito longe portanto dos padrões da escola republicana. (BUFFA:157)

Seguindo palavras de Artigas, o que se sucedia neste momento era:

O delírio das soluções provisórias e de emergência, das ‘escolas-galpão’ junto com a prática de aproveitar a rede existente aumentando o número de períodos de funcionamento. (ARTIGAS, 1999: 93)

Este foi um momento em que já não interessavam mais propostas de escola que fossem voltadas para as crianças e sua educação. O que importava eram apenas números que qualificassem a escola pela sua quantidade e não pelo que oferecia. A escola massificada não parecia direcionada ao seu público, e sim a justificar políticas educacionais que cumprissem um direito da população, a educação, mesmo que esta não fosse efetivamente realizada.

Inserida no espaço urbano e vivenciando suas contradições, esta escola reproduz implicitamente as noções de divisão social do trabalho atuando como reflexo de seu cotidiano e, ao mesmo tempo, como instrumento de uma suposta imutabilidade social. Ao vivenciar uma cultura escolar conformista, seja por meio das práticas pedagógicas ou por meio da arquitetura, a criança perde oportunidades de amadurecer ideais transformadores de seu cotidiano. (PEREIRA:98)

É nesta época que, em São Paulo, cidade onde o processo de urbanização se deu de forma mais intensa, surgem as hoje tão faladas escolas de lata. Estas escolas, ainda existentes, simbolizam muito bem esta fase em que a qualidade da educação pública era vista pelo Estado apenas como a quantidade de salas de aula que eram oferecidas. A educação passou a se resumir a uma questão de oferta e demanda e a escola enquanto espaço público perdeu a sua qualidade.

No Rio de Janeiro também não foi diferente; a partir do início da década de 1960 surgem estas soluções provisórias e emergências, capitaneadas pela Fundação Otávio Mangabeira, criada no governo de Carlos Lacerda (1961/1965), no antigo Estado da Guanabara. As escolas edificadas no período (fig. 25-28), consideradas temporárias e econômicas, eram projetadas de forma a serem inseridas nos mais diversos tipos de terreno, sendo edificadas em apenas 14 dias e devendo ter vida útil de cinco anos. Contudo, atualmente ainda existem mais de 30 destas escolas compondo a rede pública da cidade.

A edificação destas escolas já não era determinada por parâmetros técnicos e sim por questões políticas. A definição do local de inserção muitas vezes se dava por interesses políticos de parlamentares que pretendiam dizer-se atendendo esta ou aquela comunidade sem levar em consideração dados que justificassem ou não a implantação de uma escola no local. Em vários casos, praças cederam lugar à implantação destas escolas, desqualificando o espaço público.

...não teremos problema em aceitar que um recuo da cidadania corresponde a um recuo paralelo do espaço público. Sem dúvida trata-se de uma dinâmica bastante complexa que tem profundas relações, entre outras, com os sistemas de representação política, com as formas associativas, com o processo de urbanização recente, com a migração e com a situação econômica mais geral. (GOMES: 176)

Embora este rompimento entre arquitetura e educação tenha ocorrido oficialmente, na prática esta relação ainda persistia refletindo em projetos de alguns arquitetos. Porém, por não se tratar de uma política educacional e sim de soluções projetuais agora implantadas em pequena escala, algumas destas escolas podem ser encaradas como uma continuidade tardia do momento anterior, não se configurando assim em um momento ou tendência específica dentro do panorama da arquitetura escolar exposto.

A única contribuição que ficou deste momento foi a utilização de elementos pré-fabricados na arquitetura escolar, elementos que quanto bem utilizados, conseguiram dar alguma qualidade ao projeto arquitetônico da escola, como no caso das escolas projetadas por Francisco Bolonha, também no Rio de Janeiro (fig. 29-30). Porém, como já falado, no panorama da época o projeto arquitetônico e a inserção da escola na cidade não eram valorizados (fig. 31-32).



Figura 25 - EM João de Deus, Penha Circular - 1962



Figura 26 - EM Andrade Neves, Jardim América - 1962



Figura 27 - EM Tagore, Abolição - 1963



Figura 28 - EM Villa Lobos, Padre Miguel - 1962

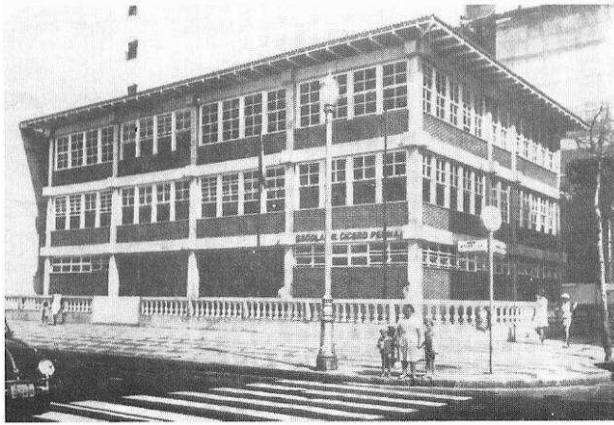


Figura 29 - EM Cícero Penna, Copacabana - 1965 – Proj. Francisco Bolonha

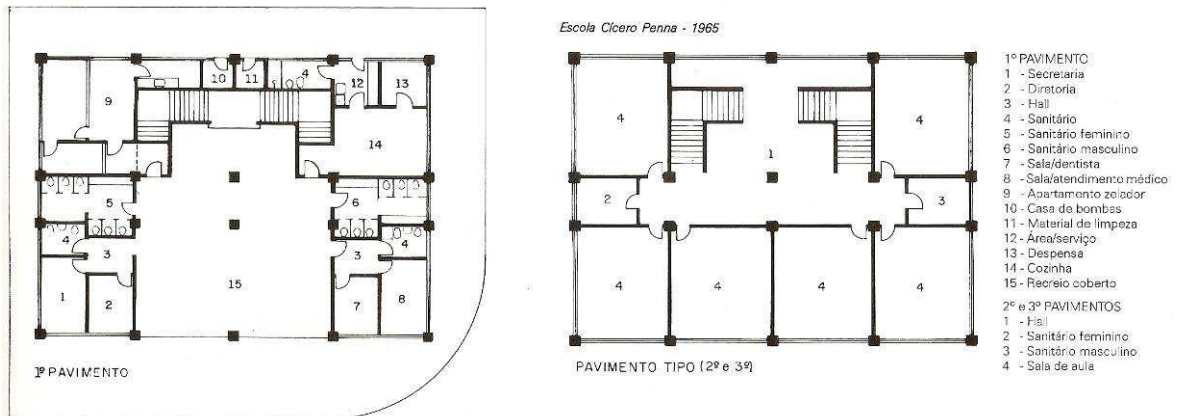


Figura 30 - Planta baixa da EM Cícero Penna - 1965



Figura 31 - EM Edgard Werneck, Jacarepaguá - 1972



Figura 32 - EM João Barbalho, Ramos - 1974

Nos anos 80, após um período de completo abandono de suas áreas públicas, as grandes cidades atingem considerável estado de degradação gerado por seus inchaços e explosão demográfica. Este é também o período de abertura política no país, onde se começam a rediscutir questões sociais, dentre elas a educação pública.

Dentro deste momento de rediscussão, na segunda metade da década de 80, no Rio de Janeiro, por iniciativa do Governo do Estado, surgem os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs. Eles são resultado de uma política educacional desenhada pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro e inspirada novamente no pensamento de Anísio Teixeira, com quem havia trabalhado.

Os CIEPs projetados por Oscar Niemeyer não traziam nada de novo em termos de proposta educacional, segundo palavras do próprio Darcy Ribeiro, pois representavam apenas ideias que eram “defendidas há cinquenta anos pelos melhores educadores brasileiros”(RIBEIRO,1994). A grande novidade dos CIEPs estava sim, na extensão que seu programa atingiu, e em sua padronização, onde um projeto único, com algumas distinções de implantação, foi desenvolvido com o intuito de edificar mais de 500 escolas distribuídas pelo estado do Rio de Janeiro.

Capítulo III: História e ideário dos CIEPs

Para se começar a falar dos Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs, edificadas no estado do Rio de Janeiro, devemos inicialmente entender o processo de sua criação, bem como a concepção de seu projeto arquitetônico.

Não se pretende aqui discutir ou julgar as propostas educacionais do programa desenvolvido por Darcy Ribeiro, o que se deixa para educadores que certamente terão uma visão mais rica a respeito. O que se pretende aqui é analisar a forma que a arquitetura dos CIEPs se prestou a este programa educacional e qual o papel dela para sua qualificação. Também se busca aqui avaliar quais efeitos foram gerados pelos CIEPs, enquanto arquitetura, no tecido urbano onde foram inseridos.

A concepção

Os Centros Integrados de Educação Pública foram implantados, a partir de 1985, no estado do Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, parte em sua primeira gestão (1983-1986) e parte em sua segunda gestão (1991-1994). Os CIEPs compunham o Programa Especial de Educação, idealizado por Darcy Ribeiro, então vice-governador do estado e secretário de cultura, ciência e tecnologia do primeiro governo de Leonel Brizola.

Os CIEPs faziam parte de uma rede escolar idealizada naquela ocasião, tendo como intuito mudar os rumos da educação pública oferecida pelo estado do Rio de Janeiro, através de novos conceitos de educação. Embora fosse visto como algo novo, os CIEPs representavam uma simplificação das ideias propostas anteriormente por Anísio Teixeira. Era novo por se contrastar com a realidade da educação pública existente naquele momento, mas seguia os preceitos da escola de Anísio Teixeira, desta vez com um caráter

industrial, permitindo sua replicação e implantação por todo o estado do Rio de Janeiro em um curto espaço de tempo.

No cotidiano dos CIEPs não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admití-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura. (RIBEIRO, 1986:25)

Uma experiência escolar multidimensional, que atue integradamente em aspectos da vida dos alunos relacionados ao seu bem-estar físico (saúde, alimentação, higiene); ao seu desenvolvimento como ser social e cultural e à sua capacidade como ser político. Hoje para que uma escola alcance essa amplitude de objetivos precisa ser uma espécie de escola-casa, uma espécie de escola-clubes, uma espécie de escola-universidade, aberta à família e à comunidade. (CAVALIERI)

Propunha-se através dos CIEPs a oferta de ensino integral das 8 às 17 horas, agregando às atividades do currículo regular atividades ligadas à área cultural, à educação física e a estudos dirigidos. Era proposto em seu programa atender a necessidades básicas das crianças, oferecendo aos seus mil alunos previstos refeições completas e atendimento médico e odontológico, suprimindo assim carências sociais destes, fazendo com que estas não atrapalhassem seu aprendizado. Também era objetivo do projeto atender a crianças carentes, tirando-as das ruas, oferecendo para isso a possibilidade delas residirem nos CIEPs, sendo adotadas por “pais sociais”, funcionários públicos que ali também residissem.

O programa se dispunha à implantação de mais de 500 CIEPs em todo o estado. Entretanto, até 1987, apenas 127 foram construídos. Sua descontinuidade foi originada pelo encerramento do governo de Leonel Brizola e pelo desinteresse político do governo

seguinte em investir em uma política educacional tão identificada com seu antecessor. Sendo assim, parte dos 127 CIEPs foi doada a prefeituras municipais, e o restante dos 300 CIEPs, que estavam com suas construções autorizadas, não foi construído. Durante este período, os CIEPs só se distinguem dos demais colégios do estado devido a sua arquitetura, pois seu programa educacional foi abandonado, chegando até mesmo, em casos mais extremos, a abrigarem outras atividades no interior do estado.

...a representação dos prédios escolares como ‘obsoletos’ deve estar intimamente relacionada com a utilização da arquitetura escolar como ‘marca de governo’.

Os dados históricos mostram repetidamente que, para inviabilizar a continuidade dos grupos no Poder, grupos antagônicos buscam negativizar a ‘marca’ que parece garantir a adesão popular, por meio de críticas contundentes à arquitetura escolar, vinculando-a ainda mais à imagem da RS (representação social) de Escola. Os governos seguintes, portanto, para desassociarem-se da ‘marca’, abandonam as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes, acelerando sua deterioração. Ou seja, a um ‘surto de expansão’ do ensino público se segue um período de ‘inércia’ que acarreta, de um lado, uma ‘demanda reprimida’ (Romanelli, 1996) e, de outro, a ‘obsolescência dos prédios’. Assim se justifica outro ‘surto’ que possibilita a criação de uma ‘nova marca’.

Nesse processo de valorização/desvalorização, os discursos sobre a escola utilizam-se de termos como ‘abandonada’, ‘decadente’, ‘obsoleta’, vinculando a escola a uma imagem negativa (que justifica o afastamento da escola pelas camadas menos favorecidas) que reforça, também, a RS discriminatória do usuário desses ambientes. Estes são descritos como ‘incapazes de manter as instalações’ e, portanto, ‘não merecedores’ do direito de frequentar uma escola de qualidade. (MOUSSATCHE:151)

No segundo governo de Leonel Brizola, Darcy Ribeiro busca resgatar a estrutura dos CIEPs através do II Programa Especial de Educação e da revisão pedagógica de sua

proposta, visando à implantação dos 500 CIEPs almejados. Os 127 CIEPs construídos anteriormente foram recuperados e outros 379 foram edificados até o fim do governo, perfazendo um número total de 506 construídos.

Os CIEPs tornaram-se forte presença da educação pública, em meio às caóticas, miseráveis e tantas vezes abandonadas paisagens das cidades. Uma arquitetura reproduzida pelo sistema de pré-fabricação, que possibilitou a construção de 250 Centros muito rapidamente, em menos de três anos - ou seja, dois Centros por semana. (OTHAKE)

A implantação

A implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro não representou somente um marco do programa educacional implantado naquele momento; ela também se tornou um marco urbano, pois a repetição de um mesmo projeto arquitetônico mais de quinhentas vezes marcou a paisagem urbana da região.

Este fato pode ser verificado na publicação das conversas entre Oscar Niemeyer e o engenheiro José Carlos Sussekind, como demonstra o seguinte trecho relatado por este no registro de suas conversas:

...tenhamos sido incumbidos do programa dos CIEPs, as escolas de tempo e atendimento integral às crianças, o projeto mais vezes multiplicado em nossa história da construção, creio eu. (...) Hoje São mais de 500, mais de 2,5 milhões de metros quadrados construídos. (SUSSEKIND: 43)

Embora implantados por todo o estado, os CIEPs se concentraram em maior número na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, principalmente em áreas degradadas e desassistidas de serviços públicos, onde existia uma grande demanda educacional.

Os CIEPs, em sua maior parte, foram edificados às margens de vias urbanas, nos limites de favelas e aglomerações de baixa renda e em locais onde a cidade ainda não estava

consolidada. Este fato fez com que muitos destes CIEPs representassem um elo entre o tecido urbano e a favela à qual estavam vinculados, servindo até mesmo como contenção desta. No entanto, a implantação dos CIEPs não se deu somente em espaços ermos e degradados; eles também foram implantados em partes consolidadas do tecido urbano, em terrenos mais exíguos e completamente inseridos neste. Pode-se observar que seus terrenos são quase sempre mais amplos que o sistema convencional de loteamento da cidade do Rio de Janeiro. Foram aproveitados para implantação dos CIEPs alguns vazios urbanos, representados por terrenos que, embora completamente inseridos no tecido urbano, não estavam totalmente integrados a este, seja por suas características morfológicas ou topográficas.

Se inicialmente existisse a preocupação da arquitetura do CIEP se tornar um marco transformador para o local onde fosse inserido, não foi isso que se verificou com o decorrer do tempo. A descontinuidade de seu programa e a posterior identificação dele como escola pública de baixa qualidade, não se diferenciando das demais, só que ainda com o agravante da simbologia que seu projeto massificado adquiriu, fez com que a sua presença na verdade representasse um elemento degradante do espaço urbano.

Bom ou ruim, o CIEP se tornou um marco no estado do Rio de Janeiro, pois a sua presença ao longo de estradas e importantes vias cria uma identificação que marca todo o território do estado, pois se trata de uma arquitetura particular deste.

Na tabela 01, abaixo, será apresentado o quantitativo de CIEPs edificados por todo o estado do Rio de Janeiro, divididos por seus municípios. Os dados levantados dizem respeito a números fornecidos por algumas secretarias municipais e principalmente pela Secretaria Estadual de Educação. Pode-se observar aqui a abrangência dada ao programa tentando-se edificar ao menos um CIEP na maioria dos municípios do estado e a

concentração de CIEPs na região metropolitana do Rio de Janeiro, principalmente na Baixada Fluminense, que domina as seis primeiras posições desta tabela.

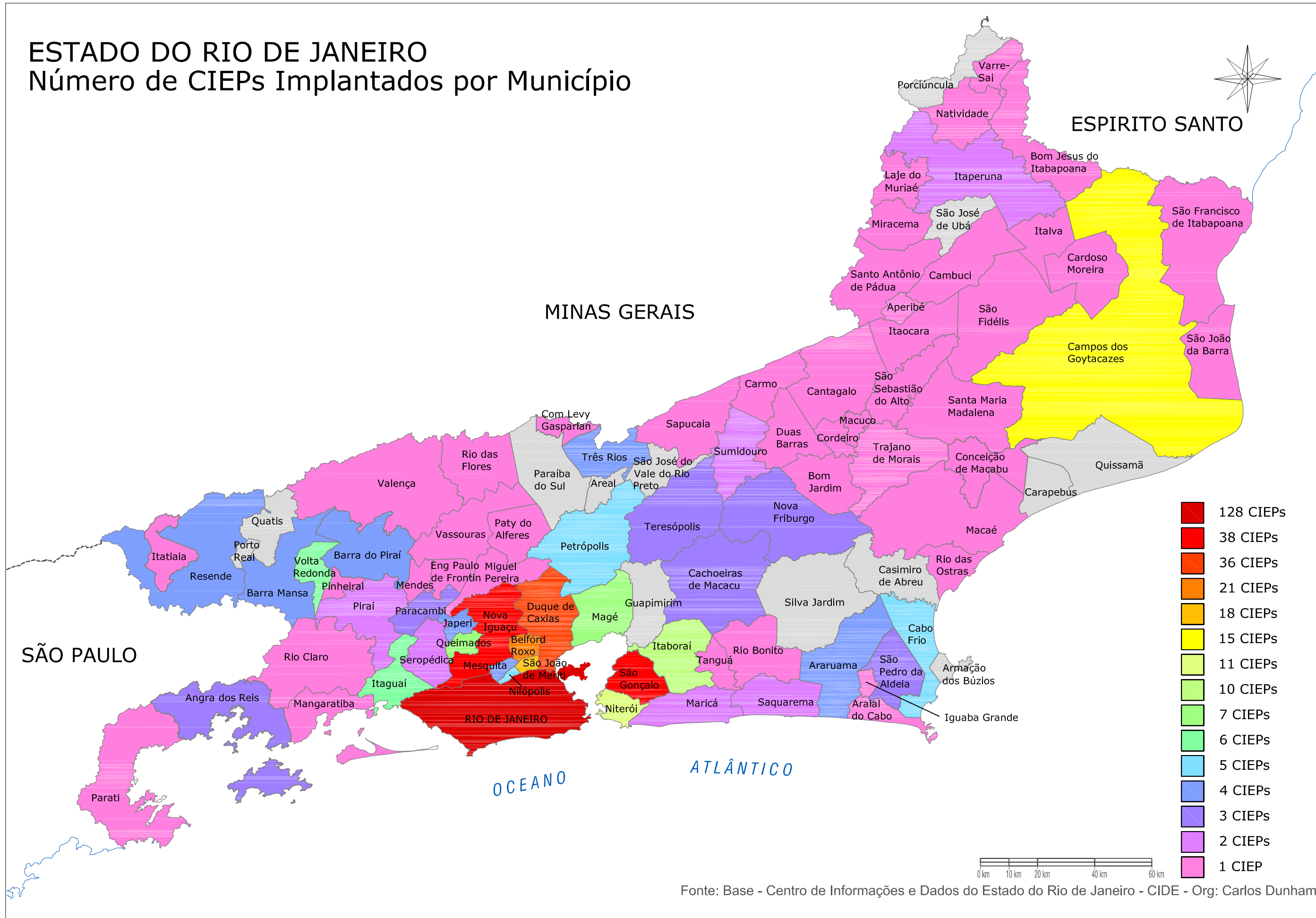
Quantitativo de CIEPs no estado do Rio de Janeiro por seus municípios					
Rio de Janeiro	128	Paracambi	3	Laje do Muriaé	1
Nova Iguaçu	38	São Pedro da Aldeia	3	Macaé	1
São Gonçalo	38	Teresópolis	3	Macuco	1
Duque de Caxias	36	Itaperuna	2	Mangaratiba	1
Belford Roxo	21	Maricá	2	Mendes	1
São João de Meriti	18	Piraí	2	Miguel Pereira	1
Campos dos Goytacazes	15	Saquarema	2	Miracema	1
Niterói	11	Seropédica	2	Natividade	1
Itaboraí	10	Sumidouro	2	Parati	1
Magé	7	Aperibe	1	Paty do Alferes	1
Queimados	7	Arraial do Cabo	1	Pinheiral	1
Itaguaí	6	Bom Jardim	1	Rio Claro	1
Volta Redonda	6	Bom Jesus do Itabapoana	1	Rio das Flores	1
Cabo Frio	5	Cambuci	1	Rio das Ostras	1
Nilópolis	5	Cantagalo	1	Santa Maria Madalena	1
Petrópolis	5	Cardoso Moreira	1	Santo Antônio de Pádua	1
Araruama	4	Carmo	1	São Fidélis	1
Barra do Piraí	4	C. Levy Gasparian	1	São Francisco de Itabapoana	1
Barra Mansa	4	Conceição de Macabú	1	São João da Barra	1
Japeri	4	Cordeiro	1	São Sebastião do Alto	1
Mesquita	4	Duas Barras	1	Sapucaia	1
Resende	4	Eng. Paulo de Frontin	1	Tanguá	1
Três Rios	4	Iguaba Grande	1	Trajano de Moraes	1
Angra dos Reis	3	Italva	1	Valença	1
Cachoeiras de Macacu	3	Itaocara	1	Varre e Sai	1
Nova Friburgo	3	Itatiaia	1	Vassouras	1

Tabela 01: Quantitativo de CIEPs no estado do Rio de Janeiro por seus municípios

Para melhor ilustrar a tabela, seus dados foram consolidados no mapa do estado do Rio de Janeiro exposto abaixo.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Número de CIEPs Implantados por Município



Fonte: Base - Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro - CIDE - Org: Carlos Dunham

Já na tabela a seguir é apresentado o quantitativo de CIEPs edificados na cidade do Rio de Janeiro, divididos por seus bairros. Tirando-se o bairro de Bonsucesso, na Zona Norte do Rio de Janeiro, pode se observar a predominância de CIEPs na Zona Oeste da cidade, região que teve um crescimento demográfico tardio, e que por isso não era bem atendida pela rede pública de ensino. No caso do bairro de Bonsucesso, este elevado número se explica pelos CIEPs construídos na região da favela da Maré, localizada na região.

Quantitativo de CIEPs pelos bairros da cidade do Rio de Janeiro					
Campo Grande	12	Senador Vasconcelos	2	Magalhães Bastos	1
Santa Cruz	9	Sepetiba	2	Manguinhos	1
Bonsucesso	8	Taquara	2	Marechal Hermes	1
Bangu	7	Tijuca	2	Olaria	1
Realengo	5	Bancários	1	Pavuna	1
Irajá	4	Barros Filho	1	Portuguesa	1
Paciência	4	Caju	1	Praça Seca	1
Curicica	3	Catete	1	R. Bandeirantes	1
Padre Miguel	3	Centro	1	Ramos	1
Pedra de Guaratiba	3	Cocotá	1	Ricardo de Albuquerque	1
Senador Camará	3	Coelho Neto	1	Rocinha	1
Acari	2	Cosmos	1	Santa Margarida	1
Anchieta	2	Engenho Novo	1	Santíssimo	1
Cascadura	2	Guadalupe	1	São Conrado	1
Cidade de Deus	2	Humaitá	1	São Francisco Xavier	1
Costa Barros	2	Ilha de Guaratiba	1	Sulacap	1
Del Castilho	2	Inhaúma	1	Thomas Coelho	1
Inhoaíba	2	Jacaré	1	Vigário Geral	1
Parque Anchieta	2	Jacarezinho	1	Vila Isabel	1
Penha	2	Jardim América	1	Vila Kennedy	1
Rio das Pedras	2	Leblon	1	Vila Valqueire	1

Tabela 02: Quantitativo de CIEPs pelos bairros da cidade do Rio de Janeiro

A seguir será apresentado mapa com a consolidação dos dados demonstrados na tabela, marcando a localização de cada um dos CIEPs dentro do município do Rio de Janeiro.

Município do Rio de Janeiro

Localização de CIEPs



Baixada Fluminense

Baía de Guanabara

Praias Zona Sul

Praias Zona Oeste

- CIEPs
- Ferrovia
- Via Metrô
- Vias
- Limites bairros

Escala 1/175.000

Fonte: Base - Planta Cadastral SMU PCRJ - Org: Carlos Dunham

Analisando-se os dados levantados, podemos observar que embora os CIEPs claramente tenham sido voltados para atender a áreas carentes que tinham tido grande crescimento demográfico pouco antes da implantação do programa educacional, eles também foram edificados por todo o estado. Isto porque seu programa de educação tinha um caráter abrangente, que pretendia modificar a realidade educacional do estado, marcando politicamente todo o território com a presença deste tipo de escola.

O Antropólogo Educador

Para uma melhor contextualização dos CIEPs, é importante se falar um pouco de seu idealizador, Darcy Ribeiro (1922-1997), formado em antropologia em 1946.

Após passar seus dez primeiros anos profissionais envolvido com a questão indígena, Darcy Ribeiro passou a dedicar-se à educação primária e superior. Em 1961, tornou-se Ministro da Educação e, com incentivo de Anísio Teixeira, criou a Universidade de Brasília, de onde foi reitor. Durante o governo de João Goulart, foi Ministro-Chefe da Casa Civil e coordenava a implantação das reformas estruturais propostas pelo governo quando ocorreu o Golpe Militar de 1964, levando-o ao exílio. Neste período foi colaborador de governos latino-americanos, conduzindo programas de reforma universitária, assessorando o governo chileno de Salvador Allende e o governo peruano.

Em 1976, de volta ao Brasil, torna a dedicar-se às questões relacionadas à educação e à política nacionais. Em 1982, já anistiado, elegeu-se Vice-Governador do estado do Rio de Janeiro, tornando-se Secretário da Cultura e coordenador do já citado Programa Especial de Educação, no qual estavam inseridos os CIEPs. Neste período, também foi responsável pela criação de algumas instituições culturais do Rio de Janeiro, como a Casa França-Brasil e a Casa Laura Alvim, sendo também idealizador da criação e construção do

Sambódromo no Rio de Janeiro, projeto como os CIEPs de Oscar Niemeyer, no qual eram previstas 200 salas de aula, fazendo-o funcionar também como uma enorme escola primária, organizada na área de seus camarotes e sob suas arquibancadas. Desta forma, este não se tornou um objeto obsoleto na cidade, fora dos períodos festivos.

Em 1990, elegeu-se Senador da República e foi o responsável pela elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, implantada no ano de 1996, com seu nome. Ainda em 1991 foi nomeado Secretário Extraordinário de Programas Especiais do Rio de Janeiro, tendo como meta a complementação da rede de CIEPs e a criação de um novo padrão de ensino médio, através dos Ginásios Públicos. Neste período foi responsável pelo tombamento de diversas edificações do Rio Antigo. Em 1994, idealizou e fundou a Universidade Estadual do Norte Fluminense, em Campos dos Goytacazes, no estado do Rio de Janeiro. Os prédios desta universidade foram determinados pela replicação da arquitetura dos CIEPs.

Darcy Ribeiro travou ao longo de sua vida uma bela luta pela educação, sendo a maior expressão desta luta a idealização do CIEP. Ele tentou qualifica-lo também por sua arquitetura, o que fica claro pela escolha de Oscar Niemeyer como o arquiteto responsável pela concepção de seu projeto.

...sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando, como um cruzado, pelas causas que comovem. Elas são muitas, demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade, somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que venceram nessas batalhas.¹

¹ Discurso de Darcy Ribeiro na Universidade de Sorbonne, disponibilizado pela Fundação Darcy Ribeiro.

O Arquiteto dos CIEPs

Se era claro o pretendido com a escolha do arquiteto responsável pelo projeto do CIEP, também era claro o que poderia surgir desta escolha.

Oscar Niemeyer é um arquiteto de estilo único e pessoal, e não um arquiteto de um tema único, não tendo dedicado sua carreira a edificar este ou aquele tipo de programa arquitetônico. Sua experiência com os CIEPs não faz parte de um trabalho maior que ele tenha desenvolvido edificando escolas pelo país. Os CIEPs eram mais um projeto entre tantos e diversos outros elaborados pelo arquiteto. O que se pode dizer a respeito de sua arquitetura é que, de certa forma, ela sempre esteve a serviço de governos e projetos públicos desenvolvidos por estes nos mais variados temas.

Ao longo de sua vida profissional, Niemeyer projetou conjuntos arquitetônicos completos como Brasília e a Pampulha, cada qual com suas intenções e definições de projetos, desenvolveu projetos com programas para igreja, templo, palácio, edificação comercial, teatro, casa, museu, universidade, escola, praças e até mesmo monumentos entre tantos outros diversos tipos elaborados.

Seus projetos sempre primaram por uma arquitetura elaborada de forma quase que escultórica, geometricamente definida, voltada mais para sua identidade plástica do que propriamente para o programa contido em seu bojo. Niemeyer sempre tentou expor na forma de sua arquitetura a técnica construtiva empregada na mesma, valorizando o seu elemento construído.

O arquiteto, como nos CIEPs, sempre buscou implantar seu objeto arquitetônico sobre uma esplanada, uma espécie de vazio edificado, preparada para recebê-lo, como se optasse por limpar o terreno para receber sua arquitetura. Seu talento não se apresenta propriamente na

interação de sua arquitetura com seu entorno, e sim em interagir o entorno com sua arquitetura, fato este nem sempre alcançado.

Com os CIEPs não foi diferente: em algumas de suas implantações seu projeto foi bem sucedido e em outras não. O que fica clara analisando-se este projeto é a verificação de que as preocupações expressadas nele por seu arquiteto referiam-se mais a atender a seu programa e a sua marcante conceituação plástica do que propriamente a soluções que visassem atender de forma qualificada e estudada as atividades referentes ao seu uso.

O Projeto

O CIEP foi desenvolvido com uma arquitetura padronizada, pré-fabricada, composta por três elementos distintos, dispostos de forma diversificada em sua implantação. Seus elementos compositivos são um bloco principal de três pavimentos, uma quadra coberta polivalente e uma biblioteca.

Agrada-me, arquitetonicamente, a dignidade que você lhes deu, mesmo precisando respeitar (e portanto se auto limitar) a necessidade imperiosa de custo final 30% inferior ao de uma construção convencional de mesma área. O projeto, por lógica evidente, foi concebido para ser inteiramente pré-fabricado, sem necessidade de formas e escoramento no local da obra; não requereu arranjo do engenheiro estrutural – o importante foi a concepção utilizando apenas sete tipos de pré-fabricados, o que, até hoje, me traz satisfação profissional. (SUSSEKIND:43-4)

Os três elementos do conjunto apresentam uma geometria elementar, destacando sua volumetria em prismas regulares, dispostos de maneira dispersa e sem nenhum elemento de ligação entre eles no terreno. Esta é uma implantação característica da arquitetura de Oscar Niemeyer, onde o destaque da composição é o purismo de seus elementos, que

tendem a não se relacionar com seu entorno, impondo sua presença construída na paisagem.

Na concepção original de projeto, o edifício principal deveria ser disposto voltado para a via, sendo a entrada principal do conjunto determinada por seu centro, marcado por um vão livre onde se teria acesso aos pavimentos superiores pela rampa ali presente (fig. 39) ou ao restante do terreno e aos outros elementos ao se cruzar este vão e chegar a um pátio formado por placas de concreto lançadas de forma compositiva sobre o terreno.

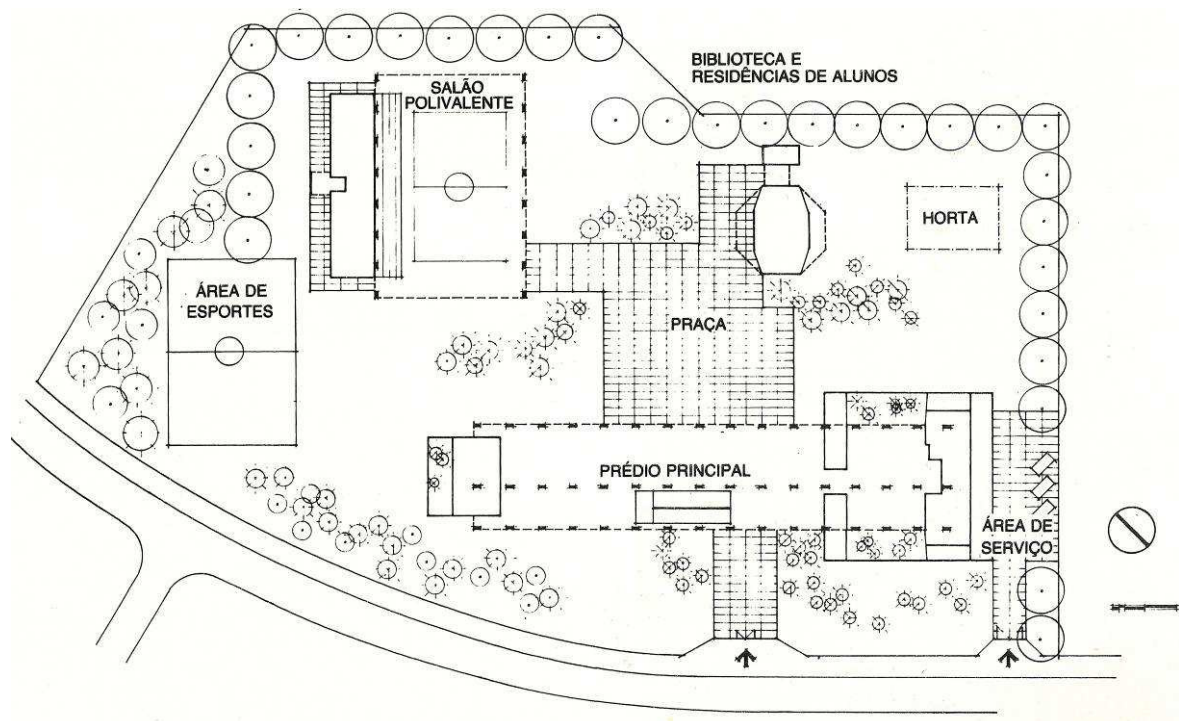


Figura 33 - Planta de baixa de implantação de CIEP padrão

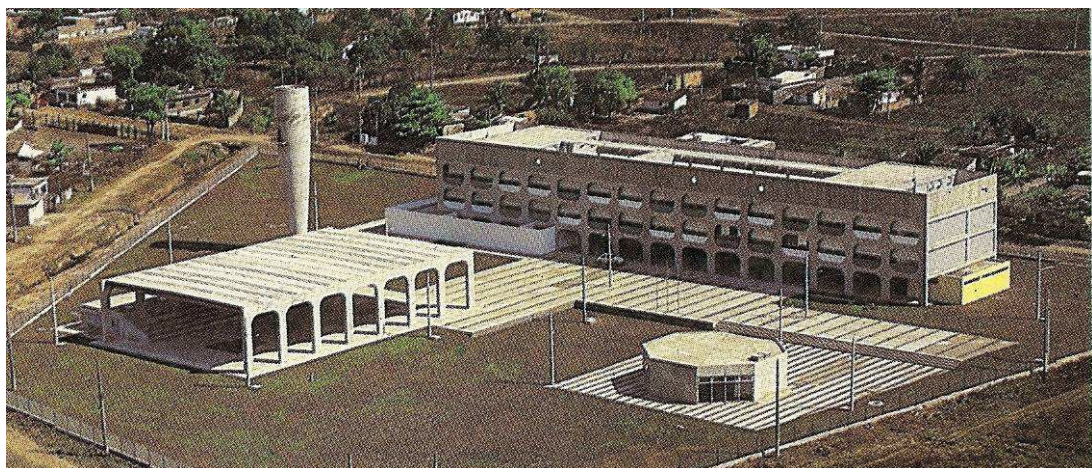


Figura 34 - Vista de implantação de um CIEP com todos os seus elementos

O prédio principal, de planta tradicional, possui seu comprimento dividido em 15 vãos de 5m e sua largura dividida em dois vãos, um de 6m e outro de 8m. Tem seus pavimentos ligados por uma rampa central, ficando no térreo o refeitório com uma cozinha (elemento branco na fig. 34 e fig. 35), um pátio coberto e o centro médico (em amarelo na fig. 34 e fig. 36), dispostos nesta ordem, e tanto o refeitório quanto o consultório formam elementos que vazam a projeção do prédio.



Figura 35 - Detalhe da volumetria do refeitório



Figura 36 - Detalhe da volumetria do consultório

Nos pavimentos superiores estão localizadas as salas de aula, um auditório, salas para atividades dirigidas e instalações administrativas. No terraço encontram-se dois reservatórios de água e um espaço coberto destinado a atividades de entretenimento. A modulação da construção até poderia possibilitar a ampliação de seu comprimento caso fosse necessário, porém esta solução não foi pretendida e nem implantada.

No prédio principal é que se pode fazer a única identificação individual dos CIEPs, através dos únicos elementos coloridos presentes em sua arquitetura – suas janelas (fig. 37) – que possuem formato ovulado, sendo metade fechada em alvenaria, onde entram as cores variando sempre da mesma forma entre dois tons, e metade fechada por esquadria de alumínio.



Figura 37 – Detalhe das janelas



Figura 38 - Detalhe da parede baixa da sala de aula

Uma das maiores críticas à solução arquitetônica proposta nos CIEPs está em sua sala de aula. As paredes que dividem as salas do corredor são baixas (fig. 38, 40), dificultando as atividades ali desenvolvidas, devido aos sérios problemas acústicos que esta solução apresenta. Na maioria dos CIEPs foram improvisados fechamentos visando corrigir esta questão, mas estes fechamentos não autorizados eram vistos como descaracterizantes de seu projeto, gerando problemas e tendo que ser implantados à revelia pela direção dos CIEPs. Recentemente o projeto foi revisto pelo escritório de Oscar Niemeyer, que bolou uma solução para resolver oficialmente o problema, que seria a elevação da parede, fechando-se o restante do vão com venezianas que não interrompessem o fluxo de ar, mas esta solução ainda está em fase de implantação.



Figura 39 – Detalhe rampa e vão acesso ao pátio



Figura 40 - Corredor da edificação principal

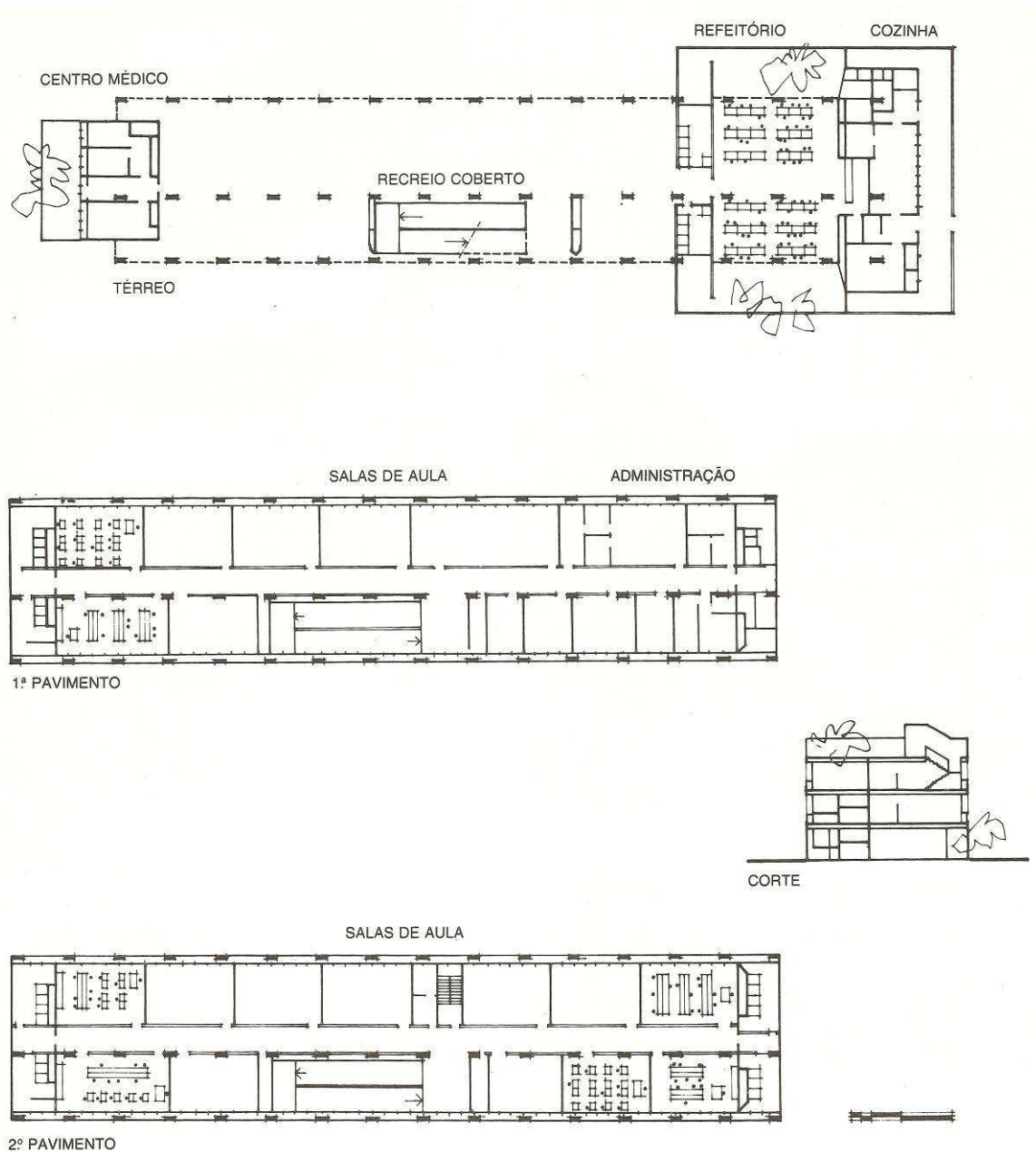


Figura 41 - Plantas baixas e corte da edificação principal do CIEP

A quadra polivalente, coberta, localizada no pátio externo, possui uma arquibancada, vestiários e depósito para materiais, formando um conjunto retangular e vazado, bem marcado por sua estrutura, dividida em arcos que dão forma à composição.

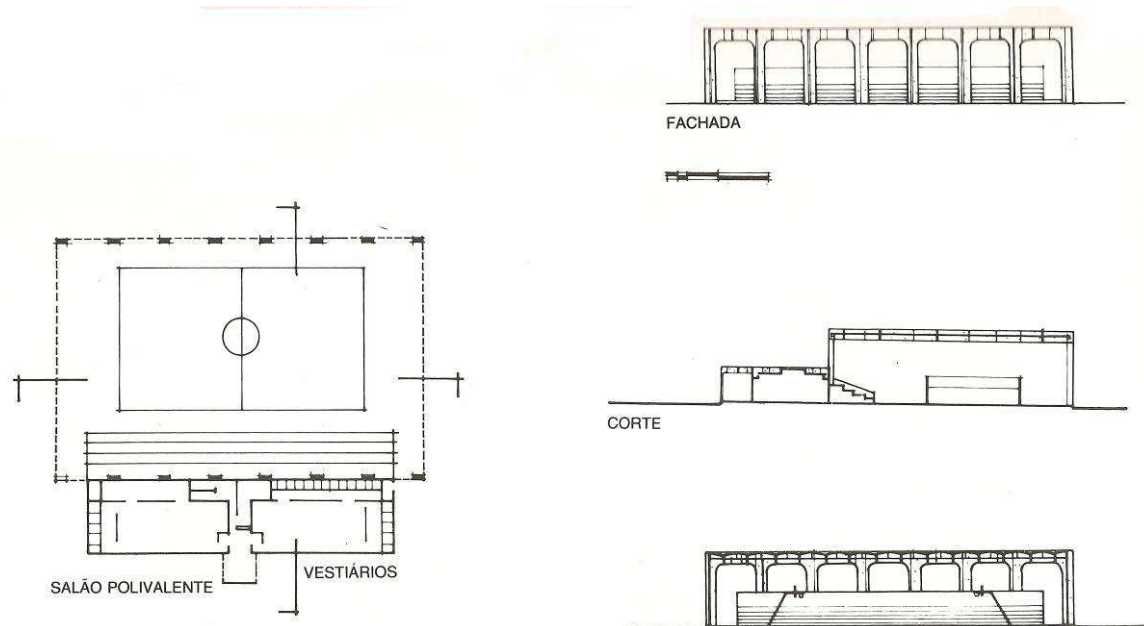


Figura 42 - Planta baixa, vista e corte do ginásio CIEP



Figura 43 – Vista da quadra esportiva a partir do pátio



Figura 44 - Vista dos fundos da quadra esportiva

A biblioteca ocupa uma pequena edificação de formato octogonal, com aberturas também octogonais, onde na parte inferior fica a biblioteca propriamente dita e na parte superior um alojamento para abrigar até doze crianças moradoras da escola. Estas crianças seriam supervisionadas por um casal, que moraria também neste espaço, tendo um quarto próprio com banheiro e cozinha e dividindo uma sala comum com o alojamento.

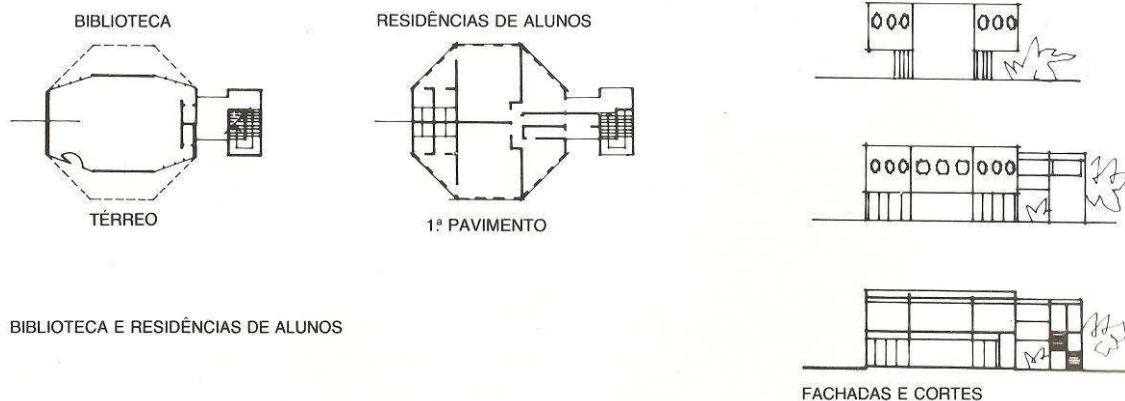


Figura 45 - Plantas baixas, vistas e corte da biblioteca do CIEP



Figura 46 – Vista da biblioteca



Figura 47 - Vista da biblioteca

Embora o projeto seja padrão, podendo o CIEP ser visto como uma unidade bem definida e marcada por sua concepção projetual, existia liberdade na disposição de seus elementos no terreno com o intuito de melhor adequá-lo a cada sítio. E para casos onde a dificuldade de implantação deste programa arquitetônico fosse extrema, foi projetada uma versão compacta do CIEP, onde o ginásio e a biblioteca ficariam sobre o edifício principal.

A idéia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional. (MENEZES)

Reflexões preliminares sobre o CIEP e seu programa

O CIEP fez parte de um programa muito amplo e de rápida implantação. Para se atingir as metas impostas dentro do tempo estipulado, optou-se então por uma arquitetura industrial, construída por peças pré-fabricadas, moldadas em usinas das construtoras responsáveis por sua execução e montadas no local de implantação das escolas.

Este fato é um dos motivos que, entre outros, fez com que o projeto do CIEP não se adaptasse ao terreno onde eles foram inseridos, e sim o terreno é que sempre se adaptasse a eles. O máximo de adaptação encontrada seria a versão compacta do CIEP, utilizada na maioria dos casos em terrenos onde não havia espaço para a implantação da quadra poliesportiva. Num dos poucos casos de CIEP implantado em um relevo acentuado, verificou-se um corte no terreno, a fim de se criar um platô para a implantação de uma versão compacta dele, igual a todas as outras implantadas em outros terrenos. Ou seja, o CIEP foi projetado para ser inserido em um terreno plano, não sendo permitidas adaptações projetuais em contrário.

Quanto ao CIEP e sua relação com o espaço urbano e a adequação a sua pedagogia, podemos dizer que, se o pensamento de Darcy Ribeiro vinha de sua influência por Anísio Teixeira, o mesmo não pode ser dito de Oscar Niemeyer e da arquitetura representada anteriormente aqui pelo arquiteto Helio Duarte e as escolas do Convênio Escolar de São Paulo, que também souberam se adaptar aos conceitos de Anísio Teixeira.

Enquanto as escolas projetadas na época do convênio (incluindo-se neste grupo também a Escola Parque da Bahia) seguiam propostas que as alinhavam projetualmente com a pedagogia ali proposta, os CIEPs não apresentavam maiores novidades, podendo ser comparadas, enquanto proposta arquitetônica, a escolas de ensino tradicional.

Este fato talvez explique o desperdício da grande oportunidade que foi a implantação do seu programa para a valorização urbana das áreas onde foram inseridos. Isto porque já que a diferença do CIEP era a sua proposta educacional e não a sua arquitetura que se manteve seguindo uma arquitetura escolar tradicional, a descontinuidade de seu programa fez com que a sua proposta se perdesse mais facilmente, já que sua arquitetura assim permitia.

Um ensinamento que se tira deste projeto é que um programa educacional deste porte não pode ser visto como um programa de governo, e sim como um programa de estado, já que para seu sucesso, a participação e o envolvimento devem ser de toda a sociedade, despersonificando-o e fazendo com que perca a perenidade sofrida com trocas de governo.

Hoje o CIEP pode ser encarado como um símbolo de escola pública no estado do Rio de Janeiro e certamente a melhoria da educação pública qualificaria positivamente este símbolo. O contrário também pode ocorrer, mas só como ponto de partida, pois o que vale neste caso é a qualidade da educação.

Mesmo a experiência dos CIEPs não tendo dado certo, independente dos motivos que tenham levado a isto, uma coisa é certa: a imagem de sua arquitetura foi tão forte e marcante que o simboliza até hoje, mesmo onde não existe nem sombra da escola integral proposta em seu programa. Sendo assim, vale investigarmos mais um pouco sua arquitetura a partir de sua inserção no tecido urbano, verificando a existência ou não de integração entre ambos e os motivos para tal.

Capítulo IV: O CIEP na cidade

Os CIEPs, ao serem implantados, apresentaram formas distintas de inserção no tecido urbano. Sendo assim, serão analisados aqui exemplos distintos de CIEPs, buscando entender como um mesmo projeto de arquitetura escolar se relacionou com situações diversas dentro da cidade do Rio de Janeiro. Esta distinção, acarretada por fatores como as características dos terrenos onde foram implantados, o entorno destes, a disposição diferenciada de seus conjuntos, a representação adquirida pela edificação no local onde foi inserida ou a sua própria integração enquanto arquitetura com o tecido urbano, entre outras possíveis variáveis, se torna um importante estudo da inserção da arquitetura escolar na cidade.

Como método de análise, realizou-se preliminarmente a localização de todos os CIEPs edificadas na cidade do Rio de Janeiro, identificados por imagens de satélite da base do Google Earth, através de listagens disponibilizadas pelas Secretarias de Educação do Governo do Estado e do Município do Rio de Janeiro e por plantas cadastrais da Secretaria Municipal de Urbanismo do Rio de Janeiro.

Posteriormente à identificação e localização dos CIEPs, estes foram analisados sob dois enfoques. Inicialmente foram classificados a partir dos tipos de solução arquitetônica e de suas implantações, identificando-se de que forma se deu a disposição de seus elementos arquitetônicos. Em um segundo momento elegeu-se seis tipos distintos de CIEPs entre si, analisando-se a inserção destes no tecido urbano e verificando a integração do CIEP em realidades distintas dentro da cidade.

Tipologia e implantação

Em análise preliminar das implantações dos CIEPs foram detectadas três formas distintas de inserção de seus elementos no tecido urbano, podendo-se então dividi-los em três grupos: os completos, os compactos e os compostos. Os CIEPs completos são aqueles que tentam seguir o projeto padrão apresentando os três elementos arquitetônicos de sua composição; já os compactos são os que têm a quadra incorporada ao edifício principal; por fim, os compostos são aqueles que são implantados em conjunto, existindo a presença de dois CIEPs dividindo o mesmo terreno.

Após a identificação destes grupos, eles foram divididos em dois subgrupos: os que ocupam um quarteirão inteiro, sendo soltos no tecido urbano, e os que têm seus terrenos dividindo espaço com outros elementos. Este segundo subgrupo, por sua vez, também é dividido em dois outros: os CIEPs inseridos em terreno amplo e os inseridos em terrenos limitados.

A tabela a seguir representa a consolidação dos dados levantados a partir da caracterização da implantação dos CIEPs.

Tabela de Classificação de CIEPs por tipo de implantação				
	Compactos	Completos	Compostos	Total
Ocupando quarteirão próprio	12	23	2	37
Terreno amplo	16	54	3	73
Terreno limitado	7	5	---	12
Total	35	82	5	122

Tabela 03 - Classificação de CIEPs por tipo de implantação

A seguir, será analisado cada um destes tipos de implantação isoladamente a partir de exemplares escolhidos que melhor retratem as diversas situações encontradas em suas

implantações. Com estas análises, visa-se revelar características determinantes do processo de implantação dos CIEPs no tecido urbano.

CIEPs completos ocupando quarteirão próprio. Como visto, os CIEPs deste tipo de implantação seguem os princípios do projeto original. Isto pode ser verificado nos quatro exemplares apresentados abaixo, escolhidos por sua representatividade dentro dos 23 CIEPs encontrados com este tipo de implantação. Esta rigidez em seguir os princípios do projeto permanece até mesmo nos casos em que seu terreno é reduzido, como no CIEP Dr. Joaquim Pimenta (fig. 49), localizado no bairro de Curicica. Na maioria dos casos investigados, a edificação principal, sempre alinhada com a testada do terreno, encontra-se à frente das outras duas edificações, fazendo com que se mantenha o sistema do projeto modelo. Existe uma tendência à busca pelo terreno de formato retangular, e em alguns casos, como o CIEP Almir Bonfim de Andrade (fig. 50), em Vila Valqueire, os CIEPs encontram-se associados a uma praça ou a um campo de futebol, mantendo a ideia da quadra única. Em outros casos, como visto no CIEP Dr. Ernesto Che Guevara (fig. 51), de Campo Grande, nota-se que ocorreu um desmembramento no terreno justamente para fazer com que ele ficasse solto no tecido urbano. Neste tipo de implantação, observa-se a busca pela replicação do projeto modelo evitando-se adaptações e mantendo-se as características modernas do projeto, ao tentar inseri-lo a qualquer custo solto no terreno sem a presença de outros elementos urbanos ao seu redor.



Figura 48 - CIEP Eng Wagner Gaspar Nery



Figura 49 - CIEP Dr. Joaquim Pimenta



Figura 50 - CIEP Almir Bonfim de Andrade



Figura 51 - CIEP Dr. Ernesto Che Guevara

CIEPs completos inseridos em terreno amplo. Este foi o tipo mais implantado de CIEP, tendo sido identificados 54 exemplares. A seguir serão mostrados seis casos que melhor representam esta totalidade. As características de implantação deste tipo são muito similares ao do anterior, mas em alguns casos ela acaba se perdendo. No CIEP 14 de Julho (fig. 52), localizado no bairro de Ramos, pode-se observar uma característica distinta da maioria dos CIEPs que se encontram em situação similar: de um lado encontra-se a Av.

Brasil, grande eixo viário da cidade do Rio de Janeiro, e do outro uma via local, interna ao bairro onde ele está inserido. Embora visualmente pareça que ele está associado à Av. Brasil, a sua entrada principal fica na via interna, já que seu público está nesta área, sem haver portanto um diálogo direto com a principal via do sistema. No CIEP Antônio Carlos Bernardes (fig. 53), em Ricardo de Albuquerque, podemos observar que a sua organização não se articula com o traçado urbano onde está inserido. Neste caso, a rigidez da organização de suas formas não é quebrada em nome da sinuosidade do tecido. Ao contrário do anterior, ele é voltado para a via de maior tráfego, a oeste, como forma de se conectar mais facilmente com toda a região. Já no CIEP Aracy de Almeida (fig. 54), em Sulacap, podemos observar um caso de terreno extremamente reduzido, onde ainda assim permanece a determinação do seu acesso pela edificação principal. Porém, como no caso anterior, existe uma fragmentação maior dos elementos no terreno, não precisando aqui atravessar o edifício principal para se chegar aos outros, mas respeitando a hierarquização de seus elementos.

O CIEP Mestre Cartola (fig. 55), de Vigário Geral, representa um típico caso que segue o projeto modelo, porém sem nenhuma conexão com o espaço em que está inserido. Por dois de seus lados ele é limitado fisicamente por elementos naturais, e pelos outros dois por ocupação irregular do tecido urbano. O CIEP forma então uma espécie de ilha neste trecho do terreno, o que fica mais claro ao averiguarmos que, embora seguindo o modelo, o seu acesso principal é feito lateralmente à sua edificação.

O CIEP João Pedro Varela (fig. 56), localizado no centro da cidade, segue o modelo padrão, mas é completamente desarticulado com o que acontece à sua volta, destacando-se apenas o prédio principal voltado para a única via com que o terreno tem contato. O CIEP Maestro Heitor Villa Lobos (fig. 57), no bairro de Santa Cruz, também tenta seguir o

projeto original, mesmo sendo implantado em um terreno triangular. O que acontece neste caso é que ele é inserido nos limites de uma ocupação irregular e tem seu sentido invertido, apresentando a quadra e a biblioteca à frente da edificação principal em relação ao seu acesso. Nota-se neste caso que o CIEP serve de barreira para a expansão da favela, fazendo com que a ocupação ao seu entorno se organize a partir da forma de seu terreno.

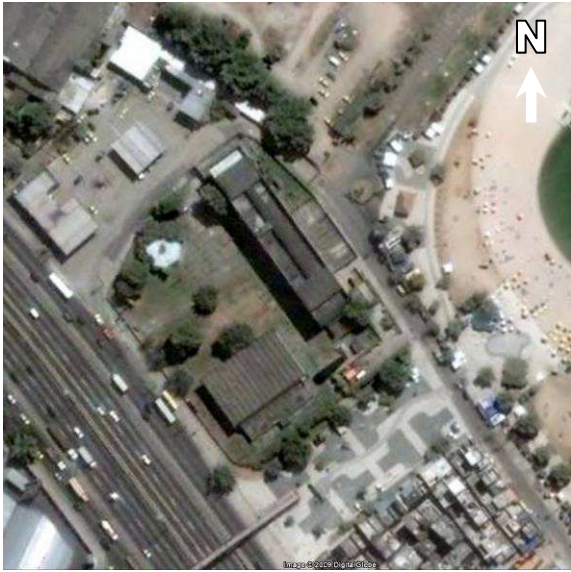


Figura 52 - CIEP 14 de Julho



Figura 53 - CIEP Antônio Carlos Bernardes



Figura 54 - CIEP Aracy de Almeida



Figura 55 - CIEP Mestre Cartola



Figura 56 - CIEP João Pedro Varela



Figura 57 - CIEP Maestro Heitor Villa Lobos

CIEPs completos inseridos em terreno limitado. O tipo de CIEP aqui apresentado, proporcionalmente, é o mais difícil de ser encontrado, só existindo 5 exemplares, distintos entre si. Isto porque, devido às condições em que eles se encontram no espaço urbano, na maioria das vezes se optou pelo CIEP compacto. No CIEP Luiz Carlos Prestes (fig. 58), localizado na Cidade de Deus, observa-se que embora em um terreno de formato completamente irregular, tentou-se manter a rigidez da implantação modelo. Apesar de estar voltado e alinhado com sua via de acesso, todo o conjunto da área onde ele está inserido é irregular, fazendo com que se tenha a sensação de que ele foi inserido numa pequena sobra de terreno sem qualquer planejamento.

Já o CIEP Augusto Pinheiro Carvalho (fig. 59), de Marechal Hermes, encontra-se completamente desconectado do tecido urbano, nos fundos de um terreno, tendo que ser acessado por uma servidão lateral a este. Aqui a lógica de implantação também é invertida, tendo seu acesso pelo pátio, e a partir daí distribuindo sua circulação. Este fato demonstra uma preocupação em se criar uma área aberta para servir de cenário para a edificação principal, fazendo com que a mesma também não seja acessada lateralmente.

O CIEP Chanceler Willy Brandt (fig. 60), do bairro de Jacaré, encontra-se alinhado com a via expressa que passa ao fundo, tendo sua edificação em diagonal à entrada de seu terreno. Neste caso, também pelas características do terreno, nota-se uma opção pela exposição do CIEP, sem se preocupar com sua acessibilidade e ocupação integrada ao tecido urbano. Já o CIEP João Batista dos Santos (fig. 61), também localizado na Cidade de Deus, tem seu prédio principal alinhado lateralmente à sua via de acesso, possuindo seus outros dois elementos dispostos ao fundo do terreno, formando uma composição completamente desarticulada com o tecido urbano.

Nos casos aqui apresentados, é interessante observar que se o programa do CIEP estivesse de fato apenas interessado na exibição de sua arquitetura como um símbolo, todos estes CIEPs teriam sido compactos, pois só assim eles teriam adquirido melhor destaque no tecido urbano, apresentando maior limpeza do terreno e valorização da edificação principal.



Figura 58 - CIEP Luiz Carlos Prestes



Figura 59 - CIEP Augusto Pinheiro Carvalho



Figura 60 - CIEP Chanceler Willy Brandt



Figura 61 - CIEP João Batista dos Santos

CIEPs compactos ocupando quarteirão próprio. Os CIEPs, aqui apresentados, representam os 12 casos deste tipo de implantação. Estes CIEPs, por terem seus terrenos reduzidos, ficam completamente expostos no tecido urbano. Eles ocupam os mesmos locais que poderiam ser ocupados por praças em certos loteamentos. Em alguns casos pode-se observar a presença da biblioteca e em outros somente do prédio principal. Este tipo de CIEP tende a ganhar maior destaque na paisagem, pois com a incorporação da quadra em sua cobertura, há uma pequena verticalização de sua edificação principal.

O CIEP João Mangabeira (fig.62), no bairro de Bancários, Ilha do Governador, representa um caso em que o terreno destinado à sua implantação praticamente se limita ao espaço de sua edificação, utilizando-se apenas a arborização encontrada em seus fundos como diferencial entre este e sua frente, que permanece limpa na paisagem. Esta limitação do terreno explica-se em parte por seu relevo, que começa a se elevar a partir de seu fundo. Já o CIEP Lamartine Babo (fig. 63), em Campo Grande, desperdiça a potencialidade de seu terreno ao ser centralizado nele sem preocupação com seu aproveitamento. Neste caso, por se tratar de um terreno vazio em meio ao tecido reticulado, o seu tipo de implantação acabou fragmentando-o, deixando dois terrenos baldios em cada uma das laterais do CIEP.

Já no CIEP Oswald de Andrade (fig.64), no Parque Anchieta, observa-se outro caso em que o terreno foi separado em um quarteirão, através da abertura de uma via, permitindo o destaque de sua arquitetura. Mais uma vez, no CIEP Pablo Neruda (fig. 65), na Taquara, observa-se a tentativa de utilizar o CIEP em conjunto a um equipamento público, aproveitando-se assim do restante da sobra terreno para a inserção de um campo de futebol, dando maior qualidade ao espaço público, ao contrário do observado anteriormente no CIEP Lamartine Babo (fig.63).

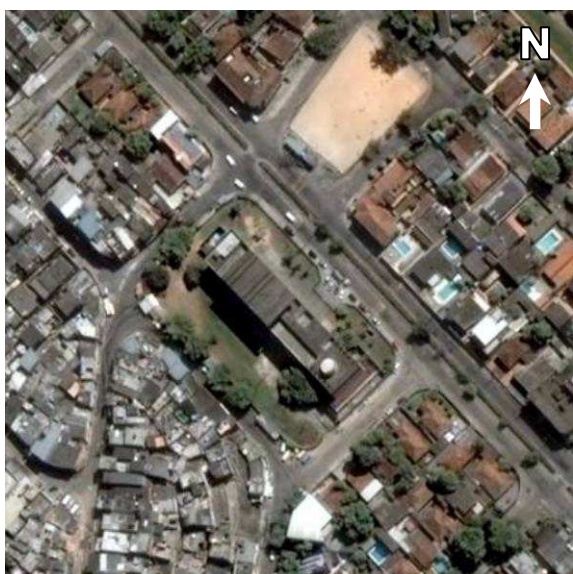


Figura 62 - CIEP João Mangabeira



Figura 63 - CIEP Lamartine Babo



Figura 64 - CIEP Oswald de Andrade



Figura 65 - CIEP Pablo Neruda

CIEPs compactos inseridos em terreno amplo. Este tipo de CIEP é inserido de diferentes formas no tecido urbano, variando desde os que se assemelham ao caso anterior, porém limitados em de seus lados por outro elemento da paisagem, até os que se apresentam em um terreno que se mostra desarticulado dos outros elementos de seu entorno.

A implantação do CIEP Brigadeiro Sergio Carvalho (fig. 66), em Campo Grande, representa o caso em que o terreno do CIEP serve como limitador da ocupação que ocorre em seu entorno, determinando uma forma ao local ou servindo de barreira para o que ocorre a sua volta, fragmentando o tecido urbano. Pode-se observar neste caso a busca de alinhamento da edificação com sua via de acesso, devido à sua inclinação para permanecer com seu acesso perpendicularmente à via.

Já no CIEP Compositor Donga (fig. 67), na Taquara, observa-se que ele foi alinhado com o córrego que limita seu terreno ao fundo, tipo de solução que demonstra a preocupação da organização espacial rígida imposta pelos CIEPs, pois no caso, este era o único limite do terreno que possibilitava um alinhamento harmônico com o tecido.

O CIEP Dr. Antoine Magarinos T. Filho (fig. 68), na Tijuca, se diferencia dos demais por seu terreno aparentar ser um apêndice no tecido, definido pelo relevo. Nota-se aqui a falta de relação do CIEP com as edificações a leste e sudeste, que são separadas dele por uma massa arbórea que, em conjunto com o CIEP, serve de fronteira entre o Morro do Borel e as demais edificações. Já o CIEP Dr. Nelson Hungria (fig. 69), em Paciência, demonstra uma situação em que de um lado seu conjunto imprime uma lógica ao tecido urbano, e do outro este é que define seu terreno, fazendo com que ele represente bem esta transição, presente em sua implantação.



Figura 66 - CIEP Brigadeiro Sergio Carvalho



Figura 67 - CIEP Compositor Donga



Figura 68 - CIEP Dr. Antoine Magarinos T. Filho



Figura 69 - CIEP Dr. Nelson Hungria

CIEPs compactos inseridos em terreno limitado. Estes CIEPs são aqueles que nitidamente foram inseridos no tecido urbano visando apenas atender as carências educacionais da região onde foram implantados, perfazendo um total de 7 exemplares encontrados.

Nos dois primeiros exemplos, os CIEPs Dep. José Carlos de Brandão Monteiro (fig. 70), na Penha, e Dr. Bento Rubião (fig. 71), na Rocinha, se encontram completamente inseridos

em favelas de acentuado relevo. A solução adotada foi a mesma: através de um corte no terreno criou-se um platô onde foram inseridos. Os dois apresentam assim um terreno irregular e sinuoso, conectando-se precariamente ao difuso tecido urbano da forma permitida pelo terreno.

Já o CIEP Frei Agostinho (fig. 72), no Engenho Novo, foi inserido no único espaço disponível daquele trecho da região, pois a nordeste seu terreno eleva-se de forma acentuada. Devido à configuração de seu terreno, seu acesso fica escondido, marcado por uma pequena passagem para a via. Este CIEP serviu como limitador da expansão da favela, que hoje praticamente se debruça sobre ele.

No CIEP Gregório Bezerra (fig. 73) pode-se observar o caso da falta de espaço no terreno para sua implantação, o que acarreta uma inserção completamente desalinhada dos outros elementos do tecido urbano para que sua arquitetura coubesse no espaço disponível, desvalorizando-a e ao próprio espaço onde foi inserido.



Figura 70 - CIEP Dep. José Carlos de Brandão Monteiro



Figura 71 - CIEP Dr. Bento Rubião



Figura 72 - CIEP Frei Agostinho



Figura 73 - CIEP Gregório Bezerra

CIEPs compostos. A reflexão que pode ser tirada deste tipo de implantação de CIEP, que ocorreu em 5 casos no total, sendo dois deles implantados em um terreno solto no tecido urbano, é a de que este tipo de implantação foi improvisada para atender as necessidades de determinadas regiões. Não foi vista, em nenhum dos casos, uma articulação entre as suas edificações.

Cada um dos CIEPs do conjunto manteve seu acesso próprio e até mesmo a sua identidade, nomeando-se cada um deles independentemente. É como se um não tomasse conhecimento da existência do outro ao seu lado. A única referência que um poderia ter do outro é que em todos os casos a orientação geométrica entre os pares é a mesma, mantendo-se uma rigidez formal entre os elementos.



Figura 74 - CIEPs Bocaiuva Cunha e Raul Riff



Figura 75 - CIEPs Elis Regina e Pres. Samora Machel



Figura 76 - CIEPs Maria Werneck de Castro e Mario Tamborindeguy



Figura 77 - CIEPs Patrice Lumumba e Procópio Ferreira

Analisando-se as imagens expostas acima verifica-se que tanto os CIEPs completos quanto os CIEPs compactos foram inseridos das mais diversas formas no tecido urbano da cidade. Pode-se observar uma busca por sua inserção de forma solta, ocupando sozinho todo um quarteirão de diversos formatos e tamanhos. Esta forma solta também pode ser identificada pelos casos em que um dos lados do terreno do CIEP encontra-se limitado por uma barreira

física geográfica (morros, rios etc.), muito comum na conformação da cidade do Rio de Janeiro, e os outros por vias urbanas.

Nos casos onde o CIEP encontra-se dividindo o espaço do terreno em um mesmo quarteirão com outras edificações, observa-se que existe um conflito entre sua arquitetura e o local de sua inserção. Seu projeto foi elaborado para que ele se destacasse na paisagem, não se articulando com os outros elementos presentes no local, característica clara da arquitetura de Oscar Niemeyer e não necessariamente uma orientação do programa educacional para o qual ele se prestava. É claro que não se pode criticar nesse caso o projeto do CIEP, e sim a implantação deles, que demonstra que os CIEPs em muitos casos foram sendo lançados no tecido urbano sem muita preocupação com sua inserção, dificultada pela intencionalidade de lhe dar identidade através de um projeto padrão.

Quanto à orientação solar do CIEP, pode-se observar que sua implantação não levou em consideração este fator, existindo implantações voltadas para uma gama sem fim de direções. Este é um fato que demonstra uma falha na concepção de um projeto único para as mais diversas situações, sem se levar em consideração características e peculiaridades locais que podem e devem interferir em um projeto.

Inserção e reflexos no tecido urbano

Será feita aqui uma análise mais detalhada dos CIEPs através da caracterização de exemplares e da comparação entre si, com o intuito de determinar como é a relação destes com o meio onde estão inseridos e com a cidade. Para tal foram escolhidos seis CIEPs: três deles inseridos no tecido urbano consolidado (a cidade formal) e outros três inseridos em áreas degradadas da cidade (a cidade informal).

Os CIEPs escolhidos localizam-se nos bairros do Catete, Humaitá e Leblon e nos bairros do Engº Novo, Vila Isabel e Bonsucesso. Os três primeiros são localizados em áreas que aqui estão sendo identificadas como cidade formal e os outros três nas identificadas como cidade informal.

Os CIEPs da cidade formal. Os CIEPs deste grupo estão todos inseridos em áreas da cidade que possuem sua conformação determinada dentro das normas municipais, caracterizadas por serem atendidas pelos serviços públicos e integradas ao conjunto do tecido urbano.

CIEP Tancredo Neves (Municipal) - Rua do Catete, Catete.

Este é um CIEP cercado de simbolismos; foi o primeiro a ser edificado em todo o estado do Rio de Janeiro e teve que expressar o que eram essas novas escolas que estavam sendo implantadas na época. Além disso, a sua implantação se deu em uma das regiões mais tradicionais da cidade do Rio de Janeiro, entre os bairros do Catete e da Glória, Zona Sul da cidade, muito próximos ao Centro. Porém, vale ressaltar o fato de justamente o trecho onde se encontra o CIEP ser uma das partes mais degradadas da região, que vem passando por um processo de empobrecimento nas últimas décadas.

A área ao seu entorno é de predomínio comercial nas vias principais e de uso misto (comercial/residencial) na maior parte das ruas transversais, quase sempre formada por sobrados e edificações pouco verticalizadas. Seu terreno de esquina, de medidas muito reduzidas, limita-se ao fundo por um morro.

A implantação deste CIEP demonstra alguns cuidados referentes à sua imagem. Ele é voltado para a Rua do Catete, por onde tem sua entrada principal, de pedestres. A entrada de serviço e de veículos, sem destaque, foi localizada em uma rua lateral sem importância no sistema viário da região. A calçada à sua frente foi alargada formando um grande calçadão, criando assim um espaço maior entre a via e a edificação que, embora bem arborizada, conta com árvores pouco densas, o que permite permeabilidade visual. Por fim, as suas três edificações foram organizadas de forma que todas ficassem à vista da rua, embora a biblioteca acabe não ganhando muito destaque. Para essa organização o ginásio foi posto ao lado da edificação principal, mas se respeitando a regra de se acessar todo o terreno pelo vão livre no térreo da edificação principal.

O CIEP Tancredo Neves tem como público alvo as comunidades de favelas presentes na encosta do morro a oeste de seu terreno, com destaque para a Favela Santo Amaro, mais próxima. Embora voltado para este público, a sua implantação se deu de forma que ele ficasse à vista de toda a cidade. À frente de seu terreno existe um ponto de ônibus, e sua localização é próxima de duas estações de metrô, fazendo com que ele seja muito bem servido de transporte público. Sendo assim, este é um caso de CIEP que foi pensado para funcionar de forma integrada à cidade, inserido em área de uso ativo e numa região com importantes referências dentro do tecido urbano. Esta integração é representada no fato dele ter sido edificado ao lado de um tradicional colégio particular da região, sem que isto deteriorasse a sua imagem.



Figura 78 - Vista do CIEP Tancredo Neves



Figura 79 - Lateral do CIEP Tancredo Neves

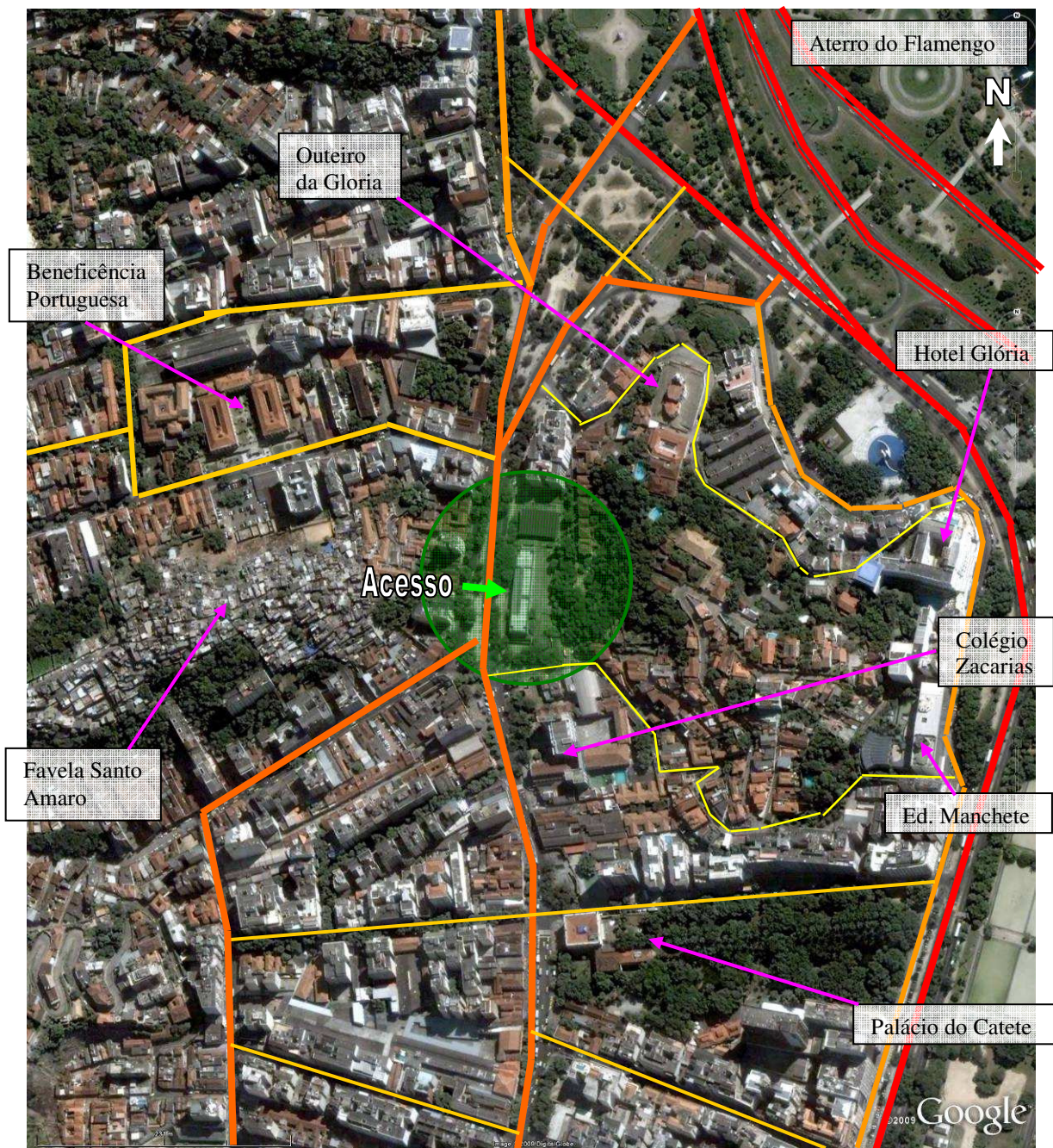


Figura 80 - Localização do CIEP Tancredo Neves



Figura 81 - Fachada do CIEP Tancredo Neves



Figura 82 - Fachada do CIEP Tancredo Neves



Figura 83 - Vista da Rua do Catete



Figura 84 - Vista da Rua do Catete

CIEP Nação Rubro Negra (Municipal) - Pça. Nossa Senhora Auxiliadora, Leblon.

O CIEP aqui analisado ganhou este nome em homenagem à presença do Clube do Flamengo localizado a leste de sua edificação. Este é um CIEP que levou à risca a implantação do projeto modelo, tendo seu edifício principal colado à sua via de acesso e ao fundo deste a biblioteca e o ginásio, postos cada um de um lado, fechando o espaço do pátio do colégio.

A região onde o CIEP está inserido, embora seja uma das áreas mais nobres da cidade, entre os bairros da Gávea, do Leblon e da Lagoa, é uma região com características depreciativas do espaço urbano. A presença do Clube do Flamengo de um lado, do Jockey Clube de outro e a proximidade do trecho da Lagoa Rodrigo de Freitas onde está o Estádio

de Remo da Lagoa e do Batalhão de Polícia Militar (BPM) representam grandes vazios urbanos, determinados pelos muros que circundam estas edificações. Este fato ainda é agravado pela presença dos condomínios residenciais da selva de pedra, que embora sejam edifícios de boa qualidade, não apresentam boa integração ao tecido urbano. O uso comercial das edificações de uso misto, a oeste do CIEP, também contribuem para isto, já que apresentam atividades depreciativas do espaço, como oficinas mecânicas. Também foi posicionado no local o ponto final de algumas linhas de ônibus municipais, fazendo com que sempre exista algum destes veículos estacionado, além das atividades informais que geram este tipo de ocupação do espaço público.

Os fundos do CIEP são voltados para a autoestrada Lagoa-Barra, via de intenso fluxo de carros, fazendo com que se tenha a sensação de que o CIEP foi implantado de forma errada no terreno. A presença de uma praça ao fundo do CIEP agrava ainda mais este fato, pois se em outras áreas da cidade verificou-se que quando um CIEP é implantado ao lado de uma praça ele tende a se integrar a ela, neste caso, a praça serve mais para escondê-lo do que para integrá-lo. Como o CIEP encontra-se voltado para a via menos importante de seus limites, ele também colabora para aumentar a sensação de vazio urbano da região, pois o fundo de seu terreno é escondido pela praça e as suas duas laterais são emparedadas pelos fundos do ginásio, única parte fechada desta edificação, e pela biblioteca, que se volta para o pátio interno.

O fato do CIEP não se fazer tão presente no tecido urbano talvez seja explicado pelo fato de seus usuários não serem da região diretamente ligada a ele. Destes, parte vem das proximidades onde está um conjunto habitacional de baixa renda, a Cruzada São Sebastião, e outra parte um pouco mais de longe, das Favelas do Vidigal e do Parque Proletário da Gávea, as comunidades carentes mais próximas do local.

Dentro das observações que foram vistas pode-se dizer que a presença deste CIEP na região agrava a desqualificação urbana presente no local, composto por elementos não integrados ao tecido urbano. Nesta situação, melhor seria se o CIEP tivesse sido pensado para ter sua entrada pela Lagoa-Barra, aberto para a praça, mesmo que para isso sua lógica de implantação tivesse que ser invertida, preservando a edificação principal ao fundo e dispondo a quadra e a biblioteca à frente do terreno, melhorando assim sua integração com a cidade.



Figura 85 - Vista do CIEP Nação Rubro-Negra



Figura 86 - Acesso do CIEP Nação Rubro-Negra



Figura 87 - Vista externa da biblioteca



Figura 88 - Vista externa do ginásio esportivo



Figura 89 - Localização do CIEP Nação Rubro-Negra

CIEP Presidente Agostinho Neto (Municipal) - Rua Visconde Silva, Humaitá.

Dentre todos os CIEPs investigados, este talvez seja um dos casos mais interessantes, por se tratar de um CIEP que está inserido em uma região bem estruturada de tecido urbano consolidado de área nobre da cidade, fazendo com que ele se diferencie dos demais.

A primeira constatação que pode ser feita em uma observação inicial é o fato de sua presença passar despercebida na região. Ao contrário do usual, este CIEP tem o fechamento de seu exíguo terreno por um muro, que associado à presença de forte arborização em sua frente, faz com que ele fique camuflado no tecido urbano, mesmo sendo ele um CIEP compacto, mais verticalizado. A impressão que se tem é de que naquele ponto da rua, o morro que se encontra atrás do CIEP tenha seu relevo chegando à rua, contido pelo muro de concreto, que mais parece uma espécie de contenção da encosta. Esta solução de fechamento do terreno em nada tem a ver com as grades visualmente permeáveis, utilizadas em quase todos os outros CIEPs da cidade.

Sua camuflagem no tecido urbano se explica em parte por seu público também não estar presente no seu entorno imediato, ou pelo menos não ter sua presença desejada nele, vindo em sua maioria de duas comunidades carentes localizadas em favelas do bairro de Botafogo.

Este é um CIEP que, embora escondido, possui várias atividades culturais abertas a toda a comunidade, acontecendo aqui um fenômeno interessante, pois embora de certa forma indesejado no local, sua presença, mesmo escondida, é valorizada de forma que ele não se torne um elemento depreciador do espaço público.

A região onde ele está inserido é uma região completamente integrada ao tecido urbano, com grande oferta de transporte público e de intensa atividade comercial, principalmente na Rua Humaitá, misturada a edificações residenciais bem verticalizadas.

Podemos então dizer que este é um caso de CIEP que se integra discretamente ao tecido urbano e tem sua edificação valorizada, mas sua presença é indesejada por não ser direcionado a atender a população de seu entorno imediato. Vale ressaltar que, mesmo que

por outros motivos, sua presença no tecido urbano não difere da presença de algumas escolas particulares que se encontram na região, que em muitos casos também estão atrás de muros ou edificações fechadas que cumprem este papel, escondendo tudo aquilo que se passa em seu interior, embora identificadas na paisagem.



Figura 90 - Vista encoberta do CIEP Presidente Agostinho Neto



Figuras 91 92 93 - CIEP Presidente Agostinho Neto - muro externo e acesso

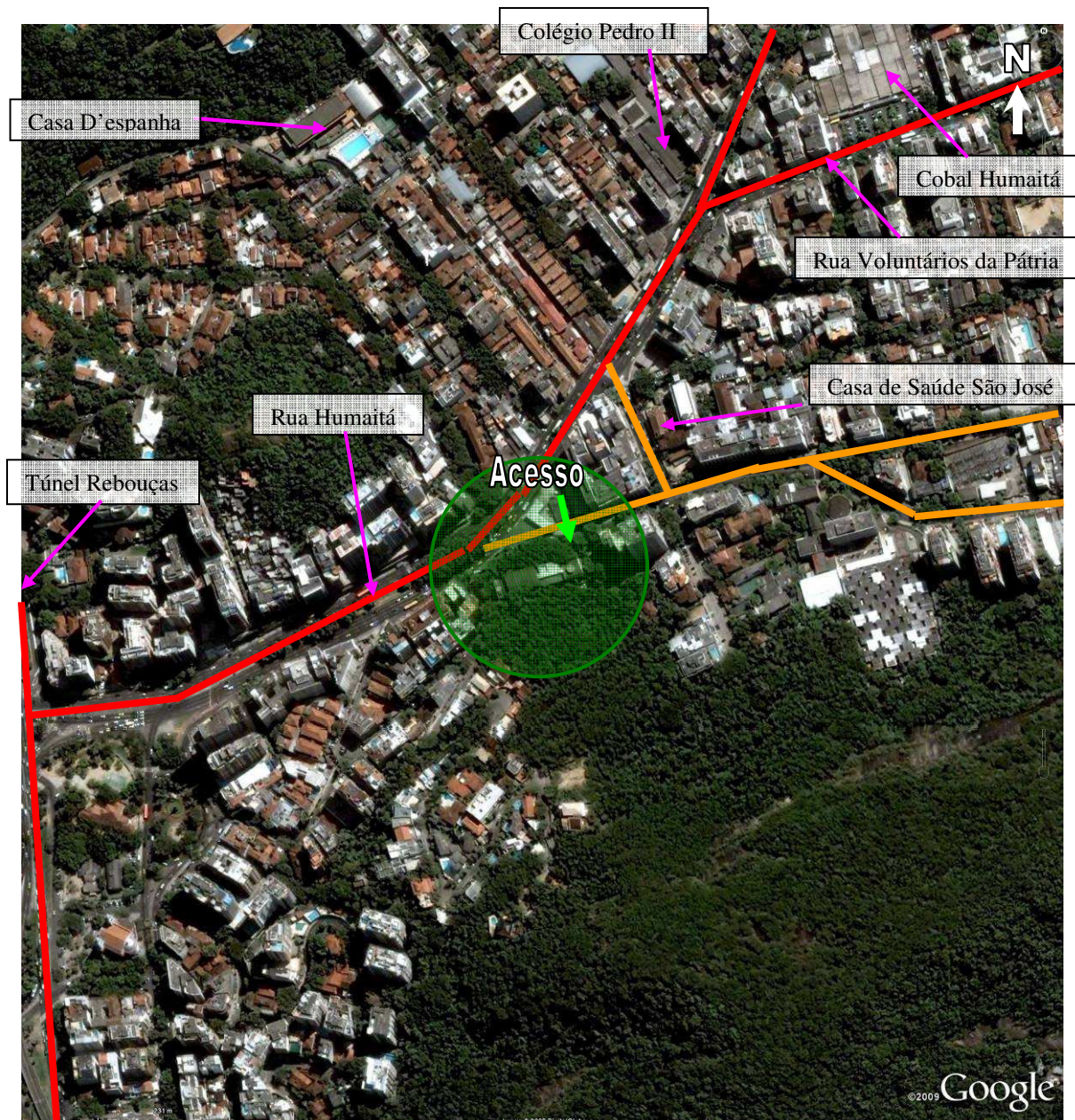


Figura 94 - Localização do CIEP Presidente Agostinho Neto

Os CIEPs da cidade informal. As características que determinam este grupo de CIEPs estão ligadas ao fato deles estarem inseridos associados a alguma favela, em áreas de expansão irregular do tecido urbano, desorganizadas espacialmente e marginalizadas na cidade.

CIEP Frei Agostinho Fíncias (Estadual) – Rua Deputado Atila Nunes, Engenho Novo.

Este CIEP, localizado no bairro do Eng° Novo, Zona Norte da Cidade do Rio de Janeiro, foi implantado para atender a Favela Morro São João, localizada no complexo de favelas do Morro dos Macacos.

Sua presença inicialmente poderia ser considerada integrada ao tecido urbano da “cidade formal”, porém com a expansão da favela ao seu fundo que praticamente se precipitou sobre ele, e com a conseqüente “favelização” ocorrida na região no trecho entre a Rua Barão do Bom Retiro e a favela. Hoje ele pode ser considerado um CIEP da “cidade informal”. Porém, de certa forma, ele acabou cumprindo um papel ao qual alguns CIEPs se prestaram, o de servir como limitador da expansão de favelas, servindo como um muro divisor entre a favela e a cidade formal.

A região onde ele está inserido é marcada pela presença de comércios de baixo padrão e uso residencial em sobrados apresentando ainda algumas edificações residenciais verticalizadas entre as décadas de 1980 e 1990, período em que a área não tinha atingido o nível de insegurança e degradação gerado pelas favelas presentes na região. O trecho onde o CIEP está inserido, embora muito próximo à Rua Barão do Bom Retiro, importante corredor viário da região, hoje pode ser considerado deslocado do tecido urbano, por causa dos problemas apresentados com a degradação do local, agravados pelos constantes conflitos existentes entre as favelas da área, dominadas por diferentes grupos criminosos.

Com relação a sua implantação, este CIEP, compacto, encontra-se de lado para a via, tendo o seu acesso através de uma pequena passagem formada por um estreitamento, determinado pela presença de duas edificações à sua frente, que se abre para o terreno da escola, passando a sensação de que ele foi edificado no terreno aos fundos de uma antiga

vila. Seu lote, muito estreito, é delimitado por um de seus lados e ao fundo por outras edificações já presentes em sua implantação. Já seu lado voltado para a favela é determinado por um corte no relevo, marcado por um muro de arrimo que serve como contenção da encosta. Este fato evidencia ainda mais a inadequação da arquitetura dos CIEPs a terrenos de relevo irregular.

É sobre este muro que a favela se expandiu, gerando diversos problemas para o CIEP. Entre estes está o recente fato ocorrido em 2008, em que traficantes desta favela pularam seu muro e transformaram alguns de seus bueiros e caixas de passagem do pátio em esconderijo de armas de fogo e drogas, conforme noticiado em cadeia nacional.

Este CIEP, ao contrário do CIEP do Humaitá, é direcionado a atender a população residente em seu entorno imediato, o que faz com que tenha uma presença importante no tecido urbano, mas sem a valorização de sua edificação. Se no caso do Humaitá parece que a cidade se protege do CIEP, aqui o CIEP parece querer se proteger da cidade, pois fechado do jeito que está em seu terreno, ele acaba sofrendo apenas os reflexos negativos da degradação da região, sem agregar qualidade ao local.



Figura 95 - Acesso CIEP Frei Agostinho Fíncias



Figura 96 - Fachada do CIEP Frei Agostinho Fíncias



Figura 97 – Favela sobre muro de contenção. Em azul, parte da área do refeitório do CIEP



Figura 98 - Localização do CIEP Frei Agostinho Fíncias

CIEP Presidente Salvador Allende (Municipal) – R. Armando Albuquerque, Vila Isabel.

Ao contrário do CIEP visto anteriormente, o CIEP aqui apresentado encontra-se completamente inserido em uma favela, no bairro de Vila Isabel, também Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Embora inserido em uma área de relevo acentuado, mais uma vez aqui se usa o artifício de aplainar o terreno criando-se uma espécie de platô para a sua implantação. Conforme se pode observar na figura abaixo, este CIEP adquiriu um importante papel ordenador do tecido urbano, servindo como ponto de convergência das vias que estruturam o traçado do local.

Se por um lado ele está completamente inserido na favela, por outro ele serve como integração desta com o parque existente no antigo jardim zoológico de Vila Isabel, contribuindo em parte para sua preservação, sendo estes os únicos elementos urbanos que ele possui contato. Seu entorno é caracterizado por edificações informais, “autoconstruídas”, de predomínio residencial, com algum uso comercial improvisado no térreo de algumas destas edificações, e pela presença do parque ao seu fundo. Esta situação faz com que este CIEP tenha um caráter completamente local, intensificado pela difícil acessibilidade que possui.

Se por um lado ele é valorizado no tecido urbano, apresentando uma boa implantação, voltando sua edificação principal para a via de mais fácil acesso e não se fechando para a outra via que ladeia seu terreno, por outro lado não podemos dizer que este CIEP seja valorizado arquitetonicamente. Pode-se verificar que dos seis CIEPs analisados nesta etapa, este, o mais integrado a uma comunidade carente e mais escondido das vistas da cidade formal, é também o que apresenta pior estado de conservação, agravado ainda pelo

fato de o edifício que deveria abrigar a sua biblioteca ser apenas um esqueleto vazio em seu terreno. Esta situação faz acreditar que a valorização da escola não vem se dando pela educação e qualidade de sua arquitetura em si, e sim pela imagem que ela pode representar destas. Ou seja, quanto mais escondida no tecido, mais abandonada se torna a escola.



Figura 99 - Localização do CIEP Presidente Salvador Allende



Figura 100 - Vista da biblioteca inacabada com favela ao fundo



Figura 101 - Pátio sob edificação principal

CIEP Professor Cesar Pernetta (Estadual) - Rua Ary Leão, Parque União, Bonsucesso.

Localizado na Favela Parque União, região da Maré, no bairro de Bonsucesso, subúrbio da Cidade do Rio de Janeiro, este CIEP, embora destacado na paisagem, ao lado da Linha Vermelha e próximo a uma via de acesso à Av. Brasil, encontra-se completamente isolado no tecido urbano.

Isto se dá por sua inserção aos fundos da Favela Parque União, sendo ladeado pelo viaduto da Linha Vermelha, e tendo ao fundo um clube que o separa da outra importante via da região.

Seu posicionamento, determinado aparentemente de forma aleatória no espaço, faz com que o que seja visto dos principais pontos do tecido urbano seja na verdade os fundos de sua edificação. Esta aparente aleatoriedade em sua implantação é determinada em parte pelo fato dele não apresentar alinhamento em relação à favela onde está inserido, estando alinhado à via de acesso à Av. Brasil, o que exprime a preocupação de torná-lo presente na paisagem.

Embora voltado para a cidade, seu caráter é local, comunitário, completamente direcionado à população do local de sua inserção. Isto é agravado ainda mais hoje em dia pelos conflitos existentes entre favelas na região, onde em uma escola localizada numa determinada favela não seja aceita, pelas forças informais que regem o espaço, a presença de um aluno de alguma favela rival.

Em relação às edificações de seu entorno, mesmo estando quase que embaixo do viaduto da Linha Vermelha, este CIEP se destaca na paisagem porque à sua frente só existem edificações de pequeno gabarito, autoconstruídas, em alvenaria aparente, e nos seus fundos um clube com edificações baixas, pouco elaboradas, dispersas no terreno.

O CIEP que aqui poderia ser utilizado para possibilitar um melhor desenho do espaço urbano, devido a sua forte presença no espaço, teve seu potencial desperdiçado ao ser alocado de forma não planejada, fato bem representado pelo próprio formato de seu terreno que se adapta à sinuosidade e informalidade do traçado local.

Vale ressaltar aqui que nesta região encontram-se inseridos mais alguns CIEPs, conforme pode ser observado na parte inferior da figura abaixo, todos praticamente ao longo da Linha Vermelha, servindo como a última fronteira entre esta e a Favela da Maré.



Figura 102 - Fundos do CIEP Prof. Cesar Pernetta visto a partir da Linha Vermelha



Figura 103 - CIEP Prof. Cesar Pernetta Principal - Fachada principal



Figura 104 - Localização do CIEP Professor Cesar Pernetta



Figura 105 - Vista dos fundos do CIEP a partir da Linha Vermelha, tendo via de acesso à Av. Brasil à frente



Figura 106 - Fachada principal do CIEP vista da Linha Vermelha com favela ao fundo

Como pudemos observar, a presença do CIEP no tecido urbano pode ter diferentes representações conforme o ponto da cidade onde ele estiver inserido. O CIEP foi concebido para uma determinada parcela da população, e inserido quase sempre próximo a ela, criando conflitos no tecido urbano quando não inserido perto de seus usuários. Isto se explica em parte pelo seu programa muito criticado politicamente por setores da sociedade na época de sua implantação, pela imagem negativa que se tem da escola pública, mas em grande parte devido a sua arquitetura que, concebida para dar cara a este programa, acabou gerando conflitos em áreas mais consolidadas do tecido urbano devido à força de sua presença e a falta de articulação de seu projeto com elementos de maior destaque em seu entorno.

Isto tudo, associado à desqualificação pela qual passou e ainda passa a escola pública, gera problemas ainda maiores, devido à depreciação de suas edificações, que começam então a gerarem outros tipos de reflexos negativos no tecido urbano, degradando-o.

É fato que mais de cem CIEPs existem ao longo de todo o município do Rio de Janeiro e mais de 500 espalhados pelo estado; eles são presença marcante na paisagem e sinônimo de escola pública na região. Sendo assim, programas devem ser elaborados visando corrigir a sua imagem enquanto objeto arquitetônico e tentando criar melhores condições de integração entre este tipo de edificação e a paisagem, mas sem se descuidar de seu uso, a educação, que é o motivo de sua existência.

Capítulo V: A busca por novos caminhos na mesma direção

O programa dos CIEPs ainda hoje é referencial ao se falar em políticas públicas em educação que têm em seu bojo a implantação de novas edificações escolares. Sendo assim, neste capítulo serão mostrados três casos que comparados aos CIEPs o tiveram de alguma forma como referência para sua execução. São eles: os CIACs do Governo Federal, as escolas-padrão implantadas pela Prefeitura do Rio de Janeiro e os CEUs da Prefeitura de São Paulo.

CIACs

Os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, CIACs, compunham como elemento arquitetônico o Projeto Minha Gente, desenvolvido em 1991 pelo Governo Federal. Inspirados declaradamente nos CIEPs, tinham como objetivo o desenvolvimento de ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, em atenção à criança e ao adolescente. Aos moldes dos CIEPs, apresentavam planta única e tinham em sua arquitetura a simbologia maior de seu programa.

Era meta do programa a redução dos reflexos da pobreza sobre as crianças das periferias das regiões metropolitanas das grandes cidades brasileiras. Nos CIACs estas crianças teriam acesso desde a creche até o fim do ensino fundamental, e a oferta de ações sociais integradas em um mesmo local, oferecendo atenção à saúde, convivência comunitária e desportiva.

Em 1992, com a mudança da gestão do programa, do Ministério da Criança para o Ministério da Educação e Desporto, algumas mudanças ocorreram, refletindo na alteração do nome do programa e do nome do CIAC, que passaram a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, Pronaica e Centro de Atenção Integral à

Criança, CAIC. Embora tenham sido mantidas as metas iniciais de implantação de cinco mil unidades, agora estas teriam maior ênfase no atendimento integral, requerendo assim uma pedagogia própria e podendo ser implantadas em edificações já existentes, fato este não concretizado.

O programa nunca conseguiu ser implantado em sua totalidade, mantendo-se os CAICs como uma escola primária de dois turnos, tendo apenas as creches organizadas em período integral. Dos cinco mil que se pretendiam inicialmente, chegou-se apenas próximo a 450 unidades dispersas por diversas regiões do país.

O CAIC, projetado por João Filgueiras Lima, o Lelé, tem sua arquitetura marcada por quatro blocos interligados entre si. O primeiro e mais marcante, que dá identidade ao CAIC, é o bloco esportivo, que com um formato triangular, determinado por sua vista, se destaca em meio ao restante do conjunto. Associado a este, em seu lado externo, encontra-se um anfiteatro a céu aberto.

Os demais blocos, alinhados em sequência ao ginásio, não se diferem tanto entre si, dando maior harmonia ao conjunto. No primeiro, de três pavimentos, está localizada a escola propriamente dita; o segundo seria destinado à creche e pré-escola; e o terceiro, que apresenta um pátio interno descoberto, tem como finalidade atender as atividades sociais oferecidas pela escola. Estas atividades hoje em dia são muito mais voltadas para a comunidade do que propriamente para seus alunos. A área médica do CAIC, por exemplo, virou em muitos casos um posto de saúde comum, atendendo só a emergências.

Todo o seu conjunto, ocupando um terreno padrão de 16 mil m², é projetado em peças pré-moldadas, em argamassa armada, o que assim como nos CIEPs expressa o seu caráter industrial. Este caráter, também como a exemplo dos CIEPs, faz com que sua arquitetura

não se adapte facilmente ao tecido urbano, quando tem que ser posta lado a lado com outros elementos. Porém, no caso dos CIACs, existe um agravante: as dimensões de sua edificação, por serem maiores acabam, gerando reflexos nocivos ao espaço quando implantados de forma conflituosa com este.



Figura 107 - Implantação de CIAC em Ceilândia, Brasília



Figura 108 - Vista CIAC Jacarepaguá, RJ.
Ao Fundo a presença de um CIEP



Figura 109 - Vista do ginásio e edificações de ensino de um CIAC

Escola Padrão - Município do Rio de Janeiro

Desde o início desta década vêm sendo edificadas no Município do Rio de Janeiro, pela Prefeitura local, novas escolas visando à ampliação e renovação gradual de sua rede de ensino. Embora não se trate aqui de um programa ou política educacional diferenciados, estas escolas, denominadas de Escola Padrão, começaram a adquirir maior importância devido à qualidade apresentada por seu projeto arquitetônico, desenvolvido pela Coordenação de Projetos Especiais da Empresa Municipal de Urbanização (RioUrbe), a cargo da arquiteta Teresa Rosolem de Vassimon.

Em primeira análise o que logo podemos reparar é sua adaptação ao local onde está sendo inserida, qualificando-o com os reflexos positivos de sua presença. A Escola Padrão não possui um projeto único e sim princípios de projeto de concepção modular, que orientam suas diversas implantações em terrenos que podem variar de 2 a 7 mil metros quadrados, facilitando assim uma melhor solução para sua adaptação ao local. Pode-se dizer então que, embora não tenha um projeto que se repita, é um modelo de escola que possui uma identidade própria que a marca e qualifica.

Utilizando-se de cores primárias, seu projeto é determinado por uma única edificação de três pavimentos, composta por prismas retangulares que definem seus espaços e uma cobertura de duas águas, que determina o vão central de sua circulação em formato de ferradura. Sua edificação, que tem desde 1,7 mil até 2,5 mil metros quadrados de área construída, é desenvolvida de forma que a escola esteja toda voltada para seu interior, mas mantendo sua relação com o exterior através de grandes cortes em sua volumetria, onde estão inseridas suas janelas. É através desta volumetria que também é marcado seu acesso principal sempre ao centro da edificação.

Seu projeto é todo desenvolvido em estrutura metálica e laje pré-moldada de concreto, o que facilita sua implantação e sua unidade. Externamente suas paredes são todas revestidas em cerâmica, visando reduzir a deterioração de suas fachadas, diminuindo assim o seu custo de manutenção. Ainda pensando-se em redução de custos, sua cobertura metálica se utiliza em parte de materiais translúcidos e há a utilização de tijolos de vidro em algumas áreas internas, buscando um melhor aproveitamento da iluminação natural. Sua circulação vertical é feita através de rampa, porém para casos extremos, onde não seja possível a inserção de uma rampa, são implantados elevadores, respeitando-se assim a adaptação universal em seu projeto. Tal adaptação não é só idealizada para pessoas com dificuldade de locomoção, mas principalmente para as crianças, seus maiores usuários, como se pode bem observar nas salas voltadas para educação infantil, onde todos os móveis e objetos são dimensionados para as crianças que ali estudam e até mesmo o banheiro é adaptado a elas.

A Escola Padrão é concebida na busca de um aspecto lúdico, imprimindo uma maior qualidade a seu espaço. Esta é uma solução que aumenta o senso de pertencimento de seus alunos, integrando a escola de forma positiva com seu entorno, já que sua população passa a qualificá-la pela expressão que sua arquitetura lhe confere.



Figura 110 - Vista aérea da EM Tia Ciata e EM Rachel de Queiroz. Praça Onze, Centro



Figura 111 - Vista da EM Colecchio em Bangu



Figura 112 - Vista da EM Tia Ciata na Praça Onze, Centro



Figura 113 - Vista da aérea EM Mestre Darcy do Jongo em Madureira



Figura 114 - Vista da EM Sérgio Vieira de Mello no Leblon

Implantação

1. Acesso principal
2. Escola Municipal Tia Ciata
3. Escola Municipal Rachel de Queiroz
4. Recreação
5. Quadra esportiva
6. Acesso secundário
7. Estacionamento de professores

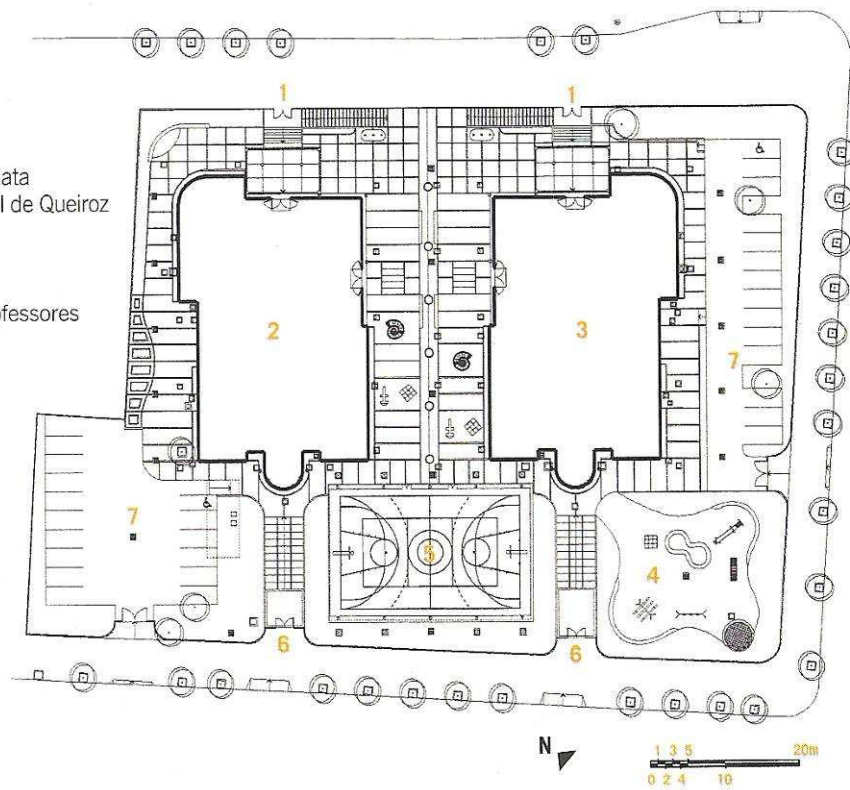
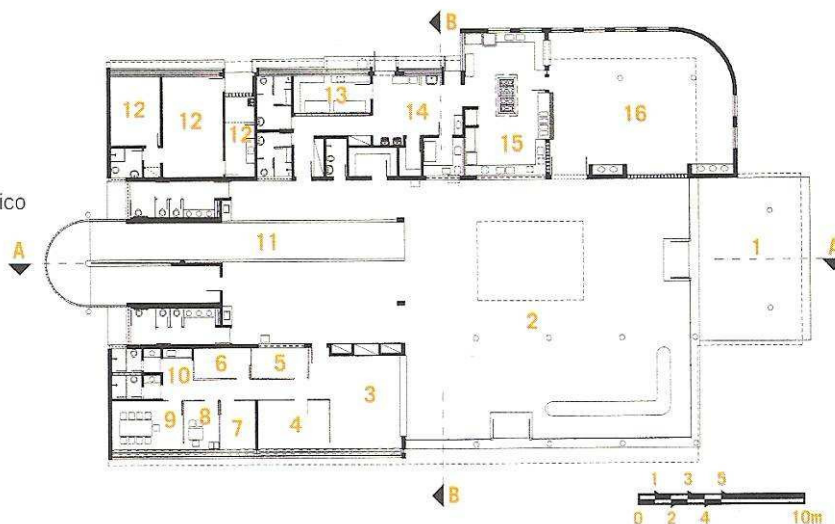


Figura 115 - Planta de situação da EM Tia Ciata e EM Rachel de Queiroz

Térreo - E. M. Tia Ciata

1. Hall de entrada
2. Recreio coberto
3. Secretaria
4. Diretoria
5. Arquivo
6. Almojarifado/material didático
7. Sala de telecomunicações
8. Orientação pedagógica
9. Sala dos professores
10. Copa
11. Rampa
12. Residência do zelador
13. Despensa
14. Recepção de alimentos e área de serviço
15. Cozinha
16. Refeitório



1º pavimento - E. M. Tia Ciata

1. Rampa
2. Auditório
3. Sala de aulas
4. Leitura

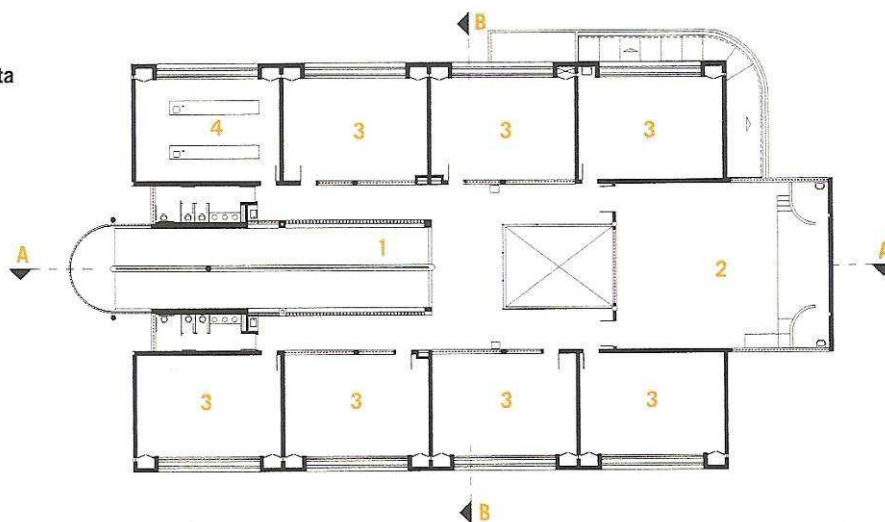


Figura 116 - Plantas baixas da EM Tia Ciata

CEUs

Mais recentemente, a partir do ano 2003, vem sendo desenvolvida uma política educacional pela Prefeitura de São Paulo que tem como sua marca maior a criação do CEU, Centro Educacional Unificado. Este projeto retoma mais uma vez o pensamento de Anísio Teixeira e se assemelha um pouco com o que foi desenvolvido nos CIEPs. A diferença agora está na liberdade do projeto arquitetônico, que se mostra mais integrado ao local onde está inserido, na incorporação de novas atividades em seu programa e nas dimensões e capacidade de público que pretende atender.

Na origem de sua proposta, o CEU é visto como um elemento potencialmente transformador da realidade urbana das áreas onde for inserido, reforçando sua infraestrutura e criando parâmetros configuracionais para o espaço destas áreas.

...a proposta apresenta consistência arquitetônica nas megaescolas e uma tentativa dos autores de estabelecer referenciais urbanos significativos em bairros carentes da capital paulista. (...) Como arquitetura escolar pública - e em especial a de áreas periféricas -, o CEU apresenta concepção no mínimo pouco usual. De grande porte, o complexo não se intimida em abrir-se para o entorno, ainda que a paisagem, não exatamente bela, retrate as mazelas de áreas quase sempre esquecidas pelo poder público. Estabelece-se, assim, o contraste entre o referencial urbano positivo e a vizinhança empobrecida, que, a partir da presença do equipamento público de qualidade, esboça mudanças para melhor. (MELENDEZ:64)

Foram três os objetivos determinados em sua concepção: o desenvolvimento infanto-juvenil de forma integral, aglutinando em um mesmo local ensino infantil e fundamental na busca da otimização de seus equipamentos e serviços; o desenvolvimento da comunidade, já que inseridos em regiões carentes de infraestrutura e serviços, os CEUs passariam a ser pólos irradiadores e reorganizadores das relações sociais, tanto por seus equipamentos quanto por sua própria referência no local; e por último, a inovação de experiências educacionais, que a partir dos CEUs passariam a se replicar nas demais escolas da região.

A idéia central do projeto é aproveitar o conceito de "pracinhas" das periferias e de pequenas cidades do interior, ponto de encontro da comunidade. Revemos aqui o conceito de Escola Parque idealizado na década de 1950 pelo educador Anísio Teixeira e desenvolvido em São Paulo pelo arquiteto Hélio Duarte no período de vigência do Convênio Escolar. (BEI, 2004)

Além das escolas de ensino infantil e de ensino fundamental, cada CEU é composto por uma escola para jovens e adultos, centro comunitário, teatro, biblioteca, salas de música e

dança, orquestra, rádio comunitária, estúdios musicais, escola de iniciação artística, ginásio coberto, quadras, pista de skate e piscinas, sendo todo este seu complexo aberto para a população inclusive nos fins de semana.

Seu programa é dividido em seus projetos arquitetônicos por três blocos: um cilíndrico, onde se localiza a creche; um em formato de prisma retangular longo e estreito, de três pavimentos, para o ensino infantil e fundamental; e um último também retangular, porém de comprimento reduzido para atividades culturais e esportivas. Seus projetos são concebidos em estrutura pré-fabricada de concreto, mas neste caso verifica-se a preocupação de se respeitar as especificidades do terreno onde foram inseridos.



Figura 117 - Vista aérea da implantação do CEU Rosa da China

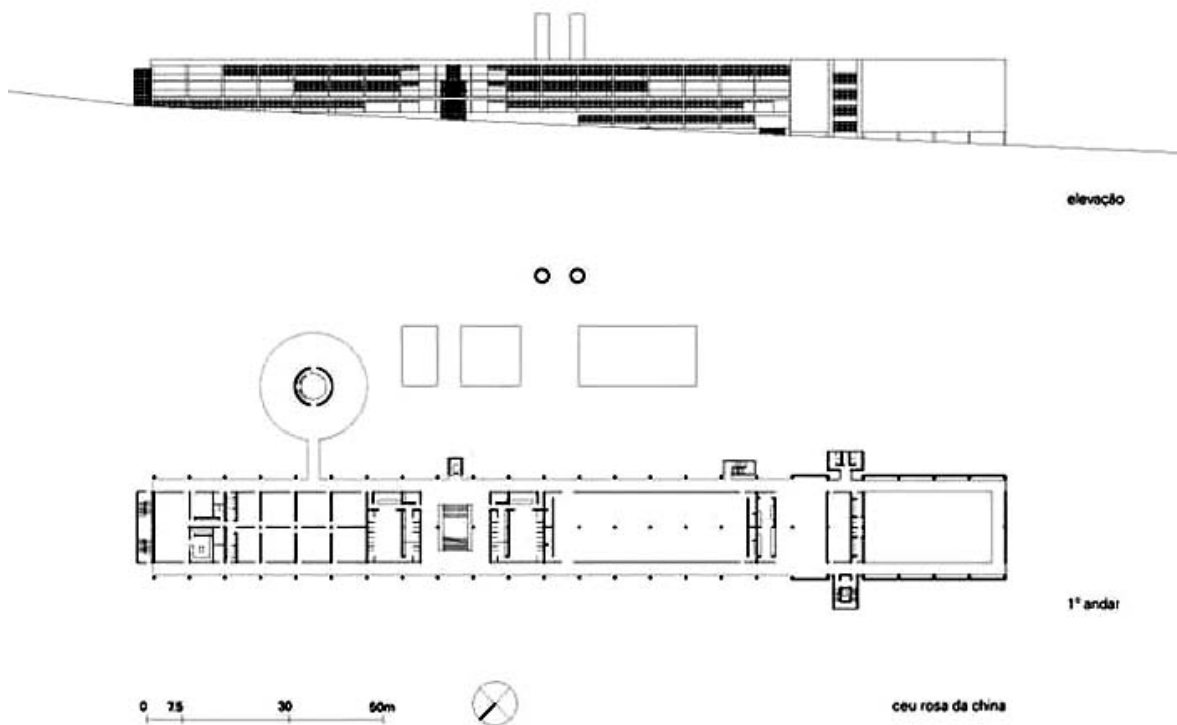


Figura 118 - Elevação e planta baixa do CEU Rosa da China



Figura 119 - Creche CEU Rosa da China



Figura 120 - Ed. Principal do CEU Rosa da China

Ainda em São Paulo, embora não seja objeto de estudo aqui, vale destacar as novas escolas edificadas pela Fundação para o Desenvolvimento Escolar, FDE, do Governo do Estado que, a exemplo das Escolas Padrão da cidade do Rio de Janeiro, buscam a transformação da qualidade da educação, através da qualificação de seus projetos arquitetônicos. Porém, neste caso, existe uma maior diversidade de exemplos arquitetônicos, onde se pode observar uma preocupação com a inserção de cada uma destas escolas no tecido urbano, seguindo premissas básicas de projeto. Estas escolas vêm sendo implantadas paralelamente

à implantação dos CEUs e, diferentemente destes, não propõem inovações educacionais em seu projeto, embora a exemplo deles demonstrem preocupação com o espaço urbano. O interessante aqui, então, é verificar que independentemente da dimensão e qualidade do seu programa educacional, o poder de transformação do espaço público que a escola possui, passa por sua arquitetura e pela forma como está se tratando sua inserção no tecido urbano.



Figura 121 - Escola FDE CHB F1, Campinas, SP



Figura 122 - Escola FDE CH E1-B, Campinas, SP

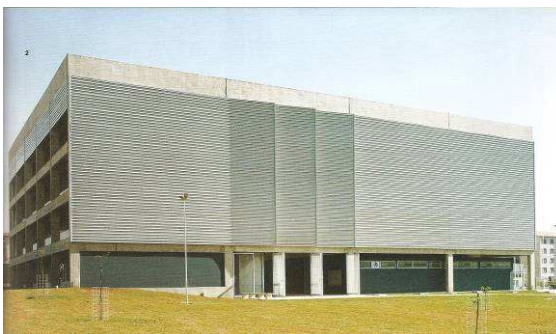


Figura 123 - Escola FDE CH F2, Campinas, SP



Figura 124 - Escola FDE CH E1-A, Campinas, SP



Figura 125 - Escola FDE Parque Dourado V, Ferraz de Vasconcelos, SP



Figura 126 - Escola FDE Jardim América III e V, Várzea Paulista, SP

Nestas novas escolas edificadas, podemos observar hoje dois caminhos adotados, um que trata estritamente da qualificação da arquitetura da escola, valorizando sua inserção no espaço urbano e adequando sua arquitetura a propostas pedagógicas ali presentes, e outro que segue as mesmas diretrizes deste primeiro, porém incorpora ao programa da escola outras atividades e serviços, com o intuito de suprir carências sociais locais da região onde for inserida.

Podemos observar então que o que une todas estas experiências é a presença do pensamento de Anísio Teixeira, e uma indiscutível vontade de melhorar as condições da população através da educação, mesmo quando apenas seu espaço é valorizado. São propostas que em seu bojo encontram um verdadeiro casamento com a arquitetura e se pretenderam transformadoras da realidade urbana de seu tempo.

Anísio Teixeira é personagem exponencial na História da Educação no Brasil. Em sua filosofia pedagógica nasceu a indissociabilidade entre educação e espaço arquitetônico, demonstrado em suas realizações. (SEGAWA, 2005)

Considerações Finais

Nos caminhos traçados pela arquitetura pública escolar ao longo do século XX e início deste século podemos esboçar algumas observações.

A arquitetura escolar nos dias de hoje não pode prescindir a pré-fabricação de seus elementos e, em consequência, do desenvolvimento de um modelo de objeto arquitetônico a ser seguido na implantação de escolas ligadas à rede pública. Isto porque, entre outras vantagens, este tipo de solução apresenta facilidades desde a implantação até a manutenção dos equipamentos públicos, fato de extrema importância nos dias atuais.

Como pode ser observado, uma das deficiências dos CIEPs e seu modelo único de arquitetura é a sua falta de valorização enquanto elemento urbano. Esta questão vem sendo mais bem trabalhada hoje nas escolas que estão sendo implantadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, onde seus projetos são elaborados levando-se em consideração as características e peculiaridades do terreno e localização onde será implantado.

Outra questão que merece destaque é a incorporação de atividades e serviços ao programa escolar ao longo do tempo. Muitas destas atividades estão diretamente ligadas a questões educacionais e pedagógicas, porém este é também um movimento que busca compensar, através da presença da escola, carências sociais de uma região. A escola, enquanto espaço físico onde se dá a educação, requer soluções arquitetônicas distintas de uma escola que incorpora outras atividades voltadas para a comunidade como um todo. Sendo assim, deve-se pensar o projeto arquitetônico de forma que estas soluções quando adotadas não permitam que uma atividade possa influenciar negativamente na outra por conflitos espaciais. Nos CIEPs esta organização fica bem clara ao percebermos que a edificação principal possui um caráter estritamente voltado para as atividades escolares e quando

muito é aberta aos fins de semana para atividades educacionais em sala de aula voltadas para a comunidade, preservando-se assim esta edificação dentro do restante do conjunto. Hoje em dia vemos caminhos distintos sendo adotados no Rio de Janeiro e em São Paulo; enquanto as escolas que vêm sendo implantadas atualmente no Rio possuem um programa restrito ao ensino escolar, em São Paulo vêm sendo implantadas escolas que abrangem programas sociais mais amplos. Estes dois caminhos, embora distintos, têm em comum a força de suas arquiteturas que vêm qualificando de forma positiva estas escolas e o próprio espaço urbano onde estão inseridas, merecendo então aqui uma reflexão maior de qual seria o caminho mais propício a ser adotado, sendo esta uma reflexão que passa mais por questões pedagógicas e educacionais do que propriamente arquitetônicas.

É inegável que a escola enriqueceu-se por dentro com o alargamento inevitável de sua esfera de ação social e o aperfeiçoamento de seus métodos administrativos. Torna-se cada vez maior o espaço reservado a serviços sociais a serem prestados; melhora o aparelhamento da administração das unidades. (ARTIGAS, 1999:94)

Em relação à escala destes novos elementos arquitetônicos, ou seja, a dimensão e abrangência destas escolas, a escala dos CIEPs se apresenta mais adequada do que a dos CEUs que vêm sendo implantados em São Paulo. Se compararmos estes também às Escolas Padrão do Rio de Janeiro e às da FDE de São Paulo, poderemos notar que estas duas últimas soluções se mostram mais adequadas. Isto porque os CEUs, embora tenham sua importância social, acabam devido a sua grande escala se tornando elementos que podem gerar um menor senso de pertencimento aos seus usuários, e se mal implantados no terreno, também podem contribuir para uma ruptura no tecido urbano. Estes fatos podem acarretar uma futura desqualificação do espaço público e do seu objeto arquitetônico, degradando-os.

Dentro destas soluções pode-se observar a importância de um modelo de arquitetura para as escolas, pois um mesmo modelo arquitetônico, ao ser replicado, identifica seu objeto arquitetônico, personificando-o positivamente quando bem elaborado. Porém, para o sucesso desta solução, este modelo deve representar princípios de projeto e não um projeto único a ser implantado a qualquer custo em terrenos e localidades de características diferentes como já citado no caso da pré-fabricação.

Outra observação que não podemos deixar de fazer aqui é em relação ao caráter político da implantação do edifício escolar, que se demonstrou em quase todos os casos, nocivo à implantação de escolas, à preservação destas e à continuidade de seus programas educacionais, como visto abaixo em estudo realizado pelo IPEA:

A experiência mostra que o caráter inovador não garante o sucesso do empreendimento. As experiências citadas, apesar do caráter inovador e da excelência de seus projetos, tiveram suas instalações abandonadas ou utilizadas para outros fins. A principal razão para a descontinuidade dessas inovações foi que ficaram restritas a um pequeno percentual da rede de estabelecimentos, bem como da clientela à qual se destinavam. Por serem restritas, pela incapacidade financeira do sistema de expandi-las para toda a rede de ensino, elas acabaram se transformando em um "quisto" dentro do sistema educacional, tornando-se a exceção, e não a regra. (AMARAL SOBRINHO)

Como sugestão de desdobramentos do estudo elaborado aqui, indica-se um maior aprofundamento na análise da arquitetura das escolas que vêm sendo edificadas nos dias de hoje, comparando-as, como no caso das Escolas Padrão do Rio de Janeiro e das da FDE em São Paulo, que apresentam escalas similares. E destas com os CEUs também em São Paulo, que por sua vez apresentam uma escala mais abrangente e distinta em relação às outras duas.

Estas comparações poderiam gerar maiores reflexões sobre questões relacionadas à padronização arquitetônica das escolas, à utilização de elementos pré-fabricados e à abrangência de seus programas através das atividades desenvolvidas no espaço e suas dimensões.

Observando-se todas estas questões, percebemos que a arquitetura ainda tem muito a contribuir para a educação no Brasil, pois a atividade educacional tem como cenário um espaço arquitetônico e urbano. Mesmo sendo inegável que a educação não precise da arquitetura para existir e se desenvolver, também é inegável pensar que se este desenvolvimento se der em um espaço arquitetônico adequado, voltado para extrair o máximo da atividade realizada em seu cerne, esta atividade educacional terá muito a ganhar com isto. Por este espaço arquitetônico educacional ter como cenário o contexto urbano onde está inserido, inevitavelmente estando voltado para ele e sendo a escola transformadora de seu público, por que não olhar para a edificação escolar com estes mesmos olhos transformadores? Sendo assim, uma boa edificação escolar, projetada em harmonia com o seu entorno, pode servir para uma melhoria do mesmo por si só, tendo aí a sua primeira ação educacional.

Diante do território destruído, a ação de reconstrução conta com a educação, com a escola. A infra-estrutura urbana é fundamental para configurar uma cidade – as escolas, é bom lembrar, são parte dessa infra-estrutura, tanto quanto a rua, o saneamento, a energia, os parques.
(BEI,2004)

É dentro desta visão que se faz necessário alargar ainda mais o elo entre a arquitetura e educação, no intuito de que estas duas ciências, somadas, possam contribuir uma com a finalidade da outra, pois, se caminharem juntas como já se demonstrou nos casos em que isto foi possível, seus resultados serão ainda mais expressivos.

A convivência da arquitetura brasileira com a problemática da educação é cada vez maior e mais profundamente compreendida. Ela vai criando novas técnicas; assimila novos programas e se exprime cada vez com volumes mais claramente definidos e melhor propriedade poética. (ARTIGAS, 1999:97)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Sérgio Luís. *Espaço Público do Urbano ao Político*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.

AMARAL SOBRINHO, José; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: Solução ou Problema?* In: TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 363. IPEA. Brasília, 1995.

ANELLI, Renato. *Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo*, São Paulo: Vitruvius – Arquitextos nº 055, 2004.

ARTIGAS, Vilanova. *Sobre Escolas...* São Paulo: Acrópole nº377, 1970.

ARTIGAS, Vilanova. *Caminhos da Arquitetura*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1999.

BEÏ. *São Paulo 450 anos: A Escola e a Cidade*. São Paulo: BEÏ Editora, 2004.

BENCOSTA, Marcus L. A. *História da Educação Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BORGES, Carolina. *A Artisticidade no Ministério da Educação e Saúde: do Aapolíneo ao Dionisíaco*. Dissertação de Mestrado. Brasília: FAU/UnB, 2008.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson A. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

CAVALCANTI, Lauro; LAGO, André. *Ainda Moderno? Arquitetura Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2005.

CAVALCANTI, Lauro. *Moderno e Brasileiro: A História de uma Nova Linguagem na Arquitetura (1930-60)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CAVALIÉRI, Ana Maria. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (org). *Projeto do Lugar: Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa/ PROARQ, 2002.

DUARTE, Hélio de Queiroz. *O Problema Escolar e a Arquitetura*. São Paulo: Habitat (revista), nº4, 1951.

GOMES, Paulo César da Costa. *A condição Urbana: Ensaio de Geopolítica da Cidade*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2002.

IBAM - Instituto Brasileiro de Administração Municipal, Rio de Janeiro. Centro de Estudos e Pesquisas Urbanas. *Manual para Elaboração de Projetos de Edifícios Escolares na Cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: IBAM/CPU, PCRJ/SMU, 1996.

LIMA, Mayumi. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MARIANO FILHO, José. *À Margem do Problema Arquitetônico Nacional*. Rio de Janeiro: C. Mendes Junior, 1943.

MENEZES, Ebenezer Takuno; SANTOS, Thais Helena. *CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)*. Dicionário Interativo da Educação Brasileira EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=83>

MELLENDEZ, Adilson. *Escolas-parques são alternativa educacional e referenciais urbanos*. São Paulo: Projeto Design (revista), nº 284, 2003.

MONTEZANO, Dario. *Arquitetura e Ensino: 1º e 2º Grau*. São Paulo: FAU/USP. Tese de Doutorado, 1972.

MOUSSATCHÉ, H. *A Arquitetura Escolar como Representação Social de Escola*. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: UFRJ Faculdade de Educação, 1998.

NIEMEYER, Oscar. *As curvas do Tempo*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998.

NIEMEYER, Oscar e SUSSEKIND, José Carlos. *Conversa de Amigos: Correspondência entre Oscar Niemeyer e José Carlos Sussekind*. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2002.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A poesia da Ação*. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

OTHAKE, Ricardo. *Folha Explica: Oscar Niemeyer*. São Paulo: Publifolha, 2007.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. *Arquitetura Escolar: Notas Comparativas Sobre Projetos em São Paulo e Brasília*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.

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

RIBEIRO, Darcy. *O novo livro dos CIEPs. Carta': falas, reflexões e memórias*. Brasília: Revista Senado nº15, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares no Brasil*. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. *O Legado Educacional do Século XIX*. Araraquara: UNESP, 1998

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROSSI, Aldo. *A Arquitetura da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SEGAWA, Hugo. *Arquiteturas no Brasil 1900-1990*. São Paulo: EdUSP, 1999.

SEGAWA, Hugo. *Moderno Peregrino Educador*. São Paulo: AU, nº80, 1998.

SEGAWA, Hugo. *Sobre as Plantas de Arquitetura e o EDIF*. São Paulo: Vitruvius – Minha Cidade nº 151, 2005.

SILVA, Enéas. *Os Novos Predios Escolares do Distrito Federal*. Rio de Janeiro: PDF-Revista da Directoria de Engenharia, maio 1935.

SILVA, Roberto. *Educação com Qualidade Social: A Experiência dos CEUs em São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Um presságio de Progresso*. São Paulo: Habitat (revista), nº4, setembro 1951.

TIRIBA, Léa. *Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço*.
Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, junho 2008.