

O Espaço da Escolarização versus a Exclusão do Espaço na Cidade do Rio de Janeiro: Um Problema Real?

Sul Brasil Pinto Rodrigues

RESUMO

O autor analisa a relação entre o prédio e o estabelecimento dos seus espaços físicos da escola de ensino fundamental da rede pública escolar do município do Rio de Janeiro e a universalização da educação para todas as crianças cariocas, às quais é prometida a cidadania e a qualificação para a autonomia da vida social urbana. Dados da exclusão de aproximadamente 10% das crianças, em idade escolar, observados nos anos 90 no município, se tornam mais cruciais na medida em que a institucionalização da 'escola convencional', há algumas décadas, vem oferecendo quatro horas e meia de escolarização para as aproximadamente 85% das restantes crianças na escola, numa forma de condensação de espaço e tempo sob o critério da racionalidade de meios contraditória com os fins.

*Sul Brasil Pinto
Rodrigues*

*Doutor em Educação,
Universidade Federal
do Rio de Janeiro*

*Professor Adjunto do
Departamento de Urbanismo,
Universidade Federal
Fluminense*

Um problema real de política urbana de escolarização se evidencia na medida em que o planejamento urbano da cidade se torna problemático em função de se constituir em força de exclusão da generalidade das crianças do espaço urbano, restando a elas a possibilidade de contar com um espaço escolar de horário integral. Desse modo, uma escolarização de tempo integral se torna imperativa.

Palavras-chave: Prédio escolar – Planejamento urbano – Escolarização integral.

1. Introdução

O objetivo deste trabalho é o de refletir, no contexto do fim do século XX, sobre o problema da escolarização de qualidade para **todas as crianças**¹, o sonho de

¹A expressão 'todas as crianças' está sendo mencionada no Plano Plurianual –PPA, ou Avanço Brasil, por ora apenas anunciado em 31 de agosto de 1999, e que tem como meta escolarizar o total das crianças de 7 a 14 anos, que corresponderia a 4% que ainda faltam e mais os repetentes e evadidos que retornam, num total estimado e aproximado de 3.500.000 crianças até 2003.

Fernando de Azevedo e de Anísio Teixeira quando o Brasil entrava na era da industrialização, da modernização e da urbanização, sob fundamento da combinatória cultural democracia-nacionalismo (Rodrigues, 1997)². Desse modo, hoje como ontem, pode-se elaborar uma reflexão, a partir das controvérsias de fundamentação sobre a importância do prédio escolar e de seu estabelecimento nas escolas primárias públicas, no momento em que o Brasil entra na era do paradigma da tecnologia informacional. Propostas de políticas de escolarização divergentes, mais sobre a prática do que sobre os princípios teóricos, estão presentemente justapostas ao concordarem na prioridade consensual da escolarização de qualidade, como fundamento de cidadania e da política urbana. Entretanto, as propostas opõem-se sobre a importância das instalações prediais. Assim essas propostas pedagógicas, dependendo da orientação que tomarem, podem afirmar ou negar a cidadania ou a exclusão espaço-territorial, e em suas dimensões física, mental e social como efeito, no interior do conflito urbano por melhor e mais adequada produção desse espaço e de mais renda. Decorre disso, portanto, que este problema é antes de tudo um problema teórico, mas até que ponto a política de alocação de alunos nos prédios escolares se constitui num problema concreto?

Pesquisas sobre esse âmbito da expansão da cultura em áreas urbanas e de sua relação com a dimensão espacial (Souza

Lima, 1989, 1995; Hall, 1977; Nunes, 1991;) indicam que, principalmente, as crianças das camadas populares são permanentemente as maiores vítimas do efeito competitivo pelo espaço. E não são somente as crianças das áreas periféricas de todas as cidades no Brasil. Em geral, tudo parece apontar que ser criança é sofrer este prejuízo. Crescentemente as crianças têm perdido espaço de socialização e de educação em sentido amplo. As crianças das classes médias e dos bairros mais urbanizados também sofrem essa perda constante, e basta observar nos prédios e moradias a exigüidade ou a ausência dos espaços destinados a elas. É o relevante para este trabalho é que o espaço dos prédios escolares públicos e de seus estabelecimentos têm também padecido deste efeito negativo em função das dificuldades que os poderes locais, responsáveis pela implantação das escolas, sofreram particularmente no último regime político autoritário.

Como pode haver escolarização de qualidade com a crescente exigüidade dos pátios, áreas comuns, das quadras de esporte, e das salas de aula para crianças que também perdem seus espaços nas casas, apartamentos, *play-grounds*, nas ruas, praças, nas favelas, nos bairros populares? O espaço escolar torna-se deste modo um dos poucos meios de defesa territorial para a socialização, e para a educação e escolarização de nossas crianças. E, também, para um projeto de

² Este trabalho é produto de reflexões feitas a partir de minha tese de doutoramento, intitulada "O Prédio Escolar como Expressão de Projeto Educacional na cidade do Rio de Janeiro (1930-1990)", defendida na Faculdade de Educação. - UFRJ, em 1997.

paz e de distensão social, de justiça e de cidadania para o futuro imediato dos contingentes do "povo" que são mais afetados pelo conflito urbano.

O espaço escolar é um problema, sobretudo teórico, que é objeto de estudo de um campo mais de articulação do que simplesmente interdisciplinar entre planejamento urbano e estudos educacionais, particularmente ao que se refere à política pública de escolarização no processo de expansão da urbanização em tempos de novos paradigmas. Nas seções que se seguem a abordagem do problema será aprofundada para seu melhor conhecimento científico.

2. A totalidade da criança e todas as crianças a serem escolarizadas

A educação da criança e a proteção à infância são direitos e deveres sociais, individuais e coletivos, entre os direitos e as garantias fundamentais da cidadania no Brasil. (*Constituição Brasileira, 1988; Niskier, 1996*) No ordenamento social constitucional do Brasil, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A escolarização deve ser garantida em igualdade de condições para o acesso e permanência da criança na escola, com gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, com gestão democrática e garantia de padrão de qualidade.

Segundo dados de um diagnóstico sobre a escolarização no município do Rio de Janeiro de 1992, (*Maia, 1992*) havia perto de 80 mil crianças de 7 a 14 anos de idade fora da escola, ou seja, eram crianças excluídas desse direito e vítimas do dever não cumprido pela municipalidade até então. Apesar desta ilustração ser uma percentagem pequena, ou seja, aproximadamente 11% da população total em idade escolar, as 80 mil crianças fora da escola eram os excluídos do direito à escolarização e à educação e assim impedidos para a competição social. Mas o problema crítico está no modo como os 90% dos alunos estão sendo escolarizados, já que cada aluno tem apenas 4 horas de permanência na escola. Até que ponto a carência de estabelecimentos oficiais e a disfuncionalidade dos espaços dos prédios contribuíram na realização dessa exclusão e impedimento do direito de educação a essas crianças e na precária escolarização da maioria delas?

Antes de responder a esta questão é importante agora compreender melhor o que é a exclusão do direito à escolarização e à educação sem no entanto reduzir a explicação à causação politicista do "Estado", e, portanto, sem levar em conta as conexões entre a política, a economia e valores culturais. Assim, as explicações causais do tipo corporativismo, burocracia, clientelismo, centralização, todas do âmbito do "Estado", não são suficientes, se não se levar em consideração o contexto da expansão necessária da economia de mercado e de sua intensa competição. Não seriam as crianças excluídas da escola uma necessidade derivada dos pré-re-

quisitos da intensa competição, conforme sugere Malinowski (1975), como o fundamento para o funcionamento que atende aquelas necessidades gerais? A contenda entre teorias, que se justapõem na demanda da educação também aponta para a explicação funcional das necessidades derivadas.

A exclusão da criança em geral ao atender à necessidade funcional do conjunto das necessidades, e exclusão com violência tanto maior quanto ao pertencimento da criança às camadas mais baixas de renda, seria também uma necessidade do princípio da segregação funcional como o estímulo de reação biótica para a sobrevivência. Essa segregação, como exclusão violenta, é evidenciada pelas crianças feridas ou mortas pelas balas perdidas nas ruas, na porta de casa, apartamentos, barracos, e até nas escolas; nos acidentes; atropelamentos; queimaduras; nos maus tratos decorrentes do "aperto do espaço", e da cotidiana violência veiculada pela mídia. A segregação funcional é decorrente, ainda, da dificuldade de realização da família chefiada só pela mãe e da rotatividade dos padrastos, fato que põe a criança a trabalhar no informal da rua como flanelinhas, guardadores de carros, vendedores de balas, pedintes, etc.. E assim a segregação contribui para empurrar a criança para o banditismo como olheiros, vapores, fogueteiros e até gerentes do tráfico de drogas (*O Globo*, 26/07/96). Ou ainda para gerar os pivetes, e os bandos de crianças de rua, que perambulam, cometem pequenos furtos, se alimentam e se vestem mal e dormem em bueiros, sobre bancas de jornal e nos vãos de viadutos para se protegerem de tudo, da

infeli(z)cidade. As já clássicas músicas "O meu guri" e "Chiquilin de Bacin" respectivamente de Chico Buarque e de Astor Piazzola, num gesto artístico de humanidade retratam a violência da segregação das crianças que deveriam estar na escola. Dados da Secretaria de Justiça de São Paulo apontam indicadores na capital paulista do aumento, no ano de 1995, das principais causas de morte nas faixas de 5 a 14 anos de idade em 22,8% nos acidentes de trânsito; homicídios em 9,1% (em sua maioria com arma de fogo); e quedas em 5,1%. Para a faixa de 15 a 24 anos os homicídios correspondem a 32,5% e os acidentes de trânsito caem para 10% (*Folha de São Paulo*, 21/07/96).

E as perspectivas parecem ser no sentido de aumentar a violência do conflito urbano e da segregação para com as crianças se a tendência das conclusões do relatório do Tribunal de Contas da União persistir. De acordo com o parecer sobre as contas do governo federal de 1995 em relação aos gastos de 1994 (*Folha de São Paulo e Jornal do Brasil*, 31/05/96) houve uma diminuição de gastos no apoio à educação e ao ensino fundamental em 19,98%. Na área de assistência social e defesa dos direitos da criança e do adolescente a redução foi de 82,93%. Na área de alimentação (merenda escolar e distribuição de cestas básicas) a diminuição foi de 6,28%. Para a área do desenvolvimento urbano houve uma redução dos gastos em 46,47% dos recursos aplicados em 1994. Desses dados, entre outros do parecer técnico, o TCU constatou que quanto à concentração de renda os 20% brasileiros mais pobres detêm apenas 2,1% da renda naci-

onal, e os 10% mais ricos detêm 51,3% dessa renda. E a renda pública arrecadada pelo governo da União, em 1995, de acordo com o mesmo relatório, aumentou em 42,8%.

Estas evidências mostram como a atual realidade crítica da situação da escolarização como política pública urbana é plena de contradições que refletem, ao mesmo tempo, uma tomada de decisão de fundamentos teóricos prévios e a desconsideração de outros, mas que são importantes para a antevisão desses paradoxos. Assim, para a resposta da questão da oferta de mais e melhor espaço das escolas para a superação da exclusão e segregação social, na busca de uma paz social como construção de uma justiça social, é importante que o cotejamento analítico das principais teorias de política de planejamento urbano seja realizado. É o que será feito na seção mais adiante. Mas antes é necessário situar a colocação deste problema no estado da arte da pesquisa do planejamento educacional e de sua aplicação no caso específico da cidade do Rio de Janeiro, que é visto como um caso razoavelmente exemplar na política municipal de escolarização brasileira.

3. Teoria de Política Educacional e a demanda por qualidade na educação: reconhecendo posições de relevo.

Na seqüência para a apresentação do problema da crise da política de

escolarização, em relação à demanda de escolarização qualitativa, quanto ao aspecto dos prédios escolares públicos no município do Rio de Janeiro, é importante agora conhecer o que analistas de política educacional têm pesquisado e estão escrevendo sobre essa situação crítica. Assim pode-se perguntar: o que diz a recente pesquisa de política educacional e de teoria do planejamento educacional que se alinha na identidade pela demanda de qualidade na escolarização, como contexto teórico do problema da escolarização e suprimento de prédios escolares na cidade do Rio de Janeiro?

Um primeiro trabalho da pesquisa de política educacional, relevante para o objetivo contextual-teórico neste estado da arte, é o de *Mello e Souza (1993)*, que em seu enfoque macroeconômico, a partir de sua visão, que se coloca na centralidade da gestão do planejamento educacional, analisou a prática do planejamento e os problemas da descentralização da educação no Brasil nos anos 80. Para *Mello e Souza (1993)*, a descentralização da educação no Brasil, ocorrida a partir do início dos anos 80, é um fenômeno suficientemente amplo e intenso para merecer uma análise de suas causas, descrição de seu processo e avaliação de seus resultados, bem como das tendências existentes.

Para *Mello e Souza (1993)*, entretanto, que observa a partir do centro do planejamento, e não a partir de casos específicos de política de descentralização, já que estes não resultam de decisões em nível central, e de não possuírem diretivas, e por também não terem sido implementados

através do planejamento formal, a descentralização dos anos 80 apresenta características singulares tais como: a) falta de definição quanto aos objetivos; b) elevada diferenciação social no tocante às decisões e ao ritmo do processo de descentralização; c) precária articulação entre os níveis de governo; d) marcante influência de fatores conjunturais, acidentais e locais. Por isso, ao descrever as transformações sociais, políticas e econômicas dos anos 80 na sociedade brasileira, Mello e Souza atribui suas causas à crise do Estado e "a um processo de democratização", e o faz sob uma abordagem organizacional.

Segundo Mello e Souza (1993), a crise do Estado se deu em função da perda da sua capacidade de investimento, do aparecimento de forças do patrimonialismo, do clientelismo e do corporativismo a partir de 1985, resultando na rigidez do orçamento. Quanto ao processo de democratização do regime, como causação das transformações, Mello e Souza (1993) define-o pelos momentos importantes da escolha do presidente da República em 1984 pelo Congresso Nacional e pelas eleições diretas de 1989.

Para se entender o que mudou no setor educacional nos anos 80 é preciso, segundo Mello e Souza (1993), ter um modelo simplificado do que ocorria anteriormente no modelo de planejamento e na alocação de recursos, onde foram cometidos equívocos e fracassos. No planejamento educacional da década de 80, por exemplo, é apontada a multiplicidade de canais e atrofias entre o MEC, os estados e os municípios no que tange ao repasse e aplica-

ção de recursos, e à distribuição de livros didáticos e da merenda escolar. Mas fatos como a eleição de diretores das escolas, por exemplo, antes reforçaram os interesses corporativos dos professores, em vez de possibilitarem a demanda da qualidade de ensino. Assim, para Mello e Souza (1993), apesar do crescente número de tensões se originarem entre estados e municípios, houve também crescente tendência para a municipalização e que ela tem-se afirmado, como nos exemplos dos estados de Santa Catarina, Minas Gerais e Paraná. E a preocupação comum a muitos estados e municípios, diz Mello e Souza (1993), é a de desconcentrar decisões em favor da escola, o que mostra uma tendência das mudanças, também acordada por Bordignon (1993).

Para encerrar esta resenha de análise do trabalho de Mello e Souza (1993), são apresentadas as considerações finais do autor enquanto trata dos desafios para o planejamento da escolarização do futuro imediato do Brasil. Apesar das tensões entre as instâncias de competências, a tendência das preocupações recentes do planejamento educacional revela mudanças que têm na qualidade do ensino o objetivo central. E, além da inclusão dos insumos tradicionalmente tratados, a análise do desempenho escolar com avaliações e em medidas que expressem a aprendizagem realmente efetivada.

Outras pesquisas e análises de política e planejamento educacional, mais ou menos específicas, e elaboradas, dentro da tendência da demanda de qualidade da educação a ser suprida, apesar de, tam-

bém, não explicitarem a questão predial, são as de *Genuino Bordignon (1993)*, *Roberto Moreira (1993)*, *Sérgio Costa Ribeiro (1994)*, e as de *Guiomar Namó de Mello (c1993)*. Elas podem definir o contexto teórico para a formação de abordagem da política educacional e do planejamento da escolarização no suprimento de qualidade dos prédios escolares primários, públicos, bem como de suas histórias, no município do Rio de Janeiro.

Em seu estudo "Política e Gestão Educacional: Descentralização ou Democratização?", *Bordignon (1993)* analisa o processo de descentralização na administração do suprimento de escolarização brasileira, que, para ele, na atual estrutura, dissimula e mantém o centralismo e o clientelismo. *Bordignon (1993)*, posicionando-se metodologicamente também a partir de uma visão central da política educacional, e sob o enfoque político-administrativo, propõe um tipo diferente de municipalização com uma única rede de educação básica, devido à burocratização das relações entre os governos federal, estadual e municipal. *Bordignon (1993)*, por isso, sugere a inversão do processo de gestão da educação básica, centrando o sistema na escola, e não mais no sistema em si, enquanto opõe a escola cidadã à escola burocrática, e aponta para o privilegiamento do nível municipal em sua administração. Assim, descentralização efetiva, para *Bordignon (1993)*, implica democratização e participação com responsabilidades específicas, tais como a do *ethos* educativo para uma pedagogia de qualidade. Esta, para ele, é uma demanda que não se esgota, e no que deve ser uma prioridade nacional, talvez até pela adoção da

percepção anárquica da vontade, que vem de dentro dos indivíduos - como cidadãos - na revolução da educação há tanto tempo proclamada e sempre postergada.

Outro estudo, também significativo de qualidade educacional como contexto teórico na situação da análise do problema da escolarização no município do Rio de Janeiro, pelos seus conceitos, tipologias de classificação e explicações de causa e efeito, é o de *Roberto Moreira (1993)*, que se questiona em "Perspectivas na Administração Pública da Educação Brasileira: Democratização? Descentralização?", sobre o impacto da *Constituição de 1988* na educação. Na introdução, *Moreira (1993)* alerta para o fato de que elaborar leis, por si só, não resolve os problemas, como os da educação, ao mesmo tempo que temos que ter isto em mente, quando estamos com uma nova Constituição, que demarcou o fim do regime autoritário. Esse foi, apesar do discurso descentralizador do autoritarismo do *Decreto Lei nº 200/67*, realmente um regime político de concentração de renda e centralizador de decisões, tanto pelo instrumento de convênio, por reter recursos a serem repassados a posteriori, como pela Lei de 1965 do Código Tributário Nacional - este também altamente concentrador de renda - e pela legislação da *Constituição de 1967*.

Moreira (1993), nas questões conceituais, distingue a desconcentração como remanejamento de cima para baixo na administração da estrutura administrativa, de decidir e agir, numa mesma esfera política. A descentralização, ao contrário da desconcentração, para *Moreira*, deve ser

entendida como a transferência de competências para decidir e agir de uma instância para outra, como, por exemplo, da União para os municípios. E, é nesta descentralização de entendimentos entre as partes, com transferência das decisões, que há “perdas” e “ganhos” de competências externas. *Moreira (1993)* elabora assim a questão, inserida na *Constituição de 1988*, quanto à distribuição de recursos do Estado brasileiro, e especificamente quanto à questão do financiamento da educação numa tendência descentralizadora, pela distribuição de competências dos poderes públicos na gestão da educação. Esta é uma questão - a do financiamento da educação - cuja importância, tanto pela arrecadação como pela aplicação dos recursos, nem sempre os educadores têm percebido.

Na conclusão desta resenha da literatura sobre a teoria e pesquisa para a avaliação e qualidade da educação primária pública, como contexto na formulação do problema da escolarização no Rio de Janeiro, há uma similaridade entre o estudo de *Sérgio da Costa Ribeiro (1993)* “Educação e a Inserção do Brasil na Modernidade” e os estudos de *Guiomar Namó de Mello (c1993)*, reunidos em seu livro *Cidadania e Competitividade - desafios educacionais do Terceiro Milênio*. Isso se justificaria porque ambos os autores atribuem a necessidade da educação qualitativa a fatores externos, tais como a pressão do mercado mundial e a da competitividade com outras nações. Para *Ribeiro (1993)* a sociedade moderna ...“é a da competição, que residirá na capacidade de

gerir e processar informações, atualizar processos, controlar rapidamente as ‘máquinas’ diante de cada nova necessidade e diante do mercado”. Assim, tanto esta concepção de *Ribeiro*, como a de *Mello*, parecem ter a definição de modernização como aquela determinada antes pelas forças da globalização, do que o entendimento da modernização definida segundo articulações democráticas das forças econômicas e políticas para a mudança cultural no interior da sociedade brasileira.

Por outro lado, tanto para o estudo de *Ribeiro (1993)* como para o de *Mello (1993)*, ambos situados na perspectiva da busca da qualidade do ensino, como também é o objetivo deste estudo, a carência da qualidade da escolarização primária pública no Brasil é revelada pelos efeitos da repetência.

Particularmente, para *G.N.Mello (1993)*, no que se refere à busca da qualidade da educação, uma sugestão do que é possível fazer já, entre suas dez opções de política educacional, está a revisão do planejamento para a expansão e ocupação da rede física, com a ampliação e construção de escolas, bem como a ocupação das já existentes. Elas deverão estar voltadas prioritariamente para racionalizar e melhorar a capacidade física instalada, tendo em vista ampliar a jornada escolar de todo{ os alunos, pelo menos, para 5 horas de trabalho efetivo. Nesta sugestão, a qualidade passa pelo aumento da carga horária visando o turno integral. A cidade do Rio de Janeiro, preparando-se para entrar na era do urbanis-

mo das comunicações da informática, tem condições especiais e, possivelmente, além da média das municipalidades brasileiras, de progressivamente implantar o turno único no ensino fundamental. O texto legal do artigo 322 da Lei Orgânica municipal da cidade do Rio de Janeiro, vigente desde 1990, no que se refere à escola de tempo integral, diz que é dever do município suprir o ensino público fundamental, obrigatório e gratuito para todos, com o estabelecimento progressivo, no prazo de cinco anos, do turno único de 8 horas.

Nesta elaboração do contexto teórico, para a análise da política de escolarização no Rio de Janeiro, especificamente a de suprimento de prédios escolares como problema urbano, todas as observações parecem apontar para a proposta de uma escolarização descentralizada, municipalizada e de qualidade. E esta parece ser de tendência de turno integral, democratizada e de uma intenção de modernização não bem definida mas no sentido de uma cidadania que também se revela problemática. Estes pareceres são aqui colocados em conjunto como fundamentos da hipótese central deste estudo. Estas características já se encontravam, como objetivo, pelo menos em germe, no pensamento e na prática de Anísio Teixeira, e na de outros educadores da "Escola Nova", ou da escola "Progressiva", como o próprio Anísio a denominava.

Entretanto, e visando à elaboração de contexto teórico, é possível assumir que tanto pelo Diagnóstico (Maia, 1992), da crise escolar na cidade do Rio

de Janeiro, quanto pelas preocupações teóricas e explicativas da crise da política de educação brasileira, na resenha acima da literatura, o debate ainda se encontra no campo da polaridade "Estado" versus "educando". E o educando é ali visto particularmente e apenas como consumidor - e coletivo na melhor das hipóteses - de bens e serviços. E a relação dessa polaridade também está sendo compreendida apenas no âmbito da reprodução urbana. Assim, como efeito, esta explicação se remete às características de um possível paradigma estatista com seus reducionismos e sua subsunção.

Na próxima seção haverá uma descrição do quadro atual do problema da escolarização de qualidade, e do seu bloqueio, pela via do prédio escolar no município do Rio de Janeiro, com a explicação alternativa ao *rationale* do paradigma estatista e à explicação do Diagnóstico (Maia, 1992) da presente crise educacional da cidade do Rio de Janeiro, elaborado para as eleições municipais de 1992.

4. O problema da rede de prédios escolares primários públicos na cidade do Rio de Janeiro: os anos 90 e seus dados.

Os anos 90 têm se apresentado para a análise da mudança social e cultural, e de sua crise no Brasil, bem como de

suas causações, com a visão surpreendente de que os fatores clássicos de história da mudança social, tais como revoluções, lutas de classes, etc... não mais teriam importância como fator causal de mudança. Isto se justificaria, em grande conta, pela crise dos paradigmas socialistas-estatistas e marxistas, e pela derrocada do projeto comunista-leninista da Terceira Internacional.

Por isso, neste ao mesmo tempo vazioso, ou pleno espaço teórico e intelectual dos anos 90, estaria havendo o renascer da perspectiva do fator educação para a mudança. Estaria incluído nele a exigência em seu caráter qualitativo, que, com seu poder emancipador, seria, como na época do Iluminismo, o eixo principal para a mudança social, no sentido de organizar a democracia política e ampliá-la para a democracia econômica. A educação seria um componente básico da política social na solução da crise brasileira, com a rejeição da recessão e da inflação, e na busca da capacidade de investir e do crescimento econômico. Daí também a retomada do desenvolvimento social com medidas tais como combate à fome, ao desemprego e ao inchaço da burocracia estatal, à miséria e à violência. E no rumo externo da política que deverá ser tomado, para isto, na situação do *continuum* da polaridade entre tipos de globalização e nacionalismo. Esses efeitos negativos, que também são causas, estão cada vez mais se apresentando, e se refletindo, com maior ou menor incidência em quase todas as áreas urbanas do Brasil.

Neste momento, e em decorrência desse arazoado, cabe a pergunta: como a escolarização básica brasileira se apresentou na conjuntura do fim do regime autoritário dos anos 80 para os anos 90, e como se refletiu na rede de escolas primárias públicas na cidade do Rio de Janeiro?

Antes de iniciar as respostas a essas perguntas é importante mencionar em síntese um alinhamento pontual dos grandes problemas gerais da escolarização primária brasileira, revelador das questões relacionadas: 1º) à gestão de centralização ou descentralização; 2º) aos problemas pertinentes à duplicidade de redes e seus efeitos nas competências e à autonomia da escola; 3º) à problemática questão da avaliação de resultados e de custos; 4º) e, como possível resultado disso, ao muito mencionado fracasso da escola primária pela repetência e evasão; e 5º), por último, às questões presentes da municipalização e da escola de tempo integral, temas todos problemáticos e já estudados e tratados em trabalhos, mais ou menos recentes, de *Moreira, 1993; Bordignon, 1993; Brandão, Baeta e Rocha, 1983; Silva, & Davis, 1992; Sá Barreto, 1992; Ribeiro, 1993, 1994; Mello e Souza, 1993; Brandão, 1989; Mignot, 1989; Mello & Silva, 1991; Mello & Souza, c1993; Penna Firme, 1994; Goldemberg, 1993; e MEC/SAEP, 1992*, entre outros.

Quanto à situação da escolarização primária particularmente na cidade do Rio de Janeiro, onde toda a rede de

escolas primárias foi municipalizada e, pela Lei Orgânica Municipal de 1990, todas essas escolas deveriam funcionar como escolas de tempo integral a partir de 1995, pode-se dizer que a situação não é tão precária como na generalidade dos demais municípios e estados da Federação. Isto decorreu, em grande parte, do fato histórico de a cidade do Rio de Janeiro ter sido a capital federal e da presença em seu espaço, no que foi o maior centro urbano brasileiro até recentemente, de uma ativa intelectualidade e, ainda, por forte composição estrutural de classes médias em sua população.

É o que parecem expressar os dados levantados pelo Diagnóstico da educação no programa básico (Maia, 1992) da candidatura, que veio a ser eleita, de César Maia, em 1992, para a Prefeitura do Rio de Janeiro. Segundo os dados de estatísticas apresentados nesse documento, era de 997 o número de prédios de escolas públicas, tendo aproximadamente 80% de escolas 'convencionais', isto é, escolas de dois turnos diários de 4 hs/aula para cada aluno, funcionando naquele ano, na cidade do Rio de Janeiro, abrigando 590.000 alunos. Estavam alocados nessas escolas 45.000 professores e 24.000 funcionários de apoio, com um custo extra de pessoal de 14.000 aposentados. As escolas de horário integral (CIEPs) funcionando eram 106, e acolhiam 30.000 alunos. Havia, ainda, 2.000 crianças frequentando 54 Casas da Criança, e o número total de matriculados no pré-escolar era de 66.000 alunos.

A taxa de repetência apresentada no Diagnóstico foi de 34% no primeiro grau. E, segundo dados do Anuário Estatístico da cidade do Rio de Janeiro de 1990 - IPLANRIO - a taxa de evasão escolar média, para todas as séries das escolas primárias do Rio de Janeiro, foi de 6,0% no ano de 1990.

Para estimar o número de crianças fora da escola, o Diagnóstico (Maia 1992) apresenta primeiramente o número de alunos matriculados nas escolas primárias particulares no Rio de Janeiro, em 1990, e que se constituía em 326.000 alunos, e ainda de mais 74.000 crianças no pré-escolar. Como o número total de indivíduos de idade de 5 a 14 anos levantados pelo IBGE era de 994.000 crianças, excluindo 54.000 maiores de 14 anos (os repetentes) dos 916.000 alunos matriculadas tanto nas escolas particulares, como nas públicas, e havendo assim 862.000 crianças de 5 a 14 anos escolarizadas estudando, o Diagnóstico estimou o número de 82.000 crianças de 5 a 14 anos de idade fora da escola, na cidade do Rio de Janeiro, em 1992.

Por estes números, que parecem estar muito próximos da realidade, vê-se que a situação da escolarização no município do Rio de Janeiro não parece ser tão precária como poderia ser numa visão catastrofista, a qual poderia explicar antes a generalidade da realidade educacional primária, por exemplo, de áreas rurais do nordeste

**Tabela 1 - REDE MUNICIPAL - Escolas por Turnos e Regiões Administrativas.
Município do Rio de Janeiro.**

Regiões Administrativas	DEC's	Dois Turnos (Convencional)	Três Turnos	Horário Integral	Total
II - IV - XXI - XXIII	1°	29	0	7	41
I - III - VII	2°	31	0	4	37
V - VI - XXVII	3°	37	0	3	40
XX	4°	29	0	4	34
X	5°	26	7	7	40
XII	6°	34	2	8	44
XI	7°	39	8	1	50
XI - XIV	8°	40	0		43
XXV	9°	29	5	9	43
XVII - XXII	10°	26	6	5	38
XV	11°	33	1	0	34
XV	12°	27	2	3	32
XIII	13°	49	0	1	56
VIII - XIX	14°	48	1	4	56
XXIV	15°	22	0	2	25
XVI	16°	31	1	2	35
XVI	17°	34	1	3	39
XIX - XXIV	18°	30	15	8	53
XIX	19°	20	4	6	32
XVIII	20°	28	10	7	46
XVIII	21°	37	4	4	46
XVII	22°	35	3	4	43
XVII	23°	31	3	7	43
XVII	24°	43	0	4	47
TOTAL		788	73	106	997

Fonte IplanRio, 1990

brasileiro. Porém, as dificuldades para a política de escolarização primária de qualidade no município do Rio de Janeiro ainda estão presentes (por exemplo, a escola convencional) e se constituem em elementos da modernidade urbana dita inacabada, segundo concepção de Habermas (Arantes & Fiori 1992), e que podem ser observadas nos dados da Tabela 1:

Mas são dificuldades e obstáculos da escolarização que parecem ser antes, e por hipótese, elementos de uma modernidade bloqueada. E isto, também está afirmado no Diagnóstico, da candidatura que foi eleita de César Maia em 1992, quando apontou a crise, produzida ao longo dos anos, na área da educação primária, como resultado de fatores intrínsecos à política desenvolvida e plenamente identificada nos se-

guintes vetores, apontados pelo próprio Diagnóstico: vetor I, contradição entre a retórica e a prática que se caracteriza em demagogia; vetor II, vantagens das máquinas partidárias sobre o interesse público, que remete à incompetência; vetor III, erros de avaliação sobre as causas e daí da proposição de política que se caracteriza como de disfuncional, e que teria como exemplo a implantação dos CIEPs.

Contudo, tanto pelos elementos teóricos mencionados antes, quanto pelos três vetores apontados no Diagnóstico (Maia, 1992) e, ainda, pelos dados da distribuição espacial das escolas primárias nas Regiões Administrativas, e por tipos de turnos escolares apresentados na Tabela 1, é importante que seja feita uma análise da política urbana de escolarização no município do Rio de Janeiro com apoio na explicação teórica sobre os conceitos e suas possíveis explicações de causalção.

Mas antes de prosseguir neste objetivo é importante comentar os principais dados da Tabela 1, transcritos do Anuário Estatístico do IplanRio de 1990. Deles, por razões práticas, excluímos os números das escolas municipais de um turno, de dois turnos com horário noturno e as escolas de três turnos com horário noturno³. Estes dados representavam números pouco expressivos, tais como 24 escolas de um turno; 4 escolas de dois turnos com horário noturno e ape-

nas duas escolas com três turnos e com horário noturno. Os dados da Tabela 1 nos dizem, principalmente, que é predominante o padrão de escolas de dois turnos com 4 horas-aula/aluno, atingindo quase 80% entre todas as escolas, gerando assim um certo tipo de padrão de funcionamento das escolas que vêm se acomodando desde os anos 60, daí sua denominação '**escola convencional**' pelo IplanRio. O projeto educacional e de espaço físico da escola convencional foi aquele que condensou o espaço e o tempo da escolarização a partir do governo Lacerda e refletiu sinais indicadores de pós-modernismo por essa compactação do tempo-espaço, como se pode ver também nos projetos escolares do arquiteto Francisco Bolonha, na época, tais como as escolas municipais Cícero Pena na Avenida Atlântica e a Abílio Borges, no Humaitá, em Botafogo. (Rodrigues, 1997)

Pelos dados da Tabela 1, também é verificado que as escolas de turno integral - CIEPs - representavam pouco mais de 10%, apenas, do total das escolas municipais.

Por um lado, os dados apresentados na Tabela 1 podem indicar que há uma distribuição de oferta de prédios, por exemplo, entre as zonas norte e sul da cidade, relativamente equitativa nas áreas das 30 regiões administrativas que

³ Em número e 30 prédios e deve-se ser lembrado que muitos prédios municipais escolares são cedidos em convênio com a Secretaria Estadual de Educação para os cursos supletivos noturnos de responsabilidade da S.E.E. do RJ.

compunham então o Rio de Janeiro. Por outro lado, além desta distribuição espacial, parece ter havido um razoável balanço na distribuição das escolas por bairros, conforme as classes sociais que neles residem. As exceções mais marcantes parecem estar nas grandes áreas faveladas, cujas crianças necessitam se deslocar para escolas de outros bairros. Assim, a razoabilidade na balanceada distribuição entre classes, por exemplo, se revela pela maior oferta de escolas públicas primárias, a qual está concentrada nos bairros do Meyer, Tijuca e Vila Isabel, das VIII, IX e XIII R.As., com 112 escolas predominantemente de dois turnos nesses bairros. Nas XIX e XXVI R.As., do 18° DEC, está o segundo lugar em oferta do número de escolas (53 escolas padrão tradicional, dois turnos); cobrem os bairros de Guaratiba e Santa Cruz, havendo ainda a presença de 15 escolas de três turnos e oito CIEPs. Além de não ser de todo precária, a situação da escolarização no Rio de Janeiro, pela hipótese da razoabilidade no suprimento de prédios escolares, parece se confirmar também, em terceiro lugar, pelas escolas localizadas, em número de 50, a Penha (7° DEC). Em quarto lugar está o conjunto das 90 escolas primárias localizadas em Bangu e nos bairros que formavam a XVII R.A. (Deodoro, Vila Militar, Campo dos Afonsos, Jardim Sulacap, Magalhães Bastos, Realengo, Padre Miguel e Senador Camará). E, em quinto lugar, está o bairro de Santa Teresa, nos 20° e 21° DECs, com 92 escolas primárias.

Um aspecto importante a ser levado em conta sobre os prédios dessas escolas é que, por estimativa, do total das edificações das escolas públicas, excluindo-se os CIEPs, sua grande maioria tem mais do que 25 anos de construção, e alguns prédios são até centenários. Por isto, não é de se surpreender que cerca de 1/3 do total das escolas necessite de reformas (Assis, 1994), sendo algumas com reconstrução total de seus prédios e com completo suprimento de mobiliário e equipamentos escolares. Estes dados todos se constituem num problema social e urbano para o planejamento da política de escolarização e do próprio planejamento urbano na cidade do Rio de Janeiro. Diferentes metodologias de teorias urbanísticas podem auxiliar na reflexão, com o cotejamento entre si, para a compreensão científica desses problemas do espaço dos prédios escolares do ensino fundamental num momento de crise. É o que será feito na seção que segue.

5. Teorias Sociais para a Questão da Política Urbana de Escolarização.

O objetivo desta seção é formar um instrumental teórico de mapeamento que possa contribuir para revelar a amplitude máxima possível das condições nas quais se encontra a escolarização pública municipal no Rio de Janeiro, como caso ilustrativo. E particularmente, na questão de avaliação urbanística de seus prédios escolares para o planejamento urbano, relacionar essa teorização

com o fato da expansão da cultura⁴ (Williams, 1969) em tempos de tensão na modernização, de violência urbana e de exclusão social.

Aqui, o procedimento metodológico deste conhecer será formado pelo cotejamento analítico de avaliação crítica de três teorias sociológicas a saber: a teoria do "urbano", da Escola de Chicago; a teoria do urbanismo modernista, dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (CIAM); e a teoria sociológica do consumo coletivo e do paradigma da tecnologia informacional, de Manuel Castells. Nesse procedimento serão levados em conta o contexto histórico, conceitos, as características definidoras, a origem ou gênese, a estruturação, as causalidades atribuídas e os efeitos buscados dessas teorias. Assim este procedimento de conhecer se relaciona ao *theorein* dos antigos gregos, e que podemos empregá-lo como examinar e fundamentar através do conjunto das práticas não ingênuas, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, quando se propõem a explicar, elucidar, interpretar ou unificar um dado domínio de fenômenos ou, ainda, de acontecimentos, que se oferecem à atividade prática,

5.1.- A Teoria de Sociologia Urbana da "Escola de Chicago" ou de Ecologia Humana.

Antes de iniciar a descrição da teoria de sociologia urbana da Escola de Chicago ou da teoria desenvolvida no primeiro departamento de Sociologia de uma universidade americana - a da Universidade de Chicago - é importante descrever o contexto americano que possibilitou o aparecimento destes princípios teóricos.

De meados do século XIX em diante, aportaram nos Estados Unidos levas de imigrantes oriundos de todas as partes do mundo, dirigindo-se para as cidades norte-americanas que passavam pelo processo de industrialização, levando para as cidades como Chicago, Nova Iorque, Detroit, Boston, etc. diferentes etnias, nacionalidades, religiões, e populações principalmente de origem rural e com baixos níveis de instrução. Ao mesmo tempo, levas de imigrantes internos de populações negras do sul dos Estados Unidos, como efeito da Guerra de Secessão, também chegaram aos grandes centros urbanos do norte em expansão industrial, afetando o pioneiro *american way of life* e se transformando num urbanismo como modo de vida. Todo este contingente imigrante do

⁴ Ver Raymond Williams em *Cultura e Sociedade*, quando diz que "chamamos cultura à nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia (e arte) e que determinaram a mudança das condições humanas" (p. 305)... "Preciso é, também, examinar a idéia de cultura em expansão e descer à minúcia de seus processos" (p. 12)... "Creio que uma ampla revisão de fatos relativos à nossa história cultural torna-se necessária e urgente, em matérias tais como alfabetização, níveis educacionais e imprensa" (p. 12). CEN, SP, 1969, Tradução e apresentação de Anísio Teixeira.

rural para o urbano, e seu resultado em riqueza econômica, produziu também efeitos negativos nas cidades, principalmente nos ciclos de crises econômicas, tais como miséria, desemprego, violência e crime, prostituição, alcoolismo, e problemas habitacionais.

Para contribuir no conhecimento e para o controle e reforma social desses problemas, um movimento de reforma iniciou-se na cidade de Chicago sob motivação da afirmação nacionalista do *american dream*. Na passagem do século, essa cidade já tinha tido um primeiro período de planejamento urbano (desde a exposição World's Columbian em 1893 até o plano de Burnham em 1907 da "city beautiful"), inclusive para a superação dos efeitos do grande incêndio de 1871. É então que a Universidade de Chicago, por Robert Erza Park e seus colegas, no período entre as duas grandes guerras, desenvolveu a teoria da **Ecologia Humana**. Esta teoria se constitui, por sugestão de Reissman (1964), como a teoria que mais se aproxima de uma teoria sistemática da cidade (Saunders, 1984). No âmbito do planejamento urbano em Chicago, desde então, a nova concepção que se formou foi a de "City Practical". E foi com a escola primária pública que a sociedade americana socializou e deu uma identidade nacional aos descendentes dos imigrantes.

Se este pode ser um contexto de formação da teoria de sociologia urbana da Escola de Chicago, ou de **Ecologia Humana** nos Estados Unidos, a chegada ao Brasil desta teoria e de seus princípios, pode ser compreendida também no contexto his-

tórico da expansão cultural, e particularmente acadêmica, do Brasil.

Com a proclamação da República no Brasil, deu-se lentamente, na esfera da produção, a transição de influência da economia externa brasileira, da área da libra para a área do dólar, ou de maneira simbólica, da ferrovia para a rodovia. E, nos inícios do século XX já chegavam ao Brasil significativos investimentos internacionais de capitais ingleses, canadenses e americanos, para a instalação de empresas industriais. Nessa chegada e difusão, bem como assimilação, vieram também grupos religiosos cristãos não-católicos: protestantes, metodistas e batistas. Estes tiveram importante papel aculturador não somente nas camadas mais altas das classes médias, com a criação de escolas como a Mackenzie em São Paulo, Bennett no Rio de Janeiro e do Instituto Americano em Porto Alegre, mas até entre as camadas populares, difundindo, via preceitos da bíblia reformada, os valores e ética anglo-saxões. E assim, também, difundindo indiretamente os fundamentos e princípios das explicações da Escola de Chicago.

Porém, foi com a cultura de massa através do cinema, do rádio e da indústria fonográfica e editorial, que a partir dos anos 30 chegaram ao Brasil estes valores cosmopolitas com o cinema americano. Inclusive e particularmente na cidade do Rio de Janeiro, chegaram com a assimilação e difusão da inovação de morar em "casas de apartamentos", conforme Gilberto Freyre lamenta, na introdução da edição de 1936 de seu *Sobrados e Mocambos*. Para Cláudio de Araújo Lima (1960), a

importação desses valores da expansão cultural cosmopolita e da urbanização era o produto da relação imperialismo e seu efeito angústia, ao descrever e explicar psicologicamente a introdução no Brasil dos processos competitivos e segregativos modificadores da nova cultura capitalista, em expansão nas cidades brasileiras.

No restrito âmbito acadêmico e disciplinar, a introdução da teoria de sociologia urbana da Escola de Chicago no Brasil se deu com a chegada do professor americano Donald Pierson em meados dos anos 30. Pierson fez pesquisas e ministrou cursos, principalmente a partir de 1940, na Escola Livre de Sociologia e de Política de São Paulo (Lippi Oliveira, 1995). Isto ao mesmo tempo que concluiu sua pós-graduação com Robert Erza Park, em Chicago. Posteriormente, e em sucessivas edições, Pierson publicou no Brasil dois livros fundamentais, para a formação de seus alunos, da teoria da Escola de Chicago, que foram *Estudos de Ecologia Humana* (1945) e *Estudos de Organização Social* (1946), (Pierson 1970a; e 1970b) com coletânea de textos dos principais professores do departamento de sociologia da Universidade de Chicago e de outras universidades americanas. Todavia, como não há ainda uma avaliação da contribuição dos esforços de Pierson no âmbito principalmente de seus estudos de comunidade urbana no Brasil, pode-se dizer que o que predominou na pesquisa, não só da Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, foi o enfoque mais orientado para estudos de comunidades rurais, e de localidade de cultura tradicional.

Posteriormente, em 1967, Otávio Guilherme Velho organizou a coletânea, para a qual escreveu uma introdução: "O Fenômeno Urbano", que publicou como uma coleção de textos básicos pela Editora Zahar, com textos clássicos de autores da Escola de Chicago, acrescidos ainda dos textos de Simmel, sobre a metrópole e a vida mental, e de Weber, do seu clássico sobre a cidade, textos estes que muito influenciaram os professores de Chicago.

Este é um caminho, certamente não completo, para se conhecer o contexto social e cultural que pode apontar para a introdução da teoria da ecologia humana da Escola de Chicago a partir dos anos 30, que muito tem influenciado os processos culturais da urbanização no Brasil.

Os conceitos básicos da teoria da Ecologia Humana são fundamentalmente os de comunidade e ecologia. Segundo Saunders (1984), a noção de comunidade adotada por Park e pelos demais discípulos da Escola de Chicago, como Burgess, McKenzie e Wirth, é a derivada de Tönnies, de cujos esquemas duais entre comunidade e sociedade da sociologia formal alemã, constituiu-se o esquema dual fundamentado na divisão social do trabalho entre o rural e o urbano. Aí podemos perceber a influência das contribuições de Durkheim, que também metodologicamente desenvolveu suas teorias a partir de esquemas duais ao estudar a divisão social do trabalho, como instituição, e seus efeitos de solidariedade mecânica e orgânica. Para Durkheim, as causas do crescimento da divisão social do trabalho na sociedade pela transição da mecânica para a or-

gânica são importantes para o estudo da cidade e da urbanização, como foram compreendidas pela Escola de Chicago. Ainda para Durkheim, dois fatores possibilitam o crescimento da DST, que são a densidade moral (densidade dos contatos de complementaridade) e a densidade material (apenas a densidade física, demográfica, das pessoas), que da primeira se forma a consciência coletiva de interesses ou comunidade.

O que a Escola de Chicago concluiu foi que a densidade moral é o próprio avanço da urbanização, e que se dá por processos culturais de **competição**, na dominância e para a sobrevivência e melhor reprodução, e de **segregação** (processos bióticos e básicos) no interior das comunidades ecológicas que formam as áreas naturais da planta da cidade. Aqui a influência é a de Darwin, a qual é utilizada para fundamentar os princípios dos processos de competição e de segregação da necessidade de sobreviver, pela seleção das espécies e também a influência de Hobbes da guerra de todos contra todos. Assim, as forças naturais das comunidades, em competição pelos melhores espaços do *zoning* na cidade, se processam por mais dois processos bióticos básicos, que são os de invasão e sucessão. Daí deriva o fundamento para a noção de ecologia, que é o objeto de estudo do problema da adaptação da instável população humana ao seu meio ambiente e que acontece em intensa competição.

Nas sugestões para o estudo da cidade, Park (Velho, 1967) compreende a escola primária como uma instituição tradi-

cional e um grupo primário de contato face a face, como meio de controle social nas crescentemente mutantes relações secundárias da urbanização. A escola primária é fundamental na formação da natureza social e dos ideais de cada indivíduo, ou seja, para Park, a escola tinha a função socializadora dos valores nacionais americanos e diferenciadora do indivíduo ao mesmo tempo. Para Park, a escola como instituição tradicional veio sofrendo, sob as influências desintegradoras da vida citadina, modificações em suas funções. A escola assumiu algumas funções da família. Para Park, algo como um espírito de vizinhança e comunidade tende a se organizar em volta da escola e de sua solicitude pelo bem-estar físico e moral das crianças.

Ainda para Park (Park & Burgess, 1924), quando estuda o contexto da escola fundamental situando-a nas tendências sociais como forças sociais, estas são entendidas como sendo ou para a concentração de renda ou para sua distribuição. As forças sociais no sentido da concentração da riqueza são as do incremento que dá valor à terra, especialmente nas cidades, que são sem dúvida forças reais da valorização imobiliária. As forças sociais difusoras, como campo contextual da escola, compreendem a educação, como a primeira de todas as forças que operam para distribuir a riqueza, ou seja, implantar uma escola em uma determinada área é distribuir renda à sua população.

Estes são elementos teóricos da Escola de Chicago de sociologia urbana para o cotejamento com as contribuições com algumas diferenças de enfoque das teo-

rias que seguem e que possibilitam conhecer o problema espacial da escolarização de qualidade e da exclusão social, como seu oposto.

5.2.- A Teoria do Planejamento Urbano Modernista dos CIAM.

O cotejamento analítico de teorias do urbanismo pode contribuir para o entendimento do problema da exclusão do espaço, ou seja, a negação da negação da cidadania e da violência urbana produzida pelos processos de competição naturalista e da industrialização. Nele é importante contrapor os elementos contextuais, conceituais e de explicação causal a partir da Carta de Atenas, como o manifesto dos congressos internacionais de arquitetura moderna (CIAM).

A situação do urbanismo moderno no contexto histórico de seu aparecimento nos diz que em meados do século XIX, na Europa, efeitos objetivos da industrialização e do desenvolvimento tecnológico e artístico sobre a planta da velha cidade foram determinantes da afirmação da modernidade pela destruição e ou construção.

A rede de cidades européias, com a primazia para Paris, se expandia por essa industrialização e pela imigração rural. A indústria, como ruptura radical de uma era, e sua força de trabalho pressionavam as artérias das cidades para sua remodelação, como foi feito por Hausmann em Paris. Fenômenos de violência urbana e de exclusão social, como a crise da moradia,

se fizeram notar até inícios do século XX quando o urbanismo modernista se propõe utopicamente a pôr um fim à falta de ordem espacial e moral nas cidades.

Para Le Corbusier, um dos mais importantes pensadores do urbanismo modernista, a cidade está doente, hostil e não cumpre mais suas funções em relação aos habitantes porque eles estão dispersos e presos aos limites da apropriação do espaço, quando há a necessidade da liberdade espacial. A rua na porta das habitações, por exemplo, com seu barulho e seu terror mecânico, é o inimigo das crianças. Com estas concepções de urbanismo progressista, segundo Choay (c1965), cuja idéia chave é a modernidade, é que Le Corbusier, Toni Garnier, Frank Lloyd Wright, Gropius, entre outros, empreenderam os sucessivos congressos internacionais da arquitetura e planejamento urbano moderno, para sua divulgação. Buscavam a reforma da realidade através da intervenção racionalizadora e funcional no urbano. E o arquiteto, sendo o especialista urbanista, seria o realizador dessa utopia. Das pranchetas sairia a reforma social universal.

Para o urbanismo modernista, onde a combinação da técnica e mais da ética do que da estética constitui a função, a cidade desempenha as funções humanas de **habitar, recriar, circular e trabalhar**. A partir da concepção de que o urbanismo se fundamenta no ar puro, no sol e na vegetação, a mais importante função é a da habitação. E, em sua extensão, quanto à função de recriar, que é a de cultivar o corpo e o espírito, estão o jardim-de-in-

fância e a escola primária, que não deverão estar separados e muito distantes da habitação por ruas de intenso tráfego mas ao alcance da vista da família.

Estas idéias chegaram ao Brasil nos fins da década de 20 e elas vingarão a partir da reforma do curso de arquitetura, na Escola de Belas Artes, por Lúcio Costa e por seus primeiros alunos, formados arquitetos depois de 1930. A arquitetura e o urbanismo brasileiros desde então foram irresistivelmente levados na onda modernista, inclusive sofrendo a crítica de serem uma arquitetura e urbanismo oficial e estatista (Oliveira, 1992), dada a grande demanda pública de serviços e obras por setores governamentais nos anos do desenvolvimentismo nas décadas de 50 e 60. A arquitetura moderna, dentro do movimento geral modernista, muito contribuiu, com sua ética social para a modernização da cultura brasileira, mas tem sofrido bloqueios e resistências objetivas.

5.3.- Teoria de sociologia urbana do Consumo Coletivo e da tecnologia informacional

O conceito "consumo coletivo" foi introduzido na teoria da sociologia urbana por Manuel Castells (1983, 1979) como definição de "urbano", a partir dos movimentos sociais parisienses de Maio de 1968 na França.

Esta é uma teoria importante para o planejamento urbano e é a mais recente das teoria aqui empregadas para o seu cotejamento teórico com, e entre, a teoria urbanística da Escola de Chicago e a teo-

ria modernista da Carta de Atenas e dos CIAM. A teoria do consumo coletivo critica ambas as teorias por razões diferentes, definindo-as como ideológicas.

Manuel Castells e outros pensadores da chamada Escola Francesa, como Alain Touraine, argumentam nesta teoria que, na fase do capitalismo monopolista, ou de tendência pós-industrial, a força de trabalho precisa ser reproduzida. Isto é, há a necessidade para ela de meios com os quais os trabalhadores, a maioria da população vivendo nas cidades, estarão em condições de oferecer seus serviços à venda dia após dia. Alimentação, habitação e transporte, por exemplo, têm de ser supridos, assim como um sistema de educação e de escolarização que funcionam como socialização, treinamento e capacitação dos trabalhadores. Todos estes meios de consumo são crescentemente supridos nos assentamentos urbanos porque a população torna-se cada vez mais concentrada.

O que implica o suprimento na cidade destes meios de reprodução na fase monopolista é que ele é feito cada vez mais pelos aparatos do Estado, porque o capital privado declina desse suprimento por considerá-lo não lucrativo. É a transformação dessa provisão de consumo individual em coletivo de educação e escolarização, de transporte, de moradia, e assistência à saúde, que se torna atividade dos aparatos do Estado e portanto questão de debate político e de possível ação de demanda e mobilização.

Entretanto, o Estado como poderico em suas instâncias nacional, estadual

e municipal é persistentemente incapaz de enfrentar os crescentes custos do consumo coletivo em função de sua crise fiscal e de legitimidade. Daí, portanto, a tendência da crise de provisão dos serviços urbanos das cidades, que pode gerar, desde simples demandas localizadas, até movimentos urbanos violentos e anárquicos, como o crime do 'colarinho branco' e o banditismo urbano, por exemplo.

O contexto no Brasil da chegada da teoria do Consumo Coletivo de Castells e da Escola Francesa, que tomadas em conjunto constituem a teoria que poderia ser identificada como uma concepção eclética marxista-weberiana libertária (*Hannigan, 1985*), era o da disputa entre a abertura e o aberturismo na crise do regime autoritário de 1964, em meados da década de 70. Esta teoria assimilada unitariamente nesse sentido contribuiu para a orientação do processo de democratização no sentido antes da democracia liberal, exclusivamente política, do que da democratização do povo, de sentido de democratização econômica e de distribuição de renda. Esta teoria se constituiu também num dos fundamentos do paradigma estatista.

No início dos anos 90, Castells desenvolve a teoria do paradigma da tecnologia informacional, substituidor do Fordismo e do industrialismo (*Castells et al, 1994*), que é uma teoria complementar de sua visão das perspectivas da nova sociedade de rede, da cidade globalizada e da educação de tempo integral em função da assunção de nova identidade da família, da mulher e mãe, chamada a entrar no mercado do trabalho (como movimento

social) e da necessidade da permanente requalificação em função da rapidez das mudanças tecnológicas da informação, das organizações e dos modos de vida dos tempos pós-modernos.

6. Conclusão

Finalizando esta contribuição para o conhecimento da exclusão do espaço e de sua relação com a escolarização, é importante a indagação: que valor tem o cotejamento crítico das teorias urbanísticas em relação à presente teoria que lastreia a política de escolarização fundamental dos fins dos anos 90?

Para responder a essa indagação é necessário explicitar agora de modo resumido como é que está se processando a política de escolarização pública em relação ao problema espacial e predial da escola e seus efeitos na exclusão das crianças das camadas populares.

A presente política de escolarização dos fins dos anos 90, de nova tendência de centralização, tem sido a política administrativa de "nem tanto construir escolas, mas melhorar o nível dos professores e dos salários, porque construímos quase o suficiente para as crianças em idade escolar", segundo o presidente Fernando H. Cardoso (*Folha de São Paulo, 4/7/96*). Ou seja, a questão da baixa qualidade da escolarização não está mais no espaço dos prédios escolares do Sul, Sudeste e do Centro-Oeste como informava a pesquisa do MEC que fundamentou essa afirmação. Segundo Emílio Marques (*Folha de São*

Paulo, 4/7/96), coordenador dessa pesquisa, a construção de escolas ainda deveria ser prioridade no Nordeste e, até 1999, os nove estados que formam essa região teriam *déficit* de 31.700 salas de aula, caso não houvesse mais investimentos na educação. As maiores carências estão concentradas nas zonas urbanas dos estados de Alagoas, Bahia e Ceará, que são os estados onde há o maior *déficit* de salas de aula.

Mas, para o caso da cidade do Rio de Janeiro em particular, e pelo cotejamento teórico aplicado a essa política pública, é possível ver que as bases teóricas da atual política de escolarização podem estar orientando a sua ação no sentido da própria segregação, na medida em que apresenta falhas em reconhecer o papel da política de escolarização, quando considera limitadamente o prédio escolar, e sua instituição, como um agregado de salas de aula. E ainda essas bases teóricas não levam em consideração o dado empírico do uso dessas salas em turnos de apenas 4, ou menos horas diárias de aula, como nas escolas convencionais, e em escolas de até três turnos nos casos extremos.

Outras três fraquezas teóricas e metodológicas estão também presentes. Primeiramente quando há uma falta de precisão conceitual no que deve ser a qualidade da educação, porque esta não pode se restringir ao saber ler, escrever e operar as quatro operações, como vem sendo praticada a política educacional, desde

1961, nas escolas 'convencionais'. Há uma estreiteza no instrumental currículo, objetivamente mínimo, assim teorizado e que define a qualidade da educação.

Metodologicamente, em segundo lugar, a fraqueza está na abordagem quantitativa e no economicismo de entender a qualidade da educação pelo maior número possível de alunos assim educados e escolarizados por unidade de capital investido. Isto justificado pela falta de recursos e nos altos custos, por exemplo, dos terrenos, das construções, manutenção predial etc. E ainda sem considerar o aspecto da socialização e do sentido da formação da criança em sua identidade de livre opção, e de seu pertencimento à sociedade brasileira, que reciprocamente lhe deve garantias. É quase como liberar a criança à cidadania abstrata do cosmopolitismo, ao contrário do que fizeram Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e outros educadores da década de trinta em diante.

E, em último lugar, a fraqueza da presente política educacional está na adoção da explicação do determinismo estrutural de um só tipo de globalização. E assim tenta determinar o seu destino, como uma retomada pelo lado avesso da Teoria da Dependência, mas não leva em conta a ação dos sujeitos, da história e dos efeitos da cultura em expansão, desde o iluminismo, no interior da sociedade nacional, que, deixada em estado de abandono, necessita de um novo centro progressista garantidor da democratização estável.

ABSTRACT

The author analyzes the relation between the building and the establishment of the physical spaces of the basic education school from the public school system in Rio de Janeiro municipality and the universe of the education for all children from this city, to whom the citizenship and the qualification to the urban social life autonomy were promised. Information about the exclusion of approximately 10% of the children, at school age, observed in the city in the 90's, becomes more crucial in proportion that the "conventional school" as an institution has been offering four hours and a half of study to the approximately 85% of the rest of the children at school, as a condensed way of the space and time under the criteria of rationalization of means contradictory to the conclusions. A real problem of urban politics of school is shown in proportion that the urban plan of the city becomes problematic due to the exclusion of most of the children from the urban space, they could only count on a full time school space. Because of that a full time school becomes an obligation.

Keywords: School building – Urban plan – Full time school.

RESUMEN

El autor analiza la relación entre el edificio y el establecimiento de sus espacios físicos de la escuela en la enseñanza fundamental de la red pública escolar del municipio de Río de Janeiro y la universalización de la educación para todos los niños cariocas a los cuales se les promete la ciudadanía y la calificación para la autonomía de la vida social urbana. Datos de la exclusión de aproximadamente el diez por ciento de los niños en edad escolar observados en los años noventa en el municipio, se vuelven más cruciales en la medida en que la institucionalización de la "escuela convencional", hace algunas décadas, viene ofreciendo cuatro horas y media de escolarización para los aproximadamente 85% de los restantes niños en la escuela, en una forma de condensación de espacio y tiempo, bajo el criterio de la racionalidad de medios contradictoria con los fines. Un problema real de política urbana de escolarización se evidencia en la medida que el planeamiento urbano de la ciudad se vuelve problemático en función de constituir en fuerza de exclusión de la generalidad de los niños del espacio urbano, restando a éstos la posibilidad de contar con un espacio escolar de horario integral. De este modo, una escolarización de tiempo integral se hace imperativa.

Palabras-clave: Edificio escolar – Planeamiento urbano – Escolarización integral.

Referências Bibliográficas

- ARANTES, P., FIORI, O. *Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- ASSIS, R. Carta ao *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 08 de janeiro de 1994. Seção Cartas.
- BRANDÃO, Z. A escola de 1. grau em tempo integral: "as lições da prática". *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.32, p.116-29p. abr.1989.
- BRANDÃO, Z., BAETA, A.M.B.; ROCHA, A.D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiane, 1983. 103p.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF : Senado Federal, 1988. 292p.
- BRASIL. Constituição (1967). *Constituição do Brasil. Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginalia*, São Paulo, v.31, p.167-209, 1. trimestre, 1967.
- BRASIL. Decreto-lei n.200 de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a reforma administrativa e dá outras providências. *Lex: Coletânea de Legislação: Legislação Federal e Marginalia*, São Paulo, v.31, p.864-900, mar./maio 1967.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Sistema de Avaliação do Ensino Público do 1º Grau – SAEF*. Brasília, DF: MEC - BIRD, 1992.
- BORDIGNON, G. *Política e gestão educacional: descentralização ou democratização?* Brasília, DF: MEC, 1993. (Workshop)
- CASTELLS, M. An introduction to the information age. *Information, Identity and the City*. London: 1997. (City 7)
- CASTELLS, M. *Problemas de investigação em Sociologia Urbana*. Tradução por Lemos de Azevedo. 2.ed. Lisboa: Presença: São Paulo: Martins Fortes, 1979. 300p. (Biblioteca de textos universitários, 12) Tradução de: Problemas de investigación em Sociologia Urbana.
- CASTELLS, M. *A questão urbana*. Tradução por Arlene Caetano. Ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. xiv, 506p. (Pensamento crítico; v.48) Tradução de: La question urbaine.
- CASTELLS, M. et al. Fluxos, redes e identidades: una teoria crítica de la sociedad informacional. In: *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*. Barcelona: Paidós, 1994.
- CHOAY, F. *L'urbanisme: utopies et réalités*. Paris: Du Seuil, c1965. 445p.

- CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARQUITETURA MODERNA - CIAM. A Carta de Atenas. Tradução pelo Centro Acadêmico da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, 1962. Manifesto dos Arquitetos Modernistas no IV Congresso Internacional realizado em Barcelona em 1938.
- Folha de São Paulo, São Paulo, 04 de julho de 1996.
- Folha de São Paulo, São Paulo, 21 de julho de 1996.
- FREYRE, G. *Sobrados e mocambos*. São Paulo: Nacional, 1936. 405p. (Documentos brasileiros; 66, 66b, 66c)
- O Globo, Rio de Janeiro, 26 de julho de 1996.
- GOLDENBERG, J. O repensar da Educação no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v.7, n.18, p.65-137, maio/ago.1993.
- HALL, E.T. *A dimensão oculta*. Tradução por Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: F.Alves. 1977. 200p. (Ciências Sociais)
- HANNIGAN, J. Alain Touraine, Manuel Castells and social movements theory: a critical appraisal. *The Sociological Quarterly*, Greenwich, Conn., v. 26, n.4. p.435-54, Dec.1985.
- HAUSER, P.M. (Dir.Publ.) *Manual de pesquisa social nas zonas urbanas*. Tradução por Magdalena Pizante Baptista. São Paulo: Pioneira, 1978. xvi, 207p. (Biblioteca pioneira de Ciências Sociais. Serviço Social) Tradução de: Manuel de la recherche sociale dans les zones urbaines. Originalmente publicado pela UNESCO.
- Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 31 de maio de 1996.
- LIMA, C. A. *Imperialismo e angústia: ensaio sobre as bases de uma sociopsiquiatria da classe média brasileira na era imperialista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960. 102p. (Retratos do Brasil, v.5)
- LIPPI OLIVEIRA, L. *A Sociologia do guerreiro*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ., 1995. 193p.
- MAIA, C. Entrevista ao semanário *Folha Dirigida*. Rio de Janeiro, 26 de novembro a 02 de dezembro de 1992.
- MALINOWSKI, B. *Uma teoria científica da cultura*. Tradução por José Auto. Rio de Janeiro: Zahar., 1975. 206p. (Biblioteca de Ciências Sociais) Tradução de: A scientific theory of culture and other essays.
- MANN, P. H. *Métodos de investigação sociológica*. Tradução por Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1970. 198p. (Biblioteca de Ciências Sociais) Tradução de: Methods of sociological enquiry.

- MELLO, G.N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do Terceiro Milênio*. São Paulo: Cortez, c1993. 195p.
- MELLO, G.N. , SILVA, R.N. A gestão e autonomia da escola nas novas propostas de políticas educacionais para a América Latina. *Estudos Avançados* , São Paulo, v.5, n.12, maio/ago. 1991.
- MELLO e SOUZA, A. Política e planejamento educacional nos anos 80. MM. Rio de Janeiro: Congresso Latino-Americano - UFRJ ,1993.
- MIGNOT, A. C. CIEP- Centro Integrado de Educação Pública: alternativas para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? Rio de Janeiro, 1988. 80p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica.
- MOREIRA, R. *Perspectivas na Administração Pública da Educação brasileira: democratização? Descentralização*. Brasília, DF.: MEC, 1993. Workshop.
- NISKIER, A *LDB: a nova Lei da Educação*. Rio de Janeiro: Consultar, 1996. 305p.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Rio de Janeiro, 1991. 2v. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica.
- OLIVEIRA, B. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas no Distrito Federal (1928-1940)*. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - USP.
- PARK, R. E. , BURGESS, E.W.). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago Ill.: The University of Chicago Press, 1924. xxiii, 1.040p.
- PENNA-FIRME, T. A avaliação hoje: perspectivas e tendências. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: UMA REFLEXÃO CRÍTICA, 1 , 1993, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, 1994. p.17-23.
- PIERSON D. *Estudos de Ecologia humana*. Ed. ver. São Paulo: Martins, 1970a. (Biblioteca de Ciências Sociais; v.6)
- PIERSON D. *Estudos de organização social*. São Paulo: Martins, 1970b. 672p. (Biblioteca de Ciências Sociais; v.9)
- RIBEIRO, S. C. A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.84, p.63-82, fev. 1993.

- RIBEIRO, S. C. Mito e realidade dos indicadores educacionais: conseqüências para a formulação de políticas públicas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE EDIFICAÇÕES E EQUIPAMENTOS ESCOLARES, 1, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 1994.
- RODRIGUES, S.B.P. Os objetivos da Educação Primária e os espaços construídos no Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE EDIFICAÇÕES E EQUIPAMENTOS ESCOLARES, 1, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: secretaria Estadual de Educação, 1994.
- RODRIGUES, S.B.P. *O prédio escolar como expressão de projeto educacional na cidade do Rio de Janeiro: (1930-1990)*. Rio de Janeiro, 1997. 173p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SÁ BARRETO, E. Onde se quer chegar com a municipalização do ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.51-5, fev. 1992.
- SAUNDERS, P. *Social theory and urban question*. London: Hutchinson, 1984. 310p.
- SILVA, R. N. , DAVIS,C. O nó górdio da Educação Brasileira: ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.28-40, fev. 1992.
- SOUZA LIMA, M.W. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel, 1995. 263p.
- SOUZA LIMA, M.W. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. 102p. (Cidade aberta)
- VELHO, O.G. (Org.); SIMMEL, G. et al. *O fenômeno urbano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 143p. (Textos básicos de Ciências Sociais)
- WILLEMS, E. et al. *Dicionário de Sociologia*. Porto Alegre: Editora Globo, 1963. 337p. (Organizado pela seção especializada do Departamento Editorial da Editora Globo)
- WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Tradução por Leônidas H.B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Comp. Ed. Nacional, 1969. 355p. (Cultura sociedade educação, 1) Tradução de: Culture and society: 1780-1950.