

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

**EVOLUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL:
referências ao planejamento urbano de Limeira-SP**

Maria Eliza Vieira Elias

Orientador: Prof. Dr. Pompeu Figueiredo de Carvalho

Tese de Doutorado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Organização do Espaço, para obtenção do Título de Doutor em Geografia.

Rio Claro (SP)

2006

Comissão Examinadora

Prof. Dr. POMPEU FIGUEIREDO DE CARVALHO (Orientador)
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Aluna: MARIA ELIZA VIEIRA ELIAS

Rio Claro, 9 de junho de 2006

Resultado:.....

Dedicado a

João Roberto
Nicole
Diego
Leonardo
Lucas

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Unesp – campus Rio Claro – pela maneira cordial e acolhedora com que me receberam e pelo convívio extremamente gratificante durante todos esses anos.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Pompeu Figueiredo de Carvalho pelo apoio e confiança sem o que não teria sido possível este trabalho.

... A educação não é de nenhum modo o que alguns proclamam que ela seja, pois pretendem introduzi-la na alma, onde ela não está, como alguém que desse a visão a olhos cegos. (Platão, Alegoria da Caverna, A República, 514-518c).

SUMÁRIO

| | |
|--|------|
| Índice..... | vi |
| Lista de Figuras..... | vii |
| Lista de Quadros..... | viii |
| Resumo..... | ix |
| Abstract..... | x |
| Introdução..... | 11 |
| Capítulo 1- O espaço escolar..... | 13 |
| Capítulo 2- Evolução do espaço escolar na formação sócio-cultural brasileira.... | 33 |
| Capítulo 3 -Os espaços escolares da educação pública de Limeira-SP..... | 58 |
| Conclusões..... | 114 |
| Bibliografia e referências bibliográficas..... | 117 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1- O ESPAÇO ESCOLAR | 13 |
| 1.1 O tempo e o espaço: marcos conceituais..... | 13 |
| 1.2 Os espaços das práticas educativas..... | 19 |
| 1.3 Educação e escola..... | 21 |
| 1.4 Cidade e educação..... | 24 |
| 1.5 A institucionalização da educação pública..... | 25 |
| 1.5.1 O espaço escolar público..... | 28 |
| 1.6 Considerações parciais..... | 31 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – EVOLUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA FORMAÇÃO SÓCIO-CULTURAL BRASILEIRA | 33 |
| 2.1 Formação sócio-cultural brasileira: notas históricas..... | 34 |
| 2.2 Os espaços escolares da educação brasileira..... | 36 |
| 2.2.1 Os espaços escolares da Primeira República: 1889 -1930..... | 37 |
| 2.2.2 Segundo período: 1931 -1961..... | 41 |
| 2.2.3 Terceiro período: unificação normativa da educação nacional após 1961.. | 48 |
| 2.3 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 1996..... | 51 |
| 2.3.1 Novos espaços escolares..... | 52 |
| 2.3.2 Novas funções sociais para a escola..... | 55 |
| 2.4 Considerações parciais..... | 57 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – OS ESPAÇOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE LIMEIRA – SP | 58 |
| 3.1 Localização e caracterização do município de Limeira..... | 58 |
| 3.1.1 Marcos históricos..... | 61 |
| 3.1.2 Evolução urbana..... | 61 |
| 3.1.3 Evolução da população e condições de vida..... | 64 |
| 3.2 A escolarização pública em Limeira..... | 66 |
| 3.2.1 Breve história da rede pública do ensino fundamental de Limeira..... | 67 |
| 3.3 Evolução do espaço escolar das escolas públicas de Limeira..... | 68 |
| 3.4 Primeira República: 1889 -1930..... | 71 |
| 3.5 Segundo período: 1931 -1961..... | 78 |
| 3.6 Os espaços escolares após 1961..... | 85 |
| 3.7 Considerações parciais..... | 112 |
| | |
| CONCLUSÕES | 114 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Grupo Escolar representativo da Primeira República: 1889-1930..... | 39 |
| Figura 2 - Grupo Escolar representativo do segundo período: 1931-1960..... | 43 |
| Figura 3 - Escola que servia as elites..... | 47 |
| Figura 4 - Escola da periferia para a população de baixa renda..... | 47 |
| Figura 5 - CEU – Centro Educacional Unificado..... | 53 |
| Figura 6 - CIEP – Centro Integrado de Educação Pública..... | 53 |
| Figura 7 - Escola de lata na periferia da capital feita de contêineres..... | 54 |
| Figura 8 - Localização do Município de Limeira no Brasil e no Estado de São Paulo.... | 59 |
| Figura 9 - Inserção Regional do Município de Limeira..... | 60 |
| Figura 10 - Evolução urbana de Limeira de 1876 a 1997..... | 63 |
| Figura 11 - Limeira: Renda Média dos Chefes de Família..... | 65 |
| Figura 12 - Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo..... | 66 |
| Figura 13 – Setores da cidade de Limeira..... | 69 |
| Figura 14 – Escolas Estaduais e Municipais segundo os setores da cidade de Limeira..... | 70 |
| Figura 15 - Localização das Escolas do primeiro período (Primeira República)..... | 72 |
| Figura 16 e 17 – Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira de Camargo..... | 74 |
| Figura 18 - Escola representativa da Primeira República: 1889-1930..... | 75 |
| Figuras 19 e 20 - Escola Estadual Ely de Almeida Campos..... | 77 |
| Figura 21 - Localização das Escolas de Limeira do segundo período: 1931-1961..... | 79 |
| Figuras 22 e 23 - Escola Estadual Brasil..... | 81 |
| Figura 24 a 26 - Escola Estadual Castelo Branco..... | 83 |
| Figura 27 - Limeira: localização das Escolas do terceiro período (após 1961)..... | 88 |
| Figuras 28 e 29 - Escola Noedir Tadeu Santin..... | 90 |
| Figuras 30 e 31 - Escola Clara Monzoni Lang..... | 92 |
| Figuras 32 e 33 - Escola Deovaldo Teixeira de Carvalho..... | 94 |
| Figura 34 a 37 - Escola Benedicta de Toledo..... | 97 |
| Figura 38 a 43 - Escola Maria Aparecida de Luca Moore..... | 100 |
| Figura 44 a 46 - Escola Maria Aparecida Julianelli..... | 101 |
| Figura 47 a 50 - Escola Aracy Nogueira Guimarães..... | 107 |
| Figuras 51 e 52 - Escola Creso Assumpção..... | 111 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 – Evolução da População (habitantes) 1950-1996..... | 64 |
| Quadro 02 - Escolas Estaduais e Municipais de Limeira..... | 68 |
| Quadro 03 - Escola Estadual Ely de Almeida Campos..... | 76 |
| Quadro 04 - Escola Estadual Brasil..... | 80 |
| Quadro 05 - Escola Estadual Castelo Branco..... | 83 |
| Quadro 06 - Escola Noedir Tadeu Santini..... | 89 |
| Quadro 07 - Escola Clara Monzoni Lang..... | 92 |
| Quadro 08 - Escola Deovaldo Teixeira de Carvalho..... | 95 |
| Quadro 09 – Escola Benedicta de Toledo..... | 97 |
| Quadro 10 - Escola Maria Aparecida de Luca Moore..... | 100 |
| Quadro 11 - Escola Maria Aparecida Julianelli..... | 104 |
| Quadro 12 - Escola Aracy Nogueira Guimarães..... | 107 |
| Quadro 13 - Escola Creso Assumpção..... | 110 |

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar o espaço escolar e seu meio ambiente urbano ao longo de três períodos históricos de implantação da universalização da escola fundamental no Brasil. Sua relevância social está em demonstrar como a escola atende as populações mais pobres e conseqüentemente em que grau a cidadania é garantida. O cerne da questão foi investigar como a escola foi usada como um instrumento político através da avaliação dos prédios escolares e seu subjacente conceito de espaço para marcar a presença do Estado na provisão da educação fundamental na sociedade brasileira. A abordagem metodológica compreende as várias dimensões do espaço escolar, incluindo o meio ambiente urbano para tentar explicar as conexões internas e externas, tomando como caso de estudo algumas escolas fundamentais, no curso de três períodos, na cidade média de Limeira no Estado de São Paulo. Concluiu-se que os espaços escolares são definidos pelo poder público e estabelecidos para preservá-lo e fortalecê-lo, através do controle da usual distribuição desigual dos meios de educação no território urbano. A contribuição deste trabalho foi refletir sobre novos caminhos de superar as contradições sociais históricas através de uma política educacional igualitária mais condizente dos estados democráticos.

Palavras-chave: Educação, espaço escolar, planejamento urbano.

ABSTRACT

The goal of this research was to study school space and its urban environment in the course in three historic periods of implantation of universal elementary education in Brazil. Its social relevance was to demonstrate how the school attends the poorest people and consequently the degree of citizenship was achieved. The kernel of the issue was to investigate how the school was used as a political instrument by State by evaluating school buildings and their subjacent space concept in order to mark the presence state providing education in Brazilian society. The methodological approach comprehends the various dimensions of school space, including its urban environment so as to try explaining the internal and external connections taking as case study some elementary schools, in the course of three time terms, in the medium-sized city of Limeira in the State of São Paulo. The conclusion is that the school spaces are defined by public power and established to preserve and strength it and, thus, buy controlling usual unequal distribution of education means in urban territory. The contribution of this work is to think about new ways of overcoming social contradictions through an egalitarian school politics, proper of democratic states.

Keywords: Education, school space, urban planning.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos parece haver relativo consenso no país com respeito à necessidade de se assegurar os chamados direitos de cidadania à população. Entre esses direitos estão as garantias de acesso à moradia, ao transporte, à saúde e, principalmente, à educação. Entretanto, de fato, esses direitos para a maioria da população são deficitários, precários quanto à infra-estrutura, e se considerados como equipamentos urbanos constitui-se na face visível da condição a que têm sido vítimas a camada popular da sociedade brasileira.

Entenda-se como equipamento urbano tanto os prédios e instalações destinadas às atividades de prestação de serviços coletivos, quanto os elementos complementares de urbanização que auxiliam na melhoria de vida na cidade. Incluem-se, portanto, nessa categoria os prédios de escolas, ou seja, aquela parcela significativa do espaço construído das cidades que interfere diretamente tanto na paisagem quanto na vida da população e, em especial dos segmentos que habitam os bairros populares. Para estas áreas os procedimentos e as soluções convencionais mostram-se ineficientes, tanto na capacidade de responder às demandas com a devida urgência, quanto nos níveis de qualidade.

A pesquisa teve, portanto, como objetivo o estudo do espaço escolar – em si e no território urbano, na tentativa de universalização da educação no Brasil. Sua relevância social está em demonstrar como a escola atende as populações mais pobres e, conseqüentemente, como seus componentes são tratados enquanto cidadãos. Em essência, investigou-se como a escola foi utilizada como instrumento político pelo Estado. Tem-se como conclusão que os espaços escolares são definidos pelo poder e estabelecidos em função da preservação e do fortalecimento desse mesmo poder e, portanto, voltado para o controle e a distribuição igualmente desigual dos meios de educação no território urbano. Dessa forma, busca-se contribuir para que se encontrem novos rumos, adequados ao atendimento de uma clientela que seja igualitária frente a um Estado democrático, principalmente pela estratégia escolar, a fim de superar as contradições existentes. A pesquisa privilegia o estudo das formas construídas e sua relação com o conceito de espaço no processo

educativo, como instrumento capaz de facilitar a sua presença, particularmente, no que diz respeito à educação coletiva. A perspectiva metodológica integra as diversas dimensões constituintes do espaço escolar e procura explicar as conexões internas e externas por meio de um estudo de caso de algumas escolas do ensino fundamental, da cidade de Limeira (SP). Assim, o estudo do espaço escolar como enfoque principal da pesquisa não significou isolá-lo, nem tampouco deixar de lado os demais fatores intervenientes do processo educativo. A escolha do espaço escolar como objeto de estudo pressupõe a existência social da escola e de sua função institucional, ou seja, o espaço escolar condicionado por circunstâncias históricas, políticas e sociais na sua organização, no território urbano.

A divisão proposta nos capítulos do trabalho segue a ordem descrita. O capítulo 1 trata de elucidar o conceito de espaço, em si, e o espaço escolar no território urbano como uma forma interdisciplinar de abordar a educação. Discute-se a concepção dos vários autores com o objetivo principal de apontar para o caráter interativo do espaço. O capítulo 2 aborda as questões ligadas à produção dos espaços no que se refere à escola pública brasileira, sua estrutura física e o seu lugar no território urbano. A periodização do estudo é feita a partir de três períodos da história política para a escola pública. O primeiro, definido como antecedente, compreende a Primeira República (1889-1930), caracterizado pela implantação dos grupos escolares. O segundo (1931-1960) é representado pela regulamentação em âmbito nacional da escola primária e secundária e pelo surgimento dos espaços escolares para as camadas populares. O terceiro período tem como marco inicial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, passando pela LDB de 1996, atualmente em vigor no panorama educacional do país, chegando, naturalmente, até os dias de hoje. O capítulo 3 avalia o espaço escolar, ao longo de períodos políticos que se constituíram nos contextos de implantação de prédios para a educação institucionalizada, na cidade de Limeira, SP. E, por fim, uma conclusão, apontando os limites e possibilidades do atual modelo de escolas dos bairros periféricos como proposta de política pública para a qualidade da educação.

CAPÍTULO 1

O ESPAÇO ESCOLAR

Este capítulo trata de elucidar o conceito de espaço, em si, e o espaço escolar no território urbano. Vários autores são discutidos para refletir o movimento em relação às dimensões do espaço como algo da natureza do próprio ato de educar, explicitado por meio de relações e interações sócio-espaciais. Para esta forma interdisciplinar de abordar a educação discute-se a concepção dos autores com o objetivo principal de apontar para o caráter interativo do espaço.

O que aqui se pretende argumentar é que recorrer à questão do espaço escolar da educação pública, sob a perspectiva geográfica consiste em basear-se a educação em diferentes abordagens, fazendo um exame crítico desde quando ela se institucionaliza. O resultado consiste na superação da ótica do professor e do aluno, de modo que as reflexões produzidas, ao longo do exercício da prática educativa, estejam também contidas numa nova dimensão do objeto sobre o qual se investiga – o espaço escolar.

1.1 O tempo e o espaço: marcos conceituais

O espaço, considerado apenas em sua dimensão física, não consegue abranger seu conteúdo social e simbólico; é da unidade do social e do natural, segundo Harvey (1996), que o problema do espaço deve ser resolvido. O autor defende a idéia de que não há um sentido único e objetivo de tempo e de espaço, com base no qual se possa medir a diversidade das concepções humanas, e reconhece a multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem significar e o papel das atividades humanas em sua construção. As concepções do tempo e do espaço são criadas por meio de práticas e processos materiais que servem à vida social, e cada modo distinto de formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos de tempo e de espaço. Para Harvey:

A conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente a de que nem o tempo nem o espaço podem ser atribuídos significados objetivos sem se levarem em conta os processos materiais e que somente pela investigação destes poderíamos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. [...] as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem a reprodução da vida social. [...] A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, de práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo social e o espaço social são construídos diferencialmente. Em suma, cada modo distinto de reprodução, ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço (1996, p.189-190).

Segue-se, das afirmações citadas, que as práticas e os processos materiais de formação social se encontram em permanente mudança, e que tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo e do espaço também se modificam.

Isso significa, segundo Harvey, que as práticas sociais não são determinadas pelas formas construídas porque elas podem escapar das materializações mais antigas do espaço e do tempo, pois pode haver apropriação dos espaços antigos de maneiras modernas, que reconheçam o tempo e a história como algo a ser criado, em vez de aceito. O autor afirma que:

O mesmo conceito de digamos 'comunidade' (como entidade social criada no espaço através do tempo) pode esconder diferenças radicais de sentido porque os próprios processos de produção divergem notavelmente de acordo com a capacidade e interesse de grupos. Mas o tratamento das comunidades como se fossem comparáveis entre si (por digamos, um órgão de planejamento) tem implicações materiais a que as práticas sociais das pessoas que nelas vivem têm de responder (op.cit, p.190).

Sob idéias aparentemente naturais acerca do tempo e do espaço existem contradições e conflitos que surgem não apenas de apreciações subjetivas admitidamente diversas, mas porque diferentes qualidades materiais e objetivas do tempo e do espaço são consideradas relevantes para a vida social em diferentes situações.

Para Harvey, a vida social é criada pela prática de processos materiais, ou seja, da perspectiva materialista que une tempo e espaço, e defende que as teorias sociais não consideravam o espaço como uma categoria decisiva, porque talvez partissem da idéia de "existência de alguma ordem espacial preexistente na qual operam processos temporais ou que as barreiras espaciais foram reduzidas a tal

ponto que tornaram o espaço um aspecto contingente, em vez de fundamental, da ação humana” (p.190).

Sob outra interpretação Edward Soja (1997), diz que o espaço é um produto social, e explica, que de uma perspectiva materialista, seja mecanicista ou dialética, o tempo e o espaço, no sentido geral, são dimensões de uma mesma realidade: a materialidade do mundo. “Não há matéria fora do espaço e do tempo, como também não há espaço e tempo fora da matéria”, eles são inseparáveis. O espaço se reproduz indefinidamente como novo espaço e o tempo como novo tempo. “Sendo propriedades da matéria, espaço e tempo somente podem existir interligados organicamente com a matéria” (p.101).

Depreende-se das afirmações do autor, que assim como o espaço, o tempo e a matéria constituem as qualidades essenciais do mundo físico. A espacialidade, a temporalidade e o ser social podem ser vistos como as dimensões abstratas ou gerais, que, em conjunto, compreendem as várias facetas da existência humana.

As múltiplas configurações da vida social vinculam-se à lógica espacial das análises sociais, na interpretação de Soja, que explora configurações características da intenção de (re) situar os sentidos específicos e mutáveis do que denomina como as três dimensões básicas e formadoras da existência humana: o tempo, o espaço e a matéria.

Para o autor, cada uma dessas dimensões existenciais abstratas ganha vida como um construto social que molda a realidade empírica e é simultaneamente moldado por ela. A ordem espacial da existência humana provém da produção social do espaço, da construção de geografias humanas que refletem e configuram o ser no mundo:

[...]. Para completar a tríade existencial necessária, a ordem social do ser no mundo pode ser vista como algo que gira em torno da constituição da sociedade, da produção e reprodução das relações, das instituições e das práticas sociais. O modo como esse nexos ontológico de espaço-tempo-ser é conceitualmente especificado e recebe um sentido particular na explicação dos eventos e ocorrências concretas são a fonte geradora de todas as teorias sociais, sejam elas críticas ou outras. Ele fornece um tema inspirador através do que se pode examinar a interação entre a história e a geografia e a modernidade (1997, p.35).

Assim, há uma dialética cada vez mais espacializada pela mudança na maneira de se pensar o espaço, o tempo e o ser em relação à produção do espaço, ou seja, “[...] a distribuição entre o espaço *per se*, o espaço como um

dado contextual, e a espacialidade, o espaço criado da organização e da produção sociais” (SOJA, 1997, p.101-102).

Dessa forma, o espaço em si pode ser primordialmente dado, mas a organização e o significado do espaço são produto da transformação e das experiências sociais. Soja (1997), explica que:

O espaço socialmente produzido é uma estrutura criada, comparável a outras construções sociais resultantes da transformação de determinadas condições, inerentes ao estar vivo, exatamente da mesma maneira que a história humana representa uma transformação social do tempo (p.102).

A argumentação geral que Soja apresenta pode ser resumida pela seqüência de algumas premissas, consideradas de maneira interligadas (op. cit., p.159):

- A espacialidade é um produto social consubstanciado e reconhecível, parte de uma segunda natureza que incorpora, transformando-a, em espaços físicos e psicológicos.
- Como produto social, a espacialidade é, simultaneamente, o meio e o resultado, o pressuposto e a encarnação da ação e das relações sociais.
- A estruturação espaço-temporal da vida social define o modo como a ação e a relação sociais (inclusive as relações de classe) são materialmente constituídas, concretizadas.
- O processo de constituição ou de concretização do espaço é problemático, repleto de contradições e de lutas.
- As contradições decorrem, primordialmente, da dualidade do espaço produzido, como resultado e encarnação, produto e meio, pressuposto e produtor da atividade social.
- A temporalidade da vida social, desde as rotinas e eventos da atividade cotidiana até a construção da história em prazo mais longo, radica-se na contingência espacial, exatamente do mesmo modo que a espacialidade da vida social se enraíza na contingência temporal histórica.

Milton Santos (1980), por sua vez, diz que o espaço deve ser entendido como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos

geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, para o autor, é um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas têm, portanto, papel significativo na realização social.

O espaço, portanto é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada. Assim o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos; ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto que outros criam novas formas para se inserir dentro delas (SANTOS, 1980, p.138).

Milton Santos explica também, que o espaço como um sistema de realidades, ou seja, um sistema formado pelas coisas e a vida que as anima, supõe uma legalidade, ou seja, uma estruturação e uma forma de funcionamento. Uma teoria, isto é, uma explicação do espaço, é um sistema construído, cujas categorias de pensamento reproduzem a estrutura que assegura o encadeamento dos fatos.

Se for chamada de organização espacial, estrutura espacial, organização do espaço, estrutura territorial ou simplesmente espaço, só a denominação é que muda, e isto, o autor diz que não é fundamental. O problema seria encontrar as categorias de análise que permitam o conhecimento sistemático do espaço, isto é, que possibilitam a realização de análises e sínteses cujos elementos constituintes sejam os mesmos.

Dessa forma, o espaço não é um meio objetivo de uma vez por todas, mas uma realidade dinâmica. Em certo sentido, o espaço objetivo – para denominá-lo de alguma maneira — não existe. E, se existe, não conta, salvo como possibilidade e como limite. O que existe é uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo-subjetiva — de caráter individual ou grupal e de dimensão variável. Uma dimensão que vai desde os limites físicos do próprio corpo – ou de determinadas partes do mesmo — até o espaço mental dos projetos, ali até onde chega o pensamento que prenuncia a ação e o deslocamento (ESCOLANO, 1998).

É preciso, portanto, entender que as práticas sociais e os discursos sobre o tempo e o espaço, quando feitos, na hora e no lugar certo, vão não só ser demonstração de significados próprios aos elementos do campo político (público),

como vão marcar o domínio sobre o próprio (privado). Esse domínio tem efeitos importantes como indica Certeau (1994):

O próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo. Permite capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões futuras e obter, assim, para si, uma independência em relação à variabilidade das circunstâncias. É um domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo (p. 99).

Essas análises, de oposições objetivadas, correspondentes a espaços físicos apropriados, tendem a se reproduzir no pensamento, na linguagem e nas representações marcando visões e divisões, criando termos e categorias opostas. Quando se fala em tempo e espaço deve-se, primeiramente, entender os conceitos que procuram explicá-los, e se organizam a partir de uma lógica interpretativa correspondente aos objetivos traçados pelo sujeito. Segundo Lima (1989):

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço por que ele vai sendo construído e destruído, permanentemente, seja pela ação humana, ou seja, pelas forças da natureza.

Também nada existe nem se articula fora dele. Justamente porque ninguém escapa à inevitabilidade de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num espaço material e concreto, carregado de significado, é que o espaço se mascara na rotina familiar e passa despercebido da maioria das pessoas.

O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. É através dessa qualificação, que o espaço físico adquire nova condição: a de ambiente (p.13).

Nesse sentido, as formas espaciais do passado são produzidas em momentos distintos e, portanto, com características sócio-culturais específicas. Estas formas constituem-se em paisagens que podem ser periodizadas segundo o desenvolvimento do tempo histórico.

A emergência de novos arranjos espaciais, no entanto, não suprime integralmente as formas do passado, mas as renovam através das funções que adquirem na articulação do território e, ao mesmo tempo, fazem-nas objetos de um sistema de ações políticas, sociais, culturais e econômicas que visam produzir as condições materiais da vida.

A ocupação do espaço e sua utilização supõem, ainda, sua constituição como lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, é um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir

dessa perspectiva, requerem considerações prévias, sobre as relações entre o espaço e as atividades humanas.

O espaço comunica, mostra a quem quiser ou saber ver, o uso que os seres humanos fazem dele, o qual varia em cada cultura, pois é um produto cultural específico. Nele estão presentes as relações interpessoais, as distâncias, os contatos, as comunicações, os conflitos de poder, a linguagem, a simbologia, as disposições dos objetos, as localizações.

A dimensão geográfica será a dimensão espacial das formas socialmente produzidas nas diversas esferas da vida; são atributos da espacialidade que envolvem não apenas a pura e descritiva distribuição territorial das formas, mas também a gênese, a dinâmica, as funções, as relações entre elas, assim como, os significados, que são construídos pela sociedade a partir de seus valores, crenças e conflitos.

1.2 Os espaços das práticas educativas

Toda atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim sucede com o ensinar e o aprender. Disso resulta que a educação possui uma dimensão espacial e que também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento essencial, constitutivo, das práticas educativas.

O estudo das formas construídas e sua relação com o conceito de espaço no processo educativo, como instrumento capaz de facilitar sua presença particularmente no que diz respeito à educação coletiva, quando estudado pela Geografia e seu objeto (espaço organizado pelo homem), permite estudar melhor este espaço, desde quando ele se institucionaliza.

Dois lugares têm se destacado como significativos e reveladores do processo de construção dos modos de ensino-aprendizagem: a) a escola – entenda-se as formas de transformação do espaço físico-geográfico para torná-lo adequado aos âmbitos do individual e do coletivo, e b) da representação – os modos de sua apropriação como experiência vivida, como processo que envolve elementos ativos de condicionamento do educando, até mesmo o padrão desejado pelo sistema político.

O conjunto dos aspectos que caracterizam a escola inclui a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais — práticas e condutas, modos de

vida, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, transformação, desaparecimento e modos de pensar, bem como, significados e idéias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1994).

Por sua vez, as representações, segundo Chartier (1990), consistem em práticas culturais, no caso da educação consistem em estratégias para se pensar a realidade e construí-la; são percepções da realidade que, para o autor, não são formas de discursos neutros, pois produzem práticas sociais, econômicas, políticas e culturais que impõem uma autoridade à custa de outras por elas menosprezadas, legitimam projetos e justificam, para os indivíduos, suas escolhas e condutas.

A noção de representação remete ainda, ao problema da apropriação, isto é, a forma pela qual os indivíduos reinterpretem e utilizam modelos culturais impostos ou em circulação, em determinado tempo. Esta questão é importante, como afirma Certeau (1994), pois permite distinguir os mecanismos de imposição, discursos de ordem, estar sensível às diferenças e às formas implícitas assumidas pela criatividade dos indivíduos e dos grupos.

A importância do espaço no contexto da educação pode ser destacada também pela teoria de autores como Thompson (1991); Bourdieu (1975) quando se refere ao poder de construção do espaço escolar pelo “campo político”.

Lefèbvre (1979), ao se referir, de modo geral, à relevante função mediadora desempenhada pelo espaço escolar no processo de formação do educando, ao apontar a necessidade de se colocar em novas bases a questão do espaço, principalmente, pela discussão da cidade.

Destacam-se, ainda, os estudos desenvolvidos sobre o espaço público, em obras como a de Sennett (1988); as discussões em torno da questão da pós-modernidade que recodificam a importância do espaço, como nos livros de Jameson (1994) e de Harvey (1996). Segundo Escolano:

O espaço escolar tem de ser analisado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda, [o espaço] escolar pode ser considerado, inclusive, como uma forma silenciosa de ensino (1988, p. 26).

Coloca-se, dessa forma, a necessidade de considerar as motivações envolvidas para se compreender a construção do espaço das práticas educativas,

pois são elas que impulsionam sujeitos, movidos por necessidades, interesses e desejos. Trata-se de entender que o espaço criado é fruto do trabalho que articula diferentes leituras enquanto símbolo de uma cultura e de uma época. As motivações exprimem concepções e momentos, na produção dos lugares, que veiculam projetos e interpretações para a valorização subjetiva do espaço.

Neste ponto, delinea-se claramente o lugar enquanto representação [...] como registro humano e antropológico, a própria leitura da paisagem como revelador de uma época e de uma cultura. O discurso sobre o espaço em si mesmo apreendido enquanto produto histórico e cultural, pré-ideação básica na produção do próprio objeto sob o qual se exercita. Resgata-se, então, a consciência do espaço diretamente como tema de análise (MORAES, 1991, p.25).

Estas afirmações apontam para a importância de se realizar a discussão visando maior valorização do espaço em relação à educação, pois a percepção do mundo também tem sua história, traduzida em diferenciadas formas de expressar e de abordar o real. Os espaços onde os acontecimentos se realizam são construídos, e o próprio espaço tem uma história, é uma condição a qual não se tem como evitar, e esses espaços podem ser criados para fazer com que eventos improváveis possam acontecer.

Os processos e as políticas de uma escola e a produção de referências sociais em que ela resulta se tornam símbolo de sentimentos e significados. A emersão da escola como lugar específico, distinto de outras práticas sociais, por meio do qual se constituem saberes escritos formalizados, produz efeitos duráveis de socialização sobre os indivíduos, na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo que a configura.

A escola, portanto, enquanto instituição ocupa um espaço. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali, é um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso sua análise e compreensão, a partir dessa perspectiva, requerem considerações prévias sobre as relações entre o espaço e educação.

1.3 Educação e escola

De tudo o que se discute hoje sobre educação, algumas das questões entre as mais importantes está a de que não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único modelo e nem o único lugar onde a educação

acontece; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em qualquer lugar e a qualquer tempo a educação existe sob diversas formas e é praticada em situações diferentes.

Assim, o saber numa cidade, é aquilo que se conhece de algum modo, o saber próprio de homens e de mulheres, de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que se envolvem em situações interpessoais, familiares e comunitárias, mesmo sem a existência de técnicas pedagógicas, ou de profissionais que se dediquem à sua exclusiva aplicação.

No cotidiano, as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — mediada por regras, símbolos e valores da cultura do grupo — têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali, os que convivem aprendem, da sabedoria da sociedade, da força da norma e dos costumes, o saber que torna todos e cada um pessoalmente apto, socialmente reconhecido e legitimado para a convivência social. “Até aqui o espaço educacional não é o escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal” (BRANDÃO, 1995, p.32).

Cada indivíduo é portador de um sistema cultural em evolução constante, mas que é estruturado pelos valores. Estes são adquiridos [...] no decorrer de sua trajetória de vida, ao sabor dos ensinamentos que recebeu e das experiências que tem. Na medida em que os valores nascem da crença em coisas e os impulsos a dar para conduzir a situações mais satisfatórias, eles se devem muito mais às relações que cada um tem com os outros do que à suas experiências direta do ambiente natural e social. [...] é, portanto, no nível dos valores que a parte das interações coletivas é a mais forte. Isso é comprovado – pelos esforços feitos pelos grupos para dar uma função oficial às construções individuais para que elas se conformem ao modelo que prevalece: é para isto que servem todas as formas de institucionalização das relações. Para conferir mais força e permanência à personalidade dos indivíduos [...] (CLAVAL In: CORRÊA, 2001, p. 72-73).

Assim, é quando surge a escola, quando a sociedade separa e aos poucos opõe: “o que faz, o que sabe com o que se faz e o que se faz com o que se sabe. É quando, entre outras categorias de especialidades sociais, aparecem as de saber e de ensinar, a saber” (BRANDÃO, 1995, p.26).

Este é o momento em que a educação constitui-se no processo de ensino, inventa a pedagogia (teorias da educação), e associa comunidade e escola.

A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor (BRANDÃO, 1995, p.27).

Isto significa, segundo o autor, que para além das fronteiras do saber comum transmitido entre todos pessoalmente, emergem tipos e graus de saber que correspondem desigualmente a diferentes categorias de sujeitos, de acordo com a sua posição social no sistema político de relações da comunidade.

A diferença que o grupo social reconhece neles por vocação ou por origem, a diferença do que espera de cada um deles como trabalho social qualificado por um saber gera o começo da desigualdade da educação de “homem comum” ou de “iniciado”, que cada um diferentemente começa a receber.

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras. Nas palavras de Brandão:

Mesmo nas grandes sociedades civilizadas do passado – como na Grécia e em Roma [...] – um sistema pedagógico controlado por um poder externo a ele, atribuído de fora para dentro a uma hierarquia de especialistas do ensino, e destinado a reproduzir a desigualdade através da oferta desigual do saber, é uma conquista tardia na história da cultura (op. cit, p.32).

Assim, a educação, por toda parte onde ela deixa de ser totalmente livre e comunitária — não escrita — passa a ser recebida na escola, entre as ações de educadores. A educação da comunidade de iguais que produzia em um momento anterior a igualdade, ou a complementaridade social, por sobre diferenças naturais, começa a reproduzir desigualdades sociais por sobre igualdades naturais, começa desde quando aos poucos usam a escola, os sistemas pedagógicos e as leis de ensino.

A educação do ser humano, nesse sentido, existia por toda parte e, muito mais do que a escola era o resultado da ação de todo o meio sócio-cultural sobre os seus participantes, o exercício de viver e conviver; a escola de qualquer tipo. Portanto, era a comunidade quem respondia pelo trabalho de

fazer com que tudo o que pudesse ser vivido-e-aprendido da cultura fosse ensinado com a vida ao educando.

1.4 Cidade e educação

Nas sociedades das cidades ocidentais — sociedades complexas, sociedades de classes, sociedades capitalistas — a educação escolar é uma invenção recente na história de cada uma.

[...] A escola primária surge [na cidade] de Atenas por volta do ano 600 a.C. Antes dela havia local de ensino [...] que aos interessados ensinavam 'fixar em símbolos os negócios e os cantos'. Só depois da invenção da escola das primeiras letras é que o seu estudo é pouco a pouco incorporado à educação dos meninos nobres. Assim, surgem em Atenas escolas de bairro, não raro 'lojas de ensinar', abertas entre as outras no mercado. Ali um humilde mestre-escola, 'reduzido pela miséria de ensinar', leciona as primeiras letras e contas. O menino escravo, que aprende com o trabalho a que o obrigam, não chega sequer a esta escola. O menino livre e plebeu em geral pára nela. O menino livre e nobre passa por ela depressa em direção aos lugares e aos graus onde a educação grega forma de fato o seu modelo de 'adulto educado' (BRANDÃO, p.39-40).

Com o tempo a educação deixa de ser um assunto privado, e passa a ser questão de Estado, pública. Com o advento do Cristianismo, por volta do século IV d.C. é que surge e se espalha pelas cidades do Império Romano a *schola publica*, mantida pelos cofres públicos. Nas palavras do autor:

A criança era educada em casa pelos pais, aprendia depois dos 7 anos as primeiras letras na escola (loja de ensino) [...]. Aos 12 anos ela estava pronta para freqüentar a escola do *grammaticus*, e, a partir dos 16, a do *lector*. Na sua forma mais simples esta é a estrutura de educação que herdamos e conservamos até hoje. Do lado de fora das portas do lar, a educação latina enfim separa em duas vertentes as que pode aprender. Uma é a da *oficina de trabalho*, para onde vão os filhos dos escravos, dos servos e dos trabalhadores artesãos. Outra é a escola *livresca*, para onde vão o futuro senhor (o dirigente livre do trabalho e do Estado) e o seu mediador, o funcionário burocrata do Estado ou de negócios particulares (op. cit., p.52).

Esta educação escolar que os romanos criaram copiando a forma e alguma coisa dos gregos se espalhou por todo o mundo. Numa síntese, os princípios que orientaram a educação criada pelos gregos podem ser entendidos como um longo processo pelo qual a cultura da cidade é incorporada à pessoa do cidadão.

Em seu pleno sentido, era uma educação cujo saber conduzia ao viver com a sua própria vida, o modelo de um modo de ser idealizado, tradicional, que era missão da Paidéia¹, conservar e transmitir.

Os deslocamentos e a circulação marcaram as cidades, principalmente dos séculos XVI a XIX. Essa experiência proporcionou aos habitantes urbanos a vivência do paradoxo entre a mobilidade humana e as redes de sociabilidades necessárias para dar visibilidade aos indivíduos.

1.5 A institucionalização da educação pública

A institucionalização da educação pública teve seu advento no processo de reordenamento da vida social que se temporaliza do século XVI a princípios do século XIX, na constituição do Estado Moderno, caracterizado pela demanda de uma cultura, aonde a instituição escolar teve lugar importante, contra o irracionalismo atribuído às práticas populares, em suas tradições, crenças, costumes e formas de vida.

Em grandes traços, segundo Luzuriaga (1959), a educação pública nasceu da educação medieval organizada ao amparo da Igreja, que sofreu, no século XVI, radical transformação com a Reforma; seus adeptos recorreram às autoridades oficiais para a sustentação e desenvolvimento de suas idéias e crenças e surge: a educação chamada de “educação pública religiosa”; seu objetivo era a formação do cristão, com caráter mais secular, nacional, e posto que eminentemente religiosa, tinha o sentido cultural do Renascimento.

À medida que avança o processo do Estado, este organiza a educação para seus próprios fins, culminando no século XVIII, na época da Ilustração com o que se chama de: “educação pública estatal”. Seu objetivo era a formação do súdito, de maneira autoritária, disciplinar e intelectual. Ao final do século XVIII, se produz a Revolução Francesa e os representantes do povo transformam o tipo estatal de educação anterior, dando origem: à “educação pública nacional”, que se realiza no correr do século XIX. Seu objetivo era a formação do cidadão, a educação cívica e

¹ Do significado original da palavra Paidéia como criação dos meninos, o conceito alarga-se para, no século IV a.C., adquirir a forma cristalizada e definitiva com que foi consagrado como ideal educativo da Grécia clássica. Na sua abrangência, o conceito de Paidéia não designa unicamente a técnica própria para, preparar a criança para a vida adulta. A ampliação do conceito fez com que ele passasse também a designar o resultado do processo educativo que se prolonga por toda vida, muito além dos anos escolares (JAEGER, 1995).

patriótica do indivíduo; e tem caráter essencialmente popular, elementar, primário. Por último, à medida que aumenta a participação do povo no governo da nação, surge a “educação pública democrática”. Seu objetivo é a formação do homem completo, no máximo de suas possibilidades, independentemente da posição econômica e social. Seu caráter é fundamentalmente humanizador, pois visa proporcionar o maior grau possível de cultura ao maior número possível de homens.

Esta fase do desenvolvimento da educação pública, exposta sinteticamente, sucedeu-se de modo regular na história dos povos; mas nem todos passaram por elas, nem elas se verificaram em todos ao mesmo tempo. Mas com todas essas exceções, a educação pública em cada país não é um fato isolado, está intimamente relacionada com a concepção do mundo e da vida predominante em cada momento de sua história. Daí decorre que a história da educação em geral e da educação pública em particular não se possa separar do desenvolvimento geral de cada um desses povos.

A força da nova proposta educativa da era moderna, que se espalhou por diferentes regiões, inicialmente da Europa e mais tarde do mundo, caracterizou-se pela transformação política que converteu a educação estatal em educação nacional e a educação do súdito em educação do cidadão: "Aquela era a educação para a obediência; esta, para a liberdade. Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta tinha caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como dever imposto, essa é exigida como direito, como um dos direitos do homem e do cidadão" (LUZURIAGA, 1959, p.40). Portanto:

[...] a escola, que vai sendo transformada no bojo do processo de constituição e consolidação da sociedade burguesa, deixa de ser prioritariamente particular para tornar-se *pública*, deixa de ser prioritariamente religiosa para ser *leiga* e mais, não pode ser restrita, tem que ser *universalizada*, como era defendido em todo o discurso pedagógico feito nos momentos revolucionários (RIBEIRO, 1995, p. 20-21).

A constituição desta nova ordem é advinda da colonização e dos processos de transformação da sociedade agrária, escravocrata, monárquica tradicional em sociedade moderna, capitalista, industrial, urbana, alfabetizada e escolarizada se deve à compreensão de que o novo não se constitui em um tempo demarcado e com características rígidas.

Assim, a cidade como espaço histórico da existência humana, sob diferentes formas, funções e conceitos, desempenhou contornos e papéis que podem ser considerados como emblemáticos. Na *pólis* grega: como espaço da democracia nascente, da palavra, da praça pública; na cidade medieval: com suas muralhas protetoras dos bárbaros e, por conseguinte de todos os diferentes; na cidade moderna: sob as demandas do capitalismo nascente da revolução industrial, indiferenciadora de indivíduos, convertidos todos (homens e mulheres, crianças, jovens e velhos) em potenciais trabalhadores - operários.

Nesta polarização entre a diversidade e a homogeneização reside o que se denomina de tensão fundadora da cidade moderna, ou seja, a vida urbana que levou a construção de novas identidades e a novas formas de configuração e de relação entre sujeitos e territórios.

Como parte do modo de vida urbana, pensar a cidade como lugar de educação, sua importância, o significado histórico e simbólico da escola, apresenta-se como possibilidade que ganha contornos mais precisos na medida em que se discute o papel das cidades como lugar de convivência humana, para manutenção e construção de identidades locais, em meio aos processos de globalização e de crescente ampliação dos territórios urbanos.

O novo modo de vida foi paulatinamente construído e perpassado, por características da velha ordem que se reflete no campo da educação ao qual - a partir de um discurso justificador avançado em relação às condições sociais da época - convergiram interesses e ações que consolidaram práticas senão avessas pelo menos diversas dos objetivos que fomentaram a sua criação.

Nesse sentido, a ação educativa civilizatória levada a efeito pelo Estado Moderno através da institucionalização da educação - a escola - permitiu também a consolidação de novos processos políticos, econômicos e culturais, como elementos estruturadores de um novo contexto social.

A condição civilizatória desde a modernidade, caracterizada pelas mudanças no universo das relações humanas, no contexto das relações com a natureza, no âmbito da produção científica, nas mudanças relativas aos esquemas de tempo-espaço até então conhecidos, coloca em cheque todas as formas de organização produzidas, entre a cidade e a escola, assinalando para a construção de olhares queousem e reinventem o que está - e que insiste em colocar-se como se sempre estivesse estado. Para Escolano:

[...] a cidade moderna não só abandonou em seu desenvolvimento real, o mito clássico e ilustrado da *polis* educadora, como ainda fez desaparecer em sua própria dinâmica de irracionalidade, deslocando-a para as periferias marginais, longe dos núcleos de maior poder e influência [...], deixando claro que a configuração da escola na cidade moderna, mais uma vez, segue o conflito, em vez de responder a critérios de humanização (1988, p. 29).

Pensar a educação atravessando os tempos cotidianos das novas gerações na direção das aprendizagens democráticas e de conhecimentos que digam do passado e do presente da humanidade que habita cada um de nós, no conjunto de espaços nos quais a vida acontece, implica (re)significar a vida na cidade para o enfrentamento dos desafios comuns que se nos apresentam.

A cidade atual — e sua paisagem — realizam-se como uma espécie de materiais e texturas vividas, sobrepostas, compostas, como imagem a elas associadas, misto de tradições locais e referências históricas do lugar. As práticas culturais na cidade estimulam sua forma e conformam sua estrutura.

Sob esta perspectiva, a discussão da democracia e de um novo espaço para a educação pública coloca-se como possibilidade para a reinvenção da cidade como espaço não de homogeneidades, mas como cenário para a expressão e para o reconhecimento das diversidades humanas.

1.5.1 O espaço escolar público

A discussão acerca do espaço escolar público passa necessariamente por uma discussão sobre o conceito de espaço público. O sentido do termo público já se faz presente na Grécia Antiga. A sociedade grega atribuía-lhe o sentido de tudo aquilo que fosse concernente ao interesse da maioria dos cidadãos.

Ao longo da trajetória humana, entretanto, o sentido da palavra público se modificou. John Locke (1632-1704), um dos precursores do pensamento liberal, é autor da distinção clássica entre leis que regem o público e o privado, ao separar a sociedade política da sociedade civil.

Durante o período da Idade Média, tanto o poder, quanto a propriedade eram transmitidos por herança. O princípio liberal de Locke consagrou a propriedade particular como fundamento do direito individual de participação na vida pública, afirmando-a como fundamento do direito de identificar as políticas a serem implementadas pela sociedade.

Na Grécia Antiga, só eram considerados cidadãos os aristocratas, e, na concepção de Locke, os indivíduos participantes da vida pública seriam aqueles possuidores de bens.

A Revolução Americana (1776) e a Francesa (1789) preconizaram os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, inaugurando, assim, entre os seres humanos, a chamada 'era dos direitos' (BOBBIO, 1992, p.49), que na sua interpretação:

[...] do ponto de vista da filosofia da história, o atual debate sobre os direitos do homem – cada vez mais amplo, cada vez mais intenso, tão amplo que agora envolve todos os povos da Terra, tão intenso que foi posto na ordem do dia pelas mais autorizadas assembléias internacionais – pode ser interpretado como um 'sinal premonitório' (*signum prognosticum*) do progresso moral da humanidade (BOBBIO, 1992, p.52).

No século XX, como consequência das duas grandes guerras mundiais, a preocupação com a restauração econômica dos países envolvidos, bem como a preocupação com os absurdos cometidos contra a vida humana durante as guerras, resultou na criação de um órgão internacional cuja missão seria a preservação da dignidade da vida humana, o qual intitulou-se Organização das Nações Unidas - ONU. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), carta de princípios proposta pela ONU, tem como objetivo resguardar a dignidade humana elegendo os direitos considerados inalienáveis. A educação configura-se como um dos direitos fundamentais consagrados na carta de 1948.

Na segunda metade do século XX, pode-se perceber um movimento no mundo ocidental em favor das minorias. Assim, a educação para todos, preconizada por Jean Amos Comenius (1592-1604), no livro *Didáctica Magna*, tornar-se-á uma bandeira de luta para garantir não só o direito universal à educação, mas também a generalização das condições necessárias para se usufruir deste direito. “Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados” (COMENIUS, 1977, p. 137).

Assim, uma das formas de se entender a educação pública consiste em interpretá-la de uma perspectiva que considere a trajetória das teorias pedagógicas e a história da própria escola. Na história das idéias pedagógicas, a interpretação do

papel da escola alternando-se ora considerando-a como instrumento dos ideais da sociedade, ora interpretando-a como contraposta à mesma sociedade.

As mais modernas teorias pedagógicas consideram a escola como um espaço de socialização do saber, não é único, certamente, mas um espaço importante de democratização do conhecimento historicamente acumulado. Este conhecimento pertence, por herança, a todos. Dessa forma, fica estabelecida a obrigação de o Estado propiciar esse espaço no âmbito público. O significado do termo público refere-se àquilo que é para todos, portanto, não-excludente e exclusivo de parte de segmentos da sociedade.

Portanto, adotar o conceito de educação pública significa que o conhecimento considerado no sentido de um conjunto de idéias, valores, tradições, técnicas, enfim, todas as formas de manifestações culturais, na medida em que se constitui um patrimônio acumulado historicamente, não é herança de um determinado segmento da sociedade. Sendo de domínio público, a cultura pertence a todos.

Nossa herança cultural é recebida prioritariamente por meio do código escrito. Dominar este mecanismo é essencial para a transmissão da cultura às gerações futuras. Assim, no mundo atual, é necessário que se faça valer o princípio da igualdade de acesso e permanência de todos à escola, como possibilidade de se registrar, na história, a diversidade de facetas da vida humana. É certo que, ainda hoje, há um enorme contingente de pessoas que não possuem as condições necessárias para exercerem o direito à educação.

A Declaração dos Direitos seja a americana (1776), seja a francesa (1789), parecem ter consagrado uma perspectiva progressista de educação. Os ideais das primeiras declarações de direitos reconhecem o caráter público da produção cultural e garantem a todos o acesso aos meios de desfrutar o resultado desse processo produtivo. Por essa perspectiva, as pessoas são iguais em seus direitos, pois há uma herança por receber e outra a deixar para as gerações futuras. As condições concretas da vida, entretanto, produzem histórias diferentes que devem encontrar espaço de veiculação. A busca no mundo contemporâneo parece ser esta: a de buscar-se a unidade na diversidade.

A idéia de educação pública, assim, concerne à identificação do critério que permite determinar a quem a educação se destina, ou melhor, todos aqueles que deveriam ser incluídos no processo educativo. A idéia de pública significa que o objeto da educação é a cultura, isto é, o conjunto de conhecimentos, idéias, valores,

tradições, técnicas, e que o sujeito da educação será toda pessoa que pertence ao corpo social. Nesse sentido, não é pública a educação que não se destina a todos.

O conceito de pública não se constitui, portanto, em critérios avaliatórios do sujeito do processo educativo, mas, por seu intermédio, pode-se identificar a natureza do objeto da educação, que parece ser a interpretação proposta na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), quando se reforçou o princípio de igualdade de acesso das pessoas aos direitos fundamentais, entre os quais conta-se a educação, os quais foram postulados na Declaração dos Direitos Humanos de 1948.

O significado da promoção da educação para todos consiste em postular a inclusão de pessoas no processo educativo independente da idade, etnia, sexo, condição econômica ou religião. Quando se diz que a opção feita é por um segmento social, o que se está fazendo é a exclusão de outros. Assumir uma postura não-excludente parece ser mais progressista do que veicular a opção por determinado grupo. Inclusão significa acolher as diferenças, aprender a dialogar com o outro em um mundo composto por sujeitos multifacetados. Parece que nisto reside o grande desafio da humanidade: buscar um mundo melhor, pautado por princípios éticos, e cuja finalidade é a obtenção da felicidade dos seres humanos.

A educação é pública, portanto, quando considerada como o processo pelo qual as pessoas são habilitadas a utilizar o patrimônio de conhecimentos do mundo, da cultura, da história da vida acumulada pela humanidade através dos tempos, bem como ter reconhecido a produção cultural de diferentes segmentos da sociedade.

1.6 Considerações parciais

O espaço escolar, sob a ótica pesquisada, mostra-se como uma das dimensões da educação. A escola, ou seja, o espaço construído para a educação institucionalizada é uma referência dos valores e fundamentam a ordem institucional. Para entender este sistema de organização é importante saber reconhecer as diferenças e a composição do espaço urbano por meio de considerações históricas que permitam redescobrir a dinâmica das organizações coletivas das cidades, tais como as definidas pela política, para as escolas. .

Se as práticas e os processos materiais de formação social se encontram em permanente mudança, tanto as qualidades objetivas como os significados do tempo

e do espaço escolares também se modificam. Sob idéias aparentemente naturais acerca do tempo e do espaço existem contradições e conflitos que surgem não apenas de apreciações subjetivas admitidamente diversas, mas porque diferentes qualidades materiais e objetivas do tempo e do espaço são consideradas relevantes para a vida social em diferentes situações.

O espaço escolar não é, por si só, um fator de uma pré-determinação, mas representa uma construção em que se pode reconhecer (ou não) intencionalidades social e politicamente orientada, as quais não podem ser deixadas de lado.

CAPÍTULO 2

EVOLUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA FORMAÇÃO SÓCIO-CULTURAL BRASILEIRA

Abordam-se aqui as questões ligadas à produção dos espaços no que se refere à escola pública brasileira, sua estrutura física e o seu lugar no território urbano. A periodização do estudo é feita a partir de três períodos¹.

O primeiro, definido como antecedente, compreende a Primeira República: 1889-930, caracterizado pela implantação dos grupos escolares.

O segundo período, de 1931-960, é representado pela regulamentação em âmbito nacional da escola primária e secundária e pelo surgimento dos espaços escolares para as camadas populares. O terceiro tem como marco inicial a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, passando pela LDB de 1996, atualmente em vigor no panorama educacional do país, chegando, naturalmente, até os dias de hoje.

Sugere-se que as conseqüências das mudanças propostas por este modelo de educação, principalmente, quanto à determinação dos efeitos advindos de seu espaço, surgiram em decorrência de decisões políticas que o instituíram a partir dos locais de moradia e da condição econômica dos habitantes. O propósito é o de avaliar os avanços e limites da implementação dessas mudanças e seu impacto para a formação do cidadão brasileiro, principalmente, os pertencentes às camadas populares.

Tem-se que, a educação formal assumiu histórica e geograficamente o papel de formação do ser humano em três dimensões principais: formar a pessoa, articulando-se com as demais instituições sociais, que estruturam a civilização e a cultura; formar o cidadão, para compreender o tempo, o espaço e a sociedade onde vive e atua; e formar o profissional, numa sociedade pautada pelo trabalho.

¹ Como toda síntese histórico-geográfica, a que está sendo proposta por certo apresentará suas lacunas. Assim, na escolha dos períodos o critério que conduziu à eleição dos três escolhidos não teve a preocupação de ser exaustiva, pois muitos são os assuntos e os autores consagrados pela discussão que apresentam na área da educação, bem como nas áreas afins. A periodização pretende mostrar a centralidade dos projetos políticos em relação ao problema da educação institucionalizada, que já existia desde que as políticas públicas no Brasil adotou a escola como uma das instâncias capaz de promover e prover a educação para todos, e que ainda estão presentes.

2.1 Formação sócio-cultural brasileira: notas históricas

Em seu livro, *Dialética da colonização*, Alfredo Bosi (1999, p.11-16), afirma que começar pelas palavras talvez não seja coisa vã, e partindo desta afirmação, discorre sobre o verbo latino *colo* — morar, ocupar a terra e, por extensão, trabalhar, cultivar o campo —, sobre seu participio passado *cultus*, e sobre seu participio futuro, *culturus*. *Cultus* designa o campo lavrado por sucessivas gerações, não só o cultivo, mas, principalmente, a qualidade resultante do trabalho coletivo de uma sociedade sobre seu território, trabalho que permanece incorporado como memória da coletividade. Assim, sempre que se quer classificar o tipo de colonização, distingue-se os dois processos: o que se atém ao simples povoamento, e o que conduz à exploração do solo. *Colo* está em ambos: eu moro, eu cultivo.

Mas pergunta o autor, o que diferencia habitar e cultivar do colonizar?

Em princípio, o autor diz ser a capacidade de lavrar ou fazer lavrar o solo alheio como se fossem verdades universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduz-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização.

Entretanto, alerta que a colonização não se esgota na reiteração de esquemas originas. Há um sentido de dominação inerente às suas diversas formas que importa no desígnio do conquistador de passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, título que, enquanto pioneiro faria jus como possibilidade de enraizar no passado a experiência atual de um povo que se perfaz pelas mediações simbólicas: o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca a fala que invoca, ou seja, a esfera do culto que se afirma como um outro universal das sociedades humanas juntamente com a luta dos meios materiais de vida e as conseqüentes relações de poder, implícitas, literal e metaforicamente, na forma ativa de *colo*.

O participio futuro *culturus* designa o que se vai trabalhar, o que se vai cultivar, envolve a idéia de porvir ou de movimento em sua direção, e na sua forma substantiva – cultura – aplica-se tanto “às labutas do solo, a agri - cultura, quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância; e nesta última acepção verte romanamente o grego *Paidéia*” (BOSI, 1999, p. 16), significado mais geral que se conserva até nossos dias, como o conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se deve transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de

um estado de coexistência social, **sendo a escola o momento institucional marcado desse processo** [grifo meu].

Diz o autor, que a sociedade brasileira quando se tornou urbanizada *culturus* adquiriu também o sentido de condições de vida, mais humana, mais digna de almejar-se, termo final de um processo cujo valor é estimado, mais ou menos conscientemente, por todas as classes e grupos. Enquanto, especificamente cultura letrada seu início foi estatal não dando oportunidade à mobilidade vertical. O domínio do alfabeto, reservado a poucos, serviu como divisor de águas entre a cultura oficial e a vida popular. Entretanto, “a criação popular dispôs de condições de produzir-se ou em espaços ilhados vistos hoje, retrospectivamente, como arcaizantes ou rústicos ou semi-eruditos, ou na fronteira com certos códigos eruditos ou semi-eruditos europeus” (1999, p.23).

Assim, o processo de formação do povo e da educação institucionalizada — a escola —, na dialética da colonização brasileira teve uma caracterização histórica entre: modos de pensar localista e projetos de vida que pretendiam a transformação da sociedade recorrendo a discursos originados em outros contextos.

Voltando-se aos efeitos principais da ação colonizadora na esfera da educação escolar no Brasil, sobretudo desde a perspectiva do acesso pelas camadas populares, remete sua circunscrição no âmbito da educação pública estatal, ou seja, à educação organizada, ofertada e custeada pelo Estado, inclusive por determinação constitucional.

Enquanto condição de vida cotidiana a colônia reproduziu velhos estilos de pensar, sentir e dizer, pois a colonização foi um processo ao mesmo tempo material e simbólico: as práticas econômicas dos seus agentes estiveram vinculadas aos seus meios de sobrevivência, à sua memória, nos seus modos de representação de si e dos outros, enfim aos seus desejos e esperanças.

Na condição colonial houve o enlace dos trabalhos, de cultos, de ideologias e de culturas. As relações entre essas instâncias fundamentais de todo processo de construção da nação aparecem ao longo do tempo, afetadas por determinações de ajuste, reprodução e continuidade.

O processo constituiu-se em criar espaços informados, os quais não justificaram a natureza, mas a interpretaram; não explicaram a paisagem, mas a construíram, não delimitaram o lugar, mas o qualificaram. Tendo como destino o uso, única possibilidade de interpretação dos significados e dos valores neles presentes, extraídos do trabalho coletivo da sociedade — cultura — e de sua transmissão para garantir a coexistência da um estado social — *culturus* (BOSI, 1999, p. 377).

O autor insiste em que o trabalho coletivo e sua transmissão às futuras gerações conferiram sentidos e profundidade à ocupação do território. Sem a cultura, a ocupação foi meramente utilitária, pois somente a cultura é capaz de reviver os signos de identidade social.

Dessas constatações decorrem segundo Santos (1990), ao se tratar a questão da educação brasileira pela dimensão do espaço geográfico que:

A idéia a explorar é a de que a atividade econômica e a herança social distribuíram os homens desigualmente no espaço, fazendo com que certas noções consagradas, como a rede urbana ou de sistemas de cidades, não tenham validade para a maioria das pessoas, pois o seu acesso efetivo aos bens e serviços distribuídos conforme a hierarquia urbana depende do seu lugar sócio-econômico e também do seu lugar geográfico. [...] a mobilidade ou o imobilismo no espaço aparecem, então, como categorias de análise [...]. Isso se dá nos territórios nacionais como um todo, mas também dentro das cidades, sobretudo nas aglomerações urbanas (p. 2-3).

2.2. Os espaços escolares da educação brasileira

O marco inicial do espaço escolar na educação brasileira constituiu-se no espaço da “educação pública religiosa”, com a chegada dos jesuítas, cujo ensino implantado contava com incentivo e subsídio da Coroa portuguesa. Entretanto, se o ensino ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas, ou seja: “[...] os prédios assim como sua infra-estrutura, os agentes, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto sob o domínio privado” (SAVIANI, 2004, p.16).

[...] O único ensino formal existente no Brasil até meados do século XVIII era o oferecido pelos padres da Companhia de Jesus, e ele foi altamente elitista, só atendendo a uma ínfima camada de jovens brancos, proprietários, de famílias da elite colonial, além de introduzir nas primeiras letras e no catecismo elementar as crianças índias das aldeias jesuítas [...]. Ler e escrever não era condição generalizada de vida social (MARCÍLIO, 2005, p.3).

Por sua vez, o período seguinte correspondeu aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal, pois com o fechamento dos colégios jesuítas, introduziram-se as “Aulas Régias” mantidas pela Coroa, para o que foi instituído o

imposto chamado de “subsídio literário” pelo qual o povo pagava para manter o ensino. Com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo foi instituído o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a “educação pública estatal”.

A responsabilidade do Estado se limitava ao pagamento do salário do professor, ficando, entretanto, a encargo do professor “[...] a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente a sua própria casa, a infra-estrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino” (SAVIANI, 2004, p.17).

Após a Proclamação da Independência, uma escola pública nacional poderia ter decorrido da aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, mas isso acabou não acontecendo. Foi transferida para as assembleias provinciais a responsabilidade das escolas primárias, renunciando-se assim, o Estado a um projeto de escola pública nacional, e se exonerando do dever de levar a educação geral e comum a todos os pontos do território e de organizá-la em bases uniformes e nacionais (AZEVEDO, 1963).

Foi somente com o advento da República, ainda que sob a proteção dos estados que as escolas públicas, entendidas em sentido próprio, fizeram-se presente na história da educação brasileira. Com efeito, foi a partir daí que o poder público assumiu a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivo a difusão do ensino a toda a população.

2.2.1 Os espaços escolares da Primeira República: 1889-1930

Os espaços escolares da educação brasileira no primeiro período republicano correspondem à etapa de criação da escola pública propriamente dita. Têm como antecedentes o final do Império, quando se intensificaram os debates sobre a questão da instrução pública articulada com os temas que agitavam a sociedade brasileira, como o problema da abolição da escravatura, o incentivo à imigração, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a reforma eleitoral, a questão republicana e a formação do trabalhador.

“Pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do ensino agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre nacional e se escravo em via de libertação” (MACHADO, 2003, p.104).

A linha geral dos debates apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação, colocando-se a escola pública, com destaque para as escolas primárias, sob a proteção do governo central. Nesse clima parecia que, proclamada a República em 1889 a organização do sistema nacional de educação, o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados seria uma conseqüência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu.

O Brasil teve que esperar até as últimas décadas do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realidade da instrução primária: os *grupos escolares*. Neles e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo [...]. (FARIA FILHO In: LOPES et. alli, 2003, p.147).

A estrutura e o funcionamento das escolas, em cada estado adquiriram características muito particulares, todavia, feita essa ressalva, é possível observar, que e a estruturação da organização paulista nos primeiros anos da República, tornou-se um exemplo para o entendimento de vida escolar naqueles anos.

Considerando-se que o estado de São Paulo detinha o maior poder econômico, dada sua condição de principal produtor e exportador de café, alcançou também, com a República, a hegemonia política. A ele coube dar a largada no processo de organização e implantação da instrução pública, em sentido próprio, o que se empreendeu por meio de uma reforma ampla da instrução herdada do período imperial [...] (SAVIANI, 2004, p.22).

Entretanto, os governos estaduais não se incumbiam da construção do prédio escolar; este era responsabilidade dos poucos recursos dos municípios; os governos estaduais se incumbiam apenas das tarefas de pagamento do professor.

Tais escolas raramente recebiam permissão para funcionar em regime de co-educação dos sexos, e a reunião de quatro a dez escolas preliminares formava um grupo escolar. A direção desse estabelecimento ficava a cargo de um professor normalista, nomeado pelo governo que tinha funções administrativas (GIRALDELLI JÚNIOR, 2000).

Os grupos escolares apresentavam aspectos vinculados, permitindo que a organicidade do modelo de educação unissem a retórica arquitetônica à racionalidade pedagógica da escola (Figura 1). “Em todo o Brasil, os grupos escolares foram projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos” (CARVALHO. In: LOPES et alli, 2003, p.232).



Figura 1- Grupo Escolar representativo da Primeira República: 1889-1930

Fonte: *Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Acervo do Audiovisual da UFMG.

Arquivo de filmes da exposição "Era uma vez uma escola". In: LOPES et alli, 2003, p.604.

Vários edifícios foram construídos especialmente para essas escolas, adotando estilos arquitetônicos diferentes. Muitos deles se notabilizaram pela monumentalidade, beleza e comodidade de suas instalações, revelando além do prestígio e da importância da escola primária para os republicanos, a visibilidade da atuação do poder público no campo da educação popular. O uso de termos como templos e palácios para referir-se a esses locais de ensino é denotativo das representações que se cristalizaram no imaginário social sobre a escola pública no final do século XIX e início do século XX. O prestígio dos grupos escolares era estendido a seus professores. Estes se localizavam nos centros urbanos e proporcionavam uma forte identificação institucional (BUFFA; PINTO, 2002).

Por um lado, a reprodução desse modelo escolar se deu por dispositivos de visibilidade das práticas educativas em espaços escolares do sistema de ensino público. Na estratégia republicana, o Grupo Escolar foi a instituição que condensou a modernidade pedagógica pretendida do sistema de educação pública que foi disseminado pelos estados da Federação (CARVALHO, 2003).

Por outro lado os grupos escolares como modalidade de escola primária acompanhou o processo de urbanização e democratização da educação pública. No entanto, a participação de outros tipos de escolas primárias nesse processo não

pode ser menosprezada, uma vez que, particularmente as escolas isoladas instaladas nos bairros populares, foram responsáveis pela escolaridade de um significativo contingente da população brasileira.

[...] a família da classe trabalhadora não aparece como problema antes de a escola tornar-se uma instituição pretensamente democratizada. A questão emerge já nos anos 20 e 30, quando o ideário educacional conclama os poderes públicos a tomarem iniciativas para edificar uma escola acessível a setores não pertencentes à elite da sociedade (CUNHA, In: LOPES et. alli, 2003, p.459).

A educação no primeiro período da República teve, assim, um quadro de demanda educacional que caracterizou as necessidades sentidas pela população e representou até certo ponto, as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e industrialização era baixo. Entretanto, a permanência da educação acadêmica e aristocrática e a pouca importância dada à educação popular fundava-se na estrutura e organização da sociedade.

Segundo Romanelli (1994), a ampliação das matrículas, embora constante, não foi suficiente para absorver todo o contingente da população em idade escolar. A aceleração do crescimento urbano, decorrente da industrialização intensiva, criou sérias dificuldades em relação à oferta de vagas nas escolas primárias de vários estados do país. Foi somente quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes.

A autora explica que de um lado no campo das idéias as mudanças advindas dos movimentos culturais e pedagógicos em favor de reformas mais profundas; de outro, no campo das aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo mais acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso à industrialização após a Primeira Guerra Mundial e acentuado depois de 1930. Intensificada a demanda social em relação à escola primária e, diante da ameaça contínua de déficits no atendimento, o Poder Público recorreu a soluções de emergência visando à ampliação de vagas em suas unidades escolares.

Esses recursos, embora permitissem o acesso geral da população em idade escolar, acabaram comprometendo as condições de funcionamento e a qualidade das escolas oferecidas pelo Estado. A busca de soluções que viabilizassem um rápido atendimento às necessidades escolares, foi o aumento da capacidade de

funcionamento dos grupos escolares, por meio da redução de número de anos do curso elementar e do período diário de aulas. Foi reduzida para 4 anos a duração do curso nos grupos escolares, anteriormente de 5 anos. Suprimindo o quinto ano, puderam ser criadas novas classes de 1º ano.

As autoridades educacionais admitiam perder o sistema modelar dos grupos escolares, mas reconheciam a necessidade de torná-los cada vez mais uma escola destinada a toda a população. A demanda e a dificuldade de edificação de novas unidades escolares levaram o Poder Público a instituir a partir de 1928, o terceiro turno de funcionamento dos grupos escolares, reduzindo o tempo de permanência da criança na escola (SPÓSITO, 1984).

2.2.2 Segundo período: 1931-1961

Após 1930, o Estado passou a dar prioridade ao desenvolvimento do mercado interno, adotou a estratégia da industrialização como instrumento para tornar a economia nacional menos dependente do mercado mundial. O governo passou a empreender esforços a fim de integrar as regiões, que viviam em economia de subsistência, e ampliar o mercado interno. Para isso, construiu uma infra-estrutura de transportes e comunicações para interligar os mercados regionais.

O transporte rodoviário passou a substituir as ferrovias (essas bem mais caras), como principal meio de transporte terrestre. O caminhão surgia nas estradas que iam sendo rasgadas. Enquanto a rede ferroviária quase parou de crescer, depois de 1930, o número de caminhões em circulação subiu de 54.842 em 1937 para 210.244 em 1951. O automóvel e o caminhão e os combustíveis derivados do petróleo passaram a ocupar cada vez mais um lugar de destaque na pauta das importações. Com a ajuda do capital nacional e, sobretudo, com o aporte de financiamento governamental norte-americano [...], Getúlio Vargas construiu, em Volta Redonda, a Companhia Siderúrgica Nacional, inaugurada em 1946. Ela foi a primeira empresa de capital monopolista no país (MARCÍLIO, 2005, p.121-122).

Em 1931, o Ministério da Educação e Saúde baixou um conjunto de seis decretos que estabeleceu definitivamente a seriação curricular. Desses decretos, destaca-se como de interesse para o presente estudo o de n. 19.890 de 18 de abril, que dispõe sobre a organização do ensino secundário e o de n. 21.241, de 14 de abril que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário ou ginasial. Após estes Decretos o ensino secundário foi dotado de uma estrutura

orgânica de caráter obrigatório em todo o país, contudo o caráter seletivo deste grau de ensino permaneceu. Os estabelecimentos de ensino ginásial público eram raros.

Empreendida como tarefa do Estado, a expansão da rede ginásial ocorreu em condições contraditórias, não só pela ausência de recursos que realizassem de modo satisfatório ou pela consciência de orientações conflitantes nos setores ligados à educação [...] como pela forte pressão das camadas populares que a exigiam (SPÓSITO, 1984, p.16).

A ampliação das oportunidades de acesso à escola pública, em especial ao ensino secundário ou ginásial, o processo de expansão da rede oficial nos municípios apresentou significativas diferenças em diferentes regiões dos estados.

Entre os anos de 1930 e 1940 foram construídos 25 prédios escolares, construções econômicas, nítidas, das quais todo o supérfluo foi eliminado e que corporificaram a necessidade de reinvenção do espaço público a serviço dos objetivos da consciência pedagógica em plena construção.

Nesse sentido, os prédios escolares foram gestos intencionais que pretenderam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela. A regulamentação do ensino foi sendo feita conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle do país.

Embora por esse caminho praticamente todo o arcabouço da educação tenha sido afetado, prevalecia, ainda, o mecanismo de se recorrer a reformas parciais, fazendo falta um plano que permitisse uma ordenação unificada da educação nacional.

Essa exigência manifestou-se com a promulgação da nova Constituição Federal em 18 de setembro de 1946, que definiu como privativa da união a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional” (SAVIANI, 2004). Estudo realizado em 1948 por uma Comissão Executiva da Prefeitura da cidade de São Paulo, visando estabelecer um diagnóstico das necessidades de instrução elementar na cidade, apresentou como resultado um quadro crítico dos espaços educativos.

Havia naquela época necessidade de 971 classes de 40 alunos cada uma, para suprir a falta de vagas nos diversos bairros da cidade. Contudo, o que mais alarmou a Comissão foram as condições de funcionamento das escolas existentes na periferia da cidade, descritas a seguir, por um de seus membros:

É inenarrável o que vimos. Crianças em porões, em garagens, em salas acanhadas, comportando normalmente apenas a terça parte dos alunos nela amontoados, salas de prédios novos com a lotação dobrada, três, quatro, e até seis períodos de aulas [...], ausência de ar e de luz, e de pátios de recreação, ambientes de ar viciado, muitas vezes uma só instalação sanitária para centenas de crianças em ambos os sexos, água de poços abertos junto a fossas negras, carteiras de caixão de querosene ou de cebola, banco de tábuas apoiadas sobre pilhas de tijolos, médicos atendendo crianças na rua. [...] Dezenas de milhares de crianças mal nutridas, percorrendo às vezes distâncias enormes, de alguns quilômetros, para serem alojadas em pardieiros, necessitando às vezes trazer consigo um vidro de água para matar a sede, subalimentadas e vestidas muitas com minguados recursos da Caixa escolar socorrida com as contribuições de professores e particulares [...]. E que dizer das escolas isoladas? Localizadas muitas em pardieiros inomináveis não supriam as deficiências dos grupos (MASCARO, 1960 apud SPÓSITO, 1984, p. 36-37).

Intensificava-se o programa de construções, mas o ritmo de crescimento da população escolarizável era maior do que o Estado podia absorver. Dessa forma, no final dos anos de 1949, e principalmente, no início da década de 1950, o sistema de construção de **galpões de madeira** (grifo meu) passa a ser utilizado (Figura 2), tendo em vista uma resposta mais rápida à demanda de vagas que ocorria, sistematicamente, na periferia das cidades (SPÓSITO, 1984).



Figura 2 – Grupo Escolar representativo do segundo período: 1931-1960

Fonte: Grupo Escolar no Bairro Alto Alegre, Pacaembu, SP (década 1950).
Coleção Particular - São Paulo (CR MÁRIO COVAS, 2004).

Em várias cidades brasileiras a construção de edifícios escolares passou a ser um investimento que atendia aos mesmos princípios das reformas urbanas na perspectiva da concepção do espaço. A idéia de cultura funcionava como recurso discursivo que representava a diferença como unidade e homogeneidade.

Em outras palavras, este discurso demandava manifestações por novo tipo de escola que requer por si só, uma reorganização do espaço urbano, de tal forma que os elementos que representassem as dimensões fundamentais dos contingentes populacionais das camadas populares da cidade, devendo inscrever-se em uma geografia deliberada e não proeminente, sobre a paisagem urbana.

Assim sendo, no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, as escolas foram integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder dos diretores e inspetores escolares.

Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, envolveu a produção de um novo espaço com prédios pertinentes aos novos objetivos educacionais, também em seus aspectos simbólicos, o que se almejava para as diferentes populações das diversas escolas primárias (NUNES. In: LOPES et. alli, 2003).

Entretanto, no momento em que a escola primária começava a se estender a significativas parcelas da população, desde os primeiros trinta anos do século XX, a educação secundária pública ainda lutava por introduzir um padrão de ensino dotado de organização própria que servisse de modelo para a constituição de seus estabelecimentos (SPÓSITO, 1984).

Assim, até meados da década de 50, os ginásios oficiais apresentaram crescimentos incipientes, atingindo número significativo nos anos de 1957 e 1958, período configurado como da expansão do ensino ginasial, possibilitada por medidas que autorizaram os cursos ginasiais noturnos.

Do ponto de vista político, o movimento de modernização do país, conduzido pelo processo de urbanização e democratização, preocupava também os educadores. O grande deslocamento populacional em direção às cidades; o novo estilo de vida que impunha às pessoas nos centros urbanos; as novas relações políticas foram temas marcantes.

No período de 1950 a 1960 há nova mudança do modelo econômico e o desenvolvimentismo, que até então havia sido marcado pelo nacionalismo, começou

a entrar em contradição com o início da internacionalização da economia, resultante da invasão das multinacionais, a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1962). Na educação ocorre um debate tendo por base o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que levou 13 anos para ser transformada em lei, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1961. Do ponto de vista da organização do ensino, a LDB manteve, no fundamental, a estrutura em vigor que previa um curso primário de quatro anos.

Assim, nesse segundo período, a educação institucionalizada caminhou das partes para o todo na direção da regulamentação do ensino brasileiro. Do ponto de vista das idéias educacionais, mas, ganhou terreno o movimento renovador, cujos representantes foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo oportunidade de tentar várias reformas. (SAVIANI, 2004).

Entretanto, quando a escola passou a ser proposta e, mais tarde freqüentada por crianças e jovens oriundos das camadas populares, quando estas finalmente apresentaram-se à vista dos professores, surgiu a necessidade de normalizá-las também. Dado que a principal meta da escola renovada era educar na direção de um ideal de sociedade, era preciso adequar a esse ideal todos aqueles que constituíssem obstáculo ao desenvolvimento social.

Dessa forma, lidar com a falta de qualificação da família pobre para educar os próprios filhos significava abordar um assunto que dizia respeito aos destinos da nação. À medida que o discurso educacional renovador assumia o binômio modernização-democratização como projeto político para o Brasil, tornava-se mais imperativo superar o estado em que se encontravam essas famílias.

Em benefício do desenvolvimento do Brasil, cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos, enfim, todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernizante, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado (CUNHA In: LOPES et alli, 2003, p.459).

A educação passou a ocupar, então, um papel destacado. Cabia à escola regenerar a todos os que estivessem submetidos a condições subculturais, inserir crianças e jovens na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país (CUNHA, op. cit, p. 463).

A partir de 1960 a massificação do ensino público manifesta-se tanto na arquitetura escolar urbana que passou a padronizar os componentes e a definir o custo da construção quanto o número dos turnos das escolas.

Numa revisão de literatura a respeito da presença da escola no espaço da cidade realizada por Lima (1989), destaca-se a organização do espaço da criança na cidade a partir das escolas tendo como questão fundamental subjacente, a desorganização social decorrente da urbanização e de reduzidas oportunidades desde então oferecidas à população.

A autora diz que, a ausência de planejamento da rede física das escolas, associada aos impactos sociais, culturais e econômicos das populações que passaram a viver nas zonas marginalizadas, com ausência de valores, de padrões culturais e modos de vida, configurou-se em condições favoráveis para o surgimento de zonas de segregação urbana nas cidades. Essas periferias, por sua vez, produziram ou definiram uma população de crianças e jovens carentes, segregados e realimentados pela pobreza e marginalização.

O resultado deste processo foi a existência de uma camada da população merecedora de espaços de vida e de habitação inferior, assim como ao mesmo padrão de escolas, considerando-se os espaços em que vivem ou o espaço das escolas que lhe são destinados em função da parte do território que ocupam no espaço urbano.

Lima (1989, p.36) aponta que a exclusão pelo espaço e o acesso a uma escola de qualidade, por meio de seus edifícios, implica numa convivência diferenciada. As relações sociais estabelecidas por meio de uma cultura da pobreza, pelas condições sociais e urbanas em que vivem invalidam o respeito aos direitos de igualdades quanto à educação, conforme especifica na comparação das Figuras 3 e 4, a seguir.



Figura 3 – Escola que servia as elites



Figura 4- Escola da periferia para a população de baixa renda

A autora explica que ao se considerar as instituições, como as escolas, a lógica da sociedade pautada pela desigualdade econômica e social está presente na organização e uso dos espaços e sua distribuição igualmente desigual dos meios educativos no território urbano.

As escolas nas áreas centrais, até por terem sido geralmente construídas na época em que só as elites tinham acesso à educação, eram providas de espaços adequados para leitura e para recreação. [...] à medida que as camadas populares conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. Desapareceram os laboratórios, a biblioteca, o antigo salão ou auditório, o próprio galpão destinado ao recreio passou a ser dimensionado para o uso em rodízio. Não era mais possível a experiência conjunta de crianças maiores e menores no recreio, na mesma hora e no mesmo espaço. A racionalização passou a justificar esse empobrecimento: 'Crianças não precisam de biblioteca, mas de livros colocados à disposição na classe'; 'O salão só serve para reunir os alunos uma vez por ano'; 'Crianças maiores e menores se machucam' (1989, p. 37-38).

Destaca ainda que se antes as escolas ocupavam os terrenos mais visíveis e altos, agora passaram a se instalar nas sobras dos loteamentos, naqueles terrenos que as obrigações legais, formais, inclui em seu índice de áreas destinadas a equipamentos públicos. Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação e presença do homem no território em contraposição à natureza.

O que continua valendo é a doação de terrenos por parte de prefeitos e particulares, que, em tempos não muito distantes, possibilitaram a construção de escolas onde não havia população. Ou ainda, terrenos cujas condições os inviabilizavam para o mercado: restos de loteamentos, áreas inundáveis, perambieras; esses são os terrenos destinados a políticas que se voltam para o não confronto com os loteadores.[...] A ideologia da meritocracia está assim também presente nos espaços escolares, [...] reduzida à mediocridade de obras que mantêm a taxa de lucro e os prazos políticos, e oferece, em consequência, a pior qualidade cultural e tecnológica para a população de baixa renda (LIMA, op cit, p. 64-65).

Com efeito, segundo a autora, o espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as. Em nome da economia, as soluções eram mais comprometidas: a largura de passagens, de corredores, das escadas reforçavam a vontade permanente dos adultos de colocarem as crianças em filas; as aberturas, pequenas impediam o acesso externo de estranhos que serviam também para impedir que as crianças se distraíssem com o mundo externo.

2.2.3 Terceiro período: unificação normativa da educação nacional após 1961

Expressando a influência de um modelo renovador, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa. Essa década, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento de tal modelo, o que se evidenciou pelo fato de

que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos de 1960. Sob a égide do regime militar implantado em 1964 desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país (SAVIANI, 2004).

A nova situação instaurada com o golpe militar exigia adequações que implicavam mudança na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político daquela época, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação,

No final de 1963 veio a público a situação da educação brasileira: metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que procuravam. Qual a atitude governamental no sentido de reverter o quadro da educação nacional? (GIRALDELLI JÚNIOR, 2003, p.133).

O Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965), no que se refere à educação, fixou como prioridades as questões da expansão do ensino primário, do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e da formação e treinamento do pessoal técnico. De 1961 a 1964 o Governo Federal aumentou em 5,93% seus gastos com educação. Em 1962 veio a público o Plano Nacional da Educação (PNE) que, seguindo as prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei n. 4.024/61), impôs ao governo a obrigação de investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação. Tal plano continha metas quantitativas e qualitativas. O PNE foi extinto 14 dias após o golpe de março de 1964. A ditadura Militar durou 21 anos de 1964 a 1985. As reformas do ensino, promovidas no período ditatorial corresponderam a um esforço dos grupos coligados no chamado pacto político autoritário em alinhar o sistema educacional pelas bases da ideologia do desenvolvimento com segurança. Na nova Constituição de 1967, promulgada pelo regime militar, o princípio proclamado para a educação foi:

A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana" (art. 168). A regra era a unidade nacional e, junto com a doutrina da segurança nacional, produziu instrumentos rígidos de controle na educação (MARCÍLIO, 2005, p.151).

O primeiro passo no sentido de atender a uma velha aspiração foi dado pela Constituição de 1967, ao dispor que “o ensino, dos 7 anos aos 14 anos, é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (art. 168). Esta matéria foi mantida na Emenda Constitucional n.1 de 17 de outubro de 1969. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e os *United States Agency for International Development* (MEC/USAID), pelos quais o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma. Estes acordos comprometeram a política educacional do país frente às determinações dos técnicos americanos (ROMANELLI, 1995).

Em agosto de 1971, foi criada a Lei 5.692 que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Dentre as mudanças introduzidas referentes à estrutura da educação, estava a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos.

[...] Essa ampliação teve sérias implicações, pois compele o Estado a um acréscimo de suas obrigações com relação à educação do povo e supõe uma modificação estrutural profunda na educação elementar, já que a expansão do ensino decorrente disso imporá naturalmente um grau de elasticidade e capacidade de adaptação à realidade inexistente em nossos tradicionais cursos primário e ginasial (ROMANELLI, p.237).

Nesse sentido, a Lei 5.692 estabelecia que o ensino deveria ser ministrado em estabelecimento criado ou reorganizado sob critérios que assegurassem a plena utilização dos recursos materiais (art. 2º), sem prejuízo de soluções dos sistemas de ensino existente no mesmo estabelecimento (art. 3º). A oferta de modalidades diferentes de estudos, na mesma localidade significava a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas.

Apesar das aparentes vantagens da Lei n. 5.692 de 1971, ela trouxe prejuízos à educação brasileira. A obrigatoriedade de oito anos tornou-se ineficaz, uma vez que não existiam recursos materiais e humanos para atender à demanda. Por outro lado, as escolas particulares, sobretudo aquelas destinadas à formação da elite, não se submetam à letra de lei, apresentando um programa oficial para atender apenas formalmente às exigências legais, enquanto as escolas públicas refizeram seus programas com disciplinas mal ministradas. Como consequência, a reforma não conseguiu desfazer o dualismo da existência de uma escola para ricos e outras para o pobre. Nesse período ocorre um processo sem precedentes de privatização do ensino (ARANHA, 1996).

Para enfrentar a falta de vagas e de recursos, o Estado recorreu a expedientes imediatistas. Um desses expedientes foi a manutenção e o agravamento do recurso do desdobramento do horário de aulas, prática inaugurada [...] em caráter emergente desde os idos de 1907. Tornou-se regra. Não construir escolar era uma economia para os cofres públicos, porque se os horários tresdobrados permitiam receber mais crianças, os rendimentos caíam, aumentando o número de repetentes, o que exigia mais recursos para a sua manutenção (MARCÍLIO, 2005, p.255-256).

Assim, a infra-estrutura limitante para a concentração de pequenas escolas em unidades maiores e a concentração de recursos em centros de integração dependia de um planejamento objetivo e de uma administração eficaz, que pressupunha além de recursos materiais, a presença de lideranças bem formadas.

Se isso é certo, é possível a previsão de que não só para criar condições de infra-estrutura para manter e aumentar o acesso à educação não se faz se há insuficiência de recursos disponíveis, e ausência de informações sobre as possibilidades práticas visando à eficácia dos objetivos pretendidos.

2.3 A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: 1996

A nova Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional. Entre tais conquistas podem ser mencionadas: o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios a serem destinados à educação. Além dessas conquistas, a Constituição de 1988 manteve o dispositivo que atribui a União, em caráter privativo, a competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em consequência, teve início ao processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em dezembro de 1988, apenas dois meses após a promulgação da Constituição, processo este que culminou com a aprovação, em 20 de dezembro de 1996 da Lei 9.394, que fixou as novas diretrizes e bases da educação nacional.

Do ponto de vista formal pode-se concluir que com a nova LDB tem-se, em termos substantivos, apenas uma lei infraconstitucional normatizadora da educação em seus vários aspectos, unificando, portanto, a regulamentação do ensino no país.

Nesse novo quadro jurídico, as competências das três instâncias do regime federativo em matéria de educação ficaram mais claramente estabelecidas.

Aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em conjunto com o estado a que pertence, o ensino fundamental. Aos estados a lei destinou a responsabilidade pelo ensino médio e, em conjunto com os seus municípios, pelo ensino fundamental. A União cabe coordenar e articular os sistemas exercendo funções normativas redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias (MARCÍLIO, 2005). Quanto à organização do ensino, a nova LDB manteve a estrutura anterior, apenas alterando a nomenclatura ao substituir as denominações de ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, por ensino fundamental e médio. Registre-se que introduziu o conceito de educação básica como um nível escolar formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Quanto à política nacional referente à construção dos edifícios escolares no sentido do planejamento urbano, a lei não faz exigências quanto à questão predial para a qualidade da escolarização e da educação. Desse modo, as políticas públicas urbanas qualitativas não foram acionadas adequadamente para contribuir efetivamente no sentido da cidadania e de maior democratização econômica e política.

2.3.1 Novos espaços escolares

Entre as práticas principais que emergiram no período antes ou após a nova LDB, está a política educacional primária dos Centros Integrais de Educação Pública (CIEPs), na cidade do Rio de Janeiro, e depois a dos Centros de Educação Unificados (CEUS). A concepção do projeto dos CEUS visa atender a três objetivos específicos: desenvolvimento integral das crianças e dos jovens, ser pólo de desenvolvimento da comunidade e pólo de inovação de experiências educacionais.

Já os CIEPs consistem em escolas de intenção qualitativa, como projeto de sistema educacional elaborado por Darcy Ribeiro e arquitetônico por Oscar Niemeyer (Figura 6). Foi um acontecimento que determinou debates sobre a educação e a escolarização primária, pelo tipo de instalação predial na cidade. Tratava-se de uma política de escolarização de turno integral que levava muito em conta o componente fome da causação miséria, e por isto, os CIEPs passaram a ser criticados (CAVALIERE; COELHO, 2003). O Centro Educacional Unificado – CEU (Figura 5), foi criado pela Prefeitura de São Paulo em 2002. Trata-se de experiência inspirada

na proposta de Anísio Teixeira² e realizada no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro. Reúne num só espaço escolar (da creche ao ensino fundamental), centro de lazer e de cultura, e todos estão situados na periferia da cidade (MARCÍLIO, 2004, p.350).



Figura 5 - Centro Educacional Unificado - CEU

Fonte: Foto cedida pela Secretaria Municipal de Educação, SP (MARCÍLIO, 2004, p.442).



Figura 6 - Centro Integrado de Educação Pública - CIEP

Fonte: Arquitetura Oscar Niemeyer. Rio de Janeiro, 1984.

² Os prédios escolares construídos na cidade do Rio de Janeiro, no final da década de 30, simbolizaram o *lócus* de expressão do moderno, e a construção ocorreu na gestão de *Anísio Teixeira* na Secretaria de Educação (antiga Diretoria Geral de Instrução Pública). Seguiam ao planejamento de remodelação da cidade elaborado por Alfred Agache, o qual previa grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critérios de demanda e facilidade de transportes. Esse plano foi seguido embora as irregularidades dos terrenos em termos de topografia, dimensão e situação tivessem acarretado uma solução diversificada em seis tipos de escola: a de tipo mínimo, a escola nuclear, os parques escolares, a escola Platoon de 25, de 16 e de 12 classes (NUNES, 2003, p.387).

Os CEUS concluídos em 2004 tinham capacidade para trezentas crianças em idade de creche, mais novecentas em pré-escola e 1.260 no ensino fundamental. OS CEUS são as superescolas, os CIEPs do governo Brizola (RJ, 1985) e os CIEPs da era Collor, e que não deram certo acabaram abandonados. Esses escolões se propõem a ser ao mesmo tempo centros de lazer e de cultura para a periferia. A justaposição de atividades variadas no mesmo local da escola é algo que se caracteriza, hoje, pelo programa Bolsa Família (MARCÍLIO, 2004, p.350).

Diz ainda a autora, que a construção de escolas normais não brilha tanto nas campanhas publicitárias das prefeituras, e tem menos visibilidade do que uniformes e perua escolar, porém a grande problemática dos CEUS é que eles não vêm acompanhados de nova proposta educacional. No campo pedagógico tudo foi feito de improviso.

“Não passaram de projetos arquitetônicos grandiosos, de grande visibilidade, inaugurados com grande alarde, e campanhas publicitárias, mas vazios de conteúdos renovadores no plano pedagógico” (MARCÍLIO, 2005, p.351).

Por último, constata-se uma situação de crise na política de escolarização municipal nas cidades brasileiras desde a segunda metade dos anos de 1990. “Uma situação grave aconteceu na cidade de São Paulo (Figura 7), onde as crianças de 150 classes estudaram de contêineres ou as chamadas escolas de latas” (FOLHA DE SÃO PAULO, edição de 2/3/97).



Figura 7- Escola de lata na periferia da capital feita de contêineres

Fonte: MARCÍLIO, 2005, p.388.

Construídos com material pré-moldado, cobertos com telhas metálicas que ampliam o barulho da chuva, mal ventilados e quentes como esses autênticos monumentos a insensatez disfarçados de 'escola', erguidos durante a gestão de Celso Pitta, não foram desativados até 2004. Quando chove, as professoras interrompem suas explicações, porque ninguém ouve nada; e não há problema de indisciplina, porque as crianças têm medo de barulho da chuva batendo nas telhas metálicas (O ESTADO DE SÃO PAULO, 10/2/2003).

A promessa da Secretaria Municipal de Educação foi acabar com todas as “escolas de latinha” até fins de 2004:

Já temos área para construir 28. O grande problema para as outras é que os terrenos não suportam construção de alvenaria, muitas estão em áreas de mananciais ou loteamento irregular, que você não consegue entrar. Esse é o *desafio*. Nossa proposta é a de construir em local próximo, e transportar as crianças. Mas há uma discussão de que você tem de tirar a criança de perto da casa dela. Há reações de mudança, afirmou a secretária municipal [...] (MARCÍLIO, 2005, p.385-386).

Estas foram, entretanto, tentativas para resolver o problema do espaço escolar, e seu efeito se constituiu numa escolarização de baixa qualidade, pois se tornou, de fato, num bloqueio para a organização, via escolarização, da democratização política para se alcançar a democratização econômica. Em outras palavras, para se alcançar a cidadania e o direito à cidade.

2.3.2 Novas funções sociais para a escola

Para transformar o preceito constitucional da obrigatoriedade do ensino fundamental, o Poder Público tem conseguido universalizar o acesso a esse nível de ensino. Para isso criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³ e o Programa Bolsa da Família.

³ A proposta de Emenda Constitucional para modificação do art. 212 da Constituição Federal dá nova redação aos arts. 60 e 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para criação do Fundeb –Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Como um novo fundo de financiamento pretende alcançar toda a educação básica — que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio em todas as suas modalidades —, deverá contar com um fundo de financiamento próprio. Durante 2004, os termos da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) que cria o Fundeb foram debatidos com a sociedade, representada por estados, municípios, entidades de classe, pesquisadores e instituições de ensino. A última versão da PEC elaborada a partir dos debates promovidos pelo Ministério da Educação já foi encaminhada à Casa Civil da Presidência da República.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996. O Programa foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A inovação consistiu na mudança da estrutura de financiamento do ensino fundamental no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), vinculando a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação, ou seja, 60% desses recursos passaram a ser reservado ao ensino fundamental. Além disso, introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, promovendo a sua partilha entre o governo estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

Porém, são feitas críticas ao FUNDEF, pois ao privilegiar o acesso universal ao ensino fundamental, deixou de lado a concepção de educação básica contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - e, dessa forma, foi central para a ampliação da demanda pelo ensino médio sem que houvesse previsão de como atendê-la.

Criou-se uma ilha de prosperidade na educação fundamental e as outras áreas ficaram abandonadas. A capacidade de estados investirem no ensino médio ficou estrangulada, diz Ricardo Paes de Barros, pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). De acordo com Naércio Menezes Filho, professor da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e da faculdade do Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (Ibmec), 'a transferência de recursos teve impacto positivo apenas no sistema municipal da região Nordeste, onde a infraestrutura era mais deficiente. Além disso, como não se definiu que a progressão salarial dos professores depende de sua produtividade e dedicação, os melhores profissionais tendem a migrar para as escolas privadas' (SIMONNETTI, In: DESAFIOS, 2005).

Outra mudança consiste no Programa Bolsa Família que foi regulamentado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, tem por objetivo combater a fome, a miséria e promover a emancipação das famílias mais pobres do país.

Por meio do Programa Bolsa Família, o governo federal concede mensalmente benefícios em dinheiro para famílias mais necessitadas. A gestão do Programa é descentralizada, envolvendo os três níveis de governo, ou seja, a União, os Estados e municípios. A exigência como condição para receber o benefício é a frequência da criança à escola.

Além desses, há o Programa Escola da Família do governo do estado de São Paulo, que abre para a comunidade, aos finais de semana, as escolas, transformando-as em centro de convivência, com atividades voltadas às áreas: esportiva, cultural, saúde e qualificação para o trabalho. Dessa forma, o espaço escolar passou a ter novas formas de apropriação, ou seja, tornou-se também espaço de convivência sócio-cultural para a população.

2.4 Considerações parciais

A proposta de prédio escolar que se difundiu pelos territórios das cidades brasileiras, corporificando-se nos edifícios das escolas não pareceu produzir o efeito desejado, apesar dos esforços do Poder Público, ao se analisar a evolução da rede escolar e do aumento qualitativo das chances educativas.

Se por um lado, a extensão da educação por meio da ampliação do número de escolas nas cidades foi um fato, por outro lado, foi um fato localizado e teve objetivos mais demonstrativos, pois a ampliação das vagas na rede escolar dos municípios tornou-se uma quantificação seletiva, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o plano de expansão do atendimento quanto aos espaços escolares. Pois, um dos efeitos importantes dos espaços destinados à prática educativa tem sido o de produzir identidades sociais definidas por processos de produção de diferenças cultural e social.

Até hoje existe a separação de prédios para o ensino fundamental – 1ª a 4ª séries e 5ª a 8ª; são diferentes as escolas da periferia e diferentes as escolas estaduais e municipais.

CAPÍTULO 3

OS ESPAÇOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE LIMEIRA-SP

Este capítulo compara por meio de abordagem histórico-geográfica a evolução dos espaços destinados às escolas públicas do ensino fundamental, tendo como estudo de caso, a cidade de Limeira-SP.

Tem-se que a identidade territorial é social e definida fundamentalmente, por uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias — das representações —, quanto no campo da realidade concreta. O espaço geográfico assim constituído é parte fundamental do processo de formação desta identidade, e pode-se afirmar que não há território urbano sem algum tipo de valoração simbólica (positiva ou negativa), pelos seus habitantes.

O estudo tem um caráter sistêmico, integrando os espaços e os momentos da dimensão histórico-evolutiva constituinte de algumas escolas públicas do ensino fundamental da cidade de Limeira, selecionadas aleatoriamente, seguindo a periodização definida no capítulo anterior. São apresentados os resultados obtidos por meio de abordagem qualitativa: observações, entrevistas, documentos relacionados ao objeto e questão delimitados, tais como, fotos das escolas de diferentes períodos, história das escolas fornecidas por órgãos públicos, secretarias, diretoria de ensino e das próprias escolas. A análise comparativa das fotos dos prédios escolares divide-se em duas partes: na primeira se refere ao contexto histórico-geográfico sobre o qual foi fixada a imagem, enquanto que, na segunda, procede-se a uma leitura da própria fotografia.

3.1 Localização e caracterização do Município de Limeira

O Município de Limeira está localizado na porção centro-leste do Estado de São Paulo (Figura 8), na região administrativa de Campinas a 154 km da capital Geograficamente encontra-se a 22° 33' 52" de latitude Sul e 47° 24' 17" de longitude Oeste. Está situado no entroncamento da Rodovia Anhangüera (SP 330) – Washington Luís (SP 310), Rodovia Mogi – Mirim – Piracicaba (SP 147), e no

prolongamento da Rodovia dos Bandeirantes (SP 346), também faz conexões com a Rodovia Limeira – Itacemápolis (SP 151) e Rodovia Limeira – Cosmópolis (SP 133). Ocupa uma área de 579 km² sendo 127,38 km² de zona urbana e 469,61 km² de zona rural, possui altitude média de 567m do nível do mar e situa-se na depressão periférica do Estado de São Paulo, entre os rios Piracicaba e Mogi Guaçu, na bacia hidrográfica do rio Piracicaba e na sub-bacia do Ribeirão Tatu, pertencendo ao sistema hidrográfico Tietê-Paraná. Possui clima temperado com média anual de 22° e no verão com média de 29°.

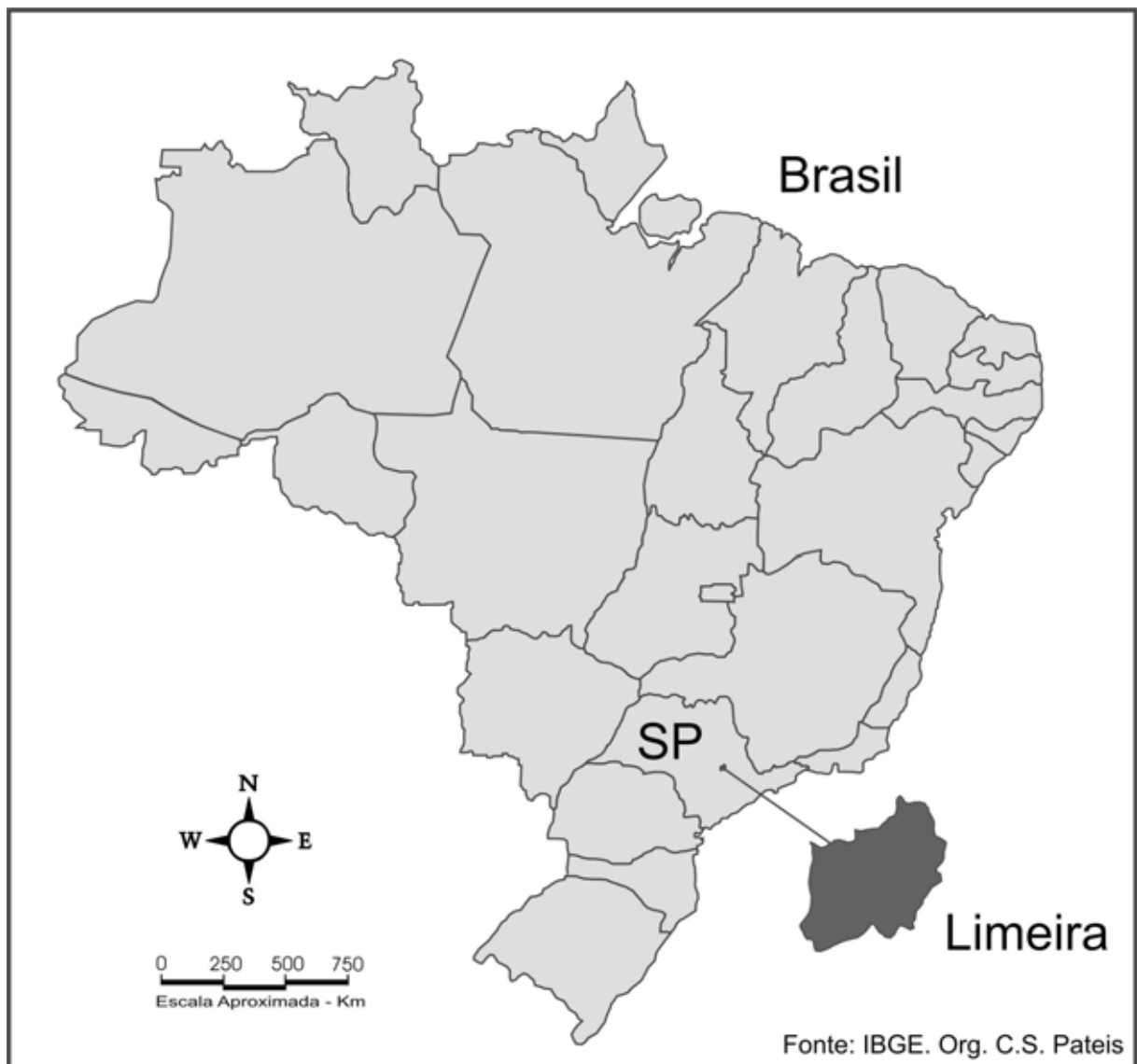


Figura 8 – Localização do Município de Limeira no Brasil e no Estado de São Paulo

Vários foram os fatores determinantes para a consolidação do município como um diversificado parque industrial. Entre eles está a acumulação de capitais, provenientes do desenvolvimento da atividade cafeeira; a imigração de mão-de-obra europeia que trouxe consigo conhecimentos técnicos que foram aproveitados na implantação das futuras indústrias; a infra-estrutura de transporte existente - ferrovia, num primeiro momento, Rodovia Anhanguera e Aeroporto de Viracopos. Neste contexto, Limeira assumiu um importante papel dentro de sua Região de Governo (Figura 9) que é formada por oito municípios: Araras, Conchal, Cordeirópolis, Iracemápolis, Leme, Limeira, Pirassununga e Santa Cruz da Conceição, tornando-se o grande captador de mão-de-obra e principal centro terciário local.



Figura 9- Inserção Regional do Município de Limeira

3.1.1 Marcos históricos

Segundo Reynaldo Kuntz Busch, em *A História de Limeira* (1979), havia uma relação de nove sesmarias doadas na região, entre 1799 e 1821. A primeira sesmaria foi doada ao Coronel Luiz Antonio de Souza e ao Tenente Ignácio Ferreira de Sá. Outra sesmaria, a do Morro Azul, envolvendo a fazenda Ibicaba, foi uma das mais importantes na época e de grande significado no desenvolvimento de Limeira, tendo sido concedida, em 13 de janeiro de 1817, ao Tenente Joaquim Galvão de França e Manoel de Barros Ferraz, sendo que neste período já possuía posseiros nas suas terras. Consta que a Fazenda Ibicaba foi iniciada em janeiro de 1805 e que a primeira posse deu-se em 1815.

Em 1822, realizou-se um censo no qual foi constatada a presença de 951 pessoas livres e 546 escravos morando na região. Mas foi a partir da abertura da estrada de Jundiaí à Campinas e desta à Piracicaba que teve início a povoação, às margens do Ribeirão Tatu, com a edificação da Capela de Nossa Senhora do Tathuiby. A freguesia de Nossa Senhora das Dores do Tathuiby foi criada por lei provincial de 9 de dezembro de 1830. Em 26 de fevereiro de 1832, foi lavrada a escritura de doação de um quarto de légua em quadra, para edificação da futura cidade. O ano dado como o de fundação da cidade é 1826, ano no qual foi terminada a estrada Morro Azul - Campinas. A partir daí a cultura do café tomou o lugar dos antigos engenhos de açúcar, expandindo-se de forma crescente, tanto nas grandes propriedades quanto nas novas fazendas que se abriram. O crescimento urbano levou políticos a reivindicarem a elevação da freguesia à cidade, fato ocorrido em 18 de abril de 1863 e em 20 de abril de 1875 passou à condição de Comarca de Limeira.

3.1.2 Evolução Urbana

O núcleo urbano de Limeira (Figura 10), conforme dados do Plano Diretor (1998), expandiu-se a partir da margem direita do Ribeirão Tathuiby e posteriormente do eixo da estrada de ferro FEPASA (Ferrovia Paulista SA), hoje FERROBAN (Ferrovias Bandeirantes SA). Tal expansão se deu perpendicularmente a essas barreiras físicas, com proporções semelhantes em ambos os espaços delimitados a partir das margens esquerda e direita do ribeirão e da ferrovia, datando

do final da década de 30 (1937) o início da expansão urbana, quando os primeiros loteamentos destinados ao assentamento residencial começaram a ser implantado.

A partir deste núcleo histórico expandiu-se a malha urbana até a década de 1950 quando, com a implantação da Rodovia Anhanguera o processo de assentamento localizado nas proximidades da área central se desloca para este novo eixo e também para outros eixos próximos às cidades da região. Essas vias abrigavam unidades industriais e funcionaram como pólos de atração para que o trabalhador se domiciliasse próximo ao trabalho. A indústria, em constante evolução nas décadas de 1960 e 1970, contribuiu para a criação de novos postos de trabalho, gerando a necessidade e o interesse econômico na implantação de novos loteamentos. Paralelamente a estes acontecimentos o processo de expansão ocorrido de 1951 a 1975 ocorre de modo desordenado, com o surgimento de grandes vazios urbanos ocupados por propriedades particulares, que praticavam as culturas da cana-de-açúcar e da laranja.

O final da década de 1970 e início do ano de 1980 marcam a consolidação do traçado urbano, onde as terras antes ocupadas pela agricultura cedem espaço aos loteamentos, agora empreendimentos rentáveis e em franco desenvolvimento. Acentuam-se, ainda, a implantação de conjuntos habitacionais, em áreas periféricas, contribuindo para a expansão da malha urbana e, em alguns casos, como indutores da ocupação de seu entorno por loteamentos populares.

Após a expansão ocorrida de 1970 a 1985, que representou o maior crescimento verificado da malha urbana, teve, em 1990, um aumento de loteamentos residenciais populares na porção sul da cidade, com um conseqüente extravasamento do perímetro urbano e ocupação da área de expansão urbana.

Como conseqüência, o que se verifica hoje é uma grande barreira ao crescimento da cidade em sua zona sul, pois não existem diretrizes que possibilitem que outras formas de ocupação ultrapassem os loteamentos populares, compostos de maneira geral por uma malha viária descontínua e insuficiente para atender um maior volume de trânsito.

Ressalte-se, no entanto, que por terem ultrapassado o perímetro urbano e alcançado o limite da expansão urbana, este processo originou uma forte pressão para que este fosse ampliado.

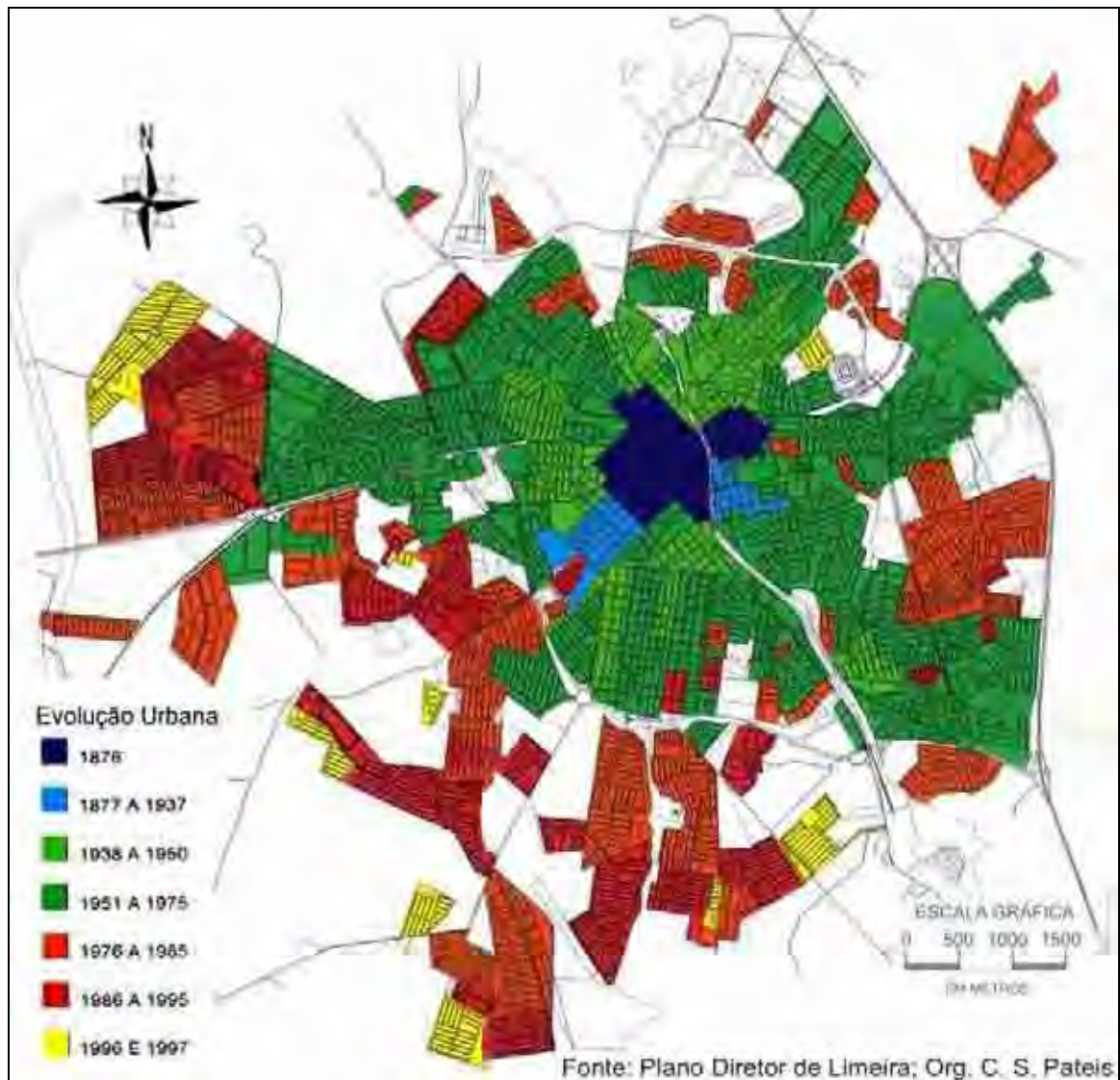


Figura 10 - Evolução urbana de Limeira de 1876 a 1997

Pode-se afirmar, no entanto, que ainda há uma produção significativa de vazios urbanos, compreendendo algumas glebas dispersas e áreas com produção agrícola. A revisão dos limites atuais do Perímetro Urbano legal procurou muito mais corrigir as eventuais distorções existentes do que ampliar ou reservar novas áreas para expansão urbana. A Rodovia Anhanguera foi um elemento mais de contenção da expansão urbana e não um vetor dessa expansão, visto que a cidade se estabeleceu verticalmente a ela, fixando-se ao longo desta uma zona industrial e zona industrial e comercial favorecida pelo acesso à capital do Estado.

Nesse contexto, pode-se definir como a época de maior crescimento da malha urbana o período entre 1950 e 1985, em decorrência do início do desenvolvimento urbano-industrial. A falta de diretrizes gerais de desenvolvimento urbano, a inexistência ou a não aplicação de ações normativas com objetivo de se corrigir e coibir as ações especulativas do uso do solo, e a falta de fiscalização por parte do Poder Público são algumas das causas dos problemas decorrentes do crescimento urbano existente no município nestas últimas décadas. Portanto, apesar de um quadro regional extremamente favorável do ponto de vista político-geográfico, Limeira parece perder na qualidade de vida em relação a algumas cidades vizinhas.

3.1.3 Evolução da população e condições de vida

Analisando a evolução demográfica do município de Limeira, é possível observar o crescimento entre as décadas de 1970 e 1980, quando a população praticamente dobrou. O Quadro 01, a seguir, demonstra que a população total do Município apresentou crescimento significativo ao longo dos anos.

Quadro 01 - Evolução da População (habitantes) 1950-1996

| Situação | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1991 | 1996 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Urbana | 28.921 | 45.256 | 75.596 | 137.814 | 199.614 | 217.029 |
| Rural | 17.360 | 15.463 | 13.919 | 12.747 | 31.204 | 13.319 |
| Total | 46.281 | 60.719 | 90.515 | 150.561 | 207.770 | 230.34 |

Fonte: IBGE/ 2000

Comparando a população em urbana e rural, observa-se que o comportamento dos dados globais é crescente na parcela da população urbana, apresentando a população da zona rural, crescimento negativo.

A Figura 11, a seguir, conforme dados do Plano Diretor de 1988, apresenta a heterogeneidade sócio-espacial da população no Município, usando como indicador à renda média dos chefes de família em salários mínimos, na qual é possível observar a predominância da população de baixa renda, nas periferias.

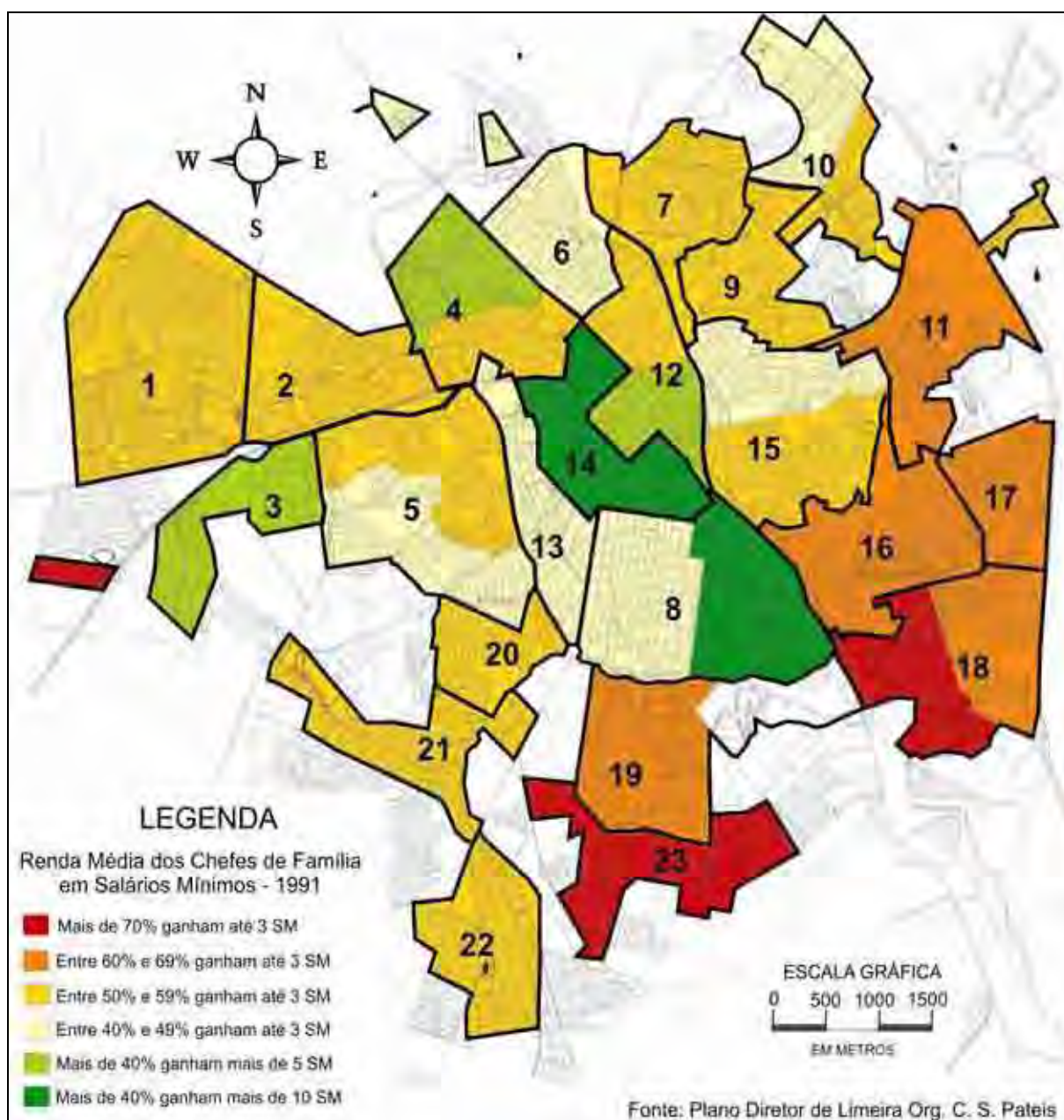


Figura 11 – Limeira: Renda Média dos Chefes de Família

Entretanto, segundo os dados do Censo Demográfico de 2000/IBGE, a situação do Município de Limeira se alterou.

O número de habitantes passou a ser de 238.349, e a análise das condições de vida mostrou que os responsáveis pelos domicílios auferiam, em média, R\$858, sendo que 45,1% ganhavam no máximo três salários mínimos (SEADE, 2006).

3.2 A escolarização pública em Limeira

Limeira conta com uma estrutura educacional ampla, compreendendo estabelecimentos da rede estadual, municipal e privada, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. A rede pública do ensino fundamental, atualmente, é composta por Escolas Estaduais de Ensino Fundamental (EE), Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEM), Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). O ensino está estruturado em dois ciclos: Ensino fundamental – Ciclo I (1º a 4ª série), Ensino Fundamental – Ciclo II (5ª a 8ª série)¹. A Secretaria da Educação do Estado (SEE), tem sua área territorial de atuação dividida em 610 Diretorias de Ensino (DR), localizadas em regiões estratégicas do Estado. Limeira é sede de uma dessas Diretorias (Figura 12), com abrangência de 7 municípios: Artur Nogueira, Cordeirópolis, Engenheiro Coelho, Ipeúna, Iracemápolis, Rio Claro e Santa Gertrudes.



¹ Destaque-se a aprovação do aumento para nove anos do período de duração do ensino fundamental, conforme Lei aprovada pelo Senado em janeiro de 2006. A organização do Ensino Fundamental de nove anos atenderá crianças de 6 a 14 anos de idade e terá a duração de cinco anos. A lei estabelece que os Estados, Municípios e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para se adequar à mudança.

Figura 12 – Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo

3.2.1 Breve história da rede pública do ensino fundamental de Limeira²

Desde o período da Primeira República (1889-1930), a distribuição de competência pela oferta da educação escolar em Limeira seguia as determinações atribuídas pela União aos Estados e Municípios para o ensino fundamental — antes primário e secundário, depois 1º e 2º graus, conforme a legislação da época. Assim, os Municípios não tinham esfera de competência própria, desempenhando papel suplementar aos Estados. Entretanto, desde os anos de 1950 a escolarização no Brasil expandiu-se devido ao aumento da população, crescendo a participação dos Municípios na oferta da educação escolar.

A Lei da Reforma de Ensino nº 5.692 de 1971 contém a primeira referência legal à responsabilidade dos Municípios em educação, com a previsão de progressiva passagem para a responsabilidade municipal dos encargos e serviços da educação de 1º grau. A partir desta década (1971), intensificou no país o processo de transferência das redes estaduais para as redes municipais de ensino e cresceu o debate sobre o processo de municipalização, mais com o objetivo de diminuir gastos do que inserido em política democrática da educação e melhoria da qualidade do ensino. Desde este contexto, a municipalização do ensino fundamental ganhou importância na oferta da educação escolar e esteve associada à descentralização administrativa como democratização do ensino.

No Estado de São Paulo, assim como em Limeira, a descentralização tem ocorrido desde 1995, baseada na redistribuição das receitas de um lado, e, de outro, fundamentada em novo arranjo político-institucional, com a redistribuição de competências entre as diferentes esferas de governo. Dentre as principais medidas que operacionalizaram esse processo de mudanças institucionais no Estado, está a transferência de escolas de 1ª a 4ª séries aos municípios. Com o novo ordenamento constitucional e legal – a Constituição Federal (CF) de 1988, a Emenda Constitucional 14 de 1996, a LDB e a Lei 14 de 1996, que regulamentou o Fundef, foi atribuído aos municípios responsabilidade pela oferta da educação escolar. De acordo com a redação dada pela Emenda 14, os municípios devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, são responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, e co-responsáveis, junto com o Estado, pelo ensino fundamental obrigatório.

² Prefeitura Municipal de Limeira. Plano Diretor, 1988.

Para assegurar ensino fundamental a todos, Estados e Municípios devem estabelecer formas de colaboração, acertando uma distribuição das responsabilidades de acordo com a população a ser atendida e os recursos que cada governo tem para aplicar na educação.

A partir de 1997, a distribuição de responsabilidades pela oferta da educação básica, do ensino fundamental entre Estados e Municípios, conforme os dados dos censos escolares de 1996 a 2002, as redes estaduais de ensino fundamental que era de 62,8%, e as municipais de 37,2% (1996), reduziu-se para 44,6% a estadual, e aumentou para 55,4% a rede municipal, em todo país em 2002 (SEESP, 2002).

Assim, no cenário político recente predomina a defesa da localidade como espaço apropriado para o exercício da democracia em pequena escala. Este espaço parece adequar-se à necessidade de se instaurar novas formas de organização da rede de escolas, tendo em vista a comprovada ineficiência e ineficácia dos grandes sistemas de ensino para oferecer um ensino de qualidade, e para responder com agilidade aos problemas suscitados das mais diferentes ordens. Nesse sentido, a proximidade proporcionada pela delimitação do espaço territorial entre instâncias de atuação e níveis administrativos parece contemplar a reivindicação pelo alargamento das bases democráticas de funcionamento da rede de escolas.

3.3 Evolução do espaço escolar das escolas públicas de Limeira

As escolas públicas que atendem ao ensino fundamental em Limeira, conforme dados da Diretoria de Ensino e da Secretaria Municipal de Educação, pertencem às esferas estadual e municipal, e estão especificadas na Quadro 02, a seguir.

Quadro 02 – Escolas Estaduais e Municipais de Limeira

| Ensino Fundamental | Atendimento/ Escolas |
|---|----------------------|
| Escolas de 1ª a 4ª série | 16 |
| Escolas de 5ª a 8ª série | 14 |
| Escolas de 5ª à 8ª série e Ensino Médio | 34 |
| Escolas de 1ª a 8ª série | 10 |
| Escolas de 1ª A 8ª e Ensino Médio | 3 |

Fonte: Diretoria de Ensino de Limeira, 2005

Para estudar as escolas de ensino fundamental de Limeira, foi utilizada como base a setorização adotada pela Prefeitura Municipal, inicialmente, 39 setores criados para efeito de tabulação de dados demográficos e de renda dos chefes de família, segundo o IBGE (Prefeitura Municipal, Plano Diretor, 1988). Em seguida, os bairros foram aglutinados e os setores reduzidos a um número de 23 (Figura 13).

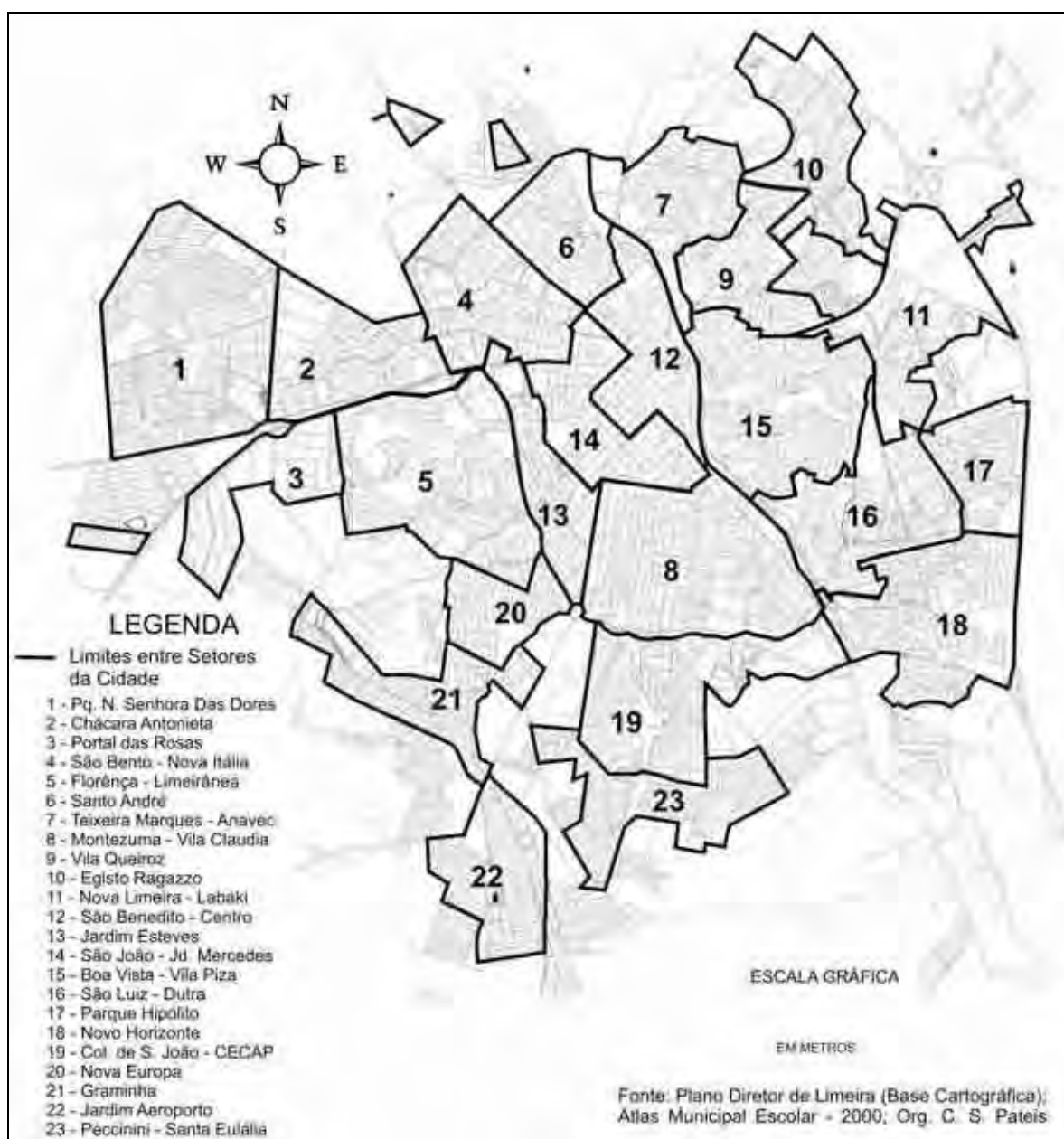


Figura 13 – Setores da Cidade de Limeira

A partir desse processo de aglomeração, utilizado também pela Secretaria Municipal de Educação, foi realizada a seleção das escolas, as quais encontram-se distribuídas conforme a Figura 14, a seguir.

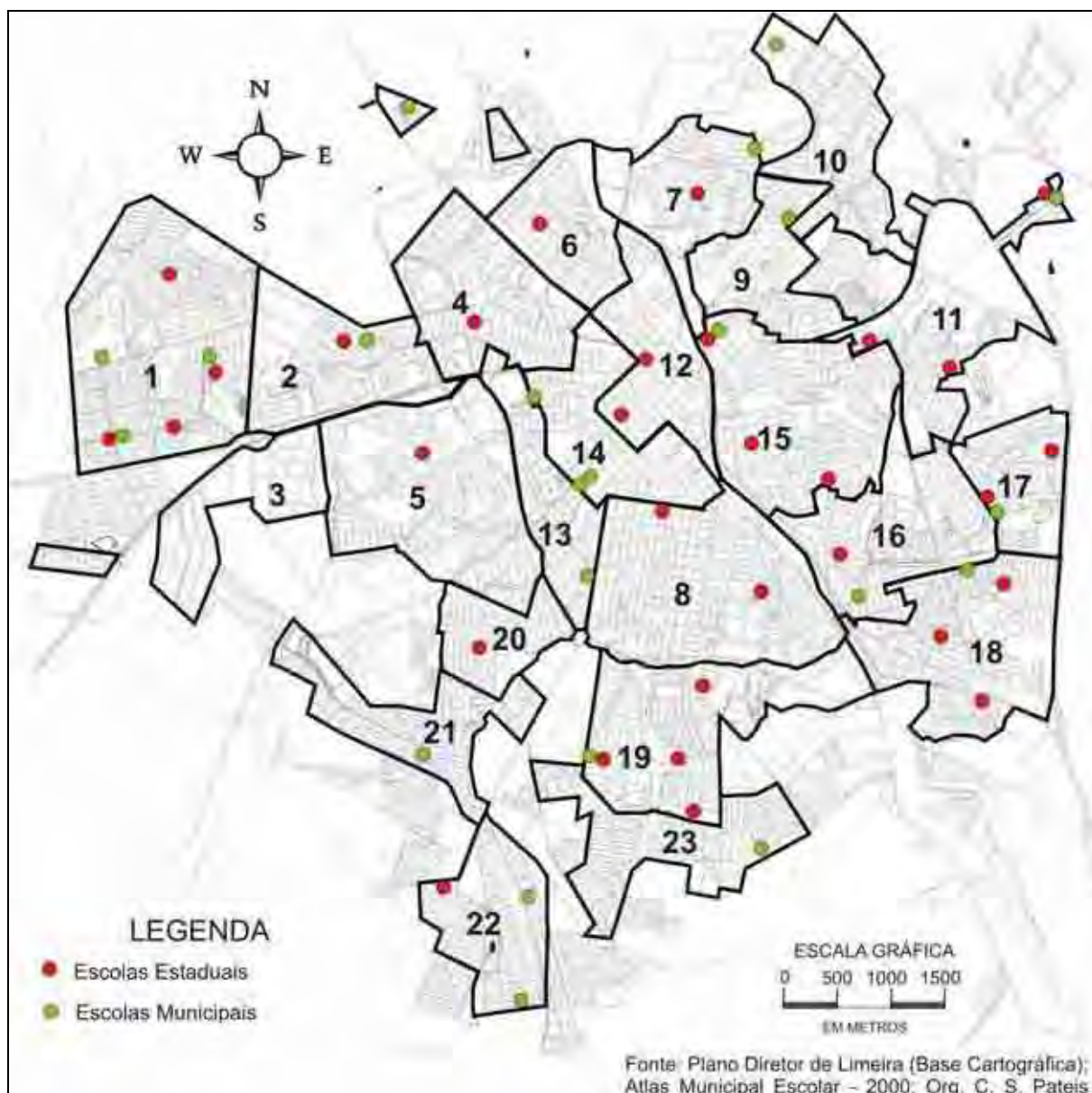


Figura 14 – Escolas Estaduais e Municipais segundo os setores da cidade de Limeira

O estudo da evolução das escolas foi realizado por meio de análise comparativa correspondentes aos períodos definidos no capítulo anterior: Primeira República, período da implantação dos Grupos Escolares: 1889-1930; o segundo, marcado pela regulamentação em âmbito nacional da escola primária (1931-1961); o terceiro tem como marco inicial a promulgação da LDB de 1961, passando pela LDB de 1996 e chegando, naturalmente, até os dias de hoje. A cidade de Limeira se apresenta, portanto, como um estudo de caso, ou seja, uma particularidade da questão central escolhida - o espaço escolar destinado às camadas populares.

3.4 Primeira República: 1889-1930

Para apreender o presente, é imprescindível um esforço no sentido de voltar as costas, não ao passado, mas às categorias que ele nos legou. Conservar categorias envelhecidas equivale a erigir um dogma, um conceito. E, sendo histórico, todo conceito se esgota no tempo.[...] Os fatos estão todos aí, [...] cabe a nós fazer com que tornem fatos históricos, mediante a identificação das relações que os definem, seja pela observação de suas relações de causa e efeito, isto é, sua histórica, seja pela constatação da ordem segundo a qual eles se organizaram para formar um sistema, um novo sistema temporal, ou melhor, um novo momento do modo de produção antigo, um modo de produção novo, ou a transição entre os dois. Sem relações não há "fatos". É por sua existência histórica, assim definida, no interior de uma estrutura social que se reconhecem as categorias da realidade e as categorias de análise. Já não estaremos, então, correndo o risco de confundir o presente com aquilo que não mais o é (SANTOS, 1980, p. 10-11).

O espaço escolar da escolarização pública e gratuita na cidade de Limeira teve seus primórdios na conjuntura das primeiras décadas de 1900, ou seja, no primeiro período republicano. O progresso do sistema escolar na cidade, a partir desse período, coincide com a formação de uma sociedade industrial e de orientação democrática que passou a precisar da educação para todos e não para alguns indivíduos. Essa necessidade determinou a instalação de sistemas singulares de ensino planejado e organizado como parecia ser a tendência da época, na qual ocupava lugar predominante, e de modo indispensável às edificações escolares.

O processo de urbanização relacionado ao processo de industrialização e ao ideal republicano de expandir quantitativamente a instrução pública contribuiu para a criação de escola pela municipalidade limeirense.

Assim, considerando o ano de inauguração das escolas é possível relacioná-las à distribuição geográfica e verificar a situação geral daquelas escolas que ainda hoje fazem ou não, parte da rede estadual ou pública de ensino. A seguir são apresentadas as fotos dos prédios escolares deste primeiro período referente às escolas localizadas no centro da cidade (Figura 15), comparando o espaço das escolas no seu início, e qual a sua utilização ou situação atual.

No âmbito das instituições escolares, a criação dos grupos escolares foi um marco da modernização educacional paulista. A superioridade organizacional e material dos grupos escolares fez com que fossem considerados estabelecimentos escolares arquetípicos do que melhor havia no ensino primário (SOUZA, 2004, p.113).

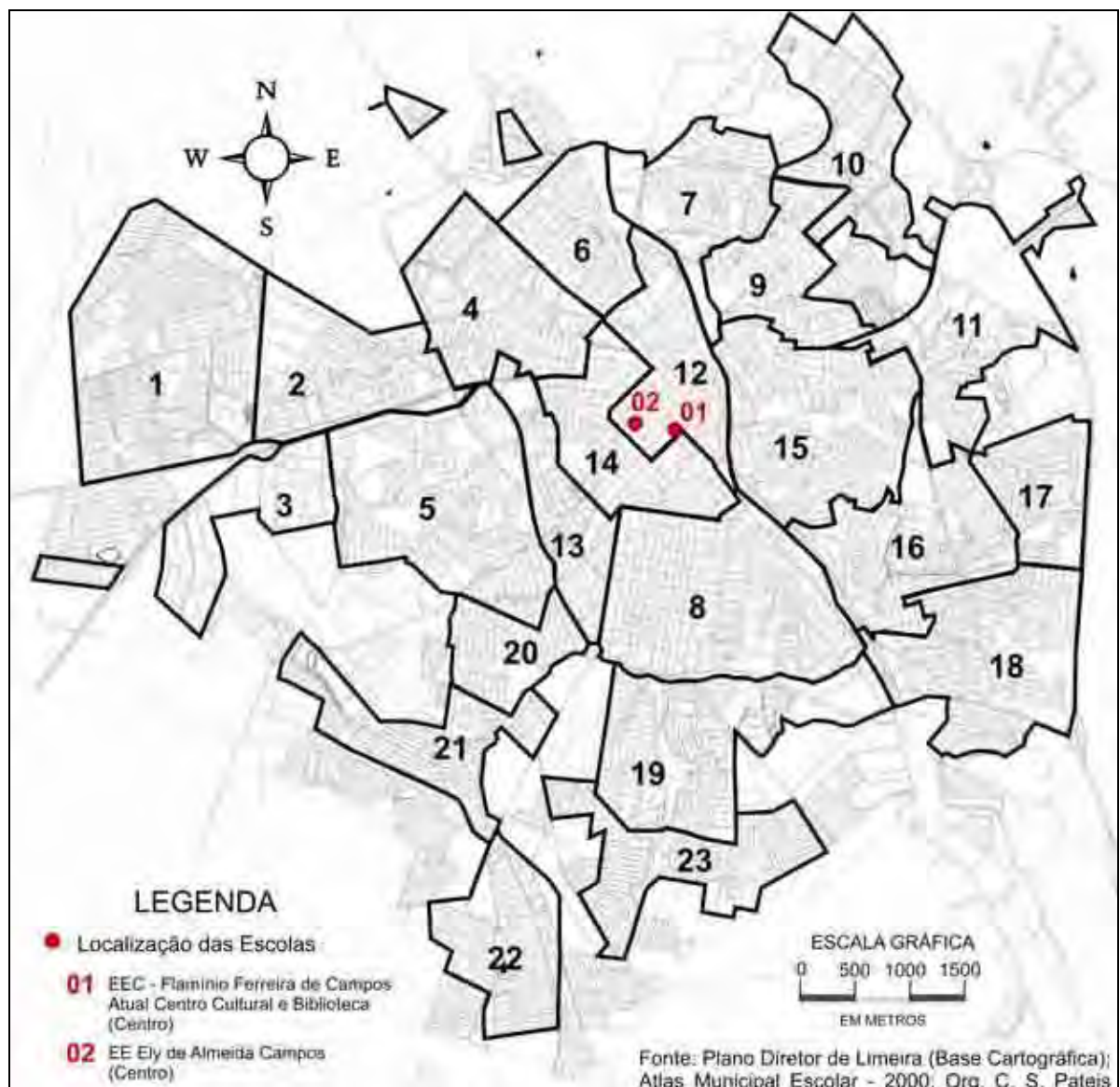


Figura 15- Localização das Escolas do primeiro período (Primeira República)

O espaço da unidade escolar no contexto de uma política de construção escolar deve ser capaz de assegurar a cada unidade escolar e aos seus múltiplos atores sociais, as condições efetivas para desenvolver um projeto político pedagógico específico, por meio de mediações técnicas, políticas e pedagógicas possíveis. Tendo em vista um projeto de qualidade social da educação ampliado para além da simples apropriação de conteúdos, deve envolver também o espaço do convívio, da sociabilidade, de natureza lúdica e prazerosa da escola pública.

A) Grupo Escolar Coronel Flamínio Ferreira de Camargo

A criação e o funcionamento do primeiro Grupo Escolar de Limeira resultou do empenho da Câmara Municipal e do Partido Republicano de Limeira perante o governo do Estado, em conseguir a criação da escola Coronel Flamínio Ferreira de Camargo, militante e chefe do partido Republicano de Limeira, que cedeu ao Estado sua residência, para que nela o grupo escolar se instalasse provisoriamente, pois o governo estava disposto a atender à solicitação, desde que a municipalidade oferecesse gratuitamente o prédio adequado.

Fundado nesses moldes, o Grupo Escolar passa por uma inspeção escolar em 1901, por ocasião da sua fundação comemorativa. Em 1905 foi doado ao governo do estado o “Largo do Rosário”, área central da cidade, para que nele fosse construído um prédio adequado para abrigar o grupo escolar.³ Pronta no prazo de um ano a construção, o grupo começou a funcionar regularmente em 1906 (Figura 16). Esta escola pode ser considerada como um marco da implantação de escolas primárias públicas na cidade, pois expressou a afirmação do ideal republicano local. Nesse tempo essa área central da cidade estava em processo de adensamento.

Para uma comparação é importante lembrar que, das décadas anteriores, as escolas municipais, em sua maioria alugadas, normalmente eram instaladas em prédios residenciais ou comerciais adaptados, não atendendo assim a sua função específica. Baseado na nova política de edificação escolar idealizada pelos ideais republicanos, e associando esta à vontade de despertar a cidadania nas crianças, é que a função da escola marca a fisionomia do edifício escolar na busca da identidade brasileira.

³ Livro de Lei nº 1, 1982-1905.



Inaugurado em 1906, autoria do arquiteto José van Humbeeck. As escolas deste período apresentavam como características: rigorosa simetria no desenho da planta e das fachadas; sanitários localizados fora do prédio principal; rígida separação por sexo do acesso ao edifício, dos pátios de recreio e das classes. Isto explica a existência, ainda hoje, das inscrições "meninos" e "meninas" sobre as diferentes portas de entrada nas fachadas laterais do prédio (HAFLINGER, 1975, p. 5).

Figura 16 – Escola representativa da Primeira República: 1889-1930

Fonte: Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira de Camargo (Extinto). Postal Colombo, 1960.



O prédio abriga hoje a Escola Municipal de Cultura e Arte (EMCEA), que tem como objetivo levar arte e cultura, gratuitamente, à população, menos favorecida; o Museu Histórico e Pedagógico Major José Levy Sobrinho, criado através do decreto n. 342.987, de 26 de janeiro de 1964; a Biblioteca Municipal Professor João de S. Ferraz, e a Biblioteca Infantil Professora Cecília Quadros.

Figura 17 – Situação atual: Centro Cultural de Limeira

Fonte: Secretaria Municipal de Cultura, 1975.

O prédio no qual funcionava o Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira de Camargo, desde que a escola foi extinta (1964), abriga o Centro Cultural de Limeira.

B) Grupo Escolar Ely de Almeida Campos

O antigo prédio do Colégio Santo Antônio, foto da década de 1920 (Figura 18), foi doação feita pelo industrial Dr. Trajano de Barros Camargo. Mais tarde com o apoio político de Adão Duarte do Páteo, Prefeito Municipal, o colégio se tornou o Ginásio Municipal de Limeira, criado pela lei 238 de 29 de dezembro de 1928.

Neste mesmo prédio funcionou, também, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), e uma unidade educacional do SESI (Serviço Social da Indústria), além da escola Ely de Almeida Campos.



Figura 18 – Escola representativa da Primeira República: 1889-1930

Fonte: Colégio Santo Antônio. Prefeitura Municipal de Limeira, 2002.

B.1) Reconstrução da Escola Estadual Ely de Almeida Campos

A Escola Ely de Almeida Campos (Figuras 19 e 20), teve como contexto de implantação inicial o então prédio do Colégio Santo Antônio, e seu final na década de 1980 quando foi demolido, na gestão do então prefeito Dr. Jurandir Paixão de Campos Freire, e os alunos passaram a freqüentar locais improvisados próximos à área onde ficava a escola.

O motivo da demolição foi a solicitação, pelo Prefeito da época desse espaço para a construção do Paço Municipal. A reconstrução do prédio deu-se pela grande luta, esforço, determinação e garra da Direção, Professores, Funcionários e alunos que pertenciam ao Ely na época.

Atualmente, além de alunos da área central onde está localizada, a escola recebe alunos de 136 bairros tanto próximos como distantes, tais como: Boa Vista, Jardim Montezuma, Vila Queiróz, Jardim São Paulo, Odécio Degan, Paineiras, Ernesto Khul, entre outros.

Funciona em três turnos, manhã tarde e noite e possui 1.600 alunos do Nível Fundamental-Ciclo II e Ensino Médio. A capacidade física comporta o atual número de alunos⁴.

Quadro 03 - Escola Estadual Ely de Almeida Campos

| | |
|---|----------------------|
| Endereço: R Santa Cruz, 996 | |
| Centro – Tipo Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1 ^a a 4 ^a série | 1 ^a série |
| Fundamental 1 ^a a 4 ^a série | 2 ^a série |

Fonte: SEESP, 2005.

⁴ Informações fornecidas pela Escola.



Figura 19 - Escola Estadual Ely de Almeida Campos: situação atual

Fonte: Foto da autora, 2003.

“Todo o espaço da escola é um bem público, cuja destinação é o ensino. O espaço onde ficam os outdoors faz parte desse bem, e sua comercialização implica um desvio da sua finalidade (ODE MEDAUAR, FOLHA DE SÃO PAULO, 24/01/2006)”. Os anúncios agredem a concepção do projeto arquitetônico das escolas. “Eles levam ao mau uso do espaço e o tornam violento” (ISSAO MINAMI, FOLHA DE SÃO PAULO, 24/01/2006).



Figura 20 - Escola Estadual Ely de Almeida Campos: situação atual

Fonte: Foto da autora, 2003.

Após ser demolido o prédio original esta escola foi reconstruída, passando a ter o perfil de uma construção moderna. Entretanto, como pode ser observado nas fotos, devido talvez a sua localização central, os muros externos da escola apresentam-se atualmente como suporte de anúncios, mercantilizando indevidamente um lugar urbano de grande visibilidade e destaque.

Dessa forma, a cidade fica obrigada a consumir anúncios, outdoors e, se por um lado não se pode ser contra a utilização do espaço público para fins comerciais, por outro lado, é possível constatar o flagrante conflito com a imagem que a escola dever transmitir, pois poluição visual, certamente, não ajuda na pedagogia que se pretenda para uma educação de qualidade.

Considerando-se que a escola cresce em sua importância simbólica fazendo aumentar a auto-estima dos que ali estudam, certamente com boas conseqüências para a harmonia, a convivência e o aprendizado dos alunos, implica resgatar a importância dos prédios escolares para a imagem da paisagem ou da vida urbana.

3.5 Segundo período: 1931-1961

Neste período, segundo o Plano Diretor de Limeira (1988), inicia-se a expansão urbana, quando os primeiros loteamentos destinados ao assentamento residencial começaram ser implantados, sendo a primeira aprovação oficial de loteamento destinado ao uso urbano, a área denominada Vila Fascina. Assim, enquanto a evolução urbana entre os anos de 1876 até 1950 foi pequena, ela foi acentuada entre 1950 até 1955.

Entretanto, esse desenvolvimento foi marcado por uma urbanização da cidade de modo segregador, devido, entre outros fatores, a necessidade de atrair investimentos. Teve início o embelezamento do centro urbano, com uma política de ocupação de terras, instalação de vias de circulação dentre outras melhorias, em prol disso a população de baixa renda que ia sendo empurrada para locais mais afastados da cidade, constituindo as periferias. As escolas estudadas deste segundo período estão localizadas na Figura 21, a seguir.

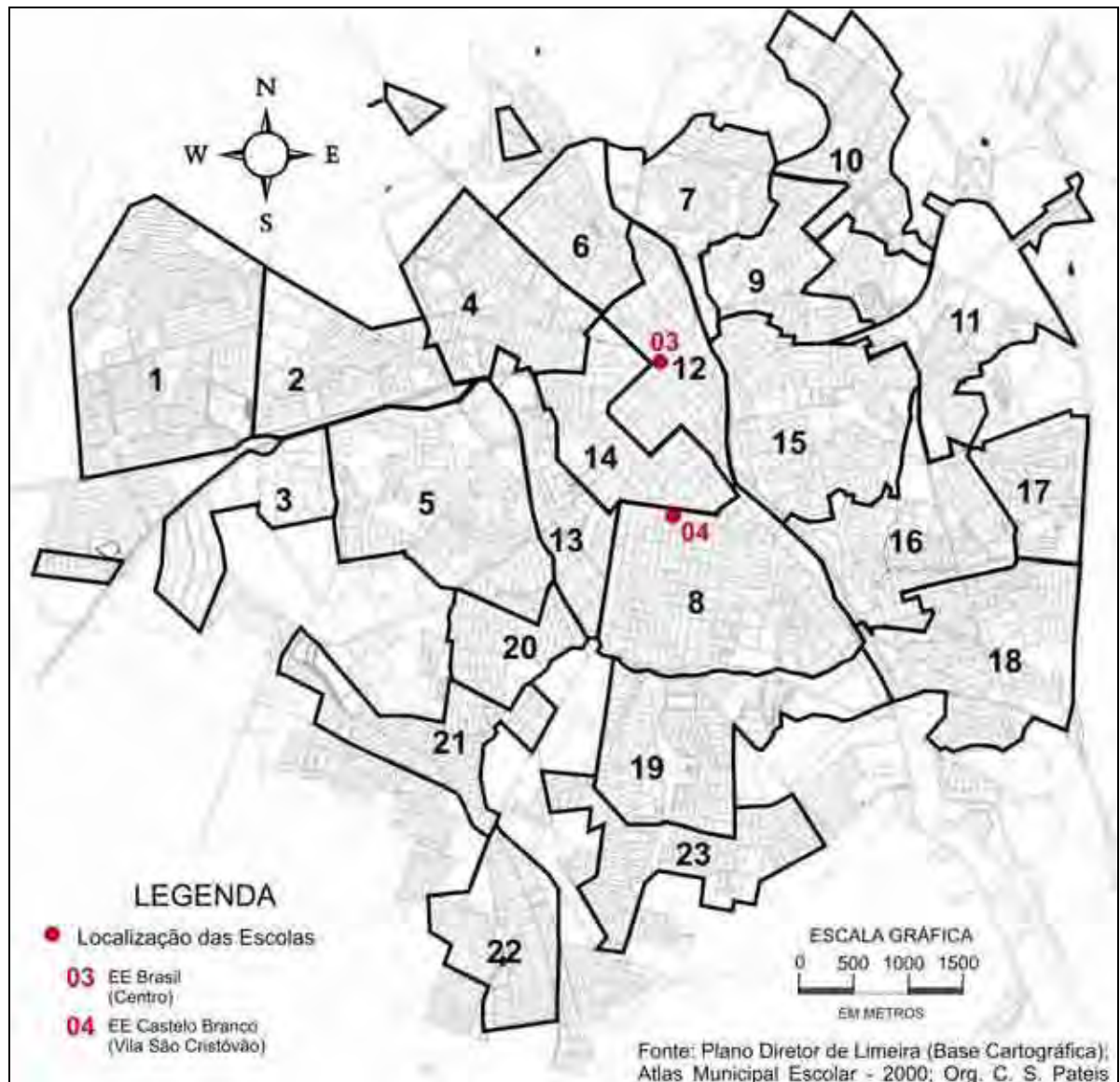


Figura 21 – Localização das Escolas de Limeira do segundo período: 1931-1961

A) Grupo Escolar Brasil

O Grupo Escolar Brasil (Figura 22), foi criado em 8 de maio de 1935. Localizado na área central no Largo José Bonifácio, 150. O prédio já existia e nele funcionava o Fórum, posteriormente, transformado em escola para atender alunos

que, na época, moravam na região central, pois o Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira de Camargo não conseguia atender à demanda existente na cidade.

Atualmente, denomina-se Escola Estadual Brasil (Figura 23), funciona em três períodos: manhã, tarde e noite. Os alunos vêm de vários bairros sendo 134, dos 157 que compõem o município.

Tem capacidade para atender a demanda, e espaço para construção de mais classes. A escola já foi reformada: melhoria das instalações, aumento do prédio.

A escola desenvolve o Programa Escola da Família desenvolvendo atividades culturais, recreativas e esportivas sob orientação de uma coordenadora, uma educadora profissional e seis alunos de cursos superior, que atuam como estagiários, aos finais de semana.

Quadro 04 – Escola Estadual Brasil

| | |
|---------------------------------------|----------|
| Endereço: Largo José Bonifácio, 150 | |
| Centro – Tipo Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| EJA Médio – EJA Médio | |
| EJA Médio – EJA Médio Semi-Presencial | |
| Fundamental 5ª a 8ª série | 5ª série |
| Fundamental 5ª a 8ª série | 6ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 7ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 8ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 3ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Figura 22- Escola representativa do segundo período: 1931-1961
Fonte: Grupo Escolar Brasil - dia de sua inauguração. Prefeitura Municipal de Limeira, 2004.



Figura 23- Escola Estadual Brasil - Situação atual.
Fonte: Foto da autora, 2005.

Os Grupos Escolares, na época de sua construção, primavam por um tipo de escola sob a influência marcante dos ideais republicanos, ou seja, visavam a construção da identidade nacional, ou seja, uma fator de nacionalização, assim explicitada por Fernando Azevedo:

[...] Certamente, uma construção, seja qual for o estilo em que se inspire, pode atender a todas as exigências preliminares de técnica pedagógica, higiene e conforto que devem ter as edificações escolares. Mas, como todo prédio destinado a escola deve ser, por isso mesmo, em sua estrutura, uma 'ambiente educativo', a todos os respeito, é preciso imprimir à arquitetura escolar o cunho que provém de nossa origem, de nossa evolução histórica e das condições ambientes. Esse caráter tradicional, tanto nas suas linhas arquitetônicas como na decoração de seus interiores, contribuirá para manter e desenvolver o 'sentido da brasilidade', pela consciência das tradições restabelecidas numa arquitetura de cunho nacional, rica de sugestões históricas (1958, p. 57).

Apesar do tempo, os prédios que abrigaram os grupos escolares ainda hoje se mantêm como referência de escola pública nas cidades.

B) Escola Estadual Castelo Branco

Em 1926 foi criado o Colégio Santo Antonio com autorização do Governo Federal. Em 1928 passou para a Prefeitura Municipal de Limeira. Em 1945 o Colégio Santo Antonio entregou as suas instalações e arquivo ao Ginásio Estadual de Limeira que passou a denominar-se Colégio Estadual Castelo Branco, em 24 de julho de 1951.

Posteriormente, mudou de prédio, e foi transformado em Instituto de Educação, hoje, adaptando-se às reformas educacionais passou a chamar-se Escola Estadual Castelo Branco (Figuras 24, 25 e 26).

Funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Passou por várias reformas internas para atender a novas demandas, tais como ampliação do número de salas, além da instalação de grades de proteção.

Atualmente sua clientela advém de 25 bairros da cidade, ou seja, não atende apenas a população que reside nas suas proximidades. Além das atividades educativas desenvolve o Programa Escola da Família e o Programa CEL (Centro de Línguas), oferecendo o ensino de espanhol (Fonte: Arquivos da Escola).

Quadro 5- Escola Estadual Castelo Branco

| | |
|-----------------------------------|----------|
| Endereço: Rua Piauí, 472 | |
| Vila São Cristovam – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Fundamental 5ª a 8ª série | 1ª série |
| Fundamental 5ª a 8ª série | 2ª série |
| Fundamental 5ª a 8ª série | 3ª série |
| Fundamental 5ª a 4ª série | 4ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Médio 1ª a 4ª série | 3ª série |

Fonte:SEESP, 2005



Figura 24 – Escola representativa do segundo período (1931-1961)

Fonte: Estadual Castelo Branco. Foto da autora, 2003.



Figura 25 - Escola Estadual Castelo Branco

Fonte: Foto da autora, 2003.



Figura 26 – Escola Estadual Castelo Branco

Fonte: Foto da autora, 2003.

As fotos acima reproduzem a situação atual da escola, sendo o principal destaque a imponência do prédio, hoje cercado por grades de proteção — que se explica, talvez, pelo crescimento da cidade —, e os cuidados com a manutenção do prédio. Por outro lado, cumpre ressaltar que, no campo da cultura escolar, esta escola é referência na história da escola pública na cidade. Hoje sua localização é privilegiada, pois em sua área de abrangência possui bairros com população de média e alta renda; fica próxima à Santa Casa de Misericórdia — Centro de Atendimento e Estudo de caráter regional —, além de serviços de comércio, bancos, entre outros; é uma área muito bem servida por vias de acesso rápido e transporte coletivo.

3.6 Os espaços escolares após 1961

O ensino primário foi formalmente eliminado da ordenação escolar brasileira em 1971 com a implantação do ensino de 1º grau (denominado atualmente ensino fundamental. Integrando a escola primária e o ginásio em uma escola de oito anos de duração, a escola de 1º grau implicou o desaparecimento de instituições escolares que ao longo do século XX encarnaram o próprio sentimento da escola primária no Brasil, entre elas, especialmente os grupos escolares (SOUZA, 2004, p.11).

Segundo dados do Plano Diretor de Limeira (1988), a evolução da indústria nas décadas de 1960 e 1970 em Limeira gerou a necessidade e o interesse econômico na implantação de novos loteamentos. Durante a década de 80, a cidade recorreu à implantação de conjuntos habitacionais para suprir a demanda crescente por habitação. Foram 12 conjuntos implantados, num total de 7.803 unidades habitacionais, sendo os maiores o Parque. Nossa Senhora das Dores I, II e III (COHAB), entre 1981 e 1987, com 1.596 unidades e Parque Residencial Abílio Pedro (CDHU), entre 1989 e 1990, com 3.437 unidades. Na década de 90, a demanda habitacional foi suprida pela proliferação dos chamados “loteamentos econômicos” que foram institucionalizados através da lei municipal 1885/83.

Estes loteamentos se caracterizaram por lotes menores (7x20m) do que os permitidos na cidade (10x25m), além de uma infra-estrutura incompleta, pois não era exigida a pavimentação dos mesmos. Com estas características surgiram no período, 19 loteamentos, totalizando 13.498 lotes. A esses números podemos

acrescentar os 1.395 lotes do Jardim Parque Residencial Ernesto Kuhl, uma área municipal invadida pelo Movimento dos Sem Casa, que depois obteve aprovação.

Desta forma, Limeira contava, em 1988, (Prefeitura Municipal, Plano Diretor) com aproximadamente 28.500 unidades habitacionais populares, entre casas, embriões e lotes urbanizados, o que representava, aproximadamente, 45% do total de imóveis residenciais da cidade.

Conforme cadastramento feito pela Secretaria Municipal da Habitação, quando da abertura de inscrições para o sorteio de 1.200 unidades construídas pelo CDHU no Jardim Olga Veroni, chegou-se ao número de 6.500 famílias cadastradas. Dessa forma, excetuando-se os contemplados pelo sorteio, pode-se dizer que o déficit habitacional em Limeira, naquela época, girava em torno de 5.000 unidades.

As áreas públicas privatizaram, cada vez mais, [a cidade também] se estendeu para além da visibilidade imediata e a sua extensão foi acompanhada não só pela especialização dos espaços, mas pela fragmentação do próprio espaço urbano, através da ocupação especulativa e segregadora do solo que afasta e separa moradores da cidade (LIMA, 1995, p.184).

O aumento da população e o adensamento demográfico de periferias das áreas urbanas deveriam despertar a consciência de um número cada vez maior de pessoas que buscam outros modelos de desenvolvimento e de convivência, capaz de assegurar condições mais justas de vida para as populações e para as gerações futuras. Nessa luta a educação ocupa lugar de destaque, não como disciplina ou conhecimento estanque e especializado, mas uma forma contemporânea de construção dos saber que permeia não apenas o processo educativo formal, mas também o espaço deste aprendido que resulta ou advém do viver cotidiano.

Dessa forma, a questão dos espaços presentes em todos os momentos de reflexão e decisão sobre as formas de desenvolvimento harmônico se obtém quando atinge singularidades no espaço e no tempo de conquista obtidas ou produzidas por meio de informações adequadas às condições do ambiente urbano.

Para Spósito (1996), a segregação espacial é resultado do processo de diferenciação que se desenvolve ao extremo e que leva, na cidade, ao rompimento da comunicação entre as pessoas, da circulação entre os subespaços, do diálogo entre as diferenças, enfim, conduz à fragmentação do espaço urbano.

Esta situação, segundo a autora, acaba por ampliar os problemas da cidade, piorando as condições de vida dos mais pobres, e dos equipamentos públicos – tais como as escolas que lhes são destinadas. Historicamente, as escolas das classes dominantes têm ocupado as melhores localizações nas cidades, atraindo as infra-estruturas e serviços para seus bairros. Por outro lado, a segregação dos mais pobres muitas vezes os priva do simples acesso prédios escolares de qualidade.

As cidades brasileiras apresentam hoje como característica comum o fato de cada uma delas apresentar um contraste entre uma parte que possui alguma condição de urbanidade: pavimentação, áreas verdes, infra-estrutura, e outra parte, normalmente de duas a três vezes maior do que a primeira cujo urbanismo não existe, a infra-estrutura é incompleta, que se aproxima muito mais da idéias de condições subumanas do que propriamente de condições de vida propriamente de uma cidade. Essa situação apresenta-se no território urbano sob várias formas: nas diferenças entre as áreas centrais e periféricas; na ocupação precária em contraposição à alta qualidade dos bairros e em muitas outras variantes dessa cisão que se repete permanentemente na história e na geografia urbana ou nos territórios vividos nas cidades (FERREIRA, 2005, p.14).

Assim, a questão da formação da identidade social, por meio da educação, em essência, leva aos seguintes questionamentos: Como as diferentes identidades sociais são formadas? Que relações de poder estão envolvidas nessa formação, ou seja, de que forma são criadas, mantidas e reproduzidas a dominação e subordinação entre os grupos sociais? Como as identidades sociais hegemônicas podem ser contestadas e subvertidas?

O espaço é também o território demarcado pelo poder em todos os sentidos. Não é por acaso que a distribuição das habitações, dos serviços e dos equipamentos ocorrer desigualmente na cidade, em sociedades desiguais, assim como não surpreende a demarcação virtual do espaço, do centro para a periferia [...] (LIMA, 1984, P.187)

A agenda política implementada a partir de meados dos anos de 1980 na educação paulista –centrada no discurso da descentralização e da autonomia da escola como um dos principais instrumentos para instaurar uma gestão democrática após anos de regime militar – permaneceu até meados dos anos de 1990, no modelo de gestão de Estado intrinsecamente ligado a mecanismos centralizadores. A ruptura com esse modelo de educação teve inicio a partir da metade dos anos de 1990, com a vitória do ideário que defendia um projeto de modernização administrativa, constituindo um campo de tensão no planejamento educacional a

partir da instauração de processos descentralizadores. Os espaços das escolas estudadas do terceiro período estão identificados na Figura 27, a seguir.

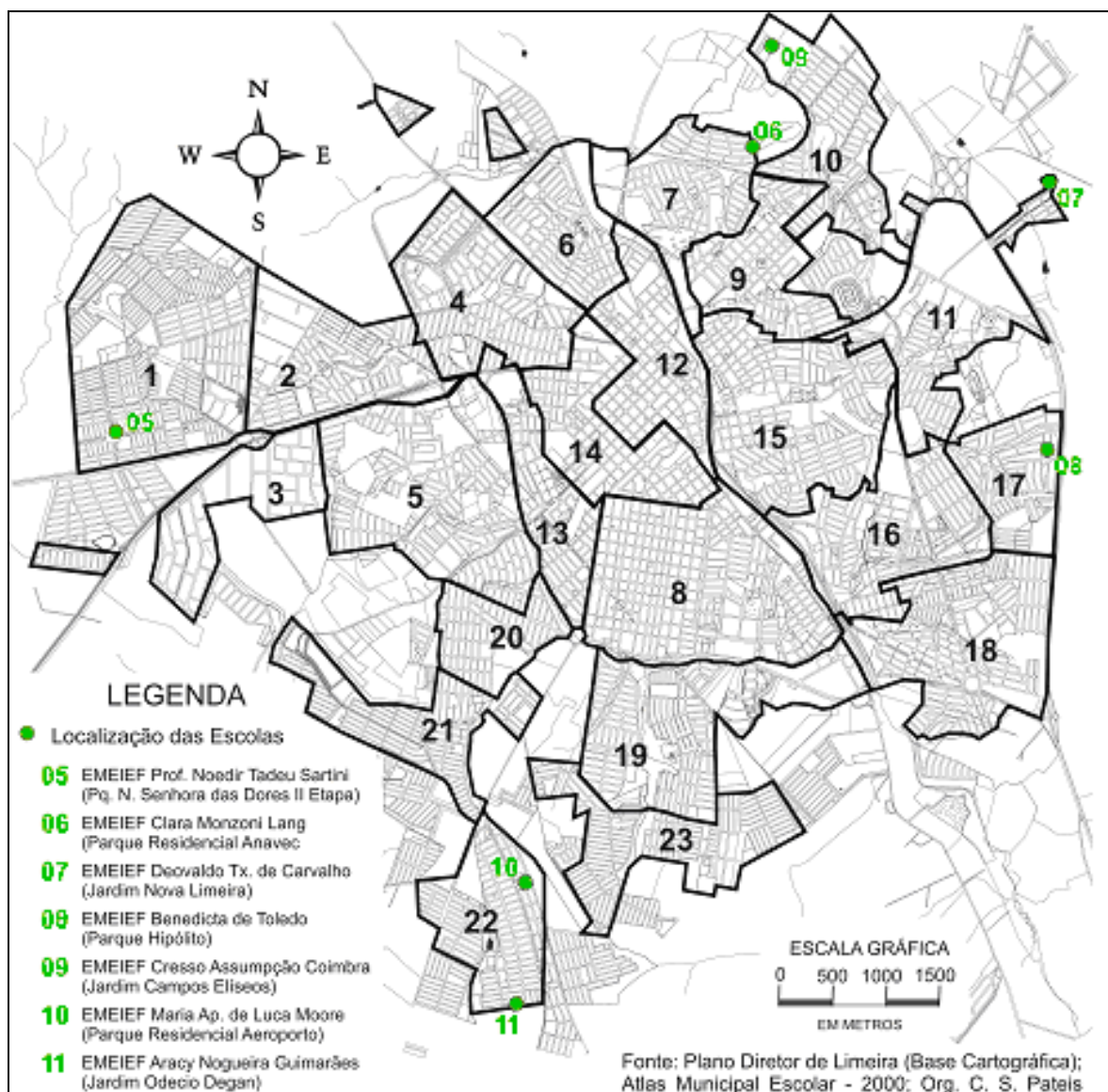


Figura 27 – Limeira: localização das Escolas do terceiro período (após 1961)

A) Escola Noedir Tadeu Santini

Esta escola está situada no Parque Nossa Senhora das Dores II (Figura 28 e 29), que faz parte dos Núcleos Habitacionais Populares, construídos pela COHAB-BD de 1981 a 1987, na cidade de Limeira. Foi inaugurada em 1990 e o prédio foi construído para uma escola que, inicialmente, foi destinada ao ensino infantil, depois passou por reformas para atender alunos do ensino fundamental. Foram construídos mais três salas de aula, e mais tarde colocados portões em pontos estratégicos para melhorar a circulação de ar no pátio interno. Também foram transformadas em sala de aula duas salas que estavam sendo ocupadas para outras funções. Os alunos pertencem aos Bairros Nossa Senhora das Dores I e II, sendo a maioria do I, e por alunos de bairros próximos, tais como: Parque Nossa Senhora das Dores III e IV, Jardim Santa Adélia, Jardim Águas da Serra. Uma parte vem de bairros mais distantes: Jardim Residencial Village, Parque Belinha Ometto, Parque Abílio Pedro, Jardim Caieiras e até da área rural. Os alunos dos bairros Jardim Santa Adélia, Jardim Águas da Serra e Jardim Village atravessam a rodovia Limeira/Iracemápolis, pois são bairros novos e distantes que não possuem escola mais próxima, e recebem auxílio do poder Público, como passe estudante ou ônibus escolar; outros que residem mais longe utilizam o transporte particular. A escola funciona em dois períodos: manhã e tarde. Atualmente atende cerca de 540 alunos, e está no limite de sua capacidade. Desenvolve atividades de enriquecimento curricular (aulas de inglês), para os próprios alunos em período oposto às aulas, mas já desenvolveu atividades como reciclagem de materiais, curso de capoeira e grupo de teatro.

Quadro 06 – Escola Noedir Tadeu Santin

| | |
|--|----------|
| Endereço: Rua Julio Orsi, S/N Parque N.S. das Dores II – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte:SEESP, 2005



Figura 28- Escola representativa do terceiro período: após 1961

Fonte: Escola Noedir Tadeu Santin. Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003



Figura 29 – Escola Noedir Tadeu Santin

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.

Aquilo que as pessoas [educandos] recebem do mundo que as circunda, ou aquilo que elas experimentam, é limitado espacialmente, e traz a marca de uma época; cada indivíduo não pode ter experiências pessoais e descobrir e explorar ambientes, a não ser na esfera que lhe é acessível cotidianamente, ou após deslocamentos realizados por períodos mais longos. O que o ambiente no qual ele se impregna lhe traz sensações. Estas são na maioria das vezes informadas, porque já se sabe: a percepção mostra em quais pontos as relações com o meio são modeladas pelas coletividades às quais se pertence, de onde se recebe os termos e os quadros de pensamento que se utiliza (CLAVAL, 1999, 24).

B) Escola Municipal Clara Monzoni Lang

Localizada no Jardim Anavec II (Figura 30 e 31), foi instalada em 1992. O prédio foi construído especialmente para abrigar a escola. No início de seu funcionamento atendia alunos do próprio bairro, atualmente, eles vêm de vários: Jardim Anavec I, Vila Queiroz, Jardim Planalto, Vila Teixeira Marques, Jardim Anavec III, Vila Queiroz.

Já passou por várias reformas, tais como: a cobertura que amplia a parte central da escola foi construída para proteger os alunos do sol e da chuva; a construção de uma míni-quadra como área de recreação, também utilizada para aulas de educação física e eventos; a cozinha teve a troca do piso e a colocação de azulejos nas paredes.

Foram construídos: almoxarifado, despensa, sala dos professores, dois banheiros (professores e funcionários) um sanitário feminino, reforma do sanitário masculino, reforma do antigo refeitório, troca do reservatório de água, reforma do sistema de captação de água da chuva, instalação de pára-raios e troca de piso nas salas de aulas e diretoria.

Possui dois turnos de funcionamento, atende a demanda sem atingir a capacidade máxima de alunos. A maioria dos alunos vem a pé para a escola, os demais vêm com veículo próprio ou em Vans, paga pelos próprios pais.

Quadro 07- Clara Monzoni Lang

| | |
|------------------------------------|----------|
| Endereço: Rua Antonio Bagnoli, S/N | |
| Jardim Anavec II – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Fotos 30 – Escola representativa do terceiro período: após 1961

Fonte: Escola Municipal Clara Monzoni Lang. Secretaria Municipal de Educação, 2003.

A figura acima revela o espaço da escola cercado por tela de arame. É um tipo de construção parecida a das moradias do bairro. Atende alunos do bairro de outros próximos. O loteamento foi elaborado pela Secretaria de Habitação do

Município. A escola funciona em dois turnos. O prédio da escola foi construído em 1991.



Figura 31 - Escola Municipal Clara Monzoni

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

Esta foto é do corredor de circulação interno, na qual se observa a pouca iluminação do mesmo, e até das salas, pois as aberturas estão direcionadas ao corredor.

A segregação – tanto social quanto espacial – é uma característica importante das cidades. As regras que organizam o espaço urbano são basicamente padrões de diferenciação social e de separação. Essas regras variam cultural e historicamente, revelam os princípios que estruturam a vida pública e indicam como os grupos sociais se inter-relacionam no espaço da cidade (CALDEIRA, 2000, p. 211)

C) Escola Deovaldo Teixeira de Carvalho

Esta escola está situada no Jardim Nova Limeira, e foi instalada em 1900 (Figura 32 e 33). O prédio foi construído especialmente para abrigar a escola. No início de seu funcionamento atendia alunos do próprio bairro, atualmente, eles vêm de vários: próximos e distantes, e já passou por várias reformas.

Possui dois turnos de funcionamento, e atende a demanda sem atingir a capacidade máxima de alunos. A maioria dos alunos vem a pé para a escola, os demais vêm com veículo próprio ou em Vans, paga pelos próprios pais.



Figuras 32 – Escola representativa do terceiro período: após 1961

Fonte: Escola Deovaldo Teixeira de Carvalho. Secretaria da Educação de Limeira, 2003.



Figura 33 - Escola Deovaldo Teixeira de Carvalho

Fonte: Secretaria da Educação de Limeira, 2003

Quadro 08 - Deovaldo Teixeira de Carvalho

| | |
|------------------------------------|----------|
| Endereço: Rua Luiz Pessoto, 321 | |
| Jardim Nova Limeira – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005

D) Escola Municipal Benedicta de Toledo

Esta escola está situada num bairro de periferia, Parque Hypólito (Setor 17), que teve investimento significativo, pelo Poder Municipal, na construção de vias de circulação rápida, grande avenida; muitas ruas possuem asfaltos recentes. A escola foi construída na década de 1900 sendo, inicialmente, estadual. Em 2004 foi municipalizada.

Seu estado de conservação é precário, e as reformas foram direcionadas para aumento de um prédio (Figuras 34 a 37), ao qual, os alunos têm acesso por meio de uma rampa. O terreno é irregular dificultando a movimentação das pessoas quando usam as áreas descobertas.

A demanda diminuiu e, por isso foi desativada pelo Estado. Uma das possíveis causas é a diminuição da população do bairro pela falta de opções de trabalho no bairro ou em áreas próximas. Outro fato que merece destaque é a construção, no próprio bairro de escolas municipais, causando, talvez, um aumento de escolas, desnecessário. Atualmente, a escola atende alunos do bairro e de outros mais distantes, e passou a ser administrada pelo município.

Dessa forma, verifica-se que o solo urbano ocupado de modo irregular e desorganizado vem obrigando o Poder Público a levar infra-estrutura básica para pontos cada vez mais distantes, gerando sempre situações conflitantes e indesejáveis. “A precariedade dos prédios existentes e a necessidade de ampliar o número de construções escolares estiveram [e estão] no cerne dos problemas da democratização do ensino” (SOUZA, 2004, p.125).

Esse tratamento setorializado decorre de dificuldades de integração entre os órgãos educacionais que tratam das questões que lhes são afetas. Com objetivos nem sempre convergentes e adotando métodos poucas vezes consistentes entre si, as decisões superpõem-se mais que se complementam.

Outra característica dos métodos usuais de planejamento urbano é tratar isoladamente as questões que afetam cada estabelecimento escolar, sem uma articulação explícita com a problemática que envolve as redes escolares e os sistemas educacionais.

Quadro 09 – Escola Benedicta de Toledo

| | |
|--|----------|
| Endereço: Rua Joaquim Carlos Wiss, S/N | |
| Parque Hypólito Exp. II – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Figuras 34 – Escola representativa do terceiro período: após 1961

Fonte: Escola Benedicta de Toledo.⁵ Diretoria da Escola, 2004.

Esta é uma das entradas que dá acesso ao prédio, sendo que o chão possui uma abertura que expõe os alunos a riscos de acidentes.

A Figura 35, a seguir, mostra que o prédio da escola está mal conservado.

⁵ As fotos foram fornecidas pela própria escola e são referentes ao ano de 2004. Este prédio, atualmente, passou por uma permuta, e nele funciona a Escola Profa. Carolina Arruda Vasconcelos que oferece educação de 5ª série do ensino fundamental.



Figura 35 - Escola Benedicta de Toledo

Fonte: Diretoria da Escola, 2004.



Figura 36 - Escola Benedicta de Toledo

Fonte: Diretoria da Escola, 2004.

A rampa da Figura 36 foi construída para o acesso às salas construídas posteriormente; mostra a irregularidade do terreno, além de ser uma passagem descoberta.



Figura 37 - Escola Benedicta de Toledo

Fonte: Diretoria da Escola, 2004.

Observa-se nesta figura o tipo de material mais simples que passou a ser utilizado para a construção de escolas, na época, pelo Governo do Estado.

E) Escola Municipal Maria Aparecida de Luca Moore

A construção dessa escola (Figura 38), teve início em 1988 pela administração municipal. Localiza-se no bairro Jardim Aeroporto (Setor 1), A construção da escola foi concluída em 2001, com capacidade dimensionada para receber seiscentos alunos, mas, atualmente, é freqüentada por mais de mil, distribuídos em três períodos de funcionamento, atendendo alunos de 1^a a 4^a série do ensino fundamental. Com isso, várias salas da escola tiveram que ter outra finalidade daquela que foi inicialmente construída, por exemplo: a sala dos professores funciona na moradia que seria do caseiro, outras salas foram subdivididas.

Quadro 10 – Escola Maria Aparecida de Luca Moore

| | |
|---|----------|
| Endereço: Rua Jorge Antonio, S/N | |
| Parque Residencial Aeroporto – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Figura 38 – Escola Maria Aparecida de Luca Moore

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.

Observa-se na figura cima a fachada da escola, e a seguir, a figura 39 mostra o espaço interno da escola. É evidente o estado de má conservação. O pátio coberto da figura 40 é utilizado para atividades físicas, culturais e abriga uma divisória onde funciona a cozinha, sendo, também, local para as refeições dos alunos.



Figura 39 – Espaço interno da Escola Maria. Ap. de Luca Moore
Fonte: foto da autora, 2003.



Figura 40 – Escola Maria Ap. de Luca Moore: área coberta, a cozinha e cantina.
Fonte: Foto da autora, 2004.



Figura 41 – Escola Maria Aparecida de Luca Morre: espaço interno

Fonte: Foto da autora, 2003

A Figura 41 mostra uma cobertura que serve de passagem interna, onde se pode observar o terreno em declive, propício à entrada de água em dias chuvosos.

Pode-se, dessa forma, concordar com Certeau (1994), que o lugar é também a “ordem [...] segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (p.201). É nele que vai imperar a apropriação que marca a existência social dos sujeitos e indica uma estabilidade provisória.

As marcas de apropriação sobre um espaço — no caso o espaço escolar —, começam muito antes do momento em que, simbolicamente, são mostradas perante um público.

Começam a existir quando se resolve quantas serão as escolas e onde vão ser construídas; decide-se sobre a arquitetura e se lhes escolhem nomes; se regulam a organização e o funcionamento, estabelecendo normas quanto ao uso do tempo e do espaço dentro e fora; quem e quantos vão conviver nelas; decide-se quem vai freqüentá-las.

A Figura 42, a seguir, mostra parte da área interna do prédio da Escola que serve de passagem para uma quadra descoberta destinada à prática de atividades esportivas ou para educação física.



Figura 42 – Espaço interno da Escola Maria Aparecida de Luca Moore
Fonte: foto da autora, 2003.



Figura 43 – Espaço externo da Escola Maria Aparecida de Luca Moore
Fonte: foto da autora, 2003.

As desigualdades sociais que são, em primeiro lugar, desigualdades territoriais, porque derivam do lugar onde cada qual se encontra, não podem ser tratadas de modo alheio às realidades territoriais. O cidadão é o indivíduo num lugar. A sociedade civil é, também, território, e não pode se definir fora dele. Para ultrapassar do conceito abstrato e avançar para a cidadania concreta, a questão territorial não pode ser desprezada. (SANTOS, 1988, p.85).

F) Escola Maria Aparecida Julianelli

A localização desta escola é no Parque Nossa Senhora das Dores (IV etapa), e foi criada em 1994, sendo municipalizada em 1998 (Figuras 44 a 46). Tem a denominação CAIC, antes apenas Escola Estadual do Parque Nossa Senhora das Dores, seguindo a determinação do Governo Federal da época, os quais eram implantados em cada cidade, dependendo do número de habitantes. Foi construída especialmente, pois o bairro cresceu muito rápido.

Os alunos vêm do próprio bairro e de bairros vizinhos como Belinha Ometto, Jardim São Francisco e Águas da Serra, no caso o mais distante. Para estes últimos a Prefeitura fornece os passes que vêm pela Secretaria da Educação. Foram feitas reformas nos banheiros das crianças, tanto do feminino como no masculino, pois os mesmos não possuíam azulejos nas paredes e as pias estavam quebradas. Funciona no período matutino e vespertino e no período da noite são emprestadas duas salas de aula para o EMES para adultos. Nos dois períodos recebe 600 alunos, mas a capacidade é possível e até possui salas ociosas durante o ano.

Quadro 11- Escola Maria Aparecida Julianelli

| | |
|--|----------|
| Endereço: Av Vitorio Bortolan, 1350 | |
| Parque N. Senhora das Dores – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Figura 44 – Escola Maria Aparecida Julianelli
Centro de Atenção Integral à Criança – Caic
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.



Figura 45 – Escola Maria Aparecida Julianelli
Centro de Atenção Integral à Criança – Caic
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003



Figura 46 - Espaço interno da Escola Maria Aparecida Julianelli
Centro de Atenção Integral à Criança – Caic
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.

Na concepção relacional da cultura, o indivíduo não a recebe como um conjunto já pronto: ele a constrói através das redes de contatos nas quais ele se acha inserido, e pelas quais recebe informações códigos e sinais (CLAVAL, 1999, p.65-66).

G) Escola Aracy Nogueira Guimarães

Esta escola começou a ser construída em 1990 e concluída em 1992 (Figuras 47 a 50). Na época de sua implantação o conjunto habitacional já havia sido ocupado.

Foi em março de 1999 que o loteamento, Jardim Odécio Degan, teve aprovada a lei que autorizou o Município a providenciar a regularização do Conjunto Habitacional, bem como a regularizar 434 unidades habitacionais de seus ocupantes.

A escola atende crianças de bairros próximos e do próprio bairro. Funciona em dois turnos e tem capacidade para receber a demanda.

Quadro 12 -Escola Aracy Nogueira Guimarães

| | |
|--------------------------------------|----------|
| Endereço: Rua Lauro C. Silveira, S/N | |
| Jardim Odécio Degan – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005



Figura 47 - Escola Aracy Nogueira Guimarães

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003

Pode-se observar nas figuras 48 e 49, a seguir, a má conservação do prédio desta escola. Tanto seu espaço interno como externo revelam a falta de cuidados com a manutenção dos mesmos.



Figura 48 - Escola Aracy Nogueira Guimarães

Fonte: Secretaria Municipal de Limeira, 2002.



Figura 49 - Escola Aracy Nogueira Guimarães

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2002.



Figura 50- Escola Aracy Nogueira Guimarães

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2002.

O planejamento, no âmbito do uso do solo na cidade para as edificações escolares, é indispensável. Não se pode concordar com o exercício sistemático da improvisação nessa escala. No entanto, as administrações municipais, diante de exigências que superam as suas possibilidades financeiras e executivas para enfrentar a dinâmica dos problemas e das carências urbanas, não esperam muito pela aprovação de planos diretores, e estabelecem apenas algumas prioridades pontuais, quase sem critério.

Com efeito, instala-se uma situação política que não tem esperado pela formulação de idéias e estratégias mais consistentes. Uma improvisação não desejada acaba então por prevalecer. Efetivamente, os problemas mais freqüentes que se apresentam durante a seleção dos terrenos para o projeto e a construção das edificações escolares decorre, sobretudo, da ocupação desordenada do solo, sendo notados sucessivos obstáculos para que sejam conseguidas algumas soluções menos nocivas. Em conseqüência, sobretudo a qualidade locacional tem sido muito prejudicada.

H) Escola Creso Assumpção

Esta escola funciona desde 1997, e foi municipalizada a partir de 1998. Os alunos que freqüentam são do bairro, Jardim Campos Elíseos e outros vêm do Jardim Planalto, Parque Egisto Ragazzo, Jardim Anavec e da Granja Machado, bairros mais próximos; e de mais distantes como: Jardim Boa esperança, Parque Hypólito, Vila Queiroz, Anavec II.

O transporte geralmente pe feito por meios de peruas ou Vans. Atualmente estão sendo construídas mais duas salas de aula para atender à demanda. Funciona em dois turnos, manhã das 7 às 12 horas:30 horas funciona o ensino fundamental, e à tarde das 12:30 às 17:30 funcional o ensino infantil e duas classes do ensino fundamental. A capacidade do prédio é para mais ou menos 250 alunos, ou seja, o que é possível. A escola oferece Projeto de Enriquecimento Curricular com aulas de Inglês, Informática e de Educação Física.

Quadro 13 – Escola Creso Assumpção

| | |
|--------------------------------------|----------|
| Endereço: Henrique Jacobs, 275 | |
| Jardim Campos Elíseos – Tipo: Urbana | |
| Tipos de Ensino | |
| Pré-Escola | |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 1ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 2ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 3ª série |
| Fundamental 1ª a 4ª série | 4ª série |

Fonte: SEESP, 2005

As Figuras 51 e 52, a seguir, mostram que o prédio desta escola é modesto, possui uma área verde mal cuidada. É um lugar aberto, e sua localização no bairro não facilita o percurso da casa-escola, pois a maioria dos alunos usa transporte específico.



Figura 51 - Escola Creso Assumpção

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.



Figura 52- Escola Creso Assumpção

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Limeira, 2003.

3.7 Considerações parciais

A análise comparativa das instalações prediais de algumas escolas públicas do ensino fundamental de Limeira foi realizada por meio da contextualização de cada uma, e da posição que elas ocupam no território urbano. A essência destes fatos mostra que a estrutura do sistema de propriedade do solo urbano, isto é, da cidade, no qual as políticas públicas como as da escolarização apesar de serem empreendidas pelos órgãos do Estado, têm dado tratamento diferenciado quando elas se voltam para as áreas periféricas das cidades.

Assim, o processo histórico-geográfico das políticas municipais de Limeira, delimitado nos três períodos selecionados da história da educação, e chegando naturalmente aos dias atuais, implica em ter como explicação que a partir da última fase (1961), a escolarização se manifesta pela premissa de uma política única para todos, ou seja, uma concepção de escola como agregado de salas de aula funcionalmente diferenciadas que se acomodam às restrições dos terrenos e a outras formas de reducionismo, propondo escolas no sentido de atender a uma determinada população. Trata-se de projetos essencialmente econômicos, que apesar do grande efeito quantitativo, a concepção de escola pública está relacionada à determinada camada da população.

A dimensão política do planejamento e do desenho urbano se evidencia pela necessidade de redefinir a problemática territorial com todas as suas especificidades, o que só pode ser solidamente feito sobre a base de investigações empíricas teoricamente orientadas. Nesta definição está engajada a geografia urbana, quando procura aprofundar o conceito de territorialidade (CARLOS, 1990). Tem-se que, para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais e culturais.

O espaço é também o território demarcado pelo poder em todos os sentidos. Não é por acaso que a distribuição das habitações, dos serviços e dos equipamentos ocorre desigualmente na cidade, em sociedades desiguais, assim como não surpreende a demarcação virtual do espaço, do centro para a periferia. (LIMA, 1984).

O prédio escolar deveria então estar relacionado não só com seu entorno, mas também com a comunidade a que irá atender e com o tipo de ensino que oferecerá. Se, historicamente, as políticas urbanas de planejamento e construção de escolas primárias foram decorrentes dos regimes políticos e dos aparatos do estado capitalista, hoje, para se alcançar qualidade necessária, a definição de parâmetros para a cidade (vida urbana) depende cada vez mais da cooperação de profissionais e da comunidade de usuários, pois o prédio escolar traz, implícito, conceitos e idéias que traduz a forma de ensino para a função educadora em mudança.

Nesse sentido, um planejamento urbano quantitativo e qualitativo deveria levar em consideração desde a distribuição, alocação e assentamento dos prédios escolares em áreas populosas e carentes até o prédio em si e seu estabelecimento. A escolarização nessas áreas pode ser instrumento de desenvolvimento, de profissionalização e de identidade social.

Com a cidade fragmentada é difícil manter princípios de acessibilidade aos equipamentos e/ou serviços urbanos e a livre circulação estão entre os valores mais importantes das cidades atuais, assim como o caráter do espaço público, e assim como a participação dos cidadãos na vida pública. As transformações na esfera pública são semelhantes às mudanças que estão ocorrendo como uma versão particular de um padrão específico de segregação espacial: pelo espaço destinado à educação.

CONCLUSÕES

Na era dos direitos a educação é uma conquista de todos, e o Poder Público é o instrumento cuja função é implantar propostas que estejam em conformidade com o exercício dos direitos do povo. Ocorre que não basta implantar qualquer medida; é preciso que tal medida esteja em conformidade com os interesses da população de forma a incorporar aquilo que lhe seja pertinente.

Assim, ao se problematizar o espaço escolar como uma unidade de referência civilizatória pode-se concluir sobre sua função na produção do tempo e do espaço escolares.

Em termos de cultura política, a experiência de escolarização desenvolvida ao longo da formação sócio-cultural brasileira — tanto do ponto de vista de sua relação com o Estado e os poderes locais, quanto do tratamento da educação pública —, é parte da produção de uma cultura que se reflete na precariedade do funcionamento das escolas, e nas suas limitações para dotá-las de várias competências, entre outros problemas.

A premissa é de que elas parecem estar apenas referidas aos seus sujeitos também pobres e “precários”, portanto, a precariedade da escola pública é parte das representações, ou seja, do imaginário de uma sociedade inferiorizada na sua condição cultural e material.

Assim sendo, a qualidade do espaço da escola pública brasileira destinada às demandas populares, esteve e está associada a mudanças qualitativas definidas por ações políticas em função da preservação e do fortalecimento da distribuição desigual dos meios de educação sem levar em conta a desigualdade social no território urbano.

Com efeito, há necessidade de se buscar novos rumos, adequados ao atendimento de uma clientela que seja igualitária frente a um Estado democrático, principalmente pela estratégia escolar, a fim de superar as contradições existentes.

O estudo das formas construídas e sua relação com o conceito de espaço no processo educativo foi um instrumento capaz de facilitar esta compreensão, particularmente, no que diz respeito à educação coletiva pela integração das diversas

dimensões constituintes do espaço escolar e explicar as conexões internas e externas, por meio do estudo da situação das escolas.

Sugere-se, portanto, que as conseqüências das mudanças propostas por este modelo de educação, principalmente, quanto à determinação dos efeitos advindos da escola pública, surgiram em decorrência de decisões políticas que a instituíram a partir dos locais de moradia e da condição econômica dos habitantes.

Se por um lado, a extensão da educação por meio da ampliação do número de escolas nas cidades foi um fato, por outro lado, foi um fato localizado e teve objetivos mais demonstrativos.

A ampliação das vagas na rede escolar dos municípios tornou-se uma quantificação seletiva, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o plano de expansão do atendimento quanto aos espaços escolares. Um dos efeitos importantes dos espaços destinados à prática educativa tem sido o de produzir identidades sociais definidas por processos de produção de diferenças cultural e social.

A escolarização não se manifesta pela premissa de uma política única para todos, pois, uma concepção de escola como agregado de salas de aula funcionalmente diferenciadas que se acomodam às restrições dos terrenos e a outras formas de reducionismo, propõe escolas no sentido de atender determinada população.

Trata-se de projetos essencialmente econômicos, que apesar do grande efeito quantitativo a concepção de escola pública fica relacionada à determinada camada da população. A dimensão política do planejamento e do desenho urbano se evidencia pela necessidade de redefinir a problemática territorial com todas as suas especificidades, o que só pode ser solidamente feito sobre a base de investigações empíricas teoricamente orientadas.

A proclamação de direitos orienta caminhos, mas é também uma lembrança constante de uma meta que se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente.

As formas particulares de escolas revelam a matrizes simbólicas que dão inteligibilidade às experiências coletivas e individuais em suas relações de interdependência. A escola, lugar de formação de gerações, e, por isso, o lugar onde se articula o social e sua representação – um lugar político e da política.

Portanto, há de se prever ações, rumo à superação deste modelo de sociedade baseado na exclusão. É necessário planejar, fazer diagnóstico, propor soluções. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação, como instrumento de racionalidade educacional pode ser um indicador de melhoria educacional, não por seu conteúdo formal, mas também pelo conteúdo formativo de refletir sobre as ações que devem ser implementadas a fim de promover benefícios com equidade à população.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Manuel C. de. **Geografia, ciência da sociedade:** uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1987. 143p.
- _____. **Uma Geografia para o século XXI.** 4.ed. Campinas: Papirus, 2002. 114p.
- ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. **A cidade do pensamento único:** desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000. 192p.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação.** 2. ed. São Paulo, 1996. 255p.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira:** introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1958. 151p.
- BACHELARD, G. **A Poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1998. 242p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 157p.
- BARRIOS, Sonia et alli. **A construção do espaço.** São Paulo: Nobel, 1986. 148p.
- BETTANINI, T. **Espaço e ciências humanas.** (Tradução de Liliana L. Fernandes), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 157p.
- BETTINI, Rita F. A.J. **Laços tecidos no tempo:** a instrução pública em Limeira. São Carlos: Rima Artes e Textos, 2000. 189p.
- Biblioteca Municipal de Limeira. **Arquivo histórico,** Arquivo Vertical, Pasta 19, Tombo 14, Ex. 1, s/d.
- BOURDIEU, Michel. **A Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975. 203p.
- BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Cortez, 1992. 217p.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização brasileira.** São Paulo, 1999. 404p.
- BRAGA, Roberto; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de. **Estatuto da Cidade:** política urbana e cidadania. Rio Claro: IGCE-UNESP, 2000. 156p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995
- BRASIL. **Constituição Federal.** Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo III - Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, Seção I – Da Educação, 1988.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971. São Carlos, Brasília: EdUFSCAR, INEP, 2002. 174p.

BUSCH, Reynaldo Kuntz. **A História de Limeira**. São Paulo: Prefeitura Municipal de Limeira, 1979. 288p.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000. 400p.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 528p.

CARLOS, Ana Fani. **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. 390p.

_____. **Lugar no/do mundo**. São Paulo, Hucitec, 1996. 152p.

CARVALHO, Marta M. C. Reformas da instrução pública, In: LOPES, Eliane et alli. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.223-268.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. (Tradução de Arlene Caetano). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. 506p.

_____. **A sociedade em rede**. (Tradução de Roneide Venâncio Majer). São Paulo, Paz e Terra, 1999. 617p. V. 1

CAVALIERI, Ana M. e COELHO, Lígia M. Para onde caminham os CIEPS? Uma análise após 15 anos. In: **Caderno de Pesquisa**. N.119, Julho/2003, p.147-174.

CHARTIER, **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990. 244p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p

CLAVAL, Paul. A geografia cultural: o estado da arte. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 248p.

COMENIUS, Jean Amós (Tradução Ivone Castilho Benedetti). **Didactica magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 2 ed. São Paulo: Ática. 93p.

_____. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1993. 98p.

COSTA, Wanderley Messias da. **O Estado e as formas políticas territoriais**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 1988. 83p.

CHRISTOFOLETTI, A. As características da Nova Geografia. **Geografia**. Rio Claro, 1 (1): 3-33, 1976.

_____ Análise das Concepções de Espaço. **Geografia**. Rio Claro, 6. (11-12): 221-22, 1981

CUNHA, Luis Antonio Rodrigues da. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975. 291p.

DECLARAÇÃO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Paulo: Paulinas e CESE, 1984.

DECRETO 2.494 de 10/02/1998 **Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/96)**.

DOLFUS, Oliver. **O espaço geográfico**. (Tradução de Heloysa de Lima Dantas). São Paulo, 1982. 121p.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 165p.

_____ **O processo civilizador: formação do estado e da civilização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994. 308p v2.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. In: VIÑAO FRAGO. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. 151p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. LOPES, Eliane et alli. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.135-150.

FOLHA DE SÃO PAULO, edição de 2/3/97.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GERARDI, Lucia. H.O; MENDES, I. A. (Orgs.). **Do natural, do social e de suas interações: visões Geográficas**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia – UNESP, AGETEO, 2002. p.199-208.

GIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 240p.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis. Vozes, 1998.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 102p.

HAFLINGER, Eduardo. **Limeira ontem e hoje**. Secretaria da Cultura de Limeira, 1975

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 349p.

HILSDORF, Lúcia Spedo (Org.). **Tópicos em história da educação**. São Paulo: EDUSP, p. 117-136.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Município de Limeira (SP)**, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1343p.

JAMESON, Frederic. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. 256p.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. (Tradução de T. C. Netto). São Paulo, Documentos, 1979. 133p.

_____. **A justiça social e a cidade**. (Tradução de Armando Corrêa da Silva). São Paulo. Hucitec, 1980. 291p.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. 141p.

_____. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995. 231p.

LIMEIRA. Prefeitura Municipal de Limeira (SP). **Plano Diretor**, 1998.

LIMEIRA. Livro de Atas da Prefeitura Municipal.

LINARDI, Maria Cecília Nogueira. **Memória urbana**: análise espacial da praça central de Santa Bárbara d'Oeste. Piracicaba, Unimep, 2001. 99p.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988. 205p.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Editora Nacional, 1959. 169p.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: IMESP/Fapesp, 2005. 480p.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luis Bonaparte**. São Paulo: Escrava, 1968.

MORAES, Antonio Carlos R. **Ideologias geográficas**: espaço, cultura e política. 2.ed. 1991. 156p.

MORO, D.A. A Tradição Espacial na Geografia. **Geografia**. Rio Claro, 24 (2): 53-64, 1999.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes. 3. ed. 1991. 741p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001. 411p.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES et alli. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.371-398.

ODE Medauar; ISSAO MINAMI, **FOLHA DE SÃO PAULO**, 24/01/2006

O ESTADO DE SÃO PAULO (Jornal). 10/1/2003.

PLATÃO. Alegoria da Caverna. **A República**, 514-518c. 352p.

PNE – Plano Nacional de Educação, LEI 10.172 (2001) – Institui o **Plano Nacional de Educação**, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 4 ed., Campinas: Autores Associados, 1995. 210p.

_____. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. 207 p.

RIO DE JANEIRO. **Arquitetura Oscar Niemeyer**. Disponível em: <www.niemeyer.org.br/OscarNiemeyer/arquitetura3.htm>. Acesso em: dezembro 2004

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1995. 272p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: frontamento, 1993. 199p.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1980. 65p.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988 124p.

_____. **Manual de Geografia urbana**. 2 ed. (Tradução de Antônia Dea Erdens e Maria Auxiliadora da Silva). São Paulo, Hucitec, 1989. 284p.

_____. **O espaço do cidadão**. 4.ed. São Paulo, Nobel, 1998. 142p.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 308 p.

SAVIANI, Demerval et.alli. **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. 203p.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. 447p.

SERRA, Geraldo. **O espaço e a forma urbana**. São Paulo: Nobel: 1987. 211p.

SILVA, Armando C. da. **O espaço fora do lugar**. São Paulo: HUCITEC, 1978. 128 p.

SILVA, Jair M. **A autonomia da escola pública**. Campinas, SP: Papyrus, Unimep, 1900. 136p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. São Paulo: Vozes, 1995. 243p.

SIMONNETTI, Eliana. **Por uma escola nova**. Disponível em: <<http://www.desafios.org.br/Edicoes/14/artigo12975-1.asp?o>>. Acesso em: ag. 2005

SITTE, Camillo. **A construção da cidade segundo seus princípios artísticos**. São Paulo: Ática, 1992, 239p.

SÃO PAULO. **CR Mário Covas**. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso: dez. 2004.

SOJA, Edward W. **Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. 324p.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo**: Unesp. 1988. 304p.

_____. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Demerval [et. Alli]. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados. 2004. 203p.

SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola**. São Paulo: Loyola, 1984. 253p.

SPÓSITO, Maria Encarnação B. (Org.) **Urbanização e cidades: perspectivas geográficas**. Presidente Prudente: Unesp, 2001. 643p.

VEIGA, Cynthia G. Educação estética para o povo. In: LOPES et alli. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.399-398-422.

VILLAÇA, Flávio. **Espaço intra-urbano no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Studio Nobel, 2001. 373p.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15 ed. rer e ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. 207p.

REDONDANO, Dynoráh C. et alli. **Atlas municipal escolar**. Limeira, SP: Sociedade Pró-Memória de Limeira, 2000. 99p.

THOMPSON, E. **A formação da classe operária inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. 204p.

TUAN, YI-FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente**. (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo: DIFEL, 1980. p. 288.

_____. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. (Tradução de Livia de Oliveira). São Paulo, Difel, 1985, 250p.