



Alba Fernanda Oliveira Brito é mestra em História da Educação (PUC-SP) e servidora no câmpus São Paulo do IFSP desde 1985. Atua como Coordenadora de Documentação e Memória (CDM-SPO).



Fernanda Ferreira Boschini é mestra em Educação Profissional (Ceeteps) e servidora no câmpus São Paulo do IFSP desde 2011. Atua como líder do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT).

Ambas atuam no Centro de Memória do IFSP “Professor Benedito Ananias da Silva”.

Os Institutos Federais, criados em 2008, trazem uma nova proposta de organização do ensino. No mesmo espaço físico e com o mesmo corpo de técnicos administrativos e docentes, oferece ensino profissional e tecnológico, além do desenvolvimento de Pesquisa, Extensão e Inovação. Neste sentido, destaca-se a discussão de grandes temas, como o currículo dos cursos de todos os níveis de ensino e o lócus onde acontece o processo educativo.

Nesta obra organizada pelo Centro de Memória do IFSP, o leitor encontrará uma gama de discussões sobre esses dois temas, mas também terá uma interessante passagem por temas correlatos e que fazem a contextualização da reflexão principal. Este livro traz um percurso histórico pelo início da educação técnica até a implantação dos espaços dos Centros de Memória como espaços de construção do conhecimento. Espera-se que o leitor faça bom proveito deste trabalho e que o mesmo promova na comunidade acadêmica a inspiração para contribuir com a produção científica sobre esta modalidade de ensino, para melhorá-lo ainda mais!

Eduardo Antonio Modena
Reitor do IFSP (2013-2021)



ISBN: 978-65-5840-503-0

9 786558 405030



/PacoEditorial

@PacoEditorial

@Paco_Editorial



PACO EDITORIAL

PATRIMÔNIO EDUCATIVO ALBA FERNANDA OLIVEIRA BRITO - FERNANDA FERREIRA BOSCHINI (ORGS.)

PACO EDITORIAL

**ALBA FERNANDA OLIVEIRA BRITO
FERNANDA FERREIRA BOSCHINI
(ORGS.)**

PATRIMÔNIO EDUCATIVO

ARQUITETURA ESCOLAR E CURRÍCULO



Com a criação das Escola de Aprendizizes Artífices em 1909, a iniciação em um ofício se mostrou uma opção na qualidade de vida de famílias com menores possibilidades. Aos poucos, essa formação se tornou um caminho obrigatório para a conquista de espaços e oportunidades e o Instituto Federal de São Paulo fez parte dessa evolução. Muitos dos profissionais que passaram pelas mãos habilidosas dos mestres dedicados, se tornaram pessoas com uma profunda ânsia de continuar esse legado. Esta obra mostra um pedaço dessa passagem tão importante, que traz orgulho àqueles que viveram isso como alunos e como mestres, ao dar continuidade a essa história.

Luis Cláudio de Matos Lima Júnior
Diretor do câmpus São Paulo do IFSP (2013-2021)

Patrimônio Educativo
Arquitetura escolar e currículo



**ALBA FERNANDA OLIVEIRA BRITO
FERNANDA FERREIRA BOSCHINI
(ORGS.)**

PATRIMÔNIO EDUCATIVO

ARQUITETURA ESCOLAR E CURRÍCULO

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Ligia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação:

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2021 Alba Fernanda Oliveira Brito; Fernanda Ferreira Boschini

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P314

Patrimônio educativo: arquitetura escolar e currículo / Alba Fernanda Oliveira Brito (Organizadora), Fernanda Ferreira Boschini (Organizadora) – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

344 p., il. ; 14x21 cm.

ISBN: 978-65-5840-503-0

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. Ciências Humanas. I. Brito, Alba Fernanda Oliveira. II. Boschini, Fernanda Ferreira. III. Título.

Janaina Ramos - Bibliotecária - CRB-8/9166

CDD: 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal de São Paulo - Reitoria e Câmpus São Paulo pelo apoio incondicional recebido e a todos os professores e pesquisadores que nos inspiraram a pesquisar e refletir sobre os percursos da Educação Profissional e Tecnológica.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
	<i>Alba Fernanda Oliveira Brito</i> <i>Fernanda Ferreira Boschini</i>

PREFÁCIO	15
	<i>Rosa Fátima de Souza Chaloba</i>

PARTE 1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

CAPÍTULO 1 A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E O DESEMPENHO DAS SUAS OFICINAS NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1909-1930)	23
	<i>Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho</i>

CAPÍTULO 2 ANÁLIA FRANCO E O ENSINO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA	55
	<i>Fausto Henrique Gomes Nogueira</i>

CAPÍTULO 3 ENSAIO SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR E CURRÍCULO- UMA RELAÇÃO TARDIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL EM SÃO PAULO	73
	<i>Alba Fernanda Oliveira Brito</i> <i>Fernanda Ferreira Boschini</i>

PARTE 2 ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O APRENDIZADO

CAPÍTULO 4
ONTEM E HOJE: ESPAÇOS ESCOLARES PARA
A GUARDA DOS DOCUMENTOS 95
Iomar Zaia

CAPÍTULO 5
OS PRIMEIROS ESPAÇOS ESCOLARES
NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI 115
Alessandra Viegas Josgrilbert
Eurize Caldas Pessanha

CAPÍTULO 6 143
RELATO DE UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO
E ESTRUTURAÇÃO MEDIANTE A AMPLIAÇÃO DOS
ESPAÇOS DA BIBLIOTECA FRANCISCO
MONTJOYOS – CAMPUS SÃO PAULO 143
Alex Silva Rodrigues
Luciana Rosa Alves de Oliveira
Rebeca Lílian Rodrigues
Seanio Sales Avelino

CAPÍTULO 7
DE CILDO MEIRELES ÀS INTERVENÇÕES
ARTÍSTICAS NO INSTITUTO FEDERAL
DE SÃO PAULO: ONDE FICA A ARTE
NO MEIO EDUCACIONAL 163
Giulia Luppi Sala
Guilherme Nakashato

CAPÍTULO 8
A MEMÓRIA AFETIVA E O PROCESSO DE PROJETO
ARQUITETÔNICO 191
Mariana Evelyn de Souza Inada
Pedro Henrique de Carvalho Rodrigues

CAPÍTULO 9	
DESTRUIÇÃO DA ARQUITETURA: O PRÉDIO DO JARDIM DA INFÂNCIA ANEXO À ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO – DA MONUMENTALIDADE À DEMOLIÇÃO (SÃO PAULO, 1896 – 1940).	207
	<i>Sandra Aparecida Melro Salim</i>

PARTE 3
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

CAPÍTULO 10	
O CURSO GINASIAL DE ORLÂNDIA, DE 1963 A 1978.	243
	<i>Maria Teresa Garbin Machado</i>

CAPÍTULO 11	
DESENHAR ESCOLA: UM EXERCÍCIO COLETIVO DO PENSAMENTO	263
	<i>Ana Beatriz Goulart de Faria</i>

CAPÍTULO 12	
O PAPEL DO DESENHO TÉCNICO NO CURRÍCULO DA ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DA CAPITAL DURANTE A GESTÃO DO DIRETOR APRÍGIO DE ALMEIDA GONZAGA	281
	<i>Camila Polido Bais Hagio</i>

CAPÍTULO 13	
DESVENDANDO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR	301
	<i>Fernando de Oliveira Souza</i>

CAPÍTULO 14	
A CONSTRUÇÃO DE UMA COLEÇÃO HISTÓRICO- DIGITAL DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – UM ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO DE MULTIMÍDIA	327
	<i>Fábio G. da Silva</i>

SOBRE OS AUTORES	335
------------------	-----



APRESENTAÇÃO

Alba Fernanda Oliveira Brito

Fernanda Ferreira Boschini

A coletânea que relacionada aqui é fruto das apresentações do I Seminário Patrimônio Educativo: Arquitetura Escolar e Currículo ocorrido nos dias 24 e 25 de abril de 2019 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Câmpus São Paulo.

O evento, de caráter cultural e científico e de abrangência nacional, ocorre anualmente, no primeiro ou segundo semestre, conforme calendário acadêmico anual do IFSP. Sob a responsabilidade e organização da Coordenadoria de Documentação e Memória do IFSP -Câmpus São Paulo (CDM-SPO) e do Centro de Memória do IFSP – Prof. Benedito Ananias da Silva, o evento é parte das atividades estabelecidas no convênio firmado em 2018 entre o IFSP e o Centro Paula Souza (CPS)/Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) cujo objetivo é o dialogo entre professores, estudantes e pesquisadores acadêmicos que se dedicam em estudos e pesquisas sobre a História da Educação Profissional em São Paulo. No ano de 2019, o seminário foi organizado pelas autoras desta publicação.

Apresentando uma temática principal – História e Memória da Educação Profissional e uma temática específica – Arquitetura Escolar e Currículo, o evento foi composto de mesas redondas e apresentações divididas em dois eixos: **Eixo I** - Arquitetura Escolar e **Eixo II** - Currículo, o I Seminário foi constituído de palestras e comunicações orais com vistas à ampliação do debate e expansão dos conhecimentos adquiridos em cada um dos temas pesquisados.

As discussões durante o evento possibilitaram aos participantes um intercâmbio de ideias e experiências individuais, cujas pesquisas atuais em educação ressignificam e avançam no debate relacionado ao patrimônio histórico educativo com ênfase na história e memória da educação profissional em suas múltiplas etapas e nuances.

É sabido que, no campo da pesquisa em História da Educação no Brasil há relatos bem incipientes sobre a relação entre arquitetura escolar e currículo. Este vazio ou mesmo as lacunas apresentadas nos poucos trabalhos de pesquisa existentes demonstra a necessidade de ampliar as pesquisas sobre um assunto que envolve os espaços escolares e as concepções pedagógicas. A realidade nos mostra que há uma intrínseca relação entre a arquitetura escolar e currículo, uma vez que as concepções pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, os isentam de qualquer neutralidade.

A ausência de publicações sobre essa temática nos permitiu dispor os resultados das pesquisas acadêmicas apresentadas neste evento em uma coletânea que congregue as vivências de cada pesquisador acadêmico e de estudantes de graduação que dão os primeiros passos em pesquisas voltadas à educação e arquitetura.

Divididos em três grandes perspectivas de estudos e assinados pelos participantes inscritos como pesquisadores, os capítulos desta primeira coletânea foram dispostos da seguinte maneira: **Parte 1 - Educação Profissional no Brasil:** Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho (IFSP), Fausto Henrique Gomes Nogueira (IFSP), Alba Fernanda Oliveira Brito e Fernanda Ferreira Boschini (IFSP); **Parte 2 - Arquitetura escolar e suas relações com o aprendizado:** Iomar Barbosa Zaia (Universidade Brasil), Alessandra Viegas Josgrilbert e Eurize Caldas Pessanha (UFGD), Senio Sales Avelino, Luciana Rosa Alves de Oliveira, Rebeca Lilian Rodrigues, Alex Silva Rodrigues (IFSP), Giulia Luppi Sala e Guilherme Nakashato (IFSP), Mariana Evelyn de Souza Inada, Pedro Henrique Carvalho Rodrigues (IFSP) e Sandra Aparecida Melro Salim (Unifesp); **Parte 3 – Currículo da educação profissional:** Maria Teresa Garbin Machado (Centro Paula Souza), Ana Beatriz Goulart de Faria (UFRJ), Camila Polido Bais Hagio - (Centro Paula Souza), Fernando de Oliveira Souza (IFSP), Fábio Gomes da Silva (Centro Paula Souza).

Os trabalhos elaborados por professores, estudantes de graduação e pesquisadores acadêmicos advindos de várias instituições edu-

acionais brasileiras, alinham-se ao currículo técnico, tecnológico dos cursos de Educação Profissional Tecnológica (EPT) em nosso primeiro evento oficial. A produção do conhecimento enriquece os escritos sobre arquitetura escolar e currículo, categorias de análises inscritas no universo da cultura escolar e cultura material escolar e podem dar um significado mais ampliado sobre uma educação que forma para o trabalho em uma perspectiva emancipatória.



PREFÁCIO

A relação entre arquitetura escolar e currículo, temática privilegiada neste livro, é mais evidente do que costumeiramente se imagina. De fato, trata-se de uma reflexão fundamental não só para educadores e trabalhadores do ensino em geral, mas para todas as pessoas que direta ou indiretamente estão relacionadas com as instituições escolares de todos os níveis.

Apesar da polissemia do termo, a noção de currículo está sempre atrelada à organização da cultura que se transmite nas instituições educativas. Em um livro que constitui um marco no estudo sobre currículo, Gimeno Sacristán (1998) sugere que o termo seja compreendido como um projeto seletivo de cultura determinado por aspectos políticos, econômicos, socioculturais e educacionais que se efetivam nas escolas tal como elas se encontram configuradas. Tendo em vista essa noção, o autor postula ser o currículo a matéria prima da escola, o elo principal que vincula professores e alunos, a justificação primordial da ação educativa. Nessa direção, os edifícios escolares constituem os espaços físicos e simbólicos onde a educação se materializa, isto é, onde se efetiva a transmissão dos saberes escolares considerados socialmente legítimos.

A estruturação da escola como lugar foi em toda parte uma construção histórica cujos contornos mais demarcados se delinearam na época Moderna e na contemporaneidade. Basta ter em vista os edifícios que abrigaram as universidades e colégios europeus nos séculos XVII e XVIII. Mas foi com a consolidação dos sistemas nacionais de ensino, ao longo do século XIX, alicerçados sobre os ideais iluministas da formação do povo para a cidadania e da universalização da educação popular entendida como escolarização dos saberes elementares que a arquitetura e a cultura escolar tornaram-se objeto de interesse político, científico e pedagógico.

Não por acaso, na transição do século XIX para o século XX, foram intensos os debates sobre a ampliação e a renovação dos programas escolares e sobre os projetos arquitetônicos para as escolas primárias.

Significa dizer que o projeto formativo da educação para todos pôs em questão não só a seleção de saberes a serem ensinados às crianças como também, as condições físicas e materiais em que essa educação deveria ocorrer.

No Brasil, essa preocupação com o conteúdo da escolarização primária e com as construções escolares intensificou-se no final do Império e, ganhou ênfase, particularmente no início da República, quando os governos de diversos estados implementaram políticas de difusão e modernização da escola primária e dos cursos de formação de professores (Escolas Normais). Essa nova sensibilidade para a relevância do edifício escola efetivamente articulado com uma concepção de educação foi bem sintetizada pelo liberal Rui Barbosa nos seus *Pareceres* (1947, p. 233) sobre o ensino primário ao afirmar: “Não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares”.

Uma significativa arquitetura escolar foi edificada no Brasil nas primeiras décadas do século XX expressando o papel político e social atribuído à escola no regime republicano. Vale ressaltar, por exemplo, as edificações em estilo neoclássico construídas para abrigar Grupos Escolares, Escolas Normais, Liceus de Artes e Ofícios e Ginásios de ensino secundário. Não obstante, cabe destacar as vicissitudes da universalização do direito à educação no país, uma vez que a democratização do ensino foi (e continua sendo) uma conquista social árdua e lenta marcada por diferenciações e desigualdades regionais, sociais e étnico-raciais. A política de construções escolares não acompanhou o ritmo da expansão das escolas públicas funcionando boa parte dos estabelecimentos de ensino no país em prédios alugados, adaptados e, às vezes, insalubres. Dessa maneira, o exame da arquitetura e dos espaços escolares deve levar em conta tanto as adaptações quanto os edifícios construídos especialmente para escolas, denotativos de políticas educacionais, de projetos formativos, exigências funcionais, identidades institucionais e retórica simbólica.

Especialmente nas primeiras décadas do século XX, período de afirmação e difusão da escola no meio urbano e rural, a arquitetura escolar refletiu a retórica republicana expressando o papel social e político atribuído à educação pública. O edifício escolar tornou-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos

demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo que o identificava como um espaço próprio – o lugar específico das atividades de ensino e do trabalho docente. Como assinalam autores como Hall (1977) e Bachelard (1989), a noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização, permite compreender a estrutura física em sua dimensão sociocultural. Não é demais relembrar aqui os ensinamentos de Benito Escolano (1994, p. 107):

Toda arquitetura é em definitivo necessária, mas também arbitrária, funcional, retórica. Seus signos indiciários deixam, no traçado do cotidiano, marcas que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode evitar ser física e lírica ao mesmo tempo.

Posteriormente, essa arquitetura adquiriu formatos modernos e funcionais ao passo em que a escola elementar se tornava um equipamento urbano disseminada também nos bairros populares. Dessa maneira, é interessante notar a relevância da perspectiva histórica que interroga e busca explicar as mudanças ao longo do tempo.

Salas de aula, diretoria, secretaria, biblioteca, refeitórios, cantinas, corredores, quadras de esporte, laboratórios, banheiros, anfiteatros, campos de cultivo, oficinas, almoxarifados etc. O espaço escolar emoldura concepções pedagógicas e finalidades educacionais. A propósito, Antonio Viñao (2005, p. 15) chama a atenção para um pressuposto básico subjacente ao espaço escolar:

(...) a localização e a disposição física dos espaços destinados a uma finalidade ou função determinada no seio de qualquer instituição refletem tanto sua importância como a concepção que se tem sobre a natureza, o papel e as tarefas destinadas a tal função.

É desta intrigante temática que trata este livro, isto é, da arquitetura inscrita nos edifícios escolares que se constituem em espaços que educam e simultaneamente viabilizam as práticas educativas de transmissão dos saberes e conteúdos escolares.

A publicação deste livro cuidadosamente organizado por Alba Fernanda Oliveira Brito e Fernanda Ferreira Boschini não poderia ocorrer em hora mais propícia. Em março de 2020, em decorrência da pandemia da Covid-19, todas as escolas do país foram fechadas e o ensino remoto, com distintas tecnologias, invadiu as casas e o espaço privado das famílias.

No início deste ano, o polêmico debate em torno da volta às aulas encontra-se imerso em disputas políticas e ideológicas, balizadas pelos clamores de pais e estudantes e controvérsias sobre protocolos de segurança sanitária. Nesse emaranhado de posições divergentes, emerge com força a questão da centralidade da escola em nossa sociedade e os modos de uso e apropriação dos espaços escolares.

Nas escolas de educação básica, de ensino técnico, nos institutos de educação, faculdades e universidades, as salas de aula vazias, a ausência do burburinho incessante e vibrante de alunos e demais sujeitos educacionais expõe a amplitude e as feridas da pandemia. Por sua vez, a dramática solidão em que se encontram os espaços escolares conclama o debate coletivo sobre o presente futuro da educação brasileira.

Entre as potencialidades e limitações das escolas existentes, coloca-se de modo incontornável a discussão sobre a necessidade de se recriar a escola como instituição social a favor da cidadania, o que implica necessariamente uma discussão sobre a reorganização pedagógica do tempo e do espaço escolar.

É justamente dessa atualidade que se nutre este livro. Ele contribui com o debate atual dando visibilidade à essa relação intrínseca entre arquitetura escolar e currículo alargando a compreensão sobre esse tema fundamental para o campo da educação e da cultura. Outra contribuição, de não menor importância, diz respeito às problematizações que os capítulos reunidos no livro trazem acerca das configurações que essa relação foi adquirindo em diferentes instituições nas últimas décadas.

Rosa Fátima de Souza Chaloba

Campinas, fevereiro de 2021. Carnaval chuvoso e sem folia, marcado pela tragédia humanitária de mais de 240 mil mortos pela Covid-19 no Brasil.

Referências

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, (Obras Completas, v. 10, t. 2).

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

ESCOLANO, Agustín. **La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum**. *Historia de la Educación*, v. 13-14, p. 97-120, 1993-1994.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.



PARTE 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL



A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES E O DESEMPENHO DAS SUAS OFICINAS NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1909-1930)¹

Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho

A implantação do regime republicano se insere no processo histórico mais amplo de transformação da sociedade brasileira majoritariamente rural do século XIX, para outra mais urbana e capaz de produzir mercadorias numa escala industrial moderna. Desta forma, no centro economicamente mais dinâmico do país passou a haver uma clivagem social mais capitalista, deixando para trás aquela organização social escravista e fundiária.

Esta nova orientação moderna da sociedade brasileira dependia da capacidade financeira dos seus agentes econômicos e das novas possibilidades de posse dos meios de produção, agora mais diversificados e em escala muito maior em razão da chamada Segunda Revolução Industrial que alcançara países da periferia do capitalismo mundial como o nosso.

Neste ambiente em rápida transformação social a velha aristocracia rural e os seus valores e símbolos de poder político e prestígio tiveram que ceder lugar às oligarquias regionais da República, as quais, por sua vez, traziam em si o ranço elitista dos dominantes do passado, porém mais aberta às inovações políticas e econômicas desde que essas não os desfavorecesse na nova ordem política e social que se instalava no país pós Abolição e Proclamação da República. As novas oligarquias dominantes lutavam por manter antigos privilégios e, se possível, ampliá-los no novo regime político.

1. Texto adaptado e atualizado referente a parte da Tese de Doutorado do autor “Carvalho, M.A.M Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)”.

Usaremos um interessante trecho de uma das obras de Lima Barreto (*Os Bruzundangas*), para ilustrarmos mais vividamente como as oligarquias dominantes e outros grupos sociais a ela alinhados ideologicamente viam a educação e a sua utilidade como um eficiente mecanismo de ascensão social:

Já vos falei na **nobreza doutoral** desse país; é lógico, portanto, que vos fale do ensino que é ministrado nas suas escolas, donde se origina essa nobreza. Há diversas espécies de escolas mantidas pelo governo geral, pelos governos provinciais e por particulares. Estas últimas são chamadas livres e as outras oficiais, mas todas elas são equiparadas entre si e os seus diplomas se equivalem. Os meninos ou rapazes, que se destinam a elas, não tem medo absolutamente das dificuldades que o curso de qualquer delas possa apresentar. Do que eles têm medo, é dos exames preliminares. De forma que os filhos dos poderosos fazem os pais desdobrar bancas de exames, por em certas mesas pessoas suas, conseguindo aprovar os pequenos em aritmética sem que ao menos sabiam somar frações, outros em francês sem que possam traduzir o mais fácil autor. Com tais manobras, conseguem sair-se da alhada e lá vão, cinco ou seis anos depois, ocupar gordas sinecuras com a sua importância de “doutor”. [...] / **O ensino superior fascina a todos** na Bruzundanga. Os seus títulos, como sabeis, dão tanto privilégios, tantas regalias, que pobres e ricos correm para ele. Mas só são três espécies que suscitam esse entusiasmo: o de médico, o de advogado e o de engenheiro. / Houve quem pensasse em torna-los mais caros, a fim de evitar a plethora de doutores. Seria um erro, pois daria o monopólio aos ricos e afastaria as verdadeiras vocações. De resto, é sabido que os lentes das escolas daquele país são todos relacionados, tem negócios com os potentados financeiros e industriais do país e quase nunca lhes reprovam os filhos.²

2. Lima Barreto, A. H. *Os Bruzundangas*. 2ª ed., Ed. Brasiliense, São Paulo: 1961 (p.73-74).

O trecho acima permite-nos analisar com mais profundidade o contexto sociocultural no qual tomou forma o sistema de ensino de ofícios naquele início de século XX, ao ser criada aquela instituição de ensino profissional. Tanto esta instituição como os seus agentes operadores expressaram a contraditória realidade de um país e suas organizações públicas que, por um lado, admiravam e propagandeavam os valores meritocráticos do capitalismo do mundo desenvolvido, porém, de outro, possuíam uma práxis e mecanismos de distinção social típicos de uma sociedade patrimonialista e quase estamental.

Neste ambiente pregava-se o ensino profissional para os jovens pobres oriundos dos extratos mais baixos da sociedade. Pretendia-se obter sua inserção o mais cedo possível no mundo do trabalho pois as elites republicanas acreditavam que isso seria uma espécie de antídoto contra o potencial de criminalidade e vadiagem desta população marginalizada e, secundariamente, garantir um suprimento de futuros profissionais mais disciplinados para a indústria e o setor de serviços que se expandia nos centros urbanos mais dinâmicos.

Vale lembrar que, tradicionalmente, o ensino de ofícios teve entre nossa população e suas classes dirigentes uma reputação menor por se tratar de um tipo de educação voltada para os elementos mais pobres e desprezados da pirâmide social brasileira, enquanto que para os filhos da elite a ênfase foi o conhecimento intelectual dissociado dos problemas práticos da vida cotidiana.³

Afonso Pena (presidência de 15/11/1906 a 14/06/1909) leva a efeito uma nova orientação do Executivo federal no que dizia respeito à política educacional do país. Nas mensagens ao Congresso Nacional em 1906 e 1907⁴, o presidente mineiro Afonso Pena reitera a intenção do seu governo em apoiar as iniciativas dos poderes lo-

3. Sobre este tema, discorreram com clareza e profundidade Celso Suckow da Fonseca em seu 1º volume de *História do Ensino Industrial no Brasil*, Rio de Janeiro: Senai, 1986; e Luiz Antônio Cunha nos capítulos iniciais (I e II) da sua obra *O ensino de ofícios artesanais e manufaturados no Brasil escravocrata*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

4. Ministério da Educação. *A Educação nas mensagens presidenciais (1890 1986)*. Vol.1, Brasília: Inep, 1987 (p. 37-39).

cais interessados em criar instituições voltadas ao ensino profissional para propiciar o desenvolvimento industrial em suas regiões com uma maior oferta de mão de obra qualificada. Assim declarava seu governo sobre uma educação voltada para o progresso da economia:

Manifesto inaugural do Presidente da República Afonso Augusto Moreira Pena (1906): A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional, muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. [...]. É preciso, pois, proporcionar à nossa mocidade meios de se aparelhar para exercer com inteligência e proveito a nobre profissão que tão profícua influência tem no mundo moderno. / A reunião, na Capital da República, de um Congresso de Instrução, em que ilustres e competentes cidadãos têm discutido as questões mais elevadas e práticas do ensino, é fato animador e que demonstra quanto a opinião se preocupa com este interessante objeto. A manifestação de opiniões autorizadas na indicação de reformas proveitosas, é de inestimável valor para guiar o poder público.⁵

Diferentemente dos governos anteriores em matéria de políticas públicas voltadas à Educação, o governo Afonso Pena insiste numa relação entre o oferecimento de ensino técnico e profissional e o progresso econômico da nação. Cita inclusive o olhar do seu governo para os debates e conclusões que haviam sido produzidas num Congresso de Instrução na cidade do Rio de Janeiro em 1906 e, em mensagem no ano seguinte, chama novamente o Legislativo federal a apoiar medidas que incentivassem efetivamente o ensino profissional e técnico, conforme registrado abaixo:

Mensagem apresentada ao Congresso Nacional pelo Presidente da República, Afonso Augusto Moreira Pena, na abertura da 2ª sessão da 6ª legislatura (1907): Dentre esses

5. Ministério da Educação, op. cit. (p. 37).

problemas, um dos mais importantes é, sem dúvida, o da instrução pública, que nos últimos anos, forçoso é dizê-lo, tem vivido num regime de vacilações e incertezas, cujas deploráveis consequências avultam e se acentuam cada dia. Normalizar esse ramo do serviço público é uma necessidade que se impõe; e eu espero e confio que para isto não poupareis esforços, discutindo e votando uma reforma séria e capaz de satisfazer as exigências do ensino moderno. Devemos cuidar com especial atenção do ensino profissional e técnico, tão necessário ao progresso da lavoura, do comércio, indústrias e artes.⁶

Em 1908, Afonso Pena novamente chama o Congresso na capital federal a agilizar e aprovar sua pretendida reforma da Instrução Pública, segundo ele, fundamental para a modernização de um país que pretendia fazer parte do grupo das chamadas nações civilizadas.⁷

Sabemos que efetivamente Afonso Pena fez aprovar no Congresso Nacional, em 1906, a Proposição 195⁸ que autorizava o Presidente da República a destinar recursos financeiros do orçamento da União para a implantação de escolas federais profissionais nos Estados. Seu governo deu o primeiro passo disponibilizando o aporte de recursos financeiros para este projeto educacional, porém não avançou no Congresso Nacional até que, após a sua morte, o

6. Ministério da Educação, op. cit. (p. 39).

7. Ministério da Educação, op. cit. (p. 54).

8. “A proposição 195, de 1906, da Câmara dos Deputados, deve ser saudada como um marco na história do ensino industrial no Brasil, uma vez que representa, na República, o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal. / É verdade que não autorizava o Presidente da República a instalar as escolas, mas a entender-se com os governos dos Estados no sentido de serem elas instaladas. A intromissão do poder federal no ensino elementar dos Estados – e o profissional estava situado naquele grau – era considerado inconstitucional e os legisladores não poderiam indicar outra solução senão aquela do entendimento com as administrações estaduais”. Fonseca, C. S. *História do Ensino Industrial no Brasil* (vol. I ao V), Rio de Janeiro: Senai/DN/DPEA, 1986 (p. 158).

seu sucessor, o fluminense Nilo Peçanha, assumisse interinamente a presidência da República em 1909.

A vitória da chapa presidencial encabeçada por Afonso Pena (MG), tendo como vice Nilo Peçanha (RJ), significou um golpe na hegemonia do PRP sobre o país. Sobre este tema, concordamos com a análise de Cláudia Viscardi⁹ de que não se pode atribuir a candidatura e a eleição de Afonso Pena principalmente com a prévia aceitação dos termos do Convênio de Taubaté pelos mineiros do PRM.

A partir do Governo Afonso Pena, mineiros, fluminenses e gaúchos, entre outras oligarquias que buscavam espaço, numa aliança frágil também sob a liderança do senador Pinheiro Machado, superaram por breve tempo a hegemonia política da oligarquia paulista no plano nacional, porém os cafeicultores paulistas ainda obtiveram do governo federal a fiança pelos empréstimos externos das operações de valorização do café, para o financiamento da armazenagem para vendas futuras daquele produto.

De fato, a contragosto, o PRP perdia a chefia do Executivo federal, porém mantinha sob sua influência as políticas monetária e cambial, além do aval da União para empréstimos que fossem voltados para proteger os interesses da cafeicultura de exportação e seus negócios relacionados.

A proposta de criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Maic), em 1906, e sua posterior execução sob a presidência de Nilo Peçanha em 1909, coroava as iniciativas dos grupos ruralistas presentes na Sociedade Nacional de Agricultura (S.N.A.)¹⁰ que defendiam uma regeneração da agricultura nacional

9. Viscardi, Cláudia M.R. *O teatro das oligarquias: uma revisão da política do “café com leite”*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001. (Capítulo 2).

10. “A S.N.A criada em 1897 no Rio de Janeiro, era composta por membros das elites regionais (Bahia, Pernambuco, Maranhão, Rio de Janeiro, etc.) e dos setores cafeeiros exportadores que vislumbravam a possibilidade de redirecionar seus capitais diante da instabilidade da economia do café.” Bhering, M.J.; Maio, M.C. *Ciência, Positivismo e Agricultura: uma análise do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio na Primeira República*. *Varia História*, Belo Horizonte, Vol. 27, Nº 46, jul./dez. 2011 (p. 689- 709).

em crise por meio de uma racionalização dos métodos, do uso intensivo das ciências e do oferecimento do ensino agrícola ao homem brasileiro habitante do campo.

Ao entrar em funcionamento a partir de 1909, o M.A.I.C. significou uma retomada do ideário positivista que esteve presente na formação da chamada “geração de 1870” e em muitos dos participantes do movimento de proclamação da República. Ideário este que acreditava na evolução da sociedade brasileira e no papel da ciência como chave para o seu progresso. Institutos e órgãos públicos vinculados a esse ministério, como o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (S.P.I.L.T.N.)¹¹, Jardim Botânico, Museu Nacional e as EAAs, entre outros, tinham em comum a construção de uma ordem republicana que se legitimaria pela atuação dos seus agentes portadores da ideia de progresso, com base numa racionalidade positiva do saber científico.

O “mestiço do morro do coco” chamado Nilo Peçanha e a construção de um ideal civilizador republicano

Não foi mero acidente histórico o fato de o político fluminense Nilo Peçanha se destacar no cenário nacional. Medidas político-administrativas quando governador do seu estado natal e a forma como aproveitou os dividendos do relativo sucesso dessa administração, fizeram o político Nilo Peçanha criar uma máquina político-partidária com o intuito de projetá-lo em escala nacional, concretizando as ambições políticas de uma fração minoritária da

11. Instituição criada pelo decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. A atuação do positivista, então major Cândido Mariano da Silva Rondon à frente da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Matogrosso ao Amazonas (1907-1915), o levou à formulação de propostas para que o governo federal assumisse a tarefa de evitar o extermínio dos povos indígenas e instituir uma ação de assistência e proteção a essa população. Milanez, Felipe (org.) *Memórias Sertanistas: Cem anos de indigenismo no Brasil*. São Paulo: Edições Sesc, 2015 (p. 40-1).

oligarquia localizada num estado de segunda grandeza frente o domínio das oligarquias mais poderosas, representantes dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Ainda quando jovem deputado federal pelo Rio de Janeiro em 1893, na sua atuação legislativa Nilo Peçanha já revelava entre outras coisas seu grande interesse pela área da educação profissional ao propor um projeto de Lei que previa o auxílio financeiro de 150 contos de réis para a reconstrução do Liceu de Artes e Ofícios sob responsabilidade da Sociedade Propagadora das Belas Artes, localizado na capital federal, e que havia sido destruído por um incêndio e antes já era subvencionado pelo Governo federal. Sua justificativa para a defesa desse projeto na Câmara já revelava muito das suas futuras prioridades quando assumisse cargos executivos de maior importância:

Considerando os enormes e elevados benefícios que auferem toda a Nação da existência de uma instituição da natureza do Liceu de Artes e Ofícios, [...] Considerando que, entregue exclusivamente aos donativos particulares, será muito retardada a restituição de **tão perene fonte de educação e de instrução ao povo**.¹² (grifo nosso)

A maioria das biografias de Nilo o identifica como um dos republicanos históricos que, na qualidade de deputado constituinte, participou dos debates e elaboração da Constituição de 1891. Como líder político naquele período inicial¹³ do regime republicano brasileiro, apesar de algumas propostas reformadoras e de um projeto político-econômico não estritamente liberal, Nilo Peçanha não ficou imune ao contexto político-partidário do período marcado pelo mandonismo local e coronelista e demais arranjos oligárquicos ao concretizar, anos depois, sua própria má-

12. Peçanha, Nilo. *Discursos parlamentares*. Brasília: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 1988 (p. 279-280).

13. Com apenas 24 anos já era deputado federal pelo Estado do RJ quando, junto a outros republicanos históricos, assinou a primeira Constituição do regime republicano.

quina político-partidária para manter-se no poder em seu estado e angariar projeção nacional.¹⁴

Figura 1. Nilo Peçanha, jovem deputado constituinte (1891)



Fonte: Acervo FGV/CPDOC: classificação RBC foto 015. Nota: Retrato de Nilo Peçanha, data 1891, p&b; 10,5 x 16,5 cm.

Alguns dos seus biógrafos destacam a intensa oposição que esse político republicano experimentou no início de sua carreira, em especial das antigas oligarquias rurais decadentes do interior fluminense, que viam com repulsa a ascensão de uma nova classe média e dos seus porta-vozes juntos com o regime republicano. Nilo, a

14. “Nilo desenvolveu uma política de cooptação das lideranças estaduais, a fim de construir uma máquina política sólida e que garantisse sua permanência no poder. Empenhou-se também na promoção da sua administração ao nível nacional, visando, muito provavelmente, credenciar-se para uma futura eleição presidencial.” Côrte, Andréa T. da. *Política, Economia e Finanças: Nilo Peçanha*. 2ª ed., Niterói: Funarj/Imprensa Oficial, 2010 (p. 26).

exemplo de outros políticos do seu estado, originou-se socialmente de estratos da classe média rural fluminense, especialmente das cidades maiores da região. Jovem, trabalhou com o pai e irmãos em empresa familiar e, para fazer frente ao preconceito e barreiras sociais de sua época ingressou na Maçonaria, onde possivelmente poderia ter algum destaque frente a uma estrutura sociocultural conservadora, além de opor-se ao establishment regional com relativa proteção, já que por vezes muitos dos “coronéis” nessas regiões eram violentos com os seus contestadores.¹⁵

O ingresso no movimento maçônico existente na região de Campos nos ajuda a compreender o seu engajamento no movimento abolicionista¹⁶ antes mesmo do que o republicano naquela região, percurso semelhante ao de muitas outras lideranças políticas fluminenses, logo depois de formar-se bacharel em Direito pela Faculdade de Recife (PE). Ali teve contato com as principais correntes político-ideológicas da sua época que marcaram a chamada “geração de 1870”, da qual ele também fazia parte e iam desde as concepções cientificistas e anticlericais até as concepções ortodoxas cristãs. Nilo aproximou-se do anticlericalismo e das correntes mais críticas ao liberalismo ortodoxo sem, no entanto, professar um antiliberalismo radical.

Nilo Peçanha carregava o estigma de ser um “moreno escuro” (mulato)¹⁷, segundo a perspectiva da elite brasileira da época. Mes-

15. Em introdução biográfica, Celso Peçanha descendente e biógrafo de Nilo, destaca também a questão do preconceito racial como um dos fatores de seu ingresso ainda jovem à Maçonaria, a fim de garantir relativa aceitação na conservadora sociedade de Campos-RJ. Peçanha, Nilo, op. cit., (p. 28).

16. A expansão agrícola em outros estados e a baixa dos preços fizeram a produção açucareira do norte fluminense e suas usinas entrarem em decadência. Fora isso, o movimento abolicionista na região de Campos avançava com fugas em massa das fazendas e conflitos entre abolicionistas e autoridades locais, alguns marcados pela violência.

17. “Nele viam o mulato, pela sua tez bastante morena, estranho à casta que até então empalmava os negócios do Estado...” Peçanha, Celso. *Nilo Peçanha e a revolução brasileira*, 3ª ed. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1989 (p. 29).

mo um biógrafo seu cujo trabalho sobre sua vida tem conteúdo claramente apologetico, a respeito deste assunto polêmico para a época relatou em sua obra o seguinte:

Aceitá-lo como esposo custou a Anita, sua mulher, um rompimento definitivo com a família [...] Nilo foi, por todos esses fatos, um homem do povo, partidário das mudanças, afeto à contestação, inconformado com o *stablishment* – que contemporizava com a pobreza e com a ideia de um estado a serviço exclusivo da elite econômica e social.¹⁸

Sendo filho de um padeiro (Sebastião de Sousa Peçanha) da cidade de Campos, e de uma mãe negra (Joaquina Anália de Sá Freire Peçanha), Nilo experimentou de parte da imprensa da época¹⁹, sátiras preconceituosas e caricaturas que faziam alusão ao ofício da família e as suas características étnicas como afrodescendente, principalmente após se tornar uma figura política famosa ao assumir em 1903 a presidência do Estado do Rio de Janeiro e, mais ainda, em 1909 ao tomar posse como presidente da República após a morte de Afonso Pena antes do final do mandato deste.

Mendes Fradique, descrevendo a toponímia do território brasileiro, faz uma clara referência ao Presidente campista, na parte que diz respeito aos rios nacionais: “*Há ainda outros rios de grande vulto, entre eles, o Nilo, **que tendo suas origens na África, banha os arrozais de Pendotiba e vai desaguar na Praia Grande.***” Alusão também aos seus posteriores e frustrados planos de, como governador do Estado do Rio, fazer plantar grandes arrozais nos charcos de Pendotiba, subúrbio de Niterói. A mesma referência a estes

18. Peçanha, Nilo, op. cit., (p.33).

19. Na publicação *O Malho*, que circulou entre setembro de 1902 e janeiro de 1954, encontramos artigos e algumas charges elogiosas aos feitos administrativos da gestão de Nilo Peçanha no RJ e quando Presidente da República, e bem poucas matérias críticas. Entretanto, na revista *Careta*, a qual também utilizou da sátira gráfica e charges políticas, verificamos ataques mais contundentes e críticos ao político Nilo se baseando em suas características étnicas e sua origem social de classe.

arrozais estará presente numa marcha de Eduardo Souto. Criada para o carnaval de 1923, ela ironizava a condição de campista *papa-goiaba* de Nilo Peçanha, candidato da oposição, à Presidência da República, nas eleições de 1922, vencidas pelo mineiro Artur Bernardes.²⁰ (grifo nosso)

Também foi apelidado de “moleque presepeiro”, numa clara referência à imagem do “negrinho ladino, armador de presepadas”²¹ pela qual seus críticos insinuavam sua ascendência africana e por acusações de que estaria implicado em acordos suspeitos com algumas empresas ferroviárias da época.

Em sua difícil ascensão política, Nilo obteve sucesso em incorporar nas suas administrações os símbolos dominantes da modernidade europeia que eram exigidos aos cidadãos que aspiravam o poder político nacional. Apresentou-se ao eleitorado republicano da capital como um líder “branco” e sintonizado com as novidades da civilização moderna²², mantendo dessa forma o status social necessário para fazer decolar a sua carreira política e, após consolidá-la, construir os apoios para um projeto de poder oligárquico alternativo àquele imposto pela aliança entre as oligarquias mineira e paulista.

Segundo Celso Peçanha, o primeiro governo de Nilo no Estado do Rio foi uma espécie de “ensaio geral” do que faria nos 17 meses da Presidência da República. “Criou escolas profissionais e agrícolas, incentivou a instrução primária, aumentando o

20. Lustosa, Isabel. *Histórias de presidentes: a República do Catete*. Petrópolis: Vozes/Fund. Casa de Rui Barbosa, 1989 (p. 56). Acervo da Biblioteca Wellington Paes (Câmpus-RJ).

21. *Ibid.*, (p. 56)

22. Muitos biógrafos destacam que apesar de sua plena adaptação aos valores da elite brasileira da época, Nilo não negou de todo suas origens populares, já que introduziu no Palácio do Catete o uso do violão, instrumento musical já bem popular daquela época para escândalo dos mais conservadores, além de antecipar práticas de marketing político nas suas campanhas eleitorais quando este tipo de conhecimento nem ainda havia sido desenvolvido nas disputas eleitorais daquele período histórico. Câmara Municipal de Campos dos Goitacazes. *Documentário: Nilo Procópio Peçanha (1867-1924)*. Campos dos Goitacazes: CD-Rom (vídeo), 2015.

número de alunos de 5.130 para 15.557, no primeiro semestre de governo...”²³. De fato, Nilo concretizou sua intenção de prover o Rio de Janeiro de um sistema de escolas profissionais bem antes de 1909, revelando que já tinha para si a plena convicção da necessidade de oferecer ensino profissional público e gratuito para a população fluminense desprovida e jovem a fim de “capacitar os trabalhadores para uma vida mais condigna e para o gozo das liberdades públicas, conquistadas com a Abolição e a República, sem o que não passariam de meras formalidades.”²⁴

Nilo via a questão da educação, especialmente o ensino profissional, como algo diretamente relacionado com o progresso econômico dos estados da federação e do país como um todo. Com a publicação do Decreto Estadual nº 787, de 11/09/1906, oficializava a criação de uma pequena rede estadual de escolas profissionais fluminenses e, no mês seguinte, inaugurava a primeira dessas escolas em Campos, sua base eleitoral, e logo em seguida, a escola profissional em Petrópolis.

A criação da rede federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs)

O problema da reduzida escolaridade básica que atingia desde os jovens até adultos das classes populares que buscavam o trabalho na indústria foi sendo percebido e visto como um grave problema para o crescimento econômico do país na medida em que novas indústrias iam sendo implantadas, a malha ferroviária se expandia e os serviços urbanos se generalizavam.

A aprendizagem industrial foi se tornando uma necessidade cada vez maior conforme a economia se transformava e aumentava a complexidade da tradicional divisão do trabalho no país. A tradicional formação no próprio ambiente do trabalho foi sendo acrescida de iniciativas particulares e públicas no sentido de criar e organizar liceus de ofícios e assemelhados para poder suprir de-

23. Peçanha, Celso. op. cit. (p. 67).

24. Ibid., (p.67).

mandas específicas conforme surgiam, mas sempre sob supervisão municipal ou no máximo estadual.

Vimos anteriormente que a efetivação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (aqui chamado Maic) em 1909, fazia parte do projeto alternativo da facção oligárquica influenciada pelo industrialismo e por ideias agraristas que remontavam a meados do século XIX e as quais Nilo Peçanha compartilhava. Por meio desse ministério seria possível repassar recursos financeiros para os estados menos importantes economicamente, mesmo que esses recursos fossem bem inferiores em comparação com os destinados à cafeicultura. Visava-se tentar diversificar e modernizar os outros complexos agrícolas regionais no contexto do discurso agrário-científico do qual Nilo era um dos porta-vozes assim como instituir centros de excelência na pesquisa e difusão de novas técnicas agrícolas por meio de escolas agrícolas que seriam instaladas em pequenos centros do meio rural do país.

Acreditamos que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 não pode ser dissociada do projeto agrarista de Alberto Torres e posto em prática por Nilo Peçanha, pois apesar desse plano ter sido gestado no interior de parte da oligarquia que comandava a República ele pressupunha no limite reformar suas instituições político-administrativas e promover certo desenvolvimento – no estado do Rio de Janeiro em particular – e em outros estados aliados de segunda grandeza, contrabalançando com o poder político e econômico de São Paulo e Minas. Nilo, assim como vários outros republicanos históricos de sua geração, também foi em parte influenciado pela concepção positivista de Estado onde este teria um papel de direção e organização da sociedade visando acelerar a sua transição para a “idade científica ou positiva” e, quando houvesse “necessidade social”, o Estado republicano deveria sanar os males que tornavam o meio social brasileiro disfuncional e retardariam o seu progresso, algo absurdo para “liberais evolucionistas” como Alberto Salles e outros que predominavam no comando da República brasileira.

A subordinação das EAAs ao Ministério da Agricultura revela a mentalidade que permeava o então Presidente Nilo e boa parte das classes dominantes a respeito da educação. Sobre o funciona-

mento inicial e os principais órgãos daquele Ministério assim se referia o Presidente: “a inspeção agrícola, a instituição do ensino profissional, por intermédio das Escolas de Artífices, a Diretoria de Indústria Animal, com sede no Posto Zootécnico de Pinheiros, a Diretoria de Meteorologia e Astronomia, a Seção de Publicações e a Delegacia do Ministério no Acre”²⁵. De todas essas repartições do Ministério as escolas profissionais federais e o ensino agrícola, ou seja, a formação técnica e a profissionalização das classes populares, ficariam sob a responsabilidade e diretrizes de uma pasta justamente relacionada com os estudos e serviços do setor produtivo do campo e das cidades. O ramo da educação profissional era assumido pelo Governo federal e destinado às classes populares a fim de “civilizá-las” em curto prazo e com isso inseri-las de forma ordeira e economicamente viável na ordem republicana idealizada. A moralização das crianças e jovens analfabetos das classes pobres só seria naquela perspectiva eficiente se fosse pelo trabalho, assumindo temporariamente o poder público uma função paternalista a fim de contrabalançar naquele momento histórico uma ordem social extremamente excludente e de baixíssima mobilidade social.

Ao mesmo tempo o Ministério da Justiça e Negócios Interiores continuava com a instrução pública geral do país que em última instância visava o ensino secundário e o superior voltados para as classes com maior poder aquisitivo e/ou influência político-social. Portanto, a própria divisão da educação em dois ministérios confirmava a sua dualidade no regime republicano: de um lado, uma educação teórica, bacharelesca e desvinculada da realidade nacional e destinada às famílias das classes mais elevadas; de outro, uma instrução mais elementar e prática na tentativa de inserir no mundo do trabalho formal uma parcela dos jovens das classes populares analfabetas e que viviam de trabalhos mais simples.

25. República dos Estados Unidos do Brasil. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na Abertura da 2ª Sessão da 7ª Legislatura pelo Presidente da República Nilo Peçanha*. Rio de Janeiro: 1910 (p.74). Disponível em: <http://bit.ly/3rzn1Ku>. Acesso em: 13 jun. 2015.

Em 1909, pelo Decreto nº 7566, de 23 de dezembro, o Presidente Interino Nilo Peçanha²⁶ criava nas capitais de quase todos os estados²⁷ da Federação, as Escolas de Aprendizes Artífices, marcando a atuação direta do governo federal no ramo de ensino profissionalizante, em cuja introdução desse mesmo Decreto o presidente justificava: “se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime...”

Porém, diferentemente das experiências de ensino profissional anteriores ou concorrentes, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas como um sistema de ensino profissionalizante sob o comando direto de um Ministério Federal – também efetivado pelo próprio Nilo Peçanha – e, para os lentos padrões de implementação de qualquer instituição em escala nacional daquela época, ao longo do ano de 1910 praticamente quase toda a rede de 19 escolas já havia sido inaugurada! Apesar do caráter precário das instalações e do quadro docente despreparado para o ensino de ofícios.

Tabela 1. Datas das inaugurações das EAAs e o número de alunos matriculados

ESTADO	INAUGURAÇÃO DA E.A.A.	MATRÍCULAS
PI	01/01/1910	83
RN	01/01/1910	83
GO	01/01/1910	68
MT	01/01/1910	84
PB	05/01/1910	134
MA	16/01/1910	104

26. Este assumiu a presidência da República com a morte do titular Afonso Pena em 14/06/1909, e governou somente 17 meses.

27. Foram 19 escolas profissionais, uma em cada capital do país. Exceções: no estado do Rio de Janeiro a unidade se localizava na cidade fluminense de Campos dos Goytacazes, pois no DF já havia instituição semelhante e na capital Niterói as forças antinilistas dificultaram a instalação da escola. No Rio Grande do Sul o governo federal aproveitou o já existente Instituto Técnico Profissional (futuro Instituto Parobé) para instalar sua escola profissional.

ESTADO	INAUGURAÇÃO DA E.A.A.	MATRÍCULAS
PR	16/01/1910	293
AL	21/01/1910	151
RJ	23/01/1910	273
PE	16/02/1910	125
ES	24/02/1910	166
CE	24/05/1910	82
BA	02/06/1910	68
SP	24/06/1910	120
PA	01/08/1910	95
SC	01/09/1910	130
MG	08/09/1910	60
AM	01/10/1910	70
SE	01/05/1911	120

Fonte: *Relatório do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Anos 1910/1911*, apresentado ao Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, no ano de 1911. Publicado em 1911. Disponível em: <https://bit.ly/3l5L0zP>. Acesso em: 04 maio 2014.

A maioria dos pesquisadores identifica uma concepção de educação com forte conteúdo ideológico conservador em Nilo Peçanha ao instalar as EAAs. Deste modo, isolam a criação das escolas profissionais federais de uma concepção de Estado republicano da parte de Nilo e do seu grupo no qual haviam além das convicções agraristas e certo industrialismo daquele período histórico, também ideais maçônicos de moralização e acolhimento dos mais pobres por meio da instrução escolar e, no caso de Nilo, através da difusão do ensino profissional.

Em texto escrito anos depois da criação das redes de EAAs, Nilo Peçanha reafirma suas convicções no papel de moderador social da educação profissional e técnica ao comentar sobre o funcionamento das instituições de ensino profissional da Europa, em especial da Suíça, onde a reabilitação da instrução profissional e tecnológica era um importante fator de equilíbrio social daquela sociedade europeia, além da razão da maturidade das suas instituições republicanas e da sua democracia.²³² Portanto, para Nilo a difusão da instrução profissional era inclusive condição para o êxito da democracia republicana em nosso país, pois a difusão das

escolas profissionais teria como efeito uma “influência na formação do caráter do povo e nos destinos do Brasil”.²⁸

Celso Suckow nos informa que apesar de já em 1910 praticamente quase todas as 19 escolas já estarem instaladas, a maioria se localizava em prédios inadequados ou em condições precárias para o seu pleno funcionamento. Apesar da previsão de créditos da União para a construção ou reformas de prédios próprios para o estabelecimento das EAAs, tal planejamento dependia da contrapartida dos Estados em doar o terreno para a construção dos prédios escolares ou doação de imóvel já existente capaz de suportar reformas para a adequação e funcionamento da EAA.

Além dos problemas como a falta de formação e especialização em educação profissional de diretores, professores e mestres voltada para aquele público específico de alunos oriundos das classes pobres, parece que a inadequação dos imóveis e instalações (prédios e oficinas) das EAAs se mostrou um dos problemas mais persistentes e um grande entrave para a evolução dos cursos e desenvolvimento daquela instituição escolar ao longo da Primeira República.

A carência de professores para as oficinas é justificada pela inexistência anterior de uma tradição artesanal e manufatureira no Brasil que remontava aos tempos da escravidão, quando a maioria dos trabalhos manuais era realizado fosse por mão de obra escrava treinada para determinadas funções ou por membros das classes populares que não tinham outra opção de trabalho para a sua sobrevivência nas cidades. A afirmação de busca e contratação de técnicos do exterior a fim de ensinar as novas gerações de trabalhadores locais sobre os ofícios manufatureiros e outras especialidades não era novidade nos discursos das autoridades. Porém, conforme a imigração cresce e engrossa a população urbana ocupando os quadros funcionais da indústria em expansão, esta carrega consigo as novas formas de resistência e luta política além de concepções ideológicas que contestarão a exploração e o domínio político-econômico das classes dirigentes nacionais. Por isso já em meados da década de 1910 e na década seguinte, a demanda por docentes que fossem

28. Peçanha, Nilo. *Impressões da Europa (Suíça, Itália e Espanha)*, 4ª ed., Rio de Janeiro: Livraria Garnier (p. 43) - Acervo Biblioteca Wellington Paes (Campos-RJ).

capazes de ensinar os ofícios industriais se transforma em esforços para preparar a mão de obra nacional, e não os estrangeiros com suas ideias “exóticas e subversivas” para assumir a tarefa de ensinar e treinar os futuros trabalhadores da indústria.

A imperativo de preparação de um corpo docente especializado e voltado para as escolas profissionais de todos os níveis que aos poucos surgiam no país, principalmente nas áreas urbanas de maior concentração industrial a partir do final da década de 1910 vai resultar na criação da Escola Normal de Artes e Ofícios²⁹ em 1917 no Distrito Federal e, poucos meses depois transformada na Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás³⁰, para a preparação de docentes, mestres e contramestres destinados a suprir as necessidades dos institutos e escolas profissionais, além de professores de trabalhos manuais das escolas primárias, principalmente localizadas no DF. Em 1919³¹, a Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás passa para a órbita da administração federal com o objetivo de atender a demanda por mestres e contramestres, além de outros docentes para as EAAs e outras escolas profissionais que assim o quisessem.

O ensino de ofícios nas oficinas das EAAs antes da *Consolidação de 1926*

Vemos no levantamento das oficinas e do seu funcionamento, assim como também na instalação das EAAs nos imóveis cedidos pelas autoridades estaduais, que parece ter havido uma ação da parte do Estado muito maior do que uma orientação política e uma visão idealizada de ensino profissional, do que critérios técnicos para a definição da sua localização nas capitais estaduais e a instalação dos tipos de oficinas que deveriam funcionar em cada EAAs.

Também percebemos pelos muitos testemunhos contidos nos relatórios enviados ao Ministério que as oficinas, ao serem instaladas e postas a funcionar, em pouco tempo acabavam por serem espaços precarizados tanto pelas limitações orçamentárias das EAAs

29. Decreto n.1.790, de 08/01/1917.

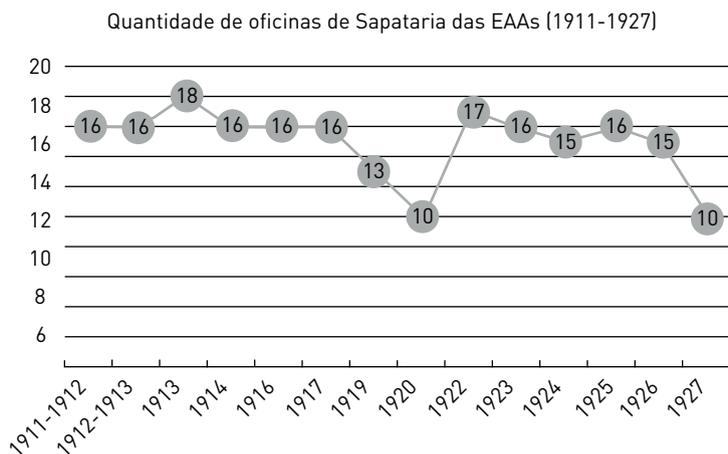
30. Revogado o decreto n. 1790 que é substituído pelo n. 1.800 de 11/08/1917.

31. Decreto n. 2.133, de 06/09/1919.

como também por atender muito mais a demanda de uma economia local geralmente subdesenvolvida. Assim como careciam de pessoal técnico para adequar nestes ambientes econômicos pobres o ensino prático, visando objetivos manufatureiros ou industriais reais ou potenciais onde as escolas estivessem localizadas. A formação de futuros mestres e contramestres para a indústria como constava no decreto de sua criação, havia cedido lugar a uma formação primária tradicional somente acrescida do ensino de práticas artesanais pré-capitalistas e algumas poucas para fins de manufatura.

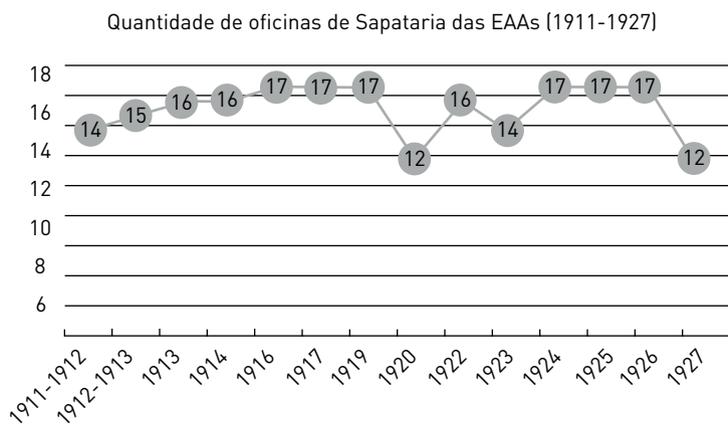
Do quadro geral das oficinas existentes nas dezenove EAAs em cada capital estadual do Brasil na Primeira República, sem sombra de dúvida as oficinas de alfaiataria e sapataria estavam entre as que mais foram disseminadas e com o maior número de alunos matriculados ao longo do período. As duas atividades profissionais configuravam-se como ofícios que na época não exigiam grandes investimentos na montagem de suas oficinas em termos de ferramentas ou na instalação de alguma aparelhagem mais sofisticada para as aulas práticas dos aprendizes.

Figura 2. Oficinas de Sapataria das EAAs (1911-1927)



Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <http://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 3. Oficinas de Alfaiataria das EAAs (1911-1927)



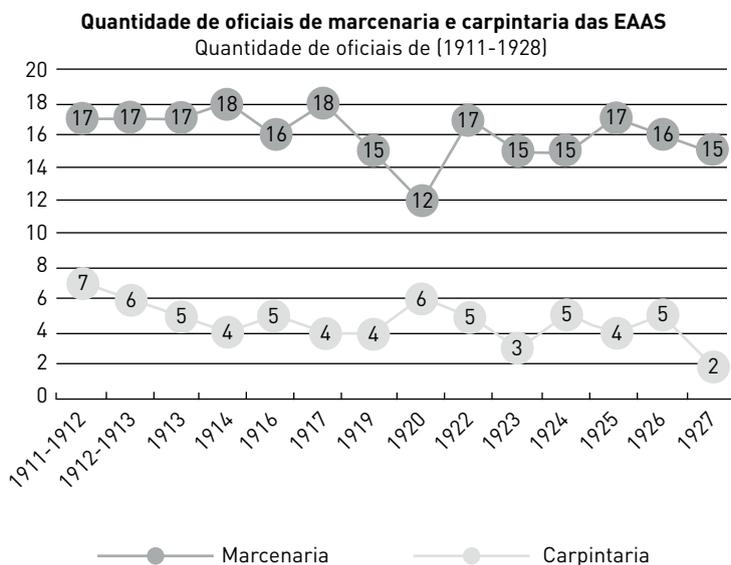
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Para lecionar esse tipo de ofício – sapataria e alfaiataria – provavelmente não foi incomum terem sido contratados “mestres” desses ofícios cuja formação se deu empiricamente no mercado de trabalho, além de não terem na sua maioria formação mais teórica para lecionar e, em alguns casos, ser possível haver analfabetos funcionais entre eles nos quadros das EAAs. Também a matéria-prima necessária para esses tipos de oficinas e o seu uso nas aulas dos aprendizes seria relativamente barato e fácil de se encontrar pelas direções das escolas, apesar do limitado e variável orçamento das EAAs para a compra de materiais e insumos necessários ao funcionamento pleno das suas oficinas e outras atividades do seu cotidiano escolar.

Essas duas oficinas, além de estarem entre as mais disseminadas e com o maior número de aprendizes, servem como uma amostra interessante para tentarmos entender algumas variações que ocorrem nas linhas do gráfico ao longo daquele período de tempo. Percebemos dois períodos de queda brusca nos totais de oficinas em funcionamento, um ocorre logo após o final da Primeira Guerra Mundial e o começo dos anos 1920, período que coincide com o início da “Remodelação” coordenada por João Lüderitz e ordena-

da pelo Executivo Federal preocupado com o baixo desempenho e situação da maioria das EAAs que na opinião de muitos estavam decadentes. O segundo momento de queda se dá no ano de 1927, quando o Maic edita uma portaria consolidando os dispositivos concernentes às escolas de aprendizes. Neste período a rede vivia grandes transformações no seu entorno urbano com o significativo aumento da população e a aceleração da atividade industrial, principalmente no eixo Rio-São Paulo.

Figura 4. Oficinas de Marcenaria e Carpintaria das EAAs (1911-1927)



Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

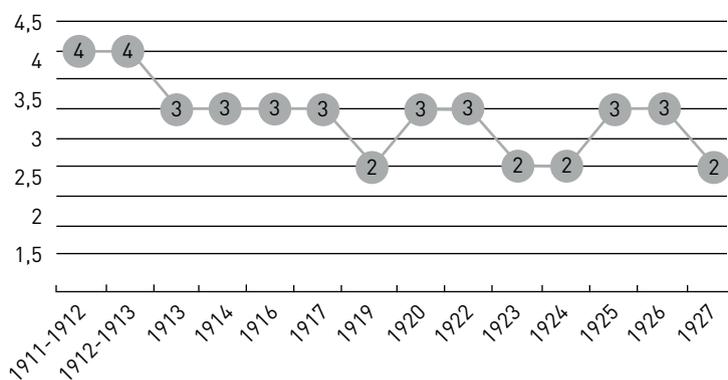
Os ofícios em madeira também figuravam entre os mais difundidos em termos de oficinas oferecidas pelo sistema das EAAs no país, principalmente aquelas que ensinavam a marcenaria. Nestes tipos de oficinas, além das ferramentas peculiares para a sua atividade, também era necessária certa maquinaria específica para o corte e moldação da madeira a ser utilizada tornando assim ne-

cessário que houvesse na oficina energia elétrica ou de outro tipo de energia motriz a fim de movimentar as máquinas mais importantes para a atividade manufatureira em madeira. Porém, dada a precariedade da maioria dos imóveis onde haviam estas oficinas, não seria impossível encontrarmos entre as oficinas de marcenaria e carpintaria existentes aquelas nas quais os mestres ensinavam seus alunos utilizando somente ferramentas manuais, pois ou não haviam máquinas instaladas ou, caso essas existissem, não havia energia e/ou insumos para poder operar e trabalhar os objetos em aulas práticas destinadas aos aprendizes.

Na sequência de gráficos abaixo, separamos mais algumas oficinas de estilo artesanal e outras de características mais manufatureiras:

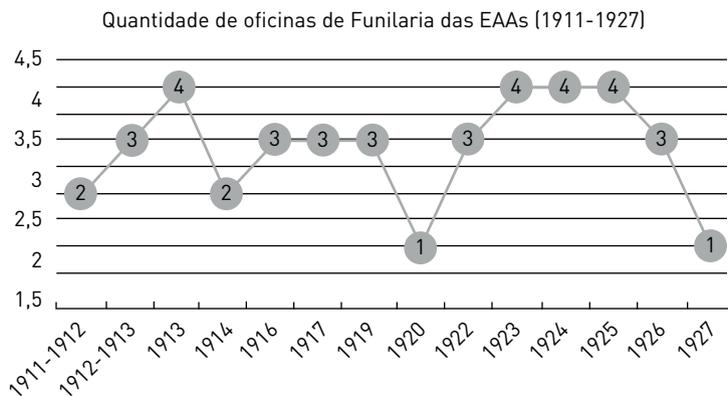
Figura 5. Oficinas de Funilaria das EAAs (1911-1927)

Quantidade de oficinas de Funilaria das EAAs (1911-1927)



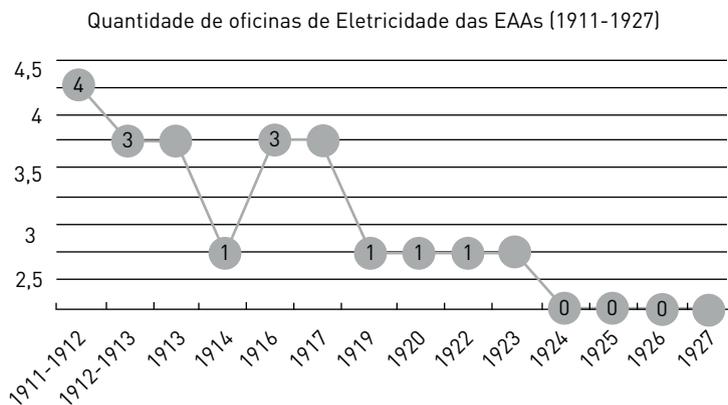
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 6. Oficinas de Mecânica das EAAs (1911-1927)



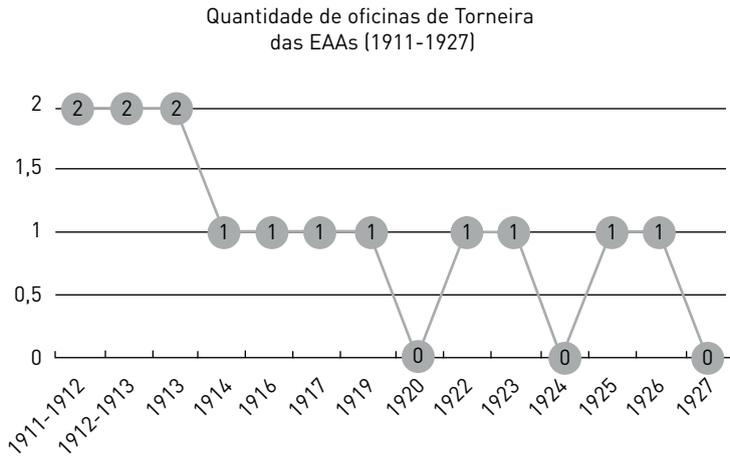
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 7. Oficinas de Eletricidade das EAAs (1911-1927)



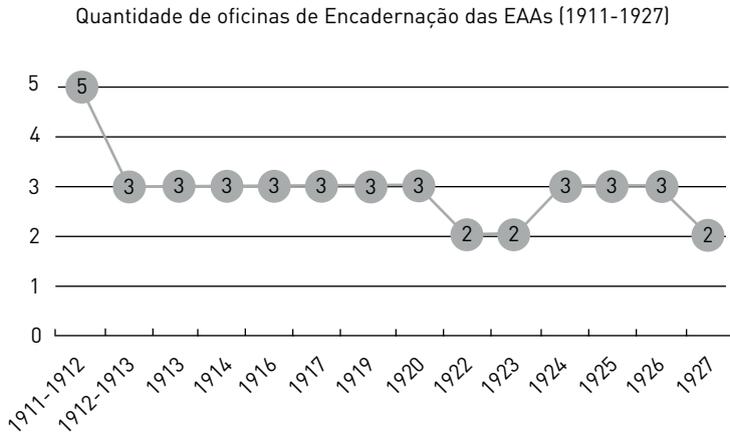
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 8. Oficinas de Tornearia das EAAs (1911-1927)



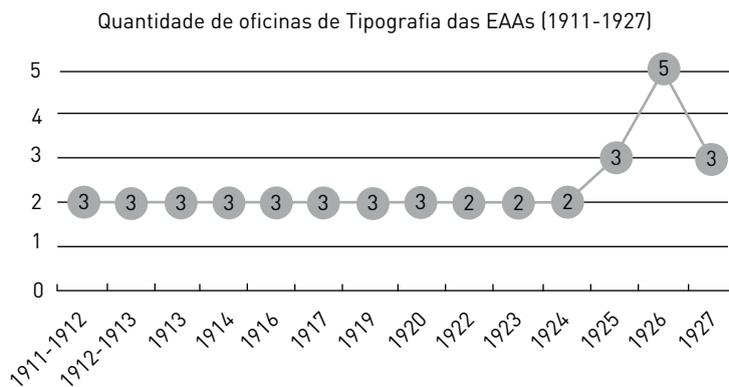
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 9. Oficinas de Encadernação das EAAs (1911-1927)



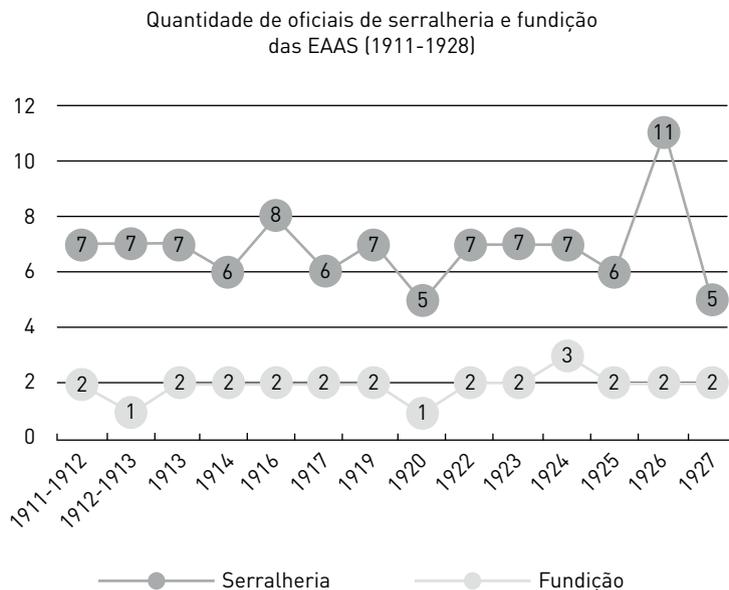
Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 10. Oficinas de Tipografia das EAAs (1911-1927)



Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Figura 11. Oficinas de Serralheria e Fundição das EAAs (1911-1927)



Fonte: *Ministerial Reports (1909-1929): Agricultura*. Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

Em praticamente todas essas oficinas (figuras 5 a 11), com a exceção da oficina de encadernação, a compra de máquinas, ferramentas e matéria-prima a ser trabalhada, além de instalações apropriadas (prédios capazes de permitir a instalação de energia elétrica ou de outro tipo para movimentação de algumas máquinas), o ensino destes ofícios exigiria considerável investimento inicial, ou seja, mais recursos da União para gastos eventuais como a manutenção das máquinas e demais equipamentos, assim como ferramentas destinadas aos alunos além do pagamento com gastos de energia e outros itens cotidianos que obviamente essas oficinas consumiam para poder funcionar adequadamente.

As oficinas com características mais manufatureiras do conjunto eram três (eletricidade, tornearia e mecânica). Essas funcionaram em poucas EAAs e ao longo desse período, quando comparados com aquelas mais artesanais (serralheria, sapataria, marcenaria etc.), estas últimas eram bem mais numerosas. Mas tanto em umas como em outras, segundo alguns relatos dos diretores³², havia falta de máquinas e equipamentos considerados “essenciais” para a ministração de aulas práticas e, quando havia até máquinas mais modernas, essas não funcionavam! Será porque não havia técnicos que as pudessem ativar? Em suma, era algo comum de tempos em tempos em algumas das oficinas que apareciam como ativas nos números enviados nos relatórios ao Maic.

Geralmente o fechamento de uma ou outra oficina em determinada EAA estava relacionada com a ausência de alunos matricula-

32. “Ceará: Nesta escola há oficinas com a de tipografia e encadernação e a de ferraria, que se ressentem da falta de máquinas essenciais, e outras providas de máquinas aperfeiçoadas com a de sapataria, que não funcionam.”; “Sergipe: As oficinas precisam de máquinas, principalmente as de ferraria e sapataria.” *Ministerial Reports (1821-1960): Agricultura-1919* (p. 338); 1920 (p. 466). Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul.2015.

dos³³ em seus cursos ou a motivos econômicos como a falta de verbas para a manutenção do seu funcionamento ou para a contratação de mestres e contramestres adjuntos para os seus cursos. Exemplificando isso, podemos ver o caso das oficinas como a de mecânica, funilaria e serralheria no qual número inicial dessas oficinas em funcionamento no seu primeiro registro nos relatórios (1911) quando comparado ao último ano da série (1927), há um decréscimo de pelo menos 50% nas oficinas de mecânica e funilaria e de 35% para a de serralheria instaladas nas EAAs.

A queda mais acentuada neste tipo de oficina se dá com as de eletricidade e tornearia (figura 3), pois ambas além de terem características mais “industriais”, ao término da série aparentemente deixam de existir nos registros dos relatórios enviados pelo Maic ao governo da União. Nas demais como as de fundição, tipografia e encadernação o quadro geral de estagnação ou baixíssimo crescimento também não é nada animador.

Quando analisamos o conjunto geral das oficinas das EAAs ao longo do período registrado pelos relatórios, observamos que as oficinas estabelecidas ainda na vigência dos primeiros regulamentos das escolas profissionais³⁴, ou seja, antes das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico sob o ministério de Miguel de Calmon³⁵, nos 19 diferentes tipos de oficinas dadas como existentes nas EAAs daquele período (1911 a

33. “A frequência foi pouco satisfatória visto ter ficado reduzida a menos de metade a matrícula, por faltas de alunos. Atribuindo o abandono deses as condições precárias das famílias dos menores o diretor solicitou autorização para fundar uma Caixa Escolar com o objetivo de fornecer vestimenta aos menores.” *Ministerial Reports (1821-1960): Agricultura - 1920* (p. 466). Disponível em: <https://bit.ly/3teEpGf>. Acesso em: 20 jul. 2015.

34. Decretos-lei n. 9.070 de 25/10/1911 e n. 13.064 de 12/06/1918.

35. Lembramos que estas atividades desenvolvidas desde 1920 pelo serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico geraram a chamada “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices”, na Portaria assinada pelo mesmo ministro do Maic em 13/11/1926, a qual buscava sistematizar e modernizar as EAAs naquele momento de grandes transformações socioeconômicas no país.

1927), ao final da série, em 15 diferentes tipos de oficinas em funcionamento nas EAAs o seu número total diminuiu drasticamente em toda a rede, em dois tipos a quantidade de oficinas ficou estagnado e em outros dois houve um pequeno acréscimo de mais uma oficina.

Em termos de produção dessas oficinas a gama de produtos era numerosa e variável, porém predominando produtos com características mais artesanais e de baixo valor agregado como por exemplo móveis de madeira, objetos de ferro e de outros metais, vestuário (roupas, botinas, sapatos, uniformes), livros encadernados, molduras de quadros, lousas para escolas etc. Nas EAAs com oficinas de características mais manufatureiras tínhamos produtos um pouco mais elaborados como interruptores, motores elétricos, engrenagens, ferramentas, parafusos etc. Além da produção de artefatos e variados objetos, também suas oficinas realizavam consertos e manutenções de objetos e outros equipamentos possivelmente trazidos ou encomendados pela população local (indivíduos, empresas) conforme consta em relatório de 1915.³⁶ Entretanto, a pequena renda que cada EAA obtinha com a venda dos artefatos produzidos em suas oficinas, além dos pequenos consertos por elas realizados, possivelmente só serviram para manter muitas dessas oficinas em funcionamento com a sua renda e conter a evasão crônica de considerável parcela de alunos ao proibir uma pequena renda para os mesmos.

O próprio Ministério da Agricultura, já em 1920, havia constatado que o problema das oficinas ia além da falta de pessoal qualificado para dirigi-las ou os poucos recursos para montá-las e fazê-las funcionar. A questão estava relacionada também com a falta de sincronia destas escolas e suas oficinas com o meio local – sociedade e economia – resultado de uma quase completa ausência de planejamento educacional mais racional por parte de suas diretorias e do próprio Governo central. Sobre este descompasso entre o que era oferecido nas oficinas das EAAs e a realidade local de cada escola, eis o que foi concluído pelos dirigentes no Maic, possivelmente já

36. Relatório Maic 1915 - *Ministerial Reports (1821-1960)*, p. 64. Disponível em: <http://bit.ly/300QJfk>. Acesso em: 02 maio 2015.

influenciados pela atuação em seu início dos técnicos participantes do Serviço de Remodelação do ensino profissional naquele ano:

“O aparelhamento com máquinas e ferramentas das escolas em questão, também não corresponde às exigências de um programa racional, e principalmente, **a escolha das oficinas de cada escola, foi desde o princípio viciosa: não consultou suficientemente o meio local, que indicava como mais vantajosa a seção de ofícios regionais, ao invés das que mais fácil se apresentassem na montagem.** Não basta que haja em cada escola um dado número de oficinas de cada escola, oferecendo aos alunos oportunidade de aprenderem tão mal como em qualquer oficina particular, as manobras elementares do sapateiro, do alfaiate, do torneiro em madeira, do carpinteiro ou de outra profissão. É preciso que os grupos de ofícios correlatos, combinados em seções, correspondam às exigências do meio local. Deste modo o aluno depois dos dois anos de curso elementar, poderá durante 3 ou 4 anos de curso técnico percorrer as oficinas de um dado grupo, que abranja a especialidade. Com isto facilmente achará colocação bem remunerada nas empresas industriais regionais, depois de concluído seu curso técnico.” (grifo nosso)³⁷

Considerações finais

Além desse quadro de descompasso das oficinas com a economia local, somando tudo vemos que em termos de ensino prático de ofícios, especialmente aqueles destinados às atividades de caráter mais industrial, as EAAs ao longo de seus quase vinte anos de funcionamento, antes da tentativa mais séria de melhoramento das suas condições de infraestrutura e de ensino por ocasião da chamada Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de

37. Relatório Maic 1920 (p. 452) - *Ministerial Reports* (1821-1960). Disponível em: <http://bit.ly/300QJfk>. Acesso em: 02 maio 2015.

Aprendizes Artífices (1926), suas aulas práticas nas oficinas quando ocorriam eram precárias e irregulares seja por falta de condições estruturais mais elementares ou por falta de técnicos e mestres capazes de lecionar aquelas profissões. A situação era dramática pois as EAAs em realidade estavam naquela altura da sua existência vivendo uma grave crise em razão do desvirtuamento dos objetivos iniciais da sua criação, pois além da baixa adesão e permanência das classes populares em termos de matrículas e conclusões dos seus cursos, também o seu funcionamento deixava muito a desejar já que não conseguia formar mestres e contra-mestres para a atividades de caráter mais voltado para a atividade industrial. No máximo formava alguns poucos artesãos e adolescentes com limitada habilidade manual e instrução primária, fato esse que lhes garantia algum sustento em atividades remuneradas nas praças onde até mesmo este tipo de mão de obra semi-qualificada ainda tinha algum espaço na economia brasileira da época.

Na maioria das interpretações históricas a respeito da criação das EAAs em 1909 há certo realce nos elementos conservadores da motivação que teriam guiado a instalação das EAAs pelo país, mas não podemos deixar isso obscurecer o fato de que se tratava de uma iniciativa de ensino público profissional e primário gratuito sendo dirigido às classes populares, algo que soava estranho num ambiente político e social onde geralmente a educação e as ações estatais estavam mais presentes para reforçar privilégios sociais e econômicos do que para incentivar igualdade de oportunidades de ascensão social para o conjunto da população nacional.

Apesar do enfoque elitista da educação nacional da época, só o fato de existir a partir de 1910 um ramo federal de ensino primário com alguns poucos cursos profissionalizantes já era um início esperançoso em termos de ensino público destinado às classes populares geralmente desassistidas durante toda a Primeira República.



CAPÍTULO 2

ANÁLIA FRANCO E O ENSINO PROFISSIONAL EM SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Fausto Henrique Gomes Nogueira

A educadora Anália Emília Franco (1853-1919) possuiu uma importante atuação no espaço público paulista no decorrer da Primeira República. Ela foi uma importante voz feminina que se engajou em prol da expansão do sistema educacional, da laicização do Estado, da igualdade de todos perante a lei e dos direitos das mulheres. Ao mesmo tempo, demonstrou uma profunda preocupação social e edificou uma heterogênea obra educacional, em um momento no qual as mulheres possuíam pouco espaço na vida pública, imersas em uma sociedade fortemente marcada pelo conservadorismo e patriarcalismo e, no início de sua atuação, ainda monárquica. Suas ideias e obras sociais, entretanto, receberam atenção insuficiente por parte da historiografia³⁸.

Ela nasceu em 29 de março de 1853, em Resende, no estado do Rio de Janeiro. Em 1861 sua família se transferiu para São Paulo e, em 1868, iniciou sua experiência como professora, na condição de auxiliar de sua mãe, desenvolvendo a sua formação na prática. Em 1872 foi aprovada em concurso da Câmara de São Paulo, mas preferiu assumir na cidade de Jacaréí. Essa escolha está ligada a uma

38. Dentre algumas importantes pesquisas realizadas sobre Anália Franco podemos citar: Azevedo, Alexandre Ramos de. Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX. *Cadernos de História da Educação*. Uberlândia: Edufu, n. 2, v. 9, jul. dez. 2010, p. 293-307; Oliveira, Eliane de Christo. *Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva: ideias e práticas educativas para a criança e para a mulher (1870-1920)*. Itatiba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco; Lodi-Corrêa, Samantha. *Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República (1868-1919)*. Campinas, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp.

das preocupações essenciais de sua vida: as crianças órfãs e necessitadas. Ela fundou, com recursos próprios e sem o auxílio de outras instituições, uma escola maternal cujo intuito era o de acolher filhos de escravas que foram abandonados. O imóvel era alugado e a proprietária havia se comprometido a não cobrar aluguel, desde que ela não permitisse a convivência entre crianças brancas e negras. Anália recusou o pedido, sendo obrigada a abandonar o imóvel. Tizuko Kishimoto observa que:

O comportamento, insólito para a época, de uma professora espírita proteger negros, filhos de escravos, pedir esmolas pelas ruas em pleno regime monarquista, católico e escravocrata, gera um clima de antipatia e rejeição entre os moradores da região ante a figura daquela mulher considerada perigosa, e seu afastamento da cidade já é cogitado, quando surge um grupo de abolicionistas e republicanos a seu favor³⁹ (Kishimoto, 1988, p. 53)

Anos depois, retornou a São Paulo onde frequentou a Escola Normal, curso este não concluído em virtude do fechamento da escola pelo poder público em 1878 (Oliveira, 2007, p. 39-40). Importante notar que o exame realizado por ela na Escola Normal, em seu primeiro ano, foi objeto de observação pela imprensa na época:

O exame tão brilhantemente prestado por esta inteligente senhora, professora pública da cadeira do sexo feminino da cidade de Jacaré, como aluna do primeiro ano da Escola Normal, descobre aos olhos da província de S. Paulo, já sobremodo notável pelo talento e pela iniciativa e patriotismo

39. Embora a autora considere que Anália Franco fosse espírita nessa época, a maioria dos pesquisadores que analisaram a atuação da educadora observam a dificuldade em precisar em qual momento ela teria se convertido a essa religião, pois até o ano de 1898 ela se declarava católica (Lodi-Corrêa, 2009, p. 37). De qualquer forma, podemos afirmar que no ano de 1900, mesmo sem declaração pública, ela havia se convertido ao espiritismo (Nogueira, 2016, p. 327-328).

de seus filhos, uma verdadeira novidade rasgando novos horizontes à literatura do país.

Não foi somente o descobrimento de uma inteligência digna de apreço o que nos revelou esse exame; foi igualmente a mais proveitosa dela, manifestada nessa memorável exibição. [...]” (Justus, *A Província de São Paulo*, 29 de dezembro de 1877, p. 2)

Paralelamente ao seu trabalho educacional, Anália Franco atuou em outras atividades culturais, sendo escritora, poetisa, romancista e teatróloga. Ela foi autora de romances como *A Égide Materna*, *A Filha Adotiva* e *A Filha do Artista*, peças teatrais como *A escolinha* e foi articulista em diversos periódicos na época⁴⁰. Também editou duas revistas, *Álbum das Meninas*: revista literária e educativa dedicada às jovens brasileiras, publicação mensal veiculada entre 1898 e 1901, e *Voz Maternal*, a partir de 1903.

Em 1901, ao lado de outras mulheres interessadas na expansão da educação, ela fundou a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo (AFBISP), exercendo a presidência até o seu falecimento em 1909. Nos estatutos encontramos a informação de que apenas mulheres tinham direito a voto nas assembleias e podiam fazer parte da diretoria.

O objetivo da Associação Feminina era o de fundar instituições variadas, de cunho beneficente e educacional, como asilos, que ofereciam proteção a mulheres e crianças pobres, com abrigo e alimentação, e escolas que se notabilizaram na instrução popular, possibilitando tanto escolarização como profissionalização, independente

40. Anália contribuiu em periódicos como *A Família*, *Eco das Damas*, *A Mensageira*, *A Semana*, *A Educação* e outros. Importante frisar que o crescimento econômico e urbano vivenciado pela cidade de São Paulo, a partir da segunda metade do século XIX, foi acompanhado por uma diversificação de atividades culturais e pelo aparecimento de uma imprensa periódica com diferentes temáticas. O periodismo feminino também se desenvolveu na época, abrindo espaço para múltiplas vozes femininas, ainda sob um contexto conservador. Para esta questão ver: Cruz, Heloisa de Faria (org.). *São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915*. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013, p. 64-65.

da religião, o que demonstrava o caráter laico da associação. Além disso, suas escolas também se distinguiram por outros motivos:

Anália Franco colocou na mesma sala de aula meninos e meninas, de diversos credos religiosos e de diferentes etnias, primando pela igualdade entre todos. A defesa da igualdade étnica primeiro num período de escravidão e, depois, num período de preconceitos enraizados não deve ter sido tarefa tão suave. (Lodi-Corrêa, 2009, p. 123)

A AFBISP fundou uma primeira escola em um prédio público localizado no Largo do Arouche, nº 58 e 60. A instituição também ocupou na cidade de São Paulo outros endereços: na Ladeira dos Piques, nº 13 e nº 21, rua São Paulo, nº 47 e rua dos Estudantes, nº 19. Nos anos seguintes expandiu rapidamente sua abrangência, fundando instituições na capital, especialmente em bairros operários, no interior paulista e em outros estados, como Rio de Janeiro e Minas Gerais. Entre essas destacam-se escolas maternas, asilos-creches, albergues diurnos para crianças e senhoras desamparadas, abrigos para viúvas e idosos, escolas noturnas para analfabetos e uma chácara no bairro da Mooca, a Colônia Regeneradora D. Romualdo de Seixas. Eliane Oliveira afirma que essa abrangente obra social chegou a reunir em torno de 110 entidades (2007, p. 16).

A difusão das *Escolas Maternas e Asilos e Creches* pelo interior de São Paulo e por outros estados ocorreu não só por sua vontade. A criação de ‘sucursais’ – conforme Anália costumava falar – era uma sugestão também de outros educadores, espíritas e maçons. (Monteiro, 2004, p. 100). Era comum a presidente da AFBI ser procurada por autoridades municipais do interior, que lhe ofereciam a infraestrutura para a fundação de filiais da AFBI em suas cidades. Mesmo após a morte de Anália foram criadas escolas e outras instituições em sua homenagem, tendo como foco as crianças. (Oliveira, 2007, p. 137)

A AFBISP recebeu apoio da administração pública estadual, seja com a concessão de prédios públicos, seja através de outros auxílios, como a oferta de passes gratuitos para as professoras (Oliveira, 2007, p. 72). Ao mesmo tempo, outras fontes de renda provinham de lojas maçônicas, como pagamento de contribuições e doações e a cessão de prédios em cidades do interior. A Associação também dirigia alguns empreendimentos maçônicos, como o Externato Sete de Setembro, pertencente à loja Sete de Setembro (*Natalício de Jesus*, n. 35-36, ano III, mar. abr. 1911, p. 94).

Como todos esses subsídios eram insuficientes para a sobrevivência de suas obras filantrópicas, outros meios de subsistência foram estruturados. Também era fonte de renda o produto das oficinas de confecção de chapéus, costura etc, e serviços prestados pelas escolas, como as atividades agrícolas da Colônia Regeneradora, a tipografia da instituição e o Grupo Dramático Musical dirigido por Francisco Bastos, esposo de Anália Franco, e formado pelas alunas da instituição que excursionava por cidades do interior arrecadando fundos.

Seja pelo caráter laico do empreendimento, atendendo crianças e mulheres de todas as crenças, seja pelo auxílio maçônico ou pelas opções religiosas de sua presidente, a AFBISP sofreu diversas perseguições, o que pode ser constatado na imprensa da época⁴¹, especialmente nas publicações católicas⁴². Anália Franco criticou essas posturas em alguns momentos:

De quantas injustiças não tem sido vítima, de espíritos incapazes de abnegação, mas que por isso mesmo duvidam dos sacrifícios dos outros? Até aqueles que, pela santa doutrina que dizem professar de paz e amor, deviam compreender melhor os sublimes ensinamentos de Jesus, não tem poupado doestos à Associação, atribuindo-lhe intuítos que ela não tem, ora filiando a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva à seita Protestante, ora ao Espiritismo, e fi-

41. Podemos verificar essas críticas, por exemplo, em: *Commercio de São Paulo*, 27/02/1907, p. 1.

42. *A Federação*, n. 104, ano II, 07/04/1907, p. 1.

nalmente à Maçonaria; confundindo esta Associação com a Grande Associação de Senhoras do Rio Grande do Sul, que nada tem de comum com a de S. Paulo, a qual cuida exclusivamente da educação e amparo dos desprotegidos, respeitando em seu seio as crenças dos seus socorridos. (*A Voz Maternal*, n. 1, ano II, 01/12/1904, p. 1)

O Ensino Profissionalizante na AFBIFSP

A candente questão educacional em São Paulo na Primeira República, e a convicção formada pelas elites do poder transformador da educação já foram objeto de estudo de diversos autores⁴³. As transformações econômicas e urbanas colocaram na ordem do dia a educação como forma de alcançar o tão sonhado progresso. Notamos no período projetos de expansão da rede escolar, ainda que fossem com uma estrutura precária e caracterizados pela insuficiência de professores qualificados e pela falta de materiais didáticos (Bontempi JR., 2004, p. 538).

Podemos considerar que a obra educacional de Anália Franco estava inserida neste contexto e reforçava

esse projeto de modernização das elites que tinha como corolário a ampliação da instrução no estado, mas que se chocava com a capacidade limitada de ampliação do sistema, o que explica o apoio das autoridades, embora limitado, ao longo dos anos. (Nogueira, 2016, p. 321)

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento urbano de São Paulo, notadamente a ampliação das atividades comerciais e o crescimento industrial da cidade forjaram medidas para o incremento de propostas educacionais relacionadas ao ensino profissionalizante e capacitação para as atividades industriais. No que se refere às iniciativas públicas em relação ao ensino de ofícios na época podemos afirmar que:

43. Para uma síntese da discussão ver: Carvalho, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989, especialmente p. 23-38.

Estas medidas desencadearam um processo de formação dos trabalhadores necessários à indústria, legitimando iniciativas relacionadas ao ensino de ofícios, com o processo assumido pelo Estado: aos homens o ensino para trabalho nas indústrias e para as mulheres, o ensino voltado para atividades do lar ou no auxílio da renda familiar. O ensino profissional passou a ser associado, então, como elemento de progresso material e moral da sociedade, sendo bastante ligado ao discurso republicano do início do século XX, que elevava a nação brasileira a um futuro promissor, voltado para o progresso. (Martinez; Reis, 2012, p. 35)

O poder público se empenhou em algumas iniciativas como, por exemplo, no âmbito federal, com o decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais brasileiras, oferecendo ensino profissional primário. Essas instituições eram administradas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. No decreto, se considera a necessidade dessas escolas profissionalizantes, pois

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência. Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Disponível em: <http://bit.ly/3rED3nL>. Acesso em: 6 set. 2019)

O ensino profissional, em seu formato de oficinas, fundamentado na aprendizagem de ofícios, era, dessa maneira, entendido em sua função moralizadora voltado para os mais carentes, os “desafortunados”. As características dessa educação profissionalizante, especialmente de cunho oficial, foram analisadas por importantes autores da História da Educação. Jorge Nagle observa a dicotomia

entre escolas para a elite, de cunho secundária e superior, enquanto a primária e técnico-profissional seria oferecida para o povo. Para ele, a escola técnica profissional é organizada com o intuito de atender às “classes populares”, sendo fundamental menos o pedagógico e mais o assistencial, com um objetivo de “regeneração pelo trabalho” (Nagle, 2006, p. 297).

Essas questões são importantes em várias escolas do período, especialmente em relação à Escola de Aprendizes Artífices, sendo estas direcionadas para meninos. Em relação às escolas fundadas pela AFBISP, embora estas questões estivessem relacionadas, em virtude da predominância da assistência social oferecida e do aprendizado de ofícios dedicados às profissões manuais, além de um discurso moralizador que possa ser encontrado nos documentos da associação, a preocupação de Anália em diversos momentos residia em um ensino integral, fundamental para a superação das condições de vida das crianças e das condições que a sociedade infligia às mulheres.

As iniciativas de Anália possuíam características mais amplas e os documentos apresentam constantemente o interesse na educação feminina. A Colônia Regeneradora, por exemplo, que se transformou na principal instituição ligada à AFBISP, recebia mães solteiras, viúvas, mulheres abandonadas pela família, prostitutas etc. O objetivo era conceder um sentido de oportunidade para essas mulheres excluídas pela sociedade patriarcal (Lodi-Correa, 2009, p. 49). Com o tempo, a instituição abrigou também crianças órfãs, que participavam das oficinas, e idosos inválidos. O local era a antiga Chácara Paraíso, com 75 alqueires, terras aráveis e pasto, que foi reformada para acomodar as mulheres e crianças, com espaços para oficinas, escola agrícola e produção para o abastecimento da colônia.

Em um primeiro momento, a questão de uma Colônia Regeneradora pode parecer simplesmente uma proposta moralista de Anália Franco, mas, observando o contexto social da época, a falta de oportunidades que existia em torno de crianças pobres, mulheres negras, mulheres prostituídas ou que engravidavam fora das convenções, ela dá

um sentido diferente a essa colônia: o sentido de oportunidade. (Lodi-Correa, 2007, p. 49)

A AFBISP diversificou as suas atividades beneficentes e educacionais fundando escolas que possuíam como objetivo profissionalizar órfãos e mulheres pobres. Com isso, diversas eram as oficinas oferecidas, como de bordados, carpintaria, chapelaria, costura, dramaturgia, escrituração mercantil, flores artificiais, música e tipografia. Normalmente eram destinadas a alunos com idade entre 9 a 12 anos e mulheres que poderiam frequentá-las desde que não atrapalhasse a frequência nas escolas. Também eram oferecidos cursos profissionalizantes como os de enfermagem e arte dentária. No ano de 1904 a instituição reunia mais de mil alunos de ambos os sexos, que estudavam nas diversas escolas mantidas espalhadas no estado de São Paulo (Oliveira, 2007, p. 100).

Ao solicitar donativos para a continuidade dos trabalhos da instituição, Anália Franco observa:

A Associação Feminina, Beneficente e Instrutiva de São Paulo, fundada para proteger e educar as crianças das classes desvalidas, bem como as mães desamparadas, mantém em suas Escolas Maternais, Asylo, Creche, Liceu e escolas noturnas para mais de mil alunos de ambos os sexos.

Desejando ampliar o seu plano de beneficência apela para o coração dos bons, pedindo e esperando que se dignem auxiliá-la para arrancar da ignorância e degradação tantas crianças arrastadas pelos maus exemplos aos vícios e crimes. É indispensável que prestemos socorro urgente a fim de prevenir-se o terrível efeito da falta de costumes e errada orientação social que por toda a parte vai determinando a decadência das raças em plena civilização.

Os fins do Asilo e Creche da Associação Feminina são: 1º: recolher as mulheres pobres, com ou sem filhos, que se acham no desamparo; 2º: meninas órfãs ou filhas de pais inválidos; 3º: meninos com suas mães, até 8 anos; 4º: os filhos de mães operárias, de 2 anos para cima; 5º: criar aulas

de instrução primária, secundária e profissional, diurnas e noturnas, para as asiladas ou não; 6º: criar seções especiais para enfermeiras e mulheres arrendidas.

[...]

... Ao concluir espero com fé e convicção que este apelo aos espíritos nobres e humanitários não será de todo inútil e que virão auxiliar aos esforços dos que se dedicam a essa propaganda da mais santa religião, da mais alta política e da mais pura moralidade, qual é a regeneração da pátria pela educação, pelo trabalho, pela previsão, pela economia e pela esperança (*Voz Maternal*, ano I, n. 2, 1 jan. 1904, p. 5)

Anália observava que pretendia influenciar de forma positiva na vida dos internos com a aprendizagem de ofícios que possibilitassem a sua subsistência futura⁴⁴. No entanto, nas instituições escolares administradas por ela, seja as que funcionavam sob a forma de internato, seja externato, havia uma proposta de desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Os alunos estudavam português, aritmética, geografia, história pátria, ao lado das oficinas. Dessa forma, havia um interesse na escolarização, propiciando uma possibilidade maior de inserção social àquelas crianças e mulheres. Ao mesmo tempo, suas escolas possuíam uma proposta cultural, com ensino de música, teatro e a constituição de uma banda dramático-musical.

Também foi criada a Escola Profissional de Tipografia cujos alunos eram os órfãos asilados maiores de 10 anos (Oliveira, 2007, p. 116). Um de seus professores foi o educador João Camargo Penteadó (1877-1965), um dos principais pedagogos anarquistas brasileiros desse período e um dos fundadores da Escola Moderna nº 1, considerada a mais importante escola anarquista de São Paulo, até o seu fechamento em 1919 (Mate, 2013, p. 63).

Outra ação no âmbito profissionalizante foi a fundação dos Liceus Femininos, em São Paulo e Santos, ainda em 1902. As institui-

44. Nos anos 1920 a AFBISP ampliou a sua atuação nessa área, edificando a Escola Técnica Profissional, cujas características não serão aqui analisadas, pois ultrapassa a cronologia estabelecida para este texto, isto é, até a morte de Anália Franco em 1919.

ções ofereciam formação teórica e prática para as futuras professoras primárias que poderiam atuar nas escolas da instituição; de acordo com Tizuko Kishimoto, foi o primeiro curso paulista destinado a formar professoras para as escolas maternais (1988, p. 55-56).

A AFBISP direcionava grande parte de seus esforços para o ensino profissional ministrado às mulheres. Nesse sentido, adentra a questão da educação profissional feminina, temática que aparece bastante nas preocupações de Anália em diversos artigos. Para Anália, a educação profissional poderia ser uma forma das mulheres conseguirem sua independência, libertando-as do jugo do marido, sem a necessidade de auxílio. Portanto, ela coloca em pauta a questão da opressão e da libertação feminina; em um momento no qual a sociedade patriarcal considerava que as mulheres deveriam ser donas do lar e mães, Anália pensava em futuro autônomo.

A ideia de que a educação da mulher deve consistir exclusivamente na aquisição de prendas agradáveis, a fim de que ela possa brilhar e reinar na sociedade, é um erro que começa a dissipar-se, mas que está ainda longe de ser condenado. A maior parte dos pais tem receio de dar às suas filhas uma instrução mais ampla, julgando que o esmero do desenvolvimento das faculdades seja um incentivo para desviá-las do dever. (*Album das Meninas*, São Paulo 30 jun. 1899, n. 15, ano II, p. 342)

Em diversos escritos ela defende a libertação feminina para que a mulher possa escolher de forma independente o seu caminho. O instrumento fundamental que pode fornecer essa independência seria a educação profissional e a aquisição de um saber fundamental que pudesse levá-la à sua autonomia. Portanto, sua preocupação residia na formação intelectual e profissional das mulheres. Ao discurrir sobre a situação das mulheres na Inglaterra, ela observa:

Com o seu grande senso prático, as inglesas souberam logo separar e distinguir a ação pública da mulher, a reivindicação dos seus direitos cívicos e políticos e a imperiosa neces-

cidade da sua emancipação, da sua independência econômica. (*A Voz Maternal*, 1 jan. 1904, p. 2-3)

Nesse sentido, em virtude do pouco espaço que o poder público oferecia ao ensino profissional, especialmente voltado às mulheres, e com poucas condições de ampliar a rede pública, as iniciativas da AFBISP tiveram um papel importante nesta época, especialmente colocando na ordem do dia a inserção na sociedade de grupos sociais marginalizados e estabelecendo formas de oportunidade a mulheres e crianças.

Conclusão

Ao escrever sobre o falecimento de Anália Franco, vítima da epidemia de gripe espanhola em 1919, a revista *O Pensamento* observa que sua ação humanitária fora tão grande que influenciara ações semelhantes em outros países, como a França (*O Pensamento*, n. 134, ano XII, fev. 1919, p. 93).

Anália Franco desempenhou um significativo ativismo social na Primeira República mas que, infelizmente, foi silenciado pelos contemporâneos e pouco estudado pela historiografia. Na presidência da AFBISP, edificou um vasto projeto social e educacional, relacionados à educação da infância e da mulher, em um momento no qual estes grupos sociais eram excluídos e recebiam pouca atenção e cuidado por parte da sociedade e dos governantes. Para ela, o ensino profissional era uma das formas de superação dessa condição. Combateu a discriminação, inclusive com a preocupação com a criança negra e a exclusão reinante na sociedade, tanto no âmbito do discurso como em ações que proporcionaram acesso à educação a esses grupos.

Outro aspecto importante na vida de Anália Franco, que comprova que ela adotava atitudes de vanguarda para a época, é o fato

dela ter sido companheira de Francisco Antônio Bastos⁴⁵, resolvendo se casar anos depois, ela com 53 anos e ele com 56, rompendo com os padrões vigentes no período⁴⁶. O casal não teve filhos biológicos, e possivelmente adotaram legalmente algumas crianças (Lodi-Correa, 2009, p. 112).

Neste ambiente paulista, tão excludente e que não levava em consideração a problemática social, Anália Franco possuiu um papel importante, como intelectual, jornalista e professora que se preocupou com os rumos que a República tomava naquele momento. À frente da AFBF, concretizou seu sonho, edificando uma rede de escolas laicas e enfrentando a Igreja e os preconceitos de sua época. Dessa forma, transcendeu os papéis sociais atribuídos à mulher e “combateu pelas crianças e adultos desfavorecidos na sociedade, interessou-se pelas mulheres excluídas que sofriam preconceitos sociais, defendeu ideias avançadas para a época e procurou inserir os desafortunados na sociedade através da educação” (Nogueira, 2016, p. 334).

Nesse sentido, ela se empenhou na questão da educação feminina e do ensino profissionalizante. Ainda que suas propostas estivessem enquadradas nesse otimismo com a educação tão característico do período, esse otimismo estava carregado de uma profunda visão social e democrática. Dessa forma, ela observa que:

Ninguém deve pois eximir-se a vir ocupar um lugar na cruzada civilizadora, que tem por fim melhorar as condições físicas e sociais de todos os que sofrem, e para isso é indispensável que cada um compreenda a missão de que

45. Ele nasceu em Santos, em 6 de janeiro de 1850, e conheceu Anália Franco, provavelmente, antes da fundação da AFBISP. Ele foi contador e professor da instituição, além de ter sido jornalista e escritor de peças teatrais. Também foi diretor da Banda Musical Feminina Regente Feijó, da AFBISP, excursionando com as alunas pelo interior por diversas vezes e angariando recursos.

46. Anália participou de outras instituições na época, sendo considerada uma intelectual espírita, escrevendo textos em defesa dessa religião. Foi presidente da União Espírita do Estado de São Paulo em 1911, e fundadora do Instituto Espírita Natalício de Jesus (Nogueira, 2016, p. 319-334).

foi investido e que a atividade coletiva, centralizando a importância das vocações individuais, empregue a grande influência de que pode dispor.

E, enquanto a maioria do povo continuar entregue a deplorável incúria profundamente submersa nas trevas de uma ignorância absoluta, verdadeiramente lamentável, a escravidão não se extinguirá entre nós.

A liberdade não passará de uma falsidade se faltar ao seu mais importante e rigoroso dever: a educação do povo. (*Álbum das Meninas*, ano 1, nº 7, São Paulo, 31 de outubro 1898, p. 158)

Fontes

A Federação. Ano II, nº 104, 7 abr. 1907.

A Província de São Paulo, 29 dez. 1877.

A Voz Maternal. São Paulo: Associação Feminina Beneficente e Instrutiva de São Paulo, ano I, nº 2, 1 jan. 1904.

Álbum das Meninas. São Paulo, ano 1, nº 7, 31 out. 1898.

Álbum das Meninas. São Paulo, ano II, nº 15, 30 jun. 1899.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: <https://bit.ly/3rED3nL>. Acesso em: 6 set. 2019.

Commercio de São Paulo, 27 fev. 1907.

Natalício de Jesus. Ano III, nº 35-36, mar.-abr. 1911.

O Pensamento. Ano XII, nº 134, fev. 1919.

Bibliografia

AZEVEDO, Alexandre Ramos de. Os espíritas e Anália Franco: práticas de assistência e escolarização da infância no início do século XX. **CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**. Uberlândia: EDUFU, n. 2, v. 9, jul./dez. 2010, p. 293-307.

BONTEMPI Jr., Bruno. Do vazio à forma escolar moderna: a história da educação como um fardo na Cidade de São Paulo. *In*: PORTA, Paula. **HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO PAULO: a cidade no Império**. v. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRUZ, Heloisa de Faria (org.). São Paulo em papel e tinta: periodismo e vida urbana – 1890-1915. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, mai./jun./jul./ago., 2000, nº 14, p. 89-107.

DEAECTO, Marisa Midore. **Comércio e vida urbana na cidade de São Paulo** (1899-1930). São Paulo: Editora Senac, 2002.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo** (1877 a 1940). São Paulo: Loyola, 1988.

LODI-CORRÊA, Samantha. **Anália Franco e sua ação sócio-educacional na transição do Império para a República** (1868-1919). Campinas, 2009. 180f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP.

MARTINEZ, Silvia Alicia; REIS, Fabiana de Arruda Resende. O ensino profissional feminino no Brasil: uma análise da Escola Profissional Nilo Peçanha (Campos, Rio de Janeiro, 1922-1930). **A cor das letras**. Feira de Santana: UEFS, n. 1, v. 13, 2012, p. 27-45.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em Revista: imprensa e práticas culturais em tempos de República**, São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP; Fapesp, 2008.

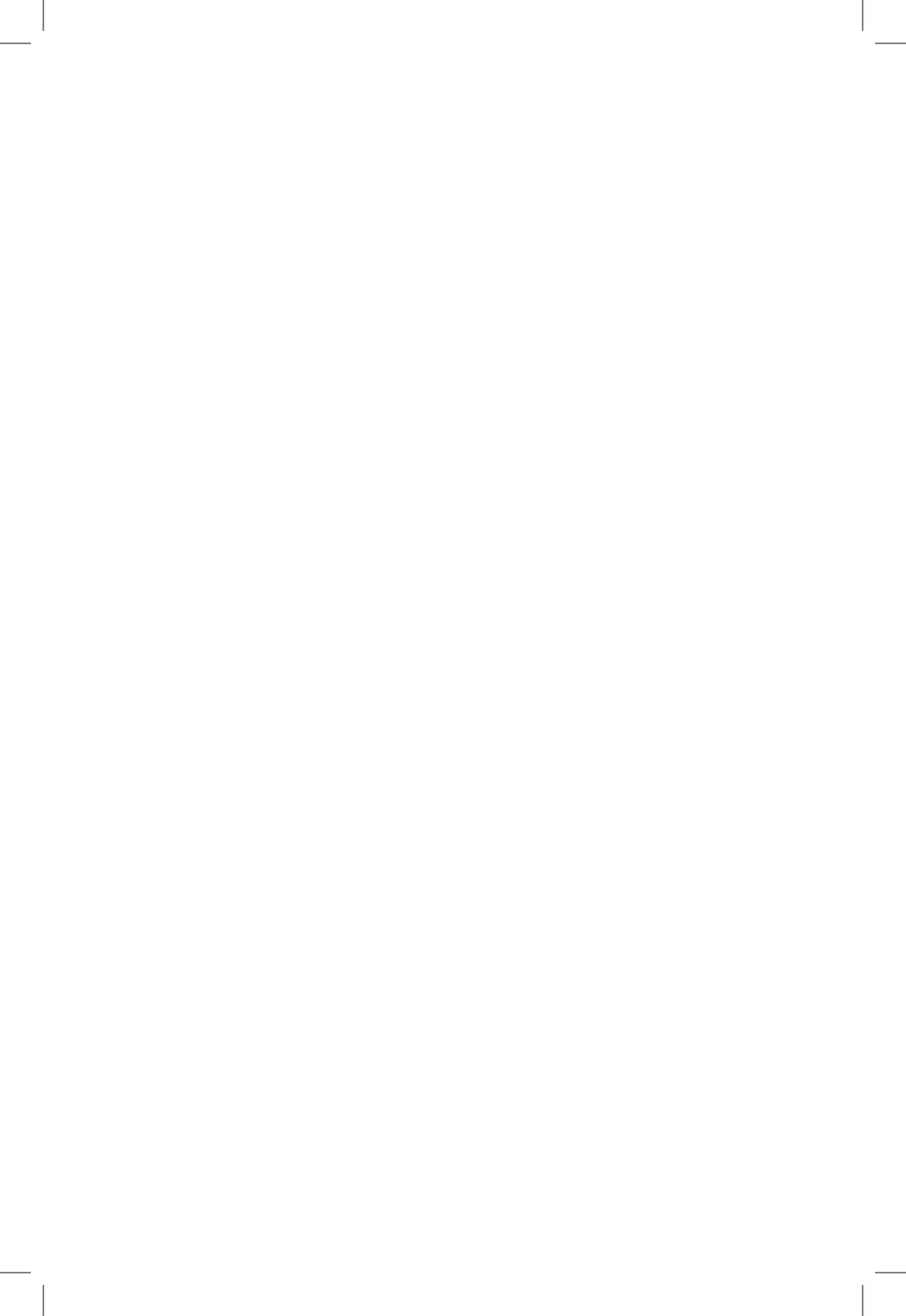
MATE, Celina Hanna et al. Práticas escolares, práticas sociais. *In*: MORAES, Carmen Sylvia Vidigal (org.). **Educação Libertária no Brasil** – Acervo João Penteadó: inventário de fontes. São Paulo: Fap-Unesp; Edusp, 2013.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, Boris (org.). **O Brasil Republicano: sociedade e instituições** (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

NOGUEIRA, Fausto Henrique Gomes. **Os espíritos assombram a metrópole:** sociabilidades espiritualistas (espírita e esotérica) em São Paulo na Primeira República. São Paulo, 2015. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Eliane de Christo. **Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e Instrutiva:** ideias e práticas educativas para a criança e para a mulher (1870-1920). Itatiba, 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco.

PERES, Fernando Antonio. **Revisitando a trajetória de João Pentecostado:** o discreto transgressor de limites. São Paulo, 1890-1940. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.



CAPÍTULO 3

ENSAIO SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR E CURRÍCULO- UMA RELAÇÃO TARDIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE FEDERAL EM SÃO PAULO

Alba Fernanda Oliveira Brito

Fernanda Ferreira Boschini

Introdução

A organização do acervo documental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) iniciada em 2016 nos trouxe à baila um tema que tem sido caro nos últimos anos em pesquisas acadêmicas que tratam da história da educação e das instituições educativas: a arquitetura escolar e o currículo.

No campo da pesquisa em História da Educação no Brasil pode-se afirmar que os relatos sobre a temática arquitetura escolar são bem poucos. Os vazios e até mesmo as possíveis lacunas deixadas nos incipientes trabalhos de pesquisas que se voltam para as arquiteturas de alguns prédios escolares, erguidos majestosamente na primeira república com vistas ao ensino propedêutico se restringem na maioria das vezes aos cursos de arquitetura urbana, que buscam na história da urbanização das grandes cidades brasileiras vestígios das técnicas de construção civil.

Ao buscar uma contextualização histórica sobre a construção dos prédios escolares para educação técnica profissional federal a partir de sua implantação na primeira década do século XX, nos deparamos inicialmente com um projeto curricular para a escolarização das massas.

No que diz respeito às teorias do currículo, essas são datadas do início do século XX, quando as questões sobre a escolarização

ganham contornos mais acentuados sobre o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar. Nesse sentido, cabe afirmar que os estudos sobre currículo são mais robustos, pois a educação escolarizada se tornou um campo de múltiplos significados e questionamentos. Mas e o lugar em que se ensina? Que relação ocorre entre o lugar em que se ensina e o que se ensina? Quais os aspectos visíveis entre a arquitetura escolar e o currículo?

A partir da década de 1990, quando os estudos sobre o interior da escola começaram a ganhar impulso em categorias de análises que se inscrevem no universo da cultura escolar e da cultura material escolar, os termos história da educação e suas materialidades escolares ganham um novo sentido para as discussões que tratam do lugar social chamado escola. Sendo assim, é auspicioso afirmar que os vazios e as lacunas têm sido preenchidos nos últimos anos e com certa periodicidade no campo das ciências humanas em escritos sobre as histórias das instituições educativas, cujas arquiteturas não são desprovidas de um contexto social e cultural. E, diante de um debate tão promissor, buscamos na história da educação profissional federal a associação entre a arquitetura escolar e o currículo que se desenvolveu no IFSP em sua trajetória centenária.

Sobre Arquitetura Escolar e Currículo

O desenho arquitetônico dos edifícios escolares toma para si o sentido simbólico do lugar social e cultural que é a escola. A percepção arquitetônica que se tem do prédio escolar distingue o que ele pode representar para e na sociedade. O universo escolar, em sua essência, é constituído de múltiplos significados, prescrições, referências, identidades, materialidades, memórias individuais e coletivas. Há uma relação explícita e implícita nesse universo que se caracteriza na estrutura física e nos saberes que ali se desenvolvem mediante um currículo proposto.

A partir desta perspectiva, entende-se ser necessário analisar os espaços escolares a partir de uma construção cultural e social, cuja

prática pedagógica se dá mediante um currículo. Sacristán (2000) ao analisar a complexidade do currículo, assegura-se que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (p. 15)

Nesse sentido, cabe-se ainda observar os apontamentos de Moreira e Silva ao excursionarem pela história da teoria crítica e da sociologia do currículo afirmando que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (1999, p. 7-8)

No final do século XIX, com a institucionalização do ensino primário primordialmente em São Paulo, a concepção arquitetônica dos grupos escolares não só demarcou um novo padrão estético para os espaços educativos, destinados ao ensino propedêutico. Considerados verdadeiros monumentos, a arquitetura do grupo escolar expressava uma nova concepção pedagógica nos modos de pensar a educação, visto que era necessário dar à escola uma razão condizente com sua finalidade.

[...] o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visava inculcar nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República. (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 25)

Ainda que diante de um projeto político educacional conservador que visava inculcar na memória coletiva uma propaganda dos feitos do governo republicano, os grupos escolares, conforme afirma Souza (1998), eram considerados genuínos “templo de civilização”, diante de suas potencialidades e funcionalidades estruturais, além da “monumentalidade” que se expressava nas construções dos prédios escolares, devendo estes representar o ideal de república que o Brasil desejava possuir.

O projeto de escola primária em São Paulo e que depois se tornou modelo para outras capitais brasileiras, deixava clara a ideia de um espaço escolar que se constituía de uma concepção arquitetônica singular associada a uma concepção curricular ideal. Ao vincular essas duas concepções de maneira explícita e implícita, indissociáveis à organização formal do ambiente escolar, local onde as práticas pedagógicas e a aquisição formal dos saberes são desenvolvidas, o prédio escolar em sua materialidade se torna um espaço de múltiplas vivências, apropriação e historicidade.

(...) no caso do edifício construído especificamente para o exercício da função docente, a sua configuração permite-nos ler a arquitetura pedagógica do que se reclama. Desse modo, ela consente a descoberta das regras de apropriação do espaço, assim como as legitimações teóricas e técnicas que pretendem justificá-lo. (Fernandes, 2005, p. 21)

Os espaços escolares são organizados de acordo com as funções teóricas e práticas no desenvolvimento dos processos educacionais. Essa interrelação entre arquitetura e currículo nos faz compreender a real função social da escola.

A simbologia da arquitetura escolar como lugar físico de aquisição de saberes, de cultura e das relações entre os sujeitos, delineados por instrumentos formais da aprendizagem simbolizados no currículo, dão conta de que o espaço escolar é provido de múltiplos valores morais e intelectuais que são apropriados de forma individual e coletiva caracterizados por lugares, personagens e acontecimentos.

A Arquitetura Escolar e o Currículo na Educação Profissional

A Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica⁴⁷ apresenta o modelo oficial de ensino de educação profissional federal criado na primeira década do século XX, sob a alcunha de Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA).

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909⁴⁸ que estabelece a criação dessas escolas não apresenta vestígios de uma concepção arquitetônica para esse tipo de aprendizagem, o que nos permite o entendimento de que os espaços escolares não foram pensados da mesma forma que os dos grupos escolares implantados em São Paulo em 1893.

Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizizes Artífices destinada ao ensino profissional primário e gratuito.

Parágrafo único. Estas escolas serão instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos Estados, ou em outros que pelos governos locais forem cedidos permanentemente para o mesmo fim.

Constata-se no parágrafo único do Art. 1º que as Escolas de Aprendizizes Artífices (EAA) poderiam ser instaladas em espaços existentes e não especificamente em prédios arquitetonicamente projetados para esse fim naquele momento.

Ao promover o ensino primário profissional gratuito de forma oficial no curto mandato de governo de Nilo Procópio Peçanha, verifica-se no preâmbulo do decreto, que a urgência era a aprendizagem de um ofício que pudesse “formar cidadãos úteis à nação”,

47. Disponível em: <http://bit.ly/2yYvVIP>. Acesso em: 10 dez. 2020.

48. Disponível em: <http://bit.ly/2yYvVIP>. Acesso em 10 dez. 2020.

que neste caso, se referia a um contingente específico da população (crianças e jovens) que perambulavam pelas ruas das grandes cidades brasileiras e, portanto, era um “dever do governo republicano” promover tal bemesse, ainda que fosse por meio de um controle social.

Sendo assim, podemos afirmar que a base curricular proposta foi a gênese para o desenvolvimento de uma concepção pedagógica de ensino voltada ao mundo do trabalho, que se inicia oficialmente com as escolas de ensino de ofícios, sob a tutela do Ministério da Agricultura e Comércio com o objetivo de:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais. (Brasil, 1909)

Os registros históricos das dezenove primeiras EAA's implantadas a partir de fevereiro de 1910, nas capitais mais urbanizadas do país dão conta de que essas instituições centenárias, que hoje formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram instaladas precariamente em prédios inadequados cedidos pelos governos locais, dentre os quais se destacam: casarões neoclássicos abandonados por famílias burguesas, antigos hospitais, prédios da força pública, galpões de fábricas extintas. Os registros demonstram que os governos estaduais tinham interesse nas implantações de tais escolas e não hesitaram em ceder espaços provisórios para o início de tais atividades como mostra a figura 1.

Figura 1. Antigo Hospital de Caridade que se tornou Escola de Aprendizizes Artífices de Natal – Rio Grande do Norte em 1910



Fonte: <https://bit.ly/3vRn8Uv>. Acesso em: 24 jan. 2021.

Os registros também apontam que terrenos foram cedidos para a construção de espaços escolares para essa modalidade de ensino. Porém, a verba destinada as EAA's naquele período por parte do governo federal, representado pelo Ministério da Agricultura Indústria e Comércio, não era suficiente para a construção dos prédios escolares próprios. Assim, a solução encontrada foi a adaptação das construções antigas e precárias dos espaços cedidos.

Tanto as EAA's como as atuais instituições de educação profissional da Rede Federal carregam em suas jornadas históricas traços comuns de espaços arquitetônicos projetados para outros fins, os quais contribuíram para o desenvolvimento das cidades e da própria sociedade, mas que foram utilizados de forma improvisada, afim de que as EAA's pudessem iniciar suas atividades educacionais e dar cabo a um projeto de educação assistencialista e benemérito em seus primórdios.

Com o passar dos anos, as EAA's foram implementando a oferta de seus cursos e adaptando os espaços escolares existentes, especialmente entre as décadas de 1920 e 1930. A procura por vagas nos cursos ofertados foi aumentando vertiginosamente a cada ano e fez com que os diretores das EAA's clamassem ao governo federal por novos investimentos em estruturas físicas, em especial aos espaços destinados às oficinas a fim de abrigar novos alunos e novos equipamentos, especialmente dos cursos de mecânica, cujo maquinário demandava espaços apropriados para o devido funcionamento.

Houve a necessidade de criação de novos cursos em praticamente todas as EAA's. O processo de industrialização avançava nas grandes capitais e as escolas de educação profissional poderiam contribuir significativamente para o desenvolvimento econômico e industrial do país, uma vez que as indústrias demandavam por técnicos mais qualificados

Em 1937, as EAA's recebem uma nova nomenclatura, passam a se chamar Liceus Industriais. Esta mudança não ocorreu somente no nome, mas também em toda a sua estrutura física e curricular.

Ao analisar o contexto histórico, social, político e econômico do período pode-se verificar que não faltaram motivos para que tais mudanças ocorressem.

O primeiro diz respeito à demanda de novos alunos pelos cursos oferecidos nessas instituições; segundo, os espaços físicos não eram suficientes para o contingente de alunos já matriculados; terceiro, o governo apostava no processo de industrialização que vinha ocorrendo no país desde o início da década de 1930; quarto, as dificuldades de importações de produtos industriais básicos causadas pela Segunda Guerra Mundial (1937-1945) na Europa não só acelerava o desenvolvimento interno das indústrias brasileiras como fez aumentar as exportações; e por último, as escolas de educação profissional deixariam para trás o viés assistencialista de educação e passava a mão-de-obra qualificada na figura do técnico industrial.

Em 1942 ocorre uma nova mudança na política educacional em todo o país ao implantar a Lei Orgânica do Ensino Industrial

e as bases de um sistema de ensino profissional voltado para a indústria foram organizadas.

Ainda em 1942 os Liceus Industriais são transformados em Escolas Industriais e Técnicas. As novas nomenclaturas vêm acompanhadas de grandes mudanças curriculares no ensino de educação profissional ao possibilitar a continuidade dos estudos em nível superior e conseqüentemente uma mudança nas estruturas físicas das antigas escolas de aprendizes artífices e dos Liceus Industriais. É nesse momento que o governo passa a pensar em projetos arquitetônicos para os prédios escolares destinados ao ensino técnico.

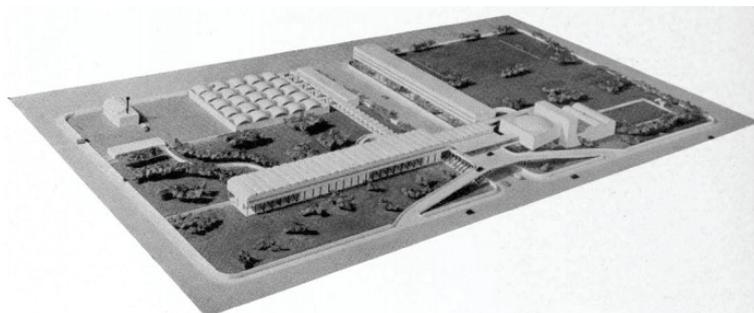
Os padrões arquitetônicos das novas escolas de educação profissional não só atenderiam ao processo de urbanização das grandes cidades industriais, as quais reivindicavam um novo padrão estético de construções em determinadas áreas, como também atenderiam as demandas dos diretores que reclamavam da dificuldade de custear a manutenção os antigos prédios das EAA's para o tipo de formação técnica que o processo de desenvolvimento industrial demandava.

Cabe lembrar que o governo federal já havia contratado alguns arquitetos para desenvolverem os projetos arquitetônicos dos Liceus Industriais instalados nas grandes capitais industriais brasileiras.

A cidade de São Paulo demandava técnicos qualificados para trabalhar nas indústrias e a EAA de São Paulo agora então denominada de Liceu Industrial de São Paulo era parte desse processo de desenvolvimento industrial.

Como mostram as figuras a seguir, percebe-se que o governo federal não hesitou em contratar grandes escritórios de arquitetura para dar cabo ao projeto, visto que a aposta no desenvolvimento das indústrias brasileiras era grande.

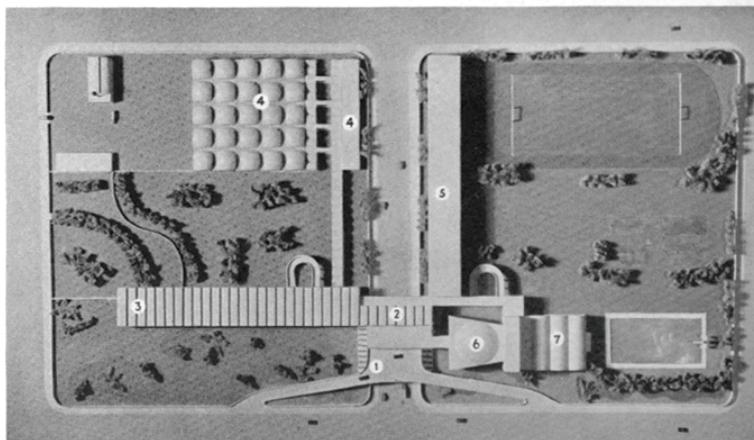
Figura 2. Liceu Industrial de São Paulo



Fonte: <https://mo.ma/3qEcqX6>. Acesso em: 29 jan. 2021

Figura 3. Vista aérea do projeto arquitetônico para o Liceu Industrial de São Paulo

1 ramp, 2 administration, 3 classrooms, 4 work-shops, 5 dormitories, 6 auditorium, 7 gymnasium



Fonte: <https://mo.ma/3qEcqX6>. Acesso em: 29 jan. 2021

Goodwin (1943, p. 142-149), ao publicar uma série de fotografias sobre as construções no Brasil – arquiteturas novas e velhas - 1652-1958, resultado da mostra brasileira de arquitetura ocorrida em Nova York no ano de 1943, no MoMa (Museu de Arte Moderna), apresenta os projetos arquitetônicos dos Liceus Industriais de São Paulo e do Rio de Janeiro.

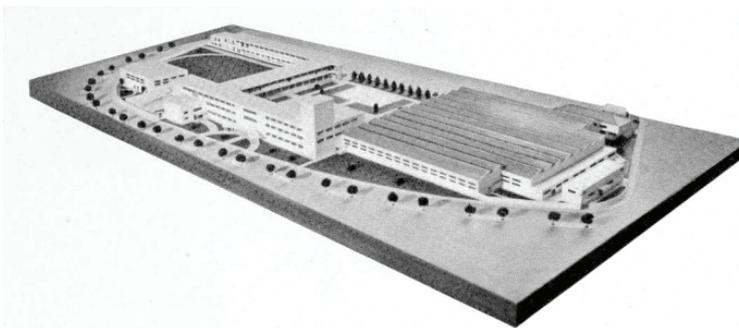
Em 1942 os arquitetos Marcelo e Milton Roberto projetaram os espaços físicos de acordo com as funções as quais a escola se destinava e afirma que para o Liceu Industrial de São Paulo:

[...] em vez de concentrar as diferentes partes da escola num bloco maciço, os arquitetos projetaram uma construção mais baixa, dispersada harmonicamente de articulada de maneira que cada seção ficasse bem definida consoante as funções a que se destina. (Goodwin, 1943, p. 148-149)

Goodwin (1943, p. 142-143) ainda afirma que a Escola Industrial do Rio de Janeiro, projetada pelo arquiteto Carlos Henrique Oliveira Porto, se destaca pela arquitetura elevada das salas de aulas, proporcionando sombra entre os pátios, o que torna fácil a compreensão e o significado de um edifício num clima tropical, característico da cidade do Rio de Janeiro.

As longas horizontais dos corredores abertos destacam-se das sombras escuras do fundo e do gramado verde. A ausência de complicações em outros prédios ou na paisagem contribui muito para o bom efeito do conjunto. (Goodwin, 1943, p. 142-143)

Figura 3. Liceu Industrial do Rio de Janeiro



Fonte: <https://mo.ma/3qEcgX6>. Acesso em: 29 jan. 2021

É possível notar que tanto a escola projetada para São Paulo como para o Rio de Janeiro, os projetos arquitetônicos elaborados além de demonstrar os aspectos estéticos explícitos de uma arquitetura moderna, apresentam implicitamente espaços destinados às funcionalidades características das escolas de educação profissional apresentada na Figura 2 em uma pequena descrição em inglês dos espaços, que na tradução simples para o português, são assim descritos: 1. rampa, 2. administração, 3. salas de aulas, 4. oficinas, 5. dormitórios, 6. auditório, 7. ginásio, assim como a peculiaridade do ambiente a qual está inserida, como mostra a Figura 3.

O projeto arquitetônico para o Liceu Industrial de São Paulo não foi executado e a escola continuou com suas atividades no prédio antigo localizado na capital paulista, no bairro de Santa Cecília.

Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias pela Lei 3.522, de 16 de fevereiro de 1959 e passam a ter autonomia didática e de gestão. A mudança ocorre no momento em que o Brasil intensificava a formação da força de trabalho e vivenciava um processo de industrialização e urbanização. Sendo assim, tomou-se por bem uma nova mudança no currículo que atendesse a demanda de técnicos qualificados para a indústria brasileira.

No início da década de 1960, as tratativas para aquisição de um terreno de dimensões maiores são iniciadas entre a Escola Técnica Industrial de São Paulo e o governo do Estado de São Paulo. Neste interim, as discussões junto ao Ministério da Educação (MEC) de uma política educacional voltada à construção de Centros de Engenharia de Operação em diversas capitais avançam diante da qualidade de ensino oferecido pelas instituições federais de educação técnica. Além disso, a demanda das indústrias por trabalhadores mais qualificados e também pela pressão popular por mais vagas junto às instituições de nível superior, contribuía para que o projeto de criação desses centros fosse executado.

Os entraves político-educacionais, o momento econômico e o modelo capitalista industrial subordinado aos países imperialistas fizeram com que os Centros de Engenharia de Operação não se tor-

nassem realidade nas diversas capitais que mantinham as unidades de educação profissional técnica federal.

Porém, para a Escola Técnica Industrial de São Paulo a aquisição de um terreno de grandes dimensões cedido temporariamente pela prefeitura de São Paulo, associada a um currículo de educação proposto anteriormente para o novo Centro de Engenharia, ainda que não realizado acelerou o projeto de construção do novo prédio da Escola Técnica Industrial de São Paulo.

Figura 4. Maquete do Prédio da Escola Técnica – Década de 1960



Fonte: Centro de Memória do IFSP.

A Escola Industrial de São Paulo, em 1966, ganha uma nova nomenclatura, passando a se chamar Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), mantendo um currículo técnico de nível médio e com a obra do novo prédio em andamento.

Figura 5. Construção do Prédio da ETFSP – Década de 1960.



Fonte: Centro de Memória do IFSP.

As atividades educacionais da ETFSP transcorrem normalmente com os cursos técnicos de nível médio nas áreas de Mecânica, Eletrotécnica e Edificações. As estruturas curriculares desses cursos são desenvolvidas de forma a atender ao mercado de trabalho, possibilitando ao estudante ao término do curso o acesso aos cursos de nível superior em excelentes universidades públicas.

Em 1976 as obras do novo prédio da ETFSP ainda estavam em fase acabamento, quando o diretor em conjunto com os seus pares decide pela mudança para o novo local.

Brito (2016, pág. 31) em suas pesquisas afirma que as instalações foram erguidas em terreno de aproximadamente 64.000m², sendo que 31.407m² foram utilizados para a construção de salas de aulas, oficinas, salas ambientes, salas de administração geral e pedagógica, biblioteca, laboratórios, quadras esportivas, pista de atletismo, campo de futebol e estacionamento.

Figura 6. Atividade de Educação Física – ETFSP – 1978



Fonte: Centro de Memória do IFSP.

Observa-se na Figura 6, ainda com as obras inacabadas na área externa, que as atividades práticas pedagógicas eram desenvolvidas naturalmente.

Não há registros oficiais de que o novo prédio em sua estrutura arquitetônica fabril de forma explícita fosse projetado pelos arquitetos e engenheiros semelhante a uma fábrica a pedido dos gestores da instituição à época. Porém, os relatos orais de servidores apontam que a arquitetura particular do prédio anunciava para a cidade de São Paulo a função a qual se destinava a escola, ou seja, preparar profissionais para o mercado industrial e os ambientes internos das oficinas e laboratórios dariam aos alunos uma visão antecipada das seções de trabalho que eles encontrariam nas indústrias, quando esses se formassem e fossem absorvidos pelo mercado de trabalho industrial. A Figura 7 demonstra o projeto arquitetônico da ETFSP.

Em 1978 são criados os cursos Técnicos de Processamento de Dados e Eletrônica cujas grades curriculares atendiam a um novo

mercado tecnológico que se afluava em um mundo globalizado. Em 1985 é criado o curso de Técnico de Telecomunicações.

Figura 7. Prédio da ETFSP/CEFETSP/IFSP Câmpus São Paulo – 1998-2021



Fonte: Centro de Memória do IFSP.

A instituição se consolida na capital paulista como uma escola de ensino técnico de qualidade até 1998, quando se transforma em Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (CEFETSP) e novas ampliações em sua estrutura física para atender a um novo contingente de alunos em diferentes modalidades e níveis de ensino são construídas.

O CEFETSP durou aproximadamente dez anos. Durante este período ocorreram várias mudanças nos currículos dos cursos da instituição, unidades descentralizadas de ensino foram criadas fora da capital paulista, cursos foram extintos, cursos novos foram criados para atender aos diferentes mercados de trabalhos, acompanhados de reformas físicas e adaptações nas estruturas físicas do prédio.

Em 2008, com o plano de expansão da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, as instituições federais de ensino de educação profissional são transformadas em Institutos Federais de

Educação, Ciência de Tecnologia. A antiga Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo se transformou em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Considerações finais

A realidade nos mostra que há uma intrínseca relação entre a arquitetura dos espaços escolares, as concepções pedagógicas e as materialidades produzidas nesses espaços.

As políticas educacionais iniciadas no final do século XIX com a instituição da escola primária em São Paulo, acompanhadas das reformas de ensino educacionais ao longo do século XX, refletiram de formas contundentes para que as escolas de educação profissional técnica e tecnológica permanecessem em pleno funcionamento até os dias atuais.

O currículo voltado à Educação Profissional, com o passar dos anos, adequou-se às demandas do mercados de trabalho em consonância com os diferentes momentos políticos, econômicos e históricos que o Brasil atravessou. A arquitetura dos prédios escolares em sua materialidade, seja ela voltada para a educação propedêutica ou de educação técnica profissional, de forma explícita e implícita, simboliza a função social da escola e o que ela representa para a sociedade nas apropriações dos saberes, na cultura, dos lugares e na memória individual e coletiva de cada indivíduo que a frequentou.

A singularidade do espaço escolar só faz sentido quando as concepções arquitetônicas dos prédios escolares e as concepções pedagógicas propostas são percebidas na relação intrínseca que se dá entre o lugar que se ensina e o que se ensina e quem se ensina.

Referências

BRASIL - **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://bit.ly/2yYvVIP>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRITO, Alba Fernanda Oliveira. **O diário de classe e a cultura material escolar do curso técnico regular em mecânica da Escola Técnica Federal de São Paulo (1986-1989)**. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FERNANDES, Rogério. **Cultura de escola: entre as coisas e as memórias**. Dossiê Cultura escolar e cultura material escolar: entre arquivos e museus. Revista Pro-posições, Campinas, SP, v. 16. n. 1(46),p. 19-39, jan./abr. 2005.

GOODWIN, PHILIP. **Brazil Builds – Architecture New and Old 1652-1942**. New York: Museum of Modern Art, MoMa, 1493.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; Silva, Tomaz Tadeu. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (orgs). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-37

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Cultura Escolar e Currículo**: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: CUNHA, Jorge Luiz.; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif. (Orgs.) Escola, Cultura e Saberes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de, (1998). **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP

<https://bit.ly/2OH8Jua>. Acesso em: 13 jan. 2021.

<http://bit.ly/2OOijeQ>. Acesso em: 10 dez. 2020.

<http://bit.ly/2yYvVIP>. Acesso em: 10 dez. 2020.



PARTE 2

ARQUITETURA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O APRENDIZADO



ONTEM E HOJE: ESPAÇOS ESCOLARES PARA A GUARDA DOS DOCUMENTOS

Iomar Zaia

Introdução

A fragilidade da memória na construção da história

Daremos início a este texto apontando uma problemática que sempre nos preocupou e que, no atual momento de incertezas econômicas e políticas, tem se propagado muito: o descaso com a memória do patrimônio material e imaterial.

Sabemos que quando a economia e a política de um país não anda bem, os setores da educação e da saúde são aqueles que mais são atingidos. Mas acreditamos que há um outro setor que sofre ainda mais: a cultura.

Temos diferentes razões para afirmar que, nos últimos cinco anos, estamos vivendo um destes momentos de “esquecimento” com a cultura, principalmente, no que diz respeito à preservação do patrimônio histórico brasileiro. Particularmente, referimo-nos a preservação do patrimônio educacional.

Por todo este contexto econômico e político, visto nos mais diferentes meios de comunicação e redes sociais e, também, com base nas propostas já realizadas que se ocuparam em localizar, organizar, conservar e disponibilizar os resíduos de materiais escolares, que nos propusemos a apresentar no I Seminário de Patrimônio Educativo proposto pelo Centro de Memória do IFSP, uma reflexão sobre os espaços de guarda da documentação produzida e acumulada nas escolas paulistas. Precisamos registrar que temos visto na atualidade a destruição de muitos espaços de memória construídos com muita luta.

Queremos combater iniciativas que destroem todo o esforço em prol da memória do ensino em nosso Estado e em nosso país. Des-

ta maneira, ao apresentarmos os edifícios escolares das mais de 200 escolas que tivemos o prazer de visitar em nossos projetos, poderemos analisar tais edificações e, com base nas suas histórias e tradições, propor soluções de inserção dessa memória nos espaços frequentados cotidianamente por sua comunidade para que possam permanecer vivos e dinâmicos dentro dessas escolas e que sejam incorporados e entendidos como fundamentais para o ensino e a aprendizagem que lá acontecem. Pois não é possível aceitar que tais espaços sejam desfeitos a partir do momento que os grupos ou as pessoas que o propuseram não estejam mais a sua frente. Os Centros de Memória precisam ser entendidos para além das vaidades e políticas de grupos. Acreditamos, assim, cooperar para a construção de sua história e com o sentimento de pertencimento colaborando para a perpetuação de uma memória pulsante e viva. Em última análise, investir em propostas de ocupação dos espaços escolares que viabilizem a identificação de fontes e salvaguarda dos documentos significativos para a memória do ensino paulista e, mais uma vez, dar nossa contribuição para que novas pesquisas sejam feitas sem que se refaça, de novo, o mesmo caminho.

Para tanto, o texto será subdividido em duas partes. A primeira delas, intitulada “O espaço do documento no começo da escola pública paulista”, como já dito anteriormente, foi redigido em um capítulo de nossa Tese de Doutorado, desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, entre os anos de 2006 e 2009, cuja preocupação era a circulação e produção da documentação nas escolas públicas paulistas.

Em uma segunda parte, intitulada “MOTIVAÇÃO: organização de um Centro de Memória Escolar”, imbuídos de uma prática que mescla os fazeres da arquivologia com as problemáticas da história da educação, procuramos apontar o que levou as comunidades escolares e as Universidades envolvidas na construção dos “espaços de memória”, trará uma rápida contextualização histórica a cerca de diferentes iniciativas que nos últimos 20 anos se propuseram a organizar e desenvolver projetos de pesquisa acadêmica cujo escopo principal foi chamar a atenção das comunidades escolares e das autoridades para o secular descaso quanto a preservação e guarda dos arquivos, mobiliários, livros e instrumentos escolares significativos para a compreensão do processo educacional brasileiro, sobretudo o sistema educacional de São Paulo. Esse processo de construção chamamos aqui de motivação.

Ao observar tudo que já foi feito, podemos perceber tal processo como algo pautado em escolhas, lutas coletivas, resultado de um processo maior sem uma sequência lógica e padronizada. Por isso não conseguimos, hoje, ao olhar para todos os Centros de Memórias Escolares já instalados, perceber um padrão e, sendo assim, classificá-los. A beleza do Centro de Memória Escolar está muito mais em compreendê-los como parte das lutas individuais e coletivas e os desejos e energias neles empregados pelos sujeitos das comunidades escolares e das Universidades.

O espaço do documento no começo da escola pública paulista

No que diz respeito à relação dos documentos produzidos nas escolas e o espaço que ocupavam nas primeiras escolas públicas paulistas enganam-se aqueles que pensam que não havia lugar para eles como é visto hoje em dia se acumulando embaixo das escadas, nos depósitos ou nas dispensas. Tampouco aqueles que digam que quem estava à frente do empreendimento educacional pouco se importava com a produção da documentação. Em realidade, na primeira república paulista, conforme registrado em diferentes anuários da educação, a documentação tinha uma importância real na fiscalização do grande empreendimento que foi a construção dos Templos de Civilização (Souza, 1998). Então, neste primeiro momento da instalação das Escolas Normais e dos Grupos Escolares, é possível perceber sim um espaço para a documentação escolar. Mas, para poder localizar o espaço dos documentos dentro da instituição de ensino é preciso antes entender como se organizavam as edificações escolares.

Na Primeira República Paulista, destacam-se o número de edificações construídas e a arquitetura dos Grupos Escolares e das Escolas Normais. Apesar de diferentes no tamanho de suas salas de aula, esses dois tipos de escolas respeitam, em sua distribuição interna, os mesmos preceitos: distribuição das turmas por classes em ano de graduação; divisão entre meninos e meninas em salas; entrada das

turmas por portas de entrada diferentes e localizadas, na maioria das construções, nas extremidades dos edifícios; pátio para recreio; sala de diretor e uma sala que foi chamada de administração.

O Governo do Estado construiu em várias regiões do Estado de São Paulo edifícios escolares de acordo com os preceitos estabelecidos de higiene e conforto para que as aulas pudessem ser ministradas. Em fins do século XIX e começo do século XX, diferentes edifícios monumentais começaram a ser erguidos em grandes áreas em bairros da capital ou no centro das recém municipalidades do interior do Estado.

As Escolas Normais, além do edifício central, na maioria dos casos foram construídas edificações para escolas modelo ou grupos escolares anexos, para o exercício das práticas pedagógicas de formação. Uma Escola Normal completa deveria compreender: um edifício para o funcionamento da escola propriamente dita; um edifício para o grupo escolar modelo; e, um edifício para as duas escolas isoladas modelo.

No relatório do Inspetor de Ensino que visitou diferentes Escolas Normais, veem-se logo os dizeres sobre a organização física dos espaços:

A escola normal de Itapetininga, agora secundária, é a única que se acha instalada convenientemente e, mesmo assim, ainda não tem edifício próprio para as duas escolas isoladas e grupo modelo. As de Guaratinguetá, Piracicaba e Campinas funcionam em prédios adaptados longe dos grupos considerados modelo. Sendo grande as áreas dos recreios das duas primeiras e oferecendo os respectivos prédios satisfatórias comodidades, seria fácil a construção do grupo e das escolas isoladas modelos, chegando, por essa forma, a realização do desideratum. Com relação a Campinas está por fazer, pois o prédio onde funciona a escola não apresentam, em absoluto, as necessárias condições higiênicas nem pedagógicas. O diretor é forçado a constantemente derrubar e construir paredes, mudar classes de uma sala para ou-

tra. Não há área para ginástica, nem lugar para laboratório que química ou física, etc. As de Pirassununga e Botucatu, instaladas em 1911, funcionam também em prédios adaptados, porém em caráter provisório, visto estar decidida a construção dos respectivos prédios, sendo que do de Pirassununga já foi lançada a primeira pedra com a presença dos srs. Carlos Guimarães e Oscar Thompson, então dignos Secretário do Interior e Diretor Geral da Instrução pública.⁴⁹

Quanto aos Grupos Escolares, as construções realizadas tanto na capital quanto no interior possuíam uma mesma planta, diferenciando-se apenas pelos modelos de fachadas, acabamentos dos bastidores, vitrais, escadas etc.

A proposta piloto tinha como base a referência editada no Decreto n. 248 de julho de 1894, que apresenta o Regulamento dos Grupos Escolares. Nele, meninos e meninas deveriam ocupar diferentes salas no mesmo Grupo Escolar que, em cada estabelecimento de ensino, teria oito salas, uma para cada sexo de cada ano do Curso Preliminar (4 anos).

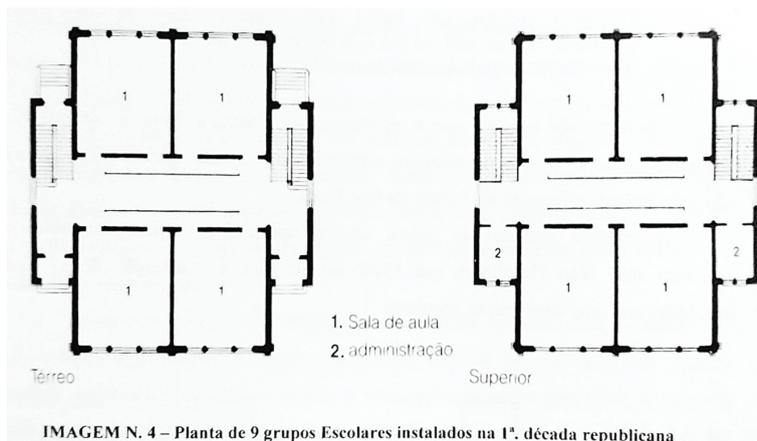
Como podemos observar na planta abaixo, que foi utilizada na instalação de 9 Grupos Escolares⁵⁰, todos implantados no mesmo ano de 1895, eram edifícios assobradados: no térreo havia quatro salas de

49. Disponível no relatório dos inspetores disponíveis nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo

50. Embora tenham todos sido construídos utilizando um mesmo modelo de planta possuindo a mesma distribuição dos ambientes, esse modelo de escola se diferencia quanto às fachadas que eram feitas todas diferentes adotando estilos neogóticos e neorromânticos. Essa planta foi elaborada pelo arquiteto Victor Dubugras que, além de projetos para escolas, fez também projetos de diferentes cadeias. As escolas que foram construídas usando a mesma planta são: Grupo Escolar de Botucatu, Grupo Escolar de Piracicaba, Grupo Escolar de Espírito Santo do Pinhal, Grupo Escolar de Araraquara, Grupo Escolar de Campinas, Grupo Escolar de Jaboticabal, Grupo Escolar de Taubaté, Grupo Escolar de Araras, Escola Modelo Preliminar de Itapetininga e Escola Modelo Complementar de Itapetininga. Para outras informações consultar: Corrêa, Maria Elizabeth Peirão; Mello, Mirela Geiger de; Neves, Helia Maria Vendramini. *Arquitetura Escolar Paulista, 1890-1920*. São Paulo: FDE, 1991, p. 6.

aula com duas entradas laterais para separar meninos de meninas; no pavimento superior, outras quatro salas, a sala do diretor e outra, da administração. Tanto a sala do diretor quanto a sala da administração possuem as mesmas dimensões e ficam nas laterais do edifício⁵¹.

Figura 1. Planta de 9 grupos Escolares instalados na 1ª década republicana



Fonte: Corrêa, Maria Elizabeth Peirão; Mello, Mirela Geiger de; Neves, Helia Maria Vendramini. *Arquitetura Escolar Paulista, 1890-1920*.

Duas observações são fundamentais quanto à planta desta edificação para os Grupos Escolares no que se relaciona à documentação. A primeira delas refere-se ao lugar ocupado pelo Arquivo, cujos indícios apontam que era, na maioria das escolas, na sala chamada de administração. As evidências estão depositadas em relatórios de inspetores que, ao visitarem as escolas, apontam sempre a *ordem ou*

51. A mesma distribuição de espaços no interior das instituições de ensino onde vemos o destaque para a existência de um arquivo foi encontrada nos Grupos Escolares das seguintes cidades: Jaboticabal (criada em 1903), Itatiba (1896), Jacaré (1896), Piracicaba (os dois Grupos de 1897 e 1900), Porto Feliz (1908), Rio Claro (1900), São José do Rio Pardo (1908) e Taubaté (1896). Também em algumas Escolas Reunidas, tais como a instituição do Bom Retiro (capital em 1905) e da cidade de Pedreira (interior em 1908).

desordem na sala do arquivo, ou ainda, *que estando na sala do arquivo*, deram pela falta de muitos livros ou verificaram irregularidades na escrituração, entre outras observações⁵².

Ao observarmos, então, a sala citada em diferentes documentos escritos pelos inspetores, que o lugar em que ficava a documentação deveria ser de fácil acesso e não escondida em algum canto da escola. Os motivos que levam a essas condições podem estar relacionadas às inspeções mensais feitas para verificar a forma como os livros de escrituração foram redigidos e a sua organização física, pois era assim que ficaram registrados no livro de visitas do inspetor. Na sequência em que aparecem nos seus apontamentos, percebemos que, em especial, três livros eram verificados com mais cuidado: o livro de matrícula do aluno, o livro de frequência e a ata de exames parciais e finais.

A serviço de meu cargo estive nesta data, nesta escola, que encontrei funcionando muito regularmente. Examinei a escrituração, que está em dia e os trabalhos gráficos dos alunos disponíveis nas pastas individuais...⁵³

Também cabe lembrar que a referência nas plantas à “sala de administração” está estritamente relacionada à importância com a administração da educação no Estado de São Paulo no sentido de fiscalização de cada unidade de ensino.

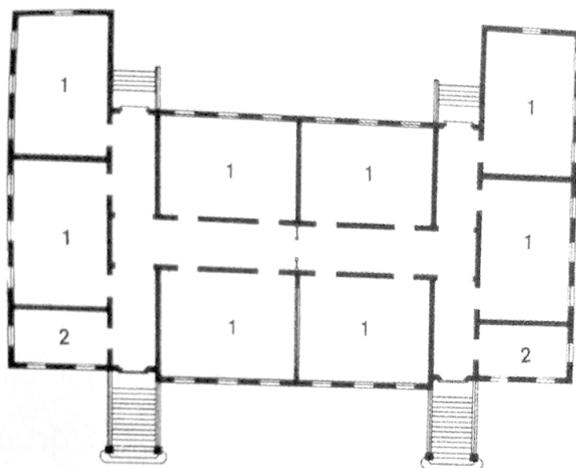
A segunda imagem de planta escolar apresentada abaixo, projetada pelo arquiteto José Van Humbeeck em 1909, serviu para a construção de 11 escolas instaladas nos dois anos que se seguiram.⁵⁴

52. Nesse caso ver relatórios dos inspetores disponíveis nos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo. Em muitos deles são frequentes esses comentários.

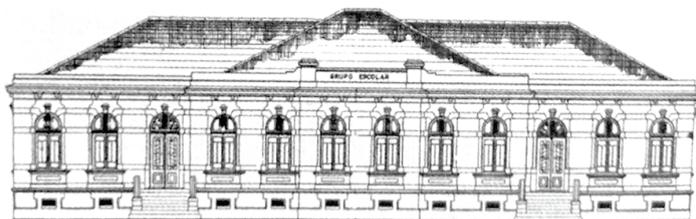
53. Livro de Termos de Visitas do Inspetor, 1921-1928, termo n. 3, p. 1. Escola Estadual Paulino Carlos (antigo Grupo Escolar Paulino Carlos, Fundado em 1905), São Carlos.

54. A planta serviu para construção dos edifícios para o Grupo Escolar de São Pedro, Grupo Escolar de São João de Bocaina, Grupo Escolar de Cachoeira, Grupo Escolar de Brotas, Grupo Escolar de Matão, Grupo Escolar de São Bento do Sapucay, Grupo Escolar de Igarapava, Grupo Escolar de Belém do Descalvado, Grupo Escolar de Tambahú, Grupo Escolar de Lençóis e Grupo Escolar de Piraju.

Figura 2. Planta Escolar que foi utilizada na construção de 11 edifícios escolares na 2ª década Republicana



- 1. sala de aula
- 2. administração



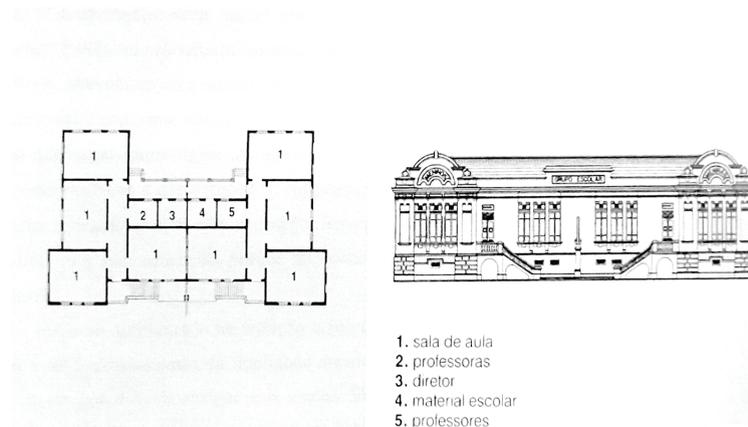
Fonte: Corrêa, Maria Elizabeth Peirão; Mello, Mirela Geiger de; Neves, Helia Maria Vendramini. Arquitetura Escolar Paulista, 1890-1920.

Apesar das intenções do Governo de construir edificações seguindo um padrão que fora estudado e entendido como adequado para o funcionamento das aulas, desde a instalação dos primeiros

grupos escolares na capital e no interior, para atender a demanda imediata de alguns bairros e municipalidades, foi necessário que boa parte dos Grupos criados começasse a funcionar em edifícios adaptados, alugados, doados ou comprados para este fim. Como a maioria desses edifícios fora concebida como residência particular e não como escola, muitas alterações e adaptações tiveram que ser feitas para obter uma instalação semelhante àquela proporcionada pelas edificações apresentadas anteriormente, no entanto, mesmo assim, lá eram adaptadas todas as salas conforme os projetos das unidades de ensino e sempre constava a sala da documentação.

A segunda observação diz respeito às alterações sofridas com o tempo. Na terceira planta, apresentada a seguir, do Grupo Escolar de Bariry⁵⁵, um edifício construído após 1910, na própria planta a nomenclatura sofre alteração: o que nas plantas produzidas na última década do século XIX e na primeira do século XX era chamado de “sala da administração” passa a receber o nome de “sala do material”.

Figura 3. Planta de 5 grupos escolares instalados no interior após 1910



Fonte: Corrêa, Maria Elizabeth Peirão; Mello, Mirela Geiger de; Neves, Helia Maria Vendramini. *Arquitetura Escolar Paulista, 1890-1920*.

55. A mesma planta foi desenvolvida em 1911, para a instalação dos Grupos Escolares de Bariry, Fartura, Piracaia, Capão Bonito do Paranapanema, Cravinhos.

Observa-se na imagem que tanto a sala do diretor da escola quanto a sala do material que nas plantas anteriores apresentadas por este trabalho eram incorporadas à fachada da frente do edifício (salas 3 e 4) não possuem acesso para o interior da escola e tampouco comunicação entre elas. A única entrada para essas salas é dirigida diretamente para a rua, servindo a quem vem de fora e não a professores ou alunos. Certamente seu acesso era restrito ao inspetor de escola, ao diretor e ao professor sob sua orientação. O que nos remete à ideia da importância da documentação para a fiscalização do andamento das atividades escolares de tal sorte que nem a sala onde ficavam deveria ser acessada por seu lado de dentro.

No período de que trata nossas observações (a última década do século XIX e as duas primeiras do XX), quando se observa os edifícios que foram concebidos nas dimensões de sala de aula, de professores e de administração e leva-se em consideração as condições para o período do suporte dos livros e dos utensílios disponíveis para a escrita, pode-se perceber que a atividade de os preencher era realizada individualmente, com muito rigor, sem a circulação de pessoas pelo espaço. Trabalho de responsabilidade, que deveria ser feito à luz do dia e que seria inspecionado pelo diretor (caso não tenha sido ele o responsável pela escrituração) e pelo inspetor de ensino.

No entanto, não encontramos com muita frequência a circulação de papéis entre uma e outra escola, quer seja de modelos de escolas iguais, quer seja de modelo de escolas diferentes. A troca de experiências sobre a administração das escolas é muito mais perceptível de cima para baixo e, pode-se afirmar, nunca horizontalmente. Nesta área, dá-nos a impressão de que as trocas poderiam dificultar o controle que a Diretoria Geral exercia sobre as escolas, pois muitas ideias poderiam surgir como estratégias de burlar instruções estabelecidas pela administração.

Ainda sobre a escrituração da documentação escolar, em uma outra passagem de instruções para sua realização, vindas da Diretoria da Instrução Pública do Estado, os professores que eram respon-

sáveis por fazê-la, se as fizessem de qualquer jeito e não seguindo a normatização determinada poderiam pagar multa que seria descontado de seus vencimentos:

Os professores e demais funcionários do ensino ficam sujeitos á multa de 10\$000, quando não remeterem os boletins, mapas e relatórios nas épocas marcadas. #1º.- ficam sujeitos à multa de 20\$000 os professores e demais funcionários do ensino, quando não fizerem a escrituração que lhes cumpre⁵⁶.

Em diferentes livros de registro de correspondência, constam os pagamentos das penalidades feitos pelos professores. Duas formas de restituição eram possíveis: o professor poderia devolver a soma total das penalidades sofridas no ano à coletoria ou, ainda, a quantia correspondente a cada uma das penalidades poderia ser subtraída do salário mensal do professor⁵⁷.

MOTIVAÇÃO: organização de um Centro de Memória Escolar

A organização de Centros de Investigação e Memória em instituições públicas e privadas em nosso Estado já vem ocorrendo desde meados da década de 1990⁵⁸. Possuidores de finalidades específicas,

56. Decreto n. 3356, de 31 de maio de 1921, sobre a Reforma da Instrução Pública, Título XVIII Da escrituração Escolar, art. 464, p. 138.

57. No Brasil era mais frequente acontecerem os descontos nos pagamentos do professor. No entanto, nos livros de correspondências portuguesas vê-se a situação contrária: os recursos correspondentes à penalidade eram devolvidos para o Governo por intermédio da Escola e, também, essa devolução poderia acontecer mensalmente, semestralmente, anualmente. Não foi possível encontrar na legislação a periodicidade com que aconteciam.

58. Podemos observar a instalação de diferentes Centros de Documentação e Memória (Eletropaulo, Cedec/PUCSP, Centro de Memória da Educação/Feusp, Cedem/Unesp, Caph/FFLCH, entre outros) em nosso Estado na década de 1990.

os Centros de Memória, que na prática congregam atividades de investigação histórica, recolha, guarda e disponibilização de fontes documentais, auxiliam as diferentes instituições que os organizam, no resgate e na valorização de sua história institucional.

Ao observarmos os Centros de Memória instalados em São Paulo, percebemos as diferentes motivações que deram origem à sua criação. Desde a necessidade de salvaguarda dos arquivos das instituições, que muitos anos permaneceram abandonados em espaços pouco adequados, a sua guarda nas próprias instituições (e, também fora delas), até como recurso para desenvolvimento de pesquisas históricas sobre a memória das instituições.

Observando mais afundo, é possível estabelecer uma classificação do conjunto de iniciativas que nos ajuda a compreender a importância destes espaços de memória, entendidos como *lugares de memória* (Nora, 1994), para a sensibilização de comunidades, bem como para o alargamento do conceito de documento (Juliá, 2001; Foucault, 1998) e, numa dimensão mais ampla, na construção de práticas que valorizem o respeito pela cultura e cidadania (Nóvoa, 1994; Moraes, 2002; Felgueiras, 2008).

O primeiro conjunto de iniciativas que surge no Brasil, requeridas pelo contexto histórico, aparece em meados da década de 1990. Dele, boa parte dedicou-se à organização dos arquivos motivada por fatores legais, resultantes do não cumprimento de obrigações para com o Estado e para com seus funcionários, em virtude do acúmulo desordenado de documentos (criação da lei de arquivos em 1991). Como resultado disso ampliou-se as possibilidades de acesso às informações sustentadas pela criação de leis e recursos informatizados, que garantiram maior armazenamento e formas mais rápidas de acesso.

Nesse mesmo período, a comunidade acadêmica, imbuída de uma necessidade de ter evidências, informações, elementos para a construção da história, - no caso particular, uma história das instituições de ensino - abraçou a ideia de que “o historiador sabe fazer flecha com qualquer madeira” (Juliá, 2001, p. 17). Com isso ampliam-se os olhares para toda e qualquer materialidade no espaço das instituições de ensino, na busca incansável pela compreensão da cultura escolar (Juliá, 2001; Viñao, 1993). No conjunto dessas

iniciativas, o Centro de Memória da Educação da Feusp, a partir de 1995 (Moraes, 2001), voltou seus olhares para o interior da escola, para o seu “arquivo morto”. Neste contexto, procuramos aproximar as preocupações então recorrentes nos debates em história da educação, dos fazeres das áreas estreitamente ligadas à preservação e organização da materialidade escolar.

Recorrendo à Arquivologia, à Museologia e à Biblioteconomia, dedicamo-nos a estabelecer um diálogo com os fundamentos e princípios desses ramos da ciência da informação. Com isso, chegamos à valorização dos documentos considerando-os muito mais além do seu conteúdo, mas relacionando com a análise do suporte onde foi gerado como portador de informações, bem como a observação das séries de tipologias documentais e/ou espécies, como importantes veículos de informações para a compreensão da história institucional.

No entanto, não nos esquecendo do espaço onde produzimos o conhecimento, ou seja, a Faculdade de Educação da USP, foi sempre meta procurar estabelecer com as instituições de ensino um espaço de troca de aprendizagem. Por meio da elaboração de oficinas de formação básica nas áreas de ciências da informação envolvemos professores, funcionários e alunos na conservação curativa, na organização, pesquisa e disponibilização das fontes do acervo escolar, informando-os das possibilidades profissionais que pelas ditas ciências se abrem na atualidade.

Para além do interesse nas instituições por terem seus arquivos organizados e a academia por novas fontes para suas pesquisas, ainda podemos observar, no conjunto de iniciativas que resultou na organização de Centros de Memória Escolares, a partir da década de 1990, o interesse no resgate da história institucional como importante mecanismo de propaganda, que agrega valor e responsabilidade social à marca institucional. As potencialidades do apelo ao resgate histórico para a divulgação de experiências e de saberes que

transformam, qualificam, individualizam, tornando uma instituição supostamente melhor do que a outra, frente às concorrentes⁵⁹.

Organizar um Centro de Memória Escolar não é tarefa fácil. Na experiência acumulada em todos os projetos que tivemos o prazer de participar, resulta a organização de um diagrama sobre como foi pensado esse espaço para todas as escolas:

Esquema de um centro de memória (Ano 2000)



Fonte: Autora.

Inicialmente, era assim que materializamos a organizando de mais de 26 Centros de Memória Escolar com recursos advindos de Agências de fomento à pesquisa, tais como Fapesp e CNPq. Mas, seria faltar com a verdade e também com a memória, se não citásse-

59. E, nessa corrida, podemos citar um espaço que reúne para oferecer à população os produtos resultantes dessa nova forma mercadológica de competitividade: hipermercados ou supermercados. São eles que acumulam os maiores resultados desta busca pela qualidade na exclusividade, através do apelo à História das instituições. Basta observarmos os produtos que apresentam brindes comemorativos da antiguidade da marca no mercado.

mos aqui os inúmeros projetos submetidos à pró-reitoria de pesquisa da própria universidade de São Paulo que, ao longo de mais de uma década, ofereceu auxílio financeiro para que todos os projetos propostos fossem executados.

E, desta forma, conseguimos realizar projetos em diferentes tipos de escolas, envolvendo mais de 100 professores e mais de 300 alunos, sem contar os inúmeros alunos de iniciação científica da pedagogia, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos. Sem querer, em cada novo projeto fomos criando uma metodologia própria de como chegar às escolas, envolvê-las nas atividades, tratar as fontes, classificá-las, selecioná-las, ordená-las e disponibilizá-las.

Toda essa metodologia levava em consideração sempre as experiências anteriores e a cada novo projeto mais e mais erros e acertos eram ou acrescidos à metodologia ou suprimidos dela. A cada projeto, o esquema apresentado acima era aplicado mentalmente em todo o processo e, a cada novo, mais uma vez revisto e melhorado.

Há alguns anos atrás, a pedido da Revista *Gestão Escolar* fomos convidados a escrever um artigo, procurando criar um “esquema”, um “boneco”, um “passo a passo” de como se organizar um Centro de Memória Escolar. Aliás, em diferentes momentos fomos convidados para dizer, com base na organização dos mais de 23 Centros de Memória Escolar, a ensinar, a orientar através de uma fórmula como organizar um projeto dessa natureza.

A resposta a todos esses questionamentos sempre foi a mesma: não se pode padronizar a organização de um Centro de Memória Escolar. Tal espaço sempre foi pensado no coletivo: pesquisadores e bolsistas das Universidades, professores e funcionários da Escola. Assim, entendemos que o primeiro passo para a criação de um Centro de Memória Escolar é a organização de uma comissão integrada por todos os interessados dentro e fora da unidade escolar. Em seguida, com o uso de técnicas da história oral, no discurso do grupo fundador perceber a motivação que os levou a querer organizar tal ideia. Chamamos de ideia/conceito e não de espaço dentro da escola porque compreendemos hoje que se tivéssemos investido

em diferentes projetos na conscientização da comunidade escolar, pautando-nos na formação de uma cultura da necessidade da história institucional, muitos dos Centros de Memória que organizamos não teriam desaparecido das escolas.

Ao organizarmos o Centro de Memória Escolar em um espaço físico dentro da instituição de ensino, restringimos assim sua dimensão e o relegamos às intemperes de políticas da gestão escolar. Ou seja, ao definirmos um espaço apenas, sem trabalhar tal cultura com a comunidade, basta mudar a direção do espaço para que ele deixe de existir. A memória e a construção da história do ensino não pode ficar refém de políticas e de interesses particulares, ela precisa ser incorporada no currículo da instituição e trabalhada, estudada no cotidiano escolar. Portanto, a memória institucional ou a memória dos sujeitos escolares não pode ficar em uma balança: que de um lado é glorificada ou “monumentalizada”; e por outro lado, seus resíduos esquecidos e abandonados nos porões de acordo com o que convém à gestão.

O trabalho com a preservação e construção da história institucional e dos sujeitos escolares deve ser inserido, estudado, pesquisado, “inculcado” nos “fazer ordinários da escola”. Ao ser incorporado no cotidiano, nas ações e nas falas da *cultura escolar*, ele não correrá o risco de ser deixado de lado. A esta conclusão chegamos da forma mais difícil que se pode chegar, ao vermos nosso próprio trabalho em diferentes Centros de Memória, chegar ao fim. Hoje enfrentamos essa situação, de recebermos a notícia de que tudo aquilo que nossos professores (mestres e doutores) nos ensinaram sobre a preservação da memória e a construção da história do ensino, de que tudo pelo que lutamos em nada resultou pois fomos classificados como um projeto de uma gestão. E como projeto, que deixa de ser interessante à próxima direção, pode ser facilmente finalizado.

Considerações finais

Portanto, compreender a “motivação” do grupo fundador do projeto de organização e, sobretudo, “motivar” a comunidade es-

colar a participar da sua construção integrando-o e utilizando-o na sala de aula com os alunos, será um passo à perpetuação dessa prática dentro das escolas.

Se as escolas, os pesquisadores e todos os envolvidos em um projeto de memória em espaços institucionais não perceberem a importância de se trabalhar dentro do currículo das instituições estas questões, de nada valerá todo o investimento financeiro e tempo dedicado à construção de espaços físicos dentro das escolas.

Temos visto, com muita frequência, o sacrifício que ainda é feito por muitos pesquisadores, professores e amantes da memória das instituições de ensino em separar espaços dentro da escola, batalhar por recursos para a compra de equipamentos, materiais de higienização e pagamento de mão de obra.

E não estamos falando aqui de algo muito inovador, ao observarmos as novas propostas de formação de professores das Redes Municipais e Estaduais, que relacionam os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais, RCNEI's e, mais recentemente, BNCC - Base Nacional Comum Curricular). Para citarmos um exemplo de uso deste material, em 2003, a convite da prefeitura da cidade de Ji-Paraná (Estado de Rondônia), organizamos um curso de formação para 155 professores da Educação Infantil e Fundamental do município. Na ocasião, a secretaria de educação do município de Ji-Paraná estava preocupada com a formação dos professores que não trabalhavam ainda com as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, tampouco, com os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.

Com base no capítulo "Natureza e Sociedade", dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, buscamos organizar um material para o curso que mesclasse as preocupações contidas no documento oficial com os dilemas que nós estávamos enfrentando sobre o patrimônio educacional escolar. Privilegiamos, então, o trabalho com alguns conceitos e noções. Algumas ideias foram organizadas e propostas como atividades para os professores, tais como: representações sociais (o papel da escola e os sujeitos que nela atuam), memória e identidade, o espaço e o tempo na escola, o trabalho com projetos interdisciplinares (caso da memória escolar, o espaço geográfico e a história do bairro), entre outros.

Assim, com base em tudo que relacionamos anteriormente, se pretendemos organizar um Centro de Memória Escolar, antes de tudo precisamos entender porque a instituição ou as pessoas que o entenderam como uma proposta viável, necessária e importante para aquela instituição, bem como não deixar de lado o que os órgãos oficiais vêm propondo para ser discutido no currículo, pois só assim poderemos prosseguir na sua elaboração. Também deveremos levar em consideração as atividades que serão elaboradas para que tal espaço faça parte do imaginário da comunidade escolar, bem como seja por ela utilizado no dia a dia. Em nossos estudos não conseguimos perceber isso sem a elaboração de propostas que envolvam o currículo escolar ou, principalmente, que não sejam contempladas no Projeto Político Pedagógico da unidade.

Bibliografia

BARROSO, João. A história das instituições escolares: a escola como objeto de estudo. *In*: CARVALHO, Marta Chagas de. **A Escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

ESCOLANO BENITO, Agustín (ed.). **La cultura material de la escuela**. II Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), celebradas, del 9 al 11 de mayo de 2007. Berlanga de Duero - Soria (CEINCE), 2007.

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

HÉRBRARD, Jean. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, Editora Autores Associados, n. 1, pp. 115- 141, jan. / jun. 2001.

LEFEVRE, Eugênio. **A administração o Estado de São Paulo na República Velha**. São Paulo: Tipografia Cúpulo, 1937.

MATE, C. H. **Os Centros de Memória da Educação**: preservação/construção de identidades? *In*: RIZOLLI, Marcos; AQUINO, Maria Aparecida de. (Org.). *Identidades culturais no Brasil contemporâneo*. 1ª. ed. São Paulo: Bernhard, 2010, v. 1, p. 35-50.

MOGARRO, Maria João; ZAIA, Iomar Barbosa. **Do Palácio ao Calvário**: escolas de formação de professores em Portugal no século XIX. *In*: PINTASSILGO, Joaquim; Serrazina, Lurdes (orgs.). *A Escola Normal de Lisboa e a formação de professores*. Lisboa; Edições Colibri, 2009. P.41-60.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. (orgs.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no estado de São Paulo**: inventário de fontes documentais. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002b

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; ALVES, Júlia Falivene. **Escolas profissionais públicas do estado de São Paulo:** uma história em imagens (álbum fotográfico). São Paulo: Centro Paula Souza, 2002a.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR. Disponível em: <http://bit.ly/3eu1IaM>. Acesso em: 19 dez. 2020.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal:** origens da escola pública em São Paulo. Campinas: Autores Associados, 1995.

ZAIA, Iomar. **A história da Educação em risco:** a organização do arquivo da Escola de Aplicação da FEUSP, 1958 a 1985. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZAIA, Iomar Barbosa. **Escrituração escolar:** a movimentação de papéis nas escolas públicas paulistas, 1893 a 1920. SP: FEUSP, 2010.

ZAIA, Iomar Barbosa. **Guia de Arquivos:** Escolas Públicas Paulistas: Criadas e instaladas entre 1890 a 1950. FEUSP: anexo da tese de doutorado, 2010.

ZAIA, Iomar Barbosa. **O acervo escolar:** organização e cuidados básicos. 2ª. ed. SP: FEUSP, 2006.

OS PRIMEIROS ESPAÇOS ESCOLARES NA FRONTEIRA BRASIL PARAGUAI

*Alessandra Viegas Josgrilbert
Eurize Caldas Pessanha*

Este capítulo tem por objetivo analisar os primeiros espaços dedicados à educação, em uma fronteira entre as cidades de Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai); no início do século XX, especialmente entre 1901, época da nomeação do primeiro professor de Ponta Porã e 1927, data da inauguração do grupo Escolar Mendes Gonçalves. Vale destacar que essa fronteira possui uma peculiaridade, não existem barreiras físicas nem alfandegárias entre elas, tanto brasileiros como paraguaios transitam livremente entre os dois países. O estudo terá como referencial teórica a cultura escolar, destacando que os espaços escolares são importantes componentes dessa cultura; a análise das escolas fronteiriças do período será embasada nos conceitos de Escolano Benito (1993-93, 2000, 2008, 2010, 2015, 2017) e Viñao Frago (1993-94 1995, 2002, 2007, 2012).

Utilizaremos conceitos de fronteira de Certeau (1998) e Viñao Frago (1996). Certeau (1998, p. 213) aponta a fronteira como um paradoxo: “criados por contatos, os pontos de diferenciação entre dois corpos são também pontos comuns. A junção e a disjunção são aí indissociáveis. Dos corpos em contato, qual deles possui a fronteira que os distingue? Nem um nem o outro. Então ninguém?” e ainda como problema teórico: “a quem pertence a fronteira? O rio, a parede ou a árvore faz fronteira. Não tem o caráter de não-lugar que o traçado cartográfico supõe no limite. Tem um papel mediador. [...]. Articula. É também uma passagem.” Em suma, para Certeau (1998), a fronteira articula, não separa. Para Viñao Frago (1996) a fronteira é como uma zona de intercâmbio e influência e não de limite e separação. Esses conceitos se encaixam perfeitamen-

te na região estudada, pois conforme Josgrilbert (2015) brasileiros estudavam/estudam em escolas paraguaias, assim como paraguaios estudavam/estudam em escolas brasileiras.

Em se tratando das fontes, além da pesquisa bibliográfica, foi utilizado o jornal *O Progresso*⁶⁰. Para utilizar a historiografia de Mato Grosso, Centeno (2007) divide os autores em duas categorias: os de produção memorialística e os de produção historiográfica. Essa divisão foi elaborada devido à forma de tratamento das fontes pelos autores. Os memorialistas ou não revelam rigor nas citações das fontes ou omitem-nas. Já o segundo grupo opera com mais rigor, tanto na relação com suas fontes quanto à temática e à cronologia; é importante ressaltar que aqueles autores não têm formação acadêmica em história e quando se menciona rigor com fontes, este fato deve ser considerado. Como existem poucos estudiosos que escreveram sobre a região, recorreremos a um periódico que veiculava notícias sobre as duas cidades fronteiriças, o jornal *O Progresso*.

Para a elaboração deste texto, foram analisados 173 números do jornal, 100 edições da primeira fase, entre os anos 1920 - 1922 e 73 edições da segunda fase, 1926 - 1927. Primeiramente, o jornal funcionou de 22 de fevereiro de 1920 a 1924, tendo suspenso suas atividades por motivos políticos, mas não foram encontrados os números de 1923 e 1924. A segunda fase do jornal teve início no dia 04 de julho de 1926 e terminou em 1927. Todos os jornais encontrados estão no Centro de Documentação Regional (CDR) da Universidade Federal da Grande Dourados.

O periódico semanal *O Progresso* foi impresso em quatro colunas de aproximadamente noventa linhas, com, normalmente, quatro páginas, pois alguns números da segunda fase possuíam seis páginas. Foram lidos todos os números encontrados e eleitas as categorias de busca: escola e professor e seus similares em espanhol. As reportagens encontradas sobre escolas foram submetidas a uma ficha de análise. Após a submissão das fichas, foram elencadas as seguintes categorias de análise: escolas, professores e edifícios escolares.

60. O jornal *O Progresso* foi veiculado na região da fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero entre 1920 e 1927.

A elaboração das fichas de análise do jornal *O Progresso* foi embasada pelo trabalho de iniciação científica orientado por Hime (2002), nas Faculdades Integradas Alcântara Machado com título “História da Imprensa em São Paulo: Inventário Crítico do Conhecimento Histórico”. Como o trabalho de Hime (2002) era elaborado com a utilização de vários periódicos, houve a necessidade de uma adaptação da ficha de análise. Chegou-se à conclusão de que a ficha seria composta dos seguintes itens: título do artigo/matéria; data (dia, mês, ano e número do jornal); localização da matéria (coluna e página); objetivo; referentes; conclusões e frases chave.

Pesquisadores como Gebara (1975), Capelato (1988), Hime (2005a, 2005b, 2002) e Campos (2012) orientam que a pesquisa que trata o periódico como fonte deve, primeiramente, observar a quais interesses o referido jornal está vinculado, pois a elaboração de um fato jornalístico é influenciada por quem o produz e a quais interesses atende. Quando se trabalha com periódicos, Capelato (1988, p. 14) indica questões que o pesquisador deve fazer: “quem são seus proprietários? a quem se dirige? com que objetivos e quais os recursos utilizados na batalha pela conquista dos corações e mentes?”

O periódico foi fundado em 1920 pelo Major Militão que, segundo Rosa (1922), assumiu a intendência em 1918. Por dados contidos no periódico, o major abandonou o cargo de intendente em 21 de março de 1920, um mês depois da abertura do jornal, mas quando o intendente precisava se afastar, o major reassumia o cargo, como demonstra *O Progresso* (04 jul. 1920, p. 2). O major Militão ficou menos de um ano com o jornal *O Progresso* e o transferiu em 12 de setembro de 1920 para Rangel Torres.

O jornal se propunha a ser imparcial, sem compromissos políticos, mas como nos orienta Capelato (1988, p. 21):

A imprensa constitui um instrumento de manipulação de interesses e intervenção na vida social. Partindo desse pressuposto, o historiador procura estudá-lo como agente da história e captar o movimento vivo das idéias e personagens que circulam pelas páginas dos jornais.

Rangel Torres permaneceu como proprietário do jornal até o encerramento das atividades em Ponta Porá, em 1927, segundo o próprio periódico. Torres foi nomeado Promotor Interino, enquanto era editor do mesmo, como demonstra o periódico de 12 de dezembro de 1920, número 42. Em outra matéria, de 05 de dezembro de 1926, aponta a eleição de Rangel Torres para vereador, com setenta e dois votos, sendo um dos mais votados, confirmando quão expressiva foi a sua eleição. Posteriormente, *O Progresso* foi aberto em Dourados e sua família continua na administração até hoje.

Detectamos que tanto o Major Militão como o advogado Rangel Torres eram políticos atuantes e também tinham algum vínculo com a educação, pois o Major Militão foi Inspetor Escolar e Rangel Torres foi um dos avaliadores das provas públicas realizadas no final do ano de 1920.

A cultura escolar e os espaços escolares

Os estudos sobre a escola, de acordo com Pessanha e Silva (2006, p. 109), reconhecem a existência de uma cultura própria das instituições escolares que, de forma particular, é conformada por uma prática social única e própria, uma vez que

a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

A origem do termo cultura escolar, de acordo com Viñao Frago (2002), está vinculada à origem da escola como instituição, mas a criação dos sistemas educativos reforçou as relações dessa cultura com os níveis articulados da educação, com o processo de forma-

ção de professores e com os conteúdos das disciplinas ministradas; questionou a relação das reformas governamentais com a escola, sistematizou e padronizou aspectos curriculares e organizacionais.

O que se observa é que, ao longo das últimas décadas, conforme Escolano Benito (2008), a historiografia da educação está verificando uma mudança paradigmática baseada em novos modos de produção intelectual, nos quais as práticas historiográficas e os discursos que as fundamentam se aproximam dos enfoques etnológicos e hermenêuticos; para a conformação de um novo campo intelectual para reconfigurar o conjunto da disciplina. Esta mudança parte de dois âmbitos de reflexão. O primeiro dentre a comunidade acadêmica que estuda a interação educação-sociedade-cultura, com a necessidade de desvendar os “silêncios” da historiografia e descobrir o que acontece dentro da sala de aula, encarando a cultura escolar como uma nova maneira de escrever a história da educação, desvelando a cultura da escola com base na antropologia e na etnologia, sem excluir outras perspectivas, incluindo ainda as opções hermenêuticas da memória para racionalizar os processos de interpretação, comunicação e rejeição/apropriação. O segundo se situa na educação e suas dimensões fenomenológicas, partindo da prática pedagógica, da prática discursiva, com o objetivo de integrar uma espécie de processo de investigação-ação que se propõe a “aprender do passado” para confrontar com inteligência e sentido “cultural” as inovações e reflexividade sobre as mesmas ações; este tipo de demanda revaloriza a história da educação como disciplina formativa e como campo intelectual vinculado à preparação de professores e pedagogos.

Para Escolano Benito (2008, 2010, 2017), a cultura escolar é composta por três dimensões: uma para tentar controlá-la e regulamentá-la por meio de dispositivos legais (cultura política); uma que tenta interpretar e modelar com base em saberes acadêmicos (cultura acadêmica); e uma que trata do que realmente acontece dentro da sala de aula (cultura empírica). Essas dimensões “operam como em um tabuleiro no qual interagem retóricas de comunicação, jogos dialéticos de poder e relações de influência entre umas e

outras”. (2017, p. 120). A cultura política é elaborada em conjunto com os discursos e normas e está expressa nas leis, nos regulamentos e em todos os documentos legais produzidos pelos governos, nos quais expressam seu conteúdo em linguagens ideológicas e jargões técnicos cuja semântica transmite uma certa cultura. A cultura acadêmica, ou científica, é configurada em torno do saber que moldou o conhecimento especializado, especialmente a partir da incorporação da pedagogia e da ciência relacionada à educação às instituições de formação de professores e universidades; essa cultura foi parcialmente compartimentada na academia e desvalorizou a cultura empírica, que qualificou como prática ingênua para desacreditá-la. A cultura empírica é constituída pelas práticas que os professores inventaram e disseminaram no exercício de sua profissão e que vieram a moldar a memória corporativa da profissão docente; essa cultura também inclui as diretrizes nas quais os alunos foram treinados em atividades de aprendizado e formação; nesse sentido a escola é um local de produção de cultura e não somente um aparelho de reprodução cultural exterior a ela. As práticas e códigos da cultura empírica da escola podem ser analisadas pelas lentes da microhistória ou da etnografia, pelo olhar através da fechadura das salas de aula ou pela observação participante. Essas culturas, a política, a acadêmica e a empírica, se desenvolvem de forma autônoma e seguem uma lógica própria, dando origem a uma tradição.

Na verdade, para Escolano Benito (2008), a cultura empírica responderia à lei da necessidade ou à razão prática e seria expressa materializando-se nos centros de memória ou em exposições; a cultura acadêmica obedeceria aos regimes de produção do discurso, objetivando-se nos textos que ensaiam interpretações teóricas e científicas sobre a escola; e a cultura política se constituiria a partir da lógica de controle social e das burocracias e isso se refletiria nos dispositivos que a administração pública implementou, desde que assumiu o poder escolar, para regular o funcionamento dos sistemas educacionais (Escolano Benito, 2008, p. 136-137).

Conforme Viñao Frago (1995), a cultura escolar comporta toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer; mas destaca que existem alguns aspectos que são mais relevantes que outros, pois conformam e definem os sujeitos; dentre esses aspectos destaca o espaço e o tempo. Para Viñao Frago (2002), os elementos mais visíveis que conformam a cultura escolar são:

- Os atores (alunos, professores, funcionários administrativos e pais), destacando os professores como personagens relevantes na conformação da cultura escolar, gerando especial interesse na sua formação, nos modos de seleção, na carreira acadêmica, categorias, status, idade, sexo, ideias e representações mentais, entre outros;
- Os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação do mundo escolar, ou seja, o léxico ou vocabulário, as fórmulas e orientações linguísticas, as expressões e frases mais usadas, os jargões e o respectivo peso do oral, do escrito, do gestual e do icônico na sala de aula, fora dela e nos modos de avaliação.
- Os aspectos organizativos e institucionais, destacando-se as práticas e rituais da ação educativa (a graduação e classificação dos alunos, a divisão e hierarquização das disciplinas, a ideia da aula como um espaço-tempo gerenciado por um só professor, a distribuição e o uso do espaço e do tempo, os critérios de avaliação e promoção de alunos, entre outros); a marcha, ou cadência da classe, ou seja, os modos disciplinares e instrutivos, de relação e comunicação didática em sala de aula entre professores e alunos e entre alunos; e a organização formal (direção, pátio, secretaria etc) e informais (tratamentos, saudações, atitudes, grupos, preconceitos, formas de comunicação etc) para funcionar e interagir na escola. Enfim, esse conjunto de cenários e práticas ritualizadas, que tem um caráter cerimonial.
- A cultura material da escola, com seus objetos e espaços físicos.

Escolano Benito (2008) aponta como elementos componentes da cultura escolar:

- Os cenários que abrigam o mundo da escola; afinal a arquitetura é a materialização física da escola como instituição e não pode ser considerada como neutra pois seu desenho comporta teorias e práticas implícitas e sua materialidade institui um poder disciplinador e um sistema de valores e símbolos que definem uma determinada cultura e uma certa relação ecológica com seu entorno.
- Os sujeitos que atuam na “cena” escolar, destacando o papel de professores e alunos; os professores com seus perfis sócioprofissionais e como inventores de boa parte dos conteúdos e diretrizes da cultura da escola. Eles próprios criam as práticas empíricas que conformam os dispositivos de seu habitus profissional e os transmitem como códigos de ofício entre os membros da instituição; a criança e sua transformação em aluno(a) mas aplicando tudo em um conjunto de dispositivos “paidológicos, antropométricos, pedagógicos y disciplinarios” (Viñao Frago, 2002), que, na verdade envolvem a invenção de um novo sujeito.
- O programa curricular que se desenvolve nesses espaços pelos atores da vida escolar – o currículo constituído pelo conjunto de conhecimentos e valores que se articulam em torno das disciplinas escolares, encarado como verdadeiras formações sócio-históricas concebidas no interior do universo educacional, a partir de práticas e discursos que os atores da educação idealizaram.
- As mediações com as quais se instrumentaliza a ação – cultura material (manuais e textos, modos e métodos de educação); no instrumental (as mediações criadas pela escola, ou adaptadas do exterior por essa, para a colocação em prática de sua cultura também são construções históricas); a arqueologia do material (que afetaria o equipamento das escolas), que inclui vários setores que vão desde os móveis criados para acomodar os sujeitos de acordo com os critérios antropométricos e ergonômicos vigentes em cada época até os recursos funcionais da escola e as tecnologias inventadas

pelos próprios atores da vida institucional ou as materialidades transferidas do exterior para o mundo escola.

- Os dispositivos de organização da escola como sistema – tempos, organização institucional, regime e disciplina, avaliação e acreditação. A cultura da escola deve incluir o conhecimento dos dispositivos sistêmicos da escola como uma organização regulada por controles internos e externos. Os tempos longos e curtos da escola (duração e estrutura da escolaridade, curso, trimestre, semana, dia, hora ...) também são construções sócio-históricas.

Para Viñao Frago e para Escolano Benito, além da arquitetura da escola, dos elementos que condicionam as finalidades da educação e dos elementos que integram o programa pedagógico da instituição, a localização da escola também deve ser analisada, pois o entorno também é uma condicionante do currículo.

Afinal, a escola é considerada, de acordo com Escolano Benito (2015), como uma construção sócio-histórica que funciona como um sintetizador cultural, surgindo do cruzamento da memória, na qual sua cultura material é objetivada, com os rituais que transmitem, perpetuam e governam os processos da educação formal; sob o substrato dessas duas mediações foi se configurando uma cultura que se manifesta como uma realidade empírica – nas práticas, como campo intelectual – nos discursos e como dispositivo de regulação da vida em sociedade – as normas.

Vários historiadores, como Viñao Frago, Escolano Benito, entre outros, consideram espaço e tempo dois componentes importantes da cultura escolar. De acordo com Viñao Frago (1995), o espaço, o tempo e a linguagem afetam o ser humano em todos os seus pensamentos e atividades de modo individual, grupal e em relação ao meio ambiente; esses três elementos conformam mentes e ações e, por consequência, conformam e são conformados pelas instituições educativas.

Para Escolano Benito (2017, p. 202) desde o surgimento da escola graduada e obrigatória, a “cultura e seus esquemas de sociabilidade passaram a fazer parte de nossa memória individual e

coletiva”, todos os componentes da cultura escolar (os componentes curriculares, as maneiras de administrar as relações intersubjetivas e os processos de ensino-aprendizagem, os dispositivos das mediações com as quais se executa a ação educativa, os esquemas das estruturas institucionais, o comportamento dos atores envolvidos nos processos escolares) fazem parte de nossa memória social e individual. Segundo Escolano Benito (2000), a arquitetura (espaço) e o calendário escolar (tempo) definem o meio físico educativo e o curso da escola, são as duas coordenadas básicas que guiam a vida dos alunos, pois atribuir espaços e tempos à infância, ocupando as suas disponibilidades, é outorgar determinada ordem de cultura e sociabilidade a sua espontaneidade, é transformar a criança em aluno, transformação essa denominada por Faria Filho (2014) como metamorfose do sujeito escolar.

Tanto Viñao Frago como Escolano Benito concordam que nem o espaço nem o tempo são neutros no processo que se desenvolve dentro da escola, não meros esquemas formais; são na realidade uma forma de currículo oculto que constitui um sistema de valores, um conjunto de esquemas corporais e uma semiologia que envolve símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

A escolha do espaço escolar como objeto, de acordo com Dórea (2013, p. 161), institui-se como “uma possibilidade de diálogo entre a Arquitetura e a Educação, ambas responsáveis pela organização e ocupação do espaço físico da escola, bem como com a sua utilização, além de tudo, como espaços educativos”.

Para analisar o espaço escolar é necessário recorrer a alguns conceitos. Pela orientação de Viñao Frago (1995), o espaço é uma construção social, o espaço físico é espaço apropriado (território) e espaço organizado e habitado (lugar). A ocupação do espaço e sua utilização constituem o lugar, o espaço se projeta ou se imagina, o lugar se constrói. O espaço fala por si e se comunica, por conseguinte, educa e mostra, a quem sabe lê-lo, o uso que o ser humano faz dele. O espaço escolar, enquanto lugar, de acordo com Viñao Frago (2007, p. 29), socializa e educa, é parte do currículo esco-

lar, e como parte desse currículo é um elemento ao mesmo tempo desejado (o espaço proposto, pensado), prescrito (o espaço legislado, programado), real (o espaço físico, objetivo) e vivido (o espaço psicológico, percebido ou subjetivo). Conforme Escolano Benito (1993-94), o espaço escolar é um tipo de discurso que institui em sua materialidade todo um sistema de valores.

Viñao Frago (2016) afirma que o espaço possui uma dialética interna que tem origem na interação entre:

- o interno e o externo - o espaço que delimita o que está dentro do que está fora: os limites e o contorno;
- o fechado e o aberto - o grau de porosidade ou permeabilidade visual, continuidades e discontinuidades;
- o visível, o transparente e o oculto - fundamental em termos de controle e vigilância;
- o pequeno e o grande - como medida ou proporção;
- curvo, angulado e retilíneo - como estético, com significado e em relação ao controle e vigilância;
- próprio, estrangeiro e comum - como um espaço ou território social e fonte de identidade;
- as ordens hierárquicas superiores ou inferiores - para cima, para baixo;
- o que está à frente e o que está por trás - o que procede, precede ou prepara e o que não é visível ou não está diretamente acessível;
- o próximo e o distante - a sensação de distância, o acessível e o remoto;
- o que fica de um lado ou de outro - esquerdo, direito, dianteiro;
- porosidade diáfana ou segmentada;
- análoga e diferente - comparação como um modo de compreensão e assimilação ou estranhamento e distinção.

A análise a que se propõe este texto não será aquela descrita por Viñao Frago como a do espaço vivido (de forma testemunhal), mas a que analisa essa dialética do próprio espaço e a relação dele com os outros espaços.

Os espaços escolares da fronteira Ponta Porá e Pedro Juan Caballero

O primeiro ponto que se deve destacar é que as categorias escola e professor parecem se (con)fundir no início do século XX. Essa constatação começou a ser detectada quando foram lidas notícias sobre a escola da professora Madalena ou a escola do professor Felício. Entretanto, essa fusão de categorias ainda não estava bem evidente. Uma notícia do jornal *O Progresso* (01 ago. 1920, p. 1) esclareceu essa suspeita: “O predio onde funcionan tres escolas de ambos os sexos [...]” Aqui se evidencia que cada professor representava uma escola. Essas categorias se separaram quando as escolas graduadas foram implantadas e, em uma mesma escola, trabalhavam vários professores, como ocorre na atualidade.

As primeiras notícias que temos sobre educação na fronteira do lado brasileiro foram descritas por Rosa (1922, p. 14): “1901 - Por lei n. 294, de 11 de abril de 1901, foi creada uma escola mixta em Ponta-Porá, sendo em seguida nomeado professor o Sr. Julio Alfredo Mangini, que durante alguns annos desempenhou o referido cargo.”

Foi observada a existência de professores que davam aulas a crianças de várias idades, caracterizadas como escolas de improviso por Vidal e Faria Filho (2000, p. 22), pois “utilizavam espaços improvisados das casas de famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais.” Essa característica foi uma marca da educação brasileira no interior do país até o princípio do século XX, na qual a escola era vinculada somente a um único professor. Algumas dessas escolas, citadas por Rosa (1922), como a da professora Madalena Manvailier ou a do professor Felício Flores, surgem em relatos de visitas de pessoas ilustres ao município ou em algumas festas municipais.

Nas páginas do jornal *O Progresso*, outras quatro referências sobre a abertura de escolas particulares em Ponta Porá foram encontradas: duas na primeira fase do jornal e outras duas na segunda fase. Na primeira fase do noticiário, em 1920, encontramos referência, em forma de notícia, sobre o Colégio Antônio João, de pro-

priedade de Emygdio de Sá, valendo destacar que o referido colégio oferecia ensinamentos dos cursos primário e secundário

A segunda referência, de 1922, é sobre o Colégio Americano, aparece em forma de propaganda (a seguir), repetida nos números 106 a 114. Não se tem notícia de por quanto tempo essas escolas funcionaram, uma vez que não foram encontradas as publicações do jornal, entre 25 de junho de 1922 até 1924.

Na segunda fase do jornal, no número 233, foi encontrada uma terceira referência, na qual não consta o nome da escola: “O nosso amigo Snr. Maximiliano Maciel acaba de fundar nesta cidade, em frente a Casa Brasil, um bem montado collegio, que, aberto apenas ha um mez, conta já com uma frecuencia de 32 alumnos do lo anno e 8 do 2º.” Uma quarta referência aparece também em 1926, em seção paga:

Na bibliografia consultada foram localizadas poucas referências sobre professores das escolas municipais de Ponta Porã. Rosa (1922) destaca: a primeira escola, fundada em 1901, sob orientação de Júlio Mangini; e a do professor Felício Flores. Centeno (2007), quando menciona o autor Umberto Puiggari, cita que o mesmo era pai da professora Juvelina; quando cita Reis, registra a informação de que Juvelina Coutinho havia sido sua professora do 4º Ano primário em Ponta Porã, destacando sua admiração pela mestra.

Os autores Jara Goiris (1999) e Cardona Benítez (2008) descrevem a “*Escuela Graduada Doble*”, criada em 1912, como sendo a primeira de Pedro Juan Caballero. Por possuir estrutura adequada para os padrões da época e professores habilitados, atraía muitos alunos brasileiros, como demonstra o jornal:

Entre nós propriamente, o ensino primario, attinge ao auge do desmantelo, revelando acentuado impatriotismo. Governo algum já se lembrou de indagar se Ponta Porã tem predio escolar, e de suas condições materiaes. O predio onde funcionan tres escolas de ambos os sexos, mais adaptado a um reduzido destacamento policial, em zona inculta, foi construido por subscrição do povo - o que vale dizer - por esmolos.

Verdade é que aos professores actuaes não falta boa vontade de serem optimos educadores; mas como sel-o?

Escolhidos dentro do acanhado do meio, jamais tiveram occasião de acompanhar os modernos conhecimentos pedagogicos!

Tudo, ainda assim, seria suportavel, menos admittir-se que os nossos pequenos patricios transpondo a fronteira, fossem familiarizar-se com outros costumes, outro idioma, outra historia e mesmo outra nacionalidade que não a de nossa pátria. (O Progresso, 01 ago. 1920, p. 1)

Centeno (2007) confirma, ao analisar Reis, o sentimento de gratidão dos brasileiros que atravessavam a fronteira para estudar no país vizinho, “Homens nobres os paraguaios, que jamais negaram dar instruções aos nossos patricios que os procuravam! A eles os nossos agradecimentos!” (Reis, 2005 apud Centeno, 2007, p. 110). A autora também comenta que, em 1923, houve uma solicitação ao Presidente do Estado, Pedro Celestino, dos municípios de Bela Vista e Ponta Porã para a construção de grupos escolares, mas não havia recursos para tal. Em Ponta Porã, o problema foi resolvido pela Companhia Mate Laranjeira (empresa exploradora da erva-mate nativa da região) que construiu, em 1925, o Grupo Escolar Mendes Gonçalves, que só foi inaugurado em 1927. O processo de criação, implantação e o início de seu funcionamento são analisados por Trevizan (2001). Sua criação e sua inauguração foram confirmadas pelo *O Progresso* de 20 de fevereiro de 1927. Com a criação do Grupo Escolar a escola municipal foi fechada, conforme o jornal de 01 de maio de 1927.

Centeno (2007) pondera que apesar do Presidente Costa Marques ter afirmado que não havia escolas do lado brasileiro e as crianças brasileiras tinham que “atravessar” a fronteira para receber instrução do lado paraguaio. Rosa (1922) afirma que esse mesmo político foi recebido pelas alunas do professor Felício Flores. Dados do Censo também demonstram a existência de escolas:

Para 21.900 habitantes temos 3 escolas estaduaes; uma para o sexo masculino, na cidade, uma para o feminino,

tambem na cidade e a outra, mixta, em Dourados. As tres reunidas, podemos affirmar sem receio de contestação comprovada, não têm frequencia de 200 alumnos . . .

Já fazemos favor em não descer á apreciação dos professores e a natureza da inspecção a que são subordinados. (O Progresso, 08 maio 1921, p. 1)

O que pode se deprender é que escolas existiam, mas provavelmente não funcionavam com a estrutura e a organização da escola paraguaia, organizada em séries. Como demonstra a citação de 1926:

Para se ter uma idéa do abandono em que temos vivido, basta accentuar que, durante o anno passado, nenhuma escola publica do Estado, funcionou nesta cidade. Entre parenthesis, a ultima mensagem do sr. Estevão Corrêa, allegava que funcionaram com toda a regularidade as escolas publicas do Estado!

Infelizmente, a situação, presentemente, é a mesma. Não ha em Ponta-Porã (cidade) uma só escola publica do Estado! (O Progresso, 08 ago. 1926, p. 1, grifo do autor)

Existe também uma referência sobre as escolas reunidas em Ponta Porã, presentes nas festividades da Independência do Brasil, mas não é possível tecer nenhum comentário sobre a existência das mesmas, pois a única notícia existente no jornal é esta: “O sete de Setembro foi aqui festejado com o maximo entusiasmo. Eis o programma: Alvorada pelas escolas reunidas [...]” (O Progresso, 25 set. 1927, p. 2).

Centeno (2007) afirma que a situação das escolas de Ponta Porã só vai melhorar anos depois, na década de 1940, no período da criação do Território Federal de Ponta Porã, durante a administração do Coronel Ramiro Noronha, com a criação de: uma biblioteca, uma escola normal, cursos noturnos e 4 inspetorias escolares com professores contratados em São Paulo.

Alguns autores descrevem que os brasileiros estudavam no Paraguai. Entretanto, pelas notícias do jornal, observa-se a existência de algumas escolas particulares e municipais, antes da criação do Grupo Escolar Mendes Gonçalves, em 1927. A escolha dos pais

pela escola paraguaia se dava, provavelmente, pela melhor organização do sistema escolar em Pedro Juan.

Um fato chamou a atenção, tanto os autores consultados como o jornal *O Progreso*, não comentam a existência de outra escola no Paraguai, citam somente a escola Graduada Doble. Entretanto, em um livro de entrevistas do memorialista Apolonio Jimenez Benitez, intitulado “Testimonios Nordestinos”, foram encontrados relatos de uma escola particular no Paraguai. Adolfo Franco Bazan, nascido em 1923, comenta: “[...] *ingresé en la Escuela de Doña Juanita Trinidad [...] Luego ingresé en la escuela Normal donde tuve como maestras a Teresa Montiel Ortellado, Carmen Roa Caballero, y la Srta. Teresa Roa Caballero.*” (Jimenez Benitez, 1991, p. 88). Na entrevista de Paulo Bernardo Reichardt, nascido em 1912, é relatado:

Cuando volvimos a Pedro Juan en el año de 1924, continué mis estudios primarios en una escuela particular con la Sra. Juana Trinidad, hasta el 4º grado que era el máximo para aquella época. La otra Escuela que teníamos aquí era la Escuela La Patria, también enseñaba hasta el 4º grado. (Jimenez Benitez, 1991, p. 64)

Não foi possível tecer comentário sobre a escola da professora Juana Trinidad, mas só o relato da existência de uma escola particular em Pedro Juan Caballero já é relevante, uma vez que, de toda a bibliografia analisada, só em Jimenez Benitez (1991) esse tipo de escola foi relatado.

Quanto aos espaços escolares, tanto no Mato Grosso quanto no Paraguai, as primeiras escolas funcionavam em lugares improvisados: ou na casa dos próprios professores ou em salas anexas à igreja. No interior do Paraguai, segundo Florentín (2009), a qualidade e a limpeza do espaço variavam de acordo com a localidade. A reforma do Ensino Primário paraguaio de 1902 trouxe modificações na categorização para as escolas primárias: rurais (com três graus de ensino) e urbanas (com quatro graus nas elementares e seis nas graduadas), modificando seus espaços.

Segundo Sá (2007), uma das principais características educacionais mato-grossenses no início do século XX é a falta de prédios destinados às escolas, tanto que a modalidade escolar típica, entre o fim do século XIX e o início do XX, é a escola isolada, pobre e sem prédio próprio, sob a regência de um só professor. Como citado no capítulo II, a professora Silvia Morais, do município de Ponta Porã, contava como improvisava as carteiras, utilizando tijolos e tábuas com os vizinhos.

Jara Goiris (1999) cita a criação da primeira escola em Pedro Juan Caballero, em 1912, a “*Escuela Graduada Doble*” (figura 1). Em toda a bibliografia consultada, essa é a única escola nomeada pelos autores. Consequentemente, quando os outros autores mencionam que brasileiros iam estudar no Paraguai, provavelmente iam estudar na “Graduada Doble”, cujo prédio pode ser observado na foto abaixo, como pano de fundo de uma aula de ginástica, e considerado, pelos padrões da época, como adequado para o funcionamento da escola.

Figura 1. *Escuela Graduada doble La Pátria*, em Pedro Juan Caballero (1913) – Paraguai. Arquivo pessoal de Sacha Cardona Benítez



Fonte: Jara Goiris, Fabio Anibal. *Descubriendo La Frontera: Historia, Sociedad Y Política En Pedro Juan Caballero*. Ponta Grossa: Inpag, 1999.

Cardona Benítez (2008) utiliza a citação do Presidente do Estado Costa Marques, quando visitou Ponta Porá, no início da década de 1910, para descrever a situação escolar do lado brasileiro. Costa Marques afirmava que as escolas públicas não funcionavam e nem casa para a escola existia na localidade. A situação do prédio da escola municipal de Ponta Porá, em 1920, é descrita pelo jornal, em duas ocasiões:

Entre nós propriamente, o ensino primario, attinge ao auge do desmantelo, revelando acentuado impatriotismo.

Governo algum já se lembrou de indagar se Ponta Porá tem predio escolar, e de suas condições materiaes. **O predio onde funcionam tres escolas de ambos os sexos**, mais adaptado a um reduzido destacamento policial, em zona inculta, **foi construido por subscrição do povo** - o que vale dizer - por esmolas. (O Progresso, 01 ago. 1920, p. 1, grifos nossos)

Porque as nossas populações escolares não dispõem de predios higienicos e professores diplomados? [...]. Entretanto e emquanto que cada um desses municipios possui grupos escolares, em predios modernos, etc., nós temos **uma casa que mais se assemelha a xadrez de quartéis do interior do Maranhão**, e isso mesmo feita ás expenças do povo mediante subscrição. E' triste, mas é verdade. (O Progresso, 05 dez. 1920, p. 1, grifo nosso)

A péssima qualidade do prédio onde funcionam as aulas das escolas estaduais e municipais é descrita em matéria com título “Pelo Pudor das Creanças”, na qual o redator reclama a falta de investimento do município na edificação:

Queremos nos referir ao estado miseravel em que está o predio onde funcionam as aulas estaduaes e municipaes. A cousa chega ao ponto de estarem as sentinas, construidas ha annos, de taboa ordinaria, em completa ruina, de modo que ninguem pode dellas utilizar, sem ficar exposto ás vis-

tas de todos quantos passam por ambas as ruas de frente e do lado do referido prédio. [...]

Esse prédio foi construído por subscrição popular, e talvez por isso, o Governo espere que, pelo mesmo systema venha a se fazer tudo quanto a seu respeito vá se tornando necessario. (O Progresso, 17 abr. 1921, p. 1)

Ainda em 1921, existe uma pequena menção sobre o prédio escolar: “As escolas estadoaes funcionnam em um prédio municipal pequeno” (O Progresso, 06 jun. 1921, p. 2). O que se destaca é que existe uma diferenciação entre escolas e prédios escolares. Atualmente cada prédio abriga uma só escola, mas as matérias do jornal demonstram, como citado anteriormente, que, na década de 1920, as escolas estão vinculadas aos professores e num só prédio funcionava mais de uma escola.

A implantação dos grupos escolares no Estado foi autorizada em 1908 e colocada em prática em 1910, mas em Ponta Porã só começou a funcionar em 1927. A classificação das escolas primárias, segundo Sá (2007), foi estabelecida no Regulamento de 1927: escolas isoladas rurais (situadas a mais de 3 Km da sede do município); escolas isoladas urbanas; cursos noturnos; escolas reunidas (onde existissem mais de 3 escolas isoladas, possuíam até 7 salas de aula); e grupos escolares (com, no mínimo, 8 salas). O espaço escolar, com organização em salas de aula, deu-se em função da aplicação do método simultâneo, no qual os alunos eram distribuídos por nível de conhecimento, de 1ª a 4ª classe.

No ano de 1926, o jornal *O Progresso* (08 ago. 1926, p. 1) denuncia que “tem o Município, ha quasi dois annos, um prédio para Grupo Escolar, que o sr. Estevão prometteu inaugurar, tão logo houvesse casa apropriada!”, mas apesar da existência de prédio (figura 2), o mesmo só foi inaugurado em 1927, provavelmente em função dos problemas políticos entre a Empresa Mate Laranjeira e o governo, em relação à renovação do contrato de concessão das terras com o Governo do Estado. O que se pode observar, na foto abaixo, é a suntuosidade do prédio para a cidade.

Figura 2. Grupo Escolar Mendes Gonçalves – Construído em Ponta Porã (1925). Arquivo particular de Sacha Cardona Benítez



Fonte: Jornal *O Progresso* (08 ago. 1926, p. 1).

Em citações anteriores do jornal, noticia-se a baixa qualidade das instalações escolares, antes da construção do Grupo Escolar. Entretanto, uma notícia sobre o reaproveitamento das instalações escolares causa estranheza:

Com o abrir-se a matrícula do Grupo Escolar, foi fechada a Escola Municipal [...]

Para o edifício em que funcionava a Escola, mudou-se a Intendencia, cujo prédio foi posto à disposição do Governo do Estado para alojar um destacamento policial que será enviado para aqui, não tendo sido até hoje pelo facto de não haver um prédio destinado para tal fim. (*O Progresso*, 22 mai. 1927, p. 1)

No início da década de 1920, as descrições encontradas no jornal comentam que o prédio que abrigava as escolas era péssimo, mas ao que se supõe, o mesmo deve ter sido reformado antes de 1927, pois, se o prédio era tão impróprio para o funcionamento da escola, seria apropriado para o funcionamento da intendência?

Antes de completar um ano de funcionamento, o prédio do Grupo já necessitava de reparos, devido à baixa qualidade de alguns materiais utilizados na obra, de acordo com *O Progresso*:

Pela Secretaria de Obras publicas do Estado, foi autorizada a Collectoria local a contractar a substituição do telhado do Grupo Escolar “Mendes Gonçalves”, visto estar o mesmo damnificado, e nessa conformidade, o sr. Collector major Henrique de Carvalho, vem de contractar com o sr. Manoel Gregorio, pela importancia de 14:000\$000 toda a substituição por telhas francezas, exigindo o instrumento de contracto cuja leitura tivemos occasião de assistir, que seja empregado material de optima qualidade.

E’esse um melhoramento de significação, pois, o predio fora construido com alicerces de comprovada resistencia, sendo de lamentar que o pouco escrupulo do constructor, abusando de attribuições que lhe foram confiadas, tivesse empregado na cobertura material feito sem consistência. (O Progresso, 12 out. 1927, p. 1)

A questão dos edifícios escolares foi um grande problema em Ponta Porá, o jornal denuncia as péssimas condições do prédio existente em 1921. Pedro Juan Caballero possuía a Escola Graduada desde 1912, considerada adequada pelo jornal, uma vez que não existem críticas sobre aquele espaço nas páginas analisadas. Pelas fotos apresentadas, o prédio construído para o Grupo Escolar Mendes Gonçalves pela Mate Laranjeira, destaca-se quando comparado à Escola Graduada.

Considerações

Podemos dizer que os espaços escolares dessa região fronteira, entre 1901 e 1927, não recebiam atenção governamental e a maioria deles era caracterizada por espaços improvisados, como a casa de alguns professores ou locais inapropriados, que segundo o jornal *O Progresso*, como citado anteriormente, “se assemelha a xadrez de

quarteis do interior do Maranhão” e ainda que esses espaços são mantidos pela população.

Uma das poucas iniciativas dos governantes brasileiros e paraguaios foi a implantação da *Escuela Graduada Doble*, em Pedro Juan Caballero (Paraguai) e Grupo Escolar Mendes Gonçalves, em Ponta Porã (Brasil); ressaltando que o grupo escolar brasileiro foi construído por iniciativa da empresa Mate Laranjeira. Como não contamos com as plantas dos prédios da *Escuela Graduada Doble* (1913) e do Grupo Escolar Mendes Gonçalves (1925), os únicos elementos possíveis para análises são as fachadas, não sendo possíveis as análises recomendadas por Viñao Frago (2016). Primeiramente temos que destacar que existe um intervalo de 12 anos entre as duas construções.

Na fachada da *Escuela Graduada Doble* não observamos nenhum elemento arquitetônico marcante, parecendo que a mesma foi construída como se fosse um “galpão”. Observamos que a construção, apesar de grande, foi elaborada com materiais simples, madeira e cobertura de zinco, vale ressaltar que madeira era um elemento abundante na região. Um detalhe da foto chama a atenção, a existência de várias janelas, demonstrando o conhecimento de preceitos higienistas quanto à iluminação e ventilação dos ambientes escolares. Utilizando as interações propostas por Viñao Frago (2016), a partir da foto podemos dizer que provavelmente existia uma delimitação entre o interno e externo, pois se observa uma cerca precária ao fundo da foto; observamos média porosidade (permeabilidade visual), pois apesar da existência de janelas e portas, as dimensões delas em relação ao edifício são intermediárias; devido ao material empregado (existente na região) existia pouca visibilidade do exterior para o interior; podemos dizer, em relação à proporção que a construção era de porte médio; não havia elementos estéticos na composição da fachada. Existem pontos elencados por Viñao Frago (2016) que não podem ser analisados somente com uma foto da fachada, mas pelo conhecimento da região podemos afirmar que a construção é análoga às demais construções existentes na região no período.

No Grupo Escolar Mendes Gonçalves a situação é diferente, existe o aparente uso de materiais nobres, embora a qualidade dos mesmos tenha sido refutada pelo jornal em 1927. O prédio possui estilo próprio, com amplas janelas, elaborado em alvenaria e coberto por telhas francesas (material provavelmente importado). Trevizan (2011) afirma que o prédio foi construído em estilo neoclássico, preferimos dizer que a fachada possui alguns elementos neoclássicos, como, por exemplo, as colunas. Merece destaque o tamanho das janelas, proporcionando ventilação e iluminação adequadas. Devemos destacar o caráter monumental dessa construção, quando comparada com as construções remanescentes do período na região. Retornando as interações propostas Viñao Frago: existia uma delimitação entre o interno e externo, pois se observa o muro na frente da escola; existia bastante porosidade (permeabilidade visual) pois as janelas e portas são de grande porte; devido ao tamanho das aberturas existia boa visibilidade do exterior para o interior; em relação à proporção que a construção era de grande porte; os elementos estéticos na composição da fachada (as colunas) lembram o estilo neoclássico.

Em suma, quanto às escolas, o Brasil foi o primeiro a ter um professor e uma escola oficializada, em 1901, mas a falta de recursos não permitiu que ela funcionasse por muito tempo. O Paraguai conseguiu abrir a primeira escola graduada da região, em 1912, elogiada pelo jornal como uma escola exemplar; vale destacar que a “Escuela Graduada Doble” funciona até hoje, segundo Jara Goiris (1999), com o nome de “Escuela 710”. Em Ponta Porá, o Grupo Escolar Mendes Gonçalves, inaugurado em 1927, também em atividade até hoje, foi a primeira escola graduada, ou seja, uma escola com separação de alunos por série; embora a construção do prédio tenha sido feita por iniciativa particular da Companhia Mate Laranjeira, destacando a imponência do edifício escolar. Duas questões devem ser levantadas: Por que em Pedro Juan Caballero foi criada uma escola graduada, quinze anos antes de Ponta Porá? E por que algumas escolas particulares anunciadas pelo jornal, como o colégio Antônio João ou o Colégio Americano, simplesmente não se materializaram?

Referências

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 45-70, jan./abr. 2012.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CENTENO, Carla Villamaina. **Educação e fronteira com o Paraguai na historiografia matogrossense (1870-1950)**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná. n. 49, p. 161-181. jul.-set. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3bEmXVz>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum. Historia de la Educación - **Revista Interuniversitaria**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, vol. 12-13, p. 97-120, 1993-94. Disponível em: <https://bit.ly/30ZG0DE>. Acesso em: 25 set. 2018.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arqueología y Rituales de la escuela. *In*: MOGARRO, Maria João. **Educação e Patrimônio Cultural: Escolas, Objetos e Práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2015. p. 45-60.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La cultura material de la escuela y la educación patrimonial. **Educatio Siglo XXI**, Murcia: Universidade de

Murcia, v. 28, n. 2, p. 43-64, 2010. Disponível em: <http://bit.ly/3eCLa0a>. Acesso em: 26 fev. 2019.

ESCOLANO BENITO, Agustín. La escuela como construcción cultural. El giro etnográfico en la historiografía de la escuela. **Espacios en Blanco**, Revista de Educación, Buenos Aires, v. 18, pp. 131-146, jun. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918). 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 14, p. 19-34, mai.-ago 2000. Disponível em: <http://bit.ly/38xDOY9>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FLORENTÍN, Flavio. **Historia de la Educación en el Paraguay de postguerra (1870 a 1920)**. Asunción: El Lector, 2009.

GEBARA, Ademir. **Campinas 1869/1875**: Republicanismo, Imprensa e Sociedade. 1975. 86 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1975

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Cásper Líbero entre o Profissional e o Mito: Inventário Crítico das Fontes Bibliográficas e Hemerográficas. In: III Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho. **Anais eletrônicos...** Novo Hamburgo – 2005a. Disponível em: <https://bit.ly/38xDV61>. Acesso em: 05 nov. 2015.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. Construindo a Profissão de Jornalista: Cásper Líbero e a Criação da Primeira Escola de Jornalismo do Brasil. In: V Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: UERJ, 2005b. Disponível em: <https://bit.ly/3tgTtTP>. Acesso em: 05 nov. 2015.

HIME, Gisely Valentim Vaz Coelho. **História da Imprensa em São Paulo**: Inventário Crítico do Conhecimento Histórico. Programa de Iniciação Científica das Faculdades Integradas Alcântara Machado, 2002.

JARA GOIRIS, Fabio Anibal. **Descubriendo la Frontera**: Historia, Sociedad y Política en Pedro Juan Caballero. Ponta Grossa: INPAG, 1999.

JIMENEZ BENITEZ, Apolonio. **Testimonios Nordesteños**. Asunción: Imprenta Salesiana, 1991.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização na fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927**. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, v. 5, p. 109-121, jan.-dez. 2006.

ROSA, Pedro Angelo da. **Annaes Ponta-Porenses**. São Paulo: secção de obras d “Estado de São Paulo”, 1922.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno**. As representações da escolarização da infância em Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

TREVIZAN, Marcio Bogaz. **Grupo Escolar Mendes Gonçalves**: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931). 2011. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. Historia de la Educación - **Revista Interuniversitaria**. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, v. 12-13, p. 17-74, 1993-94. Disponível em: <https://bit.ly/3c2NTOX>. Acesso em: 25 set. 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Maringá: SBHE, n. 0, p. 63-82, set.-dez. 1995. Disponível em: <https://bit.ly/30Cw6HM>. Acesso em: 20 mar. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La escuela y sus escenarios en España del S. XX: El espacio en la arquitectura escolar. (p. 9-36). *In*: GÓMEZ FERNÁNDEZ, Juan; ESPIGADO TOCINO, Gloria; MIRANDA BEAS, Miguel (Eds). La escuela y sus escenarios. **Actas de los IX Encuentros de Primavera**. El Puerto de Santa Maria: Santa Teresa Artes Gráficas, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 35, n. 1, p. 7-17, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3eBbkAN>. Acesso em: 20 mar. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Los espacios escolares ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multiforme? *In*: DAVILA, Paulí; NAYA, Luis María (orgs). **Espacios y patrimonio histórico-educativo**. Donostia: Erein, 2016. p. 25-60.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y Cambios. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3bB35Ti>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Fontes

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 20. 04 jul. 1920.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 24. 01 ago. 1920.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 42. 12 dez. 1920.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 60. 17 abr. 1921.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 63, 08 maio 1921.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 67. 06 jun. 1921.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 106. 05 mar. 1922.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 233. 08 ago. 1926.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 261. 20 fev. 1927.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 271. 01 maio 1927.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 274. 22 maio 1927.

JORNAL O PROGRESSO, Ponta Porá, n. 294. 12 out. 1927.



RELATO DE UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO MEDIANTE A AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DA BIBLIOTECA FRANCISCO MONTOJOS – CÂMPUS SÃO PAULO

Alex Silva Rodrigues

Luciana Rosa Alves de Oliveira

Rebeca Lílian Rodrigues

Seanio Sales Avelino

Introdução

O Instituto Federal é uma instituição particularmente diversa, no sentido de que possui um diferencial frente a outras instituições de ensino: reúne em um só “prédio” várias modalidades de ensino, agregando alunos que vão desde o nível de alfabetização (Proeja) até o nível de doutoramento.

Além disso, o câmpus São Paulo do IFSP, especialmente, é um câmpus que retrata toda uma história centenária de transformações do ensino técnico, depois tecnológico e agora também de nível superior. Tantas mudanças de nomenclaturas, objetivos e missões, porém, os prédios que abrigam essa história foram um total de apenas três endereços diferentes, sendo um deles de forma provisória. A história particular de cada espaço dentro dessa instituição centenária é distinta entre si, dado os investimentos parcelados que foram realizados e, assim, ampliações e reformas, construções de anexos etc. se materializaram em momentos diferentes. Entre esses espaços, a Biblioteca Francisco Montojos figura entre aqueles que receberam uma atenção bastante recente e, por isso, diante de todas essas mudanças institucionais, foi preciso ampliar o seu espaço e

reestruturar seus serviços de modo a atender às novas necessidades de um processo de aprendizagem diferente daqueles iniciais.

Conforme foi relatado, uma instituição que oferta diferentes níveis de ensino não poderia possuir um único tipo de biblioteca, como uma biblioteca escolar ou universitária. Sendo assim, faz-se necessário apresentar os tipos de biblioteca e suas diferentes estruturas, que atendem a públicos variados. Essa apresentação se dará em uma seção à parte.

Dessa forma, a proposta de reestruturação e organização dos espaços da Biblioteca Francisco Montojos visa comportar o acervo físico existente, bem como as novas aquisições de livros, além de proporcionar mais conforto e entendimento aos usuários no uso da Biblioteca, e espera-se que cada espaço atrelado a um serviço que se oferece possa contribuir e fomentar a aprendizagem dos alunos da instituição.

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Contexto Institucional

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, inserido na Rede⁶¹ Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), sendo mais conhecido como Instituto Federal (IF), é uma rede que foi composta pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet's) e pelas Escolas Técnicas vinculadas a Universidades e Agrotécnicas. Essa rede reuniu instituições centenárias iniciadas por meio das Es-

61. Na acepção da lei, trata-se de uma rede, pois congrega um conjunto de instituições com objetivos similares, que devem interagir de forma colaborativa, construindo a trama de suas ações tendo como fios as demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social. Federal por estar presente em todo o território nacional, além de ser mantida e controlada por órgãos da esfera federal. De educação por sua centralidade nos processos formativos. A palavra educação está adjetivada por profissional, científica e tecnológica pela assunção de seu foco em uma profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria (Silva, 2009. p. 16).

colas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, assinado por Nilo Peçanha, determinando o funcionamento das escolas nas capitais do Brasil.

Em 1937, com a Constituição promulgada por Getúlio Vargas, as Escolas de Aprendizes Artífices transformaram-se em Liceus Industriais, que mudaram sua nomenclatura em 1942, para Escolas Industriais e Técnicas (EITs). Este modelo se manteve até 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais (ETFs) e ganharam autonomia administrativa e pedagógica. Pouco depois, o ensino técnico adquiriu novo status de acordo com a fixação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, que equiparou o ensino profissional ao ensino acadêmico (Brasil, 2011).

No final da década de 1970, ocorre mais uma transformação na Rede Federal Profissional. Algumas ETFs se tornam Cefet, por meio da lei nº 6.545, sancionada pelo general Ernesto Geisel em 30 de junho de 1978 (Brasil, 2011). Segundo Campello (2007) é pertinente ressaltar que os Cefets foram criados como instituições predominantemente de ensino superior, tanto em termos administrativos, quanto com relação a seus objetivos educacionais.

Na década de 1990, houve incentivo para que muitas escolas técnicas e agrotécnicas⁶² se convertessem aos Cefets e formassem a base do sistema nacional de educação tecnológica, que foi instituído em 1994. No estado de São Paulo, no ano seguinte, 1999, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, por força do decreto sem número, de 18 de janeiro, transforma a Escola Técnica Federal de São Paulo em Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFETSP).

Em 2008, boa parte das instituições inseridas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passaram

62. As escolas agrotécnicas federais (EAF) foram autarquias federais que atuavam prioritariamente na área agropecuária, ofereciam habilitações de nível técnico, cursos de nível básico e do ensino médio. Fonte: MEC. Disponível em: <https://bit.ly/38snhVd>. Acesso em: 10 mar. 2019.

por mudanças em sua caracterização, transformando-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que foram criados por meio da Lei Federal nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008). Os Institutos Federais (IFs) possuem a proposta de articular a formação de profissionais no país e colaborar com a transformação da sociedade.

Observadas as principais transformações na linha do tempo organizacional, podemos afirmar que a partir da sua constituição em IF, inicia-se uma fase onde a instituição passou a atuar em todos os níveis de ensino e em diferentes modalidades, conforme preconiza o Art.7º da Lei nº11.892/2008 (Brasil, 2008), com o objetivo de estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, as atividades de extensão, bem como promover tecnologias sociais voltadas para a preservação do meio ambiente (Brasil, 2008), tendo em vista que o mundo moderno demanda uma população com maior escolaridade e profissionalização.

Nesse aspecto, os 38 IFs espalhados pelo país, voltados ao ensino de ciência e tecnologia oferta os cursos: de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; técnico subsequente; graduação (licenciaturas e bacharelados) e programas de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), ou seja, disponibiliza à população uma ampla oferta de cursos que abrangem desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) e correção de escolaridade regular por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) até cursos de pós-graduação Stricto Sensu.

Especificamente no estado de São Paulo, destacamos que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) engloba a história do ensino técnico profissionalizante, desde o presidente Nilo Peçanha em 1909. A princípio a Escola de Aprendiz e Artífices funcionou em 1910, na Avenida Tiradentes, mas o equipamento educacional foi transferido no mesmo ano para o bairro de Santa Cecília, até ser deslocado definitivamente em 1976, na condição de Escola Técnica Federal de São Paulo (ETFSP), para o endereço atual no bairro do Canindé, ocupando a área de 60.000 m², com 15.000 m² construídos, onde hoje encontra-se o câmpus São Paulo e Reitoria.

Atualmente, o IFSP conta com dezenas de câmpus em atividades espalhados por várias cidades do estado, cada um com sua respectiva biblioteca, que possui características coletivas e singulares concomitantemente, à medida que fazem parte de uma macroestrutura institucional, porém, com peculiaridades locais e regionais. No quadro de servidores, possui 71 bibliotecários e 73 auxiliares de biblioteca (incluindo outros cargos que integram as equipes) e pode atender em suas bibliotecas a um universo de mais de 30 mil usuários, entre servidores, discentes e comunidade. Esse número de usuários atrelados a uma arquitetura de biblioteca adequada às suas necessidades de aprendizagem certamente aumentaria o uso de suas instalações. Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2022) planeja criar um grupo de trabalho com membros das Pró-reitorias de Administração e Ensino com o objetivo de analisar as necessidades de todas as unidades para adequar os espaços das bibliotecas, que, na maioria das unidades, funciona em salas de aulas adaptadas. De acordo com Kowaltowski (2011) deve-se pensar nos espaços para priorizar a qualidade de diversos aspectos no ambiente como conforto térmico, visual, acústico e funcional. O desempenho acadêmico está atrelado à qualidade do ambiente arquitetônico, na elaboração de um espaço que facilite a aprendizagem para o desenvolvimento do ambiente educativo.

No câmpus São Paulo, o prédio da unidade necessitou de ampliações para atender às novas demandas do instituto, e o crescimento de demanda também se refletiu nos espaços da Biblioteca Francisco Montojos, provocando impacto na relação entre a arquitetura da biblioteca e sua missão na instituição: o apoio do tripé ensino, pesquisa e extensão, com intenção de promover a geração de conhecimento, por meio do incentivo à aprendizagem, para atender aos 35 cursos e seus 6 mil alunos, aproximadamente.

Isso posto, é necessário dizer que uma biblioteca se organiza arquitetonicamente e espacialmente de acordo com sua tipologia para facilitar a estruturação desses espaços. Porém, como pode-se observar na próxima sessão, as bibliotecas de todos os IFs possuem uma característica diferente que será discutida a seguir.

Discussões acerca da tipologia das bibliotecas dos IFs

Enquanto CEFETSP, a biblioteca possuía, em sua maioria, alunos de cursos técnicos de nível médio e poucas engenharias. Embora existissem cursos de nível superior, a biblioteca tinha forte predominância da tipologia de biblioteca escolar. Quando o CEFETSP se transformou em IFSP ampliou a oferta de cursos, passando a oferecer várias graduações e pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*). Assim, a biblioteca, também foi reconhecida pela tipologia de biblioteca universitária, exigindo, nesse novo contexto, mudanças em suas políticas; na forma e concepção de sua gestão, além de repensar e reorganizar seus espaços com foco no aprendizado dos usuários que assim a frequentam. De acordo com Becker e Faqueti (2015, p. 44) “tendo em vista a proposta dos CEFETs, as bibliotecas eram consideradas escolares, por causa do público técnico integrado ao médio, e universitárias, por comportar discentes do ensino superior.

Entretanto outras tipologias são apontadas. Para Santos, Boccatto e Hoffmann (2011, p. 1) as bibliotecas dos IFs “[...] caminham na busca de sua construção indenitária, abarcando uma junção de tipologias e olhares a serem refinados e construídos”. As autoras sugerem que as bibliotecas dos institutos devem ser estudadas a partir das tipologias de bibliotecas escolares, especializadas e universitárias.

Diferentes das demais bibliotecas que apresentam somente uma tipologia, devido à complexidade dos IFs, as bibliotecas dos IFs agrupariam diversas tipologias definidas da seguinte maneira:

Biblioteca universitária: os Institutos Federais podem ofertar cursos superiores em tecnologia, licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;

Biblioteca escolar: os Institutos Federais podem ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio;

Biblioteca especializada: acervo especializado em suas respectivas áreas de atuação, de acordo com a oferta de cursos. (Santos; Boccatto; Hoffmann, 2011, p. 130)

Equivalente conclusão tipológica apontada pelas autoras Becker e Faqueti (2015, p. 43), observa-se que começam a iniciar os primeiros ensaios sobre os tipos de bibliotecas que a constituição da RFEPCT requer: escolares, universitárias, especializadas e tecnológicas. Importante que o leque de tipologias pode ser amplo, em virtude também da ampliação e diversificação de cursos oferecidos por esta Rede de ensino.

Ao encontro das tipologias apontadas, a pesquisa denominada *As bibliotecas dos Institutos Federais e seu aspecto público*, de Karin Bezerra de Oliveira, registra que “além das tipologias de biblioteca escolar, biblioteca universitária e biblioteca especializada, há também a presença da tipologia de biblioteca pública nas bibliotecas dos Institutos Federais, mesmo que de forma mais sutil” (Oliveira, 2015, p. 43).

O aspecto público das bibliotecas dos Institutos Federais fica mais evidente nas unidades de informação que estão abertas para atenderem a comunidade externa, seja através de consulta local ou através de outras atividades que essas bibliotecas possam oferecer a esse público. E também quando essas unidades de informação estão localizadas em cidades do interior dos estados brasileiros, onde os recursos informacionais e equipamentos culturais são escassos ou quase inexistentes. Nessas situações, as bibliotecas dos Institutos Federais são a única fonte de informação para aquela localidade e por isso devem estar atentas a sua função e responsabilidade social perante essa comunidade. (Oliveira, 2015, p. 44)

Mesmo diante das dificuldade de se identificar a tipologia da biblioteca do IFSP, as autoras Camurça, Araújo e Morais (2013, p. 3), conceituam as bibliotecas dos IFs como:

bibliotecas que não são exclusivamente escolares, (mas atende ao nível básico e médio), que não são unicamente especializadas (embora contenha assuntos específicos), que não são somente superior ou universitárias (mas compreem-

de a pesquisa e extensão) e que não é pública (porém atende ao público em geral)

Desse modo, as bibliotecas do IFSP estão construindo sua identidade por meio de discussões quanto a sua tipologia (qual o tipo: escolar, universitária, mista, tecnológica etc); quanto a sua reorganização a partir da construção de uma identidade; quanto a interação colaborativa entre as bibliotecas de cada IF, e entre cada IF da federação, dessa forma poderá inclusive ter maior clareza no momento de definir sua arquitetura escolar atrelando serviços e fortalecendo o aprendizado nos usuários em seus espaços. É importante mencionar que, por não ter uma tipologia definida para os IFs, os bibliotecários, ao pensar na distribuição dos espaços, não se utilizaram de um único modelo apresentado e chancelado pela literatura científica: foi necessária a utilização de conceitos de biblioteca pública, em outros momentos do conceito de biblioteca universitária, especializada e escolar.

A Biblioteca do Câmpus São Paulo

A Biblioteca Francisco Montojos recebeu o nome de um grande colaborador do ensino industrial no Brasil entre os anos de 1934 a 1942. Francisco Belmonte Montojos é descrito por Pedrosa e Santos (2015, p. 5) como:

um engenheiro-industrialista-educador: engenheiro por titulação, industrialista pela orientação intelectual e educador em decorrência da longa presença no Ministério da Educação e Saúde nos períodos de constituição e de instituição do novo ensino industrial brasileiro.

A principal missão da biblioteca é de oferecer suporte informacional ao tripé: ensino, pesquisa e extensão. Para isso, a biblioteca é destinada aos alunos regularmente matriculados em todos os níveis de ensino, professores, técnicos administrativos e comunidade externa.

Os discentes não precisam efetuar inscrição na biblioteca para utilização dos serviços, desde que o aluno esteja regularmente matriculado; tampouco os servidores, e a comunidade externa utiliza somente os serviços *in loco*. Assim, são atendidos por volta de 150 usuários diariamente na biblioteca.

A biblioteca ocupa 560m² e é composta pela sala de processamento técnico, coordenação, espaço do acervo e salão de estudos com: 3 (três) salas para estudo coletivo, 6 (seis) mesas para estudo em grupo que comportam 6 (seis) cadeiras e mais 2 (duas) mesas para estudo coletivo que comportam 4 (quatro) cadeiras, 12 mesas para estudo individual, 28 baias de estudo individual e 3 (três) computadores para acesso ao catálogo da biblioteca.

A equipe atualmente é composta por 9 (nove) servidores, sendo 5 (cinco) bibliotecários, 3 (três) auxiliares de biblioteca e 1 (um) assistente administrativo; que atendem das 8h às 20h, de segunda a sexta e sábados, das 8h às 12h.

A maior parte do acervo da biblioteca é constituída pelas bibliografias dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), elaborados pela coordenação dos cursos e aprovados no Conselho Superior do IFSP. A outra parte do acervo é constituída por sugestões dos profissionais da biblioteca, alunos e professores, na complementação de alguns assuntos e literaturas nacionais e internacionais.

Em 2014 o IFSP adquiriu para todas as unidades um novo sistema de gerenciamento de bibliotecas denominado Pergamum, com o objetivo de prover a unificação de itens no catálogo de bibliotecas, bem como possibilitar o gerenciamento de cada unidade de forma geral. O câmpus São Paulo possuía uma característica peculiar frente às demais bibliotecas do IFSP: seria necessário catalogar e disponibilizar um acervo com mais de 30 mil itens. A princípio, para que o processo de catalogação fosse desenvolvido de forma ininterrupta, os espaços do acervo e salão de estudos tiveram as entradas separadas e, tendo em vista a necessidade de não interromper o atendimento e os empréstimos, a única saída viável foi fechar temporariamente o acesso ao acervo durante todo o período de migração.

Visando as práticas que se desenvolvem na biblioteca e sendo a biblioteca também um espaço de aprendizagem, defendemos a criação de espaços que facilitem o atendimento aos usuários abarcando um pouco de cada tipologia de biblioteca, conforme aborda o autor Kowaltowski:

a compreensão de como as pessoas apreendem, ou como a prática pedagógica atua para possibilitar a aprendizagem, e como criar espaços apropriados para facilitar as atividades dos docentes, discentes e administração. (acredita-se que não é do escopo do projetista o estudo aprofundado de como o estudante apreende; o que importa a esse profissional são as práticas que se desenvolvem nos espaços de aprendizagem. (Kowaltowski, 2011, p. 213)

Levando-se em consideração esses aspectos, os bibliotecários do câmpus São Paulo na reorganização de seus espaços procuraram compreender, orientados por Moutinho e Lustosa (2011, p. 4)

sobre ‘o quê’ seria a nova instituição Institutos Federais; ‘do quê’ precisam os bibliotecários para organizar seu trabalho, planejar, avaliar, tomar decisões; ‘como’ definir as ‘necessidades’ informacionais, e assim proporcionar serviços de qualidade; ‘a quem’; e ‘de que maneira’.

Dessa forma o projeto na biblioteca foi centrado em propiciar aos seus usuários infraestrutura informacional e arquitetônica necessária para as atividades de aprendizado, colaborando assim com o alcance da missão da instituição.

Tendo em vista o valor do espaço como agente ativo no processo educacional, cujo valor para o aprendizado, conforme Nascimento (2012), foi percebido há cerca de mil anos pelos diversos filósofos da educação, assim como a concepção dos espaços na escola. De acordo com o método de Maria Montessori, o espaço e os objetos contribuiriam para que o aprendizado acontecesse com liberdade e naturalidade.

Nesse sentido, o autor Kowaltowski defende que:

o ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade por refletir e expressar aspectos que vão além de sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar. (Kowaltowski, 2011, p. 12)

Nota-se, portanto, que é possível influenciar o processo de aprendizagem de indivíduos quando se planeja e determina espaços definidos para as atividades em uma escola, o que inclui a biblioteca.

A Biblioteca Francisco Montojos, como um espaço não planejado, apresenta diversos problemas estruturais, especialmente de acessibilidade, iluminação e ventilação. Algumas questões ainda permanecerão pendentes na nova estrutura. No que tange aos profissionais da biblioteca, elaborou-se uma proposta de reorganização e estruturação com o objetivo de comportar o acervo já existente e as aquisições futuras e, mesmo que dificultada pela falta de uma tipologia específica das bibliotecas dos IFs, a proposta se faz necessária para possibilitar a oferta de novos serviços atrelados ao oferecimento de mais conforto ao ambiente, a partir de então, planejado e trazendo resultados positivos no processo de aprendizado dos usuários.

Reorganização e Estruturação do espaço físico

A Reorganização e Estruturação dos espaços se dá pela necessidade de integrar a biblioteca aos usuários para agrupar suas ações e produtos. Conforme Moreira (2005), os espaços dentro do projeto de arquitetura em um ambiente escolar necessitam ser pensados e

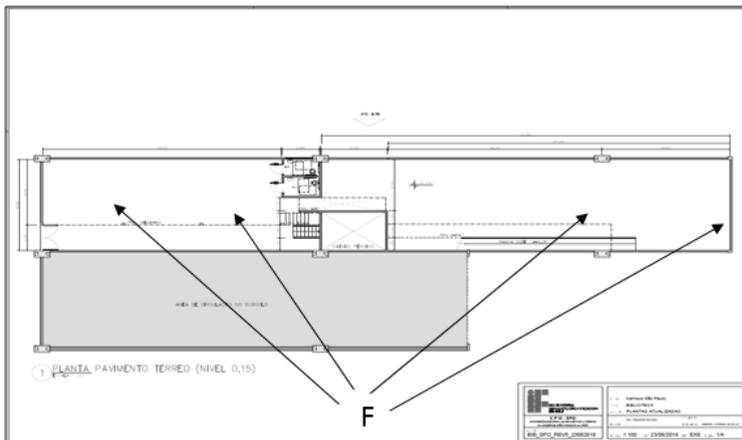
idealizados visando a formação de pessoas autônomas e solidárias, sendo a escola estruturada nas ações dos alunos.

O planejamento, em bibliotecas e/ou unidades de informação deve levar em consideração as forças restritivas (problemas e limitações) e as forças propulsoras (vantagens) de seu ambiente e da instituição mantenedora, definindo objetivos, traçando prioridades, ou avaliando alternativas de cursos de ação (Moutinho; Lustosa, 2011, p. 6).

Após tratativas entre os servidores da biblioteca e a Direção do IFSP Câmpus São Paulo sobre a necessidade de ampliação da biblioteca, chegou-se ao consenso de que era necessário utilizar os espaços que ficavam anexos à biblioteca e reformá-los, possibilitando a sua ampliação.

Após muitas discussões com a diretoria e setor de obras, chegamos às seguinte definições:

Figura 1. Planta Pavimento Térreo



Fonte: Coordenadoria de projeto e obras do Câmpus São Paulo do IFSP.

Diante das plantas que foram apresentadas, os espaços foram pensados e distribuídos nos 3 níveis de pavimento que a Biblioteca possui: PRIMEIRO PAVIMENTO, MEZANINO E PAVIMENTO TÉRREO. Cada espaço está atrelado a um “serviço” que a Biblioteca oferece e que corrobora em algum nível com a aprendizagem dos usuários. Esses espaços estão nomeados conforme se segue a descrição de cada um deles nos próximos parágrafos.

PRIMEIRO PAVIMENTO: neste pavimento será alocado o serviço de empréstimo no balcão de atendimento já construído anteriormente, próximo à entrada da Biblioteca, denominado para ilustração deste artigo como **espaço A**. Entre a entrada e o balcão, estarão instalados os terminais de consulta ao acervo, o **espaço B**. Considerando o processo de aprendizagem em relação à busca e recuperação de obras no acervo, a localização desses computadores próxima ao balcão de atendimento permitirá aos servidores da Biblioteca um constante auxílio a esses usuários. Junto à parede ficarão mesas com tomadas para uso de notebooks, ao fundo ficarão as 3 (três) salas de estudo coletivo e as mesas para estudo em grupo serão dispostas ao centro do salão. Em relação às salas de estudo coletivo já existentes no espaço da Biblioteca, seu uso possibilita maior concentração dos grupos no processo de criação de trabalhos ou estudos em geral. Todo esse espaço que ficou destinado ao estudo coletivo e uso de computadores denomina-se **espaço C**. Ainda neste pavimento, considerando níveis de ruído controlados, ficará o espaço de convivência informal, com sofás e disposição de folhetos informativos, revistas e jornais para leituras rápidas. O estímulo da convivência entre os usuários dentro da Biblioteca contribui com a troca de informações e experiências individuais, fomentando o processo de aprendizagem dos alunos. Este será chamado **espaço D**. De acordo com Edwards e Khan (2011) os usuários devem ser divididos em grupos distintos, considerando a graduação do ruído que pode advir de grupos de trabalhos acadêmicos e os espaços informais, onde as pessoas têm a liberdade de conversar. Esses espaços

devem ficar em separado dos espaços destinados aos estudos individuais e o usuário deve ser capaz de entender e utilizar esses espaços.

MEZANINO: as baias e mesas de estudo individual serão dispostas no pavimento superior, separando-se assim os ambientes de silêncio e concentração da interação e conversas moderadas que serão permitidas no ambiente do salão principal. Este espaço de concentração, necessário para estudos mais aprofundados ou processos de criação de textos para trabalhos individuais, é o denominado **espaço E**.

PAVIMENTO TERREO: o acervo ficará dividido em acervo geral, **espaço F** no pavimento inferior, e acervo de literatura, **espaço G**, no MEZANINO. Essa decisão para a divisão do acervo se deu com o objetivo de incentivar o hábito de leitura dos alunos, visto que a leitura é uma base fundamental para a aquisição e produção do conhecimento. O acervo de literatura da biblioteca possui títulos de vários temas diferentes, o que pode atrair usuários de diversos gostos literários. E o espaço destinado à literatura, com as estantes e cadeiras confortáveis, pode proporcionar momentos de descontração e relaxamento àqueles que buscarem a biblioteca com esse objetivo. Porém, “a ação de ler não é somente para entretenimento ou uso acadêmico, é também, uma ótima ferramenta que oferece ao leitor uma visão ampla do mundo, onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido.” (Arana e Klebis, 2015, p. 26672). E, segundo Soares (2010), cabe também à escola a responsabilidade de praticar a leitura e de formar leitores, já que é necessário desenvolver esta competência ao longo do percurso escolar dos alunos.

Em relação ao acervo aberto, ou seja, livre acesso dos usuários às estantes com nenhuma ou pouca interferência de mediadores, fomentará a competência informacional dos usuários da Biblioteca, contribuindo com o processo de aprendizagem dos alunos da instituição, principalmente no quesito pesquisa do tripé “ensino, pesquisa e extensão”. A competência informacional, entre outras coisas, é a habilidade de reconhecer e encontrar a informação neces-

sária para aquisição de conhecimento e, necessariamente, aprender algo novo, de acordo com Kuhlthau (1987).

Outro serviço importante que a Biblioteca passará a oferecer a partir da ampliação dos espaços é o serviço de referência. O serviço de referência busca atender as necessidades de informação do usuário através de comunicação direta entre o bibliotecário e o usuário que solicita o serviço. Desta forma, o **espaço H**, será determinado futuramente (após as conclusões da obra e da disposição dos mobiliários em seus devidos espaços), pois a determinação desse importante espaço de interação entre o profissional da informação e os usuários da biblioteca poderá ocorrer conforme as demandas por esse serviço de referência.

Por fim, no MEZANINO, as atividades de administração da Biblioteca e o processamento técnico permanecerão nos mesmos lugares de antes da obra, agora com a diferença de compartilhar, em um mesmo pavimento, a convivência com os usuários, havendo apenas divisórias de separação para que não ocorra confusão entre os espaços de circulação geral e de serviço, bem como para que seja minimizado possíveis ruídos advindos de um ambiente de trabalho.

Para melhor visualização da distribuição desses espaços, seguem as plantas dos três pavimentos da Biblioteca e a proposta de alocação de cada setor mencionado nos parágrafos anteriores.

Resultados esperados

Espera-se que o público não veja a biblioteca apenas como um local para empréstimos de livros, mas como um espaço a ser visitado e ocupado por ter uma estrutura própria, adequada e diferenciada de toda a instituição. A biblioteca também é um espaço de bem estar da comunidade com um conceito moderno, dentro das possibilidades, e seu espaço sendo de acesso irrestrito aos livros, outros materiais e serviços.

Nas salas de estudo coletivo, a perspectiva é de melhor aproveitamento, pois o gerenciamento do tempo de uso estará em posse

dos servidores da Biblioteca. Isso permitirá equidade entre os usuários, além de melhora no uso dessas salas visando a troca de informações entre eles. Será um espaço para que os professores possam orientar seus alunos de mestrado, servidores possam se reunir para debates de trabalhos entre setores, entre outros.

No balcão de empréstimo, a perspectiva é de aumento no volume de empréstimos e uso da biblioteca, pois sua localização foi pensada para que estivesse no mesmo pavimento do saguão, aumentando sua visibilidade e, conseqüentemente, ampliando a procura de informações de funcionamento, da circulação e uso da biblioteca. Também foi criado um saguão antes do balcão, onde se oferecerá armários com chave.

O espaço do estudo coletivo foi pensado para que o estímulo e o compartilhamento de conhecimento ocorra de forma a se aceitar que dentro da biblioteca o silêncio absoluto é um pressuposto ultrapassado, o diálogo entre indivíduos ou grupos é necessário para o ensino e aprendizado. É importante frisar que nos espaços das baias de estudo individual, a necessidade de silêncio é mantida.

A localização dos computadores que servirão para consulta do catálogo da biblioteca e para diversos de tipos de experiências relativas a informação foi pensada de forma a trazer proximidade com o balcão de atendimento, onde funcionários poderão auxiliar nas pesquisas com diversos usos de ferramentas, além do que a proximidade do estudo coletivo permite que o uso do computador, que é um gerador de ruído, não afete negativamente a dinâmica de aprendizado dos usuários no interior da biblioteca.

A expectativa para o espaço de estudo individual está na ocupação das baias e mesas de estudos individuais e no aumento de pessoas frequentando para esse tipo de estudo, já que estarão em um ambiente mais silencioso.

No acervo geral (livros de bibliografia básica e complementar e obras de apoio), a determinação do espaço se deu tendo em vista a livre circulação dos usuários e segurança quanto ao peso dos livros no piso. É importante frisar a expectativa de acesso a todos, visto

que se planejou a acessibilidade das pessoas com dificuldades de mobilidade, por meio de rampas e área de acesso.

A separação do acervo literário foi pensada para funcionar como espaço novo desvinculado do acervo geral, pois acredita-se que será utilizado como incentivo a leitura visto que sua composição se dá em sua maioria de títulos de leitura não técnica e sim para lazer.

O planejamento da proposta de uma nova arquitetura na biblioteca se deu em virtude da necessidade de comportar seu acervo, logo, a construção de um anexo nos permitiu planejar os seus espaços com foco no conforto do ambiente, com um projeto de planta, dentro do possível, livre e com circulação flexível, com acesso irrestrito aos livros e outros materiais, com acessibilidade física e que seja funcional para quem nela trabalha. Desse trabalho fica a expectativa de uma arquitetura que foi repensada para que dê frutos no sentido de melhorar os resultados institucionais por meio do melhor aprendizado de nossos usuários.

Referências

ARANA, Alba R. de Azevedo; KLEBIS, Augusta B. S. O. Klebis. **A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno.** In: EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. Anais... Paraná, Pontifícia Universidade Católica, 2015.

BRASIL. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Palácio do Planalto.** Disponível em: <https://bit.ly/3l65B6Y>. Acesso em: 3 abr. 2019.

BRASIL. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Palácio do Planalto.** Disponível em: <http://bit.ly/2O30YJe>. Acesso em: 3 abr. 2019.

CAMPELLO, Ana Margarida. Cefetização das Escolas Técnicas Federais: Projetos em disputa, nos anos 1970 e nos anos 1990. **Educ. Tecnol., Belo Horizonte**, v. 12, n. 1, p.26-35, Jan. 2007.

CAMURÇA, Tatiana Apolinário; ARAÚJO, Islânia Fernandes; MORAIS, Sara Maria Peres de. A construção de um sistema integrado de bibliotecas no Instituto Federal do Ceará: motivação, dificuldade e expectativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013. Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: CBBB, 2013.

EDWARDS, Brian; KHAN, Ayub. Biblioteca e centros de informação. In: LITTLEFIELD, David. **Manual do arquiteto:** planejamento, dimensionamento e projeto. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011. 767 p. ISBN 9788577808342.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011. 272 p. ISBN 9788579750113.

KUHLTHAU, Carol C. **An emerging theory of library instruction.** *School Library Media Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 13-18, 1987.

MOREIRA, Nanci Saraiva. **Espaços educativos para a escola de Ensino Médio:** proposta para as escolas do estado de São Paulo. 2005. 350f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. doi:10.11606/T.16.2006.tde-26062006-215423. Acesso em: 17 abr. 2019.

MOUTINHO, Sonia Oliveira Matos; LUSTOSA, Ianna Torres. As bibliotecas dos Institutos Federais frente às novas demandas gerenciais e informacionais causadas pela Lei 1.892/2008. *In: FÓRUM NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS*, 6., 2011, Petrolina. **Anais...** Petrolina: Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2011.

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli do. **Arquitetura para educação:** a construção do espaço para a formação do estudante. 2012. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.16.2012.tde-19062012-122428. Acesso em: 17 abr. 2019.

OLIVEIRA, Karin Bezerra de. **As bibliotecas dos Institutos Federais e seu aspecto público.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da informação) - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 2015.

PEDROSA, José Geraldo; SANTOS, Oldair Glatson dos. A atuação de Francisco Montojos na constituição e na instituição do novo ensino industrial brasileiro (1934–1942). **Revista Educação & Tecnologia**, n. 13, 2015.

SANTOS, Cintia Almeida da Silva; BOCCATO, Vera Regina Casari; HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. Os múltiplos olhares para as bibliotecas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In: FÓRUM NACIONAL DE BIBLIOTECÁRIOS DOS INSTITUTOS FEDERAIS*, 6., outubro, 2011, Petrolina. **Anais...** Petrolina: Instituto Federal do Sertão Pernambucano, 2011.

SOARES, Margarida. **A importância da leitura no mundo contemporâneo.** *Ozafaxinars*. n. 16, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/30xpHgX>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DE CILDO MEIRELES ÀS INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: ONDE FICA A ARTE NO MEIO EDUCACIONAL

*Giulia Luppi Sala
Guilherme Nakashato*

Introdução

A pesquisa de iniciação científica que inspirou este capítulo surgiu através do interesse nas obras do artista brasileiro Cildo Meireles e na proposta de realização de intervenções artísticas no meio escolar. No primeiro ano do Curso de Arquitetura e Urbanismo, nas aulas de Introdução à História da Arte é proposto um trabalho que se estrutura a partir de leituras e análises a respeito de um artista e suas obras, a fim de posteriormente se produzir algum trabalho poético próprio a partir da linha compreendida do artista. A partir dessa experiência despertou o interesse na pesquisa sobre o artista Cildo Meireles considerando, ainda, sua vida artística e o contexto da ditadura militar.

O estudo se estabeleceu em três principais pilares: as obras de Cildo Meireles no contexto artístico da época; o período histórico da ditadura militar, desde os anos que a antecederam até a redemocratização; e por fim a produção pessoal poética relacionada ao contexto sóciopolítico vivido e as obras de Cildo Meireles, por se tratar de uma pesquisa em Artes.

Uma das bases para a criação dos projetos artísticos foi a utilização do espaço institucional do IFSP - Câmpus São Paulo tanto na produção quanto na exibição do trabalho, realizados no segundo semestre do ano de 2018. Os espaços utilizados foram previamente-

te escolhidos a fim de tornar possível a concretização do projeto e também por suas localidades dentro do câmpus, sendo ambos centrais e de alto fluxo de pessoas.

Desenvolvimento

Cildo Meireles, artista plástico carioca, nascido em 1948, considerado atualmente como um dos artistas brasileiros mais importantes em atividade, ficou mundialmente conhecido logo no início de sua carreira, na década de 1970, com suas obras inovadoras e que questionavam o papel da arte na sociedade. O artista iniciou sua vida artística acadêmica na cidade de Brasília, onde chegou a realizar alguns trabalhos, mas sua carreira se impulsiona quando se muda para a cidade do Rio de Janeiro, em 1967. Realizou obras como *Espaços Virtuais: Cantos*, que já possuía essa forte característica de repensar a obra de arte na sua essência, dialogando e estruturando pensamentos a respeito da questão da reprodutibilidade.

Nossa preocupação era com a reprodutibilidade de nossos trabalhos, que tinha a ver com as ideias de Walter Benjamin, mas basicamente se referia à reprodutibilidade de obras pela transmissão de instruções orais. Minha série de *Espaços Virtuais* pode ser descrita oralmente a uma pessoa, e ela pode fazer essas peças. Chamo esses trabalhos de *Fonofenômenos*, ou seja, fenômenos sonoros. (Quemin, Alain. 2014, p. 107)

A obra mais conhecida de Cildo Meireles, *Inserções em Circuitos Ideológicos*, foi capaz de estabelecer formas de crítica ao governo de modo que o artista, apesar de conhecido, não detinha autoria total da obra, e, portanto, não sofreria tão diretamente com as consequências de sua repercussão. Essa obra se divide em dois projetos, o Cédula e o Coca-Cola, ambos realizados ao longo da década de 1970.

As obras de *Inserções em Circuitos Ideológicos* consistem em um jogo entre o lugar da obra de arte e o consumo, trabalhando com dois enormes circuitos da sociedade capitalista, sendo um o próprio circuito do capital, trabalhando com as cédulas de dinheiro, que

possuem uma circulação gigantesca e praticamente não rastreável, enquanto a segunda se apropria de um circuito de mercado de um dos produtos comercializados mais conhecidos e vendidos, e que além de tudo representam essa grande máquina do capitalismo americano, a garrafa de Coca-Cola. Deste modo obtendo-se a inserção como o modo e o circuito como o meio (Meireles, 2014).

Em ambos os projetos eram inseridos nesses meios de circulação diversas formas de ideologia, desde instruções de como de executar um coquetel molotov dentro de uma garrafa de vidro (inserida no próprio casco da garrafa de Coca-Cola), ou até questionamentos de caráter político, como por exemplo, o carimbo “Quem Matou Herzog?”, inserido nas cédulas de dinheiro da época.

Essa obra não se qualifica apenas pelos questionamentos realizados pela mesma, mas pela forma que isso acontece, e com a transformação da obra de arte. A obra de arte não é mais palpável, a garrafa de Coca-Cola, fora de seu eixo de circulação, não é a obra de arte em si, mas apenas uma representação dela. A obra só existe na sua circunstância de circulação, as garrafas expostas em museus são apenas resíduos da ação já acontecida, que era a obra (Meireles, 2014).

Figura 1. Inserções em circuitos ideológicos: Projeto cédula



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.

Figura 2. Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola



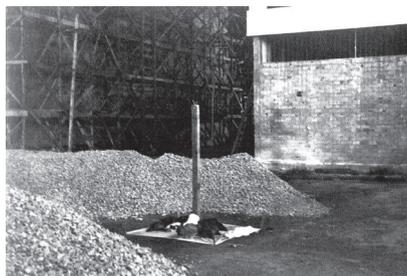
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.

Em 1970, a convite de Frederico Morais, Meireles participa do evento *Do Corpo à Terra* na cidade de Belo Horizonte. A ideia da exposição era que os artistas realizassem suas obras em loco, ao longo dos três dias de montagem da exposição, e que assim criassem novas obras para o lugar. Para tanto, nessa exposição, realiza uma de suas obras mais questionadas, *Tiradentes: Totem - Monumento ao Preso Político*, na qual o artista, durante essa mostra, cercado de espectadores, amarra 10 galinhas vivas em uma grande estaca de madeira, as encharca de gasolina e as queima.

Sem dúvida essa é uma das obras que mais impactaram o público na época, e até mesmo quem ouviu falar da obra depois. Queimar os animais vivos foi um passo para representar a violência descabida da ditadura e de seus militares, era um ato de violência contra a violência, que além disso retratou um novo caminho da obra de arte, que rompe a questão da arte de representação com a realidade.

Com *Tiradentes...* eu estava interessado na metáfora e no deslocamento do tema. Queria usar o tema, vida e morte, como a matéria-prima do trabalho. O deslocamento é o que importa na história do objeto de arte. Mas esse trabalho contém um discurso mais explícito, direto, que é meu próprio ponto de vista. Como objeto formal, evoca memórias de auto-imolação, ou de vítimas de explosões ou de bombardeios de napalm. (Meireles, 1999: 15)

Figura 3. Tiradentes: Totem - Monumento ao Preso Político



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.

As obras de Cildo marcaram o período da ditadura militar, sendo hoje em dia considerado um dos grandes artistas que participaram desta guerrilha artística, e que usavam suas obras como formas de expressão e de luta contra o regime militar. No entanto é importante ressaltar que o artista não é composto apenas por essas obras de cunho militante, mas que existem muitas outras obras do artista que não possuem esse vínculo com a arte social, mas que mesmo assim são de grandíssima importância para a história da arte no Brasil.

A arte não é simples, não é única, não é igual. A arte e a história do mundo caminham juntos desde o início, marcando e representando o homem no seu andar da humanidade, se alterando e se multando conforme a necessidade e a época. Em um momento de história tão marcante como o período da Ditadura Militar Brasileira se tornou necessária essa resposta da arte, e Cildo Meireles, assim como muitos outros artistas, se propuseram a entender e trabalhar com essa forma de arte, desenvolvendo novas linguagem e novos caminhos para a arte e para a sociedade.

Como proposta da pesquisa foram realizadas três obras autorais artísticas que dialogassem com as obras de Cildo Meireles e também com a atual conjuntura do país, retratada inicialmente com a vigência de um governo federal considerado por muitos como fruto de um golpe. O contexto das produções incide no segundo semestre de 2018, destacado pelos diversos cortes nas infraestruturas do país, a retomada de manifestações sociais de caráter reacionário re-

presentada inicialmente por grupos como Movimento Brasil Livre (MBL), que no fim de 2018 culminou na eleição de Jair Messias Bolsonaro (PSL), figura política que não somente se identifica com ideais conservadores, mas também retoma discursos alinhados com os do golpe civil-militar de 1964.

Diante desta conjuntura, das três propostas artísticas desenvolvidas, serão apresentadas neste capítulo duas delas, em que foram fundamentais suas inserções no ambiente escolar do Câmpus São Paulo, buscando a interação e a reflexão crítica da comunidade escolar que transita em seus ambientes.

Assim, enquanto o primeiro projeto baseava-se no Projeto Cédula, buscando o público a não se esquecer do assassinato de Marielle Franco, o segundo projeto partiu de um outro gatilho, mais voltado à comunidade interna do Instituto Federal de São Paulo. Esse disparador foi o período em que se efetivaram diversos cortes aos auxílios de permanência estudantil do IFSP - Câmpus São Paulo, no início do ano de 2018, o que foi seguido de protesto dos alunos como forma de resistência e reivindicação. No entanto, apesar de se estruturar um movimento dos alunos para os alunos, também foi constatado um enorme desinteresse dos mesmos.

A falta de participação dos alunos foi marcante, pois, apesar do movimento ser diretamente relacionado aos seus interesses, em se tratando do auxílio estabelecido pela instituição para possibilitar a continuidade dos estudos, ficou evidente que muitas vezes o próprio estudante não se mobiliza com as suas próprias causas.

Tendo em vista essa situação, é inevitável o questionamento sobre até que ponto estamos dispostos a lutar pelos nossos próprios direitos, ou até mesmo a respeito dos direitos dos próximos, ou seja, até que ponto estamos dispostos a arriscar as respectivas comodidades em prol de um bem coletivo.

A partir disso, através de algumas características e questionamentos trazidos com algumas obras do Cildo, como a garrafa de Coca-Cola (em *Inserções em Circuitos Ideológicos*) e o peso (em *Nós, formigas*), foi montado o projeto. Esse consiste em uma garrafa de

Coca-Cola, com um estudante de papel dentro dessa garrafa, posta no chão, e sobre essa garrafa com o estudante, um peso de concreto suspenso por alguns fios, e logo a frente um escrito com a frase; “Você salvaria o estudante?”

Figuras 4, 5, 6 e 7. Processo de instalação do projeto



Fonte: Autoral.

O projeto foi realizado com um bloco de concreto maciço, sustentado por uma corda de sisal, um material com certa resistência e de aparente fragilidade, sobre uma garrafa de vidro da Coca-Cola, contendo a representação do estudante a partir de uma figura de papel preto, possibilitando a existência um contraste de cores, além do escrito no chão feito com fita isolante preta.

O local da instalação também foi pensado e programado, sendo escolhido o local no primeiro caracol de acesso ao saguão do Câmpus São Paulo. Esse local foi escolhido tanto pelo fato de ser um lugar com uma alta circulação de pessoas, como também por ser um dos poucos espaços da instituição em que era viável se suspender o bloco de concreto. A cobertura da rampa facilitou o processo, pois o cabo de sisal foi amarrado na cobertura, suspendendo o bloco.

A circulação de pessoas era crucial para a obra, pois, de maneira a se pensar as obras do Cildo nas quais se insere a ideologia em um meio circulante propus inserir a ideologia em um lugar fixo no qual o público fosse circulante, de modo que quanto maior o público, melhor. Ao se olhar para o prédio do Câmpus São Paulo as rampas de acesso se tornam pontos chaves dentro de seu funcionamento, tendo a segunda rampa como um dos pontos de maior movimento, dividido a sua centralidade e seus acessos.

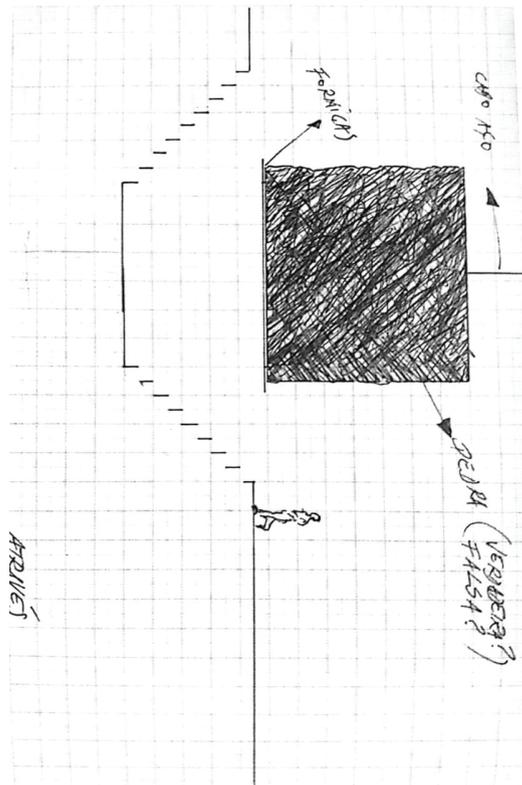
A ideia da instalação era questionar o espectador passante se ele colocaria sua mão sob o bloco de concreto para retirar o estudante, ou seja, arriscaria sua comodidade e integridade a fim de salvá-lo.

Admitia, então, um possível resultado para a obra, em que o bloco de concreto caísse eventualmente. Três alternativas se desdobram: 1) o estudante terminaria embaixo do concreto, 2) o bloco cairia no momento em que alguém tivesse com a mão embaixo, ou 3) em que a garrafa já tivesse sido retirada, ou seja, a ideia era de que aquele bloco iria cair, independente da atitude de alguém sobre a garrafa e seu estudante.

O questionamento proposto no chão serviria tanto como um “desafio”, para que as pessoas realmente tentassem retirar o estudante dentro da garrafa, mas também como uma provocação inter-

na. Até que ponto salvaríamos o outro ou até nós mesmo? A obra do Cildo que mais influenciou esse trabalho foi *Nós, formigas*, um trabalho bastante provocador do artista, exposto em 2013. Essa obra consiste de um espaço, na escala humana, em que grande bloco de granito é sustentado por um guindaste sobre um desnível do chão, o espectador tem acesso a esse desnível através de escadas, que ao descê-las pode observar uma grande colônia de formigas encaixada em uma caixa transparente dentro desse bloco.

Figura 8. Desenho esquemático da obra *Nós Formigas* (1985-2013)



Fonte: Cildo, estudos, espaços e tempo.

Figura 9. Cildo Meireles. Foto da obra *Nós, formigas* (1985-2013)



Fonte: O Globo.

A partir dessa obra que surgiu a ideia de utilizar um bloco suspenso a fim de estabelecer esse efeito de peso e de fragilidade. A fim de acomodar a ideia do projeto na sua proporção na qual seria instalado, o bloco utilizado possuía uma dimensão menor, de 30x60 cm, e

era suspenso a uma proximidade de mais ou menos 70 cm do chão. Outro aspecto que se diferenciou da obra do Cildo foi a intensão de que esse bloco de fato caísse no chão, algo que não é presente na obra do artista. No entanto ambas têm como característica provocar essa sensação de medo e de incômodo ao se pôr de baixo dessa estrutura (tanto o corpo inteiro, como no caso da obra *Nós, formigas*, ou até com uma parte do seu corpo, como no projeto executado).

A utilização da garrafa de Coca-Cola é proposta para dialogar e referenciar a obra de Cildo, *Inserções em Circuitos Ideológicos – Projeto Coca-Cola*, de 1970, uma das principais obras do artista, na qual é utilizada a circulação de garrafas de Coca-Cola para se inserir informações, instruções e questionamentos. A utilização da garrafa para o projeto executado funciona não apenas como uma referência a essa obra do artista, mas também como um envolto para a figura do estudante de papel, uma estrutura rígida, mas que possui uma fragilidade.

Figura 10. Inserções em circuitos ideológicos: Projeto Coca-Cola



Fonte: Itaú Cultural.

Assim que a obra no Câmpus São Paulo terminou de ser instalada vários olhares curiosos começaram a examiná-la e tentar compreender, algumas pessoas até chegaram a pedir para explicar o que eram aqueles objetos juntos, o porquê havia feito aquilo e qual era seu significado. Em um momento posterior foi constatada a situação de várias pessoas olhando para o trabalho e refletindo sobre ele.

Logo no primeiro dia diversas pessoas interagiram com a obra, algumas pegaram a garrafa com o estudante, a removendo de debaixo da pedra, como esperado. No entanto uma intervenção não esperada ocorreu, o estudante de papel foi removido de dentro da garrafa de vidro e amarrado com a corda, que sustentava o bloco de concreto, pelo pescoço, podendo assim compreender que a figura foi enforcada.

Figura 11. A figura do estudante após a intervenção



Fonte: Autoral.

Tal atitude foi de enorme surpresa, não era imaginado que alguém fosse ter o trabalho de retirar o estudante de dentro da garrafa, algo não muito simples, ainda menos deixá-lo enforcado pelo sisal. A intenção é desconhecida, se foi uma atitude séria, ou se foi alguma forma de brincadeira, de qualquer modo o ato foi bastante significativo, de modo que, apesar da pedra não ter caído, o estudante já estaria morto pela sua própria estrutura. Ou também pode ser entendido que o estudante, ao invés de se salvar, preferiu se enforcar, escolheu a morte certa do que a possibilidade futura da mesma.

A instalação durou pouco tempo, e não pelo fato de o bloco de concreto ter caído, mas sim devido à retirada da garrafa do local logo no dia seguinte após sua instalação. Através de relatos coletados, foi descoberto que um grupo de alunos havia removido a garrafa e a quebrado em algum lugar, o motivo exato porque realizaram tal ação não é conhecido, e portanto não há como saber se foi alguma forma de depredar a instalação, ou alguma forma de participar da obra. Esse tipo de participação foi possível devido à localização do projeto, onde ele havia um acesso livre e não vigiado, o que propiciava o espectador a participar como bem entendesse.

O bloco de concreto se manteve no local por mais dois dias antes que este viesse ao chão, onde o mesmo permaneceu até o fim da semana. A garrafa não foi substituída, pois na forma de entendimento desse trabalho não fazia sentido naquele momento repor, pois retiraria o aspecto participativo da obra, seria como anular a manifestação. Por isso, no momento em que a pedra caiu já não havia mais um estudante para ser salvo ou não. Após a remoção da pedra, a frase escrita no chão permaneceu até os dias que antecederam o primeiro turno da eleição presidencial, na primeira semana de outubro.

Figura 12. A queda do bloco de concreto



Fonte: Autoral.

Após o diálogo com alguns observadores, foi possível perceber que os mesmos se questionaram e interpretaram o conjunto de formas distintas, muitos atribuíram suas próprias vivências como estudante (como por exemplo um caso de uma estudante em que o colega, em um outro período de sua vida estudantil, havia se matado devidos às pressões que vivia como estudante). Em outros casos foi interpretado como a opressão das instituições administrativas de ensino, como o MEC, que realiza diversas alterações e cortes que influenciam diretamente com a vida do estudante.

Independentemente da interpretação de cada, foi possível perceber e sentir, através de conversas, que a instalação foi capaz de abranger uma quantidade significativa de pessoas, fazendo-as refletir e questionar-se sobre a vida do estudante.

O terceiro trabalho realizado, segundo dentro do câmpus, possuía uma proposta diferente. Tendo em vista a conjuntura política e social, e de acordo com a proposta da pesquisa foi instigada uma produção artística que dialogasse de modo direto e “violento” com o momento sóciopolítico vivido em 2018. Com base nas bibliografias estudadas um tema que se mostrou relevante e de constante interesse era a questão dos mortos ou desaparecidos políticos, e esse tema se tornou mais relevante quando o candidato a presidência elogia, em rede nacional, o Carlos Alberto Brilhante Ustra, ex-coronel do exército conhecido por suas sessões de torturas durante o período militar.

Inicialmente foi pensado em elaborar um trabalho relacionando à placa de inauguração da faculdade localizada ao lado da direção do Câmpus, datada na presidência do General Ernesto Geisel, que foi reconhecido como atuante em torturas durante o período militar no período anterior a sua ascensão à presidência. A ideia consistia em estabelecer uma relação entre os torturadores daquela época com os discursos atuais de políticos que as elogiam e as enaltecem, e através de atributos visuais e plásticos demonstrar crueldade e a violência que vem sendo enaltecida. Para isso foi pensado em se trabalhar com a figura de pau-de-arara⁶³

No entanto, tal proposta não foi realizada por diversas questões, dentre elas devido às necessárias adaptações do local da instalação, que se encontra em um espaço de pouco acesso dos alunos, e por isso pudesse perder a sua força de diálogo com o público. Outro aspecto foi a dificuldade de execução de realizar uma representação da forma humana no pau-de-arara, que em um primeiro momento havia sido pensada em se realizar com fitas vermelhas estruturadas com arame, no entanto, nos testes de execução, não ficaram como o esperado.

63. Pau-de-arara é um instrumento de imobilização para tortura que foi muito utilizada durante o período de Ditadura Militar no Brasil. Esse método consiste em uma barra de ferro sustentada por duas mesas, e no meio desse ferro a pessoa é atravessada entre os punhos amarrados e os joelhos dobrados, pendurado sobre o chão.

Portanto, o projeto foi reestruturado, partindo de uma intenção comum: a questão da tortura e da ligação com as eleições presidenciais de 2018. Como estavam se aproximando, foi planejado executar o trabalho no período de duas semanas antes do segundo turno das eleições presidenciais, a fim de se estabelecer uma relação direta com a mesma. O novo projeto consistia em um conjunto de fotos de mortos políticos do período da ditadura, com seus respectivos nomes e datas de mortes, mesclados com fotos de pessoas atuais, maioria estudantes do Instituto Federal de São Paulo, datando a morte desses para os próximos quatro anos. Além dessas imagens foram selecionadas quatro histórias de estudantes assassinados durante a ditadura militar, dentre eles o Eremias Delizoicov⁶⁴, que foi aluno do Instituto Federal quando ainda era Escola Técnica Federal de São Paulo, juntamente com essas histórias estavam as respectivas fotos desses estudantes vivos e mortos. Por conta de as imagens *post mortem* serem bastante chocantes e não muito agradáveis estas não foram expostas de forma aberta, mas se encontravam dentro de envelopes juntamente com a montagem. Além da história e fotos desses estudantes, seguindo o mesmo modelo estava a história e fotos de uma professora (Sônia Maria de Moraes Angel Jones, 1973) submetida a este mesmo tratamento. A ideia era trazer as histórias das pessoas que viviam e trabalhavam no ambiente coletivo escolar e que foram assassinados em nome de seus ideais. Assim, essas histórias foram escolhidas de

64. Eremias Delizoicov era estudante e Militante da Vanguarda Popular Revolucionária. Foi morto por agentes do Estado brasileiro em 16 de outubro de 1969, na cidade do Rio de Janeiro. Segundo a falsa versão apresentada pelos órgãos da repressão, Eremias teria sido morto em tiroteio com os agentes do DOI-Codi/RJ, que tentavam prendê-lo em sua casa.(...) Diante das investigações realizadas, concluiu-se que Eremias Delizoicov morreu em decorrência de ação perpetrada por agentes do Estado brasileiro, em contexto de sistemáticas violações de direitos humanos promovidas pela Ditadura Militar, implantada no país a partir de abril de 1964. No entanto, ele é considerado como desaparecido pela Comissão Nacional de Verdade porque, até a presente data, seus restos mortais não foram localizados e identificados. (Comissão da Verdade do Estado de São Paulo - Rubens Paiva. Mortos e desaparecidos. Disponível em: <http://bit.ly/3qBAwJt>. Acesso em: 10 out. 2018).

modo a estabelecer de alguma forma uma conexão com o público, que é majoritariamente composto por estudantes do ensino médio ou superior, e também pelos professores da instituição.

As fotos dos rostos atuais foram obtidas através de pedidos a colegas e amigos, e principalmente para estudantes do Instituto Federal de São Paulo. Foram 21 fotos de rostos com seus respectivos nomes e com suas mortes datadas para os próximos 4 anos, isso incluindo a minha própria foto.

Figura 13. Foto da autora colada no chão



Fonte: Autoral.

O trabalho, após realizada a pesquisa prévia, foi instalado no chão da faculdade no dia 16 de outubro de 2018 no período da noite, o período foi escolhido para dar a impressão de algo que surgiu da noite para o dia e poucas pessoas vissem a sua montagem inicial.

As fotos e textos foram fixados ao chão com papel contact transparente, de forma que fosse possível as pessoas passarem por cima do trabalho sem danificá-lo, e no centro da instalação foi feito um cartaz escrito “mortos políticos”. Outras fotos e textos foram instalados de forma progressiva, de forma a se entender que, conforme os dias fossem passando, o número de vítimas aumentava.

Figura 14. Dia um da instalação



Figura 15. Dia dois da instalação



Figura 16. Dia três da instalação



Figura 17. Dia quatro da instalação



Fonte: Autoral.

O local onde a obra foi instalada também foi planejado. Para a inserção desses documentos foi pensado inicialmente em um ambiente de alta circulação de pessoas, que era o principal aspecto a ser pensado para o projeto. Após determinada a inserção no centro do saguão principal foram buscados elementos gráficos como a placa de Geisel para se relacionar com a obra, como a placa inicialmente

referida não se localiza em um ponto de alta circulação, o brasão do Brasil foi escolhido como opção de semelhante efeito.

Figura 18. Foto da instalação finalizada ao lado do brasão



Fonte: Autoral.

O trabalho realizado não possui um diálogo muito explícito com as obras de Cildo Meireles, este trabalho se propôs relacionar mais com o contexto atual a fim de possibilitar o entendimento da crítica contra a violência do Estado.

No entanto a ideia do projeto surge, por meio de um caminho sinuoso, com a obra do Cildo, *Tiradentes: Totem - Monumento ao Preso Político*, de 1970, analisada anteriormente. Uma das primeiras influências dessa obra partiu de seu nome, um título forte e que faz direta ligação aos presos políticos e assim à conjuntura vivida durante esse período atual. Nessa mesma linha é que foi escolhido de se posicionar ao centro dessas colagens o cartaz escrito “Mortos políticos”.

De um modo menos direto, o sentido da obra também foi analisado e reelaborado. A obra do artista foi executada durante a mostra *Do Corpo a Terra*, em Belo Horizonte no ano de 1970 e

foi uma experiência bastante inusitada, contava com um totem de madeira preso ao chão, e 10 galinhas, que foram queimadas vivas. A obra criticava de forma abrupta as mortes e as torturas aos presos políticos da ditadura, retratando essa situação com a queima de seres vivos: galinhas, animais não violentos e sem forma de defesa. Por mais controversa ou problemática a obra do Cildo tenha sido na época (e continua sendo) ela marcou uma ruptura na arte política do Brasil, pois a obra deixou de ser algo de ilustração e representação, e passou a ser o que se pretendia apresentar: a morte e a violência, ultrapassando o limite da arte como representação ou alegoria.

Analisando a obra e a proposta de intervenção identifica-se uma ligação, talvez não tão direta, mas existente, com a questão de usar a morte para criticar a mesma, pois de certa forma ao realizar a instalação com as fotos de pessoas vivas identificando a breve morte delas, de certo modo, o trabalho as matou. Ao datar a morte de vinte e uma pessoas vivas, e as pregar no chão como se estivessem mortas, e, de modo inusitado, algumas das pessoas que forneceram suas fotos chegarem a ficar incomodadas com o fato de terem sido mortas no futuro, como se de fato fosse algo com este significado real.

Evidentemente que a obra de Cildo possui um outro sentido a partir do momento que ele efetivamente retira a vida de um ser vivo, mas esse trabalho, de modo mais indireto trabalha com esse sentido, de usar a morte como crítica à perseguição e à própria morte violenta.

De todos os projetos foi o qual encontrei mais dificuldades para elaboração, pois não apenas o tema era mais atual e mais persistente, mas também a forma de apresentar esse tema tornou o trabalho mais complexo. De modo geral, ao realizar algum projeto artístico sempre caminho mais para o lado da arte conceitual, de modo a permitir uma multi-interpretação da obra, abrindo este campo, sem o caminho direto do autor. E nesse trabalho realizado houve o tempo todo uma autocrítica pois considerava que o trabalho estava explícito demais e que permitia poucas formas de interpretação.

Ao mesmo tempo que questionava sobre a pouca maleabilidade interpretativa da obra, também questionava que, por ser uma obra

tão necessária no momento político/social que vivemos, se o fato dela ser mais explícita não contribuiria para a ação política da mesma, pois ao mesmo tempo que a obra conceitual possibilita várias compreensões distintas ela também possibilita a não compreensão geral, algo que, para esse trabalho foi visto como uma desvantagem.

No entanto, algo que surpreendeu foi que, apesar de ter me preocupado com isso, ao conversar com pessoas que conviveram com a obra percebi que não houve uma interpretação única, e sim uma variedade de interpretações, incluindo a minha mesma, após a intervenção de um terceiro a obra, logo no primeiro dia da instalação das fotos, em que foi adicionada uma foto junto às outras (análise no próximo tópico). Ou seja, além da repercussão do público, questionei-me sobre outros aspectos que nem haviam sido cogitados por mim antes da montagem da instalação fotográfica.

As primeiras fotos foram coladas ao chão no fim da tarde na terça-feira dia 16 de outubro, e logo no dia seguinte, a obra sofreu uma intervenção de terceiros, quando foi adicionada uma foto ao chão, junto, e de forma semelhante às outras. No primeiro momento a participação foi bastante animadora, pois havia um desejo interno de que ocorressem intervenções no trabalho, e que as pessoas fossem colocando suas fotos ao longo das semanas. Apenas uma foto foi adicionada, e foi ela que fez repensar a interpretação da obra, pois eu mesma não sabia como ler essa intervenção.

A princípio tal atitude me deixou tanto quanto contente, pois era exatamente isso que gostaria e esperava que ocorresse, mas depois, observando a foto e o contexto que foi vivido, foi questionado se não havia uma outra intenção, se aquela foto não foi adicionada por compreender o trabalho e demonstrar que também pode ser um morto político, mas sim de uma forma de discurso de violência alegando que essa pessoa também “deveria ser morta”. Essa possibilidade foi bastante incômoda, pois em nenhum momento, elaborando o projeto, fora imaginado poderia se transformar em um mural do ódio.

Essa interpretação, como dito anteriormente, surgiu através do contexto vivido, onde o discurso do ódio está sendo empregado, e

no qual violências contra pessoas e diferenças, as quais se opõem a esse discurso. Não foi esclarecido o intuito da pessoa em pregar a foto, não fui atrás, não descobri quem era a pessoa da foto e também não a retirei, mantive exatamente como foi posta, pois creio que em situações como essa, na qual expomos o trabalho de modo aberto para a interação do público é de se esperar que algo não saia exatamente como planejado, mas isso não quer dizer que o sentido da obra foi alterado ou perdido, só se acrescentou um questionamento a mais. Ademais, é a obra de arte provocando a sociedade, um dos motivos desta pesquisa.

Figura 19. Detalhe da foto que foi adicionada



Fonte: Autoral.

Em um outro momento, no último dia em que estava colando as fotos restantes, um professor de história que estava participando do evento da Semana Antifascismo IFSP, estava analisando a obra. Para ele, minha foto, tal como a das outras pessoas que adicionei, estavam lá como uma forma de homenagem a esses mortos da ditadura, e não tanto como uma forma de crítica.

Figura 20. Pessoas observando a intervenção



Fonte: Autoral.

Naquele momento compreendi que o trabalho não era unilateral, mas que estava passível do olhar crítico e do entendimento de quem parasse para olhar e entender.

Evidentemente não houveram apenas críticas positivas e acontecimentos que acrescentaram ao trabalho, houveram alguns vieses discordantes e até pessoas pisando sobre as fotos e dizendo que isso não era verdade, que ninguém havia sido preso, torturado ou morto durante a ditadura militar no Brasil. De certo modo isso era uma reação já esperada, pois novamente, ao conscientizar o que está acontecendo no país, com um presidente eleito que homenageia um dos maiores torturadores da história do país, atitudes como essa, de negação de fatos ocorridos como a tortura, ou até de afirmação que eles ocorreram, mas que foram em prol da nação, já eram atitudes esperadas.

Por mais política que a obra seja, ela nunca foi diretamente partidária, e sim contra um certo tipo de pensamento, pretensamen-

te hegemônico, que está sendo representado socialmente, e deste modo o trabalho ganha rumo. A ideia do projeto era de questionar as escolhas e os pensamentos das pessoas a respeito da violência, institucionalizada ou não.

Considerações finais

A partir dos estudos e das produções artísticas dentro do câmpus foi possível de se compreender uma dinâmica existente (ou não existente) entre os alunos, a instituição de ensino e a arte.

No Instituto Federal de São Paulo – Câmpus São Paulo, instituição responsável pela formação de base de várias gerações de estudantes em sua história, poucas produções artísticas são realizadas, sendo que apenas uma pequena parte é exibida publicamente. A grande parcela de sua produção se efetiva muito mais dentro da sala de aula do que para o público geral, assim sendo raras as manifestações artísticas públicas dentro da instituição.

Ao produzir essas inserções dentro do câmpus de modo aberto e visível foi perceptível um enorme estranhamento tanto da parte dos alunos quanto da parte dos servidores, mas principalmente dos primeiros, pois um mínimo deslocamento fora do cotidiano escolar já se torna alvo de atenção e reflexão.

O ambiente escolar não se demonstra adequado para instalações (um desafio até para instituições artísticas), principalmente pela escassez de produções artísticas autorais expostas, o que acaba de tornando um empecilho para quem pretende realizar uma intervenção de tais características, pois não fomenta uma cultura para exposições artísticas. Para a instalações dos trabalhos descritos houve um certo estranhamento pois não era esperado uma aceitação espontânea dos projetos, como ocorreu.

No primeiro trabalho descrito, apesar de envolver diversos elementos que podem danificar o espaço ou até machucar algum aluno, não houveram medidas para impedir a realização do mesmo, no máximo ocorreram avisos por parte dos servidores para tomar cuidado.

Desse modo foi compreendido que o espaço estava aberto para esse tipo de intervenções, uma constatação positiva em um momento histórico marcado pela polarização de ideias e confronto intransigente, ao invés do diálogo reflexivo formativo, foco de uma instituição de ensino. Infelizmente, sabemos que tal panorama não é tão salutar em outros lugares, incluindo outros câmpus da rede de Institutos Federais.

Por meio dos trabalhos instalados e da percepção acerca do espaço institucional, de forma surpreendente, mostrou-se bastante aberto a diversos tipos de apropriação artística do espaço, importante constatação de uma instituição educativa que permite um canal de diálogo entre arte e público, como processo de formação crítica. Além de abertos a esse tipo de intervenção, o ambiente escolar também deve ser entendido como um lugar de questionamentos e apontamentos sociais e políticos por meio da arte, por ser um ambiente de alta circulação de pessoas de diferentes histórias de vida, cuja heterogeneidade pode e deve se pôr em diálogo construtivo.

A construção ou inserção dos alunos no espaço educacional por meio de propostas artísticas é deveras fundamental e possibilita o estabelecimento de um novo modo de comunicação, aprendizagem e relação dos alunos com os próprios alunos, com o ambiente escolar e também com a arte.

Referências

AMARAL, Aracy. **Arte para quê?** A preocupação social na arte brasileira 1930-1970. São Paulo: Nobel, 1987.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea:** uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARTE CONCEITUAL. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/30C0UbD>. Acesso em: 08 nov. 2017. Verbete da Enciclopédia.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira:** um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 2001.

CILDO, Meireles. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10593/cildo-meireles>. Acesso em: 11 maio 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO - RUBENS PAIVA. **Mortos e desaparecidos**. Disponível em: <https://bit.ly/3qBAWjt>. Acesso em: 10 out. 2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FGV CPDOC. **Anos de incerteza (1930 - 1937) Lei de Segurança Nacional**. Disponível em: <https://bit.ly/3dRCote>. Acesso em: 17 dez. 2018.

FREITAS, Artur. **Arte de Guerrilha**. 1ª ed. São Paulo: Edusp, 2013.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada:** As ilusões armadas. v. 2. São Paulo: Intrínseca, 2014.

MATOS, Diego; WASNIK, Guilherme. **Cildo estudos, espaços, tempo**. 1 ed. São Paulo: UBU, 2017. 295 p.

MBL. **MBL**. Disponível em: <http://bit.ly/3bB4uZU>. Acesso em: 10 out. 2018.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Repressão**. Disponível em: <https://bit.ly/3qE4ywm>. Acesso em: 10 out. 2018.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Albert Hening Boilesen**. Disponível em: <http://bit.ly/3lwI0wE>. Acesso em: 17 dez. 2018.

MORAIS, Frederico. **Contra a arte afluyente: o corpo é o motor da “obra”**. Revista de Cultura Vozes, Rio de Janeiro, nº 01, jan/fev. 1970.

NEOCONCRETISMO. *In*: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/3tdEU3o>. Acesso em: 08 nov. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

OBRIST, Hans Ulrich. **Arte agora!** Em 5 entrevistas. São Paulo: Alameda, 2006.

QUEMIN, Alain. **O valor da obra de arte**. São Paulo: Metalivros, 2014.

ROSSI, Amanda. Congresso aprova decreto de intervenção federal no Rio de Janeiro; entenda o que a medida significa. **BBC Brasil**, São Paulo, 21 de fevereiro, News Brasil. Disponível em: <http://bbc.in/2OnUquz>. Acesso em: 01 mar. 2018

SCOVINO, Felipe. **Encontros: Cildo Meireles**. Rio de Janeiro: Azougue, 2009.

A MEMÓRIA AFETIVA E O PROCESSO DE PROJETO ARQUITETÔNICO

Mariana Evelyn de Souza Inada

Pedro Henrique de Carvalho Rodrigues

Este artigo pretende analisar a relação entre o conhecimento técnico da formação do arquiteto na concepção de seus projetos e as experiências pessoalmente construídas, em especial a memória afetiva adquirida na infância. Levanta-se a hipótese de que pode haver maior espaço em metodologias de projeto que caminhem para além do processo social, técnico e científico, buscando entender metodologias que resgatem a memória afetiva no processo de projeto arquitetônico. Essa hipótese foi suscitada quando da visita à instituição de ensino infantil em que estudei, como parte da metodologia de projeto desenvolvida na disciplina de “Teoria e Projeto de Arquitetura – Metodologia” do terceiro semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto Federal de São Paulo, que em princípio tinha como objetivo a busca por usos, fluxos, detalhamentos, dimensões dos ambientes e programa político-pedagógico. Essa oportunidade promoveu um resgate das minhas memórias de infância, surgindo a hipótese de que lembranças pessoais poderiam servir de complemento para o projeto acadêmico que tinha como tema o projeto de uma escola de ensino infantil a partir de uma metodologia de projeto aplicada. Para a análise é necessário entender o processo de projeto arquitetônico, como são aplicadas as metodologias e qual a visão desse processo comumente estabelecido.

O processo de projeto arquitetônico é resultado de diversas etapas para sua realização, durante todo seu desenvolvimento até sua materialização e tem como base um processo estruturante. Partindo da técnica e de modo a racionalizar sua elaboração, o projeto é

caracterizado por informações criadas e tratadas por diferentes metodologias, envolvendo representações, sentidos, construções abstratas, algoritmos e métodos de conhecimento. Conforme Fabrício e Melhado (2011, p. 57), o projeto de edifícios pode ser sintetizado como um processo cognitivo que cria e transforma informações, sendo determinadas técnicas para a concepção e formulação das soluções projetuais. Assim, pode-se associar o raciocínio de projeto ao raciocínio científico. Nesse sentido, o processo de projeto é inicialmente mental e há o constante desenvolvimento do projeto e a busca pela compreensão e resolução de problemas. Os autores apresentam a fase inicial de projeto como a dedicação a determinado problema, realizando análises, hierarquizações e síntese. Em uma segunda etapa há uma ênfase na formulação de soluções e, em seguida, a busca pelos seus desenvolvimentos. No final do processo há um detalhamento e apresentação dessas soluções. É um processo multidisciplinar que engloba capacidades criativas, científicas, técnicas e comunicativas de seus participantes e cada etapa de projeto pressupõe um amadurecimento contínuo. Pode ser adotada para o processo de projeto uma metodologia que norteie o projetista em suas etapas de forma clara e organizada tecnicamente. Com o objetivo de exteriorizar as abstrações na mente de um arquiteto, a metodologia de projeto tem suas propostas variadas de acordo com seus autores, mas de maneira geral é voltado a um objetivo comum que organiza as etapas de análise, síntese e avaliação do processo de projeto. (Fabrício; Melhado, 2011, p. 62).

Nesta racionalização do projeto entram os detalhamentos, dimensionamentos, custo estipulado da obra, análise dos ambientes, fluxos, usos e articulações internas e externas de um edifício, além do levantamento de condicionantes e o estabelecimento de critérios de desempenho. É um processo técnico advindo de códigos de obras e edificações, legislação de uso e ocupação do solo, pesquisas de comportamento dos usuários, além de fatores econômicos e ambientais. Tendo uma metodologia pautada com base nessa análise, há uma maior facilidade para a elaboração da etapa posterior de decisão, percebendo então a dinâmica de racionalização do projeto. (An-

drade; Moreira; Ruschel, 2011, p. 89). Uma das importantes habilidades intelectuais realizadas na atividade de projeto é a capacidade de conhecimento, levando em conta o que foi vivido pelo arquiteto, suas experiências anteriores que podem contribuir para o desenvolvimento projetual. A experiência previamente construída inclui a formação acadêmica, social e cultural do projetista e, mesmo que subjetiva, tem característica múltipla e relação direta com a memória pessoal, refletindo todas as vivências e dando repertório para o projeto. No contexto de experiências pessoais, as metodologias de projeto não trabalham necessariamente com a memória afetiva individual, mas dentro do processo cognitivo estabelece que conhecimentos são advindos de repertórios construídos ou adquiridos culturalmente.

A inquietação gerada para a pesquisa sobre a metodologia de projeto e a memória afetiva como base para o raciocínio arquitetônico originou-se na disciplina “Teoria e Projeto de Arquitetura - Metodologia”, tendo como proposta pela disciplina a realização de um projeto de escola infantil para crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade. Foi recomendada, conforme a metodologia proposta, a visita a instituições de ensino infantil para levantamento de informações, tendo em vista a busca por dados para a elucidação de diretrizes, delineamento do programa de necessidades e conseqüentemente a elaboração do partido arquitetônico como parte de uma metodologia de projeto aplicada na análise, síntese e avaliação sistemática. A visita foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil Professora Laura Funfas Le Sueur, localizada no bairro da Vila Gustavo, zona norte da cidade de São Paulo, onde estudei entre os anos de 2004 e 2005. Em princípio seria uma análise técnica das estruturas de escolas públicas e seu plano político-pedagógico, detalhamentos, usos e fluxos de alunos e funcionários, atividades desenvolvidas em relação aos ambientes. Muitas dessas informações foram obtidas com o levantamento de dimensões e relatos da coordenadora pedagógica. Mas em razão dos meus vínculos com a escola, a visita tornou-se uma boa oportunidade para resgatar minhas memórias afetivas em relação ao contato e experiências que tive na infância. Dessa forma, a prática do projeto do

curso de Arquitetura se enriqueceu a partir da vivência passada e atual que a visita proporcionou, podendo esclarecer continuamente a visão de uma criança sobre o ambiente no qual ela está inserida e suas sensações, comportamentos, sempre usando como base minha experiência pessoal da memória.

Para a análise é importante levar em conta que o meio ambiente exerce influência direta em um indivíduo e esse ambiente físico possibilita constantes trocas e transformações entre seus usuários. Ele permite as ações e reações dando origem ao comportamento social, pois o meio e o homem exercem influência recíproca. A visita a essa escola infantil e o resgate das minhas memórias afetivas da infância evidenciam pontos importantes como as diferenças e influências entre o olhar de uma criança e de um adulto, nesse caso do projetista, e de todas as suas ramificações da memória do arquiteto no processo de projeto. O ambiente construído é um somatório de valores técnicos e sensoriais na arquitetura. A análise de Mayumi Souza Lima (1989, p. 13) para o espaço e o ambiente no olhar de uma criança leva em consideração que o espaço é o material por meio do qual a criança experimenta sensações, sons, imagens e até a segurança. Além disso, é nesse mesmo espaço físico em que se estabelecem as relações da criança com o mundo e as pessoas, as sensações e as marcas profundas em que se estabelecem as vivências e a preservação das memórias. Nesse sentido é importante ressaltar que o espaço infantil é o espaço da liberdade, das sensações e situações corriqueiras como também da imaginação poética, onde se leva em conta as relações vitais estabelecidas e conhecimentos concebidos (Lima, 1989, p. 13).

Tendo em vista esse olhar da criança para o ambiente no qual se relaciona, a memória afetiva estabelece a diferença, para mim, entre meu olhar infantil e o olhar moldado a partir do conhecimento técnico de uma graduação em Arquitetura. As análises realizadas da Emei Laura Funfas Le Sueur acerca dos seus ambientes, bem como a compreensão das relações dos alunos com esse espaço físico, revelam as situações cotidianas e sua relação intrínseca com a arquitetura. Cabe ressaltar que muitas das informações coletadas durante a visita foram relatadas pela coordenadora pedagógica da

instituição, foi importante analisá-las criticamente já que não são vivências dos próprios alunos, mas de um adulto sobre a criança. A escola manteve seu espaço sem grandes reformas ou adaptações em sua estrutura conforme o passar dos anos. Foram realizados levantamentos métricos dos espaços e foram analisados os fluxos dos alunos e os usos dos ambientes conforme atividades desenvolvidas, além de levantar informações sobre a administração da escola e a gestão da área de alimentação. Cada aspecto analisado na escola estabelece relações com a memória afetiva da minha infância e pretendemos relacioná-la às recomendações técnicas arquitetônicas para dimensões dos espaços físicos, os usos e fluxos da escola e as relações pessoais estabelecidas.

A relação de um adulto e uma criança com o espaço é muito diferente, principalmente a partir do parâmetro das medidas e dimensões do corpo humano e durante a visita à escola ficou muito clara essa diferença, mesmo não havendo reformas na escola que tivessem ampliado ou reduzido espaços. Em relação ao mobiliário, os tamanhos das mesas e cadeiras dispostas no refeitório escolar são adaptados ao tamanho infantil, o que me remeteu às confortáveis manhãs onde todos formavam fila na parede lateral direita do espaço para sentarmos em grupos de seis crianças e recebermos no centro da mesa esse lanche. Ela tinha o tamanho exato para alcançarmos o lanche e ao mesmo tempo dividi-lo entre o grupo. Nas minhas experiências da infância com todo aquele espaço, em nenhum momento ele pareceu “adaptado” às minhas proporções corpóreas, nem muito pequeno ou grande demais. Em minha memória, ele era construído à minha medida, trazendo todo o conforto necessário das áreas de alimentação. Em contrapartida, o refeitório servia apenas o lanche, não sendo usado fora dos horários de alimentação, o que o tornava vazio dos usos das crianças em outros momentos e mesmo sendo contíguo com o pátio interno de recreação, existia um limite não visível de acesso. Sabe-se a importância de que as áreas de alimentação sejam abertas e acessíveis durante todo o horário escolar, servindo para outras funções além do lanche. A autora Doris Kowaltowski (2011, p. 180) recomenda que as crianças participem da preparação e distribuição da comida, na busca pela promoção de educação

alimentar. Porém, quando criança nunca tive acesso à cozinha ou às áreas anexas de serviço e limpeza e somente com esta visita tive contato com esse espaço. Estes estão organizados conforme os fluxos recomendados, com armazenamento adequada dos alimentos e depósitos de materiais de limpeza devidamente trancados. Na área de serviços gerais, distantes do preparo efetivo dos alimentos e longe de qualquer acesso pela criança.

Figura 1. Refeitório da escola, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Os espaços externos da escola, como a área de educação física, devem ser pensados em um projeto em conjunto com a metodologia de ensino adotada e as necessidades físicas de cada faixa etária da criança. Conforme a minha imaginação, a quadra possuía características de grandes eventos esportivos e o banco de cimento na lateral dessa quadra remetia a uma grande arquibancada para comentários técnicos dos jogos e transmissão nacional, mesmo tendo apenas 30 cm de altura. Esse mesmo banco, quinze anos depois, está no mesmo local e espero que ainda seja palco para toda imaginação que possa ser construída. A quadra estimulava todo tipo de brincadeira e relação pessoal, fiz amigos em dias de sol e dias nublados, mas já

recebi broncas de professoras pela brincadeira desenvolvida também. Para Kowaltowski (2011, p. 194) os jogos são, nesse sentido, parte importante do desenvolvimento da coordenação motora e raciocínio de crianças. É importante ressaltar que um pátio e as áreas livres da escola devem ser priorizados como parte integrante do desenho arquitetônico e acumulam diversas funções. Devem ser ambientes agradáveis aos seus usuários, com vegetação que propicie sombreamento adequado ao clima e insolação do espaço, um paisagismo de fácil manutenção ou que estimule o cuidado pelas próprias crianças, como no caso de uma horta. Em relação a essa última iniciativa, a horta pode promover aos alunos experiências com uma alimentação saudável e práticas de jardinagem, tornando a atividade do cuidado agradável, um ato de extrema importância nas cidades atuais. Atualmente, as crianças da Emei Laura Funfas possuem apenas pequenos espaços de áreas verdes ao lado da rampa de entrada.

Figura 2. Festa Junina e dança típica na quadra da escola, 2004.



Fonte: Arquivo pessoal.

O parquinho das minhas memórias era o local onde havia grande expressão da liberdade de todas as crianças tendo da madeira e ferro os materiais constituintes do escorregador, balanço, gangorra e trepa-trepa - este último me parecia tão alto que não tinha coragem para alcançar as barras mais altas. Todo final de período eu e meu amigo íamos brincar no parquinho, corríamos e fazíamos daquele espaço nosso mais importante momento do dia e era quase impossível ouvir, mas nossos pais estavam lá - Vamos embora! É hora do almoço! Atualmente, a escola não permite o acesso ao parquinho por alunos após aula e foi até construído um muro com grades. Os pais buscam seus filhos nas salas de aula e caminham pela área coberta, vislumbrando o parquinho, sem poder acessá-lo. Existe uma hora de brincar no imaginário adulto, mas não no da criança. Nesse caso, entra em questão a relação entre espaço e poder em uma escola conforme apontado por Mayumi Lima (1998, p. 32). Para ela, a limitação do movimento é uma imposição de poder e a lógica de organização do espaço pode até mesmo alterar o comportamento e desenvolvimento da autonomia de uma criança. O argumento da escola refere-se ao uso inadequado das crianças, a possíveis depredações e aos adultos que utilizavam os brinquedos no lugar dos seus filhos e deterioravam o espaço. Esses pais, claramente remetendo às suas memórias afetivas e o ato de brincar e se divertir como algo inerente ao ser humano, não pensaram duas vezes antes de acompanharem a infância de seus filhos na busca pelo resgate da criança interior que neles habitava. Vale ressaltar também que a forma dos objetos e estruturas construídas para o divertimento infantil não deve impor determinada brincadeira, sendo necessário ser livre o suficiente para o ato de imaginar e criar da criança.

É preciso, pois deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e imaginação de uma criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação. (Lima, 1998, p. 72)

Figura 3. Brincadeiras no parquinho, trepa-trepa, 2005.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 4. Parquinho da escola, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

A respeito da dimensão das salas de aula, que na minha infância pareciam grandes e aconchegantes para todas as atividades possíveis, hoje vejo que possuem cerca de 30 metros quadrados e seus grandes armários de alvenaria e portas metálicas, os quais sendo tão distantes

não têm mais do que 1 metro e 40 centímetros de altura. A primeira sala em que estudei, dos quatro aos cinco anos de idade, era escura a manhã inteira, sendo a menor da escola e as mesas redondas com capacidade para 5 crianças sempre ficavam mais apertadas, o que em contrapartida também estreitava as relações entre os amigos. A segunda sala em que estive dos cinco aos seis anos de idade era mais ampla, iluminada e espaçosa e as crianças se apropriavam disso da melhor forma, correndo e até jogando bolinhas de papel uns nos outros. Os parâmetros para uma sala de aula adequada determinam que o ambiente deve atender à metodologia de ensino aplicada e ser flexível quanto ao uso diversificado das atividades conforme o professor preferir. Algumas necessidades elencadas que podem ser usadas para incorporação dos parâmetros incluem a livre movimentação dos alunos e professores no espaço da sala de aula, a flexibilidade quanto ao uso de equipamentos, objetos, atividades propostas em grupos ou individuais e a busca pelo senso de identidade e pertencimento (Kowaltowski, 2011, p. 175). Para Mayumi Lima (1989, p. 59), a apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar suas marcas e alterá-lo de alguma forma, como por exemplo, pelo desenho ou pela cor e constitui estímulo primário para os seus exercícios de transformação do seu mundo.

Imagem 6. Sala de aula pós-horário de brincadeira das crianças, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

O comportamento de uma criança se relaciona com o ambiente no qual ela se insere. Tendo sua movimentação quase impossível de ser prevista em um projeto, uma limitação de tal característica pode levar a mudanças no seu desenvolvimento. Em relação ao ambiente escolar há, então, uma forte ligação com as relações pessoais que serão estabelecidas e sua adaptabilidade ao edifício. Das minhas memórias na escola visitada, lembro-me que todas as manhãs caminhava em descida por uma longa rampa em fila, onde estabelecia amizades sempre a vislumbrar o jardim lateral ao lado. Neste jardim, havia uma única árvore mais chamativa. Aprendi que essa árvore se chamava chorão. Sempre chegando a um pátio coberto, sentava no local de formação da fila, ao lado de um pilar e aguardava a chegada da professora, enquanto alguns amigos corriam por todo o espaço. No ambiente da sala de aula esbocei um interesse naquilo que hoje é meu campo de estudo, a arquitetura, e descobri que gostava muito de desenhar, pintar e usar as cores, característica que me acompanha até os dias de hoje em minha formação acadêmica. Também aprendi a fazer amizades e a mantê-las. Na saída, sentávamos no chão em fila e aguardávamos os nossos responsáveis que pacientemente nos recebiam um a um. Todo canto era um espaço de brincar, ainda que fosse à frente do portão, em uma mureta e até entre dois pilares. Grandes conversas, brincadeiras e amizades foram feitas nesses locais. O funcionamento de um espaço ou a disposição de elementos que dão forma a ele, estabelecem as relações humanas em todas as fases da vida. Em especial entre as crianças, sua apropriação pode estabelecer laços afetivos muito mais profundos.

“O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta (...)” (Lima, 1989, p. 30). Dessa forma, entende-se que os espaços podem ter múltiplos usos que não se definem apenas no seu uso concebido inicialmente, mas das relações nele estabelecidas que podem ser das mais variadas. No caso da criança, essa ligação com o espaço é ainda mais forte, definindo sua apropriação e identidade. Nesse sentido, Hertzberger (1991, p. 177) defende que

O usuário e a forma se reforçam mutuamente e interagem – e tal relacionamento é análogo ao que existe entre indivíduo e comunidade. Os usuários se projetam na forma, assim como os indivíduos se revelam em seus diversos relacionamentos com os outros, como interagentes, desse modo tornando-se o que são. (...) Um lugar para sentar oferece uma oportunidade para apropriação temporária, ao mesmo tempo que cria as circunstâncias para o contato com outros.

As relações pessoais que estabeleci no período entre meus quatro e seis anos de idade foram principalmente na sala de aula onde sentávamos em mesas redondas ou no chão, sempre aos pés de um adulto. As professoras – ou tias – de cada turma determinavam uma relação de proteção e direcionamento e eram o centro de todas as atividades das crianças na escola, seja para ir para a sala ou refeitório, seja para realizar determinada tarefa em sala. Mas as relações estabelecidas com as demais crianças que compartilhavam o espaço comigo era muito mais intensa. Foi lá que fiz meus primeiros amiguinhos e pedi desculpas pela primeira vez ao magoar outra criança, aprendi a compartilhar materiais, sentir saudade, solidão, amor e respeito. Sensações e sentimentos construídos cotidianamente que se desdobram por toda a vida. Essas mesmas relações têm ampla conexão com o ambiente das salas em que estive, com mesas compartilhadas e próximas umas às outras. O espaço da escola é material pedagógico e lúdico importante para o desenvolvimento de todos aqueles que se inserem nele, propiciando atividades comportamentais que incluem o aprendizado social e emocional, trabalhos colaborativos, comunicação e senso comunitário.

A análise da relação das dimensões e do movimento do corpo humano com as memórias levantadas anteriormente pode dar respaldo para projetos arquitetônicos pensados com entradas convidativas para os estudantes. Conforme os parâmetros de projeto analisados por Doris Kowaltowski (2011, p. 176), a área de entrada da escola deve convidar os alunos, procurando demonstrar que são bem-vindos no espaço. Assim, é importante que seja confortável na

medida em que pode possuir uma cobertura ampla para acomodar a população escolar nos momentos de entrada e saída. Recorrendo agora às memórias da minha mãe, lembramos de todos os dias em que ela me levava e buscava incansavelmente na Emei Laura Funfas, fizesse chuva ou sol. A entrada não possuía cobertura, o que a fazia esperar o portão abrir-se para buscar pelo conforto na rampa de entrada, esta sim coberta. O jardim ao lado da rampa de entrada propiciou a coleta de materiais de aula como folhas secas e pedras. Mesmo assim, durante minha infância, as crianças eram proibidas de acessar o jardim fora de atividades com o professor e muitas das descobertas que poderiam ser feitas nesse local foram evitadas. Em minha visita, imaginei que tal espaço poderia ser usado livremente pelas crianças, inclusive como prolongamento da sala de aula e refeitório, para lanches ao ar livre em mesas de cimento, pois faz-se muito necessária a conexão entre espaços externos e internos. O projeto de uma escola deve propiciar ampla possibilidade para os alunos usarem o ambiente externos otimizando ao máximo vistas, terraços, cantos pra sentar e se apropriar da natureza (Kowaltowski, 2011, p. 182).

Retornando ao estudo do uso de metodologias de projeto em arquitetura, entende-se a importância da análise, síntese e avaliação como elementos necessários ao processo de projeto arquitetônico. A metodologia desenvolvida norteia o arquiteto em todas as etapas técnicas, visando o conhecimento adquirido em códigos e normas estabelecidos previamente. Mesmo assim, na maioria das metodologias aplicadas em projeto, a experiência pessoal entra no contexto das vivências do arquiteto de forma muito sutil. Percebe-se uma tentativa de impedir que alguma subjetividade tome o papel da técnica em projeto. Porém, nesse mesmo contexto, o estudo desenvolvido neste trabalho analisa o papel do resgate da memória afetiva, estudando as minhas memórias infantis na escola e como se estabelece essa influência no projeto acadêmico no curso de Arquitetura e Urbanismo. Este torna-se já enriquecido a cada parâmetro adicionado ao processo e cada lembrança levantada para os mais diversos requisitos. Há então a preocupação em conceber o projeto

com o vigor técnico de um processo de projeto aliado às lembranças e às vivências do arquiteto, assim como de qualquer adulto dotado de toda a técnica, ordem e disciplina.

Com os estudos na Emei Laura Funfas foi possível perceber que as minhas memórias levantadas ressaltam aspectos importantes do projeto e que podem ser aliadas às recomendações universais de arquitetura escolar. Essas mesmas lembranças evocam usos e fluxos dos espaços, diferentes de uma avaliação comportamental das crianças que hoje estudam na escola e fornecem uma experiência particular e enriquecedora na etapa de análise. E os parâmetros obtidos a partir de então, em referências normativas, dão ao projeto o caráter técnico para o seu desenvolvimento. As memórias afetivas resgatadas poderiam representar, nesse sentido, a participação da criança no processo de projeto. Conforme Mayumi Lima ainda ressalta (1988, p. 63), tendo no espaço físico um elemento no qual a criança estabelece suas relações com o mundo e com as sensações que nele habitam, é importante colocar a criança no projeto, promovendo a oportunidade de sua própria manifestação, ao invés da interpretação do adulto sobre essa mesma manifestação. Ou, ainda, dar o espaço ao resgate de uma memória infantil que carregamos dentro de cada um de nós e evocamos de inúmeras formas e que podem dar grande contribuição em todo o processo de projeto. É importante ainda ressaltar que a visão de um adulto e uma criança sobre o mesmo espaço é conflitante em inúmeras situações. A organização e a distribuição dos espaços estão sempre a serviço de projetos que buscam obter adultos controlados e formulados através de uma infância pouco autônoma (Lima, 1989, p. 11), sendo o ambiente nesse sentido elemento fundamental a essa formação.

Como qualquer espaço que controla e educa seus usuários, a escola tem papel fundamental como protagonista da educação, cabendo ao adulto responsável por este espaço, seja ele na gestão do espaço construído ou na etapa do projeto, entender seu papel na busca do desenvolvimento das crianças. A memória entra então como um dos elementos de referência pessoal do arquiteto e pode

tornar-se recomendação aos projetos de arquitetura, podendo trazer inclusive maior qualidade ao fazer arquitetônico. A memória afetiva consolidada no processo de projeto pode desenvolver a criatividade necessária e o resultado de uma materialização mais aproximada do próprio arquiteto. Assim, o incentivo das minhas memórias no projeto acadêmico desenvolvido no curso de Arquitetura e Urbanismo proporcionou à minha criança interior a oportunidade de participar ativamente na materialização e no resultado da concepção, ao lado de todos os levantamentos métricos, das legislações de uso e ocupação do solo, das diretrizes nacionais de educação, dos parâmetros de infraestrutura e das normas brasileiras.

Referências

ANDRADE, M. L. V. X.; MOREIRA, Daniel de Carvalho; RUSCHEL, Regina Coeli. O processo e os métodos. *In*: KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. (Org.). **O processo de projeto em arquitetura: da teoria à tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

FABRÍCIO, M. M.; MELHADO, S.B. O processo cognitivo e social de projeto. *In*: KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. (Org.). **O processo de projeto em arquitetura: da teoria à tecnologia**. 1 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

HERTZBERGER, Herman. **Lições de Arquitetura**. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura Escolar: o Projeto do Ambiente de Ensino**. 1 ed. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, M. S Mayumi Watanabe. **A Cidade e a Criança**. 1 ed. São Paulo: Nobel, 1989.

DESTRUIÇÃO DA ARQUITETURA: O PRÉDIO DO JARDIM DA INFÂNCIA ANEXO À ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO – DA MONUMENTALIDADE À DEMOLIÇÃO (SÃO PAULO, 1896 – 1940)

Sandra Aparecida Melro Salim

Uma instituição escolar que tenha sua atenção e seu trabalho voltado exclusivamente para a educação de crianças pequenas não foi tema sempre presente na história da educação brasileira. A infância era um assunto estritamente familiar.

Ao final do século XVIII e durante o século XIX alguns países europeus como Suíça, Holanda, França, Itália iniciaram o atendimento em instituições públicas às crianças pobres de mães trabalhadoras. Este caráter assistencial de atendimento que normalmente esteve sustentado pelo trabalho feminino fora de seu domicílio foi percebido mais intensamente como consequência da revolução industrial que tirou a mulher de seu estado e função unicamente doméstica.

Diferentes propostas para esse atendimento às crianças romperam os muros do assistencialismo e passou a ser meta a de oferecer a elas reais condições de um bom desenvolvimento, em local salubre, com o acompanhamento de profissionais preparados pedagogicamente para esta tarefa.

O Jardim da Infância despontou como uma das instituições possíveis que cumpria o papel de atender a criança com mais eficiência e que passou a deter uma concepção pedagógica a qual foi sendo estudada por alguns teóricos como: Wilderspin na Inglaterra, Pestalozzi na Suíça e Froebel na Alemanha, dentre outros.

No Brasil o Jardim da Infância inicia sua história sustentado nas concepções pedagógicas defendidas por Froebel. Em São Paulo

a Escola Americana detinha o atendimento desse segmento em sua estrutura educacional desde 1878 e foi decisiva sua colaboração e experiência na instalação do primeiro Jardim da Infância público da capital paulista, o qual fazia parte do projeto republicano para a instrução pública do estado.

Com a Proclamação da República, a escola passa a ser, no imaginário republicano, o emblema da instauração da nova ordem “[...] ao mesmo tempo em que atende à opção política dos cafeicultores paulistas pela imigração, que possibilitou a formação de uma sociedade branca, bastante estratificada com direitos e deveres diferenciados de acordo com a posição no mundo do trabalho” (Panizzolo, 2006, p. 21-22).

Monarcha (1999) descreve a chegada da República como

[...] um clarão intenso sobre as consciências, a iluminar a condição dos pobres e dos humildes, que, durante séculos viveram na obscuridade, submetidos a toda sorte de despotismo. Subitamente, transformaram-se em cidadãos republicanos e são convidados, insistentemente a ocupar o trono vazio do imperador. (Monarcha, 1999, p. 168)

Monarcha (1999), na citação acima ressalta os sentimentos que transitavam pelos republicanos que utopicamente declararam a possibilidade de uma ampla inserção da população nas decisões que a partir de então fariam parte dessa sociedade. Toda essa filosofia de ascensão transmitia segurança e apoio, sentimentos com os quais os governantes contavam para imprimirem suas propostas.

Os segmentos das elites paulistas que aderiram à causa republicana desde a década de 1870, contra o centralismo do regime monárquico e pela ampliação do poder político também comungavam do sentimento de segurança e apoio, manifestando isso no desenho dos planos para o novo regime. O Partido Republicano Paulista, fundado em 1873, tinha em seus planos de governo estabelecer a reforma da instrução pública paulista levando em consideração a precária estrutura física, organizacional e pedagógica que havia até então. A população sofria com um atendimento precário e dimi-

nuto para uma demanda crescente (Almeida, 2000). Com o novo regime reascenderam velhas questões sociais e emergiram novas.

Por outro lado, a população que se ampliou entre os ruralistas, fazendeiros e imigrantes, os quais foram se estabelecendo nos arredores da capital, apresentou um crescimento demográfico importante, em uma cidade que além de carecer de uma estrutura educacional também não contava com um sistema urbanístico adequado que contemplasse as necessidades básicas dessa população, assim como em questões como a da saúde, do saneamento básico, da mobilidade e da habitação, dentre outras.

Dentre os que estavam empenhados em fortalecer a estrutura da instrução pública paulista temos alguns de seus idealizadores, dentre outros: Bernardino de Campos, Caetano de Campos, Cesário Motta, Prudente de Moraes e Rangel Pestana.

Os republicanos paulistas depositavam as suas maiores esperanças e trabalho na educação, que seria potente o suficiente para combater todos os males e impulsionar o progresso, a democratização e a universalização do conhecimento e da cultura.

Segundo Marta Carvalho (1989) esse “tempo” de euforia da República trazia na sua essência uma experiência de alcançar o progresso a partir da construção da identidade de um povo até então subjugado ao poder do Imperador. No trecho a seguir, declarou como esse novo regime estaria transformando a sociedade.

A Proclamação da República em 1889 significou a possibilidade de concretização de um novo projeto político que tinha como emblema central o progresso, a civilização e a modernização. Preocupados, principalmente com a construção da identidade do povo brasileiro, com o desenvolvimento econômico e social do Brasil e com a construção de um regime liberal e democrático, coube aos republicanos promoverem transformações sociais com o objetivo de alcançar tais ideais. Nesse contexto, a escola transformou-se num espaço privilegiado para a efetivação desse projeto, evidenciando a importância que assume a instrução públi-

ca na superação de um ‘passado de trevas, obscurantismo e opressão.’ (Carvalho, 1989, p. 23)

Com a Proclamação, os republicanos buscaram estabelecer um projeto civilizador onde a educação popular aparecia como uma necessidade política e social. A participação política da população era imprescindível e, para isso, fazia-se necessária uma ampla ação na difusão da instrução primária. Nessa perspectiva é possível compreender a direção que toma a educação pública paulista estabelecendo seus valores e consolidando o novo regime.

Souza (1998) descreve este novo tempo como:

Vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. ‘Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social’; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo. Eis algumas das representações sobre a educação em vigor no fim do século XIX. Em realidade, elas fazem parte da concepção liberal de educação que tomou conta do pensamento e da política educacional nesse período. No projeto liberal dos republicanos paulistas, a educação tornou-se uma estratégia de luta, um campo de ação política, um instrumento de interpretação da sociedade brasileira e o enunciado de um projeto social. (Souza, 1998, p. 26)

A atuação política do novo regime foi voltada também às intervenções urbanísticas na capital. Para tanto, havia a orientação federativa contemplada na Constituição de 1891 que ampliou poderes e atribuições da esfera estadual, que passou a ser a instância chave do sistema político republicano. As unidades da federação ganharam autonomia política, econômica e fiscal, e as obras urbanas foram mantidas entre as prerrogativas dos Estados.

Prudente de Moraes Barros, primeiro presidente do Estado de São Paulo, atento às necessidades da cidade, criou a Superintendência de Obras Públicas, herdeira da Repartição de Obras do regime

imperial e para dirigi-la chamou o engenheiro Antônio Francisco de Paula Sousa, formado na Escola Técnica Superior de Zurique e na Politécnica de Karlsruhe.

Amparados pela Lei e munidos da convicção de monumentalizar a cidade, circulava nas conversas entre Caetano de Campos, Prudente de Morais, Rangel Pestana dentre outros republicanos, mesmo antes da República, que se debruçavam sobre o problema das condições dos prédios até então utilizados, mal iluminados e com instalações físicas precárias a construção de um edifício para a Escola Normal de São Paulo o qual marcaria a primeira edificação escolar do período republicano.

Essa construção foi iniciada em 1892 e sua inauguração aconteceu em 2 de agosto de 1894. Nos fundos desse terreno, foram construídos os pavilhões para a Escola Complementar, o salão de ginástica com galpões anexos e o prédio que abrigou o Jardim da Infância (Corrêa, 1991, p. 124). Essa preocupação com as grandes construções que marcassem definitivamente o novo regime e sua atuação política impulsionou as intervenções urbanísticas na capital.

Este trabalho trata da história do Jardim da Infância anexo à Escola Normal de São Paulo, das primeiras reformas republicanas, das interferências que o ambiente político acarretou a essa instituição, do valor arquitetônico e das ingerências políticas que acompanharam a construção de seu prédio e as causas que puseram por terra toda essa estrutura.

Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico privilegiando os estudos e trabalhos que tratam do Jardim da Infância anexo a Escola Normal de São Paulo. Foi aqui considerado um grupo de autores que trataram da historicidade dessa instituição: Arce (2002), Carvalho (1989), Hilsdorf (1999, 2011), Kishimoto (1988), Kuhlmann Jr. (1994, 1996, 2000, 2015), Marcílio (2005), Monarcha (1989, 1999, 2001, 2016), Nagle (1974), Reis Filho (1981), Saviani (2011), Souza G. (2010), Souza R. (1998, 2009), Tanuri (1979), Warde (2000, 2003). Outro grupo que trata da arquitetura do prédio do Jardim da Infância e da urbanização da cidade

de de São Paulo no período analisado nesse trabalho: Americano (1962); Calliari (2016); Campos, C.M. (2000); Corrêa, Mello, Neves (1991); Fausto (1977); Hiroyama (2010); Kowarick; Frúgoli Jr. (2016); Lefèvre (2006); Leme M.C.S. (1999); Porto (1992); Toledo B. (1982, 1983,1996); Vitorino (2008), Wolff (2010).

Esta revisão bibliográfica se restringiu a textos que versassem sobre a historicidade do Jardim da Infância, dos movimentos políticos à época, dos movimentos urbanísticos que aconteceram na cidade de São Paulo para que, a partir desse cenário, fosse possível imergir nas razões que culminaram na demolição de seu prédio, fato esse ainda não examinado detidamente em outros trabalhos. Seu foco temporal compreende o início da Primeira República até a instalação do Estado Novo, situado entre os anos de 1896 movimentando-se até 1940, tempo esse que trata dos aspectos que acompanharam a instrução pública idealizada pelos republicanos paulistas e que de alguma maneira interferiram na permanência e depois na destruição dessa construção.

Ficaram determinados os procedimentos em:

- Pesquisa bibliográfica, com foco nos acontecimentos políticos e sociais que recaíram sobre a administração do Jardim da Infância e a bibliografia que amplia o campo de compreensão do período;
- Pesquisa documental das publicações que compõem o acervo histórico do Jardim da Infância e preservado em diferentes Instituições (Acervo Histórico Escola Caetano de Campos, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Biblioteca da Universidade de São Paulo);
- Pesquisa da legislação que trata do Jardim da Infância e das pautas de reuniões administrativas onde ele esteve representado. Investigação junto aos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo no levantamento de dados referentes ao Jardim da Infância. Exame da Revista do Jardim da Infância. São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp., 1896. V. 1-2.

Quaisquer que sejam as fontes eleitas para ampliar, responder e sustentar as pesquisas por si só elas não determinam a trajetória

da pesquisa, fazem-se necessárias perguntas que lhes permitam responder o que buscamos. Para tanto, esta escolha foi seletiva, exigiu atenção, perseverança, clareza de intenções e disposição de buscar sempre uma nova informação e um novo argumento.

As fontes definidas para subsidiar esta pesquisa foram:

- Leis, decretos, orientações da Assembleia Legislativa de São Paulo e da Câmara Municipal de São Paulo;
- Trabalhos acadêmicos que dialogassem sobre o Jardim da Infância anexo a Escola Normal de São Paulo, seu trajeto desde a implantação até a demolição, sobre sua estrutura física arquitetônica e pedagógica pensada pelos republicanos e suas subtrações: artigos, dissertações e teses acadêmicas, bibliotecas especializadas, como as bibliotecas da FAU - USP, da FE - USP, da Unifesp – Campos Guarulhos;
- Periódicos que no seu tratamento e análise demandaram procedimentos e cuidados específicos para entendê-los como instrumento de manipulação de interesses e intervenção social: jornais (Oesp, FSP, CP);
- Livros sobre História da Educação Brasileira, sobre a História do Brasil, sobre os Projetos Urbanísticos da cidade de São Paulo, sobre a Escola Normal de São Paulo e o Jardim da Infância e sobre os movimentos políticos que foram deflagrados no período de 1896-1940;
- Documentação específica sobre o percurso do Jardim da Infância depositada no Centro de Memória Mário Covas, no Arquivo do Estado de São Paulo, nos acervos especiais da Faculdade de Educação da USP e nos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, no acervo do Centro do Professorado Paulista e no Arquivo da Cidade.

Essas investigações foram subsidiadas pela revisão e análise bibliográfica específica, pela coleta de dados junto aos acervos municipais e estaduais (Acervo Histórico Escola Caetano de Campos (AHECC), Centro de Memória e Acervo Histórico (Cemah), Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas, Secretaria Estadual da Educação, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Museu da cidade), verificação de matérias em jornais (OES, FSP, Correio

Paulistano) e análise histórica do percurso da educação paulistana do Jardim da Infância, desde a sua criação até a destruição de seu prédio original. Assim, ficaram determinados os procedimentos em:

- Pesquisa bibliográfica, com foco nos acontecimentos políticos e sociais que recaíram sobre a administração do Jardim da Infância e a bibliografia que amplia o campo de compreensão do período;
- Pesquisa documental das publicações que compõem o acervo histórico do Jardim da Infância e preservado em diferentes Instituições (Acervo Histórico Escola Caetano de Campos, Arquivo Público do Estado de São Paulo, Biblioteca da Universidade de São Paulo);
- Pesquisa da legislação que trata do Jardim da Infância e das pautas de reuniões administrativas onde ele esteve representado. Investigação junto aos Anuários do Ensino do Estado de São Paulo no levantamento de dados referentes ao Jardim da Infância. Exame da Revista do Jardim da Infância. São Paulo: Espindola, Siqueira & Comp., 1896. V. 1-2.

A implantação do Jardim da Infância: a construção de um prédio monumental para esta primeira etapa da instrução pública

Desde a metade do século XIX, as instituições pré-escolares ganhavam força internacional como parte de um conjunto de medidas a serem percebidas e adotadas que compreendiam a nova concepção assistencial e científica, incluindo os aspectos alimentares e sociais dos trabalhadores e da classe menos favorecida.

Abbud (2007) nos auxilia a compreender como foi a introdução do *kindergarten* nos Estados Unidos que veio junto

[...] aos alemães que para lá havia imigrado na segunda metade do século XIX, dentre os quais Adolf Douai, William Nicholas Hailmann e John Kraus. Esses alemães chegaram aos Estados Unidos foragidos da derrota dos movimentos revolucionários de 1848, e seus kindergartens tencionavam

preservar a cultura e a língua alemã, inicialmente entre os filhos de alemães nascidos na América, promovendo, tão fielmente quanto possível, a pedagogia de Froebel. De fato, dos dez kindergartens abertos nos EUA antes de 1870, nove eram para crianças de língua alemã. (Abbud, 2007, 24-25)

Paula Souza, que anos mais tarde estaria atuando diretamente nas transformações urbanísticas da cidade de São Paulo, esteve nos Estados Unidos por volta de 1869 buscando se aperfeiçoar em sua carreira de engenheiro. Entusiasmado com o padrão de educação que observou nesse país, escreveu uma carta para o amigo Salvador de Mendonça no Brasil relatando o que via:

Nós, míseros cidadãos brasileiros, não temos ideia, nem podemos ter, do imenso apreço em que o yankee tem a escola. É uma das principais, sinão a principal questão, do condado, da cidade. Os homens mais activos e conceituados são eleitos para fazer parte do conselho de educação (...). É que a educação é para o americano do norte como a carne e o pão de que necessitam todos os dias. Por isso é também o povo o mais instruído, o mais activo, o mais livre e o mais poderoso do mundo. Pudéssemos nós imitá-lo! Pudéssemos esquecer as velhas e corruptas fórmulas a que vivemos subjugados, olvidando-nos de que vivemos também no continente americano! (Morse, 1970. p. 188)

O modelo norte-americano, não só na educação, mas na organização nacional era um padrão cobiçado pelos republicanos brasileiros. Warde (2000) representou a situação trazendo:

A situação era grave: os brasileiros, apegados aos prazeres do corpo, subjugados pela corrupção, inautênticos, não podiam nem imaginar o que era viver da espiritualidade! Em contraste com os brasileiros, a representação popular descentralizada, a escola disseminada, o povo industrioso, livre, honesto, enfim, americanos autênticos. Nem mime-

sis podia nos salvar! Espelho perverso, nele nos víamos não só invertidos, mas deformados. No imaginário das elites cravava-se o sentimento de erro e de fracasso. (Warde, 2000)

Os republicanos paulistas, cientes da situação brasileira, norte-americana e paulista, buscaram estar entre “os povos a serem seguidos”, mantendo relações estreitas e procurando familiarizar-se com a experiência pedagógica adotada pela escola presbiteriana desse país, o que também facilitou as viagens de professores do ensino público paulista para diferentes cidades dos Estados Unidos a fim de aproximarem-se do sistema por eles implantado (Warde, 2003).

A modernização da cidade

Desde o início do século XIX, a modernização urbanística se inseriu entre as iniciativas de transformação do ambiente material surgidas a partir da Revolução Industrial. A expansão do capitalismo era acompanhada pela difusão de novas fontes de energia (carvão, gás), técnicas produtivas (mecânica, maquinário, vapor), transporte (canais, ferrovias, pontes metálicas, vapores, portos), comunicação (imprensa diária, telégrafo, cabos submarinos) e outras inovações que alteravam radicalmente a face dos territórios atingidos pelo ímpeto modernizador de engenheiros, na medida em que as técnicas de intervenção sobre o mundo físico eram codificadas e institucionalizadas, para viabilizar a transformação das cidades, abaladas pelo crescimento populacional e cujos espaços mostravam-se inadequados à era da indústria. Emergiam técnicas de engenharia dedicadas ao saneamento (abastecimento de água, coleta de esgotos, drenagem), às obras viárias, ao transporte urbano e outras que comporiam posteriormente o urbanismo (Campos, C.M., 2002)

No que se refere à transformação da cidade de São Paulo, Campos disse o seguinte:

...A Perspectiva Da Construção De Um Centro Urbano De Porte, No Lugar Da Cidadezinha Modesta Existente

Até Então, Implicava A Emergência De Propósitos Centralizadores E Expansionistas, Amparados Na Modernização Do Ambiente Material E Centrados Na Aglomeração Paulista. (Campos, C.M., 2002, p. 40)

Quando a administração municipal começou a ganhar corpo, tornando-se uma entidade de certa projeção política, no final do século XIX, o atrelamento financeiro do município ao Estado gerou conflitos institucionais e administrativos entre essas duas instâncias do poder público. O Estado reclamava que o município não sabia gerir seus fundos, adiando sempre a execução de serviços urgentes e ficava no aguardo de auxílios do Tesouro do Estado para essas emergências.

Os conflitos entre interesses públicos e privados acompanharam o crescimento de São Paulo concedendo aos particulares a liberdade de lotear o território acidentado da cidade. Essas operações que visavam exclusivamente o lucro foram facilitadas por uma legislação que praticamente as isentava de uma participação ativa nos encargos públicos.

O fato é que São Paulo foi um município sem base tributária no período da Primeira República. A sua competência em criar impostos, bem como outras instâncias da sua vida legislativa, havia sido definida muito vagamente pela constituição de 1891. O erário municipal andava sempre desfalcado e os intendentes até 1898, depois os prefeitos, não dispunham de fundos suficientes para desenvolver um programa independente de ação (Cogep/PMSP – Fundap, 1979, p. 16)

A história do café tem importância decisiva para a urbanização de São Paulo. A partir de 1867, com a inauguração da Railway (Santos-Jundiaí), o centro de comercialização do café começa a se deslocar para a capital do Estado. O eixo São Paulo-Santos vai se firmando como o mais dinâmico da economia brasileira. Em São Paulo, situam-se os principais bancos que financiavam a economia do café e as primeiras indústrias e unidades artesanais que fornecem roupas, utensílios e alguns alimentos industrializados à população local e parte da rural. O fazendeiro de café transferiu-se para a capital e a classe dominante se fez presente à fase de comercialização de seu produto. O fazendeiro de café foi, portanto, um empresário que buscou acesso aos modos de vida da burguesia europeia.

Nesse processo de crescimento a expansão de bondes e das linhas férreas (1877) permitiram que 1.500.000 passageiros por ano fossem levados de um canto para outro da cidade, movimento esse que trouxe a especulação de terrenos para aqueles que da capital se aproximaram.

A venda de terrenos com preços mais baixos, eram dos que ficavam próximos às estações e eram destinados às famílias mais humildes. Os proprietários dos terrenos e as imobiliárias que os representavam deixavam os interessados com a sensação que aquela era uma grande oportunidade a qual não se podia desperdiçar.

Por influências das estações ferroviárias e de empreendimentos imobiliários de alto padrão realizados no setor oeste da cidade (loteamento de Campos Elíseos e Higienópolis), a área central da cidade passou também por um processo de valorização dos espaços voltados para o lado leste – a região do vale do Anhangabaú. Os primeiros fatos demonstrando esse processo foram a construção do viaduto do Chá (1892) e do Teatro Municipal (1902-11).

Em 1899, Antônio Prado transformou a Intendência de Obras em Seção de Obras, ampliando-a em seguida para formar a Diretoria de Obras Municipais, segmento comprometido em concretizar as pretensões do Prefeito, contava com 8 engenheiros: o diretor, Vítor Freire (professor de tecnologia industrial e mecânica na Escola Politécnica); o vice-diretor, Eugênio Guilherm; Joaquim Nébias, Luís Bianchi Bertoldi, Lúcio Martins Rodrigues (professor de topografia e mecânica na Politécnica), Francisco Rodrigues, Ernesto Dias de Castro (engenheiro civil formado pela Politécnica em 1899, futuro genro de Ramos de Azevedo) e João Ribeiro da Silva. Pouco depois, ingressaria no corpo funcional outro politécnico, Luís Pedrosa, formado em 1902. A Diretoria de Obras contava ainda com um auxiliar estudante da Escola Politécnica, Artur Sabóia (Campos, C.M., 2002, p. 80).

Limitado pelas verbas disponíveis para a urbanização, Antônio Prado e Vítor Freire procuraram iniciar uma transformação decisiva no espaço da cidade, particularmente na área central. Os primeiros passos foram projetos de cunho paisagístico: remodelação do Jardim da Luz, urbanização e arborização da Avenida Tiradentes, ajardinamento da Praça da República 1902-1905, novo arranjo do

Largo do Arouche, acerto das margens do Tamanduateí, na várzea do Carmo, com o plantio de grama e árvores.

Boa parte da história urbanística de São Paulo nas primeiras décadas do século XX concentra-se na questão do que fazer com o vale do Anhangabaú e a várzea do Carmo. Na várzea do Carmo tentava-se domar o rio Tamanduateí, conter suas enchentes e sanear seu entorno. Não era mais possível tolerar tão promissora cidade com seu miolo ultrajado pela vizinhança de dois infames matagais. Dar-lhe novas feições proveria lucros e aguçaria a cobiça pelos seus arredores.

O Viaduto do Chá, o Teatro Municipal e a reforma do Anhangabaú selaram o destino de São Paulo: a centralidade da cidade tomou o rumo este da colina histórica. O antigo morro do Chá foi chamado de “centro novo”, com eixo na Rua Barão de Itapetininga. O próximo passo seguiu em direção à Praça da República, pois não havia mais possibilidade do Centro expandir-se para o lado leste, ocupado pelas fábricas e bairros operários.

São Paulo ganhou um dos mais belos conjuntos que já se construiu, o Parque Anhangabaú, onde arquitetura e paisagismo tinham notável coerência. Entre as propostas articuladas nos meios culturais e técnicos para orientar a construção da nação e da identidade brasileiras, aquelas referentes à transformação do espaço urbano também integravam os debates em curso sobre o país e seu futuro. O problema da construção da nacionalidade ultrapassava os debates sociopolíticos: arte, ciência, cultura e literatura e tornaram-se campos de embate e proposição, inseridos na discussão sobre os rumos do país.

Muitos projetos de modernização da sociedade brasileira passaram ao longe da questão urbana. Isso fez com que muitos projetos de modernização urbanística em pauta na primeira metade do século igualmente não notassem as questões sociais, o que acarretou debates que tendiam a minimizar ou criticar a importância dos processos de urbanização em curso.

A tendência neocolonial assumida oficialmente na prefeitura na gestão de Washington Luís (1914-1919) com a remodelação do Largo da Memória, confirmou-se na sua gestão do estado (1920-1924) nos edifícios complementares da estrada São Paulo-Santos, assim como na capital e depois no estado, confiados à Dubugras.

Em 1920, Anhaia Melo e outros parlamentares apresentaram projeto de lei visando regular o processo de loteamento e arruamento de São Paulo. Pretendiam substituir a lei de 1913 que regulava a abertura de ruas, da gestão Raimundo Duprat, que havia reproduzido os dispositivos urbanísticos de raiz francesa criticados por Vítor Freire, vigentes em São Paulo desde 1886: ruas de 16 metros de largura mínima, avenidas de 25 metros, praças retangulares. O princípio da ortogonalidade absoluta já havia sido relativizado na lei de 1913, que permitia quarteirões em linha reta ou curva, possibilitando as curvas suaves e quarteirões irregulares do urbanismo de Bouvard.

O Teatro Municipal (concluído em 1911), a Praça Ramos de Azevedo, os palacetes Prates, que abrigaram a prefeitura e o automóvel Club (terminados em 1914), o ajardinamento do Parque Anhangabaú (1915-1917), o largo da Memória (remodelado entre 1918-1920), o monumento a Carlos Gomes (1922), o Hotel Esplanada (1923), o edifício-sede da Light (1924), a Praça do Patriarca (terminada em 1926), o Clube Comercial (1929), todas concorriam para a criação de um espaço urbano esteticamente unificado. A integração obtida nesse ponto entre arquitetura, paisagismo e topografia transformou-se em um dos maiores cartões postais da capital, reservado, evidentemente, aos usos de prestígio e ao desfrute das camadas privilegiadas. Este cenário de consenso harmonioso acaba sendo atropelado quando, poucos anos depois da urbanização dos jardins do Anhangabaú, se revelaria um arranjo efêmero pela expressão espacial que mantinha, diante das emergências da cidade.

Nesse acelerado de transformações, corria paralela ao movimento urbanístico e com interesses financeiros e lucrativos claros a empresa Light, que desde 1927 controlava os serviços de iluminação, energia, telefone e gás da capital paulista, apresentou à prefeitura um Plano Integrado de Transporte semirrápido na tentativa de manter o seu monopólio. Foi o primeiro plano para transformação global dos transportes coletivos (bonde, ônibus, trem) para a cidade que já tinha quase 800.000 habitantes. A intenção da Light era renovar o contrato de monopólio e reajustar as tarifas dos bondes, que estavam congeladas desde 1909. Maia, que em sua gestão po-

Aprovado pelas comissões de Justiça, Obras e Finanças da Câmara, diante da exposição de Cintra que demonstrou seu recurso às contribuições do moderno de urbanismo. Contudo, no final da década de 1920 o perímetro de irradiação seria reduzido a uma avenida de irradiação. Em vez de realizar o conjunto de alargamentos proposto no projeto, a municipalidade acabou destacando um trecho do circuito, a ladeira do Carmo, tratando-o como mais uma avenida radial. Portanto, o revolucionário projeto de Ulhôa Cintra não foi concretizado embora fosse necessário. Algumas justificativas foram dadas, como essas: tal projeto iria desviar atenções e investimentos da colina histórica, o que significaria contrariar os interesses estabelecidos naquele que ainda era o centro da capital do café, ou os custos pareciam impraticáveis.

Ulhôa Cintra encontrou um aliado importante na figura do engenheiro civil e arquiteto Francisco Prestes Maia, formado pela Escola Politécnica em 1917, funcionário da Secretaria de Obras estadual e especialista em urbanismo. Juntos, ampliariam o projeto de extensão e irradiação delineando um plano abrangente para a remodelação da cidade, centrado na questão viária e de transportes. Esse projeto foi o precursor do Plano de Avenidas de 1930.

Para a metrópole, além da questão viária, outro movimento trazia entusiasmo aos modernistas: os arranha-céus. Em São Paulo havia uma trajetória iniciada em 1904 com a construção do edifício com cinco andares na Praça Antônio Prado. Seu proprietário era irmão de Antônio Prado, na época prefeito da cidade. O edifício ganhou o nome de Palacete Martinico. Posterior a esse veio o Palacete Médici, obra de Samuel das Neves e de seu filho Cristiano Stockler das Neves, na esquina da Rua Líbero Badaró com a Rua Dr. Falcão, inaugurado em 1912 e depois o edifício Guinle, com 8 pavimentos, foi levantado pelo engenheiro-arquiteto Hipólito Pujol Júnior, em colaboração com o Gabinete de Resistência de Materiais da Politécnica, na Rua Direita, concluído em 1913, construído para a família de mesmo nome, proprietários da Companhia Docas de Santos.

A verticalização das construções tornou-se possível em virtude de duas cruciais inovações tecnológicas: o concreto armado e o elevador. Estrutura metálica foi o que se usou em São Paulo na construção

da Estação da Luz, feita pelos ingleses e inaugurada em 1900, assim como nos dois palacetes gêmeos do Conde Prates no Anhangabaú.

O arranha-céu Martinelli, construído entre 1924-1929 revela, na sua ambivalência simbólica, o esgotamento dos padrões de intervenção urbanística vigentes em São Paulo desde o início do século. Intenções reguladoras eram bombardeadas por interesses imobiliários, e a primazia do “triângulo” defrontava-se com anseios expansionistas e novos projetos modernizadores. Esses ganharam corpo na segunda metade da década de 1920, ao longo da gestão do prefeito Pires do Rio, que declarou que o “Martinelli não se embarga” (Campos, 2002, p. 326).

Raramente a Prefeitura teve momentos de lucidez que aconselhassem um policiamento estético no crescimento da cidade; sempre permitiu sua sistemática descaracterização e a destruição de seus bens culturais. Ao contrário de cidades onde podemos fazer a “leitura” de sua história nos edifícios, o crescimento de São Paulo se deu com o sacrifício de seu passado. Perdulariamente, ao invés de construir “ao lado”, construiu-se “em cima”. Posturas municipais arcaicas permitiram o uso abusivo do solo, e o aproveitamento dos únicos espaços que restavam, os vales dos riachos para construção de avenidas, que gerando o sistema rádio concêntrico, acabaram por asfixiar o centro (Toledo, 1983, p. 120-121).

A Revolução e os novos caminhos para a urbanização e instrução pública paulista

O Brasil, nas décadas de 1930-1940 viveu sob um Estado autoritário, conhecido na historiografia brasileira como Estado Novo, que se articulou claramente com a nova ordem mundial e que, ao mesmo tempo, teve raízes na própria trajetória histórica brasileira de formação da sociedade autoritária.

Segundo Pandolfi (1999) “[...] poucas fases da história do Brasil produziram um legado tão extenso e duradouro como o Estado Novo. Durante esse regime autoritário implantado com o golpe de

novembro de 1937, Getúlio Vargas teve a possibilidade de consolidar propostas em pauta desde outubro de 1930, quando, pelas armas, assumiu a presidência da República”. Havia disputa entre medidas mais centralizadoras e autoritárias ou medidas mais liberais que lutavam por maior autonomia regional. Por isso, entre o movimento armado e o golpe, as disputas foram intensas (Pandolfi, 1999, p. 9).

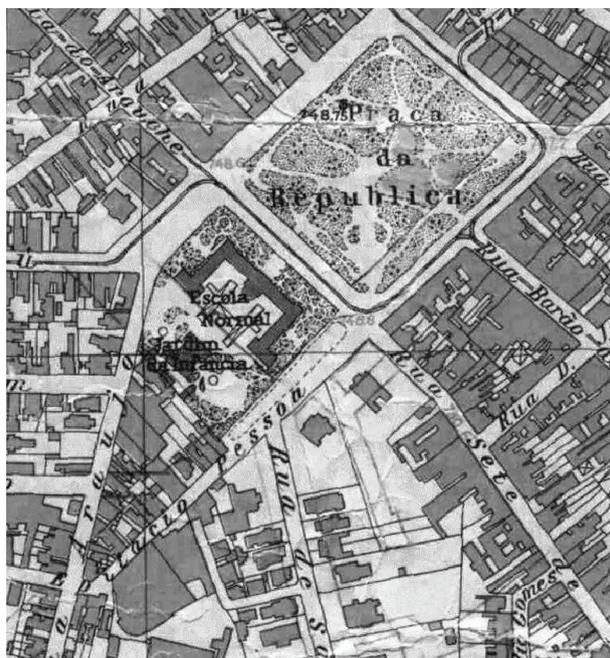
O regime político getulista, além de ter posto fim ao poder das aristocracias paulista e mineira que se revezavam na Presidência da República e pelo poder local dos coronéis, trouxe o advento do populismo, isto é, a participação das massas na política. Economicamente, ainda que o café, apesar das sucessivas crises, tenha continuado importante, também abriu novas frentes para uma política econômica votada para a industrialização. Em consequência desses processos iniciais de urbanização e industrialização nas décadas anteriores, acarretou transformações sociais e culturais significativas, a começar por uma estratificação social mais complexa com o surgimento de novos grupos sociais, tais como trabalhadores urbanos e operários; houve a expansão das camadas médias devido ao crescimento do setor terciário dessa burguesia industrial.

Um dos resultados dessas transformações foi, sem dúvida, o aumento da procura por educação e escola, pois o diploma possibilitava o acesso a essas novas funções sociais. Na verdade, a escola, nos diversos graus, e o diploma, interessavam a todas as camadas sociais. Os latifundiários queriam filhos doutores não só para bem exercerem as atividades políticas e lhes dar prestígio social, como também para enfrentarem possíveis situações de ruína. As camadas médias (pequenos comerciantes, construtores, funcionários públicos mais graduados etc.) e os trabalhadores urbanos viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de ingresso numa função burocrática das mais simples às mais prestigiadas, essas ocupadas sobretudo pelos bacharéis, seguidos pelos engenheiros. Enquanto os bacharéis em Direito eram responsáveis pela organização da infraestrutura jurídica e administrativa do Estado, os engenheiros responsabilizavam-se pela construção da infraestrutura material.

A construção de belíssimos prédios para escolas foi um movimento iniciado e intensificado pelos republicanos, mas acabaram sendo insuficientes devido ao crescimento da população.

A Escola Normal de São Paulo foi, sem dúvida, o mais expressivo documento da preocupação do governo como ensino público, no início da era republicana. Na parte superior da Escola Normal foi edificado o Jardim da Infância, tendo ao centro um pavilhão com uma admirável estrutura metálica que lembra os grandes pavilhões de exposição da Europa da época (Toledo, 1983, p. 122-123).

Figura 2. Mapa da Praça da República – pormenor na Escola Normal de São Paulo, no Jardim da Infância e nas ruas que cercam o Complexo



Fonte: GeoSampa – Prefeitura de São Paulo.
Prédio da Escola Normal de São Paulo; 2 Prédio do Jardim da Infância.

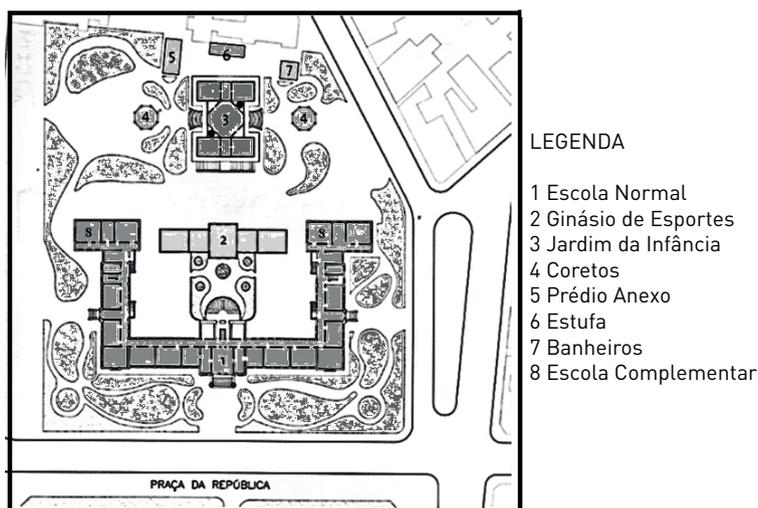
As edificações escolares executadas entre 1890-1920 obedeciam a um “projeto padrão”, que com variações de fachadas ou mesmo com fachadas idênticas, eram implantadas em diversas localidades. Tal procedimento justificava-se pela construção em massa de edifícios escolares em prazos relativamente curtos, com pequeno número de profissionais atuando nos órgãos públicos para este fim. Independente da padronização das plantas, na maioria dos casos, havia uma preocupação em variar o tratamento formal, imprimindo a cada edifício uma identidade própria.

O programa arquitetônico dos grupos escolares era composto basicamente das salas de aula e de um reduzido número de ambientes administrativos. As edificações caracterizavam-se, sobretudo, pela simetria da planta. A rígida separação entre as seções masculina e feminina, exigida pelo regimento dos grupos escolares, obrigava a existência de alas distintas para cada sexo, constituindo o fator preponderante de tal simetria. Os recreios também eram devidamente separados por muros locados no eixo do edifício. Os dispositivos do Código Sanitário de 1894 foram determinantes de algumas características comuns aos prédios escolares, como, por exemplo, nos fundos ou nas laterais dos terrenos, dependendo do formato do lote, eram construídos galpões destinados aos exercícios de ginástica, e que se ligavam ao prédio principal por meio de passadiços cobertos. Ainda, em obediência a esse Código, os sanitários eram em geral instalados fora do corpo principal da edificação, junto aos galpões. Esses edifícios destacavam-se pela excelente qualidade construtiva, tendo contribuído para isso os materiais de acabamento utilizados, a maioria deles importado e a mão de obra disponível, altamente qualificada. Os edifícios escolares receberam ornamentações próprias de diversos repertórios estilísticos, bem de acordo com o ecletismo reinante na arquitetura do período (Corrêa, 1991, introdução).

A estrutura física do prédio do Jardim da Infância planejado e executado pelo engenheiro-arquiteto Ramos de Azevedo, situava-se em um local isolado, nos fundos da Escola Normal de São Paulo. O

edifício era cercado por um grande jardim e havia locais reservados para jogos. Ocupava uma área de 940m², amplamente iluminada, distribuída em quatro salas de aula e um grande salão central, destinado a reuniões gerais e solenidades infantis. Esse salão media 15 x 16m, com pé direito duplo e coberto por uma cúpula octogonal metálica completada por vidro fosco encaixado em ferros trabalhados. No lado externo da cúpula, existiam quatro terraços triangulares com vistas para diferentes pontos da cidade de São Paulo e, no lado interno, uma galeria destinada a alojar pessoas em ocasião de festas e solenidades. Abaixo da galeria do salão central estavam pintados a óleo os retratos de Froebel, Pestalozzi, Rousseau e Mm. Carpentier. Havia quatro compartimentos destinados aos banheiros, sala de visitas, depósito de materiais e gabinetes de trabalho, além de dois pavilhões cobertos para recreação das crianças (Monarcha, 1997; Kuhlmann Jr, 1994).

Figura 3. Planta do Complexo da Escola Normal de São Paulo.



Fonte: Golombek, 2016, p. 99-100, 177.

Figura 4. Escola Normal de São Paulo



Fonte: Acervo PMSP – Departamento de Patrimônio Histórico.

Sucessivas intervenções foram feitas no decorrer do tempo, sendo a mais significativa efetuada em 1933, com o acréscimo de mais um pavimento. Essa ampliação foi vinculada à transformação da escola em Instituto de Educação, complementando dessa maneira as dependências necessárias para tal estabelecimento de ensino (Corrêa, 1991, p. 123-124).

Figura 5. Escola Normal de São Paulo com o terceiro pavimento instalado



Fonte: Acervo PMSP – Departamento de Patrimônio Histórico.

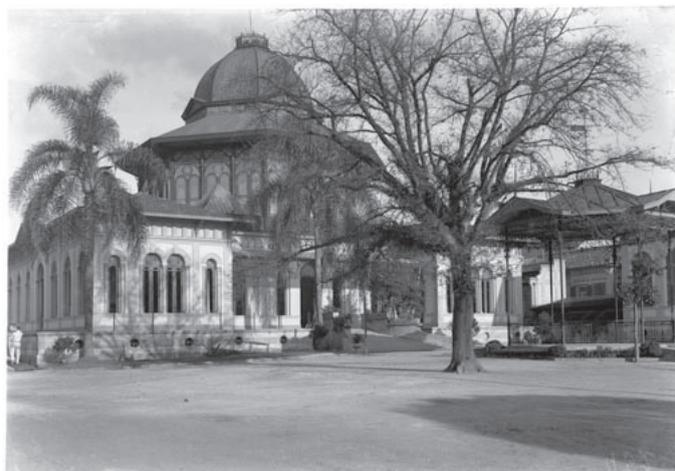
O prédio do Jardim da Infância trazia uma estrutura monumental, a qual pode ser percebida nas imagens a seguir:

Figura 6. Prédio do Jardim da Infância, inaugurado em 16/02/1897



Fonte: Acervo CRE Mario Covas.

Figura 7. Vista geral das instalações do Jardim da Infância.



Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo.

Figura 8. Pavilhão do Jardim da Infância



Fonte: Acervo fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo.

Figura 9. Vista parcial dos pavilhões do Jardim da Infância



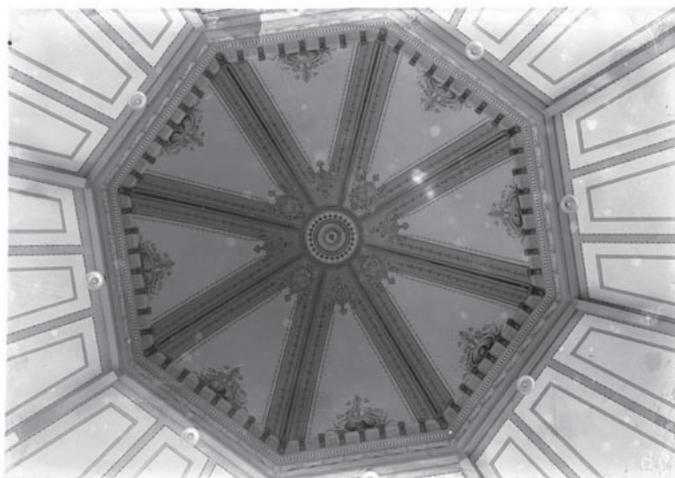
Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo.

Figura 10. “Mezanino” do pavilhão principal do Jardim da Infância



Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da Cidade de São Paulo.

Figura 11. Tomada interior da cúpula do Jardim da Infância



Fonte: Acervo Fotográfico do Museu da cidade de São Paulo.

Figura 12. Pavilhão de recreio



Fonte: Álbum da Escola Normal e Anexas (1908); Arquivo do Estado de SP.

Toda essa estrutura foi destruída pela efetivação do Plano de Avenidas de Prestes Maia, em 1939, por conta da ampliação da Rua São Luís.

A destruição da arquitetura monumental: a Avenida que derrotou a Escola

Foi com o Estado Novo que se iniciaram e sistematizaram as propagandas políticas e, dentre os meios de comunicação oficiais da época, a imprensa era a mídia mais eficiente na produção e propagação dos princípios levados a cabo pelo regime. As publicações do então Prefeito Francisco Prestes Maia, o “Plano de Avenidas” e “Melhoramentos de São Paulo”, continham os símbolos arquitetônicos por ele idealizados e estava ali presente a questão da necessidade de construir a nova cidade a partir da “monumentalidade” dos edifícios públicos. A “monumentalidade” de Prestes Maia também poderia estar vinculada ao estilo dos edifícios, geralmente voltado para as arquiteturas do passado (Diêgoli, L.R., 1996).

Segundo Prestes Maia:

Estamos, sob todos os pontos de vista, em um momento decisivo de nossa existência urbana. No centro os arranha-céus se multiplicam (...). A época é, assim, muito própria para o início dos melhoramentos (Prestes Maia, 1930, p. 7)

O objetivo de dotar São Paulo de uma estrutura lógica através de um plano de viação muito amplo e, em grande medida, capaz de corrigir a *cidade colonial*, *objetivo do Estudo*, impôs muitas iniciativas. Sendo esta a meta incontestável do prefeito e dos técnicos “da repartição”, como ele mesmo dizia, o poder público viu-se diante da necessidade de percorrer outras questões fundamentais. Preservando a concepção original do plano, era preciso acrescentar e conjugar ações de diversos tipos para conduzir o centro da metrópole a se distinguir de qualquer outro espaço urbano, pois ali se consagraria o movimento, a unidade volumétrica das edificações e a resultante monumentalidade do conjunto. Em outras palavras, era necessário criar um caminho para levar o plano urbanístico a se tornar um processo de planejamento urbano. E foi exatamente esse o caminho assumido pelo poder público municipal: organizou um processo bem equacionado, em todas as frentes, baseado em um expressivo conjunto de medidas de ordem normativa e regulatória.

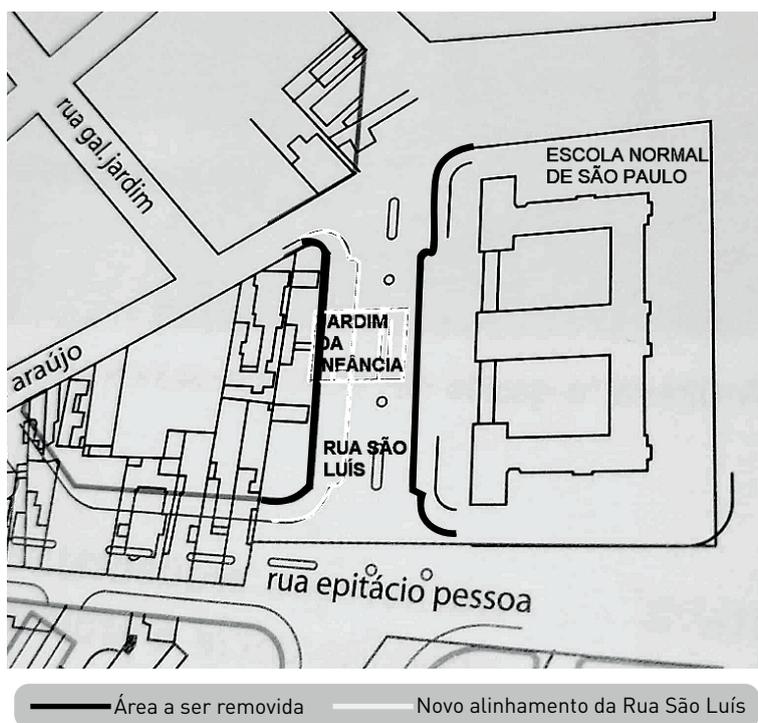
Para realização das obras, a prefeitura contou com a reforma financeira e administrativa iniciada na gestão do prefeito Fabio Prado que contava com um aumento da arrecadação, congelamento com as despesas do funcionalismo e dotações orçamentárias do Departamento de Obras. Neste contexto, as obras para criação do Perímetro de Irradiação tomaram conta da cidade logo após a posse do prefeito em 1938.

A renovação dos instrumentos legais veio facilitar as desapropriações de pontos específicos dos novos circuitos viários possibilitando o surgimento de lotes estratégicos de grandes dimensões. Uma pesquisa nos Anais da Câmara Municipal de São Paulo aponta para diversos dispositivos legais relativos à abertura e ao alargamento de vias e espaços públicos e à desapropriação de imóveis para execução

dessas obras. É preciso enfatizar que existe uma concomitância entre as leis que autorizavam a execução de obras de melhorias e as que davam instruções sobre as construções ao longo das novas vias; tratava-se de uma tentativa de organizar o espaço urbano por meio de uma legislação que impunha regras e estímulos à iniciativa privada.

Assim, vários dispositivos legais impunham a desapropriação de terrenos e construções na região central. O Ato n. 1.470, de 14 de setembro de 1938, em seu artigo primeiro aprova o alargamento das ruas Ipiranga – juntamente com a São Luiz e Vieira de Carvalho – e o prolongamento da rua Epitácio Pessoa. Assim, a nova proposta do circuito foi colocada em execução, com detalhes técnicos como acabamento do piso, pontos de iluminação e de arborização apresentados no Decreto-Lei n. 163 de 1940.

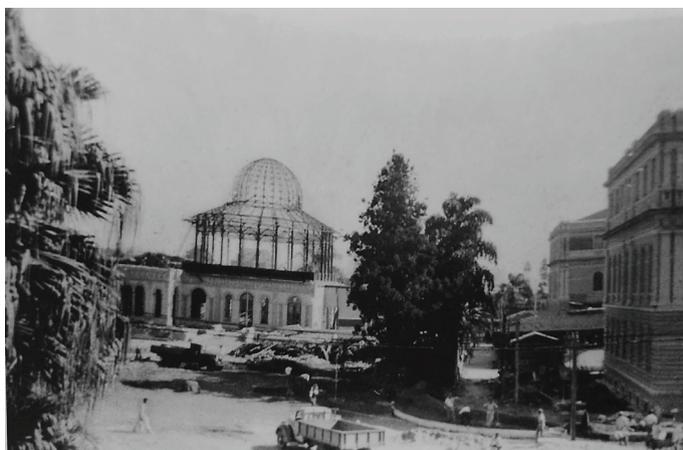
Figura 13. Plano de Melhoramentos Urbanos



Fonte: Planta do Ato n. 1.470 de 1938.

Área a ser removida
Novo alinhamento da Rua São Luís

Figura 14. A demolição do Jardim da Infância, no início de 1939



Fonte: Lefèvre, 2006, p. 177.

Figura 15. A nova Rua São Luís alargada onde ficava o Jardim de infância



Fonte: Lefèvre, 2006, p.177. Foto de B.J. Duarte.

Assim, o elegante pavilhão do Jardim da Infância, construído atrás da Escola Normal de São Paulo, foi demolido em 1939, para permitir o prolongamento e alargamento da Rua São Luís e sua ligação com a rua Marquês de Itu. No projeto de Ulhôa Cintra, esta obra não estava prevista, mas no traçado do “Plano de Avenidas” de Prestes Maia já aparecia uma via arborizada no terreno do Jardim da Infância, embora nesse projeto a Rua São Luís não fosse alargada.

Mesmo com promessas de reconstrução essa instituição perdeu sua relevância física, política e status na estrutura da instrução pública planejada pelos republicanos. As crianças e equipes foram abrigadas em salas que não estavam sendo ocupadas pela Escola Normal, conforme imagens a seguir.

Figura 16. Uma das salas cedidas pela Escola Normal para acolher as crianças do Jardim da Infância, após a demolição de seu prédio original



Fonte: Acervo CRE Mário Covas (1939).

Figura 17. Lateral externa das salas onde passaram a ficar as crianças do Jardim da Infância, após a demolição de seu prédio original



Fonte: Acervo CRE Mário Covas, 1939.

Referências bibliográficas

ABBUD, Ieda. **John Dewey nos debates sobre a educação infantil** (Estados Unidos, dos anos noventa do século XIX aos anos dez do século XX), 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. **Instrução pública no Brasil (1500 – 1889). História e legislação.** Tradução Antônio Chizzotti, 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AMERICANO, Jorge. **São Paulo nesse tempo 1915-1935.** São Paulo: Edições Melhoramentos, 1962.

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância.** Petrópolis: Vozes, 2002.

BUFFA, Ester. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas (1893-1971).** São Carlos – SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

CALLIARI, Mauro. **Espaço público e urbanidade em São Paulo.** São Paulo: BEI Comunicação, 2016.

CMPOS, Candido Malta. **Os rumos da cidade: urbanismo e modernização em São Paulo.** São Paulo: Editora SENAC, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense (col. Tudo é História), 1989.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920.** São Paulo: FDE, 1991.

DIÊGOLI, Leila R. A Arquitetura Oficial e o Estado Novo. A busca do significado de uma arquitetura que, nos anos 30, tem sua referência no movimento moderno. **Revista “Cidade”** – Revista do Departamento do Patrimônio Histórico. A Saga da metrópole e seu inventor – Cem anos de Prestes Maia. PMSP – Secretaria Municipal de Cultura. São Paulo, ano III, n. 4, 1996.

GOLOMBEK, Patrícia. **Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2016.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação brasileira**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

HIROYAMA, Edison Hitoshi. **A dimensão urbana da arquitetura moderna em São Paulo: habitação coletiva e espaço urbano 1938/1972**. São Paulo, 2010. 381 f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KOWARICK, Lúcio. FRÚGOLI Jr, Heitor. (orgs.). **Pluralidade Urbana em São Paulo: Vulnerabilidade, marginalidade, ativismos**. São Paulo: Editora 34, 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. O Jardim da infância Caetano de Campos. *In*: REIS, M. C. D. (ORG). **Caetano de Campos: fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Associação de ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994, p. 172.

LEFÈVRE, José Eduardo de Assis. **De Beco a Avenida. A História da Rua São Luiz**. São Paulo: EDUSP, 2006.

LEME, Maria Cristina da Silva. (org.). **Urbanismo no Brasil 1895-1935**. São Paulo: Studio Nobel; FAUUSP; FUPAM, 1999.

MEYER, R.M.; CUNHA JR., J.; COSTA. S.S.F. Centro Novo de São Paulo. **Revista Vitruvius – Arqutextos**. 221.00, ano 19, out.2018. São Paulo, 2018.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1990.

MORSE, Richard M. **Formação histórica de São Paulo** (De comunidade à metrópole). São Paulo: Difel, 1970.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Edusp, 2009.

OLIVEIRA, Fabiano Lemes de. **Modelos urbanísticos modernos e parques urbanos: as relações entre urbanismo e paisagismo em São Paulo na primeira metade do século XX**. 2008.

PORTO, Antônio Rodrigues. **História urbanística da cidade de São Paulo (1554-1988)**. São Paulo: Carthago & Forte Editoras Associadas Ltda., 1992.

PANDOLFI, Dulce. (Org) **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PANIZZOLO, Claudia. **João Kopke e a escola republicana: criador de leitura e escritor da modernidade**. 2006. 358 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

TOLEDO, Benedito Lima de. **Prestes Maia e as origens do urbanismo moderno em São Paulo**. São Paulo: Empresa das Artes, 1996.

WARDE, M. J. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

WOLFF, Silvia. **Escolas para a República: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

PARTE 3

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



O CURSO GINASIAL DE ORLÂNDIA, DE 1963 A 1978

Maria Teresa Garbin Machado

Introdução

A Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado apresenta uma trajetória histórica de grande relevância, iniciada há 70 anos, em junho de 1949. Desde então, ao exercer sua missão educacional, tem oferecido cursos diversos em Orândia, cidade localizada no nordeste do estado de São Paulo, a 362 quilômetros da capital do estado, e próxima a importantes centros urbanos como Ribeirão Preto, Franca, Sertãozinho e Barretos.

No início deste ano letivo de 2019, a Etec Alcídio, como é popularmente conhecida a escola objeto deste trabalho, recebeu 1.023 matrículas de alunos, tanto de Ensino Médio como dos cursos de Técnicos de Nível Médio de Administração, Enfermagem, Farmácia, Contabilidade, Informática para Internet, Marketing, Desenvolvimento de Sistemas e Recursos Humanos.

Instalada em 25 de junho de 1949, como Curso Prático Profissional, acolheu inicialmente meninos e meninas nos cursos de Mecânica Geral e Serviços Domésticos que, sem condições de continuidade de estudos, aspiravam por uma formação não acadêmica e direcionada para uma rápida inserção no mercado de trabalho.

Crescendo ao redor da Estrada de Ferro Mogiana, o município de Orândia tinha uma população constituída de muitos agricultores e imigrantes, voltados ao plantio de café, e o comércio e a indústria locais denotavam a necessidade de pessoas escolarizadas e com uma melhor profissionalização (Machado, 2011).

Cumprindo sua missão de formar profissionais em atendimento ao mercado de trabalho local, a escola manteve cursos práticos

de Ajustagem Mecânica, Corte e Costura e Serviços Domésticos até 1964, além de outros cursos profissionalizantes, como os cursos extraordinários de Iniciação, Continuação e Complementar, com variações de Ajustagem e Tornearia, até 1963, Desenho em 1957, e noturno até 1964 (Escola Industrial de Orândia, 1964).

A clientela destes cursos era constituída de filhos e filhas de famílias de baixa renda, que após terminarem o primário, não tinham outra alternativa que não a de frequentar cursos de profissionalização rápida, diurnos e noturnos, com um currículo modesto, para o imediato aproveitamento no mercado de trabalho, sem vislumbre algum de continuidade de estudos, tanto social como legalmente. No curso de Mecânica Geral, os meninos tinham aulas de tornearia, fresaria e cálculos mecânicos, além de disciplinas de cultura geral, como Português, Matemática e História. Após a conclusão do curso eram aproveitados em oficinas, postos de combustíveis da cidade e revendedoras de veículos automotores, e nas indústrias de beneficiamento de arroz e de torradores de café (Machado, 2011).

As meninas que frequentavam os cursos de Corte e Costura e Serviços Domésticos possuíam o mesmo perfil dos alunos do curso de Mecânica. De famílias modestas, sem possibilidade de continuar os estudos, viam nos cursos profissionalizantes uma forma de aquisição de algum refinamento em sua cultura geral e nas lidas domésticas, diferentemente de filhas e filhos de famílias mais abastadas da cidade, encaminhados ao ginásio estadual local (Machado, 2011). A escola objeto deste trabalho, transformada de Curso Prático em Escola Artesanal em 21/01/1954, obteve melhorias curriculares, com opção pela continuidade de estudos nas Escolas Industriais de Franca e Ribeirão Preto, em cursos com quatro séries de oito aulas diárias, de segunda a sábado.

Com o aumento do alunado oriundo da própria cidade e das vizinhas, a Prefeitura Municipal de Orândia cedeu dois prédios na Avenida do Café que a partir de 1959 passou a serem ocupados pela escola, após o recebimento de melhorias como quadra de esportes, salas para artes industriais e de aulas, almoxarifado, cozinha e laboratórios para aulas práticas (Machado, 2011).

A Lei das Diretrizes e Bases de 1961 e o golpe militar de 1964 trouxeram adequações na legislação educacional, sendo que muitas delas se referiram ao ensino profissionalizante. Desta forma, a Escola Artesanal teve sua denominação alterada para industrial em 30/04/1963, juntamente com autorização para expedição de diplomas ginasiais com validade nacional (Lima, 1987).

Em 19/02/1965, a Escola Industrial teve seu nome alterado para Ginásio Industrial Estadual, o que lhe concedeu um novo olhar por parte da população da cidade, uma vez que, juntamente aos cursos profissionais já existentes, oferecia o curso ginasial industrial. Em 1968, em homenagem a um professor orlandino, a escola passou a ser denominada Ginásio Industrial Estadual “Professor Alcídio de Souza Prado” (Machado, 2011).

O curso ginasial industrial, cujo ingresso após o curso primário impunha a aprovação do exame de admissão, apresentava currículo equivalente ao curso propedêutico, acrescido de disciplinas específicas e prática profissional. Os discentes agora eram constituídos, em sua maior parte, por alunos da própria cidade, que cientes da colocação no mercado de trabalho garantida aos egressos, também reconheciam a escola como gratuita de qualidade, com oferecimento de materiais didáticos e merenda (Machado, 2011).

Diante da profissionalização compulsória determinada pela Lei 5.692/71, a denominação de Ginásio Industrial foi substituída em 1976 por Centro Estadual Interescolar Professor Alcídio de Souza Prado, e em atendimento à redistribuição da Rede Física da época, tornou-se o único reduto do ensino de segundo grau na cidade, acolhendo cursos das outras escolas, e ampliando significativamente a clientela escolar. Com a implantação dos cursos de primeiro e segundo graus, o curso ginasial foi sendo substituído gradualmente, sendo extinto em 1978.

Após esta aligeirada apresentação da trajetória da Etec Alcídio como pano de fundo, torna-se possível delinear o recorte temporal de 1963 a 1978, no qual o objetivo deste trabalho se encontra inserido, focado no currículo e outros aspectos do curso ginasial

industrial, e tendo como suporte ações de preservação da memória e do patrimônio histórico do ensino profissional paulista.

A metodologia adotada neste trabalho encontra apoio no arcabouço teórico da História Cultural. Foram visitados, como fontes primárias, documentos escolares como livros de admissão, matrículas e de resultados finais, entre outros, que permitiram a construção do perfil da clientela escolar, bem como de aspectos rotineiros, como os voltados às exposições de trabalhos, desfiles escolares e formaturas dos alunos, nos finais de ano, cujos registros evidenciaram e caracterizaram o curso ginásial industrial.

De acordo com Rousso (1996), as “fontes” compreendem todos os vestígios do passado conservados pelos homens e pelo tempo, voluntariamente ou não, originais ou reconstituídos, que o historiador, de maneira consciente, deliberada e justificável, decide erigir em informação a fim de reconstituir uma sequência particular do passado.

Diante do universo investigado e conforme a história oral, foram inseridos relatos de entrevistas de professoras e ex-alunas, protagonistas atuantes na construção e compreensão da memória escolar no recorte temporal elencado. Para Ribeiro (2013):

História Oral pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (p. 13)

Também para Carvalho (2013), pode-se afirmar que a história oral é uma ferramenta metodológica importante para estudos e pesquisas em memórias e história da educação profissional, devendo ser empregada para desvendar raízes, retratos e a evolução da educação profissional no campo da educação patrimonial.

Sendo assim, este trabalho apresenta fragmentos de entrevistas de ex-alunas, que atuaram ou atuam como professoras e funcio-

nárias da escola objeto deste trabalho, e de uma professora. Estas entrevistas fazem parte do Projeto História Oral na Educação, do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional – GEPEMHEP, do Centro Paula Souza, constituído por professores e bibliotecários, e de 21 centros de memória e seis acervos escolares, cujo objetivo é (Centro Paula Souza, 2019):

Propor e desenvolver projetos de estudos e pesquisas com a finalidade de levantar, analisar e divulgar informações sobre práticas escolares e pedagógicas encontradas em documentos textuais, iconográficos e tridimensionais existentes nos Centros de Memória da instituição, de forma a propiciar o acesso aos educadores e pesquisadores de outras instituições, envolvidos com a história da educação profissional e tecnológica.

O Projeto História Oral na Educação: memórias do trabalho docente, por sua vez, tem como objetivo geral (Centro Paula Souza, 2019):

Catalogar narrativas e vídeos de entrevistas realizadas em Projetos de HAE (horas atividades específicas) de Memórias e História da Educação Profissional, com docentes, gestores e colaboradores da educação profissional, de diferentes épocas, a fim de produzir uma coleção de e-books sobre essa temática, envolvendo professores e estudantes de escolas técnicas, e que contribuirá com outros estudos e pesquisas para compreender a evolução da educação profissional e tecnológica no estado de São Paulo, ligando o passado ao presente, e propiciando prospecção do futuro.

Para este projeto, foram realizadas dez entrevistas com pessoas que tiveram suas trajetórias entrelaçadas com a linha histórica da Etec Alcídio, constituindo um grupo que vivenciou ou vivencia a construção da linha histórica da escola. Os recortes pontuados neste trabalho fazem parte das entrevistas das seguintes pessoas (Centro Paula Souza, 2019):

- Odete Aparecida Amaral de Brito, cuja trajetória foi entrelaçada com a da escola por diversos momentos de convivência, uma vez que a entrevistada exerceu várias funções administrativas na escola, sempre voltadas ao atendimento de pessoas, sejam alunos ou professores. Atualmente alocada na Diretoria de Serviço Acadêmica, com sua simpatia e prontidão, tornou-se uma figura popular na escola, conhecida carinhosamente como “Dona Odete”. A entrevistada também foi aluna do antigo ginásio industrial, de 1967 a 1970, contribuindo com suas lembranças para o resgate de uma época muito importante da história da Etec Alcídio;
- Sônia Dalva Ribeiro Peres Moura, professora do curso de Técnico em Enfermagem e de Farmácia, atuou como Coordenadora do curso de Farmácia, na qual a entrevistadora também exerceu a docência. Também foi aluna do antigo ginásio industrial, e do segundo grau no Centro Intercolar, contribuindo com suas lembranças para o resgate de épocas muito importantes da história da Etec Alcídio;
- Stella Maris Abrahão de Andrade, cuja trajetória profissional acompanhou o ensino profissional, desde o ginásio industrial, instalado em um antigo prédio, até sua aposentadoria, quando a escola já havia sido transformada em escola técnica, pertencente ao Centro Paula Souza. Foi professora de matérias práticas nos cursos profissionalizantes, de Costura, Bordado, Crochê e Tricô no curso ginásial industrial, e de disciplinas pedagógicas, no curso de Magistério.

Desenvolvimento

O curso ginásial industrial foi iniciado em 1963, com 83 alunos em classes de 1ª. série e 16 alunos em uma classe de 2ª. série especial, ainda quando a escola tinha a denominação de Escola Industrial. Atendendo alunos de Orlandia e municípios vizinhos de Sales Oliveira, Morro Agudo e Nuporanga, este curso perdurou com inscrições nas séries iniciais até 1974, quando foi sendo extinto gradativamente, até 1978 (Machado, 2014).

A 2ª. série especial foi constituída de alunos da 2ª. série artesanal que passaram por exames de adaptação, verificando-se sua excepcionalidade legal por ter seu funcionamento iniciado a partir de agosto do mesmo ano.

O quadro abaixo apresenta um panorama dos alunos do curso ginásial industrial, conforme dados retirados de livros de exames de admissão, de matrícula, e de atas de finais de ano. A quantidade reduzida de alunos neste curso, em muitos anos analisados, não justificaria o funcionamento da escola. Porém, uma demanda pequena, mas estável, prevaleceu de forma concomitante nos cursos ordinários e extraordinários, oferecidos de 1949 a 1964, sucedidos por cursos de aprendizagem profissional que perduraram até 1970. A estabilidade desta demanda evidenciou o reconhecimento e a confiança que os pais depositavam na escola, quanto ao atendimento de suas expectativas.

Quadro 1. Curso Ginásial de 1963 a 1978, na escola objeto deste trabalho

ANO	% APROVADOS ADMISSÃO	MATRÍCULAS INÍCIO DO ANO	ALUNOS FINAL DO ANO	% EVASÃO
1963	80%	83 (1ª. série)	68	30%
	52%	16 (2ª. série)	09	43%
1964	47%	92 (1ª, 2ª e 3ª. séries)	85	7%
1965	65%	114 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	84	26%
1966	64%	119 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	105	11%
1967	58%	192 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	158	17%
1968	61%	259 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	196	29%
1969	68%	389 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	303	22%
1970	73%	556 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	404	27%
1971	73%	647 (1ª, 2ª, 3ª e 4ª. séries)	477	26%
1972		728 (5ª, 6ª, 7ª e 8ª. séries)	571	21%
1973		713 (5ª, 6ª, 7ª e 8ª. séries)	567	20%
1974		683 (5ª, 6ª, 7ª e 8ª. séries)	527	23%
1975		777 (5ª, 6ª, 7ª e 8ª. séries)	597	23%
1976		455 (6ª, 7ª e 8ª. séries)	381	16%
1977		276 (7ª e 8ª. séries)	217	21%
1978		127 (8ª. série)	103	19%

Fontes: Escola Artesanal de Orlandia (1960, 1962a, 1962b), Ginásio Industrial Estadual de Orlandia (1969), Ginásio Industrial Estadual Professor Alcídio de Souza Prado (1975).

O curso ginásial industrial, iniciado em 1963, ofereceu todas as suas séries, ou seja, da 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries de 1965 a 1975, uma vez que, a partir de 1976, o curso começou a ser extinto gradativamente.

Este quadro permite algumas observações, conforme Machado (2014):

- O exame de admissão perdurou até 1971, e constituiu o primeiro fator excludente do ambiente escolar, sendo motivo de apreensão dos alunos e suas famílias, conforme notícias em jornais locais, havendo na época, cursos preparatórios para o exame de admissão, aplicado também para matrícula em outra escola da cidade, que oferecia o curso ginásial acadêmico,
- A partir de 1972 o exame de admissão foi retirado e a denominação de 1ª a 4ª séries foi alterada para 5ª a 8ª séries, por conta da implantação da Lei 5.692/71,
- A quantidade de matrículas aumentou gradativamente de 1965 a 1975, quando atingiu seu maior número, em um período no qual o curso ginásial era oferecido nas suas quatro séries,
- De 1963 a 1967 as turmas funcionaram somente no período da manhã; em 1969, 1970, 1971, 1972 e 1973 funcionaram nos períodos da manhã e tarde; e em 1968, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978 funcionaram nos três períodos, conforme dados registrados nas fontes consultadas,
- A partir de 1976, as matrículas deixaram de ser oferecidas na 5ª série, e o curso foi sendo extinto gradativamente, com a supressão de uma série por ano letivo,
- A seletividade, iniciada pelo exame de admissão, continuou sendo flagrada nas taxas de evasão, que foi acima de 20% em dez dos catorze anos de funcionamento do curso.

Os exames de admissão eram realizados, em primeira época, no mês de dezembro do ano anterior à matrícula pretendida, e em segunda época, em fevereiro do ano da matrícula, perante banca de

professores, além do escriturário e do diretor da escola. Para serem aprovados, os candidatos eram avaliados em uma escala de zero a dez pontos, nas três colunas de menções, não especificadas, de português, matemática, geografia e história do Brasil. Os exames de admissão para o ano letivo de 1968, e nos outros anos que se seguiram, seguindo nova orientação legal constaram somente de provas de português e matemática, sendo que os candidatos foram divididos na primeira época em três turmas, e na segunda época, em duas turmas. A partir de 1968 os candidatos concorriam para o curso ginásial industrial nos períodos diurno e noturno até o ano de 1971, conforme consta nas atas consultadas. Para o ano letivo de 1972, não foram realizados mais exames de admissão, uma vez que a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, ampliou a obrigatoriedade escolar de oito anos no ensino de 1º grau (Machado, 2014).

Fatores internos e externos relacionados à escola dividiram a responsabilidade por esta seletividade, presentes a partir do exame de admissão. Entre os fatores internos, destacam-se a estrutura rígida do curso, exames e provas individualizadas em grande número de disciplinas, acarretando um calendário sobrecarregado de avaliações teóricas e práticas, e outros, como a falta de professores especializados. Entre os fatores externos, podem ser citados o aproveitamento precoce da clientela masculina no mercado de trabalho, antes da conclusão do curso, e dificuldade de transporte, apesar de sua disponibilidade tanto para a zona rural, como para as cidades vizinhas (Machado, 2014).

Em uma das fontes consultadas foi encontrado um quadro de horários, com as aulas ministradas de segunda-feira a sábado, nas três primeiras séries do curso ginásial em funcionamento, em 1964. As duas aulas de Educação Física masculina e uma aula semanal de Educação Física feminina não tiveram especificação da série, e devido a isso, não constam do quadro abaixo.

Quadro 2. Distribuição de aulas conforme o horário do curso ginásial, na 1ª, 2ª e 3ª série, em 1964, na Escola Industrial de Orlandia

DISCIPLINAS	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Português	5	5	4
Matemática	4	4	4
Ciências	4	2	2
História	2	2	-
Geografia	2	2	2
Inglês	-	-	2
Desenho	2	2	2
Canto Orfeônico	1	1	1
Artes Ind./Economia Dom.	8	8	-
Práticas Profissionais	-	-	9

Fonte: Escola Artesanal de Orlandia (1962b).

Lacunas a serem preenchidas se referem principalmente a dados da clientela escolar. Somente os livros de matrícula dos anos de 1963 e 1965 continham os dados abaixo, que foram computados em seus totais, a *grosso modo*:

- Quanto ao sexo, 65% eram do sexo masculino e 35% do sexo feminino,
- Quanto à origem, 43% pertenciam ao município de Orlandia, 30% a Morro Agudo, 16% a Nuporanga, 11% a Sales Oliveira, não sendo possível a verificação de domicílio urbano ou rural,
- Quanto às idades, essas oscilaram de 12 a 20 anos, sendo as mais ocorrentes, em ordem decrescente, as idades de 13, 14, 15, 16 e 12 anos.

A representatividade da escola na época, perante a comunidade em geral, em grande parte sob os holofotes do curso ginásial, era manifestada de forma marcante por meio de desfiles comemorativos, formaturas e exposições de trabalhos dos alunos nos finais de ano. Os desfiles cívicos eram caracterizados pela presença de carros alegóricos construídos nas oficinas de mecânica e marcenaria, e de vestimentas e adornos dos alunos, confeccionados pelas professoras e alunas nas aulas de Corte e Costura. As exposições, nos finais de ano, amplamente divulgadas pela mídia local, atraíam o público em geral pela possibilidade de aquisição dos artefatos produzidos

pelos alunos nas aulas de Marcenaria e Mecânica, e de vestimentas, adornos e peças de enxoval confeccionadas pelas alunas, nas aulas de Corte e Costura e Bordados. As formaturas, sempre atreladas às datas das exposições, constituíam-se em solenidades aguardadas pelos alunos e suas famílias, com a presença da comunidade em geral e dos políticos locais. No contexto de uma cidade pequena, esses eventos representavam uma mudança na rotina local e uma quebra no cotidiano escolar, marcando, desta forma, a linha histórica da escola, com sucesso e reconhecimento por parte da comunidade escolar e da cidade (Machado, 2014).

Depoimentos orais de professoras e ex-alunas do Ginásio Industrial trazem recortes que evidenciam os aspectos mais marcantes deste curso, conforme abaixo, com grifos nossos:

• **Quanto a acessibilidade da escola:**

Sempre morei em fazenda, vinha com ônibus de linha, de Morro Agudo. Chegava às 7h da manhã, às vezes atrasada, pois o ônibus dava muito problema, a estrada era de chão, foi difícil. Realmente, então a gente pegava esse **ônibus**, conseguia um passe na Prefeitura, só que esse passe, com as aulas começando em fevereiro, era obtido quase no meio do ano. Todo ano funcionava assim, demorava para conseguir o passe, era muita burocracia, mas era muito divertido, foi muito bom (Odete).

Morei na **zona rural** até meu último ano de faculdade, então eu vinha até a cidade de charrete, deixava o charrete e o animal na chácara do Sr. Augusto Bordin que é na esquina da rua um com a avenida um, subia até a escola para estudar, isso foram todos os anos, até o colegial (Sônia).

• **Quanto à rotina escolar:**

As aulas eram muito boas na época, tinha aulas com os meninos e as meninas e às vezes as aulas eram separadas. Enquanto os

meninos iam na mecânica ou marcenaria, as meninas iam para as aulas de economia doméstica, puericultura, noções de enfermagem e a gente fazia trabalhos manuais também (Odete).

As aulas de **culinária** eram em uma cozinha, todas as alunas faziam uma receita, cada uma fazia uma parte, depois no final era distribuído, e degustado por todos, e aprendia a fazer várias receitas, era interessante. E tinha as aulas de **puericultura**, de como cuidar da criança, do bebê, da gestante. (Odete).

Eu dava mais aulas no período da manhã, de crochê, tricô, mas tinha a professora da parte da cozinha, que ensinava **culinária** em uma sala que era uma cozinha muito bem equipada com fogão, forno, e toda parte de panelas, pratos. A escola fornecia os alimentos e os alunos aprendiam como fazer a comida, e aprendiam também como colocar uma mesa, as etiquetas, então tinha toda essa orientação, eles se sentavam à mesa e almoçavam na escola (Stella).

A gente aprendia muita coisa, na parte de **bordados, costura**, às vezes tinha **culinária**, a gente tinha muitas aulas, as aulas eram muito interessantes, dava muita noção para a gente nessa época, nesses cursos. Então foi uma época muito boa, a escola funcionava assim. Eles forneciam um **lanche**, era uma sopa, mas a gente tinha que comprar os tickets, que valia a sopa, diferente de hoje, que os alunos têm tudo muito fácil, eles tem um lanche bem reforçado, tudo gratuito, mas na época não era, era tudo mais difícil (Odete).

O **uniforme** era obrigatório, diferente de hoje, e era comprado pelos alunos. Teve vários tipos de uniformes, eu lembro que o mais usado foi blusa branca com o símbolo da escola no bolso, uma saia cinza com uma prega na frente, meias brancas, sapatos pretos (Odete).

No ginásio industrial além das **matérias normais** de Português, Matemática, Educação Artística, tínhamos as **disciplinas profissionalizantes**, a oficina de artes, onde a menina fazia a parte de Pintura, Costura, e o menino ficava na Oficina Mecânica. Tínhamos uma **oficina de costura**, e a Dona Rute Mendonça era nossa professora, a gente fazia o molde da roupa e costurava (Sônia).

Na **sala de costura** havia várias máquinas de costura, e eram confeccionadas roupinhas de bebê, pagãozinhos, calcinhas, pois al-

gumas alunas aprendiam a fazer as costuras a mão, em ponto Paris, com capricho, com bordados bem delicados nas golinhas das blusinhas. Também aprendiam a fazer blusas, uma saia, uma calça... muito bom! **Nas aulas de Vestuário** tanto se aprendia a fazer mol-des e costurar, como uma simples bainha na máquina, que era a primeira costura que a aluna aprendia a fazer. Eles faziam depois o bico de crochê (a entrevistada mostrou uma toalha, comprada por ela, em uma das exposições da época) ...então esta toalha está guardada, está velhinha, mas está no meu armário e no meu coração (Stella).

Uma das coisas muito boas era a **socialização**, a interação entre os alunos, o comprometimento com a escola, a gente sempre que assumia um compromisso, era maciço! Os comprometimentos com as aulas, principalmente de **Educação Física**, que hoje se vê, um pouco menos interesse do aluno, então a gente acordava querendo vir para a escola, porque você tinha prazer de vir para a escola (Sônia).

Nas aulas de **Educação Física** eram formados times de basquete, vôlei, tinha até ginástica olímpica, e a Carola, filha do Sr. Luiz Fregonesi (diretor da escola), praticou bastante barra, salto em cavalo. Havia competição externa com as **maratonas**, não só intelectuais, mas também esportivas, nós íamos para cidade de fora... havia também uma garota que ia representar a rainha da cidade em um concurso, com outras cidades.... uma beleza (Sônia).

No Ginásio Industrial dava aula nos cursos profissionalizantes, nas matérias práticas, na parte de Costura, Bordado, Crochê, Tricô. Os cursos eram de Mecânica, que era o carro forte, Eletrônica, Economia Doméstica e Marcenaria. Hoje a **gente vai em oficinas** e encontra os donos do próprio negócio, que foram alunos da antiga Industrial, aprenderam tudo lá...marceneiros, que também tem seu próprio negócio. Então, para a cidade, a escola foi uma maravilha, formou profissionais mesmo, como senhoras que costuram em casa, graças ao curso que tiveram na escola industrial (Stella).

Nas aulas de **Trabalhos Manuais**, as classes eram constituídas por 20 até 30 alunas, eram pessoas simples, comuns, do dia a dia, mas querendo mesmo aprender. Elas vinham, não para passar o tempo, nem enrolar, era para aprender. Levavam o trabalho para

casa, continuavam, sempre felizes e contentes. Não tínhamos problemas com disciplina, nada...alunos educados... bem diferentes da clientela atual (Stella)

• Quanto à mudança de prédio, em 1976:

Eu vim contente, era um novo prédio, eu era nova, foi muito bom. Mas tinha professores mais antigos, que não gostaram muito, porque a raiz deles era naquele prédio. E a pessoa não queria sair, mesmo que fosse para um prédio novo, recém construído, mas a raiz dele era lá. Eu pelo menos não senti problema nenhum, continuamos trabalhando aqui, que aí vieram todas as máquinas, até onde estamos (no Centro de Memória), atrás era a **oficina mecânica** muito grande, tinha até mais espaço para trabalhar. Mas foi muito bom, não senti nada de ruim (Stella).

Foi muito bom retornar ao Centro Estadual Interescolar, no Instituto de Educação era uma escola um pouco mais elitizada, então, a gente se sentia meio que discriminado, e vir para cá foi um prazer mesmo. As pessoas que fizeram o ginásio no Instituto estadual, sentiram um pouco mais de dificuldade de adaptação, teve até uma revolta entre os alunos que não queriam vir pra cá, estavam mais familiarizados com o Instituto, e nós que viemos lá do Ginásio Industrial se sentiu mais à vontade na mudança (Sônia Dalva).

• Quanto às exposições de final de ano:

Os trabalhos feitos durante o ano eram vendidos no final do ano nas **exposições**, a escola oferecia todo o material para a gente aprender e esse dinheiro arrecadado voltava para a escola, no próximo ano comprar novamente novos materiais. As **exposições** sempre aconteciam em dezembro e eram colocados todos os trabalhos dos meninos, também das meninas, os meninos faziam bancos, cadeirinhas, cadeiras de bebê, as cadeiras maiores, mesinhas, e as meninas faziam enxoval de bebê, bordados, tudo em cambraia branco, com ponto sombra branco. Eram feitas toalhas de cânhamo, toalhas redondas, quadradas, vários tipos de toalhas, toalhas

de banho bordadas também. Quando os trabalhos eram expostos, já estavam todos encomendados, porque eram trabalhos bonitos, caprichados, os professores exigiam perfeição nos bordados, principalmente os enxovais de bebê, com camisetinhas de cambraia que eram vendidas logo. O que sobrava que não estava encomendado, era vendido em horas, e os próprios alunos, às vezes compravam o que eles mesmo produziam, então era muito interessante, dava uma renda boa. O dinheiro era revertido para a escola, pois a própria escola fornecia todo o material, os tecidos, a madeira, para a compra de novos materiais para o ano seguinte. E era bem famosa essa exposição, o pessoal gostava muito (Odete).

O dinheiro arrecadado, nas exposições era usado para a compra de novos materiais, mas sempre com muita fartura, faço questão de enfatizar, muita, muita fartura...o governo mandava também, tinha verba para isso, mas com o dinheiro arrecadado, comprava também...e por exemplo, eu me lembro, não se comprava um metro, dois metros, três metros, comprava-se a peça de tecido, caixas de linha, de agulhas, era muita fartura, dava gosto trabalhar naquela época (Stella).

• Quanto às cerimônias de colação de grau

Tem as **colações de grau**, diferentes de hoje, tinha o paraninfo, depois tinha os bailes de formatura, todos com roupa de gala, para participar das formaturas. Hoje em dia parece que o pessoal não liga muito, mas na época, ia todo mundo da família (Odete).

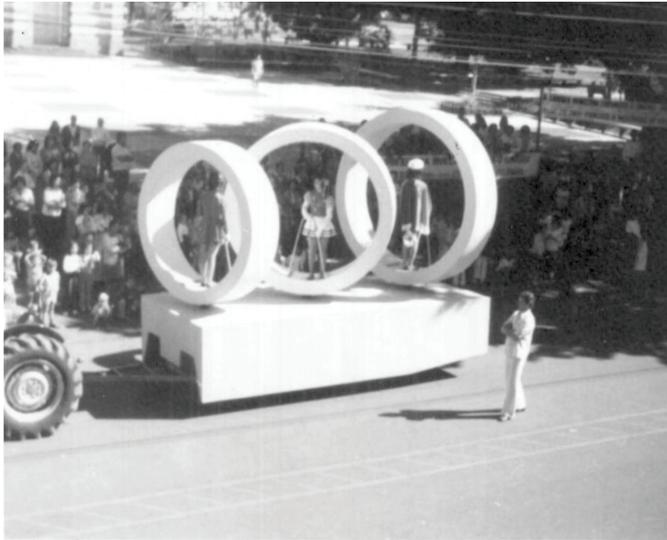
• Quanto aos desfiles comemorativos

Os **desfiles** eram bastante animados, com carros alegóricos, fantasias, e o aluno naquela época tinha muita vontade de participar, a participação era maciça, existia competição para quem ia participar do desfile, cada ano era um tema, no desfile de 7 de setembro, a escola fazia um tema e eram confeccionadas as roupas na oficina (Sônia).

Particpei de vários **desfiles**, sete de setembro, aniversário da cidade, então era muito comemorado, a própria escola fornecia os

tecidos, as professoras que davam aula de costura confeccionavam as roupas, e a gente desfilava, com vários temas, tinha o tema da festa do arroz, tudo tinha um significado, cada roupa, cada bloco..... Havia os carros alegóricos, trabalhados na oficina da escola, e pessoas fantasiadas desfilavam em cima deles. Sempre tinha um adereço, uma alegoria para carregar na mão, seguindo a fanfara, com meninas como balizas que iam dançando na frente. Todos os alunos queriam participar, ficava um desfile enorme, até que desfilassem todos. Hoje os desfiles são pequenos, e parece que ninguém gosta de desfilar. Cada escola se continha com o que ia apresentar no desfile, as roupas eram feitas escondidas, e os carros alegóricos guardados dentro de barracão. Tudo só era exposto no dia do desfile, devido à concorrência entre as escolas, o que era muito interessante e muito bom na época (Odete).

Figura 1. Desfile Comemorativo dos 25 anos do Ginásio Industrial, em 1974



Fonte: Etec, Centro de Memória (s.d.).

Conclusão

A Etec Alcídio, ao desenvolver sua missão educacional durante sua trajetória, proporcionou aos egressos a inserção no mercado de

trabalho pretendida desde os cursos profissionalizantes do Curso Prático Profissional, embriões de muitos outros cursos que se seguiram, como os ordinários, extraordinários, avulsos, de qualificação básica e atualmente, dos técnicos de nível médio.

A escola ampliou seu leque de possibilidades a partir de 1963, com a introdução do curso ginásial industrial, que extinto em 1978, deu lugar a um novo momento na história da escola, com a priorização do 2º grau, por imposição da Lei 5.692/71, e em decorrência da distribuição da Rede Física das escolas estaduais paulistas.

A extinção do curso ginásial industrial, com sua grade curricular constituída de disciplinas gerais e de cultura técnica, provocou a destruição da identidade do curso, que vinha desde sua instalação em 1963, encerrando desta forma, uma importante etapa da história da escola.

A partir daí, embora com momentos entremeados de oferecimento de classes de 1º grau (devido à necessidade de campo de estágio para o curso de Magistério), ou de supletivo de 1º. grau, foram priorizados cursos de 2º grau e de Ensino Médio, este último atualmente oferecido em diversas formas, de regular a integrado ao técnico.

No entanto, ao serem buscadas lembranças do passado recente da escola, surge no ideário das pessoas a época do curso ginásial industrial, que embora extinto por imposição legal ao dar lugar para o 2º grau, com sua identidade firmada resistente ao tempo, permanece como uma memória da “escola industrial”.

Esta memória foi marcada por práticas cívicas e sociais como os desfiles comemorativos, as exposições de trabalhos dos alunos, as formaturas nos finais de ano e outras como maratonas esportivas e cívicas, que agiram nos sentimentos dos alunos e de suas famílias, bem como da sociedade em geral. Partilhadas pelos diversos atores nas instituições escolares, se solidificaram em lembranças marcantes da época do curso ginásial industrial, mescladas entre as de festividades e as do resgate do cotidiano, como as aulas práticas nas oficinas, salas de costura, de culinária, de puericultura e quadras esportivas (Machado, 2017).

O sucesso destas práticas sedimentadas junto às comunidades locais constituiu um indicador quanto à sua importância, tanto no cotidiano como nas festividades, que somente foram possíveis devido à eficiência na gestão e organização escolar, ao trabalho educativo diferenciado da equipe escolar, e à motivação com consequente envolvimento dos alunos (Machado, 2017).

A importância da época dos ginásios industriais merece outras explorações mais intensas e com maior amplitude, além das colocações deste trabalho, que teve como arcabouço relatos orais e registros em fontes primárias documentais constituídas por livros diversos.

Mesmo assim, este trabalho voltado à Etec Alcídio tem a pretensão de contribuir para a memória do ensino profissional paulista, juntamente com muitos outros desenvolvidos em outras escolas, com itinerário histórico semelhante, pelo grupo de professores e bibliotecários do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (Gepemhep), do Centro Paula Souza.

Referências

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. (2013) **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza. 1ª Ed.

CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. Patrimônio, trabalho e educação: A história oral significando lugares, professores e estudantes na educação profissional. *In*: CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. (2013) **História Oral na Educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza. 1ª Ed.

CENTRO PAULA SOUZA. **Grupo de Memórias**. Disponível em: <http://bit.ly/3qFzix1>. Acesso em: 11 abr. 2019.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. Os desfiles escolares comemorativos no Ginásio Industrial de Orlandia, nos anos de 1960 a 1970. *In*: **Coleções, Acervos e Centros de Memória**. Memórias e História da Educação Profissional. Maria Lúcia Mendes de Carvalho (org.). São Paulo: Centro Paula Souza. 2017. p. 217-229.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. Os destinatários do Ensino Artesanal Assistencial e Compensatório, até a Escola Técnica Profissional do Trabalhador Urbano. 2011. *In*: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória, 2011. CD-Rom.

MACHADO, Maria Teresa Garbin. **O ensino profissional estadual paulista dos anos de 1940 a 1970: trajetória na cidade de Orlandia**. 2014. 263f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo.

ROUSSO, Henry. **O Arquivo ou o Indício de uma Falta**. Revista Estudos Históricos, v.17, 1996. p. 85- 91. Disponível em: <http://bit.ly/30yMSaQ>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Fontes

ETEC – ESCOLA TÉCNICA PROFESSOR ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. **Centro de Memória**. Orlandia. s.d.

ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA. **Livro de matrículas:** curso de Ajustagem Mecânica – 1960 a 1963 e ginásio industrial- 1963 a 1964. Orlandia, 1960.

ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA. **Livro de atas dos exames de admissão ao ginásio industrial.** Orlandia, 1962a.

ESCOLA ARTESANAL DE ORLÂNDIA. **Livro de atas de matrículas e notas de aproveitamento.** Orlandia, 1962b.

ESCOLA INDUSTRIAL DE ORLÂNDIA. **Registro Federal e Documentos Biográficos.** Orlandia. 1964.

GINÁSIO INDUSTRIAL ESTADUAL DE ORLÂNDIA. **Livro de Atas de Matrículas, Aprovação e Conclusão dos alunos do curso ginasial industrial.** Orlandia, 1969.

GINÁSIO INDUSTRIAL ESTADUAL PROF. ALCÍDIO DE SOUZA PRADO. **Livro de Matrículas e Exames Finais dos Cursos de 2º grau.** Orlandia, 1975.

LIMA, Adonae Rodrigues. **Proposta de Ampliação do Prédio Escolar. EEPSPG “Professor Alcídio de Souza Prado”.** Orlandia, 1987.

Entrevistas

Entrevista de Odete Aparecida Amaral de Brito, realizada em 09/12/2018, na Diretoria de Serviço Acadêmica da Etec Professor Alcídio de Souza Prado, Orlandia. Disponível em: <http://bit.ly/3l8J3CC>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Entrevista de Sônia Dalva Peres Moura, realizada em 14/11/2018, no Centro de Memória da Etec Professor Alcídio de Souza Prado, Orlandia. Disponível em: <https://bit.ly/3l8J3CC>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Entrevista de Stella Maris Abrahão de Andrade, realizada em 31/08/2018, no Centro de Memória da Etec Professor Alcídio de Souza Prado, Orlandia. Disponível em: <https://bit.ly/3l8J3CC>. Acesso em: 13 abr. 2019.

DESENHAR ESCOLA: UM EXERCÍCIO COLETIVO DO PENSAMENTO

Ana Beatriz Goulart de Faria

Introdução

Este artigo toma emprestado o título de um dos capítulos do livro *Elogio da Escola*, organizado por Jorge Larrosa, que autorizou este uso. O referido capítulo inicia com uma convocatória:

A escola, diz-se, já não é o único lugar da educação, e talvez não seja o mais adequado. A escola, diz-se, se transformou em um lugar anacrônico, obsoleto, desagradável e ineficaz. A aprendizagem, diz-se, ultrapassa as fronteiras da escola se dá em todos os lugares e a qualquer momento. A crítica da escola se tornou um lugar comum, e a educação, diz-se, se des-localizou, ficou sem um lugar próprio. A educação já não está mais protegida pelos muros da escola, porque, diz-se, há muito tempo pulou esses muros. A educação, diz-se, se confunde com a vida, portanto, nada pode resistir à pedagogização geral da existência. A escola, diz-se, se confunde com o mundo, com a cidade, ou com a rede, e, portanto, já não há escola, ou a escola se torna prescindível. E é agora, neste momento de dissolução da forma da escola, que queremos repensá-la amorosamente para reencontrar a sua especificidade e a sua autêntica natureza. Para tanto propusemo-nos um exercício de pensamento orientado a desenhar a escola. (Larrosa, 2017, p. 249-250)

É neste contexto, aceitando a convocação, que apresento aqui algumas considerações sobre como nós, arquitetos-urbanistas, na função de projetistas, pesquisadores e educadores, podemos entrar neste

movimento em defesa da escola, para que ela não seja dissolvida, mas que também seja repensada, de modo a superar a inegável resistência à mudança, através da naturalização de suas formas e funções.

Alguém se atreveria a inovar, rompendo a ritualidade estabelecida pelo costume e pelo *habitus* dos professores, sem quebrar a gramática da escola? Quem poderia arriscar a sair do roteiro traçado pelo sistema, sedimentado em tradições largamente reconhecidas por práticas seculares, que a retórica escolar põe em cena a cada manhã, a cada dia, a cada semana, a cada curso? Como escapar do protocolo programado do tempo, às prescrições do espaço, ao ordenamento do currículo e também às expectativas da comunidade? (Escolano, 2017, p. 77)

Que diálogo pode se dar entre Arquitetura e Educação de modo a propor tal inovação na produção e ocupação da escola, longe da ameaça de sua dissolução?

Neste artigo trago algumas pistas para aprofundarmos esta questão e colaborar para que o desenho da escola resulte de um exercício coletivo do pensamento, integrando o projeto de arquitetura com o projeto pedagógico, de modo a que ambos se ressignifiquem na direção de que a escola, em forma e organização, em espaços e tempos, sejam o locus de uma educação de qualidade na perspectiva da Educação Integral⁶⁵.

Contexto

O debate sobre as relações existentes, possíveis e desejáveis entre Arquitetura e Educação na perspectiva da arquitetura escolar, enquanto campo de pesquisa e da prática profissional avança lenta e dissociadamente no Brasil. A pesquisa acadêmica em torno dessa questão pouco tem alimentado os processos de construção escolar

65. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em <http://bit.ly/2PhMLxa>.

no que diz respeito à produção da legislação que regula essa construção. Internamente a esses campos, as separações se reproduzem. No meio acadêmico, pouca troca há entre os campos de conhecimento nos respectivos institutos e faculdades dedicados a esses temas. Falta diálogo entre eles, e, além disso, internamente aos próprios institutos e faculdades, a pesquisa, o ensino e a extensão pouco se retroalimentam, seja nos seus processos, seja nos seus produtos.

Entre as prateleiras das universidades, as pranchetas dos escritórios de Arquitetura e Urbanismo e os gabinetes e canteiros de obras públicas existe um grande desvão, onde nem polêmica há, mas, sim, ausências, interrupções, isolamentos. E, como temos verificado nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação, essas desconexões também estão presentes internamente nos órgãos públicos responsáveis pela demanda da construção de escolas e pela elaboração das normas que regulam os projetos de construções escolares. Aquilo que se debate na Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) sobre a função da escola, os métodos e os conteúdos de aprendizagem, a gestão e a avaliação escolares, não entram nos gabinetes técnicos do setor de gerenciamento de projetos e construções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lá, os arquitetos e engenheiros estão alheios ao que se discute sobre a qualidade da educação pública dos brasileiros e brasileiras.

E o diálogo, quando raramente se dá, tem sido na velha base da pergunta-resposta, da forma-função. A resposta “forma arquitetônica” à pergunta “função pedagógica”. Seguindo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria⁶⁶, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E, exatamente por

66. Apesar dos exemplos exitosos de arquiteturas para a infância virem aumentando consideravelmente nas últimas décadas (ou seja, aqueles onde a arquitetura colabora para a prática pedagógica sociointeracionista proposta pela Pedagogia da Infância), a situação predominante no Brasil ainda é aquela onde os espaços destinados à educação das crianças é centrado na sala de aula, especialmente quando se trata das escolas de ensino fundamental e médio.

isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola. A contribuição que quero trazer aqui é na perspectiva de oferecer outras referências para formularmos novas perguntas, sob outras bases, para além do automatismo da resposta-atividade, superando a base metodológica do espaço funcional.

Não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia: belas escolas, espaços lúdicos, criativos etc. O que proponho é que, a partir do pensar-fazer Arquitetura e do pensar-fazer Pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico, do território educativo, em todas as dimensões possíveis. É um caminho de mão dupla, onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se espacializam no projeto e nas suas arquiteturas: “É clara a cisão entre os produtores de espaço, os arquitetos, e os produtores de ensino, os pedagogos, que pouco ou quase nenhum contato tiveram entre si” (Buffa Pinto, 2002, p. 151).

A proposta deste artigo é apresentar algumas referências e pistas para que possamos, arquitetos-pesquisadores-educadores-produtores-de-arquiteturas, participar de maneira mais qualificada e decisiva neste debate, para que as escolas sejam escolas do século XXI e não mais do XIX e sejam pensadas, projetadas, construídas e ocupadas a partir de concepções compartilhadas interdisciplinar, intersetorial e participativamente. É preciso que se diga que a proposta que trago não é nenhuma novidade. No Brasil (contexto de minha pesquisa), muita gente trabalha nesta direção há bastante tempo, nas políticas públicas e na universidade, desde Anísio Teixeira, Mario de Andrade, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Mayumi Souza Lima, para lembrarmos de alguns que marcaram este caminho intensamente. Idéias e realizações que foram e continuam sendo até hoje inspiradoras para a elaboração de uma série de propostas educativas associadas a projetos arquitetônicos diferenciados que se sucederam, a partir de então, pelos quatro cantos do Brasil. Nesses projetos havia uma sintonia muito especial entre arquitetos, engenheiros e educadores, em que se propunha uma mudança radical e integrada dos métodos e

sistemas pedagógicos com os espaços arquitetônicos. Arquitetura e Educação passavam a se ressignificar mutuamente, como expressa a arquiteta Lina Bo Bardi (1951, p. 54) neste depoimento:

É de se esperar que a generosidade das ideias pedagógicas e a funcionalidade da arquitetura possam, enfim, se unir. Teremos gerações com o ânimo dedicado e com o sentimento para o belo, somente, quando nossos filhos forem educados em escolas espaçosas, abertas, simples, bem planejadas, que possam formar a educação visual e elevar o pensamento das crianças.

O Grupo Ambiente-Educação⁶⁷, do qual faço parte, é um exemplo no universo da pesquisa acadêmica que conseguiu bravamente a proeza de participar, colaborar e intervir no mundo das políticas públicas, reafirmando o papel social da Universidade e desbravando um caminho que, bem sabemos, não é nada fácil de construir e perseguir. Criado a partir do recorte teórico fundamentado na interação entre espaço construído e satisfação dos usuários, o Grupo vem se fortalecendo desde o início desta década, acolhendo pesquisadores e professores de diversas áreas de conhecimento, e sua produção se concentra principalmente no segmento da educação infantil (Azevedo, 2007). Minha intenção é colaborar para levar este debate para

a educação fundamental, onde me parece que as questões da qualidade do ambiente educativo estão carentes de atenção e intervenção. É neste segmento onde a escola panóptico foucaultiana tem sido mais resistente a qualquer mudança.

Outra colaboração bastante importante na perspectiva de sairmos do longo século XX⁶⁸ é o livro *A arquitetura escolar: o projeto*

67. <https://bit.ly/3bBpShQ>. Acesso em: 02 maio 2019.

68. Parafraseando o professor Demerval Saviani (FE-Unicamp), em artigo apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2004, onde expõe as causas da dificuldade de avançarmos para além das questões quantitativas em educação e adentrarmos o reino da qualidade.

do ambiente educativo, de Doris Kowaltowski, que, com texto leve e claro, bastante ilustrado, aborda o tema desde sua história até as formas de concepção de projeto e seus respectivos parâmetros, contribuindo para conectar os campos da pesquisa e do projeto. A autora supera a falsa dualidade que nos assombra, que é a de se a arquitetura é técnica ou arte, invenção instantânea ou dura labuta, pois em seu texto fica claro o papel e a importância da teoria, dos conceitos e da pesquisa nos modos de fazer arquitetura. Poderia ser rebatizado de “lições de arquitetura escolar” *à la* Hertzberger, pois chega para orientar arquitetos e futuros arquitetos e, o que é mais bem-vindo ainda, pois extremamente necessário, cai como uma luva para orientar-nos, os arquitetos-educadores-de-futuros-arquitetos, que, pelo Brasil afora, temos inovado tão pouco nos exercícios de projetar escolas, nas referências que compartilhamos com nossos alunos nas Faculdades de Arquitetura. E partirei de uma afirmação colocada nesta publicação para corroborar os pré-textos que embasam minha abordagem, pois é o pré-texto, o pré-projeto, que carece de intervenção, de atualização. Falo do programa de necessidades e, antes dele, das concepções de educação que o embasam. A propósito, quais concepções de educação temos compartilhado entre nós? Qual o texto subliminar, nas entrelinhas, no currículo oculto, que reafirmamos ano a ano aos nossos alunos, aos pesquisadores e, também, aos produtores de arquitetura escolar?

A concepção de educação que temos não conseguiu entrar no século XXI. Pelo que podemos observar nas pesquisas e nas produções literárias sobre o tema, incluindo essa de Kowaltowski, ainda elegemos a sala de aula como o lugar central da produção do conhecimento. Desde que a instituição escolar surgiu, há mais de 200 anos, os conceitos de Educação vêm se modificando, assim como as propostas pedagógicas, os conteúdos curriculares, os modos de ensinar e de aprender. E, com eles, os professores, os estudantes, funcionários, diretores, as famílias, todos mudaram, todos mudamos. Nossas cidades estão diferentes, o País está diferente, e as nossas escolas continuam as mesmas, iguais ao que eram e iguais entre si,

com seus espaços praticamente inalterados no que se refere à essência de sua organização, de sua concepção, os quais, na sua origem, foram pensados para docilizar os corpos, modelar subjetividades, homogeneizar comportamentos, fragmentar a percepção, controlar a produção – e até hoje assim permanecem:

Apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas no Brasil ainda apresenta o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco criativa [...] No Brasil ainda predominam as edificações com salas de aula tradicionais, que não tiveram seu conceito espacial alterado em função das mudanças das metodologias pedagógicas e demandas sociais dos últimos anos. [...] a sala de aula é o local da educação. (Kowaltowski, 2011, pgs. 161, 170, 163)

E não só no Brasil isso acontece. Os pesquisadores espanhóis Viñao Frago e Escolano mostram-nos que o espaço escolar resultante da arquitetura escolar e dos usos propostos/permitidos e efetivados sobre esses espaços resulta numa permanente produção de separações, especializações, confinamentos, interdições. E esse espaço, que é escolar, mas não necessariamente educativo, “torna-se assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento necessários para a disciplinarização lutam com a visibilidade e a transparência, necessárias para a vigilância e o controle” (Viñao Frago; Escolano, 2001, p. 80).

Para cada momento da história da educação brasileira, a respectiva tendência educacional e os respectivos modelos arquitetônicos: escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, escola crítica; escolas-improvisado, escolas-monumento, escolas-funcionais, escolas-padrão, escola-parque, escola-classe. O fato é que, como já foi dito, por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programas, organogramas e fluxogramas seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor. E é

exatamente a superação dessa centralidade que vem sendo proposta pelos grupos de pesquisa e de pós-graduação das universidades brasileiras⁶⁹ e pelas políticas públicas propostas pelo MEC na última década, as quais existem desde Anísio Teixeira.

Crise da educação e educação integral

Estamos vivendo um trânsito paradigmático, em que os valores relativos ao mundo da educação e também do trabalho, da cultura, das relações sociais, da economia, do desenvolvimento etc., estão todos sendo questionados. O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana vem tensionando a escola e questionando sua hegemonia educativa, pois essa vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações.

Não é novidade que a escola pública brasileira está em crise. Os baixos índices de rendimento e a grande porcentagem de analfabetos funcionais nos alertam para a necessidade de repensarmos a escola e a educação de nossas crianças e jovens. Crise da escola? Da educação? A instituição escolar, como locus privilegiado da vida moderna para a educação das novas gerações, vem perdendo seu monopólio na mesma medida em que lugares e crenças produzidos pela modernidade vão sendo desconstruídos.

Perante as características e os desafios da contemporaneidade, as funções historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola – também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. O fato é que a escola pública não consegue mais sozinha dar conta da educação de crianças, adolescentes e jovens. A crise da escola tem dupla entrada: uma, de dentro para fora, a partir do questionamento sobre os papéis e conteúdos da esco-

69. Pesquisa feita nos anais dos cinco últimos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

la na vida de crianças, adolescentes e jovens e também na nossa, e outra, de fora para dentro, em que a escola é um dos agentes/sujeitos no contexto geral do mundo contemporâneo. E o conjunto de práticas educativas realizadas na escola sofre o impacto dessas perplexidades e instabilidades, tanto na sua relação com as novas gerações como no campo das novas áreas de conhecimento produzidas.

A gravidade da situação aproxima-nos a todos, dos mais diversos campos do conhecimento, das diferentes gerações e contextos, e nos faz pensar qual educação queremos, qual escola queremos, qual cidade queremos, qual mundo queremos. No centro de suas propostas está a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilização pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação. Educação que se integra nos seus clássicos sistemas, até então tomados separadamente – formal, informal e não formal –, passando a compor um Sistema Educativo Integrado e Integral.

A partir desta constatação, a educação integral⁷⁰ retoma toda sua força na atualidade com o objetivo de atender a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. A essência dessa proposta parte do princípio de que, para garantir a educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a vida da comunidade. E, para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

A educação integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda a cidade. Isso se dá mediante novas pactuações entre o Estado e as organizações da

70. 70. Consultar Centro de Referências em Educação Integral em: <http://bit.ly/3tcyod6>. Acesso em: 02 maio 2019.

sociedade, coordenadas pela escola. Nesse contexto, todo um debate em torno do território e dos espaços – escolares e não escolares – vem se intensificando dia a dia. A intersetorialidade e as redes sócio pedagógicas propostas pelo Programa Mais Educação, descritas nos três Cadernos da Trilogia conceitual do Programa, fundamentais para a realização da Educação Integral, estão totalmente relacionadas e dependentes da relação com o território. Mas, para pensarmos e praticarmos a Educação Integral, é fundamental atuarmos a partir do binômio educação-território, considerando a formação dos sujeitos da educação como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é exatamente a partir desse binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de território educativo, que remete a uma concepção abrangente de educação em que o processo educativo se confunde com um processo amplo e multiforme de socialização (Canário, 2006, p. 100-101). A partir desse princípio/conceito, qualifica-se o território como educativo, convertendo-o, assim, em território intencionalmente educador. Ou seja, neste contexto, nosso pressuposto será o de considerar este espaço/território não apenas como mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito... – mas como lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem o ocupa. Essa é a essência do potencial pedagógico dos lugares, do qual nos falou Paulo Freire. É a partir dela que podemos entender a arquitetura como uma forma silenciosa de ensino, ideia desenvolvida por Augustin Escolano, educador espanhol. Diz ele:

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa,

uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino. (Viñao Frago; Escolano, 2001, p. 26-27)

A partir disso, podemos pensar que o espaço escolar seja analisado e apropriado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade. A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto⁷¹, silenciosamente falante.

Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica que abarque a sua evolução nos últimos dois séculos permitem-nos por em evidência o caráter tendencialmente uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar. Também nos permite verificar que o núcleo duro desse tipo de organização (a tecnologia da classe) instituiu-se como algo que não é concebível mudar radicalmente, na medida em que se encara como “natural” aquilo que é uma construção “social”. (Canário, 2010, p. 251)

71. O conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como o que está por trás da ação educativa, mas não está explícito, ou seja: as normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e, habitualmente, não são mencionados na representação feita pelos professores dos fins ou objetivos (Apple, 1982, p. 127).

A escola para a educação integral

A escola necessária para a educação integral deve ser integrada, integradora; é uma escola que, em seu arranjo espacial, pode representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a “cara” de seus alunos, com a “cara” dos professores e de todos os profissionais que ali trabalham, com a “cara” da sua comunidade, com a “cara” do Brasil. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade. Este é o desafio: a superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir a construção de respostas adequadas à diversidade.

A educação integral precisa da ampliação dos tempos e espaços e de oportunidades educativas. Por isso ela não cabe só na escola. Ela precisa de toda a cidade. E não só da ampliação, mas da reinvenção dos tempos e espaços educativos, pois, é fato, nem a escola nem a cidade estão preparadas para essa relação. Nesta perspectiva, o território urbano passa a ser um território potencialmente educativo. Nesse sentido, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Trata-se de associar à escola o conceito de cidade educadora, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações, experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

A cidade educadora

A expressão cidade educativa tornou-se conhecida a partir do relatório elaborado por Edgar Faure (1973, p. 34) para a Unesco e que tem por título “Aprender a Ser”:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma

sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.

E, desde então, esse movimento vem se intensificando por todo o mundo com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice) em 1990, em Barcelona, na Espanha. No seu 1º Congresso, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, subscrita por 139 cidades, quase todas europeias. Segundo a Aice, hoje são mais de 400 cidades educadoras, em 36 países, em quatro continentes. No Brasil, desde 2001, a partir da entrada de Porto Alegre (RS), há 13 cidades educadoras associadas à Aice. Entretanto, esse movimento do projeto educativo de cidade não é restrito à Aice. A experiência de Porto Alegre, primeira cidade educadora brasileira, já vinha sendo construída desde 1989, por meio da implantação do Orçamento Participativo (OP), antes mesmo da criação da Aice. E antes de o movimento das cidades educadoras entrar no Brasil, Paulo Freire (1995, p. 23) já anunciava o papel educativo exercido pelas cidades:

[...] mas há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou se dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por homens e mulheres que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem.

E, antes dele, Mayumi Souza Lima, em 1989, escreveu *A cidade e a criança*, onde defende o direito das crianças à cidade e seus espaços como lugar de aprendizagem, brincadeira, afeto e socialização e lamenta que a cidade industrial e capitalista lhes tenha roubado esse direito. O educador e a arquiteta clamam para que o direito à educação na cidade seja garantido e dão pistas de que isso se dará quando a apropriação de seus espaços públicos (incluindo as escolas) for feita através de processos coletivos e participativos.

A cidade educativa é, assim, uma ideia-força que conscientiza o cidadão da necessidade de nela intervir com vistas à otimização de sua dimensão educadora, conforme o trabalho de Jaume Trilla (1993, p. 198-200).

Hoje, mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos. (Cabezudo, 2004, p. 11)

O conceito de cidade educadora pode e deve alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades (Moll, 2007, p. 12). Isso exigirá de nós, arquitetos, educadores e demais envolvidos, um processo de re-conceitualização teórico-metodológica que pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), que, pela intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia (Moll, 2007, p. 15).

A educação integral precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificadas e espaços livres de edificação. A escola integral precisa das ruas. Ao contrário do que muitos pensam e desejam, não quer tirar as crianças das ruas, mas, sim, dar-lhes a oportunidade e o direito do reencontro. Este reen-

contro não se dará tão facilmente. Entre a escola e a cidade estão erguidos altos muros. O *ethos* da escola urbana se caracteriza por ser um tempo-espaço desligado da cidade e de todos os estímulos socioculturais provenientes do exterior. Precisamos então abrir vasos comunicantes entre a escola e a cidade, “criando novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção precedente e inventar outros objetos geográficos, pensando o espaço do homem”, como propõe Milton Santos (2009, p. 82).

Considerações finais

Este texto procurou contribuir para que da pesquisa, do ensino e da produção de arquiteturas e urbanismos, possamos avançar no movimento de romper com os vários isolamentos aos quais fomos nos deixando levar: o de não participar da elaboração das perguntas e nos conformarmos em apenas dar respostas, ainda que as perguntas sejam mal formuladas (pergunta-programa/resposta-projeto); o isolamento da universidade com relação às questões sociais mais urgentes; o isolamento interno à própria instituição, onde ensino e pesquisa em arquitetura e urbanismo muito mal se retroalimentam.

São reflexões e não respostas. As respostas estão a caminho e só poderão ser dadas a muitas mãos, numa composição de pontos de vista, de abordagens inter-trans-multi-disciplinares. A cidade educadora e a educação integral desafiam a cidade e a escola funcionalista, exigindo sua reinvenção. Nesta perspectiva, os materiais e métodos devem ser revistos e atualizados à luz de novos paradigmas, onde proponho especial atenção à elaboração do Programa de Necessidades, que, anterior aos parâmetros de projeto, se não for revisto e reelaborado, poderá comprometer a qualidade de nossa resposta projetual e construtiva. Não podemos mais seguir aceitando como ponto de partida uma lista de ambientes associados a metros quadrados (uma vez que o metro é cúbico!) e a um organograma absolutamente fiel aos espaços de controle e punição. Estamos avançando, sim, em nossas pesquisas. Mas proponho mais

radicalidade e espírito crítico aos parâmetros que historicamente tratamos como inquestionáveis.

Como diz Paulo Freire, a cidade somos nós e nós somos a cidade. E o tipo de cidade que desejamos depende do tipo de pessoas que queremos ser. E o tipo de pessoas que queremos ser depende das escolas que iremos construir e frequentar.

Milton Santos indica uma pista, ao dizer que devemos dar um novo papel para as formas espaciais atribuindo-lhes novas funções e criando outros objetos espaciais que já nasçam com uma finalidade social:

Nosso problema teórico e prático é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade, para que não crie ou preserve desigualdades sociais. (Santos, 2009, p. 81)

Fortalecendo a finalidade social dos pátios e demais espaços livres urbanos como lugares simbólicos da educação e da vida coletiva e criando as trilhas urbanas de maneira que estructurem novos arranjos educativos na cidade, possivelmente estaremos atendendo a esse desafio. A reversão das heranças herdadas proposta por Milton Santos, a Pedagogia Cidadã inventada por Paulo Freire e a Cidade Educadora de Jaime Trilla merecem outras configurações, mais generosas e “indisciplinadas”, diferentes dessas escolares, que, embora travestidas, nos fazem lembrar conventos, manicômios e prisões, a partir dos quais sua arquitetura se originou.

Referências bibliográficas

- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AZEVEDO, Giselle et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle; BRONSTEIN, Laís (Org.). **O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 520-536.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação**. São Carlos: EdUFSCar, Inep, 2002.
- CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANÁRIO, Rui. Escolas: elogio da diversidade. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). **30 olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila, 2010.
- ESCOLANO, Augustin. **A Escola como Cultura – experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973. FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **A Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MOLL, Jaqueline. **Trilhas educativas: articulação comunitária como elemento articulador da aprendizagem**. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2007.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Edusp, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

TRILLA, Jaume. **Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa**. Barcelona: Antrhopos, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

O PAPEL DO DESENHO TÉCNICO NO CURRÍCULO DA ESCOLA PROFISSIONAL MASCULINA DA CAPITAL DURANTE A GESTÃO DO DIRETOR APRÍGIO DE ALMEIDA GONZAGA

Camila Polido Bais Hagio

Introdução

Por meio do Decreto nº 2118-B publicado em 28 de setembro de 1911, o Governo do Estado de São Paulo, sob o comando de Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, criou, organizou e regulamentou dois institutos profissionais na Capital, sendo um para o sexo masculino, denominado Escola Profissional Masculina e outro para o sexo feminino, denominado Escola Profissional Feminina. Segundo este decreto, a Escola Profissional Masculina seria um estabelecimento destinado ao ensino de artes e ofícios, enquanto que a Escola Profissional Feminina destinava-se ao ensino de economia doméstica e prendas manuais. Ambas foram as primeiras escolas públicas da capital voltadas ao ensino profissional e existem até os dias atuais, a masculina denominando-se Escola Técnica Estadual (Etec) Getúlio Vargas e a feminina Escola Técnica Estadual (Etec) Carlos de Campos (Brasil, 1911).

Para a direção da Escola Profissional Masculina (EPM) foi nomeado o professor Aprígio de Almeida Gonzaga, que dirigiu a escola de sua fundação em 1911 até 1934.

Conforme consta na tese de doutorado de Martha Aparecida Todeschini Assunção (2016), Aprígio de Almeida Gonzaga nasceu em 08 de março de 1882 na cidade do Rio de Janeiro. Ainda criança mudou-se para São Paulo, provavelmente devido ao serviço de seu pai, o Major Carlos Gonzaga. Aprígio matriculou-se na Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo em 1901,

sendo diplomado professor normalista em dezembro de 1904. Em janeiro de 1905 foi nomeado professor na cidade de Caconde, e em junho do mesmo ano foi transferido como professor para a cidade de Pedreiras. Em 1908, o professor foi transferido para a cidade de Santos onde assumiu a direção do Grupo Escolar Cesário Bastos. A pesquisadora Martha Assunção supõe que sua rápida ascensão pode ser decorrente de sua participação como membro da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, órgão responsável pela *Revista de Ensino*, a qual tinha a prática de indicar seus afiliados professores normalistas à direção do ensino paulista (Assunção, 2016, p.77).

No mesmo ano, 1908, Aprígio casou-se com Guilhermina Sampaio Doria, professora normalista do Grupo Escolar da Liberdade. Seu sogro, Antônio Sampaio Doria tornou-se Diretor da Instrução Pública em 1920 e comandou uma importante reforma da instrução pública paulista conhecida como Reforma Sampaio Doria.

Figura 1. Aprígio de Almeida Gonzaga, provavelmente década de 1930



Fonte: Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

Segundo Assunção (2016, p. 97), a indicação de Aprígio Gonzaga como diretor da Escola Profissional Masculina pode ser consequência da experiência adquirida por ele no Instituto de Ensino Profissional Escolástica Rosa em Santos. A pesquisadora ainda apresenta a hipótese de ele ter colaborado na elaboração de todo o projeto de criação da Escola Profissional Masculina visto que em janeiro de 1911, Aprígio Gonzaga veio para São Paulo exercer o cargo de adjunto do Grupo Escolar da Consolação, onde trabalhou com Carlos Guimarães, Secretário do Interior, responsável por sua nomeação à direção da EPM.

A Escola Profissional Masculina da Capital começou suas atividades no dia 17 de novembro de 1911, em um prédio alugado, na rua Muller, número 04, no bairro do Brás. A localização escolhida justifica-se pelas características operárias do bairro na época, contando com numerosas indústrias, oficinas e casas de operários.

Figura 2. Fachada do primeiro prédio da Escola Profissional Masculina (1911)



Fonte: Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

Conforme apontam registros do Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas, a EPM teve cerca de 70 alunos matriculados em seu primeiro ano de funcionamento. Esse número mais que dobrou logo no segundo ano, atendendo cerca de 200 alunos. Com o aumento expressivo de alunos, a escola muda-se no ano de 1917 para um edifício próprio, no mesmo bairro do Brás, na rua Piratininga, número 105. No ano de 1919 a EPM já atendia aproximadamente 800 alunos (Gonzaga, 1919: s/p). A escola permaneceu nesse edifício até 1964, quando foi dividida em três unidades, sendo uma no bairro do Ipiranga, à rua Moreira e Costa, s/n., uma no bairro do Tatuapé e uma na Vila Prudente (São Paulo, 1964). A atual Etec Getúlio Vargas localiza-se no bairro do Ipiranga, a escola do Tatuapé é a Etec Martin Luther King e a da Vila Prudente é a Etec José Rocha Mendes.

Imagem 03. Fachada do edifício escolar na Rua Piratininga



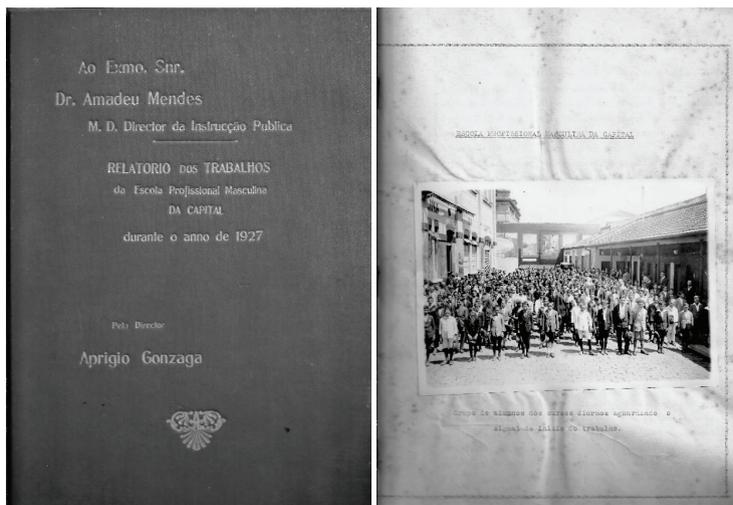
Fonte: Relatório de Direção de 1926 elaborado por Aprígio Gonzaga, Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

Como diretor, Aprígio de Almeida Gonzaga, elaborava relatórios anuais descrevendo o funcionamento da Escola, denominados Relatórios de Direção. Nestes relatórios fica evidente sua postura diante do ensino desenvolvido na escola e sua defesa, sempre ferrenha, da qualidade dos serviços oferecidos por ela.

Além dos textos, encontram-se nos relatórios anuais numerosas fotografias, com legendas descritivas, das práticas de ensino, dos espaços escolares, do mobiliário da época, dos trabalhos e das exposições realizadas pelos alunos. Acrescenta-se às imagens, várias tabelas com o número de matrículas em cada curso oferecido, com a frequência dos alunos nos mesmos e diversos descritivos de gastos da unidade escolar.

Felizmente alguns dos Relatórios de Direção estão preservados e encontram-se no Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas e no Arquivo Público do Estado de São Paulo. Esse material serviu de fonte primária na elaboração desta pesquisa, e possibilita várias outras pesquisas acerca do ensino profissional dada a riqueza de seu conteúdo.

Figuras 4 e 5. Capa e primeira folha do Relatório de Direção de 1927 elaborado pelo diretor Aprígio de Almeida Gonzaga



Fonte: Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

Por meio das informações contidas nestes Relatórios de Direção pode-se investigar o papel desempenhado pelo ensino do desenho técnico no currículo da Escola Profissional Masculina da Capital durante a gestão do diretor Aprígio de Almeida Gonzaga.

Currículo escolar e o Ensino de Desenho Técnico

Partindo de uma breve conceituação de currículo escolar como a escolha de um percurso definido por quem tem condições de poder de determinar o caminho de outrem no âmbito de uma cultura, de uma sociedade, de um momento histórico e de um sistema de valores (Demai, 2017, p. 106), verifica-se que o começo das escolas profissionais do Estado de São Paulo foi marcado pela falta de uma coordenação ou um organismo específico que orientasse e prestasse assistência técnica às instituições. Estas ficaram à mercê do entusiasmo e inspiração dos seus diretores, o que proporcionou, inicialmente, uma diversidade de práticas tanto administrativas quanto pedagógicas ficando cada unidade mais voltada para as suas características locais (Pereira, 2007, p. 46).

Segundo a dissertação de Paulo Roberto Accorsi Pereira (2007, p. 63), grande parte do sistema de ensino e do currículo escolar adotado nos anos iniciais, tanto na EPM quanto nas demais escolas profissionalizantes do estado, foi idealizado por Aprígio Gonzaga, conforme,

Ribeiro (1986, p. 130) aponta dois momentos no ensino profissional das escolas oficiais de São Paulo, voltados aos aspectos organizacionais, mas que se configuram como representações conceituais de acordo com as tendências educacionais da época. Aquele da administração de Aprígio Gonzaga, diretor da Escola Masculina da Capital, que na ausência de um órgão central que cuidasse do ensino profissional, era considerado a principal referência para as instituições iniciais do Estado. O professor teve forte influência do movimento 'Escola Nova' e procurava divulgar suas idéias na defesa da educação integral, con-

trapondo-se a educação para as especialidades. O outro momento, do diretor Horácio A. da Silveira, que organizou a escola de Amparo em 1923 e mais tarde, Superintendente do Ensino Profissional, introduziu novas idéias sobre métodos de ensino, sobretudo pela estreita ligação com Roberto Mange. Incorporou a concepção sobre racionalização do trabalho, seleção e orientação profissional dentro de uma linha da psicologia aplicada.

De modo geral as escolas de ensino profissional oficiais do Estado de São Paulo, tinham como objetivo principal proporcionar a qualificação da mão de obra para a indústria nacional, atendendo a população mais carente. Estas primeiras instituições mantinham um caráter mais assistencialista na formação do indivíduo do que propriamente educacional. Ainda de acordo com Pereira (2007, p. 39),

O preâmbulo do decreto nº 7.566 de 1909, criando em cada uma das capitais dos Estados uma escola de Aprendizes e Artífices deixa isso bem claro:

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (Nagle in Fausto, 1985, op. cit. p. 273)

Diante do cenário nacional e municipal de incipiente urbanização e industrialização, Aprígio de Almeida Gonzaga propunha uma educação profissional que almejava a formação integral do aluno. Formação esta que buscava desenvolver nos alunos tanto a parte técnica e intelectual como a moral e cívica, além de pretender afastar os vícios e estimular o amor à pátria e ao trabalho.

Como meios para alcançar esta formação integral do aprendiz, Aprígio Gonzaga defendia a adoção do sistema educacional denominado *slojd*⁷², metodologia de ensino que considera o trabalho manual como principal meio educativo para disciplinar moralmente o educando e assim desenvolver nele o amor ao trabalho (Morales, 2003, p. 409), e o ensino do desenho técnico, considerado por Gonzaga a mais importante disciplina educativa, em torno da qual giraria todo o sistema de ensino dos cursos oferecidos pela escola no período estudado (Gonzaga, 1919, s/p).

A concepção do sistema de ensino denominado *slojd* é atribuída a Otto Salomon, que dirigiu uma escola, iniciada em 1872, para formação de professores na cidade de Naas, Suécia. Em seu livro *The teacher's hand-book of Slojd* (1904), Salomon explica que o termo *slojd* educacional significa a aplicação do *slojd* para fins educativos por meio da realização de trabalhos corporais (ou, mais especificamente, manuais) visando o desenvolvimento de capacidades físicas e mentais nos alunos. Afirma que o trabalho manual proporciona prazer e respeito ao trabalho, criando hábitos de independência, ordem, precisão e atenção, além de aumentar o desenvolvimento físico, desenvolver o poder da observação com os olhos e da execução com as mãos. Acrescenta que o *slojd* educacional é disciplinador em seu cerne (Salomon, 1904, p. 02).

Nos relatórios de direção elaborados por Aprígio Gonzaga encontram-se muitas afirmações do uso do *slojd* como um dos norteadores do sistema de ensino adotado na Escola Profissional Masculina durante sua gestão, como exemplifica suas citações,

O trabalho profissional, ministrado como o fazemos, não é matéria isolada, que ajustemos as outras disciplinas correlatas, mas a base de todo o desenvolvimento físico e inte-

72. Foram encontradas diferentes grafias em português para o termo “slojd” como sloid ou sloyd. No presente artigo optou-se por utilizar a grafia adotada por Aprígio de Almeida Gonzaga nos relatórios analisados.

lectual, harmoniosamente. O aluno deve ser ativo, e, para o desenvolvimento dessa atividade, não devemos aqui modificar os objetivos do “Slojd”. (...)

Embora o slojd não siga imediatamente o plano do ensino profissional, é ele, a sua base, porque, criando o hábito do trabalho e as nobres qualidades morais que fazem a grandeza do sistema de ensino, tem influência preponderante na evolução física e intelectual. (Gonzaga, 1919, s/p.)

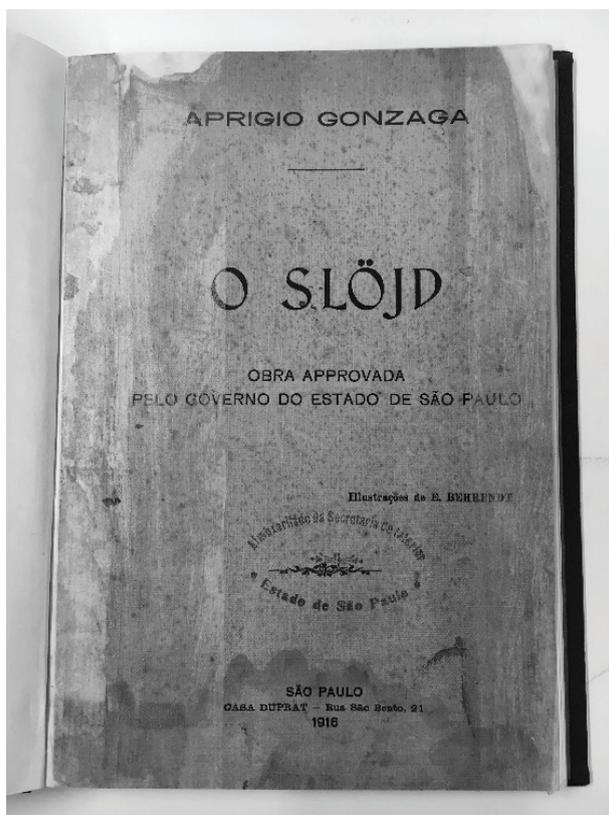
No mesmo relatório de 1919, discorrendo sobre o papel da educação profissional, o diretor afirma,

A educação profissional é a mais lógica possível; educando a mão, que são os olhos do espírito, damos os graus de acuidade precisos para a evolução, a formação de qualidades capazes de reformar e mesmo de formar capacidades para a conquista de riquezas que só esse sistema de educação facilita. (Gonzaga, 1919, s/p.)

Verifica-se que entre os trechos de Gonzaga destacados acima e as propostas do *slojd* educacional de Salomon, existem muitos pontos em comum, como por exemplo, a intenção de que pela educação da mão desenvolve-se o poder da observação e a evolução do espírito ou da capacidade mental.

Aprígio Gonzaga inclusive desenvolveu um livro denominado *O Slöjd*, publicado em 1916, com o subtítulo de Obra aprovada pelo Governo do Estado de São Paulo.

Figura 6. Capa do livro *O Slojd* de Aprígio Gonzaga (1916)



Fonte: Biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Esse livro conta com 87 páginas, sendo que o maior número delas são exercícios que vão aumentando o grau de dificuldade e contam com a indicação de quais materiais utilizar para a construção de cada peça. Em artigo publicado em 2011, a pesquisadora Sandra Lunardi Marques, defende que o termo *slojd* educacional promove uma homogeneização do ensino profissional público brasileiro escondendo a identidade da Escola Profissional Masculina da capital, e adota o termo “*slojd* paulista”, assim como o próprio

autor o fez, como meio de legitimar a originalidade da concepção de educação promovida por Aprígio Gonzaga na direção dessa instituição (Gonzaga, 1916, p. 09).

Além da adoção do “*slojd* paulista”, o ensino do desenho técnico pode ser considerado outro meio para a formação integral do aluno na EPM de 1911 a 1934.

Atendendo a alunos de classes menos favorecidas, com idade a partir de 12 anos, os primeiros cursos oferecidos na EPM foram Mecânica, Marcenaria e Pintura, seguidos de Fiação e tecelagem e Funilaria e eletricidade, todos com duração de 03 anos.

Verifica-se no Relatório de Direção de 1926 uma detalhada descrição feita pelo diretor sobre alguns desses cursos. Assim, o curso de Mecânica era organizado nas seções: Fundição, Ferraria, Ajustagem, Tornearia e Frezagem. Todos os alunos passavam por todas as máquinas e aparelhos até o acabamento final de peças e objetos. O curso de Marcenaria estava dividido nas seções: Tornearia e elementos de *slojd*, Entalhação e elementos de marcenaria e Ebanisteria fina. Os alunos desenvolviam móveis para ambientes completos. E o curso de Pintura e Decoração propunha o ensino de Desenho Geométrico e Desenho do Natural, Composição livre e Cópia Especial, Trabalhos a cal e a óleo, Decoração de letras e Decoração Fina. Todos os cursos contavam com o denominado Curso Teórico, o qual era obrigatório e comum aos três cursos citados acima, e compreendia as matérias: a) Português, b) Aritmética e Geometria, c) Desenho Geométrico, d) Desenho Profissional e e) Física e Química.

Também eram oferecidos os cursos noturnos de Desenho profissional mecânico, Desenho profissional para frentistas e pedreiros, Desenho profissional para marceneiros, carpinteiros e pintores, Desenho profissional para tecelões e curso prático de fiação e tecelagem, e por fim, Escultura e plástica.

Observando os cursos e as disciplinas oferecidas pela EPM em seus anos iniciais nota-se que das cinco matérias do curso teórico, duas são de desenho, e dos cinco cursos noturnos, quatro são de desenho profissional. Tais números confirmam a grande importância dada por Aprígio Gonzaga ao ensino do desenho, como ele mesmo coloca:

Ao iniciarmos o curso profissional em São Paulo, com esta escola, a primeira preocupação que nos empolgou foi a organização do ensino do desenho, por ser nele que repousaria todo o peso da sua organização, ou mais propriamente, por ser o eixo em que giraria o nosso sistema educativo. Demos, como era natural, uma importância tal ao desenho que o tornamos a mais importante disciplina educativa, porque, como já disse, falando diretamente ao espírito, por meio dos olhos e da mão, o desenho prepara o aprendiz para enfrentar as máquinas e para executar aquilo que ele idealizou, ou que lhe foi sugerido pelo mestre em classe, executando rigorosas medidas métricas em escala. (Gonzaga, 1919, s/p.)

Influências de teóricos ligados ao desenho como Rui Barbosa e Walter Smith podem ser identificadas nos escritos do diretor. Segundo Gonzaga, Walter Smith, fundador do desenho educativo nos Estados Unidos, afirma que assim como um menino pode aprender a ler, a escrever e a contar, pode igualmente aprender a desenhar, e Rui Barbosa, descrito por ele como “o grande brasileiro”, defende o desenho como linguagem universal, a qual deve ser lida e compreendida por todos os homens (Gonzaga, 1919, s/p.).

O diretor explica em seus relatórios que o objetivo inicial do ensino do desenho era fazer o aluno “ver”, para isso organizavam uma série de objetos desmontáveis que o aluno via, desenhava e aplicava com medidas durante o primeiro ano, sendo obrigatório para todos os cursos oferecidos na escola. No segundo e terceiro anos era ensinado o desenho geométrico, com aparelhos e em seguida o desenho profissional. Consta que Aprígio Gonzaga escreveu um livro chamado *O desenho profissional* como base e consulta para alunos em geral das escolas profissionais. Infelizmente não foi encontrado exemplar desse livro nos acervos pesquisados.

Figura 7. Aula de desenho na EPM da capital, década de 1920



Fonte: Centro de Memória da Etec Getúlio Vargas.

Retomando a história do ensino do desenho no Brasil, data de 1826 o primeiro projeto de lei da instrução pública em que o desenho é introduzido como necessário às artes e ofícios, “dando ao ensino profissional seu primeiro passo em matéria de legislação de âmbito geral, abrangendo todo o país” (Pereira, 2007, p. 102).

Entende-se, portanto, que o ensino do desenho não era exclusividade da EPM, segundo Pereira,

A criação de escolas de artes e ofícios, na segunda metade do século XIX, destinadas à formação profissional, passaria a constituir uma combinação ideal para a preparação do pessoal destinado à indústria, e o ensino de desenho assumiria caráter de grande importância e tornar-se-ia indispensável, daí por diante, ao currículo de todas as escolas onde se ensinasse profissões manuais. (2007, p. 102)

No livro *Redesenhando o Desenho* de Ana Mae Barbosa (2015), a escritora intitula um capítulo como “Os liberais e o ensino an-

tielitista do Desenho como Design”, no qual explana sobre a necessidade de adaptação do sistema educacional nacional no início do período republicano. Cita que os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho, deste modo a “necessidade de um ensino de desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial” (Barbosa, 2015, p. 47). Afirmo que houve uma busca por modelos de ensino de desenho que unissem criação e técnica, ou seja, arte e sua aplicação na indústria.

É notável a visão que Aprígio Gonzaga depositava no desenho dos produtos, ou seja, no design, para a manutenção e o crescimento da indústria nacional, conforme analisa,

A ele (o desenho profissional), e não a outra causa se deve atribuir a espantosa riqueza e prosperidade da indústria americana. Na indústria, temos, como se sabe, três importantíssimos fatores, que são: a matéria prima, o braço operário e a confecção. Se a matéria prima estaciona nos preços, ou se o seu aumento é pequeno em relação ao custo dos artefatos; se o braço operário não tem salário proporcional ao aumento de preço dos artigos desta ou daquela procedência, só ao acabamento e a perfeição, ao gosto da execução e ao caráter artístico se deve o preço e a reputação do produto. (Gonzaga, 1919, s/p.)

Também é válido destacar a atenção que é dada às artes por parte deste diretor. Sentenças a favor da arte como “É a arte, em todas as suas manifestações, uma necessidade escolar” (Gonzaga, 1927, p. 06) ou ainda “Não é possível estar dentro da civilização e fora da arte” (Gonzaga, 1927, p. 04) são encontradas ao longo de seu Relatório de Direção de 1927. Várias páginas desse relatório são destinadas para exemplificar o carinho e a fineza com que a arte era tratada na EPM. “Por toda a parte, associado a vida do aluno, ao alcance de sua vista, tem ele sempre um quadro, uma tela ou uma decoração, que anima e vivifica as paredes da escola” (Gonzaga, 1927,

p. 05). Para Aprígio Gonzaga a arte que estava mais próxima dos alunos era a pintura. Eram desenvolvidos na escola exercícios com temas que despertassem os sentimentos morais mais elevados para a época como ações heroicas ou horror ao vício do álcool, fumo e jogo, além de temas que visassem o bem da humanidade, especialmente a família e a pátria.

Imagem 08. Decoração executada por alunos do curso de Pintura, representado o Guarujá



Fonte: Relatório de Direção de 1927 elaborado por Aprígio Gonzaga.

Considerações finais

Conforme exposto, os anos iniciais da Escola Profissional Masculina, com Aprígio Gonzaga em sua direção, focavam a formação integral do aluno. Por meio do sistema educacional denominado *slojd* e do ensino do desenho técnico, acrescido da valorização da arte, pretendia-se educar a personalidade dos alunos, mais do que simplesmente instruí-los. Aprígio Gonzaga tinha consciência de que as máquinas em um curto espaço de tempo poderiam substi-

tuir o trabalho do homem, portanto especializar o aluno não seria uma tarefa nobre para a escola. Defendia a formação integral do aluno, a qual permitiria que ele se deslocasse para outro ramo de sua profissão sem grandes dificuldades.

Almejando um sistema educacional completo, manual e intelectualmente harmonioso, Gonzaga via no ensino do desenho, além de um auxiliar educativo, um meio para o professor entrar em contato com a alma do aluno. Nesta relação entre mestre e aluno estavam abertas as possibilidades de formar seu caráter, visto que na elaboração de um desenho técnico, assim como nos trabalhos manuais, são exigidos, como premissas, limpeza, precisão, adestramento, organização, qualidades desejadas na formação do homem moralmente correto, com hábitos de ordem e retidão em suas ações.

Estudar o papel do ensino do desenho técnico na educação profissional possibilita entender seu percurso histórico e refletir sua aplicação desde os primórdios até os dias de hoje. Desafio cada vez maior dado o crescente avanço tecnológico no desenvolvimento de programas computacionais que impactam diretamente nas formas de representação, e conseqüentemente na postura do ser humano que está sendo formado.

Referências bibliográficas

Documentos oficiais

ANUÁRIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO, publicação organizada pela Diretoria Geral da Instrução Pública, SP, Anos de: 1913, 1917, 1920. Arquivo do Estado.

BRASIL. **Decreto nº 2118-B, de 28 de setembro de 1911.** Organiza as escolas profissionais da capital, de acordo com a Lei nº 1214, de 24 de outubro de 1910 e dá-lhes regulamento. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 05 de novembro de 1911, p. 4.216. Disponível em: <http://bit.ly/2PIHJAM>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GONZAGA, Aprígio (1919). **Em redor da Escola Profissional Masculina da Capital** (Obra comemorativa da instalação definitiva da Escola Profissional Masculina em seu prédio próprio, à rua Piratininga). Diário Oficial, São Paulo.

GONZAGA, Aprígio (1926). **Escola Profissional Masculina da Capital.** Relatório do ano de 1927. Centro de Memória da ETEC Getúlio Vargas.

GONZAGA, Aprígio (1927). **Escola Profissional Masculina da Capital.** Relatório do ano de 1927. Centro de Memória da ETEC Getúlio Vargas.

SÃO PAULO. **Decreto n. 43.182, de 25 de março de 1964.** Dispõe sobre o funcionamento da Escola Técnica Getúlio Vargas na Capital, e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3laESpX>. Acesso em: 09 abr. 2018.

Livros

ANTÔNIO CUNHA, Luiz. **O ensino dos ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: UNESP, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho [livro eletrônico]:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

GONZAGA, Aprígio. **O Slöjd**: obra aprovada pelo Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: Casa Duprat, 1916.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Escolas públicas do Estado de São Paulo**: uma história em imagens (álbum fotográfico). São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. ALVES, Julia Falivene (org.). **Contribuição à pesquisa do ensino técnico no Estado de São Paulo**: Inventário de fontes e documentos. São Paulo: Centro Paula Souza, 2002.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho**: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934. Bragança Paulista: EDUSP, 2003.

SALOMON, Otto. **The teacher's hand-book of slojd**. New York: Silver, Burdett & Co., 1904.

Revistas Científicas

DEMAI, Fernanda Mello. O PERCURSO CONCEPTUALTERMINOLÓGICO DE CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA. **Revista do Gel**, v. 14, n. 1, p. 104-132, 2017

LUNARDI MARQUES, Sandra Machado (Enero/Julio 2011). O 'slöjd paulista' e a formação de "operários completos (1911 – 1934). Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. **La formación profesional desde casos y contextos determinados**. São Paulo: skepsis.org. pp. 1629-1680.

Teses e dissertações

ASSUNÇÃO, Martha Aparecida Todeschini de. **Aprígio de Almeida Gonzaga: um seletor normalista fazendo história no ensino profissio-**

nal (1911 – 1934). 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

LUNARDI MARQUES, Sandra Machado. **Escola Profissional Masculina da Capital (São Paulo): um estudo sobre o “sloyd” educacional (1911 – 1934).** Doutorado em Educação. Programa Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

PEREIRA, Paulo Roberto Arccosi. **O fazer e o aprender – uma interação singular na produção de mobiliário artístico da Escola de Artes e Ofício de Amparo.** 163f. Dissertação – Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP (2007).



DESVENDANDO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Fernando de Oliveira Souza

Introdução

Dentre os vários desafios educacionais que demandam posicionamento e enfrentamento pelos profissionais da educação, certamente figura como um nó de muitos enlaces a distância entre as áreas no currículo do Ensino Médio e Técnico. Várias forças agem conjuntamente provocando esse distanciamento, algumas delas essencialmente ligadas ao fazer cotidiano de professores e professoras: planos de ensino em que conteúdos são “fechados”, sem diálogo com outros componentes curriculares; ausência de estudo dos planos de outras áreas a fim de que se possam estabelecer elos entre os campos específicos de trabalho; ausência ou presença tímida de aproximação entre conteúdos escolares e questões cotidianas dos alunos.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo apresentar uma possibilidade de integração para as disciplinas da área de linguagens, especificamente dentro de um contexto escolar que oferece cursos de Ensino Técnico integrado ao Médio.

Como orientação curricular, defendem-se as práticas pedagógicas integradas entre as áreas, com base no pressuposto de que elas permitem que os alunos tenham uma visão mais global do mundo em sua volta, possibilitando-lhes um posicionamento mais crítico e contextualizado frente aos conhecimentos.

Sendo o autor dessa dissertação também professor, optou-se por conduzir a pesquisa em seu próprio ambiente de trabalho, a Etec Jorge Street, unidade escolar pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no estado de São Paulo. Para que ela não se tornasse um mero relato de prática optou-se por uma metodologia de pesquisa intitulada *pesquisa de professor*.

Para a pesquisa, optou-se por um desenho metodológico organizado em duas etapas consecutivas, a 1ª de agosto de 2012 a dezembro de 2013 e a 2ª de janeiro a dezembro de 2014. Na 1ª etapa, de caráter bibliográfico e documental, constituíram o *corpus* da pesquisa: o Plano Escolar da Etec Jorge Street; o Plano do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio; a Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza, de 2012; os Planos Docentes dos componentes curriculares da área de Linguagens, do curso referido e do Ensino Médio regular, de 2012; relatos de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes e Educação Física, em 2012 e 2013. O objetivo dessa etapa foi analisar as possíveis integrações já existentes dentro das disciplinas da área de linguagens e entre elas.

Após a análise das possíveis integrações, teve início a 2ª etapa da pesquisa, de caráter empírico, em que o pesquisador participou como docente, introduzindo em suas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, por meio de uma Sequência Didática, as integrações identificadas na 1ª etapa. Para essa 2ª etapa, foi selecionado o 3º ano do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, pois era a única turma de integrado em que o Professor-Pesquisador lecionava em 2014 na Etec Jorge Street. A Sequência Didática foi articulada em torno do tema Cultura dos Povos de Origem Africana no Brasil. A justificativa para tal escolha fundamenta-se, inicialmente, na Lei 10.639/2000 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 2004, que regulamenta o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Aliado a isso, na Etec Jorge Street, este ensino ainda é contemplado de maneira tímida, portanto esta foi uma oportunidade de efetivá-lo de forma consistente. Para organizar a sequência didática utilizada na 2ª etapa da pesquisa (apêndice 2), o referencial teórico tomado como referência é aquele proposto por Cope e Kalantzis, também discutido por Kern (2000).

O desenho das etapas da pesquisa está sintetizado no quadro 1 a seguir:

ETAPAS	NATUREZA	OBJETIVO	CORPUS
1ª etapa (2012/2013)	Caráter bibliográfico e documental;	Analisar das possíveis áreas/temas de integração dentro das disciplinas da área de linguagens e entre elas.	Planos de cursos da Etec Jorge Street; Atualização da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza, de 2012; Planos Docentes dos componentes curriculares da área de Linguagens, bem como os materiais didáticos utilizados, de 2012; relatos de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Arte e Educação Física (2012/2013);
2ª etapa (2014)	Caráter empírico;	Analisar as percepções dos alunos sobre o tema Cultura dos Povos de Origem Africana no Brasil, de maneira integrada, no 3º ano do curso técnico de informática integrado ao ensino médio.	Sequência didática articulada em torno do tema referido. Diário de campo do professor-pesquisador. Questionários respondidos pelos alunos. Produções dos alunos nas diferentes etapas da Sequência Didática.

Quadro 1. Desenho da pesquisa

Fonte: Autoral

Partindo do pressuposto que a fragmentação curricular prejudica a formação do aluno, a presente pesquisa tem como hipótese que a integração dos componentes curriculares para além das distinções entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade pode superar a fragmentação curricular. Sendo assim, a investigação é norteadada pela seguinte questão: Quais são os possíveis caminhos para a integração curricular da área de Linguagens no Ensino Médio?

Aporte teórico

Partindo da pergunta de pesquisa apresentada na Introdução, temos os dois termos fortes deste trabalho: *currículo e integração*. Outros temas a serem explorados serão: *interdisciplinaridade; integração curricular em Escola Técnica; aprendizagem no século XXI; e pedagogia dos multiletramentos*.

Compreendendo que *currículo* pode significar, “entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19), buscamos em Bruner (1966) e Machado (2000) a possibilidade de nos aprofundarmos na questão sobre a natureza das disciplinas – ou componentes curriculares – que compõem a área de linguagens.

Além de Bruner (1966) e Machado (2009) para embasar nossa análise sobre currículo, encontramos outros autores que subsidiam nossa construção teórica: Machado (2000) e Fazenda (1993) para interdisciplinaridade; D’Angelo (2007) para integração curricular em Escola Técnica; Nicolescu (1999) para transdisciplinaridade; Santaella (2009) para aprendizagem no século XXI; e Cope e Kalantzis (2000) sobre pedagogia dos multiletramentos.

Bruner (1966) defende que captar a estrutura de uma determinada matéria em estudo é compreendê-la de maneira que possa a ela relacionar, de modo significativo, várias outras coisas. Aprender estrutura, em síntese, é aprender como as coisas se relacionam. Assim, é possível apresentar o que ele chama de estrutura fundamental de uma disciplina de maneira a manter algumas sequências excitantes que levam o aluno a descobrir por si mesmo. Além disso, o autor argumenta que há quatro alegações de ordem geral em defesa do ensino da estrutura fundamental de determinada matéria de estudo. A primeira é a de que entender os fundamentos fazem a matéria mais compreensível. A segunda tem relação com a memória humana. Para o autor, o que de mais elementar se pode afirmar sobre a

memória humana, depois de um século de pesquisa intensiva até a década de 1960, é que brevemente se esquece de um pormenor, a não ser que este seja colocado dentro de um padrão estruturado. Os pormenores mantêm-se na memória por mérito do uso de modos simplificados de representá-los. A terceira alegação diz respeito à possibilidade de “transferência da aprendizagem” quando ocorre, de forma efetiva, a compreensão de princípios e ideias fundamentais. Entender algo como exemplo específico de um assunto mais geral é ter aprendido não só um ponto específico, mas aliado a isso um modelo para a compreensão de outros pontos semelhantes que se pode encontrar. O quarto argumento em defesa da ênfase na estrutura e princípios no ensino é que, pelo reexame permanente do que estiver sendo ensinado nas escolas básicas em seu aspecto fundamental, há a possibilidade de diminuição da distância entre o conhecimento “avançado” e o conhecimento “elementar”.

Segundo o autor, o ato de aprender envolve três processos quase simultâneos: a “aquisição” de nova informação que, com frequência, contraria ou substitui o que o aprendiz anteriormente sabia, implícita ou explicitamente; a “transformação”, ou seja, o processo de utilizar o conhecimento de maneira a adaptá-lo a novos trabalhos; e a “avaliação” que possibilita conferir se a maneira como usamos a informação é adequada ao trabalho pretendido. (Bruner, 1966, p. 44)

Por fim, Bruner indaga, como critério para a avaliação de qualquer matéria ensinada na escola básica, se, ao ser plenamente desenvolvido, será o conhecimento valioso para o adulto e se, tê-lo adquirido quando criança fará dela um adulto melhor. Caso a resposta a essas perguntas for negativa ou ambígua, conclui-se que essa matéria estará atrapalhando o currículo. (Bruner, 1966, p. 48)

Machado (2009) afirma que a formação de pessoas e profissionais competentes para a vida em sociedade e atuação no mundo do trabalho é a finalidade da Educação, sendo ela uma competência que está sempre relacionada a uma mobilização de saberes. O autor enfatiza, ainda, que a escolha adequada da escala no mapeamento das noções relevantes faz com que qualquer assunto possa ser abordado em qualquer tempo.

Ambos os autores, a despeito de enfoques e desdobramentos diferentes, trazem para o centro da discussão a relevância (ou fundamento) e a finalidade educacional como critérios para seleção do que ensinar no âmbito das disciplinas que compõem o currículo.

Segundo Fazenda (1993, p.15-18),

o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado através do diálogo com o conhecimento científico, tende a ser uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

A integração curricular é, pois, um princípio global que merece ser traduzido para os diferentes contextos de ensino, uma vez que as finalidades almejadas pelos sujeitos que aprendem e ensinam são marcadas histórica e culturalmente e, portanto, resguardam características locais. D'Angelo (2007) apresenta uma análise histórica do Ensino Técnico integrado ao Médio em São Paulo desde a década de 1970 até 2007, justificando a importância da integração ao provar a sua maior qualidade diante dos cursos médio e técnico separados e mostrando a função de uma escola técnica para a sociedade brasileira. De maneira semelhante a essas ideias, este trabalho de pesquisa parte da premissa que os sujeitos (discentes da Etec Jorge Street) podem utilizar o que aprendem na escola em múltiplos contextos de sua vida, não obrigatoriamente para atuarem em empresas. No trabalho citado, a autora destaca que o público da Escola Técnica Federal de São Paulo era formado por filhos da classe média operária e estes buscavam basicamente uma profissão para sobreviver e até custear os estudos em nível superior, a fim de evoluir numa empresa. Esta realidade se difere bastante da encontrada atualmente na Etec Jorge Street, já que muitos pais escolhem essa instituição para

os filhos, pois não podem mais arcar com mensalidades de escolas particulares e percebem pelos resultados oficiais (Enem, Saesp, aprovação em grandes universidades e índice de empregabilidade dos técnicos) que seus filhos podem ter uma formação de qualidade semelhante ou melhor que as instituições privadas da região.

Essa formação de qualidade que ocorre a partir de escolhas curriculares feitas por uma determinada escola não pode desconsiderar a relação local-global-local presente em nossa sociedade digital. Santaella (2009) discute se o acesso livre e ubíquo ao conhecimento, isto é, àquilo que podemos chamar de aprendizagem ubíqua, tem poderes para substituir a educação formal. Ela defende a ideia de que a hipercomplexidade da cultura vivida por nós é reflexo do envolvimento de seis tipos de lógicas comunicacionais e culturais: a cultura oral, a escrita, a imprensa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cibercultura.

A aprendizagem ubíqua, espontânea, contingente, caótica e fragmentária está próxima, mas não é exatamente como a educação informal. A não coincidência entre educação informal e aprendizagem ubíqua acontece devido às condições que se mostram tão novas que parecem merecer que seja caracterizada a distinção entre educação e aprendizagem. Isto é, surge uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem típica dos modelos educacionais e das maneiras de educar. O que emerge, assim, é um processo inovador de aprendizagem sem ensino. (Santaella, 2009, p. 21)

Segundo a autora, o grande desafio dos sistemas educacionais e curriculares no mundo contemporâneo é como desenvolver estratégias integradoras para entrar no jogo das complementaridades.

Além dessa estratégia, encontramos, na Pedagogia dos Multiletramentos, de Cope e Kalantzis (2000), outra referência em resposta às inquietações de integração não só de conteúdos, mas,

também, das realidades locais e globais e da questão das aprendizagens formais, informais e ubíquas em uma sociedade digital. Para esses autores, vivemos em um período de dramática mudança econômica global, como os novos negócios e gerenciamento de teorias e práticas que emergem ao redor do mundo desenvolvido. Essas teorias e práticas enfatizam a competição e os mercados centrados em mudança, flexibilidade, qualidade e nichos distintos. Uma nova terminologia inteira atravessa e reatravessa as fronteiras entre, por um lado, esses discursos de novos negócios e gerenciamento e, de outro lado, os discursos relacionados à educação, reforma educacional e ciência cognitiva. A nova teoria de gerenciamento usa palavras que são muito familiares aos educadores, como conhecimento (como em “trabalhador do conhecimento”), aprendizagem (como em “organização da aprendizagem”), colaboração, avaliações alternativas, comunidades de prática, redes de trabalho, entre outras. Aliado a isso, interesses e termos-chave de vários discursos críticos e pós-modernos que focam em liberação, destruição de hierarquias e honra da diversidade encontraram seu caminho dentro desses novos discursos de negócios e gerenciamento.

Metodologia

Metodologia da Pesquisa: da Pesquisa-Ação à Pesquisa de Professor

Inicialmente, a pesquisa pretendia ser uma pesquisação, feita pelo Pesquisador, também Docente de Língua Portuguesa e Literatura, dentro de duas áreas: desenvolvimento profissional e contínuo dos professores, para o aperfeiçoamento de habilidades de ensino e novos métodos de aprendizagem, além do aumento das possibilidades de análises aprofundadas da própria consciência; e gerenciamento e controle, com o intuito de introduzir gradualmente técnicas de modificação no comportamento docente (Cohen, Manion e Morrison, 2001). A pesquisação foi escolhida inicialmente, pois

se vislumbrava a possibilidade de contribuir não só para a própria prática do docente pesquisador, mas para ampliar o acesso a teorias educacionais a outros professores, conforme defende Stenhouse (1979 apud Cohen et al., 2000, p. 227).

Além disso, segundo Tripp (2005), a pesquisa educacional apresenta-se como primordial em uma estratégia para desenvolvimento coletivo de professores e pesquisadores de maneira que eles possam utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar seu ensino e, por consequência, o aprendizado de seus alunos.

Sendo assim, apesar do presente projeto ter um caráter de pesquisa, não teve a participação efetiva de outros Professores, senão o próprio pesquisador, professor de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, o que se fez foi uma “pesquisa de professor”, de acordo com Freeman (1998).

Freeman (1998) defende que a atividade de ensinar em si é modificada sensivelmente quando o processo de pesquisa é introduzido. Da mesma forma, pesquisa e o trabalho do pesquisador são alterados quando essas funções são empreendidas por professores. Algumas mudanças são muito íntimas e de menor escala para o professor e outras são amplas e sociopolíticas em sua natureza. São mudanças que podem reposicionar os professores em relação àqueles em nossa sociedade que são vistos como os criadores do conhecimento, gerenciadores de políticas educacionais, e que, de certa forma, dão os rumos e os caminhos nos quais os professores trilham e realizam seu trabalho.

Aliado a isso, Freeman afirma que as grandes mudanças citadas não são fáceis nem simples de se começar. Elas podem colocar professores em conflito em relação a como outros profissionais da educação veem seu trabalho. Quando o autor utiliza o termo “professor”, ele se refere àqueles cujo sustento é baseado em ensinar determinado assunto a outras pessoas. Ou seja, pessoas que são pagas para ensinar conteúdos específicos para outras, crianças ou adultos, dentro de organizações chamadas “salas de aula”. Salas de aula, se localizadas em escolas ou em outras organizações, são repletas de

valores e expectativas que ajudam a moldar os contornos do ensino e da aprendizagem dentro delas. Freeman quer reconhecer as pressões reais que esses contextos sociais de ensino exercem em como o trabalho do professor é organizado, como seu tempo é utilizado, e o que é valorizado e esperado deles pelo administradores, pais e comunidade escolar. Em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo, esse contexto social pouco reconhece ou valoriza os professores que escolhem investigar e, no melhor sentido, questionar seu próprio trabalho. No entanto, esse *status-quo* pode ser mudado.

Aquilo que pode e será o diferencial para a imagem que o professor tem como profissional, no melhor sentido, para outros na comunidade escolar e para o público em geral, é o fato de que o professor profissional não se baseia simplesmente na experiência, mas desenvolve sua competência dentro de um entendimento disciplinado e articulado da experiência. Sendo assim, num sentido mais amplo, ser e tornar-se um professor-pesquisador significa se reposicionar como um professor em relação ao que é esperado sobre o que o mesmo faz em seu trabalho. Esse reposicionamento depende da articulação de seu conhecimento e compreensão a respeito do ensino e da aprendizagem.

Freeman faz cinco proposições a respeito da “pesquisa de professor”. Ele as chama de proposições porque fornecem uma redefinição de pesquisa e trazem os elementos teóricos que unem o trabalho realizado por um professor e por um pesquisador. Elas são proposições, além disso, porque estão abertas à discussão.

Proposition 1: To truly make research a central part of teaching, we must redefine research. (...)

Proposition 2: Research can be defined as an orientation toward one’s practice. It is questioning attitude toward the world, leading to inquiry conducted within a disciplined framework. (...)

Proposition 3: There is, as yet, no publicly recognized “discipline” of teaching. Teachers do not think of them-

selves as producing knowledge; they think of themselves as using it. (...)

Proposition 4: Inquiry - and not procedure - is the basis of teacher-research.

Proposition 5: Creating a discipline of teaching requires making public one's findings. To do so teacher-researchers need to explore new and different ways of telling what has been learned through their inquiries. (Freeman, 1998, p. 5-15)

A primeira proposição aponta para a necessária redefinição do que é pesquisa. Em língua inglesa, escreve-se “Pesquisa de Professor” unindo dois substantivos por um hífen: *Teacher-Research*. Para o autor, ser um professor-pesquisador significa trabalhar nesse hífen. Entretanto, é preciso considerar uma certa assimetria entre esses dois substantivos que formam um novo todo na medida em que o hífen liga uma pessoa (professor) a um processo (pesquisa).

A segunda proposição indica uma certa inclinação ou orientação, uma atitude de questionamento de mundo e da própria prática que conduz à investigação disciplinada e metódica. Como qualquer domínio profissional, a pesquisa, como o ensino, depende de terminologia para definir seu terreno. Essa terminologia cria um mapa que esclarece certas características da atividade e, sem dúvida, também menospreza outras. Esta proposição introduz três palavras-chave: orientação, investigação e disciplina (como método).

A terceira proposição problematiza o fato de que o ensino ainda não possui o reconhecimento público que lhe confira o status de disciplina (como campo de conhecimento). Não é estranho, pois, que muitos professores não pensem em si próprios como produtores de conhecimento.

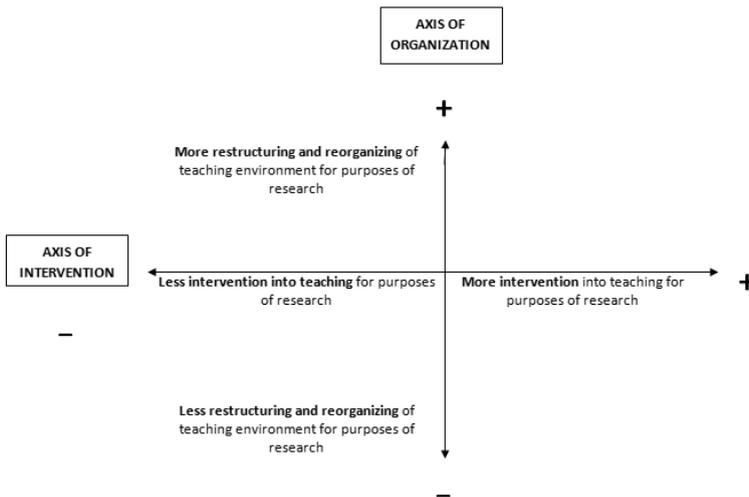
A quarta proposição destaca o papel da pergunta, da inquietação que leva ao questionamento. Nesse sentido, não é o procedimento por si só que está na base da Pesquisa de Professor, mas sim o ato de formular perguntas e de se questionar acerca de quais seriam as possíveis respostas.

Por fim, a quinta proposição indica que para dar ao ensino o estatuto de disciplina é preciso criar uma linguagem própria que pos-

sibilite a circulação de ideias entre aqueles que integram essa comunidade profissional, e isso só é possível se o Professor-Pesquisador se dedicar a tornar públicas as suas descobertas. Freeman propõe como sugestão de princípios de controle no desenho da pesquisa feita por um professor-pesquisador, a tipologia de Van Lier (apud Freeman, 1998). Para esse autor, há dois princípios básicos. O primeiro é o da **organização**, que ele chama de “seletividade”, e o segundo é aquele da **intervenção**. Juntos, esses princípios esboçam os tipos de controle que o professor-pesquisador pode exercer no desenho da pesquisa. No que diz respeito à organização, o professor-pesquisador decide como ele quer estruturar o relacionamento com os participantes e o cenário a ser estudado. Já no que concerne a intervenção, o professor-pesquisador decide o quanto ele quer intervir e interagir com o que está acontecendo naquele ambiente como parte do processo de pesquisa.

Van Lier utiliza os dois princípios como eixos, conforme a figura 1 a seguir:

Figura 1. Tipologia de Van Lier (apud Freeman, 1998)



Fonte: Van Lier (apud Freeman, 1998).

O eixo vertical de organização vai da maior para a menor ordem da estrutura e da posição do professor-pesquisador no processo de pesquisa. O eixo horizontal de intervenção vai da maior para a menor interação direta e envolvimento do professor-pesquisador com os participantes e o ambiente da pesquisa.

Como a pesquisa apresentada neste capítulo foi organizada em duas etapas, há duas configurações distintas na composição de seu desenho. A etapa 1, de caráter bibliográfico e documental, situa-se na menor intervenção no eixo horizontal e na menor reestruturação no eixo vertical. A etapa 2, de natureza empírica, enquadra-se na maior intervenção dentro do ensino no eixo horizontal e maior reestruturação e reorganização no ambiente de ensino no eixo vertical. No esquema ilustrativo de Van Lier, a etapa 1 encontra-se no quadrante esquerdo inferior e a etapa 2 no quadrante direito superior.

Contexto da Pesquisa

Fatos históricos marcantes do Ensino Técnico no Brasil e em São Paulo

Por ter sido um momento marcante para os rumos do Ensino Médio no Brasil, segundo Regattierre et al. (2010 apud Bezerra, 2012, p. 34), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, de 1971 teve como desdobramento a diminuição no aumento da demanda de vagas para cursos superiores. Aliado a isso, a política de profissionalização no sistema público de ensino não obteve êxito, principalmente, por motivos estruturais e conjunturais, como falta de estrutura para implantação de cursos técnicos e de docentes habilitados para lecionar. Foi nessa época que o hoje Ensino Médio sofreu uma oscilação de identidade, seja a acadêmica e propedêutica para o ensino universitário, seja a de conclusão profissional.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996, em sua 8ª edição atualizada de 2013, mantém a flexibilidade no que diz respeito à duração do Ensino Médio ao

estabelecer o prazo mínimo de 3 anos para o seu término. Além disso, ao mesmo tempo que propõe o destaque para a educação tecnológica básica, propõe, como objetivos gerais, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; e o ensino de língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Além disso, a LDB 9.395/96 prevê diferentes formas de organização da educação profissional técnica de nível médio, que pode se organizar de forma articulada ao ensino médio ou subsequente, em cursos para estudantes já formados.

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo e administra Escolas Técnicas (Etecs) e Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, bem como classes descentralizadas – unidades que funcionam com um ou mais cursos técnicos sob a supervisão de uma Etec – em cerca de 300 municípios paulistas. O Centro está vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

A Etec Jorge Street: histórico da escola

A escola foi criada em 1975 e inicialmente foi denominada Colégio Técnico Industrial Jorge Street. Em 1982, passou a ser Escola Técnica Estadual Jorge Street. A unidade, integrada ao Centro Paula Souza, também tem um vínculo com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Essa Etec é uma homenagem a Jorge Luís Gustavo Street. Ele nasceu em 22 de dezembro de 1863, no Rio de Janeiro. Formou-se em 1886 pela Escola de Medicina do Rio de Janeiro e depois fez cursos de aperfeiçoamento em Paris, Berlim e Viena. Ao regressar

ao Brasil, atuou como médico no Rio de Janeiro e em Petrópolis. Em 1894 ingressou na atividade industrial.

A Etec Jorge Street em 2014

Em 2014, a escola oferecia os cursos de Ensino Médio regular, no período matutino, e Ensino Técnico de Informática, Mecatrônica, Eletrônica e Administração integrados ao Ensino Médio com a carga horária distribuída pela manhã e à tarde. Além desses, há os cursos técnicos modulares de Informática e Mecatrônica, à tarde ou à noite, e Administração, Automação Industrial, Eletroeletrônica, Eletrônica, Manutenção Automotiva, Mecânica, Serviços Jurídicos e Telecomunicações, no período noturno. Os técnicos modulares têm a duração de 1 ano e meio ou 2 anos, dependendo do curso.

O perfil dos participantes da Pesquisa

Os alunos da Etec Jorge Street vêm de diferentes realidades sociais e não necessariamente pretendem atuar como técnicos. Muitos apenas buscam o direito legítimo de uma escola pública de qualidade e irão seguir os estudos na universidade, até escolhendo uma área completamente distinta da cursada no técnico. Esta multiplicidade socioeconômica-cultural acontece na escola citada, pois os pais têm grandes dificuldades em encontrar escolas públicas que possibilitem uma boa formação humana e profissional aos seus filhos e uma das inteligentes alternativas é o filho entrar numa escola técnica estadual, tendo ou não como fim seguir na área escolhida.

A presente pesquisa teve como foco uma turma de 3º ano do Curso Técnico de Informática integrado ao Ensino Médio, da Escola Técnica Estadual (Etec) Jorge Street, localizada em São Caetano do Sul-SP.

A 1ª FASE DA PESQUISA: Análise das possíveis áreas/ temas de integração dentro das disciplinas da área de Linguagens e entre elas

Análise da Proposta de Currículo por Competência para o Ensino Médio do Centro Paula Souza - 2012

Uma Proposta de Currículo com a participação dos docentes que conhecem a realidade de diferentes unidades escolares e, especificamente, de sala de aula, traz a chance de que o documento seja mais significativo para toda a equipe do Centro Paula Souza. Isso permite a possibilidade de trabalhar com os indivíduos em função de suas aquisições anteriores, evitando elucidar o tédio naqueles que já a conhecem ou precipitação nos que ainda a ignoram.

Pelo fato de os conteúdos de cada componente curricular estarem divididos por temas e não haver uma ordem sugerida para cada série (com exceção de Inglês e Espanhol), os docentes de cada um deles têm autonomia para definir em suas unidades escolares em que momento trabalhar determinado conteúdo definido neste documento.

Por outro lado, em nenhuma parte do documento há orientação sobre os procedimentos didáticos a serem utilizados para ensinar os conteúdos delimitados. Aliado a isso, não estão descritas as justificativas ou relevância das escolhas feitas dos conteúdos. Tudo isso já é percebido no próprio Sumário. O que há é uma adequação aos documentos oficiais. Isso não significa que as escolhas não sejam necessárias, mas o docente que lerá o documento precisa dessas justificativas para fazer um trabalho com consciência crítica e formar o aluno crítico, almejado no documento.

Se por um lado os docentes têm a autonomia de elaborar seus planos de trabalho com orientações abertas para adequarem às suas realidades, por outro lado, isso pode deixar todos perdidos sobre como trabalharem de uma maneira consistente os conteúdos sugeridos.

Apresentação e Análise dos Relatos de aulas de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Arte e Educação Física, em 2012/2013, na Etec Jorge Street

A observação de algumas aulas mostrou-se necessária, pois era preciso entender, de um modo um pouco mais situado, se as propostas de integração identificadas nos documentos analisados, especialmente aquela que fora eleita para a segunda etapa da pesquisa, encontrariam ecos nas situações de aprendizagem já vivenciadas pelos alunos.

Esta etapa de observação de aulas ocorreu no período entre outubro e novembro de 2012. Foram negociados com os professores das diferentes disciplinas que compõem a área de Linguagens, dias para observação. Como procedimento, foram seguidos os passos indicados a seguir:

- (1) agendamento com os professores das aulas a serem observadas;
- (2) produção de anotações na forma de um diário de campo durante as observações;
- (3) reescrita das anotações do diário para apresentação aos professores observados;
- (4) leitura e validação dos registros pelos professores observados;
- (5) análise dos relatos de 8 aulas de 50 minutos das disciplinas da área de linguagens, em 2012/2013.

Nos relatos das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, fica evidente que há uma separação entre o estudo de Língua Portuguesa e de Literatura. Como o plano da disciplina é muito baseado no livro didático, entende-se essa separação. O conhecimento de mundo dos alunos está presente nas interações entre professor e alunos e entre alunos nas aulas, mas em momentos dispersos. Segundo o docente titular da disciplina, o tempo – apenas 3 aulas de 50 minutos por semana – dificulta a qualidade do trabalho. No entanto, considerando a temática eleita para a fase empírica deste trabalho, parece haver terreno fértil para a proposição de situações de aprendizagem em que os estudantes, juntamente com o professor, investiguem e dialoguem sobre o que sabem e sobre o que podem ou desejam aprender.

Em Inglês, há uma visível integração entre Inglês, Português como língua materna e o conhecimento de mundo dos alunos. O Docente titular da disciplina articula esses três campos. Segundo o Docente, o comportamento dos alunos foi atípico, pois havia um pesquisador na sala. Felizmente, de acordo com o mesmo, as aulas foram mais proveitosas. O Docente titular, ao esclarecer dúvidas de vocabulário, por exemplo, demonstra preocupação em fazer com que os alunos entendam o significado das palavras estabelecendo relações com o que já conhecem. Para responder alguma dúvida nesse sentido, ele opta por analisar, juntamente com os alunos, palavras com mesma raiz, para fazê-los deduzir o significado de uma nova. Procedimento semelhante acontece ao esclarecer dúvidas sobre conteúdos gramaticais. Ele estabelece associações, em uma abordagem indutiva, para que logo o aluno subentenda a regra.

Nas aulas de Arte, também há integração entre o conteúdo a ser trabalhado e o conhecimento de mundo dos alunos. O Docente titular da disciplina faz constantes provocações para que os alunos participem da construção da aula e eles respondem bem, fazendo com que seja um momento proveitoso para Professor e alunos. Todo o conteúdo trabalhado pela Docente titular considerou diversas manifestações artísticas.

Em Educação Física, há um grande interesse dos alunos pela aula, pois o bimestre foi dedicado a fundamentos e prática de futebol de salão. A aula inicia com instruções simples aos alunos, seguidas da prática de futebol. Portanto, a integração que existe é entre a habilidade anterior dos alunos nesse esporte e a aula em si. Não há integrações diretas entre futebol de salão e outros esportes, muito menos com outras disciplinas do curso.

A 2ª FASE DA PESQUISA: Trabalho com o tema integrador “Cultura dos Povos de Origem Africana no Brasil”, no 3º ano do Ensino Técnico de Informática integrado ao Médio, bem como sua Análise

Na segunda fase da pesquisa, optou-se pela elaboração e aplicação de uma sequência didática, com duração de 16h/a, com o tema

“Cultura dos povos de Origem Africana no Brasil”³. O objetivo geral para a aprendizagem dos alunos nessa sequência didática é compreender o tema citado de maneira integrada, utilizando conhecimentos ligados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes e Educação Física. A sequência didática também pretende favorecer o desenvolvimento de discurso oral e escrito, ganho de significado na aprendizagem, visão global do mundo, e estratégias de leitura aplicáveis a qualquer área.

Para a pesquisa, o objetivo é evidenciar como a perspectiva de integração pode trazer ganho de significado na aprendizagem e crescimento da visão geral de mundo, possibilitando aos alunos um posicionamento mais crítico e contextualizado frente aos conhecimentos. A sequência didática é dividida em 7 momentos, e sua organização geral será descrita a seguir.

Para organizar a sequência didática, o referencial teórico tomado como referência é aquele proposto por Cope e Kalantzis (1993), também discutido por Kern (2000). Esses autores propõem o trabalho com quatro componentes curriculares: prática situada (primeiro contato com os textos disponíveis; o texto e o universo dos estudantes, propiciando uma apropriação entre os contextos de produção de um determinado texto e o contexto de recepção desse mesmo texto); instrução explícita (compreensão sistemática e analítica através da utilização explícita de metalinguagem no lidar com textos disponíveis); enquadramento crítico (expansão do processo interpretativo de um determinado texto, levando em conta aspectos discursivos e socioculturais); e prática transformada (recriação dos sentidos em outros contextos).

O trabalho tem início com um questionário para os alunos, a fim de conhecer a visão deles sobre integração das disciplinas na área de linguagens e no curso em si. Em seguida, eles fazem uma visita ao Museu AfroBrasil. A partir daí, analisam materiais específicos do Museu e outros relacionados, dentro de uma perspectiva integradora. Ao fim, eles avaliam a presente proposta. Todas as produções dos alunos e questionários são documentos avaliados e analisados pelo professor-pesquisador segundo um ponto de vista

interpretativo com o objetivo de reconstruir a perspectiva dos estudantes sobre os efeitos e significados da integração proposta.

A fim de separar o Professor do Pesquisador, foi escolhido um horário alternativo às aulas regulares, ou seja, a Sequência Didática foi aplicada a alunos que se inscreveram para a atividade como uma modalidade extracurricular. Como consequência, o número de alunos participantes nas 16h/a em que a proposta foi implementada variou significativamente.

Dos alunos que participaram da proposta

Foram 31 alunos os participantes em toda essa etapa da pesquisa. Porém, houve uma variação quanto ao número deles em cada um dos sete momentos previstos na sequência didática, o que representa variação na quantidade de documentos por eles produzidos e, por consequência, nos dados coletados. Portanto, será feita uma divisão entre o Grupo Permanente (aqueles de estiveram em ao menos 4 momentos da sequência didática) e o Oscilante (os que participaram de 3 ou menos momentos). Eles serão identificados por letras e números, a fim de que não haja repetição de letras.

Grupo Permanente: 9 alunos (A, E, F, I, L, N, T, U e V);

Grupo Oscilante: 22 alunos (B, C, D, G, H, J, M, O, P, Q, R, S, X, Z, W, Y, 1, 2, 3, 4, 5 e 6).

Resultados e discussões sobre a 1ª e 2ª fases da pesquisa

Na 1ª fase da pesquisa, conclui-se que um Currículo feito por Professores com ampla experiência docente diminui a distância entre ele e o trabalho pedagógico em sala de aula. Os elos de integração são perceptíveis desde que exista um olhar para além da disciplina de cada autor.

Os Planos de trabalho docente são mais fiéis ao livro didático do que ao Currículo proposto, pois o Docente procura ganhar tempo em seu trabalho, já que não existe horário pedagógico semanal e

o regime de contratação na instituição escolar pesquisada não é por jornada. Consequentemente, há pouco diálogo entre uma disciplina e outra, mesmo entre disciplinas da mesma área. Ensinar o que está no livro fica mais econômico, mas menos significativo. Percebe-se uma inversão terrível e atroz operando aqui, segundo a qual as condições de trabalho dificultam o exercício profissional em vez de favorecê-lo e propiciar oportunidades de melhoria de qualidade.

Na 2ª fase da pesquisa, o objetivo geral da sequência didática “Cultura dos Povos de Origem Africana no Brasil”, aplicada no 3º ano do curso técnico de informática integrado ao médio, da Etec Jorge Street, foi compreender o tema citado de maneira integrada, utilizando conhecimentos ligados aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Artes e Educação Física.

Depois da análise dos dados coletados, conclui-se que o objetivo citado foi alcançado parcialmente. Os conhecimentos de Língua Portuguesa e Literatura e Arte foram bem explorados durante a aplicação da sequência didática, pois o material selecionado favorecia os dois componentes curriculares, já que o professor-pesquisador tem como formação inicial a licenciatura em Letras e as alusões à Arte são constantes.

No entanto, os conhecimentos ligados ao componente curricular Educação Física praticamente não foram utilizados para a compreensão do tema. Além disso, o componente curricular Inglês foi timidamente integrado ao processo de aprendizagem do tema.

Por outro lado, os conhecimentos do componente curricular História foram frequentemente mencionados, apesar dessa disciplina não ter sido incluída diretamente na sequência didática.

Fica evidente, pela voz dos alunos, que em sua vida escolar, em linhas gerais, não houve preocupação por parte dos professores das diversas disciplinas em integrar o conhecimento dos alunos. No entanto, a 2ª fase da pesquisa deixou evidente que o trabalho de integração curricular não consegue ser alcançado pelo trabalho de apenas um professor. Deve ser um trabalho em conjunto. Faz-se necessária, portanto, uma mudança de cultura no ambiente escolar

para que qualquer que seja a intenção de integrar funcione. Inicialmente, o professor precisa enxergar o que faz de maneira integrada. Só assim terá condições de ensinar integrando.

Conclusão e considerações finais

O presente trabalho nos leva à conclusão de que integração curricular pode ter início com a postura do Docente em sala de aula. Muito além da abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, o Professor pode partir do conteúdo a ser ensinado e ele mesmo estabelecer os pontos de contato com outras disciplinas. Inicialmente, é necessário identificar as fragmentações dentro de sua disciplina, para em seguida buscar formas de integrações. Depois desse exercício, um estudo nos planos de trabalho das disciplinas de sua área permitirá a visão do que é possível integrar entre elas. Porém, sem dúvida alguma, o professor deve adotar a postura de um grande leitor, que estuda, que quer ouvir seus alunos e ao mesmo tempo mostrar-lhes que sempre há algo mais, escondido nas entrelinhas de tudo o que aprendemos ou lemos; uma postura inquieta, que quer problematizar, e ao mesmo tempo desvelar mistérios para si e para os alunos; uma postura que coloca o sujeito em um movimento que possibilita, ao mesmo tempo, expansão e aprofundamento, de quem quer encontrar riquezas, significados escondidos, mesmo nas coisas óbvias.

Caso essa postura do Docente em sala de aula torne-se parte da cultura de todos os Docentes de uma instituição, pressupõe-se que a integração curricular aconteça mais rapidamente do que imaginamos. No entanto, essa é uma pesquisa que fica como sugestão para um outro trabalho acadêmico.

Além das conclusões citadas, algumas considerações são resultantes da pesquisa, mas não de modo direto. A pesquisa de professor (*teacher-research*) colabora para profissionalização na carreira docente, pois através do rigor acadêmico e científico serão publicados trabalhos que fatalmente ficariam no anonimato, prejudicando o respeito para com essa profissão essencial no processo de desen-

volvimento de qualquer sociedade. Diferentemente do relato de prática, cada vez mais comum em Congressos e Simpósios no campo da Educação Escolar, a pesquisa de professor busca não só mostrar o que dá certo, mas também investigar problemas do cotidiano com minúcia suficiente para que possa estar ao lado de trabalhos científicos de qualquer ordem em possíveis publicações. O aumento desse tipo de pesquisa facilitará a discussão e delimitação de nomenclaturas próprias para os vários formatos que ela pode vir a ter.

No caso específico da área de Letras, a partir da análise da presente pesquisa, pressupõe-se que Literatura tem um potencial para ser um grande centro de integração curricular. Independentemente da língua utilizada para se trabalhar essa disciplina, a Literatura pode ser vista como a própria síntese cultural das diversas experiências humanas. Portanto, nela é provável serem encontrados temas e conteúdos que funcionem como nós articuladores, ou ganchos, para se estabelecerem relações com várias disciplinas presentes no currículo escolar, em especial na área de Linguagens. E, dependendo dos professores, é perfeitamente possível a ampliação para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática.

Literatura é um dos caminhos iniciais para unir os Professores de Letras com habilitações em diferentes línguas. Além de questões gramaticais, apresentação de variados gêneros textuais e a possibilidade da produção desses pelos alunos, um texto literário pode ser trabalhado em várias línguas, eliminando a primeira barreira para se conhecer determinado autor de literatura de expressão em uma língua não nativa do estudante. Isso amplia as possibilidades de um currículo para a Educação Básica, bem como o perfil do Professor de Línguas e Literatura. Pensando ainda que estamos em mundo globalizado, é perfeitamente justificável essa graduação mais flexível em Línguas e Literatura para a Educação Básica. É claro que isso vai exigir uma formação acadêmica muito mais sólida na licenciatura única, dupla ou múltipla escolhida no curso de Letras. Porém, um projeto de qualidade exige investimento pesado.

A identidade do Professor da área de Letras é uma questão que suscita vários debates. A dupla licenciatura em Português/Inglês é a formação mais comum para tal docente. No entanto, é possível tê-la em outras ou mais línguas. Diferentemente de um Professor de Matemática ou Biologia que têm sua identidade clara, o Docente da área de Letras que se propõe a ser de mais de uma Língua e Literatura, pois são disciplinas diferentes, sofre a desconfiança de não ser competente em disciplina alguma. A crise se agrava em instituições que dividem Língua Portuguesa, Gramática, Produção de Texto e Literatura, com um Professor para cada uma das quatro disciplinas.

Particularmente, gosto de me apresentar como Professor de Línguas e Literatura, pois mesmo lecionando inglês, português e literatura, em variados contextos, naturalmente trabalho com contextos de outras línguas ao abordar literatura universal. Portanto, creio que o mais adequado seria dizer que o Professor da área de Letras na Educação Básica, independente da habilitação, deveria ser chamado de *Professor das Palavras*. Isso se justifica, pois o grande instrumento de trabalho desse Professor é a *palavra*, e é ele o responsável por ensinar os alunos a utilizarem bem a *palavra*. Isso mudaria drasticamente a organização das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, Inglês, Espanhol e as demais línguas estrangeiras oferecidas na Educação Básica. Um curso, naturalmente, no Ensino Fundamental ou Médio, teria a tendência de caminhar segundo as maiores predileções da graduação do Professor de Letras, no que diz respeito à língua que seria utilizada para o trabalho com determinadas obras literárias. No entanto, ele teria como obrigação obter uma visão mais ampla de Línguas e Literatura, além de ter como requisito essencial a licenciatura em Português, por ser a língua materna. Conseqüentemente, ir-se-ia extravasar essa visão para suas aulas, proporcionando aos alunos uma formação mais global do que a que temos hoje. Fica evidente que o Professor formado em Letras carrega instrumentos para um trabalho pedagógico integrado, tornando-se inspiração para as outras disciplinas irmãs, antes de uma pretenciosa integração geral do currículo.

Referências bibliográficas

BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês):** na mira(gem) da politecnicidade e da integração, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Programa: Ensino Médio Inovador, Documento Orientador. Brasília, 2009. 29p.

CENTRO PAULA SOUZA. **Atualização da Proposta de Currículo para o Ensino Médio do Centro Paula Souza.** São Paulo, 2012.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e Histórico.**

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education.** 5.ed. London: Routledge Falmer, 2000. 446p.

D'ANGELO, M. **Escola Técnica Federal de São Paulo:** a integração do saber e do fazer na formação do técnico de nível médio, 2007. 353f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

ETEC JORGE STREET. **Histórico.** Disponível em: <https://bit.ly/3rItbcq>. Acesso em: 23 mai. 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** definição, projetos, pesquisa. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas interdisciplinares na escola. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1993.

FREEMAN, Donald. **Doing Teacher Research: from inquiry to understanding.** London: Heinle e Heinle Publishers, 1998.

LDB. Brasília, Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3mFqNle>. Acesso em: 07 mar. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo.** Cortez. São Paulo, 2011.

MACHADO, Nílson José. **Educação - Competência e qualidade**. 1. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2009. v. 1. 210 p.

MACHADO, Nílson José. **Educação: Projetos e Valores**. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. v. 1. 160 p.

PCN; **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, 1999.

A CONSTRUÇÃO DE UMA COLEÇÃO HISTÓRICO-DIGITAL DOS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – UM ESTUDO DE CASO DO CURSO TÉCNICO DE MULTIMÍDIA

Fábio Gomes da Silva

Introdução

Desde seu surgimento em 2011, a Escola Técnica Estadual (Etec) Jornalista Roberto Marinho oferta os cursos de nível técnico de Multimídia e Produção de Áudio e Vídeo nos períodos vespertino e noturno. O perfil dos alunos formados nos cursos oferecidos pela Etec é proveniente de escolas públicas da capital, em sua maioria advindos da zona sul, e também da região metropolitana de São Paulo.

A Etec, enquanto unidade de ensino médio e técnico, está sob administração do Centro Paula Souza, autarquia do Governo do Estado vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, e seu compromisso social e político está na formação de técnicos para atuação no mercado audiovisual, midiático, redações de conteúdos para diferentes mídias, agências e estúdios, compondo o hall de cursos do eixo tecnológico de Produção Cultural e Design da Educação Profissional Tecnológica, suprimida nesse artigo pela sigla EPT.

Segundo o site da Etec⁷³, a unidade prevê no seu projeto político-pedagógico com duração de quatro anos (2015-2019) projetos que objetivarem o alcance de melhorias do processo de ensino-aprendizagem e atendimento das demandas do mercado, alinhando

73. Disponível em: <https://bit.ly/3mJqp5c>. Acessado em: 11 abr. 2018.

do os interesses institucionais com o compromisso em formar mão de obra para atuação técnica. Dentre os projetos previstos está a produção de trabalhos interdisciplinares e outros projetos que passem os conhecimentos específicos de cada componente curricular do curso, como uma forma de promover a sinergia entre os conteúdos, saindo de suas posições *estanques*, que *transbordem* na forma de um produto ou serviço de alcinha social e política por meio da participação interdisciplinar. O resultado dessa implicação é de trabalhos e projetos de alunos(as) que são disponibilizados em mídias de CDs e DVDs, formando um acervo de conteúdos e informações que ficam represados no ambiente escolar.

O curso técnico de Multimídia oferecido pela unidade forma anualmente aproximadamente 120 alunos. Esse curso, segundo a publicação *Perfil dos cursos 2017 – Etec Fatec, Mercado de Trabalho*, organizado e publicado pela instituição, o técnico em Multimídia deve possuir o seguinte perfil:

Desenvolve comunicação visual em meios eletrônicos, organiza e prepara arquivos digitais que podem compor layout para sistemas de comunicação de diferentes finalidades. Aplica técnicas de tratamento de imagens estáticas e em movimento que complementam estruturas de navegação em mídias digitais. Executa atualização de sites, portais e páginas da web. Elabora textos técnicos de acordo com os fundamentos e com a terminologia da área profissional. (Centro Paula Souza, 2017, p. 44)

A partir dessa descrição e analisando os objetivos listados no projeto político-pedagógico da escola técnica, surge a necessidade de ter no seu pessoal técnicos que desenvolvam comunicação visual para diferentes interfaces e mídias, a escola possui ênfase na formação profissional técnica para linguagem de vídeo e internet. Essa característica aproxima esta Etec do pensamento vocacional e o perfil dos alunos e professores convergem para criação de soluções em termos de comunicação. Tal produção se caracteriza pelo alto teor

criativo, gerando projetos de vídeo e som e materiais multimídia que não recebem tratamento patrimonial, possivelmente por se tratar de material de natureza de consumo efêmero e compartilhamento virtual. **Considerando esse cenário, o presente capítulo objetiva evidenciar a importância da construção de um acervo histórico-digital das produções de natureza criativa.**

Essa condição está alinhada com as diretrizes curriculares da área do conhecimento publicados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) no qual o curso, Produção Cultural e Design, está compreendido, e que traz uma notável abrangência de atividades, a saber, da sua descrição sobre as atividades desenvolvidas a partir do perfil profissional dos formandos nesse eixo:

Tais atividades exigem criatividade e inovação com critérios socioéticos, culturais e ambientais, otimizando os aspectos estético, formal, semântico e funcional, adequando-os aos conceitos de expressão, informação e comunicação, em sintonia com o mercado e as necessidades do usuário. (Brasil, 2012b, p. 103)

Infere-se sobre isso o reconhecimento da importância da área profissional e tecnológica dada às transformações nas formas de produção, consumo e convivência social nas sociedades modernas, além do crescimento da indústria do entretenimento e da cultura (Brasil, 2012c), demandando novos técnicos para atuação em espetáculos, agências de informação e comunicação, estúdios de som e imagens, ateliês de trabalho etc.

Assim, as produções desses alunos(as) contemplam toda ordem de manifestações, frutos das expressões artísticas, culturais, alinhados com a tecnologia.

Contexto para discussão

Apresentado esse panorama, buscar evidenciar a importância da construção de um acervo histórico-digital ultrapassa a mera

organização desses conteúdos por categorias, que dado o cenário poderiam ser: interfaces digitais para materiais de comunicação impressa, criação de interface para ambientes virtuais de interação, desenvolvimento de recursos interativos para acesso de conteúdo, criação de elementos gráficos de apoio para informação, além de registro de peças como: sites, revistas digitais, *rebranding* de marcas, sistema de identidade de visual etc., percebe-se a necessidade da comunidade escolar reconhecer esses elementos como exemplos de uma identidade que caracteriza o curso técnico de Multimídia por seu caráter criativo e gerador de produtos dessa natureza. Os produtos e projetos desenvolvidos pela primeira turma formada pela Etec no segundo semestre de 2012 contam a história da sociedade daquele período e as aspirações em termos tecnológicos e criativos da época referida. Consequentemente os anos posteriores trazem como resultado as tendências em termos educacionais, mercadológicos e estéticos de cada ano.

Essa perspectiva não está somente no âmbito da escola técnica, responsável pela formação profissional desses alunos(as), mas também do mercado que espera pessoas preparadas para atuar nas esferas ética, técnica e artística. As expectativas da área e as competências dos profissionais mudam constantemente, portanto, *ver* nesses trabalhos produzidos as concepções estéticas e técnicas contam a história do curso, da escola na qual é ofertada essa modalidade, dos professores (as) que orientam os projetos e dos alunos (as) que aplicaram conhecimento na geração desses produtos, portanto, conta a história de toda a comunidade escolar.

Dentre esses agentes da comunidade escolar, os professores(as) têm papel preponderante nesse processo, considerando que são responsáveis pela integração desses conhecimentos em torno de um projeto e sua publicação, podendo colaborar para redução de possíveis fronteiras com outras áreas da escola que reproduzem socialmente a vida fora dela,

É compreensível que, nas sociedades contemporâneas de matriz euro-americana, e o Brasil tem, apesar de seus aspectos tradicionais, um forte investimento dessa e nessa matriz, a arte e o ativismo devam ir bem longe na tentativa de tocar as pessoas, dado o grau de congelamento que mídias modernas conseguiram produzir. Mas o que tentamos ressaltar aqui é que, apesar do fabuloso papel que frequentemente essas forças sociais produzem, transformando as sociedades, estamos tratando de experiências dentro do espaço de formação e notadamente na sala de aula. Apesar de a educação ser colocada como fonte de transformação social, sabemos que existe um aparato gigantesco de instituições e de práticas que a configuram como um espaço de reprodução social (...) e **instituir novas práticas requer tempo ou, em termos foucaultianos, requer que algumas condições de possibilidades sejam ativadas e uma nova ordem do saber e, necessariamente, de poder e de processos de subjetivação emerja.** (Scachetti; Sigríst, 2015, p. 53) [grifo nosso]

A incorporação de tais conceitos de compreensão exige a instauração de uma cultura patrimonial na comunidade escolar, contribuindo assim para reconhecimento da importância histórica que essa produção possui no âmbito da EPT. Contudo, a instituição dessa prática provoca mudanças que reverberam em setores internos da escola e por isso o papel do professor é destacado como possível agente integrador.

Outra hipótese considerada para essa realidade é que tais produções não recebem tratamento patrimonial por se tratar de material de natureza de consumo considerado efêmero e comumente compartilhado de forma virtual, como citados anteriormente: sites, vídeos, animações, ilustrações etc., e por isso não apresentam para essa comunidade a necessidade de registro, ou ainda, conhecimento para tal.

Atualmente, a consulta dessa produção pode ser realizada nos ambientes da biblioteca e da coordenação e são disponibilizados em mídias de CDs e DVDs, que exigem boas condições de acondicionamento. Essa consulta não recebe tratamento catalográfico,

dificultando a pesquisa por ano de produção, semestre do curso que realizou o projeto, tema explorado no produto etc.

Realizar a sistematização dos produtos técnicos realizados no curso de Multimídia, a fim de preservar o valor cultural em nível histórico educativo da EPT, atribuindo o valor histórico e cultural necessário para os produtos técnicos dos cursos de tecnologia se faz necessário em tal contexto.

Coleção

Pelo alto teor criativo e inovador, surge a possibilidade de geração de uma coleção histórico-digital, constituída por arquivos e acervos de imagens disponibilizados em mídias de armazenamento que componham o patrimônio tecnológico institucional da educação profissional dos cursos de natureza cultural artística, mais precisamente o curso objetivo deste capítulo. Portanto, essa proposta deve objetivar sistematizar por meio de levantamento histórico desde o surgimento da Etec (2011) e reunir as produções realizadas a partir desse período, dos elementos patrimoniais da escola atribuindo o valor museológico e de preservação necessária para tais objetos.

O envolvimento dos agentes escolares – professores(as), coordenadores(as), diretor(a), bibliotecário(a) - é essencial para instauração da cultura da coleção e principalmente: **reconhecimento da identidade daquela unidade escolar expressada por meio da produção do alunato.**

Espera-se que o ato inventivo, característico dos cursos de natureza artística – mais especificamente do curso técnico de Multimídia, recebam o reconhecimento de sua importância nas produções técnicas e que essas estejam em ambiente correspondente para consulta e análise, como numa coleção histórico-digital.

Considera-se digital pelo fato desse material ser produzido sob o contexto tecnológico da não materialidade, gerando insumos, na sua grande maioria imagéticos, que são armazenados em mídias. Portanto, colocar à disposição da comunidade escolar esse exemplo do patri-

mônio escolar no formato digital facilita o acesso e mantém sua relação com os meios de comunicação que privilegiam a otimização dos aspectos estéticos e funcionais no qual esses profissionais se formam.

Considerações finais

Essa iniciativa visa evidenciar o produto técnico e contribuir para a valorização da educação profissional e tecnológica no que tange à preservação histórica das produções da unidade escolar.

Essa produção, como destacada neste capítulo, é caracterizada pelos aspectos criativos - inerentes aos projetos da área – refletem a sociedade da época, um conceito, as aspirações e limitações tecnológicas dos anos de sua produção. Tais produções, sejam apresentadas em vídeos, páginas, manuais de identidade visual, revistas interativas, entre outros formatos contribuem para a formação identitária do lugar onde se manifesta, pois elas contém nas suas soluções (técnicas e visuais) a história vivida pelos agentes de determinadas épocas de suas produções.

Todavia, tal aculturação do pensamento requer conscientização desses exemplos como característicos, fazendo necessária a criação de um sentimento de pertencimento e reflexo nesses resultados.

O(A) professor(a) foi destacado(a) aqui como agente integrador desse processo, mas não é o único, uma vez que está submetido(a) às relações de poder da instituição precisando envolver outros setores, primordialmente a biblioteca.

Salvaguardar esses trabalhos em condições adequadas para acesso comum de toda comunidade escolar (interna e externa) requer sistematização das informações contidas nesses projetos e a disponibilização física e virtual se faz necessária visando ampliação da história patrimonial dos cursos da EPT.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos** – 2ª Edição. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3qMrvO8>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. São Paulo, 2017.

CENTRO PAULA SOUZA. Etec JRM.

DEMAI, Fernanda Mello. **Livro das competências profissionais: a síntese dos 90 cursos técnicos e das 115 qualificações oferecidas pelo Centro Paula Souza**. N.2. São Paulo: Centro Paula Souza, 2009.

SCACHETTI, Rodolfo Eduardo; SIGRIST, Vanina Carrara. **Artes visuais, ciências e tecnologias: uma triangulação possível?** *In*: Educação Profissional e Tecnológica: Perspectivas e experiências/Sueli Soares dos Santos Batista; Emerson Freire (Orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SOBRE OS AUTORES

Alba Fernanda Oliveira Brito: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Especialista em Registros Acadêmicos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Estudos Sociais – licenciatura plena em Geografia – pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Aprovada em concurso público de provas e títulos para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Tem experiência na área de Educação, ministrando aulas de Geografia e atuando em atividades pedagógicas voltadas para o ensino profissional. Experiência como secretária escolar em instituição privada de ensino. Responsável pela Coordenadoria de Documentação e Memória do IFSP-Câmpus São Paulo e do Centro de Memória do IFSP. Membro dos grupos de pesquisa: História das Instituições e dos Intelectuais da Educação no Brasil (PUC-SP) e do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT) do IFSP.

Alessandra Viegas Josgrilbert: Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista Capes de doutorado sanduíche no Centro Internacional de la Cultura Escolar (Ceince), Espanha. Graduada em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Pedagogia – Administração Escolar e Magistério – pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Ponta Porã. Atualmente é diretora-geral na Faculdades Integradas de Ponta Porã (Magsul), coordenadora do curso de Pedagogia e docente das Faculdades. É coordenadora do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) das Faculdades Magsul e coordenadora do polo da Universidade Paulista (Unip) de Ponta Porã. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, fronteira, história da educação, interdisciplinaridade e currículo.

Alex Silva Rodrigues: Mestre em Ciência da Informação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, câmpus de Marília. Especialista em Gestão de Bibliotecas Públicas pela Faculdade Integrada AVM. Graduado em Biblioteconomia pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP). Atualmente é bibliotecário no IFSP. Membro do grupo de pesquisa “Informação, Conhecimento e Inteligência Organizacional”. Tem experiência na área de Ciência da Informação, atuando principalmente com o tema: gestão de biblioteca.

Ana Beatriz Goulart de Faria: Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Núcleo de Apoio à Pesquisa: Produção e Linguagem do Ambiente Construído (Napplac) da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da USP e do Grupo Ambiente Educação (GAE/FAU/UFRJ). Atua no campo de formação, pesquisa e produção de espaços educativos escolares e urbanos.

Camila Polido Bais Hagio: Mestra em Arquitetura e Urbanismo pela FAU/USP. Pós-Graduada em Aperfeiçoamento em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Unesp, câmpus Bauru. Docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps) e professora da Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas nos cursos técnicos de Edificações e Design de Interiores. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP).

Eurize Caldas Pessanha: Doutora em Educação pela USP. Realizou estágio de pós-doutorado, como bolsista da Capes, no Departamento de Curriculum and Instruction na University of Wisconsin, Madison, e concluiu estágio de pós-doutorado na Texas A&M University em College Station, Texas, Estados Unidos. Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Licenciada em Letras e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Campos (Fafic). Atualmente é professora sênior, credenciada como docente permanente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD e professora titular aposentada da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordena o

Grupo de Pesquisa Observatório de Cultura Escolar (Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq). Foi membro da diretoria da Sociedade Brasileira de História da Educação. Construiu e coordenou a linha de pesquisa Escola, cultura e disciplinas escolares no Programa de Pós-Graduação em Educação (CCHS/UFMS). Suas pesquisas e produção focalizam as temáticas: cultura escolar, história das disciplinas escolares, currículo e professor. Desenvolve atualmente os seguintes projetos de pesquisa: Ensino secundário no Brasil em perspectiva comparada (1942-1961) e Expansão do ensino secundário em cada região brasileira (1942 a 1961): atendimento à demanda por ampliação e por edifícios escolares. Pesquisadora bolsista do CNPq na área de História da Educação.

Fábio Gomes da Silva: Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Ceeteps. Especialista (*lato sensu*) em Design e Humanidades pelo Centro Universitário Maria Antônia da USP. Licenciado em Artes Visuais pela Faculdade Montessori de Educação e Cultura (Famec) e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Colaborador no Grupo de Pesquisa de Fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica. Atua como professor no curso superior de Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina (FASM) e nos cursos de Comunicação da Faculdade das Américas (FAM). Professor e coordenador de Projetos do Centro Paula Souza, na área de Produção Cultural e Design. Tem experiência na área de Arte/Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Mediação em museus e instituições culturais. Compõe comissão editorial para publicações institucionais e realiza trabalhos de editoração eletrônica de materiais impressos e digitais.

Fausto Henrique Gomes Nogueira: Doutor e mestre em História Social pela USP. Graduado em História pela mesma instituição. Atualmente é professor titular no IFSP- Câmpus São Paulo. Vice-Líder do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT) do IFSP. Desenvolve pesquisas relacionadas ao ensino de História e à história do espiritismo no Brasil.

Fernanda Ferreira Boschini: Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Paula Souza. Atua como servidora técnica administrativa da educação na Coordenadoria de Documentação e Memória do IFSP-Câmpus São Paulo. Docente eventual em disciplinas da pós-graduação *lato sensu* em Educação no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal). Atua em ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nas relações entre Educação e Trabalho na Educação Profissional. Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente para a Educação Profissional e Tecnológica e em História e Memória da Educação Profissional. Atualmente, é líder do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT) do IFSP.

Fernando de Oliveira Souza: Doutorando e mestre em Educação pela USP. Licenciado em Letras (Inglês/Português). Especialista em “Design instrucional para cursos em EaD virtual” pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Docente de Línguas e Literatura no IFSP. Foi bolsista do Ceeteps no curso “Ensinar inglês como língua estrangeira” da Universidade da Califórnia-San Diego. Foi coordenador de Projetos de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional do Centro Paula Souza (Cetec) e docente em Etecs e Fatecs.

Giulia Luppi Sala: Graduanda em Arquitetura e Urbanismo no IFSP-Câmpus São Paulo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em História da Arte, e em Urbanismo, com ênfase em Habitação.

Guilherme Nakashato: Doutor em Artes pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP. Mestre em Artes Visuais e licenciado em Educação Artística – Artes Plásticas –, ambos pelo Instituto de Artes (IA) da Unesp. Atualmente é professor de Arte no IFSP-Câmpus São Paulo, membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP e colaborador do coletivo Arteducação Produções. Tem experiência na área de Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes

temas: formação de educadores, mediação, arte/educação, projetos culturais, ações educativas em instituições culturais e oficinas reflexivas.

Iomar Barbosa Zaia: Doutora em Educação pela USP, tendo realizado estágio em Portugal (Capes/Grices) e pós-doutorado em Educação na Faculdade de Educação da USP. Mestra em Educação e graduada (bacharelado e licenciatura) em História pela mesma universidade. Especialista em Educação Patrimonial, com formação em arquivos pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP), em Gestão e implementação de cursos a distância pelo Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino da Universidade Federal Fluminense (Lante/UFF) e em Psicopedagogia. Tem experiência em EaD, atuando nas edições de cursos de formação para professores oferecidos pela Faculdade de Educação da USP. Foi tutora, professora assistente e professora de pós-graduação na EaD. Atuou como consultora PNUD no Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura para a organização da memória institucional do programa. Autora de um jogo educativo e de uma revista em quadrinhos para alunos e professores. Foi professora do curso de Pedagogia e Administração do Centro Paulistano (Uniesp) e presidente da CPA, unidade de Interlagos. Elaborou e implementou o projeto da Brinquedoteca do Centro Paulistano Interlagos e, atualmente, está organizando a brinquedoteca da Faculdade de Diadema, onde atua como professora presencial no curso de Pedagogia. Desenvolve ainda consultoria para instalação do Centro de Memória Virtual da Associação Brasileira de Psicopedagogia e realiza uma consultoria para organização dos Arquivos da Psicopedagogia.

Luciana Rosa Alves de Oliveira: MBA em Gestão de Unidades de Informação pelo Centro Universitário Central Paulista (Unicep). Bibliotecária no IFSP-Câmpus São Paulo. Possui conhecimento das variadas técnicas de Biblioteconomia e experiência de suas aplicações na gestão da biblioteca escolar e universitária, especialmente no setor público.

Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho: Doutor e mestre pelo programa de História Econômica da USP. Licenciado em Ciências Sociais e em

História pela mesma universidade. Atualmente leciona, como professor efetivo no curso de licenciatura em Geografia do IFSP-Câmpus São Paulo, as disciplinas História Econômica do Brasil (I e II) e Mundialização da Economia. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT) do IFSP.

Maria Teresa Garbin Machado: Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAR) da Unesp. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. Licenciada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Barão de Mauá e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava. Professora aposentada da Secretaria da Educação do estado de São Paulo (educação básica II) e do Centro Paula Souza. Atualmente, leciona Biologia na Escola Técnica Estadual Professor Alcídio de Souza Prado, Orlandia, pertencente ao Centro Estadual Tecnológico Paula Souza, onde atuou como diretora. Tem experiência na área de Biologia Geral e Pedagogia, principalmente nos seguintes temas: história da educação brasileira e ensino profissionalizante e currículo por competências. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional do Centro Paula Souza (GEPEMHEP).

Mariana Evelyn de Souza Inada: Bacharelada em Arquitetura e Urbanismo no IFSP. Bolsista do Escritório Modelo Ático – Assessoria Técnica de Interesse a Comunidades Organizadas – e membro do Centro Acadêmico Vitruvius do curso. Tem formação técnica em Design de Interiores e Paisagismo pela Etec de Artes de São Paulo.

Pedro Henrique de Carvalho Rodrigues: Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela USP. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Santos. Atualmente é professor do ensino básico, técnico e tecnológico do IFSP. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Fundamentos de Arquitetura e Urbanismo e Projeto de Arquitetura. Membro do grupo de pesquisa Ambiente Físico e Humano: Técnica, Projeto e Memória.

Rebeca Lilian Rodrigues: Especialista em Gestão Pública pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Biblioteconomia pela Unesp. Atualmente, atua como bibliotecária no IFSP.

Sandra Aparecida Melro Salim: Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Santo André. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo IFSP e em Gestão da Formação em Educação Infantil pelo Instituto Vera Cruz, São Paulo. Graduada em Pedagogia e licenciada em Letras, ambos pela Universidade Camilo Castelo Branco. Atuou como formadora de professores, diretores e supervisores da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional da Penha, Diretoria Pedagógica, no segmento da Educação Infantil e permanece como coordenadora Pedagógica no CEI Santa Bárbara.

Seanio Sales Avelino: Graduado em Biblioteconomia pela Universidade de Brasília Universidade de Brasília. Foi bibliotecário no IFSP-Câmpus São Paulo e atualmente é bibliotecário na Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Ciência da Informação.



Título	Patrimônio educativo: arquitetura escolar e currículo
Organizadoras	Alba Fernanda Oliveira Brito Fernanda Ferreira Boschini
Assistência Editorial	Andressa Marques Giovanna Ferreira Taís Rodrigues
Capa	Matheus de Alexandro
Projeto Gráfico	Leticia Nisihara
Preparação	Tiago Franco
Revisão	Márcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	344
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Maior de 2021

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100