

## **ESPAÇOS EDUCACIONAIS INOVADORES**

## **INNOVATIVE EDUCATIONAL SPACES**

**Arq. Haniel Israel**  
hanielisrel.92@gmail.com

**Prof. Dr. Valter Caldana**  
valter.caldana@mackenzie.br

FAU Mackenzie / LPP – Laboratório de Projetos e Políticas Públicas  
Rua Maria Antônia, 358, 6º andar, Conj. 62  
www.lpp.arq.br | lpp@lpp.arq.br

## RESUMO

Este artigo trata da relação entre os espaços educacionais e sua arquitetura. Visa explicitar a importância da relação entre o projeto de arquitetura e o projeto político pedagógico do ensino e entre estes e as políticas públicas que os definem. Para os arquitetos, os espaços de aprendizagem não podem ser concebidos apenas como meros centros de transmissão de noções, mas devem ter o objetivo de formar futuros cidadãos conscientes. Seja qual for o espaço, o projeto político pedagógico é a principal ferramenta para organizar conceitos arquitetônicos e fazer intervenções na realidade. A metodologia da pesquisa de onde esse artigo é fruto, consiste em fazer um levantamento crítico de pedagogias de grande aceitação que tenham como características a utilização total ou parcial na rede de ensino público em São Paulo, bem como o levantamento de edifícios escolares, em suma aqueles que resultaram de políticas públicas oficiais. Deste modo, este artigo procura apresentar uma síntese da evolução do edifício escolar no Brasil do século XX com ênfase nas respostas arquitetônicas a projetos pedagógicos inovadores que estejam inseridos em políticas voltadas explicitamente para a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Educação, Edifício Escolar,

## ABSTRACT

This article analyses the relation between educational spaces and their architecture. It aims to explain the importance of the relation between the architecture design and the pedagogical political project of teaching and between these and the public policies that define them. For architects, learning spaces cannot be conceived merely as mere centres of transmission of notions, but must aim to train future of conscious citizens. Whatever the space, the political pedagogical project is the main tool to organize architectural concepts and make interventions in the reality. The methodology of the research where this article is fruitful consists in making a critical survey of pedagogies of great acceptance that have as characteristics the total or partial use in the system of public education in São Paulo, as well as the survey of school buildings with focus on those which resulted from official public policies. Thus, this article seeks to present a synthesis of the evolution of the school building in 20th Brazil with an emphasis on architectural responses to innovative pedagogical projects that are inserted in policies explicitly aimed at the construction of citizenship.

**Key-words:** Public Policies, Education, Scholar Building

## Introdução

A educação, como é sabido, dentre todas as políticas públicas se destaca por ser aquela que traz em si as sementes do futuro. Seus resultados não se prendem ao presente pois a partir dele organizam as possibilidades de desenvolvimento humano, construção de cidadania e qualidade de vida para toda a sociedade. Da educação surge a possibilidade de um amplo conhecimento do passado, uma eficaz ação no presente e uma clara definição de futuro.

No âmbito da educação enquanto campo do conhecimento se encontram diversos elementos estruturadores que vão das pedagogias aos sistemas de financiamento. Entre esses elementos se destaca o processo de ensino-aprendizagem em si mesmo e nele seus espaços. Os verdadeiros espaços educacionais que hoje já se configuram e que se consolidarão num futuro próximo com a cidade, tornam o próprio espaço urbano como protagonista nesta nova configuração.

Para tanto, além de projeções futuras, a busca no conhecimento da evolução histórica do tema é crucial para o encontro dos elementos seminais de sua estruturação atual. Os espaços educacionais inovadores, ainda que possua identidade própria e se constitua numa unidade em si mesma, está vinculado a esta história e decorre do interesse e da possibilidade de aprofundamento de um dos aspectos específicos, qual seja, o crescente protagonismo da cidade no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e as relações entre a presença de equipamentos ligados ao ensino, desde as escolas primárias da educação básica até os campus universitários.

O entendimento do objeto neste caso, pode-se considerar, ultrapassa os seus próprios limites e se inicia na compreensão da política pública que o define. Não se está mais falando, portanto, do edifício escolar nem tampouco da materialidade de espaços complementares específicos, mas sim da relação destes com a cidade, *polis, urbis e civitas*, numa relação biunívoca onde a cidade do século XXI, a cidade da conectividade, se coloca como a nova protagonista do processo.

É neste contexto que se fundamenta, então, a necessidade de aprofundar o conhecimento das relações existentes entre os equipamentos ligados ao ensino e o desenvolvimento das cidades. Entender o sentimento de pertencimento das pessoas com relação ao seu lugar, às cadeias produtivas, às imagens, linguagens e à apropriação dos espaços de uso público e suas relações intrínsecas é chave para a compreensão do futuro do ensino e, mais amplamente, da construção de conhecimento e seu papel na construção da própria cidadania.

## Método

A metodologia da pesquisa de onde esse artigo é fruto, consiste em fazer um levantamento crítico de pedagogias de grande aceitação inseridas no contexto da implementação de políticas públicas em prol das diretrizes básicas da educação. Paralelamente, tem-se o levantamento de edifícios escolares, tidos como resultantes dessas políticas públicas oficializadas que, tendo como características a utilização total ou parcial dessas na rede de ensino público, representam palpavelmente as relações entre políticas públicas, ensino e arquitetura escolar.

### 1. Cidade, conhecimento e educação, uma tríade inquebrantável

O século XXI é o século das cidades. Da conectividade, da economia criativa, da consolidação de uma nova relação entre a humanidade e a natureza, mais equilibrada, mais madura, mais sensata, menos competitiva. Será?

O fato é que é chegada a *urban age*, a era das cidades. Finalmente, em 2008, mais de 50% da população mundial passou a viver em cidades. Só que, por aqui, essa marca foi ultrapassada, por

diversos motivos – busca de emprego e renda em primeiro lugar – 40 anos antes. Desde 1969, a população brasileira é mais urbana do que rural. Hoje, bem mais do que 85% da população mora nas cidades e exige qualidade. Qualidade de serviços programas, projetos, obras, espaços. Qualidade de vida.

Exemplos disto surgem com cada vez maior intensidade. Desde os primeiros anos do século XXI as periferias dos grandes centros se agitam e se organizam para serem ouvidas. Em 2008, 2009 cidades como Paris assistem, inclusive, a conflitos de rua entre manifestantes e policiais em seus centros elegantes. Em 2011, a Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo teve como tema “arquitetura para todos: construindo a cidadania”. Em 2013, além da primavera árabe, ocupe Wall Street e outras manifestações mundo afora, no Brasil explodiram as manifestações de rua, testemunho incontestável dessa nova realidade. São protestos organizados por uma parcela da sociedade que reage solidária com a cidade e consigo mesma, cresceu e viveu nesta mesma cidade e com ela tem laços de carinho, de cultura, de pertencimento, de vida.

“Esta é a mágica da cidade, esta, é a maravilha da criação: a constante reinvenção, pela humanidade, deste artefato privilegiado que, neste século XXI, ganhou status muito superior ao de simples ferramenta de proteção e produção, tornando-se um veículo multitarefa necessário a empreendimentos cada vez mais sofisticados – sendo o mais sofisticado e inadiável a construção de qualidade de vida para todos. De cidadania plena”. (CALDANA, 2016, p.13)

Para Castells (2013), manifestações desse caráter ocorreram simultaneamente vários pontos do planeta, mas no contexto brasileiro, se tornou mais significativo dada a situação de crescimento econômico e redução da pobreza. Foram, na verdade, protestos contra o sistema político por não representar a maior parte da faixa etária jovem da população e não necessariamente contra o governo. Foram, ainda, possibilitadas pelas redes de internet, que não vê limites de tempo e espaço, podendo ser reconfiguradas repetidamente. “A tecnologia não determina a ação social, mas permite um tipo de organização que sem a internet não existiria.”

Como lembra Massimo Cacciari em “A cidade” (2010), não faz mais sentido se falar genericamente em cidades. É necessário tornar mais preciso o uso da palavra para que esta deixe a condição de mera noção e possa se situar no âmbito dos conceitos. A cidade genérica já não mais existe. Ou, indo além das colocações do autor, talvez nunca tenha existido. Mas, se não se pode falar de uma cidade genérica, podemos contrapor a isto a ideia de que existe uma cidade conceito, uma cidade que é criação da humanidade, que dela necessita para sua proteção, produção, reprodução, entre outras atividades. Necessária à sua vida diante de um ambiente pouco favorável. Afinal, o que se observa na História são cidades que nascem, crescem, atingem seu apogeu, envelhecem e algumas até mesmo morrem, ainda que a cidade enquanto conceito permaneça e evolua constantemente.

O crítico italiano Bernardo Secchi alerta, no entanto, sobre os fantasmas que assustam pesquisadores que se dedicam ao campo do urbanismo nos problemas contemporâneos da cidade. De um lado, têm-se o medo da dissolução daquilo que caracteriza a cidade e dos elementos que fazem dela um lugar habitável, frente aos efeitos da dispersão trazidas pela metropolização. Do outro lado, as preocupações com o crescimento irrefreável de uma mancha urbana que parece não ver limites.

A educação é um elemento preponderante na organização do tecido social e na viabilização da inserção do cidadão nas questões da coletividade. É o caminho da inclusão. Mais do que isso, se pode notar por vários exemplos internacionais e mesmo pelo resultado de diversos programas nacionais, é o investimento maciço em educação que age e produz resultados em todas as escalas e em todas as variáveis que compõem a complexa organização da sociedade. Exemplos fartos desta relação podem ser encontrados ao longo da história.

No grande celeiro da educação são plantadas e prosperam as sementes da saúde, do emprego, do lazer, da habitação, da segurança. Ali se fortalecem os sentimentos de pertencimento, solidariedade, justiça. É no seio da educação que a criatividade, as habilidades e as competências pessoais serão descobertas, conhecidas, estimuladas e desenvolvidas. É através da educação que se criam mecanismos para afastar crianças, jovens e adultos de situações de risco. Para Anísio Teixeira:

"A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto... Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aula e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de 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, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa".

Na estruturação da cidade, não apenas a localização dos equipamentos educacionais, escolas, creches e outros, são fatores de aglutinação e de polarização. Se por um lado são, certamente, agentes de organização do território, que viabilizam a implantação da habitação e de vários outros equipamentos e serviços e são, por fim, fatores de valorização do próprio tecido urbano, por outro lado mais do que a localização sua presença pode ser a detonadora do processo de surgimento, crescimento e coesão da própria cidade.

Deste modo, quando se fala em educação no contexto da formação, organização ou desenvolvimento das cidades, se está falando bem mais do que simplesmente em suas questões intrínsecas, das quais pedagogos, educadores e tantos outros se ocupam com paixão e excelência, de suas questões gerenciais ou operacionais, das quais administradores e outros se desincumbem, ou de suas questões logísticas ou materiais, às quais arquitetos, engenheiros, construtores tanto se dedicam. Neste contexto se está falando, de um modo sistêmico, de todos estes aspectos simultaneamente.

Está se falando da complexidade desta atividade, que é serviço, que é produto, que é patrimônio ao mesmo tempo em que é, também, valor intrínseco e inalienável do processo de construção da cidadania. Em última análise, é a este processo amplo de formação do cidadão que vai construir e usufruir dos benefícios da cidade.

## **2. De uma escola nasceu São Paulo**

As cidades são o maior artefato produzido pela humanidade, sendo objetos de desafios, oportunidades e sonhos. Como obra inacabada, é resultado de sucessões que, ora contínuas, ora fragmentadas, são condicionadas pelo tempo e pelas transformações sociais. Essas, por conseguinte, distribuem formas pelo território que são visíveis em diversos elementos da mancha urbana. Assim, num estado de reciprocidade entre homem, tempo e lugar, a cidade é “feita, refeita e desfeita” (PORTAS, 2005). Assim sendo, o tempo e espaço são fatores cruciais e, eventualmente, quase que determinantes no desenho da cidade, permitindo também que sejam reveladas as reminiscências configuradas no decorrer do próprio tempo.

São Paulo, quando vista sob esse olhar, abre a possibilidade de se remontar um quadro de referências trazidas pelos fatos históricos e pela historiografia<sup>1</sup> no que tangencia o edifício escolar, cerne desse estudo inicial. Da antiga vila colonial, passando pelo *status* de cidade até chegar nos

---

1 “(...) para efeito de maior precisão de linguagem e clareza das discussões de ideias, convém mantermos diferenciados os dois conceitos mediante sua adequada denominação, chamando de ‘história’, então, a realidade dos acontecimentos (...) e de historiografia os textos mediante os quais se estuda seu desenvolvimento no tempo.” (WAISMAN, 2013, p. 4)

dias de hoje como metrópole, é possível identificar que esse território acompanhou e ainda sofre as mazelas trazidas pelo trágico homem colonial.

No contexto social paulistano, caberia sublinhar aqui o pensamento de Paulo Mendes da Rocha sobre a América e o gênero humano<sup>2</sup>. Desse pensamento, pode-se até, de certo modo atrevido, subtrair o entendimento de que a figura do homem colonizador perdura na contemporaneidade, porém travestida dos interesses neoliberais que reduzem a cidade a um produto, um campo ampliado para o consumismo desenfreado. Essa espetacularização do espaço urbano, colocando a cidade de São Paulo em evidência, traz uma imagem contradizente em si mesma, quando se é estabelecido um panorama sobre identidade concomitante aos engendramentos da cidade ao longo do tempo.

O Pátio do Colégio junto as igrejas, arquiteturas essas que contribuíram para o desenho do traçado da cidade consubstanciando-se no que hoje se chama por triângulo histórico, assume uma conjuntura simbólica do ponto de vista social do primitivismo paulistano. O projeto da Companhia de Jesus, encabeçados pelos jesuítas Manuel da Nóbrega e Padre Anchieta, consolidou-se como o empreendimento que tomou por instrumento o *Ratio Studiorum*<sup>3</sup>, crucial para sistematização do ensino escolar. A catequização era o método encontrado para conversão dos povos colonizados e o ensino era a ponte que unia o entendimento das culturas diante das dificuldades de comunicação. O edifício escolar no Brasil, portanto, se confunde no início com a primeira fase da arquitetura jesuítica na colônia<sup>4</sup>. Tal afirmação se deve ao encontro de seus remanescentes nos principais centros urbanos ao longo, com destaque aqueles localizados no litoral brasileiro e que tem como herança instituições de grande importância como escolas, seminários, noviciados, igrejas etc. Os primeiros espaços de ensino-aprendizagem se deram junto a essa arquitetura religiosa primitiva que, ora noviciado, ora seminário, ora igreja, reservavam em seus anexos os espaços para a atividade do ensino.



Figura 1: Pátio do Colégio – Militao Augusto De Azevedo, 1862

Fonte: Arquivo Histórico Municipal de São Paulo - Disponível em: [pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org)

Após o estabelecimento dos índios, os jesuítas focaram suas atividades no ensino, considerado como fator essencial para conversão. Os indígenas foram priorizados nesse quesito, mas a educação dos padres também alcançava os filhos dos colonos e ainda atendia àqueles que tinham interesse ao sacerdócio. Sendo missionários e professores, esse duplo papel incidiria no sucesso

---

2 ROCHA, Paulo Mendes da; VILLAC, Maria Isabel. América, cidade e natureza (2012).

3 ROMAN, Tamara; MOTA, Carlos Guilherme (Orient.). Espaço, memória e permanência na cidade contemporânea. (2017)

4 BURY, John Bernard. A Arquitetura Jesuítica no Brasil (2006)

de suas habilidades entre os primeiros construtores da Colônia que, movidos pela necessidade, se tornaram destaque nos desdobramentos da arte e arquitetura brasileira no decorrer dos dois primeiros séculos da colonização.

Esse panorama sintético, ainda que não seja o sumo desse estudo, serve para o entendimento inicial da sinergia que vigorou durante o quadro colonial, no tocante ao pioneirismo dos jesuítas nos métodos pedagógicos e das relações desses com os espaços de ensino-aprendizagem. Mais que isso, objetiva entender as relações intrínsecas entre o edifício escolar, cidade e cidadão: São Paulo nasce de uma escola. Numa situação tida como controversa do ponto de vista dessas identidades apresentadas, dado um primeiro momento, é nitidamente perceptível a subversão de valores essenciais a formação da cidade e do cidadão. Tem-se nos dois extremos na formação desse poder, a religião e o primitivismo na configuração primitiva no início da cidade e a voracidade das lógicas mercantilistas que operam e determinam as formas na metrópole. Questiona-se, portanto, o papel da escola na contemporaneidade, visto que essa também passa por uma crise que a reduz a um serviço, tanto nos aspectos pedagógicos quanto na materialidade do edifício escolar.

Serão apresentados alguns elementos da organização da educação e um registro parcial sobre a evolução do edifício escolar no Brasil, desde a escola republicana até os CEUs, com destaque para as experiências ligadas a projetos pedagógicos que tenham relação direta e proativa com a construção da cidadania. Tem-se, por conseguinte, os recortes temporal e geográfico desses edifícios escolares. As seguintes questões serão tratadas em conjunto com os demais eixos:

- A Escola como espaço simbólico e marco referencial da presença do poder público;
- A Escola como elemento gerador e facilitador da articulação das políticas públicas com a comunidade local;
- A organização (o programa), a infraestrutura do espaço do ensino, a localização e a construção da escola como equipamento múltiplo;
- A readequação e a ampliação de espaços existentes e a complementação de elementos programáticos coerentes com as diretrizes do programa e do projeto;
- A gestão e a manutenção dos espaços e da infraestrutura, e a capacitação de agentes comunitários, professores, alunos e dirigentes.

### **3. O edifício escolar, uma breve evolução**

Seguem alguns casos referenciais importantes no Brasil do século XX, que explicitam a articulação entre presença do poder público, políticas públicas, educação e construção da cidadania. Inicialmente podemos destacar a assim chamada Escola Republicana. A República se serve da implantação de rede escolar baseada nos preceitos jacobinos da escola francesa e cartesianos para implantar e disseminar seu próprio modelo de estado laico e burguês.

Primeira experiência sistemática de larga escala ocorrida no Brasil, o projeto educacional republicano foi implantado em todo o país, com destaque para os estados de Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. São exemplos de edificações escolares deste período na cidade de São Paulo escolas como o Caetano de Campos, por exemplo. Dentro do estado de São Paulo, mais precisamente entre 1890 e 1920, constam 170 edifícios erigidos<sup>5</sup> nos quais pretendia-se consolidar a política pública do ensino básico obrigatório, universal e gratuito, preceitos esses tidos como fatores do progresso individual e coletivo presentes no discurso do ideário republicano implantados na Europa durante o século XIX (WOLFF, 1992 p. 39).

A educação básica neste período se alicerça como o ponto de partida para as discussões de transformação social paralelamente ao fato não tanto curioso do aumento demográfico dos centros

---

<sup>5</sup> CORREA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger De; NEVES, Helia Mari. Arquitetura escolar paulista: 1890-1920.

urbanos brasileiros e seu conseqüente crescimento de urbanização. Esse processo é paulatino e começa a ser mais visível no início dos anos 30, junto aos desafios do Estado republicano no provimento da educação básica a população. Esse modelo inicialmente encontrou dificuldades durante a fase de implementação, o que explicaria a quantidade considerável de decretos e leis, fonte da origem da seguinte nomenclatura no período em voga: “Escolas Isoladas, Escolas Reunidas, Escolas ambulantes, Escolas Preliminares, Escolas Complementares, Escolas Modelo, Grupos Escolares, Escolas Normais, Escolas Profissionais”

Nessa nova fase de modernização do ensino, tratou-se de reunir as principais características da escola graduada, modelo já utilizado em diversos países da Europa, no qual era adotado como premissa a classificação e o agrupamento de alunos de acordo com o nível de conhecimento, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular e sua distribuição dos conteúdos em tempos determinados, a aplicação de um sistema de avaliação e divisão do trabalho docente.

Esses fundamentos incidiram diretamente no programa de ambientes e na organização espacial do edifício escolar, contendo um número de salas de aula para determinado número de professores, isto é, para cada sala de aula, uma classe, uma série e um professor. Como fruto dessa efervescência de políticas públicas republicanas aplicadas a modernização da educação tradicional, insere-se a nova sede para a Escola Normal de São Paulo, inaugurada em 2 de agosto de 1894 no Largo 7 de abril, hoje Praça da República. Segundo Wolff (p. 149):

“Para a nova escola escolhe-se o arquiteto considerado de maior capacidade para executá-la e o divulgador da estética inovadora que vinha empregando em seus trabalhos. Opta-se, ainda por um bom local. Num significativo indicador das alterações de forças que o novo momento propiciou, seleciona-se o terreno do largo 7 de Abril, o mais espaçoso da cidade, onde pouco antes cogitara-se a construção da nova catedral. O novo templo é, agora, o do saber laico, e instala-se na zona natural de expansão do centro da cidade contribuindo, em grande medida, como um de seus vetores de urbanização. Caberá com muita frequência, futuramente, as sedes das escolas públicas esse papel de promotoras do desenvolvimento urbano. O largo onde se instala o monumento a nova ordem, o novo celeiro de divulgadores da educação, é logo renomeado numa completa afirmação das mudanças – praça da República”

A formação de arquitetos e engenheiros da transição do século XIX para o XX, com foco naqueles que recebiam a incumbência de projetar espaços de ensino-aprendizagem no território paulista, estava centrado nos padrões vigentes de construção escolar na Europa. Desse modo, o projeto da Escola Normal reuniu concepções de Paula Souza e Ramos de Azevedo, os quais estavam imergidos na cultura germânica e belga-flamenga, passando a posteriori pela escola italiana.



Figura 2: Praça da República em São Paulo  
Fonte: O Estadão, 2018 Disponível em: [paladar.estadao.com.br](http://paladar.estadao.com.br)

### 3.1. A contribuição dos ecolanovistas: as Escolas-Parque e o Convenio Escolar

Outra experiência a ser aqui destacada é a da Escola Parque em Salvador (BA) e em Brasília (DF), organizadas por Anísio Teixeira. Primeiro caso bem-sucedido de escola de ensino fundamental e básico de caráter integral, apresentava um projeto pedagógico diretamente vinculado à formação do cidadão crítico e atuante. Iniciado com a escola parque do bairro Liberdade em Salvador, Bahia, o projeto foi ampliado e desenvolvido por seu criador Anísio Teixeira na implantação da nova Capital.

Os esforços no início da fase republicana para modernizar o país através da educação foram dados como insuficientes a partir de 1920 (ABREU, 2007, p. 19). O fluxo migratório que vinha dos campos em prol da busca de qualidade de vida, inflaram as populações dos centros urbanos que já se viam no caminho da industrialização. A sociedade pró-urbana já era um fato constatado em outras cidades no mundo como reflexo das novas tecnologias de produção, a qual se consubstanciara em si mesma numa sociedade industrial.

Se no passado colonial as igrejas assumiam a protagonização das praças e largos, no regime republicano a escola é substituída pelas igrejas, demonstrando uma nova mentalidade social que tangencia a laicização do ensino nas cidades. Entretanto, mesmo com o conhecimento e o aparato técnico desenvolvidos na época, concomitantemente as intenções estéticas inspiradas na Europa do século XIX, o erguimento de edifícios escolares nesses moldes já não atendia com eficácia as necessidades sociais junto a nova demanda da pedagogia nacional para formar cidadãos com vistas a atuar na nova configuração industrial.

Desse modo, os espaços de ensino-aprendizagem passaram a requisitar transformações de espacialidade, resultando em um ponto crucial para unir educação e urbanismo frente a uma sociedade que perpassava aceleradamente por mudanças trazidas pelo advento da industrialização. Nessa configuração social, a pedagogia científica é revisada e a escola passa a ser o lugar da cidade de onde se “ensina a viver”. Seus espaços precisam ser adaptados para uma educação pautada com uma sociedade participativa. (p. 20)



Figura 3: Escola Parque de Salvador, 1950

Fonte: Nova Escola - Disponível em: [novaescola.org.br](http://novaescola.org.br)

Houve uma movimentação na década de 20 no cenário brasileiro que constituiu o pano de fundo para as mudanças de diretrizes pedagógicas nacionais. Um grupo de intelectuais encabeçados por Sampaio Dória, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Francisco Campos, engendraram reformas no âmbito da educação, denunciando de modo geral os atrasos e os descompassos sociais na escola e na formação de cidadãos. Somente nos anos 30 foi viabilizado junto ao contexto da destituição da oligarquia agroexportadora e da nova fase presidencialista de Vargas, o plano escolanovista desenvolvido pelo movimento desses renovadores.

Embebidos pelo pensamento revolucionário, Enéas Silva, junto a Anísio Teixeira, desenvolvem projetos arquitetônicos que ampliarão o campo das tipologias de edifícios escolares no Brasil. Essa

rede de escolas consiste basicamente em concretizar nos edifícios as novas filosofias que pregavam os hábitos trazidos pelas políticas públicas da década de 30. É neste esquadro que se insere as escolas modelo “Platoon”.

Ao viajar para Detroit, nos Estados Unidos, Anísio obteve contato com as escolas modelo “Platoon”, pelo qual impressionou-se pela eficiência adequada entre os espaços de ensino-aprendizagem e os métodos de ensino inovadores. Nessa viagem, chamou-lhe atenção a valoração norte-americana ao trabalho manual que, em contraponto a cultura brasileira, na qual enxergava o trabalho manual como algo defasado ou do passado colonial escravagista, consubstanciava-se em pedagogias do saber pensar e do saber agir. “O modelo Platoon de escolas apresentava como proposta central unir o pensar ao fazer ou o pensar e o viver ativo em um mesmo espaço físico” (p. 32)

As configurações espaciais do modelo Platoon, isto é, estruturação e divisão em pelotões de espaços segundo atividades básicas e atividades complementares se consubstanciarão no escopo dos projetos das Escolas-Parque ou Parques Escolares. Essas abrigariam um conjunto de quatro escolas nucleares, cada qual, por sua vez, projetada para receber 12 salas de classes fundamentais e biblioteca; além desses espaços, as escolas-parque recebiam uma série de outros espaços para que funcionassem atividades diversas: ginásio esportivo, sala de música, auditório, refeitório, consultório médico, etc. Poderíamos interpretar aqui essa engenhosidade como parte da ebulição da urbe: a escola é a própria cidade.

O aluno, ou para ser mais preciso com o sentido da palavra na tradução do latim, “sem-luz”, é o centro da visão humanista de Anísio Teixeira. Nele se espera a transformação do homem moderno, e esse processo só é possível quando as mudanças imprescindíveis nos espaços de ensino-aprendizagem são alcançadas. A partir da década de 30, os arquitetos modernistas brasileiros não só desenham edifícios escolares como também fazem parte desse engajamento para construção de uma identidade nacional.

No Estado de São Paulo o “Convênio Escolar”, no final dos anos 50 e início dos anos 60, promoveu a construção de dezenas de edifícios escolares claramente ligados a um projeto pedagógico que previa a aproximação entre alunos e professores, num processo de ensino aprendizagem mais voltado para as possibilidades de interação, reunião, experimentação e expressão, onde as atividades extra sala de aula passavam a ser também valorizadas.

O que cabe e convém destacar sobre o Convênio Escolar enquanto política pública educacional é, em primeiro lugar, a fundamentação nos mecanismos legais<sup>6</sup> que permitiram uma aproximação entre as estancias dos governos federal, estadual e municipal para manutenção e desenvolvimento dos planos e metas de educação; não sendo rigidamente estanques entre si, essas esferas estavam abertas em acordos colaborativos, tendo em vista o desenvolvimento da educação na escala nacional por meio do recolhimento de recursos. Em segundo, cabe mencionar as três tentativas desse plano entre o Estado e o Município de São Paulo, na qual a segunda obteve maior sucesso, como menciona Ivanir Abreu (2004, p. 64):

“Foram três os convênios escolares firmados entre o Estado e o Município de São Paulo. O primeiro reduziu-se a construção de somente três novas unidades sem importância relevante quanto ao resultado arquitetônico; o segundo, (...) notabilizou-se pela produção de 52 edifícios no espaço de cinco anos, marcando a arquitetura publica de nossa cidade com a afirmação da arquitetura moderna em nossa paisagem, sobretudo nos bairros que atendeu, e o último convenio, derradeiro, construiu pouco mais de 15 unidades.”

Em terceiro e último ponto, talvez o mais importante, cabe salientar que, nos edifícios escolares do segundo convênio entre o Estado e o Município de São Paulo (1949-1953), tem-se o ideário da

---

<sup>6</sup> “(...) a Constituição de 1934 estabeleceu uma cota de arrecadação para ampliação nos sistemas de ensino equivalente ao recolhimento de 20% dos impostos arrecadados pelos Estados e 10% dos impostos arrecadados pelos Municípios com a finalidade do desenvolvimento e manutenção dos sistemas educativos.” (p. 63)

arquitetura modernista brasileira que obteve destaque no cenário mundial. A qualidade arquitetônica dos edifícios escolares em questão, a luz de sua época, não só concretizou as políticas públicas de educação como também deu continuidade as propostas desenvolvidas pelos ecolanovistas.

### 3.2. As experiências do final do século XX e os CEUs

Os CIEPs, Centro Integrado de Educação Pública, objetivava o alcance da educação de qualidade aos estamentos mais carentes da sociedade. É uma extensão do projeto das Escolas-Parque que, sob orientação do antropólogo Darcy Ribeiro, trazia o ensino em tempo integral e a discussão de aspectos ligados à cidadania, além da marca de uma ação ligada à comunidade local<sup>7</sup>. Sob o aspecto programático e simbólico, o projeto de Oscar Niemeyer para os CIEPs é emblemático.

Marcante na paisagem da cidade por seu desenho e por seu sistema construtivo pré-fabricado, que possibilitou as assim chamadas “fábricas de escolas”, associou e articulou, com uma clareza inédita políticas de governo, programa de ensino e construção do espaço urbano. Como parte de um projeto piloto que constitui uma identidade arquitetônica – e essa atrelada as políticas públicas de educação - em si mesma, Niemeyer projeta elementos estruturais adaptáveis as dimensões de terrenos, sejam eles de proporções mínimas ou de grande escala.

Uma experiência similar à dos CIEPs, em nível federal, foi desenvolvida durante o governo Fernando Collor de Mello e se chamou CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança. No estado de São Paulo a CONESP<sup>8</sup>, atual FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, adotou um modelo mais ligado à padronização das características construtivas das edificações, buscando agilidade e constância na construção e no gerenciamento dos equipamentos escolares.

Mayumi Lima<sup>9</sup>, em sua tese de doutorado, define o prédio escolar como um ponto de encontro entre o serviço escolar e o direito a educação; mais que isso, o edifício escolar é objeto onde a comunidade projeta sua identidade e lhe afere significados (1988, p. 75). O número de matrículas cada vez mais crescentes na rede pública de ensino em detrimento da capacidade quantitativa e qualitativamente inferior em atender a essa demanda, são algumas das denúncias em seu trabalho, sobretudo nas relações entre Estado e camadas populares, nas regiões periféricas com acréscimos avassaladores na densidade demográfica no Município de São Paulo e na Região Metropolitana.

A luta pelo acesso à educação passou a ser mais constante nos bairros periféricos, tendo em vista a reivindicação da matrícula e do direito à escola, ambos requisitados por uma população em estado de vulnerabilidade social. Os edifícios escolares públicos mais tradicionais, eventualmente localizados em centralidades estratégicas da metrópole, tinham melhores condições de acesso no que tange a mobilidade urbana e melhor qualidade de ensino pela experiência profissional dos professores.

---

<sup>7</sup> NASCIMENTO, 2012, p. 64

<sup>8</sup> “A criação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) obedeceria, portanto, as diretrizes da política de centralização administrativa e, ao mesmo tempo, de introdução das teorias de organização racional do trabalho.” (LIMA, 1988, p. 82)

“Uma estrutura de empresa, estabelecida sob a forma de uma sociedade por ações, cujo domínio fosse do gabinete do Secretaria da Educação, ‘daria agilidade operacional como a liberação de consultas a outros organismos de governo, evitando assim as frequentes demoras nos procedimentos para aprovação das decisões adotadas’” (LIMA, 1988, p. 82)

<sup>9</sup> Mayumi Watanabe de Souza Lima, “(...) trabalhou com grandes nomes da arquitetura nacional, como Vilanova Artigas, Joaquim Guedes e Lina Bo Bardi. (...) A arquiteta elaborou uma série de projetos de escolas públicas para o país, tendo participado da construção de algumas delas. (...) Ao longo de mais de trinta anos de trabalho junto a educadores, administradores de ensino básico, creches e crianças fora e dentro de instituições, a arquiteta discutiu e analisou questões relativas aos espaços destinados à criança em nossa sociedade.” (Arquitetas Invisíveis, 2015)

A conjuntura do embate entre o Estado e população, incide diretamente na questão do edifício escolar e torna-se necessário a contextualização para o entendimento do mesmo que, nos anos 80, passa a ser remodelado pelo lugar em que se insere e pela identidade coletiva daqueles que o usufrui. Mas antes, esse processo iniciou-se a partir dos desafios emergenciais, quando a adaptação das dependências, por exemplo, alcançou níveis extremos. Bibliotecas e pátios, espaços indispensáveis para o lazer e a formação complementar do aluno, tiveram que ser suplantados em prol da abertura de novas salas de aula para acomodar o número de alunos.

A comunidade, neste caso, é quem protagonizaria as políticas públicas de ensino e a reorganização própria rede escolar. Frente ao descaso e a incapacidade do poder público no gerenciamento e provimento da educação, o qual postergava problemas que já eram constatados nos edifícios desde décadas anteriores as reivindicações realizadas nos anos 80, a comunidade se organiza ativamente para exigir as remodelações das escolas.

Por fim, a principal e mais recente experiência de edificação escolar associada à assistência integral às crianças e jovens e que se serve de redes escolar como apoio para o desenvolvimento de ações complementares é a dos Centros de Educação Unificada – CEUs da Prefeitura de São Paulo, que se caracterizam por grande atividade cultural e esportiva frequentada e utilizada por toda a comunidade do entorno.

Visando atingir o Programa de Metas 2013/2016, a Prefeitura de São Paulo propôs o Programa Rede Integrada de Equipamentos que “visa melhorar a acessibilidade do cidadão aos serviços públicos”<sup>10</sup> através da integração de diversos serviços e equipamentos situados num raio de até 600m entre si e interligados por eficientes conexões viárias, sobretudo as pedestrianizadas e de fácil acessibilidade também por ciclistas e portadores de necessidades especiais.



Figura 4: Ginásio de Itanhaém, projetado por Vilanova Artigas  
Fonte: Vitruvius - Disponível em: vitruvius.com



Figura 5: Escola Parque de Salvador, 1950  
Fonte: Fundação Oscar Niemayer - Disponível em: oscarniemayer.org.br

---

<sup>10</sup> Plano de Metas da Prefeitura de São Paulo 2013/2016.

Numa evolução importante do conceito inicial dos CEUs de 2002, o Programa prevê que a implantação destes novos equipamentos será feita “pela integração de dois ou mais equipamentos num mesmo lote ou quadra”, acrescido do desafio de uma arquitetura que “promova a integração entre eles preservando suas especificidades funcionais”.<sup>11</sup>

A proposta valoriza a educação como instrumento protagonista de toda a ação de inclusão social, de elevação da qualidade de vida e facilitador para a implantação local de qualquer outra política pública voltada à prestação de serviços públicos, tais como saúde e segurança, na área preventiva, ou mesmo emprego e renda, para além dos aspectos ligados a esporte e lazer, hoje já contemplados nos CEUs.

Trata-se de uma política pública visível quer pelo seu significado intrínseco associado a valores inerentes ao processo educacional tais como libertação, inclusão e ascensão social, quer pela própria simbologia e visibilidade dada por seu aspecto material, que é a edificação escolar interagindo com um programa mais amplo e complexo de serviços se tornando, definitivamente o elemento articulador e organizador dos espaços urbanos.

Deste modo, é possível se afirmar que, numa relação biunívoca, não há construção escolar eficiente sem que a mesma não esteja diretamente associada a uma política pública pré-estabelecida e a um projeto pedagógico, assim como é de se esperar que uma política pública esteja claramente detalhada e materializada num conjunto de edificações articuladas entre si e com seu entorno imediato. Para a Prefeitura, estes equipamentos se tornarão referenciais urbanos tanto no tocante à construção do novo tecido urbano a partir de novas centralidades, como também no sentido do reconhecimento pelo cidadão de sua presença: o Território CEUs.

#### 4. Conclusão

A educação é crucial na organização do tecido social e possibilita a inclusão dos cidadãos em questões comunitárias. Além disso, é o forte investimento educacional que produz resultados em todas as escalas e em todas as variáveis que compõem a organização complexa da sociedade contemporânea. Quando falamos de educação, estamos lidando, de maneira sistêmica, com todos esses aspectos simultaneamente; em termos de sua complexidade como serviço, produto, patrimônio e, ao mesmo tempo, valor intrínseco e inalienável do processo de construção da cidadania.

Assim, o processo de ensino pertence inatamente às políticas públicas, que é o que nos permite direcionar decisões e ações para obter resultados. Sua principal função é construir o futuro e fortalecer o senso de cidadania em uma visão democrática do conhecimento. Isso significa que o conhecimento não deve ser apenas acessível a todos, mas também deve deixar espaço para a livre consciência dos cidadãos, em todos os momentos de suas vidas. Nesta perspectiva, a aprendizagem tem um papel cuja finalidade é colocar problemas, que é superar a estrutura dogmática e única pela qual o professor tem autoridade e o aluno em estado de dependência

As sociedades estão em constante mudança e, em particular, no Ocidente, no século passado, criaram-se lacunas tão radicais que ainda são incompletas e incompreensíveis. Os edifícios escolares existentes são uma prova: temos salas de aula do século XIX, professores do século XX e alunos do XXI. A renovação da organização educacional é mais necessária do que nunca e deve começar com uma revisão da dinâmica dos processos de aprendizagem, que deve exigir uma maior conscientização e envolvimento ativo dos alunos, um relacionamento mútuo entre alunos e professores, entre os dois e o espaço e principalmente entre os três e a sociedade e o mundo contemporâneo.

O espaço de aprendizagem deve, portanto, encorajar as habilidades de seus usuários, que não podem mais ser considerados meros atores em uma cena de *deja vue*. Precisamos identificar o

---

<sup>11</sup> PMSP – SMDU – SPUrbanismo. Termo de Referência

potencial de sua consciência e a importância de seu relacionamento intencional com o mundo, dentro de uma visão ativa de conhecimento.

Isso significa que, para os alunos, a aprendizagem e seu ambiente devem estabelecer uma relação interativa com a realidade, que pode ser atendida pela tecnologia e, principalmente, pela conectividade. Mas não só. Se para as gerações nascidas até os anos 80 e 90 há uma diferença entre a interatividade tecnológica e essa experiência física, devemos entender que para os alunos de hoje e para as gerações futuras não acontece o mesmo. Para os estudantes do século XXI, não há dicotomia entre a experiência humana e a alta tecnologia. Aprende-se tudo, o tempo todo, por qualquer meio e em qualquer lugar. Numa visão pedagógica, os espaços e tecnologias de aprendizagem estão no mesmo nível.

Por essa razão, o ambiente educacional e os espaços de aprendizagem devem ser repensados em suas profundezas. A tarefa dos arquitetos é repensá-los como não mais "espaço útil", funcional, como resposta imediata a um programa de baixa ou média complexidade, mas como "espaço de resposta" a um conjunto de diretrizes educacionais, mesmo que o mais avançado possível, como para a pedagogia Freinet, Steiner, Montessori, etc.

Neste momento de discussão de valores e implementação de limites, nos vemos diante de um movimento de equilíbrio entre desenvolvimento e despromoção, no equilíbrio entre uma forte reaproximação da materialidade analógica à imaterialidade digital. A contribuição que os arquitetos podem gerar é propor e desenhar espaços que possam superar essas dicotomias. “O projeto ideal não existe; em cada projeto há a oportunidade de realizar uma aproximação”.<sup>12</sup> Talvez seja hora de entender o espaço de aprendizagem, especialmente o espaço escolar, como espaço de encontro, pois é justamente o encontro e a troca que possibilita as relações entre as pessoas e é isso que fortalece a dimensão civil e política deste espaço, tornando-o o “espaço simbólico”.

A relação cidade – educação, é materializada na presença do equipamento educacional, em especial o edifício escolar, como elemento gerador, articulador e/ou transformador do espaço urbano. A bagagem cultural que cada sociedade traz consigo reside em lugares designados para transmitir e disseminar conhecimento. No entanto, a ideia de espaço para a aprendizagem vem de um senso inato de solidariedade entre os povos. Portanto, fica claro que, nessa visão, os espaços de aprendizagem não podem ser concebidos como lugares para uma conservação simples e imaginária, pois nasceram principalmente em função do bem público

---

<sup>12</sup> ROCHA, Paulo Mendes da. 2016

## Referências

ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convenio escolar: Utopia construída**. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, 318f.

ARQUITETAS INVISÍVEIS. Mayumi Souza Lima. Disponível em: <<https://www.arquitetasinvisiveis.com/mayumi-souza-lima>>. Acesso em 25 set 2018.

BURY, John Bernard. **A Arquitetura Jesuítica no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. Arquitetura e Arte no Brasil Colonial/ John Bernard Bury; organizadora Myriam Andrade Ribeiro de Oliveira. Brasília, DF: IPHAN/MONUMENTA, 2006. cap. 3, p. 63 – 85.

CACCIARI, Massimo. **A cidade**. Barcelona: G. Gili, 2010.

CALDANA, Valter. **Planejamento Urbano: Uma reflexão sobre seus processos de elaboração**. 1994. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

CALDANA, Valter. **Prefacio**. In: CALLIARI, Mauro Sérgio Procópio. Espaços público e urbanidade em São Paulo. São Paulo: BEI Comunicação, 2016. 208 p.

CASTELLS, Manuel; BORGES, Maria Luiza X. de A. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet: os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

CORREA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger De; NEVES, Helia Mari. **Arquitetura escolar paulista: 1890-1920**. São Paulo, SP: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FUNDAÇÃO OSCAR NIEMEYER. **Centro Integrado De Educação Pública – CIEP**. Disponível em: <<http://www.niemeyer.org.br/obra/pro192>>. Acesso em: 30 set. 2018.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Ambientes: Especificações da edificação escolar de primeiro grau**. 3.ed. Pancrom, 1990.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (SÃO PAULO). **Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do estado**. São Paulo: FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

ISRAEL, Haniel; **São Paulo: Cidade do séc. XXI**. Trabalho Final de Graduação - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da cultura brasileira (1933-1974): ponto de partida para uma revisão histórica**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2008.

PORTAS, Nuno. **Os tempos das formas**. Volume 1: a cidade feita e refeita. Guimarães, Universidade do Minho, 2005.

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli do. **Arquitetura para a educação**: a contribuição do espaço para a formação do estudante. 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, 154p.

ROCHA, Paulo Mendes da; VILLAC, Maria Isabel. **America, cidade e natureza**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

ROCHA, Paulo Mendes da. **Entrevista**. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/783953/frases-paulo-mendes-da-rocha-e-o-projeto-ideal>>. Acesso em: 26 jul. 2018.

ROMAN, Tamara. **Espaço, memória e permanência na cidade contemporânea**. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, 2017, 301p.

SAO PAULO. Prefeitura Municipal de Sao Paulo. Secretaria Municipal de Gestao. **Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016**. São Paulo: 2015. Disponível em: <<http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

SECCHI, Bernardo. **A cidade do século vinte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Plano e Finanças da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v.41, n.93, 1964.

TOMICH, Dale. **A Ordem do Tempo Histórico**: a Longue Durée e a Micro-História. Almanack [online]. 2011, n.2, pp.38-52. ISSN 2236-4633. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-463320110204>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

WAISMAN, Marina. **O interior da história**: historiografia arquitetônica para uso de latino-americanos. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. 1992. Dissertação (Mestrado) São Paulo, 1992.