

Ana Zélia Maria Moreira

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**



Natal-RN
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

ANA ZÉLIA MARIA MOREIRA

Orientadora: Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

Natal-RN
2018

ANA ZÉLIA MARIA MOREIRA

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

Natal-RN
2018

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Moreira, Ana Zélia Maria.

Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: as ideias anisianas nos sertões do Seridó / Ana Zélia Maria Moreira. - Natal, 2018.

304f.: il.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2018.

Orientadora: Dr^a Marlúcia Menezes de Paiva.

1. Espaço escolar - tese. 2. Estratégia - tese. 3. Redes de sociabilidades - tese. 4. Instituição educativa - tese. I. Paiva, Marlúcia Menezes de. II. Título.

RN/UF/BS-CE

CDU 37(813.2)

MOREIRA, ANA ZÉLIA MARIA. CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ: as ideias anisianas nos sertões do Seridó.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração:

Linha de pesquisa: Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do PPGED/UFRN

Orientadora: Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marlúcia Menezes de Paiva (UFRN) – Presidente

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro (UFPB) – Examinador externo

Profa. Dra. Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB) – Examinador externo

Profa. Dra. Eunádia Silva Cavalcante (UFRN) – Examinador interno

Profa. Dra. Olívia Moraes de Medeiros Neta (UFRN) - Examinador interno

Profa. Dra. Luciene Chaves de Aquino (UFPB) – Suplente externo

Prof. Dr. José Clewton do Nascimento (UFRN) – Suplente interno

Dedicatória

À minha mãe Ana, com quem aprendi as primeiras letras e a arte de bordar a vida. *In memoriam.*

Aos meus irmãos Anilde, José e Carlos Alberto, com os quais lutamos juntos.

[...] os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida.

(Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato em 29/Jan/1947).

Minha homenagem aos Mestres do Seridó Potiguar, educador Anísio Teixeira, Governador Dinarte de Medeiros Mariz, arquiteto Moacyr Gomes da Costa e Sr. Teódulo Félix da Silva.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, proteção, saúde e força que me proporciona todos os dias.

À minha orientadora Marlúcia Paiva, coração de mãe generosa, pelo apoio incondicional, orientação sempre firme e confiança que depositou na conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Basílio, pela cooperação nos meus estudos de pós-graduação, pelo apoio e estímulo à pesquisa de interface educação e arquitetura, em especial para o trabalho de Doutorado.

À arquiteta Wênnya, pela colaboração nos meus trabalhos acadêmicos, em particular a arte das expressões gráficas, assim como pelos risos que compartilhamos.

À minha amiga/irmã Delcineide, pela disponibilidade sem limites de me ajudar. Minha eterna gratidão. Fomos amparadas pela força de Jeová Deus.

À Olivia, amiga seridoense, pelo encorajamento em registrar as instituições educativas do Seridó e as observações pertinentes deste trabalho.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do RN, em particular os arquitetos Vargas Soliz e Naide Marinho, eterna gratidão por me incorporarem à equipe de arquitetura dessa instituição.

Aos meus sobrinhos Luana, Douglas e Lehon, pela paciência e compreensão por entender um dos meus desejos de consumo – conhecimento.

Aos meus familiares pelas orações, torcidas e incentivos para que eu pudesse concluir este trabalho.

Aos colegas do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFRN, pela amizade, espírito de cooperação que sempre vivenciamos e diálogos sobre a arquitetura escolar presente neste trabalho.

Aos colegas pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos da UFRN, em especial, Flávio, Sarah, Tainá e Gilson, com os quais compartilhei momentos de estudos, de alegrias e de dificuldades.

A todos e a todas não mencionados, não por desconsiderar, mas pela memória falha do atual momento. Muito obrigada!

RESUMO

Objetiva-se, neste trabalho, analisar a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), atentando à presença das ideias educacionais defendidas pelo educador, intelectual e gestor público Anísio Teixeira (1900-1971), no contexto da Reforma de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957. Delimita-se recorte temporal de 1957 a 1961, ano inicial, à institucionalização dos Centros Educacionais de Formação de Magistério Primário do RN e ano final, às alterações de funcionamento instituição, respectivamente. Esta pesquisa de abordagem qualitativa insere-se na dimensão da História Social, com base em Jean François Sirinelli (2003) e Michel Certeau (1998) e dialoga com as ideias e práticas educacionais de Anísio Teixeira, sobretudo as questões de planejamento do espaço escolar para formação de professores de ensino primário; no domínio da História das Instituições educativas, recorreu-se a Demerval Saviani (2008) e Justino Pereira de Magalhães (2004), buscando uma perspectiva de reconstituição histórica; autores como António Viñao Frago (2001) e Giulio Carlos Argan (1984) permitiram associação dos aspectos do espaço escolar à linguagem plástica. Quanto às fontes primárias de pesquisa documental, utiliza-se publicações produzidas a partir de informações documentais de Anísio Teixeira e relatórios administrativos de suas gestões públicas; mensagens governamentais; legislação pertinente e materiais gráficos (projetos e fotografias) da instituição investigada coletados em arquivos, públicos; relatos do arquiteto Moacyr Gomes da Costa, projetista da instituição, em entrevistas realizadas pela autora. Na pesquisa bibliográfica, recorre-se a estudos historiográficos da Educação Brasileira dispostos na produção literária e acadêmica. Os resultados indicam a construção das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, no contexto de reconstrução da educação brasileira, e a materialidade destas ideias estrategicamente estabelecidas em redes de sociabilidades, conforme definição de Sirinelli (2003). No caso do CEFMPC, evidencia-se a participação do arquiteto também como integrante de uma rede de sociabilidade. No tocante à organização espacial das instituições de formação de professores no Brasil, dos finais do século XIX até as seis primeiras décadas do século XX, em particular as potiguares, observa-se compartilhamento de espaços e integração de instituições de ensino. Conclui-se que as ideias pedagógicas de Anísio como noções de planejamento, racionalidade e integração do espaço escolar estão presentes na arquitetura do CEFMPC, tanto na organização espacial quanto na linguagem plástica (estilo modernista). Além disso este trabalho evidencia a significativa importância da edificação analisada como instituição de Ensino Básico para a região do Seridó e Estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Redes de sociabilidades. Estratégia. Espaço escolar. Instituição educativa.

RÉSUMÉ

Objectif, dans ce travail, l'analyse du langage architectural du Centre Éducatif de Formation Primaire Enseignement Caico (CEF MPC), en accordant une attention à la présence d'idées éducatives prônées par l'éducateur, intellectuel et gestionnaire public Teixeira (1900-1971) dans le cadre de réforme de l'enseignement primaire de Rio Grande do Norte, 1957. tERMINÉ période 1957-1961, la première année, l'institutionnalisation des centres éducatifs de l'enseignement primaire de formation RN et l'année dernière, l'institution des changements d'exploitation, respectivement. Cette étude qualitative fait partie de la dimension d'histoire sociale, basée sur Jean François Sirinelli (2003) et Michel Certeau (1998) et des dialogues avec les idées et les pratiques éducatives Teixeira, en particulier les questions de planification de l'espace scolaire formation des enseignants du primaire; dans le domaine de l'histoire des établissements d'enseignement, nous avons utilisé le Demerval Saviani (2008) et Justin Pereira de Magalhães (2004), à la recherche d'une reconstitution historique de la perspective; auteurs comme Antonio Viñao Frago (2001) et Carlos Giulio Argan (1984) ont permis aux aspects de l'association de l'environnement scolaire à la langue plastique. Comme les principales sources de la recherche documentaire, il utilise les publications produites à partir de l'information documentaire Teixeira et rapports administratifs de leurs administrations publiques; messages gouvernementaux; législation et matériel graphique (projets et photographies) pertinents de l'institution visée par l'enquête collectés dans les archives, publiques; rapports de l'architecte Moacyr Gomes da Costa, concepteur de l'institution, dans des entretiens menés par l'auteur. Dans la recherche bibliographique, il est utilisé pour les études historiographiques de l'éducation brésilienne organisées dans la production littéraire et académique. Les résultats indiquent la construction des idées pédagogiques de Teixeira, le contexte de la reconstruction de l'éducation du Brésil, et la matérialité de ces idées stratégiques établies dans les réseaux de sociabilités, tels que définis par Sirinelli (2003). Dans le cas du CEF MPC, la participation de l'architecte est également mise en évidence dans le cadre d'un réseau de sociabilité. En ce qui concerne l'organisation spatiale des institutions de formation des enseignants au Brésil, de la fin du XIXe siècle aux six premières décennies du XXe siècle, en particulier les Potiguar, nous observons des espaces de partage et d'intégration des établissements d'enseignement. Nous concluons que les idées pédagogiques de Anísio que les concepts de planification, la rationalité et l'intégration de l'espace scolaire sont présents dans l'architecture CEF MPC, tant dans l'organisation spatiale et dans la langue de plastique (style moderniste). De plus, ce travail démontre l'importance considérable de la construction analysée comme établissement d'enseignement de base dans la région de Seridó et de l'État de Rio Grande do Norte.

Mots-clés: Réseaux de sociabilité. Stratégie Espace scolaire Établissement d'enseignement.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the architectural language of the Educational Center of Primary Teaching of Caicó (CEF MPC), considering the presence of the educational ideas defended by the educator, intellectual and public manager Anísio Teixeira (1900-1971), in the context of Reform of Primary Education of the Rio Grande do Norte of 1957. The temporal cut from 1957 to 1961, the initial year, to the institutionalization of the Educational Centers of Primary Teaching of the RN and final year, is assigned to the changes of the institution, respectively. This research of qualitative approach is inserted in the dimension of Social History, based on Jean François Sirinelli (2003) and Michel Certeau (1998) and dialogues with the ideas and educational practices of Anísio Teixeira, especially the school planning issues for training of primary school teachers; in the field of the History of Educational Institutions, Demerval Saviani (2008) and Justino Pereira de Magalhães (2004), seeking a perspective of historical reconstitution; authors such as António Viñao Frago (2001) and Giulio Carlos Argan (1984) allowed the association of aspects of school space with the plastic language. As for the primary sources of documentary research, publications produced from Anísio Teixeira's documental information and administrative reports of its public management are used; government messages; relevant legislation and graphic materials (projects and photographs) of the investigated institution collected in archives, public; reports of the architect Moacyr Gomes da Costa, designer of the institution, in interviews conducted by the author. In the bibliographical research, it is used to the historiographic studies of the Brazilian Education arranged in the literary and academic production. The results indicate the construction of the pedagogical ideas of Anísio Teixeira, in the context of reconstruction of Brazilian education, and the materiality of these ideas strategically established in networks of sociabilities, as defined by Sirinelli (2003). In the case of the CEF MPC, the participation of the architect is also evidenced as part of a network of sociability. With regard to the spatial organization of teacher education institutions in Brazil, from the end of the nineteenth century to the first six decades of the twentieth century, in particular the Potiguares, there is a sharing of spaces and integration of educational institutions. It is concluded that the pedagogical ideas of Anísio as notions of planning, rationality and integration of the school space are present in the architecture of the CEF MPC, both in spatial organization and in the plastic language (modernist style). In addition, this work evidences the significant importance of the edification analyzed as a Basic Education institution for the region of Seridó and the State of Rio Grande do Norte.

Keywords: Networks of sociabilities. Strategy. School space. Educational institution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização (amarelo) da escola particular de Dona Ilsa Medeiros	21
Figura 2 – Vista do Grupo Escolar Senador Guerra (Caicó/RN).	22
Figura 3 - Planta baixa do Grupo Escolar Senador Guerra (Caicó/RN).	23
Figura 4 – Vista do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar	24
Figura 5 – Planta baixa do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar	25
Figura 6 - Fachada do Colégio Diocesano Seridoense – Caicó/RN.....	26
Figura 7 - Fachada do Educandário Santa Terezinha – Caicó/RN.....	26
Figura 8 – Quadro comparativo das legislações educacionais brasileira e estadual pertinentes à pesquisa	42
Figura 9 - Colégio Normal de Farmville (EUA).	60
Figura 10 - Anísio Teixeira (de óculos), à sua esquerda Monteiro Lobato, à época embaixador do Brasil, entre outros intelectuais quando de sua viagem aos Estados Unidos em 1927.	63
Figura 11 - A Casa Modernista de Gregori Warchavchik, São Paulo, 1930.....	65
Figura 12 - Ministério de Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1930.....	66
Figura 13 - Hillside Home School (EUA), projetada por Frank Lloyd Wright (1902)..	68
Figura 14 - A Escola-parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, inaugurada em 1952.	69
Figura 15 - Escola <i>Platoon</i> (Rio de Janeiro).....	82
Figura 16 – Planta baixa da Escola <i>Platoon</i> (Rio de Janeiro)	83
Figura 17 - Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro	88
Figura 18- O abraço na escola sonhada	89
Figura 19 - Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	90
Figura 20 - A arte na escola	91
Figura 21- Inauguração da escola rural em Bomfim/Bahia.	93
Figura 22- Diagrama Modelo de uma Unidade de Vizinhança.	99
Figura 23- Bloco principal da Escola-Parque 307/308 Sul.	100
Figura 24- Escola classe.	100
Figura 25- Escola média compreensiva do Centro de Educação Média “Elefante Branco”.....	101
Figura 26- Distribuição do Ensino Normal no RN (anos 1950).....	107

Figura 27 - Atheneu Norte-rio-grandense.....	113
Figura 28 - Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN).....	114
Figura 29 – Planta do Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN).....	115
Figura 30 - Grupo Escolar Antônio de Souza (1927).....	116
Figura 31 - Vista aérea do Instituto de Educação de Natal	117
Figura 32 - Escola Normal de Natal (1956).....	118
Figura 33 - Planta Baixa do Jardim de Infância Modelo de Natal, Escola de Aplicação e Escola Normal de Natal.....	119
Figura 34 - Escola Normal de São Paulo	120
Figura 35 - Planta baixa térreo da Escola Normal de São Paulo	121
Figura 36 - Projeto da Escola Normal de Itapetinga/SP	121
Figura 37 - Escola Normal do Rio de Janeiro.....	122
Figura 38 - Planta baixa da Escola Normal do Rio de Janeiro.	123
Figura 39 - Perspectiva do Instituto de Educação da Paraíba.....	124
Figura 40 - Instituto de Educação de Natal Presidente Kennedy, com destaque para os edifícios implantados (contorno pontilhado em vermelho).....	125
Figura 41 - Centro Educacional de Magistério Primário de Mossoró	127
Figura 42 - Centro Educacional de Magistério Primário de Caicó.....	127
Figura 43 - Plantas do Centro Educacional de Magistério Primário de Mossoró (salas de aula em azul).....	128
Figura 44 - Zoneamento escolar no RN	137
Figura 45 - Concentração Populacional Rural do RN (Anos 1950).	139
Figura 46 - Quadro demonstrativo de unidades de ensino público da Região do Seridó, por município, na década de 1950.	141
Figura 47 – Edificação originalmente construída para a Escola Normal de Caicó ..	147
Figura 48 - O nomadismo do Curso Normal em Caicó (1954 a 1960).	148
Figura 49 - Sr. Teódulo Félix da Silva	152
Figura 50 – O Ônibus escolar (Rota 1) era conduzido pelo motorista conhecido por Nêgo do ônibus. Na foto, seu ajudante Raimundo de Manoel Mateus.....	153
Figura 51 - Ônibus escolar (Rota 2) e estudantes de distintas instituições educativa de Caicó.	154
Figura 52 - Projeto original para sede da Repartição de Saneamento de Natal.	163
Figura 53 - Prédio sede da Repartição de Saneamento de Natal (1937).....	164
Figura 54 - Arquiteto Moacyr Gomes, em primeira entrevista	175

Figura 55 - Os arquitetos Moacyr Gomes e Vargas Soliz e autora, em segunda entrevista.....	175
Figura 56 – Escola Rural de Mossoró.	182
Figura 57 – Planta baixa do padrão tipo zona rural (Escola Rural de Mossoró).	183
Figura 58 – Rede escolar das instituições de formação de professores de 2º ciclo.	185
Figura 59 - Localização do CEFMPC e seu entorno – anos 1950.....	188
Figura 60 – Localização das instituições educativas de Caicó/RN (déc. 1950)	189
Figura 61 - Localização do Colégio Diocesano Seridoense em Caicó/RN, década de 1950	190
Figura 62 - Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), na década de 1950.	192
Figura 63 - Quadro comparativo entre o programa de necessidade dos Centros Regionais de Educação da Bahia e o CEFMPC.	193
Figura 64 - Planta planialtimétrica esquemática do terreno.	197
Figura 65 - Planta de locação do CEFMPC	198
Figura 66 - Jardim de Infância – Fachada frontal (Leste).....	199
Figura 67 - Jardim de Infância – Fachada frontal (Oeste).....	200
Figura 68 - Planta baixa do Bloco A (Jardim de Infância) – situação atual	201
Figura 69 - Planta baixa – Pavimento térreo do Bloco B – situação atual.....	202
Figura 70 - Planta baixa – 1º pavimento do Bloco B	203
Figura 71 - Planta baixa – 2º pavimento do Bloco B	203
Figura 72 - Vista frontal do Bloco B (conectado ao Bloco C).	204
Figura 73 - Vista lateral do Bloco B (conectado por meio de passarela ao Bloco C).	205
Figura 74 - Rampa de acesso do 2º para o 3º pavimento do Bloco B.....	206
Figura 75 - Área livre entre Blocos A, e B	206
Figura 76 - Vista da passarela entre o Bloco B e bloco D, nível inferior.....	207
Figura 77 - Vista da passarela entre o Bloco A e o Bloco B, em nível superior.....	208
Figura 78 - Área livre entre Blocos A e B.	209
Figura 79 - Área livre entre Blocos B e D.	209
Figura 80 – Placa com a denominação do espaço Praça do Estudante.	210
Figura 81 - Planta baixa do Bloco C – situação atual.....	210
Figura 82 - Planta baixa do Bloco E.....	211

Figura 83 - Vista do Bloco C interligado ao Bloco E por meio da passarela coberta.	212
Figura 84 - Vista do Bloco E interligado ao Bloco C por meio da passarela coberta.	213
Figura 85 - Vista interna da passarela coberta entre os Blocos C e E.	213
Figura 86 - Vista da marquise e “cheios e vazios” do Bloco E (Fachada Sul).	214
Figura 87 – Elevação Principal (Sudoeste) do CEFMPC, onde aparecem a vedação composta por cheios e vazios.	215
Figura 88 – Detalhe da vedação (cheios e vazios) na fachada do Bloco C.	215
Figura 89 – Vista lateral do Bloco E (Fachada Oeste).	215
Figura 90 – Planta baixa – Pavimento térreo do Bloco D – situação atual.....	216
Figura 91 – Planta baixa – 1º pavimento do Bloco D.	217
Figura 92 – Passarela coberta (Fachada Norte) que conecta os blocos A, B, D e ginásio.	217
Figura 93 - Vista lateral do Bloco D (Fachada Leste).	218
Figura 94 - Vista lateral do Bloco D – Fachada (Oeste).	218
Figura 95 - Planta baixa do Bloco F (Oficinas de Artes) – situação atual.....	219
Figura 96 - Vista frontal do Bloco F (Oficinas de artes).	220
Figura 97 – Circulação interna do Bloco F (Oficinas de artes).	220
Figura 98 - Planta baixa do Bloco G (Ginásio esportivo).	221
Figura 99 - Vista frontal do bloco G (Ginásio esportivo).	222
Figura 100 - Vista posterior do Bloco G (Ginásio esportivo).	222
Figura 101 - Vista lateral do Ginásio esportivo, com destaque para o acesso por meio de escada.	223
Figura 102 - Vista lateral do Ginásio esportivo, com destaque para o acesso por meio de escada e para os pilares em arco.	223
Figura 103 - Formação de professores no ginásio esportivo, em 1963.	224
Figura 104 – Formação de professores, na mesma data, por outro ângulo. No centro (1º plano), a primeira diretora da Escola de Aplicação, Profa. Elza Filgueira.	224
Figura 105 - Diplomação da 1ª Turma concluinte, em 20/12/1960, exposta na Galeria de fotos do CEFMPC.	229
Figura 106 – Escaninho do professor, localizado na Secretaria do Bloco C.	230

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados populacional e educacional dos municípios da Região do Seridó, na década de 1950.....	138
Tabela 2 - Maiores concentrações populacionais do RN (por município).	140
Tabela 3 - Dados populacional e educacional, no Brasil e RN, em 1950.....	140
Tabela 4 - Demonstrativo de unidades de ensino público do Rio Grande do Norte, entre os anos 1956 e 1960.....	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
CALDEME	Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino
CAU	Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional
CEFMP	Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó
CERES	Centro de Educação Regional Ensino Superior
CILEME	Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar
CRPE	Centros Regionais de Pesquisas Educacionais
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
RN	Rio Grande do Norte
SEEC	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SMCE	Subcoordenadoria de Manutenção e Construção Escolar
SUEP	Subcordenadoria de Educação Profissional
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: OCUPANDO UM LUGAR E DEMARCANDO O ESPAÇO DE PESQUISA	19
As marcas de uma caminhada	20
Do croqui à construção	32
1 AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE ANÍSIO TEIXEIRA E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA DOS ANOS 1950	45
1.1 UMA FORMAÇÃO EDUCACIONAL ESTRATEGICAMENTE ARTICULADA	56
1.2 PRINCÍPIOS, DESAFIOS E INICIATIVAS EDUCACIONAIS	70
1.2.1 Anísio Teixeira – primeira fase de sua atuação na Bahia (1924-1928) e Rio de Janeiro (1931-1935).....	70
1.3 ANÍSIO TEIXEIRA – SEGUNDA FASE DE SUA ATUAÇÃO NA BAHIA (1947-1951) E SUA ATUAÇÃO FRENTE AO INEP (1952-1964)	85
2 A INSERÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ (CEFMP) NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO NORMAL E PRIMÁRIO DO RN NOS ANOS 1950	103
2.1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NORMAL NORTE-RIO-GRANDENSES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1940 E 1950	105
2.2 AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPAÇOS COMPARTILHADOS E INTEGRADOS.....	109
2.2.1 Espaços compartilhados de instituições educativas.....	111
2.2.2 Espaços conjugados na perspectiva de integração de instituições educativas -	119
2.3 A REFORMA DE ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE E A INSERÇÃO DO CEFMP NA REGIÃO DO SERIDÓ	128
2.4 CARACTERIZAÇÃO DE CAICÓ NOS ANOS 1950 E AS EXPECTATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DO CEFMP	143
3 A LINGUAGEM ARQUITETÔNICA DO CEFMP: A EXPRESSÃO DOS PRINCÍPIOS MODERNISTAS DE ARQUITETURA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA DOS ANOS 1950	158
3.1 ARQUITETURA MODERNISTA NO RIO GRANDE DO NORTE NOS ANOS 1950	160

3.2	A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO EDUCADOR ANÍSIO TEIXEIRA E DO ARQUITETO MOACYR GOMES -----	165
3.3	A POLÍTICA NACIONAL DE EDIFICAÇÕES ESCOLARES PARA OS ENSINOS ELEMENTAR E MÉDIO BRASILEIRO: ANÍSIO TEIXEIRA NO INEP E O CEFMPC -----	178
3.4	O CEFMPC: A LINGUAGEM PLÁSTICA E A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL	187
	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	226
	REFERÊNCIAS -----	233
	APÊNDICE 1: Biografia do Governador Dinarte de Medeiros Mariz -----	246
	APÊNDICE 2: Biografia do Professor José Celestino Galvão -----	247
	APÊNDICE 3: Biografia do Arquiteto Moacyr Gomes da Costa -----	248
	APÊNDICE 4: Roteiro de Entrevista ao Arquiteto Moacyr Gomes da Costa---	251
	APÊNDICE 5: Roteiro de Entrevista ao Sr. Teódulo Félix da Silva-----	252
	APÊNDICE 6: Roteiro de Entrevista à estudante Célia Santos -----	253
	APÊNDICE 7: Tabelas Referentes às Zonas Escolares 1 e 2 -----	254
	ANEXO 1: Lei n. 2.171 sancionada em 6 de dezembro de 1957 (Processo n.465/57) -----	259
	ANEXO 2: Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957 -----	280
	ANEXO 3: Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957 -----	284
	ANEXO 4: Lei n. 2.639, de 28 de janeiro de 1960 -----	286
	ANEXO 5: Lei n. 2.889, de 11 de janeiro de 1961 -----	289
	ANEXO 6: Decreto n. 3.590, de 1º de fevereiro de 1960-----	293
	ANEXO 7: Certidão de Compra e venda do Terreno do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó -----	301

An aerial, sepia-toned photograph of a city. In the center, a large, light-colored church with a tall, thin spire stands out. To its right, a large, rectangular stadium with a curved roof is visible. The city is densely packed with buildings, and a river or canal winds through the upper left portion of the image. The overall scene is viewed from a high angle, looking down on the urban landscape.

INTRODUÇÃO

**OCUPANDO UM LUGAR E
DEMARCANDO O ESPAÇO DE PESQUISA**

O que nos falam as diferentes arquiteturas escolares com as quais aprendemos a conviver em nossa vida cotidiana? Como podem fazer diferença em nossa sociedade os(as) diversos(as) intelectuais que perpassam o nosso meio? É com essas perguntas questões que propusemos adentrar o espaço arquitetônico do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), no contexto da Reforma de Educação Elementar do Magistério Primário do Rio Grande do Norte de 1957.

Realizar uma análise da linguagem arquitetônica do CEFMPC representa, no âmbito pessoal, uma síntese de nossa vida acadêmica e profissional. Este Instituto, quando da sua implementação, gerou para a cidade de Caicó e Região do Seridó expectativas de encontro com o saber, um saber que significou para muitos(as) esperança de um futuro melhor. Tal Instituto não representou somente a chegada de uma nova escola, mas, de uma escola com um novo formato físico. É nesse direcionamento que nos lançamos sobre essa pesquisa, demarcada por um objeto que se projetou sobre a vida das pessoas da Região do Seridó, inclusive desta pesquisadora. Assim, passaremos ao primeiro tópico que discorre sobre o processo de constituição de nosso objeto de pesquisa.

As marcas de uma caminhada

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar e o aprender com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento constitutivo, da atividade educativa (FRAGO, 2001, p.61).

Diferentes espaços e tempos escolares constituíram minhas atividades de educação básica e acadêmica. Nesse sentido, algo que sempre me causou encantamentos foram as estruturas arquitetônicas dos prédios escolares pelos quais passei. Aos sete anos de idade, na cidade de Caicó/RN, fui *desarnada*¹ por nossa mãe, professora na cozinha de nossa residência, eu e meus três irmãos. Semelhante procedimento de alfabetização tiveram também nossos primos na tábua da máquina de costura por nossa avó materna, descendente direta de escravos.

¹ Como os termos da época, o entendimento de aproximação dos alunos para com as primeiras letras e os números.

Passados alguns meses de aperfeiçoamento da escrita, leitura e memorização da tabuada, passei a estudar na escola da professora Ilsa Medeiros, situada próxima a nossa residência em prédio (Figura 1) do Sr. Camboim. Segundo Ione Morais (1999, p. 130), nos finais dos anos 1950, nesse prédio funcionou temporariamente o Curso Normal Regional de Caicó, em 1955. Posteriormente demolido, neste local funciona atualmente a Escola Municipal Presidente Kennedy.

Figura 1 - Localização (amarelo) da escola particular de Dona Ilsa Medeiros



Fonte: Domínio público.

As lembranças dessa edificação me remetem a um enorme galpão e vários degraus no acesso principal, assim como sua implantação em completo isolamento na quadra. Nessa instituição, novas aprendizagens escolares me possibilitaram ingresso na segunda série (atual primeiro ano) no Grupo Escolar Senador Guerra² (Figura 2), nessa mesma cidade.

² Primeiro estabelecimento de ensino primário da região Seridó, criado pelo decreto n. 189 de 16/02/1909, proveniente da Reforma da Instrução Pública de 1908. Funcionou até 1925 na Intendência Municipal, quando foi transferido para prédio próprio, inaugurado em 23/09/1925, durante o governo de José Augusto (1924-1928). Atualmente, funciona como Centro de Educação de Jovens e Adultos Senador Guerra.

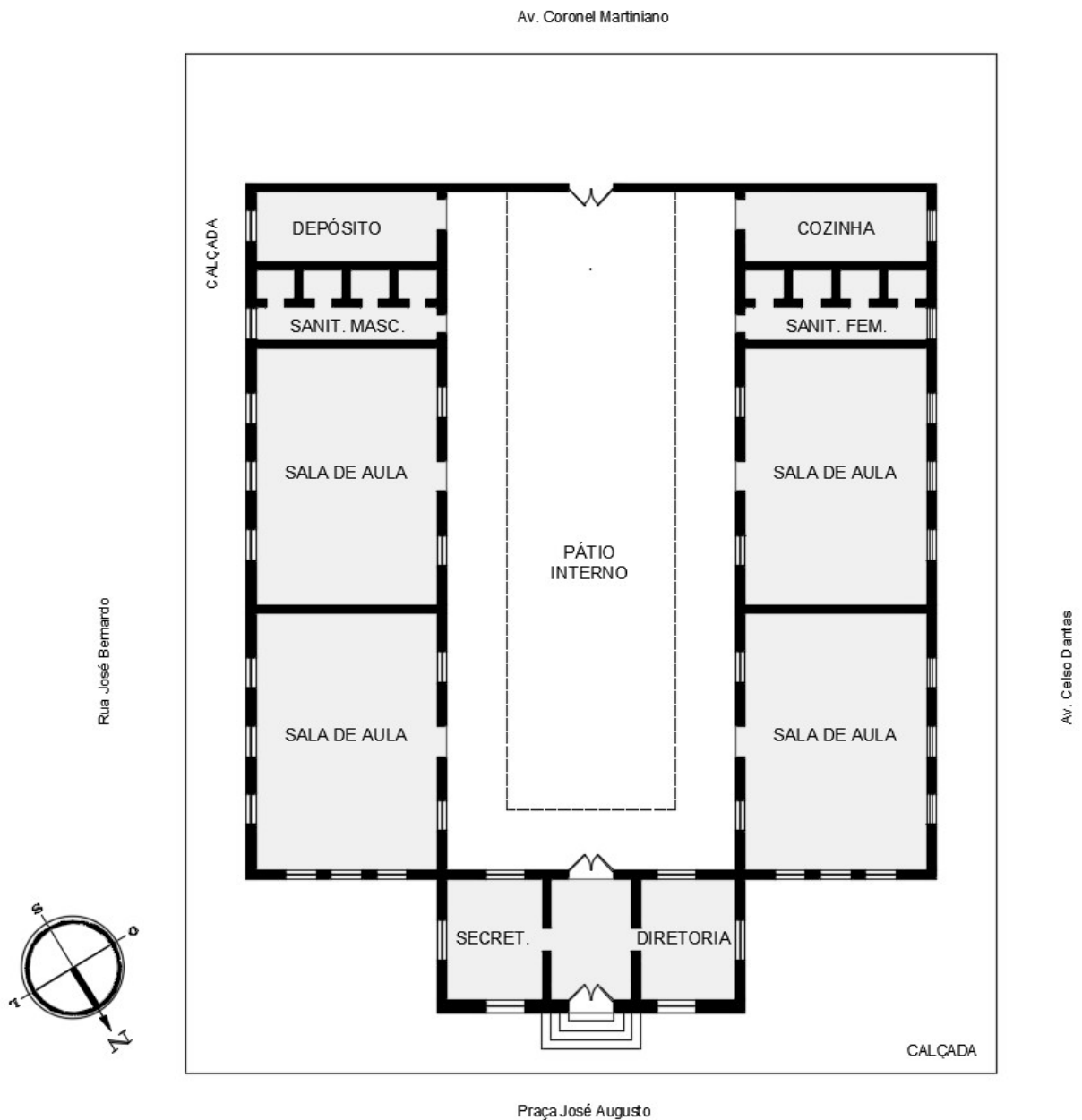
Figura 2 – Vista do Grupo Escolar Senador Guerra (Caicó/RN).

Fonte: Domínio público.

Edificação compacta, marcada pela entrada central e simetria do Grupo Escolar “Senador Guerra” possui estrutura espacial fechada, área interna descoberta circundada por quatro salas de aula, direção, cozinha, depósito e sanitários para alunos, conforme podemos observar em planta baixa (Figura 3).

A conclusão do curso primário e ingresso ao curso ginásial por meio do exame de admissão ampliava um dos meus desejos de estudante – estudar no Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMP), mais conhecido como Instituto de Educação, atual Centro Educacional Dr. José Augusto de Medeiros, instituição de nossa investigação. À época, este estabelecimento oferecia formação educacional voltada tanto para a criança pequena quanto para jovens adolescentes, ou seja, dispunha dos Ensinos Infantil, Primário, Ginásial, Curso Científico e Curso Normal – de acordo com o currículo educacional do período. Uma belíssima obra de arquitetura que me fascinava pela grandiosidade e composição em vários blocos conectados por passarelas cobertas e intercalados entre áreas de recreação e lazer. Externamente, podia perceber blocos de salas de aula em dois andares, de atividades práticas, de administração, além de vários recreios cobertos e ginásio de esporte, constituindo uma unidade escolar.

Figura 3 - Planta baixa do Grupo Escolar Senador Guerra (Caicó/RN).



Fonte: MOREIRA, 2005, p. 115.

Realizei exame de admissão para estudar nesse centro, contudo, o resultado me permitiu encaminhamento para outra instituição, o Ginásio Industrial Joaquim Apolinar³ (Figura 4), frustrando as minhas expectativas de ingressar na referida instituição.

³ Originalmente denominado de Instituto de Ensino Médio de Caicó, teve projeto arquitetônico concebido pelos arquitetos Jorge Vargas Soliz e João Maurício de Miranda, profissionais integrantes do Serviço Cooperativo Cooperativa de Educação do Rio Grande do Norte, Órgão da Secretaria Estadual de Educação (SECERN/RN). A edificação escolar foi construída no governo Monsenhor Walfredo Gurgel (1966-1970), inaugurado em 1967 e começou a funcionar no ano seguinte. A

A estrutura física do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar também me chamava a atenção. Edificação recém-construída, constituída de várias salas de aula comuns, ambientes destinados às atividades industriais, recreação e vivência, administração, apoio e serviços, refletindo um pouco do ambiente do CEFMPC. Enfim, uma organização espacial diferente das instituições de ensino que anteriormente estudei (Figura 5).

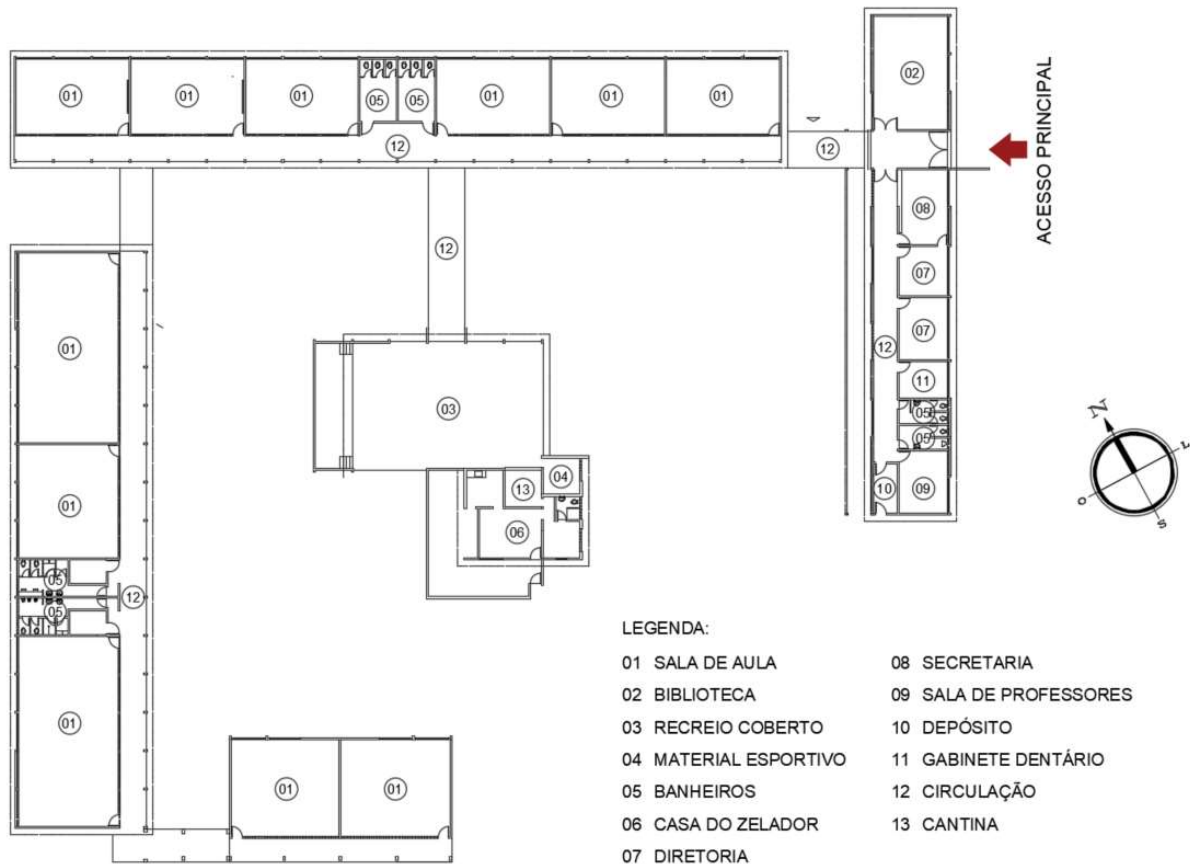
Figura 4 – Vista do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar



Fonte: Acervo da autora (1998).

pesquisadora fez parte da 1ª turma concluinte de 1971, atual Fundamental II (à época, ginasial). Essa instituição de ensino teve várias denominações: Ginásio Integrado (Moderno), Ginásio Industrial Joaquim Apolinar e Escola Estadual Joaquim Apolinar de ensino, extinta em 2014.

Figura 5 – Planta baixa do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar



Fonte: Acervo da SEEC/RN.
Nota: Adaptado pela autora.

Naquela época, ser aluno do Ginásio Industrial Joaquim Apolinar e do Instituto de Educação significava vivenciar os novos espaços escolares de arquitetura moderna em Caicó. À época, além destes estabelecimentos públicos havia o Grupo Escolar Senador Guerra e duas instituições de ensino pertencentes a ordens religiosas, que ofereciam ensino primário e secundário. Tais escolas eram: o Educandário Santa Terezinha (1925) e o Colégio Diocesano Seridoense, de 1942 (Figura 6 e Figura 7, respectivamente).

Figura 6 - Fachada do Colégio Diocesano Seridoense – Caicó/RN



Fonte: Domínio público.

Figura 7 - Fachada do Educandário Santa Terezinha – Caicó/RN



Fonte: Domínio público

Realizei o curso científico no Colégio Diocesano Seridoense com pretensão primordial de ingressar na universidade na área de engenharia, constituindo um dos desafios com vista a galgar outros patamares do conhecimento, em especial aprofundamento da matemática e desenho. O acesso à universidade exigia decisão e desprendimento pessoal desde o deslocamento à capital do Rio Grande do Norte pela inexistência de curso superior na cidade em que morava, região do interior do estado. Ademais, o enfrentamento de outra realidade significava a possibilidade de alcançar meus objetivos, os quais associo a significativa frase do psicanalista e cientista Wilhelm Reich (1975, p.19): “amor, trabalho e saber são as fontes de nossa existência. Deverão regê-la também”.

Seguramente, essas linhas mestras contribuíram para o ingresso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no curso de Arquitetura e Urbanismo, entre 1976 e 1981⁴. Este fazia parte do Departamento de Engenharia Civil, na antiga Escola de Engenharia⁵ e as atividades práticas se concentravam em um galpão anexo⁶. Contudo, algumas atividades acadêmicas requeriam o deslocamento dos estudantes, a maioria a pé para os atuais Setor I e II do campus universitário, o que propiciava familiaridade com a vegetação de duna, de muita areia e poucos prédios, inclusive distantes entre si, diferentemente do cenário atual desta universidade. Naquela época, a compreensão da organização espacial do campus universitário era associada a uma cidade configurada em ambientes de salas de aula, laboratórios, setor de esporte, setores de apoio e serviços administrativos e vias de circulação, diferentemente das edificações escolares de estruturas e concepção espacial diversas vivenciadas por mim.

Neste contexto, associo a Antonio Viñao Frago (2001) o princípio que os espaços escolares transmitem peculiaridades própria, uma função educativa. Há um sentido na materialidade instituída, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Para este teórico da educação, “[...] nem o espaço,

⁴ Curso criado em 1974 e, atualmente, integra o Centro de Tecnologia.

⁵ Atual Curso de Artes, campus universitário. A primeira edificação do campus.

⁶ Atual administração da UFRN.

nem o tempo são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação” (FRAGO, 2001, p. 75).

Convivi na UFRN, por cinco anos, no curso de Arquitetura e Urbanismo compatibilizando estudo e atividades de trabalho. Reingressei à Universidade no Curso de Ciências Sociais (1982-1987) pela necessidade proeminente de ampliar conhecimentos, aliado às atividades profissionais do serviço público, no setor de Gerência de Construções Escolares da Secretaria Estadual de Educação – GEC/SEEC/RN (atual SMCE)⁷. Neste setor, assumi o cargo de Gerente entre 1987 e 1989, desempenhando função que nos orgulhava significativamente, por um lado, por ter sido a primeira mulher a ocupar essa função e, por outro, pela oportunidade de contribuir com a educação de nosso estado. As ações desenvolvidas nesse período na Secretaria de Educação foram sintetizadas em documento elaborado na Gestão do Secretário Otto Eufrásio de Santana (1987-1988), sob o título “Nossa contribuição”, cuja epígrafe, o então Secretário se expressa:

Nossos sonhos, nossos projetos, nosso esforço e nossas realizações estiveram, tão somente, voltados para a valorização da educação na perspectiva de torná-la um instrumento digno da libertação do nosso povo (SANTANA, 1988, s.p.).

Asseguro que essas pretensões estiveram sempre presentes na minha caminhada como profissional nessa instituição. Desse modo, outra atuação nos marcou significativamente como ser humano e profissional de arquitetura, quando integrante da equipe do Secretário de Educação Ruy Pereira do Santos (2007-2010), na Subcoordenadoria de Educação Profissional, na qual desenvolvi ações para implantação de dez Centros de Educação Profissional e Tecnológica, como parte do Programa Brasil Profissionalizado, para distintos municípios do estado⁸. Ações deste Programa contemplaram o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), objeto de nossa pesquisa. Consequentemente, essas atividades

⁷ Atual Subcoodenadoria de Manutenção e Construção Escolar – SMCE, setor responsável pelas atividades de construção e manutenção dos prédios escolares no âmbito do estado. Originalmente esse setor teve a denominação de Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar, da Secretaria de Educação e Cultura, criado pela Lei n. 2.225 de 9 de novembro de 1957, 5º artigo, parágrafo único.

⁸ Convênio n. 658. 468/2009 – MEC/SETEC/SEEC–RN. Construção de dez centros nas cidades de: Natal (2); São Gonçalo do Amarante (01); Macaíba (01); Extremoz (01); Parnamirim (01); Tibau do Sul (01); Ceará Mirim (01); Alto do Rodrigues (01); Mossoró (01) (SUEF/SEEC-RN).

desenvolvidas foram a continuidade de minha aproximação com a educação, mais precisamente com o espaço escolar.

Na condição de técnica por três décadas, tive acesso, quase que constante, às edificações de ensino das zonas urbana e rural, nos municípios do estado, ora atuando em atividades de Planejamento de rede escolar, ora investigando dados e informações de engenharia e arquitetura necessários aos projetos executivos para futuras intervenções físicas. Uma atividade que me aproximou da figura de Anísio Teixeira no cenário educacional brasileiro.

Apesar do olhar ser direcionado para as edificações escolares, de diferentes estilos arquitetônicos e configurações espaciais, entre outros, no que se refere ao espaço escolar, chamou minha atenção os seguintes aspectos: a percepção do cotidiano escolar, as relações sociais e educativas, a exposição de elementos materiais e imateriais que ofereciam possibilidades a serem desvendadas e reconstruídas em estudos historiográficos. Contudo, os distintos tipos de projetos arquitetônicos constituintes do parque escolar estadual⁹ e suas respectivas estruturas espaciais me instigaram a formular questionamentos, tais como: *Que concepções de educação e de espaços escolares representavam aquelas edificações escolares? Que aproximação havia entre estilos arquitetônicos e concepção de educação?*

Tais questionamentos me acompanharam, especialmente quando integrei a equipe multidisciplinar de micro planejamento de rede física escolar da SEEC/RN, que desenvolvia estudos necessários com vista às ações de construção, ampliação e recuperação de unidades escolares. Nessa atividade, destaco os trabalhos desenvolvidos, a exemplo da experiência piloto para a cidade Natal/RN¹⁰ e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste, 1980-1987 – EDURURAL/NE¹¹.

As atividades de microplanejamento de rede física escolar faziam parte do componente Estudo e Avaliação do referido programa, o qual consistia em orientações

⁹ Pesquisa realizada em 1991 pela autora no acervo da SMCE/SEEC/RN, no qual foram identificados doze tipos de projetos arquitetônicos de zona urbana e rural do estado.

¹⁰ Microplanejamento de rede escolar ensino público de 1º Grau do município de Natal/RN, 1981. O documento encontra-se na biblioteca da Secretaria de Planejamento do Rio Grande do Norte. SEPLAN/RN.

¹¹ Proveniente do III Acordo MEC/BIRD com o Governo brasileiro, por meio de convênio com estado do Rio Grande do Norte e municípios de Touros, Ceará Mirim, Maxaranguape, Extremoz, São Gonçalo do Amarante, Parnamirim, Ares, São José de Mipibu, Goianinha, Pedro Velho e Baía Formosa.

metodológicas específicas por manuais técnicos¹² elaborados pelo Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE/MEC). Estes manuais norteavam a identificação das necessidades de distribuição de novas escolas de 1º Grau (atual Ensino Fundamental), no meio rural ou de ampliação de escolas existentes, com base em critérios relativos a volume da população, uso e parcelamento da terra, relações sociais de produção, déficit de escolarização, distribuição espacial da clientela e acessibilidade às escolas. Estas informações remetiam à definição de programações anuais e a execução física mediante convênio firmado entre o MEC e municípios integrantes do programa. O acompanhamento técnico das obras era atribuído à equipe de engenharia e arquitetura da SEEC/RN junto às prefeituras municipais. Reitero que foram essas atividades que me aproximaram de Anísio Teixeira.

Dentre às inúmeras ações de expansão e melhoria da rede escolar nos municípios integrantes do programa EDURURAL/NE, destaco a implantação dos Centros de Educação Rural nas comunidades de Traíras e Coqueiros, nos municípios de Macaíba e Ceará Mirim, respectivamente. Estas unidades escolares foram implantadas, no ano de 1984, em áreas rurais de significativa concentração populacional para atender de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e, atualmente, oferecem Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No período de implementação do Programa EDURURAL/NE, ressalto a realização de encontros de avaliações e cursos de capacitação técnica com vistas à aplicabilidade da metodologia desse programa. Recordo um desses eventos realizado na cidade de Curitiba/PR, sediado pela Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) em 1984, no qual a arquiteta Mayumi Souza (1934-1994)¹³, em sua

¹² BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CEDATE. Planejamento *de rede escolar rural* – 1. Grau; manual de orientação. 2. ed. rev. e aum. Brasília, 1983. 137p. il (Manual EDURURAL- NE1)

¹³ Japonesa naturalizada brasileira em 1956, graduada em arquitetura na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, com mestrado na área de História e Filosofia da Educação. Trabalhou com grandes nomes da arquitetura nacional, como Vilanova Artigas, Joaquim Guedes e Lina Bo Bardi; atuou no serviço público por mais de trinta anos junto a educadores, administradores de ensino básico, creches e crianças fora e dentro de instituições; participou da elaboração de uma série de projetos de escolas públicas para o país, inclusive da construção de algumas delas, questões relativas aos espaços destinados à criança faziam parte de sua linha de trabalho, publicou dois livros: *Espaços Educativos, uso e construção* (Brasília, MEC/CEDATE, 1986) e *A Cidade e a Criança* (São Paulo, Nobel, 1989). Foi professora nas Faculdades de Arquitetura e Urbanismo da UnB, em Brasília, de Santos, de São José dos Campos e da Escola de Engenharia de São Carlos. Informações disponíveis em: <https://www.arquitetasinvisiveis.com/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

palestra de abertura, realizou questionamentos que ficaram em minha memória, dentre eles: Que planejamento escolar se desenvolve sem participação dos alunos? Acreditamos que essa é a escola que eles pretendem? As indagações de Mayumi respingaram com toda força na nossa atuação técnica, que se restringia à aplicação da metodologia do programa por meio de manuais técnicos. Uma crítica que estendemos, hoje, também, à atuação de Anísio Teixeira, intelectual que aprendemos a admirar, mas que não esteve isento de reprovações.

Desta forma as atividades de microplanejamento de rede escolar me possibilitaram experiência profissional, sobretudo ao longo dos anos, a formulação de indagações, tais como: Como historicamente se constituíram a implantação das construções escolares públicas brasileiras? Que parâmetros eram utilizados em diferentes épocas e contextos educacionais? Por que havia diferenças de organização espacial entre as escolas? Haveria relação entre concepção educacional e concepção espacial? Por que havia algumas instituições escolares que incorporavam vários estabelecimentos de ensino?

Essas dúvidas, de certa forma, contribuíram para a identificação de prédios escolares construídos nas primeiras décadas do século XX na capital e interior do estado, e conseqüentemente para a definição do objeto de pesquisa do Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGAU/UFRN), em 2005, cujo resultado foi a dissertação sob o título *Um Espaço Pioneiro de Modernidade Educacional: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN – 1908-13*¹⁴. Este trabalho tinha como objetivo compreender a dimensão espacial do Grupo Escolar “Augusto Severo” como modelo escolar nas primeiras décadas do século XX.

Os resultados dessa pesquisa confirmaram a reprodução do modelo escolar numa série de estabelecimentos em condições semelhantes nos demais estados brasileiros, dos finais do século XIX a primeiras décadas do século XX, refletindo as finalidades de educação elementar pretendidas pelos reformadores republicanos, cuja implantação estava condicionada às particularidades políticas e econômicas locais.

¹⁴ Criado pelo Decreto de n.174 de 5 de março de 1908 e transformado em Escola Modelo (Decreto n. 198, de 10 de maio de 1908) para servir de tipo de ensino público elementar entre 1908 e 1913, como modelo pedagógico e espaço escolar para as escolas elementares do Estado no contexto da Reforma da Instrução Pública – Lei n. 284, de 30 de novembro de 1908 (MOREIRA, 2005).

De outra parte, a realização do curso de mestrado foi marcada pela articulação dos campos de pesquisa História da Educação Brasileira e Arquitetura escolar, constituindo uma aproximação efetiva com os professores do PPGEd/UFRN, da Linha de Pesquisa Educação, História e Práticas Culturais (atual Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos). Posteriormente, as possibilidades se ampliaram decisivamente e, no ano de 2014, realizei seleção para ingresso no doutoramento em Educação nesta universidade. Diante da aprovação, demos início à pesquisa de efetivação do nosso projeto, intitulado ***Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: as ideias anisianas nos sertões do Seridó***. Passaremos, então, ao próximo tópico no qual trataremos sobre as teoria e metodologia da pesquisa.

Do croqui à construção

O Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó foi instituído juntamente com o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Mossoró, por meio da Reforma de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de Formação de professores para 1º ciclo, de acordo com a Lei n. 2.171 de 9 de dezembro de 1957 (Artigo 19), promulgado no governo de Dinarte Mariz (1956-1961). Em 1960, quando as edificações escolares foram concluídas, o Decreto Lei n. 2.639 de 04 de abril estabeleceu para a composição do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó (Artigo 4º), os seguintes Órgãos: Curso Pedagógico; Colégio Estadual de Caicó; Escola de Aplicação e Artesanato e Jardim de Infância. No ano seguinte de funcionamento houve alteração de atendimento educacional em conformidade com as diretrizes para o Ensino Secundário e Normal do Rio Grande do Norte (Leis n. 2.888 e n. 2.889 de 11 de janeiro de 1961), respectivamente. Na primeira Lei, artigo 8º, o Colégio Estadual de Caicó passou a ministrar 1º Ciclo (Ginasial) e 2º Ciclo (Colegial) e na segunda Lei, artigo 7º, alínea c - o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó passou a atender a formação de professores de ensino primário de 2º Ciclo e Cursos de Aperfeiçoamentos (Anexo 5). A edificação escolar projetada pelo arquiteto potiguar Moacyr Gomes da Costa foi construída entre 1957 e 1960. Para construção e aquisição de equipamentos/mobiliários e veículos escolares para o referido centro foram aplicados recursos do erário estadual e colaboração técnica e financeira do governo federal a

partir do convênio firmado com INEP/MEC, em cuja direção tinha-se o educador e intelectual Anísio Teixeira (MARIZ, 1960, p. 27).

Pela atuação de Anísio Teixeira frente ao INEP/MEC, assunto que trataremos posteriormente com mais detalhes, inferimos que este teve participação na implantação do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), visto que este último foi instituído pela Reforma de Ensino Primário do Rio Grande do Norte (Lei n. 2.171 de 6 de dezembro de 1957- Art.19), resultante dos empenhos políticos e ideológicos deste intelectual nos direcionamentos educacionais do Brasil. Nesses direcionamentos, localizamos ainda a acepção de escola tipo por Anísio presente nas ações empreendidas por esse gestor educacional público. É justamente esse conceito que nos levou à elaboração do problema desta pesquisa, que sintetizamos na seguinte indagação: Em que medida as ideias educacionais de Anísio Teixeira podem ser identificadas na linguagem arquitetônica do CEFMPC, construído no contexto do Plano de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957? Na perspectiva de elucidação deste problema, elaboramos os seguintes desdobramentos: *Em que bases teóricas se fundamentam as ideias do educador Anísio Teixeira? Como essas ideias se materializaram na educação brasileira? Onde e quando podem ser identificadas? Quais as principais características das linguagens arquitetônicas de instituições públicas de formação de professores do Rio Grande do Norte, dos finais do século XIX e quatro décadas do século XX? Como se inserem as instituições de Ensino Normal desse estado no contexto das reformas educacionais brasileiras nos anos 1940 e 1960? Quais ideias educacionais defendidas por Anísio Teixeira podem ser identificadas no Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó?*

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação é analisar a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó, atentando à presença das ideias educacionais defendidas por Anísio Teixeira no processo da Reforma de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957. Necessário esclarecer que, nesta pesquisa, compreendemos por linguagem arquitetônica a expressão do estilo de arquitetura que pode ser identificado, entre outros elementos, pela linguagem plástica e organização espacial de um edifício, a exemplo do Centro Educacional do Magistério Primário de Caicó.

Para efetivação do objetivo geral, partimos de objetivos específicos, tais como: analisar as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira com foco no planejamento do espaço escolar, no processo de renovação da educação brasileira; reconstruir historicamente as instituições públicas de formação de professores, sobretudo no contexto das reformas de Ensino Normal brasileiro entre 1940 e 1960 e, por último, analisar a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó em relação às ideias pedagógicas de Anísio Teixeira. Essa proposição conduziu-nos à construção da seguinte tese: a linguagem arquitetônica do CEFMPC contempla as ideias pedagógicas defendidas por Anísio Teixeira, com particularidades locais, na implantação e organização espacial no contexto da Reforma do Ensino Primário do RN de 1957.

Em referência ao nosso recorte temporal, 1957 a 1961, período este balizado em função da implantação do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó, 1957, estão associados os seguintes aspectos: a publicação da Lei de Reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte (Lei n. 2.171 de 6 de dezembro de 1957), pela qual foi instituído o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó; o estabelecimento de convênio entre o governo do estado e governo federal, e o início das obras do referido centro. O ano de 1961 corresponde a mudança no atendimento do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó, decorrente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961-Art.59, parágrafo único –, que alterou o funcionamento do curso de ensino normal correlato a esse estabelecimento em conformidade com as normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Diante desta breve apresentação do CEFMPC numa relação com o protagonismo de Anísio Teixeira, identifica-se a necessidade de inserir esse objeto nos domínios do conhecimento histórico. Nestes termos, referente à construção sobre o objeto de pesquisa, Marina Waisman (2013, s.p.) afirma:

A história nunca é definitiva, reescreve-se continuamente, a partir de cada presente, de cada circunstância cultural, a partir das convicções de cada historiador. Saber desentranhar as motivações, as intenções, as ideologias que, em cada caso, presidem uma obra historiográfica, é o primeiro passo imprescindível para o conhecimento.

Coadunamos com Waisman (2013)¹⁵ no sentido de que a história consecutivamente é reescrita, mediada pela conjuntura cultural e ideológica de cada historiador, que em um processo de articulação hermenêutica realiza a dinâmica da reconstrução histórica. Para Jacques Le Goff (2003, p.15) a Historiografia deve ser entendida como um ramo da História, como Ciência que estuda seu próprio movimento histórico, movimento de mudança. Considera a História não uma ciência do passado, mas “[...] ciência da mutação e da explicação dessa mudança”. O historiador francês ressalta que essa história é descrita no campo social, considerando que “[...] Há uma historicidade da história que implica o movimento que liga uma prática interpretativa a uma práxis social” (LE GOFF apud CERTEAU, 1970, p. 484).

Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Hebe Castro (1997, p. 46) de que o domínio da História Social como campo historiográfico “[...] resulta num alargamento do interesse histórico, construídos em oposição às limitações da historiografia tradicional”. Nesse direcionamento “[...] a história social passa a ser encarada como perspectiva de síntese, como reafirmação do princípio de que, em história, todos os níveis de abordagens estão inscritos no social e se interligam”. Nesse sentido, também, coadunamos com José D’Assunção Barros (2007, p. 203) que ressalta as possibilidades de explorar a conexão da História das Ideias com a História Social, considerando ser tarefa primordial do historiador a necessidade de:

Trazer à luz a linguagem original de um determinado circuito de ideias – evitando o anacronismo e aprofundando-se na adequada compreensão de suas sutilezas de significação – impondo deste modo a necessidade de recriar a temporalidade e o contexto inerente à própria obra.

Para Barros (2007, p. 203) a História das Ideias e a História Social vinculam-se a pesquisas que podem “[...] relacionar-se a ideias que se concretizam de alguma forma em discursos, sistemas de pensamento, sistemas normativos, paradigmas interdisciplinares, e movimentos políticos ou de qualquer outra ordem”, a exemplo desta investigação em torno das ideias de Anísio Teixeira. Ao considerar que as ideias pedagógicas disseminadas no movimento da educação em diferentes aspectos

¹⁵ Historiadora de arquitetura integrante da primeira geração de críticos latino-americanos de arquitetura, pertencente à corrente de teóricos da “Escola de Córdoba”- Argentina.

educacionais possibilitam ao historiador da educação definir um objeto de pesquisa, Demerval Saviani (2004, p.15) chama a atenção para que:

O objeto do historiador não é construído por ele, enquanto pesquisador, sua incumbência é construir o conhecimento do objeto e não o próprio objeto. E construir o conhecimento do objeto ou não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do conhecimento.

A observação de Saviani entrelaça-se às ponderações de Waisman (2011), nas quais o papel do historiador se centra em desentranhar as motivações e as ideologias que presidem uma obra historiográfica, além de considerar esse o primeiro passo imprescindível para o conhecimento. Assim, possibilita-se a reconstrução do objeto de pesquisa no plano do conhecimento.

Nestes termos, para esta investigação, apropriamo-nos das acepções de Castro (1997) sobre História Social e da noção de conexão entre História Social e História das Ideias em Barros (2007). O disposto por Castro (1997) permite o entendimento de que as ideias se concretizam em forma de pensamento e se materializam em diferentes formas em um determinado processo histórico. Pelo exposto, inserimos esta pesquisa na dimensão da História Social, na perspectiva de Jean François Sirinelli (2003); domínio da História da educação e da arquitetura; campo temático da arquitetura escolar; e em uma abordagem qualitativa.

Sobre o campo temático escolhido, a arquitetura escolar, tomamos como referência Antônio Viñao Frago (2001, p. 11), que ressalta a importância da dimensão espacial na atividade humana em geral, e educativa em particular, nos termos em que as investigações histórico-educacionais geralmente centram-se mais nos aspectos teórico-metodológicos do que nos aspectos de caráter antropológico, desconsiderando a história da escola como lugar e de sua realidade material, no que se inclui a compreensão da noção de espaço escolar.

Ao justificar a importância do estudo sobre espaço escolar, Frago (2001) apresenta três pontos pertinentes: o primeiro ressalta a escassa preocupação dos historiadores da educação sobre espaço escolar, tanto na Espanha quanto fora dela, acrescida pela dificuldade de integrar pontos de vista profissionalmente distantes, tais como: o médico-higienista, o arquitetônico, o pedagógico e o político-administrativo; o segundo ponto, por ele considerado menos importante, refere-se a investigação em história da educação sempre condicionada pelo ensino da disciplina; o último ponto

aborda a questão do espaço escolar do ponto de vista historiográfico, visto que os interesses dos historiadores da educação incidiam, prevalentemente, em uma história da política educativa, das instituições escolares ou em uma história social da educação. Para Frago (2001), raramente os historiadores da educação interessam-se por uma história da educação centrada nas ideias ou pensamento pedagógico.

Diante do exposto, pretendemos reconstruir no plano do conhecimento nosso objeto de pesquisa: a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), numa relação com as ideias pedagógicas do educador Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Realizada tais considerações, passaremos a discutir os conceitos que foram utilizados em nosso processo investigativo. Para tanto, informamos que trabalharemos, especialmente, com o conceito de rede de sociabilidade em Jean François Sirinelli (2003, p.246), para quem deve ser compreendida como: “O sentimento comum a envolver todo grupo de intelectuais que se organiza a partir de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades, que alimentam o desejo e o gosto de conviver”.

Tal conceito coaduna-se com Anísio Teixeira, na medida em que este educador se insere entre intelectuais, homens e mulheres produtores culturais, atores políticos, que em intercâmbios de informações influenciaram e foram influenciados em lugares de participação social. Essas relações estabelecidas entre esses agentes intelectuais, denominada por Sirinelli (2003) redes de sociabilidades ou estruturas de sociabilidade, representam instrumentos de explicação do movimento do campo intelectual, caracterizados pelas proximidades e distanciamento entre os intelectuais.

Identificar e compreender a linguagem arquitetônica do CEFMPC, significa perpassar os mecanismos de construção das ideias presentes em todo o seu conjunto, notadamente as ideias relacionadas a sua linguagem arquitetônica, visto que esta última possui uma dimensão educativa. Neste sentido, o conceito de rede de sociabilidade tornou-se relevante, na medida em que, por intermédio de Anísio Teixeira, novas expressões do campo da arquitetura escolar conseguiram chegar ao universo educacional. Para Sirinelli (2003) os grupos de intelectuais são organizados em volta de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades prolixas, mas decisivas na organização do desejo de convivência. Portanto, será essa convicção de convivência determinante na produção e propagação de ideias que

podem fazer diferença nos diferentes meios sociais, a exemplo de como se constituiu o processo de implantação da instituição, o CEFMPC.

Em se tratando de um trabalho no qual tomamos por objeto de estudo a reconstrução histórica, mesmo que parcial, de uma instituição educativa escolar, torna-se pertinente a utilização de outro conceito significativo para essa pesquisa, o de instituições educativas. Assim, trabalharemos com a perspectiva de Justino Magalhães (2004, p.124) que as compreende como:

Organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativo burocrático e político-ideológico estruturante.

Esse conceito torna-se pertinente ao nosso objeto de estudo, na medida em que tal objeto reflete as características por ele apresentadas. O CEFMPC foi uma instituição que se inseriu na comunidade da região do Seridó, a partir de uma política normativa que foi o Plano da Reforma Educacional de 1957. Este centro produziu uma expectativa de colaboração para com as comunidades local e regional, visto que traria oportunidade de formação escolar dentro de uma realidade difícil. Foi também fator de conflito, quando possibilitou divergências entre os agentes envolvidos em seu processo de implantação e funcionamento. Tal centro constituiu vinculação com o território em que se incorporou. Sobre essa vinculação Justino Magalhães (2004, p. 134) explica:

A relação entre instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se numa abordagem cruzada dos planos, macro, meso ou micro-histórico, por uma dialética de convergência/divergência/convergência e de uma reconceitualização espaço-temporal; nacional/universal, o regional, o local. É nesse redimensionamento que as abordagens do tipo meso permitem representar com rigor e atualidade a instituição educativa como totalidade, em permanente relação e desenvolvimento.

Estabelecido no centro de uma comunidade regional, o CEFMPC constituiu uma relação dialética com a comunidade local. Tal relação intercruza-se em níveis nacional, universal, regional, num processo de redimensionamento constante. O estabelecimento de ensino implantado na cidade de Caicó teria sua funcionalidade relacionada às necessidades da época, partindo assim da materialidade de uma ideia,

no qual a forma arquitetônica deveria seguir a função, convergindo com a ideia de racionalidade presente nas ações de Anísio Teixeira.

Diante do exposto, chegamos a mais um conceito desta pesquisa, o de tipo escolar arquitetônico, considerando que durante o tempo em que Teixeira, estrategicamente, conduziu a implementação de suas ideias por meio da implantação de escolas-tipo, como forma de interferir nas realidades sociais locais. Para tanto, lançou o conceito denominado Escola Compreensiva, sobre a qual explica:

É chamada compreensiva porque incluirá, além do curso elementar integral com pequenas oficinas de artes industriais, o ensino de extensão aos adultos, e a biblioteca e o auditório de aplicação mista. Nela é que a escola primária se desdobrará em todos os seus aspectos e em que se processará o que está aqui denominado de recuperação da escola primária (TEIXEIRA, 1949, p. 8).

A concepção dos centros educacionais que viriam a ser construídos nas diversas cidades brasileiras, segundo Dórea (2003) seguiram este conceito e para sua implementação, veio ao seu encontro a ideia de uma arquitetura integrada, no qual podemos identificar um tipo arquitetônico, expresso numa linguagem arquitetônica comum à época, conforme será detalhado posteriormente.

Nesse sentido, vale elucidar melhor o que consideramos como tipo escolar arquitetônico. Quatremère De Quincy (1832) designa como “a ideia genérica, platônica, arquetípica, como a forma básica da arquitetura” (PEREIRA, 2009, p. 5). Em concordância com tal aceção, Giulio Carlo Argan (1984, p. 49) explica que “a palavra tipo não representa tanto a imagem de uma coisa a copiar ou a imitar perfeitamente, mas sim, a ideia de um elemento que, por si mesmo, deve servir de regra ou modelo.

Destinada aos centros urbanos com mais de cinco mil habitantes, a Escola Compreensiva de Anísio Teixeira, de certo modo, constituiu uma primeira ideia dos Centros Educacionais, correlacionando-se com a noção de tipo, ainda que ele defendesse a necessidade de que os protótipos deveriam adequar-se às especificidades locais. Ou seja, certamente, as proposições não foram implementadas em sua totalidade, mas em conformidade com as condições políticas, econômicas, sociais e culturais de cada estado onde ocorreu a sua atuação educacional.

Realizadas tais abordagens sobre os conceitos presentes nesta pesquisa, passaremos a discorrer a respeito das categorias de análises selecionadas para este

estudo. Na medida em que nosso objeto se constitui da análise da linguagem arquitetônica do CEFMPC em relação às ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, tornou-se procedente estabelecer o espaço escolar em Frago (2001) como uma das nossas categorias de análise.

Referente ao conceito de espaço, Frago (2001) esclarece que o espaço físico é para o ser humano espaço apropriado, território demarcado e espaço disposto e habitado, lugar. Desse modo, o espaço é uma construção social, sendo o espaço escolar uma modalidade dessa transformação em território e lugar. Conseqüentemente, o espaço não pode ser neutro, mas é signo, símbolo e marca das condições e das relações que o habitam. O espaço fala e comunica. Ele possui uma linguagem. Mostra para quem a sabe ler a ocupação que o ser humano lhe dá. Uma função que pode variar de cultura para cultura, produto cultural específico que não afeta somente o eu social, as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, comunicação, contatos, conflitos – mas também a liturgia e ritos sociais, a simbologia das disposições dos corpos, localização, posturas até dos objetos, a sua hierarquia e relações. Diante disto, apreendemos espaço escolar, nesta pesquisa, como uma construção social, um espaço demarcado, território, espaço ocupado, um lugar.

Uma vez que essa pesquisa foca a linguagem arquitetônica e noções pedagógicas de Anísio Teixeira, consideramos necessário identificar mecanismos de construção e de materialidade dessas ideias. Nessa perspectiva, outra categoria de análise empregada nesta investigação será estratégia em Michel de Certeau (1998). Sobre estratégia, este autor esclarece ser a mesma:

O cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado (CERTEAU, 1998, p. 99).

Anísio Teixeira, na condição de representante do governo nas funções educacionais exercidas, procurou estrategicamente – por meio de viagens, realização de cursos, participação em entidades de socialização de conhecimento – construir as ideias que permearam a sua trajetória na administração pública, assim como materializá-las. Para tanto, Anísio, certamente, precisou de estratégias para defender e efetivar suas crenças, o que se coaduna com a classificação de Certeau (1998)

referente a estratégias como formas de crer, o poder de fazer crer. Assim, sobre estratégias este autor acrescenta:

Como na administração de empresas, toda racionalização estratégica procura em primeiro lugar distinguir de um 'ambiente' um 'próprio', isto é o lugar do poder e querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio espaço num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 1998, p. 99).

As afirmações de Certeau (1998), trazem características da vida profissional de Anísio Teixeira no campo educacional. Como identificamos nesta pesquisa, Teixeira exerceu cargos administrativos, lugares de poder, posições que lhe permitiram tomar decisões, decisões estas, próprias de “sociedades tecnocráticas com relação às quais as insularidades proprietárias e familiares de ontem ou de alhures se tornam as utopias de mundos perdidos ou até mesmo robinsonadas” (CERTEAU, 1998, p. 123).

Concluídas as assertivas sobre o campo teórico desta pesquisa passaremos aos aspectos metodológicos da mesma. Quanto aos procedimentos de composição dos dados empíricos desta pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa bibliográfica e a documental. Na investigação bibliográfica, fazemos uso de estudos historiográficos sobre a educação brasileira, arquitetura e Anísio Teixeira. Na análise documental, manuseamos os relatórios de administrações educacionais de Anísio Teixeira, frente às gestões das secretarias de educação na Bahia em dois momentos: 1924-1928 e 1947-1951; e no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal entre 1931 e 1935.

Entre outros documentos utilizados estão: Manifesto dos Pioneiros de 1932; Mensagem do governo Dinarte Mariz (1956-1961) à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte; Recomendação n. 32 da XIV Conferência Internacional de Instrução pública (Genebra/1951); Desenhos de planta baixa, fachadas, implantação/locação/situação e perspectivas do projeto arquitetônico do CEFMPC, fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado do RN; Imagens fotográficas da cidade de Caicó e externas e internas da instituição pesquisada. Sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação e Cultura – INEP/MEC (1952 a 1964), utilizamos publicações desse Órgão e bibliografias produzidas a partir de informações de documentos encontrados no arquivo pessoal de Anísio Teixeira localizado no

Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro (AT-CPDOC/FGV).

Além disso, utilizamos como fonte de pesquisa a legislação educacional brasileira e estadual, que apresentamos no Figura 8.

Figura 8 – Quadro comparativo das legislações educacionais brasileira e estadual pertinentes à pesquisa

BRASIL	RIO GRANDE DO NORTE
Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946)	Lei Orgânica de Ensino Primário (N.684 de 10 de fevereiro de 1947)
Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946)	Lei Orgânica de Ensino Normal (N.683 de 10 de fevereiro de 1947)
	Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957 (Plano da Reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, 1957)
	Lei nº 2.639, de 01 de janeiro de 1960 (criação dos Institutos de Educação de Natal e os Centros de Formação do Magistério Primário de Caicó e Mossoró)

Fonte: Elaboração da autora

Na configuração do objeto de pesquisa, utilizamos ainda fontes de caráter oral, ou seja, realizamos duas entrevistas com o profissional autor do projeto do CEFMPC, o arquiteto Moacyr Gomes da Costa¹⁶; duas entrevistas com o Sr. Teódulo Félix da Silva¹⁷, funcionário da Instituição e uma entrevista com Célia Santos¹⁸, uma ex-aluna da Escola Normal de Caicó.

Articulada conforme fundamentos da pesquisa qualitativa, nesta investigação, procuramos explorar as informações e os dados apresentados, pelo modo em que foram arrolados ou transcritos. Para tanto, procuramos realizar diálogo com a teoria sob um ponto de vista plural, possível de compreender os processos históricos aqui dispostos como produtos e produtores, concebendo a relevância dos agentes sociais no movimento do real. A argumentação de busca de respostas ao problema proposto

¹⁶ Roteiro da entrevista incluída no Apêndice 4.

¹⁷ Roteiro da entrevista incluída no Apêndice 5.

¹⁸ Roteiro da entrevista incluída no Apêndice 6.

neste estudo e delineamento da tese apresentada acontece no decorrer do trabalho, completando-se no quinto capítulo.

Entre as fontes documentais utilizadas também está o projeto arquitetônico da instituição pesquisada, disponível no acervo Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte (SMCE/SEEC-RN). As informações atuais dos ambientes existentes por bloco serão apresentadas em plantas baixas no decorrer da presente escrita, e as informações serão complementadas com fotografias registradas *in loco*. A descrição e análise dos ambientes, nos primeiros anos de funcionamento, baseia-se também nos registros da pesquisadora, face a sua atuação profissional. Contudo, ressaltamos que as plantas baixas, cedidas pela SMCE/SEEC-RN, correspondem à configuração atual da instituição.

Constatamos a relevância desta pesquisa nas contribuições que trará para a História da Educação do Rio Grande do Norte, como também para o desenvolvimento da Linha de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do PPGED/UFRN. Especificamos ainda, sua relevância social no sentido de poder promover considerações sobre a circulação de ideias produzidas em redes de sociabilidades articuladas por intelectuais como Anísio Teixeira, objetivando, por meio da difusão de uma nova expressão de arquitetura escolar, interferir em realidades complexas, onde populações conviveram e convivem em condições sociais marginais.

Dito isto, após as considerações iniciais aqui expostas, apresentamos a estrutura da presente pesquisa; No capítulo seguinte, **As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira e a renovação da escola brasileira nos anos 1950**, buscamos analisar as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira com foco no planejamento do espaço escolar, no processo de renovação da educação brasileira; No segundo capítulo – **A inserção do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMP) no contexto da reforma do ensino normal e primário do RN nos anos 1950** – procuramos reconstruir historicamente as principais características das linguagens arquitetônicas das instituições de Formação de Professores no Rio Grande do Norte, seguidamente, sobre a presença destas instituições no contexto das reformas educacionais nos anos 1940 e 1960 e a implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó na região do Seridó e cidade de Caicó; No último capítulo – **A Linguagem Arquitetônica do CEFMP: a expressão dos princípios modernistas de Arquitetura e Educação brasileira dos anos 1950** –

buscamos analisar a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó, visando compreender sua relação com as ideias pedagógicas e arquiteturas de Anísio Teixeira; Por fim, as **Considerações Finais**, seção na qual realizamos uma síntese explicativa sobre as observações e conclusões realizadas no decorrer da pesquisa.



1

**AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE ANÍSIO
TEIXEIRA E A RENOVAÇÃO DA ESCOLA
BRASILEIRA DOS ANOS 1950**

Caracterizar as ideias pedagógicas que perpassaram a trajetória educacional de Anísio Teixeira pressupõe situá-lo, mesmo que brevemente, no contexto social, político, econômico e educacional brasileiros. Nesse sentido, a partir do livro de Esquinsani (2002), “Educação e Ideologia: o caso de Anísio Teixeira”, destacamos alguns aspectos daquele momento histórico, os anos 1950. Momento de representativa efervescência em níveis nacional e internacional. Internacionalmente, tinha-se o término da Segunda Guerra Mundial e os desdobramentos daí advindos e, nacionalmente, uma intensificação do processo de urbanização e industrialização, além das questões políticas com estabelecimento de regimes de cerceamento das liberdades individuais e coletivas e regimes mais democráticos.

O quadro de dificuldade educacional contínuo da sociedade brasileira, sempre se constituiu motivo de acirrados debates no cenário político, particularmente nas primeiras décadas do século XX. Elemento determinante dessa conjuntura foi o crescimento da demanda social por educação, decorrente de dois fatores, especialmente, a saber: crescimento demográfico e intensificação do processo de urbanização. Nesse sentido, nos anos 1930 passou-se a conviver mais intensivamente com discussões relativas à necessidade de uma reconstrução de âmbito educacional (ROMANELLI, 2010).

Na estrutura de tais debates, tinha-se a presença de proposições de cunho ideológico por meio de projetos educacionais representados por diferentes grupos, como: a) liberais, intelectuais – aspiração de construção de um país em bases urbano-industriais democráticas, e no plano educacional defendiam a Pedagogia Nova. Uma proposição representativa foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932, com bases pedagógicas inovadoras e a renovação de políticas educacionais. Neste grupo, insere-se o intelectual Anísio Spindola Teixeira; b) católicos, grupo defensor da Pedagogia Tradicional, que reagiu ao Manifesto dos Pioneiros contra as teses escolanovistas; c) integrantes da Ação Integralista Brasileira – AIB, grupo de postura ultraconservadora, de aproximação nazifascista e; d) integrantes da Aliança Nacional Libertadora (ANL), em posicionamento mais a esquerda, força social aglutinada por parte das classes populares, proletariado e camadas médias de caráter anti-imperialista e antifascista.

Na tentativa de elucidar a participação de Anísio Teixeira na educação brasileira, como intelectual liberal, buscamos subsídio em sua produção literária, o

ensaio “Política, Industrialização e Educação”¹⁹. O texto contém seu referencial teórico sobre a análise do processo de industrialização da sociedade brasileira, fundamentado no modelo genérico de estudo dos diferentes processos de industrialização ocorridos no mundo ocidental, elaborado pelos economistas norte-americanos Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick H. Harbinson e Charles A. Meyer. Este modelo apresenta cinco tipos idealizados de elite: 1) a dinástica; 2) a da classe média; 3) a dos intelectuais revolucionários; 4) a dos administradores coloniais; e 5) a dos líderes nacionalistas (TEIXEIRA, 2006). Para Teixeira (2006, p. 107), segundo esse modelo, “a transformação da sociedade preexistente em sociedade industrializada depende, em cada contexto histórico, da qualidade e tipo de elite que, em cada país, toma a direção do movimento de transição”.

Fundamentado nesse modelo, o educador brasileiro considera que “cada elite estabelece a educação que melhor se ajuste à sua estratégia para industrialização” (TEIXEIRA, 2006, p. 242) e enquanto tal, a elite dos intelectuais de classe média, grupo no qual participava ativamente, fazia a defesa da educação “como instrumento fundamental de justiça social e de mobilidade vertical, com o enfraquecimento das fronteiras e divisões de classes” (TEIXEIRA, 2006, p. 243). Posicionava-se, assim, favorável à educação para todos, condição esta imprescindível ao desenvolvimento econômico brasileiro, condicionando o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial do país. Nestes termos, como representante dessa elite, esse educador empenha-se no processo de reconstrução da educação nacional, acreditando ser a única via para a consolidação do processo de desenvolvimento industrial do país.

Para Barreira (2001, p.117),

Anísio insistirá na defesa do controle da elite de classe média na condução do processo de transição para o desenvolvimento do país, por ser ela a única via a apresentar (ou poder apresentar) um claro projeto de desenvolvimento, que aponta para a organização democrática da sociedade.

Nesse entendimento, buscamos identificar as proposições educacionais defendidas por Anísio Teixeira fundamentadas no projeto liberal de desenvolvimento,

¹⁹ Publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, oriundo de palestra proferida por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, por ocasião dos Encontros Regionais de Educadores Brasileiros, em 1961 (TEIXEIRA, 2006).

com vistas à democratização da sociedade por via de profunda reforma do sistema nacional do ensino, de maneira a torná-lo público, universal e gratuito. Por sua vez, acreditava esse educador, a renovação da escola, além de formar o homem do mundo moderno, do ponto de vista técnico-profissional, deveria prepará-lo, também para a democracia. Consideramos que esses elementos constituem elementos fundamentais para compreender as ideias pedagógicas desse educador no processo de renovação educacional brasileiro, prevalentemente a partir dos anos 1940.

Tal momento representou um período de redemocratização política do país em função do fim do Estado Novo e processo de elaboração da Constituição Federal de 1946 que, dentre outras providências, no âmbito nacional, destacamos o estabelecimento de competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação (Art. 5º); além de definição de diretrizes sobre distribuição de recursos financeiros para os sistemas de ensino brasileiros (Art. 169). Outro aspecto característico da década de 1940 foi a elaboração de Leis Orgânicas dos Ensinos Primário e Normal.

Os anos de 1950 são característicos do processo desenvolvimentista impulsionado no governo Juscelino Kubistchek (1956-1961), demarcado pela entrada do capital estrangeiro e investimento em indústrias. Enfatizamos a inclusão da educação no Plano de Metas do governo federal; o início dos debates sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961).

Apesar de alguns direcionamentos positivos da década de 1950 em relação à educação, a exemplo do encaminhamento do plano nacional de erradicação do analfabetismo e de reajustamento do sistema educacional elementar do Brasil, a situação desse campo no país, no final do governo Juscelino Kubistchek, ainda era crítica. Nesse período, menos de 10% da juventude brasileira, de 12 a 18 anos teve acesso à escola, e apenas 7% dos matriculados terminavam os cursos (ROMANELLI, 2010). Desse modo, um quadro com essas características em um país a dizer-se em processo de modernização e desenvolvimento, deve ser considerado grave. Foi nesse quadro educacional brasileiro em que se inseriu o intelectual Anísio Spindola Teixeira (1900-1971).

A historiografia da educação brasileira revela o importante papel que desempenhou esse educador, intelectual e gestor público, durante quatro décadas do século XX, em relação às questões educacionais. Sua participação nas

administrações no campo da educação, em nível estadual e federal, esteve relacionada, significativamente, ao projeto modernizador do país, dos anos 1950.

Em 1952, Teixeira assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/MEC²⁰) e, no discurso de posse, elevou a bandeira de renovação da educação do país defendida por ele e demais educadores desde os anos 1920, em nível de máxima responsabilidade nacional. Sobre tal proposição, declarou:

Nenhum outro dever é maior do que o da reconstrução educacional e nenhuma necessidade é mais urgente do que traçar os rumos dessa reconstrução e a de estudar os meios de promovê-la, com a segurança indispensável para que a escola brasileira atinja os seus objetivos (INEP, 1952, 79).

Naquele momento histórico, assumia um compromisso pessoal e institucional pela reconstrução da educação brasileira, colocando-a num patamar de necessidade urgente em estabelecer mecanismos de instrumentalizá-la. Mecanismos estes capazes de possibilitar a alteração do quadro educacional de mais de 50% de brasileiros analfabetos, sendo 73,85% da população de 5 a 19 anos fora da escola, dentre outros índices que contrapunham as aspirações de um país que pretendia inserir-se nos trilhos do desenvolvimento, pretensões estas defendidas pelo intelectual liberal Anísio Teixeira. Neste contexto, o educador externou preocupação crucial com a escola e o professor, elementos marcantes de sua trajetória:

[...] Não podemos fazer escolas sem professores, seja qual for o nível das mesmas, e, muito menos ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores (INEP, 1952, p.76).

Conforme Nunes (2000) e Dórea (2003), a escola e o professor constituíram as preocupações essenciais das administrações educacionais anteriores à atuação de Anísio Teixeira no INEP, não somente às questões de ensino, mas a própria edificação

²⁰Atualmente Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Originalmente, o Instituto Nacional de Pedagogia foi criado pela Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937, passando a denominar-se de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos com as atribuições de centro de estudos de todas as questões educacionais, especificamente a promoção de estudos, pesquisa, análise e de assessoria para fixação da política educacional nacional, relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde através do Decreto-Lei n. 580, de 30 de julho de 1938 (artigo 1º), cuja denominação permanece inalterada até a década de 1990 (LOBO e CHAVES, 2006).

escolar para ambos. Apesar da significativa expansão de escolarização²¹, nos anos 1950, decorrente de ações educacionais empreendidas pelo governo federal, entre estados e municípios, o cenário da educação nacional continuava preocupante: por um lado, a oferta reduzida de escolas para a população em idade escolar e a inexistência ou inadequação do prédio escolar; por outro, a carência de professor habilitado, particularizando a região nordeste do país, ao nível de 70% de professores leigos (ROMANELLI, 2010).

Sobre o emblemático discurso de Anísio, várias interpretações foram elaboradas por estudiosos da história da educação brasileira, dentre eles, Alberto Venâncio Filho (2005), Ana Waleska Mendonça (2008) e Hermes Lima (1978). Na opinião de Venâncio (2005, p. 36):

[...] Não é um simples discurso protocolar em que um novo administrador, em frases vagas e afirmações protocolares, expõe projetos “anódinos”, mas um “verdadeiro programa de governo”, que estabelece “as linhas de uma ação firme e atuante no setor da educação.

Como se percebe, para esse autor, a verdadeira mudança da educação brasileira só poderia ser construída em bases advindas de um programa de governo mais amplo, em que as linhas de ação contemplassem o cenário vigente. Enquanto para Venâncio (2005) as proposições de Anísio Teixeira eram frágeis, Mendonça (2008) enfatiza aspectos positivos sobre esse gestor, tais como: a intenção em dinamizar o INEP/MEC²² e, em consequência, a ampliação da articulação do governo federal com estados e municípios na perspectiva de renovação do Sistema Nacional de Educação. Lima (1978) destaca as possibilidades que teve Anísio Teixeira de interferir na realidade educacional brasileira pela experiência e posições que logrou no país, destacando que no âmbito federal, Anísio Teixeira possuía condições:

²¹ Entre 1940 e 1950, acréscimos nas taxas de escolarização de: 8,94% correspondente ao grupo de 5 a 9 anos e matrícula na escola primária e; de 2,55% entre o grupo de 11 a 19 anos e matrícula do ensino médio (ROMANELLI, 2010, p. 79- 81).

²² Funções atribuídas pelo decreto n. 25.667 de 15 de outubro de 1948, que transformou o INEP em Órgão de execução financeira entre governo federal e Municípios com vistas à ampliação e melhoria da rede escolar primária rural.

De espraiar para a nação, de modo mais organizado e sistemático, as bases científicas de seu projeto de reconstrução educacional do Brasil, fundamentado nos princípios de experimentação e descentralização administrativa (LIMA, 1978, p.10).

Sobre as possibilidades de Teixeira à frente da administração do INEP, Aristeo Gonçalves Leite Filho e Pablo Machado Bispo (2006) destacam a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), no Rio de Janeiro, e os CBPE's em cinco capitais do país, como estratégia de intervenção no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à escola Primária e à Formação de Professores; outro aspecto foi a ampliação da articulação do governo federal com os estados e municípios, especificamente a cooperação técnica/financeira assegurada pelo Decreto n. 38.460 de 28/12/1955, artigo 2º²³. Nesse sentido, importante destacar a participação do INEP, por meio dos CBPE's, no auxílio aos estados na elaboração dos planos educacionais para o ensino e a cooperação financeira por meio dos convênios para intervenções na rede física escolar, a exemplo da construção de edifícios escolares.

Em síntese, consideramos que as condições de empreender a reconstrução educacional estabelecida por Anísio Teixeira, como intelectual representante da elite de classe média engajado no projeto liberal-democrático, se caracterizam em dois níveis: primeiro, pelo estabelecimento de linhas de ação como política nacional respaldada na Constituição Federal de 1946 e previsto no Plano de Reforma do Ensino Primário Educacional expresso no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932; e, num segundo nível, pela adoção de planejamento educacional, dando ênfase às questões cruciais da educação brasileira – a edificação escolar e o professor, face às experiências adquiridas em suas administrações educacionais públicas anteriores.

Trazemos como objetivo desta seção compreender as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira associadas ao planejamento do espaço escolar no processo de renovação educacional do país, em particular a leitura da linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó/RN. Nesse sentido, faz-se necessário apreender conceitos, entendimentos e fundamentos teóricos de

²³ Atribuição de elaboração de planos educacionais e recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – cada região – nos níveis Primário, Médio e Superior e no Setor de Educação de Adultos.

Anísio Teixeira, os quais constituem suas ideias e práticas educacionais na educação brasileira.

Diante do exposto, os questionamentos apontados anteriormente: *Em que bases teóricas se fundamentam as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira com foco do planejamento do espaço escolar? Onde e quando podemos identificá-las na educação brasileira?* Na perspectiva de responder essas indagações, buscamos a participação de Anísio Teixeira na historiografia da educação brasileira, reportando-nos aos anos 1920 como marco de entrada.

Nos anos 1920, no Brasil, agregava-se à crescente expansão urbana, à industrialização, aos movimentos modernistas e acontecimentos da época²⁴, o cenário de precariedade educacional, cuja problemática encontrava solo fértil à emergência de um grupo de intelectuais brasileiros, que inspirados em princípios liberais e democráticos reivindicavam novas reformas pedagógicas fundamentadas na crença da escola ser transformadora da sociedade. Destacavam-se dentre os intelectuais educadores defensores dessa renovação educacional, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Luysímaco da Costa, Mário Casassanta, Francisco Campos, Fernando de Azevedo.

Ao se constituir um plano de diretrizes educativas de renovação educacional no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 representou uma proposição de educação como resposta para o mundo em transformação, cujo documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*²⁵ (INEP, 1984), constituindo por onze pontos. Destes, destacamos três, por considerar mais próximos desta pesquisa e defendidos por Anísio Teixeira em sua atuação no cenário educacional brasileiro, a saber:

²⁴ Recrudescimento do movimento operário, do movimento tenentista, a fundação do Partido Comunista (1922), Coluna Prestes (1924-1927) (VEIGA, 2007, p. 254).

²⁵ Documento elaborado por 26 intelectuais brasileiros, 23 homens e 3 mulheres, a saber: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Anísio Spinola Teixeira, A. de Sampaio Dória, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Júnior, J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Resende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes (INEP,1984).

- a) A reconstrução educacional no Brasil, sob alegação de: sistema de organização educacional brasileiro fragmentado e desarticulado; aparelho escolar desorganizado pela falta de espírito filosófico e científico; ausência de unidade e continuidade no plano de reformas no sistema escolar;
- b) Plano de reconstrução educacional: crítica aos dois sistemas de ensino paralelos visto como instrumentos de estratificação social – secundário profissional e secundário intelectual; ponto nevrálgico da questão: Estrutura do plano educacional deve corresponder aos períodos de desenvolvimento natural do ser humano;
- c) Unidade de formação de professores e unidade de espírito: preparação dos professores, em todos os graus, em faculdades ou em cursos normais incorporados à universidade.

Como se pode perceber, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um manuscrito que tomou como base os princípios do movimento escolanovista, ou movimento da Escola Nova, tendo como um dos principais representantes o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952). A obra educacional de Dewey foi divulgada no Brasil por Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, como anteriormente mencionamos.

A proximidade entre Anísio Teixeira e John Dewey foi sintetizada por Miriam Chaves no trabalho intitulado “A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey”, de 1999. Sobre os conceitos defendidos por Anísio Teixeira e Dewey, a autora enfatiza haver o que se chama de simbiose. Explica, ainda, que Anísio não escreveu nenhuma obra clássica, mas que “sua obra é fruto basicamente de uma compilação de conferências, artigos em revistas, de trechos de relatórios, o que faz com que o seu texto não tenha praticamente nenhuma referência” (CHAVES, 1999, p. 90). Contudo, comenta que uma observação mais densa de sua obra revela uma simbiose entre Anísio Teixeira e Dewey, a exemplo dos conceitos de democracia, educação e experiência.

No tocante à democracia, esta é definida por Dewey (1956, p.118), em “Democracia e Educação”, como um tipo de vida associativa, sendo “mais do que uma forma de governo, é principalmente uma forma de vida social, de experiências conjuntas e mutuamente comunicadas”. Quanto a Teixeira, no Brasil, assimilando

Dewey, na obra *Educação Progressiva* (1934, p.37), sobre democracia, comenta: “Mas, democracia é acima de tudo um modo de vida, a expressão moral de vida humana, tudo levando a crer que o homem a busca como a sua forma de vida social, inerente a sua natureza”. Assim, para Anísio e Dewey, a democracia não é uma coisa institucional e externa, porém se constitui em algo baseado nas ações e atitudes das pessoas frente aos eventos da vida (CHAVES, 1999).

Nestes termos, a participação será o elemento proporcionador do pleno desenvolvimento das competências de um ser humano, e visto que estas não se ampliam de modo natural, para Dewey e Teixeira será a escola que possibilitará esta tarefa, tornando a criança mais que um indivíduo, um ser social. Nesse sentido, o exercício da democracia demanda um aprendizado educacional escolar pela via da experiência. Aqui se encontram democracia, educação e experiência (CHAVES, 1999).

Ao considerar a relevância da democracia e da experiência para Dewey e Teixeira, Chaves (1999) explica que estes estão estruturalmente vinculados ao pragmatismo e ao liberalismo. Estes últimos, por sua vez, estariam assentados na escola inglesa de John Stuart Mill e de Francis Bacon, além da contribuição dos filósofos americanos Charles Peirce e William James. Dos dois primeiros filósofos, Dewey assimilou a noção de empirismo, e em Peirce e James aperfeiçoou tal noção, chegando ao pragmatismo.

Quanto ao liberalismo, Dewey ancorou-se na escola inglesa, defendendo a concepção de que o processo democrático deveria ser dirigido pela classe média, defendendo, pelo princípio de igualdade, o pressuposto de que um povo deveria ter as mesmas oportunidades, os mesmos recursos e capacidades. É nessa premissa liberal, de parâmetros de igualdade de oportunidades, que Dewey delineia toda sua concepção de escola, que só poderia sobreviver em uma nação promotora de igualdade de oportunidades (CHAVES, 1999). Impossível, diríamos, em uma sociedade capitalista.

Para Chaves (1999), essa aproximação máxima entre as ideias de Dewey e Teixeira, contribuiu para que Anísio fosse acusado de *americanizar* a educação brasileira, ao transpor métodos e instruções impróprios ao contexto de seu país. Chaves explica que Teixeira tinha consciência que os experimentos não podiam ser

transferidos, porém recriados segundo as carências locais. Sobre essa consciência, argumenta Teixeira:

A verdade é que a escola, como instituição, não pode verdadeiramente ser transplantada. Tem de ser recriada em cada cultura, mesmo quando essa cultura seja politicamente o prolongamento de uma cultura matriz (TEIXEIRA, 1958, apud LIMA, 1978, p.108)

Conforme Chaves (1999), as apropriações realizadas por Teixeira com relação ao pensamento de Dewey sustentam-se em sua experiência existencial, social e cultural que, por primazia, foi engendrada no contexto brasileiro. Contudo, essa dinâmica intelectual indica que Teixeira lutou para que seus pensamentos fossem compreendidos além de uma simples questão intelectual. Precisamos frisar, entretanto, que esse movimento pode ser entendido como resultante do processo de rede de sociabilidade em que o educador brasileiro esteve inserido em sua trajetória de formação educacional. Nesse sentido, compreender as ideias pedagógicas dele, pressupõe situá-lo no conceito de rede de sociabilidade apontado por Jean François Sirinelli (2003, p.246), para quem esta deve ser compreendida, como o envolvimento comum de um grupo de intelectuais, organizados desde uma igual sensibilidade ideológica ou cultural e identidades, a nutrir a vontade de convívio.

Feitas tais considerações sobre a proximidade entre Teixeira e Dewey, destacando-se os conceitos de democracia, educação e experiência, passaremos às ponderações sobre a formação pedagógica e implementação do pensamento de Teixeira na realidade brasileira.

Com relação a formação de Anísio Teixeira, podemos ressaltar que o mesmo participou de diálogos sobre ideias educacionais renovadoras, circulantes por meio de uma rede de sociabilidade entre os intelectuais sintonizados com os movimentos de renovação da pedagogia e prática escolar, provenientes das novas dinâmicas da sociedade, dos finais do século XIX. Sobre o assunto, Clarice Nunes (2000, p.16) traz a seguinte ponderação:

Anísio não nasceu educador. Tornou-se educador num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com os diversos educadores que dentro dele transitaram, na intensa experiência dos exercícios espirituais realizados na juventude, nas reflexões suscitadas pelas viagens internacionais, nas fiéis amizades, como a que manteve com Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo, na experiência da gestão pública da educação.

A observação de Nunes aponta para o entendimento de que as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira foram construídas em duas circunstâncias de atuação: a primeira, associada à formação intelectual na área educacional e a segunda no exercício das administrações educacionais públicas. Para Demerval Saviani (2008); Célia Rosângela Dórea (2000b); Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier (2008), essas ideias pedagógicas foram constituídas e materializadas por meio de mecanismos estratégicos, sobre as quais discutiremos nesta seção.

Diante do exposto, metodologicamente, estruturamos a narrativa sobre a construção das ideias e práticas pedagógicas de Anísio Teixeira, tomando como referência sua atuação no processo de renovação da educação brasileira, subdividindo em duas partes: a formação intelectual na área educacional e as administrações educacionais. Passaremos às ponderações sobre sua formação educacional.

1.1 UMA FORMAÇÃO EDUCACIONAL ESTRATEGICAMENTE ARTICULADA

Neste tópico, procuraremos descrever a construção das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira associadas a sua formação intelectual, explicitando os mecanismos estratégicos por ele adotado, destacados por Nunes (2000), Saviani (2008), Mendonça e Xavier (2008) dentre tais: estabelecimento de diálogos com intelectuais em distintos espaços e níveis diferenciados de articulação; realização de visitas à instituições de ensino na Europa e nos Estados Unidos; aprofundamento teórico na área educacional com a realização de curso de mestrado na Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi, por um ano, aluno de John Dewey. Essas viagens possibilitaram a captação de novos processos educacionais e aspectos materiais em instituições de ensino de países europeus e estados da América do Norte. No tocante a essas viagens expressou Anísio Teixeira (INEP, 2009, p. 8):

Viajo menos para descobrir e conhecer as terras alheias por onde vou passear a minha inteligência e o meu coração, do que para conhecer e descobrir os territórios inexplorados do meu espírito. Viajo, para enriquecer o meu sentido de vida.

Entendemos que, para esse educador, essas viagens significavam a busca pelo conhecimento no âmbito educacional em que se envolvia e que se constituía em

um sentido de vida. Após ter assumido a direção da Instrução Pública da Bahia em sua primeira gestão (1924/1928), viajou em 1925²⁶, primeira experiência de poucos dias, à Espanha, Itália, França e Bélgica e, dois anos depois, aos Estados Unidos (ROCHA, 2011).

A formação educacional de Anísio Teixeira, como dito preliminarmente, teve início com viagens aos países europeus, onde permaneceu por alguns meses, ainda em 1925. Retornou às suas atividades na direção da educação baiana, empenhando-se no andamento da Reforma da Instrução Pública deste estado. Todavia, em 1927, viajou para os Estados Unidos com objetivo de aperfeiçoamento educacional, cujas atividades realizadas incluíram-se, além da realização de curso especializado, visitas às instituições de ensino dos estados desse país. No Relatório final do exercício de sua gestão, frente à Secretaria de Educação, ao governador Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Teixeira relatou experiências estrangeiras vivenciadas nestes países, com destaque para os novos conhecimentos educacionais e aspectos materiais observados nas escolas visitadas. A respeito das ideias educacionais observadas nos países europeus e internalizadas por Anísio, este assim expressou-se:

Essas ideias não são minhas [...] mas de homens de ação, de diretores de colégios; eram as de Pestalozzi no seu colégio de Yverdon; são de Kerschenstein no ensino da Baviera, que há mais de vinte anos esta sob sua direção; são as de todos os educadores que conheci na Europa e cujos colégios visitei (TEIXEIRA, 1927b).

Sobre a primeira viagem aos estados americanos, Anísio realizou registros em diário de bordo, com a denominação de “Anotações de viagem aos Estados Unidos – 1927”²⁷, cujos registros se transformaram num exaustivo relatório e incorporado ao Relatório supramencionado. Em 1928, fez segunda viagem comissionada aos Estados Unidos, na perspectiva de aprofundamento dos estudos e obtenção de título de *Master of Arts*, correspondente a Mestrado em Educação. Nesta oportunidade,

²⁶ Durante o afastamento da viagem à Europa em companhia do arcebispo primaz da Bahia e reformista católico, Dom Augusto Álvaro da Silva, Anísio Teixeira foi substituído na Secretaria de Educação pelo diretor do ensino primário Dr. Jayme Junqueira Ayres, secundado pelo Dr. Archimedes Pereira Guimarães, diretor da seção do ensino profissional, e pelo Dr. Joaquim Faria Góes Filho, diretor do expediente e contabilidade (ROCHA, 2011, p. 62).

²⁷ O manuscrito de suas anotações pode ser encontrado na íntegra no sítio www.prossiga.br/anisioteixeira, do CPDOC/FGV. ATpi 27.04.27, rolo 3.

Anísio efetivamente, aproximou-se das obras de John Dewey e William Heard Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhes deram base teórico-filosófica.

No ano de 1928, no segundo momento de permanência de Anísio Teixeira nos Estados Unidos, encontrava-se também, neste país, um grupo de professoras do estado de Minas Gerais, participantes de cursos educacionais na Universidade americana de Colúmbia. Segundo Maurilene Souza Biccas (2011, p. 171), os referidos cursos de aperfeiçoamento correspondiam à formação de professores nos novos métodos pedagógicos e faziam parte de uma série de estratégias desencadeadas na Reforma do ensino público de Minas Gerais, mais conhecida por Reforma Francisco Campos (1927-1930).

Em visitas às instituições públicas e privadas dos estados de Maryland e Nova Jersey, Anísio Teixeira conheceu novas realidades: diferentes sistemas escolares, métodos de ensino, aparelhamento escolar, organização espacial de Escolas Rurais, Colégios, Escolas Secundárias Normais (Escola Secundária Normal de Flemington, Colégio Normal de Farmville e Escola Secundária Normal da cidade de Towson) e o Instituto de Hampton.

Durante essa viagem, Anísio Teixeira²⁸, num período de vinte dias, visitou escolas rurais, como as dos estados de Maryland e Nova Jersey, onde no primeiro, percebeu diferentes métodos de ensino, com destaque para a organização escolar da *Lincoln School*, da Universidade de Colúmbia, na qual ressalta ser uma escola experimental, e a considerava de expressão excepcional, visto ser “[...] destinada a ensaiar os mais perfeitos métodos de ensino” (NUNES, 2006, p. 95). Em Nova Jersey, na vila de Flemington, constatou a existência de duas escolas rurais, sendo uma escola com um só professor para os oito graus de ensino e a outra com dois professores. Um aspecto observado por ele foi a tática utilizada pelo mestre americano em ajustar as dificuldades e as deficiências desse modelo escolar com os programas de ensino.

Dos sistemas de ensino observados por Anísio Teixeira, destacamos: o sistema *platoon* (pelotões), o Colégio Normal de Farmville, a Escola Secundária Normal de Flemington, a Escola Secundária Normal da cidade de Towson e, o Instituto de

²⁸ Foi orientado pelos professores da Universidade de Colúmbia para conhecer métodos de ensino e organização escolar das instituições americanas.

Hampton. O sistema *platoon* caracterizado como uma nova organização e construção escolar fundamentado nos princípios do filósofo Dewey, era assim definido por Anísio Teixeira:

É uma escola elementar que funciona simultaneamente em dois grupos, sendo ministrado, em determinado tempo, ensino das matérias fundamentais do curso elementar a um deles, enquanto o outro se ocupa com as matérias especiais (TEIXEIRA, 1928a, p. 179).

Neste tipo de sistema de ensino, percebemos a aplicação dos conceitos de educação e experiência, na medida em que os alunos se ocupavam em determinado tempo com o estudo de disciplinas básicas, fundantes para o curso; e, em outro momento, com as disciplinas especiais relacionadas às experiências. O conhecimento desse sistema de ensino foi sugerido a Anísio Teixeira pelos professores da Universidade de Colúmbia. Instalado oficialmente na cidade de Detroit, nos anos 1910, o sistema *platoon* se expandiu nos estados americanos somente em meados dos anos 1920. Esse sistema se constituía de uma concepção americana de educação, entendida por Teixeira, como a moderna evolução da escola primária, organizada no processo histórico de educação popular. Nesse sentido tal sistema pretendia ser:

A mais complexa e mais eficiente tentativa de organização da escola elementar, em vista a satisfazer as modernas exigências do programa que a atual ordem de coisas e o atual desenvolvimento pedagógico exigem (NUNES, 2006, p. 177).

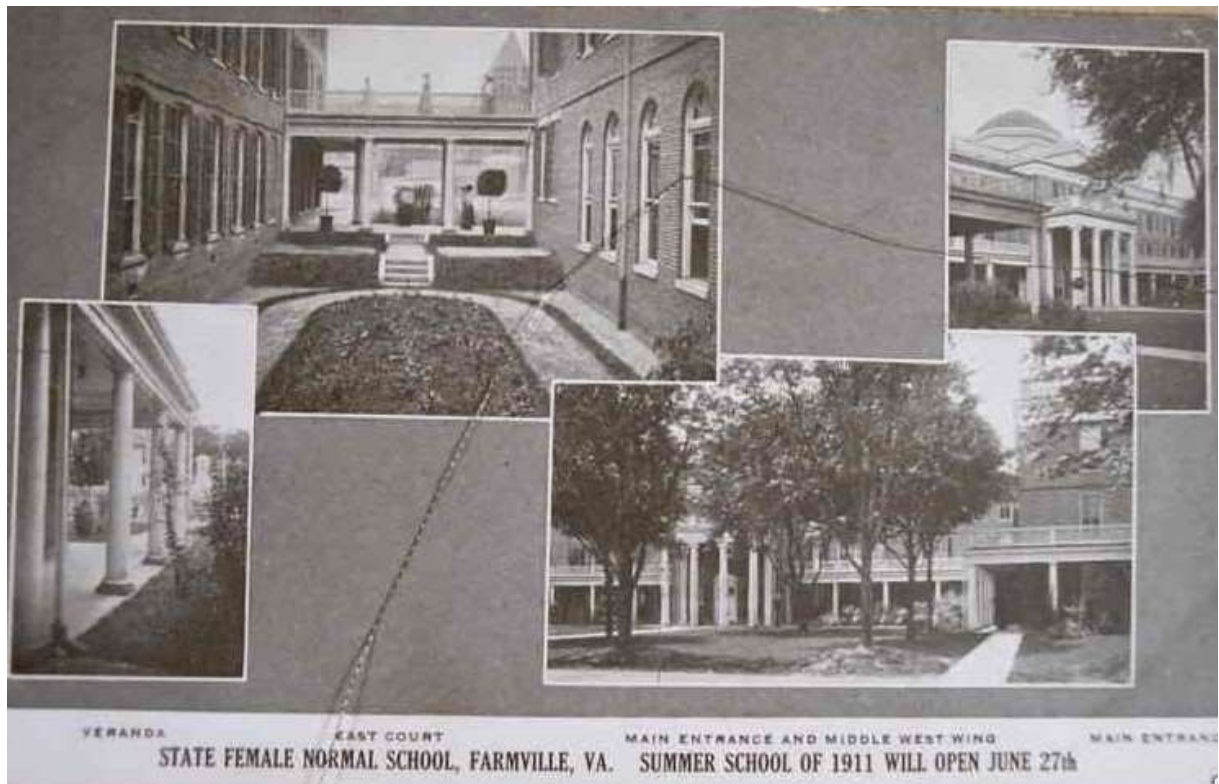
Na transposição dessas ideias para o Brasil, o sistema *platoon* serviu de modelo para os sistemas concebidos e implementados por Anísio Teixeira nas administrações educacionais brasileiras, a partir dos anos 1930, a exemplo das escolas implantadas por ele no Distrito Federal e na Bahia entre 1947 e 1951.

No estado da Virginia, encontrava-se o Colégio Normal de Farmville (Figura 9), situado na localidade de mesmo nome, com 3.500 habitantes naquele momento. Tal colégio constituía num sistema de ensino de estrutura mais complexa que dispunha de composição de vários edifícios interligados entre galerias. Ofertava todos os graus

de ensino primário e secundário juntamente com três escolas rurais próximas consolidadas²⁹ que serviam de laboratório para estudantes do colégio mencionado.

Esse colégio formava o professor bacharel em Ciências da Educação em três cursos de habilitações distintas, sendo um curso para ensinar no *kindeergarten* (jardim de infância) e primeiros graus do ensino elementar; outro para os graus elementares superior e o terceiro para escola secundária. Os departamentos faziam a coordenação das disciplinas ensinadas, e eram constituídos por um ou mais professores e vários assistentes. Sempre a demonstrar preocupação com a implementação de um ensino integral, Teixeira observou que, apesar das estruturas instaladas, os departamentos de Desenhos, Artes Industriais e Economia Doméstica, não eram os mais bem aparelhados no Colégio Normal de Farmville (NUNES, 2006, p.160).

Figura 9 - Colégio Normal de Farmville (EUA).



Fonte: Disponível em: <<http://www.gendisasters.com/virginia/14195/farmville-va-state-normal-school-fire-nov-1923>>. Acesso em: 15 out. 2017.

²⁹ Caracterizada pela oferta de cursos secundário (04 anos) e elementar (08 anos), mantida financeiramente pela população de cada distrito e administrativamente por uma uma congregação de professores (NUNES, 2006).

O funcionamento do curso normal do referido colégio se apoiava na estrutura de três departamentos: um ligado ao currículo do ponto de vista profissional, outro do curso de educação e o terceiro de prática de ensino. Por sua vez, a prática se estabelecia em três níveis diferenciados: na própria escola secundária, nos centros de práticas, distribuídos na cidade e interior, compreendendo duas escolas consolidadas, seis escolas de duas salas e uma escola isolada.

Nesse processo, um sistema de ensino conhecido por Anísio Teixeira foi o Instituto de Hampton, Estado da Virginia, instituição inteiramente privada, criada nos finais do século XIX com a oferta dos cursos secundário e colegial. Implantado em uma complexa estrutura física entre vastos campos com 150 edifícios, compreendendo: Escola Agrícola; Escola de Educação; Escola Doméstica; Escola Comercial; Escola de Construção; Escola de Bibliotecários; Escola de Verão para Professores. O destaque atribuído por Anísio Teixeira nessa instituição foi à Escola de Educação como Escola Normal, em nível secundário, ou seja, a oferta de cursos para formação de professores da escola elementar às escolas secundárias.

Outro sistema observado por ele foi a Escola Secundária Normal de Flemington, que funcionava constituída por um complexo organizado por onze distritos escolares, o mais distante estava a 17 quilômetros da vila homônima. Essa instituição funcionava em duas modernas edificações circundadas de uma exuberante vegetação. Num dos prédios de três pavimentos, no térreo, funcionavam as oficinas de trabalho agrícola, mecânico e elétrico, o ginásio, banheiros e demais instalações sanitárias. No primeiro andar, se encontravam o setor administrativo, auditório, as oficinas de cozinha e costura e diversas salas de aula e no segundo pavimento, salas de aula e laboratórios de física e de química.

Com relação a organização espacial das instituições observadas por Anísio Teixeira, temos a Escola Secundária Normal da cidade de Towson. A mesma estava disposta por edifícios escolares integrados à natureza, localizados entre campos e gramados, transmitindo “[...] sensação de beleza e de tranquilidade. Esse aspecto de localização das edificações ressaltado por Anísio Teixeira era diferente dos colégios da Europa, sobretudo os da França, que para esse educador denotavam “[...] de uma certa fixidez, de estabilidade, de um equilíbrio conseguido e que se quer manter (NUNES, 2006, p. 99).

Até esse momento, procuramos descrever as experiências vivenciadas por Anísio Teixeira nos estados americanos. Tal descrição teve como objetivo identificar alguns dos elementos que influenciaram a construção das ideias pedagógicas que nortearam a prática desenvolvida por ele em território brasileiro. Nesse sentido, destacamos os sistemas de ensino e a organização espacial das instituições visitadas. Ou seja, esse educador procurou apreender dos modelos vistos, especialmente o caráter de integração, observados entre os diferentes sistemas de ensino e projetos arquitetônicos escolares.

Outro momento da vida de Anísio Teixeira, importante para constituição de suas ideias pedagógicas foi sua atuação na Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade criada em 1924, por iniciativa de treze intelectuais cariocas, mediante convocação de Heitor Lyra da Silva e instalada na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (SAVIANI, 2008). Nos anos 1920 a 1930, o papel dessa sociedade de educadores foi marcante na história da educação brasileira para a difusão de ideias de renovação educacional, sobretudo dos princípios da Escola Nova; na organização dos Congressos ou Conferências Nacionais de Educação entre 1924 e 1937³⁰; na promoção da produção literária de seus membros, dentre eles, Anísio Teixeira³¹, e, notadamente na participação de intelectuais educadores, denominados de reformadores da Instrução Pública³², nos estados brasileiros.

Para Saviani (2008), as reformas educacionais propostas pelos reformadores, não se constituíram isoladamente por estes entre si, mas foram cimentadas pela ideia de modernização da educação como parte de estratégias do Estado. Nesse sentido, Cavaliere (2010) e Souza Biccas (2011), apontam que, sem desconsiderar as ações empreendidas em períodos anteriores, tais reformas são caracterizadas como marco

³⁰ Relevante destacar que, por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação em 1931, a ABE era presidida pelo membro efetivo Anísio Teixeira.

³¹ O livro “Educação não é privilégio” reuniu duas conferências, em sua primeira edição publicada em 1958. A primeira, que corresponde ao nome do próprio livro, data de 1953, pronunciada na Escola Brasileira de Administração Pública, da Fundação Getúlio Vargas; e a segunda conferência, intitulada “A escola pública, universal e gratuita” de 1956, foi pronunciada no I Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, São Paulo.

³² Segundo Souza Biccas (2011, p. 155) são consideradas as reformas educacionais de maior destaque: Reforma Sampaio Dória, em São Paulo (1920); Reforma Lourenço Filho, no Ceará (1922); Reforma Carneiro Leão, no Distrito Federal (1922); Reforma José Augusto, no Rio Grande do Norte (1925); Reforma Lysímaco da Costa, no Paraná (1927); Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); Reforma Carneiro Leão, em Pernambuco (1928); Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1928) e Reforma Anísio Teixeira, na Bahia (1928).

para a educação pública do país. Isso se deve ao fato de implementarem novos instrumentos teóricos, pedagógicos e metodológicos de orientação e intervenção na sociedade, além de que possibilitaram romper com a estagnação nas políticas educacionais da República e se caracterizaram pela chegada à área educacional de uma efetiva preocupação com a expansão da escolarização, mediante procedimentos técnicos e científicos.

Esses aspectos abordados pelos estudiosos da educação reforçam a participação dos intelectuais educadores integrantes da ABE, dentre eles Anísio Teixeira, no estabelecimento de uma rede de sociabilidade, na perspectiva de Sirinelli (2003). Não somente no Brasil, mas em momentos anteriores, os contatos institucionais e pessoais permitiram ampliação dessa rede de sociabilidade, tal como se pode observar nesse registro fotográfico de Anísio Teixeira, nos Estados Unidos, com americanos e o amigo brasileiro Monteiro Lobato (Figura 10).

Figura 10 - Anísio Teixeira (de óculos), à sua esquerda Monteiro Lobato, à época embaixador do Brasil, entre outros intelectuais quando de sua viagem aos Estados Unidos em 1927.



Fonte: INEP, 2009, p. 8.

Portanto, a ABE protagonizou o papel de polo difusor das ideias de renovação educacional que, para Fernando de Azevedo (2010, p.696), se configurou como um:

[...] Centro de coordenação e de debates para o estudo e solução dos problemas educacionais, ventilados por todas as formas, em inquéritos, em comunicação à imprensa, em cursos de férias e nos congressos que promoveu nas capitais dos Estados.

Dentre as contribuições dos intelectuais da ABE para a educação brasileira, destacamos o Plano de Reconstrução da Educação Brasileira, contido no Manifesto dos Educadores da Escola Nova de 1932. As diretrizes do plano estabeleciam a proposição de sistema de ensino como organização da educação popular, urbana e rural para o país, definido como:

Um sistema orgânico com uma escola primária organizada sobre a base das escolas maternas e jardim de infância articulada com a educação secundária profissional, abrindo acesso às escolas superiores de especialização profissional ou dos altos estudos. (SAVIANI, 2008, p. 247)

A estruturação desse sistema associava o entendimento de educação escolar, para Anísio Teixeira, como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania, devendo voltar-se para a formação integral da criança. Educação esta fundamentada na concepção pragmatista de John Dewey. Sobre o conceito de educação integral, Ana Maria Cavaliere (2000, p. 1) explica:

Uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação.

A proposição de uma nova organização, expressa no Plano de Reconstrução da Educação Brasileira, alterava substancialmente a dos dois sistemas de ensino brasileiros vigente no país, pela nítida dualidade historicamente estabelecida: de um lado o ensino primário e profissional e por outro, o ensino secundário e superior. Haja vista que, nos anos de 1920, Anísio Teixeira, então diretor da instrução pública baiana, já se posicionava pela alteração desse sistema, expressando “[...] a necessidade de aperfeiçoamento progressivo do sistema escolar brasileiro” (TEIXEIRA, 1928b, p. 10).

Há similitudes entre a proposição do sistema de ensino apregoada no Plano de Reconstrução da Educação Brasileira e as proposições de Anísio Teixeira caracterizadas como tentativas práticas em suas administrações públicas educacionais, assim como os projetos arquitetônicos escolares para os respectivos sistemas de ensino elaborados por profissionais de arquitetura.

No que se refere à arquitetura, as ideias modernistas, no campo artístico e cultural, são contemporâneas às ideias educacionais e imprimiram o Movimento Moderno nos países europeus e nos Estados Unidos. Este não se limitou apenas à arquitetura e arte modernas, mas envolveram aspectos ligados às áreas sociais, tecnológicas econômicas e artísticas, decorrentes dos problemas gerados pelas mudanças sociais e econômicas durante a Revolução Industrial.

No Brasil, a Semana de Arte Moderna de 1922 marcou o início do Movimento Moderno. Porém, para Nestor Goulart Reis Filho (1987, p. 106), a arquitetura contemporânea do Brasil deixou à margem ou ignorou esta Semana. O Movimento Moderno na Arquitetura foi introduzido por arquitetos estrangeiros, destacando-se o russo Gregori Warchavchik, naturalizado brasileiro, com a publicação de um Manifesto em 1925, e materializado com a construção da primeira obra em estilo Moderno *A Casa Modernista* (1929-1930), em São Paulo (Figura 11).

Figura 11 - A Casa Modernista de Gregori Warchavchik, São Paulo, 1930.



Fonte: Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/01-17010/classicos-da-arquitetura-casa-modernista-da-rua-santa-cruz-gregori-warchavchik>>. Acesso em: 14 out. 2017.

Lúcio Costa *apud* Reis Filho (1987) associa o modernismo brasileiro à ideia de estilo, momento de afirmação de nossa identidade e de nossa cultura, representando o “espírito da época”. Relevante destacar que esse “estilo” tomou vulto com as obras de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa.

A filiação aos princípios do mestre franco-suíço Le Corbusier foi confirmada pelos arquitetos brasileiros no projeto do Ministério de Educação e Saúde (Figura 12), nos anos 1930, com adoção dos cinco pontos característicos da arquitetura modernista: térreo com pilotis, estrutura independente, janela em fita, teto-jardim e fachada livre. Esse prédio é considerado a primeira construção pública e mais significativa obra da arquitetura moderna brasileira, concebido por Lúcio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Carlos Leão, Ernani Vasconcellos, Jorge Machado e Oscar Niemeyer.

Figura 12 - Ministério de Educação e Saúde, Rio de Janeiro, 1930.



Fonte: Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/01-134992/classicos-da-arquitetura-ministerio-de-educacao-e-saude-slash-lucio-costa-e-equipe>>. Acesso em: 14 out. 2017.

Assim como a edificação escolar e o professor constituíram preocupações centrais em Anísio Teixeira, a arquitetura e a educação, como áreas de conhecimento, interagiram articuladamente na formação educacional desse educador, na medida em que este esteve continuamente articulando educação e espaço.

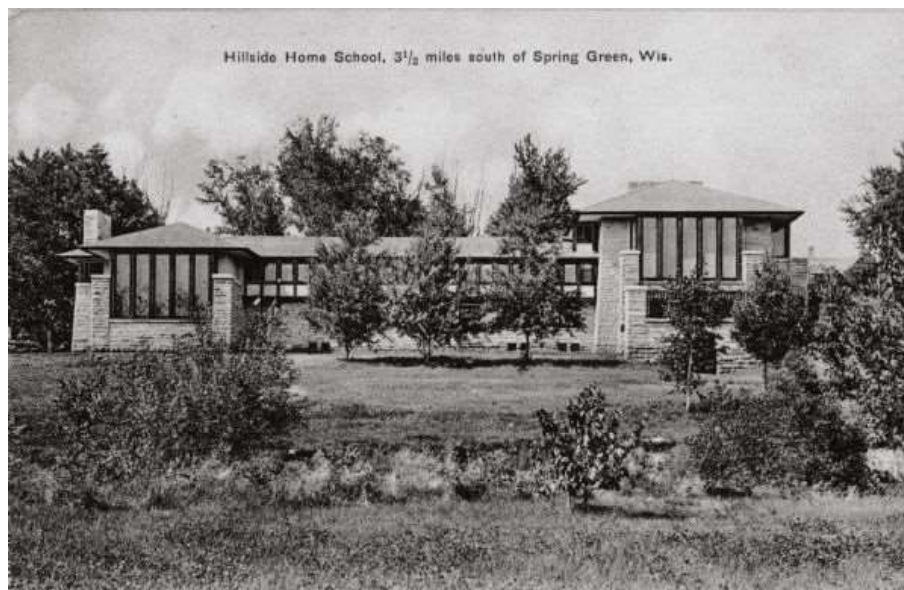
Sobre espaço e educação é importante ressaltar a relação de Dewey com a arquitetura, relação esta que pelos indícios observados, teria influenciado o educador brasileiro Anísio Teixeira. Conforme Dóris Kowaltowski (2011), John Dewey influenciou muitas edificações escolares da região de Chicago, concebidas pelo arquiteto Frank Lloyd Wright, no início do século XX, pois mesmo não sendo para a educação pública de massas, tais edificações originaram novas direções na educação e em sua arquitetura. “O novo espírito arquitetônico era o pluralismo” (KOWALTOWSKI, 2011, p.74). Os novos projetos atentavam ao planejamento dos espaços, às particularidades construtivas de qualidade, à estética e ao bem-estar das pessoas, paradigmas da nova arquitetura escolar. As escolas de Dewey apresentavam como referências a democracia, e não a autocracia disciplinar ou um espaço controlador. Este teórico instigou a concepção da escola como uma comunidade cooperativa onde o aluno deve ser favorecido para o alcance de suas potencialidades, o que possibilitaria a aproximação entre escola e vida. Nas palavras dessa autora: “Dewey mudou a arquitetura ao substituir as preocupações estilísticas pelas sociais, pois os estilos são discussões acadêmicas pouco relacionadas às necessidades do cotidiano” (KOWALTOWSKI, 2011, p.75).

Kowaltowski (2011, p 75) explica que Dewey advertia que “a história e as tradições não afetam o espírito do arquiteto e são usadas como meros truques e técnicas ou como convenções, e não expressam as reais preocupações do projeto”. O exemplo emblemático das concepções de Dewey sobre arquitetura escolar foi a *Hillside Home School* (Figura 13), em Wisconsin, nos Estados Unidos, projetada pelo arquiteto americano Frank Lloyd Wright, em 1902.

Nesse projeto, as ideias de Dewey estão presentes na organização espacial projetada por Wright, ou seja, a distribuição dos ambientes está associada às questões sociais e funcionalidade dos espaços: o projeto da *Hillside Home School* foi constituído, esboçando uma preocupação, por exemplo, com as questões vocacionais na educação, visto apresentar logo em sua entrada principal acesso ao laboratório de ciências e ateliê de artes. Na projeção dessa escola Wright utilizou o seu modelo

arquitetural, o “*Prairie House*”, que se constitui de duas características básicas: a flexibilidade do espaço multifuncional e a harmonia do ambiente construído com naturalidade. A primeira característica está presente nos ambientes destinados para salas de aula comuns e salas para trabalhos manuais e a segunda se relaciona à possibilidade de permitir ao aluno uma visão do ambiente exterior Kowaltowski (2011).

Figura 13 - Hillside Home School (EUA), projetada por Frank Lloyd Wright (1902).



Fonte: Disponível em: <<https://www.wisconsinhistory.org/Records/Image/IM38807>>. Acesso em: 14 out. 2017.

Em continuidade às proposições de Dewey, de estímulo à promoção da democracia pela organização do espaço escolar, o arquiteto Richard Neutra projetou escolas a fim de permitir maior integração das atividades, tanto no interior como no exterior dessas instituições. Assim, os projetos dos anos 1930 e 1940 enfatizavam os elementos da arquitetura modernista, tais como a circulação horizontal, utilizando o conceito de planta livre, com o objetivo de incentivar a democracia pela permissão de livre acesso dos alunos aos diferentes espaços da escola. Claudia Loureiro e Luiz Amorim (2002), na obra “Por uma arquitetura social: a influência de Richard Neutra”, identificaram influência do arquiteto estadunidense no Brasil em prédios escolares de Pernambuco.

Como percebemos, Dewey foi um dos teóricos que manifestou preocupação em relacionar a arquitetura escolar às necessidades sociais. Nesse direcionamento, Anísio Teixeira, enquanto discípulo de Dewey certamente encampou essa mesma

preocupação. Essa perspectiva de Teixeira em relação ao espaço escolar foi destacada por Kowaltowski (2011), quando ressalta a escola-parque idealizada por Anísio Teixeira e projetada pelo arquiteto Diógenes Rebouças, e Hélio Duarte, no ano de 1947, em Salvador.

Expressão desse projeto foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Figura 14), cuja ideia de um espaço de formação, se baseou num momento “em que se mesclavam princípios modernos na arquitetura e idealismo social nos programas arquitetônicos. Diógenes Rebouças chamou essa arquitetura de sadia, modesta e séria” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 89). Compreendemos, assim, a construção da Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, uma das materialidades das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira no cenário educacional brasileiro.

Figura 14 - A Escola-parque, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, inaugurada em 1952.



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Educacional_Carneiro_Ribeiro. Acesso em 12 dez. 2017.

Na secção seguinte, abordaremos princípios e participação de Teixeira no exercício de cargos públicos educacionais, em nível estadual na Bahia em dois momentos (1924-1928 e 1947-1951); no Rio de Janeiro, à época Distrito Federal (1931-1935) e em nível federal, no INEP/MEC, de 1952-1964.

1.2 PRINCÍPIOS, DESAFIOS E INICIATIVAS EDUCACIONAIS

A primeira fase de que trataremos corresponde às ações empreendidas por Anísio Teixeira, na Bahia (1924-1928) e Rio de Janeiro (1931-1935), que tem como característica marcante a experiência inovadora da concepção por esse educador de sistema integrado de ensino³³ e modelos planejados para projetos de edificações escolares, no Rio de Janeiro nos anos de 1930.

A segunda fase corresponde à continuidade da implementação desse sistema de ensino, em nível estadual, na Bahia (1947-1951) e como política nacional no INEP/MEC (1952-1964) – nesse momento, incluímos a participação na elaboração do plano de ensino primário do Rio Grande do Norte, em 1957. Contudo, em ambas as fases, dentre as medidas estratégicas empreendidas por esse gestor, no âmbito estadual, destacamos as seguintes: a. elaboração de diagnóstico educacional; b. construção de planos e propósitos para intervenção em realidades locais; c. articulação com profissionais de arquitetura para elaboração de projetos para edificações escolares; e d. interlocução com parlamentares para aprovação dos instrumentos legais das Reformas da educação para implementação de suas ideias educacionais. No âmbito da esfera federal, os mecanismos estratégicos adotados, prevalentemente, atenderam a necessidade de dinamizar o INEP/MEC e ampliar a articulação do governo federal com os estados e municípios na perspectiva de renovação do Sistema Nacional de Educação.

Recorrendo a Michel Certeau (1998), identificamos os mecanismos estratégicos adotado por Anísio Teixeira como resultante de sua condição de representante do poder público, que se coloca como alguém que em um lugar de poder e de querer, determina as possibilidades de realizar ações capazes de promover alterações julgadas necessárias, ou seja, de mudança do quadro educacional, visto então como um desafio.

1.2.1 Anísio Teixeira – primeira fase de sua atuação na Bahia (1924-1928) e Rio de Janeiro (1931-1935)

Em 1924, o advogado recém-formado Anísio Teixeira (1900-1971) assumiu na sua terra natal, Bahia, a convite do governo Francisco Góis Calmon (1924-1928), o

³³ Constituído de edificações de duas naturezas: as escolas nucleares, ou escolas classe e os parques escolares.

cargo de Inspetor Geral de Ensino e dirigente da Instrução Pública da cidade de Salvador e, no ano seguinte, a direção da Secretaria de Educação e Saúde do Estado³⁴. Neste cargo, deparou-se com uma realidade crítica de analfabetismo do país, cuja média e, nesse estado, girava em torno de 79,91% entre homens e mulheres³⁵, índice que predominava na maioria dos estados brasileiros (IBGE, 2001). Anísio Teixeira referencia o grau de criticidade do analfabetismo baiano, nestes termos:

A ideia de educação universal, de educação como elemento fundamental de vida democrática, não nos havia possuído. [...] Éramos um Estado com uma larga população analfabeta de viver primitivo e primitivo estado social e uma diminuta classe de letrados, cujos índices de vida foram diretamente copiados das mais amadurecidas classes educadas da Europa (TEIXEIRA, 1928b, p. 12).

Em termos regionais, no país, os índices mais significativos de alfabetização se encontravam nos estados do sul e sudeste: Distrito Federal - 61,30%; Rio Grande do Sul - 38,80%; São Paulo - 29,80%; Santa Catarina - 29,5%; Minas Gerais - 20,70%. Quanto aos estados do Nordeste, a situação era preocupante: Bahia - 18,40%; Alagoas - 14,80%; Piauí - 12,00%, conforme recenseamento geral de 1920 (IBGE, 2001).

Embora os dados oficiais apontassem o atendimento escolar baiano entre os melhores índices do Nordeste, Anísio constatava uma realidade educacional de escassez generalizada pela pobreza de recursos materiais e humanos. Tal realidade podia ser identificada na dispersão e desarticulação dos serviços educativos, despreparo do professor, imoralidade, corrupção e acomodação dos serviços públicos, alimentado pela ineficiência da máquina estatal (TEIXEIRA, 1928b).

Segundo Fernando de Azevedo (2010, p. 696), nos anos de 1920 a 1930, os educadores administradores utilizaram-se de estudos técnicos elaborados por meio de “cadastro” ou de “censo” escolar constituindo o que denominaram de um diagnóstico mais próximo da realidade educacional. Esses estudos, em sua maioria, transformavam-se em Relatórios Técnicos acessíveis ao executivo estadual,

³⁴ A Lei n. 1.846 de 1925, artigo 18 autoriza a dirigir e superintender administrativamente todo serviço de ensino primário, secundário, normal, profissional e especial.

³⁵ De acordo com o Anuário Estatístico do IBGE (2001), o estado da Bahia contava com 6.155.567 habitantes em 1920.

subsídios necessários ao planejamento educacional e conseqüentemente tomadas de decisões.

O relatório técnico-administrativo da Bahia (1928) sintetizava as carências educacionais de professores, material escolar, escolas inexistentes e/ou em condições físicas inadequadas. O próprio Anísio Teixeira descreve, nesse relatório administrativo, que “[...] não era somente a cifra reduzida de escolares e de unidades de ensino que era para notar, mas uma constatação de que frequentava a escola, um pouco mais de 1% da população total e apenas 15% da população em idade escolar” (TEIXEIRA, 1928b, p. 12).

A situação da Bahia apresentava uma dispersão de atendimento escolar, dispondo de poucos prédios escolares de ensino primário estadual e municipal. A Cidade de Salvador, em 1923, não possuía sequer uma escola primária pública organizada, enquanto em condições de eficiência havia um Ginásio da Bahia, único estabelecimento oficial luxuosamente montado em comparação com as classes elementares, além de vários colégios secundários particulares, uma Faculdade de Direito, uma Escola Politécnica e uma Faculdade de Medicina, considerada como uma das mais notáveis do país.

Esse caráter excludente da educação brasileira na percepção do educador Afrânio Peixoto (*apud* RIBEIRO, 2001, p. 257) foi destacado nestes termos:

[...] O pobre não pode frequentar o Liceu, o ginásio, colégio custa caro.
[...] os pobres vão para as fábricas, para as lavouras, para a mão de obra. Os ricos farão exames, depois serão bacharéis, médicos, engenheiros, jornalistas, burocratas, políticos, constituirão a elite nacional.

A expressão denota a nítida dualidade do sistema educacional brasileiro e demonstração de exclusão social. Anísio Teixeira, em relatório ao governo do estado baiano, fez referência a tal situação, ao afirmar que “[...] efetivamente, nesses adiantados princípios do século vinte, o serviço de educação pública ainda estava jungido à velha orientação colonial de educação para uma classe fina da sociedade” (TEIXEIRA, 1928b, p.5).

O controle da elite sobre a distribuição da educação no Brasil representava um dos obstáculos enfrentados por Anísio Teixeira. Entre tais obstáculos, de acordo com Demerval Saviani (2008, p. 222), estavam as resistências identificadas:

Na forma como nosso sistema político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar os espaços públicos e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a uma política clientelista e personalista.

A educação proporcionada para aqueles que não se enquadravam nessa classe se restringia à alfabetização rudimentar ofertada por um elevado número de escolas subvencionadas³⁶, poucas escolas tinham prédio próprio. A maioria das escolas elementares era formada por antigas edificações alugadas que funcionavam em residências de professor e sem condições mínimas de higiene. Segundo Clarice Nunes (2010), Teixeira, em visitas às escolas, presenciou, em sala de aula, “[...] alunos escreverem no chão, estirados de braços sobre os papéis de jornais ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras” (NUNES, 2010, p.17).

Além das questões de precariedade materiais nas escolas, a formação do professorado constituía preocupação central em Anísio Teixeira. Sobre o assunto Lúcia Maria Rocha (2011, p. 75) expõe a avaliação de Anísio Teixeira na educação baiana:

[...] Os professores regentes das escolas, além de não diplomados, em muitos municípios, eram pessoas que apenas possuíam poucos rudimentos de uma cultura primária. Predominava a prática de distribuição político-eleitoral dos reduzidos cargos oferecidos por indicação.

Conseqüentemente, a realidade enfrentada por Anísio, frente à administração baiana não foi fácil. O mesmo encontrou um quadro educacional deficitário, carente de políticas educacionais capazes de melhorar a instrução pública do Estado.

Assim, a materialidade das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira pode ser identificada nos instrumentos legais das reformas educacionais por ele empreendidas,

³⁶ A Lei baiana que tratava disso referem-se às escolas particulares de ensino primário, secundário e profissional que recebiam subvenção, incluindo financeira concedida pelo poder público estadual correspondente a um número de alunos atendidos, conforme Lei n. 596 de 05 dezembro de 1924 do Rio Grande do Norte (Art. 7º). Segundo Luciene Aquino (1998, p. 44), essa Lei de subvenção reorganizou as diretrizes das escolas subvencionadas, não somente ampliando a sua abrangência às modalidades de ensino, mas também as formas de controle pelo estado, por meio do Departamento de Educação. Dentre os novos parâmetros estabelecidos, incluem-se o número de cinco alunos gratuitos indicados por esse Departamento e a exigência de ensino de Língua Materna, Geografia e História Pátria (Art. 5º).

tendo como exemplo a Lei n. 1.846 de 14 de agosto de 1925, que institucionalizou a Reforma da Instrução da Bahia, o decreto de n. 4.218 de 30 de dezembro de 1925, que regulamentou o Ensino Primário e Normal, e a Lei n. 1.898, de 04 de agosto de 1926, sobre implantação das edificações escolares³⁷.

Segundo Cavaliere (2010, p. 250) antes de Anísio Teixeira empreender sua primeira viagem aos EUA em 1927, a reforma no sistema de ensino baiano já se encontrava em andamento, na qual era perceptível “[...] a influência de ideias renovadoras, ainda que predominasse o sentido republicano democratizador”. Isto significa confirmar a articulação de Anísio Teixeira inserido a uma rede de sociabilidade que se fazia acontecer, reafirmando a proposição de Sirinelli (2003) de rede de sociabilidade como um intercâmbio cultural.

No Relatório do quadriênio de governo (1924-1928), Anísio Teixeira evidenciou os avanços educacionais da Reforma do Ensino baiano, enfocando a expansão do tempo de estudo de ensino primário, assim como a qualificação do professorado a atuar nesses quadros. Em relação ao assunto, Anísio Teixeira explica:

Em um largo e amplo critério educativo, ampliando-o a sete anos de estudos, dando-lhe um sentido estreitamente condicionado às situações sociais e geográficas de nossa terra, penetrando-o de um largo espírito democrático e universal e fazendo do seu curso a verdadeira pedra angular do sistema de educação estadual (TEIXEIRA, 1928b, p.5).

Para Anísio Teixeira, a qualificação profissional demandava implantação de escolas normais no Estado. Nesse sentido, no Relatório de 1928, Anísio expôs o plano de expansão de escolas normais elaborado para o estado, justificando essa ampliação face a “[...] ausência de professores com preparo adequado em número suficiente às necessidades do seu rápido desenvolvimento”. Este plano quantificou a implantação de oito escolas normais a serem distribuídas na capital e interior da Bahia, destas, quatro teriam denominação de escolas normais equiparadas³⁸.

³⁷ Essa Lei atribuía competência ao executivo estadual a construir, nos municípios do Estado, prédios escolares, estações fiscais, coletorias e cadeias públicas, mediante contratos com as respectivas Intendências Municipais (Art. 1º). Os municípios ficavam obrigados a doarem ao Estado os terrenos necessários a tais construções (Parágrafo único) e as despesas destinadas a execução do programa de construção escolares previstos em verba "Obras Públicas", abrindo o Governo créditos suplementares, quando for insuficiente a dotação orçamentaria (Art. 2º).

³⁸ Segundo Olívia Morais de Medeiros Neta; Luciene Chaves de Aquino (2013), este processo de equiparação era apresentado pelo discurso governamental como medida urgente e necessária, em

Para a capital, destinar-se-ia uma escola oficial-modelo e duas equiparadas. Das cinco escolas previstas para o interior, duas delas seriam escolas normais e as demais escolas normais equiparadas. Todas as escolas normais do interior estariam localizadas em cidades consideradas polos de suas respectivas regiões geográficas. Quanto às instalações físicas das escolas normais do interior, além dos ambientes necessários para seu adequado funcionamento, Anísio Teixeira defendia a existência de internatos destinados aos professores, considerando que estas escolas atendiam não somente a cidade na qual estavam instaladas, mas a uma região. Esta proposição de implantação de escolas para formação de professores buscamos também identificar na edificação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário da cidade de Caicó/RN.

A reforma baiana previa ainda a oferta de um curso de dois anos, destinado ao aperfeiçoamento pedagógico e literário dos professores, a funcionar na Escola Normal Superior na capital que, segundo Teixeira (1928, p.62) funcionaria “[...] como faculdade de educação do Estado”. Todavia, tal escola não foi instalada, como desejava Anísio Teixeira, que estimava preparar “os mestres consumados na arte de sua profissão que possam ser os guieiros dos noviços que escolheram aquela profissão” (TEIXEIRA, 1928b, p. 5).

Sobre as ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, Azevedo (1958, p. 71) esclarece a concepção de educação do projeto da Bahia proposta por esse reformador baiano, destacando a adaptação de suas ideias à realidade local. Eis a informação:

O fez atentando ao “fundo comum e coerente e sólido” do ideário reformador, separando “da parte em que se contradizem ou se extremam, pondo princípios em conflito ou levando-os às últimas consequências” afirma que “a reforma de fato, não se enclausurou dentro de “escolas”, nem se submeteu a orientações individuais. Não copiou as ideias de Dewey; não adotou Decroly; não perfilhou Kerschensteiner; não se vazou no molde de Lunatscharsky.

Nestes termos, percebemos que as ideias da Escola Nova se refletiram na prática de Anísio Teixeira, a exemplo de suas atividades de modernização do serviço escolar baiano, dentre as quais a realização de curso de férias para o professorado,

virtude da expansão do ensino primário e a efervescência das ideias escolanovistas a serem aplicadas neste ensino.

em 1928. Em palestra da aula inaugural do referido curso, proferida por Anísio – intitulada “Orientação Moderna do ensino primário” – deu ênfase à explanação de suas ideias pedagógicas expressas na reforma educacional do estado em curso e dos esforços em renovar os velhos processos empíricos educativos por uma pedagogia científica baseada nos conhecimentos da psicologia experimental e da biologia. No final desse curso de aperfeiçoamento, as mudanças pela pedagogia da Escola Nova propostas por Anísio tiveram ponto máximo com a divulgação e utilização pelos professores da obra “Métodos Americanos de Educação”, do belga Omer Buyse (ROCHA, 2011 e NUNES, 2010).

A qualificação dos professores constituía uma das práticas educacionais prioritárias da reforma da educação baiana. O próprio Anísio Teixeira acerca do assunto considerava “[...] de todas as grandes questões em atual período de revisão, no sistema escolar bahiano³⁹, nenhuma predomina em importância à da formação do professorado” (TEIXEIRA, 1928b, p. 24).

Anísio Teixeira acreditava ser a Escola Normal uma escola profissional para formar professores primários, considerando que os conhecimentos adquiridos seriam aplicados no magistério. Carneiro Leão (1929) empreendedor da reforma da Instrução de Pernambuco (1929), também considerava a qualificação profissional o núcleo desta Reforma, visto ser em torno desta qualificação que giravam os demais aspectos educacionais (ROCHA, 2011).

Em se tratando de disseminação das proposições da pedagogia da Escola Nova, via modernização do serviço escolar, Maria Arisnete Morais e Maria da Conceição F. Silva (2009, p. 86) fazem referência a realização de Cursos de Férias⁴⁰ no Rio Grande do Norte para o professorado potiguar, entre os anos de 1925 e 1926. Em sentido de intercâmbio intelectual, as atividades educacionais referenciadas, como observamos, se estabeleciam nas trocas de experiências, entre Anísio Teixeira e demais educadores reformadores⁴¹, dentre eles, Fernando de Azevedo, Lourenço

³⁹ Refere-se ao sistema escolar da Bahia.

⁴⁰ Lei n. 595 de 5 de dezembro de 1924, artigo 12º, alínea “f” – Será realizado na capital potiguar um curso de férias para o professorado oficial primário, conforme Plano do Departamento de Educação (RIO GRANDE DO NORTE, 1924).

⁴¹ Intelectuais que atuavam na ABE e nas administrações educacionais, tais como Lourenço Filho (1922-1924) no Ceará e de 1925 a 1930 professor da Escola Normal de São Paulo; Carneiro Leão (1922-1926) e Fernando de Azevedo (1927-1930) no Distrito Federal (FRANÇA ROCHA, 2011).

Filho e Antônio Carneiro Leão. O exposto nos permite confirmar que a formação intelectual de Anísio Teixeira se constituiu em redes de sociabilidades com demais educadores reformadores e no exercício da administração educacional na perspectiva do projeto reformador da educação baiana, por exemplo.

Segundo Dórea (2003) a reorganização educacional empreendida por Anísio Teixeira na Bahia (1924-1928) não se restringiu às questões pedagógicas, mas também encampou uma organização administrativa centralizada, que pudesse se responsabilizar pela execução de novos programas a contemplar a melhoria da rede física escolar. Esse administrador assumiu o planejamento educacional como instrumento técnico, tendo especial interesse o entendimento de sua relação com a arquitetura escolar, como proposta inovadora. Para tal fim, defendia a elaboração de uma nova concepção de escola e a execução de programas de construção escolares, em consonância com os parâmetros de implantação de edificações estabelecidos na reforma educacional, o que considerava passível de realização com os municípios. Essas ideias, se não se concretizaram em sua totalidade, influenciaram definitivamente a noção de espaço escolar brasileiro.

Apesar das dificuldades enfrentadas com a execução física do programa de obras previstas, no final da gestão os resultados foram os seguintes: acréscimo de 3,6% de prédios próprios escolares sobre um reduzido número existente, sendo que das construções previstas todas foram iniciadas, porém apenas 40% foram concluídas. Esta ampliação possibilitou a oferta de novas vagas no ensino primário em torno de 68% e um acréscimo de 58% das unidades escolares. Quanto ao ensino normal, apesar de poucas escolas normais instaladas o atendimento foi ampliado em mais de 56% (TEIXEIRA, 1928b, p. 62).

Em 1931, após o término da gestão no estado da Bahia, Anísio Teixeira deu prosseguimento ao seu projeto educacional, assumindo a direção da educação do Rio de Janeiro, a convite do governo Pedro Ernesto (1931-1935). O Rio de Janeiro enfrentava um quadro educacional difícil, com escolas disponíveis apenas para 45% das crianças de idade de 6 a 12 anos. Além desse reduzido atendimento escolar, os prédios próprios não ofereciam condições mínimas de funcionamento e como a maioria das escolas funcionava em residências particulares disponibilizadas pela Prefeitura Municipal, os espaços eram considerados impróprios ou inadequados para o ensino (TEIXEIRA, 1935).

De idêntica atividade realizada na gestão baiana (1924-1928), Anísio Teixeira elaborou um diagnóstico situacional na Educação do Rio de Janeiro juntamente com a equipe do Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação, posteriormente transformado em Relatório Técnico apresentado ao executivo estadual em 1935. Este diagnóstico constou de levantamentos dos prédios existentes e inquiridos sobre matrícula, frequência, promoção, repetência, unidade administrativa, homogeneidade de processos de ensino. Podemos perceber nessa atuação de Anísio Teixeira características de sua fundamentação teórica, a exemplo do pragmatismo de Dewey.

Ressaltamos que os resultados das ações educacionais de Anísio Teixeira foram construídos no diálogo em diferentes espaços de socialização, nos compromissos educacionais e iniciativas práticas dos quais demonstrara ser uma prioridade a organização da educação como um sistema popular e democrático, tendo como parte de sua preocupação básica “[...] a necessidade de aperfeiçoamento progressivo do sistema escolar brasileiro” (TEIXEIRA, 1928b, p. 3). Tal inquietação instigou Anísio Teixeira a conceber sistemas de ensino e modelos planejados para projetos de edificações escolares, os quais foram por ele aperfeiçoados e experimentados em suas administrações educacionais posteriores, a partir da gestão no Rio de Janeiro (1931-1935).

Essas proposições desenvolvidas por Anísio Teixeira constituíram em novas possibilidades educacionais, face aos problemas estruturais da rede física escolar no Rio de Janeiro, isto é, um acervo de prédios escolares públicos e alugados, em sua maioria espaços impróprios ou inadequados ao funcionamento escolar, com destaque para os ambientes destinados às salas de aula. Agregavam-se a essa situação a localização do prédio, a iluminação, a ventilação e os equipamentos escolares.

Essas deficiências, de certa forma, foram observadas no plano geral desenvolvido na administração de Fernando de Azevedo (1926-1930), que antecedeu Anísio Teixeira no Rio de Janeiro. Este plano estabelecia, dentre outros parâmetros de implantação de prédios escolares, o referente às dimensões mínimas dos terrenos a serem adquiridos. Tal parâmetro subsidiou a implantação de quatro escolas, a saber: a “Escola Normal” (naquela época, Instituto de Educação), a “Uruguai”, a “Estados Unidos” e a “Argentina” (DÓREA, 2003).

Ainda referenciando as insatisfatórias condições físicas dos prédios escolares existentes no Rio de Janeiro, consideramos pertinente enfatizar a declaração do arquiteto Nereu de Sampaio, chefe do Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares da administração de Fernando de Azevedo (1927-1930), de que os prédios escolares “[...] não passavam de escolas-pardieiros, os quais eram repelidos por alunos e professores” (DÓREA, 2003, p.369).

Diante da extensão do problema da educação do Rio de Janeiro e da impossibilidade de resolvê-lo em um só período administrativo, Anísio Teixeira e equipe do Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares⁴² apresentaram, no Relatório Técnico de 1935, uma proposição de um sistema integrado, que consistia num plano geral regulador de edificações escolares. Esse plano tomava por base a distribuição e tendências de crescimento da população, os quais deveriam servir de parâmetro para a localização de qualquer edifício escolar da cidade e orientar o desenvolvimento do parque escolar do Rio de Janeiro.

Esses elementos são balizadores para Anísio Teixeira e incorporados na proposta inovadora para esse estado, isto é, um “sistema” escolar com edificações de duas naturezas: as escolas nucleares, ou escolas classe, e os parques escolares, cuja concepção arquitetônica foi desenvolvida pelo arquiteto Nereu Sampaio.

Nesse “sistema” escolar, as crianças frequentariam regularmente as duas instalações que, necessariamente, deveria funcionar em dois turnos, para cada criança. No primeiro turno, a criança receberia, em prédio adequado e econômico (escola-classe), o ensino propriamente dito; no segundo turno, receberia, em um parque escolar (escola-parque) aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a musical, a sanitária, além de assistência alimentar e fomento à leitura.

Ressaltamos ser esta uma proposta que teve origem no sistema *Platoon* observado por Anísio Teixeira nos Estados Unidos. A partir da proposição desse sistema integrado passou-se a buscar soluções técnicas para os problemas anteriormente elencados, tal como a escassez de prédios escolares, frente às grandes

⁴² Setor responsável pela coordenação e sistematização de providências relativas à situação material das escolas. Integra a estrutura do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, decorrente do Decreto n. 4.387 de 08 de setembro de 1933 (TEIXEIRA, 2007, p. 143).

concentrações de escolares, buscando contrabalançar as carências em relação ao terreno, à localização, às condições do prédio, à economia ou ao programa educacional.

Nesta proposta, conseguimos perceber as concepções educacionais de John Dewey referentes à arquitetura escolar, notadamente a preocupação com as questões sociais evidentes na descrição dos dois sistemas, a *escola-classe* e a *escola-parque*. Essa proposta foi implementada por Dewey, nos Estados Unidos, durante a construção da *Hillside Home School*, instituição de ensino já analisada neste trabalho.

É importante frisar a inter-relação de implantação desse sistema integrado com o plano urbanístico da cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, as preocupações de implantação adequadas dos prédios escolares em relação à população escolar, ao terreno, às questões ambientais. Estas preocupações deveriam obedecer a uma ordem maior de reordenamento da cidade, carregadas de concepções características do pensamento moderno da época, na arquitetura e na educação.

Desse modo, a administração de Anísio Teixeira marcou uma nova forma de intervenção política nos problemas educacionais no Departamento de Educação do Rio de Janeiro e na gestão escolar brasileira, mediante o estabelecimento de critérios técnicos, como uma avaliação criteriosa da realidade e proposição de metas físicas a serem realizadas a longo e curto prazo, para intervenção em realidades complexas. Desenvolveu atividade de planejamento de rede física escolar em consonância com planejamento educacional (AZEVEDO, 2010, p. 730).

Em se tratando de atividades de expansão e melhoria das edificações escolares, vale ressaltar que, nesta pesquisa, não identificamos as atribuições da Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolares, do Departamento da Educação do Rio de Janeiro, na gestão de Teixeira (1931-1935), decorrente do Decreto n. 4.387 de 08 de setembro de 1933, anteriormente referenciado. No entanto, consideramos dois aspectos relevantes: primeiro, a existência da Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolares na gestão anterior a Anísio Teixeira e, segundo, esse setor requeria atribuições específicas em função de atividades demandadas pelo plano educacional integrado com o plano urbanístico da cidade do Rio de Janeiro na administração de Teixeira (1931-1935). Com esse entendimento, estabelecemos uma aproximação da gestão Fernando de Azevedo (1933-1937) no Departamento de Educação de São Paulo, referenciada por Fabiana Valeck de Oliveira (2007) reportando acerca das

atribuições do Serviço de Prédios e Instalações Escolares⁴³ expressas no Código de Educação de 1933, assim como a formação de uma comissão permanente designada pela Diretoria Geral do Departamento de Educação com a atribuição de emitir pareceres sobre as condições higiênicas e pedagógicas dos prédios escolares existentes e a serem construídos, e para organizar e fiscalizar “a execução de um plano para a solução progressiva do problema das construções escolares”.

Historicamente, desde final do século XIX, quando foram construídos os primeiros prédios escolares para o ensino primário brasileiro, o problema de edificações escolares não havia sido objeto de soluções previamente planejadas e sistematicamente seguidas. Estes constituíam somente preocupações de ordem higienista e moral, a exemplo, no Rio Grande do Norte, da Lei n. 405 de 29 de novembro de 1916⁴⁴ (Art. 12 e Art. 13), a tratar dos parâmetros de implantação dos prédios escolares. Estes parâmetros somente foram alterados com a Reforma do Magistério Primário (Lei n. 2171 de 6 de dezembro de 1957), especificamente quanto à implantação de estabelecimentos de ensino normal.

O referido plano geral de expansão e melhoria física da rede escolar previsto para o Rio de Janeiro, durante a gestão de Anísio Teixeira, deveria ser executado num prazo de 10 anos, em dois períodos de cinco anos. Até o ano de 1938, o plano mínimo⁴⁵ de construção previa dispor de 74 novas escolas; e o segundo prazo, a

⁴³ Responsável por desempenhar as seguintes atribuições: a) Organização de um cadastro de imóveis escolares; b) a organização de mapas das regiões escolares, incluindo municípios, distritos e núcleos onde o Estado mantivesse escolas próprias e indicando onde deveriam ser construídos novos prédios; c) a proposta de aquisição de áreas em bairros em expansão na periferia das cidades; d) o estabelecimento de um plano de substituição de prédios alugados por prédios próprios; e) a análise e a elaboração de pareceres sobre as condições pedagógicas das obras de construção, reforma ou adaptação de prédios escolares; f) a reunião de dados orçamentários referentes aos serviços de construção nas diversas regiões do estado; g) a disseminação de plantas e orçamentos das tipologias de prédios para os diferentes níveis de ensino; h) a formação e ampliação da consciência da necessidade de dotar cada escola de prédio próprio, com condições higiênico-pedagógicas; i) a organização de exposição permanente de fotografias, maquetes e plantas de construções escolares do Estado, do país e de países estrangeiros e; k) orientar e coordenar todos esses trabalhos mediante o desenvolvimento de processos racionais, baseados em investigação e estatística da situação dos prédios escolares. (CÓDIGO..., 1933, p. 155 apud OLIVEIRA, 2007).

⁴⁴ Reorganiza o ensino primário, secundário e profissional desse Estado. Capítulo V- Artigo 12- trata de implantação do prédio escolar no contexto da cidade determinando as preocupações de ordem higienista e moralidade escolar. Artigo 13- trata das prescrições arquitetônica do prédio e das salas de aula quanto à dimensões e conforto térmico. (RIO GRANDE DO NORTE, ano).

⁴⁵ O plano mínimo de construção previsto para o primeiro momento compreendia as seguintes etapas: 16 ampliações de prédios municipais existentes, ampliaria a oferta de 306 salas de aula; 74 edificações novas, com o tipo médio de 25 classes, que expandia para 1.431 salas de aula; 25 prédios que poderiam ser aproveitados, com 219 salas de aula (DÓREA, 2003).

findar-se em 1942, com a construção de mais 82 novos prédios, possibilitando a oferta de 320.000 novas vagas (TEIXEIRA, 1935, p. 198).

Dessa maneira, no Rio de Janeiro, os prédios foram construídos obedecendo a cinco tipos, conforme as determinações do plano diretor:

- a) Escola Tipo Mínimo: com duas salas de aula e uma sala de oficinas, que se destinava a regiões de reduzida população escolar;
- b) Escola Tipo Nuclear: ou escola-classe: era constituída de 12 salas de aula, de ambientes para administração, secretaria, biblioteca de professores, e deveria ser complementada com o parque escolar;
- c) Escola *Platoon* 12 classes: 6 salas comuns e 6 salas especiais;
- d) Escola *Platoon* 16 classes: 12 salas comuns e 4 salas especiais;
- e) Escola *Platoon* 25 classes: 12 salas comuns, 12 salas especiais e o ginásio.

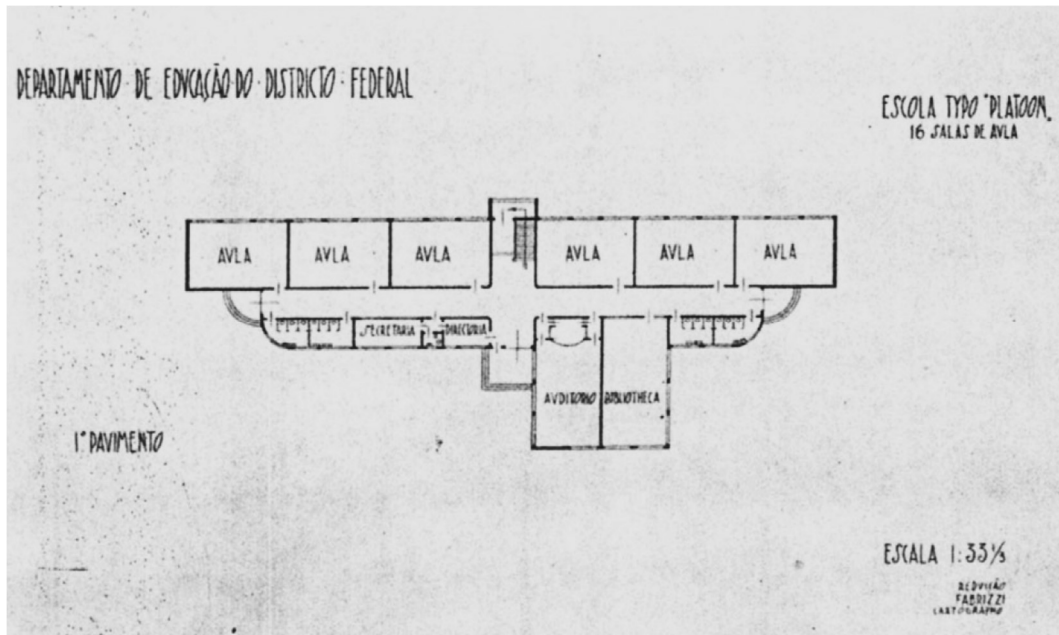
As Figura 15 e Figura 16 correspondem à denominada *Escola Platoon*. Construídas no Rio de Janeiro, nos anos de 1930, de autoria do arquiteto Enéas Silva, estas escolas foram concebidas no estilo *Art Decó*.

Figura 15 - Escola *Platoon* (Rio de Janeiro)



Fonte: OLIVEIRA, 2007, p. 88.

Figura 16 – Planta baixa da Escola *Platoon* (Rio de Janeiro)



Fonte: OLIVEIRA, 2007, p. 87.

Conforme Dórea (2000), ao final de 1935, época da demissão de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro, foram construídos 25 novos prédios escolares. De acordo com o tipo arquitetônico adotado, os mesmos estavam assim distribuídos: 02 Escolas Tipo Mínimo de 3 classes; 11 Escolas Tipo Nuclear de 12 classes; 05 Escolas *Platoon* de 12 classes; 02 Escolas *Platoon* de 16 classes; 03 Escolas *Platoon* de 25 classes; 01 Escola Tipo Especial de 6 classes e 01 Escolas *Platoon* de 12 classes. Das 1.956 salas de aula programadas para serem construídas até 1938, foram construídas somente um pouco mais de 16%. No entanto, Célia Rosângela Dórea (2000a, p. 7) considera que:

Embora esse número estivesse ainda distante daquele calculado para cumprir a primeira etapa de edificações (74 prédios para atender 156.480 alunos), a realização podia ser considerada excepcional dado o período de sua execução que compreendeu os anos de 1934 e 1935, logo após a definição da política e dos programas em educação.

Quanto à construção da escola do tipo "*parque escolar*" ou escola-parque, Dórea (2000a, p.7) explica:

Mesmo o Relatório Administrativo de 1935, do próprio Departamento de Educação, faça referência ao "*parque escolar*" ou escola-parque, como complemento aos demais tipos de escola, não encontramos registro de planta baixa, nem indicação de que tenha sido construído.

Quanto às escolas nucleares ou escolas-classes, a autora acrescenta que as 11 Escolas Tipo Nuclear de 12 classes, construídas na proposta concebida por Anísio Teixeira:

Funcionavam nos antigos moldes impossibilitando, dessa maneira, a permanência da criança na escola durante os dois turnos, como havia sido previsto inicialmente. Como se pode observar, a proposta de educação integral idealizada por Anísio Teixeira para o Rio de Janeiro, na prática, não se efetivou (DÓREA, 2000a, p. 7).

Ao sintetizar as três citações de Dórea (2000a) aqui destacadas, observamos pela primeira delas que Teixeira, mesmo sendo considerado um tecnocrata representante da ideologia liberal vigente à época, conseguiu implementar algumas de suas proposições e, assim, interferir de algum modo na realidade local. As duas citações seguintes indicam as limitações das propostas de Anísio Teixeira, as quais se davam pela própria falta de um programa político mais amplo, capaz de alterar a estrutura social do país; assim como a própria “ingenuidade” do intelectual Anísio Teixeira, na medida em que pensava ser possível conceber e executar o espaço educacional de outros, frente a uma realidade complexa.

Ainda no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira colocou em prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação de professores. Para tanto, criou o Instituto de Educação⁴⁶ e transformou a Escola Normal em Escola de Professores. Esta integrava o Instituto de Educação, o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores. Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, esta incorporou a Escola de Professores, sob a denominação de Escola de Educação (SAVIANI, 2008 p. 219). É essa estrutura de Instituto de Educação que supomos estar refletida no Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó.

Para Diana Vidal (2000, p. 86), Anísio Teixeira defendia que formar professores era desenvolver, neles, a atitude científica, prepará-los para os desafios da profissão, munindo-os de um saber técnico específico, de um instrumental de análise capaz de subsidiá-los na resolução de problemas práticos e na realização da pesquisa. A

⁴⁶ Decreto n. 3.810 de 18 de março de 1932. Instala-se condições de elevar a formação para o magistério ao nível superior no Brasil (VIDAL, 2005, p. 5).

técnica, entretanto, não era apresentada como um instrumento “absolutamente seguro”. É mais uma arte prática do que uma ciência aplicada, o exercício docente exigia intuição, prática e devotamento do professor.

Até então, foi possível identificar na implementação das proposições educacionais de Anísio Teixeira, em suas administrações na Bahia (1924-1928) e no Rio Janeiro (1931-1935), o que denominamos, neste tópico, de iniciativas educacionais.

Ou melhor, trata-se da materialidade das ideias pedagógicas construídas por Teixeira em seu processo de inserção no meio educacional. Neste contexto, identificamos como princípios educacionais em Anísio Teixeira a integração dos lugares de educação formal e a formação do professor. Ou seja, o educador enfatizava a conveniência da construção de espaços escolares planejados e funcionais que contemplassem as necessidades de alunos e professores; assim como considerava relevante o professor habilitado, a levar em conta as demandas dos estudantes e do contexto em vigor. Ressaltamos que tais princípios já estavam presentes nas doutrinas do filósofo John Dewey ao defender a implementação da democracia pelas forças das instituições. Passemos à segunda fase das iniciativas de Anísio Teixeira na Bahia e atuação junto ao INEP/MEC.

1.3 ANÍSIO TEIXEIRA – SEGUNDA FASE DE SUA ATUAÇÃO NA BAHIA (1947-1951) E SUA ATUAÇÃO FRENTE AO INEP (1952-1964)

Em prosseguimento, neste item, trataremos da segunda fase das iniciativas de Anísio Teixeira, explorando a materialidade de suas ideias pedagógicas, desta vez destacando a continuidade da implementação do sistema de ensino na Bahia (1947-1951) e a sua atuação no INEP/MEC (1952-1964), incluindo neste último a participação na elaboração do plano de ensino primário do Rio Grande do Norte, 1957.

Após um período de afastamento da vida pública no campo da educação, que correspondeu à ditadura da Era Vargas, Anísio Teixeira foi convidado, em 1946, a desempenhar a função de Secretário Executivo da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), permanecendo em Paris por curto período. No ano seguinte, este intelectual assumiu, pela segunda vez, a administração da educação na Bahia, no cargo de Secretário de Educação e Saúde, agora no governo de Otávio Mangabeira (1947-1951) (DÓREA, 2000b).

O educador retomou sua ação política e intelectual com a mesma convicção no poder da escola que caracterizara sua prática nos anos 1930. Nesse momento, em circunstâncias favoráveis, mais democráticas, politicamente, e na conjuntura de elaboração de uma nova Constituinte Estadual a adequar-se à Constituição Federal de 1946.

Assim, no processo de elaboração da Constituição baiana em 1947, Anísio Teixeira foi convidado a colaborar na redação do capítulo específico com relação à Educação e Cultura. Neste sentido, Teixeira procurou introduzir concepções de caráter escolanovista, à abordagem que se alinhava aos princípios previstos na Constituição Nacional, como democratização e descentralização do ensino. Entre as proposições de Anísio para a referida Constituição destacamos: a sugestão de garantia e gratuidade do ensino em todos os níveis, apesar de que a Constituição Federal garantia somente ao ensino primário; de criação de um Conselho Estadual de Educação com competência para administrar a educação e indicar o Diretor de Instrução; de criação do Fundo Estadual de Educação visando assegurar autonomia financeira do Conselho; de elaboração de uma Lei Orgânica de Ensino, que poderia ser modificável somente com a aprovação de maioria absoluta da Assembleia, procurando proporcionar a estabilidade tanto da concepção pedagógica, quanto da organização escolar. Nestes termos, entendia Anísio Teixeira ser a viabilidade de um Conselho Estadual de Educação e Cultura como órgão autônomo administrativamente e financeiramente, o problema central da organização da educação.

Porém, a proposição do educador Anísio Teixeira em relação à Lei Orgânica de ensino foi interrompida com a negativa dos deputados baianos, inviabilizando a possível autonomia de funcionamento do sistema educacional, permanecendo com a mesma estrutura arcaica de antes (DÓREA, 2003). Mesmo diante desses fracassos, na Bahia, Anísio Teixeira adotou os mesmos procedimentos das administrações anteriores. Em 1949, apresentou relatório técnico com a proposição de um plano geral de intervenção escolar, específico para o interior e capital do estado com base em um balanço situacional dos serviços educacionais. De acordo com tal Relatório, os serviços de educação no Estado resumem-se:

Em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades, ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa; um corpo de professores secundários distribuídos em três ou quatro pavilhões de um único instituto secundário, e três institutos de formação do magistério primário, somente um com instalações materiais adequadas, mas lamentavelmente transformado numa confusa e congestionada escola secundária (TEIXEIRA, 1949. p. 5).

Como disposto na presente citação, o atendimento do ensino secundário, em 1947 na Bahia era insuficiente, por se restringir, em Salvador, a dois estabelecimentos, o Instituto Normal e o Colégio Estadual da Bahia. Ressaltamos que a este estado de escassez de estabelecimentos educacionais, somava-se a impossibilidade de criação de novos ginásios, pela falta de instrumento legal. Diante desse cenário, a estratégia de Anísio Teixeira foi a instalação de anexos do Colégio Estadual da Bahia, nos bairros de maior demanda educacional como os da Liberdade, Nazaré e Itapajipe. Contudo, esta foi uma medida provisória, visto que, em seguida, Anísio Teixeira retomou a implementação do Plano Geral de construções escolares.

No referido plano, Anísio Teixeira propôs um projeto inovador, constituinte de diferentes sistemas de ensino para todo Estado. Para o interior, estimou implantar dois sistemas de ensino: um sistema de educação elementar, previsto para zona urbana e rural dos municípios e um sistema de ensino médio ou secundário. Este último com a previsão de construção de Centros Regionais de Educação, destinados a oferecer oportunidades de educação *post-primária* ao grupo mais selecionado de alunos das escolas elementares (TEIXEIRA, 1949). Tais centros seriam localizados em 10 regiões administrativas do estado, e teriam a seguinte estrutura:

- a) Jardim de infância
- b) Escola elementar modelo
- c) Escola normal
- d) Escola secundária, com secções:
 - i. de cultura geral
 - ii. de cultura doméstica
 - iii. de cultura técnico-industrial
 - iv. de cultura comercial
- e) Parque escolar
- f) Centro social e de cultura
- g) Internatos.

Para a capital, o plano escolar abrangia um sistema de escolas elementares, articulado a um conjunto de escolas secundárias de cultura geral e técnica e da escola de formação de professores em nível de ensino superior. O sistema de escolas elementares ou *Centros de Educação Popular*, compreendia um conjunto de escolas-classe e escolas-parque, cuja localização deveria ser a periferia da cidade, que funcionariam como um núcleo de articulação do bairro, entendido como integração da escola ao desenvolvimento urbano da área.

Dos Centros Populares previstos no plano inicial para a capital, para oito bairros, quais sejam, de Pau Miúdo, Barris, Rio Vermelho, Brotas, Federação, Pituba, Itagipe e Liberdade, foi implantado somente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Figura 17, Figura 18 e Figura 19), mais, popularmente chamado "Escola Parque", situado no bairro da Liberdade, e localidade Caixa d'Água, na cidade de Salvador. Este centro com área construída de 42.292 m², cujo projeto arquitetônico foi dos arquitetos Diógenes Rebouças (da Bahia) e Hélio Duarte (de São Paulo), transformou-se em obra máxima de seu idealizador Anísio Teixeira (Figura 17 e Figura 18).

Figura 17 - Anísio Teixeira no Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: INEP, 2009, p. 2.

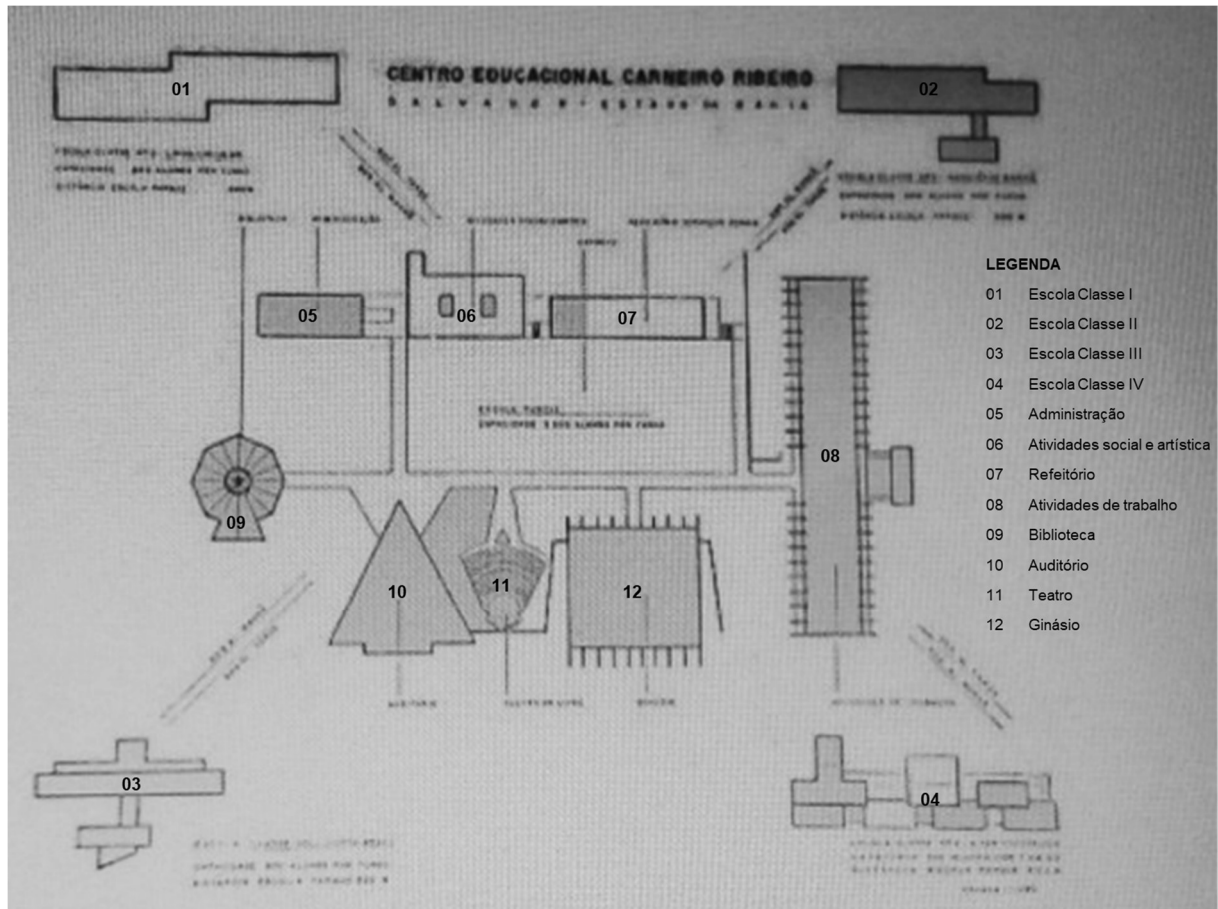
Figura 18- O abraço na escola sonhada

Fonte: INEP, 2009, p. 16.

Constituíam-se de um complexo (Figura 19), formado pelas escola-classe e escola parque. Previa quatro escolas-classe de nível primário para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos e, de uma escola parque, com pavilhões destinados às práticas educativas, onde os alunos completavam sua educação no turno alternado ao da escola-classe.

Esse centro possuía uma estrutura organizacional em pavilhões, concebidos a partir de princípios modernistas de arquitetura, com destaque para os arcos que permitiam a iluminação natural. Incluía-os a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos (Figura 19).

Figura 19 - Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.



Fonte: ANDRADE JÚNIOR, 2011, p. 25.

Nota: Adaptado pela autora.

A integração entre a arquitetura e a arte nos moldes da moderna arquitetura da época, no projeto do Centro, constituiu uma preocupação do educador Anísio Teixeira e dos arquitetos responsáveis pelo projeto. O pavilhão no qual se instalava o Setor de Trabalho abrigava três grandes e belíssimos painéis dos artistas plásticos Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé, e dois afrescos de Carlos Magno e Jenner Augusto (Figura 20).

Além de representar a arte e a arquitetura, entendemos que essa imagem expressa a materialidade das ideias de Anísio Teixeira quanto à implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na comunidade Caixa d'Água, que para esse educador “a região ideal para implantar a experiência, uma vez que revelaria aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza. (TEIXEIRA, 1967, p. 251). Vale destacar que a conclusão da obra desse centro se efetivou em 1952 com a colaboração financeira do então diretor do INEP, Anísio Teixeira.

Figura 20 - A arte na escola



Fonte: INEP, 2009, p. 17.

Diante de tantos problemas em relação ao ensino primário do estado e, sem condições de construir imediatamente as escolas necessárias para vilas, povoados, distritos, cidades, Anísio Teixeira organizou um plano de escolas, dividido em quatro tipos: escola provisória, escola semiprovisória e escola permanente⁴⁷. Para a escola permanente, com construção definitiva, Anísio Teixeira estabeleceu diversos tipos de prédios. Eis os modelos:

- a) o mínimo – prédio de pelo menos três salas, uma de trabalhos manuais, uma para biblioteca, outra para administração, denominada escola mínima;

⁴⁷ Segundo Dórea (2000b) as escolas provisórias seriam implantadas em casos extremos; poderia, inclusive, ser um simples galpão e a escola semiprovisória com construção precária e econômica, embora mais estável.

- b) o nuclear – prédio de pelo menos seis salas, uma biblioteca, um pequeno auditório, dependências de administração, comportando acréscimos, conhecida como escola nuclear;
- c) a Escola Compreensiva – prédio de pelo menos 12 salas de aula, uma biblioteca, salas para cursos de adultos, salas para agências de informação, sala para professores, para administração, além de instalações para educação física e jogos recreativos. Esta escola foi associada aos Grupos escolares.

Anísio Teixeira define a Escola Compreensiva nos seguintes termos:

É chamada compreensiva porque incluirá, além do curso elementar integral com pequenas oficinas de artes industriais, o ensino de extensão aos adultos, e a biblioteca e o auditório de aplicação mista. Nela é que a escola primária se desdobrará em todos os seus aspectos e em que se processará o que está aqui denominado de recuperação da escola primária (TEIXEIRA, 1949. p. 8).

A Escola Compreensiva seria aquela destinada aos centros urbanos de mais de cinco mil habitantes, sendo, de certa forma, uma primeira ideia dos Centros Regionais de Educação. A aproximação com os sistemas de ensino nos estados americanos possibilitou a Anísio Teixeira reforçar a defesa da descentralização administrativa da educação aliada à ideia de projetar o prédio escolar como um edifício rigorosamente subordinado a um programa arquitetônico em conformidade com a cultura local; mas também com um projeto pedagógico referenciado ao momento mundial de contínuas e cada vez mais rápidas transformações.

Os resultados de expansão e melhoria da rede escolar na Bahia foram demonstrados por Anísio em seu Relatório de 1949, com os seguintes dados: 571 escolas atendidas no sentido de manutenção; conclusão de construção de 39 prédios, iniciados em governos passados; construção de 111 prédios escolares. Também fora estabelecido convênio especial com o INEP/MEC para construção de 862 grupos escolares e escolas rurais, sendo que em 1951, dessas escolas 546 haviam sido concluídas. Uma dessas construções podemos exemplificar no município de Bomfim (Figura 21).

Figura 21- Inauguração da escola rural em Bomfim/Bahia.

Fonte: INEP, 2009, p. 4.

Essa edificação escolar constitui tipo arquitetônico do INEP/MEC para o ensino primário rural, construída nos municípios brasileiros, desde 1946, por meio de cooperação técnica/financeira do governo federal. Compreendia uma estrutura conjugada de residência para o professor e espaço de uma sala de aula. Os dados apresentados de construção desse tipo arquitetônico representaram significativa expansão de escolas no meio rural na Bahia. Para Oliveira (2002), os esforços demonstraram resultados que, apesar de quantitativamente, não significar grandes avanços, qualitativamente alteraram o cenário educacional baiano. Em termos quantitativos, a administração de Anísio Teixeira, nos quatro anos, elevou em 30% a matrícula do ensino elementar de 197.926 alunos para 258.393; esse mesmo percentual de 30% de unidades de ensino, correspondente a 3.484 em 1947 para 4.569 em 1950; e ampliou em 25% o corpo docente de 4.401 professores, nos fins de 1949 para 5.532 docentes (OLIVEIRA, 2002, p. 80).

Concluída a gestão Mangabeira (1947-1951), no ano seguinte, Anísio Teixeira foi convocado pelo então Ministro da Educação, Ernesto Simões Filho, para organizar a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e, posteriormente, assumiu, em substituição a Murilo Braga de Carvalho, a direção do INEP, passando então a acumular as funções de Secretário Geral da CAPES e Diretor do INEP, situação que persistiu até 1964 (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

Para Ana Waleska Mendonça e Libânia Xavier (2008), o INEP possuía um estatuto institucional ambíguo, constituindo-se em um órgão de pesquisa⁴⁸ que tinha, simultaneamente, atribuições executivas. Na direção de Anísio Teixeira, se constituiu em órgão do Ministério da Educação, de propagação do ideário pragmatista, por meio de publicações, promoção de cursos e conferências, inclusive com a participação das escolas experimentais – vinculadas à estrutura de ensino de caráter pragmático – que se propunham a desenvolver experiências pedagógicas fundamentadas na filosofia educacional de Dewey (CHAVES, 1999).

Com relação à meta de fundar em bases científicas a reconstrução educacional do país, desde os anos 1930, Anísio Teixeira defendia com clareza a necessidade de reorganizar a escola com base no conhecimento científico disponível. Acreditava que assim esta pudesse tornar-se de fato um instrumento de reorganização da sociedade, o que suporia aplicar o conhecimento científico em três níveis da atividade educativa.

O primeiro nível seria a organização e gestão dos serviços escolares, no qual Anísio Teixeira defendia a racionalização da administração pública da educação, sendo necessário trazer o conhecimento científico para a gestão dos serviços escolares. No segundo nível, postulava ser preciso reorganizar a escola com base do princípio da construção do conhecimento, começando com a formação dos professores. Ainda sobre a formação dos professores demandava a introdução do espírito de investigação. No terceiro nível, argumentava ser preciso, ainda, trazer o conhecimento científico para o interior da escola, e fazer com que cada escola se constituísse em um espaço de experimentação pedagógica (MENDONÇA e XAVIER, 2008; LEITE FILHO e SANTOS, 2000).

Com essa perspectiva, Anísio Teixeira adotou mecanismos estratégicos para dinamizar o INEP/MEC⁴⁹ e ampliar a articulação do governo federal com os estados

⁴⁸ Dentre outras atribuições, o de promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, assim como subsidiar as políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Saúde. Estas atribuições do INEP eram, amparadas pelo Decreto-Lei n.580, de 30 de julho de 1938 (MENDONÇA; XAVIER, 2008).

⁴⁹ Transformando em um centro de referência para o magistério nacional e o constituindo em um polo de articulação e renovação do Sistema Nacional de Educação. Através do Decreto n. 38.460 de 28 de dezembro de 1955, o Ministério de Educação e Cultura dota-o de meios adequados à pesquisa educacional. Pelo Art. 1º do referido decreto foram instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's) (LEITE FILHO e SANTOS, 2000).

e municípios, além de buscar uma estruturação consistente de um sistema de educação pública nacional. Para tal, com apoio da UNESCO, instituiu o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE). Desse modo, em 1953, concebeu campanhas de caráter técnico que abarcavam diferentes modalidades e níveis de ensino. Como primeira dessas campanhas, destacamos a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME); posteriormente, tivemos a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Para Ana Waleska e Libânia (2008) essas campanhas constituíram-se na primeira fase de estratégias de intervenção nos sistemas de ensino empreendidas por Anísio Teixeira no INEP.

Numa segunda fase de campanhas empreendidas nacionalmente, temos as seguintes: **a) a Campanha de Construções e Equipamentos Escolares**, com foco na melhoria e expansão da rede física escolar pública primária brasileira, que se articulava com as políticas de qualificação do magistério, ao financiar a construção e a melhoria de Escolas Normais; **b) a Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário** destinada à realização de diferentes cursos e estágios promovidos pelo INEP, com a colaboração dos Centros Regionais da Bahia, em São Paulo e no Rio Grande do Sul; **c) a Campanha de Educação Complementar** que objetivava a criação e auxílio de manutenção dos cursos primários complementares com oficinas de artes industriais, estendendo para seis anos a escolaridade primária; e **d) a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e de Educação Rural**, relacionada à elaboração de cartilhas e materiais de alfabetização, cursos e treinamentos de professores da Campanha. Além dessa programação de campanhas por meio dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's), o INEP manteve junto às Unidades Federadas, as Escolas Primárias de Demonstração ou Experimentação, construídas ou em fase de construção para servir de campo de aperfeiçoamento do professorado local e de outros Estados (MENDONÇA e XAVIER, 2008).

Vale ressaltar que, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e suas versões regionais, os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's)⁵⁰,

⁵⁰ Decreto – do Decreto n. 38.460 de 28 de dezembro de 1955, sede Rio de Janeiro e demais cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre e posteriormente, onde vieram a ser julgados necessários (Artigo 1º).

a partir de 1956, em consonância aos objetivos fundamentais do INEP “de estudo e aperfeiçoamento do magistério brasileiro, Primário e Normal”⁵¹, atuaram de forma articulada entre agentes educacionais e instâncias governamentais com vistas a implementar um amplo programa de profissionalização dos quadros da educação na perspectiva de reconstrução educacional.

Com esses encaminhamentos estratégicos, Anísio Teixeira previa estabelecer as condições mínimas em defesa da escola primária pública brasileira. Acerca do assunto, Mendonça e Xavier (2008, p. 12) esclarecem:

Através de convênios com as secretarias e departamentos de educação dos estados brasileiros, o INEP sob sua direção, oferecia-lhes auxílio financeiro sob o pretexto de orientação pedagógica. Também se propôs a equipar escolas de governos estaduais que pudessem oferecer seis anos de escolaridade primária.

Tais condições podem ser associadas às ações empreendidas entre o INEP e vários estados brasileiros, dentre eles: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Goiás, Pernambuco, Minas Gerais, Maranhão e Rio Grande do Norte (BRZEZINSKI, 2006). Deste último, no governo Dinarte Mariz (1956-1961), ressaltamos a elaboração da Reforma da Educação Primária e Normal, que organizou e fixou as bases da Educação Elementar e da Formação do Magistério Primário do Estado (Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957 – Anexo A); e as construções dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário, nas cidades de Mossoró e Caicó.

Em conformidade com Cavaliere (2010, p. 250), Anísio Teixeira passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais brasileiros os quais buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. As políticas nacionais foram espaços de realização de planos e

⁵¹ Nos termos dos Decretos-Leis n. 580, de 30 de julho de 1938; e, n.4.958, de 14 de novembro de 1942, e da Lei n.59, de 11 de agosto de 1947. Objetivamente, essa mesma preocupação está expressa no artigo 2º, inciso I e II: pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, o efeito de se conseguir a elaboração gradual de uma política educacional para o país e elaboração de planos, recomendações e sugestões para a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis Primário, Médio e Superior e no Setor de Educação de Adultos, respectivamente.

programas de caráter homogêneo, contudo adequados às realidades locais. O projeto de reconstrução nacional, implementado por esse educador e assessores, no período de sua atuação frente ao INEP, representou o princípio de uma série de esforços e estratégias de inserção da educação brasileira no âmbito da ciência. Essas ações podem ser compreendidas como expressões materiais das ideias pedagógicas do educador Anísio Teixeira na condução da educação brasileira.

Além das atribuições a serem desencadeadas pelo CBPE e CRPE's e encargos decorrentes da nova reestruturação do INEP sob a direção de Anísio, em meados de 1957, este órgão recebeu do presidente da República Juscelino Kubitschek a responsabilidade de elaborar o Plano de Sistema Escolar Público de Brasília. Proposto sob título de "Plano de Construções Escolares de Brasília" foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, e encaminhado para execução pela Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) (MARTINS, 2006).

Este plano educacional apresentava características similares ao planejamento das políticas educacionais adotado anteriormente por Anísio Teixeira para os estados do Rio de Janeiro e da Bahia. Continha objetivos e diretrizes da proposta pedagógica e incluíam-se as especificações relativas aos diferentes tipos de construções escolares. Vale ressaltar que, na parte introdutória do plano educacional de Brasília, o educador mantinha suas proposições educacionais para o sistema de ensino brasileiro, como podemos perceber:

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961, p.195).

Assim sendo, o sistema de ensino para a nova capital do país contemplava os seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília⁵², composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196).

⁵² A Universidade de Brasília foi a única instituição que teve um plano específico elaborado por intelectuais ligados ao INEP (TEIXEIRA, 1961, p. 195-196).

Esse plano educacional aliava-se à previsão de construções escolares contida no projeto do Plano Urbanístico de Brasília concebido por Lúcio Costa. Para cada quadra⁵³, *a priori*, previa a estrutura básica da implantação da rede física dos estabelecimentos de ensino com a distribuição equidistante e equitativa das escolas (COSTA, 1984, p. 101). O Plano Urbanístico de Brasília, também denominado de Plano Piloto de Brasília incorporava a ideia de quadras autossuficientes, denominadas como “superquadras” por Lúcio Costa (KUBITSCHKEK, 2000, p.142). Estava associada ao conceito de “Unidade de Vizinhança”, idealizado pelo arquiteto e urbanista americano Clarence Perry, nos anos 1920⁵⁴.

Cada Unidade de Vizinhança correspondia a quatro quadras e cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes. Tal quantitativo populacional serviu de estimativa à população escolarizável para os níveis elementar e médio proposto no plano educacional de Brasília.

No diagrama modelo de uma unidade de vizinhança (Figura 22) podemos observar a distribuição das instituições: em cada quadra, havia um Jardim de Infância (7) e uma Escola-classe (6); e ao conjunto de quatro quadras corresponderia uma Escola-parque (4). O conjunto conformava um Centro de Educação Elementar⁵⁵.

Desta maneira, percebemos que a aplicação deste conceito possibilitou que a circulação das crianças se desse integralmente dentro da quadra. A esse respeito, Paulo de A. Campos (1990, p. 154 apud PEREIRA; ROCHA, 2005) assinala e destaca o pensamento do educador Anísio Teixeira:

⁵³ O plano piloto de Brasília concebido como forma de organização urbanística, incorporava uma sequência de superquadras nas quais seriam edificados os blocos residenciais organizados de maneira variável. Cada quadra correspondia a uma área de aproximadamente 65.000m², dos quais 11.000m² seriam áreas construídas e os mais de 54.000m² restantes reservadas à arborização, jardins, piscinas, passeios entre os edifícios. O tráfego de veículos e trânsito de pedestres não se entrecruzariam, com especial atenção ao acesso seguro à escola primária (CAMPOS, 1990).

⁵⁴ O conceito de Unidade de Vizinhança também é conhecido como Plano de Perry, concebido antes da popularização do automóvel. Conta com um número elevado de ruas estreitas e com uso misto do espaço viário. Essa concepção prioriza a localização ao centro de áreas institucionais, como escolas e de serviços, orienta as áreas residenciais e bairros ao redor desses pontos focais e coloca shoppings e comércio local em cruzamentos de tráfego, nos arredores do perímetro da unidade e de preferência agrupados. Os espaços públicos estão presentes em forma de parques, que devem ocupar cerca de 10% da área da unidade. Uma das implementações da unidade de vizinhança em um contexto real se deu no bairro de Radburn, em Nova Jersey, em 1929. Os arquitetos Clarence Stein e Henry Wright criaram um ambiente seguro e verde. Fonte: Disponível em: <https://portogente.com.br/colunistas/.../54781-desenho-urbano-unidade-de-vizinhanca>. Acesso em: 25 nov. 2017.

⁵⁵ Segundo o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU), apenas as quadras 107, 108, 307 e 308, do Eixo Sul, seguem à risca o plano de Costa (PEREIRA; ROCHA, 2005).

Tendo em vista o sentido das “Unidades de Vizinhança”, pensou o Dr. Anísio Teixeira que as escolas seriam distribuídas de tal modo que as crianças caminhariam a pé, sem perigo, das respectivas residências para a escola ou jardim de infância, e, de retorno dessas unidades escolares às suas casas (apartamentos), sem interferência de veículos, cujo tráfego teria vias próprias.

Figura 22- Diagrama Modelo de uma Unidade de Vizinhança.

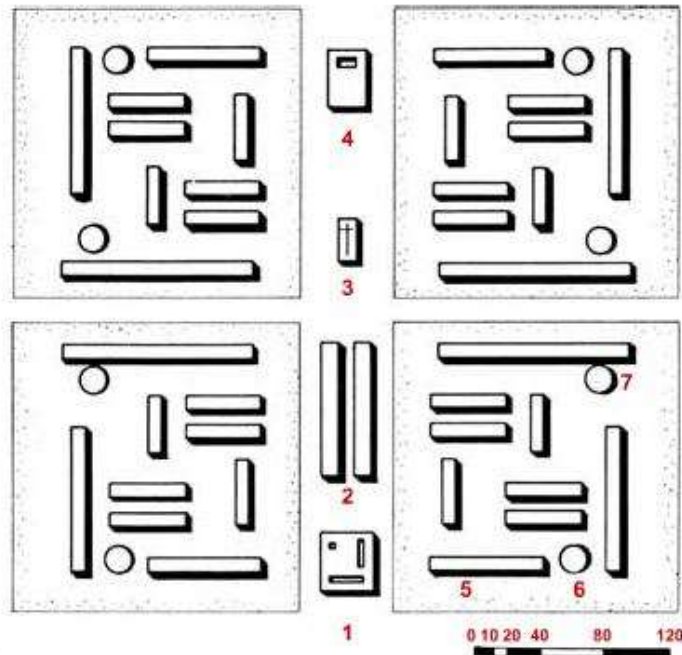


Diagrama modelo

1. Cinema / 2. Lojas / 3. Igreja / 4. Escola-parque / 5. Área verde / 6. Escola pública
7. Jardim-de-infância

Fonte: Disponível em: <https://www.arcoweb.com.br/projetodesign/especiais/oscar-niemeyer-superquadras-brasilia-01-12-2007>. Acesso em 10 jan. 2018.

Vale destacar a importância de localização de escolas que, conforme António Viñao Frago e Agustín Escolano, desde o século XIX, um dos critérios para escolha dos locais de construção de escolas era a segurança: “Junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças - o trânsito de carruagens” (FRAGO, 2001, p. 83).

Assim, de acordo com o Plano Urbanístico de Brasília, as escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos para atingi-las. Quanto às escolas secundárias, que se destinavam aos jovens e adolescentes, seriam construídas em locais pré-determinados e de fácil acesso, onde também se localizariam a igreja, o cinema, o comércio de varejo, dentre outros.

Os projetos arquitetônicos para as Escolas-parque (Figura 23) e Escolas-classe (Figura 24) foram desenvolvidos por profissionais de arquitetura, dentre eles, José de Souza Reis, um dos colaboradores da equipe de Oscar Niemeyer.

Figura 23- Bloco principal da Escola-Parque 307/308 Sul.



Fonte: ROCHA, 2011, p.16.

Figura 24- Escola classe.



Fonte: Disponível em: <http://www.prefeitura308sul.org.br/index.php/memoria/fotos/fotos-anos-70>. Acesso em: 13 jan. 2018.

Quanto aos Centros de Educação Média (Figura 25), destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média, seriam constituídos de um conjunto de edifícios compreendendo: centro cultural, teatro e exposições; biblioteca e museus; centro de serviços gerais; escola média compreensiva, incluindo ginásio, colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola; centro de educação física e esportes em geral. Segundo Rocha (2011), a escola média compreensiva do Centro de Educação Média “Elefante Branco”, localizado no setor Setor de Grandes Áreas Sul 908, foi o único equipamento construído. Ainda, segundo esse autor, das vinte e oito escolas parque, previstas no plano, apenas cinco foram construídas (2000, p. 15).

Figura 25- Escola média compreensiva do Centro de Educação Média “Elefante Branco”.



Fonte: ROCHA, 2011, p.16.

Neste capítulo, tratamos da construção das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, princípios e iniciativas que nortearam a sua trajetória educacional. Percebemos a importância da rede de sociabilidade a que pertenceu Teixeira, tanto em suas interações nacionais quanto internacionais; no que se refere aos princípios que acompanharam sua prática pedagógica, identificamos as acepções de integração, planejamento e racionalização do espaço escolar, assim como a adequada formação do professor. Em se tratando da materialidade das ideias pedagógicas de Anísio

Teixeira, observamos presentes em atividades educacionais por ele empreendidas frente às administrações públicas dos estados da Bahia e Rio de Janeiro, e por último frente ao INEP, em nível nacional e especificamente na elaboração do Plano Educacional de Brasília. É também durante a sua atuação junto ao INEP que verificamos sua contribuição para o Rio Grande do Norte, no que se refere à sua participação no processo de elaboração do Plano de Reforma do Ensino Primário desse estado. Neste contexto, deu-se a implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), lugar e objeto desta pesquisa.

No capítulo seguinte, trataremos da inserção do CEFMPC, na região do Seridó, no contexto das reformas de ensino normal brasileiro dos anos 1940 a 1950.

An aerial, grayscale photograph of a city, likely Caicó, showing a dense urban layout with numerous buildings and streets. A large, prominent stadium with a curved roof is visible in the upper left quadrant. The overall scene is viewed from a high angle, looking down on the city.

2

**A INSERÇÃO DO CENTRO
EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO
MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ
NO CONTEXTO DA REFORMA DO
ENSINO NORMAL E PRIMÁRIO DO
RN NOS ANOS 1950**

Nesta secção, buscaremos analisar o Centro Educacional de Magistério Primário de Caicó (CEMPC), numa perspectiva de reconstituição histórica da instituição de formação de professor primário do Rio Grande do Norte. Esse centro implantado nos anos 1950 para atender a cidade de Caicó e região Seridó, ainda hoje, permanece em funcionamento como instituição de Ensino Fundamental e Médio. Para Demerval Saviani (2007, p. 24), reconstruir a história das instituições escolares brasileiras significa inicialmente “[...] admitir a existência dessas instituições que, pelo seu caráter durável, têm uma história que nós não apenas queremos como necessitamos conhecer”. O autor atribui sentido idêntico às expressões “reconstrução histórica da escola pública” e “reconstrução histórica das instituições escolares”, no entendimento de que significam “[...] pois, a reprodução, no plano do conhecimento, das condições efetivas em que se deu a construção histórica da escola pública ou das instituições escolares (SAVIANI, 2007, p. 17).

Esse centro educacional incorpora uma dessas histórias de instituições educativas constituinte das reformas de ensino primário e normal brasileiro e potiguar dos anos de 1940, estruturado como centro de ensino médio na perspectiva de integração de instituições de ensino. Para Justino Pereira de Magalhães (2004), à compreensão historiográfica de instituições educativas se inclui o entendimento de entrosamento de políticas normativas em estrutura educativa de dimensão nacional e internacional. Nessas circunstâncias, as instituições educativas são compreendidas como organismos vivos, “fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativo burocrático e político-ideológico estruturante” (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Nesse entendimento, procuramos descrever quatro tópicos presentes no processo de reconstituição histórica de instituição docente norte-rio-grandense: o processo de organização legal das instituições de ensino normal brasileiro, dos anos 1940 e 1950; as principais linguagens arquitetônicas de instituições de formação de professores; atos normativos da reforma educacional do Rio Grande do Norte, pertinentes a implantação do CEMPC na região do Seridó, assim como as expectativas de implantação dessa instituição.

2.1 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NORMAL NORTE-RIO-GRANDENSES NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NOS ANOS 1940 E 1950

A Constituição Federal de 1946 determinou a normatização do Ensino Normal brasileiro. Desse direcionamento, teve origem a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946). Esse decreto instituiu as diretrizes de funcionamento das escolas normais, em nível nacional. Tinha-se como pretensão dar uniformidade para a formação de professores no país, pela definição de princípios e normas referentes a regime de estudo, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos. Com relação aos estabelecimentos de ensino normal, essa Lei, em seu artigo 4º, determinou três modalidades de instituições de ensino normal: o Curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. Segundo a Lei Orgânica, o Ensino Normal corresponderia a um curso de formação profissional, em nível secundário.

Conforme a referida Lei, o Curso de Formação de professores de ensino primário de 1º ciclo, com duração de quatro anos deveria funcionar nas Escolas Normais Regionais; o Curso de Formação de professores de ensino primário de 2º ciclo, com duração de três anos, nas Escolas Normais; e nos Institutos de Educação além dos cursos de formação de professores e de especialização para professores primários e curso de habilitação para administradores escolares, cursos pré-primário e primário (BRASIL, 1946). Em conformidade a essa legislação federal, o Rio Grande do Norte elaborou a sua Lei Orgânica de Ensino Normal de número 684, de 10 de fevereiro de 1947, que procurou obedecer às mesmas diretrizes. Nesse sentido, a aplicabilidade dessa Lei, se processou em consonância às condições econômica e política locais.

Nesse estado, até os anos 1920, a oferta de Ensino Normal se restringia a Escola Normal de Natal⁵⁶ e a Escola Normal de Mossoró, esta criada pelo Decreto n. 165 de 19 de janeiro de 1922, como Escola Normal Primária destinada, especialmente, ao preparo de professores para as escolas isoladas, rudimentares e ambulantes do interior do estado. Para Maria Aurélia Sarmiento (2013, p.80), “na

⁵⁶ Decreto n. 180 de 15 de novembro de 1908.

prática os professores formados por essa escola foram os mestres dos grupos escolares que se expandiram para o interior do Estado”.

Na década de 1930, teve impulso a expansão do Ensino Normal na forma de adaptação e equiparação de Escolas Normais particulares às Escolas Normais Oficiais, processo já desencadeado, nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e São Paulo, impulsionado pelas demandas dos municípios, pelo direito de ministrar o ensino normal, bem como pela necessidade de expandir este ensino, no interior do Estado (TANURI, 2000).

Nessas circunstâncias, no Rio Grande do Norte, a expansão do Ensino Normal configurou-se na oferta dos Cursos de Regentes de Ensino Primário ministrados por instituições religiosas⁵⁷ e equiparados à Escola Normal de Natal, nas cidades de Ceará Mirim, Açu e Caicó (MEDEIROS NETA, AQUINO, 2013). Também a Escola Normal de Mossoró foi equiparada à Escola Normal de Natal, pelo decreto de n. 698, de 16 de junho de 1934, para, a partir de então, ter condições de emitir os diplomas aos formandos (SARMENTO, 2013).

Nos anos de 1940, em prosseguimento à normatização desse ensino foram instituídos os Cursos Normais Regionais por meio do Decreto-Lei n. 204, de 7 de dezembro de 1949, no governo de José Augusto Varela (1947-1951). Na perspectiva de ampliação da oferta para formação de professores primários, foram regulamentados para funcionar em 14 cidades do estado a partir da Lei Estadual n. 621, de 06 de dezembro de 1951, no governo de Silvio Pizza Pedroza (1951-1956). No ano seguinte, as escolas funcionavam nas seguintes cidades: Acari, Alexandria, Angicos, Apodi, Assú, Ceará-Mirim, Currais Novos, Florânia, Jardim do Seridó, Macau, Martins, Nova Cruz, Parelhas, Pau dos Ferros e Santa Cruz (MEDEIROS NETA, AQUINO, 2013).

Na cidade de Caicó, o Curso de Regente do Ensino Primário foi criado pelo Decreto n. 2.463, de 26 de fevereiro de 1954, para funcionar no Ginásio Diocesano Seridoense (RIO GRANDE DO NORTE, 1954). No ano seguinte, foi transformado em Curso Normal Regional⁵⁸ e para Curso Pedagógico Estadual de 2º Ciclo, em 1958.

⁵⁷ Autorizado ao Colégio N. S. das Vitórias (Lei nº 82 de 10 de dezembro de 1936); ao Colégio Santa Águeda (Lei 105 de 20 de outubro de 1937) e Colégio Diocesano Seridoense (este último exclusivo para funcionamento da Escola Normal de Caicó, criada pelo Decreto n. 2.463, de 26 de fevereiro de 1954).

⁵⁸ Pela Lei n. 1.207, de 04 de fevereiro de 1955.

ao Ensino Primário, também para as edificações prediais do Ensino Normal, que se impulsionou a conclusão da obra do Instituto de Educação do Rio Grande do Norte. Na inauguração desse Instituto de Educação, em 11 de março de 1954, esteve presente o então diretor do INEP Anísio Teixeira. (ARAÚJO, 2006; AQUINO, 2007). Por força de questões econômicas e políticas do estado, o prédio do Instituto de Educação do Rio Grande do Norte foi instalado com este nome e para fins previstos na Lei Orgânica de Ensino Normal, n.684 de 10 de fevereiro de 1947, de funcionamento das escolas normais. Contudo, para lá foram transferidos o Atheneu-norte-rio-grandense e a Escola Normal de Natal.

Como já mencionamos anteriormente, sobre esta situação Magalhães (2004) aponta que, na compreensão historiográfica de instituições educativas, inclui-se o entendimento de entrosamento de políticas normativas em estrutura educativa de dimensão nacional e internacional. Nessas circunstâncias, as instituições educativas são compreendidas como organismos vivos, “fator de conflito entre os campos de liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativo burocrático e político-ideológico estruturante” (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

Ainda em conformidade com a Lei Orgânica de Ensino Normal do estado, na Reforma do Ensino Primário e Normal (Lei nº 2. 171, de 6 de dezembro de 1957, Artigo 19, alíneas a, b, c) foram instituídos, além do Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, os Centros Educacionais de Formação de Magistério, de Mossoró e Caicó, e os Cursos Normais Regionais existentes (conforme distribuição ilustrada na Figura 26). Contudo, consideramos pertinente ressaltar a oferta do Ensino Normal no estado, os anos de 1950, pelas instituições: a Escola Normal de Natal, Escola Normal de Mossoró e os Cursos Normais Regionais, cuja distribuição de atendimento, está ilustrada na Figura 26.

Figura 26). Dentre estes, a implantação do Centro Educacional de Formação de Magistério de Caicó, objeto de nossa investigação.

Diante do exposto, observamos como elemento marcante da década de 1940, para o campo educacional, os dispositivos da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946), a refletir os direcionamentos da Constituição Federal de 1946 que, para Maria Lúcia A. Aranha (1989), foi um reflexo dos ideais democráticos presentes no Manifesto dos Pioneiros de 1932. Segundo essa autora:

A Constituição Federal de 1946 reflete a redemocratização buscada após a queda da ditadura de Vargas. Em oposição à Constituição outorgada de 1937, retoma os valores defendidos pelos “pioneiros” da educação e que já tinham sido defendidos pela Constituição de 1934 (ARANHA, 1989, p. 249).

Os direcionamentos educacionais da Constituição Federal de 1946 estabeleceram, assim, para o país, concepções de educação que foram efetivadas, considerando as condições locais e pelos instrumentos legais elaborados pelos estados. Entre essas concepções, ressaltamos as concepções de sistema de ensino que contemplaram diferentes diretrizes, a exemplo das configurações de espaço adotadas nos diferentes níveis do ensino brasileiro. Elemento não contemplado nos formatos anteriores de funcionamento e estrutura do ensino no Brasil, a configuração espacial das instituições para formação de professores assumiu caráter proeminente nas novas proposições encaminhadas pela Constituição Federal de 1946. Essa nova estrutura organizacional se adapta à expressão modernista de arquitetura, assunto que trataremos posteriormente.

2.2 AS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESPAÇOS COMPARTILHADOS E INTEGRADOS

A historiografia educacional referencia ao século XVII as significativas mudanças no campo da educação e associa a Jan Amos Comenius (1592-1670), precursor da educação moderna, a defesa da necessidade da formação docente, a universalização da educação e a importância do papel formativo do ambiente escolar. É também atribuída a Comenius a proposição de organização escolar em quatro *scolae*, a saber: 1) a escola maternal para infância, 2) a escola nacional ou vernácula para a meninice, 3) a escola de latim ou ginásio para a adolescência e 4) a academia para a juventude (CAMBI, 1999, p. 287-290). Também, a esse século, reporta-se o primeiro estabelecimento destinado à preparação de mestres, denominado de Seminário de Mestres, instituído por São João Batista de La Salle, em Reims, em 1684 (SAVIANI, 2009, p.143).

A partir do século XIX, com a consolidação dos Estados nacionais e governos constitucionais, a escolarização elementar, pública, leiga e gratuita se estabeleceu como direito dos cidadãos e dever do Estado. Nos países europeus, a criação das escolas normais está associada à expansão da escolarização elementar, à

administração centralizada pelo Estado, à obrigatoriedade e gratuidade do ensino (VEIGA, 2007, p. 93). No Brasil, os aspectos históricos e teóricos destacados por Saviani (2009) à questão de formação docente brasileira estão articulados às mudanças políticas ocorridas no país. Esse autor apresenta uma divisão em períodos quanto à institucionalização do ensino de formação de professor.

O primeiro período, situado a partir da Lei Geral da Instrução Pública de 1827 a 1890, está caracterizado pelas tentativas de implantação de Escolas Normais⁵⁹. O segundo, associado ao estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), no contexto das reformas estaduais de instrução pública. O terceiro, corresponde às iniciativas de organização dos Institutos de Educação nas reformas empreendidas por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro (1932) e Lourenço Filho em São Paulo (1933). O quarto período, entre 1939 e 1971, foi marcado por significativas mudanças, quanto à organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, assim como consolidação do modelo das Escolas Normais. Quanto ao quinto, e último período, temos a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério, entre 1971 e 1996. Por último, o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia, entre 1996 e 2006 (SAVIANI, 2009).

Vale ressaltar que, neste estudo, não utilizamos rigorosamente essa cronologia, uma vez que definimos como principal elemento de análise sobre usos de espaços físicos de algumas instituições de formação de professores, particularizando as do Rio Grande do Norte. De certa maneira, ao referirmos às instituições docentes brasileiras estamos nos reportando a classificação estabelecida por Saviani, exceto o quinto período.

Nesta perspectiva, a seguir, sinteticamente apresentaremos, duas abordagens concernentes às estruturas físicas de instituições para formação de professores: a primeira, sobre os aspectos de compartilhamento de espaços e a segunda de integração de instituições de ensino. Em ambas as abordagens serão tratadas as

⁵⁹ Foram criadas nos seguintes locais e datas: Niterói e Minas Gerais (1835); Bahia (1836); São Paulo (1846); Pernambuco, Piauí e Alagoas (1864); São Pedro do Rio Grande do Sul (1869); Pará e Sergipe (1870); Amazonas (1872); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Maranhão e Rio de Janeiro e Mato Grosso (1874); Paraná (1876); Santa Catarina e Ceará (1880); Goiás (1882); Paraíba (1883) (TANURI, 2000, p. 64- 65).

expressões estilísticas presentes nas edificações em referência, aproximadamente dos anos finais do século XIX até as seis primeiras décadas do século XX.

2.2.1 Espaços compartilhados de instituições educativas

As condições das instalações físicas de instituições de formação de professores brasileiras constituíram uma problemática recorrente sob dois aspectos primordiais: primeiro, a falta de edificações próprias e segundo, a peculiar característica de nomadismo dessas instituições de ensino. Tais aspectos intrínsecos são apontados por Luciene Chaves Aquino (2007), ao referenciar às Escolas Normais. Destas a maioria funcionou, por décadas, junto às instituições de ensino secundário (Liceus ou Ateneus) ou em prédios públicos ou particulares; poucas tiveram sede própria, prevalecendo o singular predomínio de nomadismo, constituindo parte da história das instituições de formação docente brasileira.

Essa questão de indisponibilidade de edificação própria e adequada para essas instituições educativas constituiu situação que conviveu Anísio Teixeira em suas administrações educacionais. Refere-se Teixeira (2011) que por longos períodos, as instituições de ensino normal oficial se instalaram em diferentes imóveis e lugares nas cidades e, até mesmo, permaneceram continuamente na condição de inquilino ou de empréstimo constituindo parte da história da maioria dessas instituições. Verdadeiro descaso por parte dos administradores públicos como referência esse educador sobre desprestígio das instituições de ensino normal “valendo pelo que conseguisse ensinar e não assegurando nenhuma vantagem” em relação as instituições particulares. Tal situação configura-se um dos aspectos da dualidade do sistema educacional brasileiro, “um deles, a escola primária, a escola normal e as chamadas profissionais e agrícolas e de outro, a escola secundária de tipo acadêmico, proprodutiva ao ensino superior” (TEIXEIRA, 2011, p. 55).

Ao utilizarmos dessas ponderações, de maneira sucinta, evidenciamos algumas edificações públicas ou particulares brasileiras, particularmente as potiguares, nas quais funcionaram instituições docentes em regime de

compartilhamento de espaços⁶⁰, aproximadamente dos anos finais do século XIX até as cinco primeiras décadas do século XX.

Em se tratando de edificação destinada para as instituições docentes, convém informar que não identificamos estudos que associem a existência de edificação própria de Escolas Normais brasileiras anterior a 1894, ou seja, data da primeira construída no estado de São Paulo. Sobre essas escolas menciona Leonor Maria Tanuri (2000, p. 65) “a infraestrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época”.

A primeira Escola Normal do Brasil e da América Latina, a Escola Normal de Niterói⁶¹ denota a singularidade das instituições de formação de professores brasileiras, tanto o regime de compartilhamento de espaços, quanto o característico aspecto de nomadismo. Segundo Lopes e Martinez (2007), por noventa e cinco anos esta instituição educativa compartilhou espaços com outras instituições e ocupou diversos locais na cidade de Rio de Janeiro. Esse longo percurso iniciou-se após sua transformação em Escola Normal da Corte, em 1880. Em um período de oito anos já havia se instalado nas dependências do Colégio Pedro II e na Escola Politécnica; por mais alguns anos, esteve na Escola Rivadávia Correia, posteriormente foi transferida para a Escola Estácio de Sá e somente em 1930, para a sua sede própria. Tratando-se sobre esta última edificação abordaremos mais adiante.

Também, circunstâncias semelhantes quanto ao compartilhamento de espaços com outras instituições e à instalação em diferentes locais, as Escolas Normais e Cursos Normais vivenciaram nas capitais dos estados nordestinos, nos finais do século XIX e primeiras décadas do século XX. A título de exemplo, pontuamos nos seguintes estados: em Sergipe, a Escola Normal de Sergipe (1870) funcionou em instalações do Colégio Atheneu Sergipano e com denominação de Escola Normal Rui Barbosa, nos anos de 1920, se instalou em prédio público, este atualmente funciona

⁶⁰ Convivência de uma ou mais instituições educacionais em um mesmo prédio, pela falta de edificação própria para uma dessas instituições.

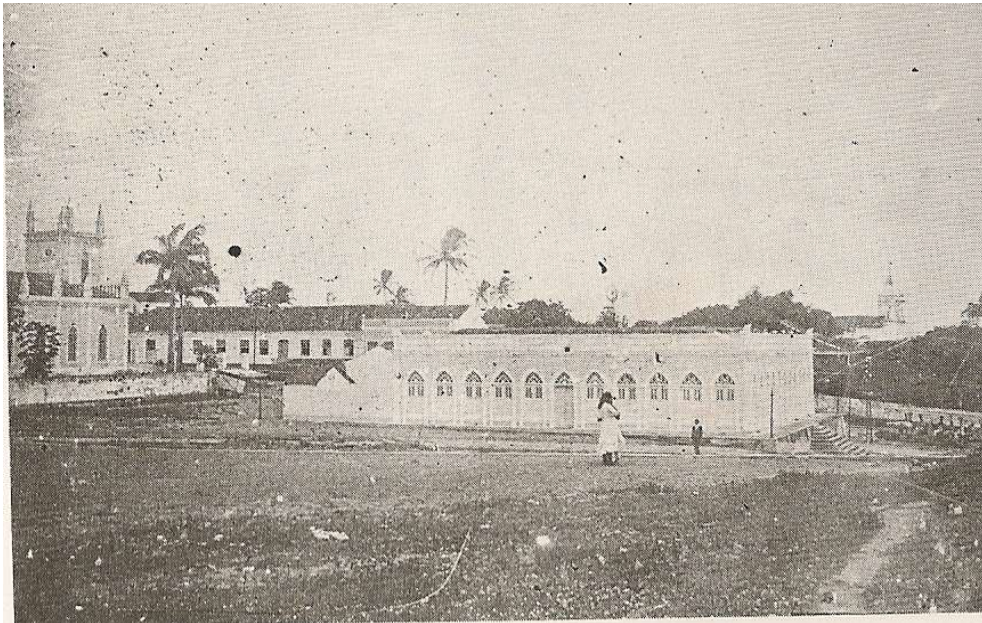
⁶¹ Foi a primeira Escola Normal do Brasil e da América Latina criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 ” Neste prédio atual funciona o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (TANURI, 2000, p. 64).

o Centro de Turismo de Aracaju; no Ceará, a Escola Normal Pedro II de Fortaleza(1884), abrigou-se em prédio vizinho ao Teatro José de Alencar e, posteriormente, no Colégio Justiniano de Serpa; em Alagoas, o Curso Normal de Alagoas(1869), instalou-se no Liceu Provincial e no Grupo Escolar Modelo, nos anos de 1930; na Bahia, a Escola Normal da Bahia (1836), historicamente funcionou, a partir de 1842, em espaços inadequados e impróprios para o ensino.

No Rio Grande do Norte, identificamos o funcionamento de instituições docentes em regime de compartilhamento de espaços com outras instituições de ensino ou edificações públicas ou particulares, a exemplo da Escola Normal de Natal, a Escola Normal de Mossoró e Cursos Normais Regionais.

Em se tratando da Escola Normal de Natal, por mais de oitenta anos, funcionou em regime de compartilhamento de espaços com instituições de ensino em distintos locais na cidade. A primeira permanência, dos finais do século XIX até 1910, foi nas instalações do Atheneu-norte-rio-grandense⁶² (Figura 27).

Figura 27 - Atheneu Norte-rio-grandense



Fonte: Domínio público.

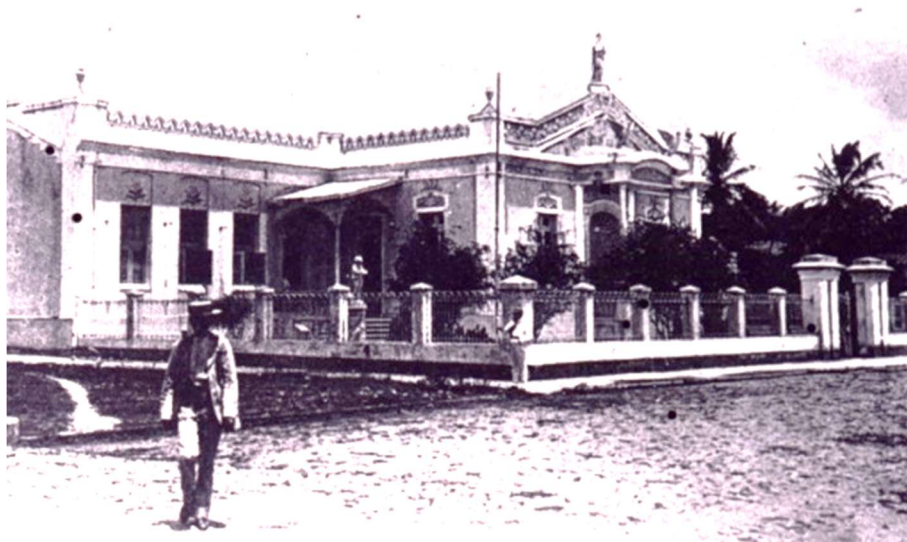
⁶² Para Luciene Chaves de Aquino (2002), o Atheneu-norte-rio-grandense foi criado em 1834 como colégio modelo da terra potiguar, que se tornou o reduto dos jovens advindos das elites econômicas, política e cultural do Estado até a primeira metade do século XX.

Esta edificação localizada no bairro de Cidade Alta foi construída para prédio próprio do Atheneu-norte-rio-grandense⁶³. De estilo neoclássico⁶⁴ teve sua arquitetura original descaracterizada, nos anos 1960 (NEWTON JÚNIOR, 2006). Atualmente, nesse prédio funciona, a Secretaria Municipal de Tributação da Prefeitura de Natal.

A segunda instituição de acolhimento da Escola Normal de Natal, por dois períodos distintos (1911 a 1938 e 1941 a 1954), foi o Grupo Escolar Augusto Severo (Figura 28). Esta edificação situa-se no bairro da Ribeira, construída em 1907, de estilo eclético expressa os elementos de *Art Nouveau*, justapostos às características neoclássicas e do estilo rococó (MOREIRA, 2005).

Figura 28 - Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN)

Edifício do Grupo escolar modelo Augusto Severo Natal - Rio Grande do Norte - Brazil.



Fonte: MOREIRA, 2005, p.80.

Podemos observar em planta baixa (Figura 29), três etapas de construção, sendo que a primeira parte edificada originalmente para o Grupo Escolar Augusto Severo⁶⁵, de organização espacial equiparada à concepção panóptica⁶⁶, característica

⁶³ Neste prédio o Atheneu-norte-rio-grandense funcionou de 1858 a 1954.

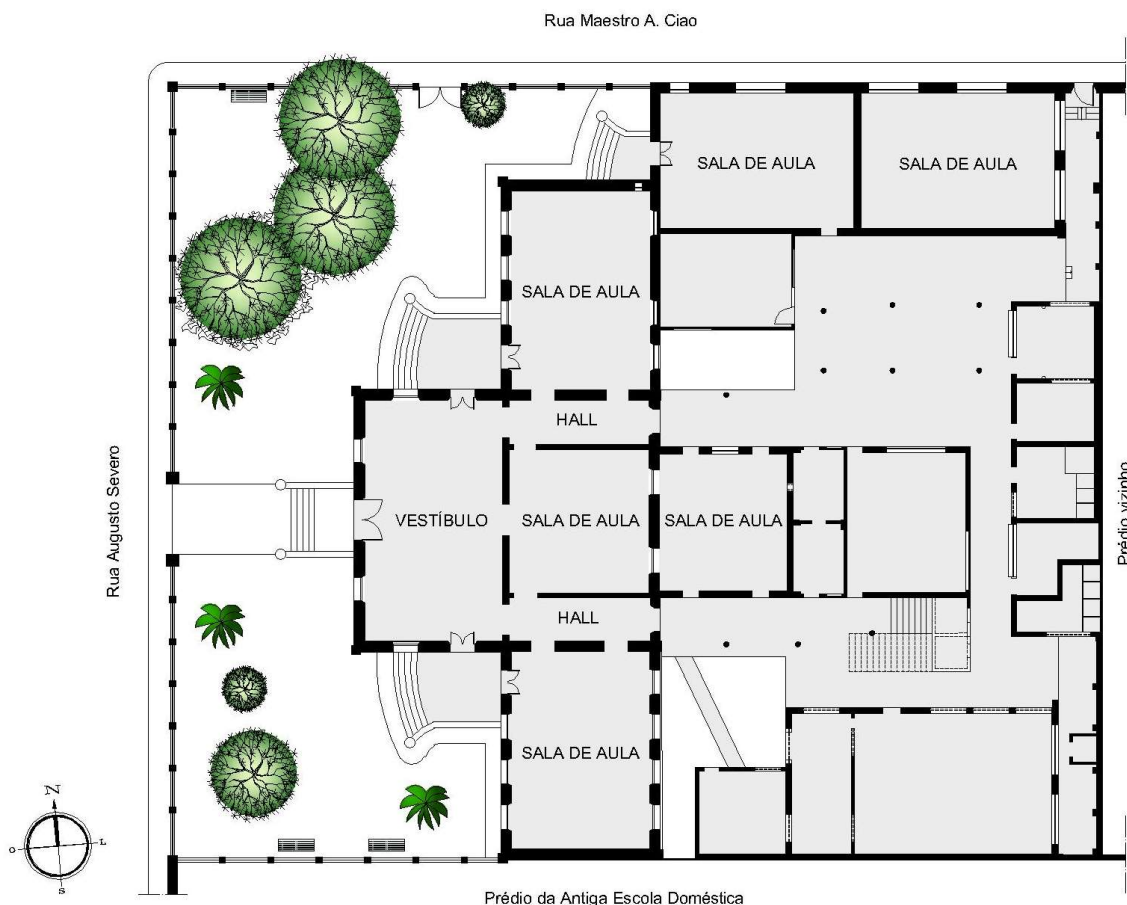
⁶⁴ Atribuído a todas as edificações nas quais se pode observar o emprego de um vocabulário arquitetônico cuja origem remonta à Antiguidade greco-romana (Reis Filho, 1987).

⁶⁵ Criado pelo decreto n.174 de 5 de março de 1908 foi construído no exercício do governo republicano de Antônio José de Souza e Melo (1907-08).

⁶⁶ Designa um “mecanismo arquitetural, utilizado para o domínio da distribuição de corpos em diversificadas superfícies (prisões, manicômios, escolas, fábricas). O Panóptico era um edifício em forma de anel, no meio do qual havia um pátio com uma torre no centro. O anel dividia-se em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior. Em cada uma dessas pequenas celas,

das escolas graduadas adotadas nos países europeus e no Brasil, do final do século XIX (MOREIRA, 2005, p. 94).

Figura 29 – Planta do Grupo Escolar Augusto Severo (Natal/RN)



Fonte: MOREIRA, 2005, p.99.

Outrossim, destacamos nessa configuração espacial a exclusividade de ambientes de sala de aula, conseqüentemente, as ínfimas condições que estiveram submetidas às instituições de ensino instaladas nessa edificação⁶⁷, dentre elas, a Escola Normal de Natal.

havia, segundo o objetivo da instituição, uma criança aprendendo a escrever, um operário a trabalhar, um prisioneiro a ser corrigido, um louco tentando corrigir a sua loucura, etc. Na torre havia um vigilante [...] corresponde à observação total, é a tomada integral por parte do poder disciplinador da vida de um indivíduo. [...] O Panóptico organiza espaços que permitem ver, sem ser vistos, portanto, uma garantia de ordem. [...] Mais importante do que vigiar o prisioneiro o tempo inteiro, era que o mesmo se soubesse vigiado. Para maiores informações, cf. < <http://architectureclub.blogspot.com.br/2010/11/panoptico.html>>. Acesso em 14 out. 2017.

⁶⁷ Apesar da precariedade espacial apontada, consideramos uma das mais significativas edificações escolares do Rio Grande do Norte, nela funcionou instituições de Ensino Primário, Secundário, Normal e Superior: o Grupo Escolar Augusto Severo (1908-1954), a Escola Normal de

O terceiro alojamento da Escola Normal de Natal foi a edificação de propriedade da Associação dos Professores (Figura 30), entre 1938 e 1941, localizada à Rua Junidaí, bairro Tirol. À época, funcionavam conjuntamente a Escola Normal de Natal e o Grupo Escolar Antônio de Souza (AQUINO, 2007). Essa edificação, atualmente patrimônio do estado, abriga a Fundação José Augusto e não apresenta elementos estilísticos originais do estilo eclético.

Figura 30 - Grupo Escolar Antônio de Souza (1927)



Fonte: Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do RN

Em 1941, a Escola Normal de Natal retorna para a edificação do Grupo Escolar Augusto Severo e lá permanece até 1954, quando transfere-se para o Instituto de Educação do Rio Grande do Norte⁶⁸ (Figura 31), localizado à Rua Campos Sales-nº393, bairro de Petrópolis. Nesta edificação, considerada a quarta moradia provisória da Escola Normal de Natal, em seu percurso nômade pela cidade, permanecendo de 1954 a 1956, compartilhando espaço com o Atheneu-norte-rio-grandense.

Natal(1911 a 1938 e 1941 a 1954), o Atheneu-norte-rio-grande(1952-1954) e a Faculdade de Direito(1956-1973) (MOREIRA, 2005).

⁶⁸ Denominação atribuída pela Lei n. 1.063, de 12 de dezembro de 1953.

Esta edificação (Figura 31) tem projeto de arquitetura de autoria de Aguinaldo Muniz Melo (1917-2011) e inclui-se na manifestação estilística Protomoderno ou Art Decô⁶⁹. Em sua composição arquitetural identificamos formas geométricas sem ornamentos, destacamos a simetria nas fachadas e hierarquia na distribuição da planta. Quanto à organização espacial compõe um conjunto do prédio central em dois andares e um ginásio de esporte coberto, implantado em terreno de 7.838,00m² e área coberta de 4.181,00m². Essa edificação foi construída através de convênio, estabelecido em 1946, entre o governo federal por intermédio do INEP/MEC e o governo potiguar de Sylvio Pizza Pedroza (1951-1955). Contudo a efetiva conclusão da obra efetivou-se em 1954, com a colaboração de Anísio Teixeira na direção do INEP. Vale destacar que nesta edificação permanece funcionando o Atheneu-norte-rio-grandense, como instituição de Ensino Médio.

Figura 31 - Vista aérea do Instituto de Educação de Natal, atual Atheneu Norte-rio-grandense



Fonte: Foto de Jaci Emerenciano (Natal anos de 1950)

Como já nos referimos anteriormente, a Escola Normal de Natal permaneceu por dois anos na edificação do Instituto de Educação e desta transferiu-se para sede própria localizada à Rua Trairi e Avenida Prudente de Moraes, também bairro de Petrópolis (Figura 32 e Figura 33).

⁶⁹ Este estilo foi difundido “entre os profissionais de várias cidades do Brasil”, na segunda metade dos anos 1930, através de revistas especializadas, como “Arquitetura e Urbanismo” e “Acrópole”. Possui características principais: platibandas escalonadas, motivos geométricos com funções decorativas, ranhuras e saliências, conferindo variedades e ritmos às fachadas, marquises que adornam as janelas, e cores contrastantes (SEGAWA, 2002, p.72).

A edificação da Escola Normal de Natal (Figura 32)⁷⁰, onde funcionou de 1956 a 1965, esteve filiada ao estilo modernista, caracterizado pelo uso de janelas horizontais em vidro, presença do terraço-jardim, tratamento de fachadas com jogos de volumes e ausência de elementos arquitetônicos que não fazem alusão a estilos históricos.

Figura 32 - Escola Normal de Natal (1956)



Fonte: Arquivo Público de Rio Grande do Norte

Consideramos que, instalando-se neste local e em sede própria, a Escola Normal de Natal encerrou o seu longo itinerário de compartilhamento de espaços com outras instituições de ensino e passou a funcionar na perspectiva de integração de instituições de ensino. Ou seja, apesar das edificações escolares terem sido construídas em momentos distintos, configurou-se um conjunto à noção de Instituto de Educação⁷¹, e as estruturas espaciais implantadas possibilitavam minimamente funcionamento de integração de instituições na perspectiva de Anísio Teixeira. Tais obras civis foram realizadas no governo Silvio Pizza Pedrosa (1951-1956) em colaboração técnica e financeira do governo federal por meio do INEP sob a direção de Anísio Teixeira.

⁷⁰ Com a transferência do Instituto de Educação de Natal em 1965 para prédio próprio no bairro Lagoa Nova, neste prédio, passou a funcionar a Faculdade de Educação, dando sequência, o Instituto de Ciências Humanas e o Instituto de Letras e Artes e, finalmente, a Escola Estadual Anísio Teixeira (NEWTON JÚNIOR, 2008, p. 59). Nos anos 1990, parte da edificação foi demolida, incluindo-se o Jardim de Infância Modelo, dando lugar para construção do Centro Tecnológico Jessé Pinto Freire.

⁷¹ Escola Normal de Natal através da Lei n. 2.639 de 04 de abril de 1960.

Figura 33 - Planta Baixa do Jardim de Infância Modelo de Natal, Escola de Aplicação e Escola Normal de Natal



Fonte: Planta elaborada pela autora a partir de base fornecida pela SMCE/SEEC/RN.

2.2.2 Espaços conjugados na perspectiva de integração de instituições educativas

Objetivando compreender a noção de espaços integrados, isto é, a instalação de mais de uma instituição de ensino em um mesmo espaço escolar, recorreremos à historiografia educacional brasileira as edificações próprias de instituições docentes e identificamos dois tipos de edificações ou conjunto de edificações, a saber: primeiro, as instituições escolares do estado de São Paulo, que contemplam à ação normativa da instrução paulista de 1893, as quais foram especialmente estruturadas para funcionamento da Escola Normal e Escola-Modelo Preliminar e, segundo tipo, as instituições de ensino que representam a defesa de Anísio Teixeira, ou seja, considerando o funcionamento em um mesmo espaço escolar a Escola de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância.

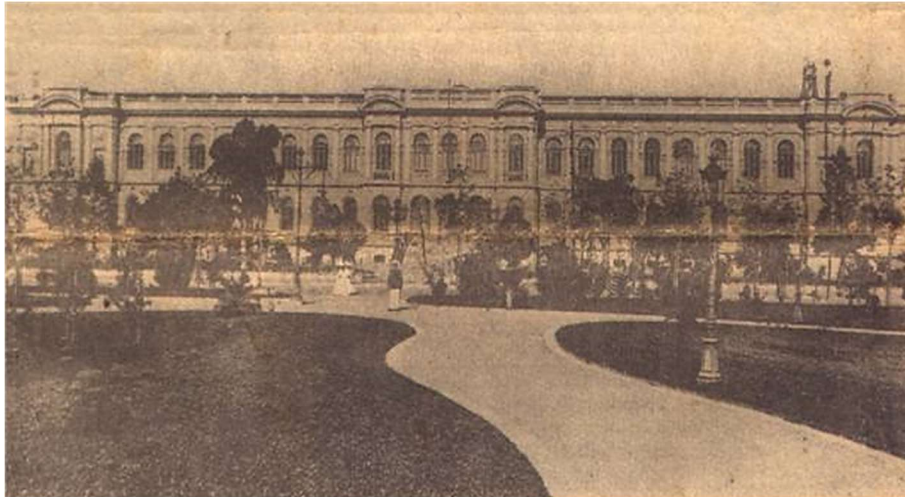
Concernente ao primeiro tipo, apresentamos a Escola Normal de São Paulo e a Escola Normal de Piratininga. Ambas as edificações expressam monumentalidade estética e evidenciam elementos ornamentais dos estilos neoclássico⁷². A Escola

⁷² Para Nestor Goulart Reis Filho (1987), o estilo neoclássico é atribuído a todas as edificações nas quais se pode observar o emprego de um vocabulário arquitetônico cuja origem remonta à

Normal de São Paulo foi a primeira edificação pública paulista de formação docente, implantada em 1894 e estruturada espacialmente, a princípio com a Escola-Modelo Preliminar “Caetano de Campos”, posteriormente ampliada com a Escola Complementar e o Jardim de Infância (MONARCHA, 1999, p. 190).

Mais conhecida como Escola Normal da Praça⁷³ (Figura 34), foi arquitetonicamente concebida pelo escritório técnico de Ramos de Azevedo e integra um conjunto de outros edifícios da cidade, dentre eles: o Teatro Municipal, a Catedral da Sé, a Estação da Luz, o Hotel Esplanada, o Liceu de Artes e Ofícios, o Mercado Municipal. (MOREIRA, 2005, p.91).

Figura 34 - Escola Normal de São Paulo



Fonte: MONARCHA, 1999, p. 405.

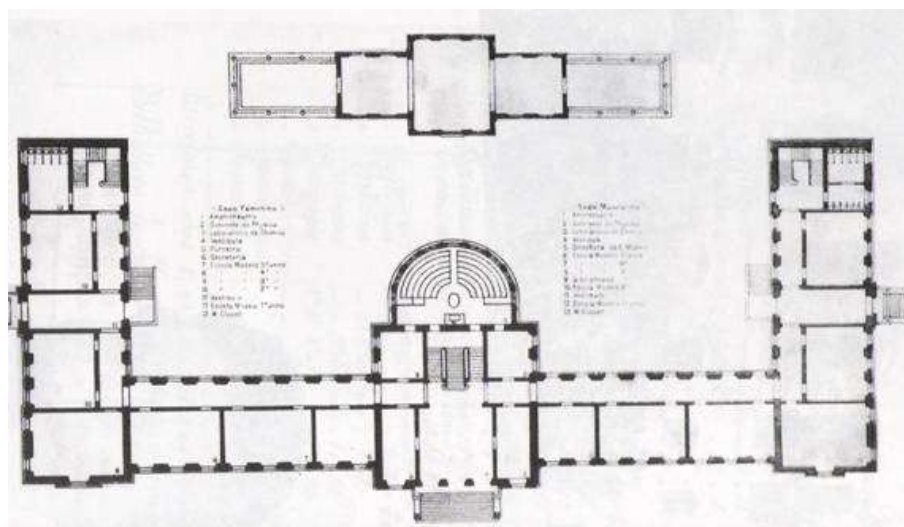
Ressaltamos que esta configuração de escola já apresentava um caráter de integração entre as instituições que a compunham, conforme podemos averiguar na Figura 35. Nesta edificação, com planta em forma de “U”, temos uma estrutura de três pavimentos. O andar superior foi ocupado pelo Curso Normal, a parte inferior, pela Escola-Modelo Preliminar “Caetano de Campos” e a Escola Complementar, e no subterrâneo por oficinas de carpintaria, modelagem e câmaras escuras para

Antiguidade greco-romana. Esse estudioso da Arquitetura, associa o Neoclassicismo, uma forma de ecletismo, a justaposição de todos os estilos que utilizam colunas (elemento estrutural de sustentação), cornijas (molduras horizontais que constituem um dos elementos decorativos de fachada, geralmente executadas na divisão superior da edificação) e frontões (área triangular definida pelos beirais inclinados da cobertura e a cornija de um templo ou de um edifício clássico), da Renascença italiana ao Segundo Império francês, passando pelo classicismo, pelo barroco e pelo verdadeiro neoclássico de fins do século XVIII e a primeira metade do século XIX.

⁷³ Atualmente funciona a E.E. Caetano de Campos.

experimentação de ótica. No bloco afastado, funcionava o Jardim de Infância Modelo. Quanto a distribuição dos espaços internos verificamos uma nítida separação de sexo pela disposição simétrica dos ambientes de salas de aula e sanitários localizados nas extremidades da edificação e na parte central, os ambientes destinados a secretaria, biblioteca, laboratórios e anfiteatro (MOREIRA, 2005, p.91).

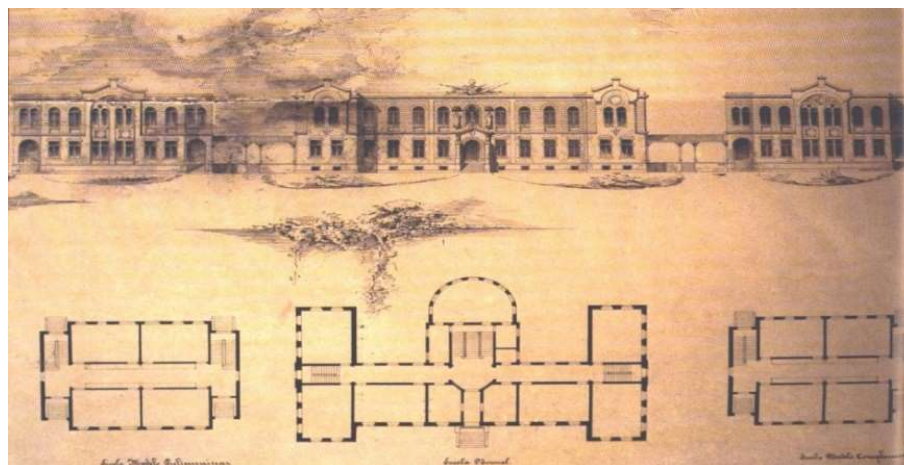
Figura 35 - Planta baixa térreo da Escola Normal de São Paulo



Fonte: MONARCHA, 1999, p. 405.

Outro exemplo, no estado de São Paulo, a Escola Normal de Itapetinga compreendida por um conjunto arquitetônico a Escola Normal e as Escolas Modelo Complementar e Suplementar, estas últimas localizadas nas laterais da Escola Normal (Figura 36).

Figura 36 - Projeto da Escola Normal de Itapetinga/SP



Fonte: FERREIRA et al, 1998, p. 37.

Quanto ao segundo tipo de abordagem, apresentaremos exemplares de edificações escolares, cujo arranjo espacial das edificações vincula-se à noção de integração de instituições educativas. Atribuímos a este arranjo espacial, a denominação de conjunto de instituições escolares. Tais instituições estão relacionadas às teorias educacionais escolanovistas em vigor especialmente nos Estados Unidos, desde os anos 1910 e no Brasil, no processo de renovação educacional brasileiro, a partir dos anos de 1930. Essa noção foi experimentada a princípio na proposição de Instituto de Educação, constituída das instituições, a saber: a Escola de Professores, a Escola Secundária, a Escola Primária e o Jardim de Infância.

A título de exemplo, trazemos a edificação da Escola Normal do Rio de Janeiro⁷⁴ (Figura 37 e Figura 38). Localizada entre as ruas Mariz e Barros, na Tijuca, foi construída na gestão do prefeito Antônio da Silva Prado Júnior (1926-1930), com administração educacional de Fernando de Azevedo (1928-1931). Durante a gestão Anísio Teixeira (1931-1935), foi transformada em Escola de Professores e incorporada à estrutura integrada do Instituto de Educação.

Figura 37 - Escola Normal do Rio de Janeiro.

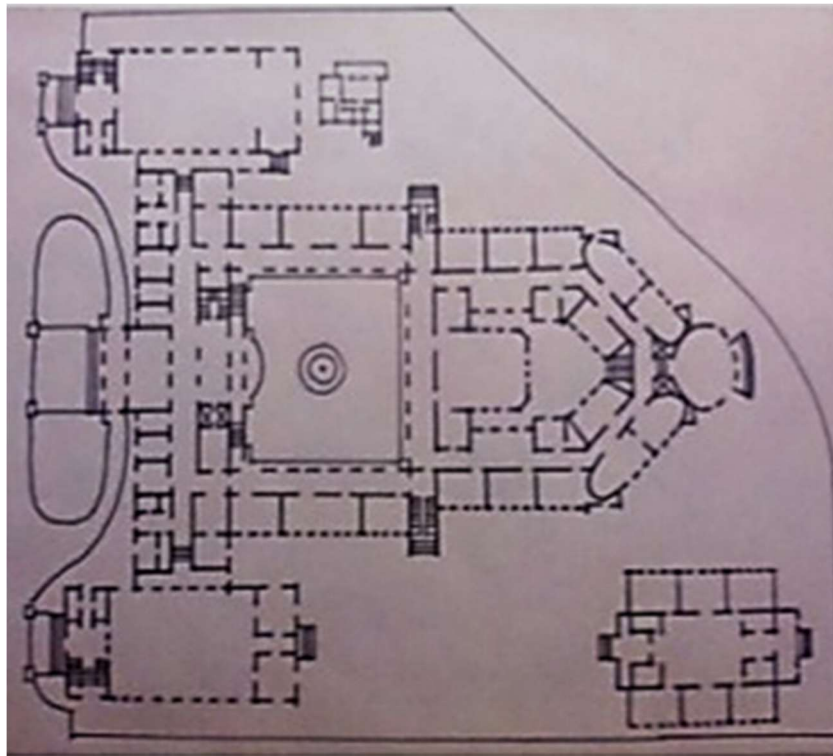


Fonte: Disponível em: <http://www.museusociambiental.xpg.com.br/304050.html>. Acesso em: 18 jan. 2018.

⁷⁴ Teve projeto arquitetônico de autoria de Brunhs & Cortez, como resultado de concurso público que demonstrou a adaptabilidade do estilo a um edifício de porte monumental. Este concurso realizado pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil foi patrocinado pelo arquiteto José Mariano. A edificação da Escola Normal foi construída entre 1926 e 1930 pela Sociedade Comercial e Construtora Ltda. (REIS FILHO, 1987, p. 100).

De arquitetura neocolonial⁷⁵, essa obra assume significativa importância de realização oficial brasileira, na capital do país, de inspiração da arquitetura monástica, tanto na parte interna quanto na externa. O pátio, com fila tripla de galerias superpostas, remete aos antigos colégios jesuítas, enquanto o corpo central da fachada se assemelha aos frontispícios de algumas igrejas de conventos, a exemplo das da região de Pernambuco. O cunho clássico se faz presente na simetria de composição de fachadas e na organização espacial (Figura 38).

Figura 38 - Planta baixa da Escola Normal do Rio de Janeiro.



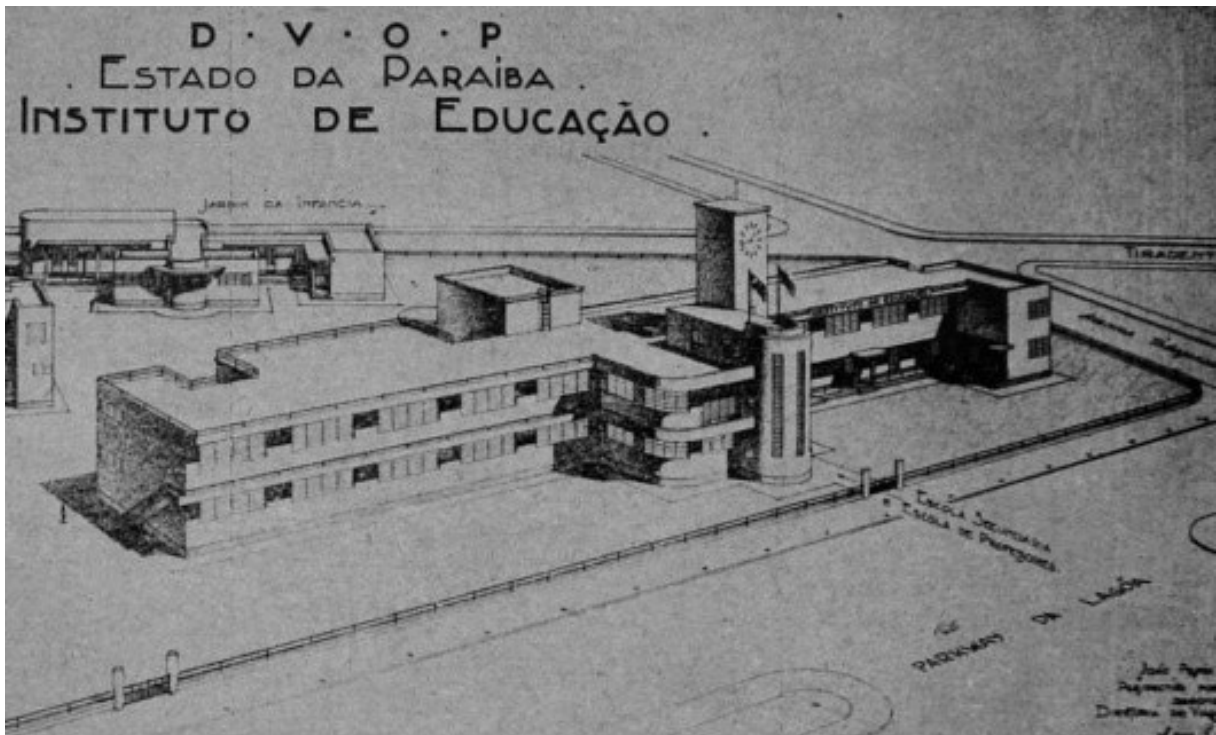
Fonte: Disponível em: <https://pt.slideshare.net/victorbarizon5/escola-normal-do-rio-de-janeiro>. Acesso em: 18 jan. 2018

Outro exemplo de integração de instituições, apresentamos o Instituto de Educação do Estado da Paraíba (Figura 39), localizado à Av. Pres. Getúlio Vargas, Centro – João Pessoa. Este conjunto de instituições foi projetado pelo arquiteto Clodoaldo Augusto de Souza Gouveia (1887-1994) e a obra concluída em 1936.

⁷⁵ Caracterizada pelo uso de azulejos, treliças, beirais, varandas e pátios ensolarados. Estilo arquitetônico de reação ao estilo eclético dominante nos primeiros anos do século XX, que encontrou sua justificativa de permanência nas formas construtivas tradicionais brasileiras (KESSEL, 1999).

Podemos observar na imagem, a integração espacial constituída pela Escola de Professores⁷⁶, Escola Secundária, Escola de Aplicação e Jardim de Infância, configuração esta semelhante à do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, à época de Anísio Teixeira. Esse conjunto de instituições na perspectiva de Francisco Sales Trajano Filho (apud PEREIRA, 2008, p. 31) constituiu “pedra angular da ampla modernização do sistema educacional da Paraíba”, nos anos de 1930, no contexto da Reforma da Instrução Pública (Lei n. 16 de 13 de dezembro de 1935), de administração educacional de José Baptista de Mello e governo estadual de Argemiro de Figueiredo (1935-1937). Contudo, em 1939, o Liceu Paraibano passa a funcionar no edifício central compartilhando espaço com a Escola de Professores (KULESZA et al. 2009). O Liceu Paraibano ainda permanece nesta edificação.

Figura 39 - Perspectiva do Instituto de Educação da Paraíba



Fonte: PEREIRA 2008, p. 31.

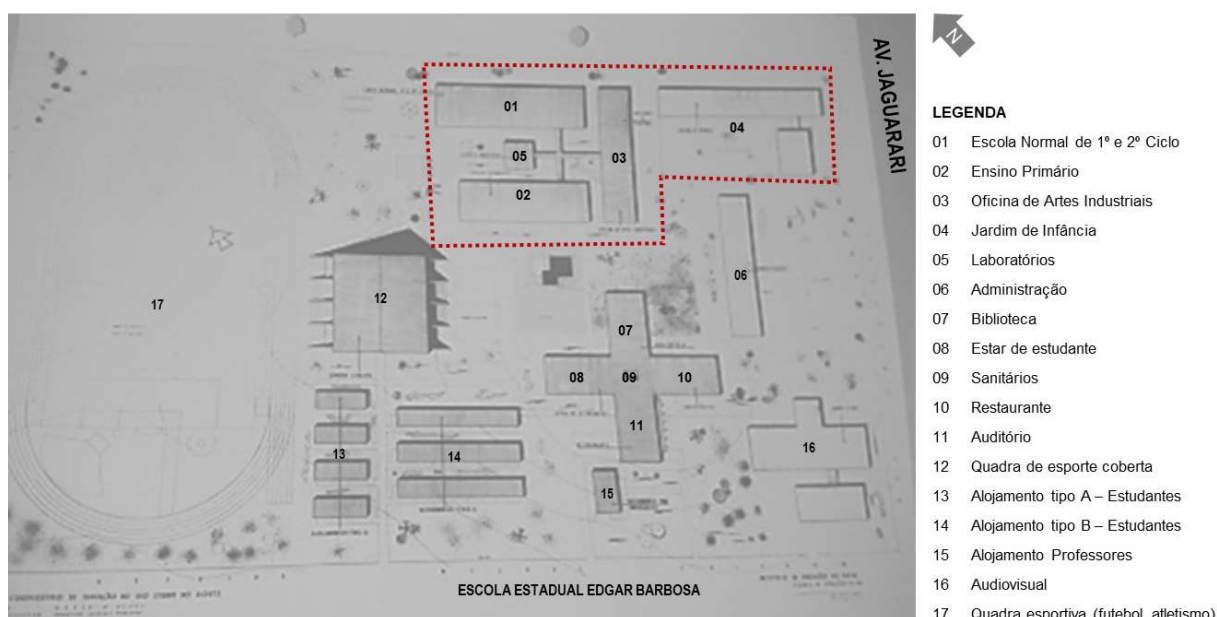
No Rio Grande do Norte, constatamos a implantação de conjuntos de instituições, aludida à legislação educacional, dos anos 1940, na capital do estado e no interior do estado. Tais conjuntos, como já referimos, constituíam-se de uma

⁷⁶ Criada pelo Decreto n.497 de 12 de março de 1934 (KULESZA e al, 2009).

estrutura organizacional integrada pelo Jardim de Infância, Escola de Aplicação, Escola Ginásial e Escola Normal.

Em Natal, identificamos essa estrutura espacial implantada no bairro de Petrópolis, nos anos de 1950, já anteriormente mencionada (Figura 32) e no bairro de Lagoa Nova, anos de 1960, para o Instituto de Educação do Rio Grande do Norte (Figura 40). Este implantado parcialmente com a denominação de Instituto de Educação de Natal Presidente Kennedy, governo estadual Aluísio Alves (1961-1965) com a cooperação técnica e financeira do governo americano de John Fitzgerald Kennedy (1960-1960) por meio do Programa Aliança para o Progresso.

Figura 40 - Instituto de Educação de Natal Presidente Kennedy, com destaque para os edifícios implantados (contorno pontilhado em vermelho)



Fonte: MIRANDA, 2009, p. 76.

Nota: Editado pela autora.

O projeto arquitetônico do Instituto de Educação de Natal Presidente Kennedy foi desenvolvido pela equipe técnica do SECERN (Serviço Cooperativo de Educação do RN) sob a coordenação do arquiteto João Mauricio de Miranda e previa a construção de: Escola Normal (escola de professores), Jardim de Infância e Grupo Escolar (anexos à escola normal), biblioteca, edifício administrativo, edifício de serviços gerais com restaurante, internato, praça de esportes e residências para professor e alunos (Figura 40). Contudo, conforme sinalizado na imagem a seguir, a

implantação do conjunto escolar⁷⁷ restringiu-se a construção das edificações para Escola Normal e Jardim de Infância.

Este conjunto escolar inclui-se no estilo modernista correspondendo às edificações escolares que não fazem alusão a estilos históricos e utilizam o concreto armado para permitir vedações independentes, terraço-jardim e fachadas livres. No interior do estado, nas cidades de Mossoró e Caicó, foram implantados os complexos educacionais denominados de Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário (Figura 41, Figura 42 e Figura 43).

Figura 42 Ambos os projetos, de autoria do arquiteto Moacyr Gomes da Costa, percebemos a presença de elementos do repertório formal da arquitetura moderna da escola-carioca também apreciada pelos arquitetos⁷⁸ Hélio Duarte e Diógenes Rebouças como rampas contínuas que se articulam entre os pavimentos dos blocos edificados, os quebra sois fixos das fachadas principais ou ainda os cobogós e as esquadrias de veneziana de madeira e vidro, elementos de composição de fachada e adequação a ventilação e insolação.

Contudo, observamos procedimento distinto utilizado pelo arquiteto Moacyr Gomes quanto à linguagem plástica das instituições em referência e à implantação dos conjuntos escolares.

Quanto à linguagem plástica dos elementos externos de vedação da edificação, conforme podemos observar nas fotos a seguir Figura 42, em ambos foram aplicados em consonância à ventilação e à insolação das respectivas cidades, sendo que na instituição de Mossoró (Figura 41) foi utilizada quebra-sóis, enquanto à instituição de Caicó (Figura 42) uma outra composição de elementos vazados, solução que será melhor explicada no capítulo 3.

⁷⁷ Para o arquiteto João Mauricio de Miranda, a não efetivação desta obra em sua totalidade foi resultantes das circunstâncias políticas e econômicas (informação concedida à autora em entrevista em 10 de janeiro de 2018).

⁷⁸ Autores do projeto arquitetônico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/Bahia.

Figura 41 - Centro Educacional de Magistério Primário de Mossoró



Fonte: Domínio público.

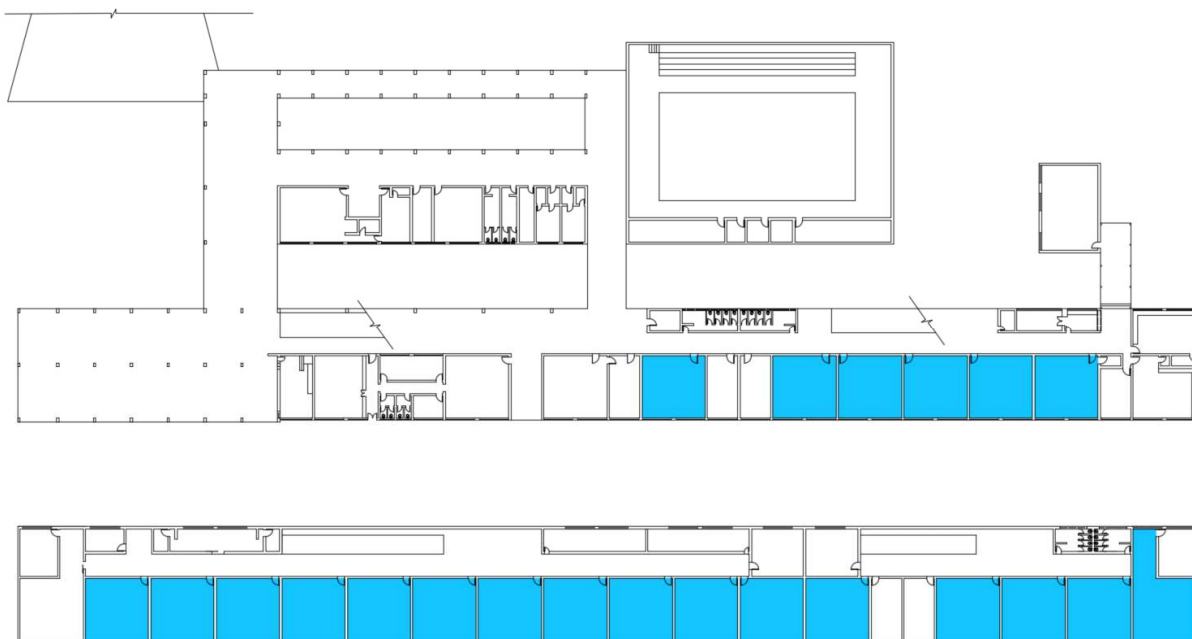
Figura 42 - Centro Educacional de Magistério Primário de Caicó



Fonte: Domínio público.

Em referência à implantação, o Centro Educacional de Magistério Primário de Mossoró (Figura 43 e Figura 43**Erro! Fonte de referência não encontrada.**) não possuiu o Jardim de Infância, instituição presente no Centro Educacional de Magistério Primário de Caicó.

Figura 43 - Plantas do Centro Educacional de Magistério Primário de Mossoró (salas de aula em azul).



Fonte: Planta elaborada pela autora a partir de base fornecida pela SMCE/SEEC/RN.

2.3 A REFORMA DE ENSINO PRIMÁRIO E NORMAL DO RIO GRANDE DO NORTE E A INSERÇÃO DO CEFMPC NA REGIÃO DO SERIDÓ

Com o objetivo de compreender à inserção do Centro Educacional de Magistério Primário na Região do Seridó no contexto da Reforma do Ensino Primário e Normal do RN, enfatizaremos ações educacionais empreendidas com vistas a implantação desta reforma tomando por base uma série de instrumentos legais sancionados, entre 1957 e 1961, pelo governador Dinarte Mariz. Para tanto consideraremos elementos estruturantes do processo de modernização educacional do estado, os quais destacamos os atos normativos seguintes:

- a) Lei n. 2.224 de 9 de dezembro de 1957, que fixa o quadro da Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências. Esta lei estabelecia a estrutura organizacional da Secretaria de Educação.
- b) Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957, que organiza a Secretaria de Estado da Educação e Cultura e dá outras providências. Esta lei efetivou o desdobramento da Secretaria de Estado de Educação em Secretaria de Estado de Educação e

- Cultura, definindo um Departamento de Educação e seis Divisões⁷⁹, dentre elas, destacamos a Divisão de Ensino Pré-Primário, Primário e Normal e **a Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar** (Anexo B);
- c) Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957, que discorre sobre a divisão do Estado em Zonas Escolares e dá outras providências (Anexo C).
- d) Lei n. 2.639 de 28 de janeiro de 1960, que criou cargos no Quadro do Magistério e no Quadro Único do Estado e dá outras providências. Esta Lei transformou o Instituto de Educação do Rio Grande do Norte em Instituto de Educação de Natal (Art. 1º) e criou o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró (Art. 3º) e Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (Art. 4º) (ANEXO D);
- e) Decreto n. 3.590 de 1º de fevereiro de 1960, que estabeleceu o Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado e outras providências. Esta Lei designava a obrigatoriedade do ensino primário para todas as crianças de 7 a 13 anos, e o dever do Estado em assegurar os meios e as condições para o cumprimento dessa obrigação. Para o cumprimento da obrigatoriedade escolar, o Estado ampliaria a rede escolar e o número de professores primários, em preparação com as necessidades devidamente recenseadas (ANEXO F);
- f) Lei n. 2.888 de 11 de janeiro de 1961, que tratava da organização do Ensino Secundário e associava outras providências;
- g) Lei n. 2.889 de 11 de janeiro de 1961, que tratava da organização do Ensino Normal e dava outras providências (ANEXO E);
- h) Lei n. 2.907 de 12 de janeiro de 1961, que dispunha sobre a constituição do Quadro do Magistério Público do Estado e atribuía outras providências;

⁷⁹ Órgãos de Administração, diretamente ligados ao Departamento de Educação: **Divisão de Cultura** (recursos audiovisuais, museus, bibliotecas, teatros, radiodifusão educativa, documentação); **Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais** (estatística educacional, documentação pedagógica, cadastro dos professores, currículo e livro didático, orientação educacional, planos de preparação e aperfeiçoamento do magistério, experimentação e demonstração pedagógica e eficiência escolar); **Divisão de Administração** (cadastro dos professores, assistência técnica, educação, educação física, recreação e desporto, subvenções e bolsas de estudos); **Divisão de Ensino Médio** (rede de ensino médio do Estado: secundário, comercial, normal, industrial, agrícola, e outros); **Divisão de Ensino Pré-Primário, Primário e Normal** (organização, orientação e assistência escolar, música, recreação e jogos, serviços extraclasse, artes e artesanato, ensino emendativo ou especial, ensino supletivo, jardim de infância, ensino particular, merenda escolar) e **Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar** (projetos, construção e conservação de prédios escolares, material e aparelhamento escolar) - Lei n. 2.225, de 9 de dezembro de 1957 (Artigo 5º).

- i) Lei n. 2.908 de 12 de janeiro de 1961, que tratava do Ensino Complementar e estabelecia outras providências.

Desses atos normativos selecionamos quatro deles, a saber: a Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957; a Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957; a Lei n. 2.639 de 28 de janeiro de 1960 e o Decreto n. 3.590 de 1º de fevereiro de 1960. Nesses atos legais, consideramos haver indício de ideias anisianas, além da participação dos técnicos do INEP no processo de elaboração da própria instrução normativa e de planos de ação dela decorrente e a própria execução das atividades definidas nos planos, em particular, ações presentes no processo de implantação do Centro Educacional de Magistério Primário na Região do Seridó. Vale destacar que não nos referiremos a esses instrumentos legais em ordem cronológica de publicação.

Dessa forma, destacaremos neste tópico três aspectos: primeiro, a Lei n. 2.639 e o Decreto n. 3.590 e as atividades de preparação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, tomando como fontes o Relatório do governo Dinarte Mariz, Quinquênio (1956-1960) e as matérias do Jornal A Fôlha⁸⁰, dos anos 1954 e 1968; segundo aspecto, ainda referenciando a regulamentação dessa Reforma, o desdobramento da Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957 e terceiro, a participação de funcionários do Estado ligado à Educação em cursos de aperfeiçoamento fora do estado.

Quanto ao primeiro aspecto, destacamos as informações contidas no Relatório do Quinquênio (1956-1961) pertinente aos resultados obtidos no setor educacional, as quais evidenciam a implantação da reforma do Ensino Primário e Normal empreendida pelo governo Mariz. Sobre tal Reforma, o informe estadual abordava as “novas diretrizes [que] foram resultados de debates e discussões com a participação de técnicas do INEP, setores especializados da Secretaria de Educação do Estado, representantes de entidades do ensino potiguar” (MARIZ, 1960, p. 141).

Entendemos que o envolvimento dos profissionais da educação do estado e colaboradores do INEP, nos termos assinalados no supracitado relatório, de debates e discussões, possibilitaram a sanção pelo governador Dinarte Mariz, de atos normativos mencionados, a exemplo o Decreto n. 3.590 de 1º de fevereiro de 1960, cujas diretrizes presentes no Artigo 1º, estabelecem a obrigatoriedade do ensino

⁸⁰ Para Moacyr Cirne (2004, p. 101) o Jornal A Fôlha se constituiu em um verdadeiro marco cultural para toda uma geração “por ser o melhor retrato historiográfico da cidade” de Caicó.

primário para todas as crianças de 7 a 13 anos e o dever do Estado em assegurar os meios e as condições para o cumprimento dessa obrigação (RIO GRANDE DO NORTE, 1960).

Tais deliberações coadunam com as preocupações de Anísio Teixeira sobre a educação do Brasil, desde os anos de 1920, naquilo que argumentava o desacerto existente entre a pouca quantidade de educação que o país oferecia a seus alunos e às necessidades que deveriam ser atendidas para seu desenvolvimento, prevalentemente, nos anos 1950. Dessa forma, no Rio Grande do Norte, se estabelecia uma nova exigência educacional, que a escola necessitaria não só cumprir como também deveria ampliar, pelo menos nas cidades, a escolaridade obrigatória para 12 anos, estendendo o ensino primário para seis anos (TEIXEIRA, 1957).

O decreto mencionado (RIO GRANDE DO NORTE, 1960) estabelece como dever do Estado o esforço com vistas a ampliação das escolas “no sentido de instalar as escolas primárias em prédio próprio” (Art. 10º) e quanto ao professor primário, assegurar a formação profissional ministrada pelos Centros de Formação do Magistério e Escolas Normais Regionais, viabilizando os cursos e as condições necessárias ao exercício profissional (Artigos 49º ao 80º). Consideramos que as diretrizes expressas nesse Decreto permitiram à realização de ações no setor educacional, quanto a ampliação de escolas e à formação do professorado primário do estado, em particular na região do Seridó. Tais ações educacionais constitui a abordagem a seguir.

Dando prosseguimento, em mensagem à Assembleia Legislativo, no final de 1959, o governo Mariz situa suas ações administrativas quanto à construção de novos prédios e ampliação de escolas, realizadas em consonância com a Reforma do Ensino Primário e Normal e executada por meio de convênio com o INEP, enfatizando as construções dos Centros de Formação para professores primários para o interior do estado:

A distribuição da rede escolar, obedecendo ao critério estabelecido na Lei n. 2224 de 9 de novembro de 1957, incluía, como imperativo para a sua execução, a construção de diversos grupos escolares e dois Centros de Formação do Magistério Primário, além dos serviços de ampliação em outros estabelecimentos escolares (MARIZ, 1959, p. 55).

O quantitativo de grupos escolares, em referência, remete à construção de 31 prédios a mais que os existentes em 1950, resultando em um acréscimo de 3,8% desse universo (MARIZ, 1960, p. 81). Esses prédios foram construídos em distintos municípios do estado. Entendemos que a fase de adiantamento mencionada, especificamente a obra da escola artesanato, constituía parte integrante do Instituto de Educação de Caicó, o qual reportaremos mais adiante neste tópico.

Quanto à formação do professorado potiguar, o Plano de ação, constituinte de uma das metas de implantação da reforma, denominado de Plano do Círculo de Estudos delineava a realização de cursos de preparação e aperfeiçoamento para os profissionais da educação, inseridos nas programações das missões e semanas pedagógicas. A elaboração desse plano e sua execução teve a colaboração dos técnicos do INEP encaminhados por Anísio Teixeira, dentre eles, as professoras Juracy Silveira (Ex-Diretora de Ensino Primário da Prefeitura do Distrito Federal), de Eny Caldeira (Ex-diretora do Instituto de Educação do Paraná) e de Júlio Cesar de Melo e Souza (Auxiliar de mérito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais). (MARIZ, 1960 p. 86). Em 1958, as atividades programadas no Círculo de Estudos foram desenvolvidas e sequenciadas no ano seguinte, conjuntamente com esses profissionais do INEP e auxiliados pelos professores do magistério potiguar, a saber: Carmem Pedroza, Maria Alexandre Sampaio, Renée Pinheiro Borges e Ezilda do Nascimento.

Em 1958, as missões pedagógicas realizadas nas cidades de Açu e de Caicó, tiveram a participação de 271 professores de 21 municípios, sendo que, nesta última cidade, estiveram presentes 200 professores de 12 municípios da região do Seridó, denominada de I Missão Pedagógica do Seridó, incluindo a participação da professora Lia Campos (educadora gaúcha e técnica do INEP) e de Maria Alexandrina Sampaio (técnica da Secretaria da Educação do Estado) (MEDEIROS, 2008, p. 144). No ano seguinte, nas cidades de Currais Novos, Ceará Mirim, Pau dos Ferros, Mossoró e Jardim do Seridó participaram 969 professores de 45 municípios. Deste universo de professores, 39% eram docentes dos municípios de região do Seridó (MARIZ, 1960, p. 88-89).

Em 1960, a realização da semana pedagógica é noticiada pelo periódico da cidade de Caicó, o Jornal A Fôlha do dia 23 de julho sob título “Semana Educacional de Caicó” para professorado primário da região do Seridó, organizada pelo Centro

Educacional de Formação de Professores e coordenada pela professora Eny Caldeira e grupo de mestres da capital, Maria Alexandrina Sampaio, Margarida Cortez, Elza Sena, Sebastiana de Paula, Maria José Melo, Carmem Pedrosa e Josefa Sampaio. Encontro organizado pelo diretor José Celestino Galvão (SEMANA..., 1960).

Os Cursos de Preparação e Aperfeiçoamento para professores e de Orientação Educacional e de Administração Escolar foram realizados inicialmente em Natal, ainda em 1958. A participação de profissionais é notificada em relatório, nestes termos: “com a presença de quase todos diretores de Grupos Escolares e uma centena de professores diplomados” (MARIZ, 1960, p. 87). Paralelamente as atividades pedagógicas realizadas pela Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação do Estado, esses cursos objetivavam “transmitir as ideias novas e a experiência obtida pelo professorado para o interior da cada escola do estado” (MARIZ, 1960, p. 84).

Vale destacar que não somente as ideias novas constantes na reforma educacional do estado foram disseminadas ao professorado de escolas estaduais, mas onze municípios iniciaram a difusão em suas unidades escolares, dentre eles: Carnaúba dos Dantas, Jardim do Seridó, Ceará Mirim, Pau dos Ferros, Currais Novos, Areia Branca, Acari, Macau, Angicos e Açu (MARIZ, 1960, p.87).

Referente à realização de cursos de treinamento para habilitação de leigos aos cargos de regentes do curso primário do Estado, em particular da região do Seridó, destacamos publicações do Jornal A Fôlha, nos anos de 1959 e 1960. As matérias desse periódico referem-se à convocação de professorado e realização desses cursos, promovidos pelo Centro de Orientação e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação, sob a coordenação do Cônego José Celestino Galvão⁸¹, Diretor do Curso Pedagógico de Caicó e Diretor Geral do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó.

Sobre os cursos de preparação de professores, destacamos quatro matérias publicadas nesse periódico. A primeira matéria, sem título e sem data de publicação, constitui uma rápida informação sobre a realização do “Curso de Especialista para Elementos não diplomados que pretendem ingressar no Magistério Primário, nessa

⁸¹ A nomeação foi publicada no Diário Oficial e na edição 285 do Jornal A Fôlha: “tomou posse em Natal dia 12 de agosto o diretor Conego José Celestino Galvão pelo ato do governador” (RESULTADO DO CURSO..., 1959, s.p.).

oportunidade realiza-se na capital do Estado e previsão para o mês de julho nas cidades de Mossoró e Caicó”. Expõe a importância de professores participarem “é o conhecimento da Escola Nova ou Ensino Renovado e também que se denomina Reforma do Ensino iniciada pelo Secretário de Educação Tarcísio Maia” (SEM TÍTULO, 1959, s.p.).

A segunda matéria trouxe o título “Curso de Treinamento”. De conteúdo significativo em relação às demais, tratava-se de uma verdadeira carta aos professores. Apesar de a data de publicação ser posterior, há indícios de que foi publicada anteriormente ao início do curso, tendo como articulista, o então diretor do Grupo Escolar Senador Guerra, o professor Raimundo de Brito Guerra. Na segunda matéria, em referência, este professor reitera a realização do referido curso na capital e a previsão no mês de julho para Caicó, assim como desenvolve um texto explicativo dirigido aos professores quanto à importância dos cursos de preparação para professores leigos, conhecedor da carência de professor qualificado na região do Seridó, à época:

Não se pode bem avaliar o quanto valem esses cursos de preparação para o Magistério. São cursos intensivos em que professores e alunos (alunos mestres) se dedicam inteiramente aos problemas teóricos e práticos do ensino. É o conhecimento da Escola Nova ou do ensino renovado de que tanto se têm preocupado os educadores dos últimos tempos. É também o que se denomina a Reforma do ensino que no nosso Estado foi iniciada pelo então Secretário Tarcísio Maia e agora continuada pelo Secretário, o professor Grimaldi Ribeiro. É a substituição dos antigos métodos de ensino ou processos de ensino pelo que a nova Pedagogia, depois de experiências mesmo em laboratórios, além da verificação por meio de testes e pela prática de muitos anos, constatou sua eficácia. É o ensino acompanhando o desenvolvimento e a atividade da criança, aproveitando nas tendências naturais, esclarecendo sobretudo a necessidade de adquirir conhecimentos para logo aplicá-los. É o ensino real, isto é, colocando a criança em situação real. São as composições, as cartas que precisam escrever no momento. São os problemas associados aos brinquedos ou atividades próprias da idade e do sexo. São os centros de interesse e os métodos de projetos que se desenvolvem, auxiliados pelas instituições escolares. Para tudo isso, é preciso que a professora primária tenha certo preparo técnico ou pelo menos uns rudimentos da escola renovada, e é que se procura realizar nestes ligeiros cursos de treinamentos nos quais não se deve apenas o conteúdo, isto é, os programas das matérias indispensáveis à regência de escolas isoladas, dos quais prestarão exames a fim de serem nomeadas pelo Estado, porém muito mais alude precisar a Metodologia dessas matérias (CURSO DE TREINAMENTO, 1959, s.p.).

A terceira matéria datada de 18 de julho de 1959, com o mesmo título da matéria anterior, tratava sobre a realização do Curso de Aperfeiçoamento para elementos não diplomados que pretendiam ingressar no Magistério Primário, iniciado em 02 de julho do mês corrente:

Inscreveram-se 60 entre candidatos e professoras da região do Seridó que procuram aperfeiçoar conhecimentos e receber orientações dos novos métodos de ensino. Em andamento, sob a coordenação do Cônego José Celestino Galvão e realizado no salão de festas e reuniões do Grupo Escolar Senador Guerra, trabalhadas as disciplinas ministradas pelos professores: Linguagem e Metodologia pelo professor Raimundo Guerra; Matemática pela professora Myrtilla Moura Lima Lobo; Geografia, História e Ciência por Anali Schuindt (professora diplomada na Escola Normal de São Paulo). Certamente, no dia 22 começarão as provas escritas. As candidatas que obtiverem notas de 50 em diante, receberão um certificado, por 02 anos, dará o direito a nomeação pelo Estado para nossas escolas primarias (CURSO DE TREINAMENTO..., 1959, s.p.).

A quarta e última matéria jornalística datada de 15 de agosto de 1959, também de autoria do professor Raimundo Guerra, resume sucintamente o resultado do curso de treinamentos para habilitação de leigos com a participação “de quase todos os municípios da região do Seridó do curso de treinamento, inscreveram 60 candidatos, destes 44 entraram em exames e 27 aprovadas” (RESULTADO DO CURSO..., 1959, s.p.).

Além dos cursos do aperfeiçoamento do magistério estadual, professores e pessoal ligado à administração da educação participaram de eventos educacionais e de cursos especiais, fora do estado, por meio de convênios firmados com os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's) e os organismos internacionais, como a UNESCO e o *Institue of Iner American Affairs*, nos Estados Unidos.

Dessas atividades, identificamos a distribuição de 53 Bolsas de Aprendizados e Aperfeiçoamento financiadas pelo INEP para o Magistério Primário para realização de cursos especializados na Bahia, Distrito Federal, São Paulo e Rio Grande do Sul. Os cursos foram distribuídos em: artes industriais, metodologia da linguagem, prática de ensino, metodologia da matemática, regência de classes, orientadores educacionais, jogos e recreação, arte infantil; participaram destes cursos, três professores do corpo docente das Escolas Normais de Natal e dos Centros Educacionais da Formação de Magistério Primário de Mossoró e Caicó no Seminário de Ensino Normal e Primário.

Outro instrumento legal contido na regulamentação da reforma de educação do estado corresponde a Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957, a qual remete às contribuições dos projetos pedagógicos idealizados por Anísio Teixeira para implantação de edificações e gerenciamento escolares, assim como a difusão de tipos educacionais de educação integral, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador. Nesse sentido, observamos três aspectos que consideramos relacionados às iniciativas anisianas.

Como primeiro aspecto, temos a semelhança com o zoneamento⁸² estabelecido no Plano Geral de construções escolares da Bahia (1949); como segundo, temos a localização dos Centros Regionais de Educação, implantados em cidades pólos com objetivo de organização da administração educacional desse estado. Devemos destacar que ambos os aspectos estão referenciados neste trabalho no capítulo anterior; e, por último, ressaltamos ter sido esse modelo o embrião do atual formato das diretorias regionais de educação do Rio Grande do Norte. Consideramos pertinente informar que essa Lei estabeleceu três Zonas Escolares⁸³, a saber: Zona 01, com sede em Natal, Zona 02, com sede em Mossoró, e Zona 03 com sede em Caicó, conforme Figura 44.

Originalmente denominada Zona 03, atualmente é a área jurisdicionada pelas 9ª e 10ª Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIREC), com sede nas cidades de Currais Novos e Caicó, respectivamente. A denominação Diretoria Regional possuiu, ainda, outras nomenclaturas: Zona Escolar e Núcleo Regional de Ensino. Ressaltamos ainda que o zoneamento escolar a que nos referimos teve início com três zonas nos anos 1957 e, hoje em dia, encontra-se organizado em 16 diretorias administrativas, com sede nas cidades Natal (1º e 2º), Parnamirim (3º), Nova Cruz (4º), São Paulo do Potengi (4º), Ceará-Mirim (5º), Macau (6º), Santa Cruz (7º), Angicos (8º), Currais Novos (9º), Caicó (10º), Açu (11º), Mossoró (12º), Apodi (13º), Umarizal (14º), Pau dos Ferros (15º) e João Câmara (16º).⁸⁴

⁸² Estabelecendo 10 regiões administrativas de atuação educacional.

⁸³ Convém ressaltar que integravam a Zona 01 (29 municípios), Zona 02 (19 municípios) e Zona 03 (17 municípios), configurando 65 municípios potiguares nos anos de 1950, composição elaborada pela autora com base em dados educacionais da Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

⁸⁴ Fonte: informações coletadas junto à SEEC/RN.

Figura 44 - Zoneamento escolar no RN



Fonte: Elaboração da autora com base na Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957 (ANEXO C), SEEC e Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

Em prosseguimento, destacamos a Lei n. 2.171 de 9 de dezembro de 1957, Artigo 19, alíneas a, b, c (ANEXO A), sobre a institucionalização dos estabelecimentos de formação de professores do estado, assim distribuídos: Instituto de Educação do Estado, os Centros Educacionais de Formação de Magistério Primário de Caicó e de Mossoró e Cursos Normais Regionais já existentes nos municípios anteriormente mencionados. Da mesma forma como evidenciamos particularmente os Cursos Normais Regionais, mencionados no tópico anterior, a partir da Lei Estadual n. 621, de 06 de dezembro de 1951, foram instalados nos municípios jurisdicionados da Zona Escolar 03, Acari, Caicó, Currais Novos, Florânia, Parelhas e Santana do Matos.

Consideramos relevante destacar que, para esta pesquisa, interessará a Zona Escolar 03, com sede na cidade de Caicó, visto ser a localização do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó. Para tal, julgamos procedente antes de adentrarmos ao objeto de estudo propriamente dito, informar alguns dados de caráter populacional e educacional sobre a Região do Seridó⁸⁵ em que tal centro foi implantado.

⁸⁵ À época o Seridó era denominado Região do Seridó e atualmente microrregião do Seridó.

Nossa preocupação em enfatizar aspectos populacionais e educacionais da Região do Seridó, notadamente a **Zona Escolar 03** (Figura 44), se dá em função dos critérios utilizados por Anísio Teixeira para justificar a implantação dos Centros Educacionais de Formação de Professores, desde os anos 1930. Entre tais critérios, podemos destacar a demanda educacional, associada aos aspectos culturais, geográficos e econômico-políticos. Nesse sentido, trazemos a Tabela 1, com os municípios que compunham a Região do Seridó com intuito de informar sobre o elevado índice de concentração populacional no meio rural, assim como os baixos níveis de escolarização da população com idade acima de 10 anos.

Tabela 1 - Dados populacional e educacional dos municípios da Região do Seridó, na década de 1950.

Municípios	População em 1950		% da população de mais de 10 anos que sabem ler e escrever
	Total	Rural (%)	
Acari	16.318	77	38
Caicó	24.214	68	45
Carnaúba dos Dantas	3.473	75	38
Cerro Corá	7.405	70	25
Cruzeta	4.675	74	38
Currais Novos	28.433	77	25
Florânia	12.444	86	32
Jardim de Piranhas	5.750	75	37
Jardim do Seridó	16.047	85	35
Jucurutu	9.366	86	28
Ouro Branco	4.334	81	35
Parelhas	13.418	83	43
Santana do Matos	8.564	91	28
São João do Sabugi	4.494	80	42
São Rafael	6.390	88	30
São Vicente	3.636	82	32
Serra Negra do Norte	6.942	87	30
Total	172.970		

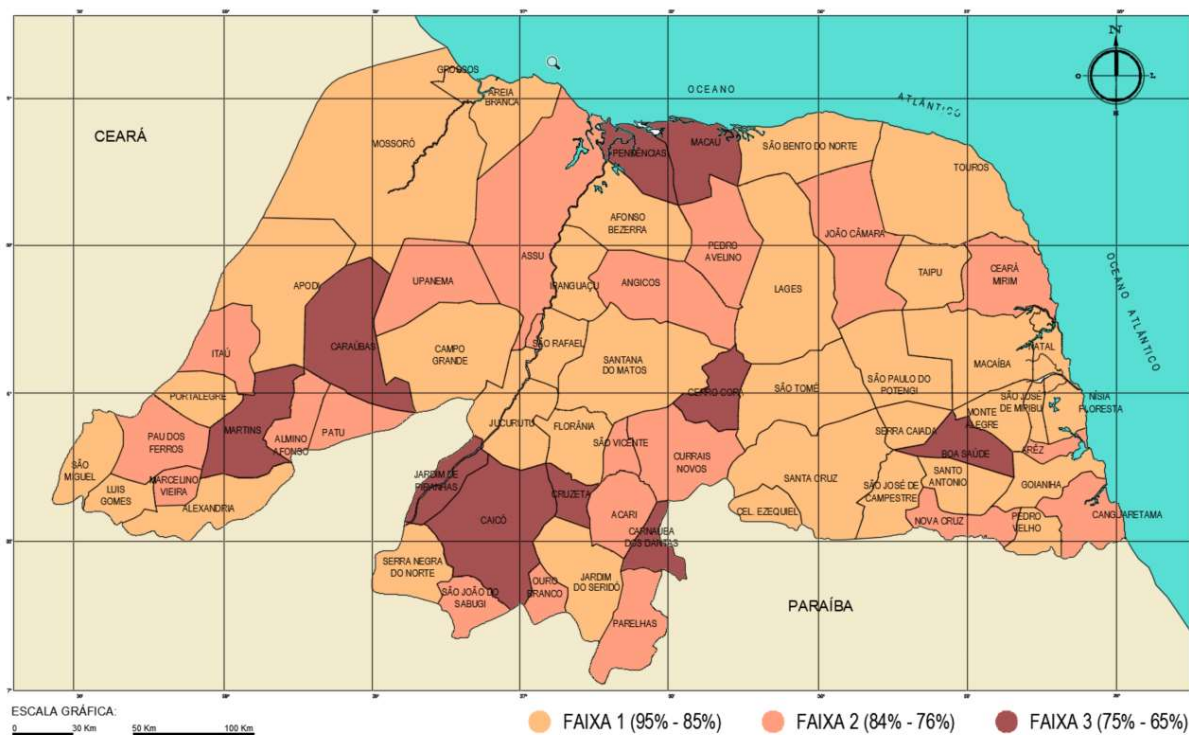
Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

Nesses municípios, observamos elevada concentração populacional no meio rural, apresentando média de 79,50% entre os dezessete municípios que integravam a Zona Escolar 03 e sobre as Zona Escolar 02 e Zona 1 (cópia da Lei no Anexo 3), estas apresentavam uma média de 70,5% e 47,5%, respectivamente. Nestes termos a Zona Escolar 03 demonstrava dispor de elevada concentração populacional no meio rural em relação a Zona Escolar 01 e Zona Escolar 02 (Apêndice 7). Ao espacializarmos esse quadro em nível do estado, distinguimos três faixas, as quais

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

expressamos em percentual, de concentração populacional no meio rural, a saber: de 95 a 85%; 84 a 76% e de 75 a 65%, conforme Figura 45.

Figura 45 - Concentração Populacional Rural do RN (Anos 1950).



Fonte: Elaboração da autora com base na Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957 (ANEXO C), SEEC e Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

Em relação ao analfabetismo, conforme dados educacionais do Estado, distinguimos quatro faixas distintas, em percentual, da população acima de 10 anos que sabiam ler e escrever. Com base neste parâmetro, identificamos por município – Zonas 01, 02 e 03 (Figura 45), nos anos de 1950, a saber: a Zona 01, 26 municípios (faixa de 14% e 22%); 01 município (23% e 33%); 01 município (34% e 44%) e 01 município (acima de 45%); a Zona 02 – 11 municípios (23% e 33%); 07 municípios (34% e 44%) e 01 município (acima de 45%); a **Zona 03 – 08 municípios (23% e 33%); 08 municípios (34% e 44%) e 01 município (acima de 45%)**. Vale ressaltar que este era um cenário reproduzido em todo estado do Rio Grande do Norte, representativo, inclusive nos dez municípios com maior concentração populacional, conforme podemos observar na Tabela 2.

Tabela 2 - Maiores concentrações populacionais do RN (por município).

Os 10 maiores municípios	População em 1950		% da população de mais de 10 anos que sabem ler e escrever
	Total	Rural (%)	
Natal	103.215	5	62
Mossoró	40.681	51	44
Macaíba	40.339	86	17
S. José de Mipibu	35.265	87	15
Santa Cruz	32.837	87	20
Santo Antonio	32.026	92	16
Currais Novos	28.433	77	25
Nova Cruz	27.565	79	21
Açu	27.259	80	33
Ceará Mirim	25.739	80	22
Caicó	24.214	68	45

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

Apreendemos uma situação preocupante, no que se refere ao analfabetismo, pois, a começar pela capital, Natal, observamos que quase 50% da população desta cidade não sabia ler nem escrever. De outra parte, notamos o município de São José de Mipibu com um percentual de 85% da população analfabeta. Ainda associando essa situação de analfabetismo, particularizando os municípios que integravam as Zonas Escolares 01, 02 e 03, estas apresentavam uma média de pessoas que não sabiam ler e escrever com idade acima de 10 anos, correspondente a 24,5%, 37,5% e 35% respectivamente (Figura 45 e Apêndice 7), um cenário educacional correlacionado com a situação nacional, na qual quase 50% da população do país era analfabeta (Tabela 3).

Tabela 3 - Dados populacional e educacional, no Brasil e RN, em 1950.

Os 10 maiores municípios	População em 1950		% da população de mais de 10 anos que sabem ler e escrever
	Total	Rural (%)	
Brasil	51.944.397	64	62
RN	1.001.720	74	32

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

Nesse sentido, percebemos que a implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário (CEFMPC) na região do Seridó potiguar foi justificada, na medida em que os municípios que a compunham apresentava relevante demanda educacional, especialmente no meio rural. Tais elementos coadunam-se

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

com a defesa de implantação de uma instituição, denominada de Centro, como defendia Anísio Teixeira e não escola, para atender a uma região em circunstância de educação precária.

Ao sintetizar as informações dos quadros anteriores, verificamos a comprovação de uma realidade educacional insuficiente tanto ao nível estadual quanto nacional, reflexo do insatisfatório atendimento escolar revelado no quantitativo de unidades escolares disponíveis para a população. A Figura 46 nos dá um direcionamento sobre a realidade educacional da região do Seridó ou Zona 03.

Figura 46 - Quadro demonstrativo de unidades de ensino público da Região do Seridó, por município, na década de 1950.

Municípios da Região Seridó	Rede física escolar e cursos (1956).
Caicó	59 unidades de ensino primário, 03 unidades de ensino secundário, 01 curso normal regional, 01 curso domestico, 01 curso profissional e 01 curso comercial.
Parelhas	54 unidades de ensino primário, 01 curso normal regional, 01 curso técnico comercial.
Currais Novos	31 unidades de ensino primário, 01 escola normal regional, 04 cursos de alfabetização de adultos, 01 ginásio e 01 comercial.
Acari	19 unidades de ensino primário e 01 curso normal regional.
Santana do Matos	49 unidades de ensino primário.
Jardim do Seridó	40 unidades de ensino primário.
Jucurutu	27 unidades de ensino primário.
Serra Negra do Norte	25 unidades de ensino primário.
São João do Sabugi	19 unidades de ensino primário.
Cerro Corá	18 unidades de ensino primário.
Jardim de Piranhas	17 unidades de ensino primário
Ouro Branco	16 unidades de ensino primário.
Carnaúba dos Dantas	12 unidades de ensino primário.
São Vicente	11 unidades de ensino primário.
São Rafael	09 unidades de ensino primário.
Cruzeta	07 unidades de ensino primário.
Florânia	03 unidades de ensino primário.

Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da Enciclopédia dos municípios brasileiros (IBGE, 1960).

O quadro da Figura 46 dá uma visão geral de unidades de ensino que atendiam aos municípios da Região do Seridó. Inicialmente, destacamos uma predominância de unidade de ensino primário e a oferta de cursos normais regionais somente em seis municípios da região, anteriormente referenciados. Em uma relação com o quadro geral do quantitativo de unidades escolares para o ensino público no estado, verificamos que, no ano de 1950, o Rio Grande do Norte dispunha de 1.209 unidades escolares, sendo que, deste universo 65%, era de atendimento ao ensino primário. No entanto, analisando a Tabela 4, observamos que, do total de escolas públicas, havia somente 74 grupos escolares para 1.120 escolas em condições de atendimento precário, escolas reunidas, escolas isoladas e escolas subvencionadas. Interessante enfatizar que, de 1956 a 1960, essa situação não melhorou, tornando-se preocupante, visto que, apesar do número de grupos escolares terem ampliado, o número de escolas isoladas, por exemplo, elevou-se consideravelmente.

Tabela 4 - Demonstrativo de unidades de ensino público do Rio Grande do Norte, entre os anos 1956 e 1960.

Estabelecimento de ensino primário	Ano 1956	Ano 1960
Grupo escolar	74	105
Escolas Reunidas	48	69
Escolas Isoladas	789	1.135
Subvencionadas	486	760

Fonte: MARIZ, 1960, p.81.

Os dados presentes permitem, então, constatar o que significa a chegada de uma instituição de ensino público do porte de um centro para formação de professores, como foi o caso do Centro Educacional de Formação do Magistério de Caicó. De tal expressividade também foi a estruturação da Secretaria de Educação do Estado (Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957) que incorporou no Departamento de Educação a Divisão de Prédios e Aparelhamento Escolar, como órgão responsável pelas ações de expansão e melhoria da rede física escolar do estado.

Diante desta estrutura organizacional, podemos estabelecer uma aproximação da ideia de modernização do sistema de ensino direcionada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo em suas administrações no Rio de Janeiro e São Paulo, nos anos 1930, como referimos anteriormente.

Em síntese, consideramos que as ações empreendidas para implantação da reforma educacional do estado, em particular o Centro Educacional do Magistério Primário de Caicó, foram efetivados institutos legais que subsidiaram planos e ações pertinentes às atividades de preparação e aperfeiçoamento dos profissionais da educação e à expansão da rede escolar. Entendemos que as ações pontuadas coadunam com a política de aperfeiçoamento para o magistério brasileiro empreendidas por Anísio Teixeira, no INEP, na medida em que se efetivou no Rio Grande do Norte a colaboração dos técnicos deste órgão com a elaboração de instrumentos legais e de planos de ação, assim como a participação efetiva em atividades de formação pedagógica. É neste contexto que inserimos a implantação do CEFMPC na cidade de Caicó e a expectativa de chegada desta instituição educativa.

2.4 CARACTERIZAÇÃO DE CAICÓ NOS ANOS 1950 E AS EXPECTATIVAS DE IMPLANTAÇÃO DO CEFMPC

Marcos Antônio A. de Araújo (2008) em sua dissertação sobre o espaço urbano de Caicó nos anos de 1950 e 1960, faz uma referência inicial a Era dos Extremos, denominação utilizada pelo historiador Eric Hobsbawm (2008) para o período compreendido entre 1914 e 1991. Esse período foi subdividido por Hobsbawm em duas outras eras, que classificou como Era de Catástrofe e Era do Ouro. A Era de Catástrofe estendeu-se de 1914 a 1945, sendo 1914, o início da Primeira Guerra Mundial e 1945, final da Segunda Guerra Mundial. A Era do Ouro é identificada por esse historiador como o espaço de 25 anos, posterior a Segunda Guerra Mundial, de espetacular desenvolvimento econômico e transformação social, em nível mundial.

Esse período de mais ou menos 25 anos, que compreende os anos de 1947 a 1973, foi de expressivo crescimento para os países desenvolvidos no qual as décadas de 1950 e 1960 se caracterizaram como “momento de reestruturação da sociedade humana e de respectivas melhorias” (ARAÚJO, 2008, p. 162). Nesse direcionamento, o autor utiliza-se da expressão “Era do Ouro Branco” para caracterizar economicamente, entre os anos 1950 e 1960, a cidade de Caicó. Refere-se a tal período como um momento em que “a paisagem da cidade foi bricolada com formas espaciais advindas dos anos dourados da atividade algodoeira” (ARAÚJO, 2008, p. 162). Explica que não somente a cidade de Caicó vivenciou esse momento de crescimento, mas toda região do Seridó Potiguar.

Araújo (2008) segue sua caracterização da cidade de Caicó, destacando que apesar da riqueza que lhe proporcionara o algodão mocó – dispunha de três usinas de beneficiamento do algodão⁸⁶ – esse período de auge não se sustentou por muito tempo, visto que a concorrência do algodão de Caicó frente a produção algodoeira do centro-sul foi um tanto desleal, na medida em que esta cidade não recebeu políticas de desenvolvimento autossustentável. Contudo, reforça, que os anos de 1950 a 1960 foi um período em que o município recebeu algumas políticas públicas, que mesmo não diretamente decorrentes da atividade algodoeira, ocorreram em função desta.

Em continuidade, o autor comenta que o processo de melhoramento urbano pelo qual passou a cidade de Caicó, durante os anos 1950 e 1960, foi acompanhado de uma intensa expectativa: “A cidade esperava, desejava, sonhava, dentre muitas coisas, pela inserção de novas técnicas e artefatos mecânicos, vivendo da ansiedade e esperança” (ARAÚJO, 2008, p. 94). Esperanças de que os novos objetos geográficos a serem enxertados em seu espaço urbano, melhorassem a vida de seus habitantes. Sobre o assunto, Itan Pereira (1963, s.p.) comenta:

Caicó é uma cidade que espera. [...] Já está quase se acostumando a isso. E se não fora de tenacidade do povo, o desejo de progresso dos seus filhos e a ousadia de muitos, de ir para frente certamente a Vila do Príncipe seria uma comunidade estagnada. E Deus permita que a paciência de tanto esperar seja recompensada por realizações que satisfaçam todas as ansiedades. Já se fala mesmo que os sonhos em breve serão convertidos em realidades.

Na visão do articulista do periódico “A Fôlha”, os sentidos de ansiedade e desejo da população de Caicó se constituíam em angústias e aspirações de uma população que esperava há décadas por realizações, estas entendidas como necessidades essenciais da população. Tais pleitos remontam à época em que a cidade tinha a posição de vila, no século XIX, e tais promessas de políticos e autoridades locais, permaneciam no tempo e se transformaram para a população em sonhos irrealizáveis.

As realizações esperadas constituíam-se em expectativas sobre a implantação de equipamentos de saúde, educação, de serviços de infraestrutura de transporte, pavimentação, saneamento básico, energia elétrica, comunicação, dentre outras

⁸⁶ Diniz&Dantas S.A.; Algodoeira Seridó Comercio e Indústria S.A. e Exportadora Dinarte Mariz, esta última de propriedade do governador do estado no mandato de 1956 a 1961.

necessidades da população urbana de Caicó, que percentualmente, nos anos de 1950, representava um pouco mais de 30% da população total do município. No entanto, essa situação começa a ser invertida nos anos de 1960⁸⁷, não somente o processo imigratório, mas a chegada de equipamentos sociais, a exemplo dos relacionados aos serviços de saúde: posto de puericultura, um hospital e uma maternidade. Quanto à assistência social, a cidade recebeu um abrigo de idosos e a atuação do Rotary Clube e da Loja Maçônica Trabalho e Fraternidade.

No entanto, nos anos 1950, a infraestrutura básica de Caicó era precária e não dispunha de rede de abastecimento de água, nem de esgoto. O fornecimento de água era disposto à população pela Repartição de Saneamento da cidade e se restringia a um número reduzido de ruas da área central da cidade. Vale ressaltar que a implantação e expansão da rede de abastecimento de água e de saneamento sanitário na cidade fazia parte dos discursos de políticos locais.

Outro serviço deficiente era o fornecimento da energia elétrica da cidade, produzida por geradores de baixa potência, que não satisfazia a iluminação pública e privada. Extensão esta restrita a área central da cidade, uma vez que a população afastada não dispunha do serviço de iluminação elétrica, assim como a rede telefônica, a qual estabelecia comunicação com oito municípios da região do Seridó, além de Mossoró.

Quanto à pavimentação da cidade, também era restrita a área central⁸⁸ e possuía algumas praças, como: a Praça da Matriz, a Praça da Liberdade e a José Augusto de Medeiros – defronte a esta o Grupo Escolar Senador Guerra. Com relação à infraestrutura de transporte urbano, a população não dispunha de transporte coletivo, dispondo somente de transporte rodoviário para os estados da Paraíba e Ceará. Contudo, em função das atividades econômicas possuiu, nos anos de 1959, uma pista de pouso que fazia o serviço aéreo para as cidades de Campina Grande na Paraíba, Fortaleza, Ceará, Recife, Natal, Currais Novos e Mossoró. Também

⁸⁷ População urbana contava com 7.755 e 16.322 habitantes em 1950 e 1960, respectivamente (IBGE, censos demográficos de 1950 e 1960). Nos anos de 1960, a cidade contava com os bairros Barra Nova, Boa Passagem, Penedo, Nova Descoberta, Acampamento, João XXII e expansão do bairro Paraíba.

⁸⁸ Das 59 ruas existente, apenas 07 do centro da cidade eram pavimentadas.

decorrente dessas atividades dispunha de duas agências bancárias (ARAÚJO, 2008, p. 98)⁸⁹.

Outro equipamento significativo para Caicó e região do Seridó foi a instalação do escritório regional do Departamento de Estradas e Rodagem (DER), em 1956. Assim como, de considerável representatividade, foi o Batalhão Rodoviário de Engenharia e Construção (1955), instalado nesta cidade para atuar nos estados nordestinos em obras de cooperação, conveniados com órgãos públicos federais, estaduais e municipais na construção de ferrovias, rodovias, viadutos, açudes, barragens, poços artesianos e tubulares.

Ainda, em 1957, o órgão recebeu a denominação de 1º Batalhão de Engenharia de Construção⁹⁰ e sua primeira obra na cidade de Caicó foi construção da ponte do Rio Seridó. Essa instituição, desde 1955, mantém sua atuação na área de engenharia e construção, além da Operação Carro Pipa, em função da situação de estiagem da região nordeste, coordenando e fiscalizando distribuição de máquinas, caminhões e equipamento de água, em 16 municípios do estado, atendendo a mais de 30 mil habitantes.⁹¹

Convém frisar que a edificação que ocupou o Batalhão Rodoviário de Engenharia e Construção, em 1955, originalmente foi construída para funcionar a Escola Normal de Caicó (Figura 47) (MORAIS, 1999).

⁸⁹ Agência do Banco do Brasil e do Banco Rural e de representações da Companhia de Seguros e Capitalização Sul América (MORAIS, 1999, p. 92).

⁹⁰ No norte e nordeste as obras recentes foram a duplicação e restauração da BR-101, no trecho entre Parnamirim e Ares (RN) em 2005 e a rodovia- BR-370 em São Gabriel da Cachoeira AM, em 2012, assim como a construção do aeroporto de São Gonçalo do Amarante/RN, em 2004.

⁹¹ Informação disponível em: www.7becmb.eb.mil.br/index.php./menu-comant). Acesso em: 15 nov. 2017.

Figura 47 – Edificação originalmente construída para a Escola Normal de Caicó

Fonte: Domínio público.

Essa edificação foi construída por meio de convênio entre INEP/MEC e governo José Augusto Varela (1947-1951), e inaugurada em 1948. No entanto, em função de sua localização em relação a área urbana da cidade, e por circunstâncias diversas, a Escola Normal de Caicó não se instalou nessa edificação. Como nos reportamos anteriormente, essa instituição foi criada oficialmente em 1954 para se instalar no Colégio Diocesano Seridoense, no entanto, seu funcionamento foi inviabilizado; no ano seguinte transformada em Escola Normal Regional de 1º Ciclo, instalou-se em salões da Prefeitura de Caicó e, posteriormente, transferiu-se para edificação do Sr. Camboim. Em 1958, mais uma vez, transfere-se para o Grupo Senador Guerra, como Curso Pedagógico de 2º Ciclo, permanecendo nesta edificação até 1960, quando nesse itinerário fecha-se o ciclo peculiar de intinerância de instituições de formação de professores brasileiro. A partir desse ano se instala em prédio próprio do Centro Educacional de Formação do Magistério de Caicó. A Figura 48 apresenta as edificações que a Escola Normal de Caicó constituinte da história dessa instituição.

Figura 48 - O nomadismo do Curso Normal em Caicó (1954 a 1960).



Fonte: Elaboração da autora, a partir de Moraes (1999).

Nos anos 1950, relativamente à educação, Caicó possuía duas bibliotecas públicas e, em relação às instituições de ensino, além do atendimento do Ensino Normal, dispunha de dez escolas de Ensino Primário. As instituições mais representativas eram o Grupo Escolar Senador Guerra, alguns externatos particulares e as instituições privadas confessionais, como os Colégios Santa Terezinha e Diocesano Seridoense. Ligados a esse primeiro funcionavam o Ginásio João XXIII e a Escola Pré-vocacional, esta última destinada aos filhos de famílias menos abastadas da cidade; no Colégio Santa Terezinha funcionava a Escola Doméstica Popular Darcy Vargas, destinada a abrigar as moças de “boa família” da cidade, as quais deveriam receber uma formação feminina ancorada em conteúdos e práticas de como se tornar mães e donas de casa. A cidade contava ainda com a Escola de Comércio de Caicó,

destinada à oferta de curso técnico e contabilidade equiparado ao ensino comercial de ensino secundário (ARAÚJO, 2008).

Na zona rural do município de Caicó, a respeito da educação, devemos ressaltar a presença das Escolas Radiofônicas, verdadeiras responsáveis pela alfabetização de grande parte dos homens e mulheres do campo da região do Seridó. Nos primeiros anos de 1960, a região do Seridó possuía 50 escolas radiofônicas distribuídas nas cidades de Caicó, São Fernando, Jardim de Piranhas, São João do Sabugi e Serra Negra do Norte, atendendo a 900 alunos e promovendo a educação do campo (ARAÚJO, 2008). Apesar desse quantitativo de unidades escolares, o Jornal A Fôlha denunciava a precariedade educacional do município de Caicó. Neste sentido, o município apresentava “deficiência de prédios escolares, de professorado, de material didático, tudo dificultava a disseminação de cursos secundários nas cidades do interior” (ESTUDANTES...1960, s.p.). É nesse cenário de deficiência escolar, especialmente em relação ao ensino secundário que se inseriu o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC).

A inserção desta instituição na cidade de Caicó justificava-se pelo fato de ter sido, naquela época, atribuída à cidade a condição de principal centro urbano do Seridó Potiguar, “região que dispunha de amplas possibilidades de se transformar em campo de progresso industrial pela extração de suas riquezas minerais e instalações de fábricas de tecidos para a industrialização *in loco* do algodão mocó” (ARAÚJO, 2008, p.131). Neste sentido, acrescenta Ione Rodrigues Diniz Morais (1999, p.93):

Caicó como centro regional do Seridó, sua posição torna-se mais sólida, tendo em vista o desenvolvimento da cotonicultura regional, a sua localização centralizada, a facilidade de comunicação com a capital, por meio da BR-427 (interliga a BR-226 e BR-230) e as suas funções de centro de prestação de serviços (principalmente nos setores comercial, financeiro, de educação e saúde.

Para esses autores, Caicó, ao polarizar a região do Seridó, conquistou a condição de centro sub-regional do Estado e não se tornou o grande centro sonhado por sua gente. Todavia, o CEFMPC foi implantado com a perspectiva de atendimento educacional, para a formação de professores, da cidade de Caicó e região de Seridó. Desde os anos 1957, a implantação desse complexo educacional transcorria num processo de conexão em diversas esferas de articulações. Em nível federal, o estabelecimento de convênio com o INEP para construção da obra civil e aquisição

de mobiliários e equipamentos, incluindo-se veículos para transportar alunos e professores da região do Seridó, assim como o envolvimento de técnicos do INEP na coordenação dos cursos de formação e aperfeiçoamento educacional; em nível estadual, cooperação na realização desses cursos; contratação de empresa para execução da obra, administração do empreendimento educacional e em nível local, mobilização à sociedade, em particular ao magistério seridoense, dentre outras articulações realizadas, que foram ou não noticiadas em meios de comunicação disponíveis ou em matérias do Jornal A Fôlha e as contidas em mensagem governamental de 1960.

No entanto, a notícia mais esperada sobre o CEFMPC foi comunicada nesse periódico (A Fôlha), em 1960, sem data de publicação, pelo autor D.N., sob o título “Ainda a inauguração do Instituto de Educação de Caicó”, que transcrevemos na íntegra, a seguir:

Para melhores informações aos nossos leitores sobre o funcionamento do Instituto de Educação de Caicó procuramos nesta última semana a pessoa do Cônego José Celestino Galvão, primeiro diretor nomeado daquele estabelecimento de ensino. [...]

Inauguração Adiada - Início das aulas

Falou de início do adiantamento da data de inauguração para 27 de março, marcada pelo governador, tendo em vista a vinda do Sr. Clovis Salgado, Ministro da Educação. As aulas começarão por todo o mês de março.

Cursos Iniciais

Os cursos que funcionarão a partir deste ano, serão os seguintes: Jardim de Infância, Grupo Modelo (curso primário), Curso Ginásial (1ª série), Escola Normal (Regional e Pedagógico) e ainda a Escola Arzenato, logo que a construção do prédio esteja concluída. Afirmou, o Cônego Galvão que o Grupo Escolar “Senador Guerra” não será demolido, e nem será adaptado para qualquer outra finalidade, apenas passará por uma reforma completa, e continuará funcionando o velho e tradicional Grupo de Caicó.

Exames da Admissão e inscrições.

Os exames de admissão do Instituto estão previstos para a última semana do corrente mês, já fora de prazo, porém a devida licença da Inspetoria Seccional, na pessoa do seu Diretor Dr. Max de Azevedo. As inscrições estão abertas até 20 deste.

Transporte do Instituto

O Instituto será dotado de ônibus para conduzir estudantes das cidades de Serra Negra, São João do Sabugi e Jardim de Piranhas, trazendo e levando diariamente aos seus lares.

Matriculas abertas

As matriculas para todos os cursos, do I.E.C (Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó), já se acham abertas todos os dias no Grupo Escolar Senador Guerra.

Para finalizar nossa conversa com o Sr. Diretor, ele ressaltou nesta fase de organização a eficiente atuação do professor acadêmico Regido dos Reis Higino, candidato indicado por ele a assessor do Instituto.

No entanto, em uma outra publicação de 2 de abril de 1960, sob título "**Instituto de Educação: adiada a sua inauguração**" noticiava:

Motivos de força maior impediram que o prédio do Instituto de Educação fosse inaugurado na data prevista, ou seja, hoje, 2 de abril; não bastasse a impossibilidade da vinda do Exmo^o Sr Ministro da Educação e Cultura ainda poder-se-ia alegar a inoportunidade da festa quando as enchentes fazem tantas vítimas. Todavia, atendendo a sugestão do Exm^o. Sr. Governador do Estado, o Instituto abrirá as suas portas aos seus alunos, devendo as aulas nas novas instalações iniciarem na próxima segunda-feira, dia 4 do corrente (INSTITUTO... 1960, p. 1).

De acordo com essa edição, a inauguração formal não ocorreu, mas estaria prevista para se realizar no mesmo sábado (2 de abril de 1960), coincidentemente a data de publicação desse periódico. Entretanto, o histórico dessa instituição e as informações de Sr. Teódulo Félix da Silva, em entrevista concedida a esta pesquisadora, em 02 de fevereiro de 2015, atestam o funcionamento dos Cursos em 4 de abril de 1960. A esta informação, acrescentamos as da ex-aluna Célia Santos, da 1ª Turma Concluinte do Pedagógico de Caicó, também entrevistada em 02 de fevereiro de 2015, confirmando essa data de funcionamento da instituição, assim como, o Jardim de Infância, a Escola de Aplicação, Curso Ginásial, Escola Normal com a direção geral de Padre José Celestino Galvão e assessorado pelo inspetor federal Regino dos Reis Higino. Quanto a direção de cada um desses estabelecimentos, Célia Santos nos informou que, nos primeiros anos de funcionamento foram os seguintes diretores: Escola Artesanato ou Oficina de artes – a professora Rita de Paula; Escola de Aplicação – a professora Elza Figueira; Jardim de Infância – a professora Marinete Gomes Bezerra e o Curso Pedagógico – o professor Cônego José Celestino Galvão.

Situação significativa de ser relatada, sobre o CEFMPC, é a história do Sr. Teódulo Félix da Silva (Figura 49), que passou a residir no prédio do Instituto de Educação, desde a sua construção, em 1957, até os dias atuais. Ele atuou, à época da construção, na função de vigia da obra e nomeado como servidor público estadual na função de agente de portaria, a partir de 1960.

O Sr. Teódulo⁹² nos relatou sua participação na construção do Instituto de Educação e aproximação, em quase tudo, que ocorria na obra, desde a planta de arquitetura, o que dizia “saber decorado”, dos materiais construtivos aplicados à montagem dos móveis por dois portugueses às vésperas da conclusão da obra. Relembra, no período de execução, as constantes visitas do governador Dinarte Mariz, que sempre se mostrou entusiasmado com o andamento das obras. Informou que pessoas vinham visitar a obra e ficavam admiradas com a grandiosidade da construção, indagavam sua finalidade e algumas até associavam à construção de “um sindicato”. Conhecedor do projeto Sr. Teódulo respondia que se destinava à Educação, no entanto, alguns até duvidavam.⁹³

Figura 49 - Sr. Teódulo Félix da Silva



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Relembra Sr. Teódulo que os operários eram de Mossoró e cidades do estado da Paraíba (em torno de 200 pessoas) e o encarregado da obra era o Sr. Tomás Rangel. Em outra lembrança, refere-se à inauguração do Instituto de Educação, em 1960, com a participação de autoridades, professores e alunos da cidade Caicó e região do Seridó. Assim, emocionado expressou: “Era aqui que tudo começava, porque o Instituto de Educação era de formação do professor primário, aqui ele

⁹² Nascido em Acari/RN, em 10 de julho de 1928.

⁹³ Em entrevista concedida à autora em 02 de fevereiro de 2015.

(professor) aprendia, aqui estudava, e aqui ensinava”⁹⁴. Atualmente com 88 anos de idade, o Sr. Teódulo é funcionário aposentado, residindo com esposa Dona Terezinha e filha no Instituto de Educação⁹⁵. O Instituto passou a denominar-se Centro Educacional José Augusto de Medeiros em 1985.

Em relação ao atendimento escolar, nos primeiros anos de funcionamento, nos relatou Sr. Teódulo: “[...] em 1961, dois mil estudantes estudavam no Instituto de Educação, muitos deles vinham de municípios próximos de Caicó”⁹⁶. Nessa frequência, incluíam-se os estudantes de Caicó e municípios circunvizinhos, que diariamente se deslocavam em veículos escolares⁹⁷ (Figura 50 e Figura 51).

Figura 50 – O Ônibus escolar (Rota 1) era conduzido pelo motorista conhecido por Nêgo do ônibus. Na foto, seu ajudante Raimundo de Manoel Mateus.



Fonte: Acervo de Elite Fernandes (São João do Sabugi), cedida à autora, por intermédio de Ednaldo Medeiros, o qual agradeço.

A implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó possibilitou não somente a integração dos espaços escolares do Jardim de

⁹⁴ Em entrevista concedida à autora em 02 de fevereiro de 2015.

⁹⁵ Com o término da obra, passou a residir com esposa e quatro filhos no camarim do Ginásio de esporte. Posteriormente, com a elaboração do projeto arquitetônico de uma residência de autoria do arquiteto Jorge Vargas Soliz para as dependências internas do Instituto de Educação e execução da Secretaria de Educação, Sr. Teódulo se transferiu para esta residência, onde mora até hoje.

⁹⁶ Em entrevista concedida à autora em 02 de fevereiro de 2015.

⁹⁷ Dois ônibus escolares foram adquiridos com a colaboração financeira do INEP (MARIZ, 1960, p. 27). Segundo relato do ex-secretário de educação do RN, Laércio Segundo de Oliveira, estes veículos faziam percursos distintos de viagens, sendo a Rota (1), o traslado dos estudantes de Jardim de Piranhas, São Fernando, Serra Negra do Norte, Timbaúba dos Batista e Rota (2), de São João do Sabugi, localidades Mundo Novo e Açude Itans.

Infância, Escola de Aplicação, Escola Normal, Cursos Ginásial e Científico, mas a integração de estudantes de instituições educativas da cidade de Caicó, como podemos observar pela identificação dos distintos fardamentos escolares dos alunos que se deslocavam no veículo escolar Rota 2; trata-se de alunos do Instituto de Educação e de outras instituições de ensino (Figura 51).

Figura 51 - Ônibus escolar (Rota 2) e estudantes de distintas instituições educativa de Caicó.



Fonte: Acervo da colega do Ginásio Estadual Joaquim Apolinar e sabugiense Maria da Conceição Lucena de Medeiros, presente na foto.

Conforme exposto, as características e procedência geográfica e, portanto, social dos alunos como pondera António Viñao Frago (2001), envolve uma realidade da região do Seridó dos anos de 1950, com uma concentração populacional rural média de 80% e de 65% de pessoas acima de 10 anos que não sabiam ler e escrever. Podemos supor o quanto foi seletivo o acesso ao Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó. Nesse sentido, ressaltamos a relevância social da instituição para a região do Seridó, especialmente pelo mérito das iniciativas de Anísio Teixeira para o enfrentamento das dificuldades educacionais do país.

Os centros educacionais de Mossoró e Caicó, certamente, obedeceram à estrutura de Centros Regionais idealizada por Anísio Teixeira para o interior da Bahia, em 1947. No Relatório administrativo de 1949, Teixeira fez uma exposição de motivos para justificar a criação de Centros Regionais de Educação no interior da Bahia. Para tanto, ressaltou o problema da saída das pessoas do meio rural para às cidades em busca da continuidade de seus estudos. Explicou que esta saída representava um duplo problema, o congestionamento das cidades, assim como a incapacidade destas em absorver os novos diplomados (TEIXEIRA, 1949).

Desse modo, Teixeira assegurava que “a criação, assim, de Centros Regionais de Educação, no interior baiano” poderia auxiliar a solução de problemas como: a falta de pessoas com preparo adequado para fazer o ensino primário e alimentar culturalmente sua existência, com a formação de professores primários; a concentração de professores qualificados na capital e a falta destes no interior; a falta de atratividade da vida no interior do Estado; a falta de locais de desenvolvimento cultural (TEIXEIRA, 1949).

Nesse sentido, como mencionado anteriormente, Teixeira e os profissionais de arquitetura estruturaram os Centros Regionais de Educação com a seguinte composição:

- a) Jardim de infância – três salas de aula de 30 crianças, com dependências para administração, jardinagem e um pequeno auditório-teatro.
- b) Escola elementar modelo – dez salas de aula, biblioteca, auditório, ginásio, salas especiais para desenho e artes industriais e dependências para administração e para professores. As salas de aula desta escola deveriam ser planejadas, levando em conta que, em cinco destas se faria demonstração de ensino e, nas demais, participação e prática de ensino com alunas-mestras da Escola Normal.
- c) Escola Normal – destinada, exclusivamente, aos cursos de professores, devendo a preparação secundária de seus alunos ser realizada na escola secundária do Centro, compreendendo o ensino chamado intermediário de um ano e mais o ensino chamado pedagógico – teria instalações adequadas para trezentos alunos, em todos os cursos que ministrar, inclusive salas de aula comuns e especiais das matérias de ensino primário. Além disto, contaria com museu pedagógico e biblioteca de cultura geral e especializada, auditório, ginásio, oficinas e ateliers de artes industriais, salas para professores, e para os alunos conduzirem seus estudos e seminários, assim como dependências para clubes e atividades sociais. A educação ministrada nas escolas normais seria de tempo integral para os alunos, tendo em vista o funcionamento, à época, em tempo reduzido. A escola teria caráter de escola profissional, aproximando-se, tanto quanto possível, em suas facilidades e instalações, da escola superior.

- d) Escola secundária, com secções de cultura geral, cultura doméstica, cultura técnico-industrial, cultura comercial – constituiria o segundo conjunto ou grupos de edifícios. Compreenderia o curso fundamental, o ginasial, o colegial, o curso doméstico, o comercial e o técnico-industrial, com um total de mil alunos. Além das salas de aula comuns, deveria possuir as salas especiais para geografia, história, ciências, física, química, história natural, desenho, artes industriais, oficinas e ateliers para todo o ensino profissional e, mais, administração, professores e atividades extraclases dos alunos.
- e) Parque escolar – seria o centro de jogos, recreação e esportes. Será o *campus* do Centro Regional de Educação. Seu planejamento levaria em conta que, neste local, se centralizaria as atividades de cerca de dois mil alunos de diferentes idades e de ambos os sexos.
- f) Centro social e de cultura – edifício destinado ao uso da comunidade educacional e dos adultos da localidade. Aí ficaria instalada a biblioteca de uso dos alunos e do público, e também o cinema, o teatro, as salas de festas e de baile e, se possível, salas para sociedades cívicas, recreativas e literárias e para os cursos de extensão cultural para adultos.
- g) Internatos – seriam construídos à maneira dos dormitórios das universidades americanas. Teriam os *halls* habituais de recepção, de estar e de refeições e quartos para três alunos, em condições de oferecer certo conforto para “estar”. Sua administração competirá às educadoras com gosto e capacidade para presidir essas residências dos alunos. Sua matrícula se constituiria de cento e cinquenta meninos e cem rapazes e cento e cinquenta meninas e cem moças vindas dos municípios dependentes do Centro. Eles seriam alunos selecionados pelo Estado para a formação do magistério.

Essa foi a estrutura que Anísio Teixeira buscava materializar em sua concepção de educação integral, também para o meio rural, construída a partir de sua formação educacional tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nesse sentido, associamos tal concepção ao que se chamou Escola Compreensiva, preliminarmente caracterizada neste trabalho. Tais características envolvem, a existência no conjunto do edifício escolar, além do curso elementar integral, oficinas de artes industriais, ensino de extensão aos adultos, biblioteca e auditório de aplicação mista (TEIXEIRA, 1948). Esta foi a configuração espacial implantada em Mossoró e em

Caicó, ressaltando-se que, nestas cidades, a referida configuração espacial conformou-se mediante as peculiaridades locais, ou seja, o programa de necessidades não foi atendido na sua totalidade, mas o foi, especialmente no que se relaciona aos princípios de integração, racionalidade e funcionalidade. Tais aspectos serão abordados com mais precisão no próximo tópico.

Neste contexto, é possível perceber as preocupações sociais contempladas na arquitetura escolar concebida por Anísio Teixeira, assim como, a preocupação de inserção da educação brasileira no domínio da ciência e da técnica, refletindo à acepção de Frago (2001) de espaço como uma construção social. Torna-se perceptível que Teixeira, na perspectiva do conceito de intelectual em Jean François Sirinelli (2003), defendeu a criação de espaços públicos, evidenciando especificidades dos intelectuais como definição de valores, sensibilidades ideológicas, o papel das representações e a relação com o político. Isto significa dizer que Teixeira possuía um conjunto de valores direcionados à educação, ou seja, sabia qual escola desejava para a sociedade em que vivia; defendia claramente ideologias políticas de igualdade social; e detinha um engajamento político atuante. Realizadas tais assertivas, passaremos à análise da linguagem arquitetônica do CEFMPC.

No próximo capítulo, abordaremos a análise da linguagem arquitetônica do CEFMPC, buscando identificar em que medida as ideias educacionais de Anísio Teixeira podem ser identificados na linguagem arquitetônica deste Centro no contexto do Plano de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957.



3

**A LINGUAGEM ARQUITETÔNICA
DO CEFMPC: A EXPRESSÃO DOS
PRINCÍPIOS MODERNISTAS DE
ARQUITETURA E EDUCAÇÃO
BRASILEIRA DOS ANOS 1950**

A consciência da necessidade da escola, tão difícil em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor, a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso de nosso próprio progresso (TEIXEIRA, 1994, p. 33).

A presente citação resume as preocupações de Anísio Teixeira com o desenvolvimento da educação brasileira, inquietações estas relacionadas à interação entre ambiente escolar e a própria vida. Nesse sentido, pensar o aspecto do espaço escolar no processo de (re)organização da educação brasileira nos remete aos fundamentos da educação que estiveram subjacentes a esse mesmo processo, princípios educacionais defendidos por tantos outros intelectuais, inclusive Anísio Teixeira. Por ser um dos educadores brasileiros que mais se destacou em relação a preocupação com a abrangência das questões sociais pela arquitetura escolar, não podemos deixar de fazer uma relação direta entre linguagem arquitetônica escolar e suas ideias pedagógicas.

Com relação ao assunto, Anísio Teixeira (apud ROCHA, 2002, p. 101) explica que “a arquitetura escolar [...] inclui todos os gêneros da arquitetura. É a escola, em verdade, um lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida”. Nessa perspectiva, Teixeira destacava o imperativo de que a arquitetura escolar contemplasse as necessidades da vida do ser humano. A política educacional “nova”, coadunava com novas ideias que estavam sendo introduzidas no Brasil, dentre os quais, os da arquitetura moderna, cujos princípios permitiriam inovações no ensino.

Vale mencionar que este processo se insere num contexto de rede de sociabilidade, pois percebemos aí uma difusão de sentimentos, concepções e valores, espalhados por práticas, posturas e metas estabelecidas por homens e mulheres transformadores culturais. Isto foi evidenciado nas proposições de Anísio Teixeira no decurso de sua vida profissional, a exemplo de suas experiências na Bahia, no Rio de Janeiro e à frente ao INEP/MEC.

Nesse contexto, destacamos, portanto, a concepção dos centros educacionais de formação de professores, dentre os quais, o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó. Para melhor esclarecimento, apresentaremos na sequência, um breve histórico sobre arquitetura no Rio Grande do Norte, nos anos 1950.

3.1 ARQUITETURA MODERNISTA NO RIO GRANDE DO NORTE NOS ANOS 1950

Para a construção deste tópico, utilizamos das seguintes fontes documentais: a entrevista do arquiteto potiguar Moacyr Gomes da Costa, concedida à pesquisadora deste estudo; a biografia de Moacyr Gomes da Costa intitulada *O Menino do Poema de Concreto: traços biográficos do arquiteto Moacyr Gomes da Costa*, de autoria Carlos Roberto de Miranda Gomes (2014); e depoimentos dos arquitetos Moacyr Gomes, Gaudêncio Torquato e João Mauricio Fernandes à Revista *Brouhaha: vozes da cultura potiguar*, publicada em 2006.

O arquiteto Moacyr Gomes, em relato à *Brouhaha*, ingressou, em 1949, na Faculdade Nacional de Arquitetura⁹⁸ da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, concluindo seu curso em 1954. Enfatizou que, àquela época, ainda pulsava nos arquitetos, escultores, pintores, poetas, as vibrações e energias do ideário Modernista, desencadeado na *Semana de Arte Moderna de 1922*, movimento intelectual de profunda renovação dos padrões estéticos na criação artística no Brasil, ressaltando que, nas décadas de 1940 e 1950, os arquitetos paulistas e cariocas detinham a hegemonia da arquitetura moderna em âmbito nacional (GOMES, 2006, p. 12)⁹⁹.

Assim, os arquitetos cariocas que lhe foram referência: Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, MMM Roberto, Afonso Eduardo Reidy, Jorge Moreira Machado, Pedro Paulo Bastos, Rafael Galvão, Sérgio W. Bernardes, Henrique Mindlin, Natal Paladime, Jaques Pilon, dentre outros. Quanto aos arquitetos paulistas de maior destaque, à época, aponta: Vilanova Artigas, Gregori Warchavchik, Carlos Botti, Oswaldo Bratke, Eduardo Kneese de Melo, Lina Bo Bardi, Anhaia Melo, afirmando ter sido mais influenciado pelos arquitetos cariocas, visto estudar e morar no Rio de Janeiro,

⁹⁸ Funcionava na Escola Nacional de Belas Artes, à época.

⁹⁹ Já no âmbito da região Nordeste, os estados de Pernambuco e Bahia eram os principais centros de formação e produção de arquitetura.

naquele período. Convém assinalar que, dos profissionais citados, os que mais se destacaram em relação à arquitetura escolar foram Vilanova Artigas (São Paulo), Oscar Niemeyer (Brasília) e M.M.M Roberto (Rio de Janeiro).

A respeito da caracterização dos arquitetos paulistas e cariocas, Moacyr Gomes explicou que não havia diferença entre a corrente paulista e a carioca do ponto de vista técnico, estético ou conceitual, nem mesmo nos resultados quantitativos ou qualitativos¹⁰⁰. Mas, considerando que a obra arquitetônica tem que mostrar perfeita harmonia com o sítio onde é implantada, com sua natureza, paisagem, clima e cultura, pode-se perceber uma elegância sóbria e discretamente geométrica da arquitetura paulista, em função do traçado do seu sítio e do comportamento mais conservador do povo paulista. Em relação à arquitetura carioca, apresenta-se mais descontraída, formalmente mais livre, em função da riqueza natural e alegremente luminosa do sítio onde ela se desenvolve, e da conhecida informalidade do povo carioca.

Quanto ao Rio Grande do Norte, o arquiteto Moacyr Gomes relata que a produção arquitetônica naquela época era limitada aos esforços e talentos de alguns bons desenhistas, visto que não tinham formação superior pela falta de universidade no estado¹⁰¹. Posteriormente começaram a retornar ao estado quase todos os potiguares que cursaram Faculdade de Arquitetura em outros estados, tais como Francisco Monte, José Maria Fonseca, Raimundo da Costa Gomes, Manoel Coelho, Daniel Holanda, Marconi Grevi e Ubirajara Galvão, em Recife e, João Maurício de Miranda, no Rio de Janeiro.

Outro ponto referenciado à revista Brouhaha, sobre os seus projetos arquitetônicos para obras públicas – de estilo modernista dos anos 1950 a 1980, especificamente nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó, no Rio Grande do Norte, Moacyr Gomes confirma terem sido desenvolvidos tanto isoladamente e/ou em parceria com os profissionais potiguares já mencionados, assim com alguns profissionais de outros estados conforme destaca: em Natal, Sede do Departamento Estadual de Estradas e Rodagem (DER); Sede do Instituto de Previdência do Estado (IPE); Centro Administrativo do Estado; Complexo Esportivo de Lagoa Nova (Estádio Machado/Ginásio Humberto Nesi); Ginásio Nélio Dias (Zona Norte); Edifício Barão

¹⁰⁰ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

¹⁰¹ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

do Rio Branco (prédio pioneiro por se tratar de um edifício de escritórios provido de galeria comercial); em Mossoró, Instituto de Educação de Mossoró e Cine Teatro CID; em Caicó, Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMP) e Hotel Vila do Príncipe.

Em depoimento, Moacyr Gomes considera a Capela do campus Universitário da UFRN, de autoria de João Maurício de Miranda, no seu entender, um dos mais belos e autênticos exemplares do modernismo em Natal. Assim se expressou Moacyr Gomes sobre arquitetura modernista:

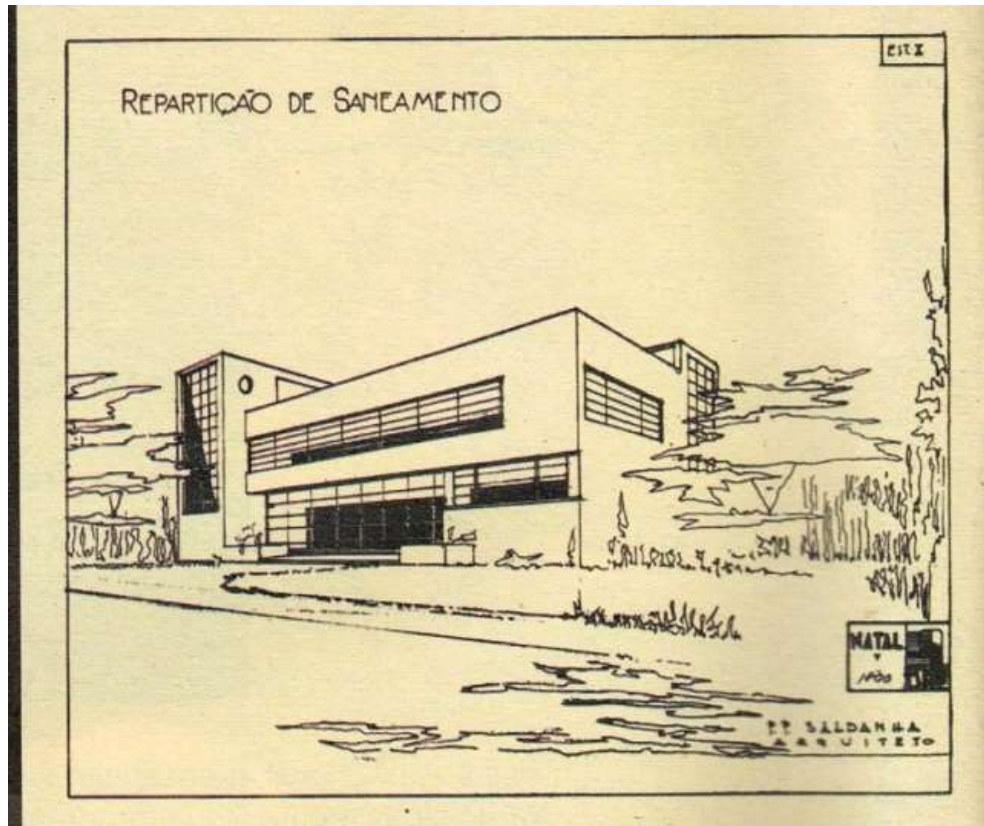
Essa linguagem marcou o rompimento com o ecletismo, como o uso ou mistura de estilos do passado ocorrido na segunda metade do século XIX, em favor da linguagem eufórica da liberdade de expressão calcada na nova tecnologia onde se sobressai a importância do concreto armado, surgindo uma arquitetura pura, de grandes vãos, claros e escuros, cheios e vazios, trocando os ornatos, coruchéus e detalhes decorativos por grandes contrastes volumétricos, determinando uma nova geometria na composição arquitetônica.¹⁰²

Em depoimento a Brouhaha (2006) João Mauricio de Miranda acrescenta que a difusão do modernismo nesse estado fora estabelecida por decreto e inaugurado por contrato. No seu entendimento, o marco foi a criação da Comissão de Saneamento de Natal, pelo decreto n. 832, de 26/04/1935 e por ter sido contratado o escritório pernambucano de Francisco Saturnino de Brito para elaboração de projetos e construção de novas obras, que compreendiam os serviços de água e esgotos.

Para o arquiteto João Mauricio de Miranda, o prédio sede da Repartição de Saneamento (Figura 52), de 1937, constitui a primeira manifestação da arquitetura modernista em Natal. Para esse arquiteto, os arquitetos do escritório Saturnino de Brito recebiam as influências de Le Corbusier e dos modernistas brasileiros pelo arquiteto mineiro radicado em Recife, Luís Nunes, pioneiro do modernismo nacional. O referido prédio, atualmente conhecido como uma das repartições da Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (CAERN) foi inaugurada em 1937, pelo governador Rafael Fernandes. Sua construção insere-se num contexto de elaboração de vários planos visando o saneamento e planejamento urbano da cidade em expansão.

¹⁰² Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

Figura 52 - Projeto original para sede da Repartição de Saneamento de Natal.



Fonte: BROUHAHA, 2006.

A influência do arquiteto franco-suíço Le Corbusier pode ser observada na concepção do edifício-sede da Repartição de Saneamento de Natal. Os princípios expressos em sua linguagem plástica podem ser localizados em sua obra seminal *Vers une architecture* (Por uma arquitetura), de 1923, que trata sobre o movimento moderno de características funcionalistas, desenvolvendo uma nova maneira de enxergar a produção arquitetônica, tendo como foco a funcionalidade e as necessidades humanas. Por ter se difundido amplamente e influenciado a cultura arquitetônica no mundo inteiro, a obra de Le Corbusier abriu espaço para o modernismo, muitas vezes negando as características histórico-nacionalistas (MIRANDA, 2006, p. 22-23).

A construção do prédio-sede da Repartição de Saneamento de Natal (Figura 53), representa, portanto, em nível local, a ruptura com o classicismo, priorizando características funcionalistas que rompiam a tradição arquitetônica e construtiva mantida até então.

Entre as características plásticas modernistas destacam-se: uso de janelas horizontais em vidro, presença do terraço-jardim, tratamento de fachadas com jogos de volumes, ausência de elementos estilísticos.

Figura 53 - Prédio sede da Repartição de Saneamento de Natal (1937).



Fonte: BROUHAHA, 2006.

Segundo Gaudêncio Torquato (2006, p. 26), a geração de jovens arquitetos potiguaras e pernambucanos oriundos da Escola de Recife, dos anos 1950 a 1980, em atuação no estado, “souberam atender com competência e dignidade às solicitações e responderam à altura, com talento e sensibilidade as empreitadas desafiadoras que as condições locais impunham”.

Ainda sobre a arquitetura modernista no Rio Grande do Norte, Torquato em depoimento a Brouhaha (2006) relaciona alguns exemplares significativos e respectivos autores: em Mossoró, Hotel Thermas, por Luiz Acioli e Paulo Casé; em Caicó, residência de Abílio Félix, por Luiz Amorim; em Natal, sede social do América Futebol Clube, por Delfim Amorim; a rodoviária implantada na Ribeira e Clube da ASSEN, por Raimundo da Costa Gomes; Hotel Ducal, da equipe Waldecy Pinto, Renato e Didier; Catedral Metropolitana de Natal, por Marconi Grevi; alguns projetos residenciais dos arquitetos Augusto Reinaldo Alves, Heitor Maia Neto e José Fernando Nunes de Carvalho.

Em sua entrevista, o arquiteto Moacyr Gomes relata que residia no Rio de Janeiro, em 1955, quando foi convidado pelo então governador potiguar, Dinarte Mariz, para elaborar os projetos arquitetônicos dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário de Caicó e Mossoró. Moacyr Gomes esclarece que, ainda no Rio de Janeiro, definiu a concepção arquitetônica para os dois centros. Retornou à Natal para organizar a estrutura necessária ao desenvolvimento dos projetos arquitetônicos e complementares, acompanhar o processo licitatório e a execução das obras.¹⁰³

Este tópico apresentou brevemente os primórdios da produção arquitetônica modernista no Rio Grande do Norte, e pelo que podemos observar, transcorreu em um processo de interação de conhecimentos e saberes articulados entre profissionais da arquitetura, e possivelmente com profissionais de outros campos, constituindo o que, para Jean François Sirinelli (1996, p. 7), está situado na relação dos intelectuais inseridos “no seio do pequeno mundo estreito” a dividir informações “em torno da redação de uma revista ou do conselho editorial de uma editora”. Nessa dinâmica, agrega-se a definição de ideias antagônicas que, para esse autor representa o movimento de ideias. É nesse movimento que acreditamos estar incorporada a iniciativa de construção do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó.

3.2 A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DO EDUCADOR ANÍSIO TEIXEIRA E DO ARQUITETO MOACYR GOMES

Como indicado na secção teórico-metodológica desta tese, Antonio Viñao Frago (2001) explica que o espaço físico é para o ser humano, espaço apropriado, território, espaço organizado e habitado, lugar. Desse modo, este se constitui em uma construção social, sendo o espaço escolar uma modalidade dessa transformação em território e lugar. Nesse sentido, o espaço nunca é neutro, porém trata-se de um signo e marca das circunstâncias e das relações dos que o habitam. O espaço comunica, ele educa. Exibe para quem sabe ler a ocupação que o ser humano lhe oferece. Esta atribuição pode alterar-se de cultura para cultura. O espaço é produto cultural específico que não atinge apenas o eu social, mas também as relações interpessoais,

¹⁰³ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

distâncias, território pessoal, comunicação, contatos, conflitos, enfim, a liturgia e ritos sociais, a simbologia das disposições dos corpos, localização, posturas, até dos objetos, a sua hierarquia e relações.

O enfoque espacial, o lugar de educar, não possui pouca importância ou mesmo se configura fútil. A dimensão espacial é característica de sua própria natureza, parte integrante de si mesma. Não é receptáculo, nem um cenário, mas sim, uma espécie de discurso que constrói em sua materialidade um sistema de valores (como os de ordem, disciplina e vigilância), marcos para aprendizagem sensorial e motora, toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda ideológicos. É uma forma silenciosa do ensino. Qualquer mudança em sua disposição como lugar ou como território, modifica sua natureza educativa (FRAGO, 2001).

Referente à ordenação interna, a escola é um espaço segmentado e demarcado. O adjetivo demarcado configura-se mais adequado para refletir a realidade do espaço em sua relação com os outros lugares e espaços. A escola é um espaço ocupado, portanto, demarcado. É um espaço poroso, somente possível de ser analisado em uma relação com os elementos que o envolvem, configuram e definem (FRAGO, 2001).

Definido espaço escolar como lugar e como território, Frago (2001, p. 90-91) traz a noção da dialética do aberto e do fechado em relação aos edifícios e campos escolares. Sobre o assunto adverte que a melhor escola seria “ao ar livre, na Natureza, não entre as paredes de um edifício”. Contudo, há a necessidade de um edifício, assim o campo escolar significa “a presença da Natureza na instituição”. Nesse sentido o campo escolar se constitui em zona edificada e zona não edificada. Geralmente, a arquitetura escolar convencionou “a clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido, cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior”. De outro modo, esta separação poderia acontecer “por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado” (FRAGO, 2001, p. 90-91).

Para Frago (2001) a análise da dimensão espacial dos centros docentes deve ser precedida da apreciação da projeção espacial da instituição de ensino e das relações com a circunvizinhança. Isto significa esboçar as características do entorno da instituição em análise, identificando sua área de captação e de influência. Estas

últimas se referem às “características e procedência geográfica e, portanto, social de seus alunos” (FRAGO, 2001, p. 75).

O autor continua explicando que essa análise sugere ainda considerar a localização ou adequação da instituição em relação aos outros espaços e lugares; “o local ou o território ocupado e a distribuição no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim progressivamente”, chegando até a sala de aula, “passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos” (FRAGO, 2001, p. 75). Outrossim, necessita-se avaliar as áreas de transição – pórticos, corredores, área de espera.

A respeito das disposição e distribuição internas dos espaços do edifício escolar, Frago (2001) adverte que estas refletem não somente as funções e atividades consideradas importantes, mas que devem possuir um lugar próprio. A disposição e distribuição internas dos espaços são complementares e refletem, ainda, o papel desempenhado por cada lugar definido e as relações entre si, inclusive a sala de aula. A distribuição admite o reconhecimento na realidade local, ou a partir de um programa, o valor atribuído ou papel conferido a esses espaços. Tal reconhecimento acontece, em primeiro lugar, pela existência ou não desse espaço; e, em segundo, pela sua localização no prédio, sua proximidade ou afastamento referente a outros espaços.

Alusivo à disposição do espaço escolar, Frago (2001) informa sobre a hegemonia geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo e ainda do retângulo sobre os círculos, espirais ou elipses. Um motivo para tal, é que as disposições adotadas beneficiam a visibilidade e, assim, reforçam o controle e a vigilância: “A distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos” (FRAGO, 2001, p.111).

Como orientações gerais, observamos a fragmentação e diferenciação – um espaço para cada atividade: “o incremento dos espaços exigidos e a crescente regulamentação e normalização da arquitetura e dos edifícios escolares em torno de alguns tipos, critérios e módulos estabelecidos”. A análise desse processo, “em sua evolução, aplicação e limitações, distinguindo entre a teoria pedagógica, a legalidade e a realidade, é um trabalho a ser realizado” (FRAGO, 2001, p. 111). Destaca ainda a necessidade de incorporar uma análise, em cada época e lugar; da tipologia dos modelos propostos, aprovados e efetivamente construídos, assim como de suas modificações e usos posteriores.

Ao sintetizar as argumentações de Frago (2001), com relação ao espaço escolar, destacamos a pertinência de sua concepção de espaço como construção social. Especificamente o espaço escolar, compreendido como uma modalidade de espaço na qual ressalta sua dimensão educativa. Nesse sentido, a análise de uma instituição escolar pressupõe considerar aspectos como a noção de lugar e território; distribuição e disposição; estilo arquitetônico de cada época e lugar; e a contextualização do edifício escolar. Nesse direcionamento, esse conjunto configura-se no que definimos, para esta pesquisa, como linguagem arquitetônica, ou seja, a expressão de concepções e valores de uma época representados em um espaço. É com esta perspectiva que associamos o entendimento sobre espaço escolar em Anísio Teixeira.

Teixeira, em suas defesas sobre a escola, deixou sempre claro que a compreendia como organismo vivo, vinculado a outras instituições educativas da sociedade (INEP, 1984). Para ele, a escola deveria cumprir uma dupla função: formar a inteligência e o caráter, deveria ter um ambiente preparado. Anísio julgava fundamental:

Que o prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mais ser o mestre da arte de bem viver (TEIXEIRA, 1935, p. 39).

Segundo Célia Rosângela Dantas Dórea (2003, p. 368), a escola como espaço e lugar no qual acontece a educação se constitui, “na reforma educacional de Anísio Teixeira, no marco fundamental que direcionará todas as ações de sua gestão administrativa”. Teixeira, em suas atuações administrativas, procurou normatizar sobre a ideia de sistema escolar e, para tanto, determinou o funcionamento de setores responsáveis pela condução do processo administrativo educacional.

Nas atuações de Anísio Teixeira, é possível perceber a introdução de ações gerenciais necessárias à elaboração de diagnósticos situacionais sobre a realidade educacional, utilizando os instrumentos de inquéritos ou censos escolares necessários ao planejamento do espaço escolar. Os diagnósticos eram levantamentos dos prédios existentes e inquéritos sobre matrícula, frequência, promoção, repetência, unidade administrativa, homogeneidade de processos de ensino. Essa atuação de

Anísio Teixeira está situada teoricamente nos fundamentos do pragmatismo de John Dewey.

Como apresentado no Capítulo 1, nos Estados Unidos, nos anos 1920, Dewey introduziu a relevância de contemplação das questões sociais pela arquitetura escolar. Suas concepções ponderavam o planejamento dos espaços para propiciar a elaboração de novos projetos arquitetônicos que envolviam as particularidades construtivas de qualidade, a estética e o bem-estar das pessoas, paradigmas da nova arquitetura escolar, cujos projetos foram desenvolvidos pelo arquiteto Frank Lloyd Wright.

No tocante à construção das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira, as mesmas podem ser identificadas em movimentos tanto educacionais quanto culturais de âmbitos nacionais e internacionais. Esse movimento permitiu a definição de princípios que acompanharam sua prática pedagógica, dentre os quais destacamos o planejamento, a integração e racionalização dos espaços educacionais, assim como a adequada formação do professor. Esse processo pode ser identificado nas atuações de Teixeira à frente das administrações públicas educacionais dos estados da Bahia e Rio de Janeiro e, por último, à frente do INEP.

Em tal percurso pode ainda ser notado um caráter de engajamento político, próprio dos intelectuais na concepção de Sirinelli (2003). Conforme este autor, a definição de intelectual deve abranger uma geometria variável, porém sob invariantes que se dirigem a duas acepções de intelectual, uma ampla e sociocultural, enquanto que outra mais estreita, sob a base de engajamento. Quanto ao engajamento, o autor acrescenta que este se sustenta na noção de engajamento do intelectual na vida da cidade, como ator, testemunha ou consciência (SIRINELLI, 2003). Nesse sentido, os intelectuais dependiam das redes de relações sociais e familiares. Assim, podemos concluir que, tanto a formação intelectual de Anísio Teixeira, quanto a sua prática profissional constituíram redes de sociabilidades, nas quais esteve inserido, influenciando e sendo influenciado nesses espaços sociais.

Percebemos, pelo processo de formação educacional desenvolvido por Teixeira, o estabelecimento de estratégias, como: diálogos com intelectuais em diferentes espaços e níveis diversos de articulação; realização de visitas a instituições de ensino em países europeus e estados norte-americanos; realização de curso de mestrado na Universidade de Colúmbia, em Nova York, sendo aluno de John Dewey.

Quanto à sua atuação profissional, nas administrações públicas na área educacional, verificamos ainda as seguintes estratégias: organização de diagnóstico situacional; relatórios administrativos; proposição de projeto de Lei das Reformas educacionais, particularizando os sistemas de ensino.

Com relação às estratégias, Michel de Certeau (1998) explica que são ações de defesa realizadas em um lugar de poder, por um “dono de um espaço”, que constrói lugares teóricos, sistemas e discursos totalizantes, possíveis de preparar um conjunto de lugares físicos onde as forças se separam. Esses aspectos podem ser percebidos na trajetória de Anísio Teixeira, na medida que o educador, no exercício de suas funções administrativas, ou seja, em um lugar de poder, estabeleceu sua fundamentação teórica, e preparou lugares físicos, materializando suas ideias na idealização de escolas.

Teixeira, em seu percurso profissional, realizou tentativas de implementação de um sistema público de ensino articulado e defendia uma escola comum, para todos, proposta esta presente no Plano de Reconstrução da Educação Brasileira e expresso no Manifesto dos Educadores de 1932. Desse modo, procurou dar encaminhamento a essas proposições quando na direção do INEP/MEC (1952-1964), conduziu políticas nacionais, reafirmando suas ideias de sistema de ensino.

Ao considerar o exposto, entendemos ser possível identificar no trajeto percorrido por Teixeira, algumas das principais ideias presentes em seus postulados para o campo da educação. Entre estas, destacamos as referentes à integração, planejamento e racionalização dos espaços pedagógicos para uma adequada formação do professor. Quanto à ideia de integração dos espaços pedagógicos para formação de professores, destacamos a preocupação de Anísio Teixeira com a necessidade da prática dos futuros docentes. Nesse sentido, embasado na noção de educação integral, considerada uma educação alargada a contemplar a formação do indivíduo em todas as suas dimensões (DEWEY apud CAVALIERE, 2010), ele colocou a formação do professor como uma condição necessária para o alcance dessa formação do indivíduo. Assim, o conceito de integração utilizado nessa pesquisa refere-se à integração dos espaços para formação de professores colocado por Anísio Teixeira como necessário para uma formação docente de qualidade.

O educador propunha espaços escolares integrados para formação de professores com o objetivo de facilitar a prática docente dos futuros mestres. Defendia

a formação de professores em espaços que congregassem: Escola Normal, Escola Primária e Jardim de Infância, além de locais para as práticas esportivas e atividades manuais. Preferia denominar de “Centro” em vez de Escola, os espaços escolares, considerando a necessidade de relacionar a formação escolar à própria vida (TEIXEIRA, 1976, p. 207). Esse será também o viés de fundamentação dos espaços de formação de professores. Para Teixeira, era preciso ampliar a noção de espaço escolar:

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de estudos, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da escola tradicional com as da oficina, do clube de esporte e do recreio, da casa, do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversidade de toda arquitetura especiais. (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Essa citação resume a concepção de educação integral de Anísio Teixeira que justificava o seu princípio de integração dos espaços escolares, confirmando o nosso objeto de pesquisa denominado Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó.

Concernente à ideia *planejamento dos espaços pedagógicos*, esclarecemos que, neste trabalho, é utilizada em uma acepção técnica de arquitetura escolar, contudo, associada aos posicionamentos político e pedagógico assumidos por Anísio Teixeira em sua inserção no meio educacional brasileiro. Consideramos aqui acepções técnicas os aspectos relativos à preocupação desse educador em contrabalançar as carências em relação ao terreno, à localização, às condições do prédio, à economia ou ao programa educacional. Isto é, todo um planejamento que correlacionasse as questões educacionais de planejamento de rede física escolar e planejamento urbano e de arquitetura.

Nesse sentido, consideramos planejamento de espaços pedagógicos a estratégia de administração que permite nortear as ações empreendidas pelo administrador que, no dizer de Teixeira (1935) seria o planejamento de espaços pedagógicos inserido no planejamento de rede física escolar e este articulado ao planejamento urbano. O planejamento de espaços pedagógicos envolvia a realização de proposições de soluções técnicas para os problemas educacionais relativos à

carência de prédios escolares diante da demanda educacional existente, considerando a implantação de equipamentos físicos que conseguissem satisfazer as necessidades educacionais existentes (TEIXEIRA, 1935).

Referente à ideia de racionalização dos espaços pedagógicos, em Anísio Teixeira, compreendemos a preocupação desse intelectual em distribuir o espaço escolar de acordo com as necessidades por ele identificadas, no campo educacional, em consonância, com as suas concepções de educação. Isto significaria na prática uma organização espacial estruturada, por exemplo, como os Centros Regionais de Educação pensados por ele, assim distribuídos: Jardim de infância; Escola elementar modelo; Escola normal; Escola secundária; Parque escolar; Centro social e de cultura e Internatos. Entendemos assim a racionalização dos espaços pedagógicos como a distribuição articulada das diferentes entidades educacionais presentes em uma mesma configuração espacial, configurada como um sistema de ensino. A justificar essa concepção, Teixeira (apud SERPA, 2000), sobre a racionalização do espaço, no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, nos anos 1950, explica:

A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. [...] Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física (SERPA, 2000, p.145).

Tal citação reúne aspectos do programa de funcionamento dos centros educacionais propostos por Anísio Teixeira e concebidos pelos arquitetos, congregando as ideias de planejamento, integração e racionalização, identificadas nesta pesquisa. É importante frisar que essas ideias estão separadas nesta investigação somente metodologicamente, pois, na prática, encontram-se entrelaçadas.

As ideias anteriormente identificadas fizeram-se presentes nas preocupações demonstradas por Anísio Teixeira, especialmente sobre espaço escolar, visto que, ele foi dos educadores partícipes do movimento de reconstrução da educação nacional, o que mais demonstrou inquietação em relação à instituição escolar,

consequentemente com a linguagem arquitetônica escolar. Dentre essas instituições destacamos as de formação de professores no Brasil.

Historicamente, as instituições de formação de professores no Brasil apresentaram diferentes linguagens plásticas e configurações espaciais. Desde finais do século XIX até os anos de 1960, foram preponderantes os estilos neoclássico e modernista e as expressões arquitetônicas do eclético e *Art Déco*. Sobre a organização do espaço das instituições de formação de professores podemos detectar, nesse mesmo período, a convivência, ou compartilhamento, de diferentes instituições em um único espaço escolar pela falta de prédio próprio para algumas delas; e a convivência de instituições com atividades relacionadas em uma perspectiva de integração de instituições. Circunstância a ser apontada, desse processo, refere-se ao nomadismo das instituições para formação de professores no Brasil, ou seja, as constantes mudanças vivenciadas pelas escolas normais brasileiras em função da inexistência de prédios próprios.

Nesse direcionamento, é possível identificar, já na última etapa do tempo indicado, mais precisamente a partir dos anos de 1930 até anos de 1960, a preocupação com edificações escolares a contemplar aspectos como racionalidade e funcionalidade. Ou seja, edifícios racionais no sentido da integração de atividades educacionais e sociais; e funcionais na perspectiva do uso das diferentes instituições escolares em um mesmo espaço escolar. Assim, nessa orientação, situamos as experiências de planejamento do espaço escolar empreendidas por Anísio Teixeira em suas administrações públicas.

São exatamente nessas acepções, racionalidade e funcionalidade, que identificamos a noção de sistema escolar concebida e desenvolvida por Anísio Teixeira em suas práticas no campo da educação. Este educador remeteu a ideia de sistema escolar a um aspecto mais restrito do que o que se costuma relacionar, à época; considerou sistema escolar enquanto conjunto arquitetônico, a contemplar os diferentes níveis de ensino ou instituições educativas em um mesmo espaço. Anísio Teixeira, à frente do INEP, promoveu atividades de cooperação técnica no sentido da elaboração de planos de reformas educacionais para os estados brasileiros, a exemplo do Plano de Reconstrução Educacional do Rio Grande do Norte (1957). Sobre este plano, Marta Maria de Araújo (2006, p. 255) comenta:

Anísio Teixeira não parecia ter dúvidas de que o êxito do Plano de Reconstrução Educacional estava intimamente relacionado ao aumento e à melhoria dos prédios escolares no meio urbano e rural, além de ser um fator de ampliação das oportunidades educacionais para todos e uma prova da eficácia dos padrões técnicos e racionais do ensino e aprendizagem.

Como aponta Araújo (2006), o Rio Grande do Norte, com a cooperação técnica do INEP, na direção de Anísio Teixeira, integrou o movimento de reconstrução da educação brasileira nos anos 1950. Essa participação se concretizou com a promulgação da Lei de Reforma da Educação Elementar e da Formação do Magistério Primário do Estado (Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957). É nesse processo que se insere a institucionalização do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó.

Quanto à implantação do CEFMPC, identificamos, como mencionado anteriormente, a participação do arquiteto potiguar Moacyr Gomes da Costa. Na tentativa de obtenção de informações sobre a implantação do referido centro, realizamos duas entrevistas com esse profissional, sendo a primeira em 19 de fevereiro de 2015 (Figura 54) e a segunda em 06 de junho de 2017, data de seu aniversário de 90 anos (Figura 55). Ressaltamos que, nessa última entrevista, tivemos a companhia do arquiteto boliviano Jorge Pastor Vargas Soliz¹⁰⁴, arquiteto que colaborou com Moacyr Gomes na implantação do centro mencionado.

¹⁰⁴ O arquiteto boliviano Jorge Pastor Vargas Soliz, naturalizado brasileiro, formou-se na Universidade Federal de Pernambuco e reside no Rio Grande do Norte desde 1963. Realizou Cursos de especialização em Planejamento e Manutenção de Construções Escolares no México e EUA, patrocinado pelo BIRD e Curso de Planejamento Físico de Instalações Escolares pela CONESCAL (Comissão Econômica para América Latina), RJ/Brasil. Entre 1963 e 1998, desempenhou atividades profissionais na área de arquitetura escolar na Secretaria de Educação do Estado como técnico. E coordenador da Gerência de Construções Escolares. Posteriormente, foi coordenador da Assessoria Técnica da STOP (Secretaria de Transportes e Obras Públicas) e de Manutenção do TCE (Tribunal de Contas do Estado/RN). É autor de projetos arquitetônicos escolares das seguintes escolas: E. E. Augusto Severo, Sebastião Fernandes e Pe. Monte em Natal; Eliseu Viana em Mossoró; Joaquim Apolinar em Caicó; Tristão de Barros em Currais Novos e Alfredo Mesquita em Macaíba; além de projetos urbanísticos de Conjuntos Habitacionais da Cidade da Esperança, Lagoa Nova I e II, Mirassol e Neópolis em Natal; Vila do Príncipe em Caicó; Maria Goretti em Currais Novos e Mons. Walfredo Gurgel em Mossoró. Atualmente aposentado. (Trajetória profissional fornecida pela sua filha, também arquiteta Mirtha Simone Vargas Brito, a qual agradecemos essa colaboração).

Figura 54 - Arquiteto Moacyr Gomes, em primeira entrevista



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na primeira entrevista, utilizamos de uma planta de locação/situação com imagens fotográficas do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC). Tal mecanismo foi usado para facilitar as lembranças do entrevistado em relação ao objeto desta pesquisa. À medida que apresentávamos a referida planta, as lembranças fluíam sobre a elaboração dos projetos dos Institutos de Educação de Caicó e Mossoró.

Figura 55 - Os arquitetos Moacyr Gomes e Vargas Soliz e autora, em segunda entrevista



Fonte: Acervo de Moacyr Gomes, cedida à autora, 2017.

As informações dessas entrevistas nos possibilitaram relacionar os aspectos destacados pelo arquiteto Moacyr Gomes e as concepções de espaço escolar delineadas por Frago (2001) e Anísio Teixeira. Dentre tais aspectos, podemos apontar: a localização de terreno situado em área urbana das cidades de Mossoró e Caicó e acessível à comunidade que se destinava, condições mínimas de infraestrutura e dimensões satisfatórias para atender o programa de necessidade¹⁰⁵. Sobre este aspecto, associamos as noções de Frago (2001) sobre a contextualização do edifício escolar. No que se relaciona a Teixeira, percebemos duas questões: a primeira, refere-se à localização de centros regionais de educação e a segunda, a defesa de que o prédio escolar fosse projetado obedecendo rigorosamente ao programa arquitetônico e em conformidade com a cultura local.

Outro aspecto destacado por Gomes, referente ao CEFMPC, foi a adoção de blocos intercalados por áreas livres, posicionados no terreno em função das condições topográficas e ambientais, considerando a relação funcional entre as áreas construídas e não construídas¹⁰⁶. Além disso, foi também uma preocupação, para o arquiteto, a utilização de materiais e técnicas construtivas adequadas à realidade local. Dentre os materiais adotados, Gomes destaca a importância do elemento vazado, popularmente conhecido como “cobogó” para a circulação de ar, especialmente nas salas de aula.

Para ele o resultado desejado de uma arquitetura modernista escolar foi possível em consequência do partido arquitetônico¹⁰⁷ adotado. Nesse sentido, Frago (2001) explora a compreensão de espaço escolar como território demarcado, a exigir uma observação sobre as distribuição e disposição dos espaços escolares. Quanto a Teixeira, percebemos a relação com sua concepção de educação integral, que concebia a escola como um ambiente mais completo, um conjunto de locais, em que

¹⁰⁵ Constitui a relação dos ambientes necessários para projeção. Sobre este aspecto, recebeu o arquiteto Moacyr Gomes um “panfleto” do secretário de educação do Rio Grande do Norte, Tarcísio Vasconcelos Maia contendo as instruções do INEP, em relação à condução dos projetos arquitetônicos dos Centros Educacionais de Mossoró e Caicó.

¹⁰⁶ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

¹⁰⁷ O partido arquitetônico é entendido como a ideia preliminar do edifício projetado. É o ato criativo de síntese, fruto da combinação de decisões tomadas durante o planejamento arquitetônico (que envolvem diversas variáveis, como terreno, tema, caracterização da clientela, programa de necessidades, relações do programa etc.) e das primeiras ideias desenvolvidas. No sentido prático, o partido constitui-se na representação gráfica dessa ideia preliminar do edifício, expressa na linguagem própria do desenho arquitetônico (NEVES, 1998, p.15).

“as crianças se distribuem, entregues às atividades de estudos, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo” (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

Moacyr Gomes destacou ainda a integração dos espaços construídos no complexo do CEFMPC, por meio de passarelas, escadas e rampas de acessos entre os blocos e entre os mesmos, integração esta requerida no programa de necessidades do estabelecimento escolar¹⁰⁸. Nesse sentido, Frago (2001) esclarece a preocupação de que qualquer análise do espaço escolar considere a relação disposição e distribuição do espaço escolar frente aos seus usos e funções. Teixeira, nesse direcionamento, explora a necessidade da integração das instituições educativas escolares para uma boa formação do professor.

Em outro aspecto de integração, podemos aproximar a declaração do arquiteto Moacyr Gomes sobre suas relações estabelecidas, na oportunidade de desenvolvimento dos projetos arquitetônicos para construção dos Centros Educacionais de Mossoró e Caicó, em dois níveis de articulações: primeiro, no Rio de Janeiro, as conexões firmadas no processo de implantação dos Centros com profissionais da equipe do educador Anísio Teixeira no INEP e, segundo, no Rio Grande do Norte na elaboração dos projetos complementares¹⁰⁹ e execução das obras civis com colegas profissionais de arquitetura e engenharia. Destes últimos, Gomes destacou a participação do engenheiro calculista Hélio Varela de Albuquerque, em especial na definição das marquises do CEFMPC e do arquiteto Jorge Vargas Soliz, no acompanhamento da obra.¹¹⁰

Sobre a concepção de espaço escolar do arquiteto Moacyr Gomes, este a situa na filosofia do programa educacional a ser executado¹¹¹. Tal noção se ajusta a concepção de espaço em Frago (2001) como uma construção social, o que se coaduna com Teixeira, quando contemplando as necessidades de seu tempo, defendeu a construção de edifícios racionais no sentido da integração de atividades

¹⁰⁸ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

¹⁰⁹ São projetos técnicos que se integram ao projeto arquitetônico e que o complementam. Os mesmos são realizados por engenheiros especialistas em cada área. Os projetos de engenharia, tais como, estrutural, hidrossanitário e elétrico, são indispensáveis a execução da obra.

¹¹⁰ Em entrevista concedida à autora em 06 de junho de 2017.

¹¹¹ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

educacionais e sociais; assim como funcionais, na perspectiva do uso das diferentes instituições escolares em um mesmo espaço escolar.

Diante do exposto, há indícios, que tanto Moacyr Gomes quanto Anísio Teixeira participaram da implementação de uma nova linguagem arquitetônica escolar; o educador em nível de Brasil, o arquiteto, em uma perspectiva local. Tal linguagem evidenciou a hegemonia do estilo modernista, considerando dinâmicas nacionais e internacionais e atravessando realidades sociais e culturais. É importante frisar ainda a relação de sociabilidade entre esses intelectuais: Anísio Teixeira em seu espaço macro, Moacyr Gomes em uma esfera intermediária com seus pares e todo um conjunto de ligações que contribuíram para a efetivação dos projetos arquitetônico e complementares, necessários para a construção do CEFMPC, por exemplo. Referente à relevância dos intelectuais na propagação de ideias (re)construtoras da cultura, Gérard Leclerc (2005, p.73) garante:

O intelectual isolado não existe. Ser um intelectual é pertencer conscientemente e de alguma maneira a coletividade dos pares: é ler os jornais, é estar a par dos debates, é fazer ouvir sua voz no 'pequeno mundo' dos intelectuais.

Esta citação expressa a noção de empenho, compromisso do intelectual com a sua cidade natal, a partir do reconhecimento pela sociedade de seus atributos, o que determina por dar credibilidade a sua intervenção nos assuntos da cidade, atributos estes que são postos pelo intelectual à disposição dos princípios a que postula. Tanto Anísio Teixeira quanto Moacyr Gomes podem ser inseridos em tal definição, visto terem colocado suas especializações a serviço das sociedades as quais pertenceram e pertencem, defendendo muitos dos valores nos quais acreditaram e ainda acreditam. Passaremos à análise da atuação de Anísio Teixeira como Política Nacional de Edificações Escolares, particularizando o Centro Educacional de Formação do Magistério de Caicó.

3.3 A POLÍTICA NACIONAL DE EDIFICAÇÕES ESCOLARES PARA OS ENSINOS ELEMENTAR E MÉDIO BRASILEIRO: ANÍSIO TEIXEIRA NO INEP E O CEFMPC

À frente do INEP, a partir de 1952, Anísio Teixeira continuou a demonstrar a mesma preocupação que vinha esboçando em administrações anteriores, Bahia e Rio de Janeiro, com a melhoria da qualidade do ensino. No ano seguinte, o educador

começou a imprimir a sua marca nesse Órgão, instituindo as duas primeiras ações: a Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (CALDEME) e a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar (CILEME). Dando prosseguimento, empreendeu as demais campanhas, mencionadas no tópico 2.3¹¹².

Para Ana Waleska Mendonça e Xavier (2008), Anísio transformou o INEP em uma espécie de cérebro pensante do Ministério, como um verdadeiro Ministério dentro do Ministério, onde foram construídas as propostas de intervenção sobre os sistemas de ensino, fundamentadas nas pesquisas desenvolvidas e nas experiências que iriam sendo promovidas pelo próprio Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e seus Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE's), órgãos criados paralelamente às campanhas empreendidas.

Esses órgãos estruturados por Anísio Teixeira buscavam fundar em bases científicas a reconstrução educacional do país, de maneira bastante peculiar. O pragmatismo percebido em suas iniciativas coadunava-se com a ideologia desenvolvimentista, verdadeiro idioma geral da época, a tal ponto que se pode afirmar que o desenvolvimentismo constituiu um solo fértil para a retomada e a expansão do pragmatismo no Brasil (BARREIRA, 2001).

O projeto nacional-desenvolvimentista perpassou as mais variadas instâncias da sociedade brasileira, ao longo dos anos 1950 e início da década 1960, baseando-se na crença de que a aceleração da industrialização e do crescimento urbano permitiria construir uma nação autônoma e desenvolvida. Nesse processo, a educação e a extensão do ensino ao maior número de pessoas são vistas como elementos essenciais. Nesse contexto que foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da qual esse educador assumiu a secretaria geral. Dentre os objetivos principais, incluíam-se a análise das deficiências dos quadros científicos, técnicos e artísticos nacionais e fornecer os meios de supri-las, promovendo o aparelhamento educacional não só pela contratação de especialistas estrangeiros, mas também pelo aperfeiçoamento dos profissionais brasileiros, no exterior (INEP, 2009).

¹¹² Em destaque: Campanha de Construções e Equipamentos Escolares, Campanha de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, Campanha de Educação Complementar, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo e de Educação Rural.

Tal conduta esteve relacionada ao conceito deweyano de educação como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo por finalidade a maior capacidade de crescimento e expansão. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação (CUNHA, 1994), preocupações presentes nas iniciativas de Anísio Teixeira. Tais iniciativas constituiriam em uma rede como estratégias de intervenção no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à escola Primária e à Formação de Professores.

Em sua visão estratégica, a CILEME apontaria as possibilidades de integração entre o Ensino Médio e Ensino Elementar, no que ele considerava a escola comum, básica para a formação de qualquer cidadão brasileiro. Essa campanha teve como objetivo dotar o MEC de um quadro descritivo e interpretativo do Ensino Médio e Elementar em nível nacional. Quanto à Campanha de Construções e Equipamentos Escolares, se constituiria em uma ampla política de ampliação e melhoria do sistema escolar primário e normal. Essa campanha teve subsídios de “estudos e análises da realidade brasileira” elaborados pela CILEME, levando em consideração as diversidades regionais do país. É nessa realidade que se procura situar a questão das construções escolares (FERNANDES, 2002; MENDONÇA e XAVIER, 2008; NUNES, 2000b).

A respeito da efetivação dessas campanhas referenciamos a assistência técnica/financeira do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), por meio do INEP/MEC, aos estados de Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Santa Catarina, São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, os quais firmaram convênios com o INEP de intervenção nos sistemas de Ensino Primário e Normal. A exemplo, o ano de 1957, conforme detalhamento de relatório governamental foram programados construir 75 Centros de Educação Primária Complementar. Deste universo, dois deles corresponderam ao convênio firmado entre o INEP e o Rio Grande do Norte, construção dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário de Mossoró e Caicó (INEP, 1957, p. 307 e 318).

Ainda se reportando a ação de construção escolar e a parceria entre o Rio Grande do Norte e INEP, em conformidade com o Plano Nacional de Ensino Primário

e Normal, a meta de distribuição para construção de edificações escolares, urbanas e rurais correspondia a: 253 Escolas Rurais, 23 Grupos Escolares, 04 Escolas Normais e 01 Jardim de Infância, programação esta cuja execução transitou em cinco governos estaduais¹¹³, de 1946 a 1956 (PEDROZA, 1953). Destacamos ainda que, nos anos 1940, a política nacional de construção escolar adotada pelo INEP para execução das ações de construção de grupos escolares, escolas normais e Jardim de Infância eram acordos firmados por meio de convênios com os governos estaduais e as construções de escolas rurais, prioritariamente, com os municípios.

Com relação ao andamento da programação mencionada para Rio Grande do Norte, em meados de 1950, a maioria das construções escolares conveniadas com os municípios encontrava-se paralisadas ou não iniciadas, poucas obras foram concluídas, principalmente as construções rurais (MARIZ, 1956). À época, em situação semelhante encontravam-se os demais estados brasileiros; no entanto a inadimplência era justificada em consequência da alta vertiginosa dos preços de materiais e de mão de obra, que contribuíam para elevação do custo unitário da construção¹¹⁴, além de uma série de fatores sócio-políticos do país. A retomada das obras foi possível com a sinalização de Anísio Teixeira no entendimento com as administrações estaduais e o estabelecimento de novos parâmetros para distribuição de construção escolar pelo INEP, tanto em relação à matrícula escolar quanto à área construída da edificação e de custos orçamentários para cada modalidade (escola rural, grupo escolar e escola normal), dentre outros (INEP, 1956, p. 157)¹¹⁵.

Os governos Sylvio Pedroza (1951-1955) e Dinarte Mariz (1956-1961) firmaram convênios com INEP para retomada das obras escolares, em cumprimento a meta prevista. Os esforços empreendidos por esses governos, prevalentemente, governo Dinarte Mariz (1956-1961), possibilitaram ampliar número significativo de escolas primárias, incluindo-se grupos escolares e escolas rurais, de 67 unidades existentes, em 1950, passou para 105 unidades em 1960. Destas apenas nove unidades foram

¹¹³ Ubaldo Bezerra de Melo (1946-1947); Orestes da Rocha Lima (1947/jan-fev); José Augusto Varela (1947- 1951); Dix-Sept Rosado (1951/jan-jul); Sylvio Pizza Pedrosa (1951-1956).

¹¹⁴ Os valores programados e valores avaliados em 1952: o custo de uma escola rural correspondia a 40 ou 50 mil cruzeiros, passa para 150 a 250 mil cruzeiros; Grupo Escolar de 250 mil cruzeiros estimado para 800 a um milhão de cruzeiros (INEP, 1957, p. 146 -159).

¹¹⁵ Área construída para Escola Rural variava de 80 a 225m²; Grupo Escolar de 442 a 849m²; um prédio ou conjunto de prédios entre 1.110 a 8.860m², inclui-se Escola Normais. (INEP, 1957, p. 146 -159).

construídas pelo governo Sylvio Pedroza (1951-1955). Contudo, Pedroza, em mensagem governamental, enfatizou:

Utilizamos recursos próprios, ou com a decisiva ajuda do INEP, cujo titular, desde 1952, o eminente educador Anísio Teixeira, deve ser considerado benemérito no Ensino do Rio Grande do Norte, orgulha-se a atual administração de ter dado impulso, que se julga relevante, à educação de nossa juventude e de nossa mocidade (PEDROZA, 1956, p. 6).

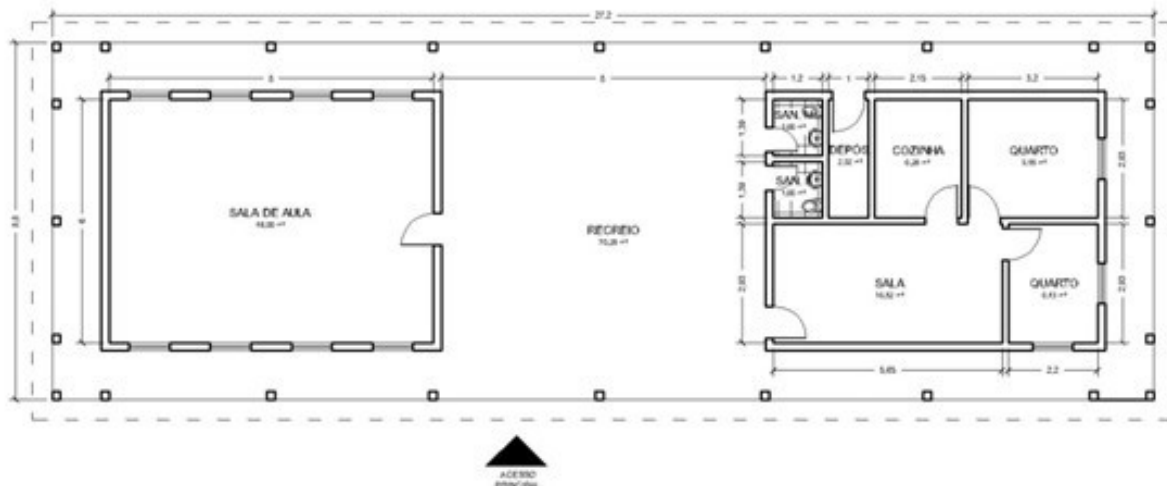
Entendemos que as ações empreendidas pelo governo Dinarte Mariz (1956-1961), de ampliação da rede escolar, devia-se ao cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário as crianças de 07 a 13 anos, prevista no regulamento do ensino primário e normal desse estado (Lei n. 3.590, 1º de fevereiro de 1960), conforme mencionamos anteriormente.

Quanto ao tipo arquitetônico para construção de escolas rurais implantado no Rio Grande do Norte por meio do INEP/MEC, dos finais de 1940 e 1950, apresenta um arranjo espacial de estrutura conjugada de residência para o professor e espaço de uma sala de aula, conforme podemos observar na foto e planta baixa da Escola Rural de Mossoró (Figura 56 e Figura 57).

Figura 56 – Escola Rural de Mossoró.



Fonte: Acervo da SMCE/SEEC.

Figura 57 – Planta baixa do padrão tipo zona rural (Escola Rural de Mossoró).

Fonte: Acervo da SMCE/SEEC.

Esse tipo arquitetônico¹¹⁶ foi construído no meio rural potiguar, nos anos de 1950. No entanto, atualmente há poucas edificações que mantêm suas características originais e função escolar; a maioria localizada na zona urbana dos municípios integrando à rede estadual para funcionamento do Ensino Fundamental e modalidade de Jovens e Adultos. Esse tipo arquitetônico assemelha-se ao implantado na Bahia¹¹⁷, a exemplo da Escola Rural de Bomfim (Figura 21), durante a gestão de Anísio Teixeira (1947-1951), com reduzidas adaptações às condições locais. Essa concepção arquitetônica coaduna com as ideias desse educador em propiciar ao professor condições de moradia na própria comunidade de implantação da escola. Assim como na perspectiva do INEP/MEC, a inclusão da residência do professor na mesma edificação da escola mostrava-se fundamental, tendo em vista “as dificuldades de alojamento condigno para os professores das escolas rurais isoladas” (INEP..., 1950, p. 07).

¹¹⁶ Constituiu o projeto arquitetônico para as construções rurais brasileiras, parte do “Plano de Construções Escolares” elaborado em 1946 pelo educador Murilo Braga, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do Ministério da Educação e Saúde. Tais construções foram implantadas por meio de Convênio estabelecido entre os governos estaduais, municipais e federal através do INEP/MEC, com recursos financeiros do Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942 e regulamentado pelo Decreto-Lei n. 9 256, de 13/05/1946, sobre a aplicação das dotações financeiras destinadas à ampliação e melhoria do sistema escolar primário do país (INEP, 1957, p. 156).

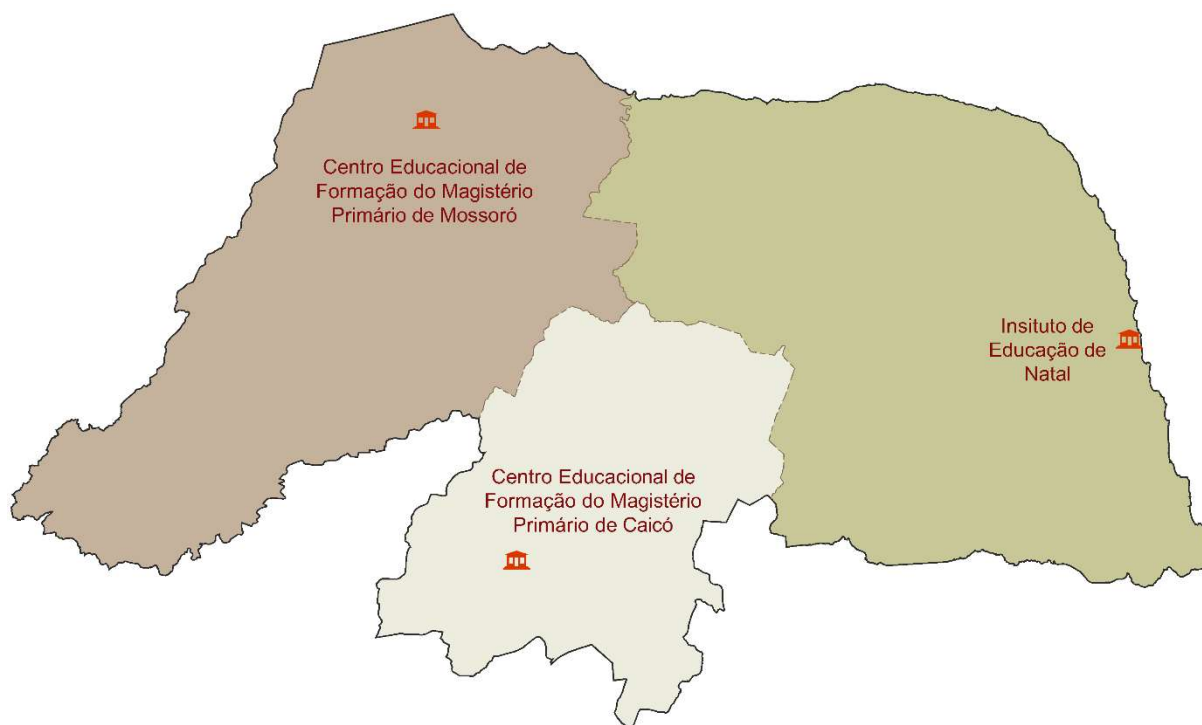
¹¹⁷ Projeto singelo, porém eficiente do ponto de vista do programa, incluía não somente uma sala de aula com capacidade para 40 alunos e uma área coberta para o recreio das crianças – cada um destes com 8,00 m x 6,00 m –, mas também a residência do professor, com 8,20 m x 6,00 m, abrigando dois quartos, sala, sanitário e cozinha (ANDRADE JÚNIOR, 2011, p. 07).

Outros dois tipos arquitetônicos do período, em referência, foram o Jardim de Infância Modelo, implantados nas cidades de Natal e Mossoró e o tipo arquitetônico para a construção de Escolas Normais Regionais, nas cidades de Caicó, Santana do Matos, Currais Novos e Assú. Todas estas obras foram implementadas no governo de Sylvio Pedroza (1951-1955). Vale ressaltar que na pesquisa não foi identificada autoria(as) desses tipos arquitetônicos, apenas que tiveram procedência da equipe técnica do INEP/MEC, em decorrência de convênios estabelecidos entre este Órgão, municípios e estado.

Em continuidade a relação desse estado e o INEP, o Relatório do quinquênio (1956-1961) consta a construção de três escolas artesanais nas cidades de Natal, Mossoró e Caicó, de dez Grupos Escolares, distribuídos em Luiz Gomes, Canguaretama, Alexandria, José da Penha, Afonso Bezerra, Mossoró, Grossos, Currais Novos, Nova Cruz e São Miguel, além das construções dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário, nas cidades de Mossoró e Caicó (MARIZ, 1960, p. 100). Essas construções escolares se constituíram em ações de expansão da rede escolar do estado inseridas na Política Nacional de edificações escolares idealizada por Anísio Teixeira, no processo de renovação educacional brasileiro dos anos 1950, ações estas que foram elaboradas nos planos desenvolvidos pelas equipes técnicas da Secretaria Estadual de Educação e assessoradas pelos profissionais do INEP.

A partir de tais ações, conseguimos estabelecer uma aproximação entre a implantação do Plano de Reforma Educacional do Ensino Primário e Normal do Estado e as ideias anisianas, no que se refere a construção de: escolas artesanais, os quais dispunham de espaços de oficinas de artes industriais para a instalação de cursos complementares necessários à extensão para seis anos a escolaridade primária, incorporando ao complexo arquitetônico dos Centros; grupos escolares, distribuídos em cidades localizadas nas três zonas escolares do estado; e, finalmente, os Centros Educacionais implantados em cidades polos, estruturados na perspectiva de formação integrada de instituições de ensino primário e normal. Em síntese, entendemos que essa polarização estrategicamente distribuída pelas escolas artesanais, grupos escolares e centros educacionais compõe uma estrutura de rede escolar pretendida pelo governo Dinarte Mariz, em nível estadual, e Anísio, na direção do INEP. Especialmente, isto pode ser visualizado na Figura 58.

Figura 58 – Rede escolar das instituições de formação de professores de 2º ciclo.



Fonte: Elaboração da autora a partir da Lei 2.639 de 28 de janeiro de 1960.

Conforme mencionamos anteriormente, os centros foram implantados em consonância ao zoneamento escolar¹¹⁸, assemelhando-se ao zoneamento do estado da Bahia na administração educacional Anísio Teixeira (1947-1951), em que dividiu o estado em 10 zonas escolares e previu a implantação de Centros Regionais de Educação, de acordo com Relatório administrativo desse estado de 1949. Outra contribuição dos projetos de Anísio Teixeira foi a difusão de modelos educacionais de educação integral, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Os centros educacionais, acima mencionados, tiveram concepção arquitetônica do arquiteto Moacyr Gomes, com as concepções de educação e espaço escolar da política de edificações escolares difundidas pelo INEP/MEC, sob direção do educador Anísio Teixeira. As duas construções e três transportes escolares foram adquiridos com recursos financeiros do erário estadual¹¹⁹ e do governo federal¹²⁰.

¹¹⁸ Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957.

¹¹⁹ Destinados ao Centro de Mossoró o valor de Cr\$ 25.000.000,00 (vinte e cinco milhões de cruzeiros) e Caicó, de Cr\$ 18.000.000,00 (dezoito milhões de cruzeiros) (MARIZ, 1960, p. 27).

¹²⁰ Foram transferidos recursos no valor de 1.000.000,00 (Um milhão de cruzeiros) para obras civis e aquisição de três veículos escolares destinados aos Centros de Formação de Professores de

Quanto ao mobiliário/equipamento, estes foram incluídos nas despesas do erário estadual (MARIZ, 1959, p. 91)¹²¹.

Desse modo, Teixeira (1949) assegurava que a criação de Centros Regionais de Educação, no interior baiano, auxiliaria na solução de questões como: a falta de pessoas com preparo adequado para fazer o ensino primário e elementar culturalmente sua existência, com a formação de professores primários; a concentração de professores qualificados na capital e a falta destes no interior; a falta de atratividade da vida no interior do Estado; a falta de locais de desenvolvimento cultural.

Nesse sentido, como mencionado no capítulo anterior, Teixeira (1949) concebeu os Centros Regionais de Educação com a seguinte estrutura: jardim de infância, escola elementar modelo, escola normal, escola secundária, parque escolar, centro social e de cultura e internatos.

Essa foi a estrutura pensada por Anísio Teixeira para materializar sua concepção de educação integral, incluso para o meio rural, construída a partir de sua formação educacional tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nesse sentido, associamos tal concepção ao que o educador chamou Escola Compreensiva, preliminarmente caracterizada neste trabalho. Tais características envolvem, a existência no conjunto do edifício escolar, além do curso elementar integral, oficinas de artes industriais, ensino de extensão aos adultos, biblioteca e auditório de aplicação mista (TEIXEIRA, 1948). Esta foi a estrutura organizacional concebida para as cidades de Mossoró e Caicó, com ênfase nos princípios de integração, racionalidade e funcionalidade. No entanto, a implantação em cada cidade, deu-se mediante as peculiaridades locais, a exemplo do programa de necessidades que não foi atendido na sua totalidade no caso de Caicó. Tais aspectos serão abordados com mais precisão no próximo tópico.

Neste contexto, é possível perceber as preocupações sociais contempladas na arquitetura escolar concebida por Anísio Teixeira, assim como a preocupação de inserção da educação brasileira no domínio da ciência e da técnica, refletindo à

Mossoró e Caicó e Cr\$ 500.000,00 (quinhentos mil cruzeiros) pela contratação de professores (MARIZ, 1960, p. 27).

¹²¹ Adquirido da KASTRUP pelo valor de Cz\$ 9.700.000,00 (Nove milhões e setecentos cruzados) (MARIZ, 1959, p. 91).

acepção de Frago (2001) de espaço como uma construção social. Torna-se perceptível que Teixeira, na perspectiva do conceito de intelectual Jean François Sirinelli (2003), defendeu a criação de espaços públicos, evidenciando especificidades dos intelectuais como definição de valores, sensibilidades ideológicas, o papel das representações e a relação com o político. Isto significa dizer que Teixeira possuía um conjunto de valores direcionados à educação, ou seja, sabia qual escola desejava para a sociedade em que vivia; defendia claramente ideologias políticas de igualdade social; e detinha um engajamento político atuante.

Realizada, então, a contextualização da implantação do CEFMPC inserida no contexto da política nacional de construções escolares, dos anos 1950, passaremos, a seguir, à análise arquitetônica da instituição, quanto à expressão de sua linguagem plástica e organização espacial.

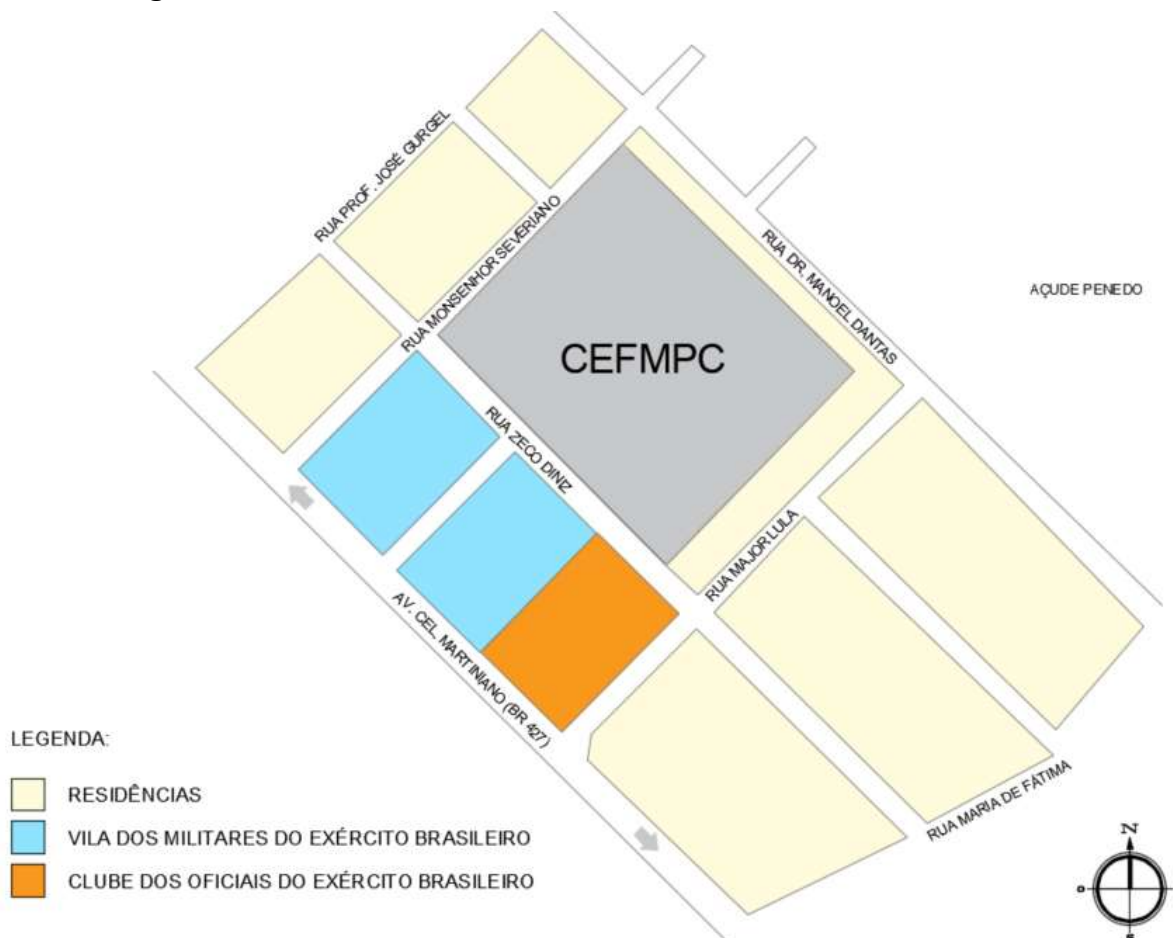
3.4 O CEFMPC: A LINGUAGEM PLÁSTICA E A ORGANIZAÇÃO ESPACIAL

Analisar a linguagem plástica e a organização espacial do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), pressupõe, inicialmente, reportarmos a nossa compreensão sobre linguagem arquitetônica. Nesse sentido, reafirmamos que entendemos por linguagem arquitetônica a expressão do estilo de arquitetura que pode ser identificado, entre outros elementos, pela edificação e organização espacial de um edifício, a exemplo do CEFMPC.

Para tanto, utilizaremos do esquema concebido por Frago (2001) sobre a análise da organização espacial. Assim, tomaremos como ponto de partida a análise da dimensão espacial do edifício, objeto de estudo, sua localização ou adequação em relação a outros espaços ou lugares; posteriormente o local ou território ocupado e a distribuição espacial da instituição, zonas edificadas e não edificadas, salas de aula, enfim, o edifício em seu conjunto, sua distribuição interna em diversos espaços e usos.

Quanto à análise dos aspectos selecionados, iniciaremos com a localização do Instituto de Educação em relação a outros espaços ou lugares da cidade de Caicó, nos anos 1950 (Figura 59 e Figura 60).

Figura 59 - Localização do CEFMPC e seu entorno – anos 1950.

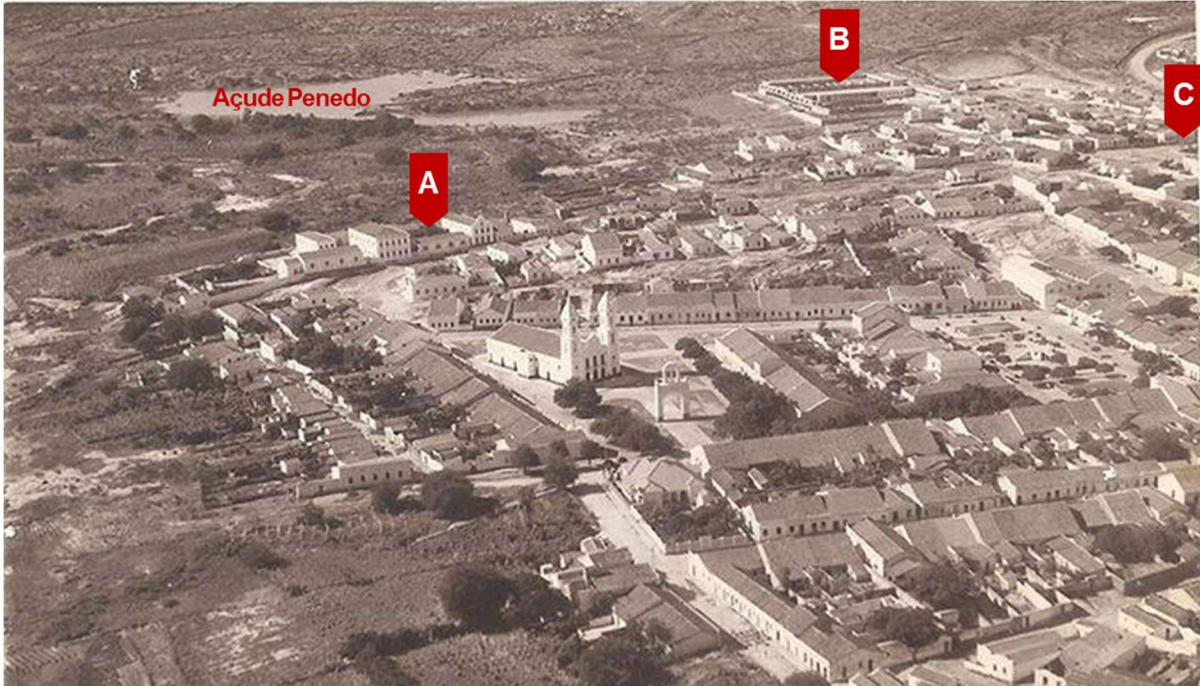


Fonte: Elaboração da autora sobre base do Google Maps (2018).

Conforme Figura 60, O CEFMPC (B) foi implantado em área periférica da cidade, próximo ao Açude Penedo, localizado atualmente no bairro homônimo. O terreno de implantação do Instituto de Educação foi adquirido de particulares, por meio de compra, tendo área total de 15.000,00m² (ANEXO G)¹²². Apresentava condições topográficas e acessibilidade satisfatórias à implantação do Instituto, apesar de que se situava à margem da área urbana.

¹²² Terreno adquirido dos proprietários Genar Medeiros e sua mulher, Sônia de Araújo, Maria das Neves Medeiros e Terezinha de Medeiros (Certidão de compra e venda no Anexo G).

Figura 60 – Localização das instituições educativas de Caicó/RN (déc. 1950)



Fonte: Domínio público.
Nota: Editado pela autora.

O CEFMPC (B) encontrava-se, e ainda se encontra, situado em uma quadra compreendendo as ruas Manoel Dantas, Rua Major Lula, Rua Monsenhor Severiano e Rua Zeco Diniz, sendo esta última a via principal. Mesmo situando-se à margem da área urbana da cidade, o Instituto de Educação ficava próximo às principais instituições de ensino, a saber: Educandário Santa Terezinha, atual Colégio Santa Terezinha (A) e Grupo Escolar Senador Guerra, atual Centro Educacional de Jovens e Adultos Senador Guerra (C). Um pouco mais afastado do Instituto de Educação situava-se o Colégio Diocesano Seridoense (D), também estando entre as principais instituições de ensino da cidade e da região do Seridó (Figura 61).

Embora, como mencionado, situado a certa distância da área urbana, o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), proporcionou uma expansão populacional para próximo de si. A escolha do terreno foi uma preocupação do arquiteto Moacyr Gomes, responsável pelo projeto arquitetônico do Instituto. Sobre o assunto, o mesmo em entrevista, ressaltou essa circunstância, dizendo: “Fui conhecer a cidade que nasci e escolher um terreno em local mais central

da cidade que oferecesse condições ambientais adequadas à elaboração do projeto arquitetônico”¹²³.

Figura 61 - Localização do Colégio Diocesano Seridoense em Caicó/RN, década de 1950



Fonte: Domínio público.
Nota: Editado pela autora.

Com relação à localização regional do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMP), observamos que se encontrava em conformidade com os critérios de estabelecimento de Centros Educacionais de Formação para Professores concebidos por Anísio Teixeira expressos na legislação em vigor – Plano da Reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, 1957 (Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957, Art. 19º e Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957), que discorria sobre a divisão do Estado em Zonas Escolares, a saber: Zona 01, com sede em Natal, Zona 02, com sede em Mossoró, e Zona 03 com sede em Caicó, conforme Mapa 01. A Zona 03, que abrangia a região do Seridó, recebeu, assim, a instalação do CEFMP.

Na lei sobre zoneamento, como já mencionado, percebemos três circunstâncias que consideramos relacionadas às iniciativas anisianas. Na primeira

¹²³ Em entrevista concedida à autora em 19 de fevereiro de 2015.

delas, temos a semelhança com o zoneamento estabelecido no Plano geral de construções escolares da Bahia (1949); na segunda, temos a localização dos Centros Regionais de Educação, implantados em cidades pólos com objetivo de organização da administração educacional do estado.

Na perspectiva de Anísio Teixeira, os Centros Regionais de Educação deveriam ter localização estratégica, objetivando oferecer uma melhor distribuição do ensino normal e proporcionar ao meio rural um ensino de qualidade. Situação que se coaduna com o Rio Grande do Norte, que dispunha somente de duas escolas normais, sendo uma localizada na capital e outra na cidade de Mossoró; tendo, em algumas cidades, o funcionamento de cursos normais regionais.

Frago (2001, p. 88) ao tratar sobre o planejamento da localização dos prédios escolares, explica que este seria consequência no século XX “[...] da política de construções escolares, e, nas últimas décadas, das concentrações ou criação das comarcas escolares e da legislação urbanística”. Esta é uma ponderação que se ajusta, no nosso entendimento, à implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), na medida em que existia tanto demanda quanto se estabeleceu uma gestão, configurando as zonas escolares.

Efetuada a localização do CEFMPC (Figura 59 e Figura 60), assim como a identificação do atendimento por essa instituição a alguns critérios da legislação para implantação dos Institutos de Educação, trataremos de sua identificação como um lugar/escola. Frago (2001, p. 77) explica que tal energia se decompõe e se recompõe no que se relaciona a sua arquitetura: “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’. [...] É simultaneamente matéria organizada e energia que flui”. Nesse entendimento, o CEFMPC (Figura 42) situa-se nessa noção de transformação da arquitetura escolar de um modo geral, na medida em que representa um novo tipo arquitetônico educacional, inserido no processo de reconstrução da escola brasileira, dos anos 1950.

Conforme mencionado anteriormente, a escola como espaço e lugar no qual acontece a educação, representa na reforma educacional de Anísio Teixeira a baliza de todos os seus trabalhos em administrações educacionais. Teixeira, na prática, estabeleceu normas, por exemplo, sobre o sistema escolar, como também o

funcionamento de setores responsáveis pela condução do processo administrativo educacional (DÓREA, 2000).

O programa de necessidades proposto pelo INEP/MEC, especialmente a partir da atuação de Anísio Teixeira frente a esse Órgão, foi parcialmente adotado pelo Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC) (Figura 62) numa configuração nos moldes das necessidades sociais daquele período.

Figura 62 - Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (CEFMPC), na década de 1950.



Fonte: Domínio público.

Estabelecendo-se um paralelo entre o programa de necessidades proposto por Anísio Teixeira e equipe técnica para centros regionais de educação para o Estado da Bahia, nos anos 1940, e o projeto arquitetônico implantado em Caicó, projetado pelo arquiteto Moacyr Gomes, nos anos 1950, temos o seguinte quadro comparativo (Figura 63).

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

Figura 63 - Quadro comparativo entre o programa de necessidade dos Centros Regionais de Educação da Bahia e o CEFMPC.

CENTROS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO NA BAHIA (ANOS 1940)	CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ (ANOS 1950)
-	JARDIM DE INFÂNCIA (BLOCO A) Salas de aula, direção e banheiros/sanitários para crianças.
ESCOLA ELEMENTAR MODELO Salas de aula e especiais (desenho e artes industriais), biblioteca, auditório, ginásio, e dependências para administração e para professores.	ESCOLA DE APLICAÇÃO (BLOCO B) Salas de aula, direção, recreio coberto e sanitários para alunos.
ESCOLA NORMAL Salas de aula comuns e especiais, museu pedagógico, biblioteca de cultura geral e especializada, auditório, ginásio, oficinas e ateliers de artes industriais, salas para professores, salas para estudos e seminários, dependências para clubes e atividades sociais.	CURSO PEDAGÓGICO (BLOCO B) Salas de aula, direção, recreio coberto e sanitários para alunos.
ESCOLA SECUNDÁRIA Salas de aula comuns e especiais (geografia, história, ciências, física, química, história natural, desenho, artes industriais), oficinas e ateliers para o ensino profissional, administração, professores e atividades extraclases dos alunos.	CURSO ESTADUAL GINASIAL (BLOCO D) Salas de aula, de direção, recreio coberto e sanitários para alunos.
PARQUE ESCOLAR Centro de jogos, recreação e esportes.	GINÁSIO DE ESPORTES (BLOCO G) Atividades esportivas, educacionais, recreativas e culturais.
CENTRO SOCIAL E DE CULTURA Biblioteca, cinema, teatro, salas de festas e de baile; salas para sociedades cívicas, recreativas e literárias e para os cursos de extensão cultural para adultos (uso da comunidade educacional e dos adultos da localidade).	-
INTERNATOS Ambientes de recepção, estar e refeições, além de quartos para alunos.	-
-	SALAS ESPECIAIS (BLOCO C) Laboratórios especiais, assistência ao educando, sanitários para funcionários.
-	ADMINISTRAÇÃO E APOIO (BLOCO E) Direção geral, supervisão, coordenação escolar, sala de professores, sanitários para professores, arquivo.
-	OFICINAS DE ARTES (BLOCO F) Salas para atividades artesanais para alunos do Centro.

Fonte: Elaboração da autora a partir de Andrade Júnior (2011, p. 17) e projeto arquitetônico de Moacyr Gomes.

Assim, no sentido de que a organização espacial escolar reflete as concepções de uma época, podemos concordar com Frago (2001) ao admitir que a escola é espaço e lugar, uma construção social. Embora, autores como Carlos Monarcha

(1989) lancem críticas sobre essa relação direta com as demandas do sistema capitalista vigente e o modelo educacional pretendido por Anísio Teixeira, situamos a atuação dele em sua posição de intelectual comprometido político-socialmente com a cidade.

Frago (2001) enfatiza ainda que o espaço educa. No entanto, explica que isso tem lugar de diferentes maneiras. O autor comenta que a questão envolve a ordenação do espaço, sua configuração como lugar e que tal ordenação “supõe como se verá, uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados” (FRAGO, 2001, p.77-78). Ressalta que todo espaço é um lugar percebido e que a percepção é um processocultural; logo, não percebemos espaços e sim lugares. Lugares estes, compreendidos como espaços concebidos, construídos que, por sua vez, revelam significados e representações de espaços. Esta representação deve ser compreendida não apenas pela disposição material de tais espaços, mas pelo aspecto simbólico, entendido como dimensão educativa do espaço.

O complexo educacional, no primeiro ano de execução de sua obra, constituía-se de blocos interligados: Jardim de Infância, Escola de Aplicação, Escola Normal e Curso Ginásial. Esta configuração, que será melhor ilustrada posteriormente, está adequada à ideia de integração proposta por Anísio Teixeira em suas ações e direcionamentos administrativos.

Por ser um estabelecimento especialmente destinado para formação de professores, ressaltamos a preocupação de Anísio Teixeira com o exercício prático das alunas e alunos da Escola Normal. Este educador, fundamentado pela aceção de educação integral e concebida como uma educação ampliada a abranger a formação da pessoa em todas as suas dimensões, propôs como exigência para uma educação de qualidade, o preparo do professor (CAVALIERE, 2010). Nesse sentido, o espaço escolar contemplou a ideia de integração recomendada por ele, isto é, de integração dos espaços. Entendia esse educador que a Escola Normal deveria funcionar próximo ao Jardim de Infância, Escola de Aplicação e Curso Ginásial, facilitando a integração entre os mesmos. Esse era um conjunto que contemplava a composição de Instituto de Educação no formato da legislação do Ensino Normal brasileiro de 1946. Contudo, o programa de necessidade “tipo” de Anísio Teixeira para Centros Regionais de Educação contemplava outros espaços que não foram

construídos, tais como internatos, ginásio esportivo e oficinas de artes. Vale ressaltar que estes dois últimos foram construídos antes de 1963.

Em relação à ordenação interna, a escola é um espaço segmentado e demarcado, sendo esta noção a que mais reflete a realidade do espaço escolar em relação a outros lugares e espaços. Contudo, é um espaço demarcado, aproximadamente poroso, o qual “a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem” (FRAGO, 2001, p. 81).

Em relação ao disposto por Frago, percebemos que o CEFMPC foi uma instituição de ensino, com singularidades na sua organização espacial (pelo menos no estado do Rio Grande do Norte), destinada à formação de professores. Isto significa dizer que se trata de um estabelecimento educacional com formato diferenciado em relação aos outros lugares e espaços existentes, tais como, as principais instituições de ensino da cidade de Caicó, por exemplo, o Colégio Santa Terezinha, Grupo Escolar Senador Guerra e Colégio Diocesano Seridoense.

O CEFMPC, projetado por Moacyr Gomes, e idealizado por Anísio Teixeira, assim como o projeto arquitetônico para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – concebido pelos arquitetos Diógenes Rebouças e Hélio Duarte – por exemplo, refletem a ideia de demarcação e segmentação identificadas em Frago (2001). A construção de pavilhões para um conjunto de edifícios integrados e ajustados as suas funções, era uma proposta de formação científica e cultural, possibilitada pela integração do sistema de ensino.

Para Frago (2001), instituído o edifício escolar como necessidade, tem-se a demanda de inclusão da Natureza à escola, não se devendo apenas sair para a Natureza, mas incorporá-la: “[...] O campo escolar junto com o museu e os objetos e os dados trazidos de fora, recolhidos em visitas e excursões materializava tal incorporação” (FRAGO, 2001, p. 90).

Este direcionamento conduziria à revalorização dos espaços não edificados e a necessidades de planejamento de sua distribuição conforme funções e usos: “educação física, jogos, prática de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zona de transição, proteção e acesso, assim como sua ordenação ou disposição”, em referência ao edifício principal, “o exterior e outras zonas edificadas” (FRAGO, 2001, p. 90).

Isto pode ser observado no conjunto arquitetônico do CEFMPC que foi construído em pavilhões, entendidos como zonas edificadas, intercaladas entre zonas não edificadas, correspondentes a áreas de recreação, zonas de transição, jardinagem. Mais uma vez, tomando a noção de campo escolar de Frago (2001), como o espaço escolar ampliado à circunvizinhança, ressaltamos a composição da instituição e sua integração com o Açude Penedo e os espaços circunvizinhos.

Considera Frago (2001, p.106) que, em função da mudança da escola/sala de aula para escola/colégio, a disposição e distribuição internas dos espaços nos prédios escolares tornou-se questão progressivamente relevante. Indica funções ou atividades consideradas importantes, ao passo que se tenha de “reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula”.

Quanto à disposição, entendida como o modo conforme algo está distribuído ou arranjo dos espaços escolares, Frago (2001) relata uma relativa evolução – condicionada às transformações sociais – da arquitetura escolar. Esta última passaria, assim, de espaços fechados a espaços mais ou menos abertos, o que significa uma mudança na linguagem arquitetônica da instituição escolar.

Metodologicamente, atribuímos a denominação de bloco à cada zona edificada presente no arranjo espacial do complexo escolar e de áreas livres às zonas não edificadas. O arranjo espacial do CEFMPC está associado ao postulado precedente de Frago (2001), na medida em que, em uma comparação com as outras instituições de ensino locais – formato aberto, em forma de “L” – o Instituto apresenta formato de instituição moderna de ensino.

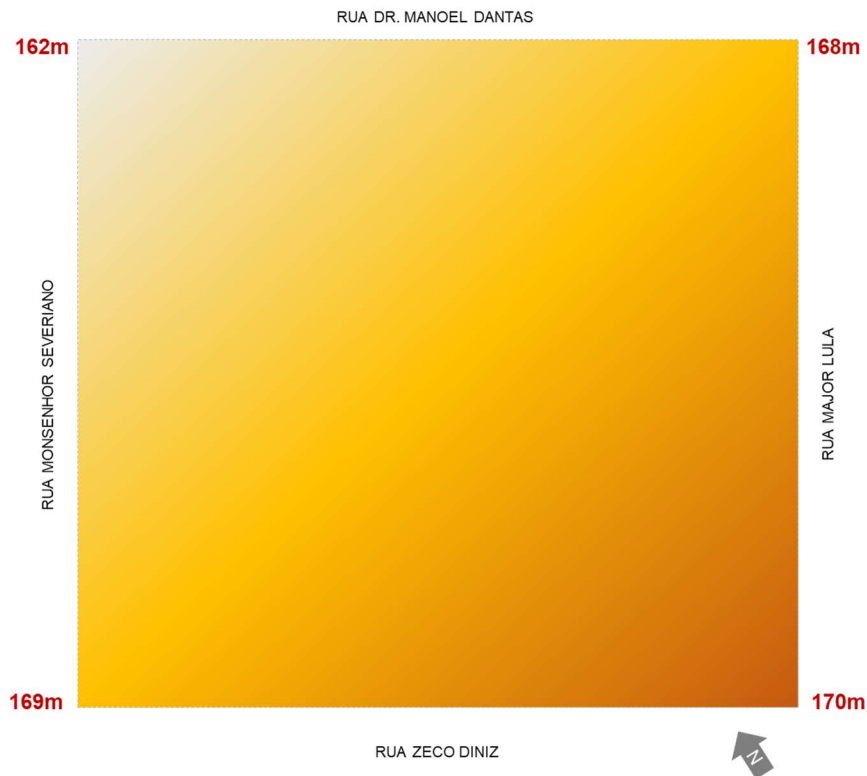
A escola como organismo vivo, vinculada a outras instituições educativas da sociedade, fazia parte dos postulados de Anísio Teixeira. Nesse sentido, a escola deveria atender a parâmetros sociais, desde a sua organização espacial de formato aberto para a comunidade envolvente, até as suas ações personificadas. Isto abrange ainda a integração entre as instituições que compunham o complexo Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó (MAGALHÃES, 2004).

Em razão das funções e usos dos espaços escolares, desponta-se um aspecto intermediário “entre a disposição ou ordem geral e a distribuição de cada atividade específica, a existência de uma ou várias plantas, sendo nesse último caso a distribuição das diferentes atividades entre elas” (FRAGO, 2010 p. 110).

Nesse sentido, o projeto arquitetônico do CEFMPC contemplou um arranjo espacial em função dos usos e funções do complexo escolar, aproveitando-se das condições topográficas do terreno, associado ao programa de necessidades. Assim, o partido arquitetônico adotado¹²⁴ pelo arquiteto foi a concepção de uma edificação em blocos independentes, porém integrados, conforme detalharemos posteriormente.

Os blocos, com diferentes gabaritos¹²⁵, foram implantados predominantemente no sentido nordeste-sudoeste, em função da topografia do terreno (Figura 64) e aproveitamento de ventos dominantes na região (leste), conforme discurso do arquiteto e autor do projeto.

Figura 64 - Planta planialtimétrica esquemática do terreno.



Fonte: Elaboração da autora a partir de mapa topográfico de Caicó, disponível em: <http://pt-br.topographic-map.com/places/Caic%C3%B3-9228307/>. Acesso em: 16 jul 2018.

¹²⁴ O partido arquitetônico é entendido como a ideia preliminar do edifício projetado. É o ato criativo de síntese, fruto da combinação de decisões tomadas durante o planejamento arquitetônico (que envolvem diversas variáveis, como terreno, tema, caracterização da clientela, programa de necessidades, relações do programa etc) e das primeiras ideias desenvolvidas. No sentido prático, o partido constitui-se na representação gráfica dessa ideia preliminar do edifício, expressa na linguagem própria do desenho arquitetônico (NEVES, 1998, p.15).

¹²⁵ Gabarito designa a altura da edificação, medida a partir do piso de entrada até a sua cobertura.

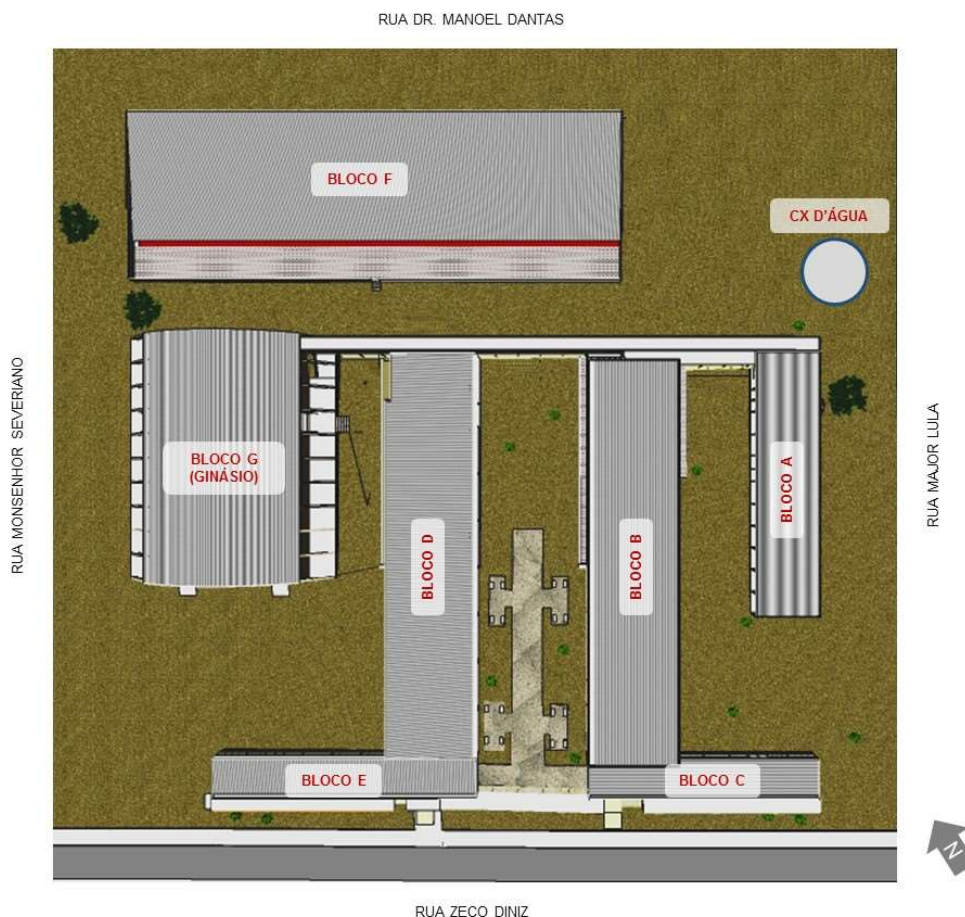
**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

A cada bloco (Figura 65), foi atribuída uma função dentro do sistema de ensino proposto, conforme distribuição a seguir:

- a) Bloco A (1 pavimento): Jardim de Infância
- b) Bloco B (3 pavimentos): Escola de Aplicação e Curso Pedagógico
- c) Bloco C (1 pavimento): Salas Especiais
- d) Bloco D (2 pavimentos): Curso Ginásial
- e) Bloco E (1 pavimento): Administração e apoio
- f) Bloco F (1 pavimento): Oficinas de artes
- g) Bloco G (1 pavimento): Ginásio de Esportes

Todos os blocos estão interligados por meio de passarelas cobertas (Figura 65), criando zonas de transição e integração, conforme conceitua Frago (2001). Compreendemos que a integração de instituições de ensino, defendida por Anísio Teixeira, está materializada no espaço escolar da instituição analisada.

Figura 65 - Planta de locação do CEFMPC



Fonte: Acervo da autora, 2015.

As informações atuais dos ambientes existentes por bloco serão apresentadas em plantas baixas no decorrer da presente escrita, e as informações serão complementadas com fotografias registradas *in loco*. A descrição e análise dos ambientes, nos primeiros anos de funcionamento, baseia-se também nos registros da pesquisadora, face a sua atuação profissional na Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte. Contudo, ressaltamos que as plantas baixas, cedidas pela SMCE/SEEC-RN, correspondem à configuração atual da instituição.

Em referência ao Bloco A (Figura 66 e Figura 67), este apresenta dimensões de 45m de comprimento e 10,70m de largura, acesso principal a partir de uma rampa externa transversal e por meio de *hall* aos espaços internos. Os ambientes internos destinados ao Jardim de Infância constituíam-se em salas de aulas; sanitários para alunos/alunas, professores/funcionários; administração, apoio e serviços. Havia, ainda, um parque infantil, localizado à frente do Bloco A, como parte integrante das atividades recreativas do Jardim de Infância. Na sequência, destacaremos os elementos da linguagem plástica do Bloco A, isto é, passaremos a observar elementos das fachadas frontal e posterior deste bloco (Figura 66 e Figura 67).

Figura 66 - Jardim de Infância – Fachada frontal (Leste)



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Ao analisar as fachadas do Bloco A, identificamos distintas composições, a saber: na Figura 66, correspondente à Fachada Leste, evidenciamos uma sequência de janelas (tipo pivotante vertical), as quais possibilitam a captação da ventilação, prioritariamente necessária para as salas de aula; na Figura 67, Fachada Oeste, detectamos a conjugação de janelas e elementos vazados, a qual permite a passagem da ventilação no ambiente, consequentemente adequado ao conforto térmico. Além disso, observamos a repetição de um elemento vertical, que acaba por marcar ritmicamente esta fachada, ao mesmo tempo que denuncia a modulação adotada no lançamento estrutural. Os elementos e materiais construtivos que integram essas fachadas, tão característicos da arquitetura modernista, compõem a linguagem plástica do Instituto de Educação.

Figura 67 - Jardim de Infância – Fachada frontal (Oeste)

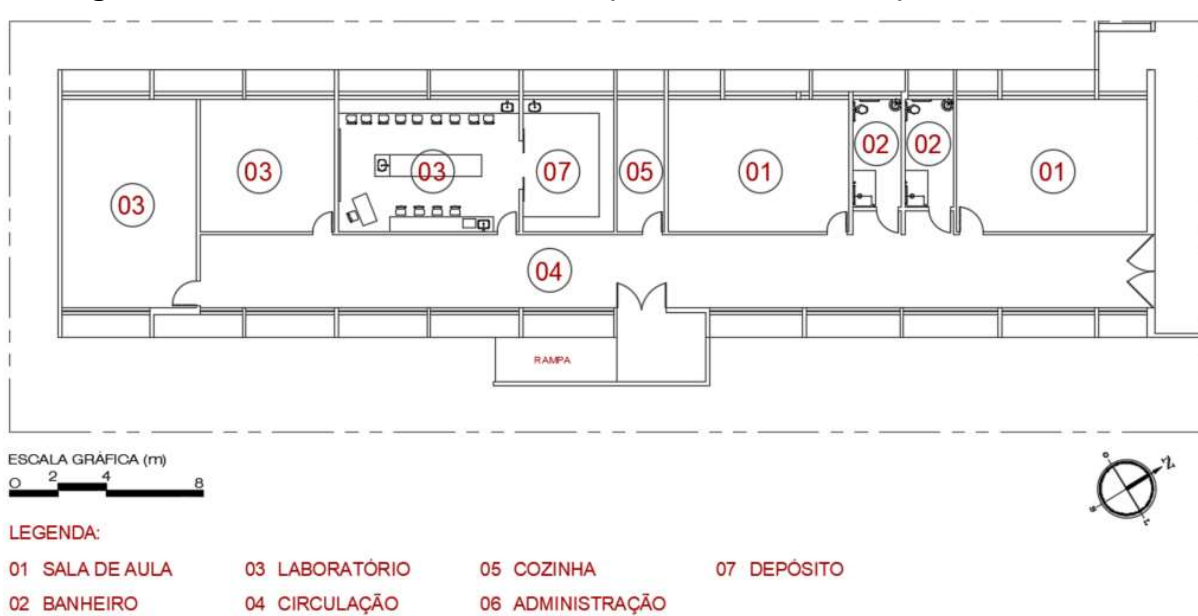


Fonte: Acervo da autora, 2015.

Dando prosseguimento, apresentamos a planta baixa atualizada do Bloco A, hoje utilizado para atividades de informática (Figura 68). Ou seja, o espaço anteriormente concebido para as atividades de um jardim de infância, sofreu alterações internas ao longo do tempo. Primeiramente, funcionaram atividades do

Núcleo de Tecnologia Educacional e atualmente, abriga atividades relacionadas ao atendimento de saúde. Ressaltamos, assim, o processo de descaracterização dos edifícios escolares, decorrente do acompanhamento às mudanças de atribuições/gestão estadual/municipal, de certa medida procedentes às políticas educacionais do país, situação abordada por Frago (2001) quando discorre sobre a disposição e distribuição dos espaços internos de prédios escolares. Localiza tal situação na necessidade de identificarmos uma tipologia para cada época e lugar, atentando-se as suas modificações e usos posteriores.

Figura 68 - Planta baixa do Bloco A (Jardim de Infância) – situação atual



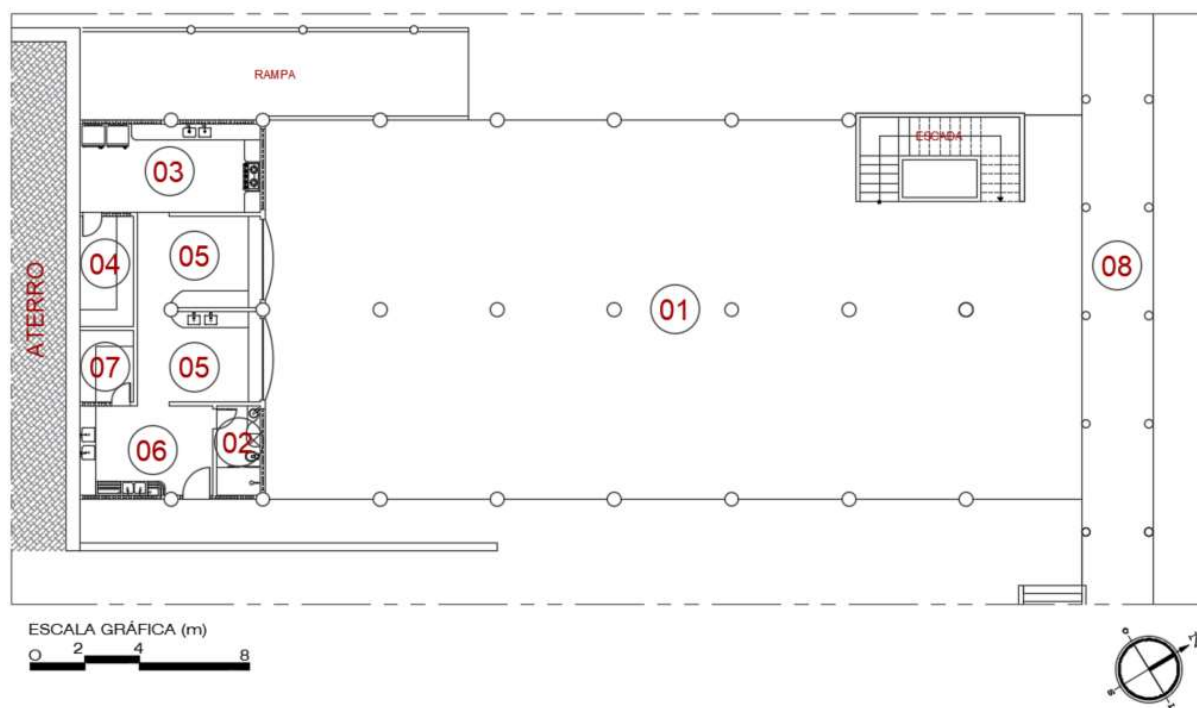
Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Em continuidade à análise sobre a disposição e a distribuição dos espaços do CEFMPC, utilizando-se de Frago (2001), apresentamos na sequência o Bloco B. Este apresenta as dimensões de 69,25m de comprimento e 15,15m de largura, e encontra-se conectado com o Bloco C. O Bloco B desenvolve-se em três pavimentos, adequando-se às condições topográficas do terreno. O arquiteto priorizou a ventilação apropriada aos espaços internos, dando especial atenção à orientação das salas de aula, que se voltam para o leste (orientação de ventos dominantes da cidade). Também estabeleceu por meio de rampas e escadas internas as ligações internas entre os pavimentos. Estas soluções de orientação e acessibilidade reproduziram-se nos demais blocos, inclusive no supracitado Bloco A. A distribuição dos espaços

internos dos três pavimentos está representada em plantas baixas, conforme apresentamos nas Figura 69, Figura 70 e Figura 71.

A Figura 69 representa o pavimento térreo, que não possui divisórias internas e paredes externas. No entanto, está estruturado por meio de colunas de concreto, criando um espaço denominado pilotis. Este espaço livre tem uso de recreio dos alunos, assim como atividades socioculturais e esportivas; além de manter uma ligação direta com o espaço exterior pela inexistência de elementos de vedação. Este pavimento está interligado por meio de uma rampa e escada de acesso ao 1º pavimento do Bloco B (Figura 70).

Figura 69 - Planta baixa – Pavimento térreo do Bloco B – situação atual



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Na planta do 1º pavimento do Bloco B, observamos os espaços internos que o compõem: salas de aula comuns, sala de direção e sanitários para alunos/alunas. Nos primeiros anos de funcionamento, funcionavam o Curso Pedagógico e Escola de Aplicação. Este pavimento está também interligado ao Bloco B, por meio de uma rampa e escada de acesso ao 2º pavimento (Figura 71).

Figura 70 - Planta baixa – 1º pavimento do Bloco B



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Quanto à análise da planta baixa do 2º e último pavimento do Bloco B, identificamos os seguintes espaços internos: salas de aula comuns; direção e sanitários para alunos/alunas. Este pavimento encontra-se interligado por meio de uma rampa de acesso ao 1º pavimento do bloco B e por meio de uma passarela coberta, com o bloco A.

Figura 71 - Planta baixa – 2º pavimento do Bloco B



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Na sequência à análise do Bloco B, destacaremos, inicialmente, a linguagem plástica, isto é, passaremos a observar elementos de composição das fachadas deste bloco.

Na Fachada Leste, (Figura 72) destacam-se as esquadrias do tipo pivotante na vertical e elementos pré-moldados vazados de cimento (também conhecidos como cobogós). A aplicação de tais materiais construtivos possibilitou a permeabilidade da ventilação, necessária para o conforto térmico, principalmente nos espaços de sala

de aula. Observamos ainda a existência de alvenarias projetadas nos espaços entre as salas de aulas, que atuam como brises verticais e criam diferentes ritmos entre o primeiro e o segundo pavimentos.

Figura 72 - Vista frontal do Bloco B (conectado ao Bloco C).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Já na Fachada Oeste (Figura 73), identificamos a composição de elementos verticais, denominados de *brise soleil*, os quais tem as mesmas finalidades apontadas para os elementos vazados e esquadrias da fachada leste. Esses materiais construtivos integrantes dessas fachadas são elementos da arquitetura modernista e representam a linguagem plástica do Instituto de Educação. Ressaltamos que linguagem plástica é um termo da arquitetura relacionado aos aspectos visuais da edificação. Enfatizamos ainda que a linguagem arquitetônica compreende a linguagem plástica e a organização espacial.

Figura 73 - Vista lateral do Bloco B (conectado por meio de passarela ao Bloco C).

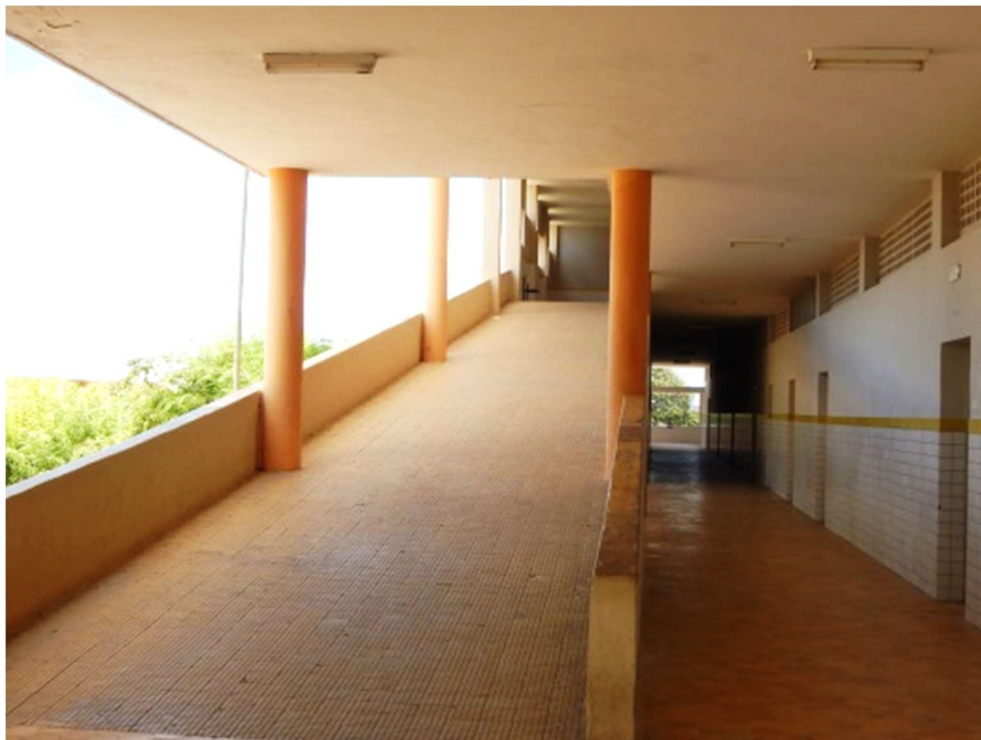


Fonte: Acervo da autora, 2015.

Sobre as ligações internas estabelecidas por meio de rampas entre os três pavimentos do bloco B, e a conexão deste bloco, por meio de passarela coberta, com o bloco A, vale destacar: primeiro, sua relação com as diretrizes estabelecidas nas Reformas dos Ensinos Primário e Normal (Leis Orgânicas de Ensino Primário e Normal/1946), às quais determinavam a integração entre os respectivos sistemas de ensinos brasileiros, integração esta atribuída aos estabelecimentos de Institutos de Educação; segundo, sua referência às ideias pedagógicas de Anísio Teixeira sobre integração e racionalidade de espaços escolares.

As Figura 74 e Figura 75 demonstram essa proposição. Na primeira, o acesso por rampa do 2º para o 3º pavimento do Bloco B e, a segunda, passagem por meio de passarela coberta do Bloco B para o Bloco A, e, deste pela escada para área livre entre os blocos A e B, conseqüentemente ao recreio coberto localizado sob o 1º pavimento do Bloco B.

Figura 74 - Rampa de acesso do 2º para o 3º pavimento do Bloco B



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 75 - Área livre entre Blocos A, e B



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na Figura 76, observamos que o pavimento térreo encontra-se integrado por meio de uma passarela coberta de acesso ao 1º pavimento. Quanto à Figura 77, identificamos a ligação do pavimento térreo do Bloco B ao Jardim de Infância (Bloco A), por meio de uma escada; a comunicação do Bloco A com os blocos B, D e G se dá por meio de passarela coberta.

Figura 76 - Vista da passarela entre o Bloco B e bloco D, nível inferior.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

A integração possibilitada pelas passarelas permite o acesso tanto aos espaços destinados às atividades de recreação, socioculturais e esportivas, quanto aos espaços e salas de aula. Essa comunicação pode ser analisada como expressão física da integração pretendida entre os diferentes sistemas de ensino – Jardim de Infância, Escola Normal, Escola de Aplicação e Curso Ginásial – por Anísio Teixeira e requerida na Reforma do Ensino Normal e Primário (Lei 8. 530, de 02 de janeiro de 1946).

Ainda referente à integração, observamos a existência de zonas não edificadas, também denominadas zonas de transição (FRAGO, 2001). Tais áreas podem ser observadas no CEFMPC, entre os Blocos A, B e D. São destinadas à recreação,

incorporação da natureza às edificações e integração entre os blocos. Também são mencionadas, no discurso do arquiteto, como vazios com a importante função de circulação da ventilação entre os blocos.

Figura 77 - Vista da passarela entre o Bloco A e o Bloco B, em nível superior.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Estas áreas livres ou zonas não edificadas foram identificadas *in loco* e são apresentadas nas Figura 78 e Figura 79, que ainda possibilitam a observação de evidências de usos e funções estabelecidas nas zonas de transição no sentido de valorização do espaço livre. A Figura 78 demonstra este aspecto de valorização pelas condições de visibilidade do ginásio esportivo, assim como, de ocupação por um número representativo de pessoas.

Quanto ao espaço apresentado na Figura 79, observamos as funções de circulação de pessoas e socialização. Nessa área, identificamos uma placa (Figura 80) com a denominação Praça do Estudante, uma expressão simbólica da relação “espaço/ensino e juventude”. Contudo, esta praça não foi estabelecida, nos anos de 1980, conforme nos informou Sr Teódulo¹²⁶.

¹²⁶ Em entrevista concedida à autora em 02 de fevereiro de 2015.

Figura 78 - Área livre entre Blocos A e B.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 79 - Área livre entre Blocos B e D.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

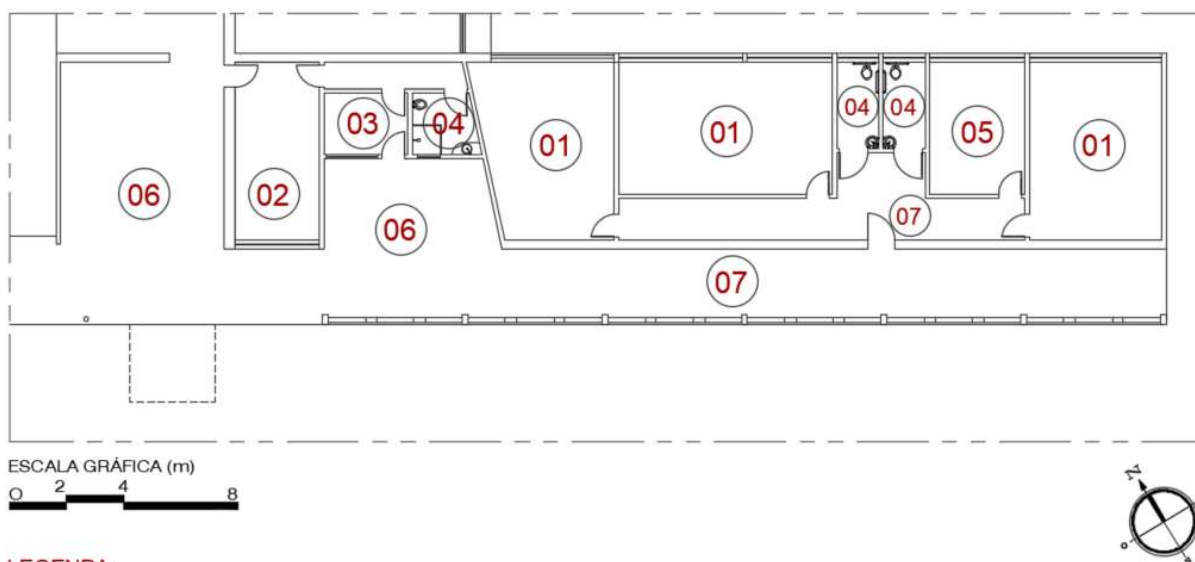
Figura 80 – Placa com a denominação do espaço Praça do Estudante.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Com relação ao Bloco C, a planta apresenta as dimensões de 39,13m de comprimento e 9,20m de largura e foi projetado em um único pavimento, além de se encontrar conectado ao Bloco B, servindo de recepção para ambos. Dispunha, originalmente, de espaços internos que se destinavam às atividades extraclasse ou salas especiais (Figura 81).

Figura 81 - Planta baixa do Bloco C – situação atual.



LEGENDA:

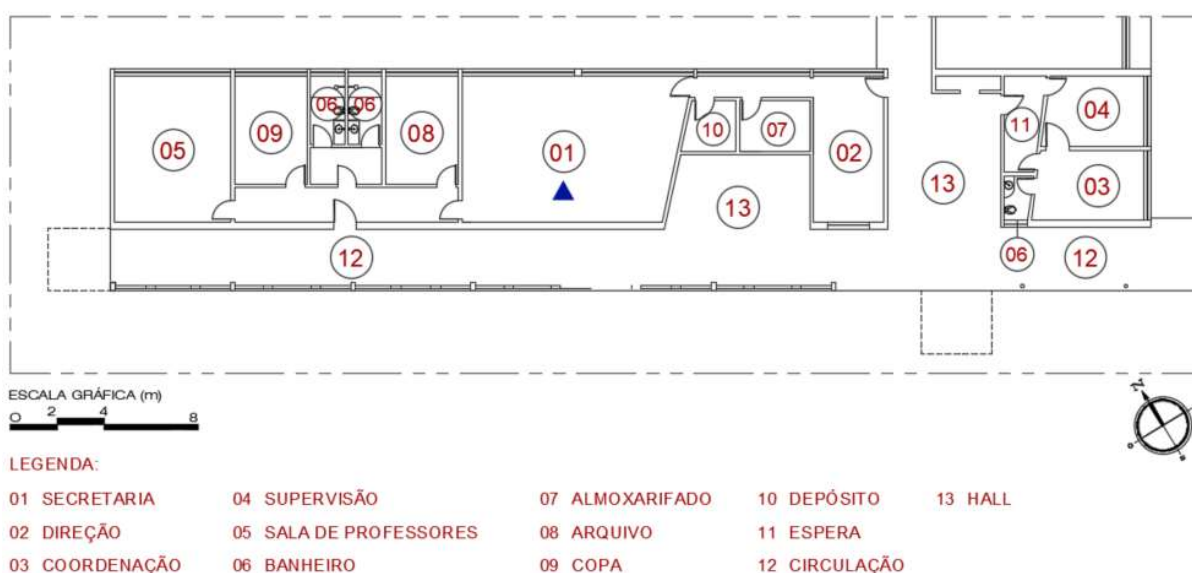
01 LABORATÓRIO 03 DEPÓSITO 05 MATERIAL DIDÁTICO 07 CIRCULAÇÃO
02 GRÊMIO 04 BANHEIRO 06 HALL

Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Em se tratando das funções e usos dos Blocos B e C, no primeiro, localizavam-se as salas de aulas comuns e, no segundo, as salas especiais¹²⁷. Tais funções e usos são expressões das ideias de Anísio Teixeira relacionadas à arquitetura escolar, no sentido de sua preocupação de que o programa de necessidades deveria contemplar, além dos espaços da escola tradicional, ambientes especiais destinados a oficinas, esporte, recreio – um programa complexo e diversificado, constituindo uma arquitetura especial (TEIXEIRA, 1961). A distribuição dos espaços internos desse pavimento está representada em planta baixa (Figura 81).

Ainda sobre a disposição e distribuição, dos espaços do CEFMPC, utilizando de Frago (2001), apresentamos o Bloco E. Este apresenta as dimensões de 44,50m de comprimento e 9,15m de largura, e assim como o Bloco C, apresenta um único pavimento. A distribuição dos espaços internos desse pavimento está demonstrada em planta baixa (Figura 82) e dispunha originalmente de espaços internos que se destinavam às atividades pedagógicas e administrativas, tais como secretaria, sala de professores e direção geral.

Figura 82 - Planta baixa do Bloco E.



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

¹²⁷ Nestes ambientes posteriormente também funcionaram o atendimento médico e a 3ª Inspetoria de Ensino.

A pedra fundamental, que demarcou o início das obras de construção do complexo educacional, encontra-se nas fundações deste bloco, mais especificamente sob o piso da secretaria, conforme assinalado com um triângulo em azul na Figura 82.

A fachada principal do CEFMPC é formada pelos blocos C e E, bem como pela passarela coberta que os interliga (Figura 83, Figura 84, e Figura 85). Juntamente com outros elementos, esta passarela se sobressai como elemento de grande força na composição desta fachada principal.

Observamos nas Figura 83 e Figura 84 que a laje de cobertura da passarela (na cor salmão) interligam as marquises dos blocos C e E (também na cor salmão). A interligação entre os blocos constitui, ao nosso ver, uma representação da ideia de integração entre os diferentes sistemas de ensino, característica do processo de reconstrução educacional brasileiro, dos anos 1950, pelo menos para os reformadores da educação.

Figura 83 - Vista do Bloco C interligado ao Bloco E por meio da passarela coberta.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 84 - Vista do Bloco E interligado ao Bloco C por meio da passarela coberta.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 85 - Vista interna da passarela coberta entre os Blocos C e E.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Há ainda um outro elemento que se repete nos blocos C e E, do qual extraímos uma importante leitura neste processo de análise do edifício. Nas Figura 83, Figura 84, Figura 86 e Figura 89, identificamos uma laje em balanço – denominada “marquise” – que demarcavam os acessos (entradas) à Escola de Aplicação (Bloco

C) e à Escola Normal (Bloco E). Tais marquises são elementos característicos da arquitetura modernista e, representam no caso desta instituição, um valor simbólico, na medida que constituem uma representação do saber.

Sobre essas marquises, referenciou o arquiteto Moacyr Gomes: “as marquises do Instituto de Educação de Caicó têm a marca do engenheiro calculista Hélio Varela, que considero um Joaquim Cardoso potiguar”¹²⁸.

Figura 86 - Vista da marquise e “cheios e vazios” do Bloco E (Fachada Sul).

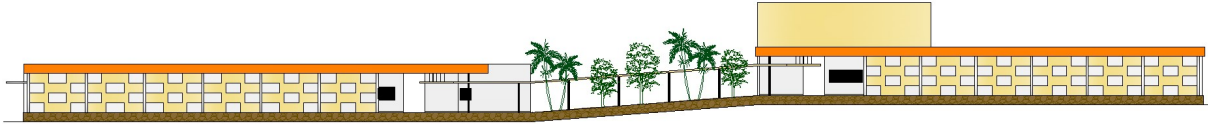


Fonte: Acervo da autora, 2015.

Ainda em relação à fachada principal do CEFMPC (Figura 87), que está voltada para a direção sudoeste, gostaríamos de destacar a solução oferecida pelo arquiteto para a vedação dos blocos C e E, o qual além de contribuir para o conforto térmico dos usuários, marca a linguagem plástica da edificação. Esta vedação, que também aparece em outros blocos do conjunto, é composta pela intercalação de áreas “cheias” e “vazias”. Este detalhe pode ser melhor visto na Figura 88.

¹²⁸ Em entrevista concedida à autora em 06 de junho de 2017. Joaquim Cardoso, pernambucano, foi o engenheiro calculista das obras de Brasília.

Figura 87 – Elevação Principal (Sudoeste) do CEFMPC, onde aparecem a vedação composta por cheios e vazios.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 88 – Detalhe da vedação (cheios e vazios) na fachada do Bloco C.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na Fachada Oeste do Bloco E identificamos, ainda, outra marquise (Figura 89) computando assim, três marquises nos blocos C e E.

Figura 89 – Vista lateral do Bloco E (Fachada Oeste).



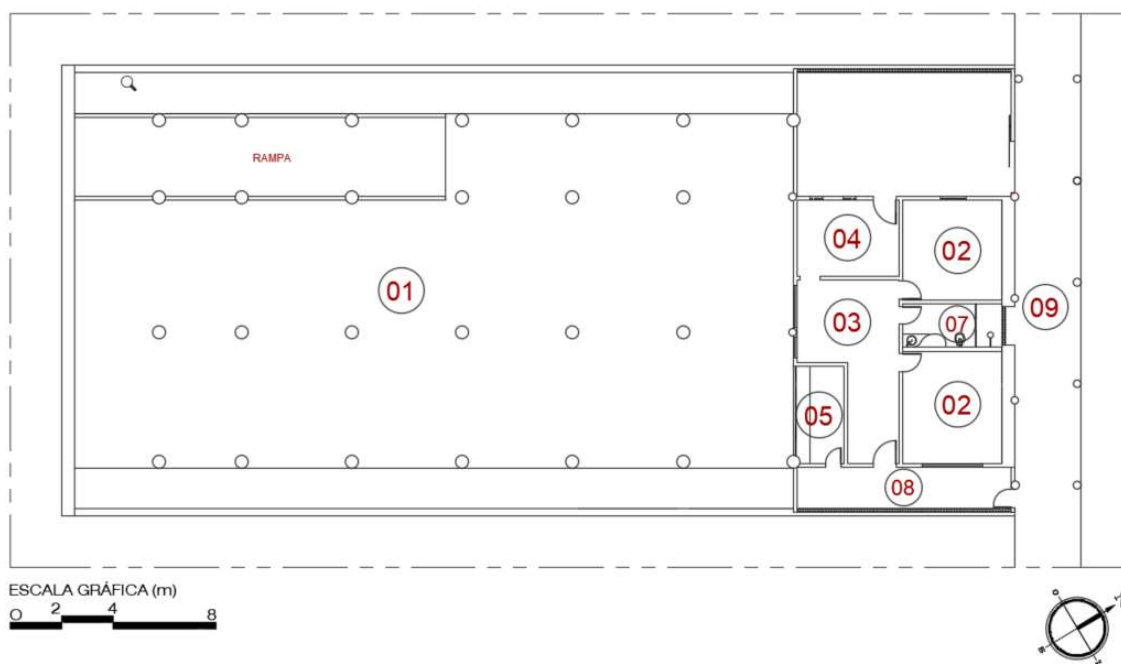
Fonte: Acervo da autora, 2015.

O Bloco D apresenta as dimensões de 69,30m de comprimento e 14,70m de largura e foi implantado em dois pavimentos. Observamos o emprego dos mesmos parâmetros utilizados para os Blocos A e B, anteriormente descritos, relativamente à adequação à topografia do terreno e ao aproveitamento da ventilação dominante.

A Figura 90 representa o pavimento térreo do Bloco D. Neste, verificamos a existência de características semelhantes ao pavimento térreo do Bloco B, descritas anteriormente, a saber: a posição de pilares estruturantes (pilotis), e as funções destinadas para recreação dos alunos, atividades socioculturais e esportivas; a ligação direta com o espaço exterior é garantida pela inexistência de paredes externas.

Este pavimento possui, ainda, ligação por meio de uma rampa de acesso ao 1º pavimento deste mesmo bloco. Novamente identificamos estar presentes as noções de integração e funcionalidade. É interessante chamar atenção para a existência de uma residência, localizada na extremidade norte desta planta, que foi projetada pelo arquiteto Jorge Pastor Vargas Solis, durante os anos 1960, para abrigar a família do zelador do complexo, o Sr. Teódulo, que reside no local até os dias atuais.

Figura 90 – Planta baixa – Pavimento térreo do Bloco D – situação atual



LEGENDA:

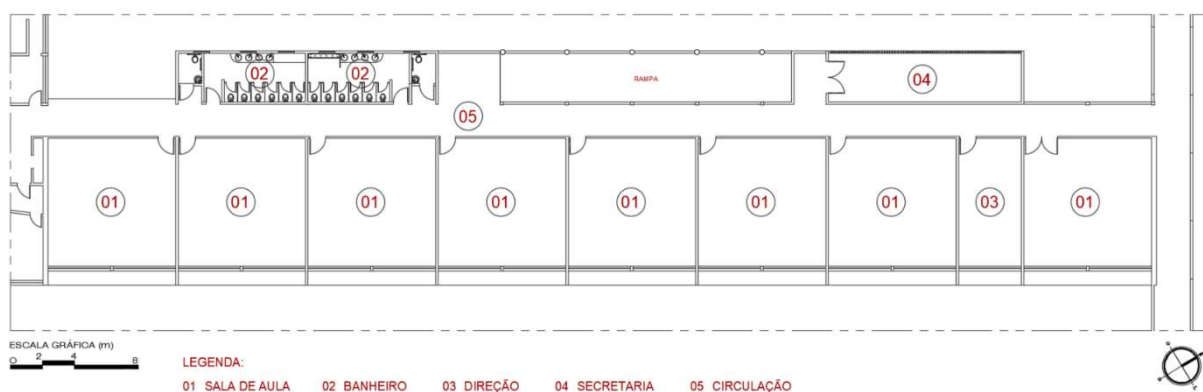
01 RECREIO COBERTO	03 SALA	05 CANTINA	07 BANHEIRO	09 CIRCULAÇÃO
02 QUARTO	04 COZINHA	06 ÁREA DE SERV.	08 HALL	

Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

A Figura 91 se refere à planta baixa do 1º pavimento do bloco D, onde identificamos os espaços internos que o compõem: salas de aula comuns, direção, secretaria e sanitários para alunos/alunas. Este pavimento está interligado ao Bloco E, que serve de recepção para ambos. Por meio de uma passarela coberta, localizada na parte posterior (Fachada Norte), conecta-se ao Bloco B (por sua vez, conectado ao Bloco A) e ao Ginásio (esta passarela pode ser visualizada na Figura 92).

Figura 91 – Planta baixa – 1º pavimento do Bloco D.



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Figura 92 – Passarela coberta (Fachada Norte) que conecta os blocos A, B, D e ginásio.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Observamos semelhanças nas composições de fachadas do Bloco D em relação ao Bloco B, descrito anteriormente. Tais semelhanças referem-se às aberturas horizontais da fachada, a saber: na Figura 93, correspondente à Fachada Leste, temos o emprego de janelas do tipo pivotante vertical e elementos pré-moldados vazados; na Figura 94 – Fachada Oeste – temos a aplicação de elementos verticais, denominados de *brise soleil*, elementos característicos da arquitetura modernista e importantes moderadores de insolação nas edificações.

Figura 93 - Vista lateral do Bloco D (Fachada Leste).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 94 - Vista lateral do Bloco D – Fachada (Oeste).



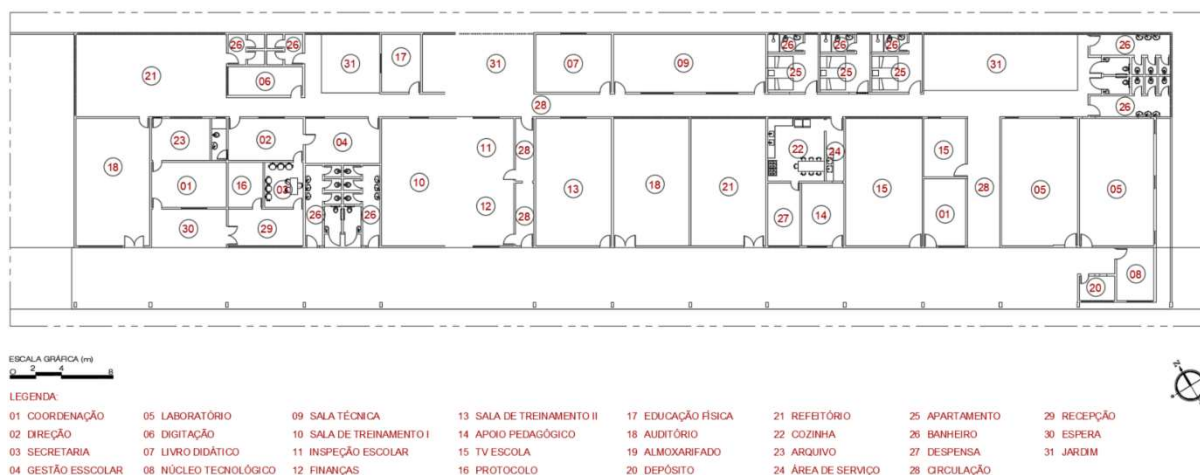
Fonte: Acervo da autora, 2015.

CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ: as ideias anisianas nos sertões do Seridó

Tanto as esquadrias quanto os elementos vazados do Bloco D possibilitam a permeabilidade da ventilação, necessária para o conforto térmico, principalmente nos espaços de sala de aula. Os elementos e materiais construtivos utilizados na composição destas fachadas, tão característicos da arquitetura modernista, são auxiliares na expressão da linguagem plástica do centro de educação.

O Bloco F, com 85,52m de comprimento e 21,55m de largura, foi implantado em único pavimento em conformidade às condições topográficas e com uma passagem aberta para o Bloco D. Os ambientes internos desse bloco se constituíam de: salas especiais, sanitários para alunos/alunas, professores/funcionários, administração, apoio e serviços. Destacamos que as salas especiais se destinavam às atividades manuais para os alunos e alunas do Jardim de Infância, Escola Normal, Escola de Aplicação e Curso Ginásial.

Figura 95 - Planta baixa do Bloco F (Oficinas de Artes) – situação atual.



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

Na Figura 96, observamos o acesso ao Bloco F pela Rua Monsenhor Severiano, por meio de uma rampa externa. Os ambientes internos representados em planta baixa (Figura 95) atendem às atuais funções administrativas da 12ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC). Evidenciamos, novamente, o processo de descaracterização dos prédios escolares, situação ponderada por Frago (2001) quando referencia sobre a disposição e distribuição dos espaços internos, além da necessidade de identificarmos uma tipologia para cada época e lugar, atentando-se as suas modificações e usos posteriores. Observamos essa mesma situação,

preliminarmente mencionada neste estudo, no Jardim de Infância (Bloco A) totalmente descaracterizado.

Analisando a Figura 96 (vista externa do Bloco F), observamos a priori, que a forma do edifício é resultante especialmente da adoção dos pilares estruturais, ao longo da galeria, como elementos de composição.

Figura 96 - Vista frontal do Bloco F (Oficinas de artes).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na Figura 97, verificamos o emprego de elementos vazados de piso a teto, na vedação dos ambientes internos, para promoção do conforto térmico aos usuários.

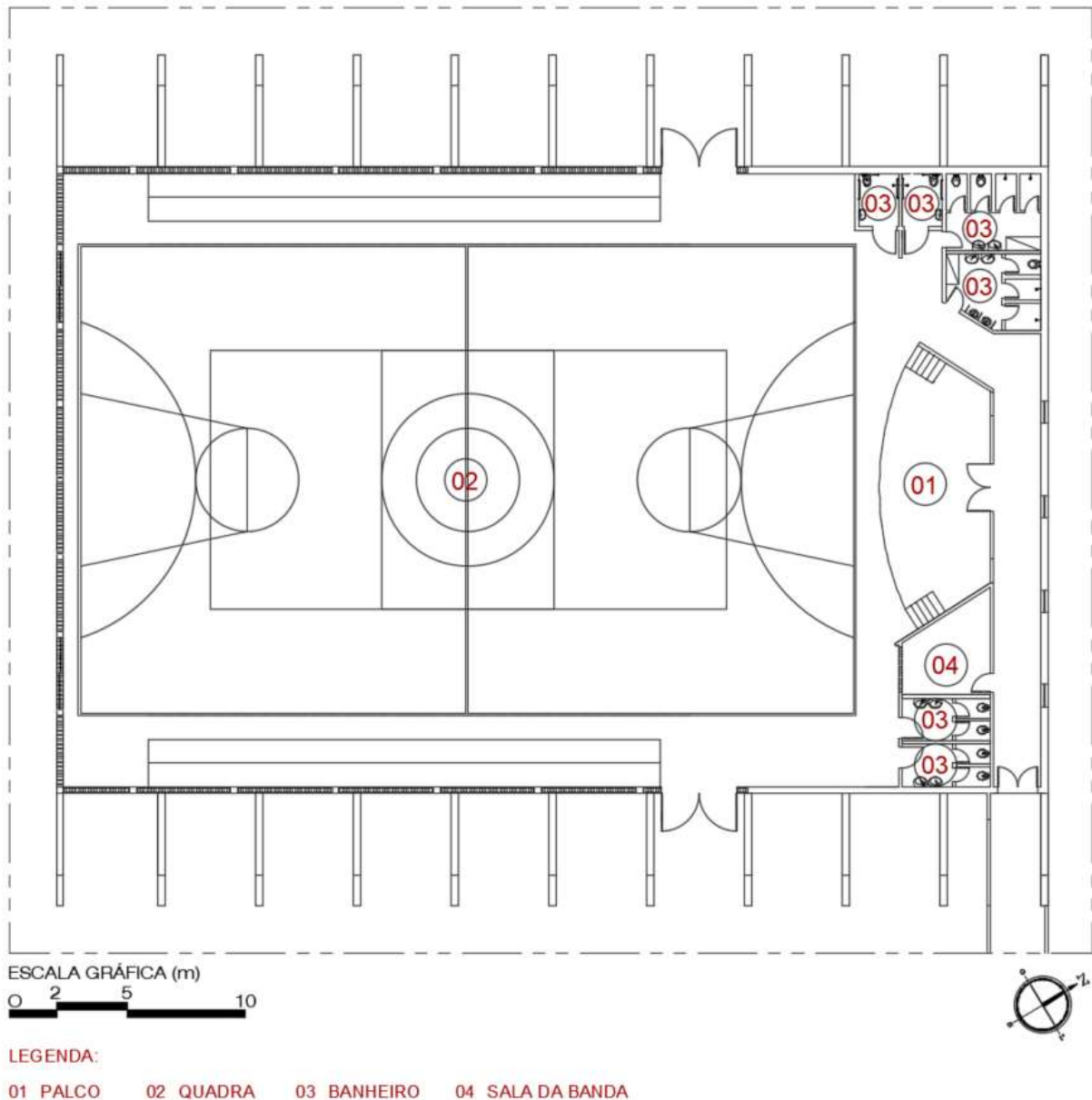
Figura 97 – Circulação interna do Bloco F (Oficinas de artes).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

O Bloco G, correspondente ao ginásio esportivo da instituição. Apresenta planta baixa (Figura 98) com as dimensões de 43,15m de comprimento e 36,65m de largura e encontra-se conectado ao Bloco D, por meio de uma passarela.

Figura 98 - Planta baixa do Bloco G (Ginásio esportivo).



Fonte: Elaboração da autora a partir do acervo da SMCE/SEEC-RN.

É perceptível a delimitação de uma quadra esportiva nas dimensões internas de 18,75m de largura e 33,50m de comprimento; arquibancadas em ambas as laterais; palco elevado; espaços internos para camarins e banheiros/sanitários para alunos/alunas. A quadra esportiva possibilita a prática das seguintes modalidades

esportivas: voleibol, basquetebol e futebol de salão. Nos fechamentos laterais, observamos o emprego de elementos vazados que propiciam ventilação no interior do ginásio e duas portas de acesso, tendo em uma delas, uma rampa de acessibilidade.

Ao analisar as Figura 99 e Figura 101, ressaltamos a beleza plástica do ginásio esportivo, que deriva basicamente da adoção da cobertura curva sustentada por pilares que acompanham o arco que define a forma da edificação. A repetição destes arcos ao longo do eixo longitudinal cria um ritmo e evidencia a modulação estrutural adotada (Figura 101).

Figura 99 - Vista frontal do bloco G (Ginásio esportivo).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 100 - Vista posterior do Bloco G (Ginásio esportivo).



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Na Figura 100, na fachada posterior do ginásio, identificamos o acesso aos camarins e sanitários/banheiros, que se dá por meio de uma escada externa. Nas Figura 101 e Figura 102, identificamos o acesso lateral por meio de degraus e porta; e ainda a passarela coberta, o elemento de ligação do ginásio ao bloco D e consequentemente, a integração com os demais blocos do complexo.

Figura 101 - Vista lateral do Ginásio esportivo, com destaque para o acesso por meio de escada.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Figura 102 - Vista lateral do Ginásio esportivo, com destaque para o acesso por meio de escada e para os pilares em arco.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Ressaltamos, ainda, que esse complexo esportivo se destinava às atividades recreativas, socioculturais e educacionais, não somente do Instituto de Educação, mas também da cidade de Caicó e região do Seridó, até aproximadamente, os anos de 1990, quando construíram outro ginásio esportivo na cidade.

Tal situação caracterizava a contemplação pela arquitetura do CEFMPC do aspecto de integração da instituição escolar com a comunidade, um dos postulados de Teixeira sobre arquitetura escolar. Neste ginásio, aconteceram eventos como formação de professores, jogos esportivos da comunidade externa, shows artísticos, refeições de grau, dentre outras atividades sociais e culturais da região do Seridó (Figura 103 e Figura 104).

Figura 103 - Formação de professores no ginásio esportivo, em 1963.



Fonte: Arquivo Público do RN.

Figura 104 – Formação de professores, na mesma data, por outro ângulo. No centro (1º plano), a primeira diretora da Escola de Aplicação, Profa. Elza Filgueira.



Fonte: Arquivo Público do RN.

Abordamos, nesta análise, a linguagem arquitetônica do CEFMP, isto é, sua organização espacial e linguagem plástica. Com relação à disposição e distribuição espacial, evidenciando as características proeminentes das zonas edificadas e das zonas não edificadas, em conformidade ao esquema proposto por Frago (2001). Assim, vemos que ideias de planejamento, racionalidade e integração estão presentes no complexo educacional como um todo, em especial: em cada bloco e entre os blocos; em espaços livres destinados à circulação e à socialização de pessoas; em espaços de transição como passarelas cobertas, rampas e escadas.

Quanto à linguagem plástica do CEFMPC, referente à composição das fachadas, que se estabelece conjuntamente à organização espacial, constatamos a inserção dos princípios da arquitetura moderna, por meio da presença dos cinco códigos descritos na teoria de Le Corbusier como característicos da arquitetura modernista, a saber: o pilotis, a planta livre, a estrutura livre, a janela em fita, como também soluções em conformidade com a realidade local, especialmente no que se refere à adequação climática, quanto aos recursos de captação e controle da iluminação, da ventilação natural e escolha da melhor orientação para as salas de aula.

A black and white photograph showing a group of people gathered around a large, textured object, possibly a piece of art or a large sculpture. In the foreground, a young boy wearing a paper hat with a small building on top is looking down at the object. To his right, a man with glasses is also looking at the object. The background shows other people, including a woman in a dark top and a man in a light-colored shirt. The overall scene suggests a public display or a community event.

**CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira e a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó constituíram a essência desta tese, a qual assumimos tecer com dedicação e carinho especiais. Atribuímos como ponto de partida as lembranças de distintos espaços educativos, de nosso percurso estudantil e acadêmico, além daquelas do convívio cotidiano com as edificações escolares do Rio Grande do Norte, no desempenho de atividades profissionais na Secretaria Estadual de Educação e Cultura deste estado. Nesse desempacotamento da memória, a nossa história foi cúmplice em favorecer constantemente uma aproximação direta ou indireta com o objeto de estudo, ora presente as instituições de ensino no estado, ora presentes as ideias pedagógicas do educador Anísio Teixeira.

Neste estudo, tornamos compreensível as questões relativas ao planejamento escolar e à edificação escolar recorrentes em Anísio Teixeira no desempenho de sua atuação frente às secretarias de educação, dos estados da Bahia e Rio de Janeiro e na direção do INEP/MEC. Evidenciamos, neste último, a colaboração do gestor Anísio Teixeira e equipe técnica para com o governo Dinarte Mariz (1956-1961) na elaboração da Reforma do Ensino Primário e Normal no Rio Grande do Norte de 1957 e em particular a implantação dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário de Mossoró e Caicó.

Anísio Teixeira foi duramente criticado pela alegação de que suas ideias estiveram embasadas nos princípios do sistema político e econômico liberal. Foi acusado de ser um burocrata a serviço do sistema capitalista, com ideias fundamentadas em Dewey (MONARCHA, 1989). Este último, que, pela defesa de concepções instrumentalistas e pragmatistas, teria sua fundamentação teórica em bases biologicamente orientadas (GANDINI, 1980). No entanto, do ponto de vista pedagógico, Dewey teve ampla representatividade, na medida em que inseriu um novo método para a escola primária, difundindo a necessidade de adequação do ambiente escolar à própria vida. Assim, não negamos tais críticas, a respeito de Dewey e Teixeira. Reconhecemos, especialmente, a ingenuidade, ou mesmo pretensão de espaço escolar do outro sem ouvi-lo. Contudo, ele foi um homem de sua época, predisposto a suas limitações, do qual ressaltamos o intelectual disposto a abraçar a causa da educação brasileira. Destacamos a perspectiva de intelectual inserido em uma sociedade, difusor de ideias, ou de sonhos... Enfatizamos o caráter

social das ações de Anísio, e nesse sentido, a sua atuação frente a um processo de socialização de ideias, saberes, conhecimentos, ainda hoje necessários para a (re)invenção da escola brasileira.

Com relação à formação de Anísio Teixeira, ressaltamos sua participação em diálogos sobre ideias educacionais renovadoras, circulantes por meio de uma “rede de sociabilidade” (SIRINELLI, 2003) entre os intelectuais sintonizados com os movimentos de renovação da pedagogia e prática escolar, provenientes das novas dinâmicas da sociedade, dos finais do século XIX.

Assimilamos que as ideias de Anísio Teixeira foram implementadas estrategicamente em suas administrações na educação brasileira, em níveis estadual e federal. Contudo, tais ideias se construíram em redes de sociabilidades realizadas por este educador durante a sua atuação no meio educacional. Importante ressaltar a participação de Anísio Teixeira e o seu papel de intelectual, decidido a colocar em prática sonhos que, mesmo não mudando a realidade dos menos favorecidos, interferiram em tais realidades, por meio da implantação de modelos de espaços educacionais que até a atualidade continuam inovadores. A foto da placa comemorativa da formatura da 1ª Turma concluinte da Escola Normal do Instituto de Educação de Caicó, em 1960 (Figura 105), é uma concretização da força dessas ideias no meio educacional brasileiro.

Os professores formados no CEFMPC tornaram-se os docentes da Escola de Aplicação, completando o ciclo idealizado por Anísio Teixeira, de integração das instituições, onde o aluno da Escola Normal tornava-se professor e, assim minimizava-se a carência educacional da região, à época.

A mensagem da 1ª Turma Concluinte do Curso Pedagógico de 1960, “Tudo é possível para quem sabe o que deseja, e se resolve a conquista-lo”, representa os sonhos concretizados, de homens e mulheres da sociedade seridoense, em particular de professores e alunos da Escola Normal Regional de Caicó, dos seus primeiros diretores e vice, o Pe. José Celestino Galvão e Moacyr Lucena; também simboliza a manutenção dos desejos dos alunos que não conseguiram em 20 de dezembro de 1960 receberem os certificados do Curso Normal de 2º ciclo, mas que permaneceram lutando por sonhos, como um Anísio Teixeira.

Figura 105 - Diplomação da 1ª Turma concluinte, em 20/12/1960, exposta na Galeria de fotos do CEFMPC.



Fonte: Acervo da autora, 2015.

Sinalizamos, neste ano de 2018, os sessenta e um anos de publicação dessa reforma educacional, também transcorrido de colocação das pedras fundamentais que demarcaram o início das obras de construção desses centros educacionais. Vale ressaltar que a pedra fundamental da construção do CEFMPC ou Instituto de Educação de Caicó foi fixada em um local estratégico, à época, área de expansão de Caicó, ou conforme as palavras do Sr. Teódulo – entre pedras e juremas do árido sertão seridoense. Após três anos de instalação desse símbolo, o projeto de arquitetura do caicoense Moacyr Gomes, com a colaboração dos braços de 200 operários da construção civil, transformava-se em realidade, sob olhar vigilante de Sr. Teódulo, educadores, população local e do político seridoense, o governador Dinarte Mariz.

Essa pedra símbolo/sonho que noticiou a chegada das novas instalações de Ensino Normal, Infantil, Fundamental e Médio, já não se manifesta de viva voz, mas

silenciosa permanece sob o piso da secretaria (ambiente indicado em planta baixa do Bloco C). Tomamos conhecimento de sua localização em uma de nossas visitas a esse estabelecimento, identificamo-la por meio de uma das gavetas do móvel escolar, também sexagenário – o escaninho do professor, conforme registro fotográfico (Figura 106).

Figura 106 – Escaninho do professor, localizado na Secretaria do Bloco C.



Fonte: Acervo da autora, 2000.

O nosso olhar curioso a viu protegida por folhas de jurema, guardando história e histórias. O que nos remete a Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco (2013, p.1): “o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado a ver. Olhar significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas”. Assumimos com desejo de querer ver, pensar e desvendar uma das histórias que a pedra nos apresentava e que ousamos reconstituir neste estudo, a começar a entender a relação entre o historiador e a construção do objeto do historiador na perspectiva de Marina Waisman (2013, s.p.) “[...] a história nunca é definitiva, reescreve-se continuamente, a partir de cada presente, de cada circunstância cultural, a partir das convicções de cada historiador”. Esta definição vinculada ao objeto de estudo nos permite associar o entendimento de Demerval Saviani (2004) de que o

objeto do historiador não é construído por ele, cabendo ao historiador construir o conhecimento do objeto.

Situamos a concepção arquitetônica do CEFMPC de estilo modernista, referenciado pela composição de sua linguagem arquitetônica, constituída pela sua organização espacial e linguagem plástica. Tal conclusão nos permitiu confirmar, a presença das ideias pedagógicas do educador Anísio Teixeira sobre arquitetura escolar no Centro. Esta é uma afirmativa que se constitui a resposta ao problema inicial desta pesquisa, expresso na seguinte indagação: em que medida as ideias educacionais de Anísio Teixeira podem ser identificadas na linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó, construído no contexto do Plano de Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957? Desse modo, esta pesquisa confirmou a tese de que a linguagem arquitetônica do Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó contempla as ideias pedagógicas defendidas por Anísio Teixeira, com particularidades locais, na implantação e organização espacial no contexto da Reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte de 1957.

As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira sintetizadas nesta investigação como ideias de planejamento, racionalidade e integração foram aspectos centrais da arquitetura do CEFMPC. Isto é, podem ser notadas tanto na organização espacial quanto na linguagem plástica (estilo modernista), marcadas pelas noções de planejamento e associação das formas arquiteturais às funções dos espaços, expressão, da racionalidade e integração. Tais características foram ainda localizadas na Reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte, 1957, a exemplo, a definição de instituições de formação de professores para cada zona escolar.

Certificamos que o CEFMPC fora implantado no formato de instituição moderna de formação docente, apresentando singularidades na distribuição e disposição espacial e linguagem plástica para atender à sociedade local e regional, assemelhando-se a organismo vivo, vinculado a outras instituições de ensino dessas mesmas sociedades, como defendia Anísio Teixeira, Moacyr Gomes e António Viñao Frago (2001). Assim como compreendemos que as estratégias estabelecidas para essa implantação constituíram em decisões políticas do educador Anísio Teixeira como representante do governo federal, e do governador Dinarte Mariz, do estado do Rio Grande do Norte, que possibilitaram oferecer cursos de formação de professores

primários, e conseqüentemente reduzir a quantidade de docentes não capacitados no estado, situação semelhante aos demais estados nordestinos, à época, em torno de 70% de professores leigos, conforme aponta Otaíza de Oliveira Romanelli (2010).

Nesse sentido, enfatizamos a relevância social da instituição para a região do Seridó, especialmente pelo mérito das iniciativas de Anísio Teixeira para o enfrentamento das dificuldades educacionais do país. Mérito este situado na existência de redes de sociabilidades, fenômeno responsável pela difusão de ideias importantes para a (des)construção de complexas realidades circundantes onde populações conviveram e convivem em condições sociais marginais.

Reconhecemos também a importância desta pesquisa por evidenciar as ações educacionais de educadores potiguares, em particular os seridoenses José Celestino Galvão, Raimundo de Brito Guerra, Iracema Bezerra Trindade, Myrtila Moura Lima Lobo, Itan Pereira, dentre outros, nas relações estabelecidas entre si e a propagação de suas ideias educacionais na cidade de Caicó e região do Seridó, à época, de implantação do CEFMPC. Tal como esses educadores, o arquiteto Moacyr Gomes e seus pares, estabeleceram, durante a concepção e a execução do centro, aquilo que Jean François Sirinelli (2003) denomina “rede de sociabilidade”, compreendida como o envolvimento comum de um grupo de intelectuais, organizados desde uma igual sensibilidade ideológica ou cultural e identidades a nutrir a vontade de convívio.

Destacamos a contribuição deste estudo para a História da Educação do Rio Grande do Norte, como também, à Linha de Pesquisa Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos do PPGED/UFRN, e à História de Instituições Educativas, visto a carência de estudos de instituições de formação de professores dos anos 1950, especialmente no cenário local. Também destacamos a ênfase dada à interdisciplinaridade entre Educação e Arquitetura. Neste sentido, vale dizer que a abordagem foi na implantação do Centro, não nas práticas escolares. Se houve a integração idealizada por Anísio Teixeira, não é possível afirmar. Sugerimos tal abordagem para novos estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE JÚNIOR, Nivaldo V. As obras do plano de edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia (1947- 1950). In: 9º SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL. Interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente. 2011, Brasília. **Anais**. Brasília: DOCOMOMO, 2011.

ALMEIDA, Stela Borges; FREITAS; Joseania Miranda. Programa de Reconstrução Educacional na Bahia: Anísio Teixeira (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952- 1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

AQUINO, Luciene Chaves de. **A Escola Normal de Natal (1908-1938)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

_____. **De Escola Normal de Natal a Instituto de educação Presidente Kennedy (1950-1965)**: configurações, limites e possibilidades de formação. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARAÚJO, Ausônio Tercio; DANTAS, Eugenia Maria; MEDEIROS, Maria das Dores; MACEDO, Muirakytan Kennedy (org.). **Mestres do Seridó: memórias**, v. 1. Natal: Uma, 2006.

ARAÚJO, Marcos Antônio Alves de. **Sobre pedras, entre rios – Modernização do espaço urbano de Caicó/RN**. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

ARAÚJO, Marta Maria. A pesquisa educacional como dimensão formativa do educador científico: o legado de Anísio Teixeira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: SBHE, 2000. (CD – ROM).

_____. Uma ousada reforma educacional do governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o apoio institucional de Anísio Teixeira como diretor do INEP. In: ARAÚJO, Marta Maria de; Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ARGAN, Giulio Carlo Argan. **História de la Arquitectura**: Antología Critica, Luciano Patetta. Editora. Hermann Blume, Madrid, 1984.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira**. 7.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

_____. **Novos caminhos e novos fins**. A nova política de educação no Brasil. Subsídios para uma história de quatro anos. São Paulo: Melhoramentos, 1932.

BARREIRA, Luiz Carlos. **Anísio Teixeira e a doutrina nacional desenvolvimentista**. In MONARCHA, Carlos. Anísio Teixeira: a obra de uma vida. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARROS, Edgar Luiz de. **O Brasil de 1945 a 1964**. 4.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BARROS, José D'Assunção. História das Idéias: em torno de um domínio historiográfico. **Revista de História**, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 199-209, 2007.

BICCAS, Maurilene Souza. Reforma Francisco Campos: estratégias de formação de professores e modernização da escola mineira (1927-1930). In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). **As reformas educacionais**: as manifestações do Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

BRAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. São Paulo, 1984.

BRASIL. **Enciclopédia dos municípios brasileiros**, v.17, Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

_____. **Anuário Estatístico – 2001**. LOCAL: IBGE, ano.

BRASILEIRO, Carolina da F; ALECRIM, Laura Nobre; NOBREGA, Livia Moraes; PINTO, Raphaela Banks de. **Plano de conservação: Jardim de Infância Ana Rosa Falcão de Carvalho**. In: 9º SEMINÁRIO DO COMOMOMO BRASIL. Interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente. 2011, Brasília. Anais. Brasília: DOCOMOMO, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BUITONI, Cássia Schroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima**: a construção do espaço para a educação. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAMARA, Sônia. A Reforma de Fernando de Azevedo e as Colméias Laboriosas no Distrito Federal de 1927 a 1930. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank; VIDAL, Diana

Gonçalves e ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **As reformas educacionais: as manifestações do Escola Nova no Brasil (1920-1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Paulo de A. **Temas e teimas em educação**. Rio de Janeiro: Imprensa universitária, UFF. 1990. In: PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da França. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2017.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA Ana L.; MENEZES, M. Cristina (orgs.). **Provocações em educação**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

CASTRO, Hebe. **História Social**. In: CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro, 1997.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia. Rio de Janeiro, vl. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010,

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira da Educação**. maio/jun/jul., 1999.

CIRNE, Moacy. **A invenção de Caicó**. Natal: Edições Sebo Vermelho, 2004.

COSTA, Lúcio. Memorial descritivo do plano piloto. 1984. In: PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da França. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457>>. Acesso em: 14 jun 2018.

DICK, Sarah Martha. **Políticas públicas para escola primária na Bahia: expansão na gestão Anísio Teixeira - 1947 a 1951**. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2013, Cuiabá. Anais. Cuiabá, 2013. Disponível em: <http://sbhe.org.br>. Acesso em: 24 fev. 2017.

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

_____. Anísio Teixeira e as Políticas de Edificações Escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 16, 2000.

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

_____. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Educação e Ideologia: o caso Anísio Teixeira**. Passo Fundo: UPF, 2002.

ESTUDANTES pobres. **Jornal A Fôlha**. Caicó, ano 7, n.256, 18 jun. 1960.

FERNANDES, Florestan. Anísio Teixeira: a luta pela escola pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima. (Org.). **Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil**. Brasília: Editora do Senado Federal, 2002.

FERREIRA, Avany de Francisco; CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geizer de (Orgs). **Arquitetura Escolar Paulista**. São Paulo: FDE, 1998.

FRAGO, António Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar. A educação da folha contra a raiz. **Revista Educadores Brasileiros**. Edição especial, v.1, p. 49-57, 2010.

FERRET, Michelle. Depoimento sobre arquitetura Modernista no Rio Grande do Norte. **Revista Brouhaha**. Vozes da cultura potiguar. Natal, ano n. 6, nov./dez., 2006.

INEP. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952.

_____. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 24, n. 59. p. 118-136, jul./set. 1955.

_____. BRASIL. Decreto nº. 38.460, de 28 de dezembro de 1955. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 61. p. 151-153, jan./mar. 1956.

_____. BRASIL. Decreto nº. 3. 7082, de 24 de março de 1955. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 61. p. 151-153, jan./mar. 1956.

_____. O INEP e os órgãos executores de planos especiais: realizações em 1956 e novos planos de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.27, n. 65, p. 146-161, jan./mar. 1957.

_____. Anísio Teixeira: Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro. n. 35, Jan./mar. 1961.

_____. Ação do INEP e Centros de Pesquisas Educacionais em 1959. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 33, n. 78. p. 98-125, abr./jun. 1960.

_____. Ação do INEP e Centros de Pesquisas no Quinquênio 1956-60. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP/MEC, v. 35, n. 81. p. 94-135, jan./mar. 1961.

_____. **Conferências Internacionais de Instruções Públicas**. Recomendações (1934-1963). LOCAL: Editora, 1965.

_____. Séries Estatísticas Retrospectivas, 1970, IBGE; INEP/MEC; **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 101. 1970.

_____. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.150, p.407-425, maio/ago.1984.

_____. **ANÍSIO TEIXEIRA** – A construção da educação brasileira. Publicação do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/CPDOC). Brasília: FGV; Capes/MEC, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Moacyr da Costa. Depoimento sobre arquitetura Modernista no Rio Grande do Norte. **Revista Brouhaha**. Vozes da cultura potiguar. Natal, ano n. 6, nov./dez., 2006.

GOMES, Roberto de M. **Menino do Poema de Concreto**. Natal: Sebo Vermelho, 2014.

KESSEL, Carlos. **Estilo, Discurso, Poder: Arquitetura Neocolonial no Brasil**. Artigo Doutorado História Social. IFCS-UFRJ. Campinas, 1999.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar – Projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: EDITORA, 2011.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Mensagem ao Congresso Nacional em 1957**. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?l1=4&l2=18&l3=33>> Acesso: em 02. dez. 2007.

_____. Porque construí Brasília. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.2000. In: PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da

França: Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-intok.pdf>> Acesso: em 02 dez. 2017.

KULESZA, Wojciech Andrzej; CARVALHO, Roberta Costa de; RÉGO, Cherlane Maranhão; ARAÚJO, Kátiuska Fernandes; SANTOS, Lucilene Maria da Conceição. **O malogro da educação popular na Paraíba (1930-1945)**. Anais do V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". 2013, Cuiabá. Anais. Cuiabá, 2013. Disponível em: <[https://www.histedbr.fae.unicamp.br/acerhisterdbr/seminario/seminario6/Escolas %](https://www.histedbr.fae.unicamp.br/acerhisterdbr/seminario/seminario6/Escolas%20e%20Educa%20e%20Sociedade)>. Acesso em: 30 nov. 2017.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Documentos Institucionais do Inep no arquivo pessoal de Anísio Teixeira (CPDOC-FGV/RJ)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

LECLERC, Gérard. **Sociologia dos intelectuais**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

LE GOLF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LIMA, Diógenes da Cunha. **Solidão, solidões: uma biografia de Dinarte Mariz**. 2.ed. Brasília: Editora do Senado Federal, 2003.

LOPES, Sonia; MARTINEZ, Sílvia. **A emergência de escolas normais no Rio de Janeiro do século 19: a Escola Normal da Corte e a Escola Normal de Campos**. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo: SBHE, n. 15, 2007.

LOBO, Yolanda Lima; CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação como reconstituição e reorganização da experiência: Guatemala, a escola-laboratório do INEP (1955-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria; BREZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa de Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Inep/MEC, 2006, v.1, p. 95-112.

LOUREIRO, Claudia. **Classe, controle, encontro: o espaço escolar**. 2000. Tese (Doutoramento em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LOUREIRO, Cláudia; AMORIM, Luiz. Por uma arquitetura social: a influência de Richard Neutra, **Revista Vitruvius**, n.020.03, ano 02, jan. 2002. Disponível em: <[link](#)>. Acesso em 30 ago. 2017.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: a história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MARIZ, Dinarte de Medeiros. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual a 1º de junho de 1956. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, RN, v. 56, n. 136, p. 1, 17 jun. 1956.

_____. Mensagem apresentada pelo Governador Dinarte de Medeiros Mariz à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, em 1º de junho de 1959. **Departamento da Imprensa**. Natal, RN. 1959.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa Estadual, 1960. **Departamento da Imprensa**. Natal, RN. 1960.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: ARAÚJO, Marta Maria de; Maria de; BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Anísio Teixeira na direção do INEP: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. AQUINO, Luciene Chaves de. **O Curso Normal Regional de Pau dos Ferros (RN): a inauguração da formação docente no alto oeste potiguar (1951-1961)**. In: Sociedade Brasileira de História da Educação, Cuiabá, 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia Nacif (Orgs). **Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos 1950/1960**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 260 p. (Coleção Inep 70 anos, v. 1.). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 11 out. 2017.

MIGUEL, Maria Elisabeth B.; VIDAL, Diana; SOUZA, José Carlos (Org.). **Reformas educacionais: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

MIRANDA, João Maurício Fernandes de. ... **antes que a memória se apague**. Natal: UFRN, 2009.

_____. Depoimento sobre arquitetura Modernista no Rio Grande do Norte. **Revista Brouhaha**. Vozes da cultura potiguar. Natal, ano n. 6, nov./dez., 2006.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. **A escola Normal da Praça**. O lado noturno das luzes. Campinas: Unicamp, 1999.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. **Desvendando a Cidade: Caicó em sua dinâmica espacial**. Natal: UFRN, 1999.

MORAIS, Maria Arisnete Câmara de; SILVA, Maria da Conceição Farias. Curso Normal Regional em Assú / Rio Grande do Norte (1950). **Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 220-246, jan./jun. 2011.

MOREIRA, Ana Zélia M. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional:** Grupo Escolar Augusto Severo – Natal/RN –1908/13. 2005. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

NEVES, Laert Pedreira. **Adoção do partido na arquitetura.** Salvador. Universidade da Bahia. 1998.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação.** 1991. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

_____. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n. 16, 2000.

_____. Anísio Teixeira: a luta pela escola primária no País. In: SMOLKA, Ana Luíza; MENEZES, Maria Cristina (org.). **Anísio Teixeira - 1900-2000: provocações em educação.** Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

_____. **Anísio Teixeira: Aspectos Americanos de Educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. Anísio Teixeira. Recife. Coleção Educadores MEC. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz Santos de. **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940).** 1991. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, Hildério Pinheiro de. Anísio Teixeira e a Fundação que Tem Seu Nome. In: ROCHA, João Augusto de Lima. (Org.). **Anísio em Movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil.** Brasília: Editora do Senado Federal, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30.** 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, Marlúcia Menezes de. **A Institucionalização da Profissão Docente.** Manuscrito Aula Inaugural da Pós-graduação em Educação da UFTM, 2013.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da França. Escola Parque e Brasília: uma experiência de educação integral. 2006. Disponível em: <<http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457>>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

PEREIRA, Fúlvio Teixeira de Barros. **Difusão da Arquitetura Moderna na Cidade de João Pessoa (1956-1974).** 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos/USP, São Paulo, 2008.

PEREIRA, Itan. A cidade que espera. **Jornal A Fôlha**. Caicó, ano 9, n. 129, s.p. 31 ago. 1963.

PEREIRA, Renata Baesso. A definição de Arquitetura no Dictionnaire de Historique de Quatremère de Quincy. (Paris, 1932). Dictionnaire de Historique de L'architecture. **Revista de Pesquisa de Arquitetura e Urbanismo**, n. 10, p.3-14. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/risco/article/view/44775>>. Acesso em: 17 set. 2017.

REICH, Wilhelm. **A revolução sexual**. São Paulo: Círculo do Livro, 1966.

_____. **A função do orgasmo**: problemas econômicos-sexuais da energia biológica. São Paulo: Círculo do Livro, 1975.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Quadro da Arquitetura no Brasil**. São Paulo. Perspectiva, 1987.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes, 2001.

ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em Movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília: Editora do Senado Federal, 2002.

ROCHA, Lucia Maria da França. A instrução pública na Bahia 1924-1928: Anísio Teixeira. In: MIGUEL, Maria Elizabeth Blank; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza. (orgs.). **As reformas educacionais**: as manifestações do Escola Nova no Brasil (1920-1946). Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana**: cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

ROCHA, Ricardo de S. **As propostas de ensino de Anísio Teixeira e os projetos de José de Souza Reis para a arquitetura escolar de Brasília/DF**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Pelotas/RS.2006. In: 9º SEMINÁRIO DO COMOMO BRASIL. Interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente. 2011, Brasília. **Anais**. Brasília, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

SARMENTO, Maria Aurélia. **A Escola Normal Primária de Mossoró (1922-1934)**: narrativas sobre a criação da primeira escola primária de formação de professores do interior do Rio Grande do Norte. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, p.143-155, v.14, n. 40, jan.abr.2009.

_____. **Instituições escolares no Brasil: conceitos e reconstrução histórica**. In Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Maria Isabel Moura Nascimento et al (Orgs.). Campinas: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba: Uniso; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SERPA, Luiz Felipe. Escola–parque, na visão de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luíza; MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Anísio Teixeira - 1900-2000: provocações em educação**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, René (Org). **Por uma nova história política**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

SOUZA, Emanuelle Albuquerque de Oliveira. **Da formação carioca à prática potiguar: estratégias projetuais na arquitetura residencial do arquiteto Moacyr Gomes da Costa na década de 1970**. 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, p.61-88, v.14, maio/ago, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 49, p. 3-12, jan./mar. 1953.

_____. **Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Nacional: Brasília: INL, 1976. 384 p., v.132. (Atualidades pedagógicas).

_____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2.ed. São Paulo: Nacional, 1953.

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

_____. **Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Salvador, 1949. (Relatório Administrativo).

_____. **Educação pública: administração e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública, 1935. (Relatório Administrativo).

_____. **O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F.** Rio de Janeiro: Departamento de Educação da Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932. (Relatório Administrativo).

_____. **Relatório: quadriênio de 1924 a 1928.** Salvador: Diretoria Geral da Instrução Pública, 1928b. (Relatório Administrativo).

_____. Política, industrialização e educação. In: NUNES, Clarice. **Educação e o mundo moderno.** UFRJ: 2006. p.223-235.

TORQUATO, Gaudêncio. Depoimento sobre arquitetura Modernista no Rio Grande do Norte. **Revista Brouhaha.** Vozes da cultura potiguar. Natal, ano n. 6, nov./dez., 2006.

TRAJANO FILHO, Francisco Sales. **Vanguarda e esquecimento:** a arquitetura de Clodoaldo Gouveia. 1999. Monografia (Graduação em Arquitetura) - Departamento de Arquitetura Urbanismo, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1999.

VALE, Vera. A Escola Normal de Caicó. **Rastro Caicoenses II.** Caicó: Fundação Educacional de Sant'Ana, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Prática, Experimental e científica: a formação docente na administração de Anísio Teixeira na educação carioca (1931-1935). In: SMOLKA, Ana L.; MENEZES, M. Cristina (Orgs). **Provocações em educação.** Campinas: Autores Associados: Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2000.

WAISMAN, Marina. **O interior da história:** historiografia arquitetônica para uso latino-americanos. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEIS DE DECRETOS

BRASIL. Constituição dos estados unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso: em 30. nov. 2010.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso: em 23. out. 2010.

BRASIL. Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso: em 23.out. 2010.

BAHIA (Estado). Lei n. 1.846 de 14/08/1925, que institucionaliza a Reforma da Instrução da Bahia.

_____. Decreto de n. 4.218 de 30 de dezembro de 1925, que regulamenta o Ensino Primário e Normal.

_____. Lei n. 1.898, de 04 de agosto de 1926, sobre implantação das edificações escolares. (Essa Lei atribuía competência ao executivo estadual a construir, nos municípios do Estado, prédios escolares, estações fiscais, coletorias e cadeias públicas, mediante contratos com as respectivas Intendências Municipais).

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Lei n. 405 de 1916, de 29 de novembro de 1916, que reorganiza o ensino primário, secundário e profissional, no estado.

_____. Lei n. 595 de 05 dezembro de 1924, que declara que junto ao Departamento de Educação haverá o Conselho de Educação, incumbido de estudar, orientar e decidir questões de ensino, nos termos da presente Lei e das disposições da Lei n. 405 de 1916.

_____. Lei n. 596 de 05 dezembro de 1924, que declara que o Estado que subvencionará as escolas particulares, primárias e profissionais, que reunirem, no mínimo 30 alunos de matrícula e a média diária de 20 de frequência.

_____. Decreto-Lei n. 684, de 10 de fevereiro de 1947, que adapta o ensino normal do Estado à legislação federal. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto-Lei n. 683, de 10 de fevereiro de 1947. Adapta o ensino primário do Estado à legislação federal. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1947.

_____. Decreto-Lei n. 204, de 7 de dezembro de 1949. Cria o curso normal regional junto às escolas Normais de Natal e Mossoró e dá outras providências. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1949.

_____. Lei n. 621, de 06 de dezembro de 1951. Cria os cursos de regentes do Ensino Primário e dar outras providências. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1952.

_____. Decreto-Lei n. 2.463, de 26 de fevereiro de 1954. Outorga ao Ginásio Diocesano Seridoense mandato para ministrar o 1º ano do Curso de Regentes de Ensino Primário. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1954.

_____. Lei n. 1.207, de 04 de fevereiro de 1955. Transforma os cursos de regentes do Ensino Primário em Cursos Normais

Regionais. **Atos legislativos e decretos do governo**. Natal: Departamento de Imprensa, 1955.

_____. Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957.
Organiza e fixa as bases da educação elementar e da formação do magistério primário no Estado. Natal, RN, 1957 (mimeo).

_____. Lei nº 2.225 de 9 de dezembro de 1957.
Organiza a Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 68, n. 132, p. 3, 4 de dezembro de 1957.

_____. Lei n. 2.224 de 9 de dezembro de 1957.
Organiza o quadro da Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 68, n. 132, p. 3, 4 de dezembro de 1957.

_____. Lei nº 2.226 de 9 de dezembro de 1957. Divide o estado em Zonas Escolares e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte, Natal**, v. 68, n. 132, p. 3, 4 de dezembro de 1957.

_____. Lei nº 2.639, de 01 de janeiro de 1960. Cria o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró e Caicó e Instituto de Educação de Natal.

_____. Lei n. 2.889 de 11 de janeiro de 1961. Trata da organização do Ensino Normal e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 71, n. 189, p. 1, 12 de janeiro de 1961.

_____. Lei n. 2.907 de 12 de janeiro de 1961. Dispunha da constituição do Quadro do Magistério Público do Estado e atribuía outras providências. **Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte**, Natal, v. 71, n. 189, p. 1, 12 de janeiro de 1961.

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960. In: ARAÚJO, Marta Maria de. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283, maio/ago. 2015.

_____. Lei 2.639, de 28 de janeiro de 1960. Cria cargos no Quadro do Magistério e no Quadro Único do Estado e dá outras providências. **Diário Oficial Estado do Rio Grande do Norte**, Ano 70, n. 450, Domingo, 31 de Janeiro de 1960.

APÊNDICE 1: Biografia do Governador Dinarte de Medeiros Mariz

Dinarte de Medeiros Mariz (1903-1984), seridoense de Serra Negra do Norte (RN), cursou o ensino primário, encerrando nesse nível sua educação formal. Foi delegado de polícia em sua cidade natal, atuou na região do Seridó como empresário, agropecuarista e comerciante, tornando-se um dos mais sólidos comerciantes de algodão do Nordeste, nos anos 1930. Como político foi Prefeito de Caicó (1930 e 1932), governador do Rio Grande do Norte (1956-1961) e Senador da República por quatro legislaturas (1963- 1984).

Na área política teve atuação intensa, a partir dos anos de 1930. Participou do Movimento Constitucionalista de 1932, em São Paulo, e por três vezes ficou preso na Casa de Detenção (Rio de Janeiro). Em 1934, de volta ao Rio Grande do Norte, fundou o Jornal A Razão e criou o Partido Popular (PP) com a colaboração de José Augusto Bezerra de Medeiros. Em 1935, foi um dos que comandaram a repressão à Intentona Comunista, iniciada em Natal. Esteve afastado da política no período do Estado Novo. Após 1945, retorna, filiando-se ao partido União Democrática Nacional (UDN), sendo um dos fundadores no Rio Grande do Norte. Por este estado pleiteou o cargo de senador à Assembleia Nacional Constituinte, mas não conseguiu se eleger. Em 1950, voltou a concorrer ao Senado Federal pela UDN e mais uma vez foi derrotado. Em 1954, conseguiu êxito pela coligação UDN-PSP-PSD. No ano seguinte, lançou a candidatura ao governo do Estado com apoio do Presidente Café Filho, com o qual já havia contado na eleição para senador. Por decisão do Senado Federal, em maio de 1956, teve de renunciar à cadeira de senador. Governou o estado do Rio Grande do Norte, entre 1956 e 1961, e dentre as ações realizadas no seu mandato, na área da educação, destacou-se a implantação dos Centros Educacionais de Formação do Magistério Primário, de Mossoró e Caicó, e a criação da Universidade do Rio Grande do Norte. Mariz concluiu mandato em 1961 e não conseguiu eleger seu sucessor Djalma Aranha Marinho, vencido pelo seu antigo aliado político e companheiro de partido, o deputado federal Aluísio Alves. Em 1963, voltou ao Senado pela coligação UDN-PSD (União Democrática Nacional e Partido Social Democrático). Em 1965, candidatou-se novamente ao governo do Rio Grande do Norte, na legenda da UDN, e não conseguiu êxito. Tornou-se primeiro-secretário do Senado, cargo que ocuparia até 1969. Durante a vigência do regime militar, foi o político mais influente do Rio Grande do Norte. Permaneceu no Senado Federal de 1963 a 1984, quando de sua morte, no Rio de Janeiro.

Fonte: Disponível em: www.culturatanatal.com.br/gov22_dinartemedeiros.php. Acesso em: 20 jan. 2018.

APÊNDICE 2: Biografia do Professor José Celestino Galvão

O itinerário de vida do natalense José Celestino Galvão, de 92 anos, constitui uma trajetória marcada com dedicação ao sacerdócio, à educação, à comunicação e ao jornalismo. Entre 1951 a 1964, na região do Seridó do Rio Grande do Norte, desenvolveu atividades intrínsecas ao ministério sacerdotal e à área educacional, especialmente em Caicó, atuou em instituições educacionais e em movimentos culturais da cidade. Foi vigário nas cidades de São Fernando, Jardim de Piranhas, Parelhas e Laginhas (distrito de Caicó) sendo que após vinte e dois anos de sacerdócio, em 1972, recebeu a dispensa do voto de celibato e casou-se com a ex-aluna e professora Maria José Galvão de Oliveira. O magistério foi uma de suas maiores preocupações, empenhando-se na instalação de escolas de primeiro e segundo ciclo para formação de professores na Caicó (1954 e 1958), Acari (1967) e Parelhas (1968). Foi professor e diretor do Ginásio Diocesano Seridoense (GDS) até 1951, dedicando-se à criação de escolas de formação de professores, num contexto de elevados índices de analfabetismo e da carência de instituição de ensino docente primário, nos municípios do Seridó, na década de 1950. Participou da instalação do Curso Pedagógico Estadual de Caicó (de 2º Ciclo) em 1958; participou ativamente da implantação do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó, para o qual foi nomeado em 1959 como Diretor Geral. Fundou a Casa da Estudante de Caicó em 1960 em colaboração com o presidente da Associação Estudantil Caicoense, Manoel Gonçalves de Medeiros.

Foi professor de Ensino Médio do Magistério Público do Estado em Acari (1963-1964), Parelhas (1965-1968) e Natal (1971- 1974). No Ensino Superior na Universidade Federal do Rio Grande do Norte atuou como professor auxiliar no campus de Açu (1975), Campus de Caicó (1976) e em Natal (1981 a 1991). Afastou das funções docentes da UFRN por motivo de aposentadoria em 1991.

Foi Membro efetivo da comissão de elaboração do Estatuto do Magistério do RN (1972 a 1973). Assessor e coordenador do Plano Geral de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte para os anos de 1973 e 1976. Membro efetivo do Conselho Estadual do Bem-Estar Social do biênio 1974-1975.

Realizou curso de preparação no Centro Regional de Pesquisas e Orientação Educacional no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Em 1969, em Belo Horizonte fez curso de atualização em psicologia educacional e administração escolar, promovido pelo INEP/MEC e pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo Horizonte/MG.

Foi colaborador e fundador de revistas nas cidades de Parelhas, Acari, Caicó, Currais Novos e em instituições religiosas em Natal e Caicó, fundando, inclusive, o Jornal A Escola, periódico informativo, humorístico e cultural que circulou de 1957 a 1962, com a extinção da Escola Normal Regional de Caicó. Instalou em 1954 a Rádio Difusora de Caicó, que funcionou até 1962.

Fonte: ARAÚJO, Ausônio Tercio; DANTAS, Eugenia Maria; MEDEIROS, Maria das Dores; MACEDO, Muirakytan Kennedy (org.). **Mestres do Seridó**: memórias, v. 1. Natal: Uma, 2006.

APÊNDICE 3: Biografia do Arquiteto Moacyr Gomes da Costa

Moacyr Gomes da Costa nasceu na cidade de Caicó, em 1927. Concluiu, em 1954, o curso de Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ). Especializou-se em Planejamento Urbano e Administração no Rio de Janeiro, São Paulo, e em Pernambuco. Seus primeiros projetos refletem a influência de grandes mestres da arquitetura carioca, tendo como principais referências os arquitetos Afonso Reidy e Oscar Niemeyer.

No Rio de Janeiro, entre 1952 a 1955, desenvolveu atividades na construtora Irmãos Beck Ltda. No período compreendido entre 1957 e 1966 sua vida profissional dividiu-se entre Natal e Rio de Janeiro, em função de todas as atividades desenvolvidas concomitantemente: os projetos compartilhados com o colega carioca Vigor Artese, como o Centro de Abastecimento do Estado da Guanabara; a execução das obras públicas na área de educação, a convite do governo do Estado do RN, como os centros de formação de professores, em Caicó e Mossoró; a docência na Escola de Engenharia da UFRN; e o escritório Planarq, que dividia com os arquitetos potiguares Daniel Hollanda e Joao Maurício de Miranda.

Voltando a Natal, em 1966, desligou-se completamente das atividades no Rio de Janeiro, dando prosseguimento às suas atividades projetuais. Entre 1970 e 1979 trabalhou conjuntamente com Ubirajara Galvão no escritório U.M. Arquitetura. O conjunto residencial IPASE (Conjunto Potilândia), foi um dos projetos desenvolvidos pelo escritório, além de dezenas de residências particulares projetadas em todo o estado.

Moacyr Gomes sempre preferiu trabalhar em parceria com outros profissionais, da Arquitetura e Engenharia, como forma de discutir melhor suas ideias. Além, dos colegas arquitetos, trabalhou ao lado dos calculistas José Pereira da Silva e Hélio Varela de Albuquerque.

Fonte: SOUZA, Emanuelle Albuquerque de Oliveira. **Da formação carioca à prática potiguar: estratégias projetuais na arquitetura residencial do arquiteto Moacyr Gomes da Costa na década de 1970.** 2017. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PRINCIPAIS OBRAS PÚBLICAS:

Década de 1950

Centro de Abastecimento e Distribuição do Estado da Guanabara (em parceria com o arquiteto Vigor Artese)

Rio de Janeiro/RJ

Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró
Mossoró /RN

Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó
Caicó/RN

Década de 1960

Departamento de Estradas e Rodagens (DER)

Natal/RN

Edifício Barão do Rio Branco

Natal/RN

Biblioteca pública estadual Luís da Câmara Cascudo

Natal/RN

Década de 1970

Estádio Joao Claudio de Vasconcelos Machado (Machadão)

Natal/RN

Centro Administrativo do Governo do Estado do Rio Grande do Norte

Natal/RN

Faculdade de Odontologia da UFRN

Natal/RN

Sede da AABB (Associação Atlética Banco do Brasil)

Natal/RN

Escritório da Mineração Tomaz Salustino (atual sede do CREA –RN)

Natal/RN

Complexo SESI-SENAI (parceria com Ubirajara Galvão)

Natal/RN

Edifício sede do IPE – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado do RN
(Parceria com Daniel Holanda e João Maurício de Miranda)

Natal/RN

Década de 1990

Pórtico dos Reis Magos (com a colaboração do arquiteto Eudes Galvão
Montenegro)

Natal/RN

Década de 2010

Ginásio poliesportivo Nélio Dias

Natal/RN

APÊNDICE 4: Roteiro de Entrevista ao Arquiteto Moacyr Gomes da Costa

1. Ao ser convidado pelo Governador Dinarte Mariz teve orientação do INEP para elaboração do Programa para os Institutos de Educação de Caicó e Mossoró?
2. Teve supervisão do INEP no desenvolvimento do projeto?
3. Como foi a participação de Diretor do INEP, Anísio Teixeira, na elaboração do projeto de Arquitetura?
4. Os projetos arquitetônicos foram desenvolvidos em quanto tempo?
5. Comente sobre a concepção do projeto do Centro de Formação de Professores de Caicó.

APÊNDICE 5: Roteiro de Entrevista ao Sr. Teódulo Félix da Silva

1. Como se deu a sua participação na construção do Centro de Formação de Professores de Caicó?
2. Quais as lembranças mais significativas dessa construção?
3. Como se dava a integração do Jardim de Infância, Escola de Aplicação, Curso Ginásial e Escola Normal?

APÊNDICE 6: Roteiro de Entrevista à estudante Célia Santos

1. Como ex-aluna da Escola Normal de Caicó, concluinte da primeira turma, foi professora da instituição?
2. Como funcionava a integração do Jardim de Infância, Escola de Aplicação, Curso Ginásial e Escola Normal?
3. Quais foram os cursos de aperfeiçoamento promovidos pela instituição dos quais participou?

APÊNDICE 7: Tabelas Referentes às Zonas Escolares 1 e 2

Tabela – Dados populacionais por município da 1ª Zona Escolar, anos 1950.

Município	População	
	Total	Rural - %
Afonso Bezerra	6.128	90
Angicos	10.406	80
Ares	6.673	72
Canguaretama	12.610	78
Ceará Mirim	25.739	80
Coronel Ezequiel	10.255	94
Goianinha	21.040	14
Januário Cicco	8.000	70
João Câmara	14.586	76
Lages	14.065	86
Macaíba	40.339	86
Macau	15.259	50
Monte Alegre	7.078	86
Natal	103.215	5
Nísia Floresta	7.392	85
Nova Cruz	27.565	79
Pendências	8.294	75
Pedro Avelino	10.948	80
Pedro Velho	15.667	83
Santa Cruz	32.837	87
Santo Antônio	32.026	92
São Bento do Norte	10.159	93
São José de Mipibu	35.265	87
São José de Campestre	6.297	87
São Paulo do Potengi	12.026	94
São Tomé	17.850	89
Serra Caiada	11.527	92
Taipu	15.156	92
Touros	22.124	87

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir da Enciclopédia dos municípios brasileiros – IBGE- vol. XVII, RJ. 1960.

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

Tabela – Demonstrativo de unidades de ensino público, cursos existentes e percentual da população alfabetizada por municípios da 1ª Zona Escolar, anos 1950

Município	Unidade escolar e curso existente	Percentual da população de mais de 10 anos que sabem ler e escrever
Afonso Bezerra	06 unidades de ensino primário	26
Angicos	30 unidades de ensino primário	26
Ares	17 unidades de ensino primário	25
Canguaretama	12 unidades de ensino primário	18
Ceará Mirim	53 unidades de ensino primário, 01 curso ginásial e 01 curso normal	22
Coronel Ezequiel	04 unidades de ensino primário	26
Goianinha	40 unidades de ensino primário	14
Januário Cicco	17 unidades de ensino primário	15
João Câmara	19 unidades de ensino primário	22
Lages	43 unidades de ensino primário e 01 curso normal regional	31
Macaíba	40 unidades de ensino primário e 01 curso normal regional	17
Macau	35 unidades de ensino primário	35
Monte Alegre	23 unidades de ensino primário	15
Natal	137 unidades de ensino primário, 01 curso normal r	62
Nísia Floresta	17 unidades de ensino primário	32
Nova Cruz	52 unidades de ensino primário, 01 curso secundário e 01 curso comercial.	21
Pendências	-	35
Pedro Avelino	unidades de ensino primário	27
Pedro Velho	30 unidades de ensino primário	21
Santa Cruz	28 unidades de ensino primário, curso secundário e 01 curso comercial.	20
São Bento do Norte	18 unidades de ensino primário	16
São José de Mipibu	18 unidades de ensino primário	22

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

São José de Campestre	21 unidades de ensino primário	15
São Paulo do Potengi	30 unidades de ensino primário.	20
São Tomé	31 unidades de ensino primário.	21
Serra Caiada	03 unidades de ensino primário.	18
Taipu	35 unidades de ensino primário.	17
Touros	31 unidades de ensino primário.	21

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir da Enciclopédia dos municípios brasileiros – IBGE- vol. XVII, RJ. 1960.

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

Tabela – Dados populacionais por município da 2ª Zona Escolar, anos 1950.

Município	População – 1950	
	Total	Rural - %
Açu	27.259	80
Alexandria	15.361	90
Almino Afonso	8.775	82
Apodi	15.336	93
Areia Branca	11.239	32
Augusto Severo*	16.536	91
Caraúbas	7.568	74
Grossos	4.478	54
Ipanguaçu	9.670	95
Itaú	4.967	77
Luiz Gomes	11.164	90
Marcelino Vieira	4.800	83
Martins	21.581	70
Mossoró	40.681	51
Patu	16.633	83
Pau dos Ferros	17.517	79
Portalegre	10.545	93
São Miguel	19.020	91
Upanema	5.189	83

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir da Enciclopédia dos municípios brasileiros – IBGE- vol. XVII, RJ. 1960.

*(atual) Campo Grande

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

Tabela – Demonstrativo de unidades de ensino público, cursos existentes e percentual da população alfabetizada por municípios da 2ª Zona Escolar, anos 1950

Município	Unidade escolar e curso existente	Percentual da população de mais de 10 anos que sabem ler e escrever
Açu		
Alexandria	53 unidades de ensino primário e 01 curso normal regional.	33
Almino Afonso	27 unidades de ensino primário.	28
Apodi	-	26
Areia Branca	37 unidades de ensino primário.	35
Augusto Severo*	16 unidades de ensino primário.	51
Caraúbas	55 unidades de ensino primário.	32
Grossos	17 unidades de ensino primário.	40
Ipanguaçu	11 unidades de ensino primário.	30
Itaú	34 unidades de ensino primário.	26
Luiz Gomes	35 unidades de ensino primário.	35
Marcelino Vieira	29 unidades de ensino primário.	32
Martins	72 unidades de ensino primário.	42
Mossoró	167 unidades de ensino primário, 04 cursos secundários e 01 curso normal.	38
Patu	11 unidades de ensino primário e 02 cursos de alfabetização de adultos	44
Pau dos Ferros	56 unidades de ensino primário.	31
Portalegre	-	32
São Miguel	53 unidades de ensino primário.	35
Upanema	12 unidades de ensino primário.	24

Fonte: Sistematizado pela autora, a partir da Enciclopédia dos municípios brasileiros – IBGE- vol. XVII, RJ. 1960.

ANEXO 1: Lei n. 2.171 sancionada em 6 de dezembro de 1957 (Processo n.465/57)

Projeto-Lei apresentado via Mensagem governamental n. 178. Lei n. 2.171 sancionada em 6 de dezembro de 1957 e publicada em 7 de dezembro.

Assunto: organiza e fixa as bases da Educação Elementar do Magistério Primário do Estado.

Fonte: Acervo da Assembleia Legislativa do RN.

ANO 1957

PODER LEGISLATIVO

— DO —

RIO GRANDE DO NORTE

Palacio "Amaro Cavalcante"

PROCESSO

N.º 465/57

Ficha 465

Projeto de Lei. Mensagem Governamental N.º 178

ASSUNTO Organiza e fixa as bases da Educação Elementar do
magistério primário do Estado.

Data de entrada 27.11.1957

Rubrica do Funcionario

ANO 1957.....

PODER LEGISLATIVO

— DO —

RIO GRANDE DO NORTE

Palacio "Amaro Cavalcante"

465

Lei Numero

.....2.171.....

Sancionada em 6 de dezembro

Publicada em 7 de dezembro

EMENTA ORGANIZA E FIXA AS BASES DE EDUCACAO ELEMENTAR DO MAGIS
TERIO PRIMARIO DO ESTADO.

Iniciativa Governo do Estado / MENSAGEM Nº 178 de 26.11.57

Rubrica do Funcionario

Aderson
12
12
20 12



RIO GRANDE DO NORTE
GABINETE DO GOVERNADOR

Proc. nº 465/57

Mensagem nº 178/GE

NATAL

AGM/

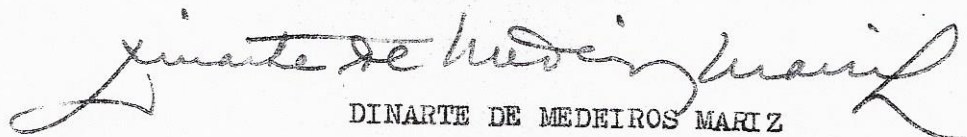
Em 26 de novembro de 1957

senhor Presidente:

Tenho a honra de encaminhar a Vossa Excelência, a fim de ser devidamente apreciado por essa Augusta Assembléia Legislativa, o projeto de lei incluso, que "organiza e fixa as bases da Educação Elementar e da formação do magistério primário do Estado".

Em circunstanciada exposição de motivos, cuja cópia vai junta a esta, o Secretário de Estado da Educação justifica a medida ora pleiteada.

Com o apreço e a consideração de sempre,


DINARTE DE MEDEIROS MARIZ
GOVERNADOR

Exmo. Sr. Dr. JOSÉ AUGUSTO VARELLA,
M. D. Presidente da Assembléia Legislativa do Estado.

EXMO. SR. GOVERNADOR DINARTE MARIZ:

Com esta mensagem que ora estamos enviando ao Chefe do Poder Executivo do Estado, temos a satisfação de submeter ao elevado discernimento de V. Exa. para que seja, posteriormente, levada à apreciação da Augusta Assembléia Legislativa o presente ante-projéto de reforma do Ensino Primário do Rio Grande do Norte.

O trabalho em aprêço que demandou soma de exames, observações, experiências e permanentes consultas aos órgãos mais credenciados nos setores da Educação Nacional, como, no caso, o Centro de Pesquisas Educacionais do INEP, no Rio de Janeiro, visa, sobretudo, dar um sentido de unidade aos serviços do ensino fundamental ministrado nas escolas públicas do Estado.

Nesse aspécto e analisando o que se há feito no Rio Grande do Norte com relação a êsse problema de capital importância para a formação de nossa mocidade, forçoso é de convir que desde longos anos, o ensino primário mantido pelo Estado, deixou de apresentar aquele expressivo denominador de eficiência e rendimento que o situava, com justo relêvo, entre os dos Estados que possuíam, então, organização medelar no setôr da educação.

Razões diversas, de tôdos tão conhecidas, especialmente as que se sucederam de 1930 aos nossos dias, levaram os que militam no campo das escolas, a observar, num crescente desalentador, que a grande equipe de preceptores diplomados se afastava do magistério, visto que o Estado não lhes oferecia compensação por um serviço que requeria, sobretudo, dedicação e espírito de renúncia, como é o de professor de meninos.

E o que resultou dessa evasão profissional foi verificar-se que, as escolas oficiais foram invadidas aos saltos, por um professorado leigo, sem formação especializada e que não podia se enquadrar nas elevadas exigências da formação do magistério, em grande parte criada no currículo das Escolas Normais do Estado.

Já, agora, com essa situação por demais agravada, com influência de tantos fatores, a que não tem fugido o político, cabe a um administrador de elevada visão, como V. Exa., Senhor Governador, enfrentar, de modo decisivo, êsse problema angustiante e de consequências imprevisíveis, restabelecendo para a classe do professor, uma situação de larga confiança, firmada num ambiente de estímulo e de solidariedade ao magnífico trabalho dêsses obreiros a que se entrega uma grande e patriótica missão, dado que na hora presente não podemos fugir ao imperativo de que a educação do povo, se bem é, como se disse, obra de salvação pública, é por igual, a primeira providência dos govêrnos para enriquecer as Nações e criar cidadãos para a democracia.



RIO GRANDE DO NORTE

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Ante-projecto da lei que organiza
e fixa as bases da Educação Ele-
mentar e da Formação do magisté-
rio primário do Estado.

Artigo 1º - Os serviços de Educação e Cultura do -
Rio Grande do Norte, atenderão:

a) ministrar, sempre que possível, educa-
ção integral, considerando o aluno não só em função da estru-
tura escolar, como também do lar e de toda a vida social, /
tendo em vista os ideais e as tendências democráticas da so-
ciedade moderna;

b) contribuir para a difusão da cultur a
por meio de serviços apropriados às necessidades da popula-
ção, desempenhando, sempre que possível, a função do centro
cultural da comunidade;

c) observar em cada um dos seus níveis ,
os métodos mais eficazes de organização, administração, cur-
rículo e cursos, procurando sempre adaptá-los às condições /
locais e aproveitar as experiências bem sucedidas no Estado
e em todo o Brasil;

d) prover os serviços especializados que,
graduamente, venham permitir aos indivíduos suprir as defi-
ciências inatas, bem como as do lar e da herança social.

Artigo 2º - Observados os princípios consagrados na
Constituição Federal e o que fôr estabelecido como bases e di-
retrizes da Educação Nacional, as escolas visarão, em sua -
organização e métodos, o seguinte:

a) formação integral e equilíbrio da per-
sonalidade do aluno;

b) no desenvolvimento de técnicos, conhe-
cimentos, habilidades, atitudes e ideais, terá em vista que
não só a preservação de valores tradicionais, mas o progresso
social, constituem sua finalidade.

c) profundamente enraizada nas condições
geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não
poderá esquecer, entretanto, que a natureza humana, regional
no seu estilo e em suas formas, tem finalidades universais;

d) deverá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos meios hábeis ao preparo para a vida de trabalho e de cooperação social e política;

e) cultivará a confiança na inteligência e na ciência guiada pelo ideal de conquista gradual, pelo homem, do conhecimento e controle do mundo exterior e de sua própria natureza;

f) a educação elementar, posto que acentuadamente geral e comum, procurará, sempre que possível, constituir uma iniciação ao trabalho, assumindo o aspecto rural ou urbano neste / seu caráter de escola pré-vocacional;

g) a formação do magistério elementar, através das escolas normais e seus cursos, visando a preparação do professor, de acordo com as necessidades e mudanças sociais da vida do Estado e do País, atendendo às exigências culturais básicas e gerais, e à especialização profissional determinada pela carreira.

CAPÍTULO I

Da educação elementar

Artigo 3º - A educação elementar abrangerá quatro categorias de cursos:

- a) pré-primária, para crianças de menos de 7 anos;
- b) primária, com duração de 4 anos, destinada a crianças de 11 a 13 anos;
- c) complementar, com duração de 2 anos, destinada a crianças de 11 a 13 anos;
- d) supletiva, para adolescentes e adultos.

Parágrafo Único - A instalação e funcionamento dos Cursos Complementares obedecerão a um plano de execução progressiva, previsto em regulamento.

Artigo 4º - A Educação elementar obedecerá aos seguintes critérios de articulação de cursos:

- a) o curso pré-primário de jardim de infância com o curso primário;
- b) o primário com os complementares e com os de aprendizagem industrial e agrícola;
- c) o complementar com os cursos de primário ciclo de grau médio.

Artigo 5º - A educação elementar: pré-primária e primária, complementar e supletiva - compreenderá orientação, planos de estudo e programas elaborados por órgão competente da Secretaria de Educação e Cultura.

Parágrafo Único - O atual serviço de inspeção escolar / será substituído por um corpo de orientadores educacionais.

Artigo 6º - O período letivo anual compreenderá, no mínimo, 200 (duzentos) dias.

Parágrafo Único - O período de férias e os mínimos de horas diárias de trabalho escolar serão fixados pela Secretaria de Educação e Cultura.

Artigo 7º - Amatrícula dos cursos primários e complementar deverá atender:

I - Nas áreas urbanas, as classes escolares / serão, progressivamente, organizadas, observado o seguinte critério:

a) matricular no 1º ano (1ª série), crianças preferentemente de 7 anos e, mais, as de 8 anos de idade;

b) matricular na 2ª série, as crianças preferentemente de 8 anos e, mais, as de 9 anos;

c) matricular, na 3ª série, crianças preferentemente de 9 anos e, mais, as de 10 anos;

d) matricular, na 4ª série, crianças preferentemente de 10 anos e, mais, as de 11 anos;

e) matricular na 5ª série, crianças preferentemente de 11 anos, e, mais, as de 12 anos;

f) matricular na 6ª série, crianças preferentemente de 12 anos e, mais, as de 13 anos;

g) as primeiras séries (1º ano) serão constituídas, de preferência, com crianças de Sete (7) e Oito (8) anos, que ainda não tenham tido qualquer escolarização primária;

h) as segundas séries serão constituídas com crianças de oito (8) a nove (9) anos que tenham tido, pelo menos, 6 meses de escolarização primária e, mais, as de 9 anos, sem / qualquer escolarização, sendo que estas constituirão um grupo à parte que, por ter-se iniciado tardiamente na escola, receberá - tratamento adequado e terá menor número de anos de escolarização;

i) As terceiras séries serão constituídas pelos alunos de 9 a 10 anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma 2ª série normal e por alunos de 10 anos / que ainda o não tenham conseguido e que, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem realizada, constituirão grupo à parte.

j) as quartas séries serão constituídas pelos alunos de 10 a 11 anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma 3ª (terceira) série normal e por alunos de 11 anos que o não tenham conseguido e que, por isso, constituirão grupo à parte, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizado;

l) as quintas séries serão constituídas pelos alunos de 11 a 12 anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma 4ª série normal e por alunos de 12 anos que o não tenham conseguido e que, por isso, constituirão um grupo à parte, para tratamento adequado ao seu nível de aprendizagem / já realizado;

m) as sextas séries, quando instaladas, serão constituídas com alunos de 12 anos e que tenham realizado a 5ª série;

II - Nas áreas rurais, as classes escolares serão, / progressivamente organizadas de forma que:

a) os alunos que se matricularem, pela 1ª vez, com 8 anos de idade, terão assegurado, pelo menos, 5 anos de estudo;

b) os que se matricularem com 9 anos, terão, pelo menos, 4 anos de estudos;

c) os que se matricularem com 10 anos, pelo menos - 3 anos de estudos;

d) os que se matricularem com 11 anos, 2 anos;

e) permitir-se-á aos alunos ultrapassarem os limites mínimos de escolarização acima, em um ano apenas;

f) os alunos de mais de 13 anos, que não se tenham matriculado, só serão atendidos pelos cursos supletivos.

Parágrafo Único - A organização progressiva de classes, previstas neste artigo, deverá ter por base a experimentação / que se realizar em uma ou mais escolas, para esse fim previamente escolhidas.

Artigo 8º - O regime de promoção do ensino primário, salvo nas classes especiais, deverá basear-se na idade cronológica a fixada na matrícula a que se refere o artigo anterior, na frequência às aulas, no número de horas dadas de aula e noutros aspectos de valor pedagógico, previstos em regulamento.

§ 1º - Os diretores de escola deverão esforçar-se para / que não sejam inferiores a 70% as percentagens de promoção nas diferentes séries do curso primário.

§ 2º - Nas classes especiais a promoção obedecerá a critérios próprios, estabelecidos por órgãos competentes.

Artigo 9º - O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, observadas as disposições desta lei, e os regulamentos que foram expedidos para sua execução.

Parágrafo Único - Os estabelecimentos particulares de ensino primário ficarão sujeitos a registro prévio, mediante o preenchimento de condições estabelecidas em regulamento.

Artigo 10º - Serão assim designados os estabelecimentos / de educação elementar mantidos pelos poderes públicos:

a) Escola isolada, quando possua uma só turma de alunos entregue a um só docente;

b) Escolas Reunidas, quando houver de duas a quatro turmas heterogêneas de alunos e número correspondente de professores;

c) Grupo Escolar, quando possua cinco ou mais turmas de alunos distribuídos por séries e número igual ou superior de docentes, inclusive Diretor.

d) Escolas ou Cursos Supletivos, quando ministrem educação supletiva, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Artigo 11º - As novas unidades escolares e os cargos de magistério serão criados por lei, sempre através de mensagens do executivo, mediante proposta da Secretaria de Educação.

Artigo 12º - A transferência e promoção de professores do ensino primário é da alçada da Secretaria de Educação, mediante estudos e pareceres de órgão competente.

Parágrafo Único - As transferências somente serão efetuadas em períodos de férias, com exceção dos casos previstos na Constituição Estadual.

CAPÍTULO II

Do magistério de educação elementar e sua formação

Artigo 13º - A formação do professor primário é da competência do Estado, cabendo, ao órgão competente da Secretaria / de Educação, realizar o estudo contínuo da situação elementar e do próprio processo de formação do professor, a fim de que este se adapte sempre a novas circunstâncias e a novas necessidades .

Parágrafo Único - Quanto à execução e ao ajustamento dos resultados desse estudo contínuo, caberá aos Centros Educacionais de Formação do Magistério, localizados em determinadas regiões, assumir as responsabilidades, procedendo, automaticamente, de acordo com as diretrizes fixadas em regulamento.

Artigo 14º - A formação do professor será realizada em / escolas de 1º e 2º ciclos e obedecerá as seguintes bases e diretrizes.

a) adaptação às peculiaridades regionais, quer sociais quer econômicas do Estado.

b) regime escolar que permita modalidades diversas de plano, estrutura e processo a serem ensaiados, experimentalmente, e, gradualmente, pelos Centros de Formação de Magistério do Estado;

c) o ano letivo de duzentos (200) dias, divididos em períodos iguais e independentes;

d) planos gerais de estudos, elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas, da Secretaria de Educação, para as diversas modalidades de formação de magistério primário e preparo de administradores escolares, supervisores de ensino primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário;

e) a duração dos cursos não será inferior a 5 anos no primeiro ciclo e a 3 no segundo ciclo;

f) a admissão ao Curso Normal de 2º ciclo será / feita mediante conclusão do Curso Normal de 1º ciclo, ou do Curso Ginásial, ou ainda de outros a este oficialmente equivalentes.

Parágrafo Único - Os planos de estudo deverão levar em conta o princípio de equivalência, fixado em legislação federal, para o efeito de assegurar aos que terminam o 2º ciclo, a possibilidade de matrícula em qualquer dos diversos ramos de ensino / superior.

Artigo 15º - O magistério primário será exercido por brasileiros, maiores de 18 anos, em boas condições de saúde / física e mental e que hajam recebido preparação conveniente - em Cursos de Formação Pedagógica.

§ 1º - Na falta de professores diplomados, o magistério será exercido por elementos locais, para o que será exigido exame da habilitação.

§ 2º - Aos docentes não diplomados serão proporcionados Cursos de treinamento em serviço, e formação de emergência, que os habilitem às funções de magistério.

Artigo 16º - Os diretores dos Grupos Escolares serão escolhidos entre os professores diplomados, com, pelo menos dois (2) anos de exercício em magistério eficiente, e que de preferência, tenham feito cursos de direção ou administração escolar.

§ 1º - O professor nomeado para a direção de Grupo Escolar e que ainda não tenha realizado curso de aperfeiçoamento a que se refere este artigo, deverá procurar fazê-lo no prazo mínimo de dois (2) anos.

§ 2º - Cabe à Secretaria de Educação e Cultura promover os meios para que se realizem tais cursos em ocasiões oportunas.

Artigo 17º - Fica a Escola Normal de Moçoró transformada em Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Moçoró.

Artigo 18º - Fica criado o Centro Educacional de Formação de Magistério Primário de Caicó.

Artigo 19º - A rede de Escolas de Formação de Professores, do Estado, compreenderá:

a) Instituto de Educação de Natal, com caráter experimental em seus Cursos de Pesquisas, destinados à melhoria do Ensino Normal do Estado, mantendo, na medida de suas possibilidades, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento, para o que poderá procurar a cooperação de técnicos nacionais ou estrangeiros;

b) Centros Educacionais de Formação de Magistério Primário, de Moçoró e Caicó, onde serão ministrados cursos com duração de três (3) anos, divididos em 6 semestres de estudo, após 4 anos de estudos médios de 1º ciclo e com a organização nos moldes do Instituto de Educação de Natal;

c) Cursos Normais Regionais, já existentes,

com a duração de 5 anos após o Curso Primário.

Parágrafo Único - Os estabelecimentos de ensino / particular estarão sujeitos às mesmas exigências materiais e técnicos contidas em lei e regulamentos.

Artigo 20º - Haverá nos estabelecimentos destinados à formação de professor, instituições de nível primário e pré-primário, destinadas a campo de prática, demonstração e experimentação pedagógica, bem como serviços de assistência e orientação educacional.

Artigo 21º - Os atuais professores efetivos de ensino normal serão aproveitados nos novos planos de organização, previstos em regulamento, tendo em vista a sua habilidade profissional e as necessidades do ensino.

Artigo 22º - Os cursos Normais Regionais em funcionamento no Estado, serão reestruturados à base de critérios previstos em regulamento.

Artigo 23º - A organização prevista nesta lei poderá ser adotada, de imediato, no Instituto de Educação de Natal, e somente em um Curso Normal Regional, à juízo do Centro de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Educação, estendendo-se, gradualmente, aos Centros Educacionais de Formação de Magistério e demais Cursos Normais Regionais.

Artigo 24º - A Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte fica atribuída a competência para promover a regulamentação da presente lei, mediante aprovação do Chefe do Poder Executivo.

Artigo 25º - Revogadas as disposições em contrário, esta lei entrará em vigor a partir de 1º de janeiro de 1958.



RIO GRANDE DO NORTE

LEI Número _____

249.		
Palacio "Potengi", Natal,	de	
	de 19	º da
República.		
Governador		

"Organiza e fixa as bases da Educação Elementar e da Formação do Magistério Primário do Estado.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE:
FAÇO SABER que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono
a seguinte lei:

Art. 1º.- Os serviços de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte atenderão:

a) ministrar, sempre que possível, Educação integral, considerando o aluno não só em função da estrutura escolar, como também do lar e de toda a vida social, tendo em vista os ideais e as / tendências democráticas da sociedade moderna;

b) contribuir para a difusão da cultura por meio de serviços apropriados às necessidades da população, desempenhando, sempre que possível, a função de Centro Cultural da Comunidade;

c) observar em cada um dos seus níveis, os métodos / mais eficazes de organização, administração, currículo e cursos, procurando sempre adaptá-los às condições locais e aproveitar as experiências bem sucedidas no Estado e em todo o Brasil;

d) prover os serviços especializados que, gradualmente, venham permitir aos indivíduos suprir as deficiências inatas, / bem como as do lar e da herança social;

Art. 2º - Observados os princípios consagrados na Constituição Federal e o que for estabelecido como bases e diretrizes da Educação Nacional, as escolas visarão, em sua organização e métodos, o seguinte:

a) formação integral e equilíbrio da personalidade do aluno;

b) no desenvolvimento de técnicas, conhecimentos, habilidades, atitudes e ideais, terá em vista que não só a preservação de /

valores tradicionais, mas o progresso social, constituem sua finalidade;

c) profundamente enraizada nas condições geográficas, históricas e sociais do Estado e do País, não poderá esquecer, entretanto, que a natureza humana, regional no seu estilo e em suas formas, têm finalidades universais;

d) poderá ser instituição de aprendizagem prática, utilizando os métodos mais recomendáveis de educação ativa e progressiva, oferecendo aos alunos meios hábeis ao preparo para a vida do trabalho e de cooperação social e política;

e) cultivará a confiança na inteligência e na ciência guiada pelo ideal de conquista gradual, pelo homem, do conhecimento e controle do mundo exterior e de sua própria natureza;

f) a educação elementar, posto que acentuadamente geral e comum, procurará, sempre que possível, constituir uma iniciação ao trabalho, assumindo o aspecto rural ou urbano neste seu caráter de escola pré-vocacional;

g) a formação do registério elementar, através das escolas normais e seus cursos, visará a preparação do professor, de acordo com as necessidades e mudanças sociais da vida do Estado e do País, atendendo às exigências culturais básicas e gerais, e a especialização profissional determinada pela carreira.

CAPÍTULO I

Da educação elementar

Art. 3º - A educação elementar abrangerá quatro categorias de cursos:

- a) pré-prenária, para crianças de menos de sete anos;
- b) primária, com duração de quatro anos, destinada à crianças de 11 à 13 anos;
- c) complementar, com duração de dois anos, destinada a crianças de onze a treze anos;
- d) supletiva, para adolescentes e adultos.

Parágrafo Único - A instalação e funcionamento dos cursos complementares obedecerão a um plano de execução progressiva, ora visto em regulamento.

Art. 4º - A educação Elementar obedecerá aos seguintes critérios de articulação de cursos:

- a) o curso pré-primário de jardim de infância com o curso primário;
- b) o primário com os de aprendizagem industrial e agrícola;

c) o complementar com os cursos de primário ciclo de grau / médio.

Art. 5º - A educação elementar, pré-primária, complementar, e supletiva - compreenderá orientação, planos e estudos e programas elaborados por órgão competente da Secretaria de Educação e / Cultura.

Parágrafo Único - O atual serviço de inspeção escolar será / substituído por um corpo de orientadores educacionais.

Art. 6º - O período letivo anual compreenderá, no mínimo 200 (duzentos) dias.

Parágrafo Único - O período de férias e os mínimos de horas diárias de trabalho escolar serão fixados pela Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 7º - A matrícula dos cursos primários e complementar, / deverá atender:

I - Nas áreas urbanas, as classes escolares serão, progressivamente, organizadas, observando o seguinte critério: -

a) matricular no 1º ano (1ª série), crianças preferentemente / de sete anos e, mais, as de 8 anos de idade;

b) matricular na 2ª série, as crianças preferentemente de oito anos e, mais as de nove anos;

c) matricular na 3ª série, crianças preferentemente de nove / anos e, mais as de dez anos;

d) matricular na 4ª série, crianças preferentemente de dez anos e, mais as de onze anos;

e) matricular na 5ª série, crianças preferentemente de onze / anos e, mais as de doze anos;

f) matricular na 6ª série, crianças preferentemente de doze / anos e, mais as de treze anos;

g) as primeiras séries (1º ano) serão constituídas, de preferência de crianças de 7 (sete) e 8 (oito) anos, que ainda não tenham tido qualquer escolarização primária;

h) as segundas séries serão constituídas com crianças de oito / a nove anos que tenham tido, pelo menos, seis meses de escolarização primária e, mais, as de nove anos, sem qualquer escolarização, sendo que estas constituirão um grupo à parte que, por ter-se iniciado tardiamente na escola, receberá tratamento adequado e terá / menor número de anos de escolarização;

i) as terceiras séries constituídas pelos alunos de nove a dez anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma / segunda série normal e por alunos de dez anos que ainda não tenham conseguido e que para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem realizada, constituirão grupo à parte;

j) as quartas séries serão constituídas pelos alunos de dez a onze anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para /

uma terceira série normal e por alunos de onze anos que o não tenham, conseguido e que, por isso, constituirão grupo à parte, para tratamento escolar adequado ao seu nível de aprendizagem já realizado;

l) as quintas séries serão constituídas pelos alunos de onze a doze anos, que já tenham alcançado os mínimos programáticos para uma quarta série normal e por alunos de doze anos, / que o não tenham conseguido e que, por isso constituirão um / grupo à parte, para tratamento adequado ao seu nível de aprendizagem já realizado;

m) as sextas séries, quando instaladas, serão constituídas com alunos de doze anos e que tenham realizado a quinta série;

II) Nas áreas rurais, as classes escolares serão, progressivamente organizadas de maneira que:

a) os alunos que se matricularem, pela primeira vez, com 8 anos de idade, terão assegurado, pelo menos, 5 anos de estudos;

b) os que se matricularem com 9 anos, terão pelo menos, 4 anos de estudos;

c) os que se matricularem com 10 anos, terão pelo menos, 3 anos de estudos;

d) os que se matricularem com 11 anos, terão 2 anos de estudos;

e) permitir-se-á aos alunos ultrapassarem os limites mínimos de escolarização acima, em 1 ano apenas;

f) os alunos de mais 13 anos, que não se tenham matriculado, só serão atendidos pelos cursos supletivos,.

Parágrafo Único - A organização progressiva de classes, previstas neste artigo, deverá ter por base a experimentação/ que se realizar em uma ou mais escolas, para esse fim previamente escolhidas.

Art. 8º - O regime de promoção de ensino primário, salvo nas classes especiais, deverá basear-se na idade cronológica, fixada na matrícula a que se refere o artigo anterior, / na frequência às aulas, no número de horas dadas de aula e / noutros aspectos de valor pedagógico, previstos em regulamento.

§ 1 - Os directores de escolas deverão esforçar-se para que não sejam inferiores a 70% as percentagens de promoção nas diferentes séries do curso primário.

§ 2 - Nas classes especiais a promoção obedecerá a / critérios próprios, estabelecidos por órgãos competentes.

Art. 9º - O ensino primário será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, observadas as disposições desta lei, e os regulamentos que forem expedidos/ para sua execução.

Parágrafo Único - Os Estabelecimentos particulares de ensino / primário ficarão sujeitos a registro prévio, mediante o preenchimento de condições estabelecidas em regulamento.

Art. 10 - Serão assim designados os estabelecimentos de educação elementar mantidos pelos poderes públicos:

- a) Escola isolada, quando houver de 2 a 4 turmas heterogêneas / de alunos e número correspondente de professores;
- b) Escolas Reunidas, quando houver de 2 a 4 turmas heterogêneas de alunos e número correspondente de professores;
- c) Grupo Escolar, quando possua 5 ou mais turmas de alunos distribuídos por séries e número igual ou superior de docentes inclusive Diretor;
- d) Escolas ou Cursos Supletivos, quando ministrem educação supletiva, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores.

Art. 11 - As novas unidades escolares e os cargos de magistério serão criados por lei, sempre através de mensagens do / Executivo, mediante proposta da Secretaria de Educação.

Art. 12 - A transferência e promoção de professores do ensino primário é da alçada da Secretaria da Educação, mediante estudos e pareceres de órgão competente.

Parágrafo Único - As transferências somente serão efetuadas em períodos de férias, com exceção dos casos previstos na constituição estadual.

CAPÍTULO II

Do magistério de educação elementar e sua formação

Art. 13 - A formação do professor primário é da competência do Estado, cabendo, ao órgão competente da Secretaria de Educação / realizar o estudo contínuo da situação elementar e do próprio processo de formação do professor, afim de que este se adapte sempre / a novas circunstâncias e a novas necessidades.

Parágrafo Único - Quanto à execução e ao ajustamento dos resultados desse estudo contínuo, caberá aos Centros Educacionais de formação do magistério, localizados em determinadas regiões, assumir as responsabilidades, procedendo, automaticamente, de acordo / com as diretrizes fixadas em regulamento.

Art. 14 - A formação do professor será realizada em escolas de 1º e 2º ciclos e obedecerá às seguintes bases e diretrizes:

a) adaptação às peculiaridades regionais, quer sociais quer econômicas do estado;

b) regime escolar que permita modalidades diversas de plano, estrutura e processo a serem ensaiados, experimentalmente e, / gradualmente, pelos Centros de Formação de Magistério do Estado;

c) o ano letivo de 200 dias, divididos em períodos iguais e independentes;

d) planos gerais de estudos, elaborados pelo Centro de Estudos e Pesquisas, da Secretaria de Educação, para as diversas / modalidades de formação do Magistério Primário e preparo de Administradores escolares, supervisores de Ensino Primário, orientadores educacionais e professores especializados para o ensino primário;

e) a duração dos cursos não será inferior a cinco anos, o / primeiro ciclo e a 3 o segundo ciclo;

f) a admissão ao Curso Normal de 2º ciclo, será feita mediante conclusão do curso Normal de 1º ciclo, ou do Curso Ginásial ou ainda de outros a este oficialmente equivalentes.

Parágrafo ÚNICO - Os planos de estudo deverão levar em / conta o princípio de equivalência, fixado em legislação federal, para o efeito de assegurar aos que terminam o 2º ciclo a possibilidade de matrícula em qualquer dos diversos ramos de ensino superior.

Art. 15 - O magistério primário será exercido por brasileiros, maiores de 18 anos, em boas condições de saúde física / e mental e que hajam recebido preparação conveniente em cursos de formação pedagógica.

§ 1 - Na falta de professores diplomados, o magistério será exercido por elementos locais, para o que será exigido exame de habilitação.

§ 2 - Aos docentes não diplomados serão proporcionados / cursos de treinamento em serviço, e formação de emergência, que os habilitem às funções de magistério.

Art. 16 - Os diretores dos grupos escolares serão escolhidos entre os professores diplomados, com pelo menos dois anos de exercício em magistério eficiente, e que de preferência tenham feito cursos de direção ou administração escolar.

§ 1.- O professor nomeado para a direção de Grupo Escolar e que ainda não tenha realizado curso de aperfeiçoamento a que / se refere este artigo, deverá procurar fazê-lo no prazo mínimo de dois anos.

§ 2 - Cabe à Secretaria de Educação e Cultura promover os meios para que se realizem tais cursos em ocasiões oportunas.

Art. 17 - Fica a Escola Normal de Moçoró transformada/ em centro Educacional de Formação de Magistério Primário de / Moçoró.

Art. 18 - Fica criado o Centro Educacional de Formação/ de Magistério Primário de Caicó.

Art. 19 - A rede de Escolas de Formação de Professores do Estado, compreenderá:

a) Instituto de Educação de Natal, com caráter experimental em seus Cursos de Pesquisas, destinados/ à melhoria do ensino normal do Estado, mantendo, na medida de/ suas possibilidades, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamen- to, para o que poderá procurar a cooperação de técnicos naci- onais ou estrangeiros;

b) Centros Educacionais de Formação de Magistério Primário, de Moçoró e Caicó, onde serão ministrados cursos com duração de três anos, divididos em 6 semestres de estudo, após 4 anos de estudos médios de 1º ciclo e com a orga- nização nos moldes do Instituto de Educação de Natal;

c) Cursos Normais Regionais, já exis- tentes, com a duração de cinco anos após o curso primário.

Parágrafo Único - Os estabelecimentos de ensino parti- cular estarão sujeitos às mesmas exigências materiais e técni- cas contidas em lei e regulamentos.

Art. 20 - Haverá nos estabelecimentos destinados à / formação de professores, instituições de nível primário e / pré-primário, destinadas a campo de prática, demonstração expg- rimentação pedagógicas, bem como serviços de assistência e / orientação educacional.

Art. 21 - Os atuais professores efetivos de ensino nor- mal serão aproveitados nos novos planos de organização, previa- tos em regulamento, tendo em vista a sua habilidade profissio- nal e as necessidades do ensino.

Art. 22 - Os cursos normais regionais em funcionamen- to no Estado, serão reestruturados à base de critérios previs- tos em regulamento.

Art. 23 - A organização prevista nesta lei poderá ser / adotada, de imediato, nos Instituto de Educação de Natal, e su- mente em um Curso Normal Regional, a juízo do Centro de Estu- dos e Pesquisas da Secretaria de Educação, estendendo-se, gra- dualmente, aos Centros Educacionais de formação de Magistério/ e demais cursos Normais Regionais.

Art. 24 - À secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte, fica atribuída a competência para promover a regulamentação da presente lei, mediante aprovação do Chefe do Poder Executivo.

Art. 25 - Revogadas as disposições em contrário, esta LEI entrará em vigor a partir do 1º de Janeiro de 1958.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA ESTADUAL, "PALÁCIO AMARO CAVALCANTE", em Natal, 5 de Dezembro de 1957.

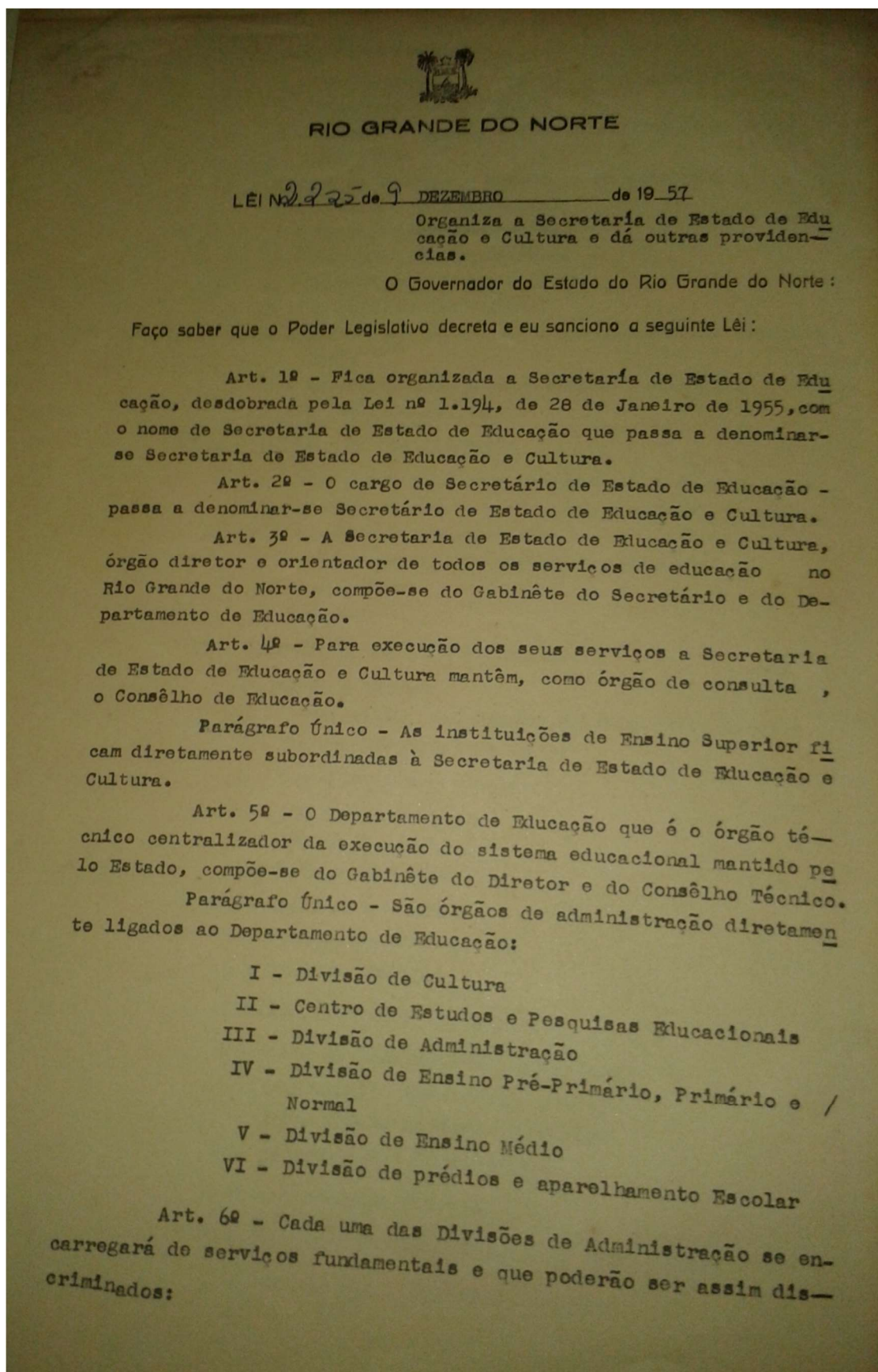

Presidente

ANEXO 2: Lei n. 2.225 de 9 de dezembro de 1957

Assunto: organiza a Secretaria de Estado de Educação e Cultura e dá outras providências.

Fonte: Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte, Natal, v. 68, n. 132, p. 3, 4 de dezembro de 1957.

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**



**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

- II -
- I - Divisão de Cultura
 - 1 - Documentação, Divulgação e Intercambio Cultural
 - 2 - Recursos Audio-Visuais
 - 3 - Museus, Teatros, Bibliotecas e Rádio - Divisão Educativa
 - II - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais
 - 1 - Estatística Educacional
 - 2 - Documentação Pedagógica
 - 3 - Cadastro dos Professores
 - 4 - Currículo e Livro Didático
 - 5 - Orientação Educacional
 - 6 - Planos de Preparação e Aperfeiçoamento do Magis
tério
 - 7 - Experimentação e Demonstração Pedagógica
 - 8 - Eficiência Escolar
 - III - DIVISÃO DE ADMINISTRAÇÃO:
 - 1 - Protocolo e Arquivo, Expediente e Comunicações
 - 2 - Pessoal - Cadastro, Seleção e Aperfeiçoamento ,
Promoção e Remoção
 - 3 - Contabilidade, Tesouraria e Orçamento
 - 4 - Almoxarifado
 - 5 - Portaria
 - IV - DIVISÃO DE ENSINO Pré-Primário
Primário e Normal
 - 1 - Organização, Orientação e Assistência Escolar
 - 2 - Música, Recreação e Jogos
 - 3 - Serviços extra-classes
 - 4 - Artes e Artesanatos
 - 5 - Ensino Emendativo
 - 6 - Ensino Supletivo
 - 7 - Jardins de Infância
 - 8 - Ensino Particular
 - 9 - Merenda Escolar
 - V - DIVISÃO DE ENSINO MÉDIO:
 - 1 - Rêde de Ensino Médio do Estado
Secundário, Comercial, Normal,
Industrial, Agrícola e outros
 - 2 - Cadastro dos Professores
 - 3 - Assistência Técnica
 - 4 - Educação Física, Recreação e Desportos
 - 5 - Subvenções e Bolsas de Estudos

VI - DIVISÃO DE PREDIOS E APARELHAMENTO ESCOLAR:

- 1 - Projetos
- 2 - Construção e Conservação de Prédios Escolares
- 3 - Material e Aparelhamento Escolar

Art. 7º - O Poder Executivo expedirá decreto estabelecendo normas para o funcionamento dos órgãos a que se refere a presente lei.

Art. 8º - Esta lei entrará em vigor a partir de 1º de Janeiro de 1958, revogadas as disposições em contrário.

Natal, 9 de Dezembro de 1957, 69ª da República..

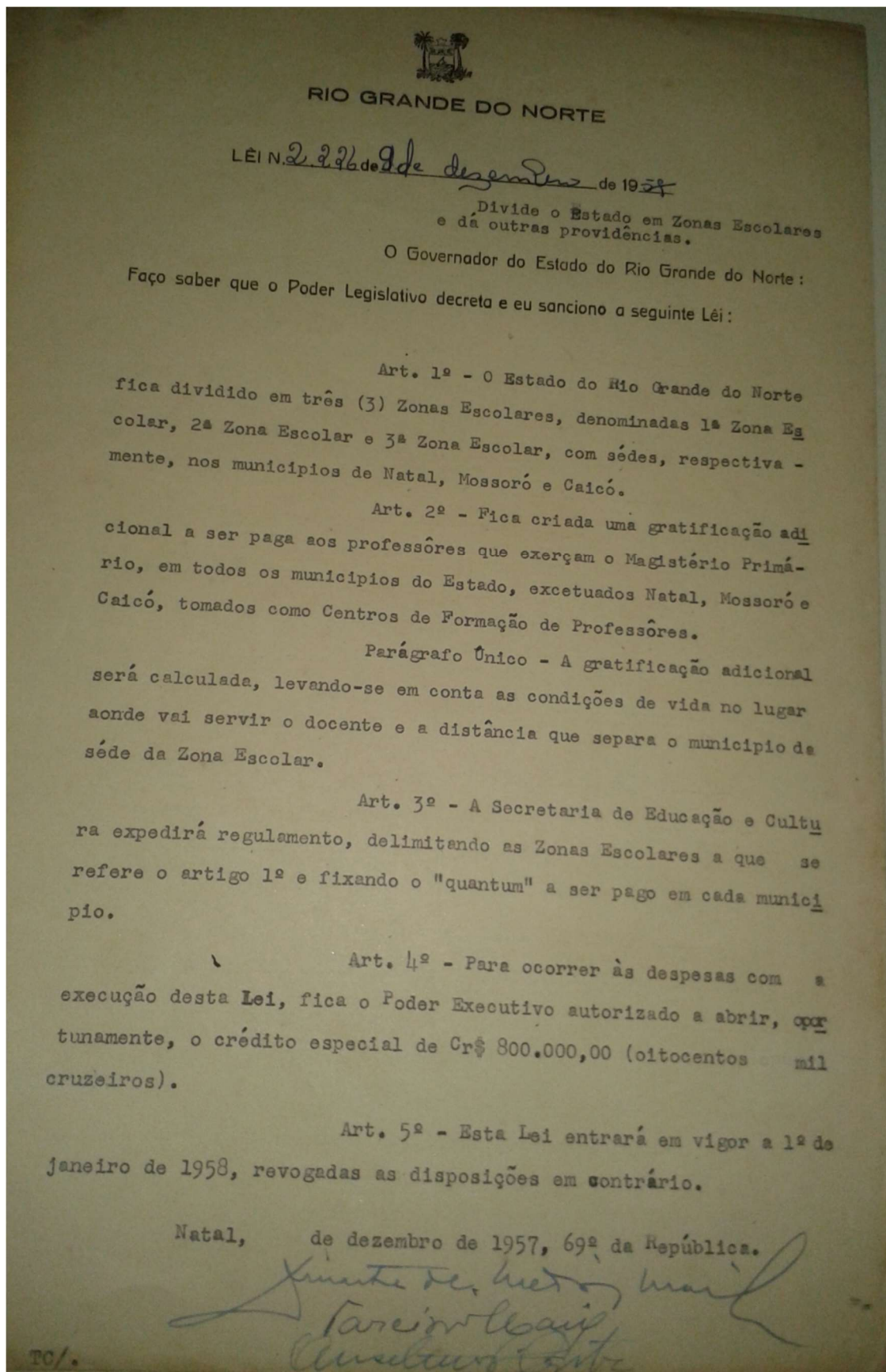
*Amante de Medo, Manoel
Tarciso Araújo*

ANEXO 3: Lei n. 2.226 de 9 de dezembro de 1957

Assunto: divide o estado em Zonas Escolares e dá outras providências.

Fonte: Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte, Natal, v. 68, n. 132, p. 3, 4 de dezembro de 1957.

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**



ANEXO 4: Lei n. 2.639, de 28 de janeiro de 1960

Assunto: cria o Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró e Caicó e Instituto de Educação de Natal.

Lei 2.639, de 28 de Janeiro de 1960

Cria cargos no Quadro do Magistério e no Quadro Único do Estado e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. — O Instituto de Educação do Rio Grande do Norte, criado pela Lei n. 1.063, de 12 de dezembro de 1953, fica transformado em Instituto de Educação de Natal, constituído dos seguintes órgãos:

Escola Normal de Natal
Escola de Aplicação
Jardim de Infância

Art. 2º. — O Colégio Estadual do Atheneu Norte Riograndense, diretamente subordinado ao Departamento de Educação, destina-se a ministrar os cursos ginásial e colegial e constitui entidade independente do Instituto de Educação, com o qual através do seu primeiro ciclo, colabora na formação do Magistério Primário.

Art. 3º. — O Centro de Formação Educacional do Magistério Primário de Moçoró é constituído dos seguintes órgãos:

Curso Pedagógico
Colégio Estadual de Moçoró
Escola de Aplicação
Jardim de Infância

Art. 4º. — O Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó terá a seguinte composição:

Curso Pedagógico
Colégio Estadual de Caicó
Escola de Aplicação e Artezanato
Jardim de Infância

Art. 5º. — São criadas no Curso Pedagógico do Centro de Formação do Magistério Primário de Caicó, as seguintes cadeiras: Fundamentos de Educação, Português no Ensino Primário (conteúdo), Matemática na Escola Primária (conteúdo), Artes aplicadas na Escola Primária, Música para Crianças em idade escolar, Fundamentos da Educação, Português na Escola Primária (método), Matemática na Escola Primária (método), Estudos Sociais na Escola Primária, Ciências Naturais na Escola Primária, Prática de Ensino.

Art. 6º. — Ficam criadas as seguintes cadeiras que constituem disciplinas do Curso Ginásial do Colégio Estadual de Caicó: Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Economia Doméstica, Trabalhos Manuais, Desenho, Canto Orfeônico.

Fonte: Transcrito do Diário Oficial Estado do Rio Grande do Norte, Ano LXX, N. 450, Domingo, 31 de Janeiro de 1960.

ANEXO 5: Lei n. 2.889, de 11 de janeiro de 1961

Assunto: trata da organização do Ensino Normal e dá outras providências.

Fonte: Diário Oficial [do] Estado do Rio Grande do Norte, Natal, v. 71, n. 189, p. 1, 12 de janeiro de 1961.

Lei 2. 889, de 11 de Janeiro de 1961

Trata da organização do Ensino Normal e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE:

Faço saber que o Poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º. — O Ensino Normal, no território do Estado, terá as seguintes finalidades:

- a) Formar professores e regentes para o ensino primário;
- b) Especializar pessoal para administração escolar e para o curso primário e pré-escolar.

Art. 2º. — O Ensino Normal compreenderá cursos de formação, de especialização e de aperfeiçoamento.

Art. 3º. — Os cursos de formação são de dois tipos:

- a) Curso Pedagógico para formação de professores primários com duração de três anos, considerado de 2º ciclo.
- b) Curso Normal Regional para formação de professores regentes para o ensino primário, com duração de quatro anos, considerado de 1º ciclo.

Art. 4º. — Os cursos de especialização destinam-se a especialização de professores primários, tanto para a administração escolar como para o ensino, e são os seguintes:

- a) de administradores escolares, e
- b) de educação pré-primária.

Art. 5º. — Os cursos de aperfeiçoamento destinam-se ao aperfeiçoamento de professores de acordo com a necessidade do ensino, e são de caráter intensivo.

Art. 6º. — Os cursos de formação de 1º ciclo estão articulados com o curso primário; os de 2º ciclo com o 1º ciclo do curso secundário; os cursos de especialização com os cursos de formação de 2º ciclo; e os cursos de ensino normal de 2º ciclo com os cursos de ensino superior de formação especializada; os cursos de aperfeiçoamento com os cursos de formação de

2º ciclo e com os demais julgados necessários para o aproveitamento de professores leigos.

Art. 7º. — O Ensino Normal será ministrado nos seguintes estabelecimentos:

- a) Escolas Normais Regionais de 1º ciclo;
- b) Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Mossoró(2º ciclo e Cursos de Aperfeiçoamento);
- c) Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó(2º ciclo e Cursos de Aperfeiçoamento);
- d) Instituto de Educação de Natal (2º ciclo, cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento);

Art. 18º. — As Escolas Normais do Estado de 2º ciclo manterão o seguinte currículo:

Fundamentos de Educação
Linguagem na Escola Primária
Matemática na Escola Primária
Estudos Sociais de Escola Primária
Ciências Naturais na Escola Primária
Recreação e Jogos na Escola Primária
Música na Escola Primária
Artes Industriais na Escola Primária
Prática de Ensino.

Art. 20º. — A matrícula inicial em Escola Normal de 2º ciclo far-se-á mediante aprovação em exame de seleção que se realizará na primeira quinzena de fevereiro, no próprio estabelecimento.

&1º — Os exames de seleção compreendem provas de Português e Matemática e orais destas duas matérias bem como de História do Brasil, Geografia do Brasil, e Ciências Naturais.

&2º — Os exames de seleção abrangerão 60% dos programas do ensino primário e 40% do curso ginasial.

&3º — Os programas das matérias dos exames serão elaborados pelo CEP e divulgados com antecedência para conhecimento dos alunos.

Art. 21º. — Os candidatos a exame de seleção deverão apresentar certificado de conclusão de curso ginasial, normal regional, comercial, industrial ou agrícola de igual duração e equivalência, oficiais ou oficializados, bem como satisfazer os seguintes requisitos:

- a) sanidade física e mental;
- b) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente;
- c) qualidades pessoais que o recomendem ao Magistério.

Art. 22º. — A matrícula nas Escolas Normais de 2º ciclo será limitada as pessoas que tiverem no máximo vinte e cinco anos.

Art. 23º. — Só poderá ser matriculado candidato aprovado no exame de seleção que assumir o compromisso por escrito de exercer o Magistério Público

Esta Lei é constituída de quarenta e três artigos. Os citados no Anexo E foram transcritos do Diário Oficial Estado do Rio Grande do Norte, Ano LXXI, N. 189, Domingo, 12 de Janeiro de 1961.

ANEXO 6: Decreto n. 3.590, de 1º de fevereiro de 1960

Assunto: regulamenta o Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte.

Fonte: RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960. In: ARAÚJO, Marta Maria de. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283 maio/ago. 2015.

**Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960 - Regulamento do Ensino Primário
e Normal do Estado do Rio Grande do Norte**

Título I – Da Obrigação Escolar

Art. 1º – Sendo obrigatória o ensino para todas as crianças de 7 a 13 anos, deverá o Estado assegurar os meios e as condições para o cumprimento dessa obrigação.

§ 1º – Com esse objetivo, ampliará a sua rede escolar e o número de professores primários, em preparação com as necessidades, devidamente recenseadas.

§ 2º – Sendo a educação primária a única acessível à grande maioria da população, caberá ao Governo do Estado:

I – Atribuir-lhe absoluta prioridade, em relação aos outros graus de ensino, devendo para tornar efetiva essa disposição, concentrar nela, de forma preferencial, os seus recursos.

II – Velar pela sua qualidade, mediante a adequada formação profissional dos professores.

Art. 2º – O período de escolaridade obrigatória destinado a assegurar as condições adequadas de desenvolvimento da criança, de sua integridade social, e iniciação em atividades de trabalho abrangerá todos os alunos que não prosseguem os seus estudos em curso de nível médio. Os dois últimos anos desse período, que constituem os cursos complementar, se destinam igualmente a cobrir o intervalo entre a idade terminal do curso primário (11 anos), e idade legal de trabalho (14 anos). O período de escola obrigatória abrange a educação primária a educação complementar, este último podendo ser substituído por outro curso de nível médio.

Título II – Da Educação Elementar

Capítulo I – Dos objetivos

Art. 3º – A educação primária terá os seguintes objetivos:

- a) aquisição dos instrumentos básicos de expressão de raciocínio: ler, escrever e contar;
- b) formação moral e desenvolvimento das aptidões intelectuais, da sensibilidade e da imaginação;
- c) conhecimento de meio, estimulando o hábito de observação e da pesquisa pessoal, e o interesse pelos assuntos mais ligados à experiência do aluno, à sua região e ao país;
- d) estimular o gosto pelo trabalho e pelas atividades úteis, inclusive pela iniciação em técnicas que correspondem às necessidades correntes;

§ Único – Os métodos a serem utilizados, na realização dessas finalidades, deverão fundar-se nos interesses e atividades espontâneas da criança, e no caráter objetivo e prático do ensino.

Capítulo II – Da Estrutura

Art. 4º – A Educação Elementar compreende:

- a) o Jardim de Infância, para crianças no período pré-escolar;
- b) o Curso Primário, para crianças de 7 a 11 anos.

Art. 5º – Os jardins de Infância público atenderão de preferência, as crianças cujas as mães trabalhem.

Art. 6º – Promoverá o Estado a expansão da educação pré-primária, mas, somente, depois de haver número suficiente de escolas primárias com a duração do dia escolar estabelecida neste Regulamento.

Art. 7º – O curso primário compreenderá dois ciclos: o primeiro de três anos e o segundo de dois anos.

§ Único – As crianças que, após o segundo ano de estudos, revelarem perfeito domínio do programa do primeiro ciclo, serão dispensadas do 3º ano deste ciclo.

Capítulo III – Da Articulação dos Cursos

Art. 8º – Far-se-á a articulação;

- a) de Jardim de Infância com o primeiro ciclo de curso primário, para as crianças de 7 anos e, também, para as de 6 que se mostrarem capazes de aprendizagem escolar;
- b) do primeiro com o segundo ciclo de curso primário;
- c) de segundo ofício de curso primário com o curso complementar e os cursos de nível médio, em geral.

Capítulo IV – Dos Estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 9º – Os estabelecimentos de ensino primário poderão ser públicos ou particulares, conforme dependem ou não de poder público e por ele sejam mantidos.

Art. 10º – Empenhar-se-á o Estado no sentido de instalar as escolas primárias em prédio próprio, e impedirá rigorosamente nas escolas atividades estranhas à educação.

Art. 11º – As escolas isoladas terão local para bibliotecas e reunião dos pais.

Art. 12º – Os prédios escolares, construídos segundo normas corretas de orientação e devidamente equipados, deverão apresentar condições adequadas quanto à cubagem por aluno, serviços de abastecimento d'água, instalações sanitárias e outros requisitos higiênicos indispensáveis.

Título III – Dos Estabelecimentos de Ensino Primário

Art. 44º – Haverá os seguintes tipos de estabelecimentos de ensino primário;

- a) Escola Isolada, com turma de alunos e um professor;
- b) Escolas Reunidas, com o número de turmas que poderá variar de duas a quatro e igual número de professores;
- c) Grupos Escolares, cinco turmas, pelo menos, e igual número de professores de classe, aos quais se reunirão, quando possível, professores especializados em atividades artísticas e de trabalho e em educação física, além de outros, que tem por finalidade o enriquecimento do currículo.

Título IV – Do Curso Complementar

Art. 45º – O Curso Complementar se destina aos menores de 11 a 13 anos, que não ingressarem em outro curso do nível médio.

Art. 46º – Tendo os mesmos objetivos gerais da educação primária, a Educação Complementar visa aperfeiçoar a educação fundamental com elemento de cultura e iniciação nas técnicas de mais correntes de trabalho, (desse conjunto devendo resultar de um mínimo de aptidão para o exercício de atividades úteis).

Art. 47º – Abrangendo a educação complementar problemas novos, relacionados com a formação do professor e a estruturação do curso, e a sua articulação com outros cursos do nível médio, deverá o Governo do Estado, oportunamente, baixar decreto com a sua regulamentação.

XXXXXXXXXX

Título VI – Do Professor

Capítulo I – Normas Gerais

Art. 49º – A forma profissional de professor far-se-á, nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais Regionais.

Art. 50º – As Escolas Normais Regionais deverão preencher os seguintes requisitos:

- a) ter preparado pelo menos 90 professores nos últimos três anos;
- b) apresentarem seus professores as condições previstas, no artigo;
- c) prédio próprio, com instalação adequada e Escola de Aplicação.

§ Único – Os prédios, onde funcionam as Escolas Normais Regionais, que não satisfizerem às condições mencionadas neste artigo serão destinadas a outras instituições de ensino, de preferência Cursos Complementares.

Art. 51º – Enquanto se mostrar insuficiente o número de professores titulados, promoverá o Governo do Estado à nomeação de todos os concluintes de Curso Pedagógico ou Normal, logo após a sua nomeação.

Art. 52º – Ficam obrigados a prestar cinco anos de serviço no magistério primário os professores que tenham recebido bolsas de estudos do Estado; a obrigação se reduz a três anos nos demais cursos.

Art. 53º – Os professores formados por cada um dos Centros de Formação do Magistério serão nomeados para a Região a que o Centro pertencer, podendo prestar serviços noutra região somente os que forem aprovados em concurso, instituído para este fim.

Art. 54º – Para efeito de distribuição e transferência dos professores primários, o Estado dividirá em zonas as Regiões mencionadas no artigo anterior. Os professores, após a sua nomeação, ficarão obrigados a prestar serviço durante dois anos, nas zonas mais afastadas do Centro ou da Escola Normal em que se diplomaram, e durante um ano, na zona intermediária.

§ Único – Dentro da zona para que foram designados, terão os professores o direito de escolher a localidade e a escola, atendida a ordem de classificação escolar por ele atendida.

Art. 55º – Será levantado, periodicamente, o número de professores de que necessitam cada região e cada zona, a fim de ser a estes oferecidos nos Centros de Formação do Magistério e nas Escolas Normais, o número correspondente dos lugares.

Art. 56º – Para receber bolsa de estudo assumirá o candidato o compromisso de prestar serviços, pelo menos durante cinco anos, em localidade carente de professores, no interesse da qual a bolsa é concedida.

§ Único – Os alunos que, na data da publicação deste Decreto estiverem matriculados no 2º ciclo dos Centros de Formação do Magistério, serão dispensados da exigência contida neste artigo.

Art. 57º – O contrato de professores leigos, permitido somente na medida em que for deficiente o número dos titulados, terá vigência de um ano, podendo ser renovado.

§ 1º – Só será contratado o professor aprovado em curso de emergência ou em prova de seleção, organizados pela Secretaria de Educação e Cultura.

§ 2º – As mesmas condições se impõe aos atuais professores leigos para permanecerem no exercício de suas funções.

Art. 58º – As transferências e remoções de professores se farão a seu pedido, e segundo o critério da eficiência profissional e do tempo de serviço na zona em que se encontrem.

Art. 59º – Fixará o Estado a compensação financeira a ser distribuída aos professores das zonas mais remotas, e aos que dispenderem alojamento mais da metade de seus vencimentos.

Art. 60º – O cargo de Diretor da Escola Primária será exercido por professor diplomado, que preencha as seguintes condições:

- a) ter sido classificado em curso de formação de Diretor;
- b) prática de educação primária durante pelo menos cinco anos;
- c) estágio mínimo de um ano, em estabelecimento de ensino primário.

Art. 61º – A nomeação de Diretor de escola primária terá a vigência de um ano, podendo este prazo ser renovado.

Art. 62º – Caberá ao Diretor da escola primária, além das funções estreitas de administração, exercer, com espírito, cooperativo, a supervisão, coordenação e ajuda profissional em relação ao trabalho dos professores e de outros funcionários da escola.

Art. 63º – Para efeito da nomeação, estão sujeitos os Diretores, do mesmo modo que os professores, ao critério de zoneamento estabelecido no artigo 55.

Art. 64º – Só serão nomeados Orientadores e Professores Primários que satisfizerem as seguintes condições:

- a) exercício de pelo menos cinco anos de magistério;
- b) curso de formação de Orientadores realizado pela Secretaria de Educação e Cultura com a duração de um ano, seguido ou não, ou outro equivalente, organizado sob os auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos;
- c) um ano de estágio bem sucedido.

Art. 65º – Só poderão inscrever-se no Curso de Orientadores os candidatos que se destinem a municípios deles carentes.

Art. 66º – Os professores primários que, após dois anos de exercício do magistério, se distinguirem pela sua capacidade e eficiência, serão designados para merecimento na sua carreira.

Capítulo II – Da Formação do Professor

Art. 67º – O COPE investigará, de forma permanente, as condições de formação do professor e os problemas ligados ao exercício de suas funções, particularmente no que respeita à eficiência profissional e aos meios de assegurá-la.

§ 1º – Com esse objetivo, acompanhará o COPE o trabalho dos professores e estará sempre articulando aos Centros Educacionais de Formação do Magistério.

§ 2º – Os Centros Educacionais de Formação do Magistério deverão adaptar, constantemente, o seu currículo e planos de trabalho aos resultados de pesquisa e às informações do COPE.

Art. 68º – De acordo com a Lei nº 2.171, de 6 de dezembro de 1957, as disciplinas integrantes do currículo de cultura geral complementares ao curso de ginásio, constituem um ano propedêutico, cuja a organização será regulamentada em Decreto especial.

Art. 69º – Os cursos profissionais de formação de professores primários serão:

- a) O Curso de Treinamento, de um ano.
- b) O Curso Pedagógico, de dois anos.

Art. 70º – O Curso de Treinamento proporcionará o mínimo de formação cultural indispensável ao exercício do magistério e terá um caráter especialmente profissional.

Parágrafo Único – As matérias básicas do Curso mencionado neste artigo serão; Português, Matemática, Estudos Brasileiros, Ciências Físicas e Naturais, Higiene Escolar, Recreação, Música e Artes Aplicadas.

Art. 71º – O Curso Pedagógico associará, de forma mais articulada e objetiva, o estudo dos fundamentos da educação e a habilitação prática para o exercício do Magistério.

Art. 72º – O Currículo do Curso Pedagógico será constituído das seguintes disciplinas: Fundamentos da Educação; Ensino de Linguagem, de Matemática, de Estudos Sociais, de Ciências Naturais, de Recreação e Jogos, de Música e Artes Aplicadas, atendendo-se todas essas disciplinas em ordem ao aprendizado primário.

Art. 73º – Os Fundamentos da Educação compreendem os problemas de natureza e fins de educação, de integração social, de desenvolvimento da criança e das condições de aprendizagem.

Art. 74º – A formação profissional dos professores se apoiará na observação do trabalho de classes, na prática de ensino em escalas ou classes de aplicação, especialmente escolhidas, e nos estudos dos programas de ensino e dos métodos mais adequados à sua execução.

Art. 75º – Na organização do currículo, ter-se-á em vista que;

a) o aluno não poderá estudar mais de 6 disciplinas de cada vez;

b) o ensino se fundará no estudo de problemas, nos quais trabalharão os professores, quanto possível, de forma cooperativa e integrada.

Parágrafo Único – Tendo em vista o disposto no item b, deste Artigo, os programas devem ser elaborados e periodicamente e reexaminados pelos professores em conjunto.

Art. 76º – Mediante o conhecimento dos Fundamentos da Educação e Estudos Sociais, deverão os futuros professores tornar-se capazes de introduzir os seus alunos no conhecimento do meio, da estrutura e mecanismo das instalações sociais mais ligadas à vida comum, das condições de vida do aluno e de sua família.

Art. 77º – Os professores dos Cursos Profissionais dos Centros Educacionais, acima referidos, serão obrigados a um número de 18 horas de trabalho semanal, nas quais se inclui a assistência individual aos alunos e acompanhamento de trabalho destes nas classes de aplicação.

Art. 78º – Os professores dos Cursos de Treinamento e do Curso Pedagógico deverão ter experiência de ensino primário de, pelo menos, cinco anos, e cursos especiais de disciplinas que pretendam lecionar.

§ 1º – Estão incluídos na categoria prevista no item b deste artigo os Cursos de Faculdade de Filosofia e outros Cursos e Estágios realizados sob auspícios do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

§ 2º – Poderá substituir as exigências do exercício de magistério primário, um exame de habilitação que demonstre conhecimentos dos problemas práticos de ensino primário, e a prova de haver exercido durante cinco anos o ensino secundário.

Art. 79º – Os Centros Educacionais de Formação de Magistério ministrarão os seguintes cursos, além dos que foram mencionados no artigo.

- a) Curso de emergência para professores leigos, de preferência com o Curso Ginásial, realizados em época sucessivas de férias, até que se complete o período de dois anos; e para o candidato que tenham curso ginásial, durante um ano contínuo, em regime de trabalho intensivo.
- b) Curso de Orientador de Ensino.
- c) Curso de Administração Escolar, destinados particularmente aos Diretores.
- d) Curso de Extensão.
- e) Curso de Aperfeiçoamento do Professor Primário.

Art. 80º – São condições para ingresso no Curso Pedagógico:

- a) ter Curso Ginásial;
- b) ser considerado apto para o magistério primário.

Parágrafo Único – Será estabelecido, em estatuto próprio o critério para aferição dessa capacidade.

Fonte:

RIO GRANDE DO NORTE. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. Aprovado pelo Decreto nº 3.590, de 1º de fevereiro de 1960. In: ARAÚJO, Marta Maria de. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283 maio/ago. 2015

ANEXO 7: Certidão de Compra e venda do Terreno do Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do RN

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

*Centro Educacional
José Augusto (CEJA)*



CARTÓRIO DO PRIMEIRO OFÍCIO DE NOTAS E
SERVIÇO DE REGISTRO DE IMÓVEIS

Célia Barros de Medeiros

Tabelã e Oficiala

Praça Dr. José Augusto, n.º 270 - Centro

FONE: (0++84) 3421.1192

Caicó (RN)

CÉLIA BARROS DE MEDEIROS, Oficiala do
Cartório do Serviço de Registro Imóveis
deste Termo Sede e Comarca de Caicó,
Estado do Rio Grande do Norte, na forma da
lei, etc.

(CERTIDÃO)

CERTIFICO e dou fé, que a cópia em anexa é
reprodução autêntica da matrícula n.º 11.443, constituída de 02 (duas) páginas,
com o último ato constante do registro n.º 1, datado de 10.07.2008; CERTIFICO,
outrossim, que o imóvel objeto da citada matrícula tem sua situação com
referência a ALIENAÇÕES, CONSTITUIÇÕES DE ÔNUS REAIS E TÍTULOS
PRENOTADOS, até esta data, integralmente noticiadas no instrumento em tela;
CERTIFICO, finalmente, que o referido documento é reprodução autêntica da ficha
a que se refere, extraída nos termos do artigo 19, § 1.º, da Lei Federal n.º 6.015,
de 31.12.1973 e artigo 41, da Lei Federal n.º 8.935, de 18.11.1994 e está
conforme o original que se acha arquivado neste Cartório.

Caicó (RN), 30 de setembro de 2008.

A Oficiala

Célia Barros de Medeiros
Célia Barros de Medeiros

Documento isento de selo nos
termos do art. 382 do Código
de Normas da Corregedoria de
Justiça/RN.

CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó

CÉLIA BARROS DE MEDEIROS
OFICIALA

Cartório de Registro de Imóveis de Caicó
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Matrícula

11.443

Ficha

001

Livro n.º 2 - Registro Geral

IMÓVEL: UM TERRENO, situado nesta cidade de Caicó (RN), na Rua Zeco Diniz, fazendo esquina com a Rua Monsenhor Severiano, o qual mede 15.000,00m² (quinze mil metros quadrados) de superfície, limitando-se: ao Norte, onde mede 150,00m, com os prédios n.ºs 150 da Rua Monsenhor Severiano (objeto da transcrição 7.532), 1025, 1027 e 1027-A da Rua Doutor Manoel Dantas (objetos das matrículas 684 e 6.034 e da transcrição 12.968, respectivamente) e 25 da Rua Major Lula (objeto da matrícula 9.137); ao Sul, onde mede 150,00m, com a referida Rua Zeco Diniz; ao Leste, onde mede 100,00m, com os prédios n.ºs 25, 241-A, 241, 79, 211 e 77 da Rua Major Lula (objetos das matrículas 9.137, 8.172, 3.495, 630, 3.842 e 10.864, respectivamente); e, ao Oeste, onde mede 100,00m, com a Rua Monsenhor Severiano.

PROPRIETÁRIOS: GENAR MEDEIROS e sua mulher, SÔNIA DE ARAÚJO MEDEIROS, brasileiros, ele proprietário, ela de prendas domésticas, residentes e domiciliados na cidade de Jardim de Piranhas (RN); MARIA DAS NEVES MEDEIROS, brasileira, solteira, maior, professora, residente e domiciliada na Cidade do Natal, Capital deste Estado do Rio Grande do Norte; e, TEREZINHA DE MEDEIROS, brasileira, solteira, maior, estudante, residente e domiciliada nesta cidade de Caicó (RN).

REGISTROS ANTERIORES: Transcrições n.ºs 4.062, às fls. 45v/46, no livro n.º 3-N, em 05.05.1952; 4.319, às fls. 27v/28, no livro n.º 3-O, em 11.08.1953; 4.941, às fls. 66v/67, no livro n.º 3-Q, em 30.04.1955; 4.993, às fls. 84v/85, no livro n.º 3-Q, em 13.06.1955; 4.994, às fls. 84v/85, no livro n.º 3-Q, em 13.06.1955; 4.995, às fls. 84v/86, no livro n.º 3-Q, em 13.06.1955; 4.996, às fls. 85v/86, no livro n.º 3-Q, em 13.06.1955; 4.997, às fls. 85v/86, no livro n.º 3-Q, em 13.06.1955; e, 5.007, às fls. 88v/90, no livro n.º 3-Q, em 16.06.1955, neste Cartório do Serviço de Registro de Imóveis.

Caicó (RN), 10 de julho de 2008.

Célia Barros de Medeiros
Célia Barros de Medeiros

A Oficiala

Geraldo Barros de Medeiros Júnior
Geraldo Barros de Medeiros Júnior
Substituto

R.1 - VENDA E COMPRA - Pela escritura pública de venda e compra, lavrada aos 30.04.1957, às fls. 77 a 84v, do livro n.º 227, no Cartório do 3.º Ofício de Notas da Cidade do Natal, Capital deste Estado do Rio Grande do Norte, os proprietários GENAR MEDEIROS e sua mulher, SÔNIA DE ARAÚJO

Continua no verso .*gf*

**CENTRO EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE CAICÓ:
as ideias anisianas nos sertões do Seridó**

CÉLIA BARROS DE MEDEIROS
OFICIALA

Cartório de Registro de Imóveis de Caicó

ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

Matrícula
11.443

Ficha
001
Verso

Livro n.º 2 - Registro Geral

CONTINUAÇÃO DO R.1.

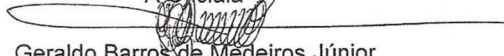
MEDEIROS, MARIA DAS NEVES MEDEIROS e TEREZINHA DE MEDEIROS, já qualificados, venderam o imóvel objeto da presente matrícula, ao ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Ente de Direito Público Interno, com sede na Cidade do Natal, Capital deste Estado do Rio Grande do Norte, no Centro Administrativo, BR 101, Km 0, Lagoa Nova, inscrito no CNPJ sob o n.º 08.241.739/0001-05, pelo valor de Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros).

Caicó (RN), 10 de julho de 2008.

Célia Barros de Medeiros

Célia Barros de Medeiros

A Oficiala



Geraldo Barros de Medeiros Júnior
Substituto
