

**ARQUITETURA E GÊNERO NAS TRANSIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDO
DE CASO DA ESCOLA NAVIO (1950–1970)**

KORINA APARECIDA TEIXEIRA FERREIRA DA COSTA

Presidente Prudente - SP
2016

**ARQUITETURA E GÊNERO NAS TRANSIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDO
DE CASO DA ESCOLA NAVIO (1950–1970)**

KORINA APARECIDA TEIXEIRA FERREIRA DA
COSTA

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação – Área de concentração: Instituição educacional, organização e gestão

Orientador:

Prof^a Dr^a Maria de Fatima Salum Moreira

370
C837a

Costa, Korina Aparecida Teixeira da
Arquitetura e gênero nas transições do espaço
escolar: estudo de caso da Escola Navio (1950-
1970)\ Korina Aparecida Teixeira Ferreira da Costa –
Presidente Prudente, 2016.

164 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação)
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente
Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Maria de Fatima Salum Moreira

1. Escola - Arquitetura. 2. Educação. 3.
Arquitetura – história. I. Título.

KORINA APARECIDA TEIXEIRA FERREIRA DA COSTA

**ARQUITETURA E GÊNERO NAS TRANSIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDO
DE CASO DA ESCOLA NAVIO (1950 –1970)**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção de do título de Mestre em Educação – Área de concentração: instituição educacional, organização e gestão.

Presidente Prudente, 31 de março de 2016

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria de Fátima Salum Moreira (Orientadora)
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Vagner Matias do Prado
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente-SP

Profª Drª Arilda Inês Miranda Ribeiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp
Presidente Prudente-SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha amada filha Giovana, que me inspirou com seu sorriso e me deu forças com seus beijos e abraços amorosos, todos os dias. É para ela e por ela todo o meu empenho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que possibilitaram a elaboração desta Dissertação, seja de forma conceitual, seja através de incentivos e apoio. Em especial, à minha amiga-irmã Maria Alessandra Baccaro Boscoli, que tanto me ajudou desde quando nos conhecemos, ainda em tempos de faculdade. A Sibila Corral de Arêa Leão Honda, minha coordenadora no curso de Arquitetura e Urbanismo, grande incentivadora e motivadora, e também a Marcela Vieira do Carmo, atual coordenadora, amiga e companheira, a qual sempre esteve disposta a me ajudar.

Não posso deixar de lembrar e agradecer aos meus tão estimados e dedicados alunos da Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Dayane Tieme Yamada Carrenho, Jaqueline Naomi Haga e Lucas Loveira Costa, que tanto se empenharam em me auxiliar, no encontro dos entrevistados.

À minha família, minha filha Giovana, que aceitou as minhas ausências, me estimulando e dando forças para eu continuar; à minha mãe, sempre disposta a contribuir, mesmo me trazendo uma simples xícara de chá ou uma palavra de incentivo; e ao meu pai, que esteve ao meu lado em todos os momentos da minha vida, estou certa de que o mesmo se deu lá do céu.

À Prof^a Dr^a Maria de Fátima Salum Moreira, a quem tenho um grande apreço e admiração, por ter acreditado em mim e me direcionado desde o início, pelo apoio e dedicação para com a minha pesquisa. Aos demais professores das disciplinas que cursei na Pós-Graduação e aos integrantes da banca, ao Prof. Dr. Vagner Matias do Prado e à Prof^a Dr^a Arilda Inês Miranda Ribeiro, os quais tanto me ajudaram na construção deste trabalho.

“A memória é o perfume da alma”

George Sand

RESUMO

ARQUITETURA E GÊNERO NAS TRANSIÇÕES DO ESPAÇO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA NAVIO (1950–1970)

Este trabalho insere-se na linha de pesquisa “Instituição educacional: organização e gestão”, a qual abrange investigações sobre os aspectos sociais, culturais e políticos envolvidos no funcionamento e organização das instituições educacionais. A pesquisa, de natureza qualitativa e caracterizada como estudo de caso, teve como objeto de estudo a arquitetura escolar em suas interfaces com as relações de gênero, conforme estudo realizado na escola João Franco de Godoy, denominada "Navio", em Presidente Prudente, no recorte temporal entre 1950-1970. Trata-se de um momento que abrange transições caracterizadas pela construção de um novo edifício e a implementação de salas mistas na escola, bem como pela preconização do ideário da coeducação no Estado de São Paulo, em contraponto à instalação do autoritarismo e controle decorrentes da ditadura militar. O principal pressuposto se baseia na concepção de que os estilos e formas arquitetônicas das edificações escolares vincularam-se a condicionantes linguísticas e socioculturais, as quais são constituídas e constituintes das relações de poder cotidianamente vividas. O principal objetivo, portanto, foi a averiguação de como as modificações espaciais e organizacionais da escola se articularam nos liames sociais e culturais de poder como um todo e com as relações de gênero, em particular. Os dados foram produzidos pela via da pesquisa empírica, com a coleta de informações junto à escola e às instituições governamentais, paralelamente ao uso de depoimentos em entrevistas semiestruturadas e reflexivas, aplicadas a ex-alunos e ex-alunas. As análises foram desenvolvidas por meio dos procedimentos de triangulação dos dados de Minayo (2007) e sustentadas nas trilhas teóricas de Certeau (2012), Escolano (2001) e Viñao Frago (1995). A pesquisa bibliográfica se ateve, em grande parte, aos estudos dos contextos socioculturais e das políticas educacionais, no período. Também se voltaram para as pesquisas que relacionam gênero, poder e arquitetura escolar. Utilizando-se de categorias temáticas para a análise (Sala de aula, Pátio e Escada), chegou-se aos principais resultados, dos quais destacamos a compreensão de que um edifício escolar carrega em sua concretude elementos imateriais, os quais são de extrema significância para o seu efetivo uso, estabelecendo-se enquanto lugar do saber, conforme os direcionamentos governamentais e práticas pedagógicas, cujos espaços representam o uso cotidiano e refletem a sua apropriação por meninos e meninas, mediante relações de poder e transgressão.

Palavras-chave: História da Arquitetura Escolar. Educação mista. Relações de Gênero na Escola Navio.

ABSTRACT

ARCHITECTURE AND GENDER TRANSITIONS IN THE SCHOOL SPACE: SHIP SCHOOL CASE STUDY (1950-1970)

This investigation is part of a research line called “Educational institution: organization and management”, which includes investigations about social, cultural and political aspects involved in operation and organization of educational institutions. The methodology of this research was qualitative, and featured as case study. The target of this research was school architecture and its relations with genre, focusing in João Francisco de Godoy School, known as “Navio”, in Presidente Prudente, in the years 1950’s, 1960’s and 1970’s. This period includes architecture transitions characterized by a construction of a new building and implementation of mixed classrooms in the school, as well as the preconization of the co-education ideas in the State of São Paulo, in opposed to imposition of authoritarianism and control that came with militar dictatorship. The main assumption is based in conception of architecture styles and shapes of school buildings that have had relation to social, cultural and linguistic constraints, and that have been constituted and constituent of experienced daily power relations. Thus, the objective was the investigation of how the school space and organization have been changed, and have been articulated in social and cultural bonds of power as a whole and particularly gender relations. The data were produced by empirical research to the collection of information from the school and governmental institutions, as well as reflective testimonials and interviews applied to former students. Analyzes were developed through Minayo’s data triangulation procedures, and supported by Certeau’s, Escolano’s and Viñao Frago’s theories. The bibliographic research adhered to the study of social, cultural and educational policy contexts, over that time period. Moreover, it also turned to issues of gender, power and school architecture. Between the main results, it is possible to point the understanding that a school building retains intangibles elements. Using thematic categories for analysis (classroom, patio and stairs), we reached the main results of which, allowing for its establishment as a place of learning, as government directions and pedagogical practices, which spaces represent everyday use, and reflect the ownership of the building by students boys and girls, by relations of power and transgression.

Key words: History in School Architecture. Coeducation. Gender Relations in the school Navio.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Maquete da Escola Normal de São Paulo, no início do séc. XX..	55
FIGURA 02	Grupo Escolar do da Luz	58
FIGURA 03	Grupo Escolar de Botucatu.....	59
FIGURA 04	Grupo Escolar Espírito Santo do Pinhal.....	59
FIGURA 05	Planta baixa e organização funcional do nível térreo da Escola Modelo da Luz	60
FIGURA 06	Sala de aula dos grupos escolares.....	63
FIGURA 07	Educação Física feminina em 1930.....	65
FIGURA 08	Educação física masculina.....	65
FIGURA 09	Grupo Escolar Visconde de Congonhas do Campo	71
FIGURA 10	Fachada da Escola de Guarulhos.....	77
FIGURA 11	Fachada da Escola de Itanhaém	77
FIGURA 12	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP-fachada e saguão.	78
FIGURA 13	Estação ferroviária em 1938.....	87
FIGURA 14	Nova Estação em 1943.....	87
FIGURA 15	Planta esquemática do núcleo urbano de Pres. Prudente - 1919	89
FIGURA 16	Colégio Arruda Mello – primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente.....	91
FIGURA 17	Mapa de crescimento urbano de Presidente Prudente -1919-1967..	92
FIGURA 18	Grupo Escolar Rural do Bairro Jardim Paulista.....	96
FIGURA 19	Maquete da Escola “Navio”.....	105
FIGURA 20	Escola “Navio” na década de 1960	108
FIGURA 21	Planta Baixa original do pavimento térreo.....	109
FIGURA 22	Planta Baixa original do pavimento superior.....	110
FIGURA 23	Escola na década de 1980.....	112
FIGURA 24	Vista atual da escola e acesso principal.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 01 Relação de matrículas por gênero - Anuário de Ensino de 1919..... 62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 Resultado obtido no primeiro ano de funcionamento da escola.....	96
QUADRO 02 Rendimentos e demanda na década de 1950	98
QUADRO 03 Registro de matrículas e resultados finais do ano de 1962	102
QUADRO 04 Registro de matrículas e resultados finais do ano de 1962	103
QUADRO 05 Apresentação geral dos entrevistados	117
QUADRO 06 Uso e ocupação dos espaços da Escola “Navio”	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
I MAPEANDO O CAMPO DE PESQUISA: EM BUSCA DE TRILHAS E LUGARES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	18
I.I Minha história: trajetórias e portos de passagem	18
I.II A entrada no campo de estudo	21
II PODER E GÊNERO NA ARQUITETURA ESCOLAR	31
II.I Educação escolar, gênero e coeducação	38
II.II A modernização da arquitetura escolar no Brasil	50
II.III O Movimento Moderno em Arquitetura e a Escola “Navio”	66
III ESTUDO DE CASO DA ESCOLA “NAVIO”	83
III.I A cidade de Presidente Prudente	86
III.II Da primeira à nova e moderna Escola João Franco de Godoy: em busca de seus inícios	93
III.III A nova Escola “Navio”: aspectos formais e educacionais na modernidade brasileira	104
III.IV A cultura material e simbólica escolar: um trabalho de busca e construção de memórias	113
III.V Misturas e transições no uso e ocupação do espaço por meninos e Meninas	132
IV CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	150
ANEXO	160
ANEXO A- Documento de aprovação da pesquisa emitido pela Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste ...	161
APÊNDICES	162
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	163
APÊNDICE B – Roteiro de tópicos para entrevista semiestruturada de ex-aluno(a)	164

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de análise a arquitetura escolar em suas interfaces com as relações de gênero, conforme estudo realizado na Escola João Franco de Godoy, situada no Jardim Paulista, em Presidente Prudente. No período histórico que compreende o intervalo temporal entre as décadas de 1950 e 1970, destacam-se as transformações derivadas da construção de um novo edifício, o qual veio para substituir a antiga e improvisada escola de madeira por uma nova e moderna instituição de ensino, que passa a ser mais conhecida como “Navio” e onde se implantaram salas de aula exclusivamente mistas, quando se observavam discursos educacionais, no Estado de São Paulo, voltados para a formação de políticas pedagógicas de coeducação.

O termo *coeducação* será tratado mais cuidadosamente à frente, mas, desde já, vale destacar que este não é sinônimo de educação mista, ou seja, não basta mesclar meninos e meninas em uma mesma sala de aula ou escola, para que estes recebam os mesmos ensinamentos, cobranças e a eles sejam conferidas as mesmas expectativas. Para uma efetiva coeducação, necessita-se também de políticas e práticas que promovam novas formas de pensar e agir democraticamente, respeitando-se as diferenças e particularidades existentes entre meninos e meninas, visto que eles, independentemente de suas diferenças sociais, étnicas, de classe, religiosas etc., não são iguais, mas é preciso conferir-lhes equidade.

Para se compreender o que é equidade, é imperioso tratar também de igualdade, pois, embora ambos os termos mantenham certas aproximações, eles apresentam expressivas diferenças em seus significados. Enquanto a igualdade se refere a constituir as mesmas condições de juízo, sem que ocorram diferenciações, já por equidade se entende o respeito à possibilidade de igualdade de condições, representando um senso de imparcialidade e de justiça, porém respeitando as diferenças e especificidades entre sujeitos, seja pelo olhar do gênero, etnia, religião, seja pelo posicionamento político-ideológico, dentre outros aspectos (SOARES, 2003).

Compreender a significância e a especificidade de tais termos permitiu questionar se as mudanças e propostas constituídas em sua arquitetura foram acompanhadas pelas práticas educacionais e se proporcionaram condições para a instauração de um caráter mais democrático e de equidade, na formação de meninos e meninas. Tal discussão ganha contornos sociais particulares, quando lembramos que havia sido instaurado no Brasil um estado militar autoritário e controlador, o qual revogava e ia de encontro a vários princípios e ideais republicanos. Reconhece-se, portanto, que o momento histórico desta pesquisa, com suas práticas educacionais e arquitetônicas, é caracterizado pela transição de estratégias de governo.

Pretendeu-se retomar o contexto histórico e suas questões educacionais, percebendo-se que o conhecimento produzido é sempre decorrente das condições e possibilidades, que são dadas no presente por quem olha para o passado e faz suas perguntas e conjecturas. Também é dado pelos aspectos intervenientes na construção da memória dos depoentes, meninos e meninas que estudaram no Navio. O que é lembrado e como é lembrado dizem respeito a questões que foram particularmente importantes, tanto no passado como no presente que é vivido por cada um. São vários os impedimentos encontrados no levantamento, na busca e seleção dos documentos, visto que nem todos foram arquivados e sobreviveram ao tempo. São ainda produzidos e preservados apenas os documentos considerados importantes do ponto de vista institucional, burocrático e administrativo. As vivências e interações, as alegrias e as tristezas, as lutas e opressões das pessoas não são valorizadas e nem priorizadas em tais registros. Da mesma forma, os próprios conceitos teóricos utilizados não são neutros e, portanto, constituem-se como parte dos resultados obtidos com a pesquisa, sendo que conduziram o modo de se relacionar, olhar e compreender os condicionantes do universo investigado.

O estudo do passado reforça a significância da luta e das conquistas ocorridas, assim como permite entender melhor o que sucedeu nos tempos seguintes, possibilitando compreender melhor quais são as continuidades e descontinuidades das experiências humanas, quais foram as causas vencidas, como e em função de que o foram. Ajuda a observar como os condicionantes de cada tempo e lugar particulares são parte daquilo que se pretende conhecer e interpretar. Assim, buscou-se analisar a

escola enquanto um espaço sociocultural onde afloram as vivências dos sujeitos que a utilizam e onde vão sendo produzidos os modos de ser e de se comportar, apropriados para cada gênero. As identidades e diferenças de gênero são produzidas entre estratégias institucionais escolares, reveladas inclusive em sua arquitetura e nos usos que se pretende atribuir a ela, por ambos os lados, pelas táticas que as subvertem ou não, conforme praticadas no dia a dia por seus usuários.

Para tanto, adotaram-se os conceitos teóricos apresentados por Michel de Certeau (2012) e Roger Chartier (1994), segundo os quais se pressupõe que os elementos, formas e segmentações espaciais, presentes nas edificações escolares, estejam diretamente vinculados às condicionantes linguísticas e socioculturais constituídas e constituintes das relações de poder cotidianamente vividas, contribuindo para a formação dos sujeitos, conforme as regras e transgressões ocorridas. Como argumenta Chartier (2012), o confronto de forças presentes nas relações entre os gêneros deve ser visto como uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, demonstrando-se, em cada situação histórica, os mecanismos que afirmam a existência da divisão dos papéis sexuais como sendo natural, eternos e universais. Ao mesmo tempo, indica para a necessidade de se estudar as formas como os sujeitos se (re)apropriam dos instrumentos simbólicos de dominação, subvertendo e deslocando as suas construções.

Seguiram-se igualmente as ideias de Augustin Escolano e Antonio Viñao-Frago, os quais defendem que a organização dos espaços e tempos escolares atuam como pedagogias que instituem práticas, identidades e subjetividades. Em concordância com tais premissas e representações sociais, Maria de Fátima Salum Moreira acrescenta:

Pode-se entender que todas as manifestações e formas de expressão dos sujeitos, nas suas mais diversas formas e modalidades, são criações culturais que fazem parte de configurações sociais particulares, reafirmando determinados interesses e necessidades, reelaborando-os ou rompendo com eles. Enquanto constituintes das relações sociais, as práticas discursivas podem ser pensadas como lugar de formulação de conceitos, com mecanismos internos de funcionamento. Entretanto, pode-se inferir sobre a existência de uma interação dialética entre discursos e situações conjunturais, de forma que nenhum desses aspectos possa ser encarado como autônomo ou determinante em relação ao outro. (MOREIRA, 2000, p. 9).

Nesta pesquisa, tal questão foi discutida de forma a averiguar como as modificações espaciais e organizacionais da escola se articularam nas relações sociopolíticas, como um todo, e com as relações de gênero, em particular. Seus objetivos específicos foram: a) relacionar os fundamentos políticos e culturais da arquitetura moderna da Escola Paulista com a edificação da Escola “Navio”; b) examinar as interfaces entre a forma arquitetônica da escola e a ordem social e política, vigentes no país; c) averiguar quais são as percepções dos atores escolares sobre a nova edificação escolar e sobre a ocupação e uso do espaço por meninos e meninas; d) verificar a presença de mudanças e/ou permanências nas práticas escolares e nas relações de gênero.

Tais questões se originam do desejo de compreender os processos que “[...] sustentam os mecanismos de produção das diversas formas de exclusão e de desigualdades sociais, na e pela escola”, tal como afirma Moreira (2005, p.146). A autora sustenta que

[...] em todas as dimensões e lugares da vida social cotidiana se fazem presentes relações de poder forjadas no confronto entre sujeitos com desejos, valores, ideias, interesses e necessidades que se opõem e antagonizam, numa relação que é sempre conflituosa, contraditória e em movimento. Nesse processo de lutas, opõem-se práticas e simbolismos que se fazem/refazem a cada nova experiência, mediadas que são por nossas vivências particulares e coletivas, no interior das quais se produzem as nossas representações e valores sobre classe, etnia, raça, geração, sexualidade etc. (MOREIRA, 2005, p. 146).

A análise dos dados foi efetuada por meio das propostas de “leitura flutuante” e de “triangulação dos dados”, conforme Minayo. Para isso, foram cruzados os dados provenientes do levantamento e organização dos seguintes materiais: 1) documentação escolar: projetos e planos pedagógicos, livros de ocorrências disciplinares, regulamentos etc.; 2) entrevistas reflexivas e semiestruturadas com ex-alunos e ex-alunas da escola; 3) fotos e plantas da escola. Esse processo foi acompanhado de estudos bibliográficos em autores voltados para os contextos socioculturais e para as políticas educacionais, no período, bem como naqueles dedicados aos estudos que associam gênero, poder e arquitetura escolar.

A metodologia empregada foi sendo formatada e lapidada, conforme a caminhada se seguia, visto que esta é uma pesquisa histórica e naturalmente esbarra na dificuldade das perdas decorrentes do distanciamento temporal, assim como da memória dos entrevistados. Inicialmente, pretendia-se fazer uma entrevista semiestruturada, porém, seu resultado apresentou lacunas e despertou a necessidade da retomada de alguns pontos dos depoimentos e até mesmo da inclusão de novos questionamentos; para tanto, seguiram-se os direcionamentos da entrevista reflexiva.

Coube então à triangulação a tarefa de relacionar dados teóricos, históricos, direcionamentos das políticas educacionais e estudo de caso da escola Navio, contendo levantamentos físico-espaciais e imagéticos, além dos registros em livros e elementos derivados da memória dos entrevistados, para se chegar às relações, análises e ponderações referentes a tal universo. Tais procedimentos serão detalhados no capítulo seguinte.

Assim, indica-se como os capítulos que seguem foram organizados:

Na parte I, intitulada “Mapeando o campo de pesquisa: em busca de trilhas e lugares teóricos e metodológicos”, foi introduzido o debate acadêmico sobre as concepções e significados dados a algumas das principais categorias que estruturam o trabalho: arquitetura escolar, poder e espaço. Antes, porém, apontamos os caminhos metodológicos que orientaram a produção da pesquisa, os instrumentos escolhidos e o tratamento das questões éticas.

Na parte II, definida como “Poder e gênero na arquitetura escolar”, estão presentes os conceitos relativos à escola como organizada sob um sistema de valores ligados à cada época, sendo um lugar vivenciado e praticado através de seus espaços, o que se dá pela produção e apropriação de elementos materiais e simbólicos. Também são parte da discussão as questões de gênero envolvidas na investigação e suas possíveis relações com as propostas para o ensino realizado em salas mistas. Nessa parte, é feita ainda uma breve apresentação dos estudos no campo da história da educação brasileira, os quais fornecem subsídios para o conhecimento e a familiarização com o tema e para a observação de sua relevância, do ponto de vista histórico.

Especial destaque foi dado ao Movimento Moderno em Arquitetura, expondo-se as questões sociais, políticas e culturais presentes no momento de construção e instalação da Escola “Navio”. Tais questões são parte do momento em que floresce a vertente arquitetônica brutalista, inserida na Escola Paulista de Arquitetura. Evidencia-se, ainda, que as representações de modernidade, inventividade e liberdade, as quais carregam suas linguagens, se contrapõem aos modelos de construção padronizada das escolas que dominavam, no período, e ao novo momento político ocorrido no país, marcado pela ditadura militar.

Na parte III, intitulada “Estudo de Caso da Escola Navio”, partiu-se da exposição da pesquisa qualitativa, do tipo “estudo de caso”, cujo foco, em um primeiro momento, se concentrou no processo de desenvolvimento urbano de Presidente Prudente e na inserção da escola em tal contexto, desde a sua primeira construção em madeira até a edificação do novo prédio, o qual, devido à sua forma triangular, inovadora para a época, foi apelidado de “Navio”. A seguir, enfatizando-se o destaque dado ao uso da memória e história oral, nesta pesquisa, são apresentadas as análises preliminares sobre os usos dos espaços, manifestados em memórias obtidas através dos depoimentos orais de meninos e meninas, hoje adultos, que lá estudaram entre as décadas de 1950 e 1970.

Encerra-se o texto com as considerações finais. Seguem-se as Referências, os Anexos e os Apêndices, sucessivamente. O Anexo A traz o documento de aprovação da pesquisa pela Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste; nos Apêndices, consta o roteiro para a entrevista semiestruturada e reflexiva, realizada com ex-alunos e ex-alunas.

PARTE I - MAPEANDO O CAMPO DE PESQUISA: EM BUSCA DE TRILHAS E LUGARES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

I.I - Minha história: trajetórias e portos de passagem

O interesse por esta investigação se deu a partir da percepção de que, nos estudos em educação, ainda são pouco discutidas as implicações do contexto físico escolar, nas, com e sobre as práticas educativas de formação discente. Assim, busca-se, por meio desta pesquisa, contribuir para a compreensão da significância da edificação escolar para a educação de meninos e meninas, abordando como as transformações no contexto sociocultural e histórico estão aí implicadas.

Porém, meu envolvimento com as questões ligadas à edificação escolar se deu muito antes; posso dizer que vêm me acompanhando no decorrer de minha própria formação: lembro-me com carinho de momentos vividos na escola, desde a mais tenra idade; sou filha de professora e eventualmente a acompanhava ao trabalho, isso mesmo antes de iniciar a minha própria caminhada pela escola.

Dentre minhas imagens mentais mais antigas estão a escola de minha mãe, as crianças correndo livremente pelo gramado, durante o recreio, e de como o sol iluminava tudo e tornava tal contexto meio mágico para mim. Assim, é dentro da mesma atmosférica lúdica que guardo com carinho a minha primeira professora, a sala de aula bastante colorida pelos cartazes nas paredes, lembro-me com muita clareza da formação da fila, que ia do menor para o maior, o que me colocava sempre à frente, quando cantávamos o Hino Nacional. Tal evento se dava no pátio, onde também fazíamos jogos e brincadeiras e desenvolvíamos os ensaios para a quadrilha e para outras festividades, como a coreografia comemorativa para o Dia do Índio; esta me marcou muito, pois construímos com a casca do coco os instrumentos musicais que nos acompanhavam na dança e usamos roupas feitas de pena.

Sobre a elaboração dessa memória que ficou marcada apenas com essa representação lúdica e sonhadora da escola, fui aprender, tempos depois, que foi resultante de uma [re]construção ao longo do tempo, em que foram apagadas as

coerções e disciplinamentos a que todo(a)s o(a)s aluno(a)s também eram submetido(a)s. Salienta Michael Pollack (1989, p.15):

Existem nas lembranças de uns e de outros, zonas de sombra, silêncios, “não ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento.

De lá para cá sempre estive em contato com instituições de ensino, até que me formei no curso de Arquitetura e Urbanismo, no ano de 2001, quando, mesmo desejando vir a dar aula para os futuros arquitetos, acabei recebendo uma oferta de trabalho, a qual me distanciou um pouco da escola e me levou a mergulhar de cabeça no mercado de trabalho, quando me tornei arquiteta da Prefeitura de uma cidadezinha no interior do Paraná e também abri meu próprio escritório. Porém, algo me faltava, pois sentia saudades das discussões conceituais tão representativas no período de faculdade, assim como a agitação decorrente de estar em constante aprendizagem.

Foi então que, no ano de 2008, entrou em meu escritório de arquitetura minha madrinha, que era professora do Estado do Paraná. Ela me disse que as inscrições para professor substituto estavam abertas e que, pelo meu currículo acadêmico, eu poderia dar aulas em algumas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, dentre elas Artes. Mesmo achando que não daria certo, fiz a inscrição e, para minha surpresa, fui selecionada e no mesmo ano iniciei meus primeiros passos como docente, com 20 horas/aula semanais, as quais se somaram às minhas atividades anteriores, pois continuei na Prefeitura nas outras 20 horas e em meu escritório, nos fins de semana.

Confesso que o começo não foi fácil, mas as aulas foram para mim momentos de grande alegria e me trouxeram muita satisfação, quando, ao fim do primeiro semestre, havia conquistado a confiança dos colegas de trabalho e da equipe gestora e pedagógica. Tornei-me professora, sendo, sem ter estudado para isso. Encontrei, nas pesquisas, subsídios para montar as aulas e, nas estratégias para prender a atenção dos alunos, aprendi a praticar a docência.

A vontade de dar aulas para o curso de Arquitetura e Urbanismo voltou com força aos meus pensamentos e me levou a planejar uma trajetória profissional

vinculada à produção de conhecimento, na área da Educação e do Ensino. Pretendia, inclusive, superar as lacunas do empirismo e aprofundar os conhecimentos necessários para me tornar uma professora melhor. Nesse momento, havia me mudado para Londrina, também no Paraná, e dava aulas, ainda como substituta, porém para o Curso Técnico Profissionalizante de Edificações, quando voltei à pós-graduação, através do curso de Docência no Ensino Superior. Depois disso, em agosto de 2011, comecei a dar aulas para a Arquitetura, em Presidente Prudente, nas disciplinas de Teoria e História da Arquitetura, quando desenvolvi a minha segunda pós-graduação, no curso de Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, ambas na área da Educação e em nível *lato sensu*.

Tal caminhada me fez mais professora que arquiteta e me levou a estar exclusivamente em sala de aula e a constantemente responder à seguinte pergunta de meus alunos: “Professora, a senhora só dá aulas, ou também trabalha?”. Pois bem, agora só dou aulas e foi assim que me descobri como alguém que “é” professora e não apenas alguém que “está” momentaneamente nessa função. Dessa maneira, o ato de vislumbrar a Educação se somou ao olhar de arquiteta, que começou a se inquietar pela lacuna entre duas áreas tão intimamente ligadas. Inscrevi-me como aluna especial do Mestrado em Educação da Unoeste e me deparei com um universo muito rico de indagações, as quais me envolveram. Foi também nesse momento que entrei em contato com a professora Maria de Fátima, minha grande inspiração: ela me colocou em contato com as discussões ligadas às relações de gênero e aos estudos culturais.

Com tais conceitos, passei a mapear os campos de pesquisa e educação e descobri que os arquitetos vêm pesquisando a história dos edifícios escolares e os educadores, as políticas públicas e os currículos, todavia, ainda são poucos os estudos que pensem tais temas por um viés articulado. Isso logo me instigou para o levantamento de problemas em tal campo de pesquisa, relacionando-os às questões de gênero. Quanto a tais questões, as quais englobam os significados atribuídos ao conceito de gênero, Louro (1999, p. 57) traz significativas elucidações, sustentando que gênero não é estático: pelo contrário, afirma que é dinâmico e tido como um conjunto de “[...] elementos impostos unilateralmente pela sociedade [...] recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais”, o que define, para ela, o

paradigma entre homem e mulher, o qual não deve ser definido no momento do nascimento, pela mera diferenciação biológica, mas construído através de interações e práticas sociais.

A escola é um importante local de convívio social, onde é possível encontrar diariamente sujeitos das mais diversas origens, classes, gêneros, etnias, religiões etc., em que o exercício de práticas socialmente estabelecidas e construídas se concretizam diariamente, o que é reforçado e expresso também pelos dizeres embutidos nas paredes, muros, cores, setores, estilos e espaços constantes em seus edifícios.

Daniela Auad (2006) assevera que, através da observação das relações de gênero, pode-se revelar condicionantes de poder e controle nos ambientes escolares, os quais muitas vezes são aplicados de maneiras bastante desiguais, tendo em vista que a organização do espaço físico estabelece um caráter disciplinador, o qual transmite seus valores e significados através da materialidade arquitetônica.

De acordo com Moreira e Santos (2004, p. 18), por sua vez, ao problematizarem as relações entre gênero e disciplinarização, no ambiente escolar, “[p]roduzem-se, na escola, articuladamente à forma como se concebe a indisciplina e se aplicam as sanções disciplinares, perfis identitários de gênero e sexualidade”, estes relacionados aos “padrões morais” decorrentes dos valores socioculturais, que “[...] distinguem, nomeiam, qualificam e hierarquizam os modos de viver a sexualidade e de ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’”.

I.II - A entrada no campo de estudo

Ao pensar sobre as relações entre edificação escolar, relações de poder e práticas pedagógicas, foi que me deparei com os estudos de Faria Filho e Vidal (2000) e, conseqüentemente, surgiu também o contato com as teorias de Escolano (2001) e Viñao Frago (1995), por eles citados, de maneira que minha busca começou a assumir nortes mais precisos para a pesquisa.

Assinalam aqueles autores que os tempos e espaços arquitetônicos não são neutros, nem podem ser destacados da construção histórica e social da realidade; eles defendem que estes possuem uma voz, a qual ressoa e se materializa para além de sua forma, encontrando-se também nas relações entre sujeitos, nas pedagogias, aprendizagens e nas simbologias socioculturais, políticas e ideológicas que propiciam (FARIA FILHO; VIDAL, 2000; ESCOLANO, 2001; VIÑAO, 1995).

Nesse sentido, Neumeyer (2008) enfatiza os pensamentos tecnicistas e sua relação com a produção miesiana, nos moldes destacados por Ramos (2013, p. 176), que, ao fazer uso de uma célebre frase de Mies Van der Rohe, importante arquiteto racionalista moderno, afirma: “A arquitetura é a vontade de uma época transladada para o espaço”. Dessa maneira, ela, ao mesmo tempo, produz e reproduz aquilo de que a sociedade de uma determinada época necessita. Ou seja, não havia estações de trem antes que, em decorrência da Revolução Industrial, fosse criada a máquina a vapor e os trilhos, surgindo a necessidade de um local para determinar as movimentações, de um abrigo para as fazer com segurança, como a construção dos caminhos e das edificações para o embarque e desembarque de pessoas, bens e mercadorias. Tadao Ando, respeitado arquiteto contemporâneo, acrescenta que a “Arquitetura só se torna completa com a intervenção do ser humano que a experimenta” (ANDO, 1995, p. 375); assim, tais colocações reforçam a significância da arquitetura para a sua época e para a sua sociedade e ainda significam os pressupostos da presente pesquisa.

Tendo tais entendimentos como verdade, buscou-se uma escola que assumisse tal representatividade para a cidade de Presidente Prudente e que tivesse surgido para integrar, em um mesmo espaço, meninos e meninas. Foi então que, entre as demais escolas da cidade, nos deparamos com a Escola João Franco de Godoy: o encantamento por ela foi imediato, devido à forma e significado constantes do edifício, o qual foi construído com o intuito de traduzir uma vontade de modernidade e para abrigar novos direcionamentos educacionais. Vale destacar que a escola é originalmente datada de 1950, quando já havia um prédio de madeira, com características de Grupo Escolar Rural, ocupando um espaço adaptado para atender à demanda de alunos de uma região periférica da cidade, chamada Jardim Paulista. Na

década seguinte, esta foi substituída pelo novo edifício, que recebe o apelido de “Navio”, foco da presente pesquisa e que, nesta, evocou um estudo de caso.

O edifício escolar se caracteriza enquanto um lugar onde as pessoas passam a maior parte do seu tempo, em um contato diário que tem início na educação infantil, em seus primeiros anos de vida, e persiste, via de regra, até o ensino superior. Segundo os projetos educacionais e currículos oficiais, espera-se que este seja um espaço em que ocorra não apenas a aprendizagem dos saberes científicos oferecidos nas disciplinas escolares, mas a educação para a convivência cívica entre os mais variados sujeitos.

Em face de tais encaminhamentos, vale reforçar que a investigação aqui explicitada aborda a arquitetura escolar no contexto das modificações na vida urbana, social e política de Presidente Prudente, a qual, em meados do século XX, buscava destacar-se no contexto regional e estadual como sendo uma cidade em desenvolvimento e modernização. Parte disso se concretizou através da construção de edificações pertencentes ao ideário da Arquitetura Moderna Brasileira, representada pela Escola Paulista, a qual se pautava nos aspectos do racionalismo construtivo constante na sua vertente chamada de “Brutalismo Paulista”. Dentre tais exemplares, encontra-se a Escola Navio (HIRAO et al., 2010).

Tal fato deve ser pensado em um contexto mais amplo, de mudanças políticas e educacionais que ocorreram no período em estudo, as quais serão discutidas neste trabalho. Entre elas, podemos destacar: a elaboração de leis de diretrizes e bases para a educação, com propostas de ensino profissionalizante e de coeducação; a transição de um período democrático, demarcado por vários movimentos sociais e pelo emergente movimento feminista, para o período em que se estabelece uma ditadura militar no país; o crescimento e desenvolvimento urbano de Presidente Prudente. Considerou-se pertinente indagar como os discursos democráticos e de desenvolvimento do Brasil, associados a um espaço arquitetônico, simbolizador do ideário democrático e de modernidade, teriam proporcionado as condições necessárias para a emergência de novas configurações nas relações de gênero. Teriam acontecido relações com equidade no tratamento de alunos e alunas, no âmbito da escola? Que

tipo de impactos sobre ela teria decorrido do autoritarismo e controle dos militares, em todas as instituições sociais?

A busca por respostas para tais indagações perpassa pelo pressuposto de que modificações nas relações sociais e, por conseguinte, nas relações escolares, requerem a sua desconstrução cultural. Nessa perspectiva, é necessário desconstruir os elementos simbólicos e processos de significação em que se assentam.

A pesquisa teve seu início, de forma que os direcionamentos metodológicos foram ocorrendo e sendo modificados, conforme as dificuldades e surpresas emergiam. O primeiro obstáculo se deu por tratar-se de uma investigação de natureza histórica, a qual apresentou dificuldades na coleta de documentos, de modo que foi só depois de esgotadas as possibilidades de encontrar novas informações que se pôde chegar um pouco mais perto da realidade da escola e dar continuidade aos estudos. Assim, a partir da seleção dos documentos, iniciou-se uma nova etapa da pesquisa, a qual se caracteriza pela sua relação, organização e processo de análise.

Também foram levados em conta os estudos sobre a relação entre as condicionantes da cultura visual e gênero, num vínculo direto com trabalhos que objetivam investigar os espaços arquitetônicos escolares e suas correlações com os direcionamentos curriculares de um determinado momento. Estes são providos de um dado contexto político educacional, cujos efeitos rebatem no cotidiano escolar de meninos e meninas. Em suma, as transformações executadas na estrutura física das escolas visam a atender às práticas escolares pretendidas, em conformidade com as recomendações das escalas governamentais, decorrentes das políticas públicas do período.

As análises documentais, os regulamentos e os registros de ocorrências, por sua vez, permitem a condição de se verificar como os procedimentos pedagógicos eram praticados e se havia distinção entre o que se ensinava e se cobrava como conduta esperada para os meninos e para as meninas. A análise iconográfica e o seu cotejamento com os relatos dos alunos, de seu lado, traz a possibilidade de se reconhecer o tipo de participação dos agentes escolares no momento em que se utilizavam da escola. Portanto, parte-se do pressuposto de que o estudo da edificação

escolar proporciona a averiguação da existência de segregações de circulação e uso entre meninos e meninas e também de como se davam as apropriações dos lugares intramuros da escola.

Foram planejadas entrevistas com 6 pessoas, todas maiores de 18 anos: 3 ex-alunos e 3 ex-alunas, os quais tiveram contato entre si e/ou com a escola, entre as décadas de 1960 e 1970, recorte numérico este que se deve à distância temporal entre a atualidade e o período em estudo, o que dificulta o uso de um universo maior de amostragem. O processo de seleção e encontro com os sujeitos da pesquisa foi bastante difícil: os nomes derivaram dos livros de matrícula, retirados do arquivo morto da escola, onde constavam o nome dos alunos e alunas, de seus pais, seu endereço no ato da matrícula e telefone residencial. Desse momento, partiu-se para a busca dos mesmos, não havendo êxito com relação ao telefone e endereço, tendo sido necessário encontrar uma outra forma de busca.

Seguiu-se para o uso da internet, através do Google e *sites* de relacionamento, de maneira que alguns ex-alunos foram sendo encontrados; no entanto, a busca com relação às ex-alunas foi ainda mais complicada, pois muitas trocam de sobrenome, ao se casarem, Porém, com paciência, persistência e empenho, um a um foram sendo contatados via telefone e entrevistados pessoalmente pela pesquisadora, que gravou as conversas, com o consentimento dos mesmos.

Procuraram-se alunos que frequentaram a escola em uma mesma década, período e/ou grau de escolaridade, todavia, em decorrência das limitações associadas à dificuldade de encontrar tais sujeitos, tais critérios de seleção dos entrevistados não foram seguidos à risca, pois o número de seis alunos, divididos entre três alunas e três alunos, representou a totalidade dos encontrados.

As três entrevistas que se deram antes do Exame de Qualificação foram desenvolvidas com dois ex-alunos e uma ex-aluna, os quais deixaram algumas lacunas em aberto e despertaram a necessidade de retomá-las. Como caminho, foi escolhida a entrevista reflexiva, a qual permitiu que a primeira entrevista fosse apresentada ao consentimento dos sujeitos e abriu a possibilidade de retomá-la, para superar as deficiências diagnosticadas nos ditos e não ditos, no sentido de conseguir um maior

esclarecimento para as questões que segregavam meninos e meninas, como os direcionamentos pedagógicos relativos às aulas de Educação Física e Artes, assim como ao que se permitia ou se proibia, para os comportamentos exteriores à sala de aula e de como eles ou elas respeitavam ou transgrediam tais condições de vivência no dia a dia escolar.

As outras entrevistas, desenvolvidas com três ex-alunas e um ex-aluno, ocorreram após a aplicação da entrevista reflexiva com os três primeiros, tendo essas um resultado positivo mais imediato. Do conjunto de todas elas, foi possível estabelecer os agrupamentos de análise, chamadas aqui de categorias, e a triangulação, conforme Minayo (2007).

Para a utilização da entrevista reflexiva, foram seguidos os pressupostos de Maria Ângela Yunes e Heloísa Szymanski (2005, p. 1), as quais ressaltam que, em entrevistas nas quais o pesquisador e o pesquisado se encontram frente a frente, estes desenvolvem uma interação, da qual decorrem “[...] expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e constituição de sentido para os protagonistas [...] da mesma forma que quem entrevista tem/busca informações”, onde há sempre uma intencionalidade.

As autoras (2005, p. 1) acrescentam que a entrevista reflexiva propõe um tipo de interação, na qual entrevistador e entrevistado constroem juntos um novo conhecimento, através de pelo menos dois encontros, que visam a priorizar a construção de reflexões sobre a fala do entrevistado, o que advém da leitura apresentada pelo entrevistador, objetivando preservar o senso de verdade, que pode “[...] suscitar informações objetivas e subjetivas bem como conduzir um diálogo para que o tema em questão possa ser aprofundado”. Cabendo ao encontro inicial a construção de ideias e, ao segundo encontro, a sua retomada reflexiva, espera-se como resultado o aprofundamento dos dados levantados e a construção de categorias de análise e codificação dos dados de maneira fidedigna (YUNES; SZYMANSKI, 2005. p. 3-4).

O método utilizado para o conhecimento do problema foi o estudo de caso, que, conforme Robert Yin (2005, p. 20), pode ser adotado em diversas circunstâncias e contribui para o

[...] conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados. Pode apresentar resultados simples e objetivos, mas também de grande complexidade e subjetividade, mas, a fim de ser representativo para um contexto específico, sua delimitação necessita ser bem determinada.

Para Menga Lüdke e Marli André (1986), o estudo de caso é um método de estudo qualitativo e, entre suas principais características, tem-se que deve ser iniciado por meio de fundamentação teórica, para que o pesquisador possa se manter atento aos fenômenos relevantes, durante a coleta de dados, efetuados de forma contextualizada, segundo o universo em que se insira o objeto de pesquisa, objetivando relatar a realidade constatada em sua especificidade, com grau significativo de aprofundamento. A inter-relação entre os componentes do trabalho precisa ser evidenciada, de sorte que o pesquisador poderá cruzar as informações, a fim de averiguar a veracidade ou não das hipóteses da investigação.

Os autores acrescentam que, para a “compreensão de uma instância singular”, o estudo de caso deve ser dividido em quatro fases: a fase aberta ou exploratória, na qual se deve definir o objeto de estudo; a fase de delimitação do estudo, através de coleta de dados, como entrevistas, questionários, observações, dentre outros instrumentos; depois, pode-se desenvolver a análise dos resultados e a elaboração do relatório; e, por fim, a prática do estudo de caso, que permitirá a aplicação do objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Também foram atendidas as determinações da Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi submetido à análise e aprovação do Comitê de Ética na Pesquisa com seres humanos da Unoeste, através da Plataforma Brasil, sob o número 2570, de 2 de agosto de 2015, que autorizou a aplicação da referida entrevista com ex-alunos e ex-alunas da escola João Franco de Godoy, cujo roteiro se encontra no Apêndice B. Tais pessoas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), antes do início da pesquisa, a qual foi gravada e

transcrita pela pesquisadora e reapresentada aos mesmos para verificação. Em ambos os momentos, os sujeitos da pesquisa receberam informações sobre o total sigilo de suas identidades, a liberdade de recusa, a não remuneração, além da natureza e objetivos da investigação. O modelo do TCLE também se encontra em Apêndice A.

Entende-se que o trabalho com entrevistas possibilita a interpretação daquilo que se diz ou não, de como se diz, para que e para quem se diz, da análise dos ditos e não ditos, e do modo como se expressam, relacionam-se e apropriam-se do espaço físico. Vale destacar que, devido ao fato de os nossos entrevistados não estarem mais em contato com a instituição foco da pesquisa, a entrevista necessitava de um outro local para a sua aplicação, de forma que a vontade do(a) entrevistado(a) fosse respeitada; assim, para cada uma das entrevistas, o(a)s entrevistado(a)s optaram por um lugar onde ele(a)s se sentissem mais à vontade.

Adentrou-se em um universo no qual foram abordadas as relações entre história e memória, com ênfase em sua importância para o estudo da escola. Sobre o tema, Funari e Zarankin (2005, p. 138-139) reafirmam a importância de se estudar a escola pelo viés da memória, salientando que muito já se pesquisou sobre sua materialidade, setorização, formas e dimensões, porém, pouco se fez em relação à sua “dimensão ideológica e simbólica” enquanto edifício escolar. “A escola constitui, junto com a casa, um dos lugares centrais da socialização das pessoas. Um estudo de suas transformações, portanto, pode ser uma linha interpretativa para entender as mudanças na sociedade”.

Observados todos esses cuidados, partiu-se para a elaboração do trabalho que se propunha, o qual levou em conta os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados para a construção, categorização e análise dos dados. Assim, após a retomada teórica, levantamentos e entrevistas, adotaram-se as propostas de “leitura flutuante” e de triangulação dos dados”, conforme sugeridas por Maria Cecília Minayo (2007). Nesse contexto, leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo com o material para conhecer seu conteúdo, enquanto a triangulação dos dados aponta um caminho para a interpretação de fontes de estudo distintas, sendo feita com base no levantamento e organização dos seguintes materiais: 1) documentação escolar:

projetos e planos pedagógicos, livros de ocorrências disciplinares, regulamentos etc.; 2) entrevistas com ex-alunos e ex-alunas da escola; 3) fotos e plantas da escola.

Desses levantamentos retiraram-se subsídios para desenvolver as seguintes categorias temáticas, na análise: 1) a Sala de Aula, local de maior permanência e representador da condição de aprendizagem; 2) o Pátio, local de entrada, de formação de fila e exercício de respeito e civismo; por outro lado, trata-se do lugar onde se pode experimentar a transgressão das regras e/ou segui-las; 3) a Escada, significativo ícone de relação entre o Pátio e a Sala de Aula.

Com o estabelecimento de tal processo, chega-se a uma “amarração” desses aspectos diversos e à compreensão de realidades subjetivas e multifacetadas. Nelas se inclui a abordagem metodológica, técnica de instrumentação e operacionalização do conhecimento adquirido e a leitura do pesquisador perante os dados encontrados, havendo, assim, conforme argumenta Minayo (2007), a presença do pessoalismo naquilo que diz respeito a pesquisas de caráter qualitativo (MINAYO, 2007). De acordo com Wildoberto Gurgel (2013, p. 42-45), a abordagem de triangulação de dados, indicada por essa autora, permite suprir lacunas, seja das pesquisas qualitativas, seja das quantitativas, visto que possibilita uma operacionalização dos diversos materiais envolvidos, através de “[...] estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história da vida, entrevista, artefatos, produções culturais, textos observacionais, textos históricos, textos interativos e textos visuais”.

Minayo (2007, p. 14) assinala que, entre as metas das buscas da triangulação de dados, estão a justaposição, o predomínio e o diálogo, nos quais não se pretere ou se prefere uma determinada prática em detrimento da outra, pois essa abordagem não pertence a uma área exclusiva do saber, enfatizando-se a ineficiência de uma única técnica para se ter uma efetiva resposta aos dados disponíveis. Nesse sentido, Gurgel (2013, p. 59-60) considera que é necessário o concurso da mescla dos “[...] dados subjetivos e dados objetivos, no qual o poder de explicação de cada um não desaparece, mas é subsumido na pesquisa avaliativa, sendo constituída por diversos sujeitos, como para diversos fins e por diversos meios”, paralelamente à discussão dos atores interessados na avaliação, visando à implementação de mudanças.

Em relação à análise documental, Lüdke e André (1986, p.38) compreendem que esse instrumento "[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Entretanto, ressaltam a necessidade de se respeitar algumas etapas para o desenvolvimento desse tipo de estudo, entre as quais a escolha do tipo de documento a ser usado e/ou selecionado para análise, na investigação, como documentos oficiais, técnicos ou pessoais.

PARTE II - PODER E GÊNERO NA ARQUITETURA ESCOLAR

Antes mesmo de tratar das transformações históricas que as edificações escolares experimentaram, desde a educação jesuítica, passando pela adaptação de edificações originalmente construídas para outros fins, pelos primeiros edifícios construídos para serem escolas (desde o final do Império, e também representando a grandiosidade da República), até as condicionantes de economia, funcionalidade, praticidade e democracia do Movimento Moderno, durante o século XX, como será visto no capítulo seguinte, faz-se necessário abordar a significância do edifício escolar para a formação do cidadão e de como este está vivo, em sua memória.

De acordo com Ester Buffa (2002), ao se estudar a história da educação escolar brasileira, examinam-se não apenas as edificações, mas igualmente os sistemas relacionados a elas, estando fortemente relacionadas aos valores de cada época, representados pelas articulações curriculares, pelas políticas públicas educacionais. A autora também ressalta como as interações entre alunos e professores e a forma com que estes usam os setores da escola concorrem para a construção de uma determinada cultura na e da escola; nessa perspectiva, Buffa aponta uma separação entre áreas, conforme sua função e mensagem embutida:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Guacira Lopes Louro (1999, p. 23) por sua vez, faz ver que os edifícios atuam como produtores da formação das identidades masculinas e femininas dos sujeitos que os frequentam, ocasionando a reprodução das diferenças de “[...] gênero, etnia, classe ou/e sexualidade”. Os mesmos apresentam áreas mais ou menos usadas por cada um deles, promovendo as condicionantes de integração ou segregação social. A autora (1999, p. 23) acrescenta: “A escola informa e produz significados que podem

vir a se transformar em estigmas que limitam as possibilidades de inclusão dos indivíduos na escola e afetam negativamente suas condições de aprendizagem”.

Louro (1999) e Silva (1992) asseguram que uma determinada forma de configuração arquitetônica, ligada aos currículos educacionais, alcança conjuntamente os que estão fora dos portões da escola, pois tal instituição impõe sua influência, determinando como consequência a exclusão social dos não escolarizados, o que coloca as instituições educacionais como responsáveis diretas pela produção e pela reprodução de elementos que fomentam a manutenção do existente.

Em consonância com tais análises, Tomás Tadeo Silva (1992. p. 67) indica, como elementos estruturadores do sistema escolar: a arquitetura escolar, a configuração da sala de aula, o local para as atividades físicas e do pátio. O autor ressalta outros aspectos fundamentais na constituição da ordem escolar e social: “[...] a divisão em séries, a administração do tempo através de períodos, a divisão e a classificação do conhecimento pelas diferentes disciplinas e matérias como contribuições para se entender a educação”.

Tais aspectos atuaram como direcionadores da pesquisa e permitiram abordar a representatividade do edifício escolar, seus lugares e espaços para a reprodução das intenções constantes nas políticas públicas, desvelando ainda como tais edifícios marcaram seus usuários, estando presentes de forma vívida em suas lembranças, sendo constituintes da concretização da memória cultural e material. Assim, seja qual for o momento vivido e os condicionantes existentes, a arquitetura, enquanto abrigo para as atividades humanas, faz-se presente no modo de apropriação concretizada em sua forma, o que certamente estará condicionando e/ou direcionando a sua pertinência pelos usuários (RAIMANN; RAIMANN, 2008; FERNANDES, 2005).

Ao assumir sua posição enquanto abrigo para as atividades humanas, a arquitetura traz para si a responsabilidade em atender adequadamente ao que se busca e necessita, em cada período histórico vivido, para uma determinada sociedade e, sendo erigida conforme uma possibilidade tecnológica, interfere diretamente ainda nas características de um determinado lugar, pois não há arquitetura que seja construída sem um posicionamento físico. Tal pensamento corrobora aquilo que Certeau (2012)

chama de *lugar*, concebido como a instituição, o ensino e os direcionamentos definidos na escala das estratégias, cuja materialidade se representa através de suas paredes, salas, escadas, janelas, quadros-negros, cores e muros, dentre outros elementos construtivos, como um código de linguagem a ser decifrado e, assim, tornando-se o que chamamos de *espaço*, evidenciado pela vivência diária dos usuários, correspondentes aos usos e táticas por eles desenvolvidos.

Certeau (2012) considera que as maneiras cotidianas de viver e agir acontecem quando desenvolvidas em um determinado lugar, que foi organizado em conformidade com estratégias para o seu uso, isto é, em acordo com a ótica e interesse dos setores dominantes da sociedade. As táticas dos usuários indicam como eles se apropriam, adaptam-se e/ou subvertem aquilo que lhes foi imposto. Portanto, aquilo que é produzido em lugares institucionais e espaços de saber dominantes é sintetizado e não simplesmente reproduzido por aqueles a quem se dirige, de modo que são instaurados mecanismos de apropriação que produzem algo diverso, que pode ser entendido como uma fuga da ordem pretendida.

Dessa forma, a escola constitui subjetividades e identidades, disseminando saberes, gostos e comportamentos; porém, os indivíduos apresentam maneiras próprias e até mesmo transgressoras de significá-los e com eles lidar, visto que sempre se criará uma possibilidade de contornar as imposições, as normas, as regras, a rigidez. Em tal processo são produzidos os sentidos de identificação e pertencimento, conforme as relações estabelecidas entre os sujeitos e sua sociedade, levando-se em consideração ainda que os indivíduos possuem formas particulares de ver, interpretar, usufruir e se apropriar da realidade vivida, conforme suas trajetórias, experiências e a particularidade de seus contextos socioculturais (CERTEAU, 2002).

Para Bencostta (2005), há uma relação entre a gramática arquitetônica e as interações relacionais pertinentes à construção de uma instituição educativa, o que representa um processo histórico regado por intencionalidades socioculturais. Tais condicionantes promovem transformações nas práticas da escola, as quais se encontram vinculadas a uma formatação de imagens associadas ao processo de

manutenção do capitalismo, tanto pela produção de valores e comportamentos como pela absorção de padrões de gosto e de consumo.

Os elementos geradores de interações socioculturais, em ambientes escolares, são desenvolvidos de maneira dinâmica e se dão em forma de mapas ou percursos, os quais se complementam e se condicionam, sendo que os mapas apresentam as limitações do lugar, suas fronteiras, representando aquilo que se vê. Os percursos são a descrição de trajetos e comportamentos ligados ao uso de um espaço (CERTEAU, 2012). Isso, em uma edificação escolar, pode ser compreendido não apenas pelo que os registros documentais apontam, mas também pelos relatos da memória e por suas imagens, onde a edificação sempre está presente, seja como fundo para uma foto da turma toda, seja para a retratação de uma atividade implementada em seus espaços, assim como no que eles representam, fator este reforçado por Werle (2007. p. 147), ao abordar o que assevera Gatti:

[...] a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.

Porém, conforme Certeau (2012), não há todo seccionado em partes, isto é, um espaço só se concretiza por sua relação com os demais setores, pois é no conjunto que se pode identificar sua significância, mesmo por meio de relatos de memória, no qual as falas, ao destacar suas partes, evidenciam a existência de um elemento de amarração com a totalidade do prédio enfocado. Tal elemento se define através das apropriações do espaço, pelos diferentes grupos e sujeitos, sendo eles que tornarão a obra viva em sua memória.

Certeau (2012) faz um estreitamento com a linguagem, através da hermenêutica (interpretação de texto) e retórica (técnicas discursivas para o convencimento); assim, para ele, o discurso¹ “[...] é um relato de viagem – uma prática

¹ Estreitando as relações da linguagem com a hermenêutica (interpretação de texto) e a retórica (técnicas discursivas para o convencimento), Certeau (2012) considera que o discurso produz algo, cuja centralidade está na palavra e na discussão relacionada à instituição. O discurso estaria relacionado às possibilidades criadas pelos sujeitos em transgredir ao que lhes é imposto através das

do espaço”, no qual, para se contar algo, sempre haverá a contextualização de um lugar. Exemplifica, afirmando que é comum uma pessoa contar para outra que se encontrou com alguém, dando-lhe como referência uma edificação; assim, não é para menos que anteriormente já tenha sido mencionado que a arquitetura é um abrigo para as atividades humanas, ela atua como cenário para as vivências cotidianas e faz parte da memória das vivências, cujas narrativas “[...] ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para lugares comuns de uma ordem, não constituem apenas um ‘suplemento’ aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias”, referindo-se a uma “semântica do espaço”, a uma “psicolinguística da percepção”, à “sociolinguística das descrições de lugares” e à “cultura como metalinguagem espacial” (CERTEAU, 2012. p. 183).

Nesse sentido, de acordo com esse autor, aquilo que se diz é fundamental para a configuração de uma cena, a qual se desenrola na dimensão temporal e na dimensão táctica; esta acontece em um palco, a edificação, nela havendo ainda uma nítida diferenciação entre espaço e lugar, sendo este o definidor de uma posição, implicando estabilidade: “[...] é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, enquanto o espaço “[...] é o lugar praticado”, é aquele onde as atividades cotidianas se desenvolvem, sendo constantemente mencionado pelos relatos de memória. “Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres”. (CERTEAU, 2012. p. 184).

Para Certeau (2012), tais lugares são meticulosamente planejados e pensados para efetivar os mecanismos de poder do dominante e enquadramento do dominado, o que não necessariamente será absorvido e reproduzido como determinado previamente, de maneira que a regra poderá ser subvertida.

Sob tal olhar, Certeau (2012) e Foucault (2006) dialogam pela ordem do discurso, onde importa menos o que é dito e mais a forma com que é dito e onde é dito, naquilo que diz respeito ao poder da anunciação, estando além da palavra, significado pela sua origem e relação com a instituição que represente e cujos pensamentos

chamadas estratégias. Vale dizer que, para Foucault (2006), o termo “discurso” apresenta outro recorte, pois se destina às táticas para o disciplinamento dos corpos.

reproduz. Em geral, os pesquisadores têm buscado em Foucault (2006) a ênfase que é dada ao disciplinamento, enquanto que, com Certeau (2012), procuram entender as estratégias e táticas de transgressão ao que lhe é imposto. Ambos, é bom ressaltar, chamam a atenção para os exercícios de poder, os quais se executam a partir de determinadas ordens institucionais e se explicitam em lugares específicos. Assim, no presente estudo, esse lugar é na escola.

Em face de tais considerações, desenvolveu-se uma pesquisa que visa a trazer uma contribuição para discutir a História das Instituições Escolares e as decorrentes apropriações de seus espaços físicos pelos seus usuários. Desse modo, procurou-se estreitar as relações entre arquitetura e mecanismos pedagógicos, objetivando o estudo das relações pertencentes às formas de uso e ocupação dos espaços escolares, conforme evidenciado na Escola João Franco de Godoy, levando-se em conta a existência das estratégias de poder, controle, adaptação e/ou subversão, com base na aproximação dos conceitos de inteligibilidade e construção da história, os quais são representados pela categorização de lugar, espaço, região, mapas e percursos (CERTEAU, 2012).

O lugar é uma denominação em escala maior, vinculada aos interesses governamentais, definida aqui enquanto Instituição Educacional; como espaço, são consideradas as divisões dessa instituição, que, para a escola, pode ser definido enquanto sala de aula, pátio, quadra de esportes, dentre outros elementos. Neles, os sujeitos desenvolvem suas atividades diárias, por meio das quais operam as estratégias e táticas, práticas de controle e ou subversão. Região, por sua vez, é caracterizada pelo uso e ocupação dos lugares, revelando quem pode ou não o vivenciar livremente, fato percebido quando meninos se utilizam da quadra de esportes, como se este fosse seu espaço de direito, segregando a participação das meninas. Os mapas são a definição mental de tal ocupação espacial, ao passo que os percursos são tomados como o modo como ocorrem as movimentações e usos desses mapas, efetivados no dia a dia (CERTEAU, 2012).

Não concordando que os comportamentos possam ser compreendidos, se olhados apenas pela visão dos dominantes, Certeau (2012), almeja compreender as

táticas criadas pelos sujeitos oprimidos como alheias ao mero ato de reprodução; elas são vistas como possibilidade de criação de algo novo, próprio e até mesmo transgressor.

Chamo de “estratégia” o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de se circunscreto como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (CERTEAU, 2012, p. 99).

Vale destacar que a estratégia atua na escala de lugares localizáveis, vinculados a organizações e instituições, enquanto, para as táticas, não existe um único lugar, visto que elas decorrem de ações de sujeitos que atuam de forma difusa, no dia a dia. Ou seja, elas se utilizam do “não-lugar”. Dessa maneira, estão em constante movimento, “[...] o que lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante”, onde, com astúcia perante as brechas da “vigilância do poder prioritário”, cria as condições para surpreender e burlar o que lhe era imposto, até então (CERTEAU, 2012, p. 101).

Quando se transportam tais questões para as condicionantes de gênero, em edificações escolares, pode-se relacioná-las com os ensinamentos diferenciados entre meninos e meninas e de como eles acabam por apresentar formas próprias de apropriação e uso do espaço escolar, exibindo estratégias de acomodação, aceitação ou recusa e subversão da ordem e das normas escolares.

Nessa perspectiva, seguindo os caminhos desenvolvidos por Certeau (2012), Escolano (2001) e Viñao Frago (1995), pode-se compreender como os elementos e formas arquitetônicas das edificações escolares se vinculam a condicionantes linguísticas e socioculturais, construídas e constituintes das relações de poder cotidianamente vividas. Isso foi expresso durante os relatos de memória e as entrevistas reflexivas, aplicadas a ex-alunos e ex-alunos, quando se pôde observar como a escola Navio ganha significado e expressa uma ideia de inovação, presente em sua construção. Foram levantados registros de como se deu o uso e a ocupação de

seus espaços pelos usuários, sublinhando-se questões de pertencimento, do estabelecimento de setores para meninos e para meninas, assim como dos comportamentos esperados de cada um e dos artifícios de transgressão e desvio nos percursos realizados.

II.I Educação escolar, gênero e coeducação

Com tais questões postas, é importante indicar ainda a importância do uso de gênero como categoria de análise da realidade histórica, isto é, como um elemento teórico fundamental para se pensar a história de uma maneira mais ampla e distanciada da visão meramente do dominante. O uso da categoria gênero como ferramenta analítica em estudos no âmbito da educação formal, no Brasil, tem sido bastante fecundo (VIANNA; CARVALHO; SCHILLING; MOREIRA, 2011), mas ainda são poucos os trabalhos que tratam de suas relações com a arquitetura escolar.

Assim, primeiramente, serão tratadas algumas nomenclaturas, como é o caso do conceito de gênero, que tem a sua origem ligada aos estudos feministas e pode ser entendido como a construção social e histórica, a partir das interpretações das masculinidades e das feminilidades, produzidas com base nas características e diferenças biológicas, anatômicas e sexuais de homens e mulheres. Ressalta-se, porém, que as próprias diferenças biológicas e sexuais não existem fora das linguagens que atribuem significados aos corpos e, portanto, não podem ser consideradas como fixas e naturais, tal como já apontaram Linda Nicholson (2000) e Joan Scott (1995).

Scott (1995), baseando-se em Michel de Foucault (2006), associa poder e saber, afirmando que gênero pode ser concebido como um rol de saberes que constituem todas as formas de organização social (instituições, normas, comportamentos, organização do trabalho etc.) e que são atreladas aos significados atribuídos às masculinidades e feminilidades. Foucault (2006) sublinha que a arquitetura faz parte de um conjunto heterogêneo de dispositivos de poder (discursos, instituições, organizações, leis, enunciados científicos etc.), os quais atuam positivamente na constituição dos sujeitos e em seus processos de subjetivação

A potencialidade crítica de tal conceito para pensar a realidade social tem a ver com uma compreensão política da realidade, que percebe a presença das mais variadas formas de sujeição, subordinação e opressão nas representações sociais envolvidas com as práticas de diferenciação social que associam sexo e gênero. Trata-se do exercício de relações de poder em que um dos polos é considerado como central e positivo, ao passo que o outro, periférico e negativo (LOURO,1999). São processos que aprisionam as possibilidades de vida em modelos fixos, binários, não sendo então possível tratar das feminilidades sem retratar o contexto das masculinidades, visto que um lado só existe por haver o outro, de sorte que se alude a um para retratar o outro, opondo-se categorias como normal ou anormal, inferior, superior, bom, mau etc. Assim, realizar estudos que permitam desconstruir tais modelos e indicar para a sua construção histórica e cultural, em instituições como a medicina, a educação e outras, significam resultados esperados de investigações como esta.

Compreende-se, todavia, que o gênero é apenas um dos elementos constituintes das subjetividades e práticas sociais. Outros elementos também estão com ele entrecruzados, especialmente as questões raciais e de classe, dentre outras. Em tais pressupostos, baseia-se o entendimento de que a escola desenvolve um processo de escolarização do corpo, o qual contribui não apenas com a produção de certas configurações de feminilidade e de masculinidade, mas também, e associadas a essas, para a reprodução dos modelos sociais de sexualidade, considerados “normais” e “legítimos” (LOURO, 1999). Na verdade, as lutas das mulheres em busca de encontrar artifícios de libertação da opressão masculina, em suas formas “[...] isoladas ou coletivas [...] podem ser observadas em diversos momentos da História”; porém, no ocidente, vislumbra-se algo mais concreto somente a partir do século XIX, quando estas passam a definir as bases do “[...] feminismo como um movimento social organizado.” (LOURO, 2003. p. 14).

Louro (2003) acrescenta que o feminismo pode ser dividido em duas fases, sendo a primeira chamada de sufragismo, aquela que se inicia no século XIX, objetivando lutar pelo voto, pelas questões de organização familiar, pelas oportunidades de estudo e acesso a determinadas profissões; e a segunda, principiada na década de 1960, quando o feminismo se configura não apenas pelas preocupações políticas e

sociais da mulher, mas também pelas problematizações do conceito de gênero, querendo identificar as diferenças entre homens e mulheres sob um olhar diferente do meramente biológico, o qual naturalmente coloca as mulheres como mais frágeis fisicamente e os homens como fortes e viris, procurando-se destacar aquela visão que tinha sido ocultada até então.

Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e contaminando o seu fazer intelectual – como estudosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política. Surgem os estudos da mulher. (LOURO, 2003, p. 16)

Tais discussões sobre gênero, no Brasil, são bastante recentes e correspondem às décadas finais do século XX; desde esse período, houve inúmeras iniciativas em reescrever tal história, tratada até esse ponto pelo olhar estritamente masculino, ou seja, do dominante. Sobre esse aspecto, Arilda Ribeiro assinala:

Diante desses novos conceitos era necessário reescrever a história das mulheres no Brasil, visto que durante muitos anos os historiadores se debruçaram apenas na chamada “História Oficial”, ou seja, aquela em que enaltece os qualificativos dos homens que estiveram em evidência nas guerras, na política, na área pública. A mulher e suas realizações, ao contrário, ficaram ausentes dessas narrativas. (RIBEIRO, 1996, p. 1550)

Louro (2003, p. 27) enfatiza que as questões de gênero experimentaram muitas abordagens, que vão desde uma definição da mulher, no âmbito social, passaram pelo radicalismo feminista e culminaram em estudos que focalizarão os aspectos ligados tanto às mulheres quanto aos homens, ambos constituintes das identidades dos sujeitos: “[...] as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento”, conceito este que só começará a ocorrer no Brasil, na década de 1980. Chama a atenção para alguns aspectos que devem ser revistos e criticados em relação aos usos da categoria gênero:

Os Estudos Feministas estiveram sempre centralmente preocupados com as relações de poder. Como já foi salientado, inicialmente esses estudos procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres. A exposição dessas situações parece ter sido indispensável para que se visibilizasse aquelas que, histórica e linguisticamente, haviam sido negadas ou secundarizadas. Mas se a denúncia foi imprescindível, ela também permitiu, algumas vezes, que se cristalizasse uma vitimização feminina ou, em outros momentos, que se culpasse a mulher por sua condição social hierarquicamente subordinada. De qualquer modo, a concepção que atravessou

grande parte dos Estudos Feministas foi (e talvez ainda seja) a de um homem dominante *versus* uma mulher dominada — como se essa fosse uma fórmula única, fixa e permanente. (LOURO, 2003, p. 37).

A ligação direta com o Movimento Feminista é pertinente às discussões de gênero, já que os direitos da mulher fundamentaram a sua luta. Para o contexto da educação, as condicionantes de gênero e os ensinamentos atribuídos às meninas e aos meninos fazem parte do dia a dia e advêm de condicionantes socialmente construídos, cujas determinações do que é aceito para o masculino, “menino indisciplinado”, e esperado para o feminino, “boa aluna”, também resultam de relações de poder, construídas pela sociedade, no decorrer da história (AUAD, 2006, p. 15).

Vale reforçar que as discussões sobre gênero estão diretamente associadas à existência ou não de coeducação, entendendo-se que a educação mista não basta para que ela aconteça. Tal ideia engloba mais condicionantes que a simples divisão espacial entre meninas e meninos, em ambientes educacionais. Para Auad (2006, p. 10), “[...] a escola mista se constitui em um meio e em um pressuposto necessários, mas não suficientes para a coeducação”.

Coeducação é uma terminologia muito ampla, ainda pouco difundida e pouco compreendida, de maneira que um exemplo da confusão sobre a palavra e o universo que ela representa se dá pela definição encontrada no dicionário online²: “Coeducação - s.f. Educação que ocorre de maneira conjunta; educação destinada as pessoas de ambos os sexos”, o que seria uma definição mais adequada para educação mista, pois, para que se configure coeducação, existem outros condicionantes, os quais precisam ser respeitados e alcançados, como a equidade e a educação para a formação do cidadão livre, crítico e reflexivo, cujo ensinamento de meninos e meninas não estabeleça limites em função das diferenças físicas.

Nesse contexto, para que efetivamente haja coeducação, necessita-se ainda de uma longa caminhada, cujos passos devem perpassar pela equidade e pelas possibilidades do exercício democrático para os gêneros, sem superioridades e inferioridades devidas às masculinidades e feminilidades, assim como por outras

² Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/coeducacao/>>. Acesso em: 23 dez. 2015, às 15h30.

diferenças, como etnia, religião, dentre outros. É importante, por conseguinte, sublinhar que “[...] não existe, ainda, a educação para a democracia, entendida, a partir da óbvia universalização do acesso de todos à escola, tanto para a formação de governados quanto de governantes”, segundo afirma Benevides (BENEVIDES, 1996, s/p). Conforme a autora, no Brasil, até mesmo direcionamentos tidos como valorosos, como os de Anísio Teixeira, deixaram muito a desejar, no que diz respeito à formação democrática, pois, em seu discurso, ele defendia explicitamente que alguns deveriam ser educados para comandar, enquanto outros deveriam ser preparados para serem comandados, posicionamento este que se distancia do que realmente representa uma educação democrática, agredindo diversos grupos, tidos como dominados, como, por exemplo, as mulheres e os integrantes de classes menos abastadas.

Benevides (1996, p. s/p) apresenta uma diferença entre a educação democrática e a educação na e para a democracia. A primeira está pautada em regras igualitárias, já a segunda, tida como de maior complexidade e profundidade, almeja a formação dos diferentes sujeitos para o exercício da democracia, “[...] tornando-os cômicos de sua dignidade e a de seus semelhantes, de modo a fomentar a solidariedade [...], para a participação na vida pública como governante ou cidadão comum”. A autora define a democracia como

[...] o regime político fundado na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos. Esta breve definição tem a vantagem de agregar democracia política e democracia social [...] aqui entendida, basicamente, como a formação do ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver conscientemente em sociedade, o que inclui também a noção de que o processo educacional, em si, contribui tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e prática. (BENEVIDES, 1996, s/p).

Sob tal aspecto, no Brasil, durante o século XX, não se observou qualquer ocorrência de coeducação; o que houve foi um processo gradativo de abertura das instituições educacionais para a mulher, a fim de que esta pudesse ter acesso a uma educação formal, representada inicialmente pelas escolas divididas entre masculinas e femininas e, depois, pelas mistas, cujos currículos mantinham a premissa de que os meninos deveriam ser preparados para a liderança e “[...] para requererem o sustento da família, ingressando o mundo do trabalho [...] estimulados a serem fortes, firmes e

durões”, e as mulheres, para serem submissas, sendo “[...] incentivadas a serem prestativas, compreensivas e dóceis”, porque eles eram tidos como os únicos a poder ocupar cargos de destaque, enquanto a elas cabia o preparo para os cuidados com o lar, filhos e marido (SOUZA, 2007, p. 45).

Não se negam as relações de poder existentes, pois, conforme Foucault (1988), o poder nem sempre é “coercivo e negativo”, mas também pode funcionar como “produtivo e positivo”, quando aos sujeitos é atribuído o direito de exercício de sua autonomia, sendo respeitado em seus posicionamentos e igualmente respeitando o outro em suas especificidades e particularidades, mesmo que estas sejam diferentes, representando uma configuração de resistência, determinando mecanismos de poder. Tal poder pode se manifestar de diferentes maneiras e expressar a influência em diferentes escalas, que vão desde as políticas públicas, passam pela sociedade, chegam à sala de aula e aos demais espaços escolares. Assinala Auad:

A escola, assim como outras instituições sociais, ressalta e utiliza as diferenças e transforma-as em desigualdades. Ao separar adultos de crianças, ricos de pobres, a escola conhecida por nós fabrica identidades de meninos e meninas, homens e mulheres. (AUAD, 2006, p. 77).

Enfocar a coeducação, nesse sentido, não é algo inerente apenas à escola, mas tem nela a ferramenta de exercício para práticas que possibilitam ou dificultam a autonomia dos estudantes, somando-se a isso os condicionantes, igualitários ou de desigualdades entre gêneros, etnias, classe social, religiosidade, dentre outros.

Conforme Louro (2008, s/p), “[f]amília, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo”. Auad, por sua vez, acrescenta: “Como dimensões fundamentais para o alcance da coeducação estão desde setores mais amplos e gerais até os mais miúdos e particulares” (AUAD, 2006, p. 81); ao mesmo tempo, ela enumera os níveis que interferem diretamente para a promoção ou não das “relações de gênero igualitárias”: as legislações; o sistema educativo; as unidades escolares; os currículos; a interação entre professores, professoras, alunos e alunas; a capacitação profissional; a paridade do professorado; e os livros didáticos (AUAD, 2006, p. 81).

Tais discussões evidenciam que o simples fato de colocar meninos e meninas nas mesmas escolas, dividindo as mesmas salas de aula, não significa que às meninas e aos meninos serão transmitidas as mesmas instruções, nem mesmo que sofrerão as mesmas cobranças ou corresponderão às mesmas expectativas da instituição, dos familiares ou da sociedade.

A exploração dessas perguntas fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça. (SCOTT, 1995, p. 77).

Em contextos disciplinadores, como as escolas costumam ser, conceitos socialmente estabelecidos fazem parte do currículo, de sorte que nelas se esperam e se cobram comportamentos sexistas, cabendo às meninas fragilidade e bom comportamento, e, aos meninos, força e dominação. Contudo, é oportuno destacar que os meninos não são iguais, nem mesmo entre eles, o mesmo valendo para as meninas, além de não haver um modelo hegemônico de masculinidade e feminilidade, porém, socialmente se espera uma conduta, postura e atitudes pertinentes a cada gênero.

De acordo com Souza (2007, p. 57), na escola, transmitem-se constantemente “[...] os códigos de gênero que cada sociedade ou grupo cultural impõe a seus membros sobre as diferenças sexuais, sendo o ambiente escolar um dos instrumentos de transmissão mais útil”. Sobre isso, complementa, assegurando que as diferenças em relação à educação de meninos e meninas começa em casa, no ambiente familiar e está presente na “[...] divisão de cores no vestuário, a proibição ou incentivo em relação a jogos e brincadeiras e a utilização de brinquedos” sendo frequente também na “[...] proibição de comportamentos considerados inadequados a cada um dos sexos”. Tal processo educativo se estende à escola, a qual acaba por se tornar um local propício para práticas de discriminação, “[...] materializada nas atitudes

dos educadores, nas atividades escolares, nos currículos e nos livros didáticos.” (SOUZA, 2007, p. 57).

Visando a tratar das transformações ocorridas em relação à participação feminina, na educação brasileira, fez-se um breve histórico de suas ocorrências até a configuração das primeiras leis e instituições que efetivaram tal possibilidade. Nesse sentido, Souza (2007, p. 24) assevera que, no panorama mundial, no século XIX e nas décadas iniciais do século XX, era defendido por diversos setores sociais um modelo feminino que concebia a mulher somente pela sua capacidade reprodutiva e representada pelo papel de mulher-mãe, porém, com o “[...] trabalho fora do espaço doméstico introduziram uma mudança nas expectativas sociais, familiares e pessoais a respeito de sexo”, que até o momento estava limitado à moradia e ao cumprimento das funções reprodutivas.

Reforçando tal discurso, Louro (2008) salienta que foi buscando novos caminhos para a mulher que, a partir do movimento feminista europeu e americano, surgiram os primeiros reflexos no contexto nacional, destacando-se os ocorridos nos primeiros anos do século XX, quando as feministas reivindicavam, prioritariamente, o direito à escolarização, ao trabalho, ao voto e, posteriormente, nos anos de 1960-1970, elas passaram a questionar a submissão e a dependência das mulheres em relação aos homens.

O presente capítulo visa, ainda, a retratar as transformações no lugar e espaço escola, por um olhar da inclusão feminina e de como isso se dava, em detrimento da já concretizada presença masculina. Nesse sentido, Elizabeth Raimann e Cristiane Raimann (2008, p. 02) esclarecem que pesquisar a arquitetura escolar pelo foco dos estudos de educação, no contexto nacional, é algo bastante recente e tem como precursores “[...] Buffa (2002) nas escolas de São Paulo, Kowaltowski (2000b) nas escolas do Rio de Janeiro e da Bahia, e Loureiro e Amorim (2001) em prédios escolares de Pernambuco”.

Para Potier e Potier (2013), a escola é a instituição mais representativa que se mantém ativa, até os dias de hoje, no Brasil e no mundo. “As transformações pelas quais a escola passou ao longo dos séculos, nos ajudam a perceber a

diversidade de sentidos que acabou por caracterizar e representar esse espaço”. Segundo os autores, seu alcance é muito amplo e atinge diversas camadas da sociedade, tendo sido pensada e repensada na produção de suas ferramentas, que vão “[...] da disciplina à ordem, do repasse à construção do conhecimento, da ação do Estado à família, dos conteúdos obrigatórios à formação para a cidadania.” (POTIER; POTIER, 2013, p. 80).

Vale lembrar que os primeiros registros de se promover uma educação no Brasil ocorrem pela ação dos jesuítas³, cujas edificações escolares possuíam características bastante rudimentares, com salas de aula e alojamentos, sendo construídas essencialmente em taipa de pilão e compostas por salas de apoio e dormitórios, os quais, conforme Paiva (2000, p. 43), eram os espaços necessários para se “[...] ensinar a ler, escrever, a contar e a cantar”. Hoje, parte da edificação do colégio José de Anchieta encontra-se preservada no atual Museu Anchieta, que ocupa o antigo Pátio do Colégio, na cidade de São Paulo.

Foi só a partir do século XVII que surgiram, em território brasileiro, os primeiros conventos⁴ e, com eles, a possibilidade de uma educação feminina um pouco menos informal, desde que as interessadas tivessem boas condições financeiras: nasce, assim, como uma alternativa, o ingresso na vida religiosa, para as que quisessem estudar e/ou não quisessem se casar. Era também uma maneira de colonos com muitas filhas não ter que pagar por seus dotes, assim como para os maridos traídos, os quais podiam se utilizar de tais espaços para trancafiar suas esposas. Nesses locais, “[...] o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do cantochoão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais” (RIBEIRO, 2000, p.87).

³ A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

⁴ “O primeiro convento fundado no Brasil foi em 1678, denominado Santa Clara do Desterro, na Bahia. Foi considerado o mais luxuoso e o mais mundano pelos excessos ali cometidos [...] muitas mulheres eram internadas sem nenhuma vocação definida.” (RIBEIRO, 2000, p. 87).

Tempos depois, quando a família real portuguesa foi transferida de Portugal para o Brasil, que passa a sede do Império, propicia-se uma grande modificação arquitetônica e urbanística, a qual almejava uma adaptação para o recebimento da Coroa. Os locais de ensino também sofreram algumas transformações, porém, continuaram a conter muitas características jesuíticas, caracterizando um contexto escolar bastante rudimentar. A responsabilidade pela formação letrada inicial ficava ao encargo da esfera privada, o que ocorria de forma bastante informal, por meio do chamado mestre-escola, das preceptoras alemãs e do conhecimento passado dos pais letrados aos seus filhos, dentro da própria moradia (RAYMUNDO, 1998; VILLELA, 2000).

A primeira iniciativa de estruturação do ensino pelo rei foi a chamada escola das primeiras letras, que privilegiava o ler, o escrever e o contar, atendendo a crianças e jovens, sem apresentar uma relação direta desse nível de escolarização com os níveis de instrução secundário e superior. “A lei de 15 de novembro de 1827, em seu artigo 1º, dizia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (FARIA FILHO, 2000, p. 127). Sobre tal instrumento legal, Nunes (1962) complementa, relatando que, em tais instituições, se previa a presença de meninos e meninas, sendo este o pontapé inicial para a possibilidade de uma educação mista, no Brasil, porém, tal direcionamento não chega a se concretizar, visto que nem todas as localidades brasileiras possuíam edificações escolares nessa época e, onde existiam, era comum ocorrer uma certa restrição social, a qual resultava em pouca ou até mesmo nenhuma participação feminina.

Segundo Ribeiro (2000), o refreamento na participação feminina na educação se origina no tipo de colonização implantado pelos portugueses, quando estes trouxeram para o Brasil⁵ a visão machista decorrente da influência cultural árabe, vivenciada desde séculos antes, ainda durante a Idade Média, em função da entrada dos mouros em Portugal. Por essa concepção, a mulher era tida como um ser inferior, de modo que o gênero feminino não tinha acesso à educação letrada.

⁵ Leonardo Benévolo (2011) discorre sobre o processo de urbanização medieval, que, devido a influências orientais, como a dos mouros, muda a forma urbana herdada dos romanos, passando da malha reticulada para o crescimento orgânico e aleatório; tais influências foram evidenciadas também nos aspectos socioculturais, produzindo uma mudança nos costumes.

Independentemente de serem ricas, pobres, brancas livres, indígenas ou negras escravas, sob o olhar dos colonizadores, elas eram educadas para os cuidados com a casa, com o marido e família. Com o passar do tempo, tal quadro apresenta os primeiros indícios de mudança, o que pode ser observado quando as mulheres pertencentes a famílias abastadas passaram a ser enviadas para Portugal, com a finalidade de estudar.

O caminho para a liberação da escolarização feminina foi longo e árduo, cujas primeiras tentativas de implementação de uma educação mista esbarravam nas condicionantes socioculturais e religiosas, assim como pela constituição física dos edifícios escolares e pelas possibilidades de financiar as práticas acadêmicas, o que promovia a ocorrência das mais variadas estratégias. A respeito de uma destas, Villela (2000) refere-se à presença de um muro, no interior de uma Escola Normal em Pernambuco, o qual dividia a sala em duas, tendo a mesa da(o) professora(o) à frente; assim, podia-se dar aulas ao mesmo tempo para uma turma de meninas e outra de meninos, sem que estes tivessem qualquer tipo de contato, nem mesmo o visual. Outros artifícios muito utilizados se apresentavam na “[f]requência de homens e mulheres em dias, períodos, prédios separados ou alternados” (ROSEMBERG, 2001, p. 336).

Assim, as mulheres passam a ter a condição de receber uma educação formal, mas a elas ainda não era permitida uma educação preparatória, para que tivessem qualquer autonomia, apenas uma sutil erudição, como destaca Debret (apud RIBEIRO, 2000, p. 90): a maioria das mulheres “[...] em 1815, se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações”. Villela (2000) ressalta que, anos depois, mais especificamente nas décadas de 1860 e 1870, as escolas que previam vagas femininas tinham muita dificuldade na logística de sua separação dos homens também matriculados. Após o exercício de muitas táticas, em 1874, começaram a usar prédios separados, porém, não havia professores nem professoras suficientes para suprir tal quadro, pois “[...] a

sociedade reagia contra a coeducação⁶. A escola feminina acaba não resistindo e só em 1880, quando já a maioria maciça do alunado era de mulheres é que foram fundidas as duas escolas.” (VILLELA, 2000, p. 121).

De acordo com Almeida (1998), imerso em tal contexto e mesmo sem o apoio da igreja Católica e das lideranças positivistas, no final do século XIX, efetivou-se o exercício de escolas mistas, onde as aulas continuavam sendo ministradas de maneira totalmente separada, porém, com o intuito de economizar custos, a abertura para a implementação de salas mistas se efetivou, com sua primeira ocorrência na “[...] Escola Americana em São Paulo, fundada em 1877 por missionários norte-americanos presbiterianos, que mais tarde virou Mackenzie College”, onde, desde sua fundação, as salas mistas estiveram presentes (HAHNER, 2011, p. 468). Almeida (1998) acrescenta que uma educação mista, sendo prestada em instituições de cunho católico, acontecerá apenas no século XX, o que se dará devido à pequena quantidade de estudantes em cidades interioranas.

Mesmo nos dias de hoje, pode-se verificar a existência de disparidades entre gêneros, na educação, embora estudar o traçado desenvolvido pelas mulheres, desde as primeiras iniciativas femininas em busca de valorização e autonomia em relação aos homens, é de extrema relevância, pois visa a recontar a história, deslocando os relatos do olhar do dominante. A esse propósito, Souza (2007) faz uso dos estudos e análises estatísticas referentes à educação brasileira, indicados por Rosenberg (2001), sublinhando que as equidades de oportunidades entre homens e mulheres derivam de metas nacionais e internacionais, colocadas em prática mediante reformas nas políticas educacionais. Ademais, ressalta que estas só vão efetivamente fazer parte dos currículos a partir da década de 1990, reforçando que, no período do recorte deste estudo, entre 1950 e 1970, tal anseio existia, mas a implementação da educação mista não necessariamente o garantia.

⁶ É oportuno frisar que, nesse trecho, o termo *coeducação* está colocado conforme expresso pelo autor, referindo-se ao que chama de educação mista. Recorde-se que coeducação está relacionada a aspectos democráticos de ensino e aprendizagem.

II.II A modernização da arquitetura escolar no Brasil

É sabido que os modelos político-pedagógicos e os valores e significados associados às instituições educacionais atuaram e atuam diretamente na formação de sujeitos, no dia a dia escolar. Tal processo engloba tanto os elementos concretos como a sua arquitetura, com seus espaços abertos e fechados, os elementos mais abstratos, contidos nos conteúdos ensinados, vivências e interações entre seus atores, conferindo-lhes a propagação das ideologias inclusas em sistemas de valores, os quais transmitem muito mais do que os saberes explícitos nos currículos, que podem ou não contribuir para a efetivação da coeducação.

A arquitetura escolar funciona como uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 2001, p. 26).

Estudar tal temática é, pois, de extrema relevância, visto que pode suprir a lacuna que distancia a arquitetura da educação, porque, na prática, ambas fazem parte uma da outra, de modo que a edificação não é apenas o palco em que a atividade educativa acontece, ela é fonte de saber e conhecimento e faz parte dos sentidos dados à educação, em cada momento histórico. Nessa perspectiva, este capítulo objetiva, também, situar a construção de novos tipos de edificações escolares, no contexto sociocultural e político brasileiro, e, em especial, no Estado de São Paulo. Porém, é iniciado por uma breve abordagem frente às transformações históricas havidas na arquitetura escolar brasileira, com o intuito de promover uma aproximação histórica maior com as mudanças mais significativas ocorridas.

Segundo Ramalho e Woff (1986), foi a partir de 1889, em função da Proclamação da República, que os direcionamentos educacionais e a promoção de espaços exclusivamente educativos, no Brasil, ganham outra dimensão. Passa-se a promover espaços mais adequados aos estudos, através da construção de edifícios desenvolvidos para esse fim, assim como se propicia a condição de acesso aos estudos para a população, de uma forma geral, independentemente da etnia, credo, constituição econômica ou gênero. Nesse sentido, Buffa e Pinto (2002, p.32)

asseveram que, do Império, o país havia recebido “[...] escolas de ler e escrever que muitas vezes eram a extensão da casa do professor, funcionando em paróquias, cômodos de comércio, salas com pouco ar e pouca luz, cujo aluguel ficava por conta do mestre escola”.

Tal ideia é reforçada por Faria Filho (2000, p. 144), ao salientar que da iniciativa de se construir edificações escolares resultou “[...] uma pequena quantidade de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras”, quando começa a haver uma busca cada vez maior pelo distanciamento do ensino e aprendizagem do contexto doméstico, abarcando o procedimento pedagógico que objetivava a construção de espaços arquitetônicos voltados à função social específica à qual a escola se destina. Tais espaços eram grandes salas para o “método mútuo” e para o “método intuitivo”, assim, “[...] a escola vai sendo invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros...)”.

O autor (2000, p. 144) assilana também que, para os republicanos, em função da crescente demanda e almejando o uso adequado dos recursos didáticos, passa a ser mais prático construir edificações adequadas à nova realidade e hierarquia administrativo-educacional, os chamados grupos escolares, “[...] concebidos e construídos como verdadeiros templos do saber, encarnavam, a um só tempo, todo o conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo [...] das escolas seriadas”, em lugar de ficar adaptando as já existentes. Faz-se importante evidenciar que havia uma grande demanda de alunos não contemplados, os quais continuavam a se dirigir à casa do mestre-escola, onde permaneciam por cerca de “[...] 4 horas, normalmente divididos em duas seções: uma das 10 às 12 horas e a outra das 14 às 16 horas.” (FARIA FILHO, 2000, p. 146-147).

Assim, com a proclamação da República, intensificou-se a “[...] preocupação com a construção de um lugar específico para funcionar como escola”, de modo que “[...] um novo modelo de prédio escolar foi implantado em diferentes cantos do país” (SILVA; DAMAZIO, 2008, p. 192). Sobre tal época e contexto, Buffa e Pinto (2002) e Souza (1998b) consideram os políticos republicanos do final do século XIX como defensores da necessidade de se construir espaços construídos para o fim

escolar, difundindo projetos destinados à educação popular e visando a que sua arquitetura fosse feita através de

[p]rédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado dava ao ensino e serviam, ainda, para que a população os admirasse. Tais prédios passaram a compor a paisagem urbana da capital e de muitas cidades do interior. (BUFFA; PINTO, 2002, p.32).

As primeiras construções escolares seguiam as características da arquitetura colonial brasileira, desde o método e material construtivo até seus aspectos estéticos, com horizontalidade marcante, emprego de telhado em águas frontais e de fundos, usando a fachada da edificação como o elemento demarcador entre o que é privado, o edifício em si, e o que é público, as vias de circulação, ou seja, a segregação entre o interno, tido como particular, e o externo, considerado coletivo. Na fachada, vislumbra-se um ritmo repetitivo, por meio das aberturas de portas e janelas emolduradas em tons mais fortes e vívidos que o restante da edificação (BUFFA; PINTO, 2002).

Vislumbrando preconizar um distanciamento dos condicionantes educacionais do Império e almejando elevar o Brasil a um patamar equivalente ao existente nos países tidos como “civilizados”, o Governo Republicano deposita nas instituições de ensino uma de suas mais fortes armas, pois a “[...] escola representa as luzes, a vitória da razão sobre a ignorância, um meio de luta contra a monarquia e, conseqüentemente, um instrumento de consolidação do regime republicano” (SOUZA, 1998b, p. 171). Carvalho (2000) ressalta que, assim que foi proclamada a República, o Estado de São Paulo apresentou as primeiras organizações para configurar um modelo de ensino a ser seguido. E acrescenta:

A escola paulista é estrategicamente erigida como signo de progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e da legitimação na consolidação da hegemonia desse estado da Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados. (CARVALHO, 2000, p. 225).

Como destacado por Benevides (1996), mesmo antes da instauração da República, já se depositava na educação os anseios por uma melhoria na qualidade de vida e nas possibilidades de progresso, fator este que se intensificou no século XX, quando vários edifícios escolares foram construídos, com o intuito de representar uma grande transformação, colocando a escola como “[...] equipamento essencial que deveria compor a cidade industrial”, contendo em sua estrutura física aspectos de ordem e controle, “[...] horários rígidos de aula; e da locação de turmas em classe, com mobiliário dos estudantes fixos ao chão e o da professora ao centro da sala” (CARVALHO, 2009, p. 124).

Surgem, assim, políticas públicas direcionadoras para a educação pública primária, mediante diferentes programas de ensino, divididos em distintos tipos de edificações: as escolas-modelo, os grupos escolares, as escolas isoladas, as escolas-modelo isoladas e as escolas reunidas, quando o governo passa a assumir quase que integralmente a gestão da educação primária⁷, o que Cynthia Shieh (2010, p. 50) destaca, trazendo a opinião do diretor da Escola Normal, Caetano de Campos, em relatório apresentado, em 1889, ao governador do Estado, Prudente de Moraes:

Para o Governo educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de formar escolas; interesse, porque só é independente quem tem espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade.

As escolas-modelo, como o próprio nome sugere, serviam de referência para a formação dos educadores, os quais deveriam aprender a relacionar teoria e prática, através de edificações anexas ao grupo escolar. Assim, de acordo com Shieh (2010), com a intenção de tornar as escolas como sendo locais de formação de cidadãos independentes e promotores da recém-conquistada democracia republicana, o Estado de São Paulo, através da Reforma de Caetano de Campos, promoveu a reestruturação da Escola Normal da Praça da República, transformando as duas edificações anexas a ela em escolas-modelo, uma para o gênero feminino e outra para o masculino.

⁷ Ficam sob a responsabilidade particular apenas algumas escolas isoladas, principalmente quando locadas em fazendas e/ou em edifícios alugados pelo próprio professor, o qual retirava de seus ganhos os custos com a sua manutenção; mesmo assim, quem pagava pelos proventos do professor era o Estado (SOUZA, 1998b).

O intuito era a capacitação docente, destinada aos alunos e alunas do 3º ano da Escola Normal, para afiná-lo(a)s na “[...] regência de práticas educativas intuitivas”, que, diferentemente das práticas educativas das “escolas régias”, nas quais os alunos eram levados a decorar os conteúdos, visava-se à aprendizagem ligada às fases do desenvolvimento infantil, de maneira que os conteúdos eram ministrados de forma progressiva, dos mais elementares aos mais complexos conteúdos científicos, tidos como indispensáveis para a formação para a cidadania (SHIEH, 2010, p. 50). Tais direcionamentos, assim como a definição da divisão da educação em três níveis, primeiro (7 a 10 anos), segundo (10 a 14 anos) e terceiro grau (14 a 17 anos), de responsabilidade governamental, fazem parte do Artigo 116 do Regulamento da Escola Normal de São Paulo, de 14 de junho de 1890 (REIS FILHO, 1995).

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Saviani (2009) acrescenta que tal reforma se tornou referência para as demais localidades do Estado de São Paulo e do país, promovendo a continuidade e a expansão da Escola Normal. Elas passam a representar a grandiosidade da República, através de edificações de porte monumental, visando ao distanciamento da prática comum do Império, em se utilizar quase que exclusivamente de edifícios adaptados e improvisados, para as escolas das primeiras letras.

Com o objetivo de produzir edifícios escolares de tal magnitude, o já conceituado engenheiro-arquiteto Ramos de Azevedo foi chamado e projetou a Escola Normal Caetano de Campos (Figura 01), a qual abrigava a primeira escola-modelo e o primeiro jardim de infância do Brasil; ele fez também o projeto da Escola-Modelo Prudente de Moraes, dentre outras. Anos depois, elas foram equiparadas aos grupos escolares, o que se deu através da Lei n. 930, de 13 de agosto de 1904 (SHIEH, 2010; SANTOS, 2013).

Figura 01 – Maquete da Escola Normal de São Paulo, no início do séc. XX



Fonte: Arquivo Histórico de São Paulo. Disponível em: <prefeitura.sp.org.br>. Acesso em: 23 ago. 2015.

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver a Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo de progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. (CARVALHO, 2000, p. 226).

As experiências decorrentes da escola-modelo levaram à configuração de outro perfil, o grupo escolar, o qual foi criado pela Lei n. 169, de 07 de agosto de 1893 (SHIEH, 2010, p. 56). A sua instalação dependia diretamente da densidade demográfica, sendo aconselhável, quando houvesse mais de uma escola no raio de um quilômetro, de sorte que as atividades passassem a se concentrar em uma delas. Podiam funcionar no mesmo edifício escolas para ambos os gêneros, porém, com total separação entre eles, no formato de escola graduada de ensino e conforme o método intuitivo de aprendizagem, cuja abordagem se dividia em dois cursos de quatro anos, denominados preliminar e complementar.

Os grupos escolares seguiam o modelo de escola graduada, abrigando os alunos pelo nível de escolarização, concentrando em uma sala de aula apenas os alunos de uma mesma série, regida por um único professor. Vale destacar que, para haver a total separação entre meninos e meninas, cada série deveria ter duas salas,

uma para cada gênero, tornando-se necessário elaborar novos e mais extensos programas de ensino, que contemplassem também a estruturação da rotina escolar. Com tais mudanças, a forma de avaliar a aprendizagem passou a ser resultante dos exames escritos, práticos e orais, os quais determinavam se o aluno seria mantido na mesma série ou se teria condições de cursar a série subsequente. Tais instituições possuíam um gestor, que era a ponte entre o governo e a prática acadêmica, assim como melhores condições de trabalho e salário, se comparadas às escolas isoladas (FARIA FILHO, 1998).

Conforme Shieh (2010, p. 64), escolas isoladas constituem um sinônimo para as “[...] escolas de primeiras letras legadas ao império”, situadas fora do perímetro urbano, ou em bairros periféricos, nos quais não havia condições para a instalação dos grupos escolares; nelas, um único professor lecionava ao mesmo tempo para crianças de diferentes idades e graus de instrução, cujo curso tinha duração menor que o ofertado nas escolas-modelo e nos grupos escolares. A partir de 1913, tais escolas passaram a ser, em sua maioria, mistas e chamadas de escolas de bairro.

Outro modelo conhecido foi o das escolas-modelo isoladas, contudo, pouco se sabe sobre elas: os registros históricos apontam que, até o ano de 1921, quatro delas estavam na capital do Estado de São Paulo e 16 no interior, destacando-se a sua pouca ocorrência. Elas eram compostas por dois prédios anexos a uma escola isolada, um para cada gênero, de maneira que tal modelo era para as escolas isoladas o que as escolas-modelo eram para os grupos escolares (SHIEH, 2010).

Devido a uma grande rejeição da população pelas escolas isoladas, o governo criou, ainda nos primeiros anos do século XX, as escolas reunidas, que nada mais eram do que a junção de escolas isoladas em um único prédio, que, se comparadas às escolas isoladas, recebiam maiores incentivos governamentais. Mesmo assim, o quadro de professores continuava a ser composto pelos menos experientes, os quais tinham que cumprir um período probatório nesses locais, para só depois poderem disputar uma cadeira nos grupos escolares, recebendo igualmente salários inferiores. Elas eram divididas entre rurais e urbanas, funcionando como escolas primárias intermediárias entre as escolas isoladas e os grupos escolares. Possuíam

espaços mais adequados e higienistas que as escolas isoladas e uma manutenção mais econômica que os grupos escolares, portanto, foram bastante utilizadas, principalmente em áreas menos populosas, em cidades em formação e nos demais Estados brasileiros, tornando-se sinônimo de educação inicial para a primeira metade do século XX (FARIA FILHO, 1998).

[...] como um tipo de escola provisória que deveria desaparecer em breve, as escolas reunidas foram se incorporando ao sistema público de ensino como resultado das demandas populares pela escola pública em bairros e vilas onde se verificava a aglomeração de crianças e havia a impossibilidade de implantação do grupo escolar devido aos seus critérios legais estabelecidos para a criação dos mesmos. (SOUZA, 1998b, p. 114).

É oportuno sublinhar que o Estado de São Paulo despontou na busca de novas e melhores condições de ensino, promovendo a implementação de políticas públicas e edificações escolares, porém, a crescente busca pela escolarização tornava as medidas muitas vezes insuficientes. Apesar disso, abriu-se frente para a configuração do ensino público de responsabilidade governamental, sendo fonte de referência para os demais Estados do país. Dentre suas diferentes construções, aquelas que mais se destacaram e tinham, pela população, a maior aceitação eram, de fato, os grupos escolares; neles, as salas de aula continuavam a ser separadas por gênero.

Assim, segundo Souza (1998a), os grupos escolares provocaram um grande entusiasmo na sociedade da época, pois promoveram mudanças significativas no sistema educacional nacional e nas práticas de ensino, tomando como referência as experiências já concretizadas em outros países para a democratização do ensino e proporcionando, assim, uma resposta aos anseios de vagas escolares e da pretendida reforma social. Assim, assinala Faria Filho (2000, p. 147):

[...] a cultura escolar [que foi] elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares, atravessou o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse caldo de cultura que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mais uma vez, de costas para o passado e antecipadoras de um futuro glorioso.

Conforme Escolano (2001, p. 47), é por meio da escola que a criança desenvolve habilidades e capacidades, como “a ordem, a higiene, a vigilância, a disciplina e a pontualidade”, e que seus princípios arquitetônicos atuam como um “programa invisível e silencioso”, conferindo aos espaços escolares o caráter de serem também educativos. Sendo assim, a escola deveria ser ampla, arejada, bem iluminada e possuir símbolos de comprometimento, disciplina, respeito e valorização da pátria e da democracia, expressos pelo relógio e pela bandeira nacional.

Sob tal olhar, Shieh (2010) esclarece que foram construídos também por Ramos de Azevedo o Grupo Escola da Luz, em 1897 (Figura 02), o Grupo Escolar do Brás, em 1898, e o Grupo Escolar da Avenida Paulista, em 1919. Todos seguiam as características estéticas do historicismo, que, sendo monumentais, se destacavam na paisagem urbana. Sua divisão espacial abrigava salas para funções específicas, como biblioteca, sala do diretor, dos professores, laboratórios, ginásio e pátio.

Figura 02 – Grupo Escolar da Luz



a – Vista do exterior

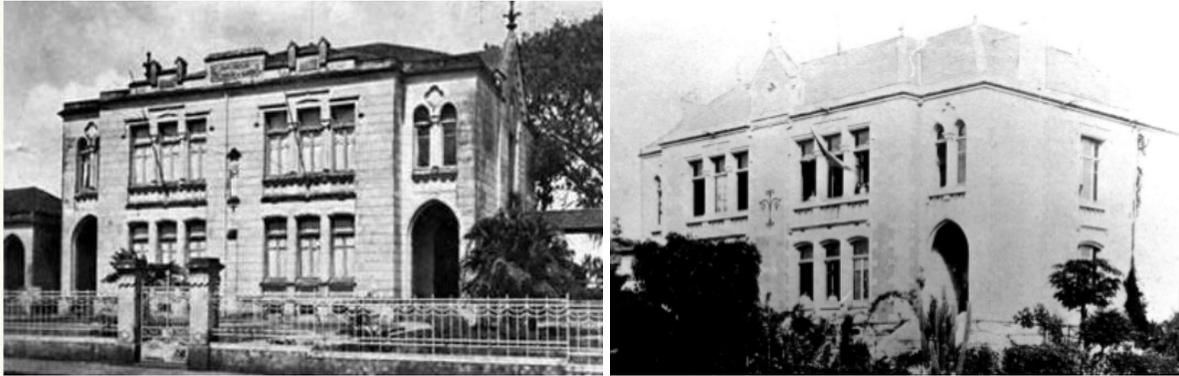
b – Planta baixa dos pisos: porão, térreo e superior

Fonte: Kowaltowski, 2011.

Ramalho e Wolff (1986) complementam, asseverando que, no calor das transformações decorrentes da República, várias escolas paulistas estavam sendo erigidas seguindo um modelo padronizado, competindo aos poucos arquitetos especializados em lidar com órgãos públicos diferenciá-las através de suas fachadas. “Por exemplo, Victor Dubugras desenhava fachadas diferentes para a mesma planta

tipo dos Grupos Escolares de Botucatu, Piracicaba e Espírito Santo do Pinhal” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 37).

Figura 03 – Grupo Escolar de Botucatu Figura 04 – Grupo Escolar Espírito Santo do Pinhal



Fonte: Buffa; Pinto, 2002.

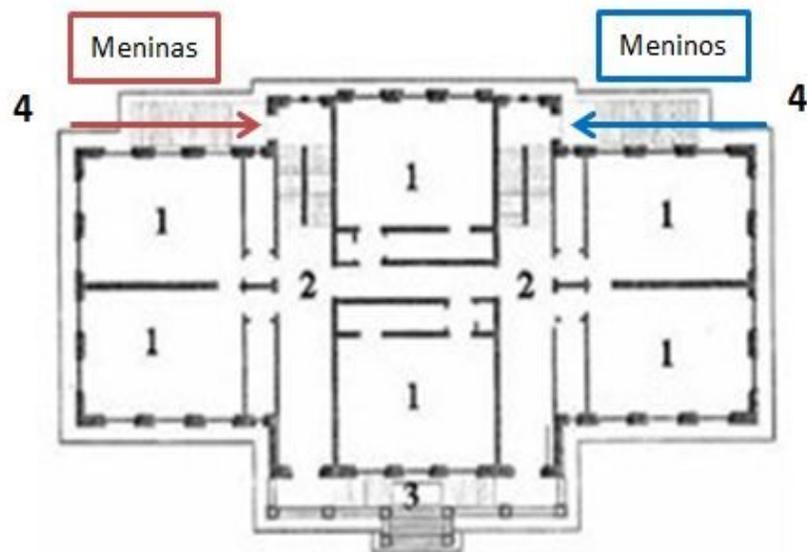
Pode-se observar as semelhanças, a partir das imagens acima, nas escolas de autoria de Ramos de Azevedo e de Dubugras, vislumbrando-se a presença da simetria e o aspecto de imponência. Buffa e Pinto (2002), acrescentam que os modelos costumavam ter porões, para facilitar a implantação dos projetos em diferentes perfis topográficos de terreno, assim como para elevá-los um pouco do nível da rua, acentuando sua imponência, visto que, em sua grande maioria, possuíam um único pavimento. Em todos eles, era comum o destaque para a sua monumentalidade, que se dava pela composição equilibrada entre verticalidade e horizontalidade, por intermédio de jogos de escadarias, as quais reforçavam ainda a sua centralidade decorrente da simetria axial, cujo entorno não costumava conter edificações de porte equivalente.

Nas plantas, havia basicamente os espaços de sala de aula, atendendo ao modelo de educação separada, com acessos, alas de recreio e salas de aula diferentes para meninos e meninas, interligados por corredores internos, dispostos simetricamente em função do eixo central⁸. Até mesmo os acessos se davam de forma distinta, como se observa na imagem a seguir (Figura 05), a qual recebeu marcações da autora, em vermelho e azul, para realçar os acessos e usos distintos entre gêneros:

⁸ Levando em consideração fatores relacionados à configuração geométrica do espaço arquitetônico, a planta apresenta simetria axial, havendo reflexão, de um lado para outro, dos elementos que a compõem e gerando uma organização estruturada a partir de um eixo (REIS, 2002).

Conforme Warchavchik (2006) e Summerson (2009), no Brasil, toda a arquitetura que remonta a elementos da cultura clássica greco-romana, como sendo Neoclassicismo, pertence efetivamente ao Eclétismo, o qual exhibe mesclas de outros períodos históricos também classicistas, apresentando, ainda, diferenças de regionalismo, principalmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Essas edificações são muito suntuosas e bastante decoradas, exibem ritmo constante em suas aberturas de portas e janelas, assim como o uso de cores em tons pastel, remetendo aos edifícios da Antiguidade Clássica.

Figura 05 - Planta baixa e organização funcional da Escola Modelo da Luz



1. Sala de Aula; 2. Circulação; 3. Acesso Principal; 4. Acesso Posterior

Fonte: Autora, sobre base de Buffa; Pinto, 2002.

De acordo com Kowaltowski (2000a, s.p.), “[p]or essa época, a monumentalidade das construções dos grupos escolares torna-se representativa de um ideal de modernidade ou de República”. Souza (1998b, p. 124) reforça tal colocação, ressaltando que “[...] a arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal”.

[...] o Grupo Escolar, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casa bancária, praça central e Igreja Matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade. [...] Todos os Grupos Escolares construídos em bairros da capital e em cidades do interior,

neste período, tem funcionalidade marcante, são sólidos e exibem qualidades construtivas então próprias dos edifícios públicos. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43).

Souza (1998b) afirma que a escola, como responsabilidade governamental e laica, chegou ao Brasil, quando a universalização do ensino já estava consolidada, prevista em lei e devidamente regulamentada em países europeus e nos Estados Unidos. Aqui, buscava-se mais do que isso: esperava-se que a escola viesse para moralizar e consolidar a ordem social. Deveria, ainda, apresentar conteúdos que iam muito além do conhecimento das letras e números, como na educação monárquica, abrangendo, nos grupos escolares, conteúdos como “[...] aritmética e geometria, linguagem, leitura, gramática, escrita, caligrafia, história e geografia, ciência físicas, químicas e naturais, higiene, desenho, exercícios ginásticos e trabalhos manuais” (BUFFA; PINTO, 2002, p.49).

Conforme Buffa e Pinto (2002) em 1909, havia 92 Grupos Escolares no Estado de São Paulo e, em 1929, apenas duas décadas depois, já existiam 297 em todo o Estado, sendo 47 na capital e 250 no interior. Nesse mesmo período, a cidade de São Paulo dobrou o seu número populacional: de quinhentos mil habitantes, em 1917, chega a mais de um milhão, em 1933. Mesmo despontando em relação aos demais Estados federados, São Paulo, em decorrência da rapidez do crescimento populacional vivenciado, teve dificuldades para suprir a crescente demanda pela educação, no que diz respeito à construção de novas escolas, o que resultou em descontentamento da população, a qual almejava por vagas e efetivas melhorias nas condições de ensino.

Tais fatores levaram os grupos escolares do patamar de modelo institucional, para atender a uma camada seleta da sociedade, a uma escola inchada e obsoleta para a massa (BUFFA; PINTO, 2002). Sobrevém uma estagnação na construção de novas unidades, na década de 1920, de sorte que somente a partir de 1930 é que novas construções puderam ser evidenciadas. É desse período a ampliação da escolarização, propiciando uma continuação da aprendizagem através do Curso Ginásial, que, assim como o nível anterior, também não supria a demanda por vagas (FIARAVANTI, 2015).

Na Tabela 01, resultante do material coletado por Shieh (2010), pode-se perceber que houve um gradativo aumento na matrícula, tanto de meninos quanto de meninas, mantendo-se equilibrados os quantitativos de cada gênero. “Isso sinalizava que, a despeito dos preconceitos em vigor à época – dos quais a ausência de coeducação era um nítido exemplo – os grupos escolares significaram a oportunidade para o início da escolarização feminina.” (SHIEH, 2010, p. 61).

Tabela 01 – Relação de matrículas por gênero - anuário de Ensino de 1919

<i>Ano</i>	<i>Sexo feminino</i>	<i>Sexo masculino</i>	<i>Total</i>
1898	5.319	6.134	11.453
1899	5.908	6.647	12.565
1900	6.754	8.526	15.280
1901	7.372	9.468	16.840
1902	9.454	9.898	19.252
1903	10.019	11.654	21.673
1904	10.100	10.589	20.689
1905	11.083	11.696	22.779
1906	11.971	12.565	24.536
1907	12.220	13.278	25.498
1908	14.794	15.666	30.460
1909	20.046	21.229	41.275
1910	26.201	27.244	53.445
1911	30.971	32.059	63.030
1912	34.460	35.380	70.051
1913	38.117	38.606	76.723
1914	44.178	45.546	89.724
1915	46.893	49.738	96.631
1916	46.914	49.492	96.406

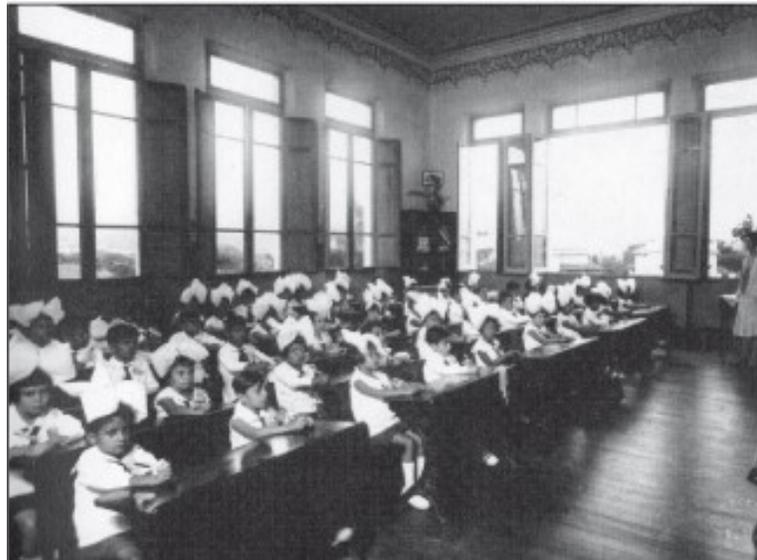
Fonte: Shieh, 2010, p. 60.

Na década de 1920, já existiam salas mistas espalhadas por todo o país, principalmente em escolas que não atingiam uma quantidade representativa de matrículas femininas, demonstrando a busca de aproveitar melhor a estrutura física escolar já existente, pela exploração da sala de aula e seu educador, o que dispensava a necessidade de se construir escolas apenas para as mulheres, promovendo uma contribuição para o esforço em se diminuir os custos para implantação e manutenção da educação, tanto para meninos quanto para meninas. Também se encontravam atuantes muitas professoras mulheres, as quais eram a imagem da cuidadora amorosa,

agindo como uma espécie de mãe para seus alunos e alunas, o que pode ser observado na imagem a seguir (Figura 06), que exhibe a constituição mista da sala de aula, onde os meninos e meninas estavam posicionados lado a lado (SHIEH, 2010).

Nas primeiras décadas republicanas os governos do Estado de São Paulo investiram, consideravelmente, na expansão e modernização do ensino primário. Enquanto em 1900 haviam 30.941 alunos matriculados nas escolas primárias mantidas pelo Estado, em 1929 esse número elevava-se para 338.343 alunos. Para a formação de professores foram criadas escolas normais e escolas modelo na Capital e no interior. Para o ensino elementar foi instalada uma rede de grupos escolares, considerados escolas modelares. (SOUZA; ÁVILA, 2014, p. 15).

Figura 06 – Sala de aula dos grupos escolares



Fonte: Revista Brasileira de Educação, 2008.

Auad (2006) sustenta que este era um artifício comum para manter a ordem, já que das meninas era esperado um comportamento de obediência e respeito à autoridade da professora, o que deveria promover um controle para o comportamento ardeiro, tipicamente masculino. Assim, a sala de aula constitui-se como sendo ampla, arejada e com aspecto de higiene, pelo asseio tanto do espaço físico quanto dos alunos, alunas e da própria professora. As carteiras duplas ficam enfileiradas e bem organizadas.

Assim, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela tentativa de se instituir inovações didáticas no ambiente escolar; é o momento em que as bibliotecas e salas de leitura passam a fazer parte dos espaços integrantes da escola, além das práticas de civismo e nacionalismo, as quais se tornam hábitos do dia a dia escolar (SOUZA, 2006; OLIVEIRA, 2007). Sobre tal momento, Buffa e Pinto (2002) explicam que foram criados órgãos institucionais, direcionamentos pedagógicos e arquitetônicos foram definidos e pesquisados, como a de Almeida Júnior sobre a demanda por escola, foram desenvolvidas. Almeida Júnior participou de um grupo interdisciplinar que apontou, como resultado, para a necessidade de se edificar 78 escolas na cidade de São Paulo e 151 nos demais municípios do Estado.

Com o golpe militar e início do Estado Novo, a busca por espaços educacionais adequados e suficientes, para atender à crescente demanda, continua a acontecer e fazer parte da realidade nacional e dos Estados, fato potencializado em São Paulo, devido ao processo de crescimento industrial, o qual trouxe para a cidade rápido salto urbano-populacional.

Embora as aulas de Educação Física já existissem, Goelner (2010, p. 529) afirma que foi só a partir da Era Vargas, em decorrência dos “[...] pensamentos médico-higienista, militar e pedagógico [...] que práticas corporais e esportivas foram identificadas como integrantes de um projeto nacional”, cujos desdobramentos implicariam mecanismo de subjetivação para a ordem e que foram definidos por uma série de leis, decretos e elaboração de materiais didáticos, aproximando tal disciplina dos saberes científicos e do papel de fortalecedora da nação, garantindo-se que “[...] o Brasil, como uma vasta área territorial, precisa de filhos fortes e sadios para sua prosperidade e grandeza de seus empreendimentos nacionais” (CASTRO, 1933, p. 13 apud GOELNER, 2010, p. 529).

Relatos como estes reforçam a intencionalidade relacionada à prática de atividades corporais em instituições educacionais, sendo muito mais voltada aos “filhos fortes” que às frágeis filhas. Porém, atendiam a ambos os gêneros, de maneira totalmente separada, como pode ser visto nas imagens abaixo: às meninas cabia uma educação corporal mais vinculada à dança, atribuindo-se a elas um comportamento

docilizado e, conseqüentemente, atrelado às funções domésticas do lar, enquanto, para os meninos, direcionava-se uma postura mais ligada às práticas militares, como se estivessem num treinamento cívico e de masculinização.

Figura 07 – Educação Física feminina em 1930 Figura 08 – Educação Física masculina



Fonte: *Revista Brasileira de Educação*, 2008.

Mesmo depois de tanto lutar para fazer parte do contexto educacional, seja como aluna, seja como professora, e estando em maior número que os homens nas Escolas Normais, a mulher ainda sofria restrições, de modo que a educação a ela ofertada era muito controlada, visando a atender ao contingente de elementos pertinentes à época, o que se explicita através do conteúdo referente à educação feminina, no ensino secundário, das Leis Orgânicas do Ensino, promulgadas em 1942 pelo então ministro Gustavo Capanema, pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942:

TÍTULO III

Do ensino secundário feminino

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimento de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classe exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.

4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar. (BRASIL, 1942, p. 4).

Buffa e Pinto (2002) enfatizam os direcionamentos para a escolha adequada das formas e espaços escolares, o que caminha pelo uso da sobriedade, das formas geométricas simples, do concreto armado e das possibilidades de economia, conforme representados pela Arquitetura Modernista. As autoras abordam os estudos de Almeida Júnior, reunidos no livro intitulado *Novos prédios para grupo escolar*, de 1936, onde este ponderava também sobre as características das edificações, referindo-se às cores, iluminação, ventilação, dimensionamentos mínimos, subdivisões espaciais e características tipológicas.

Dessa forma, conforme Viñao Frago (1995) e Escolano (2001), a partir das décadas de 1940 e 1950, as novas edificações escolares passam a adquirir características do Movimento Moderno em Arquitetura, revelando a preocupação em atender às novas metodologias educacionais, cujos espaços escolares começam a adquirir a responsabilidade de se tornarem promotores da integração e/ou segregação entre os diferentes indivíduos que os frequentavam. Tais aspectos serão tratados a seguir, dando-se destaque para os significados contidos nas edificações escolares concebidas a partir de então, assim como a busca pela economia, presentes no abandono da ornamentação e na rapidez na execução das obras.

II.III - O Movimento Moderno em Arquitetura e a Escola “Navio”

Como visto anteriormente, foi só no início do século XX que as transformações físicas, nas edificações escolares, começaram a se concretizar de forma representativa, o que se deu principalmente em função do crescente número populacional, o qual gerou um aumento significativo de demanda pela educação, propiciando, ainda, a busca por uma educação pública acessível a todos, destacando-se os princípios de democratização vigentes e surgindo, então, a Escola Nova, tendo na

figura de Anísio Teixeira⁹ seu grande incentivador. Teixeira (apud Kowaltowski, 2000a, p. 157), declara que, para ele, “[...] sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente dito”.

De acordo com Carvalho (2000), Anísio Teixeira idealizava uma escola que viesse a preparar o educando para a vida, numa escola adaptada ao meio vivido, visando a uma ação unificadora entre o preparo para o trabalho e a formação do cidadão, contemplando o distanciamento da escola meramente alfabetizadora. Kowaltowski (2011) acrescenta que, atrelados a tal busca e influenciados pelos reflexos da Semana de Arte Moderna de 1922, assim como da Revolução de 1930, surgem novos programas de necessidade¹⁰, com resultado na arquitetura escolar, o que fez com que as escolas passassem a possuir ambientes como sala de leitura, biblioteca, museu e auditório. Os autores acima destacam, ainda, a simplicidade formal de tais projetos, em cujas plantas era comum encontrar corredores longos, com salas em ambos os lados, fato este que representa a busca pela economia financeira.

“O edifício, aos poucos, deixou de ser compacto, extinguiu-se a divisão entre gêneros, a implantação apresentava características mais flexíveis, como uso de pilotis, deixando o térreo livre para as atividades recreativas” (SÃO PAULO, 1998 apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 85). Esses espaços passam a ser menos simétricos e mais distribuídos no terreno, comumente divididos em blocos, favorecendo a prática recém-adotada da setorização pelo tipo de uso de cada espaço, o que se tornou necessário devido à maior variedade de usos, normalmente efetuados por meio de diferentes pavimentos.

⁹ Doris Kowaltowski (2000a) ressalta que “Anísio entendia que a educação não era apenas um fenômeno escolar, mas um fenômeno social que se processava permanentemente em toda a sociedade. Mas ele acreditava que, enquanto as demais instituições exerciam ação educativa sem plano definido e sem controle de resultados, a escola era “[...] a instituição conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 255).

¹⁰ “Entendido como importante componente da temática relacionada à metodologia de projeto arquitetônico” (CORRÊA, s/d, p. 01), esse programa engloba os espaços e ambientes, que se fazem necessários para que a função de abrigo de uma determinada edificação se desenvolva e promova o uso eficiente, conforme estimado.

Kowaltowski (2011, p. 86) afirma também que, em decorrência da unificação da legislação, começam a ser desenvolvidas normas referentes às construções escolares, visando à economia de custos e configuração da obrigatoriedade da instituição de uma boa qualidade de vida, dentro dos espaços escolares. Por exemplo, no Estado de São Paulo, foi formada uma equipe multidisciplinar, denominada “Comissão Permanente”, para a formatação de diretrizes arquitetônicas e pedagógicas, incrementadas pelo “[...] Código de Saboya, de 1934, uma norma técnica (que reproduzia o antigo Código de Posturas, de 1886) que impunha algumas regras, entre as quais as mais relevantes em relação às salas de aula”. Ademais, procuravam

[m]ostrar o caráter cultural que tiveram e têm os discursos e saberes sobre o espaço, a função curricular (empírica, oculta, subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola. (ESCOLANO, 2001, p. 25).

Como resultado, as escolas começam a apresentar preocupações maiores com as soluções relativas à ventilação, insolação e isolamento acústico (BUFFA; PINTO, 2002). Conforme reforça Reis (2002), as transformações físicas nas edificações educacionais evidenciam o aparecimento de novas funções e outros ambientes, além das divisões internas anteriores, as quais continham apenas salas de aulas, as quais ganharam mais mobilidade interna, deixando de ter as mesas dos alunos fixadas ao chão.

Neste contexto, novos ideais de educação começam a ser considerados na concepção dos projetos, como a ideia de se estabelecer um “programa” que contemplasse um conjunto de necessidades (FDE, 1998). Entre os pontos relevantes desse programa arquitetônico, as salas de aula deveriam ser amplas, claras e bem-ventiladas, com dimensões de 6m x 8m, e com pé-direito de 3,60m, pintadas entre o creme e o verde-claro; dependências de trabalho; um auditório; salas de educação física, jogos, canto, cinema educativo, sala de festas, de reunião; biblioteca, instalações para assistência médica, dentária e higiênica (FDE, 1998). Havia também aspectos técnicos como ventilação; pisos; largura de corredores e escadas; quadro-negro; vestiário e instalações de água potável e sanitárias. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 87).

Volumetricamente, as edificações começam a apresentar as transformações visuais, conforme encontrado em países europeus e nos Estados Unidos, trazendo para si a abstração e a geometrização, destacando a libertação do

formalismo historicista visualizada anteriormente, quando se revelava o vínculo simbólico classista, e aproximando-se da industrialização. Em tais edifícios, passa-se a ter continuidade entre interior e exterior, facilitando assim a sua interligação e cooperando igualmente para a racionalidade dos deslocamentos e para a funcionalidade e aproveitamento das áreas (BUFFA; PINTO, 2002).

Elementos como funcionalidade, racionalismo, assimetria e o abandono da ornamentação vêm a ser utilizados, sendo estas algumas das características mais marcantes do Movimento Moderno, na arquitetura, onde a imponência das edificações anteriores dá lugar a uma nova estética, a qual acompanha direcionamentos mais racionais, como a economia de custos e a padronização. Assim, nas novas escolas, pode-se encontrar dinamismo geométrico, com um elemento direcionador das distribuições dos demais, normalmente sendo o de maior destaque vertical. O ritmo presente nas aberturas das portas e janelas também é bastante inovador, realçando a repetição e a padronização, decorrentes da produção em larga e escala e vínculo entre arquitetura e industrialização (FRAMPTON, 2008; BENEVOLO, 2009).

Outro elemento que começa a ser significativo é o pátio, local que Faria Filho (1998) define como o elemento de separação e transição entre o edifício e a rua, que, nas escolas isoladas, propiciava aos alunos e alunas mais segurança e um preparo, uma quebra de ritmo, para a posterior entrada à sala de aula. Dessa maneira, o pátio passa a estar presente nas plantas-tipo dos grupos escolares, sendo significativo para o reforço da importância da escola, marcando a passagem de uma cultura ou ordem para outra, que, através da formação de fila, ganha um reforço ainda maior para os direcionamentos de controle e ordem, necessários para o efetivo desenvolvimento da postura desejada para os meninos e meninas.

Para Viñao Frago (1995), a escola está além do espaço que ocupa, porém, é através dele, de suas paredes, cores, formas e pedagogias, que haverá a possibilidade de interação entre os sujeitos e lhes propiciar condições de pensar e de se comportar, seja dentro, seja fora de seus muros. Dessa maneira, reconhece que tempos e espaços escolares estão relacionados ao que se produz na escola, porque “[t]empos e espaços não são neutros, mas construídos e determinantes de uma cultura escolar”.

Com efeito, o tempo assume diferentes constituições muitas vezes conflituosas, devido à sua escala de atuação e alcance, podendo ser “[...] entendido nas dimensões do tempo pensado, ou teórico”, aquele derivado das propostas dos pedagogos, inspetores e mestres, assim como da sua regulamentação, chamada de “tempo legal, normatizado e prescrito nas leis e regulamento”, e, por fim, do tempo escolar, tido como aquele “[...] que se revela no interior dos acontecimentos da escola.” (VIÑAO FRAGO, 1995 apud FARIA FILHO, 2000, p. 38).

Kowaltowski (2000a, p. 151) relata que, segundo Anísio Teixeira, foram necessárias mudanças conjuntas, que iam das instalações físicas da escola, passavam pelo preparo do educador, o desenvolvimento de novas posturas gestoras, chegando até a formação do caráter do aluno, o que só poderia acontecer com “[...] visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver” (TEIXEIRA, 1934, p. 39). Preocupado com a qualidade nos ambientes escolares, Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Bahia, propõe um sistema “[...] composto de *escola-classe* para mil alunos, no entorno das *escola-parque* para quatro mil alunos, que frequentavam ambas, num sistema alternado em turno”. Seguindo tal proposta, o arquiteto Diógenes Rebouças desenvolveu o projeto da escola-parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantada na cidade de Salvador, no ano de 1947 (KOWALTOWSKI, 2011, p. 88).

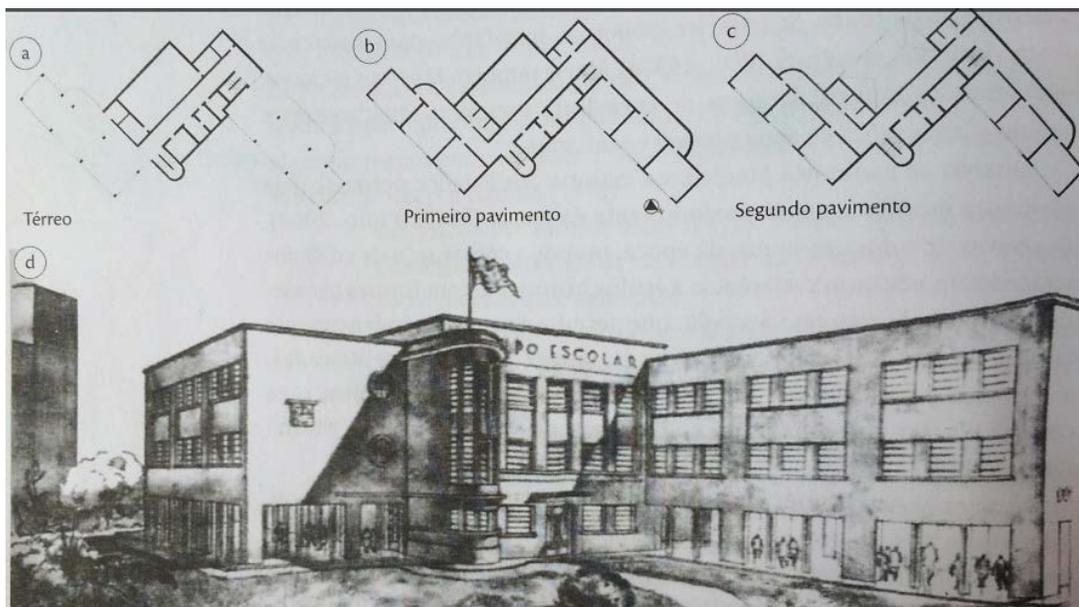
Também preocupado com o contexto escolar da época, o Estado de São Paulo, que apresentava uma aceleração no crescimento industrial, como reflexo de um crescimento urbano-territorial, populacional e financeiro, começa a desenvolver novos direcionamentos com relação à construção de escolas mais adequadas aos anseios da época. Isso levou a que, no ano de 1949, fosse criado o Convênio Escolar, coordenado pelo arquiteto Hélio Duarte, com o auxílio de Anísio Teixeira. Tal convênio foi estabelecido entre os governos do Estado e dos Municípios, iniciando uma nova era quanto à arquitetura escola paulista, tornando-a referência para todo o país (SÃO PAULO, 1998; LIMA, 2008).

Como resultado, é oportuno mencionar o Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo, projetado pelo arquiteto José Maria da Silva Neves, retratado na Figura 09; nela estão presentes os cinco pontos da Arquitetura Moderna estabelecidos por Le Corbusier (2009): pilotis, planta livre, fachada livre, janela fita e teto jardim (aqui apresentando uma adaptação ao clima, contendo um telhado escondido pela platibanda, para garantir a linearidade volumétrica desejada).

Sobre a relação entre o ideário do Movimento Moderno, dos preceitos de Le Corbusier e o perfil modernista adotado para a arquitetura da época, igualmente evidenciado pelo projeto do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo, Kowaltowski (2011, p. 89) argumenta:

Arquitetonicamente, o projeto apresenta uma divisão funcional das necessidades em diferentes volumes. As funções são distribuídas em forma de “U” ou “H”. Os tetos são planos ou inclinados em meia-água. Os pilotis são introduzidos no térreo. Os panos de vidro das salas ganham protetores solares através de elementos vazados, em uma integração ampliada entre espaço interno e externo. A estrutura tem como base o concreto armado e paredes-gegas, ou o fechamento é revestido por mosaicos como obra de arte.

Figura 09 – Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo



a – Planta pavimento térreo / b – Planta 1º pavimento / c – Planta 2º pavimento / d – Vista da escola

Fonte: Kowaltowski, 2011.

Esse modelo de escola lembra muito uma importante Escola de Arquitetura e Design, Bauhaus¹¹, projetada por Walter Gropius para ser a nova sede da instituição. Ela é um marco para a Arquitetura Moderna, expressando de forma concreta os conceitos, “[...] novas expressões de arte, tais como o construtivismo e o purismo”, cujos conteúdos ensinados, que se baseavam em manifestos e declarações de vanguarda construtivista e abstracionista, visavam a deixar para trás o passado histórico. Isso foi conseguido através da promoção de uma nova maneira de se ensinar, experimentando e criando, a partir de atividades que ligavam a prática à teoria, superando as referências decorrentes da cópia do passado histórico e focando na inovação criativa (BENEVOLO, 2009).

Assim, as escolas brasileiras desse período “[...] possuíam um repertório formal modernista em seus prédios e compactuavam com uma política educacional formada por ideias de Anísio Teixeira, em que a escola deveria ser racional e com espaço otimizado” (CARVALHO, 2009, p. 146). Suas características estéticas almejavam estar em conformidade com os direcionamentos da arquitetura modernista, o que Frampton (2008) evidencia estar presente pela introdução do quebra-sol, também conhecido como *brise-soleil*, que promovia uma entrada indireta da luz natural.

Escolano (2000) acrescenta que a construção de edifícios escolares, em contextos urbanos, assumiu um valor simbólico para a sociedade, no século XX, mais especificamente através da arquitetura moderna, que simbolicamente buscava espaços em que a promoção de elementos socioculturais estivessem visíveis. Sob esse mesmo viés, Certeau (2012) afirma que as escolas são um instrumento de promoção democrática, seja nas pequenas vilas, seja nas grandes cidades, por ser centralizadora da disseminação de poder e cultura. Sendo um espaço para o saber e para a produção cultural, a escola contempla a busca pela construção de uma identidade comum, socialmente construída. Tais pontos estão representados nas mensagens imbuídas ao seu edifício arquitetônico, todavia, este só se torna significativo enquanto espaço de

¹¹ Escola Pública da Alemanha, que combinava a arte e a técnica, tendo sido fundada por Walter Gropius, importante arquiteto racionalista e construtivista, em 25 de abril de 1919; fixou-se inicialmente na cidade de Dessau, depois em Weimar e por último em Berlim, quando foi fechada pelos nazistas, no contexto da Segunda Guerra Mundial, por possuir teorias e diretrizes curriculares muito inovadoras e modernas para a época. Posteriormente, foi reaberta e atualmente se destaca como uma das mais influentes faculdades de Arquitetura e Urbanismo da Europa. (GROPIUS, 1988).

produção de cidadania e desenvolvimento sociocultural, por meio das ações humanas dentro e fora de suas paredes.

Certeau estudava as escolas francesas, Escolano as espanholas, porém, seus conceitos também podem ser transportados para o contexto nacional; aqui, a escola assume o papel de local de ascensão social e para a transmissão dos direcionamentos socialmente estabelecidos e nestes reproduzidos, conforme determinações de controle, poder e disciplina, contudo, concretizado apenas pelo uso, o que com o tempo pode sofrer transformações pelos que vivenciam o dia a dia escolar, naquilo que Certeau (2012) denomina transgressão, em que o indivíduo desenvolve suas estratégias para contornar as imposições a ele atribuídas. Nesse sentido, em meados do século XX, devido ao rápido crescimento urbano e vegetativo e ainda pelo grande número de analfabetos, vislumbra-se a construção de inúmeras escolas, as quais assumirão um caráter igualitário, através dos projetos padronizados, em função da escassez de arquitetos produtores de tais edifícios, assim como por determinação de ordem econômica.

Kowaltowski (2011, p. 89) assinala que, em meados do século XX, as cidades brasileiras passam por uma aceleração no processo de crescimento urbano e populacional e as escolas eram poucas para atender às necessidades, o que promoveu que se buscasse “edificar depressa e com pouca verba”, tornando-se ainda mais valorizadas e representativas para a modernização do país. Isso levou à construção de muitas novas escolas, as quais pretendiam continuar imponentes e destacar-se na paisagem, todavia, passaram por reformulações espaciais, visando a atender a novas necessidades de uso e ocupação.

Quanto a essa questão, Hugo Segawa (2002) e Fabrícia Fernandes (2015) asseveram que, durante o governo de Juscelino Kubitschek, vivenciava-se uma abertura ao capitalismo e à industrialização, contexto em que a arquitetura modernista começa a ganhar destaque. Com ela, objetivava-se a racionalização de uso, pela forma simplificada e modular, deixando-se de lado a ornamentação. Ao propiciar, ainda, uma diminuição dos custos, ela foi facilmente assimilada ao ideal de modernidade e à expansão da rede física educacional, no país.

Nesse contexto, como uma campanha em prol da educação pública, no ano de 1959, encontra-se a publicação do Manifesto dos Educadores, retomando o Manifesto dos Pioneiros de Educação Nova, que viera a público em 1932, ambos redigidos por Fernando Azevedo. Entretanto, “[...] nenhuma inovação pedagógica foi proposta. O próprio plano de ação é omissivo nas questões pedagógicas, compreensível pela ausência de profissionais desta área na equipe técnica responsável pela elaboração” (SILVA, 1998, p. 84 apud HADLICH, 2009, p. 24). O autor continua:

Como em 32, o Manifesto de 59 foi redigido por Fernando Azevedo. Educadores, intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas, deram sustentação ao Manifesto. O documento não se preocupou com questões didático-pedagógicas, admitindo como válidas as diretrizes “escolanovistas” de 32. Tratou de questões gerais da política educacional. O manifesto de 59 era favorável à existência das redes pública e particular de ensino, mas propunha que as verbas do Estado fossem aplicadas somente na rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

A educação escolar, até esse momento, era bastante incipiente e sem uma padronização bem definida; as edificações tinham em comum a existência de espaços, como sala de aula, pátio coberto, banheiros e residência para o professor (com sala, cozinha e dois quartos). Além de não satisfazerem os ideais educacionais, tais edificações eram insuficientes para atender à crescente demanda por estudos. “Entre os anos de 1948 e 1949, o governo previa a necessidade de construir 6.160 edifícios; contudo formam construídas somente 1.216 escolas”, estas provenientes de recursos advindos do INEP (Fundo Nacional do Ensino Primário) para Municípios e Estados brasileiros, os quais promoveram, mediante o repertório formal do modernismo, as construções entre 1940 e 1950, quando houve uma intensificação da universalização, padronização e massificação dos projetos (FERNANDES, 2015, p. 35).

Fernandes (2015, p. 36) acrescenta que, na década de 1960, houve uma continuidade ao pensamento de modernização das escolas no país e, pela Lei 4.024/61, o governo apresentou propostas de universalização dos conteúdos e a obrigatoriedade do ensino primário, porém, contendo brechas que deixavam alguns estudantes de fora, ressaltando a “anulação de seus propósitos fundamentais”, dando espaço para o descontentamento de alguns grupos, os quais questionavam a produção

de uma escola que atuava como um meio de atender aos anseios de uma mão de obra escolarizada.

É nesse contexto que surgem, como vertentes do movimento moderno em arquitetura, as Escolas Carioca e Paulista ¹², cujos profissionais de destaque respectivamente são Oscar Niemeyer e Villanova Artigas. Sendo o foco deste estudo as produções da segunda Escola, devido à sua significância para as demais construções do Estado de São Paulo, será dado destaque ao trabalho desenvolvido por Artigas. Sobre isso, Segawa (2002) acrescenta que Villanova Artigas foi um dos grandes idealizadores do progressismo instituído pela gestão de Juscelino Kubitschek, reforçado através da construção de Brasília, com sua mensagem desenvolvimentista, quadro este que durou até o golpe militar de 1964.

Para Buffa e Nosella (1991), os anos iniciais da década de 1960 foram marcados pelo resultado do desenvolvimento urbano e industrial vivido nas décadas anteriores, o qual apresentou um alto nível de desigualdade social e de qualidade de vida entre as classes, observando-se, nesse período, a construção de modelos-padrão do FDE (Fundo de Desenvolvimento Escolar) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar), centrados na rapidez da execução para suprir a sempre crescente demanda por estudos e na economia de gastos. Nesse mesmo momento, observou-se uma ocorrência paralela à produção padronizada da arquitetura escolar, que se disseminava pelo Estado e país, quando surgirá, no Estado de São Paulo, a ocorrência de um perfil diferente, representado pelos direcionamentos da Escola Paulista de Arquitetura, cujos arquitetos de destaque, comandados por Artigas, compartilhavam das buscas dos grupos que queriam uma escola para a sociedade e não para o capitalismo. É nesse contexto que se encontra a Escola Navio, a ser estudada no capítulo seguinte.

¹² Conforme a *Enciclopédia Itaú de Artes Visuais*, “Escola Paulista é o termo pelo qual uma parcela importante da produção moderna da arquitetura brasileira é comumente reconhecida pela historiografia, mas não identifica toda a produção do estado de São Paulo. Trata-se originalmente da arquitetura produzida por um grupo radicado em São Paulo, que, com a liderança de Villanova Artigas (1915-1985), realiza uma arquitetura marcada pela ênfase na técnica construtiva, pela adoção do concreto armado aparente e valorização da estrutura”.

Hadlich (2009) acrescenta que, no Estado de São Paulo, houve uma busca pelo exercício dos direcionamentos de Anísio Teixeira, configurando uma autonomia para a produção dos profissionais da arquitetura, resultando em uma singular inventividade, distanciando as obras das padronagens e produzindo uma grande quantidade de edificações, já que a demanda por tais lugares era bastante representativa. Para tal plano de ação, contou-se com a participação conjunta do FECE (Fundo de Construções Escolares do Estado de São Paulo), do IPESP (Instituto de Previdência do Estado de São Paulo) e do DOP (Departamento de Obras Paulista).

Ao Fece cabia a responsabilidade do planejamento, definição dos procedimentos necessários em toda a cadeia de atividades para a ampliação da rede, além de custear as obras construídas pelo DOP. Cabia também ao Fece equipar todas as obras novas.

O DOP continua como órgão construtor do estado, concentrando suas atividades no município de São Paulo, recebendo as orientações e verbas do Fece para execução das obras escolares, após criação do Fundo. Quanto ao Ipesp, sua responsabilidade no atendimento ao Page, no tocante às obras serem realizadas no interior do Estado, era enorme, visto o volume de obras previsto não só para escolas como para os demais edifícios públicos. É importante deixar claro que não cabia ao Ipesp qualquer tipo de planejamento da rede escolar, de total responsabilidade do Fece, e anterior a este, à equipe de planejamento do PAGE¹³. (HADLICH, 2009, p. 25).

Em publicação na *Revista Acrópole*, Artigas (1970, s/p) noticia a construção de novas escolas, assegurando que, com o objetivo de atender à crescente demanda, as novas escolas surgirão em localidades periféricas, muitas delas em localidades sem infraestrutura urbana, o que promoverá uma significância ainda maior desta para a cidade, porque “[a] nova tipologia dos edifícios escolares passa a dialogar com a cidade, procurando gerar um equipamento público em que a população pudesse coletivamente gerar conhecimento sobre si e o mundo”. Estabelece, assim, uma valorização da escola para a comunidade, o que se intensifica devido ao caráter democrático proveniente da ocupação dos terrenos, na valorização do pátio e pela ausência de muros, promovendo uma integração entre o que é público e o que é privado, conseqüentemente, fortalecendo a relação de pertencimento entre sociedade e escola.

¹³ PAGE – Plano de Ação do Governo do Estado de São Paulo, elaborado pelo Governo de Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto.

A essa altura, Vilanova Artigas, já considerado arquiteto de renome e referência, desponta como precursor de uma produção arquitetônica em várias áreas, da residencial à escolar, sendo esta a de maior significância para a presente pesquisa. Com efeito, ele faz uma reflexão crítica sobre os “[...] pressupostos ideológicos da arquitetura moderna, contra o abstracionismo formal, questionando o universalismo e arguindo a respeito do lugar social que o arquiteto como profissional deve adquirir” (HIRAO; NERES, 2015, p. 110).

Dentre as edificações escolares produzidas pelo arquiteto, pode-se mencionar a Escola de Guarulhos, construída em 1959 (Figura 10), recentemente tombada; a Escola de Itanhaém, executada em 1959 (Figura 11); e a FAU-USP, datada de 1966 (Figura 12), tombada desde 1982 pelo Condephaat (ARTIGAS, 2004). São todas inovadoras para a época, propiciando a arquitetos de todo o país a possibilidade de usá-las como direcionamento para os novos programas de necessidades, favorecendo uma rápida transformação estético-funcional.¹⁴

Figura 10 – Fachada da Escola de Guarulhos

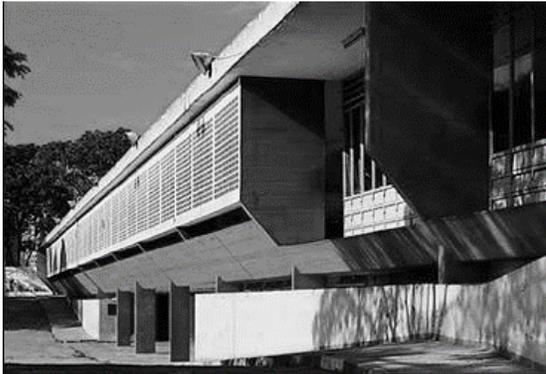


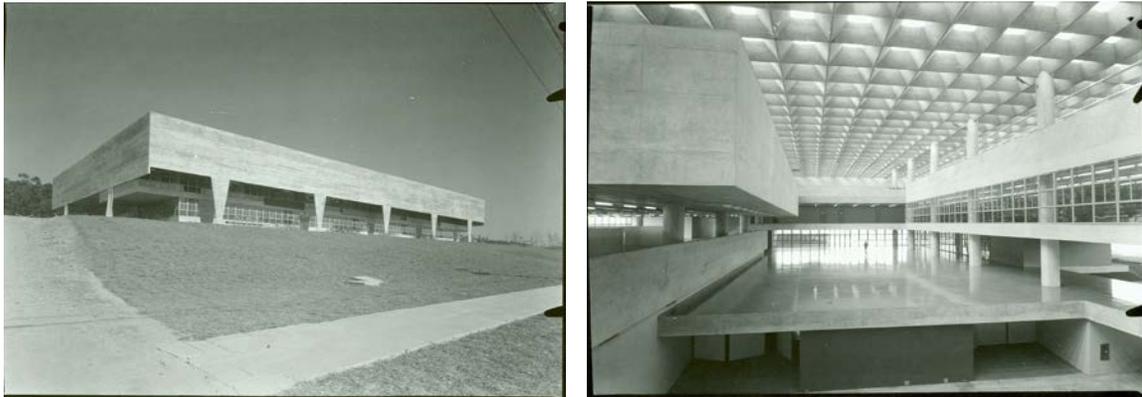
Figura 11 Fachada da Escola de Itanhaém



Fonte: Revista Acrópole, 1970

¹⁴ Um programa de necessidades, na linguagem da arquitetura, “[...] é a sistematização do conjunto de necessidades para um determinado uso de uma construção. É usado nas fases iniciais do projeto a fim de nortear as decisões a serem tomadas. Constitui um dos principais determinantes do projeto, juntamente com o partido, o local, as restrições legais.” (ROIPHE, 2007, p. 13).

Figura 12 – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (fachada e saguão)



Fonte: Revista Acrópole, 1970

Observa-se, através dessas imagens, que tais escolas se configuram enquanto edificações contidas em volumes únicos, com grande destaque para o uso de concreto aparente para muros e paredes, que revelam e protegem pátios e jardins internos, suas obras priorizam fluxos direcionados para a funcionalidade na relação entre os espaços, assim como no seu dimensionamento, buscando uma boa ventilação, controle para a insolação e uma relação direta entre edifício e paisagem urbana, “[...] em uma problematização explícita, e até mesmo didática, da relação entre o interior e exterior do edifício. Ou, em outras palavras, entre o indivíduo e sociedade” (WISNIK, 2010 apud HIRAO; NERES, 2015, p. 112).

Artigas (2004) enfatiza que, dentre as soluções adotadas para a Escola de Guarulhos, por exemplo, é possível destacar as subdivisões internas que se davam através de setorização de uso, visando a uma maior flexibilidade, racionalidade espacial e funcionalidade. Assim, havia alas para as salas de aula, para a administração, para a área de lazer e convivência e, no centro destas, um pátio coberto para abrigar as atividades físicas, o auditório e a biblioteca. Sendo este lugar o coração de todo o projeto, ele exerce a função de eixo geral da continuidade entre as diferentes áreas internas e destas com o entorno imediato. No exterior, foram previstas vagas para estacionamento de veículos, o que não era praticado até então. Visualmente, segue as condicionantes do Brutalismo, com a exploração técnica e estética do concreto armado aparente, sendo evidentes os contrastes entre leveza e peso visual.

De acordo com Segawa (2002, s/p.), Artigas faz a seguinte alusão: “A cidade é uma casa. A casa é uma cidade. As cidades como casas. As casas como cidades”. Segawa complementa, assinalando que as escolas de Vilanova Artigas, assim como suas casas, são um prolongamento da vida da população, atuando também como cidades: elas “[...] ensinam como ensinam as nossas cidades, se estivermos atentos a olhar e perceber, como qualquer processo de aprendizado”. Seus projetos escolares são uma representação direta de um pensamento de modernidade da época, mostrando a determinação do Estado de São Paulo em se destacar no contexto nacional, distanciando-se da ideia de país subdesenvolvido e atrasado.

Sobre o quantitativo arquitetônico relacionado às produções escolares do Modernismo, Alves (2011, p. 24) considera:

A importância desta coleção de edifícios públicos é reconhecida instantaneamente pela crônica arquitetônica a ela contemporânea. Tal interesse reproduz-se na produção recente, de caráter já historiográfico, destacando-se o já extenso conjunto de publicações sobre arquitetura escolar pública paulista. Pairando, sobre a história da arquitetura moderna paulista como um de seus episódios mais significativos, recebe progressivamente a atenção de pesquisadores que dão os primeiros passos no delineamento dos contornos desta produção.

Hadlich (2009) ressalta que muitas obras foram construídas e, dentre elas, estão as obras de Vilanova Artigas e seus seguidores. Tal montante foi de muita repercussão nacional e serviu de base para a confecção de inúmeras obras, algumas igualmente inventivas e outras tantas meramente repetidoras dos elementos, não sendo possível precisar o quantitativo de tal montante. Porém, em 1963, o Face apresenta um relatório onde informa:

O Plano de Ação construiu 5.573 salas de aula no interior, incluindo ensino primário e secundário. Dividindo pela média de salas de aula dos projetos estudados, temos aproximadamente 602 escolas. Outra fonte de dados, proveniente da FDE, fornece o número de 374 escolas construídas pelo Ipesp, considerando as escolas inauguradas a partir de 1959 até 1964, o que incluiria obras iniciadas no governo de Jânio Quadros e outras iniciadas por Carvalho Pinto, porém inauguradas na gestão de Adhemar de Barros. (HADLICH, 2009, p. 27).

Hirao et al. (2010, p. 131) confirmam que Browne desenvolveu o projeto da Escola “Navio”, respeitando e seguindo os “[...] princípios da Escola Paulista de

Arquitetura”. A obra foi concluída no ano de 1962, situando-se em uma região ainda pouco povoada da cidade, de modo que se destacava na paisagem. De lá até o presente momento, muito se construiu ao seu redor, havendo uma interlocução entre ela e seu entorno.

Hirao e Neres (2015, p. 116) indicam que “[...] as características da arquitetura Brutalista Paulista [...] demonstram afinidade com o programa de renovação das escolas corporativas implantadas em Presidente Prudente”. Vale frisar que, em seus estudos, os autores focaram nas edificações do Senac, na década de 1960, e Senai, na década seguinte. Porém, a influência exercida por Vilanova Artigas não se ateve apenas a elas, tendo alcançado a produção de diversos profissionais; dentre seus seguidores, está João Clodomiro Browne de Abreu, responsável pela obra da Escola João Franco de Godoy, em Presidente Prudente, mais conhecida na atualidade como “Navio”, devido a sua forma geométrica única e triangular.

É nesse contexto de transformação e de busca pela modernidade e pela democracia, o qual priorizava escolas de uso misto, com meninos e meninas frequentando diariamente a mesma sala de aula, que se enquadra a escola João Franco de Godoy, objeto do estudo de caso a ser tratado em capítulo à frente. É oportuno sublinhar que a escola possui, em sua arquitetura, elementos significativos para o ideário democrático constante no Movimento Moderno, todavia, no mesmo ano de sua inauguração, mais especificamente no dia 31 de março de 1964, é deflagrado no Brasil o golpe militar, cujos atos partiram da destituição do presidente eleito, João Goulart, fato que trará novas posturas e direcionamentos para as práticas e pedagogias educacionais, tendo em vista que “[u]m dos seus primeiros feitos foi reprimir todo um intenso debate acerca da escola pública” (LIRA, 2010, p. 10) e promover a ascensão da educação particular.

Conforme Buffa e Nosella (1991), no início da década de 1960, vivenciava-se um rápido crescimento urbano e territorial, resultante dos incentivos dados à industrialização, o que promoveu uma significativa desigualdade social e uma crescente inflação, causando grande descontentamento, principalmente entre as classes dominantes, militares e industriais, as quais financiam o golpe militar. Tal

governo assume uma postura autoritária e controladora, usando de artifícios legais, pela promoção de mudanças nas leis vigentes, assim como com a força e a violência para manter a ordem, o civismo e a fomentação dos interesses dos dominantes, pondo fim aos movimentos de educação popular.

Outro artifício estava no aumento da educação obrigatória, denominada ensino fundamental, que passa de 4 para 8 anos de estudo. Como medidas de reorganização curricular, disciplinas como Geografia e História foram concentradas na nomenclatura Estudos Sociais. Para o fortalecimento do nacionalismo e do civismo, acrescentaram-se práticas de respeito e amor à pátria, facilmente observados no ato de hasteamento da bandeira e na inclusão da disciplina ligada à Educação Moral, intitulada OSPB (Organização Social e Política Brasileira), havendo também Educação Física e Artística e Programa de Saúde (ROMANELLI, 1992).

Segundo Fernandes (2015, p. 39), com o golpe militar, o sistema educacional nacional assume novas orientações, “[...] sendo encerradas, por exemplo, as atividades do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados”; nesse sentido, Saviani (2009, p. 06) destaca que as mudanças em relação à educação, no período ditatorial, mantiveram a “[c]ontinuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas”.

Lira (2010) assevera que as escolas foram silenciadas pelo medo, muitos professores se afastaram de suas atribuições, junto a estes, alunos e indivíduos contrários ao militarismo foram perseguidos, torturados e/ou exilados em outros países, em atitudes que se tornaram legais, no ano de 1969, através do Decreto nº 447. Visando a retomar a democracia, muitos alunos lideraram a revolta armada, quando se instituiu um verdadeiro campo de guerra em diversas cidades brasileiras.

A arquitetura escolar trará novas modificações em sua caminhada até chegar aos dias atuais, porém, o presente estudo se resume aos anos de construção e à sua adaptação em relação aos modelos políticos e educacionais da época, presentes

naquilo que se ensinava, na maneira de ser dos alunos e na adaptação da escola Navio.

PARTE III – ESTUDO DE CASO DA ESCOLA “NAVIO”

Este capítulo apresenta a cidade de Presidente Prudente – SP, sua formação e crescimento urbano, revelando como as suas transformações concorreram para a criação da Escola João Franco de Godoy. A continuidade de seu crescimento territorial e populacional promoveram a demanda necessária para a substituição da primeira pela segunda escola, cujo projeto data de 1962 e a execução da obra, de 1964. Na nova escola, chamada de Navio, que é o foco do estudo de caso desta pesquisa, foram implantadas salas de aula exclusivamente mistas, em um momento em que, conforme já sublinhamos, se encontravam estabelecidos, no Estado de São Paulo, os discursos educacionais voltados para a fomentação de políticas pedagógicas de coeducação. Em face de tal quadro é que também serão discutidas as relações de gênero, em suas correlações com condicionantes de uso e ocupação dos espaços escolares, num recorte temporal entre as décadas de 1950 e 1970.

A nova edificação representa um salto rumo à modernidade, em função da forma geométrica, cujos preceitos se firmam no Movimento Moderno na Arquitetura Brasileira, significativos para a relação entre as propostas constantes do Brutalismo Paulista, em seus aspectos do racionalismo construtivo, nas relações entre dimensionamento, funcionalidade e características técnico-estruturais, na simplicidade formal e na valorização do elemento construtivo. Isso acabava por promover o que se chamava de arquitetura da verdade, ou seja, aquela que mostra como foi construída, onde se separam estrutura e fechamento, promovendo um novo condicionante projetual, que soma valores estéticos, funcionais e estruturais, conhecidos como teoria tecnicista, facilmente percebida através de voluptuosas estruturas em concreto armado aparente (FRAMPTON, 2008; BENEVOLO, 2009).

Em seguida, aborda-se brevemente a história da primeira escola, de madeira, que foi adaptada para o uso escolar, visando a sublinhar os condicionantes de demanda e inadequação espacial, os quais foram relevantes para a construção da nova e moderna escola, cuja forma a destaca do contexto local e promove o ideário de modernidade e democracia, para a qual o estudo foi mais aprofundado e levou em

consideração sua significância e relatos de uso e ocupação dos seus espaços por seus usuários, através de entrevista semiestruturada e reflexiva com ex-alunos e ex-alunas.

No ano de 2014, ocorreram as primeiras tentativas de adentrar a escola, o que só se efetivou em 2015, quando foram feitas visitas à mesma, em busca de conhecer suas instalações físicas e, por se tratar de uma pesquisa de cunho historiográfico, encontrar registros oficiais e extraoficiais das décadas de 1950 a 1970. Porém, em decorrência da distância temporal, houve bastante dificuldade em se encontrar tal material, embora tenha sido possível resgatar alguns livros e registros, como, por exemplo, os Livros de Registro de Matrículas, separados por gênero. Foi através deles que foram encontrados os sujeitos a serem entrevistados.

Tal caminho entre o contato com os nomes dos alunos e posterior entrevista reflexiva foi árduo e oneroso em tempo, pois os dados de endereço e telefone dos livros encontravam-se desatualizados. A busca, então, seguiu-se através dos recursos atuais de comunicação, tendo sido através do *google*, lista telefônica digital e *facebook*, que alguns nomes foram sendo contatados. Frise-se que, com as meninas, a busca se tornou ainda mais difícil, devido ao fato de a maioria delas mudar o nome, com o casamento. Após tal processo, lentamente os nomes foram surgindo e, pela ligação telefônica, foi estabelecido o contato direto inicial. Na verdade, nesse primeiro momento, os sujeitos se comportavam com insegurança, já que desconheciam a figura da entrevistadora, todavia, a maioria aceitou ser entrevistado, na primeira ligação, alegando apenas não saber se conseguiria se lembrar de algo, já que havia se passado tanto tempo entre os dias de hoje e o momento em que estudavam na escola.

Passou-se para o encontro presencial, quando ocorreu a entrevista, realizada em local de preferência e escolha de cada um deles, cujos relatos foram gravados, tudo com consentimento dos mesmos e regulamentado através de documentação (cujo modelo se encontra como anexo deste trabalho). Vale destacar que o receio inicial que todos manifestaram, em não haver muito do que se lembrar, foi superado já na primeira pergunta, também para todos, pois eles haviam guardado em suas memórias dados bastante vívidos e detalhados, principalmente do que diz respeito ao edifício e sua forma arquitetônica tão moderna e inovadora para a época. No final do

encontro, estava estabelecida uma relação de confiança entre a entrevistadora e seus entrevistados; quando se efetuou o segundo telefonema, marcando o novo encontro, as restrições da primeira ligação não mais existiam, tendo sido substituídas por uma alegria saudosista de poder, mais uma vez, falar com alguém de um período tão significativo e marcante em suas vidas.

Foram encontrados também os livros contendo os resultados dos exames finais, as disciplinas que eram ministradas e a quantidade de turmas e alunos existentes, porém, há lacunas em relação aos anos de tais registros, porque muita coisa se perdeu com o tempo. Procurou-se compreender a significância da edificação, observando-se as mensagens e pedagogias constantes do lugar e refletindo sobre o modo como ele teria sido vivido e praticado por seus usuários. Buscou-se averiguar a existência de segregações na circulação e uso dos espaços por meninos e meninas; perceber as artimanhas utilizadas para romper domínios de alguns e as restrições aos usos de outros; verificar as possibilidades de adequação e/ou subversão aos direcionamentos político-pedagógicos idealizados.

Assim, o olhar da pesquisadora voltou-se para o modo como se davam as apropriações dos espaços dentro dos muros escolares e de sua vinculação com o mundo exterior, traçando-se uma relação entre as transformações executadas na estrutura física da escola, as quais seguiam recomendações das escalas governamentais, conforme as políticas públicas do período.

A análise do período histórico se deu, portanto, através do cruzamento de dados proposto por Minayo (2007), reunindo os conceitos teóricos, os registros documentais, a materialidade arquitetônica e também aqueles decorrentes das lembranças e significados contidos. É imperioso reconhecer que não há lembrança que não perpassa pelas demais vivências tidas pelos indivíduos e que não resultem da sua racionalização sobre como se deveriam comportar e exteriorizar-se tais ocorrências, de maneira que tão importante quanto verificar os ditos é observar os não ditos.

III.1 - A cidade de Presidente Prudente

A cidade de Presidente Prudente localiza-se na Região Oeste do Estado de São Paulo, também conhecida como Alta Sorocabana, e teve sua ocupação territorial iniciada nos anos finais do século XIX, quando havia na localidade apenas posseiros, cuja produção agrícola se caracterizava como de subsistência. Foi só no começo do século seguinte que vieram para a região os pioneiros da criação da cidade, fato este que se deu em um momento de grande empreendedorismo econômico, fomentado pela cultura cafeeira e pela chegada de um grande número de imigrantes (ABREU, 1972).

Abreu (1972) assinala que a formação da cidade de Presidente Prudente, que partiu da linha férrea e do escoamento da produção agrícola para os portos, além de favorecer o deslocamento de pessoas interessadas em ocupar tais localidades, aconteceu nos mesmos moldes de outras localidades brasileiras, principiando pelo Rio de Janeiro, seguido por São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, chegando ao Oeste Paulista, na segunda metade do século XIX, quando ocorre um acréscimo pelo interesse na exportação cafeeira e um declínio da produção, no Vale do Paraíba, devido a problemas com áreas livres para plantio e falta de preparo para a mão de obra.

Nesse sentido, Honda (2011) e Baron e Paiva (2015) acrescentam que a expansão da produção de café, através da rede ferroviária, foi responsável pelo incentivo à criação de novos centros urbanos no interior do Estado de São Paulo, onde, especificamente, a ocupação do Oeste Paulista se deu por conta da retomada da expansão cafeeira desde 1886, quando cabia à Alta Sorocabana o escoamento de 1,46% da produção nacional, numa crescente que representou o aumento para 7,59% do que se produzia no país, na década de 1920. Deve-se enfatizar que a passagem da linha férrea pelos territórios promovia a valorização territorial e fomentava a criação e ocupação de novas cidades, de modo que, “[...] em seu prolongamento para o Oeste Paulista, até 1920, a Sorocabana, muitas vezes, colocou-se à frente do café e da urbanização” (MOREIRA, 2008, p. 52), tal como ocorreu com Presidente Prudente, cidade que é mais recente que a própria estrada de ferro.

Nesse contexto, a linha Sorocabana chegou à localidade em 1917 e, de acordo com Abreu (1977) e registros históricos do museu municipal, a primeira estação ferroviária (Figura 13) surgiu depois, no ano de 1919, construída num estilo rudimentar, típico dessa arquitetura pioneira que precisava superar muitas dificuldades, contando, nesse trabalho, com a participação da população para sua execução, o que reforça o aspecto simples e sem rebuscamento decorativo. Tal estação foi demolida e substituída por outra, no ano de 1941, quando foi construído um edifício de características Art Déco¹⁵ (Figura 14), o qual visava a conferir modernidade à cidade, que já se tornava bastante populosa e enriquecida pela expansão agrícola.

Figura 13 - Estação ferroviária em 1938 Figura 14 - Nova Estação em 1943



Fonte: Abreu, 1972

Com o intuito de garantir tal mensagem de remodelação e vanguardismo, o projeto da nova estação ferroviária deveria se distanciar da modelagem existente e vincular-se aos significados de modernização, conforme atribuições dadas às características pertencentes ao novo estilo adotado, sendo, com esse objetivo, contratados profissionais de São Paulo. O novo edifício foi construído em alvenaria, cujas plantas fixavam seus setores através de dois pavimentos sobrepostos, reforçando a monumentalidade da obra e sua exuberante fachada envidraçada, cuja forma

¹⁵ O termo *Art Déco*, conforme Pinheiro (1997), é bastante abrangente e engloba as obras de pintura, escultura, *design* e arquitetura, chegando ao Brasil na década de 1930 e se mantendo até aproximadamente 1960. Caracteriza-se por agregar referências cubistas, futuristas, expressionistas e até mesmo ecléticas, constituindo assim um estilo próprio, que visava a representar o fazer moderno.

apresentava mesclas entre linhas retas e angulações, como parte da proposta estética da corrente arquitetônica Art Déco (ABREU, 1972).

O novo aspecto apresenta aquela parte da cidade que se sentia prejudicada em sua estética pelo velho edifício; hoje a impressão é outra, dado o acabamento de linhas futuristas e sóbria que encerra o movimentado centro exportação e importação de Presidente Prudente. (JORNAL O IMPARCIAL, 16 abr. 1944 apud ABREU 1972, p. 65).

Assim, pode-se dizer que o café e a ferrovia promoveram a criação da cidade e propiciaram sua expansão urbana, em função da atratividade de negociantes de terra e proprietários rurais para a região. Conforme Honda (2011, p. 85-86), a configuração da malha urbana da cidade teve a influência direta das famílias Goulart e Marcondes, respectivamente os responsáveis pelos loteamentos da Vila Goulart, que “[...] assumiu o papel de centro comercial e área residencial das famílias mais abastadas”, e da Vila Marcondes, que “[...] passou a atrair as empresas de beneficiamento agrícola ao longo da linha ferroviária e bairro residencial das classes mais baixas”.

A demarcação inicial da cidade de Presidente Prudente, a qual recebeu o nome de sua estação ferroviária, constitui-se por dois núcleos centrais, cada um situado a um lado oposto da estação (Figura 15), que era o portão de entrada e saída de bens, mercadorias e pessoas para a cidade. Assim, tais vilas seguiram os direcionamentos de configuração dados por seus loteadores: para a Vila Goulart, “[...] foram planejados 25 quarteirões de 88 metros por 88 metros, limitados por 4 avenidas de 26,40 metros de largura”, enquanto, para a Vila Marcondes, decorreu do desenho urbano resultante dos direcionamentos do Dr. Joaquim Mariano de Amorim Carrão, então diretor da Companhia Marcondes de Colonização, Indústria e Comércio. É importante sublinhar que essa parte da cidade surgiu um pouco depois e atuou como uma alternativa mais barata para os recém-chegados, sobretudo aqueles que atuavam na indústria ou comércio (ABREU, 1972, p. 63).

Figura 15 – Planta esquemática do núcleo urbano de Pres. Prudente - 1919



Fonte: Honda, 2011.

Com o passar do tempo, a linha férrea que promoveu a criação da cidade acabou por se tornar uma barreira física entre as duas porções da cidade, segregando um de seus lados, onde surgiram os bairros que ocupavam a sua porção norte, visto que os equipamentos urbanos tiveram sua implantação resultante de escolhas governamentais do Coronel Goulart, o qual as instalou na sua porção da cidade, ou seja, na região a oeste da linha, caracterizada então como sendo mais representativa que a Vila Marcondes, por sua vez, mais voltada para o apoio das movimentações ferroviárias e à moradia de sua mão de obra (BARON; PAIVA, 2015).

Dentre tais construções, encontram-se os Edifícios Institucionais, como as escolas, que, devido ao rápido crescimento populacional, quase que imediatamente à criação da cidade, fizeram-se necessárias e cujos primeiros passos foram representados por um recenseamento das crianças em idade escolar, promovido pelo próprio Coronel Goulart, com o intuito de trazer verbas estatais para a construção de um grupo escolar. Tal contagem apresentou o quantitativo de 180 crianças, suficiente apenas para que as Escolas Reunidas entrassem em funcionamento, o que se deu no ano de 1921. Elas contavam com um diretor, três professoras e 203 estudantes, divididos entre 102 meninos e 101 meninas, dispostos em salas separadas (MARIANO; RIBEIRO, 2012).

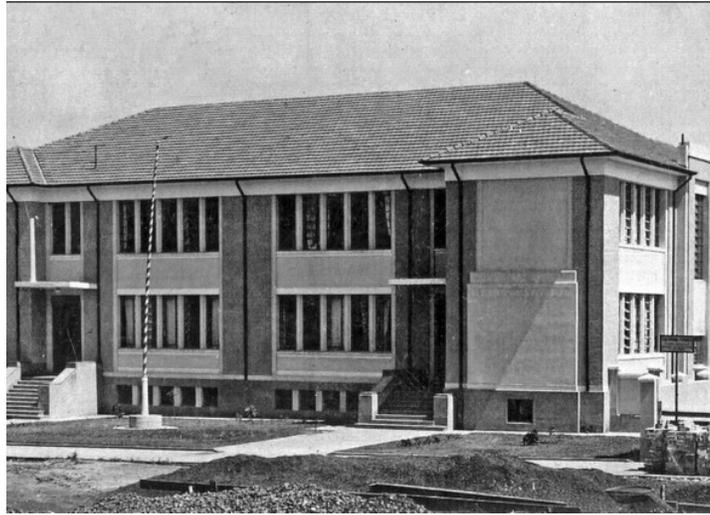
Como resultado constatou-se que a primeira iniciativa no campo da educação em Presidente Prudente, surgindo quase que concomitantemente à fundação da cidade, partilhou em grande medida dos mesmos interesses que moveram a construção do município. Isto é, a especulação imobiliária que atraiu moradores de várias regiões para o povoado que viria a se tornar Presidente Prudente, fez com que houvesse também a necessidade da construção das Escolas Reunidas, para atender aos/as filhos/as dos que naquela região se estabeleciam. (MARIANO; RIBEIRO, 2012, p. 778).

Nos anos seguintes, a produção cafeeira dividiu lugar com a cultura do algodão e, com ela, vieram imigrantes alemães e japoneses, de sorte que o crescimento urbano se deu de forma intensa e surgiu a necessidade de uma ampliação das Escolas Reunidas, que ganharam mais duas classes e, logo em seguida, mais seis, sendo 3 para as alunas e 3 para os alunos. Porém, não havia ainda a possibilidade de transformá-las em Grupo Escolar, classificação que traria a possibilidade de mais investimentos governamentais. Para cada configuração, o Estado estabelecia regras rígidas e definidas pelo Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921: “[...] as Escolas Reunidas poderiam ser instaladas onde quer que houvesse 160 alunos num raio de dois quilômetros e os grupos, onde houvesse 400 alunos a serem matriculados”. Na cidade de Presidente Prudente, as Escolas Reunidas vieram a se transformar em Grupo Escolar no ano de 1925 (SOUZA, 2006, p. 118 apud MARIANO; RIBEIRO, 2012, p. 48).

Mariano e Ribeiro (2012) ressaltam ainda que, até o ano de 1935, o Município já contava com três Grupos Escolares, sendo todos espaços adaptados para a atividade escolar, dois deles eram de madeira e apenas o terceiro a ser inaugurado fazia uso de um edifício de alvenaria. Tais instituições transitavam entre edificações alugadas e de propriedade municipal, fato este que é reflexo de práticas comuns no restante do país e mantinham meninos e meninas separados em turmas distintas.

Foi em busca de melhores condições de ensino e aprendizagem que, no ano de 1938, o primeiro Grupo Escolar local, o Arruda Mello (Fig. 16) recebeu uma nova sede, construída para ser uma escola e concebida arquitetonicamente conforme uma tipologia monumental, reforçando sua significância para o quadro local. Tal edificação foi erigida com mão de obra da Prefeitura, material doado pela população e em terreno cedido pelo Coronel Goulart, localizado atrás da Igreja Matriz da cidade (ABREU, 1972).

Figura 16 – Colégio Arruda Mello – primeiro Grupo Escolar de Presidente Prudente

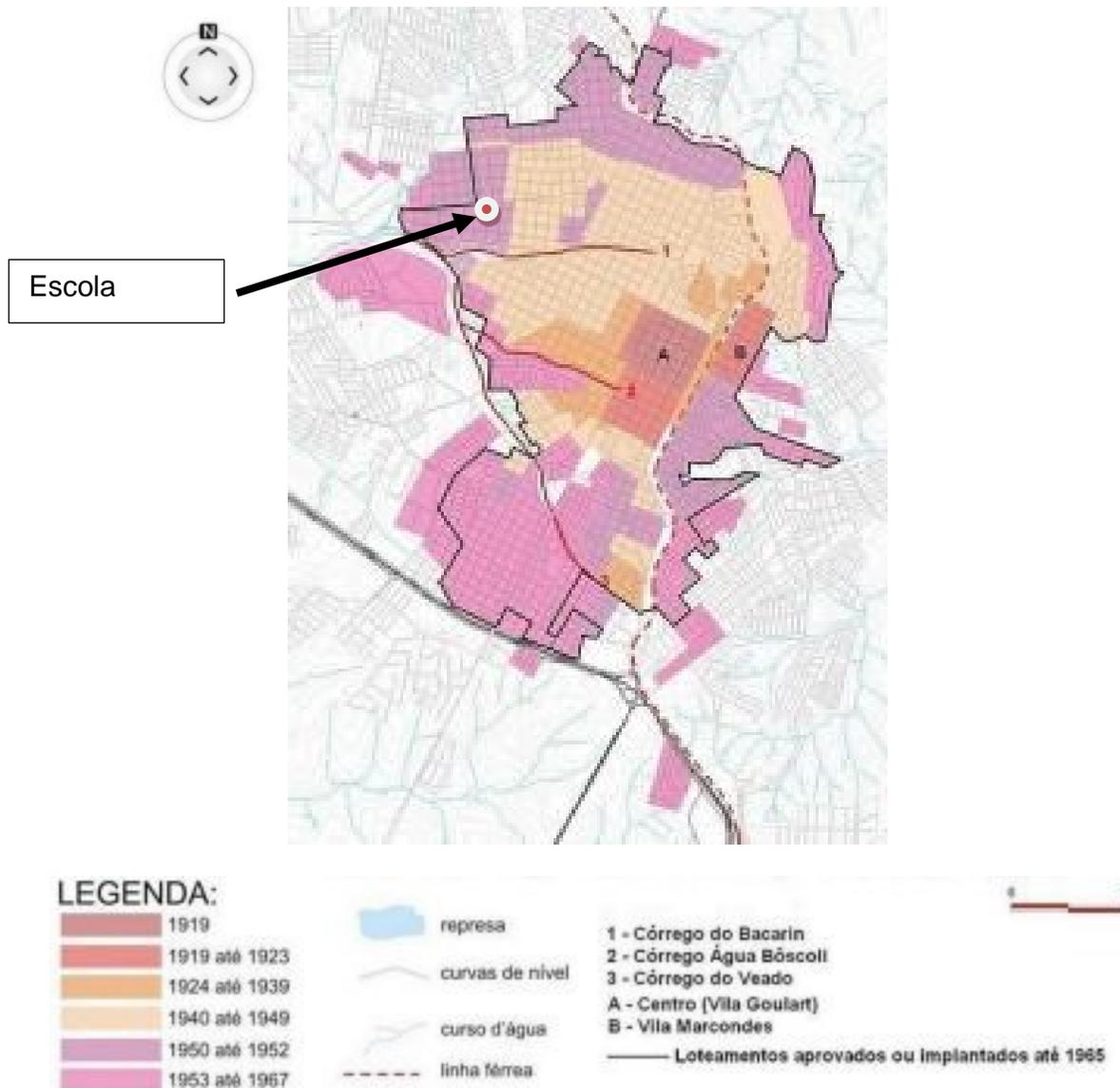


Fonte: Abreu, 1972

Nos anos seguintes, a cidade continuou crescendo e atraindo novas edificações de cunho industrial, comercial, residencial e institucional, assim como recebendo novos habitantes, o que promoveu o crescimento urbano em regiões mais periféricas, tratadas como rurais, segundo assinalam Hirao et al. (2010, p. 135):

Em 1932, havia sido criada a Delegacia Regional de Ensino, a primeira Casa de Saúde e a primeira instituição financeira da cidade, época que marcou um rápido crescimento de Prudente. No ano de 1931, 17 estabelecimentos industriais já funcionavam em Presidente Prudente e em 1940 esse número chegara a 138, e na área urbana a população atingira os 12.637 habitantes. Na década de 1960 a população urbana que chegara a 28.793 habitantes pulou 54.055. Hoje, a cidade de Presidente Prudente conta com 207.725 habitantes, segundo estimativa do IBGE (2009).

Figura 17 – Mapa de crescimento urbano de Presidente Prudente – 1919-1967



Fonte: Baron, 2011, p. 48, sob modificação da autora

O mapa representado na Figura 17 evidencia que a localidade onde se encontra a instituição em estudo era, na época da implantação da primeira escola, ainda uma área bastante periférica e que, na década de 1960, tal situação já havia se modificado, momento este em que se apresentava como área em processo de consolidação, porém, já dentro da marcação do perímetro urbano.

Nesse contexto de aumento de demanda populacional, o qual impulsionava a busca pela educação, com a implantação de várias escolas periféricas e rurais, nos anos de 1950, foi criado o Grupo Escolar Rural do Bairro Jardim Paulista, para atender ao primeiro grau de formação. Este ocupava um edifício improvisado, contendo quatro salas de aula, contudo, em menos de uma década, passou a necessitar de salas emprestadas em outra edificação, tornando o quadro de improvisado ainda mais crítico, reforçando a emergência em se construir uma edificação adequada e pensada para ser uma escola e para atender à crescente demanda populacional.

III.II – Da primeira à nova e moderna Escola João Franco de Godoy: em busca de seus inícios

A Escola Municipal João Franco de Godoy, como é denominada na atualidade, foi criada no dia primeiro de junho de 1950, sob o nome de Grupo Escolar Rural do Bairro Jardim Paulista, na Rua Jaboticabal, nº 248. Sua instalação se deu no dia 13 seguinte, sendo habilitada para o ensino do primeiro ao quarto ano, com as seguintes disciplinas: Linguagem, Aritmética, Conhecimentos Gerais e Leitura. Tais dados constam, especialmente, no Mapa de Movimento Escolar mensal, entregue à Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente, e no Livro de Matrículas, sendo que, no último, o(a)s estudantes se encontram divididos sob a forma de “masculino” e “feminino” (PESQUISA DOCUMENTAL, 2015).

Além de tais documentos, também foram consultados livros que contêm resultados obtidos nos exames finais, todos fazendo parte do atual arquivo morto da escola e disponibilizados para a presente pesquisa por sua atual equipe gestora. Destaca-se que tais documentos resultam do que resistiu ao tempo, não havendo, portanto, uma sequência para todos os anos de funcionamento, o que gera várias lacunas nos dados pretendidos. Tal fato decorre da obrigatoriedade institucional em manter os registros por cinco anos e, passado tal tempo, os mesmos são encaminhados ao arquivo morto. Não há uma exigência, nem uma cultura de guardar criteriosamente o montante material para muito além desse período, compreendendo-

se, ademais, a dificuldade de ter espaço livre e adequado para tanto. Sabe-se, entretanto, que esses percalços fazem parte da rotina das pesquisas de caráter histórico.

Assim, encontrar o total de 32 livros de registros documentais e 01 de registros fotográficos, todos em condições de manuseio e leitura, foi algo bastante positivo e agregador à busca, por resgatar momentos tão significativos para a educação, na cidade de Presidente Prudente e no Estado de São Paulo, de maneira que a observação conjunta das informações constantes, em cada um deles, orientou o conhecimento da realidade escolar no período estudado. Dentre os livros de registros documentais, estavam:

- Livro de matrícula do Ensino Primário, dos anos: 1950 (01 feminino e 01 masculino); 1957 (01 feminino); 1960 (01 masculino); 1967 (01 masculino); 1966 (01 feminino); 1968 (01 masculino e 01 feminino); 1974 (01 masculino e 01 feminino);
- Livro de matrícula do Ensino Ginásial, dos anos: 1973 (02 mistos); 1974 (02 mistos); 1975 (02 mistos);
- Livro de ata de aprovação do Ensino Primário, da década de; 1960 (01 livro, para os anos de 1966, 1967, 1968 e 1969);
- Livro de ata de aprovação do Ensino Ginásial, da década de 1970 (01 livro, destinado aos anos: 1973, 1974 e 1975 – 01 livro, dos anos: 1975, 1976, 1977 e 1978);
- Livro ata de aprovação por conselho de classe para o Ensino Primário, para a década de 1950 (02 livros para os anos: 1950, 1951, 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958 e 1959) 1970 (01 livro, dos anos: 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978);
- Livro ata de aprovação por conselho de classe para o Ensino Ginásial, para a década de 1960 e 1970 (01 livro, dos anos: 1969, 1970, 1971, 1972, 1973, 1974);
- Livro de ata de aprovação em Educação Física para o Ensino Ginásial (01 livro, dos anos 1973, 1974 e 1975);

- Livro ata de dispensa em Educação Física (01 livro, para os anos, 1970 - Ensino Primário; 1971, 1972, 1973, 1974, 1975, 1976, 1977 e 1978 - Ensino Ginásial);
- Mapa do Movimento escolar – Delegacia Regional de Ensino, para as décadas de 1950 (01 livro para o ano de 1959) e 1960 (05 livros, para os anos 1960, 1962, 1964, 1965 e 1967), e 1970 (03 livros dos anos, 1970, 1974 e 1975).

Ao tomar conhecimento dos registros oficiais, pôde-se dar início ao estudo efetivo do Grupo Escola Rural do Jardim Paulista (Figura 18), que, na década de 1950, já se encontrava atuando. Conforme frisado anteriormente, essa era uma região bastante periférica da cidade, cuja primeira edificação em madeira foi adaptada para o uso escolar e continha basicamente salas de aula e direção. Com efeito, de acordo com Silva (2013), no Estado de São Paulo, localidades efetivamente rurais ou em regiões com demanda de pelo menos 20 alunos de ambos os gêneros possibilitariam a implementação de uma escola rural e, nessa modelagem, pretendia-se o uso misto em mesma sala de aula. Foi exatamente o que ocorreu na recém-criada Escola Rural do Jardim Paulista, que, devido à baixa densidade demográfica, acaba sendo caracterizada por mais elementos ligados às áreas rurais que urbanas.

Conforme Abreu (1972), a partir do ano de 1950, amparada por um direcionamento legal e visando a suprir a demanda local, sem superlotar as instituições do restante da cidade, inaugurou-se em uma edificação de madeira a escola, a qual, desde seu primeiro dia de funcionamento, recebeu alunos de ambos os gêneros. Ela posicionava-se em um terreno com área de 7744m², obtido por doação do então prefeito Michel Buchala. As aulas tiveram início com 75 matrículas masculinas e 65 femininas, totalizando 140 estudantes, divididos entre salas de aula masculinas e mistas, cujos agrupamentos se davam de forma seriada e com aluno(a)s de diferentes séries em uma mesma sala de aula e professor(a). Tal aglomeração ocorria em função da necessidade de adaptação à disponibilidade de espaço, outra permissão dada às edificações escolares ruralistas.

Figura 18 – Grupo Escolar Rural do Bairro Jardim Paulista



Fonte: Museu Histórico de Presidente Prudente

Após um semestre de sua inauguração, foram aplicados os primeiros exames finais da escola, o que se deu entre os dias 5 e 6 de dezembro de 1950. Tal formato avaliativo recebia grande importância, sendo considerado como indispensável ferramenta mediadora para a possibilidade de aprovação. Consta em ata que a instituição obteve, como resultado geral, 21,56% de alfabetização, 26,42% de aprovação, de um total de 140 alunos examinados. Desse modo, como resultado final, ocorreu a aprovação de 37 estudantes e a não aprovação de 103. Com tais registros, produziu-se o Quadro 01, exposto abaixo.

Quadro 01 – Resultado obtido no primeiro ano de funcionamento da escola

Prof.	Série	Total Mat.	Mat. Fem.	Mat. Mas.	Apr. Fem.	Apr. Mas.	Ret. Fem.	Ret. Mas.	%Aprov. Fem.	%Aprov. Mas.
A	1º	32	-	32	-	10	-	22	-	31,25
B	1º	32	25	7	5	0	20	7	20	0
C	1º	38	25	13	4	3	21	10	16	23,08
D	2º/3º	38	15	23	6	9	9	14	40	39,13
Total		140	65	75	15	22	50	53	23,08	29,33

Fonte: Pesquisa Documental, 2015.

Observa-se, no Quadro 01, que havia na escola quatro salas de aula, sendo três de primeiro ano e uma seriada, para o segundo e terceiro anos. A turma A,

de primeiro ano, era exclusivamente composta por meninos, enquanto as turmas B e C, também de primeiro ano, eram mistas. A turma D agrupava os alunos e as alunas do segundo e terceiro anos.

Na turma A, os alunos do primeiro ano somavam trinta e duas matrículas exclusivamente masculinas, das quais dez alunos foram promovidos e vinte e dois ficaram conservados, correspondendo a uma taxa de reprovação de 68,75%. É oportuno frisar que os termos *promovido* e *conservado* constam no livro dos resultados dos exames finais e que a nota mínima para a promoção era 50, numa escala de 1 a 100.

A turma B, também de primeiro ano, somava trinta e duas matrículas, divididas entre 25 femininas e 7 masculinas, respectivamente. Desse(a)s aluno(a)s, 5 foram promovido(a)s e 7 foram conservado(a)s, correspondendo a uma taxa de reprovação de 80% das meninas e 100% dos meninos.

Na turma C, ainda de primeiro ano, havia trinta e oito matrículas, divididas entre 25 femininas e 13 masculinas, respectivamente; 4 foram promovido(a)s e 10 foram conservado(a)s, correspondendo a uma taxa de reprovação de 84% das meninas e 76,92% dos meninos.

O quantitativo de matrículas masculinas em relação às femininas, no primeiro ano, era de 52 meninos para 50 meninas, observando-se que a recomendação de lotação das salas se dava com 40 alunos; no caso específico da escola em estudo, a sala mais lotada tinha 38 alunos, enquanto a menos lotada tinha 32. Assim, pode-se perceber que não seria possível abrigar todos os estudantes, sem que algumas salas fossem mesmo mistas.

A turma D, de segundo e terceiro anos, somava trinta e oito matrículas, divididas entre 15 femininas e 23 masculinas; 6 foram promovido(a)s e 9 foram conservado(a)s, correspondendo a uma taxa de reprovação de 60% das meninas e 63,87% dos meninos.

Com respeito ao índice geral da escola, houve 140 matrículas, divididas entre 65 femininas e 75 masculinas; dessas, respectivamente, 15 meninas e 22 meninos foram promovido(a)s, 50 meninas e 53 meninos foram conservado(as),

correspondendo a uma taxa de reprovação de 76,92% das meninas e 70,67% dos meninos, o que demonstra um relativo equilíbrio entre os desempenhos e resultados de ambos os gêneros. Não houve, nesse primeiro semestre, nenhuma turma de quarto ano, destacando-se que a maior procura se dava para os primeiros anos, visto que a demanda pela educação formal se concentrava num grande número de analfabetos, os quais desejavam mudar tal realidade. Outro fator relevante para a sua inexistência estava na limitação física da escola, a qual continha apenas quatro salas de aula (SANTOS, 2012).

O Quadro 02 mostra a situação crescente pela demanda de aluno(a)s matriculado(a)s e, conseqüentemente, submetido(a)s aos exames finais, ao término dos anos letivos correspondentes. O número de salas de aulas sofreu igualmente alterações para suprir a necessidade dos alunos, sem ultrapassar o quantitativo de 45 alunos por sala.

Quadro 02 – Rendimentos e demanda na década de 1950

ANO	Nº SALAS	EXAMINADOS (AS)	PROMOVIDOS (AS)	CONSERVADOS (AS)	% PROMOÇÃO	% CONSERVAÇÃO
1951	04	140	80	60	57,14	42,86
1952	04	152	104	48	68,42	31,58
1953	05	192	109	83	56,77	43,23
1954	05	206	138	70	66,99	33,01
1955	08	325	156	169	48,00	52,00
1956	10	402	239	163	59,45	40,55

Fonte: Desenvolvida pela autora, mediante arquivos da instituição.

Verifica-se, ainda, que a porcentagem entre o(a)s estudantes promovido(a)s e o(a)s conservado(a)s mantém um equilíbrio e uma grande representatividade para as reprovadas, realçando-se o rigor do sistema educacional e da valoração atribuída às provas finais. No ano de 1950 e 1951, a quantidade de estudantes que chegaram aos exames finais se manteve com o número de 140 aluno(a)s, mas, de 1952 em diante, tal quantitativo só fez crescer, representando um aumento de 287% e a necessidade de se emprestar mais salas para absorver a todos.

Santos (2012, p. 5) indica que, após o fim da Segunda Guerra Mundial, houve a criação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura), expandindo-se “[...] os ideais de democratização e cresce a preocupação com a expansão quantitativa da educação”. No Brasil, tais influências se deram sob o governo de Juscelino Kubitschek, na passagem entre as décadas de 1950 e 1960, quando se vivia um período de abandono do nacionalismo, de estímulo ao capitalismo e abertura para o capital internacional, visando ao crescimento econômico, o que resultou em aumento da dívida externa e da inflação. Ademais, os movimentos intelectuais, políticos e estudantis, vividos no final da década de 1950, promoveram o aumento da demanda por participação popular nas discussões políticas brasileiras (PIANA; PARREIRA, 2009). Entretanto, Santos (2012, p. 5) ressalta que a democratização do acesso “[...] à educação formal estava fortemente vinculada aos ideais de modernização”, quando se intensificam os posicionamentos ideológicos radicais, que objetivavam orientar os rumos pela educação.

Em tal contexto, reforça-se a urgência em se criar um novo tipo de escola. Além disso, em âmbito local, conforme já visto, a cidade havia crescido e o bairro antes periférico estava, na década de 1960, em um processo de crescente ocupação urbana, de forma que, em cerca de uma década, a escola já se distanciava do contexto ruralista anterior. Desse modo, tornava-se evidente a urgência por uma escola maior e pensada para as novas determinações educacionais paulistas.

Conforme explica Sposito (1983), a expansão urbano-territorial ocorre por diferentes motivos, como os condicionantes físicos, socioculturais e imobiliários, resultando em diferenças morfológicas de traçado e ocupação espacial. Este é o caso das áreas rurais que se encontram no entorno das áreas urbanas, as quais acabam por se tornar foco de interesse para ampliação da malha, devido a fatores influenciadores como o aumento da produtividade dos setores urbanos, fomentados pela indústria, comércio e serviços.

O processo de urbanização ocorrido em Presidente Prudente/SP, na década de 1960, redefiniu as relações ocorridas entre a cidade e o campo. O campo passou por um processo de esvaziamento populacional, principalmente devido à chegada da prática da pecuária extensiva na região. Ao mesmo tempo, a cidade passou por um outro processo - o de inchaço populacional - que acarretou inúmeros problemas aos moradores, tanto sociais como ambientais. (CAMARGO, 2007, p. 59).

Pode-se sustentar que a cidade de Presidente Prudente rapidamente alcançou a ocupação de sua porção territorial urbana e progressivamente absorveu o espaço rural necessário ao aumento das atividades produtivas e populacionais da cidade, tais como comércio e indústria. Também se expandiam as áreas para a absorção da demanda populacional, que, por sua vez, contribuíam para a necessidade de mais edificações de cunho institucional. Foi assim que, em pouco mais de uma década, a pequena escola foi absorvida pelo contexto urbano, tornou-se obsoleta e foi substituída por uma nova e moderna construção pertencente à vertente Brutalista do Movimento Moderno brasileiro em arquitetura.

Coerente, então, com as transformações que a arquitetura escolar sofreu desde a década de 1940, com a implantação dos ideais modernistas pelos arquitetos Helio Duarte e Helio Queiroz, integrados aos projetos pedagógicos de educadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na década de 1960, arquitetos paulistas como Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e João Clodomiro Bronwe de Abreu, entre outros, responderam com a produção de um conjunto de obras marcantes e significativas de um período fértil e criativo da arquitetura escolar paulista. Neste contexto, o Estado de São Paulo como centro econômico e financeiro do país, com acentuado crescimento demográfico e correspondente déficit de vagas escolares, conduziu o governo Carvalho Pinto a criar as instituições, FECE-Fundo Estadual de Construção Escolar e o IPESP- Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, para suprir esse déficit de construções escolares. (HIRAO, 2013, p. 105).

Deve-se ressaltar que o bairro, mesmo tendo aumentado bastante desde a inauguração da escola, em 1950, ainda era considerado periférico, na década de 1960, porém, a sua densidade demográfica estava dentro das determinações governamentais para ir de grupo escolar rural para grupo escolar urbano. Por intermédio da lei nº 6.700, de 04 de janeiro de 1962, com publicação no *Diário Oficial* em 06 de janeiro de mesmo ano, ela tem mudança em sua nomenclatura, deixando de ser denominada Grupo Escolar Rural do Jardim Paulista e passando a Grupo Escolar Dr. João Franco de Godoy.

“A arquitetura escolar, corporificando a conjuntura socioeconômica política e educacional do período, reverbera em sua formatação o contorno produtivista de escola ligada à necessidade de atender à expansão de acesso” (FERNANDES, 2015, p. 32), fazendo com que houvesse um uso significativo das soluções padronizadas para

a arquitetura, a qual deveria ser executada rapidamente e promover uma economia de custos.

Presidente Prudente é uma cidade média do oeste paulista, cujo momento econômico favorável na época possibilitou uma produção arquitetônica modernista significativa. Nos discursos dos atores que produziram estes espaços havia a forte presença de um ideal progressista como solução para os problemas arquitetônicos e urbanos. Neste contexto, um conjunto de obras públicas e privadas foi executado e muitas ainda persistem no tecido urbano atual sem apresentar descaracterizações que as comprometam. (HIRAO; NERES, 2015, p. 110).

O novo edifício educacional do Jardim Paulista foi concebido pelo arquiteto João Clodomiro de Abreu, contratado pelo IPESP, cuja execução ficou sob a responsabilidade da construtora Construtuma, vencedora da licitação (JORNAL O IMPARCIAL, 1962; HIRAO et al., 2010). A escola foi denominada “Grupo Escolar João Franco de Godoy”, no ano de 1962, quando se deu início à construção do novo edifício, todavia, a obra se estendeu até o ano de 1964.

A Escola Navio apresenta características pertinentes aos direcionamentos de Artigas, que estabelece, “[...] em sua visão de arquitetura como arte de finalidade prática, pretende algo mais para a sociedade ao defender um projeto ideológico de uma cultura nacional, fundamentada em uma visão para o futuro do país” (HIRAO; NERES, 2015, p. 112).

Ainda que arquivos como o da FDE e da CPOS – Companhia Paulista de Obras e Projetos – possibilitem o contato direto com a produção de arquitetos e engenheiros da época, uma ideia clara da produção em tela só pode ser consubstanciada a partir do arquivo da CGI/IPESP. A partir dele chega-se ao número de 567 cadastros relativos a prédios escolares abertos entre 1957 e 1962, dos quais 330 preveem a padronização de projetos (utilização de projetos elaborados pela DOP e adaptação de projetos de arquitetos da iniciativa privada). Durante a gestão de Jânio Quadros (de janeiro de 1957 a janeiro de 1959) são abertos 240 cadastros e na de Carvalho Pinto (de fevereiro de 1959 a janeiro de 1963) são abertos 373 cadastros relativos a prédios escolares. Um número muito maior que os cerca de 70 prédios do FECE (TAB. 01), bem como maior que os 237 projetos de autoria privada até aqui identificados. (ALVES, 2011, p. 30).

Frisa-se que, enquanto os alunos não podiam utilizar a nova escola, estes permaneciam nas antigas instalações. Sendo assim, os primeiros relatos, registrados nos livros da escola, decorrentes do uso do novo edifício, são datados da segunda

metade da década de 1960. Dessa maneira, observa-se, através do Quadro 03, o qual possui dados referentes à antiga escola, que a procura por matrículas é pouco maior para os meninos, no entanto, a porcentagem de aprovação das meninas fica ligeiramente maior, representando uma quase equivalência entre matrícula e aprovação por gênero.

No ano de 1964, a construção da escola é finalizada, o que permitiu que o uso da Escola “Navio” se desse a partir desse momento, contendo mais salas e mais alunos e alunas, do primeiro ao quarto ano do primário. Entrementes, a escola de madeira foi mantida por algum tempo e depois demolida para a liberação do solo. Na comparação entre 1962, ainda na antiga escola, e 1965, já na nova escola (Quadros 03 e 04), verifica-se um aumento bastante significativo com relação ao número de classes e, conseqüentemente, de matrículas.

Quadro 03 - Registro de matrículas e resultados finais do ano de 1962

1962	8 SALAS 23 CLASSES:	MATRÍCULA COMUM		MATRÍCULA EMERGÊNCIA	
		MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
	Total	435	401	35	-
	Aprovação	415	384	34	-
	Eliminação	20	17	01	-
	Porcentagem de aprovação	95,40%	95,70%	97,14%	-
	Total de matrículas	827		35	
	Total de aprovação	790		34	
	Porc. total de aprov.	95,52%		97,14%	
	Não efetuaram matrícula	-		-	

Fonte: Desenvolvida pela autora, mediante arquivos da instituição.

Nesse período de construção da nova escola, as aulas prosseguiram acontecendo na antiga instalação, onde as salas de aula continuavam sendo divididas entre mistas ou masculinas, conforme direcionamentos governamentais, os quais previam para as escolas de cunho rural a intencionalidade do uso de salas mistas, diferentemente do que era direcionado para os grupos escolares urbanos, em que as salas eram separadas entre masculinas e femininas.

Com relação à classe de emergência, esta era composta apenas por meninos e teve somente uma ocorrência de reprova. Favero (2013) destaca que a tal classe cabia a escolarização de jovens e adultos, não só para a prática de ler e escrever, mas também para a superação dos problemas decorrentes do desenvolvimento econômico, o que se fortaleceu após o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1958, no Rio de Janeiro, cuja abertura contou com um discurso do presidente da República, Juscelino Kubitschek:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente, dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao iniciarem sua vida ativa, se encontrem desarmados dos instrumentos fundamentais de produção e de vida, ou seja: ler, escrever, uma profissão ou pelo menos uma iniciação profissional, uma conveniente integração social e política, ao lado da compreensão e prática dos valores espirituais da tradição e da cultura brasileiras.

Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações na vida do País: econômicas, sociais e espirituais. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente; novas condições de trabalho surgem a cada instante e o mercado torna-se cada vez mais carente de mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, a fim de enfrentarmos a expansão de nossa indústria, de nosso comércio, de nossa agricultura e de todas as formas de produção, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de nossas forças e de nossos recursos para o soerguimento da nação. Essa expansão vem sendo tão rápida e a conseqüente demanda de pessoal tecnicamente habilitado tão intensa que não há como esperar a sua formação pelo sistema regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos aos reclamos do crescimento e do desenvolvimento da nação. (OLIVEIRA, 1958, p. 3 apud FAVERO, 2013, p. 51).

Quadro 04 - Registro de matrículas e resultados finais do ano de 1965

1965	12 salas	matrícula comum		matrícula emergência		
		masculino	feminino	masculino	feminino	
	31 classes:					
		Total	603	493	26	19
		Aprovação	485	394	14	11
	• 30 classes comum	Eliminação	118	99	12	8
		Porcentagem de aprovação	80,43%	79,92%	53,85%	57,89
	• 01 classes emerg.	Total de matrículas	1096		45	
		Total de aprovação	879		25	
		Porc. total de aprov.	80,20%		55,55%	
		Não efetuaram matrícula	99		-	

Fonte: Desenvolvida pela autora, mediante arquivos da instituição.

Na nova escola, comparando-se meninos e meninas, a maioria corresponde a vagas preenchidas por meninos. Nota-se que, mesmo com o crescimento das possibilidades, houve procuras que não puderam ser absorvidas pela nova escola e que, em ambos os anos, a porcentagem de aprovação ficou equilibrada entre os gêneros. Finalmente, é importante salientar que a Escola “Navio” passa a ter, em sua totalidade, salas mistas, enquanto, na antiga escola, havia salas mistas e salas para um único gênero.

Na verdade, muito se fez até que mulheres pudessem ter acesso a uma educação formal, assim como ao exercício emancipatório do magistério, o que, conforme ressalta Almeida (1998a, p.78), “[...] ao contrário do que muitos afirmam, a feminização do magistério foi um potencial de poder e de libertação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar”. O mesmo pode ser entendido quanto à instrução feminina, que, mesmo inicialmente sendo preparada de forma distinta da que se dava ao gênero masculino, de muito se vale o fato de se ter direito a estar presente, o que representa a abertura estabelecida para a equidade.

III.III – A nova Escola “Navio”: aspectos formais e educacionais na modernidade brasileira

Em função do rápido crescimento urbano e do conseqüente aumento significativo pela busca da educação, por meninos e meninas, sejam eles crianças, jovens ou adultos, e visando ainda a atender aos novos direcionamentos estaduais, a antiga escola tornou-se obsoleta e deu lugar à nova edificação. Conforme assinala Souza (2006) sobre a arquitetura moderna escolar, tais espaços deveriam conter condições higienistas, com boa circulação de ar e iluminação, indo além da sala de aula e estendendo-se a espaços como a biblioteca, o pátio, o refeitório, por exemplo, cujos objetivos se firmavam no Código de Educação do Estado de São Paulo:

- a) Servir às necessidades peculiares do meio imediato e do grupo social a que pertence, e em que deve se integrar;
- b) Dar satisfação às tendências das crianças;
- c) Desenvolver o sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação;

- d) Dar aos alunos educação integral, em que tenham preponderância, sobre a aquisição de conhecimentos de pura memória, a formação intelectual, moral e cívica;
- e) Criar ambiente sadio em torno da criança, conduzindo-a, pela educação física, racional e pela formação de hábitos higiênicos, à plenitude de seu desenvolvimento corporal;
- f) Contribuir para que se descubram as aptidões naturais da criança, e, com auxílio de instituições adequadas, orientá-las para a profissão que mais lhe convenha;
- g) Favorecer, não somente aos bem-dotados mais ainda, aos débeis e anormais, assegurando-lhes, em meio propício, educação conforme com suas aspirações e possibilidades. (SÃO PAULO, 1933, p. 65).

Almejando responder aos anseios da sociedade e corresponder aos direcionamentos governamentais, a nova escola foi pensada e assumiu características da Arquitetura Moderna Brasileira, em sua vertente brutalista. Ela passa, então, a ser constituída por um volume singular e apresenta apropriações do terreno e subdivisão espacial bastante inovadora para a época, objetivando ressaltar o contingente democrático por ela representado. Nessa perspectiva, não possuía muros de separação com a cidade, estreitando as relações entre o público e o privado, dando a ideia de semipúblico e promovendo uma posição de pertencimento, por parte da sociedade.

Figura 19 – Maquete da Escola “Navio”



Fonte: Revista Acrópole, 1970

Em sua volumetria, pode-se perceber ainda que, do seu formato triangular, surgiu o apelido de Navio, dado à escola pela população local, sendo ainda hoje mais conhecida assim do que pelo nome oficial, fator este que se deve principalmente à visão das arestas pelo transeunte, porque a posição da obra em relação às esquinas dava a impressão formalista de embarcação naval. Isso reforçava a sua linguagem ímpar, atribuindo-lhe caráter próprio, bastante diferente do que acontecia com as escolas construídas conforme os modelos de tipo padronizado, pelo FDE ou pelo FNDE, os quais mantinham uma rigidez volumétrica, perpetuando os contingentes tradicionais, respaldados pela busca econômica e padronização, resultando em edificações igualitárias, sem um estudo de relação com o local de execução, sendo adaptadas a este de acordo com a possibilidade de cada caso.

Fernandes (2005) acrescenta que também faz parte dos direcionamentos de qualificação espacial a estruturação das normatizações, conforme expresso a seguir:

O espaço escolar qualificado caracteriza-se também pelo facto de ser uma estrutura de normalização. O código disciplinar, os castigos e os prémios são parte integrante dessa estrutura, posta em funcionamento pelos professores e por outras autoridades cujos poderes específicos são, em derradeira análise, uma delegação do corpo social, no caso de continuar em vigor o contrato de poderes entre a sociedade e sua escola (FERNANDES, 2005, p. 21).

O arquiteto João Clodomiro de Abreu, responsável pelo projeto da escola, foi um importante arquiteto brutalista, seguidor e discípulo de Vilanova Artigas. Suas produções encontram-se materializadas em muitas obras escolares desenvolvidas no Estado de São Paulo. Elas representavam um distanciamento e contraposição ao contexto ditado pelos projetos-padrão, tendo sido projetadas para serem únicas. Deve-se considerar que a liberdade de concepção dos arquitetos era ainda definida pelas possibilidades dadas pelo plano de ação governamental de Carvalho Pinto. Nesse sentido, Hirao (2013, p. 105) afirma que “João Clodomiro Bronwe de Abreu, entre outros, responderam com a produção de um conjunto de obras marcantes e significativas de um período fértil e criativo da arquitetura escolar paulista”.

Nessa procura de rumos, em cada fase da luta pela educação nacional, constroem-se escolas cuja arquitetura reflete talvez melhor que qualquer outra categoria de edifícios, as passagens mais empolgantes de nossa cultura artística; os recursos técnicos que tivemos à disposição; as idéias culturais e estéticas dominantes; tudo condicionado a um projeto nacional de

desenvolvimento. Conhecendo estas passagens pode, a arquitetura brasileira, não só valorizar corretamente os sucessos dos pontos nodais de sua história, como escolher caminhos novos. (ARTIGAS, 1970, p. 10).

Hirao (2013, p. 100) enfatiza que a Escola João Franco de Godoy foi construída em um período economicamente favorável à tipologia arquitetônica modernista, “[...] uma vez que, na cidade, os atores políticos e por consequência a população manifestavam anseios modernistas como justificativa para o progresso da cidade”. Dessa maneira, a escola Navio tornou-se representativa pela sua condicionante formal, que se destacava na paisagem periférica do Jardim Paulista, enquanto símbolo de modernização da cidade, em edifício que estampava a materialização dos princípios modernistas para o uso e apropriação dos espaços, “[...] mediada pelas relações sócioespaciais do edifício com a cidade” (HIRAO, 2013, p. 100).

Com o crescimento urbano, o bairro começava a apresentar um adensamento ocupacional, contudo, sem uma consolidação, resultando na ocorrência de vazios urbanos; assim, nas imediações da primeira escola, pôde-se utilizar como terreno a extensão territorial de uma quadra toda, medindo 88m x 88m, com o total de 7744m², possuindo um declive de 4m. Para tal terreno, a solução formal adotada foi a de um volume triangular único, de predominância horizontal, o qual se destacava na paisagem, contrastando com o contexto limítrofe entre as porções urbana e rural da cidade.

Na verdade, havia uma evidente integração com o entorno, não pela forma da obra, mas em decorrência dos acessos abertos para a cidade e para os “[...] percursos horizontais e verticais nos patamares de suas quinas, que também se voltam para o pátio interno definindo uma qualificação e diversificação espacial para as percepções e sensações dos seus usuários” (HIRAO, 2013, p. 107).

Na Figura 20, pode-se perceber que suas linhas arrojadadas e a exploração da então inovadora tecnologia do concreto armado aparente são significativas para a sua representatividade, enquanto responsável por reforçar a mensagem de que a cidade estava crescendo, passando a ser efetivamente moderna e distanciando-se do pequeno vilarejo de anos atrás, correspondendo a um olhar para o futuro, para o fazer

parte do futuro, reproduzindo o anseio de modernidade e de democracia. Nesse sentido, sua estrutura modular dava condições para a planta livre e erguia-se do solo através de pilotis ¹⁶, promovendo espaços internos funcionalmente setorizados, enquanto as salas de aula ficavam no pavimento superior, alcançando uma bela visibilidade do entorno e liberando o pavimento térreo para a permeabilidade visual entre pátio e cidade.

Figura 20 – Escola “Navio” na década de 1960



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação do Estado de SP

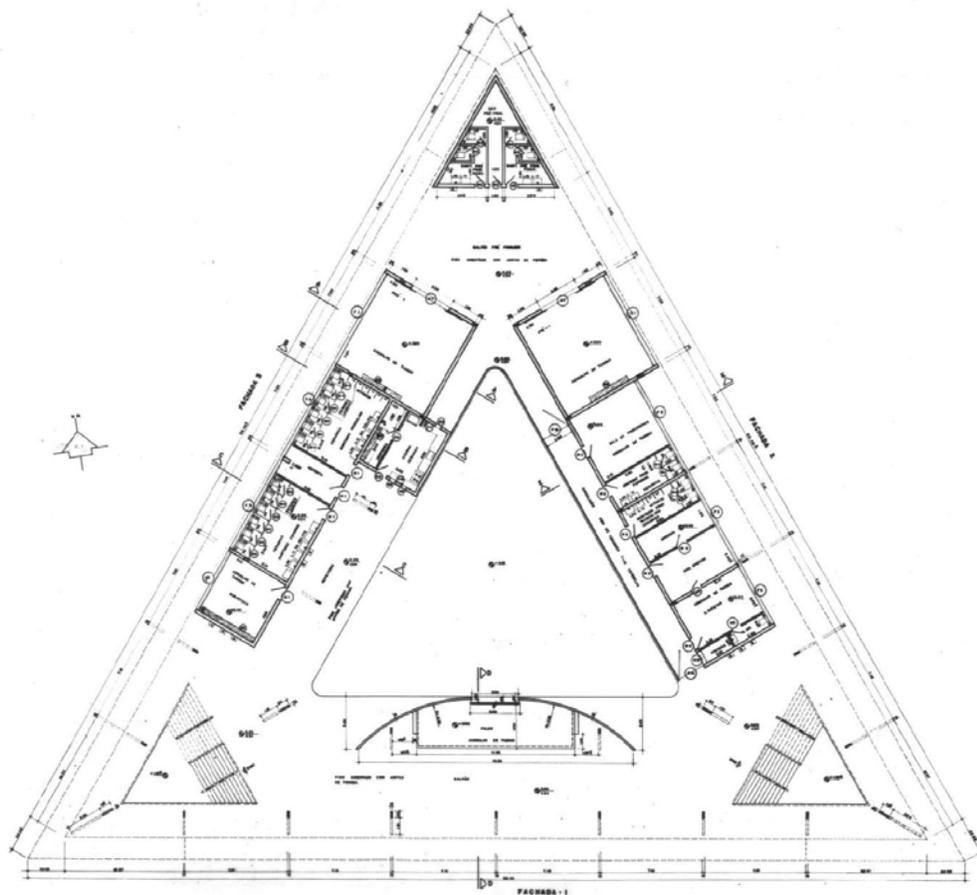
Havia uma setorização bem definida e baseada em critérios de funcionalidade, ficando no pavimento térreo o acesso principal, direto da rua, ao passo que áreas de uso global, como o pátio coberto, o palco, o jardim e as escadas que davam acesso ao segundo pavimento se posicionavam em suas duas arestas frontais. Ainda nesse piso, em sua porção direita do triângulo, ficava um corredor que levava ao setor administrativo e ao fundo o refeitório, em seu lado oposto, ou seja, porção esquerda, a sala do pré-primário, a cozinha e os banheiros, assim como uma sala para

¹⁶ Pilotis se referem a um elemento de estruturação vertical, cuja nomenclatura diz respeito às colunas, agora sem a divisão entre base, fuste e capitel, adotada a partir da primeira metade do século XX, pelo Movimento Moderno em arquitetura, tornando-se um de seus elementos mais representativos, pois, ao elevar a edificação do solo, promove uma significativa permeabilidade visual entre interno e externo e entre público e privado.

a educação física, a cantina e a portaria, ambos de frente com o jardim interno (HIRAO, 2013).

Como pode ser verificado nas Figuras 21 e 22, independentemente do lado em que o usuário esteja, este pode se deslocar, margeando o jardim interno e dando a volta na edificação, destacando o seu aspecto igualitário, democrático, com fácil acesso para todos, privilegiando a relação entre interno e externo, composto por um jardim que é o coração da proposta e promove a relação de unificação entre todos os setores, com uma forma geométrica pura de um triângulo equilátero, que se constitui como igualitário, através de três arestas de mesma angulação.

Figura 21 – Planta Baixa original do pavimento térreo

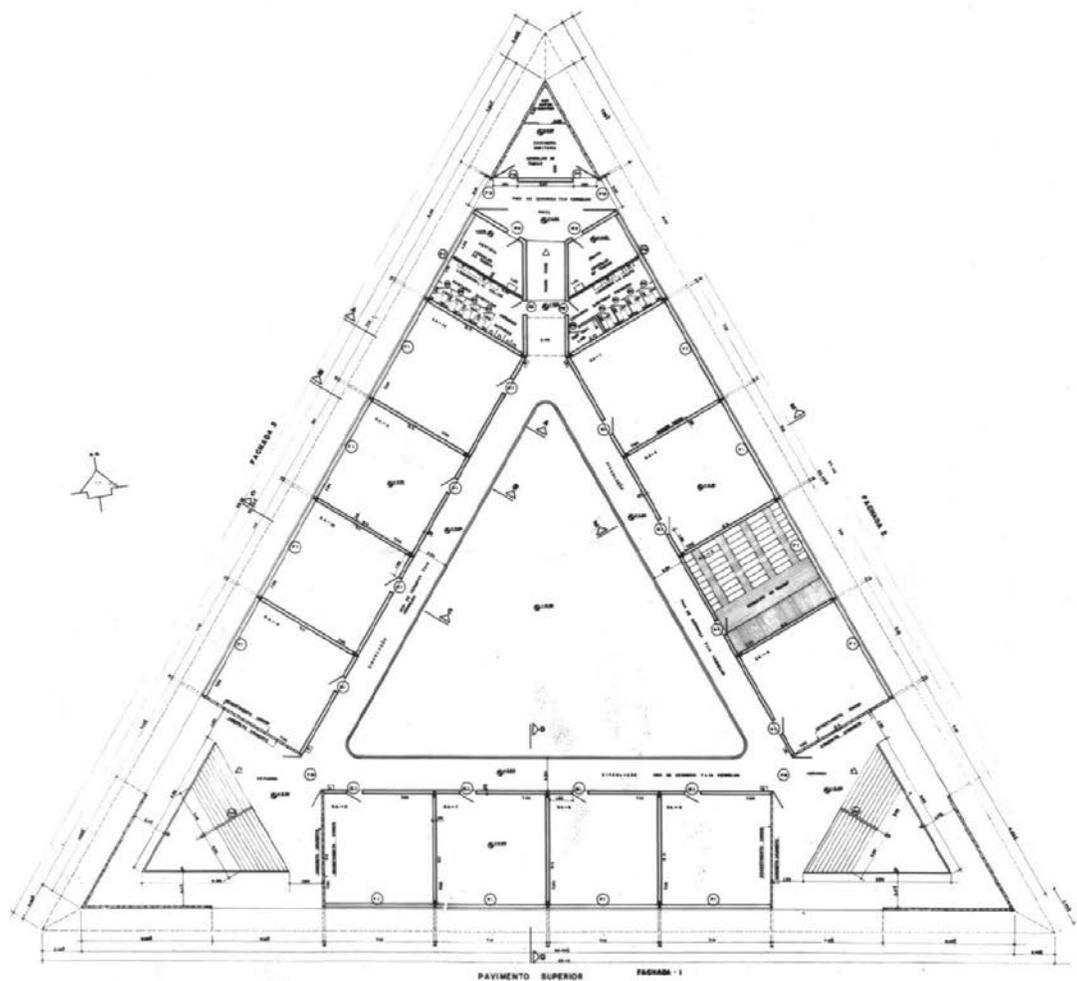


Legenda:

1 – Pátio e palco; 2 – Jardim interno; 3 – Escada; 4 – Banheiros; 5 – Refeitório; 6 – Cozinha e despensa; 7 – Setor administrativo (secretaria e direção); 8 – Sala de aula (pré-escolar); 9 – Sala de educação física.

Fonte: Revista Acrópole, 1970.

Figura 22 – Planta baixa original do pavimento superior



Legenda:

1 – Jardim interno; 2 – Escada; 3 – Banheiros alunos; 4 – Banheiros professores; 5 – Biblioteca; 6 – Sala de atendimento médico/dentista; 7 – Sala de aula (pré-escolar);

Fonte: Revista Acrópole, 1970.

O historiador romano Marco Vitruvius Polião (2007) sustentava, em seus estudos sobre a arquitetura, que o triângulo equilátero atua como representativo das relações abstratas que atribuem valor e significado a uma determinada edificação; segundo seus preceitos, as três arestas, as quais representam a relação de igualdade, são: *venustas*, que se relaciona à beleza, através dos detalhes estéticos e de sua forma

volumétrica; *utilitas*, que diz respeito às condicionantes de uso e funcionalidade referentes ao abrigo, a sua necessidade conforme os anseios da sociedade a qual se destina; e *firmitas*, que faz juízo das condições de solidez, apresentadas pelas possibilidades materiais e tecnológicas. Em sua opinião, tais arestas simbólicas deverão estar presentes, para que haja atribuição de caráter ao edifício (VITRUVIU, 2007). Pode-se afirmar que, ao se utilizar de tal forma para a Escola Navio, o arquiteto agrega a ela os dizeres e simbologias vitruvianos, tidos como significativos no direcionamento projetual até os dias de hoje.

Como pode ser evidenciado através das plantas baixas da escola, ainda mediante as Figuras 21 e 22, ao subir suas escadas, seja do lado direito, seja do esquerdo, chega-se ao segundo pavimento, setor que abrigava as salas de aula, a biblioteca e o laboratório, banheiro dos professores, sala para higiene bucal destinada ao recebimento do dentista e, ao fundo, a sala dos professores, que, fazendo uso da diferença topográfica, possuía um acesso independente e em nível, o qual se ligava à rua Antônio Sandoval Filho.

Tais espaços decorreram de um programa de necessidade mais adequado às atuais práticas de ensino e aprendizagem. Vale reforçar que, do seu corredor, podia-se ver o jardim interno, posicionado no pavimento térreo. O corredor que o margeava tinha um fechamento em vidro, cujas esquadrias eram do tipo basculante, conferindo uma proteção contra as intempéries, mas, principalmente, quanto à segurança física das crianças (HIRAO, 2013).

De lá para cá, a escola sofreu adaptações, estando diferente do que era nas décadas de 1960 e 1970. Nas imagens a seguir, tiradas na década de 1980, pode-se visualizar, ao fundo, a rampa de acesso lateral à escola e, em primeiro plano, o diretor na companhia de alunos e alunas: estes estão nitidamente separados por gênero e, ao centro, se encontra o diretor, demonstrando a divisão entre eles. Meninos e meninas se encontram, em sua maioria, uniformizados com a camiseta da escola.

Figura 23 – Escola na década de 1980



Fonte: Acervo documental da Escola Navio

Tais mudanças vão de intervenções pontuais, como a cor da sua fachada, inicialmente em concreto aparente, como característica do Brutalismo Paulista, posteriormente recebendo a coloração azul e, hoje, a mesma se encontra pintada de verde e branco; chegam a modificações bastante agressivas, como o fechamento por grandes muros, que quebram a inicial relação de permeabilidade visual com o entorno, de sorte que, na atualidade, pouco se vê da escola, cujo edifício, tão significativo para a formação do bairro de outrora, hoje não mais se destaca pela edificação, mas pelo seu fechamento e segregação promovidos pelo paredão.

Recentemente, a escola ganhou um ginásio coberto, com o intuito de melhor receber as aulas de educação física; este está posicionado no recuo frontal, local de destaque no terreno, estando à frente da fachada principal da escola. Por conta disso, disputa em volume e verticalidade com o edifício principal, escondendo-o e dificultando ainda mais que a obra seja vista em sua imponência e significância formal, não apenas por quem está do lado de fora das empenas¹⁷, mas também por quem se encontra dentro do lote, dependendo do ângulo de observação, como retratado abaixo. A escola, antes de responsabilidade estadual, passou na atualidade a ser de responsabilidade municipal e hoje recebe crianças do Ensino Fundamental I, divididas em dois turnos, matutino e vespertino.

¹⁷ O termo “empena” é muito comum no meio arquitetônico e diz respeito aos fechamentos verticais, aqui representados pelos muros da escola.

Figura 24 – Vista atual da escola e acesso principal



Fonte: Pesquisa de campo, 2016.

Mesmo a escola possuindo um papel diferente do da família, na formação dos sujeitos, Funari e Zarankin (2002) enfatizam que os discursos contidos na escola, sejam eles verbais, sejam materiais, curriculares ou pertencentes à estrutura física das edificações escolares, exibem uma certa rigidez, que visa a garantir a continuidade das intensões originalmente pretendidas, contudo, com o processo de modernização, verifica-se a incorporação de direcionamentos e organização espacial condizentes com o seu tempo. Nesse contexto, a escola e a casa, constituem os lugares centrais na socialização das pessoas, de maneira que suas mudanças são facilmente referenciadas às transformações da própria sociedade, “[...] transformações que os permitam adaptar a escola às exigências de poder” (ZARANKIN, 2002, p. 138).

III.IV – A cultura material e simbólica escolar: um trabalho de busca e construção de memórias

Os relatos orais, quando usados nos estudos históricos, necessariamente levam a reflexões sobre a memória. O termo “história oral” não diz respeito aos relatos dados assim como ocorreram, mas resultam de lembranças motivadas por ênfases e esquecimentos, correspondendo aos significados a eles atribuídos pelo narrador.

Portanto, não traduzem a história tal qual aconteceu. Delgado traz uma definição bastante apropriada do que seria a “história oral”:

[...] um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* [...] recorre à memória como fonte principal que a subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida. (DELGADO, 2010, p. 15-16).

Para Meihy, “[a] memória qualifica a imaginação, dá-lhe uma estrada, um horizonte, atribui sentido aos fatos e isso nos transforma em deuses criadores das verdades em que queremos crer” (MEIHY, 2005, p. 61), de sorte que é preciso entender no discurso de memória a sua abordagem social e a individual, sendo, respectivamente, cultural e transcendente, e pessoal, biológica e psicológica. Assim, a memória, por decorrer de relações sociais, retoma o passado, reencontrando-o e também o reinventando; ela dependerá de fatores externos e de concepções adquiridas ao longo do tempo, tanto pelo indivíduo como pelos seus pares, agregando novos sentidos, já que é polissêmica e rica em novas possibilidades, valores e interpretações, num fluxo contínuo de novas vivências.

Halbwachs (2006, p. 25) acrescenta:

[...] se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma experiência fosse começada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias.

Na mesma direção, parte-se do pressuposto de que “memória individual” e “memória coletiva” (ou “social”) não são a mesma coisa, e que ambas não são a “História”, isto é, não podem ser confundidas com o “conhecimento histórico”. As memórias individual e coletiva são fragmentárias e sujeitas a esquecimentos e manipulações pelas camadas sociais dominantes, em cada sociedade, conforme explica o historiador Jacques Le Goff:

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 426).

Em tal debate, pretende-se destacar que é fundamental a compreensão de que a “História” não pode ser confundida com a “Memória” e, portanto, não existe “memória histórica”. O que existe, enquanto “História – Conhecimento”, é a Crítica da memória, tal qual foi levantada e produzida por meio de relatos orais ou escritos. Os relatos (memórias) são fontes históricas, de sorte que à História, enquanto responsável pela crítica em relação ao passado, cabe o papel de interpretá-los, tal como afirma De Decca (DE DECCA, 1992). Por fim, Stephanou (1998, p.138) sintetiza essa discussão, de forma bastante pertinente. Enfatiza ela:

Como já apontava Halbwachs (apud Bosi, 1983), a memória social é o “vivido, física e afetivamente”. Neste caso, a história começa onde a memória social acaba. Cabe à história dessacralizar a memória enquanto tradição. Enquanto a memória é a vivência presente do passado, a história é a representação do passado. Ou, como define Nora (idem), “a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta daquilo que já não é mais”. Neste sentido, o tempo da memória coletiva é o da permanência e da continuação, enquanto o tempo da história é o tempo das transformações, destruições, mudanças.

Com tais pressupostos, aqui se apresenta o contexto das apropriações, conflitos, disputas, lutas, exercícios de posse e estratégia de contornar o poder, mediante táticas e estratégias de seus usuários, representadas pelo uso e ocupação do novo edifício da Escola João Franco de Godoy, o Navio. Deve-se lembrar que, conforme Certeau (2012), tal edifício surge com a marca de ser um lugar em que se entrecruzam a formação educacional, a modernidade e a democracia, traduzidas em sua arquitetura pela forma, ocupação do terreno, divisão espacial e relação com o entorno.

Tal lugar se configura como sendo o espaço ocupado pelos alunos e alunas, aqui apreendidos pelos relatos que fazem de suas vivências e dos significados a elas atribuídos. Vale destacar que tais fatos fazem parte das experiências desenvolvidas por todos os que estreitaram relações através do espaço educacional, o que concerne principalmente àqueles que os utilizaram em seu dia a dia, como os

funcionários, corpo docente e gestores, os quais, em conjunto com o(a)s aluno(a)s, exercitaram as ações de domínio, controle, poder e subversão, aqui tratadas pelo olhar dos alunos, porém, compreendendo a sua constituição enquanto prática coletiva.

Na análise, pretende-se ainda sublinhar as questões de gênero que aí estiveram implicadas e estabelecer uma relação mais próxima a tal contexto; assim, as entrevistas reflexivas foram desenvolvidas com três ex-alunos e três ex-alunas. Ademais, como já apresentado anteriormente, houve grande dificuldade para localizar tais sujeitos, devido ao distanciamento de tempo entre os dias de hoje e o recorte temporal da pesquisa. Para as ex-alunas, houve uma dificuldade a mais, advinda da circunstância de que a maioria muda o nome, ao se casar; superadas tais dificuldades, foram concluídas as entrevistas e aqui expostos os conteúdos retirados das narrativas, concebidas como “história oral”.

É importante frisar também que tais entrevistados foram selecionados em decorrência de uma longa busca, a qual demonstrou, como primeira dificuldade, os já passados 66 anos, contados da inauguração da primeira escola de madeira até os dias atuais. A escolha dos nomes do(a)s entrevistado(a)s se originou na consulta aos livros de Registro de Matrícula, separados por ano. Como o cadastro destes se encontra desatualizado junto à escola, recorreu-se à busca via internet, quando se pôde adquirir informações do atual endereço e telefone de alguns desse(a)s ex-aluno(a)s, para, em seguida, proceder a uma abordagem via ligação telefônica, explicar o conteúdo da pesquisa e contar com sua aceitação em dela participar. Em decorrência da substancialidade de tais dificuldades, não foi possível estabelecer critérios outros para a seleção dos sujeitos, se não o fato de terem vivido o ambiente escolar já na Escola Navio, cuja prioridade de busca se concentrou naquele(a)s que tenham estudado entre os anos finais da década de 1960 e os anos iniciais de 1970. Assim, chegou-se aos seguintes sujeitos, aqui representados por nomes fictícios, para preservar suas identidades. Seu posicionamento se deu pela ordem de desenvolvimento das entrevistas, conforme descrição a seguir:

Quadro 05 – Apresentação geral dos entrevistados

Ordem	Nome fictício	Cor	Gênero	Local da entrevista	Período de ingresso	Período de egresso	Nível de escolaridade em que ingressou	Nível de escolaridade em que egressou	Mês da entrevista
01	João	Branco	Masculino	Sala de direção de escola em Presidente Prudente	1970	1980	Grupo escolar 1º ano	Ginásio 3º ano	Agosto de 2015
02	Sérgio	Branco	Masculino	Mesas em frente à biblioteca da Unesp	1968	1975	Grupo escolar 1º ano	3º ano do Ginásio	Outubro de 2015
03	Celina	Branca	Feminino	Na sala de estar da casa onde mora com sua mãe	1968	1971	1º ano do Ginásio	3º ano do Ginásio	Novembro de 2015
04	Maria	Branca	Feminino	Seu escritório de advocacia	1968	1972	1º ano do Ginásio	3º ano do Ginásio	Fevereiro de 2016
05	Luíza	Branca	Feminino	Sala da sua residência	1968	1971	1º ano do Ginásio	3º ano do Ginásio	Fevereiro de 2016
06	Paulo	Branca	Masculino	Sacristia da igreja onde é pároco	1968	1971	Grupo escolar 1º ano	Grupo escolar 4º ano	Fevereiro de 2016

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015-2016.

- Entrevistado 01 – João. A entrevista foi realizada na sala da direção de uma escola de Presidente Prudente, local de sua escolha. Atualmente, é diretor de uma escola de Ensino Fundamental, na cidade de Presidente Prudente; ingressou na Escola “Navio” na primeira série do primário, na década de 1970, e egressou após concluir o ginásio, tendo sido, por definição dele próprio, um bom aluno, não apresentando interrupções na sua sequência pela educação formal, tendo continuado seus estudos ao sair de lá, passando pelo Segundo Grau, pela faculdade e tendo chegado até a Pós-Graduação *lato sensu*. Seu pai era servidor público e sua mãe, dona de casa, ambos bastante rígidos e cobravam um bom desempenho escolar. Mesmo vindo de uma família estável financeiramente, gostava muito da merenda e aguardava ansioso pela refeição que recebia diariamente. Também gostava muito da escola enquanto edificação, a qual considerava muito grande, bonita e iluminada, sendo, para ele, um lugar muito importante. Participava das atividades individuais e coletivas, lembrando-se de brincar e correr pelo pátio e escadas da escola entre seus amigos; quanto às meninas, recorda-se de estar na companhia delas apenas na sala de aula, não sabendo onde elas ficavam, nos

momentos fora da sala. Tinha medo do diretor, que para ele lembrava um Presidente da República, de terno e bastante severo; mesmo assim, nunca sofreu punições do mesmo e também nunca foi enviado para a diretoria, mas presenciou o diretor batendo em um aluno que havia desrespeitado uma colega, caso este que ocorreu durante um passeio, quando tal menino teria colocado a mão na perna de uma colega, a qual reclamou para a professora. Esta transmitiu a ocorrência ao diretor, que o repreendeu imediatamente, ainda em frente ao veículo que utilizavam e na presença dos colegas, para servir como exemplo; em seguida, eles foram para a diretoria e o entrevistado não ficou sabendo das demais consequências do delito. Ele tem saudades dos tempos em que estudava na escola Navio, da rigidez e respeito que existia na época, todavia, não manteve mais contato com a mesma, tendo ficado feliz de ter sido transferido para lá, como eleitor, na última eleição, o que despertou nele ainda mais saudosismo, provocando a saudade dos colegas, pois perdera contato com os mesmos, tendo apenas se encontrado casualmente com alguns professores e com o diretor.

- Entrevistado 02 – Sérgio. A entrevista foi realizada em uma das mesas em frente à biblioteca da Unesp de Presidente Prudente, local de sua escolha. Atualmente, é bancário na cidade de Presidente Prudente; ingressou na Escola “Navio” na primeira série do primário, no ano de 1968, e egressou após concluir o ginásial, em 1974. Ele guarda com carinho seus diplomas e histórico escolar, tendo inclusive os levado para a entrevista. Por definição dele próprio, foi um aluno dedicado, no entanto, com bastante dificuldade na aprendizagem, devido à necessidade de trabalhar; ficou um bom tempo sem dar continuidade aos níveis seguintes de sua instrução formal, à qual retorna bem mais tarde, por exigência do trabalho, quando chega à conclusão do Curso Superior em Administração. Seu pai era agricultor e se suicidou, quando ele tinha nove anos. Desse período em diante, sua mãe, até então dona de casa, passou a sustentar a família, retornando para a roça, mesmo ainda morando na área urbana, o que lhes possibilitava poucos recursos e caracterizou um quadro de muitas dificuldades. Ressalta que sua mãe era bastante rígida, cobrava um bom desempenho escolar e o punia com surras frequentes. Ele gostava muito da merenda e costumava também ganhar parte do lanche de um colega, que

tinha uma condição financeira mais estável; por conta das dificuldades financeiras decorrentes da ausência do pai, ele considera esse como o período mais difícil de sua vida, mas gostava da escola e do formato de sua edificação, da qual se lembra como sendo bela, moderna, arrojada e clara. Era muito tímido e quase não se manifestava nas atividades individuais e coletivas; ele se recorda de passar a maior parte de seus momentos dentro da sala de aula, era o primeiro a apresentar a tarefa e mantinha contato mais próximo com um colega, que possuía deficiências motoras e, por isso, não saía igualmente da sala de aula – este lhe ensinava matemática, matéria de maior dificuldade. Em seus poucos momentos fora da sala de aula, ele se recorda das brincadeiras dos meninos e de grupos de meninas paradas e conversando no pátio. Tinha muito medo do diretor e de suas punições, tendo ido várias vezes para a diretoria e recebendo castigos, como ficar parado, em pé, por cerca de meia hora. Gostava de seus professores e conta ter-se encontrado, anos depois, com um deles, o qual disse ter orgulho de vê-lo bem, com família e bom emprego. Quanto aos colegas, ainda mantém contato com o colega portador de deficiência física.

- Entrevistada 03 – Celina. A entrevista foi realizada na residência em que vive com a mãe, em Presidente Prudente, local de sua escolha. Atualmente, não trabalha, tendo se tornado dona de casa; um ano após o casamento, mudou-se para o litoral e retornou a Presidente Prudente há quatro anos, após separar-se do marido. Ingressou na Escola “Navio” no colegial, no final da década de 1960, por ficar na proximidade de sua residência, tendo estudado, entretanto, em outras instituições da cidade. Não acha ter sido uma boa aluna, pois, devido à morte do pai, no mesmo ano em que começou a estudar no Navio, precisou estudar à noite para poder trabalhar como ajudante de cabeleireira, durante o dia; por conta disso, não tinha tempo para se dedicar ao aprofundamento do estudo, sempre chegava atrasada e por vezes ia sem comer para a escola; anos depois, chegou a frequentar o Curso Superior em Direito, o qual não concluiu, também por conta do trabalho. Diz que sonhava em aprender inglês, coisa que nunca conseguiu, o que lhe provoca bastante tristeza. Seu pai era da guarda, havia sido afastado do cargo por perseguição política, foi reintegrado quatro anos depois, em função da troca do

mando político, contudo, faleceu horas depois que seu nome foi publicado no *Diário Oficial*, não tendo chegado a reassumir seu cargo e provocando um período de muita dificuldade financeira, já que sua mãe não possuía trabalho. Lembra-se de receber ajuda dos vizinhos e da mãe, vendendo os móveis para comprar comida; esta conquistou na Justiça, tempos depois, o direito à pensão do marido. Essas lembranças tristes estão associadas ao momento em que estudou na Escola “Navio” e, por isso, essa é uma época ruim de ser lembrada. Ela relatou que, para os alunos da noite, não havia merenda e que todas as dificuldades faziam com que ela, que era adolescente, não gostasse da escola. Mesmo assim, achava sua edificação muito bonita e representativa de *status* social. Era muito quieta e, quando chegava à escola, ia direto para a sala de aula, de onde só saía quando a aula acabava e, de lá, voltava diretamente para casa. Era bastante retraída, não conversava muito com os colegas de sala e sua mãe não permitia que ela participasse dos trabalhos em grupo, de sorte que confessa não ter tido amigos. Ela se recorda de existirem “paqueras”, mas só do portão da escola para fora os casais podiam se encontrar. Tinha receios da diretora, porém, não tinha medo, alegando que as punições eram mais leves com os alunos do ginásio noturno; assim, exemplifica que as ocorrências de atraso e falta do uso do uniforme geravam a impossibilidade de entrar na sala, tanto para meninas quanto para meninos. Em geral, suas idas à direção estavam relacionadas ao pedido de entrar sem uniforme, quando ia direto do trabalho, suja e com fome. Seus cadernos eram muito caprichados, continham capa e folha de abertura com poesia e desenho. Revela só ter feito amigos após o casamento, entre os quais está um de seus ex-professores, única pessoa com quem manteve contato após sair da escola.

- Entrevistada 04 – Maria. A entrevista foi realizada no escritório de advocacia, do qual a mesma é sócia, em Presidente Prudente, local de sua escolha. Atualmente, é viúva do primeiro casamento e casada pela segunda vez há cinco anos. Ela estudou na escola no ginásio, tendo ingressado no ano de 1968 e saído em 1972, ao concluir o curso, em seguida interrompeu seus estudos, pois precisou trabalhar para ajudar na renda familiar, o que aconteceu também com suas três irmãs. Foi só após o casamento que retomou os estudos, quando fez o supletivo do Segundo Grau e

anos depois a faculdade de Direito, ambos na cidade de Presidente Prudente, encontrando-se como advogada atuante há cerca de dez anos. Ela se descreve como boa aluna, mesmo faltando bastante para acompanhar o pai em suas viagens ao Mato Grosso, pois ele era negociador de terras, juntamente com sua mãe e irmãs; ela relata que a escola e a professora a ajudavam a recuperar os conteúdos perdidos. Destaca que foi um período de muito aprendizado e que todo o seu atual conhecimento da língua portuguesa decorreu dos bons ensinamentos recebidos da professora da escola Navio, o que lhe é muito útil na atuação profissional. Ela não tinha muitos amigos e amigas na sala de aula, tendo mais proximidade com a colega com quem dividia a carteira. Fora da sala de aula, possuía uma relação de amizade com seus colegas da rua onde residia, os quais estudavam na mesma escola. Lembra que não moravam muito perto da escola e que iam e voltavam sempre juntos, atravessando terrenos baldios e ruas sem calçamento. Com tais amigos ela brincava no recreio, eram na maioria meninos e com eles ela corria e se sentia livre, ficando distante das meninas de sua sala de aula, as quais costumavam ficar sentadas, conversando. Sua mãe vinha de uma família abastada, enquanto seu pai era de origem mais humilde, situação da qual obteve um dos principais ensinamentos recebidos da família, que dizia que não era o sobrenome o que tinha valor e sim a pessoa, que deveria ser autônoma, fator este que a fez manter seu nome de solteira, ao se casar. Seu pai achava que não era importante se dedicar aos estudos, enquanto sua mãe cobrava um bom desempenho na escola, acreditando na educação como promotora de independência, inclusive para as mulheres. Ela não se recorda de “paqueras”, mas apenas de brincadeiras nas quais os meninos puxavam o cabelo das meninas, para chamar a atenção, o que para ela, hoje, representa um início dessa relação, porém, não passava disso, o que para ela era um ato sem malícia. Lembra-se de uma única passagem ocorrida com ela, quando foi cercada por um menino: este queria lhe dar um anel de namoro, que ela não aceitou, mandando-o devolver à mãe, começando a chorar na sequência, o que espantou o menino.

- Entrevistada 05 – Luíza. A entrevista foi realizada em sua casa, na cidade de Presidente Prudente, onde reside com sua filha e neta. Ela ingressou na Escola

Navio na primeira série do primário, no ano de 1968, e egressou após concluir o ensino ginasial, quando deu sequência aos estudos na Escola Carrion. Saindo de lá, precisou interromper seus estudos, que só retomou após o seu casamento, pois seu pai, agricultor, acreditava que mulher não deveria estudar mais que o necessário: ela deveria saber ler, escrever, somar, diminuir e dividir, além das prendas domésticas. Sua mãe era dona de casa. Seu marido, o qual também havia interrompido os estudos, incentivou-a e juntos retomaram os estudos, assim ela se formou em Letras e logo em seguida passou no concurso do Estado, onde se manteve como professora de Português do Ensino Fundamental, até se aposentar. Anos após sua formatura, separou-se do marido e dedicou-se exclusivamente aos filhos e ao trabalho, continuando sem um novo companheiro até os dias atuais. Ela se lembra de pouca coisa da escola, pois teve um derrame que comprometeu a sua memória; mesmo assim, diz sentir saudade daquela época e da própria escola, que, para ela, era um lugar muito bonito, bem iluminado e com bastante área livre. Ela disse ter fugido da escola certa vez, para passear com as colegas, só não se lembra se foi da escola Navio ou Carrion, mas, como já era mocinha, provavelmente tenha sido um episódio ocorrido na segunda escola por onde passou. Seus pais exigiam um bom comportamento e boas notas, ela temia suas punições, assim como das professoras e diretor, dos quais ela recebia puxões de orelha por não parar muito tempo sentada; alega ter dores de ouvido até hoje, que para ela são reflexo das punições recebidas na infância. Em seus momentos fora da sala de aula, ela se recorda de pouca coisa, todavia, conta que era líder das meninas e que gostava de participar das atividades festivas. Depois de sair da escola, perdeu o contato com os colegas, tendo reencontrado alguns, no ano passado, através de *site* de relacionamentos, o que lhe trouxe saudade da infância e juventude.

- Entrevistado 06 – Paulo. A entrevista foi realizada em uma sala da casa paroquial da igreja na qual atua como pároco, local de sua escolha. Ele ingressou na Escola “Navio” na primeira série do primário, no ano de 1968, e egressou após concluir o ensino primário, em 1971. Saindo de lá, ele foi para o ginasial em outra instituição da mesma cidade, quando foi conhecer o seminário, tendo ficado encantado por sua estrutura; após convencer seus pais, ainda com doze anos de

idade, passa a estudar e morar no mesmo, a partir do ano seguinte, onde permaneceu até a conclusão do ensino obrigatório, quando se muda para Londrina, no Paraná, cidade em que frequenta o Ensino Superior. Ao concluí-lo, recebe a ordenação como padre, hoje atua como pároco em Santo Anastácio e também como professor no seminário de Marília. Da escola Navio ele se lembra com saudade da merenda, dos professores e da edificação, a qual, para ele, parecia algo muito grande. Filho de pais católicos praticantes, sendo a mãe dona de casa e o pai cartorário, teve, junto com seus irmãos, uma infância tranquila e alegre. Por serem eles severos e cobradores de seu bom desempenho, ele os obedecia e respeitava seus direcionamentos, sendo então um aluno cumpridor das tarefas e posturas exigidas, o que o distanciava dos conflitos e das punições, alegando ter muito medo do diretor e da primeira professora. Era um menino quieto e comportado, que costumava passar a maior parte do tempo livre na sala de aula, mas dizia ter boa relação com os colegas, os quais não viu mais, após deixar a escola. Em seus momentos fora da sala de aula, ele se lembra de brincar com os meninos e de sua irmã, junto ao grupo de meninas da sua sala, paradas e conversando no pátio. Acredita que a rigidez e o rigor ditatorial foram bons para eles, que aprenderam a respeitar os mais velhos, a cumprir horários e a respeitar a autoridade.

Para entender a relevância de seus relatos e de como os usos e ocupações espaciais se davam, retomam-se aqui os direcionamentos de Certeau (2012), para quem o cotidiano é aquilo que ocorre dia a dia, é a somatória de vivências diárias que se constituem em memória, seja de cheiros, seja de lugares, prazeres ou do corpo, de maneira que, para um historiador, o que deve importar é a história em sua irracionalidade, é seu lado abstrato e até mesmo invisível. Dessa forma, é oportuno enfatizar que tratar do passado é de extrema relevância para a compreensão do presente e até mesmo para vislumbrar possibilidades futuras. Porém, depende da leitura de alguém, como um pesquisador, que não fez parte desse passado, ao entrar em contato com os relatos de pessoas da época e com registros escritos e fotográficos, somados ao lugar, expresso pela cultura material que se constitui pelo edifício escolar, suas paredes, salas, pátios, fechamentos e objetos de toda a espécie que o compõem.

Assim, o resultado dessa busca dependeu de uma leitura pessoal de quem o estuda, ou seja, a própria pesquisadora, e ainda de acordo com a memória e representatividades de quem vivenciou seus lugares, no caso, os ex-alunos e ex-alunas, mediante seus relatos de memória. De acordo com Meihy (2005), tal passado, pertencente à memória individual ou coletiva, é dinâmico e pode ser retomado mediante a somatória de outras vivências, decorre de mutações de entonação, destaque e até mesmo daquilo que não se diz, que é muitas vezes guardado ou disfarçado.

Para tanto, estima-se não a produção de uma história “tal qual foi”, pronta, exata e inflexível, mas uma recriação dessa história, produzida na atualidade e carregada de novas maneiras de se ver e compreender o que ocorreu há tempos. Em tal quadro, a edificação, enquanto elemento físico, por ainda manter-se viva em sua memória e em suas imagens mentais, fortalece e favorece o retorno a outra época. Para Certeau (2012), a memória cultural proveniente de um cotidiano vivenciado em uma determinada instituição educacional, em um lugar produtor do saber, promove a formatação de compreensões e formas de uso, traduzindo-o em espaço de vivência diária.

Certeau (2012, p. 41) afirma que, “[...] nos tempos e espaços escolares, professores e alunos fazem da escola um lugar praticado” e que “[...] as práticas com que os usuários se apropriam do espaço organizado” são “técnicas de produção cultural”. Trata-se, por conseguinte, de um mecanismo de astúcia e dominação, da “arte de fazer” inventada pelo sujeito, em sua prática cotidiana, para “[...] escapar silenciosamente do lugar que lhe é atribuído”.

Vale reforçar que a escola, por estar situada em uma região periférica da cidade, em uma área ainda em expansão e ocupação territorial, possuía, nas décadas de 1960 e 1970, em seu entorno, poucas moradias, ocupadas predominantemente por um grupo socioeconômico constituído por trabalhadores ligados ao campo, a serviços de apoio, como açougueiro, sapateiro, caminhoneiro, funcionários públicos, dentre outros, dados estes retirados dos livros de matrícula da escola, que revelam a profissão dos pais dos alunos. A área de abrangência da escola não era apenas o Jardim Paulista, mas também os bairros próximos que não possuísem uma escola,

promovendo um deslocamento diário de crianças pelas ruas e também cortando caminho pelos muitos terrenos baldios e vazios urbanos, ainda não loteados.

Sobre tais fundamentos, Hirao (2013, p. 107) comenta:

Abreu escreveu que “para o povo que passa, para as crianças que estudam, além dos ensinamentos que recebem, precisam também receber uma mensagem de cultura através da arquitetura. [...] Essa mensagem é sem dúvida uma das grandes missões que o arquiteto deve cumprir na sua vida profissional”, desse modo, percebe-se uma concepção do desígnio do arquiteto pelo espaço que define, numa determinação do modo da apropriação socioespacial dessa edificação.

Foi possível perceber que a forma da edificação, bastante geométrica, racional e resultante da reprodução matemática de um triângulo equilátero, assume aspectos de dominação e ludicidade, os quais são associados às práticas de poder referentes ao gênero, reforçando e reproduzindo tais relações. Pode-se argumentar que a Escola “Navio” representa os anseios de modernidade da população prudentina, projetando o ideal de desenvolvimento, de democracia e de igualdade, por intermédio de uma arquitetura relativamente simples, geométrica e limpa, do ponto de vista visual. Incorporam-se a ela espaços separados pelo tipo de uso, mas integrados pela forma da edificação, seu jardim central e pela circulação interna, que o contorna, em ambos os pavimentos.

Sobre a forma da escola Navio, Sérgio reforça:

Olha, o meu colégio era muito bonito, o João Franco de Godoy, em forma de um navio, uma estrutura bastante sólida, segura. Naquela época não tinha muitos marginais. Eu me lembro que ao entrar no colégio tinha uma senhora que vendia sorvetes e docinhos, na grade e ali comprava-se e ia para escola sem qualquer problema com alguém que pudesse subtraí-lo da gente.

Tais fundamentos de democracia, pensados em 1962 e explicitados em forma de edifício arquitetônico, após o golpe militar de 1964, serão adaptados aos novos direcionamentos para o sistema de ensino nacional, caracterizado como sendo “[...] produtivista, impulsionado pela Teoria do Capital Humano¹⁸”, quando, para se adequarem às exigências de órgãos governamentais internacionais, foram realizadas

¹⁸ A teoria do Capital Humano deriva dos estudos de Theodore Schultz, que almejava explicar os ganhos de produtividade provenientes da produtividade humana, a qual, por meio da educação, promove um ganho em produtividade econômica, gerando assim a concepção tecnicista de ensino (SANTOS, 2012).

reformas na educação brasileira, as quais, devido às políticas econômicas, fomentam a busca pela educação, ampliando a crise no setor (SANTOS, 2012, p.06).

Piana e Parreira (2009) acrescentam que, com o início da ditadura militar, houve uma ampliação do sistema público de ensino, cuja educação inicial passa de quatro para oito anos, com a inserção do Ensino Ginásial, conforme descrito anteriormente. Nesse sentido, Marília Carvalho (2000) assinala que, até as décadas de 1930 e 40, as professoras possuíam a função de aplicar punições corretivas às crianças, como a palmatória e os puxões de orelha, por exemplo. Esse contexto começa a mudar, havendo então a diminuição da ocorrência das punições físicas, adotando-se novas pedagogias de adequação dos sujeitos à escola, pois eles passam a ser o foco de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nas décadas de 1960 e 1970, as quais representaram “[...] os anos mais severos do regime militar, com um forte fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas” (CARVALHO, 2000. p. 23), as metodologias de disciplinamento são retomadas e evidenciadas nos conteúdos do discurso didático-pedagógico e na postura do(a)s educadore(a)s.

A legislação para o setor torna-se mais minuciosa e extensa, procedimentos e relações de ensino são disciplinados, especialmente através da burocratização das atividades escolares, da adição de livros e de manuais para docentes, da revitalização de disciplinas como educação moral e cívica, do controle policial sobre as preferências político-ideológicas do professorado, etc. (CARVALHO, 2000, p. 25).

Com a ditadura, houve a promoção, no ano de 1968, da reestruturação das Leis de Diretrizes e Bases, que originou a Lei nº 4024/1961, retomada, modificada e implementada através da lei nº 5689/1971, para conferir novos direcionamentos à educação secundária e superior, valorizando o ensino para a promoção de mão de obra de reserva para a indústria, através do incentivo à grande massa, para o encaminhamento aos cursos técnico-profissionalizantes, garantindo que estes fossem para o mercado de trabalho e não para o curso superior (BUFFA; NOSELLA, 1991). Nesse sentido, Santos (2012, p. 27) assevera que “[...] quase metade dos alunos matriculados nas primeiras séries não chegavam no início do ano seguinte e somente 6,4% dos estudantes conseguiam concluir o 1º Grau em relação aos matriculados”.

Entre o final da década de 1960 e início de 1970, visando à promoção de várias medidas em nome do desenvolvimento econômico do país, o governo militar implementou várias ações para a aceitação de sua legitimidade pela população. Entre elas, fez um forte investimento na educação, quando foram realizadas reformas educacionais, especialmente através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71. Limitou-se o conteúdo a ser ministrado, deixando de fora todo material que fossem considerados contrários ao regime, mais especificamente com relação às disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Dentre as estratégias, destaca-se, ainda, a modificação da obrigatoriedade de escolarização, a qual passou de quatro para oito anos, e a organização do ensino compulsório, assim como a inclusão das disciplinas EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil) (REZENDE, 2001; FILGUEIRAS, 2006).

[...] o regime militar cavava reconhecimento para os seus propósitos buscando consubstancialidade entre os valores militares e os valores ligados à família, à escola, à pátria, à religião, à ordem, à disciplina, que segundo ele, eram socialmente fundantes da ordem político- cultural brasileira. Em termos gerais, pode –se dizer que a busca de legitimidade do regime militar significava, basicamente que ele se debatia para encontrar meio de obediência, adesão e aceitabilidade para suas forma de atuação e ação. (REZENDE, 2001, p. 3- 4).

Tal direcionamento educacional, que retirava a autonomia dos conteúdos a serem apresentados, pressupunha que “[...] ajustar o indivíduo à sociedade e formar o cidadão pouco consciente” tinha ainda a finalidade de “[...] preparar o indivíduo para o trabalho” (ABUD, 1998, p.151). Seguindo-os, a escola João Franco de Godoy, no mesmo ano, passa a abrigar, além do grau inicial de escolaridade, representado pelo Grupo Escolar, também o grau subsequente, denominado Colégio Estadual, com uma diversidade maior de matérias lecionadas: Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Francês, Inglês, Desenho, Educação Moral, OSPB (Organização Social e Política), Arte Feminina, Arte Masculina, Datilografia, Enfermagem e Educação Física.

Para Katia Abud (1998, p. 28), “[...] os programas escolares constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa impor a clientela escolar o exercício de cidadania que interessa aos grupos dominantes”. Nesse sentido, é importante frisar que os registros nos livros da escola apontam para a inserção de disciplinas voltadas a uma formação complementar preparatória para o

mercado de trabalho, como Enfermagem, ministrada na escola para a quinta e sétima séries, e Datilografia, para a sexta, sétima e oitava séries. De acordo com Piana e Parreira (2009), tais políticas de fundo tecnicista e utilitarista almejavam a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e não necessariamente a formação do cidadão crítico e reflexivo.

O edifício escolar e as propostas pedagógicas, as idealizações contidas e concretizadas em seu edifício, por meio da sua moderna e brutalista estrutura, forma e divisão espacial, foram mantidos. Contudo, o seu uso não será condizente à postura ideológica representada pela obra arquitetônica, mas se dará em decorrência dos novos direcionamentos, os quais entram em vigor durante a ditadura militar. Esse viés, expresso por disciplinas de valorização do nacionalismo e da fomentação da ordem, assim como por práticas de hasteamento da bandeira, formação de fila e canto do Hino Nacional, já fazia parte do cotidiano, porém, passa a ocorrer com maior ênfase, visando a desenvolver nos indivíduos o respeito à pátria, a postura de civilidade e o cumprimento dos direcionamentos militaristas (SANTOS, 2012).

É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais do sistema capitalista. [...] Dificilmente se pensou em democratizar o ensino, torna-lo acessível à classe menos favorecida economicamente e, sobretudo, priorizar a qualidade do mesmo, por questão ideológica, visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente. (PIANA; PARREIRA, 2009, p. 67).

Para Filgueiras (2006, p. 79), o discurso militarista, com relação à inclusão da disciplina de EMC, tinha o “[...] intuito de contribuir para a formação do povo brasileiro”, partindo da “[...] premissa de que para agir bem era necessário conhecer o Bem”, cabendo ao cidadão “[...] conhecer os seus direitos e deveres, morais, cívicos e políticos”; assim, esperava-se formar uma população preparada para defender a soberania nacional e suas instituições, com o fortalecimento dos “[...] valores morais e espirituais da nacionalidade”.

Nessa perspectiva, reforçam Ramos e Machalany (1971, p. 64):

A escola é o meio pelo qual se processa o desenvolvimento individual. Nela serão desenvolvidos os valores culturais, espirituais, políticos e sociais da juventude. Ela deve estimular a tenacidade e a paciência; a tolerância e o antipreconceito; a fraternidade, a igualdade, a liberdade e a humildade; a

imaginação e a vontade de renovação; a responsabilidade e a independência; o espírito construtivo e o amor ao estudo. O bom livro e o bom mestre serão os melhores guias para a formação do aluno.

Tais procedimentos e hábitos de valorização do nacionalismo estão presentes nos depoimentos das ex-alunas e ex-alunos entrevistados, todos frequentadores da escola no período ditatorial, sublinhando a formação de filas, para todos os indivíduos, a postura de respeito e seriedade no momento de cantar o Hino Nacional e as atividades ligadas a datas, como o Sete de Setembro, além da presença dos professores e diretores, reiterando a importância do evento. João ressalta: “[...] *para mim, aquilo fazia parte da rotina da escola, a escola era assim*”, realçando a concepção do quanto a obrigatoriedade era absorvida com naturalidade.

O fato de ser uma escola mista acentuava a imagem de que ali ocorria uma formação em novos moldes, os quais significavam a inauguração de mais liberdade e igualdade no tratamento de meninos e meninas. Porém, educação mista não é sinônimo de coeducação, apenas desvela a condição de acesso das meninas à educação formal e uma mescla entre os gêneros em um mesmo local, como já salientado anteriormente. Mesmo assim, é relevante sustentar que uma educação para o exercício da democracia e pautada na equidade para homens e mulheres supõe que as diferenças de aptidões, sentimentos e todas as demais formas de expressão das pessoas não sejam identificadas e explicadas em função de suas diferenças biológicas e/ou culturais. Moreira (2000), fundamentada em Scott (1995), afirma que “[...] gênero e sexo não são palavras sinônimas, de modo que

[...] os estudos de gênero correspondem às interpretações dos saberes e das formas de organização social que constroem, legitimam, contestam ou mantêm determinadas classificações, conceitos e hierarquias sociais, a partir das diferenças sexuais e, portanto, produzem os conceitos de masculino e de feminino, em cada conjuntura histórica particular. (MOREIRA, 2000, p.03).

Quanto à diferença entre escola mista e coeducação, Auad (2006, p. 21) também assinala que “[...] gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino)”, mas corresponde “[...] ao conjunto de representações construídas em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos gêneros”.

Em outro lugar, a mesma autora explicita:

Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito, uma vez que está em vigor um contexto de separação ainda largamente dominante no que diz respeito aos gêneros masculino e feminino. (AUAD, 2002-2003, p. 138).

Sérgio se lembra dos castigos que recebeu algumas vezes, destacando um momento, fora da sala de aula, em que foi chamado à diretoria juntamente com sua mãe. Segundo ele, esta é a pior lembrança que tem da escola:

[...] nós éramos muito pobres, tinha um aluno que trazia lanche para a escola e eu sempre me aproximava dele para comer um pedacinho do lanche dele e a mãe dele não sabia, um certo dia, a mãe dele foi ao colégio reclamar que tinha alguém comendo o lanche do filho dela e esse alguém era eu, não que eu tomava dele, ele me oferecia e ele gostava muito de mim e repartia o lanche comigo e como eu não levava lanche, a mãe dele achava que eu subtraía o seu lanche. Eu lembro que, naquele dia, eu fui pra diretoria, apanhei da minha mãe, muito. Então marcou a minha vida aquilo lá. Mas era a necessidade, porque naquela época a vida era muito difícil, meu pai tinha falecido já, eu tinha nove anos, então a gente não levava lanche para a escola e aquele menino levava, eu já ia e pegava um pedacinho do lanche dele. Isso foi uma coisa que me marcou.

Tal memória de um acontecimento do cotidiano escolar pode revelar que uma postura de rigidez escolar é capaz de corresponder a uma estratégia de fuga de um sujeito que não era passivo, o que evidencia a busca por estratégias de escape ao aprisionamento social vivido no cotidiano e experimentado em face das desigualdades em que se associam gênero e classe.

Havia na escola, entretanto, uma impressão de educação igualitária, como reforça o depoimento de Sérgio; para ele, havia igualdade entre meninos e meninas na escola, tanto no ensino quanto nas cobranças, pois a rigidez existia para todos. Todavia, não soube dizer se as punições eram as mesmas, porque não se lembra de ter visto meninas sendo levadas para sofrer as rígidas penalidades impostas pelo diretor, já que elas costumavam se comportar bem. Tais penalidades, ainda segundo

ele, eram decorrentes da falta de cumprimento das tarefas por alunos que não as executavam, os quais eram levados para a direção, quando tinham que ficar de 20 a 30 minutos em pé no corredor. Seus pais eram chamados e as punições certamente teriam continuidade ao chegarem em casa, quando normalmente “apanhavam” de seus pais.

Nesse contexto, Auad (2002-2003, p.138) acrescenta que “[a] escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra”. As meninas continuam sendo identificadas como “bem comportadas, disciplinadas, caprichosas”, enquanto os meninos, como o seu oposto: “insubmissos, indóceis, bagunceiros”.

O estudo de Adriano Senkevics (2014, p. 191-196) mostra que os meninos são mais repreendidos do que as meninas, porque elas são mais comportadas e eles, por serem considerados como tendo, “por natureza”, um comportamento menos regrado e controlado, acabam por ter um desempenho menos satisfatório. Constata-se que a naturalização de diferenças faz com que a escola não as questione e atue no sentido de que as oposições dicotômicas e fixas entre meninos e meninas permaneçam. No recorte temporal em estudo, percebe-se que os meninos, apesar de terem seus comportamentos menos conformados às normas do que as meninas, eram severamente controlados e punidos com extrema violência.

Pelos depoimentos aqui apresentados, pode-se verificar o contexto vivido por crianças que estudaram entre os anos finais da década de 1960 e iniciais da década de 1970, quando se realçam o respeito à autoridade e o trabalho da escola, em concomitância com a valorização do sistema sociopolítico ditatorial, o que distancia a escola do cenário de autonomia e liberdade, contidos em sua arquitetura. Conforme Tadao Ando (1995), a arquitetura é responsável por inserir conceitos em sua forma, mas estes só se concretizam pelas condições de uso e ocupação de seus espaços pelos usuários. A escola Navio apresenta uma apropriação de seus espaços ainda bastante atrelados aos objetivos governamentais da ditadura. No dia a dia escolar, observa-se tanto o seu cumprimento como os artifícios de contorná-los pelos sujeitos.

De acordo com Rogério (2005, p. 20), ao citar Benito (2000), independentemente de sua forma ou localização, sendo ela feita para esse propósito ou

adaptada, aberta ou fechada, a instituição escolar é um espaço qualificado, e “[d]o mesmo modo que o templo designa um território litúrgico que provoca um comportamento especificado, a escola delimita um espaço que requer igualmente determinados comportamentos e atitudes geradoras de valores”, havendo, nesses abrigos, rituais próprios que “[...] codificam determinações implícitas, no interior das quais vigoram os gestos que se ajustam às finalidades consignadas”.

III.V - Misturas e transições no uso e ocupação do espaço por meninos e meninas

Para Funari e Zarankin (2005, p. 135), a escola normalmente é vista como uma abstração, como uma referência direta ao caminho para o conhecimento, a educação. Tal como se costuma repetir, “o que aprendemos na escola será importante para o resto da vida”, ela representa também a materialização da cultura material, que diz respeito ao edifício, estático e determinante das possibilidades de uso, com seus artefatos móveis e fixos, como as cadeiras, mesas, lousas, painéis, cores das paredes, dentre outros. Em seu conjunto, estes assumem um valor que está além da sua dimensão física, da sua área, visto que se destinam à sua escala ideológica e simbólica, a qual deriva das relações entre tal materialidade e as apropriações dadas pelos sujeitos, durante o uso. Os autores (2005, p. 139) asseveram:

Ao pensar em uma escola, a primeira imagem que vem à nossa cabeça, provavelmente, é a de um edifício. Podemos dizer, então, que a representação mental que temos de uma escola é seu correlato físico (edifício). Sem dúvida, é necessário tornar claro que essa ideia de um prédio construído especificamente para funcionar como escola é um feito relativamente recente (meados do século XIX) e coincide com o estabelecimento da educação fundamental, pública e gratuita.

Partindo da compreensão de que uma escola é a soma de seus elementos materiais, como a forma, os imateriais e/ou simbólicos e os direcionamentos de uso, é que se pode promover a análise da escola Navio, buscando aproximações com os usos generificados de seus espaços. Ela advém dos pontos significativos para o uso,

ocupação e apropriação dos lugares, por meninos e meninas. Sob tal perspectiva, foram encontrados e tematizados os lugares mais mencionados pelos entrevistados, os quais foram eleitos como temáticas a serem abordadas nas categorias, sala de aula, pátio e escada. São elas: a entrada dos alunos e alunas, com a respectiva formação de fila e exaltação do patriotismo; as brincadeiras e comportamentos desenvolvidos no pátio; as possibilidades de domínio dos acessos ao pavimento superior, por meio das escadas; e as posturas e comportamentos de respeito, disciplina e ordem dadas na sala de aula.

Portanto, a elaboração e análise dessas categorias temáticas constitui o resultado do cotejamento entre os conteúdos e informações obtidos dos documentos escritos e imagéticos, com os enunciados das entrevistas coletadas entre ex-alunos e ex-alunas que a frequentaram entre fins da década de 1960 e meados da década de 1970. Tais elementos da pesquisa foram pensados à luz dos direcionamentos da arquitetura moderna no Brasil e das políticas governamentais para a sociedade e a educação escolar, no período.

Raimann e Raimann (2008, p. 2) enfatizam que a escola pode ser entendida como a relação direta entre a sua “[...] arquitetura e o espaço que ocupa no tecido urbano na produção de discursos e de práticas”, de modo que a descrição de seus espaços apresenta as suas apropriações no que tange às “[...] relações de poder-saber, ou seja, como as arquiteturas das instituições da sociedade disciplinar viabilizam alguns dos mecanismos, dispositivos, que objetivam a disciplinarização”.

Escolano (2001), ao descrever a arquitetura escolar vigente no início do século XX, numa visão modernista, pondera sobre as correspondências entre esta e os postulados do higienismo, a racionalidade panóptica e o movimento educacional da época. Ao considerar os espaços escolares como elementos significativos do currículo, tais espaços educativos se apresentam como aqueles que “[...] abrigam a liturgia acadêmica e estão dotados de significados, e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares.” (ESCOLANO, 2001, p.27).

Mediante tais apontamentos, pôde-se sublinhar a relação de uso e ocupação dos espaços escolares por meninos e meninas, e, para maior clareza, foi elaborado o quadro a seguir, o qual busca dar ênfase às práticas e ocupação dos espaços, conforme as apropriações de gênero.

Quadro 06 – Uso e ocupação dos espaços da Escola “Navio”

Uso da sala de aula				Para as disciplinas gerais
Atividade física (em período diferente da aula)	 Futebol	 Vôlei e queimada		
Aula de arte	 Marcenaria	 Desenho, bordado e pintura		
Pátio	 Bola de gude, pega-pega, corrida.	 Conversas em grupo		
Escada	 Usavam como ponto de concentração e domínio	 Passavam para acessar o pavimento superior		
Fila				Separados por tamanho e/ou ordem alfabética e gênero
Merenda				Sentavam-se em grupos, por turma e gênero
Legenda do uso:				
 Apenas meninos  Apenas meninas  Misto				

Fonte: Pesquisa de campo, 2015-2016.

Percebeu-se que os meninos se apropriavam dos locais representativos de poder, como a escada, e desenvolviam mais livremente suas brincadeiras nos demais espaços de socialização. As meninas, de modo geral, apenas transitavam para ir de uma porção a outra da instituição e juntavam-se em grupo, mantendo a postura e

comportamento, como era esperado delas. Mesmo sendo o que se desejava para os comportamentos femininos, nem todas o cumpriam, conforme fica claro nas falas de Maria e Celina: ambas se lembram de possuírem uma postura comportamental subversiva, pois, ao invés de ficarem com as demais meninas, comportadas e conversando, brincavam e corriam com os meninos, o que as colocava em uma posição de serem mais bem aceitas por eles que por elas.

Apenas na sala de aula, formação de fila e merenda, as atividades se davam de maneira mista; as aulas de Artes e Educação Física eram separadas por gênero e horário, sendo seus conteúdos bastante diferentes. Nos momentos de maior liberdade e descontração, como quando ocupavam o pátio, a apropriação dos seus setores retratava uma total divisão entre meninos e meninas, que não faziam nada em grupos mistos. Vale reforçar que os meninos ocupavam seus pontos mais significantes, como as escadas, definindo-se na posição de controle, enquanto às meninas restava utilizar as porções não ocupadas por eles, realçando a condição de submissão a elas imposta. Porém, ocorriam casos de subversão dos ordenamentos de gênero.

- **A sala de aula:**

Na escola Navio, as salas de aula concentram-se, desde sua inauguração até os dias atuais, no pavimento superior, representando uma hierarquia de usos, a qual reforça a significância do saber, já que são os espaços que melhor concretizam a mensagem abstrata da aquisição de conhecimento. Nela, assim como também se observa em outras instituições de ensino, as salas de aula são tomadas, em conformidade com o que afirma Escolano (2000), como a porção disciplinar da escola. O autor sustenta que isso é verificado, inclusive, na maneira com que as salas são divididas: em grau de instrução, por gênero (conforme a escola ou período histórico), pelas características dos alunos. Na sala, pode-se ainda referenciar tal interpretação, ao se perceber o posicionamento das carteiras em fileiras separadas por corredores de acesso e circulação, cujo *layout* de organização espacial corresponde aos tempos e atividades escolares na configuração de poder.

A dimensão de todas as salas de aula da referida escola é a mesma, assim como as cores de suas paredes, a posição da lousa, a disposição das filas e carteiras, as quais, até o início da década de 1970, eram duplas e depois passaram a ser individuais. A sala de aula foi reconhecida por todos os sujeitos da pesquisa como sendo claras, limpas, repletas de painéis com informações didático-pedagógicas e adequadas ao aprendizado, um local de segurança, como uma continuação da própria casa. A professora¹⁹ e sua mesa/cadeira ficavam à frente, promovendo um espaço funcional e desenvolvido para a prática do ensino e aprendizagem, aliados às diretrizes curriculares governamentais no século XX.

Com efeito, a sala de aula se constituía como sendo local de domínio e controle da professora, cuja imagem e postura costumava ser admirada e respeitada por todos, representando uma espécie de segunda mãe, ao mesmo tempo amada e temida. Hierarquicamente, só estava abaixo das delegações do diretor, que era figura constante nas aulas, momento em que ele costumava cobrar conteúdos, saberes e posturas de civismo e respeito. E, mesmo com o crescente direcionamento contra as punições violentas, alguns entrevistados disseram ter sabido e/ou vivido esses tipos de punições, principalmente as aplicadas pelo diretor, que, em várias circunstâncias batia e expunha o(a) aluno(a) perante a turma e a escola.

As professoras cobravam de todos o capricho no caderno e nos desenhos. João disse lembrar-se com carinho dos desenhos que a professora fazia para ele, já que os seus eram ruins. O mesmo não foi observado pelas meninas, que tinham inclusive cobranças com relação às práticas manuais mais delicadas, de controle motor fino. Como exemplo, pode-se citar o relato de Celina, que fazia um desenho acompanhado de uma poesia, como abertura do caderno, e costumava ter seus trabalhos manuais comprados pela professora, tamanho o capricho com que os desenvolvia. Havia também uma prática de valorização do esforço, através da distribuição de estrelinhas às tarefas bem-feitas, porém, os alunos e alunas tinham muito medo de não as cumprir a contento e serem enviados ao diretor, para serem

¹⁹ Na escola Navio, existiam professores e professoras, mas, na sua grande maioria, encontram-se elas, por isso optou-se por retratar o(a)s educadore(a)s, no feminino, inclusive porque todos os entrevistados tiveram aula com elas e as viam como uma espécie de mãe, por eles querida e admirada, representando a relação entre o lar e a escola.

repreendidos e terem seus pais chamados na escola, o que certamente lhes renderia outras punições ao chegarem em casa. Assim, o(a)s mesmo(a)s eram motivado(a)s a manter a ordem e não despertar o repúdio das suas professoras e diretores.

Para Auad (2006, p. 31), “[...] o fato das meninas serem consideradas as quietinhas e os meninos serem vistos como os bagunceiros são dados usados na hora de decidir quem vai sentar com que e em quais lugares da sala”, de maneira que, para ter um controle mais efetivo da disciplina em sala de aula, as professoras não optarão por separar meninos de meninas, contudo, preferem mesclá-los. Sobre isso, João declara que “[...] *os meninos faziam mais arte que as meninas*”; mesmo assim, não se lembra de ter havido separação por gênero, na sala de aula, quanto aos locais destinados a cada um, “[...] *porque tanto meninos quanto meninas sentavam na frente e sentavam no fundo, embora o fundo fosse o lugar mais próprio para os meninos. Nós tínhamos mais tendência ao fundo que as meninas, mas tinham alguns garotos que sentavam na frente*”.

Conforme os relatos, na Escola Navio, o posicionamento do(a)s aluno(a)s na sala, a princípio, decorria de sua livre escolha, porém, em casos específicos, como o mau comportamento, a professora costumava alterar a disposição, sem alterar o alinhamento e a organização em fileiras igualmente dispostas e de frente para o quadro negro. Todos os entrevistados reconheceram haver a permissão de dividir a carteira de forma mista, embora nenhum deles se sentasse em tal configuração. Para eles, a sala e a definição do local de assento de cada um promoviam uma sensação de conforto, posse e pertencimento, sendo ali o seu espaço, aquele para onde poderiam voltar, independentemente do que estivesse ocorrendo nos demais setores da escola.

O depoimento de João, no entanto, indica que os meninos eram protegidos pelas professoras em relação àquilo que se acreditava não ser próprio ou esperado em suas condutas:

Sempre foi trabalho mais delicado, uma coisa mais delicada, para as meninas, nós homens sempre ficamos com o menos delicado, entre aspas. Por exemplo, eu sempre fui muito ruim em desenho, mas a minha professora fazia os desenhos para mim, não sei se ela fazia só para mim, mas para mim ela fazia, então eu guardo muito, dois desenhos que ela fez para mim, guardo na memória até hoje.

A lembrança que Celina relata é de que, na escola, as práticas e cobranças para meninos e meninas eram de bom comportamento, respeito, de cumprimento das regras, como o uso de uniforme e pontualidade ao chegar, assim como de ter o material bem cuidado. Ela conta que tinha muito capricho com seu caderno, o qual continha um desenho e poesia na primeira folha. Relata que não tinha o hábito de sair da sala de aula e mantinha-se quieta e sentada, até o final da aula, quando ia direto para casa. Pelo que conta, mantinha-se em uma postura que visava a uma quase invisibilidade na sala de aula. Talvez isso fosse a contrapartida por não querer sentir-se notada nem pelos professores, ressaltando que só de pensar em receber um questionamento tremia de medo.

A outra face de tal processo ocorre em forma de valorização e positividade de determinadas condutas e não em forma de cobranças e punições. Os considerados bons alunos eram valorizados e premiados, representando o que Paviani (2014) chama de bom cidadão. A mensagem de não corresponderem aos atributos valorizados naquele que foi parabenizado é também extremamente educativa e revela uma efetiva prática de disciplinamento, como pode ser observado na fala de Sérgio, que diz gostar de se sentar na frente, para ficar bem próximo da professora e poder ser o primeiro a apresentar as tarefas, as quais costumavam estar sempre em dia, pois temia as severas punições vindas da escola e também de sua mãe, que era igualmente severa e não admitia receber chamados referentes ao não cumprimento das obrigações. Ele diz ainda que ele e seus colegas ganhavam estrelinhas como incentivo ao bom desempenho das atividades e tarefas, o que os deixava muito satisfeitos e estimulados a ganhar mais.

Quanto às aulas de Arte e Educação Física, fica evidente que os ensinamentos eram distintos e direcionados segundo as diretrizes governamentais, que previam conhecimentos e ensinamentos moldados conforme os perfis e aptidões esperados para cada gênero. Nas lembranças de Celina, referentes ao período em que cursou o primário, o que fez em outra escola da mesma cidade, os meninos jogavam futebol, enquanto as meninas brincavam de queimada ou vôlei, sem rede e sem comprometimento técnico, apenas como um passatempo. Sobre as aulas de Artes, ela disse que às meninas cabiam atividades manuais mais delicadas, como o bordado, ao

passo que aos meninos não era permitido fazer nada parecido, a eles sendo destinadas atividades como a marcenaria.

Tal ponderação é reforçada por Maria, que, mesmo não frequentando as aulas de Educação Física, sabia, através de suas irmãs, que as aulas eram totalmente separadas e que as meninas eram levadas a praticar o vôlei. Conta que uma dessas irmãs treinava todas as tardes, em turno diferente do de estudo, sendo parte do time da escola que participava de disputas com meninas de outras escolas da cidade. Sobre as aulas de Artes, ela lembra de serem na própria sala de aula, na qual permaneciam as meninas, enquanto os meninos eram levados a outro espaço da escola para desenvolver atividades, como a marcenaria. Ela alegou não se importar em não ir com eles, pois achava natural ficar com as meninas e fazer trabalhos manuais mais delicados, como o desenho, a pintura e o bordado.

- **O pátio:**

O pátio é um local extremamente importante na configuração espacial das instituições de ensino, sendo historicamente encontrado como um elemento centralizador das escolas. Em geral, situava-se entre dois blocos, para onde tudo se abria. Raimann e Raimann (2008, p. 7) enfatizam que assim se estabelece uma possibilidade de haver a observação de tudo o que acontece, pois o setor administrativo ficava com suas aberturas também voltadas para ele, o que promovia a condição de controle do “[...] comportamento dos alunos, ao fazê-los cumprir as regras de conduta social ao serem pegos em brigas e discórdias”. Tal configuração espacial permitia ainda que se controlassem as demais movimentações, como “[...] a organização e a disciplina do tempo do trabalho, tanto de alunos quanto de funcionários, por meio de um quadro demonstrativo com os respectivos horários de aulas e de serviços”.

Na escola Navio, o pátio se posiciona de uma maneira distinta, estando na entrada principal e dividido entre o descoberto e o coberto. O primeiro representa o espaço aberto entre a escola e o alinhamento predial, o qual define o início do terreno e que estabelece, pela ausência de muros, uma troca visual entre a escola e a cidade, promovendo a criação de um espaço percebido como semipúblico. E o pátio coberto,

onde ocorria uma série de atividades e através do qual se dá a condição de acesso e uso dos demais espaços do edifício. Dessa forma, o modelo arquitetônico estabeleceu uma quebra com o tradicional controle, confirmando o ideário democrático proposto para a escola João Franco de Godoy, em seu planejamento e execução material.

É através do pátio que se efetua a atividade de entrada, a qual significava um momento muito importante para a rotina escolar, de modo que, ao se adequar às diretrizes derivadas da ditadura militar, ganha uma maior representatividade na valorização da disciplina e da ordem. Tal espaço não apenas antecedia a ida à sala de aula, mas representava a prática de um acontecimento de socialização e exercício cívico de patriotismo. Isso se dava sob a forma da rigidez promovida pelas filas e da sua formatação em moldes que separavam meninos e meninas e os ordenavam, conforme a ordem alfabética de seus nomes. O Hino era cantado de modo solene e sob postura ereta, de sorte que todos se encontravam rigidamente posicionados: aluno(a)s, professore(a)s e gestore(a)s.

Tal prática contrastava com a edificação aberta para a sociedade, sem muros e elevada do solo pelos pilotis, representando o ideário democrático do Movimento Moderno em arquitetura. Cristiano Nascimento (2008) afirma que os “[...] edifícios são criados a partir de prescrições e programações de uso que atendam a demandas de uma sociedade”, de modo que tais edificações têm o poder de promover uma influência direta no comportamento das pessoas. No caso da escola em estudo, indica uma apropriação, pela sociedade, de um edifício de caráter democrático, utilizado mediante mecanismos de controle.

De acordo com Funari e Zarankin (2005), os momentos escolares são organizados de maneira temporal, sendo divididos através do som de uma campainha, que marca todos os intervalos de início e término das práticas, quer no pátio, quer sala de aula, os quais são determinados pelas diretrizes curriculares. Tais autores acrescentam que o uso do uniforme é outro mecanismo de controle, visto que iguala os alunos, destituindo-os de sua individualidade e estabelecendo um comportamento e postura-padrão, a ser seguida indistintamente.

Era ainda no pátio que os alunos se reuniam após a merenda, correspondente a um dos poucos momentos em que a eles era dada a liberdade de se movimentarem e agirem livremente, sem tanta austeridade. Contudo, entre meninas e meninos, a apropriação do espaço se dava de forma desigual, genericada. As práticas de controle e dominação, como percebido pela análise das falas dos entrevistados de ambos os gêneros, podem ser verificadas no fato das narrativas que descrevem que era lá que os meninos corriam livremente, dominando a porção central das partes cobertas e descobertas. Às meninas cabiam os assentos e suas porções mais periféricas, já que, em sua maioria, elas mantinham-se sentadas conversando em grupo, normalmente composto por integrantes de uma mesma sala de aula, numa conformação em grupos distintos e sem contato. Também era comum vê-las caminhando de um lado a outro ou a caminho para se reunirem em alguma extremidade.

As possibilidades de transgressão de tais parâmetros de ocupação e uso dos pátios também foram observadas. É o caso de quebras nas estratégias comportamentais e uma experimentação tática das possibilidades de se movimentar, as quais rompem os limites preestabelecidos para os meninos e meninas. É o caso de Maria, que diz não costumar ficar muito tempo fora da sala de aula, por ser muito tímida e contida. Porém, quando no recreio, era com os meninos que mais brincava. Ela lembra que corria livremente pelo pátio na companhia de seus colegas da rua onde residia. Com eles, ela mantinha uma relação de segurança e afetividade, quase como se fossem parte da sua própria família. Mesmo assim, ela reforça que não era um hábito costumeiro para uma menina, porque as demais se mantinham sentadas, após finalizarem a merenda, levantando-se apenas para entregar o prato na cantina e voltando a se sentar; elas se dividiam em grupos, conforme sua sala de aula, não se misturando com as meninas das outras turmas, nem das outras séries – muito menos com os meninos.

Maria conta que, com os meninos, era bastante diferente: eles corriam e brincavam com os das outras salas e séries e a aceitavam entre eles, uma vez que ela era muito rápida e costumava ganhar nas competições que estabeleciam. Isso a orgulhava muito, pois era portadora de um problema cardíaco e, ainda assim,

conseguia a vitória com frequência. Por conta desse problema de saúde, ela era dispensada das aulas de educação física e sempre tinha um adulto a controlá-la, para não correr riscos; por isso, brincar entre eles, sem qualquer controle, era muito importante para ela, o que a tornava livre: se, em casa, ela era constantemente cuidada e vigiada, para não se esforçar demais, nesses momentos ela tinha a chance de superar suas limitações e de se sentir igual aos outros.

Para ela, o principal local da escola era a sala de aula, considerado como espaço de segurança e aprendizagem, seguido pela rampa externa de acesso ao prédio, pelo pátio e pela horta, espaços de libertação e exploração de seus limites. Ela gostava também do formato inovador, moderno e da cor azul que a Escola Navio tinha, a qual foi também mencionada por Celina, que acrescenta ser uma cor interessante, pois representava a água, espaço de navegação (relativo ao navio), sendo muito pertinente. Porém, vale destacar que esta não era a cor original da escola, que tinha a estrutura em concreto aparente e demais porções em branco, evidenciando as primeiras intervenções vivenciadas pela escola.

Tanto as ex-alunas quanto os ex-alunos ressaltaram a importância que se dava às datas comemorativas. Nesse sentido, Maria também destaca a formação da fila, a qual era dividida entre meninas e meninos: elas vinham primeiro – e ela salienta que, em cada um dos grupos, os estudantes eram dispostos em ordem alfabética e afastados uns dos outros, pela distância do braço esticado. No pátio, cantavam o Hino, efetuavam as comemorações e recebiam as instruções diárias, para, então, ainda em fila e de maneira organizada, acompanharem as suas professoras até a sala de aula, onde se sentavam de dois em dois. A escolha do colega com quem dividiria a carteira era do(a) aluno(a), assim como o local da mesa em que desejavam se sentar. Ela sempre se sentava com uma amiga e havia outras duplas de mesmo gênero, o que representava a maioria, ainda que existissem também duplas mistas. Sérgio ratifica essas recordações:

Em todas as datas festivas, sete de setembro e quatorze de setembro²⁰, nós fazíamos em volta da escola um desfile simbólico e a professora era a nossa

²⁰ O dia 14 de setembro é a data do aniversário de Presidente Prudente.

líder, que nos orientava nessa passeata, tinha zabumba, tinha foguetes e os enfeites normais e ela então liderava esta festiva [...]. Todo mundo se comportava, depois voltava para a sala, às vezes tinha lanche, em retribuição, talvez porque nós tínhamos participado, mas eu me lembro que o momento cívico daquela época era muito bem aceito e severo, era muito bem respeitado. Eu não me lembro se essa fitinha verde e amarela era só uma semana ou era o mês inteirinho de setembro, que permanecia. Uma semana, pelo menos, com certeza, era. Colocava-se um tipo de uma flor, com dois tracinhos, duas pontinhas, um alfinete e era verde e amarela, eu ficava bastante feliz com essa florzinha de verde e amarelo.

Ramos e Machalany (1971) assinalam que era dever da escola estimular o civismo, através do canto do Hino Nacional, assim como pelo desenho e estudo de símbolos e heróis da pátria, sendo canto e desenho ferramentas muito significativas para cognição e, assim, indispensáveis para a fixação da mensagem militarista de civismo. Tais posturas de doutrinação se caracterizavam pelas mensagens contidas nos materiais didáticos da época, porém, tratados como necessários para a consolidação da democracia, fator este que Rezende (2001) reforça:

O grupo que conduziu a ditadura militar enfatizava que a “revolução” seria a favor da democracia, que o golpe em si já era democrático, ou seja, que respondia aos anseios de toda a população. Todas as ações eram colocadas como sendo a serviço do povo, tudo que o grupo dirigente realizava no interior da política, era, segundo eles, democrático. O uso do termo democracia era utilizado para justificar as medidas adotadas tanto na economia, na educação quanto na política e estava diretamente ligado à necessidade de legitimar o governo e suas ações. (REZENDE, 2001, p.5).

- **As escadas:**

Hirao (2013) salienta que as escadas laterais da escola Navio são elementos significativos que se destacam na edificação, ambas de concreto armado aparente, acompanhadas de pórticos estruturais, de mesmo material, cuja função está em sustentar o prédio. Tal artifício de posicionar a estrutura nas porções exteriores da obra, somado à forma triangular de sua planta, a qual concentra as salas de aula e suas aberturas de janela para o recebimento da luz e ventilação naturais, cumpre as determinações sanitárias e promove a livre circulação e integração entre os setores, o que se dá através de um corredor interno, ligado às escadas e com vista para um jardim central. Ainda segundo o autor (2013), tais elementos eram representativos do Brutalismo da Escola Paulista de Arquitetura.

Historicamente, as escadas representam a significância e a importância dos espaços que estão acima; um exemplo muito característico são as edificações religiosas, cuja elevação do solo, por meio dos degraus, reforça a sua importância: nelas, as escadas também definem e demarcam a separação efetiva entre o sagrado e o profano (CHING, 2013; JANSON; ALMEIDA, 2001). Nas moradias, as escadas encantam e apresentam um forte caráter de ludicidade, sendo o ato de subir do térreo para o segundo pavimento uma espécie de conquista, um avanço, sendo também o que está acima mais representativo e importante do que o que se encontra abaixo; sendo assim, o ato de descer até o porão é tido como uma superação de um medo interior, parece ser um local escondido, proibido, também fazendo parte do ideário lúdico, muito comum na infância.

Dessa maneira, as escadas da escola Navio são um elemento que carrega tais significâncias simbólicas e imateriais, porém, de extrema representatividade para o dia a dia das crianças na escola, estando presentes na exposição oral de todos os entrevistados. Elas assumem uma maior deferência em dois momentos: o primeiro é no ato da sua subida para ir para a sala de aula, após o hasteamento da bandeira e do canto do Hino, quando os alunos seguem suas professoras, enfileirados, e, mediante a postura de respeito e ordem, ascendem, coletivamente, ao andar superior, por meio da escadaria. Experimentam, nesse ato, o poderio de tal elemento de ligação entre o pátio, espaço coletivo de encontros e descontração, e a sala de aula, tida como local nobre e de desenvolvimento do saber. O segundo momento, no horário do recreio, com as atividades e brincadeiras desenvolvidas por meninos e meninas; é quando o seu domínio se efetiva e, através deste, concretiza-se o controle do dominante perante o dominado, como observado na fala de João, que costumava se concentrar às margens das escadas, para brincar e jogar. Tamanha era a posse de tal setor da escola, que ele nem se lembra de onde ficavam as meninas, pois estas nem se aproximavam das escadas.

Possivelmente, o arquiteto, ao pensar sua edificação escolar, optou por dar destaque à escada, ciente de que ela carrega os símbolos e significados de controle, poder e de imponência, entretanto, não imaginava como tal elemento seria apropriado pelos usuários, isto é, por quem, por que e para que ele seria utilizado.

Reforçando a o valor de sua materialidade e da simbologia que ela empresta à escola, João assevera que sua primeira lembrança se concentra na imponência da moderna edificação e em suas escadarias: “[...] *era uma escola muito grande e haviam escadarias grandes para a gente subir, nas laterais da escola [...] eu costumava ficar com os amigos, nas horas dos intervalos, nas escadarias, em uma das extremidades*”. Relata, ainda, que costumava brincar de esconde-esconde, bola de gude, pega-pega, em tais espaços, ou no vão embaixo dos seus degraus, desvelando a significância lúdica do elemento escada, sua constituição enquanto ícone de domínio, o qual é representativo da relação de controle e apropriação de tais espaços por ele e seus amigos.

Na verdade, a escadaria instaura a possibilidade de acesso ao pavimento superior, onde se concentram as salas de aula, de maneira que controlar tal elemento significa o domínio instituído no lugar. Maria reforça que, para ela, a escada também chamava a atenção, mas representava apenas o local de passagem, porque não costumava ficar nem brincar em suas proximidades, fato que reforça tal lugar como elemento de dominação apropriado pelos meninos, lembrada por João como muito presente no seu dia a dia escolar.

IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho visou a cumprir o objetivo de discutir os usos e apropriações dados, na Escola Navio, por meninos e meninas, na passagem da antiga escola de madeira à moderna edificação, nas décadas de 1960 e 1970. A centralidade da problematização é ensejada pelas práticas que configuraram o campo escolar referido, enquanto um espaço mobilizado por estratégias e táticas, conforme indica Certeau (2012), o que se deu por meio do cruzamento das informações teóricas, das políticas públicas, dos levantamentos físicos da edificação e da caracterização da memória material a ela atribuída por ex-alunos e ex-alunas.

Pretendeu-se também refletir até que ponto a escola correspondeu aos ideais modernistas do exercício da democracia e reordenamentos nas relações de gênero, resultando na compreensão de que a marcante Arquitetura Moderna do edifício foi confrontada com o conjunto dos demais elementos socioculturais e políticos da época, visto que a sua efetiva utilização se deu no momento no qual o país atravessava a ditadura militar, o que promoveu modificações nas diretrizes governamentais e, conseqüentemente, nas práticas escolares, percebendo-se a valorização do nacionalismo, do culto à pátria, da rigidez comportamental, da obediência, da severidade nas punições ao não cumprimento das mesmas, segundo detectado nas diretrizes e nos dizeres de todos os entrevistados.

A propósito de tais observações, lembramos que o sujeito é um produto da introjeção de códigos sociais e culturais, reafirmando o que pensam Scott, Nicholson e Louro, a respeito da construção das masculinidades e feminilidades, isto é, que as condicionantes de gênero são socialmente produzidas. No caso da escola “Navio”, no período de estudo em questão, o que se percebe é uma arquitetura idealizadora de equidades, mas usada na continuidade de direcionamentos tradicionais, de maneira que, na sutileza do depoimento de ex-alunos e ex-alunas sobre as práticas cotidianas, se evidencia a perpetuação das permissões e cobranças do ser e do fazer, para meninos e meninas.

Nesse exercício de dominação e controle espacial, há uma possibilidade de transgressão, quando, por exemplo, alguma menina deixa de se portar educadamente, segundo os padrões considerados adequados para a época, e passa a agir como o esperado para os meninos, correndo e desbravando a porção central do pátio. Assim, há uma quebra na estratégia comportamental e uma experimentação táctica das possibilidades de se movimentar, não pelas oportunidades dadas anteriormente, mas pela vontade de quebrar regras e romper limites preestabelecidos para os meninos e meninas.

A edificação representava os anseios de modernização da cidade, cuja referência conceitual e formal desvelam o Brutalismo Modernista, sendo constituída por uma forma triangular, que se eleva do chão, através de pilares de concreto aparente, resultando no destaque de sua monumentalidade em relação à paisagem horizontalizada do Jardim Paulista, na década de 1960. Ao abrir-se para a cidade e permitir a permeabilidade visual, conferia a sensação de uma mescla nas relações entre o público e o privado, bem como a de pertencimento ao lugar, não apenas por parte de seus usuários, mas também pela sociedade, o que lhe garantia a identificação como ícone urbano.

É relevante reforçar o quão árduo foi adentrar um estudo de cunho historicista, o qual oferece dificuldades na coleta de dados, exercitando-se uma espécie de garimpo, que ia da escola aos demais órgãos governamentais ligados a ela. Também houve a necessidade de adequar-se à disponibilidade de acesso, ou não, aos documentos, por parte dos gestores. Dependeu-se igualmente do estado de conservação ou degradação dos documentos, quando encontrados. Isso conferiu ao trabalho o constante repensar sobre os direcionamentos seguintes, vistos os sucessivos e inesperados impedimentos que iam ocorrendo.

A partir da leitura exaustiva e flutuante dos materiais selecionados para o estudo – documentos, entrevistas e o próprio edifício –, foram identificadas as categorias temáticas (sala de aula, pátio e escada), que serviram de eixo estruturador das análises empreendidas.

É oportuno enfatizar que, com a atenção para os ditos e não ditos das entrevistas, pretendeu-se retomar o universo particular de cada sujeito. quanto à época e referida escola, tomando-se o cuidado de evitar generalizações, já que cada um construiu suas relações com base, igualmente, na bagagem trazida da vivência fora de seus muros, sendo então únicas e individuais. Estas foram traduzidas pela visão da pesquisadora, que, por sua vez, também apresenta suas percepções e condições de conjecturar tais informações, todavia, sem deixar de evidenciar os pontos em comum e em divergência, nos dizeres dos entrevistados.

A sala de aula reproduz os ideais higienistas, sendo arejadas, claras, limpas e equipadas com material didático. Funciona como local de maior permanência dos alunos, onde era costumeiro cada um possuir a posição de sua carteira escolhida no início do ano letivo e seguida até seu fim, o que lhes garantia a segurança de saber para onde retornar, após as atividades extrassala. Todas as salas eram de uso misto, pois, para muitos de seus ex-aluno(a)s, o fato de dividirem o mesmo espaço significava terem a mesma condição de aprendizagem; contudo, os direcionamentos, as expectativas e as cobranças não se davam com equidade, confirmando-se que a educação mista não garante a coeducação.

Era no pátio onde se exercitavam as práticas de respeito à pátria, durante as festividades das datas comemorativas: o hasteamento da bandeira, a entoação do Hino Nacional e a formação da fila, promovendo-se o exercício da ordem e do civismo. Era também nessa porção da escola onde os alunos se sentiam mais à vontade para suas brincadeiras e interações, as quais, costumeiramente, conferiam aos meninos uma maior possibilidade para se movimentar e extravasar sua energia, resultando em um comportamento mais livre, desbravador e controlador dos territórios da escola.

Das meninas esperava-se uma postura de bom comportamento; assim, elas se concentravam em pequenos grupos nas extremidades do saguão, muitas vezes sentadas. Entretanto, observou-se que algumas delas participavam das atividades tidas como masculinas, subvertendo a ordem estabelecida.

As escadas da escola apresentavam-se simbolicamente como espaço lúdico e de poder, encontrando-se estrategicamente posicionadas em suas duas

arestas frontais, estando em destaque perante a materialidade da obra. Através delas se estabelece uma relação de domínio masculina, sendo ocupadas pelos meninos, nas horas livres. Ela torna-se um palco e cenário para as suas brincadeiras. As escadas são lembradas pelas meninas apenas como responsáveis pelo acesso ao segundo pavimento e, conseqüentemente, às salas de aula, sendo um local de passagem e não de permanência.

Esmiuçar tal universo foi algo promotor de um grande desenvolvimento pessoal, porém, a significância da presente busca vai muito além do retorno pessoal da pesquisadora. Ela representa a procura pela discussão de relações pouco tratadas e igualmente pouco compreendidas, mas de extrema significância para a construção da história da educação brasileira. Torna-se relevante e singular tratar do tema pelo viés do gênero e suas concatenações com os usos e apropriações do espaço arquitetônico. Mais particularmente, constataram-se as relações de poder existentes no cotidiano escolar, indicando para as apropriações e/ou resistências ao controle e disciplinamento para os papéis normativos de gênero pelos sujeitos que frequentavam a escola.

Muitos acontecimentos, valores socioculturais e práticas pedagógicas aconteceram, entre o período recortado para o presente estudo e os dias atuais. Hoje, a escola é de caráter público-municipal e recebe crianças do Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino. Nesse intervalo de tempo, as características que reforçavam a colocação do edifício como marco visual para o bairro e de representação de modernização da cidade foram sendo modificadas e descaracterizadas. O que se observa é o desuso de espaços antes significativos, como o pátio interno, o qual se tornou uma área perdida, visto que as crianças não são levadas a utilizar tal porção da escola. O mesmo vale para o conceito de permeabilidade visual entre escola e comunidade. Hoje, os altos muros que a cercam impedem tal relação e dificultam inclusive que se veja o edifício, em sua monumentalidade. O que vale uma nova pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, D. **Formação histórica de uma cidade pioneira: Presidente Prudente.** Presidente Prudente: Faculdade de FFCLPP/UNESP, 1972.

ABUD, K. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITENCOURT, C. M. F. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível.** São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

ALVES, A. Implicações historiográficas da consulta às fontes primária no estudo da Arquitetura Escolar Pública Paulista (1959-1962). **Fórum Patrimônio**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 24-48, 2011.

ANDO, T. Por novos horizontes na arquitetura. In: NESBITT, K. (Org.). **Uma nova agenda para a arquitetura.** São Paulo: Cosac Naify, 2005.

ARQUIVO HISTÓRICO DE SÃO PAULO. **Exposição: Ramos de Azevedo e a Escola Caetano de Campos.** De 11/10 a 29/11/2014. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/noticias/?p=16407>. Acesso em: 28 ago. 2015.

ARTIGAS, V. Sobre escolas. **Acrópole**, n. 377, p. 10-13, set. 1970.

_____. **Caminhos da arquitetura.** São Paulo: Cosac Naify, 2004.

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, dez./fev. 2002-2003.

_____. **Educar meninas e meninos: reflexões de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006.

BARON, C. M. P. **Habitação e cidade em Presidente Prudente.** 2011. 221f. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.

_____; PAIVA, S. C. F. Complexo Industrial e patrimônio Urbano em Presidente Prudente. In: FIORIN, E.; HIRAO, H. (OrgS.). **Cidades do interior paulista.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

BENEVIDES, M. V. M. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>>. Acesso em: 24 jun 2014.

BENCOSTTA, M. L. A. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BENEVOLO, L. **História da arquitetura moderna**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **A história da cidade**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Diário Oficial da União**, Brasil, 10 de abr. 1942.

BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, D. (Org.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____; NOSELLA, P. **A educação negada: Introdução ao estudo da Educação Brasileira Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares paulistas (1873-1971)**. São Carlos: Edufscar; Brasília: INEP, 2002.

CAMARGO, C. **Qualidade ambiental urbana em Presidente Prudente-SP**. Presidente Prudente: [s.n], 2007, 152 f.: il.

CABICEIRA, G. O.; MOREIRA, M. F. S. M. As crianças em ação: suas falas sobre gênero, sexualidade e infância. ST 51 – Gênero e sexualidade nas práticas escolares. In: FAZENDO GÊNERO, 8. Corpo, violência e Poder. Florianópolis, 2008.

CARVALHO, I. C. **Projeto arquitetônico escolar: uma proposta voltada à Educação Ambiental**. 2009. 227p. Trabalho Final de Graduação (TFG) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará (FAU-UFPA). Pará, 2009.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994, p. 97-113.

CHING, F. **Arquitetura: forma, espaço e ordem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CORREA, P. O programa de necessidades: Importante etapa metodológica de aproximação e desenvolvimento do projeto arquitetônico. **ae ensaios**. Disponível em: <http://www.aedificandi.com.br/aedificandi/N%C3%BAmero%201/1_artigo_programa_d_e_necessidades.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2015.

DE DECCA, E. S. Memória e Cidadania. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania!** DPH. São Paulo: DPH, 1992. p.129-136.

DELGADO, L. A. N. **História oral** – memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural e Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_IC/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=8817>. Acesso em: 25 jul. 2014.

ESCOLANO, A. El espacio escolar como escenario y como representación. **Teias, Revista da Faculdade de Educação/UERJ**, Rio de Janeiro, n.1, jun. 2000.

_____. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n.1, 1998.

_____. Instrução elementar no Século XIX. In: LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; VIDAL, D. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FAVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FERNANDES, F. **Expansão do ensino fundamental brasileiro e suas implicações na produção arquitetônica escolar paulista nas décadas finais**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015.

FERNANDES, R. Cultura de Escola: entre as coisas e a memória. **Próposições**, v. 16, n. 1 (46), jan./abr., 2005.

FIARAVANTI, C. Arquitetura do Saber. **Pesquisa Fapesp**. São Paulo, p. 82-85, fev. 2015. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2015/02/082085_Grupo-escolar_228.pdf?ca6690>. Acesso em: 23 set. 2015.

FILGUEIRAS, J. M. **O livro didático de educação moral e cívica na ditadura de 1964**: A construção de uma disciplina. 2006. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/302JulianaMirandaFilgueiras.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**. A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v. 1:

_____. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRAMPTON, K. **História crítica da arquitetura moderna**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FUNARI, P. P.; ZARANKIN, A.. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. **Pro-Posições**, v. 16. n. 1(46) - jan./abr. 2005.

GOELNNER, S. V. Educação física, ciência e saúde: notas sobre o acervo do Centro de Memória do Esporte. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, Rio de Janeiro, v.17, n.2, abr./jun. 2010.

GROPIUS, W. **Bauhaus**: nova arquitetura. São Paulo: Perspectiva, 1988.

GURGEL, W.B. Introdução às concepções, fundamentos e técnicas da avaliação por triangulação de métodos. In: SILVA, M. O. S. et al. **Pesquisa avaliativa**: aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras, 2013.

HADLICH, F. **As escolas do IPESP**: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962. 2009. Dissertação (Mestrado) – FAU-USP, São Paulo, 2009.

HAHNER, J. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HIRAO, H. O desígnio brutalista em Presidente Prudente: Paço Municipal, Escola João Franco de Godoy e terminal rodoviário. **Tópos**, v. 7, n. 2, p. 100-112, 2013.

_____; NERES, R. M. Tipologias de arranjos arquitetônicos do modernismo paulista no Interior de São Paulo. In: FIORIN, E.; HIRAO, H. (Orgs.). **Cidades do Interior Paulista**: Patrimônio urbano e arquitetônico. Jundiaí: Paco; São Paulo: Cultura Acadêmica: 2015.

_____.; PASQUINI, C.; RIBEIRO, E.. Arquitetura escolar moderna paulista, Apropriação socioespacial, uso e preservação: o projeto de João Clodomiro de Abreu para Presidente Prudente – SP. **Tópos**, v.4, n. 1, p. 131-145, 2010.

HONDA, S. C. A. L. **Habitação de baixa renda como produto do capital**: o programa de arrendamento residencial (PAR) em Presidente Prudente, SP. 2011. Tese (Doutorado) – Mackenzie, São Paulo, 2011.

JANSON, H. W.; Almeida, J. A. F. **História geral da arte**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JORNAL “O IMPARCIAL”. Breve início da construção do grupo escolar do Jardim Paulista. Presidente Prudente SP, n. 4808, 4 nov.1962.

KOWALTOWSKI, D. C. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000a.

_____. Escola: o espaço e o lugar da educação; a política de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2000, Coimbra. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2000b.

_____. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: MEC, 2008. p. 17-53.

LIRA, A. T. N. do. **A Legislação da Educação no Brasil durante a Ditadura Militar (1964 – 1985)**: um espaço de disputas. 2010. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

LOURO, G. L. **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARIANO, J.; RIBEIRO, A. De Escolas Reunidas a Grupo Escolar: os primórdios da Educação em Presidente Prudente (1921-1925). In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2., 2012, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente, 2012.

MEIHY, J. C. Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

MOREIRA, M. F. S. Gênero, história e poder: os debates teóricos-historiográficos contemporâneos. **Cadernos CEDHAL - Série Estudos**, São Paulo - SP, v. 4, 2000.

_____. Preconceito, sexualidade e práticas educativas. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. **Ferrovários, trabalho e poder**. São Paulo: Ed.Unesp, 2008.

_____; SANTOS, L. P. Indisciplina na escola: uma questão de gênero? **Educação em Revista**, Marília, v. 3, p. 141-160, 2003.

_____; SANTOS, L. P. Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**., v. 12, n. 69, p. 1-22, 2004.

NEUMEYER, F. **Mies van der Rohe: la palabra sin artificio**. Reflexiones sobre arquitectura 1922/1969. Madri: El Croquis, 1995.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 8, n. 2, 2000.

NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Brasileiros, 1962.

OLIVEIRA, F. V. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. Dissertação (Mestrado) – FAU-USP, São Paulo, 2007.

PAIVA, J. M. Educação Jesuítica no Brasil Colônia. In: LLOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAVIANI, B. Educação Moral e Cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971). In: SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 25., 50 anos do

Golpe Militar.2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014.

PIANA, M.C.; PARREIRA, L. A. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: PIANA, M. C. (Org.). **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

PINHEIRO, M. L. B. **Modernizada ou moderna?** A arquitetura em São Paulo, 1938 - 1945. 1997. 343 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

POTIER, L. V. B. C.; POTIER, R. W.; Consciência Histórica, ensino de História e orientações no tempo para a vida prática: o uso produções cinematográficas no desenvolvimento de conhecimento histórico. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, 27., 2013, Natal. **Anais...** Natal, 2013.

POLLACK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RAIMANN, E. G.; RAIMANN, C. Arquitetura e Espaço escolar na produção de subjetividades. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, v. 2, n. 5, jul./dez. 2008.

RAMALHO, M. L. P.; WOFF, S, F, S. As escolas públicas paulistas na Primeira República. **Projeto**, São Paulo, n. 87, p. 66-71, maio 1986.

RAMOS, C. M.; MICHALANY, D. **Educação moral, cívica e política**. 2. ed. São Paulo: Michalany,1971.

RAMOS, F. G. V. Mies van der Rohe define Arquitetura: aforismo, 1923. Uma tradução e reflexões sobre os significados do preceito. **USJT - arq.urb**, n. 10, 2. sem. 2013.

RAYMUNDO, G. M. C. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 1998.

REIS, A. **Repertório, análise e síntese**: uma introdução ao projeto arquitetônico. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 (Coleção Memória da Educação).

REZENDE, M. J. J. **A ditadura militar no Brasil**: repressão e pretensão de legitimidade. 1964-1984. Londrina: UEL, 2001.

RIBEIRO, A. **Desafios da pesquisa com Gênero de escritos: Memória e Correspondências Educativas da Imperatriz Leopoldina no Século XIX.** USP – São Paulo, 1996.

_____. Mulheres educadas na Colônia. In: LLOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROIPHE, S. R. **Uma análise da evolução do programa de necessidades nas residências do conjunto habitacional Alphaville, 10.** 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – FAUUSP, São Paulo, 2007.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1992.

ROSEMBERG, F. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova História das Mulheres.** São Paulo: Contexto: 2001.

SANTOS, E. C. R. Grupos escolares ou escolas reunidas? A Expansão da Escola Graduada em Mato Grosso. **Revista Aleph**, v. 8, n. 20, dez., 2013.

SANTOS, M. C. A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da Relação Estado a Sociedade– PPGE/UFPel. In: ANPED SUL, 9., 2012, Petotas. **Anais...** Pelotas: ANPED, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação do Estado de São Paulo. **Diário Oficial de São Paulo**, São Paulo, 23 abr. 1933. p. 41-67.

_____. FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Arquitetura Escolar paulista: restauro.** São Paulo: FDE, 1998.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. Sociedade e Cultura 2., **Cadernos do Noroeste**, v.132, n.2, p.145-164, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEGAWA, H. Vilanova Artigas, o renascer de um mestre. **Resenhas on line**, ano 01, n. 001.21, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/resenhasonline/01.001/3258>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

SENKEVICS, A. Diferentes e desiguais. **Em Aberto**, v. 27, n. 92, p. 191-196, 2014.

SHIEH, C. L. **O que ensinar nas diferentes escolas públicas primárias paulistas: um estudo sobre os programas de ensino (1887-1929)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, E. N. Na transição rural-urbana: a passagem da Escola Mista do bairro Felipão na história da Educação Pública campineira. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL – Educação das Sensibilidades: Violência, Desafio Contemporâneo, 10., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2013.

SILVA, M.; DAMÁSIO, M. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 2, n.11, p. 197-207, maio/ago. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/fe/article/view/3590/4066>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de Sociologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. **Educação Brasileira**. Centro de Estudos Brasileiros da Universidade de Oxford, 2003.

SOUZA, F. C. **Desvendando práticas familiares e escolares e partir das relações de gênero: uma reflexão sobre a educação de meninos e meninas**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – câmpus de Araraquara, Araraquara, 2007.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SOUZA, R. F. **O legado educacional do século XX**. Araraquara: UNESP, 1998a.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998b.

_____. **Alicerces da Pátria: escola primária e cultura no estado de São Paulo (1890-1976)**. 2006. Tese (Livre Docência) – UNESP, Araraquara, 2006.

_____; ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 1332, maio/ago. 2014.

SPOSITO, M. E. B. **O chão em Presidente Prudente: a lógica da expansão territorial urbana**. 1983. Dissertação (Mestrado em Geografia) – UNESP, Rio Claro, 1983.

STEPHANOU, M. Problematizações em torno do tema memória e história da educação. **História da Educação (UFPel)**, v. 2, n.4, p. 131-141, 1998.

SUMMERSON, J. N. **A linguagem clássica da arquitetura**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia**: à margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

VIANNA, C. et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Revisão & Síntese. Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2015.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Martha; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

WARCHAVCHIK, G. **Arquitetura moderna - Séc. XX**. São Paulo: Cosac & Naify, 2006. (Série Fontes da Arquitetura Moderna, v.2).

WERLE, F. O. C. Espaço escolar e história das instituições escolares. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 147-163, set./dez. 2007.

YIN, R. **Estudo de caso**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 39, n. 3, p. 431-438, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Documento de aprovação da pesquisa emitido pela Plataforma Brasil e Comitê de Ética em Pesquisa da Unoeste

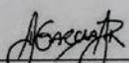
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PPG - Programa de Pesquisa de Pós-Graduação
PEIC - Programa Especial de Iniciação Científica

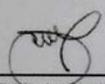
Parecer Final

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado "ARQUITETURA ESCOLAR E GÊNERO: SEPARAÇÕES E MISTURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEPARADA PARA A MISTA", cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) sob o número nº 2570 e tendo como participante(s) MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA (responsável), KORINA APARECIDA TEIXEIRA FERREIRA DA COSTA (discente), foi avaliado e APROVADO pelo COMITÊ ASSESSOR DE PESQUISA INSTITUCIONAL (CAPI) e COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente, 12 de Agosto de 2015.



Prof. Dr. Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq



Prof. Dr. Gisele Alborghetti Nai
Coordenadora do CEP - UNOESTE

valde este documento em www.unoeste.br/sgp informando o código de segurança bb4f9d3abc558165f913f20cf9cb2bd1

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caro(a) ex-Estudante:

Vossa Senhoria está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “ARQUITETURA ESCOLAR E GÊNERO: SEPARAÇÕES E MISTURAS NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO SEPARADA PARA A MISTA”. Essa pesquisa tem o objetivo de investigar as relações de gênero, na transição de educação separada para a mista, a existência da coeducação e as relações, visões, concepções, percepções e apropriações do espaço arquitetônico, conforme vivenciado na Escola João Franco de Godoy, no período entre as décadas de 1950 e 1970. Para a coleta de dados, os participantes da pesquisa serão entrevistados sobre suas experiências, memória e relações vividas, no momento em que se mantiveram em contato com a edificação objeto deste estudo. Os resultados obtidos serão analisados e relatados em Dissertação de Mestrado em Educação, posteriormente divulgados em eventos científicos e por meio de publicações em periódicos, porém, o nome do entrevistado será mantido sob rigoroso sigilo. Sua participação consiste em contribuição espontânea para a pesquisa educacional, sem despesas e sem remuneração.

Manifestação do(a) Convidado(a):

Após conhecer as informações sobre a pesquisa, aceito participar da mesma por meio de entrevistas semiestruturadas, que terão como resultado os Discursos do Sujeito Coletivo.

Nome: _____ RG: _____

Local: _____ Data: _____

Assinatura:

Responsáveis pela pesquisa:

Korina Aparecida Teixeira Ferreira da Costa – Mestranda em Educação da UNOESTE – E-mail: korina.arq@gmail.com . Endereço: Av. Paulo Ribeiro, 284. Casa 136. Jd. Vista do Vale. Presidente Prudente – SP. CEP-19063-840. Celular: (18) 996983722.

Maria de Fátima Salum Moreira – Professora do Mestrado em Educação da UNOESTE – E-mail: fatimasalum@gmail.com . Endereço: Rua Nilo Peçanha, 517. Centro. Paraguaçu Paulista – SP. CEP-19700-000. Celular: (18) 997828354.

APÊNDICE B – Roteiro de tópicos para entrevista semiestruturada de ex-aluno(a)

Nome:

Idade:

Ano em que ingressou na instituição:

Ano em que egressou da instituição:

Série em que ingressou na instituição:

Série em que egressou da instituição:

Roteiro de tópicos para a entrevista semiestruturada

- 1) Sobre a Escola: relato das lembranças, principais problemas e principais qualidades no sistema gestor e de ensino.
- 2) Descrição da Escola; distribuição, ocupação e uso dos espaços; liberdade e mobilidade das pessoas; conflitos na ocupação dos lugares etc.
- 3) Sobre Ocupação das Salas Mistas: localização de meninos e meninas, comportamento e disciplina de meninos e meninas, diferenças entre meninos e meninas.
- 4) Tratamento didático para o ensino de meninas e meninos em salas mistas: o que mudou? O que permaneceu? Conteúdos, exigências, diferenças no rendimento de meninas e meninos.
- 5) Relatar as lembranças do tempo de estudante na escola: amizades, relação com professores, direção, brincadeiras, relação entre meninos e meninas, disciplina e vigilância, liberdade etc.