



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE ARQUITETURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E
URBANISMO**

EDUARDO HENRIQUE SANTOS TEIXEIRA

**URBANISMO E EDUCAÇÃO: ESCOLA PARQUE E SUA RELAÇÃO
COM O PLANO URBANÍSTICO DE SALVADOR – EPUCS / CPUCS**

Salvador
2018

EDUARDO HENRIQUE SANTOS TEIXEIRA

**URBANISMO E EDUCAÇÃO: ESCOLA PARQUE E SUARELAÇÃO
COM O PLANO URBANÍSTICO DE SALVADOR – EPUCS / CPUCS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura,
Universidade Federal da Bahia, como requisito para
obtenção do grau de Doutor em Arquitetura e Urbanismo.
Área de concentração: Urbanismo

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Fernandes

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos Huapaya Espinoza

Salvador
2018

T266 Teixeira, Eduardo Henrique Santos.

Urbanismo e educação: Escola Parque e sua relação com o Plano Urbanístico de Salvador - EPUCS/CPUCS / Eduardo Henrique Santos Teixeira. Salvador, 2018.

237 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Fernandes.

Coorientador: Prof. Dr. José Carlos Huapaya Espinoza.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura, Salvador, 2018.

1. Planejamento urbano - Escola Parque - Salvador (BA). 2. Teixeira, Anísio. I. Fernandes, Ana. II. Huapaya Espinoza, José Carlos. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Arquitetura. IV. Título.

CDU: 711.4(813.8)

EDUARDO HENRIQUE SANTOS TEIXEIRA

**URBANISMO E EDUCAÇÃO: ESCOLA PARQUE E SUA RELAÇÃO COM O
PLANO URBANÍSTICO DE SALVADOR – EPUCS / CPUCS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Arquitetura e Urbanismo. Área de concentração: Urbanismo.

Salvador, 18 de julho de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Ana Fernandes (Orientadora)

Doutora em Aménagement et Environnement. Université Paris-Est Créteil Val-de Marne, UPEC, França (1985).

Professora Titular da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, Brasil

José Carlos Huapaya Espinoza (Coorientador)

Doutor em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia (2012)

Professor Adjunto da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Eloisa Petti Pinheiro

Doutora em Historia de la Arquitectura, Historia Urbana pela Universidad Politécnica de Cataluña, Espanha (1998)

Professora Titular aposentada da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Luíz Antônio Fernandes Cardoso

Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia, (2009)

Professor Assistente da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Marcia Rebouças Freire

Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal da Bahia, (2006)

Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Nelson De Luca Pretto

Doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo, (1994)

Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Brasil.

Dedico ao meu pai Bartolomeu de Atayde Teixeira (*in memoriam*) e à minha mãe
Maria José Santos Teixeira

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Dra. Ana Fernandes pela confiança depositada em mim, pela leitura atenta dos trabalhos, pelas observações e pela orientação competente que permitiu a ampliação do universo da pesquisa e a realização desta tese;

Aos Professores Drs. Eloisa Petti, Eugênio Lins, Luís Antônio Cardoso, Marcia Rebouças Freire e Nelson Pretto pelas observações feitas na Banca examinadora do Exame de Qualificação que muito auxiliaram na revisão final desta tese;

Ao Professor Dr. José Carlos Huapaya pelo apoio, como coorientador, na etapa de revisão do texto de acordo com a orientação da Professora Dra. Ana Fernandes;

Ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia, seus diretores, funcionários PPGAU/UFBA pelo apoio;

Aos professores do PPGAU/UFBA pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos e pela atenção dispensada aos estudantes;

Ao tio, Professor Dr. Hildérico Pinheiro de Oliveira (*in memoriam*), cuja dedicação à Educação e à Escola Parque despertou o nosso interesse pela pesquisa do tema;

Aos meus filhos Danile, Ricardo, Aline e Tiago pela motivação e pelo incentivo que me ajudaram a começar, desenvolver e concluir este trabalho;

À minha família, especialmente à minha mãe Maria José Santos Teixeira pela atenção, apoio e estímulo neste projeto e em todos os momentos da minha vida;

A minha tia Juvenil Santos Oliveira (*in memoriam*), pelo apoio que sempre me deu e por todos os gestos de incentivo às pesquisas sobre a Escola Parque;

À prima Maria Clara Santos Oliveira pelo incentivo e apoio na revisão de traduções;

A Janete Moura Pinho pela companhia em muitos momentos desta caminhada.

A Júlia Solano, por me ajudar a manter o equilíbrio e o ânimo nesta jornada;

Ao professor Dr. João Augusto de Lima Rocha, pela disponibilidade para conversar sobre as inovações de Anísio Teixeira no campo da Educação na Bahia e no Brasil

À Professora Dra. Iracy Picanço, pela gentileza de nos conceder entrevista sobre o tema da Escola Parque, Centro Educacional Carneiro Ribeiro;

À Professora Dra. Lúcia Maria da Franca Rocha pela entrevista sobre a Escola Parque de Brasília e por nos colocar em contato com a Professora Dra. Eva Waisros Pereira da UnB;

À Professora Dra. Célia Rosângela Dantas Dórea por disponibilizar sua pesquisa sobre as realizações de Anísio Teixeira no Distrito Federal de 1931 a 1935;

À Professora Dra. Jaci Menezes pela atenção, pelas entrevistas, pelo empréstimo da Edição Especial da Revista Fiscal da Bahia “Quatrocentos Anos de Histórias da Bahia” e pela doação de livros sobre Educação na Bahia publicados pela UNEB;

Ao artista plástico, escultor Mário Cravo Júnior pela gentileza de nos conceder entrevista sobre a Arte na Bahia no período do governo Otávio Mangabeira e Anísio Teixeira e sobre o seu mural pintado na Escola Parque;

A Eleonora Silva, Bibliotecária da Faculdade de Arquitetura da UFBA pelo apoio na busca de referências e na revisão técnica da tese;

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Arquitetura da UFBA, pela presteza e cordialidade no apoio e atendimento às nossas solicitações;

A Maria Henriques e Silvandira Oliveira, do PPGAU, pela atenção e presteza em atender às nossas solicitações;

Ao Professor Ary Pena Costa pela entrevista sobre os acontecimentos em Salvador no período 1947 - 1950 e sobre a Publicação do OCEPLAN sobre o EPUCS;

À Professora Arilene Serra de Azevedo pela cordialidade e atenção que sempre nos dispensou nas visitas ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque;

À Professora Dra. Any Brito Ivo pelo apoio nas primeiras fases da pesquisa sobre a Escola Parque;

À Professora Maria José Zanoni Alberici pelo apoio na revisão dos textos;

À Sônia Chagas Vieira pelo apoio na revisão do cumprimento às Normas da ABNT;

Ao colega Eduardo Galvão Costa pela gentileza em ceder imagens de documentos do EPUCS fotografadas na Biblioteca da Fundação Mário Leal Ferreira;

A Celina Bastos pelos comentários sobre a pesquisa e pelo registro fotográfico de documentos sobre Unidade de Vizinhança do acervo da Biblioteca da FAUUSP;

Aos Arquitetos da EDIF – SP, autores do projeto de Arquitetura do Centro Educacional Unificado - CEU, Alexandre Delijaicov, André Takiya, e Wanderley Ariza pela cordialidade e atenção em nos conceder entrevista sobre o projeto dos “CEUs”;

Ao Arquiteto Ricardo Aguillar da Secretaria de Desenvolvimento Urbano da Prefeitura de São Paulo pela entrevista concedida sobre o Programa Território CEU;

À Professora Dra. Eva Waisros Pereira pela gentileza em conceder entrevista sobre o Plano de Educação de Brasília e sobre as pesquisas na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB sobre a Escola Parque e Anísio Teixeira;

À Professora Renata Valls pelas informações, pelo apoio nas visitas e pela entrevista sobre o Sistema Escola Parque/Escolas Classe do Plano Diretor de Brasília e das cidades satélites de Ceilândia e Brazlândia;

À Professora Glória Bomfim Yung pelas informações sobre a Escola Parque da Q 308/Sul de Brasília, sobre a disciplina Educação Patrimonial da Escola Parque;

À CONDER, e a Anderson Gomes de Oliveira da Coordenação de informações - INFORMS, pela disponibilização da foto aérea de Salvador, região da Liberdade.

A Gabriel Oliveira pela elaboração da apresentação dos mapas da implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe na região da Liberdade e em Salvador.

À colega e amiga Cristina Xavier e a Sérgio Zaratini pelos comentários sobre o trabalho feitos a partir da leitura da introdução e do capítulo 5 desta tese.

Aos colegas da SEDUR, SUCAB e SAEB que me deram apoio e incentivo.

Ao Arquivo Municipal de Salvador - Secretaria Municipal de Cultura e Turismo SECULT pela cessão de imagens do EPUCS arquivadas na Fundação Gregório de Mattos.

Ao arquiteto Professor José Fernandes Marinho Minho pela atenção e gentileza em enviar os arquivos das fotos dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACS) que foram utilizados neste trabalho.

A Lucimar Oliveira, Subgerente de Biblioteca da Fundação Mário Leal Ferreira pela gentileza em enviar o arquivo do mapa do Zoneamento e Sistema Viário Geral do EPUCS utilizado neste trabalho.

Sejam lá quais forem às dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desvios econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades que é a essência do regime democrático.

Anísio Teixeira (2007a, p. 165)

TEIXEIRA, Eduardo Henrique Santos. **Urbanismo e Educação: Escola Parque e sua relação com o Plano Urbanístico de Salvador - EPUCS / CPUCS**. 237 f. il. 2018. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal da Bahia. Salvador 2018.

RESUMO

Discute a relação entre Urbanismo e Educação, a partir do estudo da proposta de integração do Sistema Escola Parque / Escolas Classe ao Plano de Urbanismo de Salvador desenvolvido pelo EPUCS/CPUCS 1947-1951. O desconhecimento das características da proposta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia para a rede de ensino primário de Salvador determinou a questão central: A proposta de criação do sistema Escola Parque / Escolas Classe e de sua integração ao Plano Urbanístico de Salvador, formulada pelo Secretário Anísio Teixeira em 1947, limitava-se ao campo da educação ou pretendia empreender mudanças mais profundas na estrutura social e urbana de Salvador e de outros centros urbanos? O objetivo é demonstrar que a proposta do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, contida no plano de educação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, do exercício de 1947 – 1951, cujo modelo para a escola primária para as cidades de maior densidade populacional é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, visava, além de atingir os objetivos pedagógicos, interferir na estruturação do espaço urbano de Salvador e das cidades de maior densidade demográfica, promovendo a transformação social e urbana e a formação de comunidades autônomas quanto às suas necessidades cotidianas através da educação integral em tempo integral, pública, gratuita e de qualidade voltada para a formação comum do cidadão. O panorama da educação no Brasil a partir da década de 1920 revela que o sistema Escola Parque / Escolas Classe, longe de ser uma experiência isolada desvinculada da realidade de Salvador, resulta de uma sequência de lutas por reformas da educação no Brasil, iniciada na década de 1920 por um grupo de educadores progressistas tendo entre seus líderes, Anísio Teixeira. Os conceitos de Vizinhança e Unidade de Vizinhança antecedem e dão base à ideia da escola como centro da comunidade, presente nas propostas dos planos de Edificações Escolares e de Urbanismo de Salvador na década de 1940. Os antecedentes e a história da criação do EPUCS e do Sistema Escola Parque / Escolas Classe indicam que a proposta de integração dos planos de educação e de urbanismo tinha como objetivo promover mudanças na estrutura social e urbana de Salvador. Os desdobramentos da experiência da Escola Parque da Bahia revelam a influência da ideia da educação integral em tempo integral em alguns programas de educação e desenvolvimento urbano no Brasil. Entre as considerações finais acerca das questões levantadas destaca-se: A ideia de Anísio Teixeira de implantação do sistema educacional primário para Salvador harmoniza-se com o modelo de Setor Residencial formulado pelo EPUCS permitindo o equacionamento da questão educacional nos bairros planejados para a Capital, através da implantação do Sistema Escola Parque Escolas Classe no Plano Urbanístico de Salvador.

Palavras-chave: Planejamento de rede escolar urbana. Escola de tempo integral. Escola Parque. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Unidade de Vizinhança.

TEIXEIRA, Eduardo Henrique Santos. **Urbanism and Education: Escola Parque and its relation with the Urban Plan of Salvador - EPUCS / CPUCS.** 237 f. yl. 2018. Thesis (Doctorate). Postgraduate Program in Architecture and Urbanism. Federal university of Bahia. Salvador 2018.

ABSTRACT

It discusses the relationship between Urbanism and Education, based on the study of the proposal of integration of the Escola Parque / Escolas Classe System to the Plan of Urbanism of Salvador developed by EPUCS / CPUCS 1947-1951. The lack of knowledge about the characteristics of the education plan and the proposal of Bahia State Department of Education for the primary school network in Salvador determined the central question: The proposal to create the Escola Parque / Escolas Classe System and its integration with the Salvador Urban Plan by Secretary Anísio Teixeira in 1947, was limited to the field of education or was it intended to undertake deeper changes in the social and urban structure of Salvador and other urban centers? The objective is to demonstrate that the proposal of the Escola Parque / Escolas Classe System, contained in the education plan of the Department of Education, from 1947 to 1951, whose primary school model for the most populous cities is the Carneiro Ribeiro Educational Center aimed not only at achieving pedagogical goals, but also at interfering in the structuring of the urban space of Salvador and the cities with the highest demographic density, promoting social and urban transformation and the formation of autonomous communities regarding their daily needs through full-time, public, free and quality education focused on the common formation of the citizen. The panorama of education in Brazil since the 1920s reveals that the Escola Parque / Escolas Classe System, far from being an isolated experience unrelated to the reality of Salvador, results from a sequence of struggles for education reforms in Brazil, begun in the decade of 1920 by a group of progressive educators having among their leaders, Anísio Teixeira, . The concepts of Neighborhood and Neighborhood Unit precede and base the idea of school as the center of the community, present in the proposals of the School Building and Urban Planning plans of Salvador in the 1940s. The background and history of the creation of the EPUCS and the Escola Parque / Escolas Classe System indicate that the proposal for the integration of education and urban planning plans had the objective of promoting changes in the social and urban structure of Salvador. The unfolding of Bahia's experience reveals the influence of the idea of integral education in time on some education and urban development programs in Brazil. Among the final considerations on the issues raised are: The idea of Anísio Teixeira to implement the primary education system for Salvador harmonizes with the Residential Sector model formulated by the EPUCS allowing the education issue in the neighborhoods planned for the Capital, through the implementation of the Escola Parque / Escolas Classe System in the Urban Plan of Salvador.

Keywords: Urban school network planning. Full-time school. School Park. Carneiro Ribeiro Educational Center. Neighborhood Unit.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Ensino de nível médio primário.....	57
Tabela 2	Situação educacional no Brasil na década de 1940.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Situação dos prédios escolares para o ensino primário no interior do Estado e na Capital.....	69
----------	---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola <i>Platoon</i> - Rio de Janeiro.....	52
Figura 2	Unidade de Vizinhança: Plano Regional de Nova Iorque, 1929.....	88
Figura 3	Plano geral de <i>Radburn</i> : Unidade de Vizinhança.....	91
Figura 4	Bairro Jardim América – São Paulo.....	96
Figura 5	Mapa da Cidade de Salvador de 1942 com as áreas edificadas - EP.....	108
Figura 6	Cidade de Salvador – Relevo do Solo.....	116
Figura 7	Zoneamento da Cidade de Salvador – EPUCS.....	117
Figura 8	Trevo de quatro folhas: modelo para o planejamento das Zonas Residenciais de Salvador.....	118
Figura 9	Planta de Situação da Escola Parque.....	125
Figura 10	Mapa de Salvador com os diagramas de Trevos.....	127
Figura 11	Mapa da localização de 7 Centros de Educação Elementar de Salvador.....	129
Figura 12	Mapa atual de Salvador, com a localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe.....	130
Figura 13	Escola de Educação da Bahia - Instituto Central de Educação Isaias Alves.....	133
Figura 14	Projeto da Escola tipo <i>Platoon</i> 12 Classes.....	134
Figura 15	Foto Aérea da região da Liberdade 1969.....	136
Figura 16	Foto Aérea da Escola Parque antes da sua conclusão.....	136
Figura 17	Setor Norte - aplicação do diagrama do Trevo de Quatro Folhas.....	140
Figura 18	Simulação da localização das Escolas Classe com raio de abrangência de 800m.....	142
Figura 19	Implantação efetiva do Sistema Escola Parque / Escolas Classe Setor Residencial Norte.....	144
Figura 20	Imagem aérea da localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe: Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	145
Figura 21	Imagem aérea da Escola Parque – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	147
Figura 22	Biblioteca infantil e de adultos do Tatuapé. Projeto de Hélio.....	156
Figura 23	Grupo Escolar “Pandiá Calógeras” Moca. Projeto de Hélio Duarte..	156
Figura 24	Plano Piloto de Brasília. Lúcio Costa, 1956.....	160

Figura 25	Grupo Escolar G1 de Brasília - Projeto de Oscar Niemeyer.....	162
Figura 26	Vista do prédio principal da Escola ParqueQ-308 Sul de Brasília (2015).....	165
Figura 27	Totem com localização dos blocos na quadra 108/Sul (2015).....	165
Figura 28	Exemplo de modelo de implantação do CIEP.....	169
Figura 29	Croquis dos CIEPs - Oscar Niemeyer para o CIEP.....	170
Figura 30	Plantas do CIEP.....	170
Figura 31	Foto do CIEP.....	171
Figura 32	Maquete do CIAC.....	173
Figura 33	CIAC Vistaexterna.....	173
Figura 34	Foto aérea de uma unidade do CEU.....	176
Figura 35	Vista externa do Bloco Didático de uma unidade do CEU.....	177
Figura 36	Plantas do Bloco Didático do CEU.....	177
Figura 37	Creche e Torres de água do CEU.....	178
Figura 38	Plantas do Bloco da Creche.....	178
Figura 39	Bloco Pedagógico, Piscina e Creche ao fundo.....	179
Figura 40	Balneário e Bloco Cultural e Desportivo.....	179
Figura 41	Plantas do Bloco Cultural e Desportivo.....	180
Figura 42	Vista aérea do CEU Butantã.....	181
Figura 43	Território CEU 3ª Etapa.....	185
Figura 44	Território CEU 3ª Etapa.....	185
Figura 45	Possibilidades de agrupamento de programas no edifício.....	186
Figura 46	Foto do Pavilhão Refeitório e Serviços da Escola Parque.....	230
Figura 47	Foto do Teatro da Escola Parque.....	230
Figura 48	Foto Teatro da Escola Parque.....	231
Figura 49	Foto do Anfiteatro e vista externa do Teatro.....	231
Figura 50	Pavilhão da Administração.....	232
Figura 51	Foto do Pavilhão de Esportes.....	232
Figura 52	Foto interna do Pavilhão de Artes Industriais com painel de Mário Cravo.....	233
Figura 53	Foto da Biblioteca da Escola Parque.....	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CAP	Caixa de Aposentadorias e Pensões
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHU	Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano de São Paulo
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CIACS	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CPUCS	Comissão do Plano Urbanístico de Salvador
CRINEP	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DF	Distrito Federal
EDIF	Departamento de Edificações – Prefeitura de São Paulo
EPUCS	Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade de Salvador
FAUFBA	Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia
FAUUSP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
IAB	Instituto dos Arquitetos do Brasil
IAP	Instituto de Aposentadoria e Pensões
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MES	Ministério da Educação e Saúde
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Capital do Brasil
OCEPLAN	Órgão Central de Planejamento
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PEE	Programa Especial de Educação
PLANDURB	Plano de Desenvolvimento Urbano de Salvador
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PRP	Partido Republicano Progressista
PSD	Partido Social Democrata
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SCERPE	Serviço de Construção e Reparos – SEC/ Bahia
SENAC	Serviço de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SHGE	Serviços Históricos e Geográficos do Exército
SUCAB	Superintendência de Construções Administrativas da Bahia
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional

UNESCO	Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas.
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA DE 1941 a 1951	29
2.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATÉ 1940	31
2.1.1 Principais Discussões sobre Educação Nacional e a Escola Nova	33
2.1.2 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Constituinte de 1933	38
2.1.3 O Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Federal de 1934	41
2.1.4 O Capítulo de Educação e Cultura na Constituição Federal de 1937	43
2.2 O PAPEL PIONEIRO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO ATÉ 1940	45
2.2.1 A lei da reforma do ensino da Bahia: Lei 1.846/1925.....	46
2.2.2 Viagem de estudos à Europa e aos Estados Unidos	48
2.2.3 Anísio Teixeira e a educação no Distrito Federal de 1931 a 1935	49
2.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1941 A 1945	55
2.3.1 Principais discussões sobre educação em Nível Nacional: 1941-1945.....	55
2.4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1946 A 1950	57
2.4.1 Contexto Político Econômico Nacional no pós 2ª Guerra Mundial	58
2.4.2 Principais Discussões sobre Educação no Brasil – 1946 a 1951	60
2.4.3 O Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Federal de 1946	61
2.5 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA 1947-1951	62
2.5.1 Contexto Político e Social no Estado da Bahia: 1947/1951.....	63
2.5.2 Principais Discussões sobre Educação no Período 1947/1951	64
2.5.3 Lei Orgânica da Educação e Cultura: Exposição de Motivos	66

2.5.4 O Plano de Construções Escolares da Bahia: 1947-1951	68
2.5.5 O Centro de Educação Primária: Sistema Escola Parque/ Escolas Classe.....	69
2.5.6 A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia.....	70
2.5.7 As Artes na Bahia no período 1947-1951.....	70
3 URBANISMO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DESTA RELAÇÃO.....	73
3.1 UNIDADE DE VIZINHANÇA: ANTECEDENTES.....	74
3.2 O CONCEITO DE VIZINHANÇA: ROBERT EZRA PARK (1869 - 1944)	77
3.3 UNIDADE DE VIZINHANÇA: CLARENCE PERRY (1872 - 1944)	83
3.3.1 Conceito e Princípios da Unidade de Vizinhança.....	85
3.4 APLICAÇÕES DA IDEIA DE UNIDADE DE VIZINHANÇA.....	89
3.4.1 <i>Radburn</i> : Clarence Stein e Henri Wright (1929).....	89
3.4.2 Cidades de Cinturão Verde e o “ <i>New deal</i> ”	91
3.4.3 Cidades Novas Inglesas.....	93
3.4.4 Aplicações no Brasil do Conceito de Unidade de Vizinhança	94
3.4.5 Loteamento Jardim América.....	95
3.4.6 Santos.....	96
4 A ESCOLA PARQUE E O EPUCS: INOVAÇÃO E POTENCIALIDADES	99
4.1 DEPOIMENTO DE DIÓGENES REBOUÇAS	100
4.2 A EXPERIÊNCIA DO EPUCS (42-47) E DA CPUCS (48-58)	103
4.2.1 Antecedentes: a Semana do Urbanismo (1935) e Congresso Brasileiro de Urbanismo (1941).....	104
4.2.2 Desenvolvimento de Salvador: panorama anos 1940.....	108

4.2.3 Contexto Político e Social - Situação em Salvador	111
4.2.4 O EPUCS e a Construção de um Plano Urbanístico para Salvador.....	111
4.3 OBJETIVOS E DIRETRIZES DO EPUCS	114
4.3.1 Geomorfologia.....	115
4.3.2 Zoneamento de Salvador.....	116
4.3.3 Planejamento da Zona Residencial e Centro Cívico.....	118
4.3.4 A proposta do EPUCS para o Sistema Viário.....	119
4.3.5 Educação e cultura.....	120
4.4 A EXPERIÊNCIA ESCOLA PARQUE / ESCOLAS CLASSE DE SALVADOR (1947-1964).....	121
4.4.1 A Decisão do governo de criar o Sistema Escola Parque / Escolas Classe.....	122
4.4.2 Inovações do Conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe	123
4.4.3 Localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe em Salvador.....	126
4.4.4 Localização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: O bairro da Liberdade.....	131
4.4.5. A Invasão do Corta Braço	134
4.4.6 O Projeto da escola modelo de Educação Integral em Tempo Integral	137
4.4.7 A Implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	139
4.4.8 Confluência entre Planos de Educação e de Urbanismo.....	148
5 ESCOLA PARQUE / ESCOLAS CLASSE: DESDOBRAMENTOS.....	151
5.1 CONVÊNIO ESCOLAR: SÃO PAULO (1948 – 1954).....	151
5.1.1 Planejamento, programa e projeto de construções escolares.....	153
5.1.2 Vinculação com a Escola Parque.....	154

5.2 ESCOLAS CLASSE E PARQUE DE BRASÍLIA.....	157
5.2.1 O Concurso do Plano Urbanístico Diretor de Brasília	158
5.2.2 Plano Piloto de Brasília: proposta vencedora.....	159
5.2.3 O Plano de Educação e o Plano Piloto de Brasília 1957.....	160
5.2.4 A Escola Parque da Quadra 308/309 SUL.....	164
5.2.5 Planos integrados de urbanismo e educação em Brasília.....	166
5.2.6 Desdobramentos.....	166
5.3 CIEP - CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1983-1987).....	167
5.3.1 Contexto e formulação do plano de construção dos CIEPs	167
5.3.2 Conceitos, programa e projeto dos CIEPs	169
5.4 CIACS E CAICS	172
5.5 CEU – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO	173
5.5.1 Centros Educacionais Unificados – Primeira Etapa (2001-2005).....	175
5.5.2 CEU 2ª Etapa (2005-2009; 2010-2013).....	181
5.5.3 Territórios CEU - 3ª Etapa (2014-2017)	182
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	195
APÊNDICE A – Dualismo Educacional: Educação seletiva e Educação Comum ..	206
APÊNDICE B – Principais discussões sobre educação no Brasil – 1946 a 1951...	213
APÊNDICE C – Lei Orgânica da Educação e Cultura.....	219
APÊNDICE D – Plano de Edificações Escolares da Bahia 1947 1951	226
APÊNDICE E – Fotos da Escola Parque de Salvador	230
APÊNDICE F – Mapas.....	234

1 INTRODUÇÃO

A população da cidade do Salvador, às vésperas da comemoração dos 400 anos da fundação da primeira Capital do Brasil, (1549-1949), vivia um momento de esperança na reconstrução da democracia e na reestruturação do seu espaço urbano. O fim da 2ª Guerra Mundial e do Estado Novo, a promulgação da Constituição de 1946, a eleição do governador Otávio Mangabeira e da Assembleia Constituinte Baiana criavam um ambiente favorável às mudanças. Como condição fundamental para a formação da nova sociedade industrial e democrática que se organizava, o secretário de Educação e Saúde do Estado, Anísio Spínola Teixeira, defendia a escola comum pública e propunha uma reestruturação do ensino na Bahia, tendo como prioridade a escola primária. Naquele período de governo, 1947 a 1951, dois assuntos ligados à educação, à arquitetura e ao urbanismo estavam na agenda dos governos Estadual e Municipal: o projeto dos Centros de Educação Primária, concebido pelo secretário como um sistema formado por Escolas Classe e Escola Parque, e o Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador elaborado pelo Escritório do Plano Urbanístico da Cidade do Salvador (EPUCS), sob a direção do professor Mário Leal Ferreira.

No campo da Educação, o secretário após tomar posse e determinar o levantamento das condições da educação na Bahia, apresenta ao Governador e à Assembleia Constituinte Baiana em 1947, um plano de reforma da Educação que seria a base do Capítulo de Educação e Cultura do projeto de Constituição do Estado (TEIXEIRA, 2004, p. 127). Em seguida, encaminha ao Governador, para apreciação e envio à Assembleia Legislativa, em outubro de 1947, o “anteprojeto de lei orgânica da educação [...]”, que previa a distribuição das funções da escola primária, “nos centros de grande densidade urbana”, em “escolas classe” e “escola parque.” (TEIXEIRA, 2004, p.136).

No campo do urbanismo, estava em processo de elaboração desde 1942, sob a responsabilidade do EPUCS, o Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador, que tinha como objetivo principal ordenar o crescimento do espaço urbano da Capital com ênfase na ampliação, modernização e adequação do sistema viário, bairros

residenciais e equipamentos urbanos, de acordo com as novas necessidades e exigências da moderna sociedade industrial em formação.

No início de 1947, já tendo falecido o Professor Mário Leal Ferreira, o secretário Anísio Teixeira apresenta ao então diretor do EPUCS, Diógenes Rebouças, uma proposta de compatibilização dos planos de educação e de urbanismo e solicita ao Escritório a realização de estudos para a implantação de oito Centros de Educação Primária em Salvador, integrando a proposta de implantação dos centros educacionais com as diretrizes do Plano Urbanístico da Cidade. Em depoimento publicado no livro “Anísio em movimento” Rebouças afirma que as sugestões do Secretário de Educação para o desenvolvimento e articulação dos planos foram bem recebidas pela equipe do EPUCS e que os resultados dos estudos realizados pelos urbanistas, apresentados posteriormente, também atenderam às diretrizes fornecidas pelo secretário (REBOUÇAS, 2002, p. 154).

Os princípios e conceitos pedagógicos que embasam o desenvolvimento da ideia do Sistema Escola Parque / Escolas Classe são objeto de estudo de diversos pesquisadores de distintas áreas do conhecimento no Brasil e de publicações de vários autores cujas obras compõem as referências desta pesquisa. Os aspectos filosóficos da educação democrática são tratados por Anísio Teixeira no livro *Educação para a Democracia*, publicado em 1936, em que o autor expõe suas propostas e ações realizadas como Secretário da Educação do Distrito Federal no período 1931 a 1935; nessa gestão se elabora e implanta o plano de edificações escolares do Rio de Janeiro incluindo-se o modelo de escola de educação integral em tempo integral e a organização escolar platoon. A análise da situação da educação brasileira à luz dos conceitos de educação seletiva e educação comum apresentada na conferência realizada na Fundação Getúlio Vargas em 1953 e que dá nome ao livro *Educação não é privilégio*, publicado em 1957, facilita o entendimento do conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe; a discussão do tema educação para todos na conferência *Escola Pública, universal e gratuita*, proferida no Congresso Estadual de Educação de São Paulo realizado em Ribeirão Preto em 1956, incluída no mesmo livro, reafirma a necessidade de uma escola comum de currículo completo e dia letivo integral para promover a democracia e a igualdade social; um documento em defesa da escola primária como a mais

importante para o sistema de educação, incluído na 2ª edição do mesmo livro publicada em 1968, testemunha o esforço do autor pela reconstrução da escola brasileira; a inclusão do Plano Nacional de Educação e do texto que sugere os seus desdobramentos nos planos estaduais, também incluídos nesta edição, explica as razões da apresentação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro como modelo de escola primária para o país. Os aspectos técnicos e políticos do anteprojeto da Lei orgânica de Educação do Estado da Bahia, submetida à apreciação do Governador e da Assembleia Legislativa em 1947, que regulamentaria a gestão autônoma da Educação e a implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no território baiano são abordados no livro *Educação é um Direito* do mesmo autor publicado em 1968.

As contribuições de Anísio Teixeira para a educação pública na Bahia e no Brasil que direta ou indiretamente vão convergir para o processo de criação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe são abordadas por um grupo de intelectuais no livro *Anísio Teixeira: pensamento e ação*, organizado pelo Professor Jaime Abreu e publicado em 1960. Entre os autores estão Jaime Abreu, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Afrânio Coutinho, Gilberto Freire, Hermes Lima, Venâncio Filho, Péricles Madureira de Pinho, Luís Henrique Dias Tavares, Darcy Ribeiro, entre outros. O funcionamento da Escola Parque de Salvador é analisado pioneiramente no livro *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro* escrito por Terezinha Éboli e publicado em 1969. A publicação traz figuras e fotos das edificações em uso extraídas dos arquivos do INEP. Hermes Lima publicou em 1978, *Anísio Teixeira, o Estadista da Educação*. Um histórico da trajetória de Anísio Teixeira e das reformas promovidas pelo educador no campo da educação desde a Bahia em 1924, até sua morte no Rio de Janeiro em 1971 é apresentado por Luís Viana Filho em seu livro *Anísio Teixeira: a polêmica da educação* publicado em 1990. O programa escolar do Distrito Federal (1935), o *Sistema Platoon* e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro são abordados pelo arquiteto Hélio Duarte, responsável pelos primeiros estudos e projetos do Centro de Educação Primária, no livro *Escola Parque: uma experiência de educação integral*. Este obra é publicada pela FAUUSP em 1973 e reeditada, com organização do Arquiteto André Takiya e publicada em segunda edição, em 2009, pela FAUUSP.

A Escola Parque é abordada em seus aspectos arquitetônicos pelo professor Valdinei Lopes do Nascimento na sua dissertação de mestrado, *Salvador na rota da modernidade (1942-1965)*, defendida em 1998, na FAUFBA, em que discute a obra do Professor Diógenes Rebouças. As reformas da educação na Bahia, seus aspectos históricos e legais são estudados, pelo grupo de pesquisa sobre História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, coordenado pela professora Jaci Meneses. Os princípios e conceitos pedagógicos que embasaram a concepção do sistema Escola Parque / Escolas Classe como espaço destinado à formação integral do indivíduo, nos quais, conforme John Dewey, a educação é tratada como sinônimo da vida e base da democracia são destacados pelo Professor da Escola Politécnica da UFBA, João Augusto de Lima Rocha, em seu artigo *As inovações de Anísio na arquitetura e construção escolar: os casos da Bahia e do Rio de Janeiro*, publicado no livro *Anísio em movimento*, organizado por ele e publicado em 2002. No artigo são abordados os planos de construções escolares da Bahia do período 1924 a 1927, do Distrito Federal 1931/1935 e o da Bahia 1947/1951 incluindo-se plantas, e fotos das maquetes e das escolas. O plano de construções escolares do Distrito Federal, do período de 1931 a 1935, em que se implantaram as escolas *Platoon* e, em parte, o projeto arquitetônico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro implantado em Salvador Ba no período 1947 a 1951, são estudados pela arquiteta Célia Rosângela Dantas Dórea, na sua Tese de doutorado *Anísio Teixeira e a Arquitetura escolar: planejando escolas construindo sonhos*, defendida na Faculdade de Educação da PUC/SP em 2003.

A tese de Doutorado, *Arquitetura na interface com a educação: outras referências*, defendida no PPGAU UFBA em 2008 pela professora Márcia Rebouças Freire também faz referência à Escola Parque. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro como parte da obra do arquiteto Professor Diógenes Rebouças é abordado na tese de doutorado *Arquitetura moderna na Bahia 1948-1951: uma história a contrapelo* defendida pelo Professor Nivaldo Vieira de Andrade Junior em 2012. Artigos de arquitetos ex-alunos da FAUUSP, Hugo Segawa, André Takiya, Renato Anelli focados em arquitetura escolar e mais especificamente sobre escolas de tempo integral, fazem referência e demonstram reconhecimento da contribuição do

modelo da Escola Parque para a arquitetura escolar paulista pós Convênio Escolar celebrado entre a Prefeitura e o Governo do Estado de São Paulo em 1948, tendo na coordenação do Departamento de Arquitetura, Hélio Duarte.

Embora tantos aspectos da educação relacionados com a Escola Parque tenham sido abordados em todas essas obras, a questão da relação entre o planejamento de construções escolares e planejamento urbano é praticamente ausente. Encontram-se referências pontuais à integração do Sistema Escola Parque / Escolas Classe ao plano de urbanismo de Salvador do EPUCS em algumas publicações: na edição da Revista Fiscal da Bahia comemorativa dos quatrocentos anos da fundação da cidade do Salvador, são divulgados dados sobre o plano de edificações escolares do Estado em que consta um mapa esquemático da implantação dos Centros de Educação Primária em Salvador. A publicação, *EPUCS uma experiência de planejamento urbano*, editada pelo Oceplan/Plandurb/PMS em 1976, que apresenta o histórico, os objetivos, a equipe, a metodologia e diretrizes do EPUCS, ilustrado com mapas, diagramas e tabelas, com base no acervo do Escritório, faz referência ao sistema Escola Parque / Escolas Classe sem, contudo, dar maiores detalhes.

A proposta de inserção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no plano urbanístico de Salvador é citada no livro do professor Heliodório Sampaio (1999, p. 2018), *Formas urbanas: Cidade real & cidade ideal* onde o autor destaca que a proposta do EPUCS para os bairros “baseada no trevo de quatro folhas” antecipa a aplicação do conceito de “unidade de vizinhança da proposta de Brasília”, formada por quatro superquadras com suas respectivas Escolas Classe, tendo no centro do conjunto, a Escola Parque. A entrevista / depoimento do arquiteto Diógenes Rebouças publicada no livro *Anísio em Movimento*, organizado pelo professor, João Augusto de Lima Rocha relata as suas conversas com Anísio Teixeira no EPUCS / CPUCS para tratar da integração do plano de construção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe com o Plano Urbanístico de Salvador. O plano do EPUCS é objeto de pesquisa da dissertação de mestrado, *Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador (EPUCS): a modernização da estrutura urbana*, defendida em 2009, pelo arquiteto Eduardo Augusto Galvão Costa, na FAUFBA.

Um histórico do desenvolvimento do planejamento urbano em Salvador desde as primeiras referências ao termo Urbanismo na década de 1920 até a contratação do Plano de Urbanismo de Salvador em 1942 é traçado no livro *Acervo do EPUCS: contexto, percursos e acessos*, organizado pela professora Ana Fernandes, editado pela UFBA em 2014. A publicação relata o trabalho de “Recuperação e disponibilização do Acervo do EPUCS” [1942-1947], realizado por uma equipe vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia PPGAU / UFBA, em cooperação com a Fundação Gregório de Mattos vinculada à Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Salvador, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Fernandes.

A presente tese difere dos outros trabalhos citados por investigar o Sistema Escola Parque / Escolas Classe dando ênfase a diversos aspectos da sua relação com o plano urbanístico do EPUCS. A pesquisa aborda também o contexto social, político e alguns dados econômicos e educacionais que envolveram a concepção do plano de edificações escolares atrelado ao Plano de Urbanismo de Salvador no período de 1947 a 1951. As relações entre as políticas de educação e de urbanismo, especificadas no plano de construção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe e no plano de urbanismo desenvolvido pelo EPUCS, é o tema desta pesquisa.

Não obstante a quantidade de publicações e pesquisas realizadas sobre a Escola Parque e o interesse de professores das Faculdades de Arquitetura e de Educação de Salvador e de outras cidades em apresentar para os estudantes o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, verifica-se que esta proposta de integração dos planos de educação e de urbanismo formulada por de Anísio Teixeira ainda é desconhecida em sua essência até por pessoas ligadas às áreas de ensino, pesquisa e administração pública na Bahia. Em alguns casos, a Escola Parque é tratada como uma “utopia”, desconectada da realidade de Salvador.

O desconhecimento das características do plano de educação e da proposta do secretário Anísio Teixeira para a rede de ensino primário de Salvador tornou clara para nós a necessidade de se elucidar a seguinte questão: a proposta de criação do sistema Escola Parque / Escolas Classe e de sua integração ao Plano Urbanístico de Salvador formulada pelo Secretário Anísio Teixeira em 1947 limitava-se ao

campo da educação ou pretendia empreender mudanças mais profundas na estrutura social e urbana de Salvador e de outros centros urbanos?

Buscando explicitar essa vinculação entre a proposta educacional e o plano urbanístico considera-se importante tratar as seguintes questões: 1 - a situação / problema da educação na Bahia na década de 1940, enfrentado pelo Governo no seu contexto histórico, social, político e econômico; 2 - conceitos e experiências urbanísticas que problematizam a relação educação x urbanismo; 3 - os objetivos do sistema Escola Parque / Escolas Classe e da proposta de sua integração ao Plano Urbanístico de Salvador do EPUCS; 4 - as principais experiências de programas educacionais integrados ao planejamento urbano inspirados no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O estudo do tema Escola Parque / Escolas Classe e sua relação com o Plano Urbanístico de Salvador elaborado pelo EPUCS torna-se relevante na medida em que o desconhecimento sobre os principais objetivos da criação do Centro de Educação Primária pode alimentar o erro de permitir a descaracterização e o esquecimento de uma proposta que, implementada plenamente, poderia ter trazido benefícios diretos à população alvo e ter determinado outro tipo de desenvolvimento social e urbano para a cidade do Salvador. Esta pesquisa parte do pressuposto de que o entendimento da complexidade dos objetivos da criação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe e da ideia de sua integração com o Plano de Urbanismo de Salvador desenvolvido pelo EPUCS é condição necessária para se resgatar o potencial transformador desta proposta.

O interesse do autor pelo objeto desta pesquisa, a Escola Parque e sua relação com o planejamento da cidade do Salvador elaborado pelo EPUCS / CPUCS, pode ser justificado sob quatro pontos de vista: o pessoal, o profissional, o acadêmico-científico e o social. Do ponto de vista pessoal, laços familiares nos permitiram ouvir desde a infância relatos do engenheiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), Professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, responsável pela gestão da obra de construção do Centro de Educação Carneiro Ribeiro, sobre o funcionamento da Escola Parque, que contribuíram para a decisão de pesquisar este tema. A imagem da escola com refeitório, áreas de esporte, biblioteca, padaria e banco, fica gravada

na memória passando a fazer parte da visão de mundo do pesquisador. Do ponto de vista profissional, a experiência deste autor como arquiteto no Serviço de Construção e Reparos (SCERPE) da Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, no período da graduação e de recém-formado e na Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano de São Paulo (CDHU) (1994-2005) também contribuíram para a definição do tema da pesquisa. Do ponto de vista acadêmico / científico, a escolha do tema decorre do interesse deste autor em dar continuidade a estudos ligados ao tema da arquitetura escolar pesquisados no curso de mestrado concluído na FAUUSP em 1990 e em investigar conceitos urbanísticos que valorizam a escola primária como elemento importante no planejamento urbano. Do ponto de vista social, a percepção de que muitos problemas urbanos relacionados à educação, habitação, saúde, segurança e mobilidade podem ser enfrentados através de propostas apresentadas pelas áreas de arquitetura e do urbanismo cria a expectativa de que trazer à luz mais informações sobre a proposta de integração do planejamento da rede escolar ao planejamento urbano de Salvador, formulada pelo Secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, e trabalhada com o EPUCS / CPUCS, pode contribuir para a formulação de novas propostas para a solução destes problemas no Brasil.

Os limites cronológicos desta pesquisa são definidos majoritariamente pelos anos 1940 compreendendo dois subperíodos 1940-1945 quando o Brasil encontrava-se imerso na conjuntura da 2ª Guerra Mundial e governado pelo regime do Estado Novo, e 1946-1951 quando o país retorna ao regime democrático. É então que se concebe o Sistema Escola Parque / Escolas Classe e a proposta de sua integração ao Plano Urbanístico de Salvador. Para sua melhor compreensão, recorre-se a um período histórico mais largo, fazendo-se referência às reformas de ensino que antecederam a experiência do Sistema Escola Parque / Escolas Classe: no Estado da Bahia (1924-1928), no Rio de Janeiro (1931-1935) e no plano urbanístico de Brasília (1957-1960). Já no período pós-ditadura Militar, as experiências dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo em que são formulados e implementados os programas de construções de centros educacionais destinados ao ensino primário. Tais programas podem ser considerados desdobramentos da experiência baiana de implementação do sistema Escola Parque / Escolas Classe.

O objetivo geral desta pesquisa é demonstrar que a proposta do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, contida no plano de edificações escolares da Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, do exercício de 1947 a 1951, cujo modelo para a escola primária para as cidades de maior densidade populacional é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, visava, além de atingir os objetivos pedagógicos, interferir na estruturação do espaço urbano de Salvador e daquelas cidades, promovendo a transformação social e urbana e a formação de comunidades autônomas quanto às suas necessidades cotidianas através da educação integral pública, gratuita e de qualidade voltada para a formação comum do cidadão.

Esta tese apresenta, logo após a introdução, no segundo capítulo, um panorama da educação no Brasil nos anos 40 destacando pontos identificados pelo autor como desafios e alternativas para as políticas de educação primária naquele momento. Analisa os capítulos da educação das constituições de 1934; 1937 e 1946. Discute o papel pioneiro de Anísio Teixeira no campo da educação até 1935 e apresenta a ideia do Sistema Escola Parque / Escolas Classe formulada pelo educador em 1947. No terceiro capítulo, aborda a relação entre a educação e o urbanismo, discutindo os conceitos de vizinhança e unidade de vizinhança, visando identificar possíveis vínculos entre estes e os conceitos que embasaram a concepção do Plano do EPUCS e do Sistema Escola Parque / Escolas Classe. No quarto capítulo, examina a experiência do EPUCS (1942-1947) e do CPUCS (1948-1958) e a concepção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe (1947-1951), e a relação entre esses elementos inovadores das políticas de educação e urbanismo de Salvador. No quinto capítulo apresenta como desdobramentos da experiência do Centro de Educacional Carneiro Ribeiro, alguns programas educacionais em que as concepções pedagógica, arquitetônica e urbanística do Sistema Escola Parque / Escolas Classe serviram de referência. A ele se seguem as considerações finais.

2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA DE 1941 a 1951

A educação pública como base para a democracia foi uma das questões centrais das discussões sobre educação na Bahia na segunda metade da década de 1940. As dificuldades para a implantação da democracia no país ao longo de sua história são destacadas no discurso proferido pelo secretário Anísio Teixeira na Assembleia Legislativa Constituinte Estadual, em 1947, na sessão em que é discutido o Capítulo de Educação da Constituição do Estado da Bahia. Na ocasião, explanando sobre “os aspectos fundamentais da educação no país” o secretário revela sua posição em defesa da democracia como base para a fundação da República e coloca a educação como condição essencial para o seu exercício¹ (TEIXEIRA, 2004, p. 109).

Sustenta que no Brasil Colônia, “durante três séculos”, em um regime escravocrata, não se poderia aprender democracia. No Império / Monarquia, não houve a integração do povo com o governo, nem se superou a separação entre a classe dominante e o povo. Após a abolição, com a campanha republicana, quando se poderia “dizer que o sentimento democrático tenha se esboçado no Brasil”, a República, seguindo influências europeias e aristocráticas, imaginou um duplo sistema de Educação, “um sistema de educação para a elite e um sistema de educação para as camadas populares.” (TEIXEIRA, 2004, p. 109). Nesse contexto toda a educação permanece oligárquica e mesmo a educação popular torna-se um ambiente de seleção dos alunos para a passagem para os cursos seguintes e para a classe dirigente. Neste momento a República Velha se esfacela dando início ao período “revolucionário”.

Segundo ele, após a revolução de 1930, nos primeiros anos, toma-se consciência da real gravidade do problema da educação no país. “As aspirações democráticas [...] fortalecidas pela indústria nascente desejam impor-se.” (TEIXEIRA, 2004, p. 111). A partir dos debates, em que a educação para elite entra em choque com a educação democrática, resulta o capítulo de Educação na

¹ Ele expressa seu entendimento da relação causal entre educação e democracia com esta afirmação: “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.” (TEIXEIRA, 2007b, p. 222).

Constituição de 1934. Após 1937, a prioridade para a educação popular perde espaço. A persistência do “dualismo na educação”² que separa “educação para dirigentes e educação para os dirigidos” dificulta a aceitação do “conceito de educação democrática.” (TEIXEIRA, 2004, p. 107).

A Constituição de 1946 consagra por meio de medidas que dariam autonomia administrativa e financeira à educação, a oportunidade de se realizar a grande revolução educacional e a democracia no país. Na Bahia, a Constituição de 1947 cria a possibilidade de se viabilizar a autonomia da educação necessária para solucionar os seus problemas e realizar a “[...] grande obra permanente do regime democrático”. (TEIXEIRA, 2004, p. 121)

A criação do conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe³ e a construção do seu protótipo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), a partir de 1947, em Salvador, marcam o início dessa nova fase de mudanças na área da Educação na Bahia e no Brasil com ênfase no ensino primário. A concepção e a proposta de planejamento da implantação de uma rede destes Centros formados pelo Sistema Escola Parque / Escolas Classe, integrada ao Plano Urbanístico de Salvador, que estava sendo desenvolvido pelo EPUCS, estabelece uma relação entre educação, arquitetura e urbanismo que é tema deste trabalho. Tendo em vista elucidar em que consistia a proposta do secretário, faz-se necessário conhecer a situação / problema da educação que se pretendia mudar identificando suas principais causas, consequências e as ações empreendidas pelo governo baiano na década de 1940 para alcançar tal objetivo.

A análise de dados econômicos, históricos e sociais visando traçar um panorama da educação neste período é organizada nesta pesquisa em dois

² Sobre Dualidade da Educação e dualidade social ver Apêndice B.

³ O Sistema Escola Parque / Escolas Classe foi concebido pelo Secretário de Educação e Saúde Anísio Teixeira para aplicação no Plano de Edificações Escolares da Bahia nas obras de construção de escolas do ensino primário da Capital. No discurso proferido na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, o equipamento é identificado pelo educador como Centro Popular de Educação. Em alguns momentos é designado como Centro de Educação Primária. Neste trabalho, embora se reconheça a importância deste último termo por enfatizar a sua destinação à educação primária optou-se por utilizar o termo Sistema Escola Parque / Escolas Classe por ser mais adequado para destacar os aspectos físicos da sua relação com o espaço urbano.

subperíodos distintos: um de 1940 a 1945, quando o país era governado pelo regime do “Estado Novo”, decretado por Getúlio Vargas em outubro de 1937, e outro de 1946 a 1950, quando, após o fim daquele período, inicia-se uma fase de redemocratização, orientada pela Constituição Federal de 1946. Para situar tais mudanças em um horizonte mais amplo da história, alguns fatos que influenciaram o desenvolvimento das políticas de educação no país desde o início do período Republicano são citados como antecedentes.

2.1 ANTECEDENTES DA POLÍTICA EDUCACIONAL ATÉ 1940

A “República Velha”, 1889/1930, sob a égide da Constituição de 1891, caracterizou-se, em linhas gerais, por um modelo político liberal-democrático federativo orientado pela elite conservadora. A partir de 1920, ganham repercussão no país as vertentes políticas inspiradas em diversos fascismos originados na Itália pós Primeira Guerra e no socialismo da Alemanha e da Áustria, estimulados pela vitória dos bolcheviques na Revolução Russa. A influência de tais ideias trazidas da Europa no pós Primeira Guerra Mundial⁴, deflagraram “[...] um sentimento cada vez mais vivo de desconfiança em relação ao antigo estado de coisas e às ideias estabelecidas [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 693) e despertaram uma aspiração por mudanças sociais, econômicas e políticas ainda não claramente delineadas quanto ao conteúdo e sentido, mas marcadas pelo desejo de reformas.

O conjunto de transformações da vida social brasileira nos principais núcleos urbanos, propiciadas pelos avanços na agricultura com o café e pelo início da industrialização com as novas ideias advindas da Europa e dos Estados Unidos provocam intensas reações nos meios culturais, culminando com a Semana de Arte Moderna de 1922 (AZEVEDO, 2010, p. 694). Este contexto, que perdurou ao longo

⁴ Fernando de Azevedo (2010, p. 693) observa que a Primeira Guerra Mundial “[...] com todas as suas consequências econômicas, sociais e políticas”, deflagrou, além das fronteiras europeias, um “estado de inquietação e de revolta, de esperanças e de aspirações, de vontade de destruir e de impulso reconstrutor”, mas desencadeou, também, “novas forças e suscitando novas correntes de pensamento”.

da década, estimulou o movimento de reformas educacionais no Brasil e, também, as mobilizações sociais, que desembocariam na Revolução de 1930⁵.

Os anos Vargas, iniciados com a Revolução de 1930, podem ser divididos em três subperíodos:

Entre 1930 e 1934, ele foi o líder da revolução de 30 de bandeira reformista. De 1934 até 1937, eleito pelo voto indireto, foi Presidente da República de um governo constitucional [...] e, a partir de 1937, após um golpe de Estado que põe fim à experiência democrática de 1934-1937, instalou-se no poder pela via autoritária até 1945, período da ditadura conhecido como Estado Novo. (VALLADARES, 2005, p. 49)

No início da década de 1930, sob o Governo Provisório empossado pela Revolução, o país convive com essas correntes políticas e sofre, também, as influências do regime nazista alemão, vencedor das eleições daquele país em 1933. Em 1932, irrompe em São Paulo a Revolução Constitucionalista que, embora tenha resultado na derrota militar dos paulistas, atinge o objetivo de provocar a realização da Assembleia Nacional Constituinte que promulga a Constituição de 1934, primeiro marco das mudanças mais abrangentes no sentido de se criar um sistema educacional brasileiro.⁶ Em 1935, a atuação dos movimentos sociais, sindicais e políticos provoca uma reação no governo que leva o país ao Estado de Sítio até 1937, quando o golpe de Estado, impetrado por Getúlio Vargas, institui o Estado Novo, que dura até 1945 (PIERUCCI et al., 2007, p. 389).

A partir de 1930, no plano econômico, o desenvolvimento do transporte terrestre no Brasil, decorrente da expansão da malha rodoviária e da redução do ritmo de crescimento da malha ferroviária, cria novas condições para a ocupação do território, torna os produtos industrializados provenientes, sobretudo de São Paulo, acessíveis às outras regiões do país, propiciando condições favoráveis para o êxodo rural e para o crescimento populacional das cidades que se industrializavam

⁵ Fernando de Azevedo (2010, p. 697) compara o movimento renovador da educação, ocorrido na segunda metade da década de 1920, ao que “se manifestara na literatura e que culminou com a Semana de Arte Moderna de 1922”.

⁶ Na Constituição de 1934, tornam-se diretrizes para a política Nacional de Educação algumas das ideias pedagógicas, políticas, sociais e de finalidades defendidas pelos educadores progressistas brasileiros, algumas delas aplicadas por eles em seus estados na década de 1920 e inseridas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

(PIERUCCI et al., 2007, p. 272). Segundo análise de Pierucci e colaboradores (2007) inicia-se no Brasil, nesta fase, a Segunda Revolução Industrial, que se estabelece através do automóvel e do caminhão. Tais mudanças na economia e infraestrutura do país refletem-se no estilo de vida urbano, que se transforma cada vez que novos produtos são lançados no mercado (PIERUCCI et al., 2007, p. 276).

2.1.1 Principais Discussões sobre Educação Nacional e a Escola Nova

Desde que a Constituição de 1891 transfere a instrução primária aos Estados, aos quais ficou delegada a organização do ensino em geral, desarticulando a ideia em curso de unificação da educação nacional, as escolas primárias e normais no Brasil tiveram sua expansão e desenvolvimento condicionado às “condições econômicas de cada região.” (AZEVEDO, 2010, p. 681). A situação permanece estável com a União cuidando da educação secundária⁷ e superior destinada às elites e os Estados responsáveis pela instrução primária, sem maiores pretensões de modificar a estrutura de ensino tradicional durante as duas primeiras décadas do século XX (AZEVEDO, 2010, p. 692).

O conjunto de transformações que começou a se manifestar na sociedade brasileira após o término da Primeira Guerra Mundial⁸ e se intensificou a partir dos anos 20, provocou uma série de mudanças nos métodos e processos educacionais, promovidas pelos jovens educadores que assumiram postos de direção das Inspetorias de Ensino em seus respectivos estados, que caracterizaram o movimento de reformas da educação brasileira naquela década (AZEVEDO, 2010, p. 692, 694, 697). Em meados da década de 1920, a Educação passa a motivar uma preocupação mais contundente entre os educadores brasileiros que dão início às reformas na área educacional orientadas pelas novas ideias e técnicas pedagógicas voltadas prioritariamente ao ensino primário.

⁷ O ensino secundário não era organizado, não possuía currículo nem prazos comuns definidos para todos os estabelecimentos escolares do país. Era uma mera preparação para o ensino superior, que estava voltado para a profissionalização nos cursos de direito, medicina e engenharia em Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo.

⁸ A Primeira Guerra Mundial (1914-1917) com todo o sofrimento que causou, despertara a preocupação com as questões sociais e políticas e alimentara a esperança da construção de uma humanidade nova forjada a partir da “restauração da paz pela escola” e na formação de um novo espírito mais ajustado às necessidades de uma nova civilização (AZEVEDO, 2010, p. 693).

As novas ideias no campo pedagógico, as primeiras reformas estaduais realizadas na área da instrução e as expectativas por mudanças estruturais na educação, levaram os educadores a se congregarem em torno da Associação Brasileira de Educação – ABE fundada em 1924 por Heitor Lira. A Associação abriu a oportunidade para o debate das doutrinas e reformas da educação em Congressos e Conferências (AZEVEDO, 2010, p. 696).⁹ Na ABE discutiram-se as ideias e ações postas em prática pelos jovens educadores¹⁰ em seus Estados, por iniciativa própria, apoiadas em estudos realizados no Brasil e muitos deles em viagens de pesquisas ao exterior, entre elas a linha pedagógica da escola nova ou progressiva. O movimento visava fixar diretrizes para a educação do país adequadas às mudanças econômicas, sociais e políticas que se alastravam como reflexo daquelas verificadas na Europa e na América do Norte.¹¹

Em princípio, é contra a denominada dualidade da educação, que caracterizava a estrutura da educação brasileira, dividida entre educação para a elite e educação para as classes populares, e pela criação de uma estrutura educacional unificada para todo o país com mais possibilidades de acesso para todos, que se organizavam as discussões e ações dos educadores reformistas. Eles defendiam a educação pública, laica e gratuita, a criação de um Plano Nacional de Educação e a democratização do ensino comum, ou seja, uma educação para todos (PIERUCCI et al., 2007).

A primeira iniciativa de popularização do ensino “contra os velhos métodos de ensino” da “antiga escola” foi conduzida em 1920, por Sampaio Dórea, em São Paulo (AZEVEDO, 2010, p. 695). Seu objetivo principal era popularizar a educação pública como previsto na Constituição de 1891. Dórea formulou uma proposta que

⁹ Foram realizadas três conferências antes de 1930: a de Curitiba em 1927, a de Belo Horizonte em 1928, e a de São Paulo em 1929 (AZEVEDO, 2010, p. 696).

¹⁰ Após 1922, em diversos estados da Federação, no ensino, são realizadas reformas empreendidas por jovens educadores, entre os quais se destacam: na Bahia, Anísio Teixeira (1924 a 1927); no Ceará, Lourenço Filho; em Pernambuco, Carneiro Leão; no Distrito Federal, Fernando de Azevedo (1927 a 1930) e; no Paraná, Lisímaco da Costa. Em Minas Gerais, Francisco Campos e Mário Cassandra (1927 a 1930) também se integram ao movimento renovador e realizam reformas “[...] que deram um significativo impulso à instrução popular, renovando os programas e enfrentando [...] o problema da formação e aperfeiçoamento do professor primário.” (AZEVEDO, 2010, p. 695, p. 698).

¹¹ O fim da Primeira Guerra Mundial, a vitória dos Bolcheviques na Rússia e do Socialismo na Alemanha e os movimentos de reforma da educação na Europa e nos Estados Unidos.

reduzia a duração do curso primário para três anos e o período escolar de tempo integral para meio dia de aula, como forma de atingir uma maior parcela da população.

Na Bahia, a reforma da instrução pública orientada pela Lei nº 1.846/1925 tem como objetivo principal reorganizar a estrutura da educação no Estado para superar o que fora identificado como o seu principal problema: a situação em que se verificavam baixos índices de alunos e de escolas primárias em meio à existência de instituições de nível superior de excelente qualidade. Tal situação caracterizava-se pela existência de uma larga parcela analfabeta da população convivendo com uma pequena classe de letrados que apresentavam “[...] índices de vida similares aos das mais amadurecidas classes educadas da Europa.” (TEIXEIRA, 2001, p. 2).

De acordo com os objetivos da reforma, a escola vista como o lugar onde o estudante se limita a aprender o que o mestre ensina passa a ser pensada como um espaço em que o aluno desenvolve ao máximo sua originalidade, responsabilidade, “[...] sua capacidade de pensar e agir diante dos problemas reais da vida, tendo a noção de posse e governo de si próprios, cultivando o hábito da vida cooperativa em grupo.” (TEIXEIRA, 2001, p. 28). Para isto, a reforma da educação da Bahia de 1925 introduz várias inovações nos métodos de ensino tradicionais e incorpora novas disciplinas ao currículo escolar¹² (TEIXEIRA, 2001, p. 27). As práticas escolares tradicionais que colocavam o aluno na condição de mero ouvinte também deveriam passar por mudança com a reforma da Bahia.¹³

Outro importante movimento que irradia para a estrutura tradicional do ensino novas ideias e práticas pedagógicas foi realizado pelo educador Fernando de

¹² Entre as quais “[...] estudos de história e geografia, de ciências e suas aplicações, de agricultura e indústrias locais, de desenho, de trabalhos manuais e domésticos e de música, e ainda de educação física e educação cívica.” (TEIXEIRA, 2001, p. 27).

¹³ O diretor de instrução da Bahia, Anísio Teixeira, viaja aos EUA em duas oportunidades e no seu retorno da primeira, apresenta ao Governo da Bahia um relatório da viagem onde explana suas impressões sobre os “Fundamentos da Educação”, sobre “uma introdução às ideias de John Dewey” e sobre o “sistema escolar dos Estados Unidos”, que é posteriormente transformada em livro, publicado em 1928, com o título *Aspectos americanos de educação*, distribuído a todos os funcionários da Diretoria de Instrução da Bahia (ABREU, 1960, p. 35).

Azevedo a partir de 1928, em sua gestão na Instrução Pública do Distrito Federal.¹⁴ Esta reforma chega a ser considerada “[...] como um ponto culminante no movimento de renovação educacional no Brasil [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 703) na década de 1920. Segundo Fernando de Azevedo (2010), ela imprime uma direção social ao sistema de educação, levando em conta a “função social da escola”, estreitando suas relações com a família, com os meios profissionais, com a vida nacional e com o mundo moderno. Destaca o educador, o esforço “[...] por fornecer, pela reforma, às escolas de todos os graus e tipos, uma base concreta de serviços técnicos e administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos.” (AZEVEDO, 2010, p. 704). Segundo Azevedo (2010, p. 704), tendo como base uma “[...] concepção democrática da existência e do respeito da pessoa humana [...]”, a reforma buscava alcançar a “educação universal”, defendida pelo filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, a qual consistia em um meio de colocar ao alcance de todos os seus benefícios satisfazendo “as exigências sociais” dos indivíduos, as suas necessidades e aptidões. Segundo Dewey (AZEVEDO, 2010, p. 702, 704), tal reforma tem em vista proporcionar, “[...] o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem em geral, uma vida de maior liberdade e de igualdade de oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo que possa chegar a ser”. Esta reforma, conforme afirma Azevedo, inaugurava efetivamente uma nova política de educação no Brasil, ao indicar a marcha decidida para uma política nacional de educação.

No início do Governo Provisório, instituído pela Revolução de 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde. Um dos líderes da Revolução, o educador mineiro Francisco Campos é nomeado ministro e sua primeira reforma foi a do ensino superior, instituída através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras e vincula a organização do ensino superior na República à obediência às normas do sistema universitário (AZEVEDO, 2010, p. 709).¹⁵ No ensino secundário são promovidas transformações que lhe dão estrutura

¹⁴ A reforma é regulamentada pelo Decreto nº 3.281 de 23 de janeiro de 1928 (AZEVEDO, 2010, p. 703).

¹⁵ O estatuto estabelece que a constituição de qualquer universidade no país deve atender à exigência de funcionamento de ao menos três Institutos de Ensino Superior: Direito, Medicina e Engenharia, podendo um deles ser substituído por uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras

e prazos definidos, “[...] elevando-o de um simples curso de passagem aos cursos superiores a uma instituição de caráter educativo, aumentando para sete anos a duração do curso e dividindo-lhe em duas partes.” (AZEVEDO, 2010, p. 710).

As publicações dos livros *Introdução ao estudo da escola nova*¹⁶ do educador reformista Lourenço Filho, em 1930, e *Novos caminhos novos fins*¹⁷, de Fernando de Azevedo, em 1931, ambas em São Paulo, constituem eventos importantes e ilustram o clima de efervescência das novas ideias e teorias da educação defendidas pelos educadores reformistas naquele momento¹⁸ (AZEVEDO, 2010, p. 707). Anísio Teixeira traduz e publica livros e artigos de John Dewey¹⁹, e de sua autoria entre os quais *Fundamentos da educação*, e “[...] uma introdução às ideias de John Dewey.” (ABREU, 1960, p. 35). Os princípios das teorias de John Dewey sobre a Escola Nova e Escola Progressiva, ligadas ao pensamento pragmatista americano, são incorporadas às discussões e propostas dos educadores reformistas (AZEVEDO, 2010, p. 729).

Em outra vertente de pensamento, a Igreja Católica, colocada em neutralidade durante a República Velha por força da Constituição de 1891, volta a influenciar as decisões relativas à educação no país após a Revolução de 1930, assumindo uma postura conservadora. No sentido oposto ao seguido pelos educadores reformistas, o Centro D. Vital de São Paulo “critica abertamente as novas tendências em um

(AZEVEDO, 2010, p. 709). A instalação da Faculdade de Ciências, Letras e Educação que deveria estruturar a Universidade do Rio de Janeiro, instituída pelo Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, segundo Azevedo (2010, p. 710) não se efetivou.

¹⁶ A Educação ou Escola Nova em sua primeira aceção (Bovet, ed. Claparède, Ad. Ferrière, e entre os americanos, John Dewey), orienta-se pelos princípios fundamentais de maior liberdade para a criança na atividade (métodos ativos, escola ativa), e do respeito da originalidade pessoal da criança e, em consequência, a individualização do ensino, sob o fundamento de que a cada um é devida a educação que lhe convém (AZEVEDO, 2010, p. 727). Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho são signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, também chamado de Manifesto da Escola Nova, publicado em 1932.

¹⁷ No livro, o autor justifica a reforma de ensino empreendida por ele no Distrito Federal.

¹⁸ Lourenço Filho funda e organiza em São Paulo, em 1929, na Editora Companhia de Melhoramentos de São Paulo, a Biblioteca de Educação onde publica, em 1930, o seu livro *Introdução ao estudo da escola nova*. Fernando de Azevedo (2010, p. 706) funda em 1931, em São Paulo, a Biblioteca Pedagógica Brasileira, na Companhia Editora Nacional, onde publica o seu livro *Novos caminhos e novos fins* na série Atualidades Pedagógicas.

¹⁹ No livro *Vida e educação*, publicado em 1928, Teixeira apresenta os artigos *A criança e o programa escolar* e *Interesse e esforço*.

folheto Pedagogia da Escola Nova” (AZEVEDO, 2010, p. 708). Segundo Fernando Azevedo (2010, p. 711):

A agitação de ideias que, havia quase dez anos, lavrava em torno dos problemas pedagógicos e culturais, atingiu, porém, o seu maior grau de intensidade, não com essas reformas com que se satisfaziam algumas velhas aspirações já claramente enunciadas, mas com a rejeição pelo novo governo da política de neutralidade escolar, consagrada pela Constituição de 1891, e a instituição do ensino religioso nas escolas públicas.

Neste clima de inquietação e desejo de contribuir para as mudanças na área educacional com vistas a embasar as transformações socioculturais e políticas necessárias ao desenvolvimento do novo modelo urbano industrial do país, realizou-se, em dezembro de 1931, no Rio de Janeiro, a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE). As divergências entre os educadores progressistas que lutavam por reformas na educação, e os católicos que defendiam o ensino religioso e combatiam a “laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e o monopólio da educação pelo Estado”, criaram uma incompatibilidade entre os representantes dessas duas correntes do pensamento educacional brasileiro. Em decorrência, inviabilizou-se a possibilidade de se chegar, como previa o Governo Provisório, “[...] a uma fórmula mais feliz em que se pudesse exprimir a política escolar da Revolução.” (AZEVEDO, 2010, p. 721).

2.1.2 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a Constituinte de 1933

O movimento de educadores reformistas conseguiu empreender na primeira metade da década de 1930²⁰, algumas mudanças nos sistemas educacionais em nível estadual, com ênfase na renovação do ensino primário. Em São Paulo, estas mudanças ocorreram com Lourenço Filho, 1931-1932, e Fernando de Azevedo (2010, p. 731), que “em 1933, empreendeu em seis meses a reforma completa do aparelhamento escolar e fez baixar, em 21 de abril de 1933, e dentro das diretrizes essenciais do movimento de renovação escolar, o Código de Educação do Estado”.

²⁰ Por força da Constituição de 1891, as ações na área educacional relativas ao nível primário, eram efetivadas isoladamente nas esferas estaduais.

No Distrito Federal, Anísio Teixeira²¹, sucessor de Azevedo, implementou uma série de mudanças na política educacional na prefeitura do Rio de Janeiro, no período de 1932 a 1935, entre elas o planejamento e construção de escolas para o ensino primário em tempo integral com base no conceito das *Escolas Platoon*, trazido de suas pesquisas educacionais, realizadas nos EUA²² (AZEVEDO, 2010, p. 729).

Na IV Conferência Nacional de Educação, a divisão dos educadores, que já não podiam mais compor uma mesma associação dado o nível de divergência de seus princípios, ideias e fez surgir, entre os progressistas, a ideia de se confiar a Fernando de Azevedo (2010, p. 722), “[...] consubstanciar num manifesto os novos ideais e fixar desta maneira o sentido fundamental da política brasileira de educação”. O documento *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*²³ publicado em 1932 registra as principais diretrizes e princípios que orientariam as ações dos educadores reformistas e a própria formulação da política de educação do país. O manifesto redigido por Azevedo incorpora as novas teorias pragmatistas da “Escola Nova” ou “Escola Progressista”, divulgadas no Brasil pioneiramente por Anísio Teixeira por meio do livro “Educação progressiva” e de relatórios sobre aspectos da educação norte-americana são incluídas no manifesto. No documento:

[...] lançaram-se as diretrizes de uma política escolar inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação, como a vida, ‘as transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio’. (AZEVEDO, 2010, p. 722)

²¹ Anísio Teixeira trazia dos Estados Unidos “[...] as influências e técnicas pedagógicas já enunciadas na reforma de 1928” (AZEVEDO, 2010, p. 729).

²² A Reforma da Educação no Distrito Federal, no período de 1932 a 1935, é tratada na tese de Doutorado de Célia Rosângela Dantas Dórea (2003), PUC/SP. Sobre Escolas Platoon, ver p. 51, 54 e 55 desta tese.

²³ Signatários do Manifesto: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Doria, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Amanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (LIMA, 1978, p. 71).

O manifesto, assinado por um grande número de professores e líderes do movimento de reformas educacionais, entre os quais Anísio Teixeira e Lourenço Filho, defende entre outros o:

[...] princípio da laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura de ensino, secundário e do ensino técnico profissional, a criação da universidade e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento de estudos desinteressados e da pesquisa científica [...]. (AZEVEDO, 2010, p. 722)

Tinha como objetivos:

[...] fortalecer a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação sem privilégios, ao ensino secundário e superior [...]. (AZEVEDO, 2010, p. 723)

Após a publicação do manifesto dos pioneiros da Educação Nova, realizou-se em Niterói, em 1932, a V Conferência Nacional de Educação com o objetivo geral de “apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição” (AZEVEDO, 2010, p. 725). Para realizar a pretendida reforma da educação, fazia-se necessário levar para a Constituinte as propostas dos educadores discutidas nos Congressos de Educação e colocadas no manifesto. Duas comissões foram formadas na V Conferência para este fim: a “Comissão dos dez”, presidida por Fernando de Azevedo, sendo relatores Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que teve como objetivo elaborar o Plano Nacional de Educação, destinado “à reconstrução em novas bases, do sistema de educação e cultura do país”, e a “Comissão dos 32”, cuja função era estudar o plano a ser levado à plenária.

A divergência de pensamentos entre os integrantes das comissões, com a predominância das ideias do grupo reformista, resultou na renúncia do presidente da Assembleia da Conferência e a sua substituição por Lourenço Filho o que causou uma cisão entre os grupos opostos que se mantiveram em luta até 1937, quando pela força, o Estado Novo fez cessar o conflito (AZEVEDO, 2010, p. 226).

2.1.3 O Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Federal de 1934

A Constituição de 1934 é a primeira Constituição Brasileira a reservar um capítulo especial à Educação e a estabelecer a base para uma política nacional de educação (OLIVEIRA; PENIN, 1986). O Artigo 149 declara que “a educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos Poderes Públicos”, garantido a todos os brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país. O ensino primário, seguindo os preceitos constitucionais, deve ser integral, gratuito e obrigatório, extensivo aos adultos; o ensino ulterior ao primário seguirá tendência à gratuidade (art. 150 parágrafo único). Unindo os vários níveis da educação do país de todas as esferas políticas e administrativas, a Carta cria um sistema único sob a coordenação do Estado, atribuindo à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional (cap. 1, art. 5, XIV) e de fixar o Plano Nacional de Educação (art. 151).

Aos Estados e ao Distrito Federal fica garantida a competência para a organização e manutenção de seus sistemas educativos, respeitando as diretrizes fixadas pela União (art.151). A competência precípua de elaborar o plano nacional de educação cabe ao Conselho Nacional de Educação, cabendo-lhe, também, “sugerir ao Governo medidas para solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais” (art. 152). Os Estados e Distrito Federal criam seus Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional (art. 152). O ensino religioso é mantido nos estabelecimentos de ensino oficiais, sendo facultativa a presença dos estudantes (art. 153).

Pela primeira vez no Brasil, a Constituição define o percentual de recursos financeiros para a execução do plano de educação, ao determinar que “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”, devendo os recursos destinados ao ensino na zona rural atingir “no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (art. 156).

A Constituição estabelece a reserva por parte da União, Estados e Municípios de parte de seus patrimônios territoriais “sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros” para a formação de fundos de educação destinados a garantir o financiamento da execução das “obras educativas determinadas em lei”. Parte destes fundos deveria ser aplicada em auxílio a alunos necessitados em forma de “fornecimento de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.” (art. 157).

A Carta de 1934, apesar dos importantes avanços trazidos para a educação, tais como a unificação do sistema educacional no país, a universalização e a gratuidade do ensino primário, é alvo de crítica por parte de Anísio Teixeira em razão de não ter conseguido eliminar totalmente o caráter dual do sistema educacional brasileiro. Segundo o educador foram mantidos no texto dispositivos do sistema anterior que previam um ensino básico profissionalizante e o ensino médio preparatório para o superior, um risco para a democracia, por não oferecer oportunidades iguais para todos (TEIXEIRA, 2007b, p. 255).

Os acontecimentos políticos patrocinados por correntes políticas radicais que culminaram com a “Intentona Comunista”, ocorrida em 1935, e com a reação do Governo por meio de medidas de restrição à democracia, até então, amparada pela Constituição de 1934, fizeram com que o movimento ou a “campanha de renovação escolar” que vinha crescendo há mais de dez anos, começasse a declinar, perdendo o seu caráter de luta por uma política nacional de educação²⁴, em razão de sua influência se restringir aos sistemas locais (AZEVEDO, 2010, p. 732). Apesar das reformas empreendidas nos Estados e no Distrito Federal, até aquele momento, em suas estruturas do ensino estaduais, as ações locais não compunham um sistema de educação de âmbito nacional, mas constituíam subsistemas que não se integravam.

²⁴Em razão das medidas adotadas pelo Governo após a “Intentona Comunista”, vários acontecimentos marcaram a nova fase na política brasileira. Entre eles, o afastamento de Anísio Teixeira do cargo de Secretário de Educação do Distrito Federal e a sua proscricção da administração pública até 1946, quando assume a Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia.

2.1.4 O Capítulo de Educação e Cultura na Constituição Federal de 1937

O texto da Constituição dos Estados Unidos do Brasil é promulgado em 10 de novembro de 1937, estabelecendo o Estado Novo. No texto Constitucional, sete artigos - do 128 ao 134 - são destinados à educação. O texto mantém como competência privativa da União, “fixar as bases” da educação nacional e acrescenta às suas competências: “determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15 – IX); legislar sobre as diretrizes da educação nacional (art. 16, XXIV), e “delegar aos Estados a faculdade de legislar, [...], para suprir as lacunas da legislação federal, quando se tratar de assunto de interesse do Estado, devendo ser a lei votada pela Assembleia estadual e aprovada pelo Governo Federal (art. 17).

Na Constituição do Estado Novo, o dever do Estado deixa de ser “organizar e manter o ensino” como ditava a Constituição de 1934, e passa a ser “contribuir, direta e indiretamente para o estímulo e desenvolvimento” dessas áreas, “[...] favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino” (art. 128). A gratuidade do ensino fica limitada à “[...] infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares”; sendo declarado pela constituição como “dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”. É considerado “adequado” às “classes menos favorecidas” apenas “[...] o ensino pré-vocacional profissional”, sendo somente estes considerados como “primeiro dever do Estado”, [...] em matéria de educação (art. 129).

A Constituição de 1937 estabelece como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento deste dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre tais escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (art. 129).

A Carta mantém a obrigatoriedade do ensino primário, mas a sua gratuidade não ficava reservada a todos os estudantes, como estabelecia a Carta de 1934, mas àqueles que comprovassem “escassez de recursos” para fins de pagamento. Aos demais seria exigida “uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (art. 130). A educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais passam a ser exigidos pelo Estado para todas as escolas públicas e particulares (art. 131). O ensino religioso que, por força do caráter laico da Constituição de 1891, ficara fora das classes durante todo o período da República Velha e voltara a ser ministrado de modo facultativo nas escolas públicas após 1931, assegurado pelo decreto do Governo Provisório e é mantido na Constituição de 1934, permanece na Constituição de 1937, “como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias”, sem a possibilidade de se “constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (art. 133).

Na análise de Chagas (1978, p. 52), as alterações na Constituição de 1937 fazem recuar alguns avanços conquistados pelo grupo progressista na Carta anterior, embora avance em outros. Ressalta que:

Pelo silêncio extinguiram-se os ‘sistemas educativos’ e os Conselhos de Educação dos Estados e do Distrito Federal, sem mais vincular recursos públicos para o ensino. Ao mesmo tempo, não sem motivos ponderáveis, excluíram-se da gratuidade da escola primária os alunos que pudessem contribuir para a ‘caixa escolar’ [...]. Como avanço inegável, mas de um radicalismo em nada real, fez-se do ensino profissional o ‘primeiro dever do Estado’ logo porém, destinando-o ‘às classes menos favorecidas’ e, particularmente, aos filhos de operários, pela via ‘das indústrias e dos sindicatos econômicos’. (CHAGAS, 1978, p. 52)

A Constituição de 1937 reflete o conflito aberto entre as ideias defendidas pelos educadores progressistas e as defendidas pela Igreja Católica e por seus seguidores. O embate travado entre as ideias defensoras da “escola comum” (TEIXEIRA, 2007a, p. 49) contra as que defendiam a escola para privilegiados ocorria em todas as instâncias da administração pública, na imprensa e no legislativo, indo desde simples debates a pressões contra os que se posicionassem contrários às determinações do governo. A Constituição de 1937 põe fim a este debate.

2.2 O PAPEL PIONEIRO DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO ATÉ 1940

Em 1924, o Governador Góes Calmon nomeia Anísio Teixeira para Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública do Estado da Bahia. Recém-formado em Direito, aos vinte e quatro anos incompletos, Anísio Teixeira fora convidado para o cargo, por indicação de Hermes Lima, amigo e Chefe de Gabinete do Governo, que mostrou ao governador alguns artigos seus escritos para um jornal de Caetité. A sua trajetória na administração pública inicia-se com a leitura do livro *Métodos americanos da educação* de Omer Buyse e com conversas com Carneiro Leão e Afrânio Peixoto sobre educação, por recomendação do Governador (ABREU, 1960, p. 3; VIANA FILHO, 2008, p. 24).

No início de suas atividades na Diretoria de Instrução Pública, em 1924, Anísio Teixeira determina a elaboração de um levantamento das condições do sistema de Educação do Estado. Os dados publicados no relatório sobre o ensino apresentado no final do quadriênio de governo, 1924 a 1927, revelam o contraste existente entre o grande número de pessoas sem instrução e a diminuta classe de letrados. Conforme dados do relatório, em 1923 o “Serviço de Instrução Pública contava com 630 escolas elementares isoladas e um grupo escolar, e os municípios mantinham com seus recursos, pouco mais de 500 escolas.” (TEIXEIRA, 2001, p. 2). Em 1923, a matrícula nas escolas estaduais atingiu 23.428 vagas.

Os resultados do levantamento da situação da educação no Estado da Bahia naquele momento revelam um quadro deturpado em que a educação popular pública aparece mais voltada para “uma classe fina da sociedade” como no tempo do Brasil Colônia. Segundo publicação no relatório da Diretoria de Instrução de 1925, a Bahia não possuía em 1923, nem sequer em sua Capital, uma escola primária pública em boas condições de organização e eficiência, enquanto possuía, vários colégios secundários particulares, uma Faculdade de Direito, uma Escola Politécnica e uma Faculdade de Medicina, considerada como uma das melhores do país. Ao Nível Médio e Superior, tinham acesso “menos de 2000 baianos; ou seja, 1 por 2000 de toda a sua população.” (TEIXEIRA, 2001, p. 1).

Um conjunto de fatores é identificado como causa principal do problema da baixa oferta de educação popular na Bahia. Dentre estas causas destacam-se: a independência do Ensino Primário nos municípios; as deficiências da rede escolar física e da formação de professores e de métodos de ensino. (TEIXEIRA, 2001, p. 29)

Reconhecendo tais limitações o educador questiona:

Como se há de criar a consciência nacional de educação popular, como se há de criar a boa vontade e o entusiasmo pela escola primária, como se há de movimentar essa opinião pública indispensável para as obras que exigem grandes despesas públicas, se a escola primária que conhecemos é da sala alugada, sem adaptação e sem recursos, onde um professor humilde se esforça para ensinar rudimentos de cultura? (TEIXEIRA, 2001, p. 29)

No seu entendimento, “[...] dentro deste contraste entre essa aristocracia intelectual e o ilota sertanejo, [...] estava a explicação de muitos problemas atuais do país.” (TEIXEIRA, 2001, p. 2).

2.2.1 A lei da reforma do ensino da Bahia: Lei 1.846/1925

Tendo em vista modificar as condições diagnosticadas na área da instrução pública no Estado, o Governo decide empreender um grande movimento de reorganização da escola primária capaz de legitimar o seu conceito, estabelecer a ampla e universal difusão deste ensino, prestigiar e dar a dignidade de direito ao professor primário. Para dar início à reforma de ensino pretendida, Anísio Teixeira organiza comissões de estudo²⁵ e elabora o Projeto da Lei nº 1.846 que, aprovado em agosto de 1925, dá base a um plano de ação no qual o problema do Ensino Primário passa a ser colocado como prioritário “na ordem dos deveres públicos”. A nova lei introduz uma série de mudanças no ensino na Bahia: estende o tempo de

²⁵ Hermes Lima (1978, p. 45) ressalta a importância dada pelo governador Góes Calmon à Educação: “Talvez uma das suas primeiras preocupações fosse mesmo a instrução. Logo, reuniu uma grande comissão composta de deputados, senadores, autoridades do ensino estadual e municipal, diretores de colégios públicos e particulares, membros do Conselho superior de Ensino, ele próprio tomou parte ativa nas reuniões de trabalho que entravam pela noite adentro, e desse esforço surgiu sua primeira mensagem à Assembleia, em julho de 1924, enviando proposta de lei, sugerindo diversas mudanças no sistema de instrução”.

duração do Ensino Primário para sete anos²⁶, trata da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Público, cria uma nova concepção de Escola Primária com base nestes princípios e na ampla difusão do ensino, valorização do professor, unificação²⁷ dos ensinos Municipal e Estadual e regulamentação do Ensino Particular (TEIXEIRA, 2001, p. 3).

A falta de professores devidamente preparados para o ensino primário foi enfrentada através da instalação de três escolas normais no interior, duas logo instaladas nas cidades de Feira de Santana e Caetité, esta última no prédio do antigo Colégio São Luiz, onde o educador estudara. É recomendada a reinstalação da Escola Normal de Barra e a instalação de escolas normais em Ilhéus e Bonfim; também são executadas melhorias na Escola Normal da Capital. (TEIXEIRA, 2001, p. 66).

A Lei nº 1.846/1925, “Lei de Ensino”, traz várias inovações aos métodos tradicionais de ensino. Acrescenta novas disciplinas como “[...] estudos de história e geografia, de ciências e suas aplicações, de agricultura e indústrias locais, de desenho, de trabalhos manuais e domésticos e de música, e ainda de educação física e educação cívica.” (TEIXEIRA, 2001, p. 27). Anísio Teixeira (2001, p. 29) destaca como causas “da falta de renovação de nossos métodos de ensino [...] a falta de uma verdadeira escola modelo, aonde as normalistas viessem e praticassem os modernos processos de ensino e que os professores em trabalho visitassem e observassem”.

A análise do relatório, apresentado ao Governador pelo Diretor de Instrução, publicado com o título de *Ensino no estado da Bahia: 1924-1928*, revela a importância dada por sua gestão ao Ensino, sua preocupação com a formação de docentes e a construção de uma rede escolar adequada. “A instalação de uma escola primária, em altas condições de perfeição técnica e de aparelhamento, impõe-se na Bahia, como medida preliminar para a difusão de um plano de

²⁶ O ensino primário elementar será ministrado em quatro e três anos, nas escolas primárias, urbanas ou rurais; o ensino primário superior será ministrado nas escolas superiores, sendo de três anos o seu curso (MENEZES, 2001, p. 14).

²⁷ O Ensino Primário do Estado e dos Municípios, até então independentes, com a nova Lei passam a constituir “um mesmo serviço sob a direção e superintendência do Estado.” (BAHIA, 1925, Art. 70).

melhoramento do ensino primário” (TEIXEIRA, 2001, p. 29). Esta postura estabelece uma mudança em relação à ideia da escola primária como instituição de menor importância para a formação da sociedade. No programa de construções escolares²⁸, implementado na reforma de 1925, na Bahia, a edificação escolar adequada passa a ser considerada fundamental para a realização dos objetivos da educação.

2.2.2 Viagem de estudos à Europa e aos Estados Unidos²⁹

As viagens para estudo dos sistemas educacionais de países da Europa e Estados Unidos, realizadas por Anísio Teixeira entre 1924 e 1929, foram importantes para a fundamentação teórica das propostas e ações pelas reformas da Educação no Brasil das quais participou. O educador viaja à Europa em 1925 e visita a Bélgica, Holanda, Itália, Espanha e França (ABREU, 1960, p. 5; LIMA, 1978, p. 59). Em abril de 1927, vai aos Estados Unidos com o objetivo de realizar “estudos de organização escolar”, comissionado por lei pelo governo da Bahia (LIMA, 1978, p. 60).

Um dos tipos de escola experimental, pesquisado por Anísio Teixeira em sua primeira viagem de Estudos aos Estados Unidos, em 1927, o *Sistema Platoon*, vem a ser empregado, a partir de 1934, no programa de construções escolares do Distrito Federal. Desenvolvido em Detroit, o conceito do sistema consiste em dividir os estudantes da unidade escolar em dois grupos, *platoons*, de forma que, enquanto um estiver assistindo às aulas de disciplinas tradicionais, o outro participa de atividades socializantes, de artes e de educação física (DUARTE, 1973, p. 12).

De volta aos EUA em 1928, Anísio Teixeira lá permanece até maio de 1929 para diplomar-se em *Master of Arts* no *Teacher's College* da Universidade de

²⁸ São construídos, no período, 28 prédios escolares em convênio com as diversas municipalidades e, em Salvador, são edificadas e ou reformadas vários prédios escolares. O Ginásio da Bahia é reformado e ampliado com a construção de dois pavilhões no ano de 1926, com matrícula de 624 alunos, sendo 138 do sexo feminino. Dois anos antes, eram 364 em 1924, e apenas 84 meninas (TEIXEIRA, 2001, p. 89).

²⁹ Sobre suas viagens, afirma a Odorico Tavares, em entrevista dada ao *Diário de Notícias*, em fevereiro de 1952: “trouxe de meus cursos universitários na Europa e América, não somente essa paz espiritual, mas um programa de luta pela educação no Brasil.” (TAVARES apud ABREU, 1960, p. 31).

Colúmbia³⁰ sob a orientação de John Dewey (LIMA, 1978, p. 60). Ao retornar à Bahia, em 1929, entrega outro relatório³¹ ao governador Vital Soares, sucessor de Góes Calmon. Neste documento, apresenta propostas para reformar o ensino no Estado da Bahia. Abreu (1960, p. 34) faz uma análise do documento “Sugestões para a reorganização progressiva do sistema educacional baiano”, que trata do “programa de lutas” em que são destacados os principais problemas da educação do Estado da Bahia, e apresentadas “sugestões básicas de reformas propostas de Anísio Teixeira” para solucioná-los.

Em Nova Iorque, em 1928, Teixeira encontra o escritor Monteiro Lobato³², com quem discute ideias sobre a América e o desenvolvimento do Brasil. As ideias e posições filosóficas de Teixeira sobre educação e filosofia de vida sofrem importantes mudanças a partir “do contato com a cultura norte-americana, com as ideias inovadoras de um período ainda dinâmico e progressista no *Teacher’s College*” da *Colúmbia University* [...]”, com descoberta de John Dewey, Kill Patrik e outros professores daquela Universidade (ABREU, 1960, p. 8).

2.2.3 Anísio Teixeira e a educação no Distrito Federal de 1931 a 1935

Um acontecimento importante para a formação das ideias que uniram o grupo de educadores que dará continuidade às lutas pelas reformas da educação pública no país é a aproximação entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Em junho 1929, ao retornar ao Brasil e ao Rio de Janeiro, Teixeira procura por Azevedo, então diretor de instrução do Distrito Federal, levando consigo uma carta de Monteiro Lobato que o apresenta como o “Anísio Lapidado pela América”. Os dois educadores se tornam amigos e juntamente com Lourenço Filho lideraram o movimento pelas reformas da educação no país (VIANA FILHO, 2008, p. 39 e 68).

³⁰ O contato e a orientação de John Dewey na Universidade de Colúmbia merecem análise mais detalhada, que certamente foge aos limites deste trabalho.

³¹ O relatório da viagem é dividido em duas partes: A primeira, “Fundamentos da Educação”, em quatro capítulos explana “uma introdução às ideias de John Dewey”. A segunda apresenta suas impressões sobre o “sistema escolar dos Estados Unidos”, e é, posteriormente, transformada em livro publicado em 1928 com o título *Aspectos americanos de educação* (ABREU, 1960, p. 35).

³² Lobato já tinha a envergadura de grande escritor e era Adido Comercial do Brasil em Nova Iorque, nomeado pelo Presidente Washington Luís e, ajuda Anísio Teixeira a “desvendar” Nova Iorque (VIANA FILHO, 2008, p. 37). Em seu livro *América*, Monteiro Lobato revela sua admiração por Nova Iorque e pelos Estados Unidos. Escritor que se imortalizou por suas obras de cunho infantil, destacou-se, também, por sua luta em defesa da campanha do petróleo.

Após a Revolução de 1930, no Rio de Janeiro, em 1932, Anísio Teixeira participa da organização do ensino secundário no Ministério da Educação e Saúde - MES, convidado por Francisco Campos, e em seguida substitui Fernando de Azevedo no cargo de Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, convidado pelo prefeito Pedro Ernesto³³. Azevedo vai assumir o mesmo cargo no Governo de São Paulo (VIANA FILHO, 2008, p. 58).

A mudança de visão em relação à importância do planejamento da rede escolar³⁴, e dos projetos e construções escolares com a finalidade de atingir os objetivos da Educação para a democracia é uma das grandes contribuições da Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal, no período 1932-1935, para o desenvolvimento da Educação no Brasil. Oferecer educação para todos e não para alguns privilegiados implicava planejamento, organização e método. (TEIXEIRA, 2007b, p. 230)

Na Diretoria de Instrução do Distrito Federal, em 1932, na gestão de Anísio Teixeira são empreendidas reformas na legislação e na estrutura administrativa da repartição, visando transformar a educação e oferecer um ensino adequado ao atendimento das necessidades da educação de toda a população escolar. O enfrentamento do problema de educar todos os indivíduos para as sociedades democráticas e industriais exigia tratamento diverso para que todos, independente do “[...] nível de inteligência, saúde e situação social ou econômica, tivessem o mínimo de treino escolar indispensável à sua participação na sociedade em que vivem.” (TEIXEIRA, 2007b, p. 230).

A ausência de planos para a localização e construção dos edifícios escolares nas ocupações causava situações em que, em meio à insuficiência de escolas em algumas áreas, havia casos de proximidade entre duas unidades escolares, deixando uma delas subutilizada (TEIXEIRA, 2007b, p. 231). O planejamento é utilizado como instrumento capaz de resolver “o problema de edificações escolares

³³ Pedro Ernesto era médico formado na Faculdade de Medicina da Bahia em meados da década de 1920.

³⁴ O Departamento de Educação, através de seu Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares elaborou dois mapas em que são definidas as localizações dos prédios e as áreas em que vão servir.

no Rio de Janeiro [...]” (TEIXEIRA, 2007b, p. 232) e evitar soluções improvisadas, como o funcionamento de escolas em casas alugadas³⁵. Dimensionada a população a ser atendida e calculada a capacidade de atendimento da rede escolar existente constatou-se a necessidade de construção de 74 prédios novos em cinco anos e mais 82 nos cinco anos seguintes. Para atingir esses objetivos foram traçados “[...] um plano geral diretor de edificações escolares [...] e um programa anual de construções a ser mantido durante dez anos.” (TEIXEIRA, 2007b, p. 233).

A definição de tipos de projetos arquitetônicos foi, também, uma das inovações do processo de ampliação da capacidade e adequação da rede física à demanda escolar. Os prédios construídos no Distrito Federal, naquele período, obedecem a cinco tipos principais: 1º - mínimo, com duas salas de aula e uma sala de oficinas; 2º- nuclear- compreende doze salas comuns de classe, [...] além de locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca dos professores; “escola classe”; 3º - doze salas comuns de classe e quatro salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, e ciências sociais; 4º - seis salas de aula comuns e seis salas especiais projetadas para atender à “organização *escolar platoon*”; 5º- doze salas comuns de classe, doze salas especiais, amplo ginásio e todas as demais dependências para uma escola de grandes proporções. Este prédio é equipado para o pleno funcionamento do “sistema *platoon*” (TEIXEIRA, 2007b, p. 237).

No *Sistema Platoon* as escolas funcionam em tempo integral – 8h30min às 11h30min e de 12h30min às 15h 30min. “O dia escolar é dividido em 4 períodos de 90 minutos para o ensino das matérias fundamentais e doze períodos de 30 minutos para o das matérias especiais.” (TEIXEIRA apud DUARTE, 1973, p. 12). Desta forma, os alunos têm duas aulas com 90 minutos (aulas regulares) e seis aulas de 30 minutos (atividades especiais).

³⁵ As ações do planejamento da rede escolar do Distrito Federal são apresentadas em relatório encaminhado ao Prefeito Pedro Ernesto, em 1935, por Anísio Teixeira e no livro *Educação para a democracia*, de sua autoria (TEIXEIRA, 2007b, p. 231).

Os tipos de prédios 4 e 5 projetados para atender ao “Sistema *Platoon*” apresentam programas arquitetônicos com as seguintes características: tipo 4 – seis salas comuns, salas especiais “para leitura e literatura com biblioteca anexa”, “ciências sociais”, “desenho e artes industriais, com oficinas”, “auditório”, “música, recreação e jogos” e sala para “ciências”. O tipo 5 – “12 salas comuns de classe e 12 salas especiais, distribuídas em pares para cada especialidade, amplo ginásio e todas as demais dependências para uma escola de grandes proporções”.

Os projetos de Escolas *Platoon*, construídas no então Distrito Federal, no período de 1932-1935, claramente inspirados nos padrões funcionais e estéticos da arquitetura alemã da década de 1920 “Art Deco”, são de autoria do arquiteto Enéas Silva (DUARTE, 1973).

Figura 1 – Escola *Platoon* -Rio de Janeiro



Fonte: Teixeira (1935).

As ações empreendidas na Divisão de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal³⁶ contribuem para o reconhecimento da “Arquitetura como programa” complementar ao currículo escolar (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998). A qualidade do espaço e do ambiente escolar passa a ser visto como elemento fundamental no processo de ensino, “o prédio era a base física para o programa educacional projetado.” (TEIXEIRA, 2007b, p. 238).

Em 1934, tem início a construção da primeira série de prédios escolares, programados no plano diretor, “em condições de material e projeto, tão modernos e econômicos quanto possível”. São construídos, em um ano, 25 prédios escolares, elevando o número de 250 salas de aula em 1932 para 561 em 1935, um aumento de 125% (TEIXEIRA, 2007b, p. 238). Sobre as características das tipologias construídas pela Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, *Escolas Platoon*, o diretor declara o seguinte:

Não desejamos palácios luxuosos, mas construções econômicas e nítidas que apoiem com uma simples e forte base física, a obra educacional entrevista pelos que alimentam os ideais de uma reconstrução da própria vida pela escola. (TEIXEIRA, 2007b, p. 239)

A ideia que dará origem ao conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe é desenvolvida por Anísio Teixeira durante sua gestão na Secretaria de Educação do Distrito Federal, no início da década de 1930, com a Escola *Play Ground*.³⁷ A dificuldade de terrenos ou áreas disponíveis na cidade, segundo ele, determinou a necessidade de se “aceitar uma alteração substancial no plano de grandes concentrações escolares” (TEIXEIRA, 2007b, p. 235). A solução encontrada para o problema de como viabilizar os projeto das escolas, mantendo um programa rico e diversificado, nos terrenos disponíveis, foi dividir o prédio escolar único em prédios menores que comportassem escolas nucleares e o parque escolar. Tal solução, a Escola *Play Ground*, embora não tenha sido construída integralmente,

³⁶ As realizações do diretor, neste período, também foram pesquisadas por Célia Regina Dantas Dórea (2003) em sua Tese de Doutorado *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*, defendida na PUC/São Paulo, em 2003.

³⁷ Dórea (2003, p. 133) demonstrou que este modelo de escola foi construída parcialmente em uma delas na Praça Cardeal Arcoverde, no bairro de Copacabana, no Rio de Janeiro, naquele período. Ao lado da escola o auditório, onde funciona o Teatro Glauco Gil.

indica que naquele momento, surgia a ideia da Escola Parque como veio a ser construída, em Salvador, 15 anos depois. Em suas palavras:

Parece que conseguimos um plano que permite essa feliz combinação. Haverá escolas nucleares e parques escolares, obrigada a criança a frequentar as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança. Em dois turnos para crianças diversas há muito já vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 2007b, p. 235)

Com a divisão da escola em vários prédios, distribuídos em vários terrenos, os de maiores dimensões, 10.000m², só seriam necessários para as unidades Parque Escola que atenderiam, cada uma, a quatro Escolas Classe. O custo das Escolas Classe com 12 salas de aula seria reduzido e o aproveitamento aumentado pelo funcionamento em vários turnos. As escolas são localizadas o mais próximo possível das residências dos alunos; os prédios das Escolas Classe e dos Parques Escola, “tendo funções distintas, tornariam mais fácil à atenção às condições de instalação” (TEIXEIRA, 2007b, p. 236). Conforme seus planos, afirma: “[...] serão construídas, assim, edificações escolares de duas naturezas, que se complementam e se harmonizam, integrando-se de um todo equivalente ao das melhores escolas modernas do mundo” (TEIXEIRA, 2007b, p. 235).³⁸

Em 1935, Anísio Teixeira, auxiliado por um grupo de educadores entre os quais, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Hermes Lima, Gilberto Freire, Mário de Andrade, Cândido Portinari, cria a Universidade do Distrito Federal (UDF).

³⁸ No cargo de Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Teixeira, contribui, através do planejamento e da construção de escolas, para a mudança da postura do governo em relação às “favelas”. “Em 1934, por exemplo, a Prefeitura organizou uma manifestação oficial na Favela da Mangueira, para anunciar a abertura de uma escola pública” o que significa, por parte do governo, um “outro tipo de relação com os favelados.” (VALLADARES, 2005, p. 52).

2.3 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1941 a 1945

A análise das principais discussões e debates sobre a educação no Brasil na década de 1940 deve considerar as diferenças das diretrizes para a educação, estabelecidas no Estado Novo até 1945 e as do período de redemocratização, a partir da Constituição de 1946. Outro marco que divide a década em duas fases com características diferentes é o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. É importante observar que, desde o início da Segunda Guerra Mundial, em 1939 até 1943, o Brasil, vive em expectativa. O governo brasileiro mantém-se neutro em relação ao conflito, até 1943, quando decide apoiar os aliados, envia tropas para a Itália e cede o seu território para bases militares norte-americanas. A análise das políticas de educação, considerando a distinção entre os dois momentos e as diferenças dos contextos em que foram geradas, facilitará a compreensão mais clara dessas políticas.

2.3.1 Principais discussões sobre educação em Nível Nacional: 1941-1945

No início da década de 1940, a política de educação empreendida pelo ministro da Educação Gustavo Capanema³⁹, definida por meio de decretos, refletia o caráter centralizador e autoritário do Estado Novo. Pode-se afirmar que a Reforma Capanema, implantada em 1942, se por um lado levava em consideração as bandeiras do movimento que lutava por reformas na educação expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, por outro lado, a elas se opunha nas questões principais: a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos e no que considerava monopólio da educação pelo Estado (AZEVEDO, 2010, p. 712). Além de abandonar, também, a ideia do Plano Nacional de Educação.

Naquele momento, não havia um sistema de ensino abrangente a todo o território brasileiro, disciplinando todos os níveis da educação em conjunto (PIERUCCI, 2007, p. 480). O setor educacional era regulamentado por uma série de decretos e leis criados pelo Ministério de Educação e Saúde, sob o comando do Ministro Capanema (1934 a 1945), mas seguindo as diretrizes definidas pelo

³⁹ Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e permaneceu até 1945.

presidente, dava ênfase aos ensinos médio e superior. Enquanto o ensino de nível médio era regido através de “leis orgânicas” como as do ensino industrial, do ensino secundário e do ensino comercial, estabelecidas pela União, o ensino primário, era organizado em cada Estado e no Distrito Federal isoladamente. Só viria a ser regulamentado nacionalmente pela Lei Orgânica do Ensino Primário, estabelecida pelo Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1966, sendo esta a segunda lei de âmbito nacional, deste nível de ensino, sancionada no Brasil, desde 1827 (CHAGAS, 1978 apud PIERUCCI et al., 2007, p. 480).

Embora a Constituição de 1937 (Art. 15) mantivesse o preceito da Carta de 1934 (Art. 151), que decretava a competência da União para “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”, não se aprovou naquele momento, lei complementar que organizasse o ensino primário em nível nacional e o articulasse com o primeiro ciclo do nível médio.

A legislação vigente nas décadas de 1940 e 1950 preservou a “[...] antiga organização dualista de ensino, caracterizada pela coexistência de algo como dois sistemas paralelos de educação, um para o povo em geral e outro para as elites [...]”. Tal organização do sistema escolar determinava a divisão da educação no nível médio em um subsistema de ensino ministrado em “escassas escolas profissionais”⁴⁰, destinado às classes populares e outro, do ensino secundário⁴¹, que direcionava sua clientela para o ensino superior e “para as posições mais privilegiadas da sociedade.” (PIERUCCI et al., 2007, p. 482).

Os indicadores sobre o ensino primário, no período de 1940 a 1945, são escassos na literatura pesquisada. Pierucci e outros autores (2007) apresentam dados sobre o crescimento da matrícula no nível primário no Brasil, confrontados com o crescimento da população brasileira, levantados pelos recenseamentos nacionais, realizados entre as décadas de 1920 e 1970, que revelam o baixo

⁴⁰ Liceu de Artes e Ofícios, Escolas Normais e Escolas agrícolas.

⁴¹ O ensino secundário não tinha currículo, nem duração definidos. Era um curso preparatório para o Superior.

crescimento da matrícula no período 1940/1950 em relação ao crescimento populacional no período.

Tabela 1 – Ensino de nível primário

Anos	População	Matrícula	%
1920	30.635.605	1.033.421	3,4
1940	41.236.315	3.068.269	7,4
1950	51.944.397	4.366.792	8,4
1960	70.119.071	7.458.002	10,6
1970	94.501.554	13.906.484	14,7

Fonte: Pierucci et al. (2007).

A política educacional do Estado Novo refletia os objetivos do governo Vargas voltados à formação de um contingente de jovens preparados, no ensino médio, para exercer com eficiência as funções agrícolas, comerciais e industriais; ou seja, a educação para a produção e outro grupo formado pela outra via do ensino secundário e superior, destinada ao comando da sociedade. Os primeiros decretos do Governo Provisório destinados ao ensino superior e médio e a falta de interesse em regulamentar o ensino primário em nível Federal, revelam o objetivo de ampliar o acesso aos níveis mais altos do sistema de educação.

2.4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL – 1946 a 1950

As mudanças nas áreas econômica e política, ocorridas em nível mundial após o término da Segunda Guerra, influenciam as decisões que formarão o novo contexto em que se desenvolverão as políticas educacionais no Brasil. A paz mundial traz de volta o sentimento de esperança na possibilidade de solução para os problemas materiais e na melhoria das relações sociais da humanidade por meio do conhecimento e da cooperação entre as Nações. Essa nova perspectiva leva a maioria dos países a experimentar uma fase de desenvolvimento, embora o mundo venha a ser dividido em dois blocos que seguirão orientações políticas e econômicas diferentes e configurarão novos poderes e riscos à paz.

2.4.1 Contexto Político Econômico Nacional no pós 2ª Guerra Mundial

No Brasil, com o fim da guerra e a vitória dos aliados em 1945, ocorre uma série de manifestações em defesa do fim do Estado Novo que provoca a queda do regime ditatorial. O processo de redemocratização se inicia com a criação de novos partidos políticos e a realização de eleições livres para eleger os governadores e os parlamentares. Estes iriam redigir, na Constituinte, a nova Carta Constitucional que iria protagonizar os debates em torno das questões sociais e políticas até o golpe militar de 1964, quando se interrompe, mais uma vez, o amadurecimento do processo democrático no país. O presidente eleito pelo voto direto, em dezembro de 1945, com o apoio da UDN e PSD e mais seis partidos de oposição, é o general Eurico Gaspar Dutra⁴². No mesmo pleito, é eleita a “quarta Assembleia Nacional Constituinte⁴³, terceira da República [...]”, que “instalou-se solenemente a cinco de fevereiro de 1946”, sendo a Constituição “promulgada em 18 de setembro de 1946”. (TAVARES, 2008, p. 454)

As mudanças políticas, sociais e econômicas que se revelam neste período, a redemocratização, a expansão dos transportes por meio da malha rodoviária, o crescimento do comércio internacional, a ampliação do mercado interno e a industrialização, impactam no crescimento dos centros urbanos das regiões mais prósperas. Criam, também, novos problemas sociais e geram a necessidade de mão de obra capaz de operar as mudanças nas instituições e empresas em constante processo de crescimento e transformações por que passava a sociedade brasileira. Tais transformações são acompanhadas de movimentações da população no território, tendo como origem as regiões menos desenvolvidas Nordeste-Leste e

⁴² O estilo de governo do presidente Eurico Gaspar Dutra nas questões econômicas aproxima-se das teorias de Keynes, que defendiam uma maior participação do Estado no enfrentamento das questões sociais. Ele estabeleceu relação de aliança política com o governo baiano. O Ministro das Relações Exteriores do governo deposto, Otávio Mangabeira, quando estava preso no Rio de Janeiro, sem comunicação após o golpe de estado de 1930, enviou uma carta ao então Ministro da Guerra, Eurico Gaspar Dutra, em que expunha a situação de desrespeito a que estava submetido (SAMPAIO, 2010).

⁴³ Foram eleitos 320 constituintes filiados aos seguintes partidos políticos: “Partido Social Democrático - PSD, União Democrática Nacional - UDN, Partido Trabalhista Brasileiro - PTB, Partido Comunista do Brasil - PC do B, Partido Republicano - PR, Partido Libertador - PL, Partido Social Progressista - PSP, Partido Democrata Cristão - PDC e Partido Popular Sindicalista – PPS.” (TAVARES, 2008, p. 452).

como destino às áreas de expansão industrial, localizadas na região Sudeste - Centro.

A sociedade brasileira que, até 1940, considerando-se apenas os aspectos quantitativos poderia ser considerada rural, com 75% da população residindo no campo, vai se transferindo progressivamente para os centros urbanos de maior poder de atração de mão de obra, de modo que, em 1970, “[...] 52% da população habitava núcleos de mais de 2000 habitantes.” (PIERUCCI et al, 2007, p. 321).

No período de 1947 a 1951, com o desenvolvimento de planos urbanísticos e empreendimentos habitacionais ocorrem grandes transformações nas cidades brasileiras para atender à carência de infraestrutura e moradias nesses centros urbanos que se expandiam desordenadamente. Em 1947, Prestes Maia desenvolve o Plano Regional de Santos (OLIVEIRA, 2008, p. 318), e são criados o Departamento de Urbanismo e a Comissão Consultiva do Plano da Cidade de São Paulo sob a influência de Anhaia Melo. Este defende o papel social da escola e da unidade de vizinhança como indutores da melhoria social, pensamento que influencia as realizações de planos para a cidade, entre eles o Convênio Escolar de São Paulo (OLIVEIRA, 2008, p. 350). No mesmo ano, o Plano Urbanístico de Salvador é entregue à Prefeitura em sua primeira etapa. (SALVADOR, 1976).

No campo da habitação social, os seis Institutos de Aposentadoria e Pensões-IAPs, criados entre 1933 e 1938, apresentavam uma produção de habitações de interesse social importantes quantitativa e qualitativamente (BONDUKI, 1998, p. 102). A habitação no projeto nacional-desenvolvimentista da era Vargas passa a ser:

[...] vista como condição básica de reprodução da força de trabalho e, portanto, como fator econômico na estratégia de industrialização do país [...] como elemento da formação ideológica, política e moral do trabalhador e, portanto, decisiva na criação do homem novo e do trabalhador padrão que o regime queria forjar, como sua principal base de sustentação política. (BONDUKI, 1998, p. 73)

O funcionamento dos IAPs seguia o modelo da Caixa de Aposentadorias e Pensões (CAP), criada em 1923, “[...] estruturado na contribuição tripartite (empregado, empregador e Estado)” (BONDUKI, 2004, p 102), porém com uma

ação mais determinante do Estado.⁴⁴ Segundo Bonduki, “[...] no período de 1945 a 1950, deu-se maior prioridade à habitação social (planos A e B dos IAPs e criação da Fundação da Casa Popular)” (BONDUKI, 2004, p 106).

2.4.2 Principais Discussões sobre Educação no Brasil – 1946 a 1951⁴⁵

A partir de 1946, os principais temas ligados à educação no Brasil em processo de redemocratização, são discutidos à luz das diretrizes e princípios do Capítulo Educação e Cultura da Constituição de 1946⁴⁶. Os debates mais acirrados, travados na Constituinte de 1946 para elaborar o Título IV - da Família, Educação e Cultura - da Constituição, abordaram muitos daqueles temas que dividiram em vertentes o pensamento dos educadores brasileiros a partir dos anos 1920. De um lado, posicionavam-se os que defendiam propostas conservadoras, alinhadas com as posições da Igreja Católica e do outro, educadores progressistas, cujas propostas eram frequentemente associadas pelos opositores à doutrina comunista.⁴⁷

Na Constituinte de 1946, as polêmicas giravam novamente em torno da democratização *versus* elitização da educação, a laicidade do ensino *versus* ensino religioso; a educação como um direito de todos e dever do Estado *versus* educação como um direito e dever natural dos pais, a gratuidade do ensino *versus* subsídios do Estado à educação particular, o financiamento da educação, a organização e administração do sistema nacional de ensino (OLIVEIRA; PENIN, 1986). Os debates em torno desses temas se prolongariam, após a promulgação da Carta, nas discussões travadas com vistas à aprovação da legislação complementar.⁴⁸ A situação educacional no Brasil não foi analisada na Assembleia Constituinte antes

⁴⁴ As reservas dos recursos arrecadados pelos IAP, seguindo o modelo de regime de capitalização adotado pela CAP, deveriam ser aplicadas “para garantir o pagamento de benefícios no futuro.” (FARAH apud BONDUKI, 1998, p. 102). “Projetos estratégicos como a Companhia Vale do Rio Doce” e a construção de Brasília receberam vultosos recursos dos IAP (VARON, 1988 apud BONDUKI, 1998, p. 102).

⁴⁵ Discussões do Capítulo de Educação na Assembleia Constituinte de 1946, ver o Apêndice B

⁴⁶ A Constituinte de 1946 toma como texto-base a Constituição de 1934.

⁴⁷ O Ex-Ministro e então deputado Constituinte, Gustavo Capanema se alinhava com o pensamento da Igreja Católica, enquanto Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Venâncio Filho, Hermes Lima e outros se alinhavam às ideias progressistas.

⁴⁸ Após a promulgação da Constituição, os debates sobre a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se prolongam até a sua aprovação em 1961, após um período sem tramitação. No Estado da Bahia, o mesmo acontece com as discussões sobre a Lei Orgânica da Educação, aprovada em 1963.

dos debates do Capítulo de Educação. Alguns dados são citados na *Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* no artigo *A educação na constituinte de 1946*, (OLIVEIRA; PENIN, 1986):

Tabela 2 – Situação educacional no Brasil, na década de 1940

Analfabetismo		
Especificação	1940	1950
Não sabem ler e escrever	13.269.381	15.272.632
%	56,0	50,5

Fonte: Oliveira e Penin (1986).

Após discussões e aprovações de emendas, o Deputado Gustavo Capanema apresenta um substitutivo para todo o capítulo de educação que foi discutido, aprovado em parte e “refundido” com o original. Entre os temas mais discutidos na subcomissão de Educação da Constituinte de 1946, destacam-se as seguintes questões, que passam a ser analisadas.

2.4.3 O Capítulo de Educação e Cultura da Constituição Federal de 1946

A Constituição Federal de 1946, promulgada pela Constituinte em 18 de setembro daquele ano resgata, no campo da educação, alguns princípios e dispositivos da Constituição de 1934. A Carta confere à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional (Art. 5º) e estabelece que a educação “[...] é direito de todos a ser dada no lar e na escola, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (art. 166). Determina que “[...] o ensino dos diferentes níveis será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”, adotando como princípios a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos e do ensino posterior ao primário aos que comprovarem “falta ou insuficiência de recursos”. Assegura a inserção do ensino religioso como disciplina facultativa nas escolas oficiais “ministrada conforme a confissão religiosa do aluno” (art. 168).

A Carta de 1946 estabelece que a União deve aplicar na criação e manutenção dos seus sistemas de ensino “nada menos de 10% e os Estado e Municípios não menos que 20% das suas rendas provenientes de impostos” para o financiamento do sistema oficial de educação, (art. 169). A União, os Estados e o Distrito Federal deveriam organizar, respectivamente, seus sistemas de ensino, ficando o dos Territórios a cargo da União (art. 170 e art. 171). Para o financiamento do ensino primário é criado um Fundo Nacional (art. 171) e fica assegurado aos estudantes necessitados, acesso a serviços de assistência educacional (art. 172).

A Constituição de 1946 volta a tratar o ensino como “sistema” a ser organizado pela União. Restabelece a gratuidade de ensino primário nos estabelecimentos oficiais, conforme os mesmos princípios da Constituição de 1934, devolve a prioridade a este nível de ensino e remove da Carta Magna os dispositivos que enfatizavam o ensino profissionalizante e de nível médio, incluídos na Constituição de 1937.

2.5 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NA BAHIA 1947-1951

Em 1947, o Governador da Bahia, Otávio Mangabeira, escolhe para formar seu secretariado, nomes de maior expressão⁴⁹ e para a Secretaria da Educação e Saúde nomeia Anísio Teixeira⁵⁰. No ano anterior ao início do seu governo, as estatísticas oficiais revelavam a posição do Estado da Bahia em educação em “penúltimo lugar entre todos os Estados da Federação, inclusive territórios [...]”. Segundo os dados

⁴⁹ O Secretariado tinha nível de Ministério, segundo Jaime Abreu (1960).

⁵⁰ Após pedir exoneração do serviço público no Distrito Federal, em 1935, por motivos políticos, Anísio Teixeira vive no interior da Bahia, em local não definido. Durante o tempo em que fica recluso, traduz livros de Orson Wells e John Dewey e, ao retornar à atividade como empresário na iniciativa privada em Salvador, trabalha no ramo de comércio de minério de ferro e equipamentos para ferrovias. Em 1946, assume o cargo de Conselheiro da UNESCO, convidado por Julian Huxley. Sobre esta fase assim se refere em entrevista a Odorico Tavares (2002, p. 201) em 1952: “Um convite da UNESCO, do Prof. Julian Huxley, o colaborador de Wells, na ciência da vida, cientista e filósofo, veio tirar-me dos escritórios de uma firma de exportação de minério de ferro na Bahia, para o lugar de Conselheiro para a Educação Superior na UNESCO. Voltava, de novo, à atividade pública depois de sete anos de recolhimento na província”. Depois do trabalho com entusiasmo pela possibilidade de realizar na UNESCO o sonho de construir um mundo só com “perfeito entendimento entre os povos” pela “paz e da variedade na unidade”, decide afastar-se da organização por perceber que “a vontade dos povos não se realizaria.” (TAVARES apud ROCHA 2002, p. 201). Em seguida, é chamado para exercer atividade pioneira de exploração de minério de ferro na jazida de manganês no Amapá. Estava lá, quando recebe o telegrama do Governador Otávio Mangabeira, convidando-o para assumir a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia.

divulgados em 1946, “tínhamos 33 alunos por 1.000 habitantes. A média do país era 70 alunos por 1.000 habitantes” (BAHIA, 1950, p. 14). O principal desafio para a Secretaria de Educação, naquele momento, seria promover as oportunidades de serviços educacionais, garantidas pela Constituição Federal a todos os baianos. Tendo em vista adaptar a sociedade às mudanças provocadas pelas forças econômicas e sociais oriundas da industrialização, a política de educação do Governo visava colocar a Bahia entre os grandes centros civilizados, “ajustando o Estado baiano ao ritmo de progresso do mundo de então.” (QUATRO, 1949, p. 123).

2.5.1 Contexto Político e Social no Estado da Bahia: 1947/1951

Em 7 de abril de 1947, instala-se a terceira Assembleia Constituinte da Bahia. Em “10 de abril de 1947, o governador Otávio Mangabeira toma posse do governo do Estado.” (TAVARES, 2001, p. 459). O período de 1947 a 1951, na Bahia, por sua intensidade é chamado de “era Mangabeira”. Primeiro governador eleito após o fim do Estado Novo, Mangabeira retorna do segundo exílio cumprido durante o período Vargas, para se eleger Deputado Federal Constituinte e, em seguida, o governador da Bahia,⁵¹ com o apoio dos dois maiores partidos⁵² (DANTAS NETO, 1996).

A situação de estagnação econômica encontrada no Estado faz o governador suspeitar da existência de uma combinação de fatores negativos que impediam o Estado da Bahia de acompanhar o desenvolvimento experimentado pelos demais Estados da Federação, fenômeno que veio a ser definido como “enigma baiano”⁵³. Em função disto, o governador designa “[...] Inácio Tosta Filho para estudar tal enigma e propor um plano de *desenvolvimento* para o Estado [...]” (TAVARES, 2008, p. 463).

No período do pós-guerra, o estado recebe investimentos do Governo Federal através de convênios celebrados para a construção de escolas rurais, hospitais e obras de infraestrutura “tais como a refinaria de Mataripe, a conclusão da rodovia

⁵¹ Otávio Mangabeira foi Vice-Presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1946.

⁵² PSD e UDN tinham seus candidatos, o próprio Juracy Magalhães e Lauro de Freitas, mas formam uma coligação para eleger Mangabeira, que recebe, também, o apoio do PCB, do PRP e do PR.

⁵³ Dantas Neto (1996, p. 181) faz referência ao “enigma baiano” em sua dissertação de mestrado e transcreve trecho do discurso de despedida do governador Otávio Mangabeira, no qual este formula “cinco proposições”, que chama de “conceitos” ou reflexões sobre o “enigma baiano”.

Rio - Bahia, as obras da Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso no Vale do Rio São Francisco, inúmeras reformas melhoramentos e construções, inclusive o Hospital das Clínicas, e o início [...] da Base Naval de Aratu.” (SAMPAIO, 1980 apud DANTAS NETO, 1996, p. 177).

2.5.2 Principais Discussões sobre Educação no Período 1947/1951

Os debates sobre educação no Estado da Bahia no período 1947-1951, iniciados na Assembleia Constituinte em 1947, tendo em vista a aprovação das propostas contidas no anteprojeto do capítulo da Educação e Cultura da Constituição do Estado, prolongam-se após a aprovação do Capítulo e da promulgação da Constituição baiana de 1947. Na Assembleia, os parlamentares desdobram-se em novas discussões em torno dos pontos mais polêmicos da Lei Orgânica da Educação e Cultura. Os acontecimentos que envolvem a elaboração da política de Educação para o Estado da Bahia, no início da gestão 1947-1951, são lembrados por Anísio Teixeira em conferência sobre a Escola Parque, proferida na década de 1950 e publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*:

Assumindo o cargo, logo preparei um plano de educação para o Estado e um projeto de nova lei de organização de seu sistema escolar, tendo sido feliz em ver incluído na Constituição do Estado um capítulo muito significativo a respeito da educação. Parecia possível uma obra de reconstrução radical e corajosa de todo o sistema. (TEIXEIRA, 1967, p. 247)

O anteprojeto do Capítulo da Educação e Cultura da Constituição, elaborado por Anísio Teixeira, tratava da proposta de autonomia para a educação no Estado da Bahia, deixando a sua regulamentação a cargo da Lei Orgânica de Educação e Cultura e Leis complementares. A aprovação do Capítulo de Educação na Assembleia Constituinte Baiana de 1947 traz, num primeiro momento, uma perspectiva positiva para os que trabalhavam para consumir as reformas na área da educação na Bahia. Entretanto, a aprovação da lei orgânica necessária à sua regulamentação enfrentou dificuldades e não ocorreu conforme o previsto ficando prejudicada a realização do plano de educação pensado, como comenta o secretário:

Depressa, porém, vieram as dificuldades. Primeiro as financeiras, depois as políticas, depois as de pessoal. Diante de tantos tropeços e ante a insistência da UNESCO para voltar a trabalhar ali resolvei retornar ao trabalho internacional da educação. O governador, entretanto, insistiu para que ficasse, ainda que não se pudesse levar adiante o plano estabelecido. Prometia dar-me recursos para iniciar certas etapas preliminares e começar algumas escolas de experimentação para o plano projetado, em nível primário e médio. Acabei por atendê-lo e daí nasceu a prioridade para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e para outros projetos em todo o Estado. (TEIXEIRA, 1967, p. 248)

Embora contasse com um grande apoio do “governo de coalizão” de Otávio Mangabeira, que viabilizava a “paz política” (BAHIA, 1950, p. 3), a Secretaria da Educação da Bahia, no período de 1947 a 1951, não consegue ver aprovadas as Leis complementares à Constituição Baiana, necessárias à realização dos planos formulados para a educação e saúde.⁵⁴ A recusa da aprovação do Anteprojeto da Lei Orgânica causa uma série de entraves para a implantação da política de educação do Estado, uma vez que, nos termos da Constituição, a superintendência das funções da educação no Estado da Bahia competia ao Conselho Estadual de Educação e à Lei Orgânica da Educação, cabia criar e definir as atribuições deste novo Conselho.⁵⁵ (TEIXEIRA, 2004)

O anteprojeto de autoria do Secretário de Educação sofreu críticas quanto à sua viabilidade e um substitutivo foi apresentado pelo Deputado José Mariani à Assembleia Legislativa. Com o objetivo de identificar os pontos de divergência entre as propostas e traçar considerações sobre quais foram os pontos que impediram ou motivaram o desinteresse dos parlamentares pela aprovação da lei, procedeu-se

⁵⁴ Há resistência às mudanças, vindas de vários segmentos, inclusive de professores e liberais conservadores, que se veem prejudicados pelas mudanças políticas ocorridas após o fim do Estado Novo.

⁵⁵ Entre outras competências, cabia ainda ao Conselho, eleger o Diretor de Educação e Cultura, propor à Assembleia Legislativa leis complementares pela elaboração do Plano Estadual de Educação e gerir o Fundo Estadual de Educação, como será visto adiante. Para o entendimento do processo de discussão na Assembleia Legislativa da Bahia em torno da Lei Orgânica da Educação, buscando esclarecer, através da análise do teor dos debates na Assembleia, os motivos que levaram à recusa deste anteprojeto, procurou-se inicialmente nesta pesquisa ter acesso às atas das sessões em que se discutiram os temas mais polêmicos do anteprojeto de Lei. A busca não logrou êxito. O desconhecimento do registro das atas das sessões tornava necessária a pesquisa de todos os exemplares do Diário Oficial, a partir de outubro de 1947, o que inviabilizou este método de busca de dados. A alternativa adotada então para obter as informações foi a análise de documentos publicados referentes às propostas e aos debates na Assembleia Legislativa da Bahia sobre a Lei Orgânica da Educação, ocorridos a partir de 1947.

nesta pesquisa a análise desses documentos⁵⁶: 1 - A carta de exposição de motivos do secretário, encaminhando o anteprojeto de Lei Orgânica ao Governador Otávio Mangabeira, em outubro de 1947; 2 - o Anteprojeto da Lei Orgânica de autoria do secretário; 3 - o texto de análise dos pontos alterados no anteprojeto de Lei Orgânica da Educação de autoria do Deputado José Mariani; 4 - o substitutivo do anteprojeto da lei Orgânica, e 5 - a Lei Orgânica. Sendo a recusa da Lei Orgânica a principal causa do impedimento da implementação das reformas propostas pelo Governo para a Educação, abordam-se, neste trabalho, alguns pontos da sua discussão na Assembleia Legislativa.

2.5.3 Lei Orgânica da Educação e Cultura: Exposição de Motivos⁵⁷

O título da exposição de motivos com a qual o secretário Anísio Teixeira encaminha o anteprojeto de Lei Orgânica da Educação e Cultura ao Governador, em 23 de outubro de 1947, “Projeto de Lei de Organização Autônoma dos Serviços Educacionais do Estado da Bahia”, revela o objetivo de conquistar, através de processo democrático, a autonomia da educação no Estado. Afirma a confiança do Estado na escola como instituição que “arma o povo para a conquista da igualdade fundamental entre os homens”, e o caráter político da Educação como forma de ajustar o desenvolvimento da democracia⁵⁸ (TEIXEIRA, 2004, p. 127-128). Entre os itens mais importantes para esta pesquisa, podem-se destacar no anteprojeto da Lei Orgânica da Educação alguns títulos:

No Título 1- Capítulo III, “das Instituições de Educação e Cultura”, apresentam-se os conceitos e programas de escolas mantidas pelo poder público nos níveis de educação pré-primária; primária; escola secundária, ensino profissional, ensino especial, supletivo e cita alguns tipos de instituições extraescolares: bibliotecas públicas, cinema educativo, teatro, parques escolares. Já o Art. 8 estabelece para a educação primária nos centros de grande densidade urbana:

⁵⁶ Estes documentos foram reunidos por Anísio Teixeira no livro *Educação é um direito*, publicado em 1968, pela Editora Nacional de São Paulo (TEIXEIRA, 2004, p. 127).

⁵⁷ Sobre a Exposição de motivos da Lei Orgânica da educação, ver o Apêndice C.

⁵⁸ O secretário defende a ideia de que a democracia não se realiza por si mesma, mas é o resultado de um processo em que é preciso fortalecer algumas tendências e podar outras.

Nos centros de grande densidade urbana, a escola primária poderá distribuir suas funções entre escola classe, na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo recreação e jogos, a educação artística inclusive a musical e as artes industriais. No parque escolar ficarão localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas. (TEIXEIRA, 2004, p. 136)

O Capítulo III - Título III trata do “financiamento dos serviços de educação e cultura” e o Capítulo I, do Fundo de Educação e Cultura, ou seja, a constituição dos seus recursos, a forma de arrecadação, a periodicidade da transferência de recursos pelo Conselho Estadual para os municípios, os limites para empenho e as condições para a aplicação dos recursos do fundo. O artigo 73 dispõe sobre o plano diretor de construções escolares.

Art. 73 ‘O Conselho fará levantar na Capital e em todas as cidades de mais de 3000 habitantes de todo o Estado o plano diretor de edificações escolares, promovendo a desapropriação por utilidade pública, dos terrenos julgados necessários para a construção de escolas, estabelecimentos de cultura e parques escolares’. (TEIXEIRA, 2004, p.150)

O Art. 74 trata da prerrogativa do Conselho de Educação e Cultura “para fazer operações de crédito por antecipação de receita para construção, reconstrução e aparelhamento das escolas”.

Abreu (1960), em artigo intitulado “Anísio Teixeira e a educação na Bahia”, analisa os acontecimentos em torno da discussão da Lei Orgânica da Educação, emitindo sua interpretação sobre a elaboração do substitutivo do deputado José Marianni e sobre a não aprovação da Lei Orgânica da Educação. No seu entendimento, “não houve maiores alterações nas normas essenciais do projeto primitivo”, mas uma preocupação em adequar o anteprojeto às normas do nosso direito administrativo original “preservando em suas linhas mestras” (ABREU, 1960, p. 49).

O silêncio que se sucedeu à discussão da lei e à situação a que foi submetido o Estado da Bahia a ter “um aparelho escolar estruturado em bases que contrariam frontalmente o que dispõe a respeito a Constituição do Estado”, leva Abreu (1960) a formular três possíveis explicações para o caso. Primeira, “a concepção de que um plano de Educação para o Estado, não era algo assim de tão básico, de tão

fundamental como programa de governo. Era algo que deveria correr os riscos de sua própria sorte na tramitação legislativa [...]", a segunda, "a uma rigorosa estrita reverência à teoria da autonomia das esferas de poder legislativo, executivo e judiciário". E "terceira, representada pelos sustos de muitos, de que a educação pudesse escapar, a certas influências pessoais diretas muito úteis a alimentação de prestígios eleitorais ainda que, em alguns casos, com danos à educação". (ABREU, 1960, p. 50)

2.5.4 O Plano de Construções Escolares da Bahia: 1947-1951

A principal alternativa formulada pelo governo do Estado da Bahia para iniciar, em Salvador, no período de 1947 a 1951, o processo de mudança social e econômica do Estado, através da educação, consta do Plano de Edificações Escolares do Estado da Bahia⁵⁹. Há que se destacar neste plano a preocupação da Secretaria de Educação em valorizar a relação entre a rede e equipamentos escolares com os locais onde são implantados no espaço rural e urbano a depender das suas características físicas e sociais. As áreas de população mais numerosa e vulnerável seriam priorizadas (TEIXEIRA, 2007b, p. 65). O Plano de Construções Escolares (BAHIA, 1950) tinha o objetivo de construir um "sistema escolar" em quatro anos. O problema é enfrentado em várias frentes:

1. Ensino primário no interior: Zona rural: planejou-se a construção de escola rural. A Secretaria atacou a construção de 750 escolas com uma classe. Projeto do INEP. (BAHIA, 1950, p. 14);
2. Núcleos urbanos com população de 400 a 10.000 habitantes: Planejaram-se prédios de construção extensível com programa que vai desde a "escola mínima, grupo escolar médio", até o "grupo escolar completo". Projeto de Diógenes Rebouças;
3. Ensino primário na Capital: planejou-se a escola de tempo integral com prédios para "funções de ensino específicas" e prédio ou conjunto de prédios para as funções de educação física, artística, social e pré-vocacional: Centros de Educação Primária, formados pelo sistema

⁵⁹ Sobre o Plano de Edificações Escolares da Bahia ver Apêndice D.

Escola Parque e Escolas Classe, projetos de Diógenes Rebouças e Hélio Duarte (BAHIA, 1950, p. 14).

O Relatório apresentado ao Governador pelo Secretário de Educação e Saúde em 1950 (BAHIA, 1950) retrata a situação dos prédios escolares para o ensino primário já construídos e em construção no interior e na Capital.

Quadro 1 – Situação dos prédios escolares para o ensino primário no interior e na Capital

DISCRIMINAÇÃO	EM CONSTRUÇÃO	CONCLUÍDOS	TOTAL
Escolas rurais	495	263	758
Construções retomadas	6	33	39
Prédios escolares (convênio com o Governo Federal)	29	1	30
Prédios escolares construídos, exclusivamente pelo Estado	38	2	40
Escolas Classe	-	3	3
C.E.C.R	1	-	1
Escola Parque	1	-	1

Fonte: Bahia (1950).

2.5.5 O Centro de Educação Primária: Sistema Escola Parque / Escolas Classe

A proposta destinada a realizar e adequar o aparelhamento técnico às diretrizes da nova teoria educacional para o ensino primário é o Sistema Escola Parque / Escolas Classe. O conceito da Escola Parque deve ser entendido considerando-se que este equipamento faz parte de um conjunto maior, o Centro de Educação Primária, no qual também se incluem quatro Escolas Classe. Na concepção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, “o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e artísticas”. Escola Parque é o nome dado ao conjunto de edificações deste Centro, destinadas a abrigar as atividades socializantes, de artes industriais e de educação artística, praticada pelos estudantes, em turno oposto ao que frequentam as aulas de ensino tradicional, ministrado nas Escolas Classe. Em regime de “semi-internato”, o Centro funciona atendendo aos estudantes das 7h30min às 16h30min (TEIXEIRA, 2007, p. 165). Sobre o Sistema Escola Parque / Escolas Classe da Bahia ver item 4.4.

2.5.6 A Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia

Segundo Tales de Azevedo (2002, p. 137), a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, ligada à Secretaria da Educação, foi criada em 1950 com o objetivo de realizar uma pesquisa que servisse de “[...] base para o planejamento de educação, de saúde, de administração pública no Estado da Bahia”. Para a realização da pesquisa, foi firmado um acordo entre o departamento de Antropologia da *Columbia University*, representado pelo professor Charles Wagley, que trouxe três estudantes de doutorado para auxiliar nas pesquisas, e o governo da Bahia, representado por Tales de Azevedo (2002, p. 137). A Fundação realizou seminários para definir as linhas de pesquisas dos quais participaram, entre outros, o prefeito de Salvador, Wanderlei de Pinho, o arquiteto coordenador do CPUCS, Diógenes Rebouças e o Secretário da Agricultura Nestor Duarte.

No Relatório apresentado ao Governador em 1948, Anísio Teixeira faz referência aos estudos e pesquisas destinados a embasar a adequação da escola à sua região:

Os órgãos centrais já referidos ficarão dominados pelo instituto de planos e pesquisas educacionais, cuja organização prevê o estudo honesto e cuidadoso das regiões do Estado, de seus meios de vida e de trabalho, de seus tipos de habitantes e do ensino mais adaptável a suas necessidades. Graças a tais estudos é que esperamos poder organizar uma escola sob medida para cada região e, em cada região, para cada nível de progresso atingido e, sobretudo, que esperamos poder substituir a escola puramente de letras por uma escola de trabalho e ajustamento social. (TEIXEIRA, 1949)

Segundo Teixeira (1949), os objetivos das pesquisas seriam [...] “orientar, estimular e assistir a iniciativa individual do mestre e respeitar as condições da região e do lugar”. Outro convênio para a realização de pesquisas na área de antropologia no Estado da Bahia foi firmado em 1950 com a UNESCO.

2.5.7 As Artes na Bahia no período 1947-1951

A ideia de escola voltada para o desenvolvimento integral do estudante por meio da vivência com as atividades artísticas, esportivas, de socialização e de aprendizado pelo trabalho leva ao estímulo e valorização dos artistas e profissionais

ligados ao trabalho artesanal, manufatura e artes industriais. A aproximação das manifestações da cultura popular com as expressões da academia e da vanguarda artística e cultural apoiadas pela Secretaria de Educação da Bahia, na época, fez com que houvesse um importante avanço das artes no Estado neste período com influência permanente para a formação cultural do povo e o surgimento de novos artistas. O Movimento Moderno que se manifesta no Brasil na década de 1920, sendo a exposição Semana de Arte Moderna, realizada no Teatro Municipal de São Paulo, em 1922, a sua marco inicial. Na Bahia, embora tenha havido manifestações do Modernismo em 1927, na poesia de Godofredo Filho, só nos anos do governo Otávio Mangabeira (1947 – 1951) ocorrem as condições favoráveis para seu desenvolvimento.

A Secretaria de Educação e Saúde, através do seu Departamento de Cultura, realiza uma política cultural de apoio às artes plásticas, à música, ao teatro, ao cinema e à literatura baiana. O Departamento de Cultura da Secretaria da Educação⁶⁰ viabilizou a realização de programas e eventos de porte que divulgaram os novos talentos artísticos e trouxeram a Salvador nomes de expressão no cenário artístico nacional. “Ninguém antes na Bahia havia percebido tão bem o valor da arte para a educação.” (ROCHA, 2002, p. 125). Mário Cravo Júnior, um dos jovens artistas⁶¹ participantes do momento de efervescência cultural da época afirma: “O movimento da Arte Contemporânea na Bahia teve o apoio irrestrito de Anísio Teixeira. A ele devemos a presença de Carybé entre nós como bolsista, permitindo assim, que o artista se instalasse aqui pela primeira vez.” (CRAVO, 2002, p. 80). Mário Cravo, Carybé, Jenner Augusto, Maria Célia Amado Calmon e Carlos Magno são convidados por Anísio Teixeira para a realização de pinturas murais modernas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

⁶⁰A SEC-BA dá apoio cultural à realização da “Hora da Criança”, programa cultural infantil criado por Adroaldo Ribeiro Costa e à Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, fundada pela professora Denise Tavares. Entre os colaboradores do secretário, no campo da cultura, tem atuação destacada o diretor do Museu de Arte da Bahia, José Prado Valadares, autor do livro, *Museus para o povo*, e crítico de artes do Diário de Notícias. (ROCHA, 2002, p. 127).

⁶¹Mário Cravo, Genaro de Carvalho e Carlos Bastos foram os artistas modernos baianos de maior destaque na época.

O conjunto de ações empreendidas pelo Governo do Estado nas áreas da Educação, Cultura, Esportes, Saúde e Assistência social no período estudado, (1947-1951), revela uma preocupação com a criação de uma rede de serviços sociais integrada, estruturada no espaço urbano a partir das diretrizes dos planos da Secretaria da Educação e do EPUCS (SALVADOR, 1976, p. 113). Uma vez que a escola tradicional não proporciona a igualdade de oportunidades, a escola de educação integral deveria funcionar como o centro da comunidade, extrapolando suas funções de instrução e assumindo o papel de “centro de vida e de formação de hábitos do cidadão [...]” (TEIXEIRA, 2004, p. 128).

3 URBANISMO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DESTA RELAÇÃO

A relação entre e construção de escolas e desenvolvimento urbano no Brasil se inicia com a fundação das primeiras vilas no século XVI. “Não foram poucas as vilas e cidades que surgiram à sombra dos colégios, seminários [...] durante o período colonial.” (SEGAWA, 1988, p. 80). Em 1947, na Bahia, a ação conjunta empreendida pela Secretaria da Educação e Saúde do Estado, sob o comando do secretário Anísio Teixeira e o Escritório do Plano de Urbanismo de Salvador (EPUCS), então dirigido por Diógenes Rebouças, com o objetivo de integrar o plano de implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, ao Plano de Urbanismo de Salvador demonstra o reconhecimento da importância da relação complementar entre educação e urbanismo para os planejadores baianos dedicados a esses campos de estudo naquele momento.

Analisando-se as propostas do EPUCS para o ordenamento dos bairros residenciais de Salvador e a do secretário de Educação para a implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe na cidade, verifica-se que, embora tenham sido concebidas separadamente, há uma convergência entre elas⁶². Tendo em vista encontrar possíveis explicações para tal identificação, a pesquisa neste capítulo busca conhecer conceitos do urbanismo que possam ter servido de referência ao processo de planejamento urbano e da rede escolar da cidade no período estudado. Para isto, foram estudados conceitos urbanísticos⁶³ que têm como elemento fundamental de suas formulações a escola primária, de modo a encontrar o possível elo entre a proposta da Secretaria de Educação e a do EPUCS. Entre eles, são analisados os conceitos de Vizinhança e de Unidade de Vizinhança.

⁶² Este assunto já mencionado no capítulo dois é estudado no capítulo quatro.

⁶³ As leituras sobre as ideias dos pensadores da organização e planejamento da cidade do século XIX, Robert Owen (New Lanark), Charles Fourier (Falanstério), Jean Baptiste Godin (Familistério), a proposta síntese feita por Ebenezer Howard (Cidade Jardim) no final do século XIX, ver Apêndice E, tendo em vista verificar a hipótese de que, por incluírem a escola em suas concepções, pudessem ter influenciado na convergência entre as propostas da Secretaria de Educação e o EPUCS, não permitiram sua confirmação. Sendo assim, os estudos preliminares dos livros desses autores foram retirados do corpo de argumentos da tese.

3.1 UNIDADE DE VIZINHANÇA: ANTECEDENTES

O conceito de Unidade de Vizinhaça decorre da evolução das atividades de organizações empenhadas em realizar ações destinadas a integrar a população que se encontrava em situação de vulnerabilidade social nas maiores cidades dos Estados Unidos, no início do Século XX. Esses movimentos que realizavam eventos em escolas públicas após o período de aulas com o intuito de estimular o sentimento de vizinhaça através de atividades que resgatavam o contato face a face entre os moradores, foram acompanhados e estudados pelo sociólogo Clarence Perry e lhes deram importante base à formulação do conceito. Para um melhor entendimento da evolução deste processo, considera-se importante lembrar alguns aspectos da vida no campo e na cidade industrial, bem como rever outros antecedentes que se revelaram durante as pesquisas, referência para a formulação do conceito de unidade de vizinhaça.

Mesmo antes do advento da cidade industrial já ocorria nos maiores centros urbanos da Europa, uma atração por morar fora dos limites da cidade. O ar puro, a água limpa, belas paisagens e bosques onde se pudesse cavalgar e caçar atraiu a aristocracia inglesa para a vida no campo. No século XI, na Itália, o medo das doenças responsáveis pelo elevado índice de mortes em áreas urbanas provocou um “êxodo das cidades”. Até o século XVIII, antes das estradas de ferro, as famílias de maiores recursos que podiam dispor, não só de uma propriedade nos arredores das grandes cidades, mas também de carruagem, cavalos e cocheiro, optavam por este estilo de vida mais saudável dos subúrbios (MUMFORD, 2008, p. 581). No século XIX, o rápido crescimento da cidade industrial trouxera como consequência a perda do senso de vizinhaça presente nas comunidades humanas desde a aldeia.

Nos Estados Unidos, entre o final do século XIX e o início do século XX, conforme assinala Mumford (2008, p. 595), a vida nos subúrbios “ajudou a recriar uma nova consciência” do senso de vizinhaça “tão essencial a uma vida urbana equilibrada como os seus centros de cultura mais elevados e as suas associações utilitárias”. Naquele período, entre 1850 e 1920, e mais frequentemente “na virada do século”, os subúrbios formados no entorno de estações ferroviárias, e os mais próximos da cidade central, construídos com o estímulo da existência do bonde e do

metrô a partir de 1895, tornaram-se local de lazer, de esportes e de convívio familiar em contato com a natureza, assegurado pelo cinturão verde de matas e campos (MUMFORD, 2008, p. 591).

No subúrbio, a ocupação do espaço pelas edificações era diferente da ocorrida na cidade. Enquanto na cidade os espaços livres distribuía-se nos fundos e nos lados das construções, no subúrbio, as edificações ficavam dispersas nas áreas livres do terreno de modo que os jardins, as alamedas de árvores, os parques e as estradas formavam um conjunto esteticamente harmonioso. Essa forma de ocupação provoca uma transformação no tamanho do quarteirão tradicional que se amplia. O tamanho e dimensões do “subúrbio antigo, que dependia da estrada de ferro”, resultavam da recomendação de se situar as casas “dentro de uma distância facilmente percorrida a pé” em uma caminhada, a partir da estação ferroviária. Isto limitava o crescimento da sua população e superfície, preservando a “escala de pedestre.” (MUMFORD, 2008, p. 601).

As formas e linhas, livres da padronização impostas pelos regulamentos municipais, o aproveitamento da cooperação da natureza e do caráter ambiental do terreno constituem características físicas dos novos subúrbios. Mumford (2008, p. 593) cita alguns exemplos de planejamento feito no século XIX que classifica como “incomparáveis”: os subúrbios de *Riverside*, perto de Chicago, e o de Roland Park, localizado próximo a *Baltimore* de Frederick Law Olmsted; o *Llewellyn Park* em *New Jersey* e até o soberbo feito de Unwin e Parker, no subúrbio jardim de *Hampstead Garden*. Tais empreendimentos dão início a uma nova etapa do planejamento e projeto urbano

Segundo Mumford (2008, p. 595), com a imigração, o excesso de habitantes nas grandes metrópoles dos EUA e, posteriormente, com a chegada do automóvel e o desmantelamento do sistema de transporte urbano eletrificado, o subúrbio se expande perdendo seus limites definidos pela escala de pedestre, suas características de local do lazer e do esporte e seus “centros de encontro comuns”, reduzindo-se “os processos estabilizadores da vida de vizinhança”. Diante da ausência de estrutura de governo, afirma o historiador, surge a organização de vizinhos para preservar as ideias de participação da comunidade de forma

espontânea e democrática nas decisões que a afetam. Com suas vantagens e desvantagens, os subúrbios trouxeram uma grande contribuição para o urbanismo moderno ao aproximarem os benefícios da cidade aos do campo e ao ajudarem a resgatar o senso de vizinhança.

Em outro contexto, em grandes centros como Londres, Nova Iorque, Chicago e Petersburg, a existência de pessoas vivendo em condição de vulnerabilidade social faz surgir movimentos espontâneos formados por organizações que se unem com o objetivo de promover a integração dos indivíduos e a criação do centro social da comunidade. A ideia destes centros é trazida de Londres por Jane Adams, que fundou em Chicago, em 1889, o centro social *Hull House* no meio de quatro comunidades de imigrantes italianos, alemães, judeus e ciganos. Os centros sociais tinham como objetivo integrar o imigrante à cidade, inicialmente, através do exemplo moral individual e posteriormente pela coerção moral. Como complementação, defendia-se a melhoria urbana através da construção de parques e praças que, acreditava-se, traria benefícios em termos de “influência harmonizadora e refinadora favoráveis à cortesia, ao autocontrole e à temperança”. Friedrich Law Olmsted defendia tal ideia (HALL, 2011, p. 44).

O Centro Social de Nova Iorque inspira Edward J. Ward, discípulo de Jane Adams, a criar o Centro Social de *Rochester* na mesma cidade. Neste local, discutiam-se livremente “questões cívicas e políticas”, criando certa esperança de solução para “os males da máquina pública” (PERRY, 1939, p.206). “Em Chicago, Edward L. Burchard, outro discípulo de Jane Adams organizou um conselho comunitário e um centro noturno de instrução e entretenimento no *Harrison Technical High School.*” (PERRY, 1939, p. 208). Diante dos resultados positivos de sua iniciativa, Burchard dedica-se a difundir o movimento quando as atividades de vizinhança entravam em declínio nos EUA. Tal movimento se intensificou, atingindo seu ponto máximo após a Primeira Guerra. Uma pesquisa realizada sobre a situação dos centros escolares naquele momento revelou que as escolas públicas estavam abrindo suas portas após os horários de aula para a realização de atividades de clubes de jovens, gratuitamente, e para grupos de adultos, mediante o pagamento de taxas (PERRY, 1939, p. 207).

Esses eventos, palestras públicas, entretenimento, esportes e outras atividades realizadas nas escolas públicas após as aulas na maioria das cidades, em todo o país, pesquisados pelo sociólogo Clarence Perry no início de sua carreira na *Russell Sage Foundation*, em 1909, viriam dar forma ao movimento dos centros comunitários, liderado por Perry e iniciado em *Rochester*, Nova Iorque. (PERRY, 1939, p. 205)

O movimento dos centros comunitários teve grande aceitação junto à população, imprensa e políticos, revelando o sucesso da ideia de unir a escola pública com os centros de vizinhança. Na definição de Mumford (2008, p. 597):

O centro comunal era um lugar de discussão, debate e ação cooperativa, em todas as questões públicas: sua finalidade era restabelecer a iniciativa, a consciência própria, a direção própria do grupo legal - um desafio às legalidades partidárias, às decisões unilaterais e ao controle remoto. Uma vez criado, o centro social da comunidade podia estender-se em muitas direções, como acontecera com a *Toynbee House* e a *Hull House*, incentivando a criação de teatros amadores, a prática de artes e ofícios, formando um centro para a vida espiritual e cultural da vizinhança, como outrora o tinha feito a igreja.

Sobre estes movimentos sociais de vizinhança, Lewis Mumford (2008, p. 597) ressalta que eles tentaram recriar e introduzir em todas as comunidades americanas, “centros de comunidades” que facilitassem a cooperação entre seus membros, a exemplo dos seus antecessores, os Centros Sociais. Após 1920, a ideia do “centro comunal” perde força como movimento, no entanto passa a ser prática nos Estados Unidos “planejar escolas com instalações que servissem como centro da comunidade adulta mesmo durante o dia”. A escola e o “centro comunal” fundem-se, tornando-se um equipamento comunitário mais apropriado às funções da vizinhança em um centro urbano.

3.2 O CONCEITO DE VIZINHANÇA: ROBERT EZRA PARK (1869-1944)

O conceito de vizinhança é abordado por Robert Ezra Park no artigo “A Cidade: Sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”⁶⁴. O

⁶⁴ No artigo *The City*, Park sugere um programa de estudos de sociologia urbana para a Escola de Chicago e introduz a ideia de estrutura urbana. Park (1979) subdivide o texto em quatro grupos de elementos que compõem a análise da cidade: I - A planta da cidade e a organização local; II - A

texto, publicado em Nova Iorque, em 1915, discute questões da vida urbana que têm relação com a ideia de escola primária como centro das comunidades. As posições de Park revelam afinidades com o pensamento de Clarence Perry, aplicado na formulação do conceito de Unidade de Vizinhança, analisado neste capítulo. Estudos desses dois sociólogos realizados em Nova Iorque e *Chicago* expressam posições convergentes sobre relações entre escola, vizinhança e organização de comunidades urbanas⁶⁵. Robert Park foi citado por Clarence Perry (1925, p. 218) em seu livro *Housing for the machine age*.

No artigo “*The City*”, Park destaca que a cidade não se limita à sua estrutura física e às suas instituições. Para ele, a cidade é algo mais que indivíduos e suas condutas sociais, “ruas, edifícios, luz elétrica [...] algo mais que uma mera constelação de instituições”. Antes disto, é “um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essas tradições.” (PARK, 1979, p. 26). Ela está envolvida com a vida das pessoas que a produzem e nela habitam sendo, portanto, um produto da natureza humana. Há uma organização moral e uma organização física na cidade que interagem, se moldam e se modificam mutuamente.

Park (1979) propôs que o estudo da cidade, até então limitado às suas dimensões geográfica e ecológica, abrangesse a sua organização econômica baseada na divisão do trabalho. Segundo ele, há forças que atuam dentro dos limites de qualquer área de habitação humana que influenciam o agrupamento da sua população e instituições. O isolamento e a descrição das “constelações típicas de pessoas e instituições produzidas pela ação conjunta de tais forças” são denominados “Ecologia humana”, ciência estudada na Escola de Chicago⁶⁶ (PARK, 1939, p. 27).

organização industrial e a ordem moral; III – Relações secundárias e controle social IV - O Temperamento e o Meio Urbano.

⁶⁵ Esses estudos serviram de referência para o desenvolvimento de planos urbanísticos a exemplo o Plano Regional de Nova Iorque.

⁶⁶ A Escola de Chicago é o nome que designa o conjunto de estudos, propostas e programas de pesquisa, desenvolvidos no Departamento de Sociologia Urbana da Universidade de Chicago, entre 1912 e 1922, nas áreas da sociologia urbana, da sociologia do imigrante, das relações raciais e da

A distribuição da população na cidade, segundo Park, resulta de suas influências físicas naturais ou artificiais, meios de transportes, da simpatia, rivalidade e necessidades econômicas. Tais fatores determinam o esboço geral da planta urbana, a formação dos quarteirões de casas elegantes, a localização do comércio, da indústria, e dos locais de concentração da população de menor poder aquisitivo, excluída das áreas mais valorizadas da cidade, e o surgimento de cortiços. “Através dos tempos, todo setor e quarteirão da cidade assume algo do caráter e da qualidade de seus habitantes. Cada parte da cidade tomada em separado, inevitavelmente, cobre-se com os sentimentos peculiares à sua população” (PARK, 1979, p. 30). Assim, chama atenção para o fato de que:

Como efeito disso, o que a princípio era simples expressão geográfica, converte-se em vizinhança, isto é, uma localidade com sentimentos, tradições e uma história sua. Dentro dessa vizinhança a continuidade dos processos históricos é de alguma forma mantida. (PARK, 1979, p. 30)

A vizinhança, por suas características de espaço social criado a partir da proximidade, do contato e do compartilhamento de questões de interesse comum de moradores da cidade adquire uma condição de identidade, um sentimento local, que a transforma potencialmente em base do controle político. Na definição de Park, " A vizinhança é uma unidade social que, por sua clara definição de contornos, sua perfeição orgânica interna, suas reações imediatas pode ser justamente considerada como funcionando à semelhança da mente social [...]" (PARK, 1979, p. 31). Em função de tais características, segundo Park, a vizinhança é adotada como unidade básica nos trabalhos voltados à organização social e política da cidade.⁶⁷ Segundo ele, “na organização social e política da cidade, ela é a menor unidade local.” (PARK, 1979, p. 31). Esta relação amigável estabelecida entre os moradores gera líderes que defenderão os interesses locais.

Sobre o conceito de vizinhança, Park observa que as relações entre as pessoas na cidade se alteram em função das mudanças causadas pela

condição do negro na sociedade americana, seguindo uma orientação. Robert Park liderou a Escola de Chicago entre 1913 e 1918 ao lado de William Thomas, e com Ernest Burgess até 1934.

⁶⁷ Nesse sentido afirma: “Interesses e associações locais desenvolvem sentimento local e, sob um sistema que faz da residência a base de participação no Governo, a vizinhança passa a ser a base do controle político.” (PARK, 1979, p. 31).

modernização industrial. Segundo ele afirmava, “proximidade e contato entre vizinhos são as bases para a mais simples e elementar forma de associação com que lidamos na organização da vida cidadina.” (PARK, 1979, p. 31). Por outro lado, as alterações no sentimento de vizinhança decorrentes das mudanças urbanas dão origem a novos tipos de “comunidades locais”. Park cita a existência de vizinhanças nascentes, e aquelas em processo de dissolução, e sugere que se investiguem “quais são as forças que tendem a dissolver as tensões, os interesses e os sentimentos que conferem às vizinhanças o seu caráter local.” (PARK, 1979, p. 32).

As vizinhanças em isolamento são citadas por Park (1979, p. 33) para exemplificar situações alvo de ações e esforços feitos por organizações que buscam dinamizar suas vidas e “recolocá-las em sintonia com os interesses da comunidade”. O autor cita exemplos de construção de bairros ajardinados e de construção de edifícios habitacionais em substituição a habitações insalubres e decadentes na Europa e nos EUA. Faz, também, referência a ações empreendidas em algumas cidades americanas como o intuito de “renovar” vizinhanças com problemas, “ruins”, através da construção e promoção de atividades em pátios de recreio, locais para prática de esportes de diversas modalidades e salões de baile municipais.

As mudanças ocorridas na cidade como a modernização dos transportes e das comunicações, no início do século XX, segundo Park (1979), provocam alterações em sua organização social e industrial “que são acompanhadas de mudanças correspondentes nos hábitos, sentimentos e caráter da população urbana”⁶⁸. Uma destas características é a substituição das “relações diretas”⁶⁹, face a face, primárias, por relações indiretas, secundárias, mantidas nas associações de indivíduos na comunidade.” (PARK, 1979, p. 46). Com tais mudanças as “[...] relações íntimas do grupo primário se enfraquecem” e, nesse contexto, as instituições tradicionais da sociedade Escola, Igreja e Família, também mudam. Em decorrência dessas

⁶⁸ Park (1979, p. 46) cita como reflexo da modernização dos transportes, a multiplicação dos subúrbios e o surgimento de grandes magazines que muda o caráter do comércio varejista.

⁶⁹ “Por grupo primário quero dizer aqueles caracterizados pela associação e cooperação íntimas cara-a-cara. Eles são primários em vários sentidos, mas principalmente na medida em que são fundamentais na formação da natureza social e ideais do indivíduo. As esferas mais importantes dessa associação e cooperação íntimas, embora não sejam as únicas, são a família, o grupo de crianças e os anciãos de bairro ou de comunidade.” (COOLEY, 1909 apud PERRY, 1939, p. 217).

transformações, a escola passa a assumir algumas funções da família e a ser reconhecida como um elemento capaz de estimular a organização do espírito de vizinhança e de comunidade em seu entorno. Park recomenda o estudo destas instituições, tendo em vista que é sobre elas que repousa a organização social.

O interesse de Robert Park em investigar as mudanças nas relações sociais e institucionais no meio urbano, provocadas pela industrialização, tinha origem no seu entendimento de que o aumento da criminalidade estaria relacionado ao enfraquecimento das relações sociais primárias, como pode ser constatado em sua afirmação:

Provavelmente é a ruptura das uniões locais e o enfraquecimento das restrições e inibições do grupo primário, sob a influência do meio urbano, que são grandemente responsáveis pelo aumento do vício e do crime nas grandes cidades. (PARK, 1979, p. 48)

A ideia defendida por Park de que a perda do sentimento de vizinhança e o enfraquecimento de controle social exercido pelo grupo primário, provocado pelas mudanças da cidade moderna constitui uma das causas do desenvolvimento de áreas de “desmoralização, de promiscuidade e de vício” é tomada como referência por Clarence Perry. Em seu livro, *Housing for Machine Age*, Perry (1939, p. 218) aborda os estudos desenvolvidos por Park, que relacionam a quebra do controle exercido pelas relações primárias nas áreas de maior mobilidade da população na cidade moderna, com a “delinquência juvenil, as gangues de meninos, o crime, a pobreza, a deserção, o divórcio, as crianças abandonadas, o vício”. A citação de Clarence Perry no capítulo que trata da função face a face na comunidade é a seguinte:

A mobilidade da vida na cidade, com o aumento nonúmeroe na intensidade de estímulos, tende inevitavelmente a confundir e abater a moral do indivíduo. Como um elemento essencial nos costumes e na moralidade pessoal está a consistência do padrão que é natural no controle social do grupo primário. Onde a mobilidade é a maior possível, e onde em conseqüência os controles primários falham completamente, como na zona deteriorada da cidade moderna, aí se desenvolvem áreas corrompidas, de promiscuidade e de vício. Em nossos estudos da cidade descobriu-se que as áreas de mobilidade são também as regiões em que se encontram a delinquência juvenil, os meninos, as gangues, o crime, a pobreza, a deserção, o divórcio, as crianças abandonadas, o vício. (PARK, 1925. p. 59 apud PERRY, 1939, p. 218, tradução nossa)

Já Anísio Teixeira expressa preocupação da mesma natureza, quando adverte em discurso proferido na inauguração das Escolas Classe, em 1950, que “Todos sentimos os perigos da desagregação em que estamos imersos”. [...] “muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 177). São os efeitos dessa desagregação social, os “deslocamentos, confusões e subversões” que ele pretende prevenir com a escola primária de educação integral em tempo integral, o Centro de Educação Primária, concretizado no Sistema Escola Parque / Escolas Classe.

As recomendações de Robert Park quanto à investigação das relações entre as instituições que dão base à sociedade, coincidem com as de Anísio, como se pode constatar na afirmação:

Se uma sociedade como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os das desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência, nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda essa sociedade para reforçá-las e melhorá-las a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social. (TEIXEIRA, 2007a, p. 177)

A sugestão de Robert Park para que se investiguem as instituições Escola, Igreja e Família aponta a direção que vem a ser adotada por Anísio Teixeira em sua proposta para solucionar a situação de risco social, verificada em Salvador / Bahia, na década de 1940. O secretário, ao propor a escola⁷⁰ primária como “remédio”, para evitar as consequências negativas dessas transformações sociais (TEIXEIRA, 2007a, p. 177), segue a sugestão de Park que considerava a escola primária um elemento aglutinador da população urbana residente no seu entorno, capaz de causar o surgimento de um sentimento de vizinhança. Segundo Park (1979, p. 47): “Algo como um novo espírito de vizinhança e comunidade tende a se organizar em volta da escola e de sua solicitude pelo bem-estar físico e moral das crianças”.

⁷⁰ Anísio Teixeira considerava a escola mais deliberada, a instituição mais adequada para empreender ações do governo, visando às mudanças que evitariam a ruptura das estruturas sociais.

3.3 UNIDADE DE VIZINHANÇA: CLARENCE PERRY (1872-1944)

A utilização da Escola Primária como centro e parâmetro para o dimensionamento e estruturação das áreas residenciais urbanas é um dos princípios do conceito de Unidade de Vizinhança. Formulado pelo sociólogo Clarence Arthur Perry, em 1923, a partir das reflexões e estudos desenvolvidos por ele como membro da equipe da Divisão Social da Fundação Russel Sage⁷¹, o conceito foi publicado na monografia *Neighborhoods and community planning* inserida no Plano Regional de Nova Iorque e seus Arredores – PRNY em 1929. O principal objetivo do Plano definido pela Fundação, segundo Perry, era "tornar possível que as pessoas vivessem perto de suas ocupações diárias e encontrassem oportunidades de jogos na vizinhança" (PERRY, 1935, p. 208). Com o desenvolvimento dos trabalhos, o foco se dirige para o planejamento dos novos bairros e a escola primária assume um papel de maior destaque.

As reflexões sobre a distribuição de "playgrounds de vizinhança" no espaço urbano, à luz de requisitos de capacidade de atendimento, localização em relação a outros equipamentos urbanos, ao sistema viário e às exigências de segurança dos usuários, levaram Perry e outros membros da Divisão a perceber que: 1 - a localização dos *play grounds* para atingir os objetivos propostos, não poderia ser tratada de modo isolado, mas considerar outros elementos do bairro; 2 - que muito pouco poderia ser feito para atingir tal objetivo, a não ser em novos bairros residenciais. Com este entendimento, a questão passaria a ser: como construir um bairro urbano saudável? Em termos gerais, o inquérito poderia ser colocado simplesmente como: quais são as condições em que a vida comunitária local nas cidades se desenvolve mais saudável?" (PERRY, 1939, p. 209). Para resolver este problema e criar o conceito da unidade de vizinhança⁷², Perry harmoniza ideias originadas em duas de suas experiências anteriores: a primeira, como residente do subúrbio jardim, *Forest Hill Gardens*⁷³, onde viveu com sua família desde 1912; e a

⁷¹ A Fundação Russell Sage é a organização que promoveu e financiou a construção do subúrbio de Forest Hills Garden e o desenvolvimento do Plano Regional de Nova Iorque e seus Arredores.

⁷² Perry também se inspira na ecologia humana de Robert Park e Ernest Bordeis da escola de Chicago de Sociologia.

⁷³ O subúrbio jardim de *Forest Hills Gardens* foi projetado pelo arquiteto paisagista Frederick Law Olmsted e pelo arquiteto Grosvenor Attebury. A Fundação Russell Sage promovera o

segunda, como planejador social, ligado a movimentos comunitários, que atuavam em áreas de vulnerabilidade social de Chicago e Nova Iorque (PERRY, 1935, p. 209).

Enquanto refletia sobre as questões levantadas no início dos estudos do Plano, relacionadas aos requisitos que devem ser atendidos no planejamento da construção de um bairro, Perry se convence de que a resposta se encontrava no próprio local onde morava e considerava “altamente satisfatório”. O subúrbio jardim de *Forest Hills Gardens* que fora planejado e construído pela Fundação Russell Sage com o objetivo de demonstrar a viabilidade do modelo de habitação suburbana saudável (PERRY, 1939, p.211). Para identificar quais seriam os requisitos de um bairro próximo ao padrão desejável, Perry analisou o bairro subúrbio de *Forest Hill* a partir dos seus elementos essenciais e transformou esses elementos em princípios gerais a serem seguidos no planejamento de um bairro ideal. Após as devidas adequações às novas mudanças trazidas pelo automóvel e o reconhecimento da necessidade de parques públicos, ele formula o “conceito de uma comunidade urbana modelo à qual foi dado o nome de unidade de vizinhança”(PERRY, 1939, p. 209). Segundo Perry (1939, p. 211):

Quando a análise das suas características elementares tinha sido revista, de acordo com as necessidades modernas e expressos em termos gerais apresentou um conceito de uma comunidade moderna, ao qual foi dado o nome de ‘unidade de vizinhança’.

Os elementos físicos definidos para a análise do bairro de *Forest Hill*, tamanho, limites, espaços abertos, o local para a escola e para o comércio e o sistema de ruas interno, são reelaborados e transformados em princípios do conceito de unidade de vizinhança. Sua análise baseia-se em seu conhecimento acerca das condições necessárias para estimular a associação local e atender as questões levantadas pelo movimento do centro escolar. Neste processo, constata que as oportunidades de contato e compartilhamento de interesses entre os moradores do *Forest Hill* fazem surgir, clubes, sociedades de corais, jogadores de jardins, escoteiros, e o hábito de comemorar em comunidade eventos festivos, como o Natal e festas

cívicas. O conceito de Unidade de Vizinhança, traduzido em uma lista de princípios e em um esquema esboçado por Perry em 1923⁷⁴, resulta deste conjunto de experiências, estudos e análises dos elementos que definem a estrutura e interferem nas relações entre os moradores de uma cidade e de um bairro (PERRY, 1939, p. 211).

3.3.1 Conceito e Princípios da Unidade de Vizinhança

O conceito de Unidade de Vizinhança, segundo Mumford (2008), busca restabelecer, no meio urbano, as relações de vizinhança como acontecera no subúrbio americano, no início do século, quando se recriaram as condições que permitiam a formação de “pequenas comunidades de pessoas identificáveis face a face” e que participavam “de uma vida comum como iguais”. O historiador ressalta que Perry, ao conceber o conceito de vizinhança, procurara definir uma estrutura capaz de orientar o desenvolvimento de novos empreendimentos habitacionais, os quais propiciassem aos seus habitantes a qualidade de vida por ele experimentada em *Forest Hills* (MUMFORD, 2008). Segundo o historiador:

O princípio da organização de vizinhança era colocar dentro de uma distância percorível a pé todas as facilidades necessárias diariamente ao lar e à escola, e manter fora dessa área de pedestres as pesadas artérias de tráfego que conduzem as pessoas e as mercadorias que nada têm a ver com a vizinhança. Uma vez determinada a distância a pé, como o próprio critério da comunidade face a face, seguia-se que nenhum local de folguedos para as crianças deveria ficar a mais de 500 metros das casas a que servia; e o mesmo princípio aplicava-se com variações, à distância da escola primária e da área de mercado local. (MUMFORD, 2008, p. 597)

Perry defende que essa relação de vizinhança, a qual era um fator de bem-estar humano ao longo da história da humanidade, ainda teria uma importante “função a cumprir na manutenção e no progresso da nossa vasta e infinitamente complicada sociedade de hoje” (WOODS, 1913 apud PERRY, 1939, p. 215). Afirma

⁷⁴ O conceito de Unidade de Vizinhança, definido pelo autor como uma “fórmula simples” foi esboçado em seus princípios essenciais, publicamente, em 26 de dezembro de 1923, em Washington DC, em uma reunião conjunta da Sociedade Sociológica Americana e do Centro Nacional de Associação. A Publicação final foi feita no volume 7 do Plano Regional de Nova Iorque, em 1929 (PERRY, 1939, p. 214).

que, embora haja indivíduos os quais preferiram o anonimato da cidade grande, “Há evidências, contudo, de que a condição face a face é uma característica normal do ambiente da sociedade e que o homem tende a degenerar quando ela está faltando.” (PERRY, 1939, p. 215). A escola, o parque, a praça de esportes, o mercado da Unidade de Vizinhança teriam a função de proporcionar este contato, característico do chamado grupo primário, que tradicionalmente se dava nas relações entre familiares, amigos e vizinhos na zona rural. As reuniões e o uso comum de instalações coletivas fariam com que moradores estranhos uns aos outros no início do convívio no bairro desenvolvessem relações de amizade.

Mr. Wesley Dougill, professor da Escola de Arquitetura da Universidade de *Liverpool*, Inglaterra, faz considerações cuidadosas sobre o esquema da Unidade de Vizinhança, publicadas na revista *Town Planning Review*. Na discussão sobre edifícios educacionais e sua relação com o urbanismo, Mr. Dougill escreveu sobre “a estreita interconexão entre o planejamento geral e o planejamento do sistema escolar” (PERRY, 1939, p. 79). Ele observa um importante aspecto da unidade de vizinhança:

Um princípio fundamental no plano de unidade de vizinhança é que a escola deve ser elevada de uma posição secundária, de ser um local desprestigiado, como muitas vezes tem sido no passado, para ser o elemento mais importante na comunidade de edifícios que vão fazer uma cidade. Cada Unidade teria sua própria escola ou escolas; A capacidade de atendimento das escolas e a distância máxima que uma criança deveria caminhar determinariam o tamanho da Unidade. (DOUGILL, 1935 apud PERRY, 1939, p. 80, tradução nossa)

A situação dos indivíduos vivendo em situação de vulnerabilidade social, em grande parte jovens privados de oportunidades de estudo, esportes e lazer caracteriza um problema social que deveria ser solucionado pela formação de novas comunidades a partir do conceito da Unidade de Vizinhança. Se os bairros “pudessem ser devidamente equipados com oportunidades de lazer muito se ganharia”. (PERRY, 1939, p. 208).

O conceito de Unidade de Vizinhança estabelece as condições para o planejamento de comunidades autônomas, quanto aos equipamentos necessários à vida cotidiana dos seus moradores, nas cidades. A definição de suas dimensões e

de sua população em função da capacidade de atendimento da escola primária e da distância a ser percorrida pelas crianças entre as suas casas e a escola a tornam um elemento fundamental do planejamento dos bairros e da cidade. Perry define os princípios da Unidade de Vizinhança em seis pontos que se referem a: área, limites, parques, sistema de lazer, áreas destinadas à escola e instituições de prestação de serviços públicos, áreas comerciais e sistema de ruas locais. São eles:

Princípios da Unidade de Vizinhança

- Tamanho – O desenvolvimento de uma unidade residencial deve proporcionar habitação para aquela população para a qual uma escola primária é normalmente necessária, sua área dependendo da densidade populacional;
- Limites – A unidade deve ser delimitada por todos os lados por vias arteriais, suficientemente largas para facilitar a circulação nelas de todo o tráfego interno e externo a cada unidade;
- Espaços livres – Um sistema de pequenos parques e espaços de recreação, planejados para atender às necessidades da vizinhança devem ser implantados;
- Áreas institucionais – Áreas para a escola e outras instituições que tenham sua área de abrangência de serviços prestados coincidentes com os limites da vizinhança devem ser adequadamente agrupadas em torno de um ponto central ou comum;
- Comércio local – Uma ou mais áreas comerciais, adequadas à população a ser atendida, devem ser posicionadas na circunferência da unidade, preferencialmente na junção do tráfego e adjacentes às áreas comerciais das unidades de vizinhança limítrofes;
- Sistema de ruas interno – As unidades de vizinhança devem ser contempladas com um sistema viário especial, em que cada via é proporcional à sua carga de tráfego e a rede formada pelas ruas como um todo é projetada para facilitar a circulação dentro da unidade e desencorajar o tráfego que vem de fora da unidade. (PERRY, 1939, p. 51, tradução nossa)

Esses princípios definem os requisitos que os projetos de urbanismo devem atender para satisfazer às necessidades de uma família média com conforto e segurança e lazer, em local próximo à sua moradia. O dimensionamento da sua área e população deve ser compatível com a capacidade de atendimento da escola primária. A distância aproximada a ser percorrida a pé pelos estudantes desde as suas habitações até a escola, que deve ser localizada no centro da vizinhança, é de meia milha, ou 800m. As vias de tráfego pesado definem seus limites, deixando a área da Unidade de Vizinhança livre de sua interferência, sendo servida apenas pelas vias de tráfego local de veículos leves e as de circulação de pedestres. A população da Unidade de Vizinhança, definida por Perry, deveria ser próxima a 5 mil

peças (PERRY, 1939, p. 211). Ao fornecer os serviços que atendem às necessidades cotidianas da população local, principalmente educação e lazer, a Unidade de Vizinhança se contrapõe à atração exercida pelo centro da cidade sobre os moradores dos bairros, proporcionando-lhes maiores possibilidades de autonomia e integração social.

Estes princípios, os estudos e recomendações para a aplicação do conceito de Unidade de Vizinhança constam do Plano Regional de Nova Iorque publicado em 1929. *Volume 7 – Neighborhood and Community Planning – of the Regional Survey of New York and Its Environs* (PERRY, 1939, p. 50).

Figura 2 – Unidade de Vizinhança: Plano Regional de Nova Iorque, 1929



Fonte: Perry (1939).

A proposta de Clarence Perry é apresentada como uma fórmula para interconectar o planejamento urbano ao planejamento da rede escolar através do conceito de Unidade de Vizinhança⁷⁵. No modelo visto na Figura 2 pode-se identificar os dois elementos principais do conceito de Unidade de Vizinhança: A escola primária, localizada aproximadamente no centro da área residencial, implantada numa área livre e as vias de tráfego pesado definindo os limites. A presença de estabelecimentos comerciais e de serviços necessários à comunidade local no seu cotidiano dá autonomia ao bairro em relação a outras áreas da cidade.

3.4 APLICAÇÕES DA IDEIA DE UNIDADE DE VIZINHANÇA

3.4.1 *Radburn*: Clarence Stein e Henri Wright (1929)

O conceito de Unidade de Vizinhança é aplicado pela primeira vez em 1928 pelos arquitetos Clarence Stein e Henri Wright na elaboração do plano de urbanismo da cidade de *Radburn*, construída em Nova Jersey, próximo a Nova Iorque. *Radburn*, inicialmente, foi pensada para ser a primeira Cidade Jardim da América. Stein e Wright tornaram-se discípulos de Ebenezer Howard e foram buscar, em visita a *Letchworth* e *Welwyn* e ao subúrbio jardim de *Hampstead Garden*, as bases para desenvolver o seu plano urbanístico. Mas, o plano foi modificado para se adequar às limitações que inviabilizavam o cinturão verde e a indústria. Outro objetivo era criar o modelo de cidade para a era do automóvel. A ideia de *Radburn*, segundo Stein (1951, p. 39), “responde ao enigma de como viver com o automóvel ou de como viver apesar dele, resolvendo essas dificuldades com uma radical revisão do relacionamento entre casas, ruas caminhos, parques”.

A busca de solução para o problema do conflito do tráfego entre automóveis e pedestres resulta num diagrama de uma superquadra proposto por um dos membros da equipe da City Housing Corporation⁷⁶. “O diagrama teórico preliminar [...]” foi desenhado pelos arquitetos posteriormente incorporando os elementos da ideia de *Radburn*: a superquadra (*superblock*) em substituição ao quarteirão retangular

⁷⁵ “Outro nome para a Unidade de Vizinhança é distrito da escola elementar”(PERRY, 1939, p. 171).

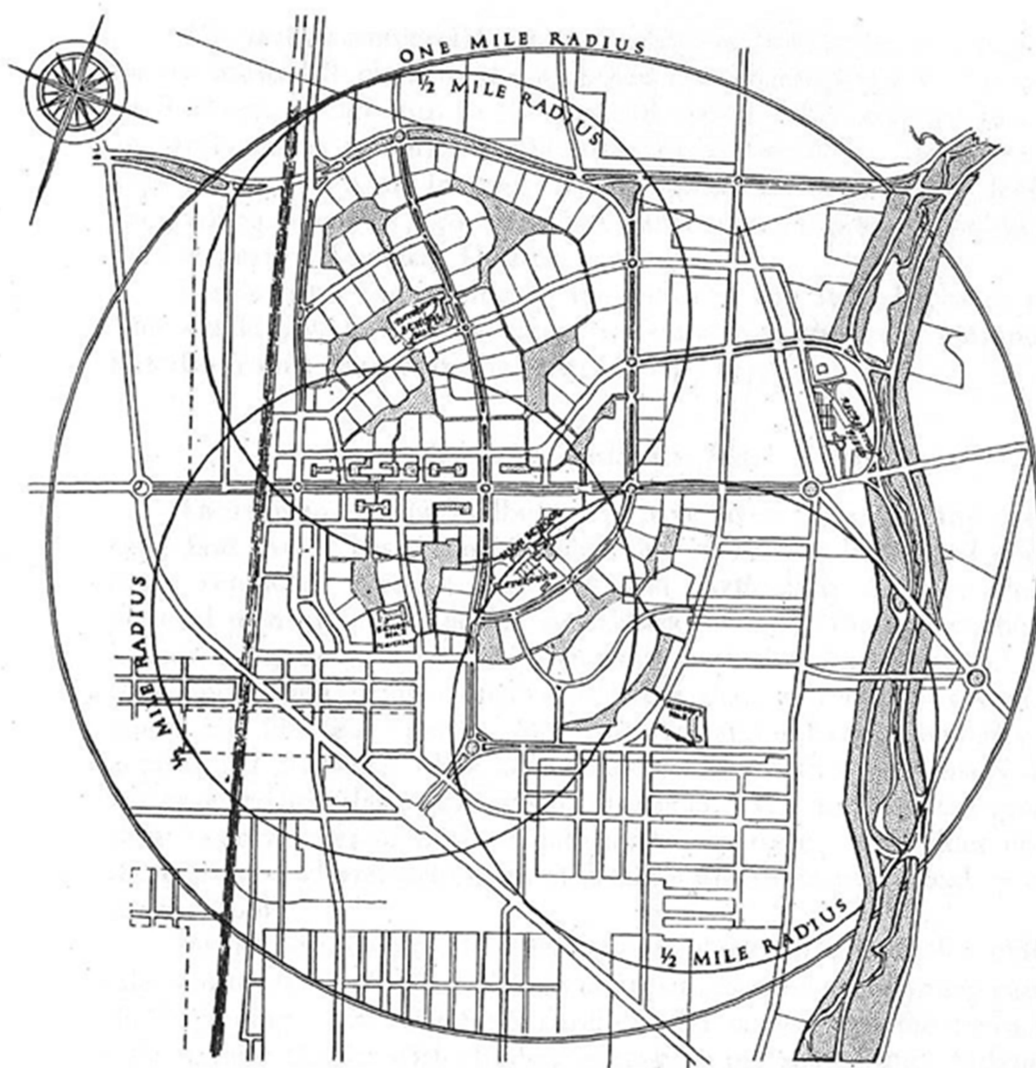
⁷⁶ A City Housing Corporation foi uma empresa incorporadora criada em 1924 com o objetivo de construir uma Cidade Jardim Americana (STEIN, 1951, p. 23). Construíram as comunidades de Sunside Gardens (1924) e, em seguida, Radburn (1928).

tradicional; a hierarquização das vias com vias de tráfego local *culs de sacs* que dão acesso de veículos às residências e alamedas que servem de acesso aos pedestres; as autoestradas ou avenidas parque para a conexão das comunidades; a completa separação entre pedestres e veículos; as casas com fachadas voltadas para a frente e o fundo do lote e o parque como espinha dorsal da vizinhança (STEIN, 1951, p. 42).

A vizinhança, *Neighborhood*, formada pelo conjunto das superquadras, (*superblock*) tem seus limites definidos por um círculo com raio de meia milha (800m), com centro na escola elementar (STEIN, 1951, p. 49). A vizinhança tem também o seu Centro de Compras.

No planejamento da cidade de *Radburn* foram projetadas três vizinhanças (Figura 3). “O tamanho da vizinhança foi delimitado pelo número de crianças necessárias para a escola primária. [...] As vizinhanças foram planejadas para 7.500 a 10.000 pessoas.” (STEIN, 1951, p. 47). Num local equidistante entre as três escolas primárias é implantado o principal centro educacional e cultural da cidade (STEIN, 1951, p. 50). Nesta área central é previsto o Teatro Regional. No mapa pode-se observar que as vizinhanças são eventualmente cortadas por vias que não são de pedestres e que extrapolam seus limites. (Figura 3) Nesses casos o plano prevê passagens subterrâneas de transposição dessas vias que permitem a ligação entre as áreas livres arborizadas de acesso ao parque onde se localiza a escola.

Figura 3 – Plano geral de *Radburn*: Unidade de Vizinhança



Fonte: Stein (1951).

Segundo Stein (1951), “*Radburn* é acima de tudo uma cidade para as crianças”. A preocupação dos arquitetos em cuidar da segurança das crianças no seu deslocamento para a escola sem precisar cruzar com automóveis, em criar lugares de jogos, playgrounds, gramado e piscinas, em facilitar a vigilância dos filhos pelas mães de dentro de casa garante essa condição a *Radburn*. (STEIN, 1951, p. 51)

3.4.2 Cidades de Cinturão Verde e o “*New deal*”

Projetadas e construídas no período do programa econômico *New deal*, 1935-1938, pela “Administração do Reassentamento” do governo Franklin Delano

Roosevelt, as “cidades de cinturão verde” representam a mais importante demonstração de aplicação do conceito da cidade jardim por parte do Estado americano, na década de 1930 (HALL, 2011, p. 148).

As cidades de cinturão verde, imaginadas num ambicioso plano que previa a construção de 3000 delas, não tiveram o apoio esperado para serem implementadas. Das primeiras 25 unidades previstas inicialmente, só oito tiveram verbas alocadas para o programa. Dessas oito, três foram cortadas pelo Congresso e duas obstadas judicialmente, restando apenas três cidades: *Greenbelt*, *Maryland*, periferia de *Washington*; *Greenhills*, Ohio, periferia de *Cincinnati*; e *Greendale*, *Wisconsin*, periferia de *Milwaukee*.” (HALL, 2011, p. 150). *Greenbelt* e *Greendale* têm superquadras no estilo *Radburn*. *Greenbelt* foi projetada com a consultoria de Steine do arquiteto Trace Augur, seu colega na RPAA⁷⁷:

É uma adaptação clássica do conceito de *Radburn*: construídas em cinco superquadras, as casas formam enorme ferradura em torno de um espaço livre central, dispondo todas de acesso direto para pedestres aos parques, lojas e serviços comunitários. (HALL, 2011, p. 150)

Embora o programa tenha sido desativado, vítima do combate exercido pelos congressistas conservadores, meios de comunicação, indústrias construtoras, imobiliárias e bancos, [...] “para os quais as “cidades Tugwel”⁷⁸ representavam o início de uma arrancada socialista” [...], e os seus resultados tenham sido considerados, “[...] quase um não acontecimento [...]”, as cidades de cinturão verde, foram importantes não tanto pelo que fizeram, mas “[...] pelo que simbolizaram: completo controle federal do projeto, [...], desapropriação por compra compulsória da terra, [...], controle da construção por uma mesma secretaria.” (HALL, 2011, p. 151).

A aplicação dos princípios urbanísticos presentes no “esquema *Radburn*”, no desenvolvimento dos planos urbanísticos dessas cidades, revela a intenção do governo Roosevelt de promover a autonomia das cidades em relação aos grandes

⁷⁷ A Regional Plan Association of América (RPAA).

⁷⁸ Rexford Guy Tugwell, economista da Universidade de Colúmbia, era membro do “grupo pensante” do presidente Roosevelt. Na Administração do reassentamento, foi responsável pelo programa das Cidades do Cinturão Verde (HALL, 2011, p. 148).

centros urbanos e a integração das comunidades através da ideia da unidade de vizinhança que, conforme visto, tem como elemento aglutinador, a escola primária.

3.4.3 Cidades Novas Inglesas

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, o ideário da cidade jardim retorna à sua origem, acrescido das contribuições dos planejadores americanos, sobretudo o conceito da Unidade de Vizinhança de Clarence Perry e o esquema *Radburn* de hierarquização das vias criado por Clarence Stein e Henry Wright. Na Inglaterra, em 1945, o governo trabalhista recém-empossado, toma medidas visando construir novas cidades, seguindo recomendações de planos anteriores. As diretrizes estabelecidas pela comissão designada para regulamentar o assunto, limitavam a população residente em uma faixa entre 20.000 e 60.000 habitantes e determinavam que as cidades deveriam ser construídas “[...] por corporações estatais, uma para cada cidade, e diretamente financiadas pelo Ministério da Fazenda.” (HALL, 2011, p. 153).

A Nova Lei das Cidades, “*New Town Acts*”, sancionada em 1946, autoriza a construção de “treze novas cidades na Grã Bretanha: oito para a área londrina, duas para a Escócia, duas no nordeste da Inglaterra, uma em Gales e uma no interior inglês” (HALL, 2011, p. 153). O conjunto de cidades planejadas para a região da grande Londres, segundo Hall (2011, p. 154) assume as características do conceito da “cidade social” criado por Howard. O plano mantinha os princípios, os quais recomendam que “[...] cada cidade jardim seria circundada por seu próprio cinturão verde de maneira que cada uma surge como uma comunidade urbana isolada com terra cultivada como fundo”.

As novas cidades absorveram 400.000 pessoas, mera função do crescimento populacional, verificado na periferia londrina entre os anos 1950 e 1960. Os cálculos de Abercombie não haviam contado com a explosão da natalidade (HALL, 2011, p.155).

Dito isto, acrescente-se que as novas cidades foram construídas obedecendo a mais recente visão reithiana do evangelho de Howard, e, tanto quanto se sabe a respeito, não decepcionaram. Ainda hoje constituem lugares bastante bons para se trabalhar e viver, e o

melhor que delas pode-se dizer é que, em 1980, quarenta anos depois de serem implantadas, continuam quase ausentes do noticiário: a mídia só se lembra delas quando [...] quer escrever sobre um lugar sem problemas. (HALL, 2011, p. 157)

A convergência de interesses coletivos e individuais com o Estado, desempenhando importante papel no planejamento de novas cidades, como defendia Howard, permitiu a realização das ações de desenvolvimento urbano na Inglaterra e nos EUA, no segundo pós-guerra, ao promover o equilíbrio entre natureza e ambiente urbano. Este estado de cooperação entre o Estado, a sociedade e a iniciativa privada, verificado no mundo ocidental, “estado do bem-estar-social”, que durou até início da década de 1980, tornou possível o acesso de um maior número de pessoas à qualidade de vida,⁷⁹ antes desfrutada apenas por poucos privilegiados.

3.4.4 Aplicações no Brasil do Conceito de Unidade de Vizinhança

O conceito de “Unidade de Vizinhança”, conhecido no Brasil desde 1929, quando foi publicado o Plano Regional de Nova Iorque, é aplicado total ou parcialmente em vários planos urbanísticos no país no segundo pós-guerra. Segundo Barcellos, “no Brasil, a introdução e difusão das ideias de Unidade de Vizinhança ocorre a partir do eixo Rio – São Paulo, no início da década de 1950, quando são feitas as primeiras aplicações das ideias”. Barcellos afirma: “pode-se considerar que a ideia / conceito de UV chegou ao Brasil no mesmo ano de sua publicação em Nova Iorque (BARCELLOS, 2001, p. 1). Os professores Anhaia Mello e Prestes Maia reivindicam o pioneirismo da referência e a difusão do conceito no país em textos e palestras na época de sua publicação (BARCELLOS, 2001; OLIVEIRA, 2008, p. 319). As primeiras aplicações do conceito de Unidade de Vizinhança em um plano urbanístico, contudo, ocorrem em 1947, no Plano Regional de Santos, de autoria do professor Prestes Maia e no Plano Urbanístico da Cidade dos Motores, concebido por Atilio Correa Lima e, após sua morte em 1943, desenvolvido por José Luis Sert (OLIVEIRA, 2008, p. 318). Esses planos revelam

⁷⁹ “Os empreendimentos habitacionais planejados pelos governos dos EUA e da Inglaterra no entre Guerras e no pós Guerra, estavam alinhados com as medidas de proteção social, segurança no mercado de trabalho, renda proteção contra os riscos da vida social, saúde, educação, habitação e pleno emprego [...] do ‘Estado do Bem Estar Social’.” (RODRIGUES, 2010, p. 63).

que em 1947 as ideias ligadas ao conceito de Unidade de Vizinhança eram bastante difundidas no Brasil.

3.4.5 Loteamento Jardim América

A construção do bairro Jardim América, em São Paulo, a partir de 1919, insere no Brasil as ideias de Ebenezer Howard que irão influenciar a criação do conceito de Unidade de Vizinhança nos Estados Unidos alguns anos depois. O loteamento é planejado em 1912 pela Companhia City (*City of São Paulo Improvements and Freehold Land Company Limite*) de construído em terrenos adquiridos em 1912⁸⁰ por um grupo de investidores ingleses e brasileiros (OTTONI, 2002, p. 70). Projetado pelos arquitetos Barry Parker e Raymond Unwin, em 1919, seguindo diretrizes urbanísticas já adotadas por eles nos projetos de *Lechtworth* e do subúrbio jardim de *Hampstead Garden*, construídos em Londres, na primeira década do século XX, o loteamento dá à área localizada no vetor de expansão oeste da capital paulista, um aspecto novo que será seguido em outros empreendimentos (OTTONI, 2002, p. 70).

O loteamento caracteriza-se por grandes lotes dispostos em quarteirões com jardins internos, delineadas por ruas sinuosas e arborizadas, destinadas ao tráfego local e as ruas e avenidas retas, destinadas ao tráfego de passagem, arborizadas, que definem os limites das áreas residenciais (Figura 4). A ideia da autonomia presente na cidade jardim não é adotada na concepção do bairro Jardim América que é estritamente residencial; as áreas comuns nos centros das quadras projetadas inicialmente pelos arquitetos são alteradas na execução, restando apenas uma delas, onde se localiza o clube “Sociedade Harmonia Tênis Clube” (OTTONI, 2002, p. 70). O loteamento Jardim América é o pioneiro de uma série de loteamentos jardim, implantados em São Paulo pela Companhia City: Jardim Europa e Jardim Paulistano, construídos na mesma região e outros construídos em outras regiões da cidade, nos mesmos padrões: City Lapa, Pacaembu, Alto de Pinheiros e Butantã.

⁸⁰ O arquiteto Bovard autor do projeto de Vale do Anhangabaú, vendo as possibilidades de expansão da cidade, convence um grupo de empresários ingleses a adquirir uma grande extensão de terras em São Paulo de 1.200 ha (OTTONI, 2002).

Figura 4 – Bairro Jardim América – São Paulo



Fonte: Ottoni (2002).

3.4.6 Santos

O Plano Regional de Santos, elaborado por Prestes Maia em 1947, é analisado por Fabiano Oliveira em sua tese de doutorado, "*Modelos Urbanísticos Modernos e Parque Urbanos*", em que destaca a aproximação das ideias de Maia com as da Unidade de Vizinhança e dos planos regionais, após sua viagem aos EUA (OLIVEIRA, 2008, p.318). Segundo Oliveira, a partir da Segunda Guerra, o ideário das *Neighborhoods Units* ganha grande relevo nas discussões urbanísticas nacionais. Afirma, ainda, que tanto o projeto de *Radburn* como as teorias de Perry já eram conhecidas desde a publicação, tendo no professor Anhaia Mello o maior difusor no Brasil (OLIVEIRA, 2008, p.318).

Oliveira (2008) destaca a identificação das preocupações de Maia na sua proposta para Santos, em “[...] articular a cidade através de bairros e seu sistema hierárquico de vias”, com as observadas nos temas dos trabalhos propostos para o CIAM de *Bridgwater* realizado em 1947: *Community Planning*, [...] *architecture in relation to common man* e *Neighborhood Planning*. Assinala ainda que Gideon, no CIAM, critica a ênfase na visão de que “o progresso em si traria melhores condições de vida” e que Zevi, dois anos depois, defende a “arquitetura orgânica e pós-racionalista.”(OLIVEIRA,2008, p.318). Prestes Maia define Unidade de Vizinhança como:

Uma unidade autossuficiente, espécie de bairro contido num perímetro de artérias de primeira ordem cobrindo uma área variável entre 600 x 600 e 1000 x 1000, aproximadamente. Ao inverso das cidades jardim, que dispõem o comércio no centro e as residências ao redor, as unidades de que tratamos colocam o comércio na periferia, os apartamentos na zona média, e as residências no centro, onde também ficam o jardim, a escola, o templo, o clube etc... As unidades-residenciais coincidem com as unidades escolares, e as crianças não precisam atravessar as ruas mais movimentadas e perigosas. Tiras verdes, às vezes com passagem em desnível nos cruzamentos internos, completam a segurança e a amenidade para escolares e pedestres. (MAIA apud OLIVEIRA, 2008, p. 320)

A análise dos conceitos de vizinhança de Robert Park e de Unidade de Unidade de Vizinhança de Clarence Perry apresentam, em princípio, afinidades no que diz respeito à relação entre Escola / Educação e Urbanismo. As ideias fundamentais do pensamento de Robert Park e Clarence Perry, que embasam o conceito de Unidade de Vizinhança unem os dois sociólogos. Park (1979, p. 26) propõe o estudo da cidade como algo mais que uma estrutura física, indivíduos e instituições sendo antes disso estado de espírito, resultante da sua história, dos seus costumes, da sua cultura transmitidos pela sua tradição. A estrutura física abriga seus habitantes que se agregam em função de seus interesses, mas, a proximidade acaba por gerar um sentimento de vizinhança, importante no controle social da comunidade e, simultaneamente, tal identificação entre os habitantes contribui para a cooperação e crescimento dos membros da comunidade.

A perda desse sentimento de vizinhança, causado pelas mudanças da cidade, provocadas pela mobilidade, principalmente, seriam responsáveis pelo abatimento moral da comunidade, o isolamento e a degradação social. Segundo Park, as áreas

mais pobres da cidade estariam mais sujeitas a essa degradação e aos problemas ligados à violência urbana. O sentimento de vizinhança poderia ser resgatado através das atividades e eventos realizados nas escolas públicas, incluindo-se aquelas promovidas por organizações de voluntários após as aulas, nos EUA, no início do século XX. Tais ações teriam como objetivo promover a transformação da situação de vulnerabilidade social dos residentes em áreas carentes de infraestrutura, integrando-os à sociedade, colocando-os em uma perspectiva de inclusão social e desenvolvimento pessoal e comunitário.

Ao definir a escola primária como núcleo da comunidade, entre os princípios que orientam o planejamento de novos bairros, Perry visa assegurar a satisfação das necessidades de educação a todas as crianças em idade escolar e promover o convívio social entre os moradores. O acesso seguro e confortável à escola, aos estabelecimentos de comércio local, às áreas de recreação e esportes, áreas verdes dentro dos limites da Unidade de Vizinhança seria propiciado por um sistema viário projetado para minimizar o conflito entre pedestres e automóveis. As condições criadas pela estrutura física do assentamento estimulariam o uso dos espaços comuns, favorecendo a aproximação e o contato face a face entre os moradores, o compartilhamento dos problemas e interesses comunitários e o sentimento de vizinhança em torno da escola, conforme observara Park.

As informações levantadas fornecem elementos para a aceitação da possibilidade desses conceitos terem servido de referência para a formulação das propostas do Plano de Urbanismo de Salvador - EPUCS e do Plano de implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, em Salvador.

4 A ESCOLA PARQUE E O EPUCS: INOVAÇÃO E POTENCIALIDADES

No contexto do pós 2ª Guerra, quando se busca restabelecer a democracia no país, ressurgiu na Bahia a oportunidade de se realizar a reforma educacional defendida pelos educadores progressistas alinhados com os princípios da Escola Nova / Progressiva. A ideia da escola primária integrada ao espaço urbano de modo a se tornar o centro de cada comunidade e, como equipamento de instrução, educação, lazer e socialização, a base para a transformação que defendiam para a sociedade, é colocada em discussão na formulação da Política de Educação do Estado. A proposta da Secretaria de Educação consistia na criação de uma rede de Centros Educacionais nas cidades mais populosas do Estado para superar os problemas sociais e atender às demandas da nova sociedade industrial e democrática que se esboçava.

A concepção de planos de educação e de urbanismo, tendo em vista reestruturar fisicamente uma cidade e promover a sua transformação social através da educação, realizada em Salvador, na segunda metade da década de 1940, constitui uma experiência pioneira no Brasil. A parceria técnica estabelecida entre a Secretária de Educação e Saúde do Estado da Bahia e o Escritório do Plano de Urbanismo de Salvador EPUCS, em 1947, com o objetivo de desenvolver a proposta de integração dos Planos de Educação e de Urbanismo da Cidade é estudada, neste capítulo, para avaliar em que medida estaria associada ao compromisso de empreender mudanças mais profundas na estrutura física e social da Capital. Para tal, são analisadas informações sobre a proposta de Anísio Teixeira, extraídas de um depoimento de Diógenes Rebouças⁸¹ e discutidas as características e relações entre ambos os planos no contexto em que foram formulados.

⁸¹Diógenes Rebouças, Engenheiro Agrônomo graduado em 1933, substituiu o Engenheiro Mário Leal Ferreira na direção do EPUCS, em março de 1947, em virtude da sua morte repentina. O professor Diógenes Rebouças atuou na equipe do EPUCS - Escritório do Plano Urbanístico de Salvador tendo sido autor de vários projetos arquitetônicos e urbanísticos da cidade a partir da década de 1940 entre eles a Av. do Contorno e a Avenida Centenário. A pedido de Anísio Teixeira, o Escritório estuda o entrosamento do Plano de Educação com o Plano de Urbanismo como implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no plano da cidade do Salvador (ROCHA, 2002). Ele é um dos autores de estudos, planos e projetos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rebouças foi o primeiro arquiteto diplomado pela FAUFBA. Tornou-se sócio do Professor Mario Leal Ferreira na empresa Sociedade Escritório de Urbanística Ltda. (SALVADOR, 1976, p. 25).

4.1 DEPOIMENTO DE DIÓGENES REBOUÇAS

Em 1947, no início de sua gestão na Secretaria de Educação e Saúde do Estado da Bahia, o Secretário Anísio Teixeira procurou o então diretor do EPUCS, Diógenes Rebouças, para tratar da integração do plano de educação que estava idealizando para Salvador, com o Plano de Urbanismo da Cidade. Nos centros urbanos mais populosos da Bahia, previa-se no Plano⁸² a adoção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe. No caso da Capital, a implantação das unidades escolares deveria resultar de criterioso estudo sobre terrenos disponíveis e localizados em áreas adequadas, seguindo as diretrizes pedagógicas e urbanísticas definidas. Tais estudos foram realizados pelo Escritório do EPUCS/CPUCS, resultando em uma proposta com a indicação de implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe em vários setores da cidade, como visto neste capítulo, bem como um conjunto de projetos estruturantes para a cidade (REBOUÇAS, 2002).

As reuniões entre Rebouças e o Secretário de Educação para tratar de assuntos relativos ao planejamento do sistema Escola Parque e Escolas Classe e o planejamento Urbano do EPUCS aconteceram logo após a posse do secretário, em abril de 1947. Rebouças, em depoimento publicado no livro Anísio em Movimento (ROCHA, 2002) sobre o assunto, declara que “[...] uma das principais preocupações do secretário foi a respeito da possibilidade de integração do plano do EPUCS com o plano escolar que nele estava em processo de idealização.” (REBOUÇAS, 2002, p. 153). A análise do depoimento faz-se necessária para o entendimento da proposta de utilização do Centro de Educação Primária como elemento importante de estruturação das áreas residenciais no planejamento urbano da Capital.

Na primeira reunião Rebouças informa o secretário sobre as ideais básicas do plano que estava sendo desenvolvido pelo Escritório quanto à “estrutura física da cidade, à disposição e ao zoneamento dos equipamentos pontuais da cidade inclusive os de saúde e de educação.” (REBOUÇAS, 2002, p.153). No seu depoimento, destaca o entusiasmo do secretário pela conexão dos problemas, que estavam sendo discutidos no Escritório, com a sua ideia para a “implantação de um

⁸² A informação sobre o Plano de Edificações Escolares da Capital do Governo Estadual foi publicada no Relatório da Secretaria da Educação e Saúde em 1948.

sistema educacional primário e secundário”. Naquela oportunidade, o secretário incumbiu o EPUCS de elaborar proposta para a localização de oito equipamentos, previstos no Plano de Educação, nas plantas cadastrais da cidade, com base na conversa que tiveram.

O depoimento de Rebouças dá a entender que as contribuições de Teixeira teriam influenciado os estudos de planejamento dos bairros feitos pelo EPUCS. Segundo ele, na segunda reunião no EPUCS, foram mostrados os resultados dos estudos ao secretário que “compreendeu bastante, com muita rapidez, muita propriedade e começou a contribuir, enriquecendo muitas ideias que tínhamos abordado.” (REBOUÇAS, 2002, p.154).

O modelo de Setor Residencial, apresentado por Rebouças, desenvolvido no EPUCS com base no diagrama inspirado na forma de um trevo, harmonizava-se perfeitamente com a proposta de distribuição espacial das unidades do sistema escolar previsto no plano de educação que estava sendo elaborado para a ampliação da rede escolar do ensino primário na Bahia. O modelo de equipamento escolar idealizado por Teixeira caracterizava-se pela divisão do programa da escola em quatro edificações denominadas, inicialmente, de “núcleos escolares”, destinadas ao ensino, e o “parque escolar”, destinado a atividades socializantes, esportivas e artísticas, formando um conjunto que viria a constituir o Sistema Escola Parque / Escolas Classe. Sobre o diálogo em torno deste assunto, Rebouças (2002, p. 154) informa:

Surgiu pela primeira vez, para mim, aquela dicotomia, que ele fazia entre instrução e educação, e isso gerou no EPUCS um entusiasmo crescente, justamente por facilitar bastante o equacionamento da questão da educação nos bairros teóricos que planejávamos para Salvador, onde, com base na topografia da cidade, já havíamos locado os pontos centrais nos quais deveriam ser implantados certos elementos e equipamentos urbanos, como comércio e os equipamentos escolares clássicos.

O diagrama do trevo do EPUCS propunha a localização da escola no Centro Cívico do Setor Residencial. Como resultado da reunião, a ideia inicial do “bairro modelo” sofreu uma adequação ficando os “núcleos escolares”, que recebem a denominação de Escolas Classe, colocados nas quatro subdivisões da área

residencial, as folhas do trevo, e a Escola Parque, localizada no centro do conjunto⁸³. Deste modo, cria-se um sistema que funcionaria como elemento estruturador das áreas habitacionais, ou bairros⁸⁴, para ser adotado no planejamento do EPUCS. O depoimento de Rebouças (2002, p. 154)relata as observações do secretário:

Aí ele contribuiu muito, ponderando com rapidez notável: "não Rebouças, a coisa se ajusta melhor se fizermos a completa dicotomia. Vamos colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. Nas escolas, nós os instruímos. Nelas usamos a professora clássica, essa que não tem versatilidade na concepção... No parque escolar, completamos com a educação, o que significa atividade de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação". Isso gerou um entusiasmo e vibração geral no EPUCS. E, imediatamente, ele nos deu a incumbência de colocar no Plano da Cidade de Salvador, oito grandes conjuntos desses, e nós fizemos um anteprojeto, justamente localizando todos estes equipamentos dentro daquela cidade que tinha como parâmetro, para o EPUCS, uma população prevista de um milhão de habitantes.

A definição de cada uma das quatro áreas subdivididas do bairro modelo do plano urbanístico do EPUCS, como unidades urbanas atendidas pela escola de instrução primária, localizadas em torno do centro do conjunto, onde é situada a Escola Parque, pode ser considerada a contribuição principal da proposta de Anísio Teixeira, desenvolvida pelo EPUCS /CPUCS, para o planejamento urbano no Brasil. Este modelo deveria ser repetido em outros bairros da cidade. O Depoimento de Diógenes prossegue, dando mais informações sobre a proposta:

De maneira que quando ele viu a planta e compreendeu a localização, disse: 'aprovo cem por cento'. E mais, 'eu prefiro começar pelo bairro da Liberdade, é lá que temos os problemas maiores, não só em número de pessoas como em nível econômico

⁸³ A divisão das funções do programa em atividades de educação e de instrução, a que Rebouças se refere como dicotomia, é apenas física e tem como objetivo declarado racionalizar o uso das edificações e a redução de áreas/custos de construção e da necessidade de terrenos de maiores dimensões para todas as escolas. Do ponto de vista pedagógico a proposta de Anísio Teixeira (2007a) defendia que a escola deveria destinar-se não só a instrução, como as escolas tradicionais, mas a educar no sentido amplo da palavra. Deveriam complementar o aprendizado com a educação dada a seus filhos pelas famílias de classe média, mas que não era acessível as crianças das classes populares que muitas vezes sequer tinham casas (TEIXEIRA, 2007a, p. 164).

⁸⁴ Note-se que aí o esquema proposto para o setor passa a se identificar mais com o partido urbanístico de *Radburn* (Figura 3), só que, naquele caso, são três Unidades de Vizinhança e no trevo do EPUCS, quatro.

baixo. Eu quero agir lá dentro'. Então nos solicitou detalhamento da localização para a aquisição dos terrenos onde ia ficar o parque e as quatro escolas. Ele então dimensionou, na base de um conjunto de dois mil alunos no turno da manhã e o mesmo tanto no turno da tarde. Era um gabarito de dimensão muito superior ao que havíamos imaginado. Aí ele completou o raciocínio, sempre em elaboração constante, e disse: 'Aqui nós vamos dar, no parque, toda a parte educativa. O menino vai ser um cidadãozinho capaz de ter uma ideia completa da vida, enquanto vai recebendo instrução na escola-classe'. (REBOUÇAS, 2002, p. 155)

Este depoimento deixa claro que os estudos para a localização dos Centros de Educação Primária, incluindo a escolha dos terrenos, foram realizados pelo EPUCS/CPUCS e que Diógenes Rebouças estava envolvido com o planejamento da implantação dos Centros de Educação Primária desde o início. O arquiteto Hélio Duarte, naquele momento, já trabalhava junto a Anísio Teixeira no planejamento (SEGAWA, 1998), na elaboração dos programas, estudos preliminares de projetos de arquitetura do Centro e das primeiras Escolas Classe. A análise do depoimento revela que o Sistema Escola Parque / Escolas Classe, fora concebido para se integrar ao espaço urbano, como equipamento de instrução e educação, com a função de transformar a comunidade de cada bairro e, por sua repetição em outras cidades, transformar a sociedade⁸⁵.

4.2 A EXPERIÊNCIA DO EPUCS (42-47) E DA CPUCS (48-58)

Em meados de 1930, quase 20 anos após as primeiras reformas urbanas iniciadas pelo Prefeito J.J. Seabra, em 1912, ainda persistia na cidade do Salvador uma série de problemas decorrentes das deficiências em seus antigos sistemas de saneamento, transportes e saúde. A estes se somavam a diminuição da atividade econômica, a redução da produção, da geração de emprego e de sua população. Nesse contexto, emerge a consciência da necessidade de soluções urbanísticas para correção dos problemas da cidade e inicia-se o movimento que levará ao desenvolvimento do Plano Urbanístico de Salvador pelo Escritório do Plano de Urbanismo de Salvador-EPUCS (FERNANDES, 2014).

⁸⁵ A ideia de repetir em todos os municípios baianos de maior densidade populacional o Sistema Escola Parque / Escolas Classe aparece na Lei Orgânica da Educação encaminhada à Assembleia Legislativa em 1947 e a orientação para difusão do sistema Escola Parque / Escolas Classe em todo o país é apresentada pelo diretor do INEP, Anísio Teixeira, no Plano Nacional de Educação elaborado em 1962 (TEIXEIRA, 2007a, p. 154).

Na Bahia, o termo urbanismo começa a ser usado nos meios profissionais e acadêmicos e pela imprensa, a partir da segunda metade da década de 1920. Segundo Ana Fernandes (2014, p. 31), a discussão sobre urbanismo toma corpo em Salvador, em 1927, a partir de notícias sobre a contratação do arquiteto francês Donat-Alfred Agache⁸⁶ para elaborar o Plano de Remodelação e Embelezamento do Rio de Janeiro e da polêmica, iniciada em 1928, sobre a demolição da Catedral da Sé de Salvador para a construção do sistema de linhas do bonde pela Companhia de Carris Circular da Bahia. Ocorre, também, naquele momento uma aproximação dos professores baianos com os urbanistas paulistas Anhaia Melo e Prestes Maia.

No meio acadêmico, a Escola Politécnica da Bahia, realiza em 1926 um concurso, “para provimento efetivo da Cadeira XVII – Arquitetura Civil, Higiene dos Edifícios e Saneamento”, em que o tema “Urbanismo – seu objeto e seu fim” é um dos temas das teses a serem apresentadas pelos candidatos (FERNANDES, 2014, p. 34). A participação dos professores da Escola nos eventos ligados ao Urbanismo é expressiva nos debates, em conferências e na promoção e organização desses eventos, entre os quais a Semana do Urbanismo de 1935. O Professor Jaime Abreu participa como conferencista do “I Congresso Brasileiro de Urbanismo, realizado no Rio de Janeiro, em 1941” (FERNANDES, 2014, p. 48). Nesse contexto, formam-se em Salvador os movimentos que defenderão as mudanças necessárias ao desenvolvimento urbano de Salvador, segundo as normas do urbanismo moderno.

4.2.1 Antecedentes: a Semana do Urbanismo (1935) e Congresso Brasileiro de Urbanismo (1941)

A ideia de se criar um plano para orientar o crescimento da cidade de Salvador toma corpo com a realização da Semana do Urbanismo de 1935. O evento promovido pela Comissão Central do Plano da Cidade do Salvador⁸⁷ em parceria

⁸⁶ Os contatos para a contratação do arquiteto Alfred Agache foram intermediados por Otávio Mangabeira, então Ministro das Relações Exteriores.

⁸⁷ A Comissão Central do Plano da Cidade de Salvador é instituída, em 1935, pelo prefeito José Americano da Costa, com o objetivo de estudar o “plano geral de urbanização” da cidade de Salvador. A Comissão formada por entidades representativas da sociedade e dos especialistas nos assuntos da cidade funcionaria de modo a cooperar com a prefeitura nas ações voltadas para a elaboração do plano geral de urbanização da cidade (Acto n° 04. de 12/01/1935 apud FERNANDES, 2014, p. 36). A Comissão “constituída por membros do poder público municipal e

com a “Sociedade de Amigos de Alberto Torres”⁸⁸ (Núcleo da Bahia), tem como objetivo “mostrar ao povo da Bahia o caminho a seguir, a fim de torná-la uma cidade modelo.” (SEMANA, 1937, p. IX). As Conferências são realizadas na Escola Politécnica, no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, Associação Universitária da Bahia e na Inspetoria de Arborização e Jardins. (FERNANDES, 2014, p. 40)

As conferências ministradas no evento abordam variados temas ligados aos problemas urbanos de Salvador e ao urbanismo de modo geral. Os conferencistas mostram-se atualizados em relação a temas que estavam na pauta das discussões e propostas urbanísticas do momento, não só no Brasil, como no eixo EUA / Inglaterra e nos Congressos Internacionais da Arquitetura Moderna⁸⁹. Temas como “Cidades Jardins” e “Zoneamento”, por exemplo, são citados em várias oportunidades, assim como são feitas referências a cidades da América do Norte, Europa e Rússia e ao bairro, “Jardim América”, de São Paulo⁹⁰ (SEMANA, 1937, p. XIII). O Plano Regional da Cidade de Nova Iorque é citado na Conferência, proferida por Milton da Rocha Oliveira⁹¹, no tópico Divertimentos Públicos:

Nenhuma capital moderna e populosa pode prescindir de grandes áreas para o gosto público: jardins, parques, centros de diversões, *playgrounds*, *play Field*, *Parkways*, praias de banho, tão necessários, à saúde e ao bem-estar dos habitantes da cidade, quanto a luz, a

estadual, [...] agrega duas entidades empresariais (Associação Comercial da Bahia e Companhia Energia Elétrica da Bahia), duas entidades profissionais (Associação Baiana de Imprensa e Associação dos Engenheiros Cívicos da Bahia) e um clube de serviços (Rótary Club).” (FERNANDES, 2014, p. 36).

⁸⁸ “A Sociedade Amigos de Alberto Torres é fundada no Rio de Janeiro, em 10 de novembro de 1932, entre outros, por Oliveira Viana, Plínio Salgado, Tristão de Athayde (pseudônimo de Alceu de Amoroso Lima), tendo como objetivo discutir os problemas nacionais, a partir das ideias desenvolvidas pelo homenageado.” (PINTO, 2009 apud FERNANDES, 2014, p. 40).

⁸⁹ Entre os temas abordados na Semana: “Segurança Pública e Incêndio”, “Saneamento das cidades”, “Uma Cidade Errada e uma Cidade Certa”, “Tráfego Urbano”, “As Cidades Jardins”, “O Urbanismo e sua Aplicação à Cidade do Salvador” e “Sugestões para o Plano Urbanístico de Salvador” (SALVADOR, 1976, p. 21).

⁹⁰ Sobre o bairro do Jardim América, ver item 3.4.5.

⁹¹ Milton da Rocha Oliveira era o Presidente da Comissão Central, da IV subcomissão do Plano da Cidade do Salvador e da Sociedade Amigos de Alberto Torres (Núcleo da Bahia)

água, o calçamento, a limpeza pública, as escolas: são uma necessidade biológica e social, segundo o Plano Regional da Cidade de New York. (OLIVEIRA, 1937apud SEMANA, 1937, p. 9)

Esta citação revela que o “Plano Regional de Nova Iorque”, de 1929, documento em que se encontra a monografia de Clarence Perry, que trata do tema “Unidade de Vizinhança”, conceito urbanístico estudado no capítulo 3, era conhecido por técnicos / planejadores baianos, em 1935. São citados na Semana, urbanistas como Alfredo Agache, responsável pela proposta de Plano de Urbanismo do então Distrito Federal e que apresentaria, posteriormente, proposta para o Plano de Salvador, além do professor Anhaia Mello de São Paulo, um dos pioneiros na utilização e difusão do conceito de Unidade de Vizinhança no país (OLIVEIRA, 2008, p.318).

Muitas das propostas apresentadas neste evento vieram a ser desenvolvidas, posteriormente, pelo EPUCS. Entre elas, as vias expressas, localizadas nos fundos de vales inspiradas nas *Parkways* americanas. São propostas cinco *Parkways*: *Parkway* com 50m de largura em média, a partir do Tanque da Conceição, (um futuro parque) até o Retiro. E de lá até o Rio Vermelho, (outro parque) acompanhando o vale do Rio Camurujipe (SEMANA, 1937, p. 6); *Parkway* da Baixa do Cabula ao Parque do Dique da Fonte Nova e dali ao Rio Vermelho, descendo o Rio Lucaia; *Parkway* do Tanque do Queimado para o *Parkway* da Baixa do Cabula ao Dique da Fonte Nova; *Parkway* da Fonte Nova ao Parque Dois de Julho (Campo Grande); *Parkway* da usina Aratu ao ponto de interseção do Rio das Pedras com a estrada de rodagem e, daí, descendo o rio até o Oceano, na altura de Itapoã. Estes *Parkways*, planejados com largura de 30 a 50m, com faixa arborizada, ligariam os parques, Parque da Conceição ao do Dique da Fonte Nova e ao do Rio Vermelho.

As conclusões do evento, entre outras recomendações, sugerem à Prefeitura o início da ligação da Cidade Baixa com a Cidade Alta, através de túnel; intervir no “aformosamento” do Dique do Tororó; contratar os projetos e “iniciar a construção dos parques e avenidas ajardinadas *Parkways*”; Incentivar a organização de vilas e cidades jardins (SEMANA, 1937, p.145). A criação do Departamento de Urbanismo, incumbido de realizar os estudos solicitados e executar os projetos recomendados

pela Comissão do Plano é uma das recomendações da Semana do Urbanismo de 1935 (SALVADOR, 1976b, p. 22).

Em outubro de 1941, realiza-se no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Urbanismo que marcaria o início das discussões sobre a disciplina em nível nacional. O evento conta com a participação de profissionais de todo o país, do ministro da Educação Gustavo Capanema (na abertura) e do Presidente Getúlio Vargas (no jantar de encerramento). Entre os profissionais destacados na área participaram os seguintes: “Agache, Anhaia Mello, Armando de Godoy, Atílio Correa Lima, Carmem Portinho, Eduardo Reidy, Jaime Cunha da Gama Abreu, José Estelita, Lincoln Continentino, Oscar Niemeyer, Nestor de Figueiredo Prestes Maia, Sabóia Ribeiro, Walter Gordilho.” (FERNANDES, 2014, p. 47). A Bahia enviou como representantes os professores Jayme Abreu e Walter Gordilho, Américo Furtado Simas, João Marchesini, Oscar Caetano da Silva, e Gustavo Maia. Entre as recomendações do Congresso destacam-se a defesa de uma política nacional para as cidades, a necessidade da “criação de um Departamento Nacional de Urbanismo, de um Código de Urbanismo Brasileiro, [...] ‘e de’ planos diretores para as cidades com mais de dez mil habitantes”.

No evento, o engenheiro Gustavo Maia, representante da Prefeitura Municipal de Salvador, faz os primeiros contatos com a empresa Coimbra Bueno⁹² com o objetivo de solicitar uma proposta para a elaboração do Plano de Urbanismo de Salvador. A proposta desenvolvida pelo escritório do urbanista francês Alfredo Agache, radicado no Rio de Janeiro e ligado à empresa, é encaminhada à Prefeitura de Salvador em maio de 1941, após visita do urbanista à cidade (SALVADOR, 1976, p. 23). Embora tenha recebido aprovação dos técnicos da Prefeitura, a proposta foi encaminhada pelo prefeito Durval Neves da Rocha ao interventor Landolfo Alves que considera o assunto merecedor de um debate com o Sindicato dos Engenheiros do Estado da Bahia.

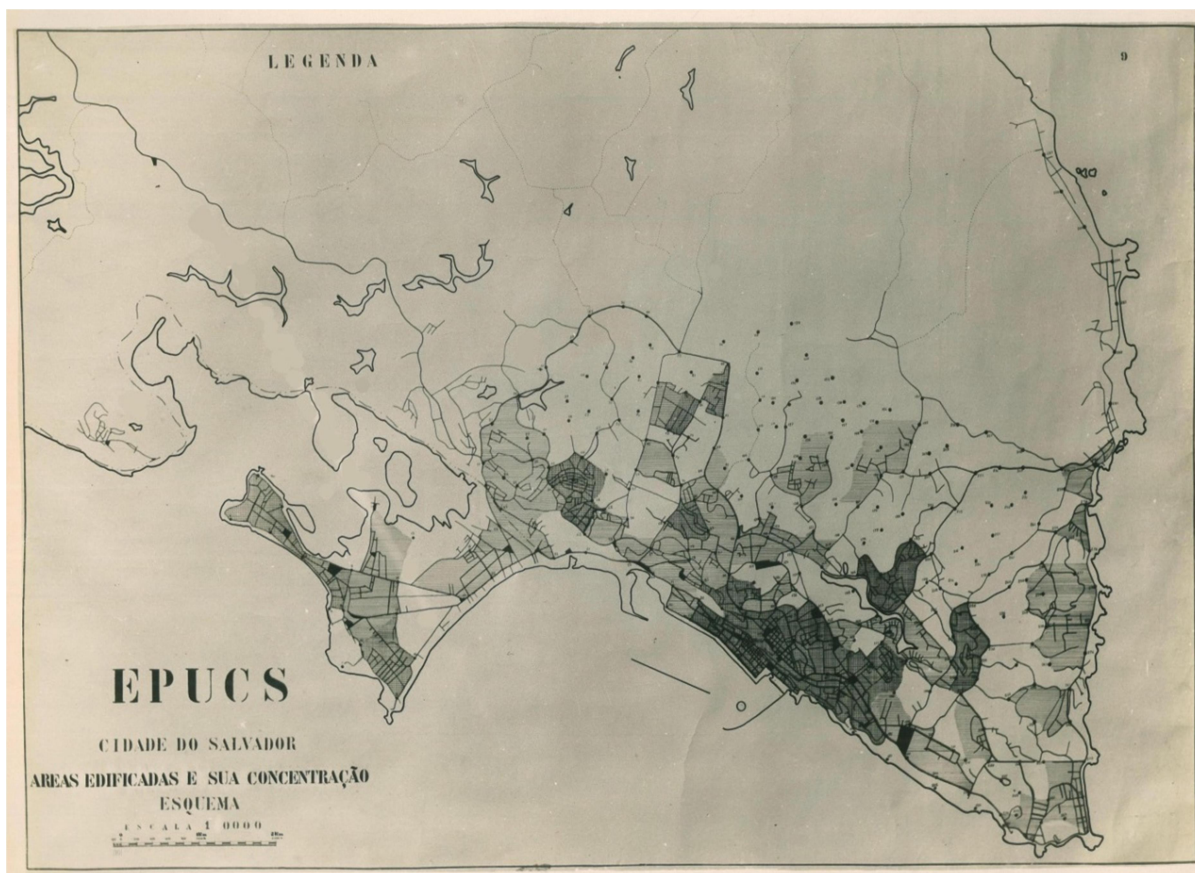
⁹² A Coimbra Bueno havia participado da elaboração dos Planos Diretores de Goiânia e Curitiba, de autoria do escritório de Alfredo Agache (SALVADOR, 1976, p. 23). O urbanista Alfredo Agache foi, também, autor do Plano de Embelezamento do Rio de Janeiro, elaborado na década de 1920 (PINHEIRO, 2011, p. 162).

Enquanto as negociações entre a Coimbra Bueno e a Prefeitura não se definiam, outra empresa demonstra interesse em desenvolver o Plano Urbanístico de Salvador, a firma Dane & Conceição, por meio de um de seus técnicos, o professor e engenheiro Mário Leal Ferreira (SALVADOR, 1976, p. 23).

4.2.2 Desenvolvimento de Salvador: panorama anos 1940

No início da década de 1940, a cidade de Salvador passa por um processo de urbanização rápido, após décadas de um lento crescimento populacional. (BRANDÃO, 1978; SOUZA, 2008). Em seu aspecto físico, naquele momento, a cidade se estendia pela Orla Atlântica desde a Pituba e Ondina até a Barra e, do lado da orla da Baía de Todos os Santos, a área urbanizada alcançava Itapagipe. Outros bairros ocupam a área central da cidade, entre eles Liberdade, Barbalho, Brotas e Federação (VASCONCELOS, 2002, p.287).

Figura 5 – Mapa da Cidade de Salvador de 1942 com as áreas edificadas - EP



Fonte: Salvador (1976a).

A análise do desenvolvimento e ocupação da cidade de Salvador, a partir do mapa das Áreas Edificadas, do EPUCS, de 1942 (Figura5), revela a situação física no momento em que se realizam os estudos para o planejamento urbano da Capital pelo Escritório. Na Cidade Alta, as habitações se distribuem ao longo das vias de cumeada mais próximas à orla da baía, desde a Vitória, passando pelo Centro, Praça da Sé e Pelourinho até a garganta do Taboão e seguem através do Carmo, Santo Antônio, Soledade até a Lapinha. Por este vetor, a faixa de ocupação segue a Estrada das Boiadas, que deu origem ao bairro da Liberdade, e chega ao Tanque da Conceição, atual Largo do Tanque. Outros bairros aparecem nas localidades mais centrais. Aparecem também no mapa de 1942, as ocupações das áreas elevadas da Vitória, Canela, do Garcia, [...] e da Federação, Barra, Graça, Rio Vermelho e Ondina. Em direção ao Leste, próximos ao centro da cidade, os bairros da Saúde, Nazaré e Brotas já estão consolidados. Extrapolando estes limites, ainda há ocupações no Cabula, Amaralina e Pituba (VASCONCELOS, 2002, p. 295).

Na Cidade Baixa, em 1942, a maioria das reformas já havia ocorrido. Já se encontrava construído o Cais do Porto, assim como a área aterrada que duplicava a superfície do Comércio, cujo limite, que anteriormente ia até a Rua Miguel Calmon, foi ampliado com “as novas avenidas da França e dos Estados Unidos, paralelas ao porto, suas 10 ruas transversais e seus quarteirões respectivos” (VASCONCELOS, 2002, p. 289). O prédio do Instituto do Cacau⁹³, marco da arquitetura moderna da Bahia, fora inaugurado em 1936. O bairro do Mont Serrat, “primeira intervenção urbana do poder público tentando planejar a expansão urbana no século XX”, já estava implantado desde 1933 (SAMPAIO, 1999, p. 82).

No período de 1947 a 1951, muitas obras públicas e privadas são construídas e, em 1948, é inaugurado o Cinema Roma. Em 1949 são iniciadas ou inauguradas várias edificações importantes em Salvador: o Hospital das Clínicas da

⁹³ O Instituto do Cacau segue a linha da arquitetura expressionista alemã. É indisfarçável a influência de Erich Mendelsohn nessa obra. Ali estão suas duas marcas, as janelas contínuas e os cantos arredondados. missão do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, MoMa, de reconhecimento da nascente arquitetura moderna brasileira, em 1942, mas provavelmente foi considerado uma obra mais alemã, que brasileira (AZEVEDO, 2007).

Universidade Federal da Bahia no Canela; o Hotel da Bahia no Campo Grande; em Brotas é inaugurado o Hospital Aristides Maltez e fundada a Casa de Retiro São Francisco; inicia-se a construção da Avenida IV Centenário, ligando o Dique do Tororó à Orla Atlântica, primeira avenida projetada, conforme as diretrizes do EPUCS para as Avenidas de Vale. São inaugurados, também: a estrada de ligação de Amaralina até o Aeroporto e o Fórum Ruy Barbosa. A área da Mata Escura é urbanizada e é construído, naquele bairro, a Penitenciária Lemos de Brito. No bairro do Rio Vermelho, tem início a construção do Loteamento Parque Cruz Aguiar, e em Amaralina, a do Loteamento Fazenda Santa Cruz. O EPUCS coordena a construção do canal de desvio do Rio Camarajipe para a praia do Chega Negro (VASCONCELOS, 2002, p. 328).

A conformação da cidade já incluía intervenções da remodelação urbana⁹⁴, promovidas pelo prefeito J.J. Seabra, 1912 e 1916 tais como a retificação, o alargamento e a expansão da Av. Sete de Setembro, Ladeira da Praça e Baixa dos Sapateiros, e a demolição da Igreja da Sé, ocorrida em 1933 para a implantação do sistema de linhas de bonde.

A incorporação de novos núcleos populacionais, localizados em cumeadas encostas e vales, ao Centro é favorecido pela evolução dos transportes urbanos. O primeiro bonde elétrico instalado em Salvador já funcionava, ligando o Bonfim ao Comércio, desde 1897, e o Elevador Lacerda funcionava com sua segunda torre, desde 1930 (SAMPAIO, 1999, p. 84). Na década de 1940, Salvador já contava com um conjunto de linhas de bonde que cobria toda a cidade, com linhas partindo da Praça Municipal, Praça da Sé, Viaduto da Sé, Praça Cairu e Praça dos Veteranos para todas as áreas urbanizadas de Salvador. Do Viaduto da Sé, originavam-se as linhas para a Liberdade, Lapinha, Barbalho, Santo Antônio, Quintas, Retiro e Calçada, Linha 8. O subdistrito onde se situa o bairro da Liberdade, em 1952, era servido por linhas de bonde que ligavam Dois Leões à Calçada, passando pela atual Av. San Martim, com terminais em Quintas e na Liberdade, conforme mapa da prefeitura, de 1952 (VASCONCELOS, 2002, p. 331).

⁹⁴ Sobre a reforma urbana de J. J. Seabra, ver Pinheiro (2011).

4.2.3 Contexto Político e Social - Situação em Salvador

Em maio de 1947, assume a Prefeitura de Salvador, José Wanderley de Araújo Pinho, professor, intelectual, historiador, diretor do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e membro da Academia Baiana de Letras. Primeiro prefeito nomeado pelo Regime Constitucional procura colaborar para que a Prefeitura de Salvador e o Governo do Estado estabeleçam boas relações de trabalho. No período da sua gestão, o plano do EPUCS continua a ser trabalhado junto à Prefeitura, mas, no início do ano seguinte, o Escritório é extinto e substituído pela Comissão do Plano Urbanístico de Salvador (CPUCS).

Entre outros assuntos, que dão uma dimensão do ambiente / clima político e cultural que reinava na cidade no período citado, merece destaque o desfile organizado pela Secretaria de Educação e Saúde para a comemoração do 4º Centenário da Fundação da Cidade do Salvador, realizado ao longo da Avenida Sete de Setembro em 29 de março de 1949. O evento foi registrado em edição especial da Revista Fiscal da Bahia, que reúne, além de textos, figuras e fotos sobre o desfile, um conjunto de dados sobre cultura, educação, saúde, economia do Estado naquele momento histórico. A publicação traz dados do Plano de Educação da Bahia no período 1947/1950 (QUATRO..., 1949). O 1º Salão Baiano de Belas Artes, realizado no Hotel da Bahia, em 1949, é um dos eventos que caracterizam o ambiente de agitação cultural que tomou conta da cidade naquele momento considerado o mais rico já vivido em Salvador até então, e o precursor, dos acontecimentos culturais da década seguinte que tiveram como principal fomentador o Reitor Edgard Santos da recém-criada Universidade Federal da Bahia.⁹⁵

4.2.4 O EPUCS e a Construção de um Plano Urbanístico para Salvador

Em 3 de julho de 1942, o Prof. Mário Leal Ferreira encaminha ao prefeito a proposta oficial para a elaboração do primeiro plano urbanístico moderno de Salvador. A proposta apresenta um enfoque conceitual e trata os problemas urbanos dentro de uma “visão globalizante, não antecipando soluções, mas, conceituando,

⁹⁵ A UFBA foi planejada por Anísio Teixeira no governo Otávio Mangabeira sendo seu primeiro Reitor Edgard Santos. Em 1950 torna-se Universidade Federal da Bahia.

em termos claros, o trabalho que se propunha executar⁹⁶. A exposição de motivos, encaminhada ao prefeito pelo Prof. Mario Leal Ferreira informa em que consiste o plano:

O plano de urbanismo da Cidade consistirá na investigação dos fenômenos sociológicos que influem na sua estruturação ou que são desta, de certo modo, o reflexo [...] e na elaboração de projetos e normas orientadoras da correção ou aplicação das estruturas existentes, ou na criação de novas, que se tornem necessárias. (FERREIRA, 1978, p.175)

A proposta previa o levantamento e estudo aprofundados dos aspectos físicos, sociais e históricos da cidade, bem como de seus núcleos humanos, que permitissem caracterizar a trajetória da evolução da cidade e sua projeção para o futuro (FERREIRA, 1978, p. 174). O Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador – EPUCS é contratado pela Prefeitura, na gestão do prefeito Durval Neves da Rocha (1938 a 1942), através Decreto Lei nº 90 de 29 de outubro de 1942. Suas atividades técnicas iniciam-se em abril de 1943, com prazo definido em contrato para a realização dos serviços de três anos, tendo sido aditado em abril de 1946 por oito meses para a conclusão dos trabalhos. Em janeiro de 1947, um novo aditivo de prazo solicitado por Mario Leal Ferreira para revisão dos trabalhos executados é aprovado mas deixa de ser efetivado em razão da sua morte em 11 de março de 1947⁹⁷ (SALVADOR, 1976b, p. 25).

Em 29 de janeiro de 1948, o prefeito Wanderley de Araújo Pinho cria a Comissão do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador–CPUCS. Entendendo que o Plano de Urbanismo da Cidade consistia “menos em um conjunto de plantas e traçados de arruamentos e em projetos e obras [...] do que numa coleção de estudos dos vários problemas da Cidade, realizados à base de pesquisas cientificamente conduzidas e de informações estatísticas”, resolve o prefeito, após o recebimento do

⁹⁶ O prefeito informa ao interventor Landolfo Alves, através de correspondência encaminhada em 30 de dezembro de 1941, sobre a manifestação de interesse do prof. Mario Leal Ferreira de elaborar o plano urbanístico de Salvador.

⁹⁷ O Prefeito Helenauro Sampaio considera o prazo do contrato dilatado até a data da morte do Professor Mario Leal Ferreira e autoriza a busca do material que se encontrava no Rio de Janeiro em fase de conclusão em seu escritório. Diógenes Rebouças, sob a supervisão de Gustavo Maia, realiza o trabalho de organização do material para o transporte, enquanto a equipe do EPUCS prossegue, em Salvador, os trabalhos visando ao cumprimento do contrato (SALVADOR, 1976b, p. 28).

material elaborado pelo Escritório, dar por concluídos os trabalhos e encerrar o contrato do EPUCS. Segundo sua determinação, os trabalhos, “até o ponto de fixar as linhas mestras da estruturação da cidade e de sua articulação com a região adjacente [...]”, não deveriam ser interrompidos (PINHO, 1946 apud SALVADOR, 1976b, p. 29).

A CPUCS funciona com a mesma estrutura e pessoal⁹⁸ do EPUCS, sob a direção do professor e arquiteto Diógenes Rebouças, até sua extinção em abril de 1958. Nesse período de transição, prosseguem os trabalhos de ajustamento das plantas e esboços do levantamento aerofotogramétrico da “Cruzeiro do Sul”. São realizados os seguintes trabalhos: “Projeto para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Projeto para o Centro Educativo de Arte Teatral do Largo Dois de Julho, Planejamento da Urbanização dos Povoados de Paripe e Itapoã e Projeto da Av. Centenário.” (SALVADOR, 1976b, p. 30).

Para melhor compreensão do processo de concepção do plano de urbanismo de Salvador e do projeto do CECR, é importante conhecer a formação e as experiências dos profissionais responsáveis pelas funções de direção do EPUCS / CPUCS: Mário Leal Ferreira e Diógenes Rebouças. O Professor Mário Leal Ferreira, baiano, nascido em Santo Amaro da Purificação, gradua-se engenheiro Geógrafo pela Escola Politécnica da Bahia, em 1914. Exerce cargos públicos importantes⁹⁹, e realiza viagens a diversos países da Europa e da América do Sul. “Reside na Alemanha, a serviço do governo gaúcho de 1922 a 1924” e, concomitantemente, faz um curso de “higienização de cidades”. Graduou-se em Engenheiro Civil na Escola Nacional de Engenharia. Entre 1930 e 1932, cursa Engenharia Sanitária e Sociologia na *Harvard University (Massachusetts, EUA)*. Leciona na Escola

⁹⁸ Os técnicos passaram a ser vinculados ao Quadro de funcionários da Prefeitura. Em 1952, é realizada, no Palácio da Aclamação, uma exposição sobre os trabalhos do Plano da Cidade, em comemoração à Semana do Urbanismo (SALVADOR, 1976b, p. 30). Em setembro de 1958, a CPUCS é extinta, dentro do plano de reorganização administrativa da Secretaria de Viação e Obras Públicas, e seu pessoal e acervo transferidos para a recém-criada Seção de Planejamento (SALVADOR, 1976b, p. 31).

⁹⁹ Mário Leal Ferreira, em 1915, trabalha em Porto Alegre na Viação Ferroviária do Rio Grande do Sul, tendo sido designado para fiscalizar na Alemanha a fabricação de material ferroviário, adquirido pelo Governo Gaúcho (1922 a 1924); em 1927, foi funcionário Público Federal, tendo sido nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas para diversos cargos: Chefe do Laboratório do Serviço de Águas e Esgotos da Cidade do Rio de Janeiro, Diretor Geral de Engenharia Sanitária dos Serviços de Saúde do Estado do Rio de Janeiro, etc. (COSTA, 2011).

Nacional de Engenharia e na Escola Nacional de Belas Artes (COSTA, 2011; SALVADOR, 1976, p.23).

Na discussão sobre as relações da Escola Parque com o EPUCS, merece destaque a ligação do Prof. Mario Leal Ferreira com o arquiteto Diógenes Rebouças que vem a se tornar um personagem importante para a realização das obras públicas de Salvador, a partir do início da década de 1940. Rebouças graduou-se em Agronomia, em 1935, e trabalhava em Itabuna, quando é convidado por Mário Leal Ferreira para dar um parecer sobre o paisagismo da área do entorno do Estádio da Fonte Nova (REBOUÇAS, 1999). Em visita às obras de construção do Estádio, Rebouças fez observações sobre sua implantação em local inadequado, impressionando o Interventor Landulfo Alves que decide encarregá-lo não só da implantação, mas também do desenvolvimento de projeto do Estádio da Fonte Nova (ALBAN e GALVÃO, 1999). A pedido de Anísio Teixeira, o Escritório desenvolve a integração do Plano de Construções Escolares com o Plano de Urbanismo visando à implantação dos Centros de Educação no plano da cidade do Salvador. (REBOUÇAS, 2002)

4.3 OBJETIVOS E DIRETRIZES DO EPUCS

Os objetivos e as diretrizes do plano da Cidade estão definidos no relatório / Conferência, de Mário Leal Ferreira, utilizado como referência para os trabalhos do OCEPLAN na elaboração do livro “ EPUCS: uma experiência de planejamento urbano”, em 1976. Segundo o relatório, o objetivo geral do plano seria “corrigir os defeitos da cidade, e melhorar a qualidade de vida de sua população” e os objetivos específicos seriam: elaborar a “[...] planta cadastral da Zona Urbana da Cidade, [...], realizar uma “[...] investigação histórica e científica dos fatores responsáveis pela atual fisionomia da Cidade [...]”; interpretar “o resultado desses estudos do ponto de vista da formação estrutural e funcional da Cidade do Salvador”; compor um “[...] corpo de doutrinas e princípios basilares, sobre o qual possam se assentar os projetos agora e no futuro;” e realizar projetos sugeridos pela investigação e acomodados às suas conclusões sobre restaurações e correção das atuais estruturas da cidade e sobre o desdobramento e expansão de novos setores. (FERREIRA, 1978, p. 173)

Os trabalhos desenvolvidos pelo Escritório, abrangendo diversas áreas do conhecimento¹⁰⁰, buscavam solucionar, os problemas sociais relativos à “localização e distribuição dos vários estratos da população, os de saúde e higiene; os de economia e trabalho, habitação e alimentação, educação e instrução, os de interação social e bem-estar” (FERREIRA, 1978, p. 176), através da estruturação da cidade. Os projetos sugeridos deveriam se desenvolver nos setores de zoneamento, “vias de comunicação, parques e jardins, habitação, instalação de Serviços Públicos e Centros Cívicos e Centros de Abastecimento da Cidade.” (FERREIRA, 1978, p. 178).

Organizados para serem realizados em etapas, os trabalhos do EPUCS, seguem a seguinte seqüência: 1ª etapa: preparação das grandes linhas norteadoras dos serviços e da formulação, estudos e a provação das hipóteses por especialistas, 2ª etapa: Inquéritos. Nesta etapa, as hipóteses formuladas na etapa anterior seriam examinadas pelos setores de paisagismo e legal e, se aprovadas, passariam para a fase de inquéritos, realizados pelo setor de pesquisa, assessorados por técnicos especializados nas várias áreas ou disciplinas. 3ª etapa: Ajustamento dos esquemas e soluções indicadas às condições reveladas pelos inquéritos; 4ª etapa: Revisão geral do trabalho integral para ajustamento, compensação e estabelecimento dos laços de interdependência dos problemas e redação do relatório final; 5ª etapa: Apresentação do trabalho à livre crítica das entidades mais idôneas; 6ª etapa: Preparação de matéria de impressão da obra de vulgarização (SALVADOR, 1976, p. 47). 7ª etapa: Aprovação do plano. Foram definidas diretrizes que são citadas aqui de acordo com o interesse deste trabalho.

4.3.1 Geomorfologia

O estudo¹⁰¹ das características geomorfológicas da cidade (Figura 6) constituiu uma atividade fundamental para a definição dos limites dos bairros, das suas vias internas, de acesso e expressas, para a localização dos centros cívicos e de

¹⁰⁰ Foram realizados estudos de “geologia e meteorologia, sociologia, economia e finanças, higiene, paisagística, artes e ciências de engenharia, direito e legislação.” (FERREIRA, 1978, p.176).

¹⁰¹ Os estudos, realizados pela equipe do EPUS a partir de plantas do SHGE – Serviços Históricos e Geográficos do Exército (SALVADOR, 1976, p. 57) (Ver Figura 24).

abastecimento e dos seus equipamentos comunitários de educação, saúde e outros. As áreas de vales onde correm os principais rios da Capital, as quais são levantadas pelos estudos do EPUCS, são adotadas para definir os limites dos Setores da cidade.

Figura 6 – Cidade de Salvador – Relevo do Solo



Fonte: Salvador (1976a).

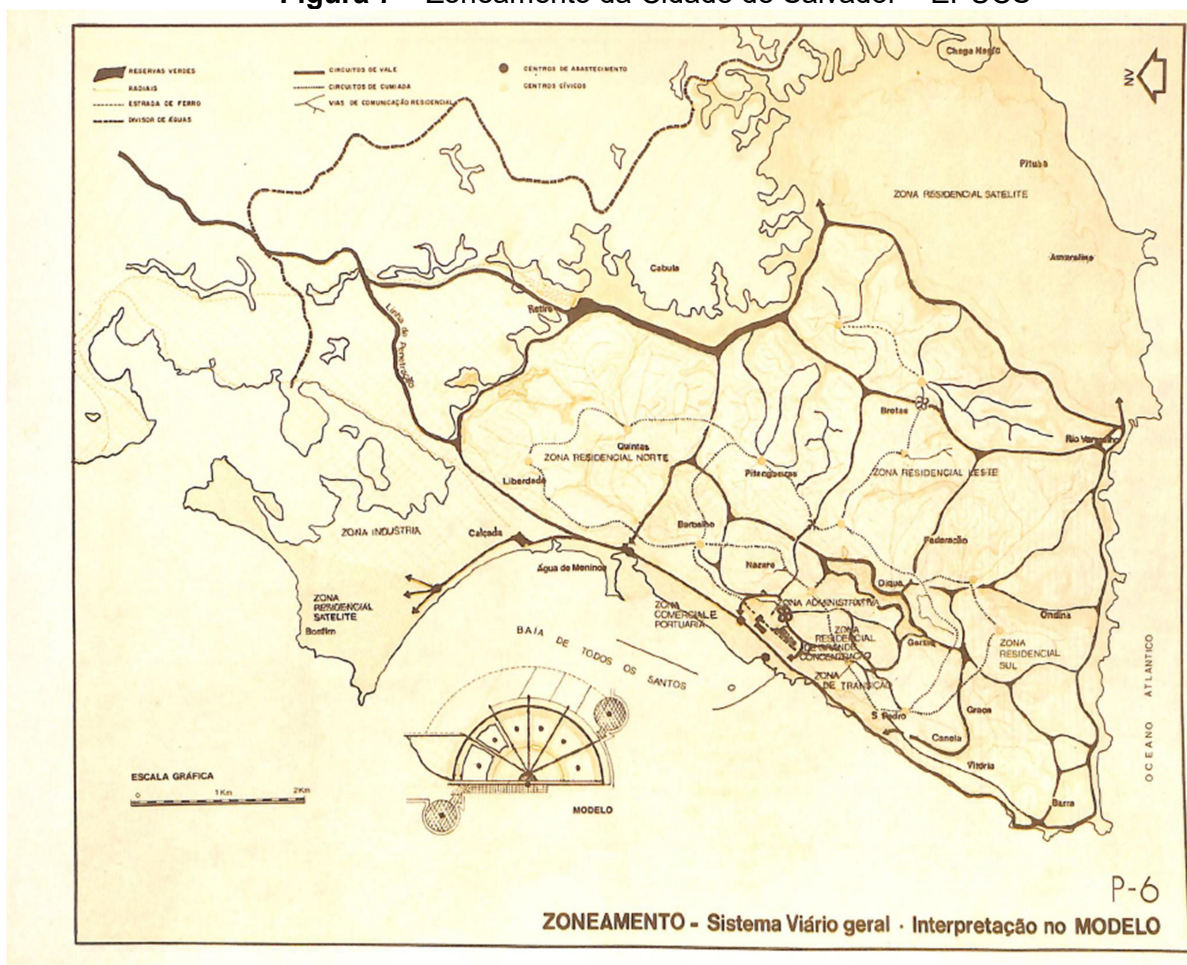
4.3.2 Zoneamento de Salvador

Na definição do Zoneamento da Cidade, consideradas as características geomorfológicas, a fisionomia e o conjunto de problemas que interferem na diferenciação das zonas e suas funções, foram marcadas no mapa cadastral da cidade as áreas mais adequadas à sua estruturação: “residências, comércio, indústria serviços público e recreação” (SALVADOR, 1976b, p. 73). A avaliação da conveniência de se centralizar as atividades comerciais e industriais em locais distintos das áreas habitacionais ou aproximar tanto quanto possível as residências dos trabalhadores dos seus locais de trabalho, leva à proposição de soluções conciliatórias: a) Centralizar e isolar as grandes unidades de trabalho da Zona residencial; b) localizar as atividades voltadas para as demandas cotidianas “no

centro de gravidade dos bairros residenciais”; c) criar cinta sem forma de “faixas verdes de parques ou bosques [...] entre os centros de atividades e as zonas residenciais”; d) subdividir as “zonas residenciais” e separá-las com “faixas verdes de gramados, parques ou bosques”; e) criar “[...] grandes bairros residenciais para operários tipo parque ou jardim [...]” na periferia das zonas de comércio e indústria ligados por estradas seguras (SALVADOR, 1976b, p. 73).

Essas razões subsidiaram a definição do Zoneamento da Cidade do Salvador, conforme o mapa P - 6 (Figura 7), nas seguintes zonas: Zona Comercial e Portuária, Centro Cívico da Cidade, Zona Industrial (área nordeste da cidade próxima à via férrea, ao Porto e à Zona de Comércio); Zona de Transição; Zona Comercial. Zona residencial de grande concentração; Zona Residencial Norte (Quintas e Liberdade); Zona Residencial Leste: Zona Residencial Sul; Zona Residencial Satélite (Amaralina e Bonfim) e Zona Industrial (SALVADOR, 1976b, p.75).

Figura 7 – Zoneamento da Cidade de Salvador – EPUCS



Fonte: Salvador (1976b).

4.3.3 Planejamento da Zona Residencial e Centro Cívico

Para a organização e subdivisão das áreas residenciais no planejamento da cidade, a equipe do EPUCS propõe o diagrama do trevo de quatro folhas (Figura 8) como modelo. A concepção do diagrama tem como base estudos geomorfológicos segundo os quais o relevo de Salvador, em grande parte de seu território é formado por “[...] altiplanos ou chapadas recortadas em folha de trevo tendo por núcleo ou módulo central gargantas [...]” que por suas características são indicadas naturalmente para serem “[...] futuros centros catalisadores das atividades¹⁰² [...] da população residente em torno [...]” (SALVADOR, 1976b, p. 79). No diagrama do trevo, o centro da figura representa as áreas que, por serem relativamente planas e amplas e serem o ponto de encontro das vias de ligação com as vias de fundo dos vales¹⁰³, prestar-se-iam à localização dos “Centros Cívico e de abastecimento do bairro” (SALVADOR, 1976b, p. 80). Nesta área, o EPUCS previa a localização da escola tradicional que Rebouças denomina de “equipamentos escolares clássicos” (SALVADOR, 1976b). O diagrama do trevo representa o Setor Residencial.

Figura 8 – Trevo de quatro folhas: modelo para o planejamento das Zonas Residenciais de Salvador



Fonte: Salvador (1976a).

¹⁰² Entre elas são citadas as atividades sociais, comércio, higiene e segurança.

¹⁰³ As gargantas, termo usado nas ciências que estudam o relevo são, os pontos mais baixos de uma cadeia de morros sendo por isso os locais mais favoráveis à sua transposição.

Os conceitos do EPUCS sobre zoneamento urbano foram utilizados na elaboração do Decreto Lei 701/1948 que divide a zona urbana de Salvador em 12 Setores sendo sete deles Residenciais: 1 - Setor Residencial Cidade Alta, 2 - Setor Residencial de Itapagipe, 3 - Setor Residencial Operário, 4 - Setor Residencial Norte, 5 - Setor Residencial Centro, 6 - Setor Residencial Sul e 7- Setor Residencial Leste (SALVADOR, 1976b, p. 93). Esses Setores, em função das suas conformações topográficas, tradições locais e identificação da população, são divididos em bairros tendo cada um seu “centro catalizador de atividades comuns” localizados no centro de gravidade da população¹⁰⁴ (SALVADOR, 1976b, p. 94).

A figura do Trevo de quatro folhas revela-se compatível com a ideia de implantação das quatro Escolas Classe no entorno da Escola Parque, proposta pelo Secretário Anísio Teixeira no plano de construções escolares da capital. Segundo esta ideia / proposta, cada uma das subáreas residenciais, representadas pelas folhas do trevo, teria, em local adequado, uma Escola Classe. No “Centro Cívico”, localizado no centro do conjunto, constituindo o núcleo da comunidade, localizar-se-iam a Escola Parque e os serviços voltados para o atendimento às necessidades cotidianas da população do Setor Residencial. A proposta de localização dos serviços no centro do bairro, nos “centros de atividades comuns” distante das vias de tráfego mais rápido, localizadas nos fundos de vale, atenderia ao propósito de desestimular o trânsito de passagem no interior das áreas residenciais proporcionando maior segurança aos moradores nas suas caminhadas de casa para a escola, praça e outros equipamentos de comércio e serviços.

4.3.4A proposta do EPUCS para o Sistema Viário

A proposta do Sistema de Tráfego de Salvador, concebido pelo EPUCS, tem como objetivo principal criar uma hierarquia viária, formada por vias de penetração, destinadas ao tráfego pesado e adequada às grandes velocidades, vias de irradiação, para distribuir a população pelos diversos destinos e lugares da capital e

¹⁰⁴ A equipe do EPUCS identificou 19 “centros catalizadores das atividades comunais” distribuídos nos setores de Brotas, Federação, Quintas, Cidade Nova, Pau Miúdo Caixa D’Água, Liberdade, Amaralina, Cidade Baixa. Os locais indicados para serem Centros Cívicos seriam as praças de Roma, Barbalho, Chame Chame, Porto da Barra, Garibaldi, Campo Grande, Piedade, Nazaré, Campo da Pólvora(SALVADOR b, 1976, p. 79).

vias locais (SALVADOR, 1976b, p.98). Observando-se o diagrama do trevo, da proposta de bairro modelo do EPUCS, verifica-se a previsão de faixas verdes, margeando as vias, para cobrir e dar proteção às encostas.

Nas cumeadas, áreas planas de uso residencial, ocupadas por loteamento de casas individuais, a solução proposta para as vias locais é o *cul-de-sac*. Limitando os loteamentos, grandes alamedas contornam as folhas do trevo “dividindo a área das chapadas em setores, articulam-se umas às outras no Centro Cívico e de abastecimento dos bairros” (SALVADOR, 1976b, p. 80) e conectam-se, na outra extremidade, às avenidas de tráfego pesado localizadas no fundo dos vales. Na concepção do Sistema Viário havia a preocupação de proteger as áreas residenciais do tráfego de alta velocidade e de seus inconvenientes como ruídos, poeira e acidentes. O modelo que caracteriza a concepção viária do EPUCS para as avenidas de vale é a Avenida IV Centenário, projetada com duas pistas canteiro central onde corre um riacho que coleta e conduz águas pluviais da bacia (LEME, 1999, p. 353).

A localização do equipamento escolar no centro cívico, (REBOUÇAS, 2002) centro da comunidade, a descentralização do comércio, a criação do sistema viário hierarquizado, com alamedas arborizadas contornando / limitando as áreas residenciais, as pistas de pedestres e ciclistas, próprias ao tráfego cômodo e seguro dos residentes, aproximava conceitualmente a proposta do EPUCS para os Setores Residenciais, dos planos urbanísticos das cidades planejadas conforme os princípios da Unidade de Vizinhança. Tais medidas propostas pela equipe do EPUCS, visando racionalizar o fluxo de tráfego contribuem para a organização dos bairros e favorecem a autonomia dessas áreas em relação ao centro da cidade.

4.3.5 Educação e cultura

A documentação do Escritório do Plano Urbanístico de Salvador, disponibilizada ao público em 2014, após recuperação realizada pelo “Projeto de

recuperação e disponibilização do Acervo do EPUCS”¹⁰⁵, traz informações relativas aos inquéritos de serviços de educação e cultura do município de Salvador. Da documentação acessada foram analisadas duas listas de escolas primárias em funcionamento na capital: uma de escolas mantidas pela iniciativa privada e uma de escolas públicas. Os documentos analisados informam sobre a denominação, o número de turnos de funcionamento e endereço.

O livro *EPUCS: uma experiência de planejamento urbano*, apresenta uma informação sucinta e imprecisa, mas importante, sobre a localização dos “Conjuntos” Escola Parque / Escolas Classe na cidade de Salvador:

Conjuntos constituídos de uma escola parque e três (Sic) escolas classe, estruturas baseadas em métodos educacionais desenvolvidos pelo professor Anísio Teixeira com localizações definidas pelo EPUCS nos bairros de Itapagipe, Brotas, Santo Antônio, Barris, Barra, Rio Vermelho e Liberdade. (SALVADOR, 1976b, p. 114)

O objetivo de implantar o Sistema Escola Parque / Escolas Classe em vários bairros de Salvador, de acordo com as diretrizes do EPUCS, revela a preocupação da equipe com a integração dos planos de educação e urbanismo.

4.4A EXPERIÊNCIA ESCOLA PARQUE / ESCOLASCLASSE DE SALVADOR (1947-1964)

A escola primária de educação integral, em turno completo, proposta na Bahia, em 1947, tinha em si uma característica singular que a distinguia das escolas tradicionais. Este modelo buscava resolver “[...] o problema da escola primária para todos visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna [...]” (TEIXEIRA, 2007a, p. 165). Através da implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe em várias áreas residenciais de Salvador, buscava-se promover mudanças nas comunidades em situação de risco social, para combater a desagregação em que estava imersa, em decorrência da velocidade das transformações pelas quais passava a sociedade (TEIXEIRA, 2007a, p. 177).

¹⁰⁵ Os trabalhos foram realizados por equipe ligada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia PPGAU / UFBA e em cooperação com a Fundação Gregório de Mattos, sob a coordenação da Profa. Dra. Ana Fernandes.

Para explorar a hipótese de que, através da proposta de integração do Sistema Escola Parque / Escolas Classe ao plano urbanístico do EPUCS, o governo do Estado pretendia promover mudanças sociais e na estrutura urbana de Salvador, são estudados neste item a origem da ideia, o conceito e os princípios do sistema Escola Parque / Escolas Classe, seus objetivos e diretrizes para a sua implantação no contexto da capital.

4.4.1 A Decisão do governo de criar o Sistema Escola Parque / Escolas Classe

Na cidade do Salvador, no início dos anos 40, a desagregação social caracterizada pelas precárias condições de vida da população residente nas comunidades pobres, reflexo do êxodo rural, do desemprego, da falta de moradias e de espaços e serviços públicos voltados para a população de menor poder aquisitivo, tinha como uma de suas consequências, o fenômeno do surgimento de crianças abandonadas, perambulando pelas ruas¹⁰⁶ da cidade. A situação crítica dessas crianças, em permanente situação de vulnerabilidade constituía um grave problema social a ser enfrentado pelo governo da Bahia. A decisão de criar um novo modelo de escola primária, tendo como principal objetivo mudara situação da infância, leva à concepção do Centro de Educação Primária e da sua tipologia arquitetônica¹⁰⁷, o Sistema Escola Parque / Escolas Classe. Em discurso proferido em 1950 na inauguração da 1ª etapa do Centro, que veio a ser denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o secretário assim se pronuncia:

Recordo que a construção deste Centro resultou de uma ordem de V. Ex.^a, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, quase toda infância, com exceção dos filhos das famílias abastadas podiam ser consideradas abandonadas, pois, com efeito, se tinham pais não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por seções de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo as crianças que logram frequentar escolas,

¹⁰⁶ O escritor Jorge Amado dedica a Anísio Teixeira o seu livro *Capitães de Areia*, em que trata das questões da infância abandonada em Salvador. O livro é publicado em 1936.

¹⁰⁷ No livro *Aspectos americanos da educação* Anísio Teixeira referindo-se ao sistema *platoon* ressalta o seu “[...] typo especial de organização e de construção escolar [...]” que procura satisfazer as necessidades de um currículo moderno tendo em vista a sua realização equilibrada (TEIXEIRA, 1928a).

estão abandonadas na metade do dia. E este abandono é bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. (TEIXEIRA, 2007a, p. 180)

O estado de carência e de risco que afetava grande parcela da população de Salvador, principalmente aquela residente em áreas de ocupação precária, entra na agenda do governo exigindo a adoção de medidas capazes de atenuar os problemas mais imediatos dessas famílias dando-lhes uma perspectiva de inclusão na nova sociedade democrática e industrial em formação no país. A escola primária comum concebida conforme os princípios da Escola Nova ou Progressiva é apresentada pelo secretário Anísio Teixeira ao governador como alternativa de solução ao desafio de promover a mudança social desejada. A solução proposta é o Sistema Escola Parque/ Escolas Classe, com seu regime de tempo integral e currículo completo ministrado em unidades de instrução e educação construídas com esta função e que deveriam se distribuir nos setores residenciais (TEIXEIRA, 2007a, p. 180).

4.4.2 Inovações do Conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe

O Sistema Escola Parque / Escolas Classe é concebido para desempenhar a função de proporcionar a todas as crianças em idade escolar as mesmas oportunidades de crescimento intelectual, cultural e as mesmas possibilidades de socialização. A formação comum do cidadão através da escola primária, acreditavam os educadores progressistas, levaria à solução dos problemas sociais da estratificação social e dos desequilíbrios econômicos e, conseqüentemente, à construção de uma sociedade democrática. O Centro de Educação Primária, materializado no conjunto arquitetônico do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, seria a instituição de base destinada a formar esta sociedade:

Sejam lá quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades, que é a essência do regime democrático. (TEIXEIRA, 2007a, p. 165)

Para atender às novas funções da educação, destinada a todas as crianças independente da sua classe social, a escola primária não poderia conservar os

objetivos e os métodos da escola tradicional, “[...] precisava de um novo currículo, um novo programa e um novo professor”. Deveria extrapolar as funções de instrução e complementar as funções tradicionalmente cumpridas pela casa, pela família e pelo convívio social, suprindo assim as deficiências inatas dos estudantes. Deveria, portanto, proporcionar às crianças, através de “atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 2007a, p.165), oportunidades de experimentar situações semelhantes às oferecidas pela vida em sociedade. Deveria formar “hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência”, e atitudes, além de cultivar aspirações e preparar, “a criança para a sua civilização técnica e industrial, em mutação permanente.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 176). Para cumprir esse novo programa, a escola primária deveria ser uma “escola de tempo integral”; ou seja, deveria funcionar com seu dia letivo completo (TEIXEIRA, 2007a, p. 109).

Na concepção do Centro de Educação Primária, ou, Sistema Escola Parque / Escolas Classe, “[...] o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e artísticas.” Essas últimas realizadas na Escola Parque. Em regime de “semi-internato”, o Centro funciona atendendo os estudantes das 7:30h da manhã às 16:30 da tarde (TEIXEIRA, 2007a, p. 165). Para dimensionar o sistema:

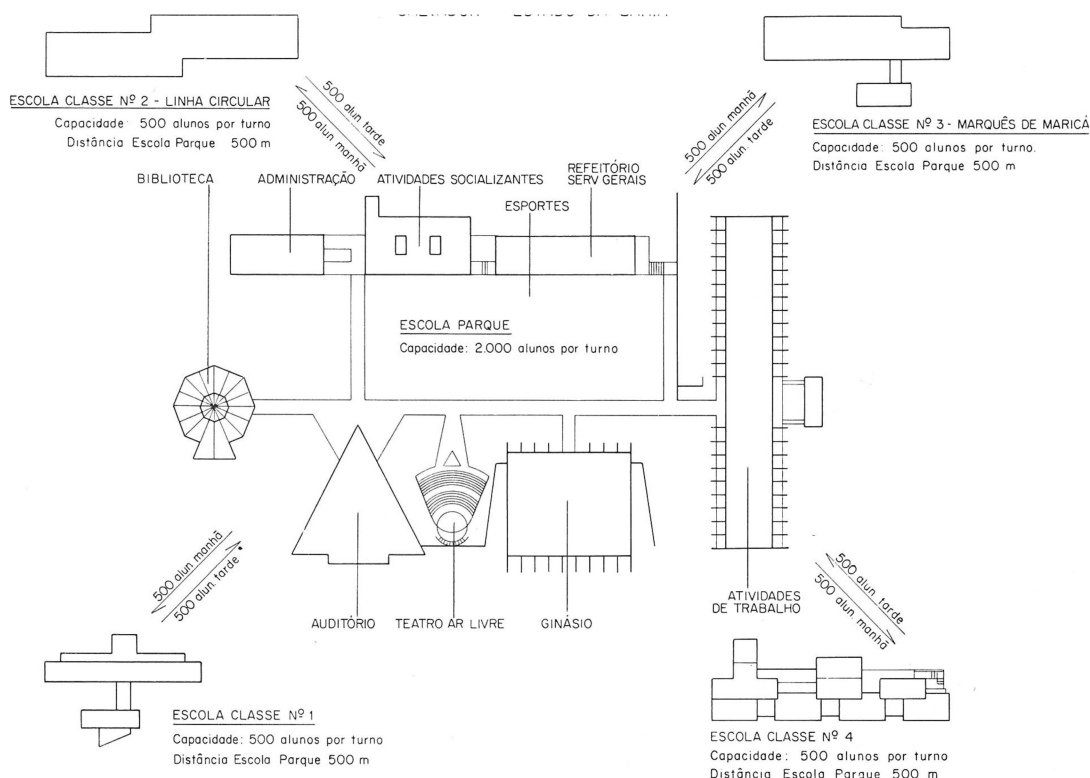
Fixou-se o grupo de 4000 alunos como unidade máxima desse sistema. Para cada grupo, cumpriria construir quatro escolas classe para 1000 alunos cada uma em dois turnos e uma escola parque para 2000 alunos em cada turno. (BAHIA, 1950, p. 17)

A estrutura física do equipamento que se convencionou chamar neste trabalho Sistema Escola Parque / Escolas Classe difere da forma compacta, limitada a um único edifício, das escolas tradicionais e das escolas do Sistema Platoon analisadas no Capítulo 2. O seu programa arquitetônico, tem os ambientes funcionais distribuídos em quatro Escolas Classe¹⁰⁸, localizadas em terrenos próximos à Escola

¹⁰⁸ O programa das Escolas Classe 1, 2, 3 e 4 prevê 12 salas de aula; 02 depósitos; 02 sanitários masculinos; 02 sanitários femininos; Cantina; Espera; Vestíbulo; Sanitário da diretoria; Secretaria; Sanitário da secretaria; Arquivo; Biblioteca e Quarto do vigia.

Parque¹⁰⁹ que é o núcleo do conjunto (ver Figura 9). “A criança fará um turno na escola classe e um segundo turno na escola parque.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 181). Na Escola Parque as edificações¹¹⁰ são distribuídas no entorno de uma praça central, permitindo a circulação dos estudantes que participam das atividades educativas do Centro, entre os pavilhões, de maneira livre sem uma ordenação do fluxo dos deslocamentos¹¹¹.

Figura 9 – Planta de Situação da Escola Parque – Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Éboli (1969).

¹⁰⁹ O programa da Escola Parque prevê os seguintes setores: Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; Setor de educação física; recreação e socializante; Setor artístico; Setor de extensão cultural e biblioteca: leitura; Estudos e pesquisas; Direção e administração; Assistência médico-odontológica e Assistência alimentar. O Setor socializante era composto do Banco Comércio e Indústria, Jornal, Rádio, Grêmio e a Loja (ÉBOLI, 1969, p. 69).

¹¹⁰ Observar, conforme a Figura 9, que na Escola Parque os Pavilhões de Atividades Socializantes, Administração e Serviços, Atividades de Trabalho, Ginásio, Teatro ao ar livre, Auditório e Biblioteca, são implantados em torno de uma área indicada para esportes ao ar livre. Uma praça.

¹¹¹ A escola primária, em seu conjunto, deveria funcionar como uma “verdadeira universidade infantil.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 182).

As informações sobre o sistema Escola Parque / Escolas Classe foram transmitidas para o arquiteto Diógenes Rebouças pelo secretário Anísio Teixeira, com o objetivo de subsidiar os estudos de integração do plano de Urbanismo de Salvador com o plano de edificações escolares solicitados por ele ao EPUCS. A ideia da separação, e ao mesmo tempo de complementaridade, das funções de instrução e de educação em edificações específicas que caracterizam o sistema Escola Parque / Escolas Classe, segundo Rebouças, facilitou “[...] o equacionamento da questão da educação nos bairros teóricos [...] que estavam sendo planejados pelo EPUCS”. As atividades de instrução seriam realizadas nas escolas Classe e, na Escola Parque, as “[...] atividades de socialização, de trabalho, de educação física, de higiene, de esportes e de alimentação.” (REBOUÇAS, 2002, p. 154).

4.4.3 Localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe em Salvador

A localização das unidades escolares de Salvador na planta cadastral da cidade, conforme relata Diógenes Rebouças, resultou de entendimentos entre ele e o secretário Anísio Teixeira em 1947, em reuniões no EPUCS. Nas primeiras reuniões foram apresentadas ao secretário “[...] todas as ideias [...] sobre o que estava sendo pensado em relação à estrutura física da cidade, à disposição e ao zoneamento dos equipamentos pontuais da cidade, inclusive os de saúde e educação.” (REBOUÇAS, 2002). O mapa da cidade, elaborado pela equipe do EPUCS (figura 10), mostra a inserção do diagrama do trevo, a ser repetido em várias áreas da capital. No mapa, é possível se identificar a localização dos Setores Residenciais com seus limites definidos pelos fundos de vales, onde se previa a implantação das avenidas de trânsito rápido, que deveriam marcar a estrutura viária da Capital.

Figura 10 – Mapa de Salvador com os diagramas de Trevos de quatro folhas



Fonte: Salvador (1976a).

Neste mapa estão representadas as áreas indicadas para a localização do Centro Cívico, no centro do diagrama do trevo, das vias de acesso local / residencial, das vias de comunicação com os vales e das avenidas de vale definindo a divisão da cidade em setores. A partir dessas indicações e seguindo as orientações de Anísio Teixeira, seriam definidos os pontos onde seriam implantadas as Escolas Parque, no centro da comunidade, e as Escolas Classe nas folhas do trevo.

Após as discussões da primeira reunião, o secretário Anísio Teixeira incumbiu o Escritório EPUCS de implantar “oito grandes conjuntos” do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no Plano da cidade de Salvador (REBOUÇAS, 2012). Um mapa com a localização teórica de sete¹¹² desses sistemas em Salvador, definida pela equipe do EPUCS / CPUCS para atender à solicitação do secretário, é publicado na Revista

¹¹² No mapa estão indicados sete locais para a implantação dos Sistemas Escola Parque Escolas Classe.

Fiscal, na edição dedicada aos “Quatro Séculos de História da Bahia”, de 1949, no item que trata do Plano de Edificações Escolares da Capital. (Ver Figura 11) (QUATRO, 1949). Neste mapa, um diagrama formado por quatro circunferências de raio variável, que correspondem às áreas de influência das Escolas Classe, no entorno da Escola Parque, representa o Sistema Escola Parque / Escolas Classe.

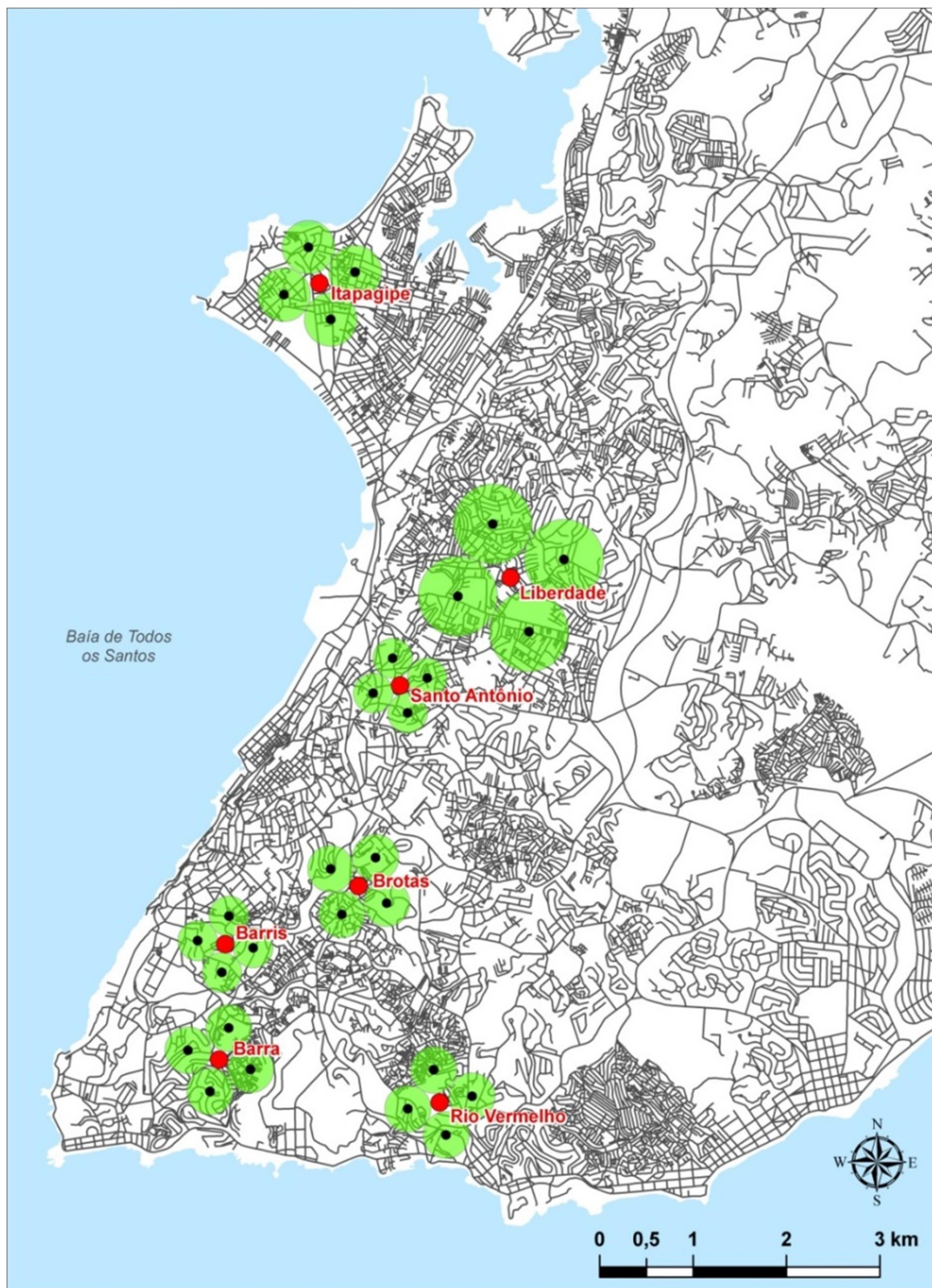
As informações do mapa do EPUCS transpostas por este autor para um mapa atual de Salvador mostram com maior nitidez o esquema dos Setores Residenciais, do Plano Urbanístico de Salvador, com a localização aproximada da implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe definida pelo Escritório em cada um deles (Figura 12). As medidas dos raios dos círculos variam em função da densidade populacional estimada para o bairro. Os bairros em que é prevista a implantação dos Centros de Educação Primária, ou Sistema Escola Parque / Escolas Classe, são os seguintes: Itapagipe, Brotas, Santo Antônio, Barris, Barra, Rio Vermelho e Liberdade (SALVADOR, 1976b, p. 114).

Figura 11 – Mapa da localização de 7 Centros de Educação Elementar de Salvador



Fonte: Quatro Séculos de História da Bahia (1949).

Figura 12 – Mapa atual de Salvador, com a localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe



Fonte: Mapa elaborado pelo autor em 2017a partir dos mapas do Google Earth e do mapa publicado na Revista Fiscal (1949).

4.4.4 Localização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: O bairro da Liberdade

O local escolhido pelo secretário, entre as alternativas apresentadas pelo então diretor do EPUCS, Diógenes Rebouças, para receber a implantação do primeiro Centro de Educação Primária de Salvador, situa-se na Zona Residencial Norte - Liberdade, onde se localizam os bairros da Liberdade, Pero Vaz, IAPI, Pau Miúdo, Cidade Nova, Quintas e Caixa D'Água (SALVADOR, 1976b). O local foi escolhido por ser, segundo o secretário, o que apresentava os maiores problemas da Capital, tanto de densidade populacional, quanto de “nível econômico baixo”, naquele momento. O depoimento de Rebouças (2002, p. 154), que relata as palavras de Anísio Teixeira—“Eu quero agir lá dentro” - deixa clara a confiança do secretário no potencial do Sistema Escola Parque / Escolas Classe como instrumento de ação do Governo para gerar mudanças do quadro social daquela população. Para um melhor entendimento da situação que se queria modificar, são analisados alguns aspectos físicos e sociais da região alvo da intervenção.

Em Salvador, o bairro da Liberdade é o que mais recebe novos moradores, vindos tanto de outras regiões do Estado e do Nordeste do país, como de outros bairros da Capital naquele momento. Entre as principais causas desta concentração populacional estariam a sua localização na periferia Norte da cidade, área de ligação do núcleo urbano antigo de Salvador com o interior do estado através da antiga Estrada das Boiadas e a proximidade com a estação da estrada de ferro da Calçada e com orla da Baía de Todos os Santos, onde aportavam embarcações vindas do Recôncavo baiano. Assim, o bairro da Liberdade e suas imediações tornam-se o local preferido da população migrante que fugia das condições desfavoráveis das outras regiões. A situação de desemprego, subemprego e baixos salários leva também muitos moradores de Salvador a se mudarem para a região da Liberdade. Neste período, uma parte da população pobre da cidade e de outras regiões vê nas terras da fazenda Corta Braço uma opção para resolver o problema de falta de moradia, através da “invasão” de terrenos (MATOS, 1988, p 77 e 83).

O bairro da Liberdade tem sua história e seu nome ligados à Guerra da Independência da Bahia. Em 2 de julho de 1823, após a última batalha contra as

tropas portuguesas, realizada em Pirajá, os soldados vitoriosos entram na cidade pela “estrada das boiadas” e se reúnem no Largo da Lapinha para comemorar a vitória que tornava o Brasil independente do ex-colonizador. O coronel Lima e Silva, cujo nome identifica, hoje, a principal rua do bairro, a antiga Estrada das Boiadas é o comandante de um dos batalhões que entram na cidade no cortejo vitorioso. Segundo Luis Henrique Dias Tavares (2008, p. 248), “vários batalhões se movimentam pela estrada para ocupar a cidade, entre os quais ‘os negros do batalhão dos Libertos Imperiais’, que fecham a marcha”. Os festejos, realizados naquela data são comemorados até hoje no desfile da Festa de 2 de Julho (TAVARES, 2008).

Historicamente, o crescimento da cidade do Salvador ocorrera com a ocupação das cumeadas dos morros pela classe dominante a partir do centro antigo e, na sequência, a ocupação de Santo Antônio, Barbalho, Soledade e Lapinha. “Os ricos estavam situados nas cumeadas e os pobres nas encostas e baixadas.” (FERREIRA apud SAMPAIO, 2005, p.155). O crescimento no vetor de expansão norte da cidade se intensifica a partir de meados de 1930, quando tem início uma série de investimentos nas áreas situadas nesta direção da cidade. A construção da Escola de Educação da Bahia (Figura 13), atual “Centro Estadual de Educação Profissional em Apoio Educacional e Tecnologia da Informação Isaias Aves”, no bairro do Barbalho, na segunda metade da década de 1930, vem reforçar a tendência de consolidação deste vetor de expansão da cidade no período. Segundo Paulo Ormindo Azevedo:

A construção de uma nova escola normal com capacidade para atender à demanda de Salvador e dotada de todos os requisitos de um verdadeiro centro educacional, fazia parte do projeto de modernização da Bahia empreendido pelo Interventor Federal, Landolfo Alves, mas seu grande batalhador foi o novo diretor, Prof. Álvaro Augusto da Silva. (AZEVEDO, 2007, p. 6)

Figura13 – Escola de Educação da Bahia -Instituto Central de Educação Isaias Alves



Fonte: Azevedo (2007).

Em 1938, é inaugurada, no bairro da Liberdade, a 1ª escola primária pública de grande porte de Salvador¹¹³. Construída na antiga estrada da Liberdade, ficava próxima à entrada da atual Rua Pero Vaz, onde se localizava a Fazenda Corta Braço. O desenho em perspectiva do edifício identificado como “Escola Platoon”, indica que fora projetada a partir do modelo de escola primária adotado por Anísio Teixeira no Distrito Federal no período de 1931 a 1935, (Figuras14 e 15). Este prédio passou a funcionar a partir de 1947 como uma extensão do curso do Ginásio da Bahia atual Colégio Central.

¹¹³ A construção da Escola Tipo Platoon – 12 salas foi contratada em 1936 e a inauguração prevista para 1937. No Prédio localizado na Rua Lima e Silva funciona o Colégio Duque de Caxias. Em 1947 o prédio foi destinado ao ensino ginasial: Ginásio da Liberdade.

Figura 14 – Projeto da Escola tipo Platoon 12 Classes



Fonte: Acervo da Professora Dra. Odete Dourado.

4.4.5. A Invasão do Corta Braço

Em 1946, ocorre a primeira ocupação coletiva de terrenos particulares em Salvador, na região do Corta Braço (SOUZA, 2008), localizada à margem da Estrada das Boiadas, onde hoje se encontra o bairro do Pero Vaz. Segundo Ariovaldo Matos (1988), a ocupação das terras da Fazenda Corta Braço, acontece sem a oposição do proprietário no início, mas se transforma em um movimento popular que se organiza e ganha maior dimensão. A organização da resistência dos posseiros conta com o apoio do Partido Comunista do Brasil / Bahia, legalizado após a promulgação da Constituição de 1946. Participam do movimento de apoio à ocupação, nas negociações e na batalha judicial, candidatos a deputado do Partido Comunista, entre eles Giocondo Dias e Carlos Marighella (MATOS, 1988, p.99).

O jornal *O Momento*, ligado ao PC, faz a cobertura do episódio, transformado em tema do livro, *Corta Braço*, por Ariovaldo Matos. O romance escrito com base na experiência obtida nas reportagens realizadas por ele dá uma ideia do contexto em

que se desenvolveu a formulação das políticas de educação e de urbanismo na Bahia, naquele momento (MATOS, 1988, p. 1). Os lugares, os meios de transportes, as instituições de ensino, as personagens características dos bairros e da cidade, os meios de trabalho e de subsistência, a habitação em vilas e cortiços, o desemprego, o menor abandonado, a falta de assistência social e de saúde e outras questões sociais abordadas no livro dão uma noção da precariedade das condições de vida da população pobre de Salvador naquele momento.

Após a ocupação, que na época na Bahia era chamada de “invasão”, a área da fazenda Corta Braço torna-se objeto de disputa judicial sendo que a reintegração de posse, concedida pela Justiça ao proprietário, deixa de ser efetivada devido à ação do governador Otávio Mangabeira¹¹⁴ que desapropria a área ocupada e assegura a permanência das famílias nas suas casas. Os desdobramentos do episódio contribuem para a decisão do Governo do Estado de implantar o Centro de Educacional Carneiro Ribeiro naquele local. A justificativa da escolha da área relatada pelo secretário confirma sua intenção de proceder a uma transformação social através da escola primária:

Os que vêm hoje esta parte da cidade, em que se acha localizado o Centro, dificilmente poderiam imaginar o que era o local em 1947. A região era o centro de uma das chamadas invasões, denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas. Sabemos que essas formações constituem concentração da população pobre, deslocada e em condições penosas de vida. O governador Otávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos invasores condições para construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação primária, que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução dos seus problemas de vida e pobreza? (TEIXEIRA, 1967, p.4)

¹¹⁴ O Governador havia prometido em discurso de campanha, realizado na Liberdade, desapropriar a área da Fazenda Corta Braço, se eleito (MATOS, 1988).

Figura 15 – Foto aérea da região da Liberdade 1969



Fonte: Éboli (1969).

Figura 16 – Foto aérea da Escola Parque antes da sua conclusão



Fonte: Éboli (1969).

A ação empreendida pelo governo do Estado, naquele momento, constituía uma experiência na qual a uma comunidade em situação de vulnerabilidade, seria dada a oportunidade de usufruir das condições que lhe permitiriam evoluir socialmente. Nas palavras do secretário:

Queiramos ou não queiramos vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes desse bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para emergirem em pleno bátrato do Século XX. (TEIXEIRA, 2007a, p 182)

A educação primária¹¹⁵ comum, ministrada em tempo integral, em espaços adequados ao novo programa ditado pelos novos princípios pedagógicos da escola progressiva, por professores primários clássicos e professores especializados em diversas disciplinas¹¹⁶, tornaria possível àquela comunidade integrar-se à nova sociedade, que estava a se formar a partir dos avanços da ciência e da tecnologia e das artes. (TEIXEIRA, 2007a, p. 182).

4.4.6 O Projeto da escola modelo de Educação Integral em Tempo Integral

O projeto arquitetônico do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, de Salvador, tem como autores convidados pelo secretário Anísio Teixeira, os arquitetos Hélio de Queirós Duarte e Diógenes Rebouças. Os projetos seriam desenvolvidos pelo arquiteto Paulo de Assis Ribeiro no Rio (TEIXEIRA, 1967). O arquiteto Hélio Duarte atuou prioritariamente no planejamento geral do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (SEGAWA, 2008).

A elaboração dos projetos de arquitetura enfrentou dificuldades. Dois meses antes do encerramento da sua gestão na Secretaria de Educação, Anísio Teixeira, em carta dirigida a Hélio Duarte, até então responsável pelos primeiros estudos do Centro Popular de Educação e pelos projetos de duas Escolas Classe, expressa sua

¹¹⁵ Ensino primário elementar ministrado em quatro anos e ensino primário complementar dois anos. Frequentam os seis anos de ensino primário crianças de sete aos treze anos (Lei 1846/1925). (ÉBOLI, 1969, p. 22; TEIXEIRA, 2007 a, p 167).

¹¹⁶ Professores especializados em música, dança, atividades dramáticas, artes industriais, desenho, pesquisa em biblioteca, educação física, recreação e jogos.

preocupação com a possibilidade de ver o plano de construção da Escola Parque malograr definitivamente¹¹⁷:

Vi-me forçado diante de dificuldade de toda ordem do plano da escola parque e do terreno, a apelar para o Diógenes e perguntar-lhe se não queria ele me salvar da pequenina mais ridícula tragédia de terminar o meu período não somente sem haver construído a escola-parque, mas sem projeto sequer para iniciar a construção. (TEIXEIRA apud DUARTE, 2009, p. 88)

O arquiteto Diógenes Rebouças assume a responsabilidade de elaborar os projetos arquitetônicos dos demais “pavilhões” da Escola Parque e divide a autoria do projeto da Escola Classe IV, com o arquiteto Francisco de Assis Reis. As dificuldades de várias naturezas, enfrentadas durante a fase de projeto e de execução do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, fizeram com que a obra se prolongasse por 17 anos, sendo concluída em 1964 quando é inaugurada a Escola Classe IV.

O conjunto de edificações componentes do Sistema Escola Parque / Escolas Classe possui no seu programa de necessidades em cada Escola Classe, 12 salas, diretoria, secretaria e cantina e na Escola Parque, pavilhão de artes industriais / trabalho, ginásio de esportes com vestiário, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca, administração e restaurante. Estava previsto também um orfanato para 200 crianças (TEIXEIRA, 2007a, p. 165).

Avaliando a organização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Éboli (1969, p. 12) declara em seu livro sobre a experiência da Escola Parque, publicado em 1969, o seguinte: “O plano de funcionamento apresentado foi considerado, na época — e ainda o é até nossos dias — excelente modelo de organização e, principalmente, corajoso, arrojado, para o sistema rotineiro e acanhado do País”.

¹¹⁷ Em 1951, último ano da gestão do secretário, haviam sido construídos os prédios de 3 Escolas Classe, inauguradas em 21 de outubro de 1950 dando início ao funcionamento parcial do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Em matéria, publicada em 1955, no jornal Diário da Bahia, o jornalista comenta que o “[...] Setor de Trabalho da Escola Parque já funcionando há quase um mês [...]” (EBOLI, 1969, p. 11).

4.4.7A Implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

O Setor Residencial Norte - Liberdade, como visto, local escolhido para a implantação do primeiro Centro de Educação Primária, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, tem seus limites definidos pela linha de cumeada de morros que formam a Estrada da Liberdade e pelos fundos dos vales que o contornam (Figura 17). Esses fundos de vales estão entre aqueles indicados pelo engenheiro Milton Oliveira, já na Semana do Urbanismo de 1935, para a implantação das *Parkways*. São elas: *Parkway* do Tanque da Conceição até o Retiro, de lá até a *Parkway* da Baixa do Cabula; da Baixa do Cabula até o Tanque do Queimado, formando a poligonal de borda dos bairros do Pero Vaz, IAPI, Pau Miúdo e Caixa D'água. Estas vias, construídas sem características de *Parkways*, atualmente são as avenidas San Martim, Barros Reis, Heitor Dias, Estrada da Rainha. A Estrada da Liberdade é a atual Rua Lima e Silva.

A área total do Setor Residencial Norte é subdividida em quatro subáreas correspondentes às folhas do trevo do diagrama do EPUCS pelas seguintes ruas: Saldanha Marinho e Marquês de Maricá, direção Oeste - Leste; com início na Lima e Silva e término na Avenida Bairros Reis e ruas Rodrigo de Menezes e Conde de Porto Alegre, direção Sul - Norte com início na antiga Estrada da Rainha e término na Av. Barros Reis. As ruas encontram-se na Praça João Alfredo (Figura 17).

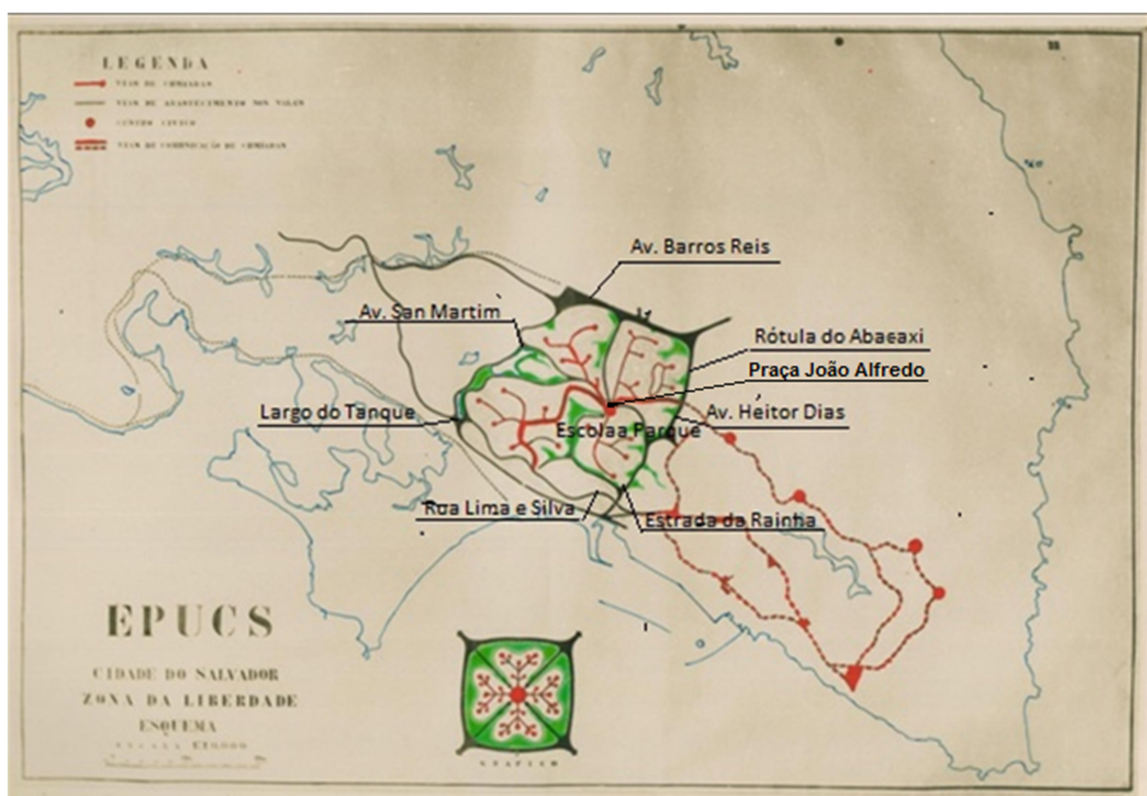
A localização das edificações do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, nos Setores residenciais, seguindo as indicações do diagrama do Trevo de quatro folhas, obedece ao seguinte esquema: no centro do diagrama, local denominado Centro Cívico e de abastecimento do bairro, onde o EPUCS previu a implantação da escola tradicional, dos equipamentos de serviços públicos e estabelecimentos comerciais¹¹⁸ (SALVADOR, 1976b, p.80), implantou-se a Escola Parque. As Escolas Classe seriam localizadas nas folhas do trevo, que representam os bairros, que podem ser

¹¹⁸ A localização desses equipamentos no Centro Cívico tem como objetivo facilitar o acesso da população usuária, e dos demais membros da comunidade aos serviços educacionais de primeiro grau e demais serviços de necessidade cotidiana, de comércio e lazer, contribuindo para transformar este local em um ponto de convergência da população do Setor. O Decreto Lei 701 faz referência aos Centros Cívicos, inclui nesses locais o funcionamento de atividades profissionais e até pequenas indústrias (SALVADOR, 1976, p. 80).

chamadas de vizinhanças, conforme representado neste esquema elaborado pelo EPUCS sobre o mapa do Setor Residencial Norte a pedido de Anísio Teixeira (Figura 17).

Considerando-se que a capacidade de atendimento do Sistema Escola Parque / Escolas Classe é de 4.000 crianças e, adotando-se a relação criança em idade escolar de nível primário e população da área igual a 1/10¹¹⁹, tem-se que a área de abrangência do Sistema Escola Parque / Escolas Classe corresponde a uma área residencial apta a receber uma população estimada em 40.000 pessoas.

Figura 17 – Setor Norte - aplicação do diagrama do Trevo de Quatro Folhas



Fonte: adaptada de Salvador (1976a).

¹¹⁹ A relação criança em idade escolar e população da área deve ser fornecida pela Secretaria de Educação, contudo, para calcular da população em função da capacidade de atendimento da escola utilizou-se o índice 1/10 pela seguinte razão: no discurso proferido por Anísio Teixeira na cerimônia de inauguração das três Escolas Classe em 1950 o secretário afirma que era necessário construir 10 Centros de Educação iguais ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Capital. A população de Salvador em 1950 era de 417.235 habitantes, (BRANDÃO, 1976, p. 158), pode-se supor que ele usou a relação 1/10.

Transpondo-se a ideia do diagrama do trevo para a foto aérea do Setor Residencial Norte, de 1959, e adotando-se círculos com raio de 800m e centro no local indicado para a implantação das Escolas Classe para representar a área de abrangência do seu atendimento, é possível observar com maior clareza o que seria o plano de implantação das unidades do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no Setor Norte - Liberdade - Quintas (Figura 18).

Figura 18 – Simulação da localização das Escolas Classe com raio de abrangência de 800m



Base: Informes - CONDER Levantamento aerofotogramétrico de 1959.

Fonte: elaboração do autor.

A análise dos textos e do mapa acima revela a maneira pela qual o Sistema Escola Parque / Escolas Classe, concebido conforme o projeto pedagógico que embasava a reforma educacional formulada por Anísio Teixeira, se entrosaria com o plano urbanístico do EPUCS para efetivar a transformação urbana e social de Salvador. A implantação das Escolas Classe nos “centros catalizadores de atividades comuns” dos bairros e a localização da Escola Parque, com suas instalações destinadas a abrigar às atividades esportivas, de lazer e socialização, no núcleo do Setor Residencial, o Centro Cívico e de abastecimento, estimulariam o fortalecimento do sentimento de vizinhança e a formação de comunidades equilibradas e com relativa autonomia em relação às suas necessidades cotidianas (SALVADOR, 1976, p. 80). A repetição do modelo de “bairro teórico” no planejamento dos demais setores residenciais da Capital provocaria a mudança social através da formação de todas as crianças pelos métodos da educação integral em tempo integral.

Analisando-se a localização real da implantação das Escolas Classe do Centro Educacional Carneiro Ribeiro constata-se que na locação das unidades do Sistema Escola Parque / Escolas Classe para a sua construção optou-se por não obedecer ao sugerido no diagrama do Trevo de quatro folhas (Figura 19). As distâncias das Escolas Classe para a Escola Parque não são uniformes e as suas localizações não coincidem com os respectivos centros das comunidades. Duas delas foram locadas nas ruas principais do Setor e a Escola Classe IV foi implantada no próprio terreno da Escola Parque.

As escolas estão implantadas nos seguintes endereços: Escola Parque: Rua Saldanha Marinho; Escolas Classe I: Rua Pero Vaz; Escola Classe II: Rua Travessa Vítor Serra / Rua Dr. Eduardo Santos/ Conde de Porto Alegre, IAPI, Escola Classe III na Rua Marquês de Maricá”, Bairro do Pau Miúdo. Escola Classe IV, Bairro da Caixa D’ Água na Rua Saldanha Marinho situa-se no mesmo terreno da Escola Parque. (BASTOS, 2000, p. 38)

Figura 19 – Implantação efetiva do Sistema Escola Parque / Escolas Classe Setor Residencial Norte



Fonte: Elaboração do autor. Base: Adaptada do Google Earth (2017).

A localização da Escola Parque na área do entorno do Largo do Tamarineiro, onde foi previsto pelo EPUCS o Centro Cívico, confirma a sua função de elemento importante da conformação desse espaço urbano, como núcleo do Setor Residencial Norte (Figura 20). Por ser o local de conexão das principais ruas do Setor, aquele espaço pode ser considerado ponto nodal e, portanto, um dos elementos estruturadores do Setor Residencial (LYNCH, 1999). Nas palavras de Anísio Teixeira: “O centro educacional será o núcleo de articulação desse grande e pobre bairro da cidade [...]” (TEIXEIRA, 1949, p. 9).

Figura 20 – Imagem aérea da localização do Sistema Escola Parque / Escolas Classe: Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Elaboração do autor. Adaptada do Google Earth (2017).

O bairro do Pero Vaz, como visto, se forma a partir da invasão dos terrenos da fazenda Corta Braço em 1946. A localidade permanece como uma rua do bairro da Liberdade conhecida pelo nome original, até meados de 1960 e somente a partir dos anos 1970 se afirma como bairro. Na rua Vila Nova do Pero Vaz foi implantada a Escola Classe I, inaugurada em 1950. O bairro faz parte da Bacia do Rio Camaragipe sendo que na sua área mais baixa, havia um tanque que era utilizado

como local de lazer, de pesca e de lavagem de roupa pelos moradores. Neste local, hoje está localizada a Avenida Peixe. O bairro do Pero Vaz segundo depoimento do escultor Mario Cravo no documentário “Cuíca de Santo Amaro” foi uma referência cultural para ele e o pintor Carybé. O artista, que ao lado de Carybé e outros, foi convidado para pintar os murais da Escola Parque, afirma que eles iam assistir às terças e quintas-feiras, rodas de capoeira de que participavam capoeiristas, que se tornaram seus amigos. O bairro do Pero Vaz é contíguo ao bairro do Curuzú que sofreu adensamento após a ocupação do Corta Braço e hoje é onde se localiza a sede do Movimento Negro Unificado e dos blocos carnavalescos Muzenza e Ilê Aiyê que realizam um trabalho sócio-cultural importante na comunidade. (SANTOS, 2010)

O bairro do IAPI se origina a partir da implantação do conjunto habitacional construído pelo Instituto de Aposentadoria e Pensão dos Industriários em 1951. Asua rua principal, a Conde de Porto Alegre, liga o conjunto, que dá nome ao bairro, ao largo (rotatória) onde o EPUCS planejou localizar o Centro Cívico do Setor Norte. No local de encontro da rua e a rua Conde de Porto Alegre foi construída a Escola Classe II (SANTOS, 2010).

O bairro do Pau Miúdo se adensou após 1950 quando foi construída a Escola Parque III. Segundo depoimento de um líder comunitário na área onde foi construída a escola se localizava o terreiro de candomblé “Mata Carneiro”. O bairro desenvolveu durante um tempo uma forte tradição em “quadrilhas juninas” em festas natalinas e comemorava com uma passeata o “Dia da Consciência Negra”. O bairro dispõe de outros equipamentos comunitários como o Hospital Otávio Mangabeira, uma maternidade e um posto de Saúde (SANTOS, 2010).

O bairro da Caixa D' Água se origina da antiga fazenda, Santo Antônio do Queimado onde foi construído um reservatório de água da Companhia do Queimado a primeira companhia de água canalizada do país. Na Rua Saldanha Marinho, principal rua do bairro estão implantadas a Escola Parque e a Escola Classe IV. Neste bairro foi implantado também o Hospital Ana Neri e o Hospital de Salvador.

Figura 21 – Imagem aérea da Escola Parque – Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Adaptação do autor. Google Earth (2017)

Analisando-se, a imagem aérea da Escola Parque, Google Earth, (Figura 21), pode-se observar a ocupação do seu terreno por habitações no alinhamento com a rua principal do Bairro da Caixa D'Água, a Rua Saldanha Marinho. O acesso à Escola Parque se dá por uma entrada de pedestres e automóveis, onde se implantaram uma guarita, um *hall* de recepção de visitantes, uma passarela e um estacionamento de professores e visitantes. A ocupação da testada principal do terreno por habitações impede a visão da Escola Parque pelos transeuntes prejudicando a sua ligação com a rua que lhe dá acesso, a Rua Saldanha Marinho, e, dessa forma, a sua função de marco visual do bairro.

A confluência do trânsito de estudantes, professores, funcionários, visitantes em direção à Escola Parque e o deslocamento desses usuários daquele local para as Escolas Classe deveria criar uma dinâmica própria ao lugar, tornando a Escola Parque ponto de referência da região. Isto não aconteceu de fato. A descontinuidade das ações do setor de planejamento urbano de Salvador que impediu a execução do plano do EPUCS que previa a criação nos Setores Residenciais de um sistema de vias locais sombreadas e seguras articuladas com o Centro Cívico foi um dos fatores que prejudicaram o funcionamento pleno do Sistema Escola Parque / Escolas Classe.

4.4.8 Confluência entre Planos de Educação e de Urbanismo

A análise da relação entre planejamento da rede escolar e planejamento urbano de Salvador, no período 1947-1951, revela o objetivo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e da Prefeitura de Salvador de corrigir a situação de desigualdade social, criando a igualdade de oportunidades para todas as crianças em idade escolar do Município, através da implementação do programa Escola Parque / Escolas Classe¹²⁰ (TEIXEIRA, 2007a, p. 165). A ação conjunta do poder público estadual e municipal previa a descentralização da oferta de serviços de educação, cultura, lazer esportes e comércio de modo a dar autonomia aos Setores Residenciais quanto às necessidades cotidianas da sua população. Nesta proposta o Sistema Escola Parque / Escolas Classe adotado como elemento de formação do cidadão funciona como polo aglutinador das comunidades. Com a universalização do direito básico do cidadão à educação primária gratuita e de qualidade e a adoção da escola como instituição destinada a organizar e fortalecer a comunidade criaram-se as bases para as mudanças na estrutura social e urbana de Salvador.

A transformação social seria propiciada não só pela função de instrução da escola, mas pelos métodos de educação voltados à formação integral do estudante.

¹²⁰ A lei orgânica considera que a educação tradicional não propicia a igualdade de oportunidades aos estudantes.

Através das atividades práticas, artísticas, esportivas, pré-vocacionais, de jogos e lazer, da biblioteca, do jornal da escola, o estudante praticaria as situações próprias da vida de sua comunidade, de sua cidade e de seu país. Tais atividades permitiriam às crianças desenvolver e vivenciar relações de amizade, cooperação, convívio com as diferenças e assimilarem o sentido de democracia, aprendido através da experiência. Na escola fundada no conceito de “escola para todos”, essas práticas, baseadas no contato, na relação face a face entre os estudantes, tenderiam a estimular o sentimento de vizinhança, favorecendo a construção da comunidade socialmente integrada e contribuindo para a redução da violência. Desta forma, o Centro de Educação Primária cumpriria a sua função de instrumento de mudança social (TEIXEIRA, 2007a, p. 165).

A ideia da localização de uma Escola Classe no centro da comunidade em que residem os seus estudantes de modo a permitir o acesso das crianças a pé e, da articulação de quatro comunidades (vizinhanças) em torno da Escola Parque, caracteriza o Sistema Escola Parque / Escola Classe como elemento estruturador do Setor Residencial. No Centro Cívico e nos centros de atividades comuns seriam localizados, conforme as diretrizes do planejamento do EPUCS, além das edificações educacionais, instalações comerciais e outras edificações institucionais¹²¹ (SALVADOR, 1976, p. 80). A implantação do modelo de bairro com limites físicos definidos, características próprias, autonomia propiciada por outros equipamentos voltados para o atendimento das necessidades cotidianas da população em outros Setores da cidade, ligados entre si pelo sistema viário hierarquizado, confere ao sistema a condição de elemento estruturador das áreas residenciais Cidade.

Num horizonte mais amplo, o Sistema Escola Parque / Escolas Classe, pensado como solução do problema da “escola primária para todos” no Brasil, é tema de um artigo¹²² de Anísio Teixeira no qual discorre sobre as dificuldades que

¹²¹ Supõe-se que a área livre da Escola Parque seria a área verde e de lazer do Setor Norte.

¹²² Intitulado: O problema da escola primária para todos, visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna: o Centro de educação primária como solução (TEIXEIRA, 2007a, p. 165). Este artigo foi adicionado à 2ª edição do Livro “Educação não é privilégio” publicada em 1968.

enfrentavam as nações subdesenvolvidas ao tentarem expandir seus velhos sistemas educativos na tentativa de corresponder às expectativas e fé na viabilidade do desenvolvimento. No artigo o secretário propõe dois remédios para corrigir o que considerava perigos dessa expansão de escolas com objetivos inadequados: O aperfeiçoamento progressivo das escolas e a intensificação do preparo dos quadros de operários qualificados e de técnicos de nível superior. A experiência da Bahia é colocada como parte de um plano mais abrangente que poderia ser a solução para o problema da educação primária comum no Brasil frente aos desafios da nova sociedade:

O plano do Centro Carneiro Ribeiro compreende algo mais do que esses dois objetivos atualmente em curso. Caso permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir-se o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema da educação primária comum no Brasil, ou seja, a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio desse agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma convulsão para ser uma solução. (TEIXEIRA, 2007a, p. 174)

A experiência de Salvador do planejamento da rede de edificações escolares integrado ao planejamento urbano ocorre no contexto favorável da década de 1940¹²³. Naquele período o planejamento se consolidou no Brasil, como instância comum nas ações governamentais em várias áreas e esferas públicas incluindo-se aquelas ligadas à educação e ao desenvolvimento urbano. O planejamento da rede escolar primária tendo como elemento de base o sistema Escola Parque / Escolas Classe integrado a ao planejamento da Cidade do Salvador deixou como resultado um conjunto de princípios, diretrizes, propostas, planos e projetos capazes de embasar e orientar o desenvolvimento social e urbano da Cidade do Salvador e de outras cidades de maior densidade populacional do país. As dificuldades de ordem política, econômica, técnica e social, contudo, terminaram por impedir o prosseguimento dessa experiência na Bahia.

¹²³ A “Semana de Urbanismo” realizada em Salvador em 1935 e o “Primeiro Congresso Brasileiro de Urbanismo” realizado no Rio de Janeiro em 1941 são dois exemplos de eventos na área de Urbanismo.

5 ESCOLA PARQUE / ESCOLAS CLASSE: DESDOBRAMENTOS

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Escola Parque de Salvador, e as propostas de Anísio Teixeira que aproximam arquitetura, urbanismo e educação são citados como referência por profissionais dessas áreas do conhecimento responsáveis pela concepção e implementação de programas educacionais similares em outros estados do país. A primeira ação pública em que a experiência da Escola Parque da Bahia é reconhecida como referência é o Convênio Escolar de São Paulo celebrado entre a Prefeitura e o Estado de São Paulo, em 1948; a segunda vez ocorreu com o Plano de Construções Escolares, integrado ao Plano Diretor de Brasília. Após 1964, tais experiências perderam espaço e só voltaram a ocorrer a partir dos anos finais do regime militar e após 1985. Entre os principais programas deste período destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), construídos no Rio de Janeiro entre 1983 e 1987, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACS) e os Centros Educacionais Unificados (CEUS), de São Paulo Capital, 2002, que também foram inspirados na proposta do (CECR) da Bahia. Estas realizações passam a ser analisadas.

5.1 CONVÊNIO ESCOLAR: SÃO PAULO (1948-1954)

O Convênio Escolar¹²⁴, acordo celebrado entre o Governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura da Capital em 1948 com a missão de dotar o Município de São Paulo de uma rede de edificações destinadas ao ensino e à educação até 1954, ano da comemoração do quarto centenário da Capital Paulista, pode ser considerado a primeira realização de obras públicas planejadas tendo como referência os novos conceitos pedagógicos, arquitetônicos e urbanísticos, experimentados nos estudos e projetos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, iniciados em Salvador - BA, em 1947. Elo entre os dois programas, o arquiteto Hélio Duarte, tendo trabalhado no início do processo de planejamento e projeto do CECR em 1947, e em seguida na chefia do Departamento de Arquitetura, da Comissão de Planejamento

¹²⁴ Os Convênios escolares regulamentados pelo Decreto Lei Federal nº 4598, de 1942, tinham como finalidade de implementar o sistema de educação primária no país preconizado pela Constituição de 1934 (ABREU, 2007, p. 63).

do Convênio, pôde utilizar sua experiência anterior na formulação de diretrizes dos trabalhos do Convênio.

Este Convênio, o segundo de uma série de três assinados entre o Estado e os Municípios paulistas entre 1942 e 1954, segue os termos estabelecidos pelo Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Decreto Lei nº 4.598 de 1942. Os recursos deste Fundo eram originários das cotas arrecadadas dos Estados, 20%, e dos Municípios, 10%, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1934. O primeiro Convênio, 1942-1948 realizou a construção de 3 prédios de grande porte, imponentes, mas sem inovações arquitetônicas importantes. O segundo, 1949-1953, notabilizou-se pela número expressivo de obras e pelos novos conceitos pedagógicos e da arquitetura moderna que nortearam os seus projetos. O terceiro, 1954 – 1959, construiu pouco mais de 15 prédios (ABREU, 2007, p. 64).

As pesquisas em campo e a análise de dados realizada pela equipe do 2º Convênio no início de suas atividades em 1949¹²⁵ revelam uma população analfabeta na Capital paulistana ordem de 48.000 crianças sendo que um considerável número delas vivia ao abandono pelas ruas da cidade. Na rede física da Capital, “70% dos prédios para o ensino primário eram de aluguel, adaptados, impróprios, sem os necessários requisitos higiênicos pedagógicos [...]” (AMADEI, 1951, p. 3). Nesse contexto, o déficit de escolas primárias e de nível médio na Capital era considerado pelo engenheiro José Amadei¹²⁶ como uma das possíveis causas do problema que poderia se tornar, como consequência, “[...] uma porta aberta para o parasitismo e a delinquência.”(AMADEI, 1951, p. 3). A construção de edifícios escolares pelo poder público seria, na visão dos técnicos envolvidos no Convênio, a alternativa indicada para superar a deficiência do sistema de ensino no Município e evitar as suas consequências.

A constatação da existência de um número expressivo de crianças sem acesso a escola em um momento em que a Constituição de 1946 garantia a todos os brasileiros o direito à educação pública e gratuita, constituía o principal problema a

¹²⁵ “A comissão trabalhou com dados de 1940, projetados pelo departamento de estatística da Prefeitura para 1937.” (ABREU, 2007, p. 136).

¹²⁶ Presidente da Comissão Executiva do 2º Convênio.

ser resolvido pelo 2º Convênio Escolar. A proximidade da data da celebração do Quarto Centenário da Fundação Cidade (1554-1954) torna o ano de 1954 o horizonte para atingir-se a meta de sanar o déficit de vagas no ensino primário. O desafio assumido pelo Convênio seria estabelecer um plano que permitisse atender com qualidade e economia e no tempo estabelecido, até 1954, a necessidade de espaços destinados à realização das atividades de instrução e educação adequadamente equipados para cumprir suas novas funções.

As condições financeiras que permitiriam o alcance das metas estabelecidas estavam garantidas pela Constituição Federal de 1946 que determinava o percentual de recursos a serem aplicados pela União, Estados e Municípios em Educação e pelos próprios termos do Convênio Escolar. No campo administrativo, Amadei informa a solução adotada: “[...] a Prefeitura passaria a construir todos os prédios escolares até alcançar o número suficiente para atender à população escolar e para todos os graus de ensino excluído o superior e a ministração do ensino, como até então, continuaria a cargo do Estado.” (AMADEI, 1951, p. 3).

Nesse contexto, o 2º Convênio Escolar foi firmado com o objetivo de planejar e implementar na capital paulista uma rede de escolas e outros espaços destinados à educação, cultura e esportes dimensionada para sanar o déficit de vagas no ensino primário, estimado em 48000 vagas, até 1954.

5.1.1 Planejamento, programa e projeto de construções escolares

Para o planejamento e execução do programa de construções, cria-se a Comissão Executiva do Convênio Escolar, com designação do arquiteto Hélio Duarte para a chefia do departamento de arquitetura. Para atender a meta de superar o déficit de 1200 salas de aula para uma população de 48000 crianças, programou-se a construção de 100 novas escolas de 12 salas de aula com classes de 40 alunos. O plano quinquenal previa a construção de 20 escolas por ano na capital. Foi programada também a construção de bibliotecas infantis, dispensários médicos escolares, 1 ginásio sendo prevista também a destinação de verbas para a manutenção de parques infantis (ABREU, 2007, p. 136).

O propósito de adequar as escolas às novas demandas da sociedade e dos estudantes levou o arquiteto Hélio Duarte a formular algumas questões para as quais engenheiros e arquitetos deveriam procurar respostas: Entre elas: para “que espécie de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração da psíquica infantil? Qual o ambiente físico mais propício?” (DUARTE, 1951, p. 4). Takiya destaca a influência da linha de pensamento de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo (Manifesto dos Pioneiros da Educação) e John Dewey na produção do departamento de arquitetura comandado por Hélio Duarte. A ele, segundo Takiya, coube “dar a condução conceitual, programática e arquitetônica, sob o aval de Amadei, com uma arquitetura moderna sendo que pela primeira vez se estava fazendo arquitetura moderna dentro de uma repartição pública.” (TAKIYA, 2009, p. 14).

Os projetos desenvolvidos pelos arquitetos¹²⁷ do Convênio Escolar adotaram a linguagem da arquitetura moderna. As soluções arquitetônicas adequavam-se aos princípios pedagógicos da escola nova ou progressiva, os quais focavam o ensino nos interesses dos estudantes, priorizavam os aspectos sociais da arquitetura traduzidos no programa, que deveria atender prioritariamente às necessidades das crianças. O programa é diversificado com atividades de instrução e educação. O partido arquitetônico abandona a solução do bloco único, adota a divisão do edifício em blocos com funções específicas, implantados soltos no terreno e passa a valorizar as condições de iluminação e ventilação dos ambientes.

5.1.2 Vinculação com a Escola Parque

A atuação de Hélio Duarte junto a Anísio Teixeira nos estudos e projetos do Sistema Escola Parque de Salvador (1947-1948) antes da sua transferência para São Paulo para trabalhar na Divisão de Planejamento do Convênio Escolar poderia não ser bastante para comprovar a afirmação de que sua experiência anterior teria embasado suas posições na formulação das diretrizes do Convênio Escolar.

¹²⁷ Os arquitetos Roberto Goulart Tibau, Eduardo Corona, Oswaldo Correa Gonçalves, chefiados por Hélio Duarte e o engenheiro Ernest Robert de Carvalho Mange compunham a equipe do Departamento de Arquitetura da Subcomissão de Planejamento do 2º Convênio Escolar (ABREU, 2007, p. 133).

Contudo uma breve análise a partir de textos do próprio Duarte e de outros autores que abordaram o Convênio Escolar é possível constatar este reconhecimento (ABREU, 2007; ANELLI, 2004; SEGAWA, 1998). As principais evidências podem ser reconhecidas nas próprias afirmações de Duarte sobre a elaboração dos projetos do Convênio. As soluções inovadoras no planejamento, no conceito, nos programas e nos projetos de arquitetura remetem à Escola Parque sendo as principais indicações desta influência.

Duarte adota uma postura fortemente alinhada com as concepções pedagógicas da Escola Nova e ou Progressiva e com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova quando afirma: “A característica primordial, arquitetônica, de um grupo escolar deve estar subordinado à criança. É para a criança que se faz uma escola, não para os professores [...]” (DUARTE, 1951, p.4). No artigo “O problema da educação” publicado na revista Habitat 4 em 1951 sobre as escolas do Convênio Escolar Hélio Duarte revela o seu compromisso com os objetivos da “escola renovada” capaz de promover a interação da comunidade com a escola resultando numa maior coesão entre seus membros. Nesse sentido questiona:

Porque não considerar em cada bairro – a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede de sociedade de amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações? (DUARTE, 1951, p. 5)

Em outro momento, Hélio Duarte, no livro *Escolas Classe Escola Parque: uma experiência educacional*, publicado na FAUUSP em 1973, em que defende a adoção do Sistema em “todos esses brasis”, deixa clara sua disposição de difundir as ideias de reforma da educação vivenciadas na Bahia. Em suas palavras:

Entretanto é bom que se afirme, ao homem que desprezava a riqueza para se tornar somente educador e assim poder propor, experimentar e provar um modelo educacional compatível com a realidade brasileira, só haverá um tipo de homenagem capaz de consagrar tão nobre nome e tão alto feito: a adoção e disseminação em todo o país do sistema Escolas Classe Escola Parque. (DUARTE, 2009, p. 87)

O 2º Convênio caracterizou-se pela construção de edifícios de menor porte com, na maioria, 12 salas de aula. Esse critério adotado substituiu o de construir

grandes edifícios, do primeiro Convênio. Assim, optou-se por substituir a ideia da edificação imponente característica da fase anterior, por edificações voltadas para as crianças. Alegres, acolhedoras, as escolas deveriam contribuir para a formação de pequenas comunidades de bairro dentro de um raio de 1500m de abrangência, a serem distribuídas por todo o município paulistano (ABREU, 2007, p. 71). As escolas construídas pelo Convênio Escolar distinguem-se das escolas da “República Velha” na forma, que deixa de ser compacta e austera, como na função, a qual deixa de ser restrita à instrução e passa a assumir outras atribuições na cidade, tornando-se um pólo de atração do bairro.

Figura22 – Biblioteca Infantil e de Adultos do Tatuapé. Projeto de Hélio Duarte



Fonte: *Habitat* n° 4 (1951).

Figura 23 – Grupo Escolar “Pandiá Calógeras”Moca. Projeto de Hélio Duarte



Fonte: *Habitat* n° 4 (1951).

5.2 ESCOLAS CLASSE E PARQUE DE BRASÍLIA

A ideia da integração de uma rede de escolas primárias, com base no Sistema Escolas Classe / Escola Parque, ao planejamento urbano de uma cidade brasileira é viabilizada por meio da adequação da proposta de Lúcio Costa, vencedora do “Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil”¹²⁸, ao plano de Construções escolares de Brasília¹²⁹, desenvolvido por Anísio Teixeira, em 1957. A adoção do Sistema Escola Parque/ Escolas Classe como modelo para o planejamento da Rede Escolar de Ensino Primário de Brasília integrada ao seu Plano Piloto constitui a primeira repercussão da experiência de integração do Plano de Edificações Escolares ao Plano de Urbanismo de Salvador / Bahia, realizada na capital baiana entre 1947 e 1951. No caso de Brasília, a rede escolar de ensino primário desempenha um papel fundamental por ser colocada como elemento de base da organização de sua estrutura física na fase de planejamento.

A construção de Brasília resulta da decisão do Presidente Juscelino Kubitschek, eleito em 1955, de cumprir o dispositivo do Artigo 4º da Constituição de 1946, que determinava a transferência da Capital do país para o Planalto Central¹³⁰. Tendo assumido este compromisso durante a campanha eleitoral, o presidente decide incluir nas metas de seu governo construir a nova Capital e realizar a mudança do governo até o fim do seu mandato (SILVA, 2004, p. 18). A transferência para uma localização mais central do território brasileiro já havia sido pensada anteriormente em vários momentos; mas, só em 5 de fevereiro de 1955, a Comissão Localizadora da Nova Capital visita a área escolhida que é desapropriada pelo Governo de Goiás (SILVA, 2004, p. 60).

¹²⁸ O Professor José Geraldo de Lima Júnior, Reitor da UNB, sobre este assunto afirma na apresentação do livro “(Nas asas de Brasília: uma utopia educativa 1956-1964)”, que, “Pela primeira vez no País se poderia planejar o nascimento de uma cidade simultaneamente ao seu projeto pedagógico”. Assinala ainda que “Foi a oportunidade de concretização de vários dos ideais dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 [...]” (PEREIRA, 2011, p. 9).

¹²⁹ Concebida em um momento de reconhecimento internacional da arquitetura e do urbanismo modernos brasileiros, Brasília representa a maior expressão da aplicação dos princípios do Movimento Moderno da Arquitetura no pós-Segunda Guerra (BRAGA, 2010, p. 9).

¹³⁰ Constituição de 1946 / atos das disposições transitórias: Art. 4

5.2.1 O Concurso do Plano Urbanístico Diretor de Brasília

Para a escolha do arquiteto que irá desenvolver o Plano Urbanístico da nova cidade Sede do Governo Federal é promovido pela “Comissão de Planejamento e da Construção e Mudança da Capital Federal” - NOVACAP, em parceria com o Instituto dos Arquitetos do Brasil – IAB, o Concurso Nacional de Projetos que se realiza entre setembro de 1956 e março de 1957. O edital do concurso é publicado no Diário Oficial da União, em setembro de 1956. As inscrições são abertas 10 dias depois e o prazo de apresentação dos trabalhos é fixado em 120 dias, sendo posteriormente prorrogado (IPHAN, 2014). O Edital oficial não faz referência a conceitos urbanísticos, mas determina que:

os concorrentes poderão apresentar, [...], os elementos que serviram de base ou que comprovem as razões fundamentais dos seus planos, como sejam: [...] h) a distribuição conveniente da população nas aglomerações urbanas e nas zonas de produção agrícola, de modo a criar condições adequadas de convivência social. (IPHAN, 2014, p. 21)

Na primeira “minuta” do edital do concurso, elaborada em 1955, pelos membros da Subcomissão de Planejamento Urbanístico, formada pelos arquitetos Raul Penna Firme, Roberto Lacombe, e José de Oliveira Reis é possível observar a referência ao conceito e princípios da Unidade de Vizinhança: O documento orientava que:

Os espaços residenciais são constituídos de grandes quadras,[...], loteamentos especiais, servidos por uma rede de circulação ao abrigo do tráfego intensivo, reservando-se espaços livres para escolas jardins, recreação e um pequeno comércio (unités de voisinage). (SILVA, 2004, p. 167)

A Comissão Julgadora¹³¹, presidida por Israel Pinheiro é instalada em 12 de março de 1957. São apresentadas 26 propostas e consagra-se vencedora a autoria de Lúcio Costa. Os sete primeiros trabalhos classificados no concurso foram publicados no livro “O Concurso de Brasília: sete projetos para uma Capital”, de

¹³¹ Membros: “Oscar Niemeyer- representante da NOVACAP, Engenheiro, Luiz Hidelbrando Horta Barbosa – Representante do Clube de Engenharia, arquiteto Paulo Antunes Ribeiro, representante do Instituto de Arquitetura e Urbanismo do Brasil e três estrangeiros: Urbanista Willian Wolford, da Gran Bretanha, urbanista André Silve, da França, e arquiteto Stânio Papadaki, dos Estados Unidos.” (SILVA, 2004, p. 171).

Milton Braga. As propostas são de autoria dos seguintes arquitetos: Lúcio Costa; Boruch Milman; Rino Levi; M.M.M. Roberto; Henrique Mindilin; Giancarlo Palanti; Vilanova Artigas; Milton Giral dini (BRAGA, 2010).

5.2.2 Plano Piloto de Brasília: proposta vencedora

No Concurso do Plano Diretor de Brasília, Lúcio Costa adota em sua proposta princípios definidores da “Unidade de Vizinhança”¹³². Entre eles, a proposta cria superquadras residenciais com seus espaços livres ajardinados, agrupadas quatro a quatro, formando “unidades de vizinhança”, emolduradas por faixas verdes¹³³, limitadas por avenidas de tráfego rápido (direção Norte / Sul) e ruas de comércio local (direção Este / Oeste). As Unidades de Vizinhança são alinhadas em sequência ao longo das duas margens do eixo Norte-Sul (Figura24). A separação do tráfego pesado do tráfego local e o uso das vias de tráfego rápido como elemento limitador das Unidades de Vizinhança, deixa o interior das superquadras livre ao acesso a pé ou por meio de meios de transporte leves, às edificações habitacionais, escolares e de serviços necessários às demandas cotidianas dos moradores. Com a adequação do plano piloto ao plano de construções escolares cada superquadra recebe uma Escola Classe e a Unidade de Vizinhança, uma Escola Parque.

O conceito de “Unidade de Vizinhança”, que vincula, como visto no capítulo 3, a população e a dimensão dos bairros à capacidade de atendimento da escola primária, e que inspirou vários modelos e projetos de cidades nos EUA e Inglaterra e em outras cidades do mundo na década de 1930, voltara a ser utilizado nos planos de novas cidades em vários países, inclusive no Brasil, no período pós-2ª Guerra Mundial. No relatório apresentado por Lúcio Costa no Concurso do Plano Piloto, ao descrever o funcionamento da superquadra, o autor faz referência aos princípios da “unidade de vizinhança”, definidos por Clarence Perry, dando ênfase à hierarquização das vias e ao acesso à escola primária:

Dentro dessas ‘superquadras’ os blocos residenciais podem dispor-se de maneira mais variada, obedecendo, porém a dois princípios gerais: gabarito máximo uniforme, talvez seis pavimentos e pilotis, e

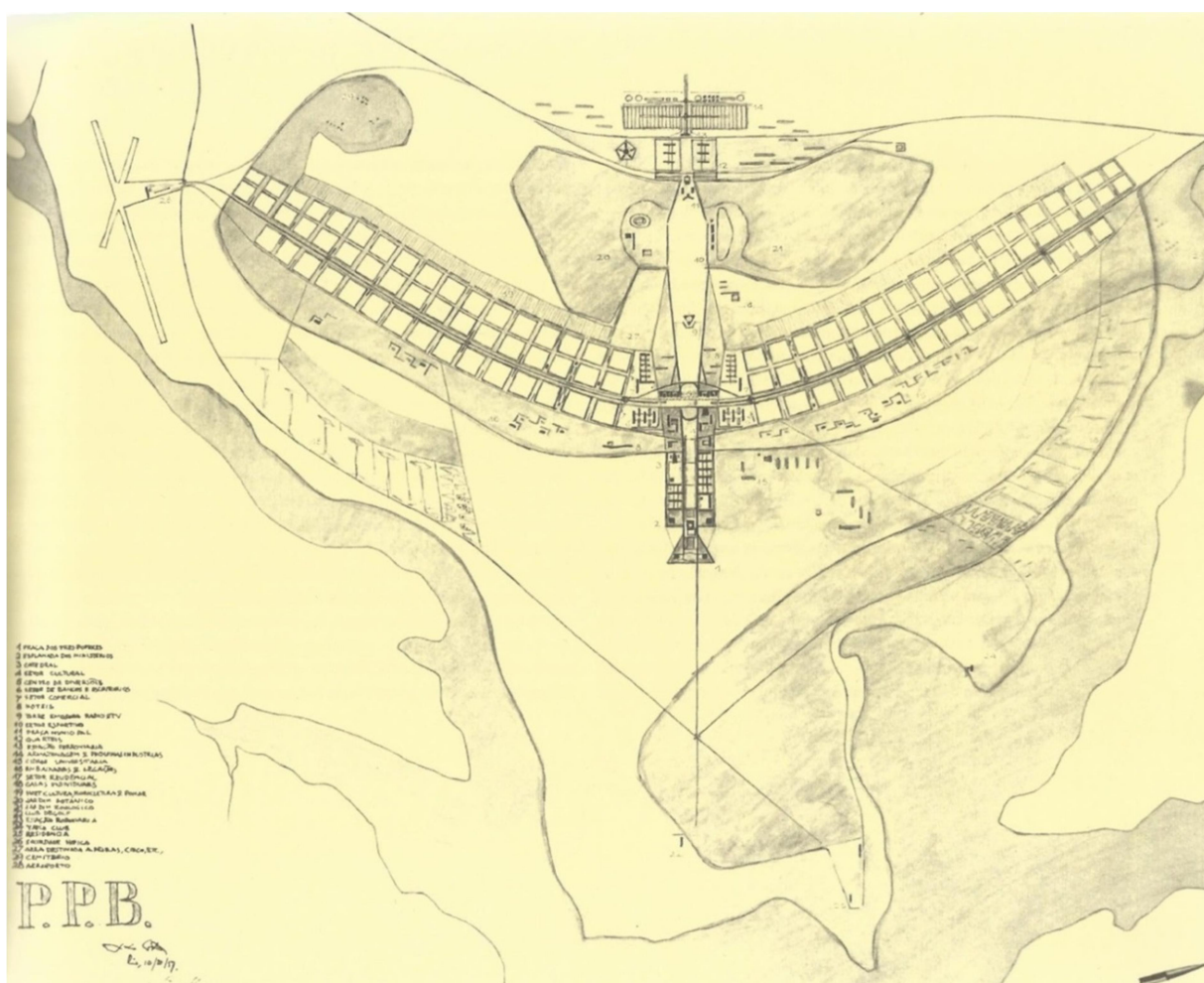
¹³² Este procedimento cria uma condição favorável à integração da rede escolar planejada pela equipe da educação, com a estrutura criada em seu plano urbanístico.

¹³³ Que propiciam uma inserção perfeita do Sistema Escola Parque/ Escolas Classe.

separação do tráfego de veículos do tráfego de pedestres, mormente o acesso à escola primária e às comodidades existentes no interior de cada quadra. (COSTA, 1957 apud BRAGA, 2008,p. 172)

É importante destacar que a ideia da superquadra, e a “Neighborhood unit”, ou Unidade de Vizinhança, foram adotados em outras propostas premiadas no concurso promovido pelo IAB, conforme Braga, para quem tais conceitos eram “senso comum entre os arquitetos naquele momento.” (BRAGA, 2010, p. 47).

Figura 24 – Plano Piloto de Brasília. Lúcio Costa, 1956



Fonte: Braga (2010).

5.2.3 O Plano de Educação e o Plano Piloto de Brasília 1957

A questão da organização do Sistema Educacional e de Saúde de Brasília se apresenta como um problema a ser enfrentado desde o início da implantação do canteiro de obras. Como planejar toda uma rede de estabelecimentos educacionais iniciar a implantação das primeiras unidades num prazo tão curto é o grande

desafio. Para a tarefa de coordenar a organização do Sistema Educacional e de Saúde de Brasília o médico Ernesto Silva¹³⁴ convida Anísio Teixeira, em 1957, para, segundo ele, “fornecer chave-mestra e indicar as linhas básicas do plano” (SILVA, 1985, p.235).

A primeira escola pública¹³⁵ de Brasília é inaugurada em 15 de outubro de 1957, no início das obras de construção da cidade, quando se intensificava a chegada de famílias de trabalhadores, engenheiros e funcionários (Figura25). A escola, construída em 10 dias na Candangolândia¹³⁶, a partir de um projeto de Oscar Niemeyer, é programada desde o início para funcionar, seguindo o conceito de escola de tempo integral e educação integral (com currículo ampliado):

O GRUPO ESCOLAR NÚMERO UM – o famoso GE-1, da Velhacap, - funcionava em dois turnos, mas as crianças permaneciam três horas extras em atividades sociais. O primeiro turno começava às 07h30min e ia até às 15 horas; o segundo tinha início às 9 horas e terminava às 17h30min. As crianças de ambos os turnos tomavam merenda às 10, almoçavam na escola e faziam nova refeição às 15 horas. (SILVA, 1985. p.235)

Observam-se muitas afinidades entre as atividades realizadas pelas crianças no Grupo Escolar G1, de Brasília e pelas crianças da Escola Parque de Salvador. No GE-1, os alunos elaboravam e divulgavam em seu jornal “A VOZ DO ESTUDANTE”, notícias escolares, pequenos artigos e depoimentos dos estudantes.

¹³⁴ Ernesto Silva foi presidente da “Comissão de Planejamento da Construção e da Mudança da Capital Federal” responsável pelo “Concurso Nacional do Plano Piloto da Nova Capital do Brasil”.(BRAGA, 2008, p. 16)

¹³⁵ “Inicialmente chamada de Grupo Escolar 1”, e, posteriormente, Escola Júlia Kubitschek, “essa instituição pioneira inovou na organização escolar, [...], sob a influência do ideário escolanovista” e do INEP, “durante a gestão de Anísio Teixeira”. (PEREIRA, 2011, p. 145)

¹³⁶ A Candangolândia, ou Velhacap, era o nome dado à área que sediou “as primeiras instituições administrativas instaladas no Planalto Central” e os trabalhadores e suas famílias (PEREIRA, 2011).

Figura 25 – Grupo Escolar G1 de Brasília - Projeto de Oscar Niemeyer



Fonte: Pereira (2011).

Na elaboração do plano para a educação primária, Anísio Teixeira propõe o Centro de Educação Elementar, nome escolhido para identificar o conceito de equipamento educacional, de educação integral em tempo integral, formado por jardim de infância, escolas classe e escola parque¹³⁷.

O modo harmônico como o Sistema Escolas Classe / Escola Parque é inserido no plano urbanístico, concebido por Lúcio Costa, foi possibilitado graças à estrutura dos setores residenciais planejados com base no conceito de unidade de vizinhança. Tal fato pode ser explicado pelas evidências de que os planos foram orientados em sua concepção, por conceitos, diretrizes e princípios comuns¹³⁸.

Segundo Ernesto Silva, o plano educacional, em meados de 1957, é desenvolvido em uma parceria da equipe de educação com Lúcio Costa:

¹³⁷ As citações são tiradas da terceira parte do livro “Educação não é Privilégio”, intitulada: “Educação e a formação nacional do povo brasileiro” (1958). Esta parte do livro constituída de textos escritos desde 1950 até 1952 é inserida na segunda edição publicada em 1968, quando o autor sofria “pressão das forças conservadoras” (CASSIM 2007a apud TEIXEIRA, 2007a, p. 32).

¹³⁸ O Plano Nacional de Educação aprovado em 1962 (TEIXEIRA, 2007a, p. 135) definia como uma das etapas para a “reabilitação da escola primária”, a construção de escolas primárias e escolas parque como será visto (TEIXEIRA, 2007a, p. 154).

O Plano Educacional nasceu do esforço conjugado de Lúcio Costa, Anísio Teixeira, Paulo de Almeida Campos e nós. Anísio Teixeira indicou-nos a filosofia do Plano; Paulo Campos assessorou-nos permanentemente; Lúcio Costa transplantou-o ao terreno; nós o implantamos, vencendo as resistências à sua concretização e fazendo construir as primeiras e mais importantes obras escolares. (SILVA, 1985, p. 235)

O Plano de Construções Escolares de Brasília previa para a educação primária, os Centros de Educação Complementar, formados por uma rede de prédios implantados, dentro da mesma área, Unidade de Vizinhança, composta de jardins da infância para crianças de 4 a 6 anos, escolas classe e “escolas parque” destinadas às atividades artísticas, físicas, recreativas e de iniciação ao trabalho, das crianças de 7 a 14. Para a realização das atividades, o programa do Centro previa espaços adequados às suas funções (TEIXEIRA, 2007, p. 168).

O cálculo da população escolarizável para os níveis elementar e médio considerou para cada quadra uma ‘população variável de 2.500 a 3.000 habitantes’. A partir destes dados o plano de educação estabelece o seguinte:

1 – Para cada quadra:

a) um jardim da infância com quatro salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (oito turmas de vinte crianças);

b) uma escola classe com oito salas, para, em dois turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de trinta alunos);

2 – Para cada grupo de quatro quadras:

a) uma escola parque, destinada a atender, em dois turnos, cerca de dois mil alunos das quatro escolas classe, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos e meninas de 10 a 14 anos). (TEIXEIRA, 2007, p. 169)

O funcionamento do sistema de ensino primário em horário integral, seguindo o modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Salvador, é dividido em dois setores: o de instrução com as disciplinas tradicionais e o de educação com atividades recreativas e artísticas (música, teatro, dança, pintura, cinema, exposições, grêmios), educação física, trabalhos manuais e artes industriais (costura, bordado, encadernação, tapeçaria, cestaria, cartonagem, tecelagem, cerâmica, trabalhos em madeira, metal, etc.), além de recursos da “televisão, do rádio e do cinema”. (SILVA, 2004, p. 158) Como no caso do Centro Educacional Carneiro Ribeiro da Bahia, os estudantes deveriam frequentar diariamente a Escola Parque em regime de revezamento com o horário das Escolas Classe, isto é, quatro

horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da Escola Parque, com intervalo para almoço (TEIXEIRA, 2007a, p.170).

Segundo Anísio Teixeira (2007a, p. 168), a organização do sistema educacional de Brasília teve como objetivo “abrir oportunidades para a capital do país e oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro”. O Plano de Educação de Brasília, na sua visão, deveria contribuir para o Brasil superar a defasagem existente entre o seu progresso material e o seu desenvolvimento educacional (TEIXEIRA apud SILVA, 2004, p. 158).

5.2.4 A Escola Parque da Quadra 308/309 SUL

Projetada pelo arquiteto José Reis, integrante da equipe de Oscar Niemeyer, a Escola Parque da entre quadras 308/309 e 108/109 Sul, implantada em um terreno de 21000m² e formada por três edificações que compõem o conjunto arquitetônico: um bloco que abriga as funções administrativas e pedagógicas, de vivência (cantina, pátio coberto), salas de música, dança, teatro, audiovisual, pequeno auditório e biblioteca; o bloco do auditório com capacidade para 500 pessoas; e o Bloco de Artes Visuais. Nas áreas livres são distribuídos: estacionamento, praças de lazer, parquinhos, 4 quadras poliesportivas e duas piscinas (Figura26).

Figura 26 –Vista do prédio principal da Escola Parque Q- 308/Sul – Brasília (2015)



Fonte: Acervo do autor (2015)

Figura 27 – Totem com localização dos blocos na quadra 108 /Sul (2015)



Fonte: acervo do autor (2015).

5.2.5 Planos integrados de urbanismo e educação em Brasília

As declarações de Ernesto Silva em seu livro, *História de Brasília* revelam a existência de uma relação de trabalho muito próxima entre ele, Anísio Teixeira e Lúcio Costa durante a elaboração do Plano de Educação de Brasília.

Quantas vezes fomos ao gabinete de Anísio Teixeira e de lá ao de Lúcio Costa! Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio, íamos localizando no mapa de Brasília os jardins da infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os Centros de Educação Média. (SILVA, 1985. p.235-252)

A necessidade de planos e projetos escolares para se atingir os objetivos da “educação para todos” é afirmada por Anísio Teixeira, desde suas gestões anteriores na pasta da Educação na Bahia e no Distrito Federal:

Nesses planos, ocupa lugar predominante, porque é indispensável a todos os demais planos de ensino propriamente ditos, o plano de edificações escolares [...] Plano de distribuição, para que se possa convenientemente servir a toda população escolar, e plano do edifício para que este comporte a execução dos planos de ensino e permita o máximo de eficiência com o mínimo de dispêndio. (TEIXEIRA, 2007 b, p. 230)

A cooperação entre as áreas da educação e planejamento urbano manifestada na Bahia com a experiência de integração do plano de construções escolares da Capital com o plano Urbanístico do EPUCS, a partir de 1947, repete-se no caso do plano urbanístico da Nova Capital do Brasil. A utilização do conceito de unidade de vizinhança como referência pelos profissionais participantes do concurso do plano piloto de Brasília é um indicativo de que as ideias de integração dos planos de educação com os planos urbanísticos com o objetivo de promover mudanças sociais nas comunidades através da escola estavam presentes em suas propostas.

5.2.6 Desdobramentos

Este sistema de ensino recebeu elogios desde a sua inauguração da Nova Capital, em 21 de abril de 1960 até 1962 por vários setores da sociedade (PEREIRA, 2011, p.315). O aumento acelerado da demanda por vagas e os problemas da falta de funcionários e professores começam a aparecer cedo. Já a

partir de 1962 acontecem manifestações de professores, expondo as suas reivindicações. O funcionamento deste sistema de superquadras e unidades de vizinhança começa a ser desvirtuado após o golpe militar de 1964, com o recuo nas prioridades dadas às políticas públicas sociais e o próprio questionamento da proposta de educação formulada no plano de Anísio Teixeira. A partir daí, o Sistema Escolas Classe Escola parque deixa de funcionar como previsto. Dos 28 conjuntos Escola Parque / Escolas Classe, previstos no Plano Piloto de Brasília, somente 5 foram construídos.

No período de (2011-2014), o Governo do DF, visando ampliar a oferta de educação integral introduz mudanças no funcionamento das escolas parque de Brasília que passam a atender progressivamente os estudantes de outras coordenações regionais de ensino além do plano Piloto. Em 2013 a Escola Parque passa a atender a todos os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental do o Plano Piloto e Cruzeiro e, em 2014, são inauguradas as escolas parque de Ceilândia e Brazlândia.¹³⁹

5.3 CIEP - CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (1983-1987)

Os CIEPs são equipamentos especiais de ensino do primeiro grau, criados pelo Vice-governador do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, no início da primeira gestão do Governador Leonel Brizola (1983 – 1987) com o objetivo de oferecer educação pública em regime de tempo integral à população carente do Estado. Concebido no período de redemocratização do país, iniciado em 1982 com a eleição direta dos governadores, nos anos finais da ditadura militar, os CIEPs surgem como uma continuidade da proposta dos Centros de Educação Primária ou sistema Escola Parque / Escolas Classe, implementada pioneiramente em Salvador (1950), no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, e em Brasília (1960) e interrompida a partir do golpe militar de 1964.

5.3.1 Contexto e formulação do plano de construção dos CIEPs

¹³⁹ Entrevista de Renata Valls, em 2015.

Como resultado da análise da situação da educação no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro denunciava, no início do governo Brizola, o alto índice de analfabetismo e evasão escolar e a baixa qualidade da educação, quadro que ele resumia como “fracasso escolar”. Afirmava Darcy Ribeiro (1986, p. 14), que o Brasil não teve a capacidade de “criar até hoje uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira”. Entre as causas do “fracasso escolar” ele citava, [...] o caráter seletivo, elitista, desonesto e inadequado da escola primária e o entendimento equivocado de que o fracasso escolar da criança se deve a deficiências que ele traz de casa.

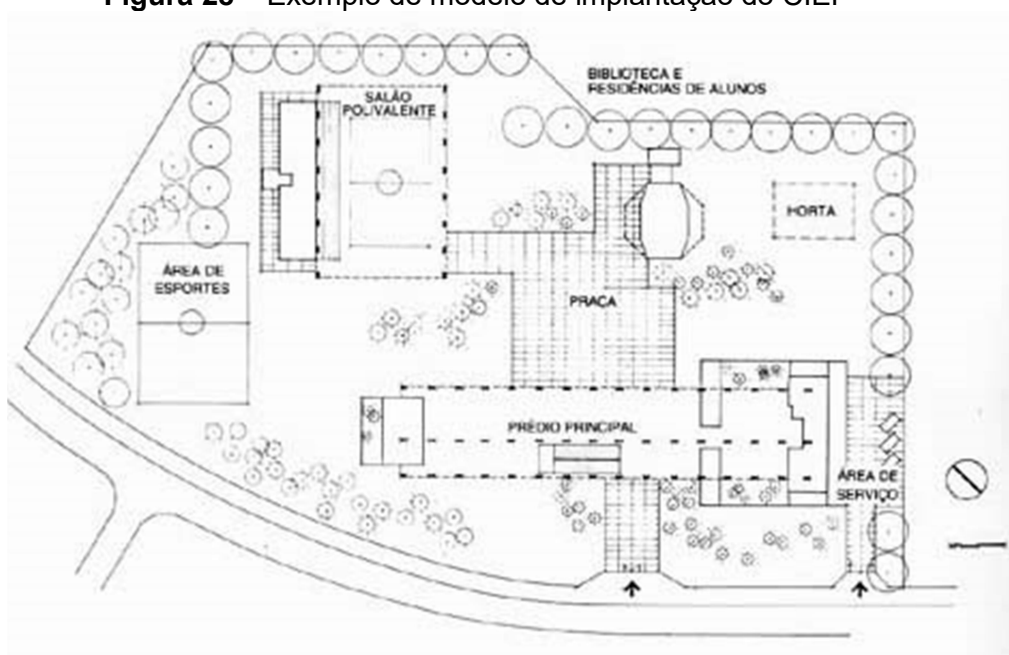
Segundo Darcy Ribeiro (1986) a tendência elitista da nossa sociedade começa a ser moldada na escola primária. Segundo sua análise de dados sobre educação do Censo do IBGE de 1970, metade das crianças matriculadas na primeira série não conseguia ultrapassar a barreira para a segunda série do ensino primário e somente 40% delas alcançavam a quarta série que seria o nível que dá as condições mínimas que permitiriam uma pessoa atuar numa sociedade letrada. Os fatores responsáveis pelo fracasso escolar atingem mais as crianças pobres, que vivem em condições precárias nas favelas porque, segundo ele, diferente das crianças filhas das famílias abastadas, elas só contam com a escola para seu aprendizado. Vivendo em condições diferentes das vividas pelas outras crianças e sendo tratadas, ou avaliadas pela escola com se tivessem oportunidades iguais, a criança que sofre as consequências da pobreza é penalizada com a exclusão em processo em que a escola funciona como uma peneira (RIBEIRO, 1986, p. 14).

A situação da educação no Rio de Janeiro no início da década de 1980, denominada por Ribeiro como “fracasso escolar”, considerada como problema social, entra na agenda política do governo que, para viabilizar as reformas necessárias para a resolução do problema cria o Programa Especial de Educação – PEE. Este programa teve como diretriz a recuperação da Escola Pública e como objetivos a consolidação de um ensino “moderno”, a expansão da rede pública, a extinção do terceiro turno e a universalização do ensino de primeiro grau no Estado. O PEE, aprovado em 1983, definiu como meta prioritária a construção de 500 CIEPs “nas áreas de baixa renda e alta densidade demográfica” até o final do mandato, março de 1987 (RIBEIRO, 1988, p. 35).

5.3.2 Conceitos, programa e projeto dos CIEPs

Caracterizado por sua destinação ao ensino do 1º Grau¹⁴⁰, seu programa diversificado abrangendo atividades de instrução e de educação física, artística e funcionamento em tempo integral, o CIEP, em seus princípios pedagógicos, identifica-se com o Sistema Escolas Classe / Escola Parque de Salvador e Brasília. Difere de seus antecessores, no entanto, em seu aspecto arquitetônico e urbanístico por suas edificações serem localizadas no mesmo terreno (Ver figura 28) enquanto nestes outros centros educacionais as escolas classe são implantadas em terrenos distintos, localizados no entorno da Escola Parque. Nesse aspecto, os CIEPs se assemelham mais às *Escolas Platoon*, construídas no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, na primeira metade da década de 1930 e às escolas do Convênio Escolar.

Figura 28 – Exemplo de modelo de implantação do CIEP



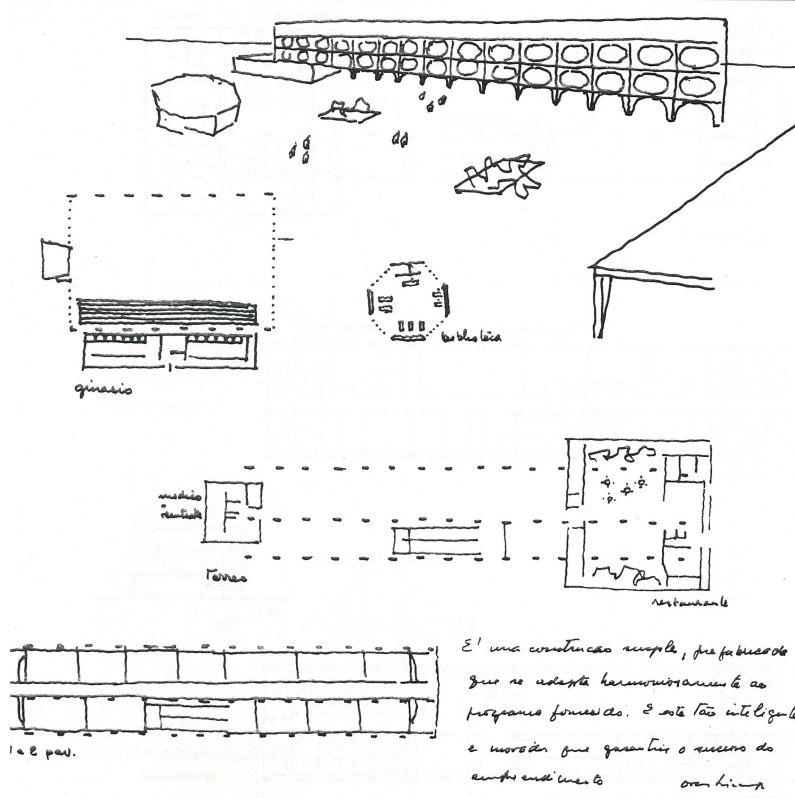
Fonte: Ribeiro (1986).

No regime de tempo integral, adotado nos CIEPs, as crianças chegam às 8h da manhã e permanecem na escola até às 17h. Em um turno frequentam as turmas em que são ministrados os conteúdos de instrução, aulas das matérias do currículo tradicional, e no turno oposto participam das atividades de educação, oficinas de

¹⁴⁰ Os CIEPs contam com um Programa de Educação Juvenil, destinada à alfabetização de jovens de 14 a 20 anos.

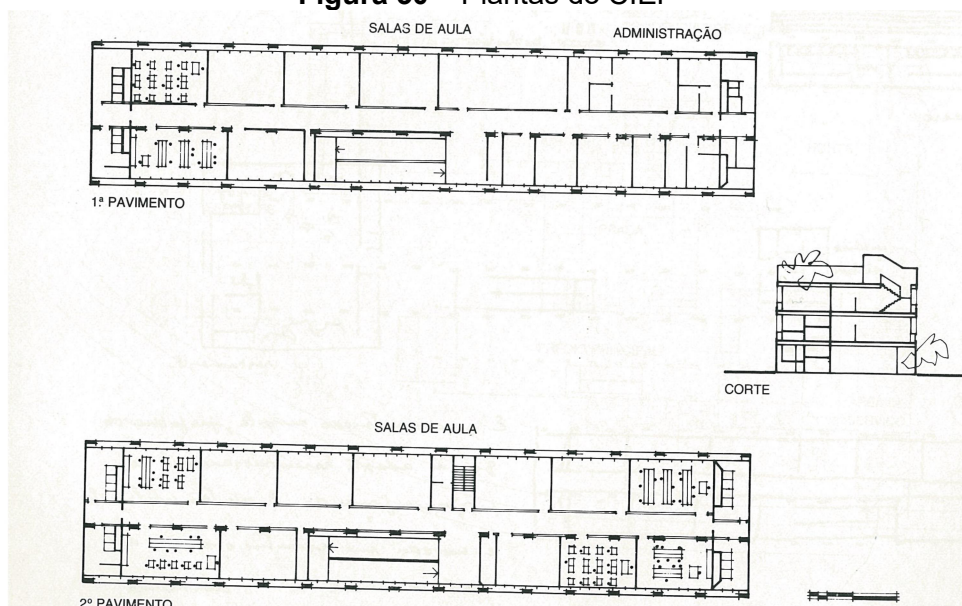
artes, práticas esportivas, musicais, teatro e dança. No intervalo entre os turnos, almoçam no refeitório do Centro. As crianças recebem atendimento médico e odontológico e assistência na compra de uniformes e material escolar

Figura 29 – Croquis dos CIEPs - Oscar Niemeyer para o CIEP



Fonte: Ribeiro (1986).

Figura 30 – Plantas do CIEP



Fonte: Ribeiro (1986).

Figura 31 – Foto do CIEP



Fonte: Ribeiro (1986).

O programa arquitetônico reúne os ambientes em três blocos: O “Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca” (RIBEIRO, 1988, p.103):

- Prédio Principal: três pavimentos, onde se localizam as salas de aula, o centro médico, a cozinha e o refeitório, além de áreas de apoio e recreação;
- Segundo Bloco (Salão Polivalente): ginásio coberto com quadra polivalente, arquibancada e vestiários;
- Terceiro Bloco: dois pavimentos, onde funcionam a biblioteca no térreo e o alojamento para alunos carentes no superior.

O projeto arquitetônico do CIEP, de autoria de Oscar Niemeyer, tem como premissa a possibilidade de sua repetição como projeto padrão a ser implantado em vários terrenos. Para atender à necessidade de rapidez e economia no processo de construção dos Centros, Niemeyer desenvolveu o projeto arquitetônico a partir de um sistema estrutural de concreto pré-moldado criado por ele, com a consultoria do arquiteto João Figueiras Lima, para ser produzidas nos canteiros de obras por

construtoras privadas detentoras de experiência na tecnologia construtiva, empregada no projeto (MÓDULO, 1987).

5.4 CIACS e CAICS

A ideia dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), concebida por Darcy Ribeiro e encaminhada ao Governo Federal em 1990¹⁴¹, tendo como objetivo a implantação dos Centros em todos os municípios brasileiros, constitui um “desdobramento do programa dos CIEPS do Rio de Janeiro” (LIMA, 2000 p. 187). Em seus objetivos e princípios, a ideia de Darcy Ribeiro muito se aproxima da proposta de implantação dos Centros de Educação Primária em todo território nacional, feita por Anísio Teixeira na década de 1940 e incluída no Plano Nacional de Educação de 1962.

Os CIACS são Centros de educação, que têm como objetivo dotar as cidades de espaços de cultura, esportes e lazer destinados a crianças de 3 a 6 anos, (infantil), e de 7 a 14 anos, (ensino fundamental). Funcionando em tempo integral, oferecem também refeições, atendimento médico-odontológico e orientação para a criação de hábitos de higiene e limpeza.

Os CIACS foram projetados para atender uma clientela de 700 a 1000 estudantes em idades de 3 a 14 anos em regime de tempo integral. O programa dos CIACS é composto dos seguintes blocos: Oficinas, Creche, Posto médico, Escola, Biblioteca, Cozinha, Serviços, Ginásio Coberto (Figuras 32 e 33). A necessidade de se viabilizar a execução de obras dos CIACs em 5000 municípios brasileiros, como previa o programa, justificava o uso de projeto padrão desenvolvido com base em tecnologia de construção pré-fabricada. O processo de contratação e execução dos CIACS foi alvo de críticas de entidades do setor da Construção Civil e de outros setores da sociedade sendo interrompido na época do *impeachment* do presidente em 1992. O programa teve continuidade com o nome de Centros de Atendimento Integral à Criança (CAICS), após a mudança do governo, mas, seus objetivos não foram plenamente atingidos.

¹⁴¹ A proposta de Darcy Ribeiro foi apresentada pelo Governador Leonel Brizola ao presidente Fernando Collor de Melo no início do seu mandato.

Figura 32 – Maquete do CIAC

Fonte: Latorraca (2000).

Figura 33 – CIAC Vista externa

Fonte: Latorraca (2000).

5.5 CEU – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO

Em São Paulo, em 2001, a Prefeitura da Capital implementou por meio de seu Departamento de Edificações-EDIF, um ambicioso programa de construções escolares, Centro Educacional Unificado-CEU, com base no conceito de educação integral em tempo integral trazendo para o século XXI ideias que balizaram as propostas de reformas educacionais no século XX no Brasil. Este programa, em sua primeira fase, entre 2001 / 2005, concebe e realiza a construção de vinte e uma unidades do CEU, em áreas de grande densidade populacional e situação de risco

social, localizadas na periferia da cidade. O programa que em sua formulação recebe influência dos trabalhos realizados pela Comissão do Convênio Escolar é mantido durante várias gestões na PMSP¹⁴².

Os autores do projeto arquitetônico do Centro Educacional Unificado (CEU), arquitetos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderlei Ariza, em depoimentos e trabalhos dedicados ao tema¹⁴³, fazem referência à relação entre o legado das obras do Convênio Escolar e o trabalho posterior da EDIF em especial os estudos e planos do Departamento que resultaram no projeto dos CEUs. Reconhecendo-se a relação entre as propostas de reformas da educação primária na Bahia, no período 1947-1951, as ações empreendidas pelo Convênio Escolar de São Paulo, 1948 – 1954, estabelecida pela atuação do arquiteto Hélio Duarte nos dois programas e a força das ideias da Escola Nova, pode-se reconhecer o vínculo entre a Escola Parque e o Centro de Educacional Unificado¹⁴⁴, desenvolvido pelo EDIF.

A concepção do CEU, pela equipe do EDIF da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, insere-se em uma política de Educação do Município, (2000), que visava cumprir o compromisso de propiciar “o acesso à educação básica e o desenvolvimento integral às crianças, jovens e adultos”, promovendo ao mesmo tempo o “[...] fortalecimento da escola pública, articulado ao desenvolvimento comunitário [...]” (SÃO PAULO, 2003), e à qualidade da educação.

O Centro Educacional Unificado, criado a partir do conceito de “praça de equipamentos”, segundo os depoimentos dos seus autores, destinava-se a atuar como “polo de desenvolvimento da comunidade”, atraindo para o seu interior as “experiências e movimentos” locais e “oferecer experiências significativas à comunidade” e “acesso aos programas sociais”. Alexandre Delijaicov e Wanderlei

¹⁴² Na gestão da Prefeita Marta Suplicy, 1ª fase, 2003-2006, foram construídas 22 unidades; na segunda fase, no governo do PSDB, José Serra / Gilberto Kassab, foram construídos 23 CEUs, com o projeto modificado.

¹⁴³ Takiya, em sua dissertação de mestrado, cujo tema é *60 anos de arquitetura pública em São Paulo*, afirma que os CEUs têm uma afinidade afetiva e ideológica com o Convênio Escolar, em razão de ter sido o Convênio a origem da EDIF, em 1948, pela influência de Anísio Teixeira nos dois programas e nas obras de Hélio Duarte (TAKIYA, 2009, p. 41).

¹⁴⁴ No evento de comemoração dos 60 anos de história da EDIF, realizado em 2009, o cartaz que abre a exposição dos trabalhos destaca também a “importância da figura do educador baiano Anísio Teixeira, cujas várias realizações constituíram incentivo e suporte às idealizações do Convênio”.

Ariza¹⁴⁵ destacam, como base de sustentação do Centro Educacional, o tripé formado pelo projeto pedagógico, a gestão intersecretarial e o projeto arquitetônico. O CEU deve, também, estabelecer “parcerias com instituições da sociedade civil” que atuam na área (SÃO PAULO, 2003).

5.5.1 Centros Educacionais Unificados – Primeira Etapa (2001-2005)

Na primeira etapa do programa, foi planejada a construção de 45¹⁴⁶ unidades do CEU sendo 21 na primeira fase, até 2003, e o restante até o final de 2004, todas localizadas estrategicamente na periferia do espaço urbano da capital paulista. Os terrenos foram selecionados pela EDIF a partir de critérios que privilegiavam locais de grande densidade populacional e vulnerabilidade social, levantados nas regiões mais afastadas do centro e mais carentes de serviços públicos. Os terrenos potencialmente adequados à implantação dos equipamentos, após análise e estudos das alternativas, quando aprovados foram desapropriados pela Prefeitura para as construções dos Centros.

Os equipamentos projetados destinam-se ao atendimento de crianças desde os quatro anos, na creche, até a conclusão do Ensino Fundamental aos 14 anos. À noite, funcionam cursos destinados a jovens, adultos (EJA), e terceira idade abertos à comunidade. A Secretaria Municipal de Educação destaca como objetivos específicos do CEU: “oferecer oportunidades de desenvolvimento integral às crianças”, e como “pólo de inovação de experiências educacionais”, de forma a “mudar a condição da periferia para incluí-la no circuito cultural e educativo de São Paulo.” (SÃO PAULO, 2003).

¹⁴⁵ Entrevista concedida ao autor.

¹⁴⁶ Deste total foram implantados 21 projetos padrão do CEU na primeira fase.

Figura 34 – Foto aérea de uma unidade do CEU



Fonte: Rego Júnior e Garavello (2004).

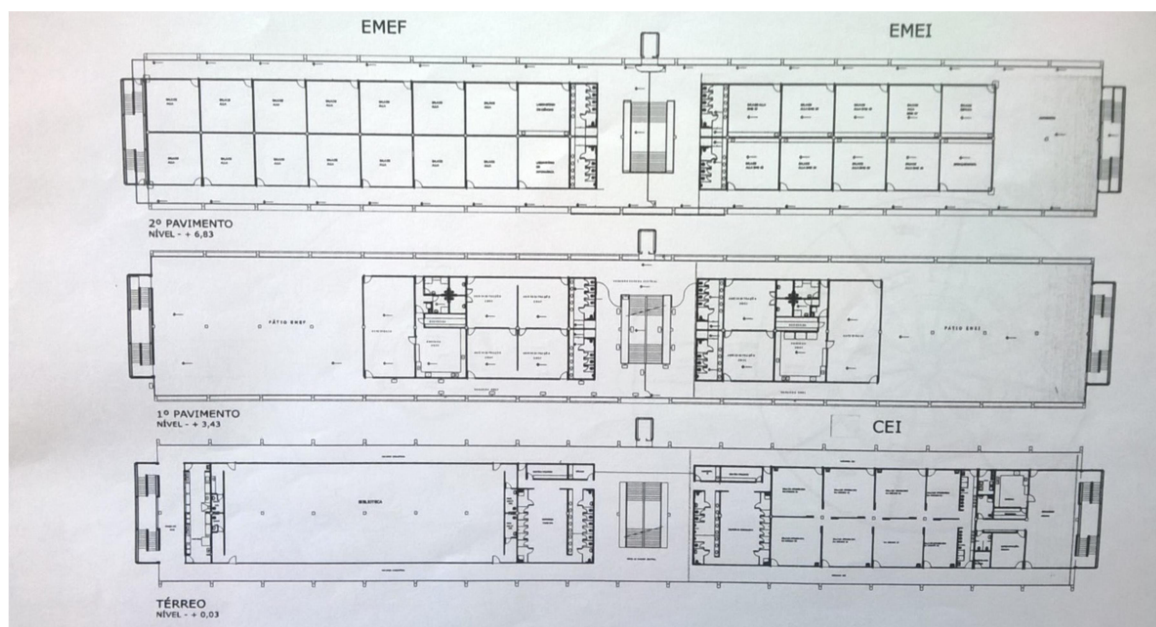
O programa de necessidades do CEU volta-se ao atendimento da criança, nos níveis creche, infantil e fundamental. O projeto arquitetônico distribui os ambientes em cinco blocos que formam a sua estrutura física. O edifício do Bloco Didático tem três pavimentos onde funcionam 3 escolas: EMEI – Escola de Educação Infantil, atende a 840 crianças em dois turnos de seis horas, e EMEF – Escola de Ensino Fundamental, atende a 1260 alunos e EJA – Educação de jovens e Adultos. Funciona em 3 turnos. Tem 20 salas de aula, bibliotecas, cantina e administração (Figura 36); Bloco da Creche (Figuras 37 e 38); Bloco Balneário formado por um conjunto de três piscinas, uma de 25,00m x 12,50m, uma de 12,50x7,50 e uma de 7,50 x 7,50m (Figura 39). Bloco Cultural e Desportivo, (quadras de esporte, salas de dança, teatro e música, auditório e teatro) (Figura 40 e 41); e duas torres de água. A implantação dos “blocos” adequa-se, às características topográficas, dimensões, acessos e orientação, do terreno (SÃO PAULO, 2003). Área construída de 13000m².

Figura35 – Vista externa do Bloco Didático de uma unidade do CEU



Fonte: Rego Júnior e Garavello (2004).

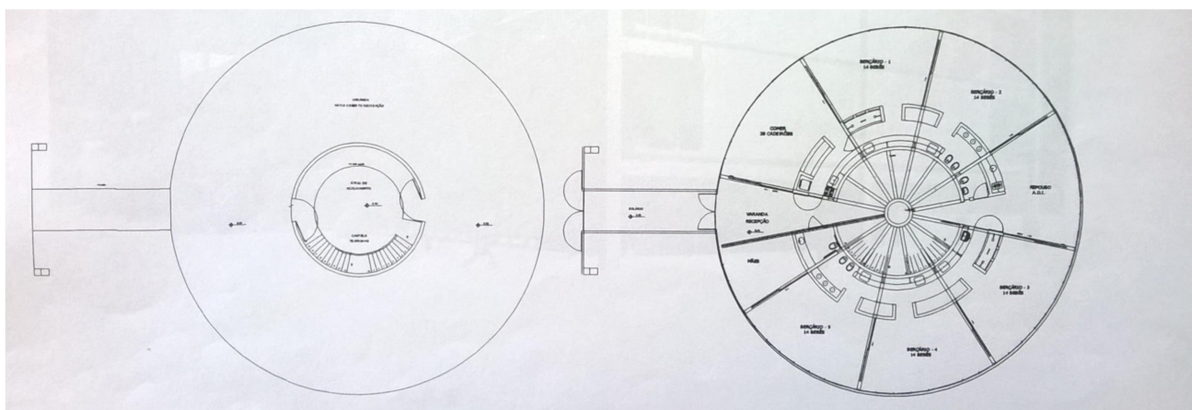
Figura 36 – Plantas do Bloco Didático do CEU



Fonte: Prefeitura de São Paulo - EDIF (2004).

Figura 37 – Creche e Torres de água do CEU

Fonte: Junior e Garavello - Lumefoto (2004).

Figura 38 – Plantas do Bloco da Creche

Fonte: Prefeitura de São Paulo - EDIF (2004).

Figura 39 – Bloco Pedagógico, Piscina e Creche ao fundo

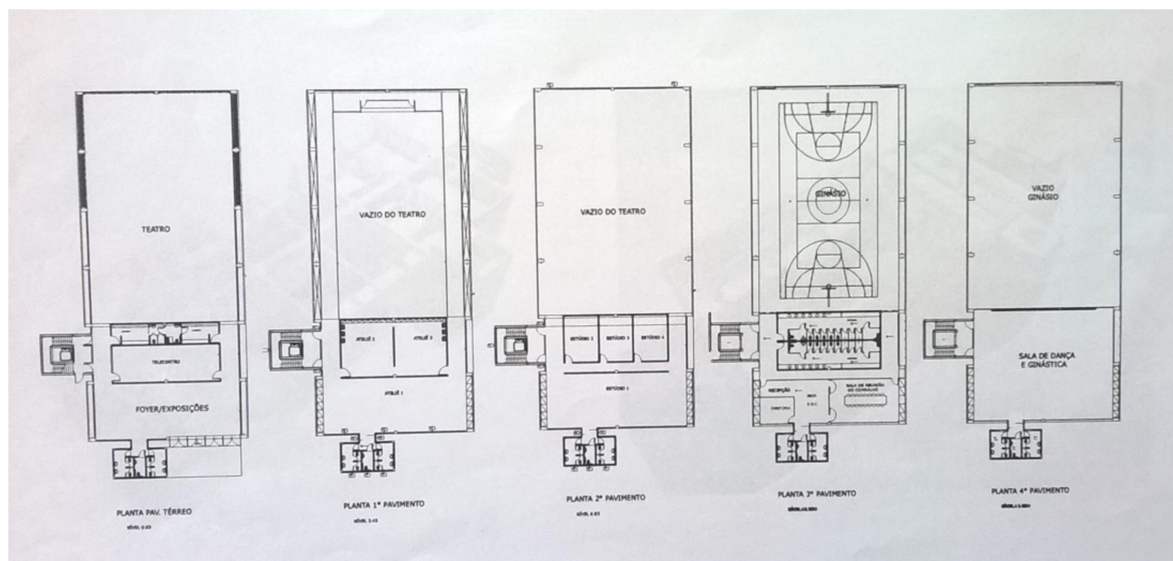


Fonte:Rego Júnior e Garavello (2004).

Figura 40 – Balneário e Bloco Cultural e Desportivo, ao fundo



Fonte:Rego Júnior e Grave-lo (2004).

Figura 41 – Plantas do Bloco Cultural e Desportivo

Fonte: Prefeitura do Município de São Paulo - PMSP– EDIF 3 (2004).

Os CEUs funcionam todos os dias úteis das 7h às 23h, atendendo às crianças na Creche, cursos infantil e fundamental, em tempo integral e aos cursos de Educação de Jovens Adultos, à noite. Seguindo o conceito do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, as crianças participam de atividades de instrução em um turno e de atividades sociais, esportivas, culturais e de iniciação ao trabalho no turno oposto. Podem ser atendidos na área educacional 2.400 alunos diariamente (SÃO PAULO, 2003). O equipamento atende também a alunos de outras escolas do entorno, interessados em participar de atividades de formação, (aulas e oficinas), e às pessoas “da comunidade em geral”, nos cursos e eventos culturais como shows, espetáculos de dança, teatro, cinema e atividades esportivas, e outras pessoas da comunidade. Aos sábados e domingos os CEUs funcionam das 8h às 20h, atendem ao público em geral nas atividades esportiva, cultural e de lazer. O CEU, de acordo com o plano da Secretaria Municipal de Educação, deveria funcionar como elemento catalisador da formação de “redes de integração entre as escolas do entorno e outros equipamentos sociais existentes na região.” (SÃO PAULO, 2003).

Figura 42 – Vista aérea do CEU Butantã



Fonte:Rego Júnior e Garavello (2004).

O CEU¹⁴⁷ se constitui efetivamente em elemento fundamental para estimular o desenvolvimento das comunidades dos bairros a partir da oferta de serviços sociais públicos e promoção de atividades culturais, esportivas e educativas. Localização dos CEUs: Ipiranga, “Freguesia do Ó”, Perus, Pirituba 2, Campo Limpo 2, Capela Socorro 3, Cidade Ademar, Vila Prudente, Itaquera, Ermelino Matarazzo, Itaim Paulista, São Miguel, Guaianases, Itaquera, Butantã, São Mateus SÃO PAULO, 2003).

5.5.2 CEU 2ª Etapa (2005-2009; 2010-2013)

Com a mudança da administração da prefeitura, após as eleições de 2004, ocorreu a partir de 2005, uma mudança na gestão do programa dos CEUS¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Ficha Técnica: Projeto dos Centros Educacionais Unificados - CEUs (2001-2004); Prefeitura do Município de São Paulo – PMSP; Secretaria de Serviços e Obras – SSO; Departamento de Edificações – EDIF; Divisão Técnica de Projetos - EDIF 3; Arquitetos (de EDIF3): Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza;

¹⁴⁸ Assume a Prefeitura José Serra, que se afasta em abril de 2006 para disputar a reeleição e é substituído por Gilberto Kassab.

Segundo o arquiteto Ricardo Aguilar Casão, que concedeu entrevista ao autor em maio de 2014, o governo sucessor transferiu a competência do desenvolvimento dos novos projetos do CEU do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo-EDIF para um escritório de arquitetura¹⁴⁹. A equipe de projetos da EDIF foi desfeita, os arquitetos, autores do projeto foram deslocados para outros órgãos da Prefeitura e o projeto arquitetônico do CEU foi modificado. A justificativa para a alteração do projeto foi a de que o programa do projeto original conflitava com as necessidades de áreas onde se já se verificavam equipamentos existentes naquele momento. A análise do projeto desenvolvido em substituição ao original não é relevante para este trabalho.

5.5.3 Territórios CEU- 3ª Etapa (2014-2017)

Após a mudança da administração da Prefeitura, em 2013, com a eleição do prefeito Fernando Haddad, o programa dos Centros Educacionais Unificados - CEU entra em sua 3ª fase, passando a ser intitulado “Territórios CEU”. A Secretaria de Desenvolvimento Urbano, nova gestora do programa, previu no seu Plano de Metas a construção de 20 CEUs em quatro anos. Para iniciar a execução do programa a SEDUR contava com dois projetos, o original desenvolvido pela EDIF na primeira etapa e os modificados elaborados pelo escritório particular contratado pela gestão anterior. O arquiteto Wanderley Ariza recomendou ao prefeito a elaboração de um novo projeto.¹⁵⁰

Para este novo projeto, é retomado o conceito original formulado pela equipe da EDIF, no início de 2002, fundado na ideia de Centro de Estruturação Urbana. No programa, Território CEU, planejou-se a construção de equipamentos de educação cultura e esportes nos terrenos da Prefeitura onde estavam implantados CEUs e Clube Escolas, para levar às regiões e bairros onde estavam localizados, os equipamentos que ainda não possuíssem. Para identificar esses locais, foram levantados pelos técnicos da SEDUR os equipamentos de cultura e esportes, a rede de CEUS e do SESC existentes nas áreas alvo e definidos os locais, o programa e o

¹⁴⁹ O responsável pelo escritório é o arquiteto Walter Malcom.

¹⁵⁰ Entrevista concedida ao autor, Secretaria da Cultura Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP), em 2014.

projeto para a implantação dos Territórios CEU. São previstos espaços para teatro, biblioteca e outros equipamentos complementares, como oficinas etc.

O novo projeto sofreu alterações no programa em relação ao projeto original e ao da segunda fase que contemplava a Creche, a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Em função dos resultados de estudos da rede escolar existente, as quais indicaram não haver demanda para vagas no Ensino Infantil e Fundamental¹⁵¹ mas, sim, para Creche, que demandava 50.000 vagas, o curso de Ensino Fundamental (EMEF) foi retirado inicialmente do novo programa que foi alterado para atender a Creche e o Ensino Infantil (EMEI).

Para que o Centro de Educação Unificado fosse utilizado por estudantes do nível de Ensino Fundamental, o novo programa previu a criação de ambientes destinados ao uso por estudantes oriundos de escolas localizadas no território, no contraturno das aulas de ensino fundamental¹⁵². O novo programa manteve as demais funções do CEU nas áreas de cultura e esportes. Com esta modificação, a nova proposta dos CEUs aproxima-se da ideia da Escola Parque da Bahia em que as crianças e jovens interagem com a cidade, circulando pela vizinhança nos seus percursos a pé entre as Escolas Classe e a Escola Parque¹⁵³. No seu programa original, o Centro atendia somente as próprias crianças da unidade, deixando fora de seus cursos regulares os estudantes das outras escolas.

Para definir a área de abrangência das intervenções nos bairros selecionados, os arquitetos da Secretaria de Desenvolvimento Urbano, trabalham com o círculo de 600m de raio, que representa a distância máxima a ser percorrida a pé pelos usuários na ida e volta aos equipamentos; ou 1200m, a distância máxima a ser percorrida de bicicleta. São projetados, também: o tratamento das vias de pedestre do território, pavimentação, sinalização e iluminação etc., para que o trajeto percorrido a pé seja feito em segurança. Eventualmente, uma unidade do CEU pode ser implantada em uma zona dividida por um obstáculo físico, uma linha férrea

¹⁵¹ A demanda do Ensino Fundamental é considerada atendida através da introdução do 3º turno, com início às 11h, criado na gestão anterior.

¹⁵² Assim, evitou-se que um edifício de custo aproximado de 50 milhões de reais fosse destinado apenas à Creche, deixando de atender aos estudantes do nível de Ensino Fundamental.

¹⁵³ O projeto do CEU utiliza como referência o conceito de “Cidade Educadora Inclusiva”, “base da proposta político-pedagógica da SME-SP.” (CEU, PREFEITURA, 2003).

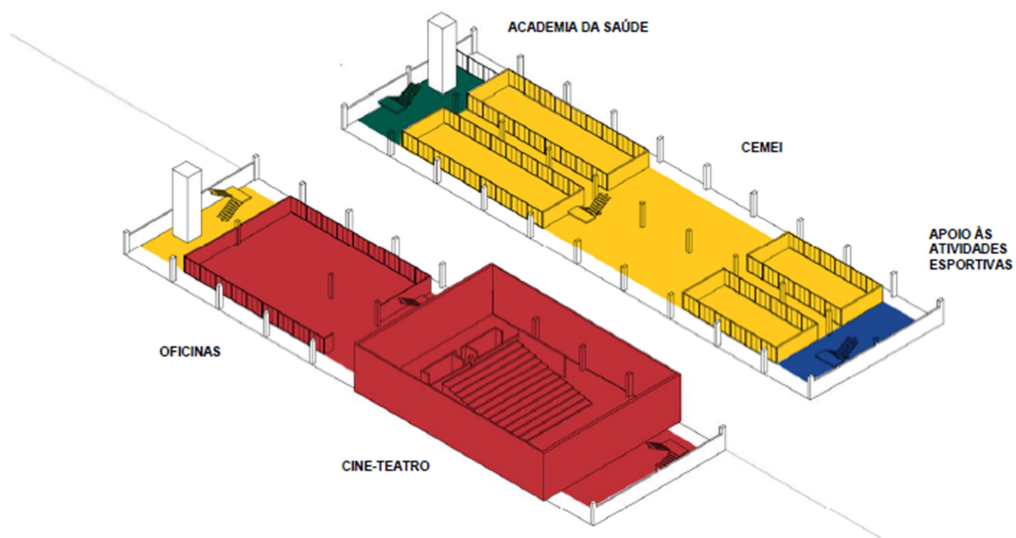
urbana, por exemplo, desde que haja a possibilidade de ligação entre as duas áreas através de elementos interconectores como uma estação de metrô¹⁵⁴. A edificação projetada a partir do novo programa do CEU possui 12.000,00m² de área construída, distribuídos em três pavimentos ligados por quatro conjuntos de escadas que separam os setores de cultura, educação e esportes. No setor cultural ou bloco cultural, encontram-se a biblioteca, o teatro e sala de jogos. O setor esportivo abriga duas piscinas aquecidas, sendo uma semi-olímpica no térreo, dois auditórios e salas de jogos nos pavimentos superiores. O financiamento das obras é custeado com verbas da Educação.¹⁵⁵

O modo de aquisição de terrenos para a implementação do programa Território CEU, na gestão do Prefeito Fernando Haddad, é diferente do adotado em programas anteriores, segundo o arquiteto. Na primeira fase, os terrenos de 20.000m² aproximadamente, localizados em áreas problema na periferia da cidade foram desapropriados. Em 2014, a definição das áreas foi feita com o aproveitamento de áreas de propriedade da Prefeitura, a maioria delas pertencentes à Secretaria de Esportes. O levantamento realizado pela Secretaria de Desenvolvimento Urbano localizou 200 terrenos daquela Secretaria, muitos deles pertencentes aos Clubes Públicos, que já possuíam em suas instalações, piscinas, campo de futebol e quadras de esportes, algumas delas cobertas, o que determina a definição de um programa mais restrito, complementar ao existente.

¹⁵⁴ Segundo Ariza, podem ser desenvolvidos por empresas especializadas em TI, aplicativos para celular que auxiliem o usuário na localização dos equipamentos e na informação sobre a programação de eventos.

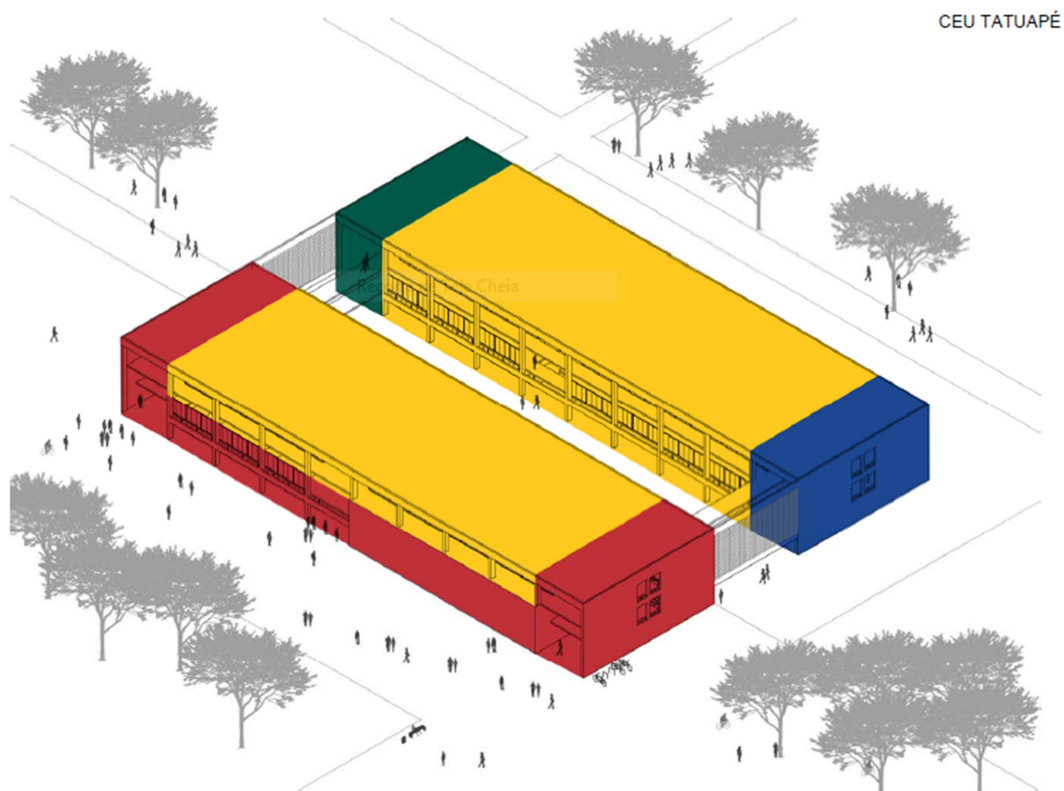
¹⁵⁵ Ricardo Aguillar entrevista concedida sobre o Programa Território CEU, em 2014.

Figura 43 – Território CEU 3ª Etapa



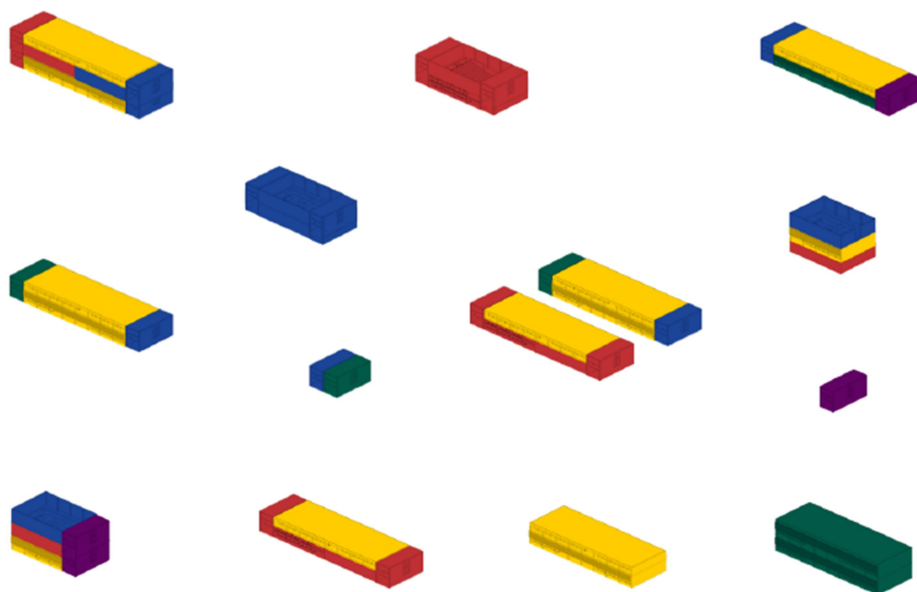
Fonte: São Paulo (2013).

Figura 44 – Território CEU 3ª Etapa



Fonte: São Paulo (2013).

Figura 45 – Possibilidades de agrupamento de programas no edifício



Fonte: São Paulo (2013).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nessa pesquisa que trata da relação entre urbanismo e educação a partir do estudo da proposta de integração do planejamento do sistema de edificações escolares de Salvador ao seu Plano de Urbanismo, no período de 1947 a 1951, permitem a formulação de algumas considerações sobre as questões levantadas.

A concepção do Sistema Escola Parque / Escolas Classe e a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro no Setor Residencial da Liberdade, em Salvador, no período 1947-1951, não constituiu uma ação isolada do governo da Bahia. O projeto emerge de uma sequência de lutas travadas desde a década de 1920 pelos educadores reformistas, tendo entre os seus líderes Anísio Teixeira, contra o dualismo da educação e em defesa do ensino primário comum, público e gratuito, no Brasil. A ação do governo baiano teve como objetivos promover a reforma da educação primária por meio da educação integral em tempo integral voltada para a formação do cidadão comum da nova sociedade moderna, industrial e democrática e contribuir para a estruturação de áreas urbanas em situação de risco social, por meio da organização de comunidades semiautônomas em torno da escola.

A luta por reformas na educação que se manifesta inicialmente com ações isoladas dos inspetores de ensino em seus estados, sendo na Bahia marcada pela mobilização do governo e professores para redigir a Lei de reforma do ensino, Lei 1846/1925, vai se estender em várias frentes. A partir de 1925 com as propostas de reformas feitas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e em 1932 no “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, cujas bandeiras em defesa da educação pública, gratuita e laica são levadas à Constituinte e inseridas no Capítulo da Educação da Constituição Federal de 1934, visando garantir aos brasileiros a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado.

O planejamento da rede escolar pública no Distrito Federal (1932-1935) segue o princípio da educação para todos e adota como modelo de educação primária o Sistema *Platoon* trazido por Anísio Teixeira das suas pesquisas

realizadas na Universidade de Columbia e em viagens de estudos realizadas nos Estados Unidos da América. No período de 1935 a 1945 a luta pelas reformas no ensino primário perde fôlego por força do estado de exceção iniciado com o Estado de Sítio decretado em 1935 e continuado com o Estado Novo de 1937 a 1945. A participação de Anísio Teixeira nos trabalhos de construção da UNESCO em 1946 indica sua proximidade com as questões relativas à reconstrução das cidades europeias no pós-guerra e com a importância dada à educação naquele processo.

A luta por reformas no ensino primário, retomada após o fim do Estado Novo com os debates na Constituinte para a elaboração do Capítulo de Educação da Constituição Federal de 1946, traz de volta para a nova Carta o ensino primário como um direito de todos e um dever do Estado. A proposta da autonomia da educação em relação às outras áreas da administração pública formulada no Capítulo de Educação da Constituição do Estado da Bahia em 1947 revela a intenção do governo do Estado de priorizar a educação naquele momento (1947-1951). A previsão do Sistema Escolas Parque / Escolas Classe no anteprojeto de lei orgânica da Educação da Bahia (1947) como equipamento modelo destinado a promover as transformações sociais no Estado através da escola primária, confirmam o propósito de implementar estas reformas. A não aprovação da lei orgânica impede a realização plena do plano de edificações escolares do Estado.

A ideia de utilizar a escola primária integrada ao planejamento urbano como meio de enfrentar problemas sociais, concebida por Anísio Teixeira em Salvador na segunda metade da década de 1940, encontra precedente nos estudos e propostas dos sociólogos americanos Robert Park e Clarence Perry. Em Salvador, o fenômeno da infância abandonada se constituía no principal problema social entre os que motivaram a formulação da proposta do Sistema Escola Parque / Escolas Classe como alternativa para a solução destes problemas. Nos EUA, estudos realizados pelo sociólogo Robert Park, em cidades em processo de industrialização naquele país no início de século XX, vinculam a desagregação social à violência urbana e destacam a escola primária, enquanto elemento aglutinador da comunidade, como possível solução para o problema por despertar o espírito de vizinhança e a solicitude pelo bem-estar das crianças em seu entorno. Os resultados desses estudos considerados por Clarence Perry em suas pesquisas contribuíram na

formulação do conceito de Unidade de Vizinhança em cujos princípios, a escola primária figura como instituição capaz de estimular o desenvolvimento da comunidade e reduzir a violência. Tais conceitos, que valorizam a escola primária como núcleo da comunidade e como um dos elementos de estruturação urbana e transformação social estão presentes na proposta de integração do Sistema Escola Parque / Escolas Classe ao Plano Urbanístico do EPUCS.

A proposta do Sistema Escola Parque / Escolas Classe, que veio a ser apresentada em 1947 na Bahia por Anísio Teixeira como modelo para o ensino primário no Brasil substituindo a escola tradicional da casa alugada, dos professores desmotivados, do aluno passivo, traduzia a dimensão da reforma educacional pretendida. A escola primária pública deixaria de ser o local desprestigiado, onde o estudante era colocado pelos pais visando sua preparação para acessar os ensinos superiores. O seu conjunto de edificações passaria a ser projetado para se tornar o local mais importante do bairro, o centro da comunidade, e, em alguns casos, da cidade. O papel e função da escola primária passariam a ser outros, transformando seus espaços em locais que ofereceriam ao estudante a real oportunidade de formar sua inteligência, vontade, caráter e seus hábitos de pensar, agir e conviver socialmente por meio das experiências próprias da vida de criança inserida em sua comunidade, em sua cidade e na sociedade.

Os programas de necessidades dos projetos de arquitetura do Sistema Escola Parque / Escolas Classe incorporam os princípios fixados no anteprojeto de Lei Orgânica da Educação e no projeto pedagógico que atribuem à escola primária a função de elemento de transformação social. A obrigatoriedade escolar, a garantia do direito das crianças à formação integral, à aprendizagem prática e à educação pré-vocacional, a defesa da educação como instrumento que arma o indivíduo para a luta pela vida, “para a conquista da igualdade fundamental entre os homens” e atua como reguladora econômica e social são alguns desses princípios. Ao propor como modelo para a educação primária o sistema Escola Parque / Escolas Classe destinado a assumir a função de “centro de vida e de formação de hábitos do cidadão” nas maiores cidades do estado o projeto da Lei Orgânica acentua a amplitude de funções que cabe à escola primária.

A proposta de integração do Plano de Edificações Escolares de Salvador ao Plano de urbanismo do EPUCS / CPUCS formulada pelo secretário da Educação Anísio Teixeira em 1947, constitui, portanto, resposta ao risco de desagregação / fragmentação da estrutura social provocada pelas mudanças recentes decorrentes da industrialização e da urbanização acelerada. Seria também uma reação ao problema da desvalorização da função da escola primária pública como elemento importante na preparação da criança para a vida social. A proposta visava promover a transformação social e urbana de Salvador através da escola, combatendo as causas da estratificação social, através da educação para todos, buscando garantir a igualdade de oportunidades a toda a população no momento do seu ingresso no sistema de ensino público.

A decisão do secretário da Educação de começar a reforma social pela implantação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe no Setor Norte da capital baiana, na região da Liberdade, onde se verificavam os maiores problemas sociais da cidade, em termos de densidade populacional elevada e nível econômico baixo, confirma o propósito de enfrentar a ameaça da violência urbana em Salvador e prevenir as suas consequências, começando por aquele Setor. A mudança desejada adviria como resultado das atividades próprias de instrução e educação, ministradas no Sistema Escola Parque / Escolas Classe ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, sobre os estudantes. As aulas e as atividades práticas de esporte, música, dança, teatro, artes plásticas, visuais e industriais, lazer, pesquisa na biblioteca e socialização promoveriam o fortalecimento das relações de amizade e cooperação, do sentimento de vizinhança e da noção de comunidade e cidadania nas localidades do Pero Vaz, IAPI, Pau Miúdo e Caixa D'Água e Liberdade.

Numa escala maior, a definição dos Setores Residenciais feita pelo EPUCS no mapa de Salvador em função da topografia tendo os fundos de vales, seus rios e riachos como limites valoriza essas barreiras naturais como principais determinantes da aglomeração e fixação de seus moradores. A proximidade e convívio nos bairros caracterizados pela sua unidade territorial criaria a necessidade de compartilhamento dos espaços entre eles estimulando o contato face a face e o desenvolvimento do sentimento de identificação a que se chama vizinhança. A implantação da Escola Parque na chapada de dessas áreas, no ponto onde

naturalmente os caminhos de transposição dos morros se cruzam, fortaleceria o local como núcleo da área, reforçando a sua condição de ponto de convergência ou ponto focal do setor e estimularia a formação da comunidade. A localização de cada escola classe próxima às residências de seus estudantes, criaria também uma possibilidade de convívio deles e suas famílias com os moradores no percurso casa escola, que poderia desenvolver a sensação de pertencimento, troca de experiências e controle social.

O modelo de Setor Residencial criado pelo EPUCS, representado pelo diagrama do trevo de quatro folhas, equipado com quatro Escolas Classe e tendo a Escola Parque no centro, limitado por vias de maior tráfego e subdividido internamente por um sistema de vias hierarquizado, com vias coletoras e vias locais apresenta características próximas conceitualmente das cidades planejadas seguindo os princípios da Unidade de Vizinhança. Este modo de localização das unidades do Sistema Escola Parque / Escolas Classe e outros estabelecimentos voltados para o atendimento das necessidades de consumo cotidiano da população do bairro revela o propósito de atribuir ao sistema a função de, além de formar o cidadão comum, contribuir para a estruturação de áreas em situação de risco social de Salvador através da organização de comunidades relativamente autônomas quanto ao atendimento dessas necessidades em sua área de abrangência. Com as devidas ressalvas, pode-se reconhecer o conceito da unidade de vizinhança como elo entre o plano de urbanismo e o plano de edificações escolares de Salvador de 1947.

A proposta de integração do plano de construções do Sistema Escola Parque / Escolas Classe ao plano de urbanismo de Salvador que previa a sua implantação em várias localidades da zona urbana do Município visava cumprir o compromisso com o princípio da educação para todos com a finalidade de promover a mudança na sociedade soteropolitana e a formação de uma sociedade democrática. Promover educação para todos exigia a eliminação do dualismo da educação que consistia na existência de um sistema de educação para as classes populares e outro para a elite. A construção de um sistema único de educação popular público deveria dar oportunidades iguais de formação moral, intelectual, física e cultural a todas as crianças independente da origem econômica e classe social. O plano de

edificações escolares da Bahia previa para a Capital a construção de sete Centros Educacionais dos dez anunciados no discurso do secretário Anísio Teixeira.

Os planos de construções escolares desenvolvidos posteriormente em outros estados do Brasil com base nos conceitos de educação integral em tempo integral, tendo como referência a experiência da Bahia (1947) revelam o reconhecimento de alguns gestores da sua missão de servirem de modelo para a educação primária do país. Os projetos arquitetônicos das escolas e outros equipamentos comunitários desenvolvidos pela Comissão de Planejamento do Convênio Escolar de São Paulo sob a coordenação do arquiteto Hélio Duarte no período de 1948 / 1954 são o primeiro exemplo. O plano de construções escolares de Brasília desenvolvido com base no sistema Escola Parque / Escolas Classe integrado ao plano urbanístico concebido por Lúcio Costa adotando como diretrizes os princípios da unidade de vizinhança constitui o exemplo mais relevante do entrosamento do planejamento urbanístico com o plano de construções escolares inspirado na experiência da Bahia. A concepção do programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro a partir dos anos finais da Ditadura militar, (1964-1985), caracteriza-se também como uma tentativa de dar continuidade ao plano de Anísio Teixeira de difundir o sistema de educação integral em tempo integral nos outros Estados da Federação. A implementação do programa dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACS) pelo Governo Federal a partir de 1991 pode ser vista como outra tentativa de Darcy Ribeiro de expandir a implantação da educação integral por todo o país. A implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo a partir de 2001, nos bairros periféricos mais populosos da capital paulista constitui mais um exemplo da aplicação dos princípios da educação integral em tempo integral, em intervenções urbanas com o objetivo de estruturar áreas carentes de infraestrutura e equipamentos socioeducativos, culturais e esportivos.

Considerando-se que o sistema Escola Parque / Escolas Classe reúne no seu programa arquitetônico condições para atender às necessidades de instrução, esportes, artes, cultura, iniciação ao trabalho e lazer da sua clientela pode-se afirmar que o equipamento foi idealizado para cumprir entre outros objetivos, o de servir de núcleo organizador e estruturador de comunidades e áreas de ocupação informal de Salvador. Sendo reconhecido como equipamento potencialmente adequado às

ações destinadas a promover transformações físicas e sociais na localidade em que é implantado, o sistema Escola Parque / Escolas Classe, apresenta-se como alternativa para solucionar problemas que ainda persistem nas áreas de ocupação precária de Salvador e de outras cidades de médio e grande porte da Bahia e de outros Estados.

Esta pesquisa demonstra que o Centro de Educação Primária, formado pelo Sistema Escola Parque / Escolas Classe foi concebido por Anísio Teixeira para além de cumprir seus objetivos pedagógicos, interferir no processo de planejamento urbano de Salvador em elaboração no EPUCS / CPUCS e estruturar o espaço urbano tendo em vista a transformação da cidade através da organização de comunidades relativamente autônomas, com base nos equipamentos educacionais, e servir de modelo a ser aplicado em outras cidades do país.

Espera-se que este trabalho traga contribuições nos níveis acadêmico, profissional, e social e que seus resultados se traduzam em melhorias para o bem comum e para reforçar o papel da escola primária pública na formação das cidades e da sociedade brasileira. Assim, deve contribuir para sensibilizar os envolvidos na formulação das políticas públicas de educação e de urbanismo quanto à importância da proposta de Anísio Teixeira e do EPUCS para o enfrentamento dos problemas sociais e urbanos das nossas cidades. No nível profissional espero que os resultados desta pesquisa venham a ser aplicados na concepção e desenvolvimento de planos, programas e projetos de arquitetura escolar e do desenho urbano, que contribuam para a transformação das nossas cidades tendo em vista o bem-estar dos seus habitantes. No âmbito acadêmico espera-se que as conclusões dessa pesquisa contribuam para estimular a utilização de conceitos urbanísticos que integrem as disciplinas de urbanismo e educação no planejamento, projeto e construção de cidades mais humanas, integradas, acolhedoras e sustentáveis. No nível social, espera-se que as questões aqui discutidas contribuam para o reconhecimento da proposta de implementação do Sistema Escola Parque / Escolas Classe integrada ao planejamento urbano de Salvador como alternativa para a formação intelectual e a preparação de todas as crianças para a participação na vida social visando a transformação da estrutura social e urbana da Cidade. Este trabalho tem o propósito de contribuir para que a ideia de planejar cidades, integrando

educação e urbanismo desenvolvida em Salvador por Anísio Teixeira, Mário Leal Ferreira e Diógenes Rebouças, possa efetivamente ser considerada na construção de cidades mais humanas e de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ivani Reis Neves. **Convênio escolar**: utopia construída. 2007. 334 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../Dissertacao_Convenio_Escolar_Utopia_Construida.pdf> Acesso em: 16 Jan. 2016.
- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. In: ANÍSIO Teixeira: pensamento e ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 1-68.
- ALBAN, Naia; GALVÃO, Anna Beatriz. História do fazer baiano moderno: entrevista com Diógenes Rebouças. **Rua**: revista de urbanismo e arquitetura, Salvador, v. 1, n. 7, p. 116-125, jul./dez. 1999
- ALMEIDA, Stela Borges de. **Escola parque**: paradigma escolar (1947/1951). 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1988.
- AMADEI, José. O que é o convênio escolar? **Habitat**, São Paulo, n. 4, p. 3, 1951.
- ANELLI, Renato Luiz Sobral. **Centros educacionais unificados**: arquitetura e educação em São Paulo. [2004]. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>>. Acesso em: 16 mar. 2012.
- AZEVEDO, Fernando de (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Editora Nacional, 1932.
- _____. **A cultura brasileira**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2010. (Os fundadores da USP; 1). Primeira edição de 1943.
- AZEVEDO, Paulo Ormino de. Alexander S. Buddeüs: a passagem do cometa pela Bahia. **Vitruvius**, São Paulo, ano 7, n. 081.01, fev. 2007 <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/07.081/268>>. Acesso em: 20 Mar. 2012
- AZEVEDO, Tales de. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 135-141.
- BAFFI, Mirthes. Convênio escolar: a arquitetura moderna a serviço do ensino público. **In Situ**, São Paulo, n.1, p. 32-42, 2015.
- BAHIA. Governo do Estado. **Educação e saúde**: relatório apresentado ao senhor governador por Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, em 1950. [Salvador]: Imprensa Oficial da Bahia, 1950.

BAHIA. **Lei n. 1.846, 14 de agosto de 1925**. Reforma a instrução pública do Estado da Bahia. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?squence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARCELLOS, Vicente de Paulo Quintella. Unidade de vizinhança: notas sobre sua origem, desenvolvimento e introdução no Brasil. **Cadernos Eletrônicos da Pós**, Brasília, DF, p. 1-28, 2001.

BASTOS, Zélia. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, Secretaria da Educação da Bahia, Escola Parque, 2000.

BENÉVOLO, Leonardo. **As origens da urbanística moderna**. Tradução de Conceição Jardim, Eduardo L. Nogueira. 2. ed. Lisboa: Presença, 1987.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **O Conselho de Educação da Bahia (1963 e 1967)**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação na Bahia, 2010. (Coleção Memória Conselho Estadual de Educação da Bahia,2).

_____. Anísio Teixeira e a autonomia da educação baiana. **Revista da Bahia**. Salvador, v.32, n.31, jul. 2000. p.70-83. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/boaventura4.html>>. Acesso em: 5 Ago 2015.

BONDUKI, Nabil Georges. **Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, FAPESP, 1998.

BONOW, Iva Waisberg. Anísio Spínola Teixeira: missionário e mártir da educação democrática no Brasil. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 143-159.

BRAGA, Milton. **O concurso de Brasília: sete projetos para uma capital**. São Paulo: Cosac Naify, Imprensa Oficial, 2010.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (16 de julho de 1934)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10 de novembro de 1937)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 18 nov. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 19.851, 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943**. Lei orgânica do ensino comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 23 mar. 2012.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 4 abr. 2012.

BRANDÃO, Maria de Azevedo R. **Origens da expansão periférica de Salvador**. Salvador: Planejamento – Governo do Estado da Bahia - Secretaria de Planejamento Ciência e Tecnologia, Salvador, v. 6, n.7, p. 155-171, abr./jun. 1978

BRUAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. Tradução de Ana M. Goldemberg. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CHAGAS, Valnir. **Educação brasileira: o ensino de 1. e 2. graus, antes, agora depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Thales de Azevedo: desaparece o último dos pioneiros dos antropólogos brasileiros de formação médica. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, Rio de Janeiro, p. v. 3, n. 1, p.133-171, mar./jun. 1996. Entrevista a Marcos Chor Maio, pesquisador da Casa de Oswaldo Cruz Texto introdutório de Josildeth Gomes Consorte (PUC-SP).

COSTA, Paulo Segundo da. **Otávio Mangabeira: democrata irreduzível**. Salvador: Press Color, 2008.

_____. Salvador: De Luiz Dias a Mário Leal Ferreira. **Veracidade**, Salvador: SEDHAM/PMS, v.7, n.11, p. 25-31, out. 2011. Disponível em: <http://biblioteca.fmlf.salvador.ba.gov.br/phl82/pdf/DOM/20140115.pdf>; acessado em 3 mar.2012.

DANTAS NETO, Paulo Fábio. **Espelhos na penumbra: o enigma soteropolitano : ensaio e bloqueio da autonomia política de Salvador, 1947-1959**. 1996. 384 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; Lógica: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral**. Traduções de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Spínola Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

_____. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. 2003. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

DUARTE, Hélio de Queirós. O problema escolar e a arquitetura. **Habitat**, São Paulo, n. 4, p. 4-6, 1951.

_____. **Escolas-classe, escola-parque: uma experiência educacional**. São Paulo: FAUUSP, 1973. Texto datilografado.

_____. **Escolas-classe, escola-parque**. Organização André Takiya. 2. ed. São Paulo: FAUUSP, 2009.

ÉBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, 1969.

FERNANDES, Ana (Org.). **Acervo do EPUCS: contexto, percursos, acesso**. Salvador: UFBA, 2014.

_____. **Semana do Urbanismo**. 3. 1988. Salvador; FERNANDES, Anais. Salvador. BA.: UFBA. Centro Editorial e Didático, 1990.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira e a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 51-57.

FERRARI, Celson. **Curso de planejamento municipal integrado: urbanismo**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.

FERREIRA, Mário Leal. Urbanismo como estudo do processo evolutivo das cidades e projeto da sua adequada estrutura. **Revista Planejamento**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 173-178, abr./jun. 1978.

FONTES, Solon Santana. **Anísio Teixeira, um educador iluminista: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970)**. Salvador: Instituto Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, Márcia Rebouças. **Arquitetura na interface com a educação: outras referências**. 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Entre Socialismo Histórico e Socialismo Real**. 2002. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/RicardoPlaa/barbara-freitag-familisterio-espirtismo>>. Acesso em: 15 Jul. 2016

FREYRE, Gilberto. **Anísio Teixeira: um depoimento**. In: ANÍSIO Teixeira: pensamento em ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. p. 118-125.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A era Vargas: dos anos 20-1945: diretrizes do Estado Novo (1937-1945): Constituição de 1937**. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/Constituicao1937>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

FUNDAÇÃO MÁRIO LEAL FERREIRA. **Mário Leal Ferreira: biografia**. Disponível em: <<http://www.fmlf.salvador.ba.gov.br/index.php/2-uncategorised/8-mario-leal-ferreira-biografia>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GUIMARÃES, Admar; REBOUÇAS, Diógenes. Diretrizes, elaboração e conclusões do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador. **Revista Planejamento**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 173-178, abr./jun. 1978.

HALL, Peter. **Cidades do amanhã: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbano no século XX**. Tradução de Pérola de Carvalho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2007. Primeira edição de 1989.

HOWARD, Ebenezer. **Cidades jardins de amanhã**. Tradução de Marco Aurélio Lagonegro, revisão da tradução Maria Irene Szmrecsányi, introdução Dácio Araújo Benedicto Ottoni. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

INSTITUTO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Relatório do plano piloto de Brasília**. 3. ed. Brasília, DF, 2014.

LEME, Maria Cristina da Silva (Coordenadora). **Urbanismo no Brasil: 1895-1965**. São Paulo: Studio Nobel: FAUUSP; FUPAM, 1999.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira**: estadista da educação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MATA, Raymundo José da. **Memória histórica do Conselho Estadual de Educação da Bahia**: 1842 a 1992. Salvador: Conselho Estadual de Educação, 2010. v. 1 (Coleção Memórias do Conselho Estadual de Educação)

MATOS, Ariovaldo. **Corta braço**. 2. ed. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Anísio Teixeira, Secretário de Educação, ou: por que não se democratiza a educação na Bahia. In: _____. (Org.). **Educação na Bahia**: coletânea de textos. Salvador: UNEB, 2001. p. 13-23.

_____; SANTANA, Elisabete Conceição; BARRETO, Neilto (Org.). **Legislação da educação da Bahia**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, 2008. v.1: Leis, Decretos-leis e legislação complementar; 1920-1980.

MÓDULO: revista de arquitetura e artes plásticas, Rio de Janeiro, v. 1955-. Número 91, 1986. Edição especial sobre Oscar Niemeyer. Destaque para as matérias: Reminiscências (texto de Oscar Niemeyer); Influência (texto de Oscar Niemeyer onde fala de Le Corbusier); Projetos no exterior; Móveis; Projetos no Brasil.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. Tradução de Neil R. da Silva. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Urbanismo no Brasil:1895-1965. Primeira edição de 1938.

OLIVEIRA, Fabiano Lemes de. **Modelos urbanísticos modernos e parques urbanos**: as relações entre urbanismo e paisagismo urbanos em São Paulo na primeira metade do século XX. 2008. Tese (Doutorado) –Universitat Politècnica de Catalunya, 2008.

OLIVEIRA, Hildérico Pinheiro de. Anísio Teixeira e a Fundação que tem seu nome. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 73-85.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; PENIN, Sonia Terezinha de Souza. A educação na constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez., 1986. Disponível em:<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33366/36104>>. Acesso em: 13 mar. 2012.

OTTONI, Dácio Araújo Benedicto. Introdução. In: HOWARD, Ebenezer. **Cidades jardins de amanhã**. Tradução Marco Aurélio Lagonegro, revisão da tradução Maria Irene Szmrecsányi, introdução Dácio Araújo Benedicto Ottoni. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p.10-101.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 26-67.

PEREIRA, Eva Wairsros; ROCHA, Lúcia Maria Franca. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, Eva Wairsros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília**: memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília, DF: Ed. UnB, 2011. p. 27-45.

_____. **Escola Parque de Brasília**: uma experiência de educação integral. 2011.

Disponível em:

<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf

>. Acesso em: 18 mar. 2014.

PERRY, Clarence Arthur. **Housing for the machine age**. New York: Russell Sage Foundation, 1939.

_____. Neighborhood and community planning. In: REGIONAL Plan of New York and its Environs. New York: Regional plan of New York and its environs. 1929.v.7.

PICANÇO, Iraci. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto da Lima (Org.). **Anísio em movimento** a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 169-173.

PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira et al. **O Brasil republicano**: v. 4: economia e cultura (1930-1964). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (História geral da civilização brasileira, t. 3).

PINHEIRO, Eloísa Petti. **Europa, França e Bahia**: difusão de modelos urbanos (Paris, Rio, Salvador). Salvador: EDUFBA, 2011.

PORTO JR., Francisco Gilson Rebouças. **Construindo uma teia**: Anísio Teixeira e a educação brasileira. [2003]. Disponível em:<<http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/critica/crono.htm>>. Acesso em: 13jan. 2013.

QUATRO séculos de histórias da Bahia. Salvador: Revista Fiscal da Bahia, 1949. Cidade do Salvador 1549. Álbum comemorativo do 4º Centenário. Revista Fiscal da Bahia, 1949.

REBOUÇAS, Diógenes. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento** a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 153-159.

REGO JÚNIOR, David; GARAVELLO, Beto – Lumefoto. **Centros Educacionais Unificados – CEUs (2001 – 2004)**.2004. fotografia. CD ROM.

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

RIBEIRO, Otávio Leonídio. **Carradas de razões**: Lúcio Costa e a arquitetura moderna brasileira (1924-1951). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2007.

ROCHA, Carlos Eduardo da. Anísio Teixeira e as artes na Bahia. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 125-134.

ROCHA, João Augusto de Lima. As inovações de Anísio Teixeira na arquitetura e construção escolar: os casos da Bahia e do Rio de Janeiro. In: _____. (Org.). **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 101-112. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html>. Acesso em: 10 Jun. 2010.

RODRIGUES, Maria Assumpção. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SALVADOR (BA). Prefeitura. **EPUCS**: uma experiência de planejamento urbano. Salvador, BA: OCEPLAN, 1976. (Álbum de fotografias). Disponível em: <http://biblioteca.fmlf.salvador.ba.gov.br/phl82/pdf/livros/Caderno_Plantas_EPUCS.pdf>. Acesso em: 15 Jul. 2017.

_____. Prefeitura. **EPUCS**: uma experiência de planejamento urbano. Salvador, BA: OCEPLAN, 1976. 182 p. (Estudos informativos; 1).

SAMPAIO, Antonio Heliodório Lima. **Formas urbanas**: cidade real & cidade ideal: contribuição ao estudo urbanístico de Salvador. Salvador: Quarteto, 1999.

SAMPAIO, Consuelo Novais (Org.). **Octávio Mangabeira**: cartas do 1º exílio (1930-1934). Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2010. v. 1.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Elisabete.; PINHO, José Antonio; MORAES, Luiz Roberto Santos; FISCHER, Tânia. **O Caminho das águas em Salvador**: bacias hidrográficas, bairros e fontes. Salvador, BA: UFBA, Escola de Administração, CIAGS, 2010. 486 p.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Centro Educacional Unificado**. São Paulo, [2006].

SÃO PAULO. Prefeitura. **Rede de equipamentos: território CEU**. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento urbano/imprensa/index.php?p=156039>>. Acesso em: 19ago.2014.

SEGAWA, Hugo. **Construção de ordens**: um aspecto da arquitetura no Brasil, 1808-1930. 1988. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. Hélio Duarte: moderno peregrino educador. **Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, n. 80, p. 59-65, 1998.

_____. **Prelúdio da metrópole:** arquitetura e urbanismo em São Paulo na passagem do século. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

SEMANA DO URBANISMO, 1935 Salvador, Bahia. **Conferências [da] Semana do Urbanismo, Salvador, 20 a 27 de outubro de 1935.** Salvador, BA: Companhia Editora e Graphica da Bahia, 1937.

SILVA, Ernesto. Plano educacional. In: _____. **História de Brasília:** um sonho, uma esperança, uma realidade. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1985, p. 235 – 252.

_____. **O militante da esperança e a história de Brasília.** Brasília: Editora Brasília, 2004.

SOUZA, Ângela Gordilho. **Limites do habitar:** segregação e exclusão na configuração urbana contemporânea de Salvador e perspectivas no final do século XX. 2. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA, 2008.

STEIN, Clarence. **Toward new towns for America.** Nova York: Reinhold Publ. Corp., 1951.

TAKIYA, André. **Edif 60 anos de arquitetura pública.** 2009. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

TAVARES, Luis Henrique Dias. A idéia dos Centros Integrados em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz (Org.). **Educação na Bahia:** coletânea de textos. Salvador: UNEB, 2001. (Coleção memória da educação na Bahia) p. 9-12.

_____. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento:** a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 161-168.

_____. **História da Bahia.** 11. ed. rev. e ampl. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

TAVARES, Odorico. Hierarquia para os problemas da educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em movimento:** a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002. p. 195-206.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino no estado da Bahia:** 1924-1928. Edição fac-símile. Salvador: Gráfica do Colégio Apoio, 2001. Originalmente publicado como Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 7 abr. 1925. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>>. Acesso em: 11 jan. 2012.

_____. **Aspectos americanos da educação.** Salvador: Tip. de São Francisco, 1928a. Disponível em:

<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2012.

_____. **Relatório Diretor Geral da Instrução Pública do estado da Bahia.**

Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928b. Não paginado. Disponível em:

<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/summario.html>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. Pequena introdução à **filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968.

_____. 1935. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação (Relatório Administrativo).

_____. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. 3. ed. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 2007b. [1936].

_____. Autonomia para a educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2002[1947], p. 33-49.

_____. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Salvador: [s.n.], 1949. Não paginado. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Organizada e comentada por Maria Cassim. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2007a [1957]. (Coleção Anísio Teixeira, v. 6).

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/>> Acesso em 23 mar. 2012

_____. Villa-Lobos nas escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p.186-187, out./dez. 1961. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/vilalobos.html>> Acesso em: 17 mar. 2012.

_____. Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

_____. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF., v. 46, n. 104, p.278-287, out./dez. 1966.

_____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun. 1967. Disponível em:<<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2013.

_____. **Educação é um direito**. Apresentação de Clarice Nunes; pós-fácio de Marlos B. Mendes da Rocha. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2004 [1968].

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

VALLADARES, Lícia do Prado. **A invenção da favela: do mito de origem a favela.com**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005.

_____. A visita do Robert Park ao Brasil, o “homem marginal” e a Bahia como laboratório. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 35-49, jan./abr. 2010.

VASCONCELOS, Pedro de Almeida. **Salvador: transformações e permanências (1549-1999)**. Ilhéus: Editus, 2002.

VELHO, Octavio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008 [1990].

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

XAVIER, Alberto (Org.). **Depoimento de uma geração: arquitetura moderna brasileira**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

APÊNDICE A – Dualismo Educacional: Educação seletiva e Educação Comum

Educação para a formação “comum do homem”

Para melhor entendimento do termo “dualismo da educação”, examina-se a conferência "Educação não é privilégio"¹⁵⁶ proferida por Anísio Teixeira na Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas em 1953 na qual faz uma análise da situação educacional brasileira à luz dos conceitos de “educação seletiva” e “Educação comum”. Para explicar a existência desse dualismo educacional, que seria um reflexo da dualidade social no Brasil, caracterizada por privilegiados e desprivilegiados, Anísio Teixeira toma inicialmente como marco a Convenção Revolucionária Francesa quando, segundo ele, se estabeleceram às aspirações modernas de educação universal, “educação para todos”, como um novo estágio da humanidade. Até então, “toda educação escolar consistia na especialização de alguém, cuja formação já fora feita pela sociedade e em rigor na classe a que pertenciam [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 43).

Segundo sua análise, antes da revolução francesa, as pessoas eram formadas, pela família e pela religião dentro da classe social a que pertenciam e recebiam as aprendizagens relacionadas com o trabalho através da participação na vida comum ou, como aprendizes, nas oficinas e ateliês. Na escola e na universidade, a educação consistia na especialização nas artes escolares, que não eram mais que tipos de ofícios intelectuais e sociais. Desta forma os indivíduos assumiriam a posição social que as suas origens determinassem. A sociedade formava os homens dentro das suas classes, senão castas (TEIXEIRA, 2007, p.43-44).

A Convenção Francesa, segundo o educador, quando pensou em estabelecer uma educação para todos não pensou em "universalizar a escola existente". Formulou o ideal de educação para todos os cidadãos integrantes de uma sociedade em que as diferenças baseadas em posses, herança e dinheiro não existissem e que o indivíduo conquistasse sua posição social através da formação adquirida na educação escolar. Nessas condições teriam a oportunidade de assumir aquela posição social que suas capacidades, devidamente desenvolvidas, permitissem.

¹⁵⁶ O Título dessa conferência dá nome ao livro publicado em 1957.

Deste modo, “a educação escolar passou a visar – não a especialização de alguns indivíduos – mas a formação comum do homem e a sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática” (TEIXEIRA, 2007a, p. 44). Essa nova escola comum não tinha como objetivo a formação intelectual do indivíduo, esta viria depois, mas a formação da inteligência, vontade e caráter, hábitos de pensar de agir e conviver socialmente.

Resistência de “educação-seleção” ou “especialização”

A mudança dos métodos não ocorre com facilidade. Durante todo século XIX travou-se uma luta pelos novos processos educativos adequados aos ideais democráticos. A escola comum foi se emancipando lentamente dos modos intelectualistas, até se tornar a escola moderna em que o aluno deveria aprender a viver “inteligentemente” e a participar responsavelmente da sociedade.

Segundo explica Anísio Teixeira, a escola antiga “era a oficina que formava os escolásticos, [...] era a escola-corporação da Idade Média”. Observa que nessa escola “prevalecia o dualismo grego entre conhecimento empírico ou prático, e conhecimento racional”, voltado para os deleites da vida espiritual. Eram mundos diferentes que não se comunicavam. Havia um duplo sistema: um que se caracterizava pelo uso do conhecimento prático, empírico, do senso comum para resolver seus problemas práticos e outro, o do conhecimento racional que voltava-separa a elevação do homem ao mundo das essências onde aplacava sua sede de compreensão e coerência.

O aparecimento da ciência experimental é que permitiu a aproximação do conhecimento racional com as oficinas. Ela nasce quando o homem utilizando o conhecimento racional passa a usar os meios e processos da oficina para produzir novos conhecimentos. Desse encontro do intelecto com a oficina originou-se o conhecimento científico moderno que nada mais é do que a ligação do conhecimento racional tornado fértil e fecundo pela sua ligação com a realidade concreta do mundo e da existência (TEIXEIRA, 2007a, p. 46).

Quando, no século XVI, os métodos racionais se transferiram para as oficinas, o conhecimento experimental vai substituir o conhecimento empírico. As separações

entre o prático, o racional e o teórico desapareceram, assim como também desaparece a diferença entre os homens que se ocupavam da pesquisa, ensino ou aprendizagem, ou da aplicação do conhecimento na medida em que todo o conhecimento passou a ser prático. Segundo o educador, “toda uma nova filosofia do conhecimento se estabelece em oposição à fórmula grega do dualismo entre o racional e o empírico.” (TEIXEIRA, 2007^a, p. 46). Este duplo sistema, em que o conhecimento empírico / prático era utilizado para produzir artes empíricas e o conhecimento racional era utilizado para a contemplação do mundo das essências, é substituído pelo conhecimento experimental que vai produzir tecnologias que por sua vez vão substituir as artes empíricas (TEIXEIRA, 2007a, p. 47). Essa unificação vai demandar mudanças na escola.

A nova escola pública ou escola comum

Dois fatores de mudança, a consciência da necessidade da “educação para todos” e a unificação da natureza do conhecimento e do saber determinavam a transformação da escola que deveria deixar de ser a instituição destinada a formar escolásticos para transformar-se na agência destinada a educar os trabalhadores dos diversos campos da produção, desde os trabalhadores rurais, até os da indústria e os intelectuais. Trabalhadores comuns (TEIXEIRA, 2007a, p. 49). Ou seja: a escola passaria a ser a instituição destinada a prover a educação do homem comum. Deveria preparar o homem comum para a nova sociedade do trabalho científico. Na nova escola pública ou escola comum, os velhos métodos da escola medieval de exposição e memorização tornavam-se inadequados. A escola deveria fazer-se ativa, prática de experiência e de trabalho (TEIXEIRA, 2007a, p.50).

O arcaísmo da escola brasileira

A escola brasileira, na avaliação de Anísio Teixeira com raras exceções, (ITA, SENAI), naquele momento, encontrava-se num patamar semelhante ao da escola da idade média. Métodos de exposição oral e reprodução verbal, de conceitos e nomenclaturas. As atividades escolares consistiam em aulas que os alunos ouviam, eventualmente tomando notas, e exames que avaliavam o que sabiam, através de provas escritas ou orais. “Na escola brasileira tudo podia ser dispensado: prédios,

instalações, biblioteca, professores... só não podia ser dispensada a lista completa de matérias.” (TEIXEIRA, 2007b, p.52). Essa pedagogia trata o conhecimento como um conjunto de informações fixas que se aprende decorando e compreendendo para reprodução em exames e não poderia funcionar bem senão na idade média.

Segundo Anísio Teixeira, naquele momento, as escolas brasileiras não se enquadravam nem entre as técnicas, nem intelectuais mas, eram as escolas que selecionavam e classificavam seus alunos. Passar nas escolas seria equivalente a especializar-se para a classe média ou superior. Ser educado no Brasil significava não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras. (TEIXEIRA, 2007a, p. 53).

A escola como formação do privilegiado

Anísio Teixeira critica a tendência de considerar a educação como um processo de formação de alguns privilegiados. O educador afirma que esta tendência existe até no ensino primário mas, como este nível de ensino não garante esta formação, ele vai se deteriorando. Apresenta dados sobre alfabetização e sobre a evolução das matrículas no ensino primário por séries e por ano visando demonstrar “[...] a franca deterioração do ensino primário com a exacerbação do caráter seletivo da educação no seu vezo de preparar alguns privilegiados [...] e não o homem comum para a sua emancipação pelo trabalho produtivo.” Da análise do ensino secundário conclui que este é mais desejado que o primário “[...] porque classifica e dá *status* ao aluno e o coloca entre os privilegiados e semiprivilegiados da nação.” (TEIXEIRA, 1977a, p. 59).

A transigência ou compromisso do dualismo escolar

Em contraposição às idéias de que “as escolas não foram criadas para renovar as sociedades mas para perpetuá-las[.]” e que “nenhum sistema de escolas foi criado para subverter a estratificação reinante.”, Anísio Teixeira assinala que na França a ideia da escola comum ou pública sobrepõe-se ao conceito de classe para prover uma escola destinada a todos os indivíduos independente da sua classe social. Acrescenta entretanto que mesmo na França, a nova escola comum só se estabeleceu mediante uma transação em que foi criado um sistema popular de

educação, escola primária, escola primária superior, escolas normais e escolas profissionais, paralelo a um Sistema de educação de classe formado pelas classes preparatórias, liceu, grandes escolas e a Universidade.

O Brasil foi buscar inspiração na França para elaborar as suas instituições educativas que ficaram constituídas de um sistema popular de educação formado pela escola primária, pela escola complementar, pela escola normal e escolas profissionais e por um Sistema de educação de classe: ginásio e academia. (TEIXEIRA, 2007a, p.59).

Este dualismo, que recusa a *common school* americana e a *école unique* francesa, segundo Anísio Teixeira, impediu o fortalecimento da “escola pública comum” entre nós porque a sociedade que contava, a sociedade de classe, dela não precisava. As escolas refletiam o dualismo entre os favorecidos e os desfavorecidos presente na sociedade brasileira. Mesmo na escola pública o programa, e o currículo eram voltados para privilegiados. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao pobre uma educação pela qual pudesse ele participar da elite. (TEIXEIRA, 2007a, p.60)

A escola comum americana ou a *école unique* francesa não eram assim. Segundo o educador:

Não se cogitava dar ao pobre a educação conveniente ao rico, mas dar ao rico a educação conveniente ao pobre, pois a nova sociedade democrática não deveria distinguir, entre os indivíduos, os que precisavam dos que não precisavam trabalhar, mas a todos queria educar pelo trabalho, distribuindo-os entre as ocupações, conforme o mérito de cada um e não conforme sua posição ou riqueza. (TEIXEIRA, 2007a, p. 60)

No Brasil mesmo tendo sido criado um sistema de educação popular distinto do da elite, esta terminou por frequentar também a escola primária pública dando-lhes o caráter de escola de classe. Nas suas propostas e ações, não se cogitava generalizar a educação para os privilégios, mas acabar com os nossos privilégios (TEIXEIRA, 2007, p. 61).

O dualismo entra em crise

A mudança se inicia “Com a formação da consciência comum de direitos em todo povo brasileiro [...]”, quando fica visível a inadequação do sistema escolar para tratar do “[...] verdadeiro problema educativo de um povo agora já uno e indiviso”. Defendia que não basta o sistema de ensino decorativo voltado para a elite. “É o povo brasileiro que ele tem de educar.” (TEIXEIRA, 2017a p. 61).

Até então, segundo o educador: “O Sistema de ensino primário somente existe para abastecer de alunos esses dois sistemas seletivos, em que estamos a formar quadros de nível superior muito acima - não de nossas necessidades, mas de nossa capacidade de utilizá-los e remunerá-los.” (TEIXEIRA, 2017a p. 63)

Necessidade de uma nova política educacional

O educador revela sua expectativa de que se no Brasil tivesse conseguido criar um sistema público de educação como nos Estados Unidos da América, onde se desenvolveu mais vigorosamente a “[...] *common school*, veríamos a ascensão do povo brasileiro, graças à sua unificação, para níveis econômicos cada vez mais altos, sem perda, porém, das suas condições de ocupação e trabalho” (TEIXEIRA, 2007a, p. 64). Segundo o educador já havia uma consciência do povo brasileiro sobre a importância da escola. No seu entendimento o governo tem o dever, democrático, constitucional e imprescritível de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de lhe atender a variedade de aptidões e das ocupações diversificadas, de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização.

Segundo dados apresentados: Dos 4 milhões de crianças que entram no primário em todo o país apenas 8 a 10% chegam à 4ª série. “No final das contas, dos 4 milhões de alunos primários reduzidos a 700000 no secundário, emergem os 60000 alunos das escolas superiores que, mal ou bem, vão diplomar-se para as carreiras de alto nível.” (TEIXEIRA [1957] 2007, p. 66).

Alerta que este tipo de educação que define como voltada para a “[...] seleção de um mandarinato de letras das ciências e das técnicas.” Não seria adequado a um

país que visasse a “[...] formação de todos os brasileiros para os diversos níveis de ocupação de uma democracia moderna [...]” (TEIXEIRA, [1957] 2007, p. 66).

A escola que defendia e que deveria dar ao brasileiro um mínimo de educação, deveria preparar desde o primário o “trabalhador comum”, o “trabalhador qualificado”, os especialistas de médio e alto nível, estes últimos formados pelas universidades. A finalidade da escola primária é ministrar uma educação de base. “É, pois, uma escola que é seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária.” (TEIXEIRA, 2007a, p. 66). E faz referência aos princípios que iriam embasar o conceito do Centro de Educação Primária, que iria funcionar no Sistema Escola Parque Escolas Classe:

Por isso mesmo não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão.(TEIXEIRA, 2007a, p. 66)

Por isso teria que ser uma escola de tempo integral, com um programa de atividades práticas que desse aos estudantes oportunidade de formar hábitos através de atividades de trabalho, recreação e arte que refletissem a vida na comunidade (TEIXEIRA, 2007a, p.66).

APÊNDICE B – Principais discussões sobre educação no Brasil – 1946 a 1951

A partir de 1946 os principais temas, desafios e alternativas, ligados à educação no Brasil em processo de redemocratização, são discutidos à luz das diretrizes e princípios do Capítulo Educação e Cultura da Constituição de 1946. A Constituinte de 1946 toma como texto-base a Constituição de 1934. A maioria das questões que se apresentavam aos educadores reformistas nas décadas de 1920 e 1930, no início do período de redemocratização, se desdobra em temas polêmicos nos debates na Constituinte de 1946. Os debates em torno desses temas se prolongariam, após a promulgação da Carta, nas discussões travadas com vistas à aprovação da legislação complementar.

Os debates mais acirrados travados na Constituinte de 1946 para elaborar o Título IV - da Família Educação e Cultura - da Constituição, abordaram muitos daqueles temas que dividiram em vertentes o pensamento dos educadores brasileiros a partir dos anos 1920, colocando de um lado os que defendiam propostas conservadoras, alinhadas com as posições da Igreja Católica e do outros educadores progressistas cujas propostas eram frequentemente associadas pelos opositores, à doutrina comunista. Na Constituinte de 1946, as polêmicas giravam em torno da democratização versus elitização da educação, a laicidade do ensino versus ensino religioso; a educação como um direito de todos e dever do Estado versus educação como um direito e dever natural dos pais, a gratuidade do ensino versus subsídios do Estado à educação particular, o financiamento da educação, a organização e administração do sistema nacional de ensino (OLIVEIRA; PENIN, 1986).

A situação da educação no Brasil não foi analisada na Assembleia Constituinte antes dos debates do Capítulo de Educação. Alguns dados são citados em um artigo de pedagogos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que analisa os debates, dos quais destacamos os referentes ao analfabetismo na década de 1940: Após discussões e aprovações de emendas, o Deputado Gustavo Capanema apresenta um substitutivo a todo o capítulo de educação que foi discutido, aprovado em parte e “refundido” com o original. Entre os temas mais

discutidos na subcomissão de Educação da Constituinte de 1946, podem-se destacar as questões seguintes que passam a ser analisadas.

Os debates sobre a quem deveria caber à responsabilidade de prover o ensino no Brasil, à Escola pública ou à escola privada, partiram do proposto no anteprojeto que atribuía à União a competência para fixar e fiscalizar a execução do plano nacional de educação: os Deputados Coelho Rodrigues (UDN/Piauí), “argumentando que no interior o ensino público não existia”, Pedro Vergara (PSD/Rio Grande do Sul), e Medeiros Neto (PSD/Alagoas), apoiando a sua emenda, defenderam a “liberdade de ensino”, em outros termos, o ensino particular. A proposta aprovada determina que o ensino “[...] será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular.” (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 273). Os debates sobre esta questão iriam confrontar nos debates posteriores na Câmara sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, entre outros, os Deputados Clemente Mariani (UDN/Bahia), defendendo a oficialização do ensino e o Deputado Carlos Lacerda defendendo da Escola Privada.

As questões sobre a responsabilidade da família, a liberdade da iniciativa privada e o dever do poder público para assumir a educação das crianças têm relação com a polêmica envolvendo o ensino laico e religioso uma vez que defender a escola privada, no Brasil, naquele momento, tinha o mesmo significado que defender a escola religiosa tendo em vista que a Igreja Católica era proprietária da maioria das escolas do país. A discussão em torno do direito e liberdade dos pais assumirem a educação dos filhos em confronto com o reconhecimento do dever do Poder Público assumir tal tarefa, também motivaram uma grande polêmica. Ataliba Nogueira (PSD/São Paulo), liderando os conservadores propõe no anteprojeto que “a educação é dever e direito natural dos pais, competindo apenas supletivamente aos poderes públicos”, posição que é criticada pelo deputado Hermes Lima, (UDN/Distrito Federal) que:

[...] argumentava que defender a educação como um direito e dever natural dos pais, era contrariar a realidade, porque o que cumpre ao Estado não é um dever subsidiário, nem o supletivo, já que a família não estava em condições de dar aos filhos a educação requerida pelas exigências de formação técnica contemporânea. (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 274)

O Deputado Ivo de Aquino (PSD/Santa Catarina) apoia Hermes Lima e acrescenta que “[...] o Estado deve assumir o dever e, mais que isto a obrigação de formar o cidadão, desde a infância e ao mesmo tempo, [...] tinha a finalidade de preparar a criança para a vida através da escola” e apresenta uma emenda: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos [...]” O Deputado Ataliba Nogueira (PSD/São Paulo) manifesta-se em defesa da sua proposta argumentando que há “[...] uma tendência totalitária do ensino e mais ainda da educação que [...] queria absorver o direito que as famílias tem de educar seus filhos”. O Deputado Pedro Kelly (UDN/Rio de Janeiro) apoiou a emenda de Aquino e, contrariando o Deputado Ataliba Nogueira, afirmou que “a partir da Constituição alemã de 1919 passou-se a considerar que “[...] a educação é um dos direitos clássicos do indivíduo ou da pessoa humana”. Ou seja, “o titular desse direito é o educando e não o educador, como quis a subcomissão”. A emenda do Deputado Aquino foi aprovada fixando no texto da Constituição, Artigo 168, o preceito de que “A educação é um direito de todos e deve ser dada no lar e na escola” e “deve inspirar-se nos princípios de liberdade” e nos “ideais de solidariedade humana” (OLIVEIRA; PENNI, 1986, p. 275).

O debate sobre a questão do ensino laico em oposição ao ensino religioso, na Constituinte 1946 foi um dos mais acirrados. A discussão envolvia a manutenção da disciplina religião no currículo da escola pública, mas também interesses políticos e, possivelmente, comerciais. A igreja temia perder a influência na formação das crianças e jovens num momento em que o ensino público se expandia no país. Por isso procurava manter as conquistas obtidas na reforma Francisco Campos de 1931 e na Constituição de 1934 quando foi incluído o ensino religioso no currículo do ensino público. A Igreja, como iniciativa privada, procurava manter-se como maior instituição prestadora de serviços de educação, recebendo subsídios do governo para educar os estudantes cujos pais não pudessem arcar com os seus custos, como previa a Constituição de 1937. Outra questão levantada pelo Deputado Guaraci Silveira (São Paulo), sobre o tema, foi a preocupação com a possibilidade de o ensino religioso poder representar “[...] uma forma de opressão à consciência das crianças” que tivesse credo contrário. Foi contestado pelo Deputado Luiz Sucupira acusado de representar o passado e de ir contra a ordem civil e religiosa.

O ensino religioso foi mantido no currículo das escolas públicas pela Constituição de 1946, com frequência facultativa devendo respeitar “[...] a confissão religiosa do aluno” (Art. 168). (OLIVEIRA; PENIN, 1986, p. 277).

No tema / tópico recursos / verbas para a educação, a discussão sobre os percentuais que deveriam ser destinados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a manutenção dos sistemas de ensino foi um dos assuntos mais debatidos. Discutiu-se também se este assunto deveria ou não constar do texto constitucional ou na legislação ordinária. A maioria dos deputados defendeu a estipulação do percentual dos recursos na Constituição, considerando a importância da educação para o país e para registrar que, como frisou Hermes Lima, “não é possível se fazer educação sem dinheiro”. Foi aprovada a emenda do Deputado Prado Kelly (UDN/Rio de Janeiro) e posteriormente o substitutivo do Deputado Gustavo Capanema (PSD/Minas Gerais) que obrigava os Estados e Municípios a aplicarem 20% e a União 10% da sua receita para a manutenção e desenvolvimento educação (Art. 169) (OLIVEIRA; PENIN, 1986).

A responsabilidade do Estado na estruturação da escola pública também foi tema debatido intensamente na Constituinte de 1946. A discussão partiu do anteprojeto estruturado com base na Constituição de 1934, que dispõe sobre a competência da União, dos Estados e dos Municípios “para organizar e manter seus sistemas educativos”. Uma emenda pela qual a União organizaria o seu sistema de ensino e dos territórios e os Estado e Municípios os seus sistemas educativos, foi proposta pelo Deputado Gustavo Capanema. A emenda foi criticada pelo Deputado Altamirando Requião (PSD/Bahia) como sendo “uma repetição dos erros do passado”. Foi aprovado o Artigo 168 que dispõe sobre a responsabilidade do Estado (União) na estruturação da escola pública, garantindo a gratuidade do ensino primário para todos e do ensino ulterior ao primário, para os que comprovarem insuficiência de recursos para custeá-los. A assistência educacional ao estudante, também foi tema de debates que levaram a garantir ao estudante necessitado, “condições de eficiência escolar” (Art. 172). A extensão da obrigatoriedade de ministrar aprendizagem a seus trabalhadores menores, às empresas comerciais, industriais e agrícolas, com mais de 100 trabalhadores, também foi aprovada na Constituinte no Art. 168 (OLIVEIRA; PENIN, 1986).

Enquanto a legislação complementar não é aprovada é seguida, pelo governo da União, a prática do período anterior. A partir de 1946, são editadas a Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e criados o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC) ambas em 1946. A Lei orgânica do Ensino Primário só viria a ser aprovada em 1966 pelo Decreto Lei n. 5.692 (PIERUCCI et al., 2007, p. 480) , p. 480). A Educação de Adultos recebe atenção especial do governo na segunda metade da década de 1940. Em 1947 é instituída, pelo Ministério da Educação e Saúde, em cooperação com os Estados, a “Campanha de Alfabetização de Adultos” voltada para o ensino supletivo. (PIERUCCI et al., 2007, p. 470)

Os princípios e objetivos do manifesto dos pioneiros da educação nova: “[...] da laicidade (Art. 168 V), nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização do ensino secundário e do ensino técnico e profissional, a criação de universidades [...]” (AZEVEDO, 2010, p. 722), são incorporados à Constituição de 1946, via Constituição de 1934 que foi tomada como “ponto de referência” pelos constituintes. Esses temas voltam a ser discutidos e adotados como diretrizes das políticas e planos de educação do ensino em nível nacional e nos Estados nos anos seguintes.

A organização da educação popular, urbana e rural é assegurada na Constituição de 1946 pelas declarações de que “a educação é um direito de todos” (Art. 166), “[...] o ensino nos diferentes níveis será ministrado pelos poderes públicos [...]” (Art. 167). O ensino primário volta a receber maior atenção e recursos a partir da orientação dada pela nova Constituição: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos [...]” (Art. 168). A nacionalização do ensino, entendida como a “responsabilidade do Estado na estruturação da escola pública” em nível nacional, na Constituição de 1946 é atendida pela referência ao caráter supletivo do sistema federal de educação (Art. 170) e pela cooperação pecuniária através do fundo nacional (Art. 171).

As diretrizes e princípios fornecidos pela União conforme previsto na Constituição de 1946, (Art. 5 XV d), davam a base para o desenvolvimento da

legislação “ordinária”, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que permitiria ao Conselho Federal de Educação, numa cooperação entre a União, Estados e Municípios, elaborar o plano nacional de educação. A destinação de verbas, previstas nos fundos de educação para a adequação da estrutura física, capacitação de professores e desenvolvimento de pesquisas, programas e projetos voltados para o ensino, com base em novos conceitos pedagógicos traziam novas perspectivas para a realização das metas de democratização da educação como meio para a formação de uma nova sociedade a partir da escola comum. Com a nova estrutura da educação definida pela Constituição, o objetivo de oferecer a todos, oportunidades iguais de educação, poderiam ser atingidos desde que aprovadas as leis complementares.

Após a promulgação da Constituição, os debates sobre a proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se prolongam até a sua aprovação em 1961 após um período sem tramitação. A dificuldade para aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só foi aprovada em 1961, retardaria a possibilidade de efetivação dos planos de uma educação para a democracia que, mais uma vez seriam abortados pelo Golpe de 64.

APÊNDICE C – Lei Orgânica da Educação e Cultura

A exposição de motivos é estruturada em 13 tópicos. No primeiro e segundo tópicos, apresenta o anteprojeto da Lei Orgânica de Educação, sublinha a sua fidelidade ao texto constitucional e afirma o caráter político da educação e da escola (TEIXEIRA, 2004, p. 127). No terceiro: frisa o caráter social da educação que arma o indivíduo para a luta pela vida e “atua como reguladora econômica e social”. Quarto: mostra “que o anteprojeto acentua a amplitude de funções que cabe à escola [...]” que deve transcender o papel da escola tradicional limitado à instrução e assumir a função de “centro de vida e de formação de hábitos do cidadão”. Quinto: informa que a lei deverá definir as instituições de cultura de maneira geral deixando o detalhamento dos conteúdos para o “desenvolvimento local” seguindo as diretrizes e bases definidas pelo governo federal (TEIXEIRA, 2004, p. 128). Sexto: faz referência às condições de liberdade expressas pelo anteprojeto para as instituições particulares. Sétimo: refere-se aos exames a serem realizados nos estabelecimentos do Estado. Oitavo: trata da obrigatoriedade do ensino primário “devendo ampliar-se até a constituição do completo parque escolar primário do Estado”. Nono: trata da fixação de “deveres e as atribuições do novo organismo de direção do ensino e da cultura”. Décimo: trata do Fundo de Educação e Cultura. Décimo primeiro: indica questões relativas ao magistério como ingresso na profissão, formação, benefícios, carreira, salários... Décimo segundo: ressalta o caráter local da Lei Orgânica. Décimo terceiro: Acentua a “autonomia zelosamente guardada no anteprojeto de lei”.

Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação e Cultura da Bahia

O Anteprojeto da Lei Orgânica da Educação e Cultura, nos seus oito títulos subdivididos em 14 Capítulos e 98 Artigos, estabelece as condições de organização e funcionamento dos serviços de educação e cultura prestados no Estado da Bahia.

O Título I, “Dos serviços de Educação e Cultura” é dividido em três Capítulos:

O Capítulo I, “princípios e métodos da educação e da cultura”, define no Art. 1º o princípio da igualdade de oportunidades de acesso aos serviços públicos de educação e cultura a serem oferecidos pelo poder público a todos os habitantes do Estado da Bahia, e, no Art. 2º, os objetivos que deverão ser obedecidos pela escola

pública em sua organização e métodos: formação integral, aprendizagem prática, iniciação ao trabalho (no primário) entre outros;

O Capítulo II, que trata “da compreensão dos serviços de educação e cultura”, descreve a organização do “sistema contínuo e progressivo de escolas públicas”, formado por escolas maternas, infantis, primárias, secundárias e superiores e, paralelamente, escolas de continuação”, [...] escolas para adultos, para débeis e defeituosos físicos e pelos equipamentos de Extensão cultural, “bibliotecas, museus, cinema educativo e radiodifusão, instituições de cultura científica, artística, literária musical e dramática”, (Art. 3º), mantidos e organizadas pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura “com o objetivo de promover a cultura popular, meios de lazer inteligente e criador e a difusão dos esportes e hábitos de vida [...] sadia e feliz”; (Art. 4).

Capítulo III, “das Instituições de Educação e Cultura” apresenta os conceitos e programas de escolas mantidas pelo poder público nos níveis de educação pré-primária; primária; escola secundária, ensino profissional, ensino especial, supletivo e cita alguns tipos de instituições extraescolares: bibliotecas públicas, cinema educativo, teatro, parques escolares. No Art. 8 estabelece, para a educação primária nos centros de grande densidade urbana, o seguinte:

Nos centros de grande densidade urbana, a escola primária poderá distribuir suas funções entre escola classe, na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo recreação e jogos, a educação artística inclusive a musical e as artes industriais. No parque escolar ficarão localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas. (TEIXEIRA, 2004, p. 136)

No Capítulo IV trata da educação particular; no Capítulo V da obrigatoriedade da educação para todas as crianças dos sete aos 12 anos de idade e da aplicação de multas aos pais ou responsáveis pelas crianças em caso de falta às aulas.

O Título II “Do Governo e Administração dos Serviços de Educação e Cultura” tem três capítulos:

O Capítulo 1 trata do “Conselho Estadual de Educação e Cultura”

Afirma a autonomia administrativa e financeira do Conselho, como órgão deliberativo, no exercício do controle dos serviços de educação e cultura, garantida pela Constituição do Estado; define o Diretor de Educação e Cultura, nomeado pelo Governador entre “três pessoas de notório saber indicadas pelo Conselho”, como seu órgão executivo; define o Secretário de Educação como seu presidente encarregado de fiscalizar o cumprimento da Lei Orgânica de Ensino, “velar pela boa marcha dos negócios da educação” e apresentar relatório anual ao governador sobre as realizações da sua pasta. O Art. 32 define as competências do Conselho de Educação entre as quais: “a) elaborar seu regimento, b) elaborar as diretrizes para o ensino público e particular, c) discutir e aprovar o plano de educação e cultura para o Estado, [...], f) aprovar os estatutos das universidades e das escolas superiores isoladas, g) apresentar anualmente à Assembleia Legislativa proposta orçamentária da despesa relativa à educação e cultura correspondentes às dotações orçamentárias do Estado, h) administrar o fundo de educação, i) realizar operações de crédito e contrair empréstimos... , j) apresentar anualmente ao Governo Federal por intermédio do Governo Estadual, sugestões para a aplicação no Estado do auxílio Federal, l) delegar aos Conselhos Municipais de Ensino a superintendência da função de educação e ensino, [...] No Art. 35 – fixa que “no seu relatório anual ao Secretário do Estado, o Conselho dará amplas informações sobre a marcha dos serviços e sobre as despesas efetuadas”. No Art. 36 trata dos assuntos que deverão ser dispostos nos regulamentos a serem elaborados pelo Conselho e aprovados pelo Governador. No Art. 42 trata dos assuntos que deverão ser dispostos nas instruções a serem elaborados pelo Conselho e aprovados pelo Governador.

O Capítulo II trata “do Diretor de Educação e Cultura”

Cria o Departamento de Educação e Cultura Art. 44, definindo suas competências, atribuindo ao Diretor de Educação a responsabilidade pela administração do sistema de ensino e cultura perante o Conselho, definindo as competências do Diretor e suas funções, como administrador dos serviços de

educação, ensino e cultura, de pessoal, como autoridade executiva, como autoridade profissional e técnica quando define a política Educacional do Estado.

O Capítulo III trata dos “Conselhos Municipais de Ensino”

O Art. 53 Regulamenta a forma em que se efetivará a delegação da “superintendência do exercício da função de educação e ensino a um Conselho Municipal de Ensino” e dispõe sobre a organização do funcionamento desses conselhos que também possuem diretor de educação e, a depender do Município, fundos de educação e Cultura (TEIXEIRA, 2004, p. 146).

Título III trata do “financiamento dos serviços de educação e cultura”

O Capítulo I trata do Fundo de Educação e Cultura: a constituição dos seus recursos, a forma de arrecadação, a periodicidade da transferência de recursos Pelo Conselho Estadual para os municipais, os limites para empenho e as condições para a aplicação dos recursos do fundo. O artigo 73 dispõe sobre o plano diretor de construções escolares.

Art. 73 “O Conselho fará levantar na” Capital e em todas as cidades de mais de 3000 habitantes de todo o Estado o plano diretor de edificações escolares, promovendo a desapropriação por utilidade pública, dos terrenos julgados necessários para a construção de escolas, estabelecimentos de cultura e parques escolares.

Prevê a desapropriação de terrenos destinados a construções escolares, estabelecimento de instituições de cultura e parques escolares. (TEIXEIRA, 2004, p. 150) O Art. 74 trata da prerrogativa do Conselho de Educação e Cultura “para fazer operações de crédito por antecipação de receita para construção reconstrução e aparelhamento das escolas”. Os títulos IV: “Do magistério, Capítulo Único – Da licença para exercer o Ministério”, e V “Do pessoal, Capítulo Único – dos professores e funcionários” não são relevantes para esta pesquisa; O Título VI: da assistência social; - trata da gratuidade e da assistência escolar garantidas pelo Estado como meio para minorar a desigualdade social e econômica das crianças do Estado:

Art. 86 – Além da gratuidade da educação ministrada pelo Estado em todos os graus e modalidades inclusive do material escolar nos termos da Constituição, o Conselho promoverá assistência social escolar por meio de internatos de assistência, caixa escolar, cooperativa escolar, caixa econômica escolar, associações peri-escolares e outros meios adequados, no intuito de realizar, no mais alto grau possível, o objetivo de minorar a desigualdade econômica e social das crianças e adolescentes do Estado.

Titulo VII: “dos menores”; trata “do emprego e trabalho” trata do registro dos estudantes empregados.

Alguns artigos foram aprovados na forma original e outros vieram a ser modificados no substitutivo do Deputado José Marianni,

Síntese dos debates visando à aprovação da Lei Orgânica da Educação e Cultura

A promulgação da Constituição baiana de 1947 com a aprovação do Capítulo de Educação e Cultura marcava o ponto de partida para viabilizar a autonomia administrativa e financeira da educação na Bahia. O Conselho Estadual de Educação e Cultura, o Diretor de Educação e o Fundo de Educação do Estado são os órgãos, previstos na Constituição, que iriam permitir a efetivação da reforma na Bahia, em todos os níveis e a implementação do plano de educação concebido pelo secretário Anísio Teixeira.

Contudo, era necessária a aprovação da Lei Orgânica da Educação e Cultura para regulamentar a criação do Conselho e demais órgãos que iriam definir as diretrizes e permitir a implantação do plano de educação em que constava a construção dos Centros de Educação Primária nos centros urbanos de maior densidade populacional do Estado.

A não aprovação da Lei pela Assembleia inviabiliza a implantação da reforma. Como já foi visto, todos os níveis de ensino, desde o pré-primário até o superior e as instituições extracurriculares de cultura, como as bibliotecas, teatro, cinema, parques escolares e outras, constituem um sistema de educação organizado pelo Estado conforme determinação da Lei Orgânica dela dependendo, o seu funcionamento. A obrigatoriedade da educação para as crianças de 7 a 14 anos também era regulamentada pela Lei.

A criação e regulamentação do Conselho de Educação e Cultura constituía o ponto crítico da reforma a ser viabilizada pela Lei Orgânica. Conforme visto anteriormente, todas as ações e negócios da educação estariam subordinados à sua função deliberativa e à função executiva do Diretor de Educação. A função do diretor de educação é resumida no art. 49: “Qualquer ato das autoridades técnicas e administrativas dos serviços de educação e cultura só poderá ser realizado por delegação do diretor de educação e cultura.” (TEIXEIRA, 2004, p. 144). Sem a regulamentação do Conselho pela Lei Orgânica não poderia se realizar a gestão autônoma administrativa e financeira da Educação e a reforma do ensino pretendida.

O ensino secundário, também fica prejudicado pela falta da lei que definiria as atribuições dos órgãos, os recursos e as ações que configurariam a política de Educação do Estado. Estes fatos tornaram-se os maiores entraves aos planos da Secretaria de Educação, para atender à demanda de vagas para o ensino secundário. Segundo Hildérico Oliveira (2002, p. 79) “Sem lei que permitisse a criação de novos ginásios, Anísio Teixeira instalou nos bairros da Liberdade, Nazaré e Itapagipe, três extensões do Colégio da Bahia”.

Em função da não aprovação da “Lei Orgânica e do Conselho Estadual de Educação pela Assembleia Legislativa, a política de Educação no período 1947-1950 não pôde ser formulada como se previa com a criação do novo Conselho, sendo definida através de decretos e portarias.” (MENEZES, 2009, p. 17). Criado o impasse, também o Conselho Estadual de Educação e Cultura da Bahia, que funcionava nos moldes tradicionais desde o Império, deixa de realizar suas atividades neste período. Mata (2010), em seu livro *Memória histórica do Conselho Estadual de Educação da Bahia: 1842/1992*, afirma que,

[...] olhando-se para o rastro da história do Conselho, desde 1842, verifica-se que ele resistiu às mudanças do poder Provincial, no Império; à mudança do Império para a República, à Revolução de 30 e o primeiro período interventora, continuou no Período Constitucional de 1935 a 1937, e os primeiros anos do Estado Novo, [...] mas só esteve mesmo ausente funcional e estruturalmente, do sistema de ensino baiano, de 1947 a 1963, na plena vigência constitucional e legal. (MATA, 2010, p. 189)

Outro fator que impedia a aprovação da Lei Orgânica da Educação do Estado da Bahia é a sua dependência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, encaminhada ao Congresso em 1947, enfrenta dificuldades para sua aprovação o que só veio a ocorrer em 1961.

Menezes (2001, p. 17) observa que a proposta de criação do Conselho Estadual de Educação e Cultura, “[...] como responsável pela administração da educação”, e do Fundo Estadual de Educação que visava à autonomia financeira da Educação em relação aos demais assuntos do governo, a criação de uma Lei Orgânica, que asseguraria “[...] estabilidade à concepção pedagógica e à organização escolar criadas [...]”, e a garantia da gratuidade da educação em todos os níveis, seriam os principais avanços da Constituição baiana em relação à Constituição Federal de 1946. (MENEZES, 2001, p. 18)

O conjunto de fatores que contribuíram para dificultar as reformas da educação na Bahia indica que a existência de um Conselho de Educação deliberativo com autonomia administrativa e financeira propiciadas pelo Diretor de Educação e Cultura e pelo Fundo de Educação e Cultura não contava com o apoio das forças políticas que davam apoio ao governo e pela maioria dos representantes da sociedade no Legislativo Estadual e Federal.

APÊNDICE D – Plano de Edificações Escolares da Bahia 1947 1951

A “Revista Fiscal da Bahia” publicou no “Álbum comemorativo do 4º Centenário da fundação da Cidade do Salvador - Quatro Séculos de História da Bahia - Cidade do Salvador em 1949”, quadro das ações do Governo do Estado da Bahia no período incluindo-se as realizações da área de Educação, no Brasil e na Bahia. Na área de Educação o Álbum registra sobre o Plano de Edificações Escolares da Bahia o seguinte:

“Com efeito, a necessidade de construir, o mais rapidamente possível, não alguns prédios, mas todo um sistema escolar exige planos de economia e construção em massa que não são fáceis de traçar. O governo da Bahia está a procurar encaminhar a solução do problema, por diversos ângulos”.

Ensino primário no interior do estado:

No interior, teremos primeiro, o prédio para a população rural dispersa, em regiões em que não há sequer casa para a residência do professor. Está a se construir nessas zonas, a chamada, a chamada escola rural, com uma classe, um recreio coberto e a residência da professora. Esta escola está sendo construída à razão de Cr. \$ 60.000,00 por unidade, com recursos do governo federal. A Secretaria atacou a construção de setecentas e cinquenta escolas, das quais já se encontram prontas duzentas e cinquenta outras duzentas e cinquenta em adiantada construção e as últimas duzentas e cinquenta em início de construção. (QUATRO, 1949, P. 125).

Depois, para os núcleos urbanos que vão desde os 400 habitantes até os 10.000 habitantes, fizemos projetar um prédio com construção extensível iniciando-se pela escola mínima e chegando até o grupo escolar completo. O projeto é do arquiteto Diógenes Rebouças.

O prédio da “**escola mínima**” corresponde ao simples teto para a escola. Deseja-se dar à escola um teto. Imaginou-se assim um prédio de tamanha simplicidade que nem janelas possuem. É uma classe com paredes meias e uma porta. Em torno uma pequena área coberta. Ao lado a instalação sanitária mínima. O seu preço está sendo o de Cr.\$ 25.000 por unidade. Pretende-se construir um para cada uma das três mil localidades que possui o Estado.

Essa mesma "escola mínima" pode estender-se a duas, três, seis, doze e quatorze salas, conforme a população e os recursos da comunidade.

O de três salas é chamado "escola nuclear", pois já tem as salas os três primeiros graus de ensino e mais diretoria, biblioteca e residência do zelador, além de uma razoável área coberta para recreio.

O de seis salas é o "grupo escolar médio" compreende, além das salas de aula, de administração, uma boa biblioteca, disposições para clubes escolares, auditório, salas especiais de desenho, artes industriais e ciências e largas áreas cobertas para recreio.

Os de quatorze salas, "grupo escolar completo", compreende tudo isto e mais seis salas de aula primária, duas de jardim de infância, ginásio, cantina, teatro, centro de informações para adultos, etc.

Esse prédio que, assim, se pode estender de uma única sala de aula a um grupo escolar completo, tem uma arquitetura de grande singeleza, podendo nele ser utilizado qualquer material de construção, até mesmo adobes, funcionando as colunas como gigantes de sustentação.

O preço vai de Cr\$25.000,00 para a escola mínima até 1.500.000,00 para o grupo escolar completo.

As salas de aulas têm a área de 66m². Todo o edifício, aliás, é construído com o módulo de 1,25 m sendo todas as dimensões de 1,25m ou de seus múltiplos. A escolha deste módulo foi feita, depois de estudos das conveniências de padronização de áreas, esquadrias, etc. (QUATRO, 1949, p. 125).

Com relação às cidades de maior densidade populacional, entre elas a capital do Estado, o plano previa centros de educação primária:

"Ensino primário na capital.

Considerando, por este modo, o ensino primário, no interior do Estado, não se pode, contudo, estender esta solução à capital do Estado.

Aí deparamos com a cidade já construída, sem áreas previstas para construções escolares necessárias, e, como no interior, com todo um sistema escolar para edificar. Além disto, o sistema de turnos (no mesmo prédio funcionam umas escolas, uma pela manhã e outra à tarde) havia criado uma escola de tempo parcial, com um período demasiado reduzido para se fazer a educação elementar da criança.

A falta de áreas suficientemente amplas para grupos escolares completos e o hábito do professor só trabalhar um turno, isto é, quatro horas, levou-nos a imaginar um sistema especial de escolas, em que localizássemos as funções de ensino propriamente dito em um prédio e em outro ou grupo de outros as de educação física, artística, social e pré-vocacional. Nasceu daí o prédio escolar que designamos escola classe, composto tão somente de salas de aula e dependências para o professor e o prédio escolar, e o prédio escolar que designamos “escola parque”, compreendendo salas de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física e mais dormitórios, biblioteca, restaurantes e serviços gerais.

Foi calculado então o grupo de 4000 alunos como a unidade máxima desse sistema. Para esse grupo, cumpriria construir quatro escolas classe para 1000 alunos, cada uma, em dois turnos e uma escola parque para dois mil alunos em cada turno. Nesta escola parque, as instalações para cada um dos três setores de atividades deveriam comportar – 650/700 alunos. Pode-se bem compreender a complexidade dessa organização. Exemplificam três das quatro escolas-classe em construção. Vê-se que, além das doze salas de aulas, tem áreas cobertas e dependências para administração, biblioteca e cantina do professor e local para almoço das crianças.

A escola parque compreende um ginásio para 700 crianças, atelier e salas de trabalho para outras 700, teatro e salas de música e dança para grupo idêntico, restaurante e serviços gerais para 2000 crianças, biblioteca para 300 crianças, dormitórios para 200 crianças e edifício de administração.

O funcionamento deste centro educacional, pelo qual o Estado vai dar oito horas de vida escolar a 95% das 4000 crianças e cuidar integralmente, às 24 horas do dia das restantes 5% é indicado pelos gráficos de funcionamento. O importante é notar que o centro se deve tornar, pelo seu próprio funcionamento, uma máquina educativa de grande vigor, ensinando a criança a viver com precisão e disciplina, a fim de gozar as vantagens do seu programa de atividades.

Os professores da escola-parque devem estar todos possuídos do espírito da escola ativa e equilibrar o caráter espontâneo e criador de seu programa, com a disciplina e complexidade do seu horário.

“Melhor que a descrição minuciosa dos seus edifícios, valerá examinar as fotografias e verificar as tentativas feitas para resolver problemas para os quais não possuímos soluções anteriores nem precedentes seguros.” (QUATRO, 1949, p. 126).

APÊNDICE E – Fotos da Escola Parque de Salvador

Figura 46 – Foto do Pavilhão Refeitório e Serviços da Escola Parque



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 47 – Foto do Teatro da Escola Parque



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 48 – Foto Teatro da Escola Parque



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 49 – Foto do Anfiteatro e vista externa do Teatro



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 50 – Pavilhão da Administração



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 51 – Foto do Pavilhão de Esportes



Fonte: produzida pelo autor.

Figura 52 – Foto interna do Pavilhão de Artes Industriais com painel de Mário Cravo



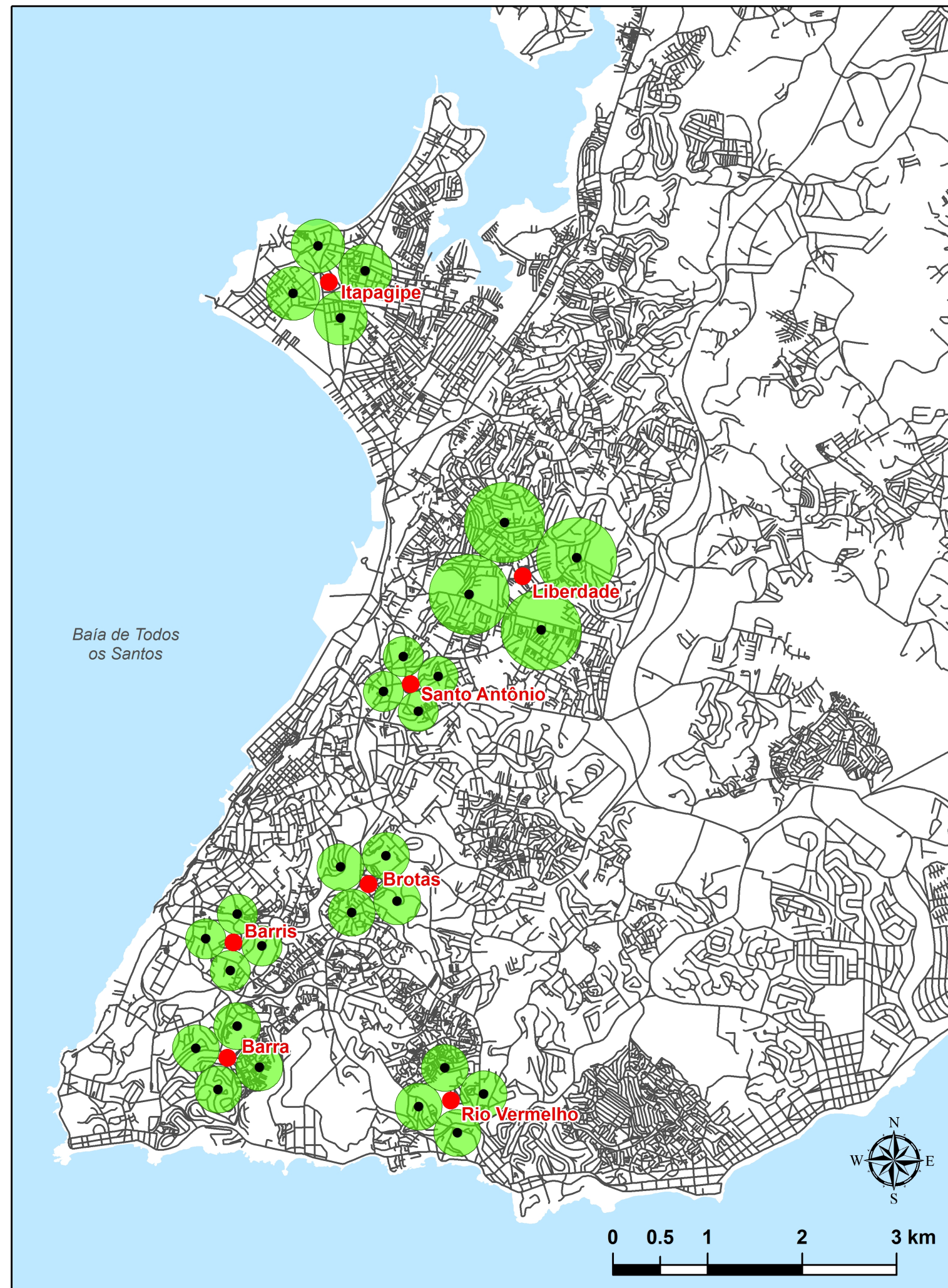
Fonte: produzida pelo autor.

Figura 53 – Foto da Biblioteca da Escola Parque



Fonte: produzida pelo autor.

APÊNDICE F – MAPAS



Localização



Legenda

- Escolas Classe
- Escolas Parque
- Área de Influência das Escolas Classe
- Sistema viário

Escala
1:50.000

Fonte
Base Cartográfica Municipal (2002)
EPUCS (SALVADOR, 1976)

Sistema de Referência Geodésica
SIRGAS 2000

Projeção
UTM Zona 24S

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE ARQUITETURA - FAUFBA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO - PPGAU

MAPA DE SIMULAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ESCOLA PARQUE ESCOLAS CLASSE EM SALVADOR

Tese de Doutorado
Urbanismo e Educação: Escola Parque e sua relação com o Plano de Urbanismo de Salvador - EPUCS / CPUCS

Eduardo Henrique Santos Teixeira

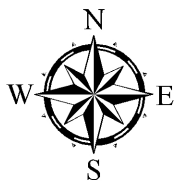


Localização



Legenda

- Escolas Classe
- Escola Parque
- Sistema Viário**
- Vias estruturantes
- Outras vias



Escala
1:20.000

Fonte
Base Cartográfica Municipal (2002)
EPUCS (SALVADOR, 1976)
CONDER, 1949

Sistema de Referência Geodésica
SIRGAS 2000

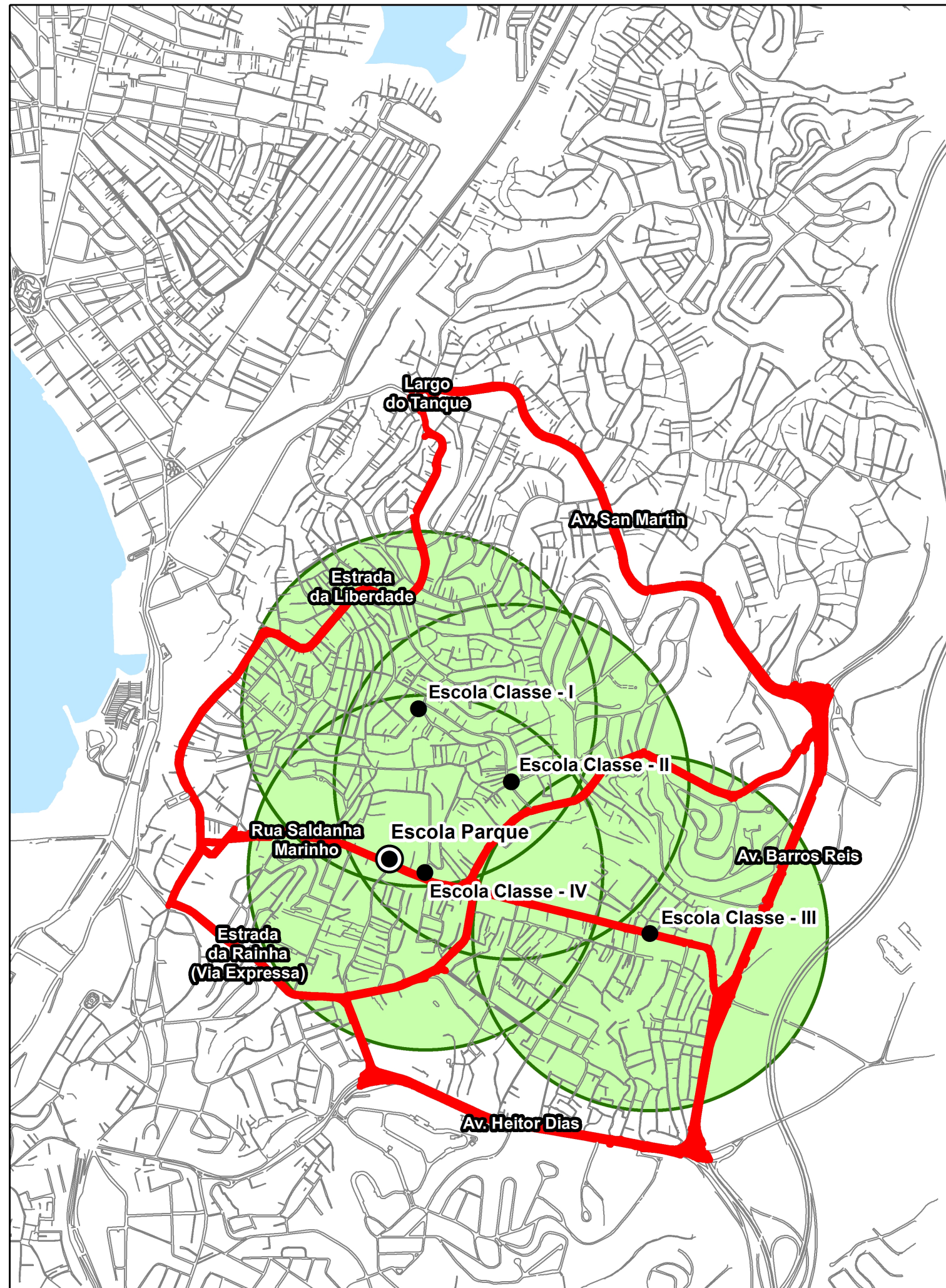
Projeção
UTM Zona 24S

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE ARQUITETURA - FAUFBA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO - PPGAU

MAPA DE SIMULAÇÃO DA IMPLANTAÇÃO DO SISTEMA ESCOLA PARQUE ESCOLAS CLASSE NO SETOR NORTE

Tese de Doutorado
Urbanismo e Educação: Escola Parque e sua relação com o Plano de Urbanismo de Salvador - EPUCS / CPUCS

Eduardo Henrique Santos Teixeira



Localização



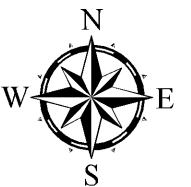
Legenda

Escolas Implantadas

- Escolas Classe
- ⊙ Escola Parque

Sistema Viário

- Vias estruturantes
- Outras vias



Escala
1:20.000

Fonte
Base Cartográfica (2002)
Ortofotos (Salvador, 2006)
Google Maps

Sistema de Referência Geodésica
SIRGAS 2000

Projeção
UTM Zona 24S

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE ARQUITETURA - FAUFBA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO - PPGAU

MAPA DO SISTEMA ESCOLA PARQUE ESCOLAS CLASSE IMPLANTADAS NO SETOR NORTE

Tese de Doutorado
Urbanismo e Educação: Escola Parque e sua relação com o Plano de Urbanismo de Salvador - EPUCS / CPUCS

Eduardo Henrique Santos Teixeira