

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO ENTRE A ARQUITETURA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: LEVANTAMENTO A PARTIR DOS BANCOS DE DADOS DA
ANPED E DA CAPES ENTRE 2005 A 2018**

RITA DE CÁSSIA PAULETO

SÃO CARLOS- SP

2020

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO ENTRE A ARQUITETURA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM: LEVANTAMENTO A PARTIR DOS BANCOS DE DADOS DA
ANPED E DA CAPES ENTRE 2005 A 2018**

RITA DE CÁSSIA PAULETO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, na linha de pesquisa Estado, Política, e Formação Humana, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Arce Hai

SÃO CARLOS –SP

2020

Defesa da dissertação de Mestrado de Rita de Cássia Pauleto, intitulada A Relação entre a Arquitetura Escolar e o Processo de Ensino e Aprendizagem: Levantamento a partir dos Bancos de Dados da ANPED e da Capes entre de 2005 a 2018, apresentada à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em seis de abril de 2010.

Os membros da Banca Examinadora consideram a candidata _____.

Banca Examinadora:

Alessandra Arce Hai

Doutora em Educação/Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Doutora em Educação/Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Michele Varotto Machado

Doutora em Educação/Centro Universitário Central Paulista – UNICEP/São Carlos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rita de Cassia Pauleto, realizada em 06/04/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. ~~Valéria~~ *[assinatura]*
 Departamento de Educação (UFSCar)
 CECH - UFSCar
 Profa. Dra. Michele Varotto Machado (UNICEP)
 Profa. Dra. Alessandra *[assinatura]*
 Departamento de Educação
 CECH - UFSCar
 Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galvão Fernandes (UFSCar)
 Profa. Dra. Alessandra *[assinatura]*
 Departamento de Educação
 CECH - UFSCar

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos os estudantes com quem tive o prazer desafiante de aprender e ensinar. Aos meus queridos, amados e inesquecíveis alunos, que em algum momento, cruzaram os seus sonhos de criança com os meus sonhos de adulta. Por vezes esses sonhos foram revolucionários, outras, um pouco cansados; mas sempre persistentes e esperançosos por uma educação de qualidade. Dedico também este trabalho a todos os colegas de academia e profissão que se fizeram presentes durante a longa caminhada de construções de conhecimentos traçada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos e no magistério público.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus a oportunidade em, todos os dias, aprender e caminhar ao encontro dos meus sonhos.

Agradeço à minha amada família, por terem cultivado em mim, desde pequena, a certeza de que a minha contribuição para a sociedade onde vivo pode ser sempre melhor e maior e por terem sido meu apoio e base.

Agradeço também a minha orientadora Prof. Alessandra Arce Hai, que contribuiu para a minha carreira acadêmica de forma ímpar, compartilhando conhecimentos e me inspirando para novos sonhos e conquistas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes)

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

RESUMO

A presente pesquisa debruça-se a compreender como a temática Arquitetura Escolar, seu objeto de estudo, tem sido considerada dentro da área História da Educação. O objetivo geral da pesquisa é perceber, dentro do recorte temporal destacado, a importância da temática Arquitetura Escolar dentro dos estudos do campo da História da Educação e como a temática relaciona os espaços físicos escolares com a formação dos estudantes e suas aprendizagens. Os objetivos específicos desse estudo buscam compreender as contribuições das pesquisas no campo História da Educação sobre a temática Arquitetura Escolar, analisando as metodologias utilizadas; os períodos de maior e menor produção acadêmica; quais dimensões da temática têm sido privilegiadas e quais conclusões têm estabelecido. A metodologia de trabalho abordada neste estudo será a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. A pesquisa foi realizada, inicialmente, com o levantamento dos trabalhos acadêmicos cujo objeto de estudo privilegiavam o tema Arquitetura Escolar. Após, foram selecionados os estudos que interseccionavam a temática com a categoria de pesquisa Aprendizagem. A análise dos trabalhos selecionados junto da pesquisa bibliográfica realizada na pesquisa evidenciou o caráter histórico e político como forte influência para a evolução da Arquitetura Escolar e para a definição e determinação de ideias e correntes pedagógicas. As pesquisas encontradas demonstraram o fator educativo que os traços da materialidade imprimiram no ambiente escolar. Para além do programa do ensino, a Arquitetura Escolar determinava um código de simbologia, que cerceava comportamentos e privilegiava outros. A edificação, enquanto lugar de destaque no cenário urbano, colocou-se como ferramenta de poder e segregação na construção dos sistemas de ensino, sendo de acesso e domínio para poucos estratos sociais e se perpetuando na memória coletiva como referência intelectual e afetiva.

Palavras-Chave: Arquitetura Escolar. História da Educação. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research aims to understand how the School Architecture theme, its object of study, has been considered within the History of Education area. The general objective of the research is to perceive within the highlighted time frame, the importance of the School Architecture theme within the studies of the History of Education field and how the theme relates the school physical spaces with the training of students and their learning. The specific objectives of this study seek to understand the contributions of research in the field of History of Education on the theme School Architecture, analyzing the methodologies used; periods of higher and lower academic production; which dimensions of the theme have been privileged and which conclusions it has established. The work methodology addressed in this study will be bibliographic research, with a qualitative approach. The research was carried out, initially, with the survey of academic works whose object of study privileged the theme School Architecture. Afterwards, studies were selected that intersected the theme with the Learning research category. The analysis of the works selected in the bibliographic research carried out in the research showed the historical and political character as a strong influence for the evolution of School Architecture and for the definition and determination of ideas and pedagogical trends. The research found demonstrated the educational factor that the materiality traits imprinted in the school environment. In addition to the teaching program, School Architecture determined a code of symbology, which surrounded behaviors and privileged others. The building, as a prominent place in the urban scene, was placed as a tool of power and segregation in the construction of the education systems, being of access and domain for few social strata and perpetuating itself in the collective memory as an intellectual and affective reference.

Keywords: School Architecture. History of Education. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grupo Escolar Francisco Ribeiro, atual Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro, no município de Santa Rita do Passa Quatro/SP.....	40
Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro, no município de Santa Rita do Passa Quatro/SP.....	40
Figura 3 – Grupo Escolar Coronel Paulino Carlos, atual Escola Estadual Coronel Paulino Carlos, no município de São Carlos/SP.....	50
Figura 4 – Escola Estadual Coronel Paulino Carlos, no município de São Carlos/SP	51
Figura 5 – Grupo Escolar Sud Mennucci, atual Escola Municipal de Educação Básica Sud Mennucci, no município de Porto Ferreira/SP.....	52
Figura 6 – Escola Municipal de Educação Básica Sud Mennucci, no município de Porto Ferreira/SP.....	53
Figura 7 - Escola Normal Caetano de Campos, no município de São Paulo/SP	55
Figura 8 – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, antiga Escola Caetano de Campos, no município de São Paulo.....	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Plataforma ANPED.....	72
Tabela 2 - Teses e Dissertações CAPES.....	77
Tabela 3 - Teses e Dissertações CAPES Seleccionadas.....	79

LISTA DE QUADROS

Figura 12 – Quadro 03 – ANPED.....	105
Figura 13 – Quadro 04 – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.....	107

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. ARQUITETURA BRASILEIRA: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA 19	
1.1 CONCEITUANDO E COMPREENDENDO A ARQUITETURA ESCOLAR	199
1.2 A ARQUITETURA ESCOLAR BRASILEIRA: PROGRAMA DE ENSINO E PROJETO DE NAÇÃO	30
1.3 A RELAÇÃO ENTRE ARQUITETURA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	59
2. A ARQUITETURA ESCOLAR ATRAVÉS DAS PESQUISAS: UMA ANÁLISE NOS BANCOS DE DADOS DA CAPES E ANPED ENTRE 2005 A 2018	69
2.1 ANPED	71
2.2 CAPES	77
3. ARQUITETURA ESCOLAR BRASILEIRA: UM PROGRAMA DE ENSINO ESQUECIDO OU DISPOSITIVO DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL?	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
APÊNDICE.....	105

INTRODUÇÃO

Em minhas memórias, a brincadeira mais vívida dos tempos de criança sempre será aquela que, em meio a lousa gigante que meu pai mandara construir no quartinho de brinquedos, eu passava tardes e mais tardes, com minha irmã mais nova e vizinhas, ensinando tudo o que eu aprendia na escola. Não demorou muito para dizer: “Quando crescer, vou ser professora”. Lembro-me de como a minha mãe alimentava este sonho e sonhava junto quando comprava algum livro, sempre dizendo que em casa de professora tinha de haver muitos livros.

Tornei-me educadora em meio à ideia de que, para ser professora, bastava saber ensinar. Decidi sobre a profissão que guiaria a minha vida antes mesmo de compreender sua complexidade. Decidi ser professora da forma mais romantizada possível.

Em meio a leituras de Vygotsky e Paulo Freire, confecção de projetos de estágio e silabários; no antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério - CEFAM Pirassununga/SP; aos quinze anos, no ano de 1998, eu começava a pensar o mundo e a construir a profissional que me tornei hoje. Talvez naquela época eu jamais pudesse dimensionar o quanto aprenderia no chão das escolas por onde caminhei. Formei-me no antigo curso Normal de Magistério em 2001, segurando meu diploma com o anel de pedra turmalina em mãos. Que sonho! Ainda me lembro da alegria dos meus pais neste dia. É bem possível que seus olhos de classe trabalhadora brilhassem muito mais que a pedra do meu anel ao ver uma filha formar-se professora.

Apesar de ter me encantado e cursado bacharelado em Administração na faculdade, retornei para educação no ano de 2009, habilitada pelo antigo curso de magistério, para assumir a minha primeira turma: uma terceira série em uma escola rural no município de Tambaú/SP. Experiência incrível e dura, que de pronto, mostrou-me a distância entre a realidade e o meu idealismo romantizado de educação.

Do ano de 2009 até os dias atuais, fazer educação – nesse real sentido de empreender, de moldar, de construir dia a dia; tem sido o meu trabalho e a minha inquietação. Inquietação essa que nasce das vivências e deve servir, a meu ver, para que a nossa contribuição para o mundo seja algo que construa permanentemente e positivamente a sociedade em que vivemos. E não há como pensar em construção social sem pensar em educação.

A trajetória de onze anos na carreira docente proporcionou-me experiências em diversos cargos, nos quais pude ser professora, coordenadora, assessora pedagógica e supervisora de ensino, além de olhar e pensar o chão da escola de variadas formas e maneiras.

Hoje, como diretora de escola em uma unidade escolar periférica do interior do Estado de São Paulo, percebo que talvez os desejos de menina que sonhava ser professora ainda existam. No entanto, o enfrentamento do cotidiano necessita de um pouco mais de ação e reflexão.

O ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, no ano de 2013, transforma completamente, entre outras tantas dimensões, a minha concepção sobre educação e direciona a profissional que desejo me tornar.

Foi no ano de 2016, no cumprimento de um dos estágios obrigatórios em educação infantil no curso de Pedagogia em um CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil do município de São Carlos/SP, que o encantamento por Arquitetura Escolar nasceu. Lembro-me até hoje de como foi a sensação ao olhar para uma escola e não enxergá-la. Não conseguir fazer a leitura do lugar, não compreendê-la como espaço de educar foi algo completamente inquietamente. Lembro-me de ter ficado por horas pensando na organização da equipe gestora para alocar atividades, alunos e professores nos espaços tão insatisfatórios existentes naquela unidade.

Encantei-me pela temática Arquitetura Escolar quando vivenciei estudantes usando uma casa adaptada, cheia de inadequações e improvisos, como escola. Precisei de sete anos de carreira e muita reflexão crítica no curso de Pedagogia para compreender algo que deveria ser tão simples, mas que, a mim, custou amadurecer. Eu jamais havia pensando sobre a importância da arquitetura escolar na dimensão educativa das escolas. Entrar em um lugar tão carente de possibilidades e completamente inadequado foi como um choque de realidade. Recordo que o meu pensamento de imediato foi buscar por soluções pedagógicas para que o trabalho didático pudesse ali acontecer. Todas as inserções de estágio na unidade tornaram-se momentos de exploração do espaço e das ações dos educadores, funcionários e gestor, na intenção de compreender como conseguiam proporcionar interações e vivências educativas de qualidade para crianças tão pequenas em um espaço tão reduzido e carente.

Após a realização do estágio obrigatório na unidade escolar adaptada, o desejo por compreender a relação entre Arquitetura Escolar e Aprendizagem torna o inquietamento ainda maior, o que faz com que eu me dedique ao tema no Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Licenciatura em Pedagogia, dentro do Grupo de Estudos em História da Educação e Educação Infantil.

O percurso do Trabalho de Conclusão de Curso se pautou em compreender como a arquitetura pode, de maneira positiva, dimensionar e agregar qualidade na aprendizagem de estudantes através das potencialidades do espaço. A pesquisa destacou a necessidade de a arquitetura ser pensada a favor e a partir da proposta educacional, fortalecendo e inserindo-se

na cultura local e contribuindo de maneira positiva para a aprendizagem dos estudantes; a importância da multiplicidade de atores – arquitetos, educadores e engenheiros – nas reflexões e orientações das construções escolares e encontrou como desafios os baixos investimentos e o distanciamento dos projetos padrões das propostas educacionais. Ao final do trabalho, a temática mostrou-se à mim um campo sedutor e cheio de possibilidades, mas com o desafio de não oferecer grande multiplicidade de fontes. Confesso aqui que de início, o receio esteve em me aventurar com autores com os quais não havia algum conhecimento prévio. Neste momento, contar com o apoio da experiência e conhecimento da minha orientadora foi crucial, assim como também foram de extrema valia e importância as leituras e estudos realizados no Grupo de Estudos em História da Educação e Educação Infantil.

Conseguir finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso conquistando uma excelente avaliação, o que me motivou a me aprofundar no tema com mais segurança, e agora, devo dizer, com certo carinho.

Andar pelos centros das cidades depois desse encontro com a Arquitetura Escolar tem sido prazeroso e desafiador. Imaginar suas dinâmicas e tecer leituras dos espaços é algo que se tornou corriqueiro. Acredito que após esse encontro o meu olhar nunca mais será o mesmo, assim como a profissional que me constituo dia a dia.

Como professora efetiva, durante toda a minha carreira, tive a oportunidade de trabalhar em escolas escolhidas por mim. Deparar-me com uma casa adaptada utilizada como escola no ano de 2016 na rede municipal de ensino de São Carlos foi algo que redefiniu minhas inquietações sobre Arquitetura Escolar e se tornou meu objeto de estudo desde então. Além da inquietação, ocorreu-me também a preocupação por essa questão ter passado despercebida em todos os anos de carreira. Refletia e me afligia a insensibilidade e letargia do meu olhar enquanto professora.

Estar em escolas tem feito parte da minha rotina há exatos onze anos. No entanto, ao entrar em uma escola hoje, meu olhar busca nos traços da materialidade por histórias que possam contar sobre aquele espaço, histórias sobre a comunidade em que o espaço está inserido e sobre as transformações que o tempo ali dimensionou; além de vislumbrar a potencialidade educativa que os espaços oferecem aos estudantes.

A partir do estudo da temática Arquitetura Escolar, um novo cenário dentro da escola se fez presente, um novo direcionamento do olhar e interesse, uma nova inquietação passa a mover o meu trabalho, entre tantas outras.

A pesquisa aqui apresentada, que nasce da inquietação do olhar, se propõe a analisar como as pesquisas em história da educação têm considerado o tema arquitetura escolar aliada

a conquista da aprendizagem, através da análise de produção acadêmica disponível nos bancos de dados CAPES e ANPED, compreendida entre os anos de 2005 a 2018. Como as pesquisas com a temática Arquitetura Escolar, dentro do campo da História da Educação, consideram a aprendizagem?

É de interesse deste estudo construir a percepção sobre como a área História da Educação tem dado atenção ao tema Arquitetura Escolar e Aprendizagem. O recorte temporal se justifica com data inicial da pesquisa marcando a disseminação do uso dos bancos de dados com acesso on-line. A escolha dos bancos de dados se deu a partir da consideração da importância, referência e lisura que as entidades CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação) representam para as comunidades acadêmica e científica no país.

O objetivo geral da pesquisa é perceber, dentro do recorte temporal destacado, a importância da temática Arquitetura Escolar dentro dos estudos do campo da História da Educação e como a temática relaciona os espaços físicos escolares com a formação dos estudantes e suas aprendizagens.

Os objetivos específicos desse estudo buscam compreender as contribuições das pesquisas no campo História da Educação sobre a temática Arquitetura Escolar analisando as metodologias utilizadas; os períodos de maior e menor produção acadêmica; quais dimensões da temática têm sido privilegiadas e quais conclusões têm estabelecido.

A metodologia de trabalho abordada neste estudo será a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Consoante à Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se define como um trabalho desenvolvido a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor destaca que a pesquisa bibliográfica apresenta uma vertente exploratória, a partir da técnica de análise de conteúdo; além de se caracterizar como recurso relativamente positivo, dada a ampla gama de fenômenos que acoberta na investigação.

A pesquisa bibliográfica será a base de alicerce para a construção do referencial teórico deste trabalho, auxiliando na construção das questões norteadoras e no embasamento do estudo e na pesquisa de levantamento de dados em bases acadêmicas. Este estudo embasa e se justifica na defesa de uma escola de qualidade que privilegie os mais variados aspectos, considerando a arquitetura escolar como fator de relevante importância.

A coleta de dados aconteceu em duas distintas plataformas. Na plataforma CAPES, o trabalho se pautou na análise e seleção de produções acadêmicas nos Catálogos de Teses e Dissertações CAPES no período de 2005 a 2018 com os descritores “arquitetura escolar” e

“história da educação”, utilizando-se, entre os descritores, o operador booleano “AND”. Já na plataforma ANPED, foram analisados os trabalhos pertinentes e relacionados à temática, realizados pelo Grupo de Trabalho História da Educação a partir da 23ª Reunião Anual, ocorrida no ano de 2005 até a última Reunião Regional realizada, ocorrida em 2018. A seleção dos trabalhos se deu pela consideração à temática, a partir da leitura dos trabalhos.

Um, entre os desafios que se colocam para que a referida pesquisa aconteça, é a carência de variadas fontes. Buffa e Pinto (2002) consideram a literatura referente ao tema arquitetura escolar relativamente escassa. A baixa produção de teses e artigos de periódicos especializados estão na área do conhecimento em arquitetura, destacando-se os escritos dos arquitetos Hélio Duarte, Lina Bo Bardi, Vilanova Artigas, Avany de Francisco Ferreira, Mirela Geiger de Mello, Hélia Maria Vendamini Neves, Maria Elizabeth Peirão Corrêa, Hugo Segawa, Silvia Ferreira Santos Wolf e Maria Lucia Pinheiro Ramalho. Os autores dedicam o escasso material encontrado, dado os inúmeros órgãos responsáveis pela determinação e criação de edifícios escolares durante o período republicano e às respectivas mudanças, extravios e perdas de documentos. Comparando-se ao volume de produção das demais temáticas educacionais, a Arquitetura Escolar apresenta-se como campo pouco desbravado.

Intenciona-se, a partir dos resultados encontrados, contribuir para o campo História da Educação de maneira qualitativa e dar fomento e lugar de importância à temática Arquitetura Escolar, reafirmando a escola como instituição produtora de sujeitos sociais e a premente necessidade de se pensar e organizar espaços e tempos educativos de qualidade para todos os sujeitos como princípio básico e direito humano.

Na **primeira seção: Arquitetura Brasileira**, o estudo versará sobre a conceituação da Arquitetura, a análise histórica do desenvolvimento da Arquitetura Escolar brasileira junto ao processo de criação dos edifícios escolares e dos sistemas públicos de ensino através da área da história da Educação. Nesta seção também é traçado o panorama entre a relação da temática Arquitetura com a categoria de pesquisa Aprendizagem, exemplificando, através da bibliografia estudada, o caráter positivo que Arquitetura agrega junto ao campo educacional. A **segunda seção: A arquitetura escolar e o processo de ensino e aprendizagem**, ocupar-se-á de demonstrar os resultados obtidos através das buscas nas plataformas ANPED e CAPES por estudos acadêmicos que dão à temática lugar de privilégio. Na **terceira seção: A arquitetura escolar brasileira: Um programa de ensino esquecido ou dispositivo de diferenciação social**, a discussão dos dados traz o entendimento da forte influência política no fomento da Arquitetura Escolar e da disseminação dos programas pedagógicos escolares. Ao final, a **quarta seção: Considerações Finais**, destaca o desenvolvimento da Arquitetura

Escolar e do caráter educativo dos espaços escolares como produtos do sistema político republicano.

Intenciona-se, com este estudo, contribuir para o fomento das discussões dentro do campo da História da Educação e elevar a importância da temática Arquitetura Escolar nas agendas de discussões educacionais.

1. ARQUITETURA BRASILEIRA: CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

A presente seção que inicia o estudo aqui apresentado objetiva demonstrar o cenário da Arquitetura Escolar brasileira, utilizando-se do viés da historicidade para compreender os processos políticos e sociais que a influenciaram. Além da história da Arquitetura Escolar brasileira e sua conceituação, nesta seção, descreve-se sua evolução condicionada pelos fatores políticos do período republicano, assim como também a relação da Arquitetura com o processo de Ensino e Aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

O neoclassicismo – estilo de projeto arquitetônico inspirado em construções europeias clássicas – foi a marca que se materializou nas construções arquitetônicas dos séculos XIX e início do século XX no país. Em Pereira (2009), destaca-se que, assim como as demais construções nascidas à época, as construções escolares se definem por esse modelo arquitetônico, carregando, em seus elementos constituintes, os traços desta inspiração. Para Czajkowski (1993), a arquitetura de estilo neocolonial que se estabelece no país se deve ao sentimento de nacionalismo desenvolvido a partir do século XIX, estilo esse que, através do ecletismo, se respaldava na união de elementos da arquitetura religiosa barroca. A década de 1930 traz a chegada da arquitetura moderna.

Como território demarcado e relativamente delimitado e poroso, de acordo com Viñao apud Bencostta (2005), a escola é permeada pelo ambiente externo e sua arquitetura condensa-se em linguagem e discurso não-verbais que perpetuam representações, simbologias, hierarquias e valores.

A arquitetura escolar brasileira, mais que um projeto de abrigo das atividades educativas e expoente de uma linguagem constitutiva moderna, vai atuar como projeto formador e definidor de novos tempos, conceituando os atuais valores que se desejavam fazer nascer e servindo como fator de aculturação dos indivíduos da nação.

1.1 CONCEITUANDO E COMPREENDENDO A ARQUITETURA ESCOLAR

A escola é um lugar permeado por relações e construções, simbologias e apreciações, cultura, clima e humor, evidenciado pelo comportamento de sua comunidade e praticado e construído por ela. Para Viñao *apud* Bencostta (2005), a escola se constitui como lugar porque vai além da concepção de espaço, já que se constrói e se formaliza no tempo.

Para Escolano (1998), esta construção diária e leitura subjetiva de mundo acontece com os estudantes no espaço escolar, que através de suas vivências e experiências, entendem e compreendem aquele espaço, atribuindo valores ao que se observa e vivencia. Assim, a escola é uma materialidade espacial que incute nos seus sujeitos a construção de um sistema simbólico a partir de seus tempos e espaços.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a escola é uma organização política, ideológica e cultural socialmente e historicamente construída, em que sujeitos com variados interesses travam entendimentos e enfrentamentos. Sob a perspectiva sociocrítica, para os autores, a educação configura-se como prática social que os homens estabelecem entre si, indissociável da constituição da vida social, configurando-se no tempo e no espaço, sofrendo mudanças através das transformações sociais, portanto, é um campo social de disputa hegemônica. Souza (1998) destaca a escola constituída como lugar como sendo a instituição privilegiada do espaço social e cultural. A noção de lugar combina a estrutura física com a dimensão sociocultural.

Quando compreendida que a materialidade da escola propicia nos sujeitos a construção de saberes simbólicos, entende-se que o espaço escolar e a forma como ele é estruturado e organizado também age como forte fator educador. Para Escolano (1998) é através da relação entre indivíduos e espaço que significações e concepções são construídas, conhecimentos são cristalizados e valores são disseminados por meio da cultura local.

Dessa forma, em consonância com Melatti (2004), pensar a arquitetura escolar faz-se extremamente necessário para a conquista de uma educação democrática e de qualidade. Entender o espaço escolar como agente promotor e estimulador de aprendizagens e experiências é garantir pluralidade de linguagens e experiências na escola pública brasileira em espaços humanizados, capazes de garantir o direito a uma educação que seja capaz de formar os indivíduos integralmente.

Mais do que um simples espaço de aprendizagens do ler, escrever e contar, Escolano (1998) destaca que a escola é local privilegiado de formação integral de indivíduos e carrega dentro de si a confluência de inúmeras subjetividades das pessoas que a compõe. Sendo assim

um espaço privilegiado, vai além de sua organização estanque, promovendo nos sujeitos diferentes concepções, emoções, reações e sentimentos.

Desde os primórdios da vida humana no planeta, os indivíduos buscam formas de se protegerem do meio. Consoante à Pereira (2009), a noção de construção remete ao ensejo de abrigo, algo perseguido pelos indivíduos historicamente.

O domínio da natureza e dos recursos resultou na total modificação dos espaços, proporcionando aos indivíduos a edificação de espaços com fins determinados. Segundo Azevedo (2002), a relação entre os seres humanos e o meio se dá a partir do saneamento de necessidades básicas de vida, assim:

Desde os primórdios, a relação do ser humano com o meio ambiente emerge, primeiramente, de uma necessidade básica e primária de sobrevivência, que envolve o estabelecimento de limites físicos para a própria demarcação do território, e um sentido de “orientação” para o deslocamento espacial (AZEVEDO, 2002, p. 86).

A palavra arquitetura remete ao conceito de projeção e criação de edificações que abrigam diferentes tipos de atividades humanas, tratando dos elementos dos espaços, ordenação e organização. De acordo com Escolano (2008), a arquitetura é algo planejado a partir de critérios para a realização das mais variadas atividades humanas.

Assim como toda construção humana, a arquitetura escolar se refere a um espaço planejado, específico para abrigar atividades educacionais, ou seja, a arquitetura escolar nasce com uma finalidade ímpar, que é a de abrigar sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender. De acordo com Kowaltowski (2011), o espaço físico escolar é delimitação específica, no qual se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

Em consonância com Kowaltowski (2011), o edifício escolar é capaz de expressar aspectos que estão além da materialidade do ambiente, compondo um aparato cultural construído pela subjetividade dos indivíduos e da comunidade onde está inserido.

A concepção do edifício escolar está além da simples justaposição de estruturas e materiais, sendo espaço privilegiado de vivências e experiências sociais. De acordo com Anísio Teixeira:

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

Dessa forma, podemos entender que os espaços escolares nascem com a intencionalidade única de promover experiências educativas, algo que fica refletido na sua forma constitutiva.

Segundo Azevedo (2002), estudos envolvendo as áreas da Arquitetura e da Psicologia Ambiental demonstram que as relações pessoa-ambiente estão ligadas à qualidade de vida no ambiente. Se com o avanço e modernização da sociedade, a exigência por formação de seus sujeitos se amplia, é preciso pensar uma nova Educação que seja capaz de promover os novos aprendizados exigidos pelas novas demandas sociais. Dessa forma, é preciso que os espaços arquitetônicos sejam considerados nesse processo. Segundo Alvares (2016), a educação não ficou exterior ao processo de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, assim como os demais campos sociais, evoluiu na criação de novos métodos e teorias de ensino e aprendizagem na busca de maior qualidade educacional.

Consoante Escolano (1998), a arquitetura do espaço escolar vai além da simples edificação do prédio, produzindo e promovendo nos sujeitos um conjunto de signos e saberes. Segundo o autor:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Frago e Escolano (2001) descrevem a conquista de uma arquitetura específica para o espaço escolar como resultado histórico de inúmeras forças e tendências. Para o autor é de extrema importância que os espaços escolares – criados e mantidos exclusivamente para os fins educativos – estejam abertos a promover a aprendizagem dos estudantes e a interação com toda a comunidade escolar. Para isso sugerem não somente a necessidade de um projeto arquitetônico de excelência, como também a forma e o uso que se faz dele. Desta maneira, em Frago e Escolano (2001), compreende-se a não neutralidade do ambiente, que em suas variadas formas e explorações também educa os sujeitos que ali se relacionam.

Segundo Melatti (2004), o fator arquitetônico dos espaços é também propulsor de grande influência no processo de aprendizagem dos sujeitos escolares, precisando ser referência nas discussões do âmbito educacional. Apesar disso, a autora relata que o tema vem historicamente sendo negligenciado por administradores e educadores, já que as vozes desses agentes não são levadas em conta no processo de criação e organização dos espaços escolares.

Para Melatti (2004), a conscientização sobre a influência e a importância da estrutura do ambiente sobre o ensino e a aprendizagem de alunos abre precedentes para que o tema arquitetura educacional seja visto e considerado ao lado da aprendizagem e bem estar dos estudantes.

Ribeiro (2004) destaca a dimensão espacial do ambiente indo além da simples dimensão geométrica e se tornando uma dimensão social. Destarte, o ambiente não é neutro e cada estudante o significa e o interpreta de diferentes formas, que envolvem a cultura e a afetividade. Assim sendo, todo ambiente está carregado de signos e marcas de quem o produz e nele convive. Segundo a estudiosa, os espaços e as experiências vivenciadas nesses ambientes representam determinações essenciais na formação cognitiva dos indivíduos, contribuindo ou se colocando como fator de prejuízo para sua aprendizagem.

A centralidade das discussões sobre teorias e métodos de ensino vem ganhando um novo tema, que se alinha a esses para juntos pensarem sobre todo o processo educacional, ou seja, o bem-estar do aluno e a forma com que ele se relaciona com o espaço escolar. Para Melatti (2004) foi esse exato questionamento sobre essa relação aluno/bem-estar/espaço que faz surgir o que chamamos de Arquitetura Escolar.

Dessa maneira, a arquitetura abriga, além das atividades humanas, um constructo simbólico consolidado no tempo em razão de suas funções históricas. Para Wolff (2002), dessa forma é possível entender que a arquitetura vai além dos muros, prédios e esculturas, ela se dinamiza na relação com os sujeitos. O espaço físico não pode ser considerado como objeto estanque, pois há uma relação entre ele e os indivíduos que fazem parte dele.

Consoante com Azevedo (2002), o espaço atua como fonte de desenvolvimento e um elemento facilitador de aprendizagem:

A experiência espacial, ou seja, a “leitura” e apropriação dos ambientes pelo usuário e conseqüentemente, a construção de imagens mentais é um processo rico em significados que se traduz em uma valiosa fonte para o desenvolvimento das atividades pedagógicas (AZEVEDO, 2002, p. 47).

Em concordância com Azevedo (2002), a abordagem construtivista da educação brasileira, embasada pelos estudos de abordagem interacionista de Piaget, reforça e reafirma a importância da qualidade dos ambientes para a relação dos indivíduos entre si e com o próprio ambiente. Quando analisadas as premissas da Educação Nova, tão disseminada em nossas escolas e entre nossos educadores, observa-se a presença de se privilegiar as relações entre os indivíduos e o meio, ou seja, os preceitos da abordagem interacionista. Para a autora, é

necessário que professores e autores de políticas se conscientizem sobre a importância de se privilegiar a concepção da qualidade do espaço físico para o processo educativo. Segundo Azevedo (2002):

A teoria de Piaget (1949) preconiza que a noção de espaço e sua representação não derivam simplesmente da percepção: é o sujeito, mediante a inteligência, que atribui significados aos objetos percebidos, enriquecendo e desenvolvendo a atividade perceptiva (AZEVEDO, 2002, p. 87).

De acordo com Ribeiro (2004), a edificação de um espaço escolar demanda a criteriosa definição de fatores geográficos que envolvem localização, clima, posicionamento com relação ao sol, topografia do terreno, acesso da comunidade ao transporte e locomoção, entre outros fatores. Para a autora, esses são fatores que garantem a arquitetura escolar necessária e adequada e contribuem para a promoção de experiências educacionais positivas. Prédios improvisados, com estrutura inadequada e precária e repletos de depredações e descuido, não são fatores promotores de boas experiências pedagógicas, pois limitam a prática docente e as experiências vivenciadas pelos alunos no espaço escolar.

Cada indivíduo que convive no espaço escolar atribuiu a esse significados e valores únicos, provindos das experiências sensoriais e afetivas. De acordo com Mösch (2009), essa interação entre a arquitetura e o indivíduo representa a forma como esse indivíduo se coloca frente ao ambiente, em uma relação dialógica que ultrapassa a simples noção espacial.

Para Mösch (2009) a escola é ambiente privilegiado de encontro e afetividade, que deve considerar a sensibilidade de seus sujeitos, motivando valores e significados positivos. Se a arquitetura se relaciona com os sujeitos através do belo, deve ser a escola promotora de sentimentos de alegria, conforto, bem-estar e segurança.

Da mesma forma que ambientes acolhedores e confortáveis suscitam valores, sentimentos e significados positivos, espaços não convidativos, depredados, descuidados e de baixa qualidade podem despertar sensações de não pertencimento, desagrado e causar repulsa sobre os sujeitos que se relacionam nesse meio. Em concordância Mösch (2009), quando a arquitetura do espaço não desperta sentimentos e valores positivos nos sujeitos, ela se torna um espaço de qualidade negativa, deixando de contribuir positivamente para as relações que ali se estabelecem.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000):

[...] espaços e tempos fazem parte da ordem social escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou

em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), concebendo-se que a arquitetura escolar possui força educativa, compreende-se que ela produz também os dispositivos que farão parte da formação integral de seus sujeitos. Dessa forma, é necessário que se pense a arquitetura da escola aliada à promoção de sujeitos que se deseja formar, dos saberes a que serão motivados, através da relação desses indivíduos com o ambiente.

A partir do entendimento sobre a dimensão da arquitetura escolar e toda a interinfluência educativa que ela determina nos espaços e nos sujeitos que nela se relacionam, pode-se inferir sua intersecção com o currículo escolar e as práticas vivenciadas dentro das escolas.

Segundo Buffa e Pinto (2002), o clima cultural complexo que se estabelece no ambiente escolar é quem realmente educa, dotando todos os processos que envolvem alunos, professores e administradores de caráter educativo. Assim sendo, todo o ambiente é parte constituinte da organização arquitetônica, que vai além do belo e da estética, atuando como fator preponderante de aprendizagem e ensino.

Para Frago e Escolano (2001), a partir da concepção sobre o caráter educativo e promotor de significados nos sujeitos que o espaço físico dimensiona, sendo esses sujeitos o público alvo de políticas públicas e propostas curriculares, pode-se afirmar que a arquitetura escolar se relaciona de forma direta com o programa curricular dos sistemas de ensino. Assim, segundo o autor, a não neutralidade do espaço permeia o currículo com uma linguagem de valores única que se faz presente naquele lugar. Nessa relação, currículo e arquitetura carregam o mesmo discurso, que se traduz aos alunos como sendo a cultura escolar.

Dessa maneira, a arquitetura escolar influencia o currículo sobre o tipo de educação que será oferecida e o tipo de sujeito que será formado naquele local, determinando a disciplina e comportamento dos sujeitos nesse espaço. Segundo Foucault (2013), a escola funciona assim como “uma espécie de laboratório de poder”, manipulando subjetividades e formação de indivíduos.

De acordo com Frago e Escolano (2001), a educação como atividade humana demanda tempos e espaços determinados devido à dimensão espacial e temporal que compõem a atividade educativa. Para os autores, as dimensões espaciais e temporais influenciam diretamente nas práticas educativas e na posterior formação dos indivíduos. Assim, a

aprendizagem está além do currículo explícito, sendo permeada por variados processos que muitas vezes estão presentes na escola de forma oculta. De acordo com os autores, o espaço educa através da sua não neutralidade, pois todo e qualquer elemento presente na escola, seja ele estrutural ou decorativo, torna-se um padrão pedagógico e cultural, que é internalizado e apreendido pelos estudantes, que fazem uma leitura do espaço e de seus elementos e à ele atribuem valores e significados. Dessa forma, a partir de como entendem o espaço, constroem subjetivamente condutas, apreços e afetividades por ele.

O entendimento de que a aprendizagem dos alunos se baseia somente no que é proposto no currículo oficial e sistematizado pela instituição não se sustenta quando observadas a construção de valores que os estudantes imprimem através de suas vivências e leituras da materialidade. Para Frago e Escolano (2001), em consonância com os expostos de Foucault (2013), essa materialidade determina nos indivíduos valores, como de ordem, disciplina e vigilância, que de forma oculta, perpetuam hábitos, valores e costumes e determinam uma política social controladora.

A partir do entendimento sobre a contribuição da arquitetura local na determinação do tipo de educação e de sujeito que será formado naquele espaço, fica perceptível que a preocupação com os espaços escolares está distante de ser somente estrutural e estética, mas se embasa nos preceitos legislativos que garantem a todos uma educação pública de qualidade.

Segundo Silva (1996):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 1996, p.19).

De acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo n° 206, o ensino será ministrado nas escolas públicas e privadas, obedecendo aos princípios de igualdade, liberdade, pluralidade de ideias e garantia do padrão de qualidade, entre outros (BRASIL, 1988). Assim, pensar e refletir sobre a arquitetura escolar é pensar sobre a garantia da educação oferecida nos espaços escolares, acatando e fazendo valer os ditames preconizados na legislação maior.

Observadas as determinações expressas no arcabouço da legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394/92, em seu artigo terceiro, destaca, entre outros assuntos, sobre a

garantia do direito à educação, igualdade de acesso e permanência e garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1996). Reforçam esse texto o artigo quarto das Diretrizes Nacionais da Educação Básica Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010).

Segundo Alvares (2016), estudos apontam o ambiente físico como forte fator educativo, sendo considerado após o professor e o material didático, o terceiro professor já que dinamiza relacionamentos harmoniosos entre os sujeitos favorecendo aprendizagens nos âmbitos social, afetivo e cognitivo. Dado o forte fator educativo do ambiente e a indissociabilidade entre currículo e espaço escolar, a preocupação com a questão arquitetônica deve estar configurada no próprio documento, que entende, contempla e explora a escola e todos os seus espaços como educativos, compostos por elementos propositores de aprendizagens para os alunos.

Para Mösch (2009) a relação entre a aprendizagem da criança e a arquitetura escolar é imediata, destacando a necessidade de humanização dos espaços em que a escolarização nos diferentes níveis acontece. Os alunos sentem prazer e alegria em estar em espaços de relevância, ao mesmo passo que se sentem desinteressados em espaços maltratados, o que reflete de forma direta na aprendizagem, nas relações entre os pares, com seus professores e funcionários.

É preciso que haja uma real preocupação com as aprendizagens e os valores que os estudantes constroem nos espaços escolares, através do currículo construído, seja ele implícito ou explícito. Em Moreira (2005):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (MOREIRA, 2005, p. 7).

Considerando o exposto em Moreira (2005), se o currículo se torna ferramenta educativa de poder e difusão de saberes, torna-se necessário que ele privilegie condutas, acessos, saberes e cuidados, de maneira que essa difusão de saberes se dê de forma igualitária e democrática, privilegiando os conteúdos implícitos e explícitos, construindo uma cultura de pertencimento do lugar.

Dessa forma, Frago e Escolano (2001) discorrem sobre a linguagem construtiva da arquitetura que demanda nos alunos, a partir da leitura de subjetividades, um código de valores e simbolismos culturais. Para o autor, essa leitura acontece a partir das vivências e

relações que os alunos manifestam nos espaços. A partir dessas inferências, os alunos constroem interpretações sobre a significação daquele espaço. Para os autores, espaço e currículo não são neutros, pois educam no *locus* de aprendizagem, que é o prédio e seus elementos simbólicos. A partir do exposto, compreende-se que os elementos estéticos e construtivos da arquitetura escolar ultrapassam a questão estrutural, demandando nos indivíduos a construção de valores simbólicos subjetivos. De acordo com os autores:

Todos esses aspectos, desde a estrutura arquitetônica do prédio ao mínimo detalhe decorativo, devem ser considerados como também fazendo parte do currículo escolar, uma vez que correspondem a “padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 45).

À vista disso, a arquitetura escolar, de forma implícita na maioria das vezes, reveste-se como ferramenta de difusão do saber, atuando junto com currículo na aprendizagem dos estudantes. A forma como a escola é construída e organizada; o local que à ela é desatinado; o tipo de material e recursos utilizados; a forma com que ela recebe reformas, manutenção e cuidados; a forma como ela é cuidada e higienizada; a forma como ela se relaciona com a comunidade; o tipo de conhecimentos e condutas que ela privilegia ou sanciona; a forma ou flexibilidade como ela trata os tempos e horários, entre outros, são elementos que compõem a simbologia e o significado sobre o que é aquele espaço e o que ele determina para os alunos e demais agentes escolares que ali estão.

A leitura desses elementos pelos alunos comporá comportamentos e reações dos mesmos, fazendo com que respondam aos estímulos do ambiente. Para Frago e Escolano (2001):

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27).

A partir dos conceitos e ideias discorridos, é possível compreender que a materialidade da escola produz um sistema de valores que determinará a relação de todos os sujeitos escolares nesse espaço. Mais do que uma imagem arraigada na memória dos estudantes e da comunidade escolar, o espaço escolar dimensiona um constructo simbólico de saberes e valores, algo que vai além das estruturas e da apreciação da estética. Sejam alunos, professores ou funcionários, o sistema simbólico de valor determinará de forma oculta a ordem de engendramento desse espaço; incutindo nesses indivíduos normas e controles,

formas de agir, portar-se e se relacionar. Para Frago e Escolano (2001) a arquitetura escolar se destaca como elemento oculto ou silencioso do currículo e atua como programa educativo.

Consoante à Azevedo (2002):

A concepção de uma arquitetura com interação usuário-ambiente pretende não ser objeto configurador determinante da ação educativa, mas estimulador, que não esgota as possibilidades do processo e assume uma perenidade rígida de movimento, não admitindo modificações em sua organização espacial e fisionômica (AZEVEDO, 2002, p. 98).

De acordo com Frago e Escolano (2011), o espaço escolar é um mediador cultural, pois ao mesmo tempo em que influencia o currículo, também é influenciado por ele e constrói junto dele o que chamamos de cultura. Esse movimento nem sempre é explícito, podendo ser por vezes oculto e subliminar. Para os autores, a arquitetura é algo planejado a partir de critérios para realizar atividades humanas. Dessa forma, é possível conceituar que a arquitetura escolar é pensada para ser espaço privilegiado de educação e cultura.

Ainda em Frago e Escolano (2001), a escola é um lugar social, configurada sob uma ordenação arquitetônica de pessoas, objetos e usos determinados. Ela vai além da mera estrutura de tijolos, pois impacta de forma subjetiva todos os seus usuários, fazendo com que construam um conjunto de símbolos e significações sobre o que representa aquele espaço. A escola é espaço de construção social.

Portanto, quando relaciona as dimensões da arquitetura escolar e do currículo escolar, fica evidente a despreocupação dos órgãos estatais com os ambientes públicos de ensino, entendendo-se a intencionalidade na produção de variados tipos de educação e sujeitos, determinados por seus estratos sociais. Para Azevedo (2002, p. 99):

O reconhecimento de que a criança é o principal usuário da escola torna-se subsídio fundamental para a formulação do espaço educativo. E sob esse ponto de vista, elaborar um ambiente escolar que interaja com seu principal usuário, significa refletir sobre suas necessidades de desenvolvimento físico, motor, sócio afetivo e intelectual (AZEVEDO, 2002, p.99).

Se a escola é lugar privilegiado de finalidade e intencionalidade pedagógica construída através de processos sociais e históricos, ela é espaço de atividade e formação humana em sua essência, produzindo seres constituídos na simbologia que ela determina. Entendendo a arquitetura como importante fator educativo, este estudo questiona aqui a forma como ela, muitas vezes, é desconsiderada no contexto educacional.

Considerando a legislação educacional brasileira, é função do poder público ofertar acesso e permanência à uma educação de qualidade para todos os cidadãos. Sob esse pressuposto, questiona-se aqui também a disparidade entre as instituições de ensino destinada às camadas populares. Não raro, deparar-se com escolas descaracterizadas e depredadas é fator comum em áreas periféricas.

A partir do entendimento sobre a importância da arquitetura como um dos elementos chave para a conquista de uma educação de qualidade e aprendizagem para os estudantes, fica a reflexão sobre o quão real e possível é o acesso destes estudantes a esses espaços educativos privilegiados.

1.2 A ARQUITETURA ESCOLAR BRASILEIRA: PROGRAMA DE ENSINO E PROJETO DE NAÇÃO

A arquitetura escolar está longe de ser entendida apenas como materialidade sólida e estanque. Muito além de um processo estrutural e construtivo de espaços e de belezas, a arquitetura escolar, intrinsecamente aliada a projetos educativos e aculturadores, vê a sua história se misturar com a história da própria escola e ser auxiliada na conceituação desse processo. Fomentada como instrumento propagandístico do regime governamental republicano, a arquitetura escolar brasileira faz vista aos olhos da população quando incute, nos sujeitos escolares, uma nova forma de viver e se portar para a nação que se intencionava construir.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a forma atual que concebemos a escola surge a partir dada ascensão do Estado Nacional e da sociedade industrial, que determinaram um modelo suplantado da educação que acontecia nas casas das famílias e nas igrejas. Esse modelo se reveste do caráter disseminador de progresso e de cultura.

Apenas no século XVIII, primeiramente na Alemanha e na França, iniciou-se a educação pública estatal, sem que houvesse, porém, interesse em atender aos filhos dos trabalhadores. Nos Estados Unidos ela foi inaugurada no século XIX, e no Brasil, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, quando principiou o processo de industrialização no país (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.234).

Em concordância com Gondra (2016), a educação como direito expresso na legislação é fenômeno recente, que se dá de duas maneiras ao final do século XIX e início do século XX, através de intensos processos sociais de luta da classe trabalhadora por emancipação e

participação social, política e econômica e através da proposição dos setores liberais, que entendiam a educação como fator de integração e ordem social.

No Brasil, a conquista da educação como um direito de todos ainda é algo a ser consolidado. Apesar dos sensíveis avanços, oriundos de lutas que objetivavam garantir a cidadania educacional, há ainda uma demanda carente por escola a ser atendida. “Um dos campos de lutas foi o terreno da elaboração de leis” (GONDRA, 2016, p.569).

Cury (2006) *apud* Manzano Filho et al. (1999) elenca os esforços na letra da lei trazidos pela nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.304/96 e na força dos investimentos governamentais através dos dados: As matrículas no ensino fundamental aumentaram de 19,5 milhões para 36 milhões entre 1975 a 1999. No entanto, ainda havia em torno de 2 milhões de crianças sem acesso à escola. O índice de analfabetismo na zona urbana do país passara de 30% no ano de 1970 para 13% no ano de 1996. Apesar dos investimentos governamentais e da garantia do direito à educação, o Brasil ainda tem uma conta que não fecha no campo educacional.

De acordo com Gondra (2016), a herança colonial brasileira contribuiu para tardar o desenvolvimento da nação soberana. O ultraje à dignidade da pessoa humana, condicionado pelos processos de escravização dos africanos e extermínio dos indígenas por muito tempo vai destacar e discriminar negros e indígenas como cidadãos de segunda grandeza, não os considerando como indivíduos portadores de direitos e acesso a bens sociais e culturais, como a educação. É somente no início do século XX que essa situação vexatória de privilégios, na força da lei, é corrigida. Além da herança excludente e racista, contribui fortemente para o atraso da constituição do sistema de ensino a falta de organicidade, dada a descentralização da incumbência sobre a condução de políticas públicas, delegando às províncias e/ou estados e municípios a responsabilidade por conduzir a efetivação desse sistema.

O período colonial brasileiro é característico por ser palco de variadas configurações da instrução elementar. Em Villela (2016), destaca-se que as múltiplas formas de aprendizagem e ensino que se deram por todo o período, existindo através da iniciativa das famílias mais abastadas e da forte influência os padres das igrejas. Tal caráter doméstico predominou até início do século XIX, tendo sensível diminuição com a iniciativa do poder estatal em fomentar a regulação da instrução primária na colônia, a partir do reinado de D. João VI. Para o autor Faria Filho (2016), o Período Colonial deixa de herança inexpressivo quantitativo de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, superados pelo quantitativo de escolas particulares e domésticas.

Segundo Faria Filho (2016), no Período Imperial, os esforços propulsores na força da lei para o fomento da instrução pública, ainda que tímidos; devido aos entraves sociais, políticos e culturais da sociedade desigual, escravocrata e autoritária; encontram nos baixos investimentos das províncias as barreiras para consolidação do sistema estatal de ensino. Além dos desafios elencados, o autor também reforça que a instituição escola ainda não havia conquistado legitimidade social. A herança deixada pelo Período Imperial insere no campo educacional uma multiplicidade de serviços de instrução, dada a não condição de igualdade entre as províncias; inexpressividade dos investimentos financeiros, estando sempre aquém do necessário por contar com recursos próprios e a inexistência de continuidade de políticas públicas coerentes e coesas, frutos de transitoriedade dos presidentes das províncias. Reforça-se ainda assim, que o Período Imperial, tão marcado por um desigual desenvolvimento, foi palco do fomento da instrução primária, contando com escolas públicas, privadas e domésticas, ainda que em números muito aquém da demanda existente.

É de importância salientar referido fato para que se compreenda que os períodos antecedente à Proclamação da República também foram cenários no qual a instrução popular arriscava os primeiros passos e começava a tomar corpo, se apresentando como solução para as complexas questões sociais. Em consonância com Faria Filho (2016), o Período Imperial, diferente do que comumente estabelecido, não pode mais ser definido pelo total obscurantismo escolar, já que estudos historiográficos recentes sobre a educação brasileira do século XIX mostram o início da efervescência das discussões sobre a necessidade de políticas educacionais capazes de orientar as camadas populares nas províncias.

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez mais acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a Igreja e, mesmo, o grupo de convívio (FARIA FILHO, 2016, p. 145).

De acordo com Souza (1998), durante o período Imperial, escola pública funcionava em paróquias, residência de professores, salas de comércio, cadeias, cômodos e espaços inadequados, onde a ausência de condições térmicas, de luminosidade e pedagógicas justificavam-se pelos custos desses ficarem a cargo da responsabilidade do mestre-escola. As críticas feitas por políticos e educadores ao final do século XIX a essas absurdas condições encontraram, nos anseios republicanos, forças para avultar o discurso que exigia por educação popular em espaços apropriados à função docente.

A decadência do Império, com a Proclamação da República, em novembro de 1889, trouxe consigo a ânsia por abandonar todos os elementos e modelos arcaicos que denotaram os tempos sombrios vividos durante o Império. Sombrios no sentido de pensar que além do sistema escravocrata e do sistema agrícola de produção, elementos característicos do sistema monárquico, em pleno século XIX, onde se assistiam as nações desenvolvidas vivenciarem o capitalismo e seus privilégios, a população brasileira se encontrava à margem da pobreza e do analfabetismo. Segundo Reis Filho (1995), após a proclamação da República, a educação passa a ser vista como a mais importante ferramenta de construção da nação democrática que se almejava.

A transição do século XIX para o século XX mostra a centralidade que o regime republicano atribuiu ao desenvolvimento da educação, alicerçada nos ideais fortemente liberais praticados nas nações desenvolvidas, capazes de justificar os privilégios educacionais da reduzida elite e a exclusão da classe trabalhadora. Em harmonia com esse pressuposto, a educação do homem republicano se pautou pela formação cívico-patriótica, capaz de realizar a integração social através da constituição da nação como projeto político e pela existência de diferentes modos e configurações de cultura escolar e apropriação do conhecimento. Segundo Souza (2008), o remodelamento da urbanização no início do século XX tem especial destaque para a escola, que se constituía como um elemento da modernidade e reafirmava o grau de civilização que a sociedade brasileira conquistava. Sob o signo que a escola representava, a expectativa era a de que ela seria capaz de moldar o caráter dos estudantes, formando, desde cedo, os futuros cidadãos patrióticos e valorosos que viveriam em sociedade e contribuiriam para a consolidação da nação. “A crença no poder da escola tornou-se uma representação amplamente disseminada e compartilhada na sociedade brasileira” (SOUZA, 2008, p. 37).

Consoante Veiga (2016), as ideias higienistas, somadas às aspirações estéticas, foram determinantes para as reformas urbanas empreendidas nos municípios no fim do século XIX e início do século XX. A escola, que se consolidava nesse processo, não ficou apartada, sendo caracterizada como uma das grandes interferências desse movimento modernizador. A monumentalidade das construções escolares obedeciam aos princípios higiênicos de racionalidade e funcionalidade, simbolizando sobriedade e solidez nos centros dos municípios. Higiene, civilidade e estética eram expressões que ficavam definidas pelo próprio edifício de arquitetura tradicional, eclética e neoclássica.

Gondra (2016) destaca a contribuição das orientações e saberes médicos e higiênicos ao longo do século XIX e sua importância para a análise das condições físicas para a instalação do prédio escolar e para o redesenho do espaço urbano.

Enfim, a educação para o belo exige uma atmosfera iluminada, somente num espaço que combine razão e sensibilidade é possível a consolidação das práticas pedagógicas destinadas à educação do gosto e formação do novo cidadão (VEIGA, 2016, p. 411).

Concordante com Veiga (2016), questões como regulação da circulação nos centros da cidade, ordenação e uso dos espaços e disciplinamento dos indivíduos que compunham o cenário urbano faziam parte das principais discussões que buscavam pelas reformas capazes de trazer uma estética civilizada para as cidades. Nessas discussões, onde o objetivo era reformar a população, a educação estética, ou educação da razão e sensibilidade, aparecia como forte aliada da solução para a civilidade.

Em conformidade com Souza (1998), a crença no poder salvador da educação, no final do século XIX, direcionou para a escola todos os anseios de edificação de uma nova nação, construída a partir da educação dos sujeitos em uma escola com claro projeto moralizante e civilizatório. A educação da massa de populares, que até então haviam ficado relegados à ignorância e ao descaso estatal, passou a ser vista como necessária para a formação de cidadãos capazes de conduzir a sociedade nascente dos novos tempos. Tais anseios faziam parte da concepção liberal que se disseminou na política educacional da época e colocou sobre os ombros da escola pública a missão de alfabetizar, moralizar e dar dignidade à massa popular, transformando-os em cidadãos da moderna nação brasileira que se desejava. Além da necessidade em se construir uma nação forte, havia a necessidade de se docilizar a população através da educação. Segundo Villela (2016), o receio inquietante das elites dirigentes pela avolumação da camada popular desfavorecida que invadia as cidades, habitualmente chamados de “bárbaros dos sertões” à época, encontrou na instrução escolar, sob forma de aculturação e dominação, a maneira de moldar e conscientizar a população para a cidadania, “formaria aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência cultural” (VILLELA, 2016, p. 104).

Nas últimas décadas do século XIX, intelectuais, políticos, homens de letras e grandes proprietários rurais enfrentaram e debateram intensamente os problemas do crescimento econômico do país, a transição para o trabalho livre, a construção de uma identidade nacional, a modernização da sociedade e o progresso da nação. Um amplo projeto civilizador foi gestado nessa época e nele a educação popular foi ressaltada como uma necessidade política e social (SOUZA, 1998, p.27).

Dessarte, a educação popular passa a ser considerada elemento indissociável do desenvolvimento da nação, sendo ela capaz de manter a ordem e o controle social, através a

educação dos corpos e mentes, dulcificando costumes e trazendo civilidade e polidez para as maneiras. Mais do que o simples ensinar, a escola se torna veículo de difusão de valores do novo regime nascente, vestindo-se do seu caráter instrumental, moral e cívico.

É nessa direção que devemos entender, por exemplo, as preocupações daqueles que, como Rui Barbosa, propunham reformar, no final do século XIX, todo o sistema da instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a crença no progresso das letras. Para isso, diziam, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional (FARIA FILHO, 2016, p. 139).

Segundo Barra (2001), o modelo educacional brasileiro foi fortemente influenciado pelo modelo educacional norte-americano. Cabe aqui uma sensível reflexão quanto ao fato de que as influências e inspirações pedagógicas não vieram acompanhadas de investimentos e recursos na escola brasileira; já que a escola pública brasileira nasce a partir da intensa equação e racionalização de custos e investimentos; que priorizou o atendimento quantitativo em detrimento ao serviço qualitativamente oferecido. Souza (1998) também destaca que a inspiração para a renovação da escola de primeiras letras, arcaica e precária, justificava-se no fenômeno dos países europeus e Estados Unidos, que já no final do século XIX haviam consolidado seus sistemas de ensino. Buffa e Pinto (2002) destacam que nos desenvolvidos países europeus e nos Estados Unidos, o século XIX foi palco para a construção da escola moderna – graduada, sistematicamente organizada e propositada para a universalização do ensino.

Em acordância com Faria Filho (2016), a inspiração pedagógica vinda das nações denominadas civilizadas e modernas, tendo como modelos os adotados na Europa e nos Estados Unidos, dada a consolidação da industrialização e urbanização trazidas pelo sistema capitalista que se efetivava em todo o mundo, conquistou o ideário dos estudiosos brasileiros, responsáveis por trazer e difundir as novidades pedagógicas, como por exemplo, a substituição do método de ensino individual pelo moderno método de ensino mútuo ou lancasteriano e, posteriormente, pelo método intuitivo, sucessivamente. A difusão da prática de ensino do método mútuo exigia para seu êxito que houvesse um espaço próprio de ensino construído em condições ideais para receber os novos materiais pedagógicos e cumprir a função social que a escola desempenharia. Aliada à inspiração pedagógica, a demanda pela criação de espaços específicos para o funcionamento de escola, soma-se no campo científico da Medicina, mais especificamente da Higiene, defesa que passaria a criticar fortemente as

condições precárias das instalações escolares e orientar as condições adequadas e necessárias para que os estudantes da pátria pudessem, na escola, conquistar os reais benefícios da instrução, com a preservação do corpo e da saúde.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos iniciais do Império, o Brasil vai ter que esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os grupos escolares. Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular (FARIA FILHO, 2016, p.147).

Consoante a Souza (1998), afere-se que período republicano foi o berço que concebeu o nascimento dos edifícios escolares como o conhecemos hoje, um lugar identitário e sociocultural que configura o espaço onde se educa e aprende.

De acordo com Bencostta (2005), o discurso dos intelectuais políticos propositores do regime republicano, de forma uníssona, enfatizavam a necessidade da construção de uma nação moderna e civilizada, em sintonia com as nações europeia e americana, que já haviam experimentado o pleno progresso. Tal construção se daria pelo caminho da educação. Daí a preocupação com a construção de escolas com edifícios específicos nos privilegiados espaços urbanos como marca do ideário republicano. Para Reis Filho (1995), era preciso educar o povo para que este pudesse se autodirigir.

Vista como elemento catalizador da evolução econômica, política, tecnológica, científica, social e moral das nações, a escola no Brasil nasce com a responsabilidade política e social de permear e difundir, entre os indivíduos, os ideais do regime republicano, de forma a fortalecê-lo e legitimá-lo. Para Souza (1998), tal premissa reveste a escola pública de seu caráter cívico e moral, atuando como instrumentos de orientação, condução e docilidade das massas. A educação popular, bandeira empunhada e defendida pelo movimento republicano tão veemente, foi o grande cenário propagandístico do regime, já que foi palco para difusão dos ideais liberais republicanos através dos variados símbolos que privilegiava. A criação dos grupos escolares nos moldes da escola graduada se dá nesse sentido, viabilizando o projeto político nascente.

A escola graduada representava inovação e modernidade no sentido de diferenciar-se da antiga escola de primeiras letras pela organização de sua estrutura burocrática e orgânica, que compreendia uma nova forma de utilização do tempo e do espaço com a racionalização das atividades pedagógicas, um plano de estudo sob a orientação de um método privilegiado

de ensino – o intuitivo - e a classificação homogênea em classes, com os alunos divididos por fases de desenvolvimento; além de contar com novos atores profissionais, como o diretor de escola. Nos postulados de Souza (1998), no Brasil, esta escola se insere no ensino público no estado paulista na década de 1880, dado o vigor do desenvolvimento econômico trazido pelo café, que dinamizava a urbanização e modernização do estado. É no final do século XIX que a escola primária se configura como a conhecemos em nossos dias atuais.

Segundo Souza (1998), o investimento na educação popular se dá com as Reformas do Ensino, que inicialmente privilegiaram a reforma da Escola Normal, intencionando que a formação de professores fosse capaz de disseminar e colocar em práticas as novas e modernas ideias e o método intuitivo de ensino. Junto da Escola Normal foi criada a Escola-Modelo, centro de experimentação das intencionalidades práticas pedagógicas e inovadoras, nas quais os alunos-mestres podiam treinar junto aos alunos, como que um laboratório, as novas premissas que se desejam difundir.

De acordo com Romanelli (2001), a partir da instituição do Regime Republicano, a vultuosidade da cultura e da educação se intensificam em regiões do Sudeste do país, sendo São Paulo o estado pioneiro. Os demais estados caminhavam para o desenvolvimento sob o modelo sucedido no estado paulista, que se balizava como caso de sucesso e exemplo.

No estado de São Paulo, os primeiros governos da República investem na formação dos professores, aliando a profissionalização a melhores salários. Ao professor, visto como herói de sua época e construtor da nova nação pela educação das massas, era dada a missão quase que divina de, através de considerável competência e sólida formação, disseminar o conhecimento científico e os valores tão caros ao regime republicano (SOUZA, 1998).

Sobre as figuras destas instituições estavam toda a crença e esperança dos intelectuais da época, que vislumbravam, na reforma da escola, o nascer de novos tempos. Intelectuais políticos da época como Caetano de Campos, Gabriel Prestes e Cesário Mota estiveram à frente da organização dos movimentos de renovação da escola pública:

O princípio pedagógico que orienta o pensamento de Caetano de Campos é o da educação pública, gratuita, universal, obrigatória e laica. Livre-pensador, convencido das ideias liberais de sua época, reflete as inúmeras influências que as várias correntes do pensamento europeu do século XIX difundiram no Brasil (REIS FILHO, 1995, p. 59).

Consoante à Carvalho (2003), logo após a Proclamação da República, é notável e bem sucedido o esforço do governo paulista na organização de um sistema de ensino modelo, construído sob o símbolo do progresso e da modernidade. Dada a constituição do sistema

público de ensino nas primeiras duas décadas do Regime Republicano através da excelência da Reforma Caetano de Campos, o mesmo adquire tamanha visibilidade que passa a servir de modelo para outros estados da federação, condensando as práticas pedagógicas modernas e difundindo novo o método intuitivo de ensino.

Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do progresso – essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo (CARVALHO, 2016, p. 226).

Caetano de Campos foi responsável não somente pela criação de uma escola que serviu de referência para balizar a instrução pública, mas pela propulsão de um novo símbolo de representação do magistério público, que ultrapassou os limites do estado paulista e se tornou referência para o território do país (VILLELA, 2016).

Em conformidade com Carvalho (2003), o anseio pela reforma do sistema de ensino, tornando-o capaz de transformar a sociedade, invoca a criação, através da ação reformadora de Caetano de Campos, da Escola-Modelo, uma escola primária anexa à Escola Normal, onde as mais modernas práticas do método intuitivo seriam treinadas pelos estudantes junto a mestres vindos do exterior, com experiência acumulada no novo método, já vivenciado na Alemanha, Suíça e Estados Unidos. Juntos dos mestres, a Escola-Modelo recebeu também mobiliários e materiais da pedagogia moderna.

Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. Mas não só arquitetônico era o seu projeto; a prática pedagógica seria a sua pedra angular e pra tal criou escolas-modelo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos (VILLELA, 2016, p. 118).

De acordo com Souza (1998), as escolas nascidas como arquétipos do novo ensino, precisavam distanciar-se do ideário popular que carregava as escolas preliminares do período imperial. Para revestir nessa escola a superioridade em relação às demais, as festas escolares, os exames públicos e as exposições foram as estratégias utilizadas para construir esse inventário na população. Dessa forma, a alocação da Escola-Modelo junto da Escola Normal constitui-se como a primeira tentativa de consolidação da escola pública primária nas matrizes da escola graduada. No entanto, a construção da Escola-Modelo não segue como padrão. Seu alto custo inviabiliza sua reprodução em larga escala. Como medida de racionalização de custos e controle, o governo reúne as escolas isoladas em um único edifício-escola, sob a

denominação de “grupo escolar”, colocando-as sob maior possibilidade de organização e fiscalização burocrática do ensino, obedecendo às orientações da escola graduada. A Escola-Modelo passou a atuar como o próprio nome sugere, uma instituição modelar a ser seguida e orientadora para todas as escolas primárias do estado paulista.

Souza (1998) destaca que a partir da organização das escolas em um Grupo Escolar, um novo caráter moderno e urbano, que expressa na imagem do Grupo melhor qualidade, se imprime nesse modelo, apesar de haver certa falta de uniformidade e padronização, comparada à Escola-Modelo. Ressalta-se aqui o caráter excludente dado às escolas rurais e isoladas dos centros urbanos, que mantiveram o caráter de extremo abandono e carência de materiais, espaços e professores. Embora o modelo Grupo Escolar tenha nascido da reunião de escolas isoladas, sob essa instituição, em pouco tempo, recaía um certo prestígio, dada a obrigatoriedade da adoção dos métodos de ensino através da organização das escolas-modelo, que privilegiavam:

(...) a racionalização e padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistérios, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar (SOUZA, 1998, p.50).

Para Reis Filho (1995), o Grupo Escolar foi a invenção que melhor atendeu à demanda do ensino primário na reforma empreendida. Configurado à luz da Escola-Modelo, ia ao encontro das novas condições que a urbanização impingia.

Alegoria republicana que representava a negação e abandono do passado imperial, os grupos escolares, verdadeiros templos do saber, da cultura e da ordem, davam ao novo sistema político o viés progressista desejado, constituindo-se como projeto político-educativo que tornou-se referência para a racionalização da escola seriada em classes e organizada pelo controle e divisão do trabalho. (FARIA FILHO, 2016).

Figura 1 – Grupo Escolar Francisco Ribeiro



Fonte: Família Persin

Figura 2 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Ribeiro



Foto: Cléber Octaviano (arquivo pessoal)

As figuras 1 e 2 ilustram a Escola Municipal de Educação Básica Francisco Ribeiro, localizada no município de Santa Rita do Passa Quatro, no interior de São Paulo. O grupo escolar, inaugurado em 14 de maio 1914, completa 106 anos neste ano e recebeu reformas e melhorias no prédio histórico para melhor atender a comunidade escolar.

Os Grupos Escolares foram criados para abrigarem em um edifício-escola – inicialmente em prédios públicos de referência arquitetônicas já existentes e posteriormente com construções próprias – de quatro a dez escolas que estivessem fixadas no raio de

obrigatoriedade emitido pelo decreto que os constituíram. De acordo com Reis Filho (1995), em cada Grupo existiam a quantidade de professores correspondente ao número de classes e um diretor responsável, com classes de alunos divididas por sexo. A teoria educacional que direcionava o trabalho docente se fundava na graduação do ensino e impunha relativa divisão do trabalho escolar, homogeneizando as aprendizagens e elevando o rendimento. No entanto, para o autor, a nova organização, estruturalmente espelhada na Escola-Modelo, elevou os padrões de exigência para o ingresso no curso e criou desnecessárias barreiras ao projeto educativo de educação popular que se objetivava.

A falta de recursos para investimento nos Grupos Escolares ia de encontro ao intenso aumento da demanda carente por educação. A crescente urbanização destaca, em seus índices, os alarmantes percentuais de crianças em idade escolar fora da escola. A dificuldade em constituir os Grupos estava em abraçar essa demanda crescente, remunerar os professores e construir e equipar os prédios escolares. Dessa maneira, de acordo com Souza (1998), as Escolas-Modelo se diferenciavam dos Grupos quando privilegiadas com condições superiores, destacas em seus edifícios exclusivos e criados com intencionalidade pedagógica, diversidade de materiais didáticos e seleção dos melhores professores advindos da Escola Normal. Destaca-se, em Reis Filho (1995), que os salários destes professores também eram superiores aos salários dos demais professores atuantes nos Grupos Escolares e nas Escolas Isoladas ou Provisórias.

De acordo com Carvalho (2003), a proclamação da República revestiu a escola de uma nova ordem, capaz de quebrar com o paradigma do passado obscuro e trazer para a sociedade que nascia cidadania e saberes capazes de construir o luminoso progresso almejado. Os edifícios escolares e sua arquitetura imponente e distinguível das demais construções urbanas, produto e característicos da época republicana, carregam na imagem da arquitetura exuberante o prestígio inusitado dado à instrução pública, algo completamente vanguardista, que elencava a profissão docente de um caráter nobre.

À visão do luminoso templo laico levantado com recursos que o Império havia destinado à construção de uma catedral, contrapunham-se visões tenebrosas da escola da velha ordem: “casas sem ar e luz, meninos sem livros, livros sem método, escolas sem disciplina, mestres tratados como párias” (CARVALHO, 2003, p.24).

Reis Filho (1995) destaca a inauguração do imponente edifício dedicado à Escola Normal, situada na Praça da República em 2 de agosto de 1894, às 13 horas, como solenidade de exacerbado prestígio, contanto com a presença das autoridades mais importantes no Estado

de São Paulo, reforçando o caráter de importância moral que o regime dava à instrução. O suntuoso e marcante edifício determinava a nova arquitetura que revestiria as instituições escolares e o valor que a República lhe imprimia. Para Souza (1998), a arquitetura escolar coloca-se, nessa perspectiva, como papel de simbolização, que revelava uma dimensão semântica. Ao todo, belo nas variadas formas de fachadas e contornos de janelas, um construto de significações era alimentado no ideário da comunidade local, que no contraste com as mazelas de pobreza da cidade, enxergavam nessas construções uma identidade única de valorização da cultura urbana e de conquista de novos anseios sociais e econômicos.

Através das linhas arquitetônicas e de sua demarcação no espaço urbano, o edifício-escola passaria a aglutinar a função educativa no meio social que compunha, atuando como fator de prestígio da carreira docente e estima dos alunos. (SOUZA, 1998)

Para Frago (1994) apud Souza (1998):

Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quando de sua dimensão simbólica (FRAGO, 1994, p.24).

A política que iniciou a construção dos edifícios escolares no início da República no Estado de São Paulo, elevou a monumentalidade das construções ao nível da importância que a educação passava a ter historicamente. De acordo com Souza (1998), a arquitetura escolar imprimia e destacava as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública como espaço privilegiado de educação integral do indivíduo republicano. Na maioria das cidades, o espaço dedicado à construção dos edifícios figurava ao lado de construções de importância social, como palacetes de representantes da elite, Câmara Municipal ou igreja, destacando-se por sua beleza e suntuosidade. Mesmo quando não eram construídos para determinado fim, os prédios selecionados para abrigar a arte do ensinar, destacavam-se como os mais adequados e imponentes da municipalidade.

É importante atentar para o fato de que esse prédio, assim como muitos outros, foi projetado e construído num momento histórico em que a República priorizava a escola primária obrigatória, universal e gratuita, como instrumento para a modernização do país. O Estado de São Paulo, verdadeira potência econômica nacional pela prosperidade da cafeicultura e intensificação do processo de industrialização, difundia e organizava o ensino primário, construindo uma extraordinária rede escolar (NOSELLA e BUFFA, 2002, p.38).

Em concordância com os expostos em Nunes (2016), a construção de prédios escolares foi motor propulsor e intencional da criação de comportamentos e sentimentos, colocando a escola como referência e inserindo-a no entorno social. De caráter moderno, que totalmente rompia com o passado rural, foi a arquitetura escolar que apresentou às cidades de todo o país a primeira arquitetura moderna oficial. As construções escolares brasileiras tiveram tamanha importância, a ponto de atraírem a atenção nacional e internacional, com destaque em revistas especializadas e exposições.

A nova arquitetura promoveu a expansão regulada das atividades corporais ao incorporar às salas de aula os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as “áreas livres”. Na opinião de quem frequentou essas instalações, particularmente as crianças mais pobres, a existência desses locais funcionou não como um código de confinamento, mas de reapropriação de espaço de sociabilidade crescentemente sonogados à classe trabalhadora pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou para a periferia das cidades (NUNES, 2016, p. 388).

É necessário, no entanto, reforçar o caráter elitista ao que o novo projeto de nação servia. Carvalho (2003) ressalta que o suntuoso edifício nascente, assim como os primeiros edifícios escolares nascidos nas prósperas regiões que se destacavam economicamente, tornavam-se berço dos filhos de uma elite abastada, que via no investimento das escolas, a opção de manter seus filhos no país, sem a necessidade de enviá-los para estudos no exterior. Ressalta-se ainda, de acordo com Bencostta (2005), que os investimentos dos Estados na configuração dos edifícios escolares esteve aquém do necessário para se garantir que toda a sociedade pudesse usufruir das privilégios da educação.

A suntuosidade cultivada pelos edifícios que serviriam a instrução dos brasileiros se justificava na necessidade de exibir uma nova ideia educacional, onde todos os elementos compunham o ideário dos povos modernos que se objetivava incutir nas massas:

Para fazer ver, a escola deveria se dar a ver. Daí os edifícios necessariamente majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividades discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava. (CARVALHO, 2003, p. 25)

Concernente aos expostos em Carvalho (2005), Nosella e Buffa (2002) elencam na obra “Schola Mater - A Antiga Escola Normal de São Carlos” ilustrações dos espaços da atual Escola Estadual Doutor Álvaro Guião, no município de São Carlos/SP, concebida como Escola Normal de São Carlos no período republicano. Para os autores, a instituição foi “a

matriz pedagógica republicana do ensino fundamental brasileiro” (NOSELLA e BUFFA, 2002, p.8) e demonstrava a força pedagógica da época nas imagens que retratavam as salas de aula; as salas ambientadas de leitura e de desenho; os laboratórios de ciências, química e física; biblioteca; sala de professores; secretaria; jardins; anfiteatro e a impecabilidade dos trejeitos e vestimentas dos estudantes normalistas e professores. Segundo Carvalho (2003), o novo ensino era premissa emergente ao nosso sistema econômico vivenciado, dado que o viés democrático da República dotava os indivíduos de uma liberdade ainda não experimentada. Era preciso ensinar a população a autogovernar-se para a vida democrática em liberdade. Tal façanha se daria pela educação, que deveria ir além do simples ensinar a ler, escrever e contar. Uma educação liberalizadora e democratizadora, de princípios científicos, em que a efetivação da cidadania era o objetivo, destacava-se como a tarefa do Regime Republicano. Destaca-se, nesse sentido, aos atores a quem essa educação, como projeto social edificante, serviria e seria destinada.

Considerando a imigração da mão de obra assalariada a partir da década de 1880, o surgimento de um novo personagem no cenário social brasileiro se faz aparecer. Como uma política descaradamente racista de branqueamento da população, o imigrantismo efetivou-se por ocupar os nascentes postos de trabalho urbano e os já existentes postos de trabalho agrícola, considerado como mão de obra superior à mão de obra negra. Seja na forma da substituição do branco pelo negro ou no desejado branqueamento da população, aos povos negros coube o esquecimento e a tentativa de apagamento, no sentido de se efetivar uma sociedade branca em ascensão. De acordo com Carvalho (2003), a educação dos gloriosos templos Republicanos estaria assim destinada a uma privilegiada cama social e a integração dos estrangeiros imigrantes. Aos negros, raça determinada pelos naturalistas como inferior, educação alguma cabia.

A importância dos moldes norte-americanos, com o que o darwinista Caetano de Campos anelava implantar não só uma nova escola, mas uma nova sociedade, é homóloga ao movimento de transplantar para o país novas populações, construindo com elas o tão almejado e luminoso Progresso. Seu afã pedagógico pode ser interpretado como alegoria da opção imigrantista. Para os contemporâneos de Caetano de Campos, a escola instituída se exibiria como demarcação de dois universos – o dos cidadãos e o dos sub-homens – funcionando como dispositivo de produção/reprodução da dominação social (CARVALHO, 2003, p. 38).

Consoante Carvalho (2016), a década de 1920 coloca o modelo republicano de fomento aos Grupos Escolares em crise, dada a emergência em expandir a lógica republicana para as rebeldes camadas populares e o extensivo custo que essa escola demandava. A

educação moral ajustadora de homens passava a perseguir os objetivos de erradicar o gritante índice de analfabetismo, dando ensino elementar aos populares e excluídos e nacionalizar os imigrantes. Tal premissa culminou no aligeiramento da instrução escolar com a Reforma Sampaio Dória.

Ainda em Carvalho (2003), na década de 1920, o altíssimo índice de analfabetismo ameaçava o caminhar do progresso da sociedade brasileira. O imigrante analfabeto e inculto, que colocaria o país no trilho do desenvolvimento com sua força de trabalho branca, coloca-se agora como ameaça que necessitava de instrução e ordenamento. Como resposta, Sampaio Dória coloca em prática sua Reforma em São Paulo: uma escola aligeirada, com objetivos mais modestos e cronograma reduzido. Sob a égide do comprometimento com a expansão democrática do ensino, na intenção de frear o assustador analfabetismo vigente e sob a racionalização de recursos e investimentos, o ensino foi reduzido a dois anos, na intenção de abraçar uma maior parte da população em idade escolar, integrar o imigrante e inculcar os valores morais e cívicos. Saviani (2013) destaca que a Reforma Sampaio Dória abriu caminho para as demais reformas que marcaram os anos de 1920, ficando claro a descentralização do poder da união, declarando aos estados a responsabilidade na concretização da democratização do ensino. A Reforma Sampaio Dória se finda em 1925.

Após o fim da Reforma Sampaio Dória, os preceitos do ensino paulista do período inicial do Regime Republicano tomam corpo novamente, privilegiando a qualidade do ensino em detrimento da difusão democrática desse. Fazia-se necessário, além de apenas ensinar a ler, escrever e contar, cultivar a educação moral dentro da escola moderna e civilizada. Nesta mudança de perspectiva que privilegiou a qualidade educacional, teve importante papel a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, uma convenção da elite intelectual em prol da resolução das intensas questões educacionais, com discursos persuasivos sobre a responsabilidade da cama mais abastada em orientar a transformação do país através da educação.

(...) o que aglutinava era fundamentalmente, o projeto político de uma grande reforma de costumes que ajustasse os homens. (...) A proposta de uma educação integral, resultante da subordinação da difusão do ensino a razões técnicas ou estritamente pedagógicas que determinassem sua qualidade, era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes (CARVALHO, 2003, p. 53).

O discurso cívico da ABE propagava a transformação do brasileiro através da educação, fazendo do indivíduo degenerado e indolente, sujeito portador da disciplina do

trabalho e de práticas saudáveis. Configura-se assim, de acordo com Carvalho (2003), nos rituais propagandísticos e nas Conferências de Educação, técnicas e dispositivos de ordenação e controle das populações menos favorecidas. Era a elite decidindo os rumos da modernização e progresso do país contra a ignorância, a indolência e os demais males usuais e de costume das classes populares. Sob essa perspectiva de direcionamento e ordenação da massa popular, estava o discurso sobre a necessidade de se revestir o sistema escolar de nova política nacional de educação, em que os rituais cívicos compunham a educação integral que se desejava, com seu poder disciplinador, que distribuía socialmente os papéis sociais para os sujeitos, classificados como elite condutora e povo produtivo e suavizava os conflitos nascentes dessa relação capitalista.

Amplamente forjada por rituais de constituição de corpos saudáveis e mentes e corações disciplinados, a educação cívica era a garantia de que a educação não viesse a tornar-se fator de desestabilização social. (...) Educação do sentimento, dos gestos, do corpo e da mente, assim se diferenciava a educação integral preconizada da instrução pura e simples, arma perigosa (CARVALHO, 2003, p. 59).

De acordo com Bittar e Bittar (2012), a partir da década de 1930, a sociedade brasileira passa a clamar pela construção de um sistema educacional público. De acordo com as autoras, várias reformas acontecem no período compreendido entre os anos de 1930 e 1960, no entanto, as seculares questões do analfabetismo, da garantia e da permanência escolar para todas as crianças não foram vencidas.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a década de 1920, através do extremado elitismo educacional e a necessidade de mão de obra, dado aos processos de industrialização e urbanização, típicos do capitalismo, trouxe à tona a intensa demanda da população que ainda não havia conquistado o direito à educação. As reivindicações dos movimentos sociais em ebulição, aliada ao Entusiasmo pela Educação, propiciou condições para que, em 1932, fosse lançado por um grupo de educadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como primeira tentativa de construção de um plano de ensino para o país.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tencionava a reformulação da política educacional com base pedagógica renovada. Foi redigido em atenção ao pedido de Vargas, na IV Conferência Nacional de Educação (1931) para que os intelectuais ali presentes contribuíssem para a elaboração de uma proposta educacional, que seu governo não possuía. Em linhas gerais, o Manifesto defendia uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que eliminasse o espírito livresco da educação em vigor e adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p.177).

O ingresso de novas camadas sociais, no ambiente escolar público, no início do século XX, se deu a partir de árduas lutas e conquistas por uma educação pública e de qualidade. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, é possível inferir o clima acalorado que as discussões ensejavam. Clamava-se pela construção de um sistema de ensino público, com espaços escolares para todos. Segundo Saviani (2013), a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, chefiado por Francisco Campos, determina em sua Reforma um conjunto de decretos que, entre eles, centraliza a educação, estabelecendo regulamentações e tratando a questão educacional como questão nacional. Não mais os Estados estavam sozinhos na empreitada educacional. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a criação do Ministério e a reforma empreendida por Francisco Campos reestrutura o ensino, tornando a ação do estado mais objetiva sobre a educação.

Para Saviani (2013), a concretização do sistema nacional de ensino, projeto iniciado no século XIX e ainda não concluído no século atual, encontra como principal barreira o financiamento insuficiente destinado à questão.

Kowaltowski (2011) descreve sobre as formas das edificações alterarem a partir da dinâmica das mudanças sociais, assumindo assim, em cada momento histórico, determinados padrões e exigências de qualidade ambiental escolar. Destarte, pode-se compreender como a arquitetura escolar obedeceu à padrões sociais, políticos e econômicos com o passar dos tempos, assumindo caráter de épocas e diversificando-se historicamente.

O entendimento arquitetônico da escola, dividido por características e temporalidades, demarca o tipo de educação e sociedade a que a escola se forjou. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), que retrocedem na temporalidade dos autores citados acima, mas acompanhando a mesma ordem cronológica e temporal, lançam o olhar arquitetônico e constitutivo sob a escola, dividindo-o em três fases distintas, sendo escolas de improviso, escolas monumentos e escolas funcionais.

Por escolas de improviso, segundo Faria Filho e Vidal (2000), entende-se aquelas que funcionavam em locais improvisados, sob a tutela de pessoas nomeadas por órgãos governamentais em residências, igreja, espaços públicos e comerciais. Muitas vezes o professor, ao invés de nomeado por órgão governamental, era selecionado e pago por famílias que tinham interesse em instruir seus filhos. Essas aulas, que aconteciam em espaços cedidos pelos familiares, eram chamadas de escolas particulares ou escolas domésticas.

Para Faria Filho e Vidal (2000), esse modelo de educação perpassou os séculos XVIII e início do século XIX, e se caracterizou pela improvisação do local de ensino e pela clientela

de alunos de alto poder aquisitivo, ficando excluídos do processo educativo os estudantes pobres e negros.

Foi somente a partir da segunda década do século XIX e com a ascensão do método de ensino mútuo, que a questão do espaço físico das aulas começou a ser questionada.

Vemos aqui que a preocupação com o espaço escolar estava bastante distante da preocupação com a aprendizagem dos indivíduos, mas preocupada em tornar o processo educativo eficiente e financeiramente racionalizado. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), a exigência de prédios específicos para o ensino de crianças nasce atrelada ao desejo de se produzir um número maior de indivíduos letrados, utilizando-se, para isso, menores investimentos. Para os autores:

“Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado era o que clamavam nossos políticos e intelectuais. O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores. Todos reconheciam que para abrigar dezenas ou, mesmo, centenas de aprendizes fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 22).

A adoção do método mútuo de ensino – que consistia em ensinar o maior número de alunos utilizando poucos recursos e tempo – passa a ser assim difundida e torna-se obrigatória, defendendo-se o “bom êxito da empresa escolar.”. O novo espaço escolar deveria compreender professores, monitores e todo o novo aparato de inovações que acarretava. Para isso, seriam usados os já existentes prédios escolares nas províncias em que eles existissem.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), os custos da implementação de um novo modelo de ensino relegado às províncias em 1834 não foi motivo de sucesso. Ainda em 1870 o estado de precariedade era reclamado por especialistas em educação, medicina e engenharia, para que espaços específicos para a educação primária fossem construídos.

No final do século XIX, de acordo com Faria Filho e Vidal (2000), “a aclamação pela construção específica de prédios escolares aliou-se a questão da formação e socialização da criança, articulando dimensões de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 24).

Assim, as discussões pedagógicas, que levavam em conta as questões metodológicas e os recursos didáticos inovadores que surgiam, como cartazes, globos, livros, carteiras, coleções de livros etc, indicavam a necessidade de um espaço único para que a instrução acontecesse da melhor forma possível.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), outro grande movimento que requereu da escola a oficialidade e organização espacial foi o movimento médico higienista, que criticava de forma severa as péssimas condições de ocupação humana em geral e em especial, a escola e as mazelas causadas aos alunos e à aprendizagem destes. Ainda segundo os autores, a falta de organização de espaços escolares próprios gerava problemas de esfera administrativa, devido à falta de supervisão e de controle da utilização de recursos.

O movimento social por espaços escolares específicos que concebesses metodologias, recursos, rotinas, tempos e mobiliários adequados, trouxe na última década do século XIX a construção dos grupos escolares, iniciadas em São Paulo, em 1890, verdadeiros monumentos que retratavam a nova cara da educação republicana. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000)

Os nascentes grupos escolares tomavam a forma de verdadeiros projetos políticos, pois incutiam, junto com sua arquitetura, toda uma simbologia. Junto da beleza arquitetônica dos grupos escolares nascia uma nova educação, mais formal, racional, estética e organizada, ou seja, o modelo de escolas seriadas, que se tornou o modelo de educação do século XIX, algo que rompia totalmente com as escolas de improviso do passado imperial. De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), os grupos escolares incutiam um novo conjunto de saberes e projetavam na sociedade a imagem de um futuro progressista, produzindo e moldando os estudantes que se tornariam mais tarde os futuros cidadãos da sociedade republicana.

Os grupos escolares foram os estabelecimentos de ensino mais representativos dessa conformação da escola como lugar. Uma arquitetura escolar pública começou a ser gestada nessa época aliando a configuração do espaço às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas à escola primária (SOUZA, 1998, p.123).

Em Souza (1998), as construções que deram lugar aos Grupos Escolares do início da época republicana consubstanciaram a gênese do projeto político que o regime destacava para a educação. Em sua materialidade de formas e beleza, o edifício escolar torna-se a identidade arquitetônica do espaço próprio de educar e aprender, diferenciando-se de todas as demais construções.

O início do período republicano marcou decisivamente a concepção de educação da época e traz aos nossos dias um olhar que carrega um misto de orgulho e de saudade. Segundo Buffa e Pinto (2002), os grupos escolares, surgidos em 1893 e findados em 1971, construídos para tornarem-se berço da sociedade que se desejava construir, eram carregados de hábitos de ordem, delicadeza, refinamento e asseio; características próprias e até então inéditas; dado a sensível mobilização de investimentos que essas construções demandaram.

Para Faria Filho e Vidal (2000), a construção dos grupos se dava em função do número de alunos organizados em um ou dois pavimentos divididos por sexo, tendo ainda espaços para biblioteca, museu, administração, sala de professores e pátio central cercados por muros e com fachadas suntuosas, que se distinguiam do restante das simples edificações locais por seus aspectos monumentais. Segundo Souza (1998), os Grupos que se destacavam estavam localizados sempre em locais privilegiados e centrais nas cidades do interior, compondo na trama urbanística, lugar de destaque, se apropriando do espaço urbano. Quando intencionalmente construídos, os palacetes da instrução marcavam o cenário urbano com suntuosidade e beleza.

Na composição da cenário urbano, ficava facilmente identificável a sua imposição estrutural. Segundo Souza (1998):

Símbolos, ornamentos, monumentalidade: todos esses elementos da retórica arquitetônica dos primeiros edifícios dos grupos escolares exerceram uma função educativa dentro e fora da escola. Além disso, foram instrumentos importantes para a construção da identidade da escola primária. Devem, portanto, ser vistos como expressões do movimento da escola na construção das cidades e da cultura daquela época (SOUZA, 1998, p.138).

Figura 3 – Grupo Escolar Coronel Paulino Carlos



Fonte: Acervo Arquivo Público e Histórico

Figura 4 – Escola Estadual Coronel Paulino Carlos



Fonte: Patrimônio Belga no Brasil

As figuras 3 e 4 demonstram o Grupo Escolar Paulino Carlos, inaugurado no ano de 1905, no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo. Hoje, atual Escola Estadual Cel. Paulino Carlos atua com o ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Independente da monumentalidade, a construção das primeiras escolas primou pelo princípio da racionalidade econômica e funcional em detrimento dos padrões estéticos em sua concepção arquitetônica, deixando o atendimento das exigências pedagógicas de uma escola graduada sob a égide do ensino intuitivo e enciclopédico em segundo plano. Somente algumas Escolas-Modelo foram privilegiadas com todos os elementos preconizados, sendo estes:

Em realidade, a escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas necessidades administrativo-pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala de arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio (SOUZA, 1998, p. 128).

O programa arquitetônico dos Grupos Escolares, em sua maioria, de acordo com Souza (1998), dedicavam monumentalidade e esmero às fachadas das escolas, como forma de caracterização e identificação ímpar destes. Já a composição dos espaços, de forma muito mais simplificada, não obedecia a composição da escola graduada, restringindo-se a poucos ambientes, apesar de austeros e impactantes ao olhar. A simetria das plantas que destinava a separação das alas para meninos e meninas dimensionou toda a concepção arquitetônica. A magnitude da construção comparada às demais construções da cidade, revestida das amplas janelas, davam vida ao maior desejo para escola da época: fazer e se fazer ver. Assim, os

grupos escolares são os mais fiéis representativos da política de valorização da educação pública primária e de uma linguagem arquitetônica que se destacou como referência de progresso, nascido no e para o Regime Republicano. Para Wolff (1992), a arquitetura escolar pública nasce com a função de divulgar a nova imagem da educação democrática implantada pelo poder público, demonstrando a estabilidade e a nobreza da atual administração. Dessa forma, a arquitetura escolar passa a ser a primeira lição aprendida no ambiente escolar, já que, por si só, ela determinava, através de sua materialidade, o nascimento da nova sociedade republicana.

Figura 5 – Grupo Escolar Sud Mennucci



Fonte: Acervo Arquivo Público

Figura 6 – Escola Municipal de Educação Básica Sud Mennucci



Fonte: Acervo Arquivo Público.

As imagens 5 e 6 retratam a atual Secretaria Municipal de Educação da cidade de Porto Ferreira, interior de São Paulo. Nascido como Grupo Escolar Sud Mennucci, o prédio histórico de 105 anos deu lugar aos processos educativos-burocráticos, abandonando a atividade pedagógico-educativa.

Todas as características de monumentalidade aliadas à racionalização dos tempos e dos espaços “visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República”, que entre suas novas regras incluíam o uso do método intuitivo, os ditames higiênicos, a inspeção escolar e disseminação da ideologia republicana (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p. 25).

Segundo Buffa e Pinto (2002), os edifícios se destacavam do restante das cidades em fase de intensa urbanização, devido às suas características ímpares:

(...) fachada grandiosa, hall de entrada primoroso, escadarias, duas alas, uma para meninos, outra para meninas, eixo simétrico, pátio interno, acabamento com materiais nobres, portas com bandeiras, janelas verticais grandes e pesadas, carteiras para dois alunos, relógio redondo com algarismos romanos e pêndulo, professores competentes, diretor severo, recreio, exames escritos e orais, entrada e saída da escola, festas cívicas com hino nacional, hasteamento de bandeiras e declamação de poesias, uniforme azul e branco, caixa escolar, boletim com nota de comportamento e aplicação, medalhas de honra ao mérito aos melhores alunos, orfeão, cartilha, livro de leitura, brincadeiras, medo, alegria” (BUFFA; PINTO, 2002, p.13).

A monumentalidade das edificações tornou-se berço dos grupos escolares. Para Buffa e Pinto (2002), os momentos da história das edificações dos grupos escolares, em consonância com os arquitetos Vilanova Artigas e Hugo Segawa, podem ser sequenciados em cinco momentos, sendo eles o primeiro, datando de 1890 a 1920, em que as escolas públicas republicanas – grupos escolares as escolas normais - foram criados, sob a égide do neoclassicismo e da concepção tradicional da educação, objetivando acompanhar a onda pela educação e pela escola que movimentava a Europa; o segundo momento dá-se entre a década de 1930, na qual se destaca a modernização dos projetos e da concepção de escola, com a chegada das teorias da Escola Nova; o terceiro momento, ocorrido entre 1949 a 1954, marca a consolidação da modernidade do período anterior, tão defendidos por Anísio Teixeira, que de forma direta, influenciou arquitetos da época com suas ideias pedagógicas.

O quarto período, referido aos anos 60, é evidenciado por concepções arquitetônicas inovadoras, acompanhantes das discussões pedagógicas da época, mas relativamente marcando o distanciamento entre pedagogos e arquitetos, com prédios destituídos das referências históricas de até então. Na década de 1970, quinto período, vemos a estruturação do ensino brasileiro, que a partir da Lei Federal nº 5692 de Dezembro de 1971, coloca fim aos grupos escolares.

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), a racionalização dos espaços escolares incute diretamente a racionalização dos tempos escolares de acordo com a rigidez dos regimentos, hábito que para época era relativamente novo e que para a comunidade escolar foi bastante difícil de adaptação. Para os estudiosos, o nascimento dos grupos escolares com seus tempos e espaços estritamente demarcados, marcam a passagem da escola para uma dinâmica altamente racionalizada, característica típica das sociedades capitalistas. Assim, os grupos escolares foram a referência da identidade educacional do século XX.

Os grupos escolares nos anos de 1920 e 1930 sofreram sensíveis modificações em sua constituição cultural a partir das reformas de ensino de ideais escolanovistas, no sentido de possuir espaços e tempos ressignificados. À essa mudança de visão, um novo padrão de arquitetura escolar por excelência emerge, o neocolonial, a partir de pareceres de educadores, médicos e arquitetos brasileiros, que intuía desenvolver nos educandos “apego aos valores pátrios e aos signos da brasilidade” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000, p.28).

De acordo com os autores, o novo projeto escolar de excelência arquitetônica deveria garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem, proporcionando aos estudantes um ambiente confortável, aprazível e educativo:

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p.28).

A construção dos grupos escolares, respeitadas todas as exigências contidas no projeto de edificação de Fernando de Azevedo; um dos expoentes e importante redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e diretor geral de instrução pública do Rio de Janeiro; despendia sensíveis investimentos no ensino público primário. Os altos custos das construções escolares iam de encontro à necessidade de ampliação da educação básica pública, e mostravam-se insatisfatórios nessa dinâmica. Críticas da sociedade foram recorrentes ao projeto de Fernando de Azevedo, que caminhava na contramão da democratização da escola. Os prédios monumentais passaram a ser alvo de um movimento que os criticavam e negavam, na tentativa de desfazer a elitização dos grupos escolares e democratizar a educação, garantindo educação para as camadas mais pobres da sociedade, que nesse processo, estavam relegadas ao esquecimento. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000)

Figura 7 - Escola Normal Caetano de Campos



Fonte: Foto de Guilherme Gaensly, Enciclopédia Itaú Cultural

Figura 8 – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo



Fonte: Escola Estadual Caetano de Campos

As imagens 7 e 8 referem-se à Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo. Verdadeiro símbolo da modernidade e da cultura do país, hoje abriga a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para Faria Filho e Vidal (2000), o ano de 1930 vê nascer uma nova concepção arquitetônica escolar brasileira, com edificações padronizadas mais simples e econômicas, apresentadas por Anísio Teixeira e Almeida Júnior. O objetivo das construções era ser funcional e racional, adaptando-se às condições de clima, usos e costumes. A monumentalidade das construções já não tinha mais espaço para existir e o novo projeto “associava necessidades diferentes de espaço conforme a localização da escola, os recursos financeiros da Secretaria de Educação, as condições topográficas de cada região e os princípios pedagógicos” (FARIA FILHO E VIDAL, 2000, p.30).

Os anos de 1950 e 1960 marcaram a nova concepção brasileira sobre os espaços escolares, sendo palco da crescente construção de escolas simples e econômicas. A monumentalidade e suntuosidade dos grupos escolares do início da República deram lugar a prédios funcionais e de rápida construção, projetados para garantir uma educação rápida e eficiente, no tocante de sanar a imensa quantidade de população em idade escolar fora das escolas. (FARIA FILHO e VIDAL, 2000)

De acordo com Buffa e Pinto (2002):

(...) os diferentes projetos arquitetônicos das escolas evidenciam as diferentes políticas educacionais do Estado. Assim, da política das décadas iniciais do século XX, que prestigiava sobremaneira o ensino primário e por isso construía edifícios escolares que ainda hoje exibem beleza arquitetônica, passou-se às políticas educacionais das décadas de 30, 40 e 50 que, para atender ao enorme crescimento demográfico e às novas exigências profissionais da sociedade industrializada, modificaram os projetos arquitetônicos, racionalizando-os e modernizando-os (BUFFA; PINTO, 2002, p.13).

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), é possível observar que a concepção educacional sobre a construção da escola pública brasileira abandona a preocupação com a centralidade do aluno e sua aprendizagem para racionalizar investimentos no intuito de atender a grande demanda social dos excluídos analfabetos. A racionalização dos recursos destinados à instrução brasileira se dilui, no intuito de se garantir uma escola pública para todos, sem para isso se preocupar com a real qualidade educacional oferecida.

As décadas que seguiram após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foram marcadas por expressivas discussões no âmbito educacional e sensível e conquista de direitos até então não garantidos. No entanto, de acordo com Saviani (2012), ainda a educação brasileira ainda não foi capaz de constituir um plano orientador de políticas públicas efetivas e de continuidade, que capacite a criação de um verdadeiro sistema de ensino.

Para Saviani (2012), o século XIX foi o berço dos sistemas nacionais de ensino, que nascem sob a luz do direito universal e da responsabilização estatal, visando atender as necessidades da sociedade burguesa que se forjava. Assim, tornam-se, as escolas, encarregadas de inculcar nos sujeitos os conhecimentos necessários para a vida naquela sociedade que se estabelecia. Para isso, a centralidade da figura do professor se concretizava, tendo como função a transmissão de conhecimentos que deveriam ser posteriormente aplicados e replicados pelos alunos.

De acordo com Saviani (2012), essa escola, que chamaremos de Escola Tradicional, estava longe de manter o caráter universal e de produzir os resultados de sucesso esperados. Frente a isso, inúmeras críticas são feitas acerca desse modelo educacional, já considerada como inadequado no final do século XIX.

As críticas que se preocupavam em negar a Escola Tradicional, apoiando-se na marginalidade produzida por ela, ganham força e dão corpo ao Escolanovismo, Escola Nova ou Pedagogia Nova, um movimento de reforma que parte da Escola Tradicional e esboça uma nova maneira de interpretar a educação. Nessa nova concepção, para Saviani (2012), os

marginalizados já não são mais vistos como ignorantes sem instrução, mas sim como excluídos de um sistema.

O movimento Escolanovista disseminou-se no Brasil através da trindade cardinalícia, os intelectuais políticos Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Consoante a Saviani (2012), a nova pedagogia, de fortes embasamentos psicobiossociais, muda o foco da educação e o centra no aluno, em sua espontaneidade, autonomia e capacidade de aprender. O professor deixa assim de ser um transmissor de conhecimento, como era entendido na escola tradicional e passa a ser um orientador, que articula conhecimento e motiva o aluno na busca por sua aprendizagem.

A nova escola deveria demandar uma nova organização do espaço, capaz de atender às novas premissas que ali se estabeleciam. Para o autor:

Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido (SAVIANI, 2012, p. 9).

Mais uma vez um transplante cultural era realizado no âmago do ensino público. Sob aspirações das escolas norte americanas que empregavam com sucesso os preceitos da Educação Nova de Dewey, os intelectuais Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira trazem para o chão da escola os novos métodos. No entanto, apesar da inspiração escolanovista ter chegado ao chão da escola brasileira, o panorama das escolas não sofreu alterações e as melhorias e transformações nos espaços não foram efetuadas, dado o alto valor de investimento em mobiliários e materiais que essa nova escola determinava; ocorrendo ocasionalmente algumas escolas embasadas sob esse modelo, que serviam a educação de um público seletivo e abastado. O que se viu acontecer, na maioria das escolas de educação pública brasileira, foi a difusão apenas do ideário escolanovista tomar conta do imaginário dos professores. Para Saviani (2012), a premissa que objetivava o combate da marginalização popular acabou assim por estimulá-la. Segundo o estudioso:

Cumprasse assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas, uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível de ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (SAVIANI, 2012, p. 10).

O ideário da Escola Nova e suas proposições tomaram conta das aspirações dos educadores brasileiros, no entanto, a estrutura da escola pública brasileira permaneceu inalterada devido à falta de recursos financeiros. A falta de investimentos em melhorias e renovação do espaço escolar, aliado a precária formação de educadores, fez com que a base conteudista da escola tradicional fosse abandonada, sem haver a garantia de eficácia da nova metodologia pretendida, que sem recursos adequados e suficientes, colocam em estado de atenção a qualidade da educação brasileira.

A arquitetura escolar, bandeira tão fortemente utilizada pelo Regime Republicano como caráter de modernidade e desenvolvimento, revestiu a escola de beleza e idealizações ímpares e por muitos inalcançável. O caráter elitista e racista que marca a história da educação brasileira, subscreve nas paredes adornadas dos palácios da instrução o crivo da seleção, da desigualdade e da insuficiência quantitativa. O fator da modernidade que nasce para dar rumos de civilização à nação que intencionava em nascer, reveste-se hoje de um misto de admiração e saudosismo por parte dos privilegiados que vivenciaram experiências educativas nesses espaços.

1.3 A RELAÇÃO ENTRE ARQUITETURA ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Espaço intencional do aprender e do ensinar, a escola é local privilegiado onde as mais diversas interações entre variados atores acontecem. Concebida como lugar de excelência do saber e aprender, é função da escola proporcionar aos seus atores as mais variadas possibilidades de exploração nos variados ambientes que oferece. Considerar tal fato é referendar que todos os momentos e espaços dentro da escola possuem caráter educativo. Do momento da merenda ao espaço do brincar, do aparato pedagógico em sala de aula aos ambientes tecnológicos; a conexão de informações do ambiente com os saberes é algo constante e dinâmico.

O ambiente físico escolar é o espaço onde se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem. Para Kowaltowski (2011), o edifício escolar expressa aspectos que estão além da materialidade do espaço, pois é resultado da expressão cultural de uma comunidade.

A Arquitetura Escolar e sua estreita relação com processos educativos de qualidade traz para a discussão do âmbito educacional um novo foco: a relação do aluno com o ambiente. Para Melatti (2004), é imprescindível a importância da adequação da estrutura física e o cuidado com os espaços onde as relações educativas acontecem.

De acordo com Melatti (2004), o fator arquitetônico, que há muito vem sendo negligenciado por administradores governamentais, é fator de influência direta na aprendizagem de educandos. Para a autora, as construções educacionais estão distantes do padrão ideal para a educação, pois, segundo a estudiosa, estas deveriam fazer parte da vida cotidiana dos alunos, moldando-se ao crescimento e desenvolvimento destes e de toda a comunidade escolar, tornando-os e considerando-os participantes desse processo; fazendo da arquitetura escolar algo funcional, além de estético.

Segundo Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar, muitas vezes por ser inadequada, coloca-se como um desafio a ser vencido pelos docentes, daí a necessidade imediata de ser repensada e refletida. Para a autora, mesmo após o avanço nos estudos e pesquisas, e a consequente aplicação de parâmetros técnicos e qualitativos de adequação dos espaços educacionais, as críticas referidas ao tema ainda são substancialmente fortes. Em sua concepção, o problema se enraíza na esfera institucional das políticas públicas que determinam investimentos e recursos financeiros e nas esferas técnicas e profissionais, que pouco dialogam nas esferas educacional e arquitetônica.

Ainda em consonância com Kowaltowski (2011), a relação entre o ensino e a arquitetura é algo fundamental, estando ambos aliados ao processo de melhoria de ensino e formação plena dos indivíduos escolares para se tornarem capazes de atuar em uma sociedade de forma crítica e produtiva. A autora destaca que a arquitetura escolar deve trazer ao espaço conforto ambiental, pautando-se na função de projetar e oferecer ambientes sensíveis às demandas educacionais, atentando-se para a complexidade dos conteúdos e ações pedagógicas e sociais que irão se desenvolver nesses espaços.

De acordo com Azevedo (2002), práticas educativas vão além do espaço delimitado da sala de aula, dado que o ensino não pode e não deve ser reduzido apenas às práticas alocadas somente em sala de aula. Exploração, descobertas, ludicidade e atividades coletivas de cooperação são premissas pedagógicas que permeiam todos os processos de construção de conhecimento e exigem, muitas vezes, que educador e estudantes contem com possibilidades e recursos que estão além da simples organização estática da sala de aula.

O ambiente escolar deverá oferecer boas condições ambientais, de maneira a fortalecer as relações pessoa-ambiente, considerando assim, a proteção contra ruídos externos, o isolamento à possíveis fontes poluidoras – que comprometeriam a qualidade do ar – e a correta implantação em relação à orientação solar e à direção dos ventos. Além disso, vai considerar uma maior interação com o ambiente natural, a partir da adaptação à topografia existente, interferindo o menos possível na configuração natural do terreno e preservando a vegetação nativa (AZEVEDO, 2002, p.102).

Para Kowaltowski (2011), a arquitetura escolar não é o único aspecto a ser observado e questionado quando nos referimos aos quesitos de qualidade necessários para uma escola ideal, mas também é parte dessa discussão. A estudiosa defende uma abordagem multidisciplinar, em que estejam incluídos variados atores, como “o aluno, o professor, a área do conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar.” (KOWALTOWSKI, 2011).

Em acórdância com Kowaltowski (2011), a discussão arquitetônica escolar se pauta em reflexões que abarcam a história e evolução da linguagem arquitetônica e avaliações do ambiente, que se preocupam com funcionalidade, conforto de iluminação, conforto acústico e conforto térmico e questões educacionais e sociais da comunidade. Para a autora, a arquitetura sempre está carregada de símbolos que refletem o contexto cultural de inserção e deve explicitar a proposta pedagógica que norteia o trabalho vivenciado naquela escola.

Em Azevedo (2002), define-se que a arquitetura deve ser algo pensado para uma realidade específica, com foco no indivíduo que aprende:

A compreensão de como o sujeito apreende o espaço que ocupa, como este interfere no seu comportamento, estabelecendo sua relação física com o mundo externo, é fundamental para que se possa pensar numa arquitetura que responda mais às expectativas de seus usuários (AZEVEDO, 2012, p. 87).

Para Azevedo (2002), a apreensão do espaço reflete nos indivíduos diferentes valores, simbolismos e significados, fazendo-os reagir às exigências sociais estabelecidas a partir de um padrão de comportamento. Interpretações e reações negativas ao ambiente causam insatisfação e distanciamento dos indivíduos, refletindo muitas vezes comportamentos de descuido, violência e vandalismo.

Essa arquitetura deverá ser representativa dos valores, expectativas e necessidades daqueles que vivenciam o espaço, respeitando suas diferenças e suas fases de desenvolvimento, compreendendo suas atividades e relações com o ambiente (AZEVEDO, 2002, p. 98).

As condições culturais, econômicas e sociais determinam a composição de um ambiente escolar. Todos os ambientes escolares, incluindo espaços internos e externos, abrigam atividades educacionais e precisam acolher e acomodar os sujeitos que fazem parte desse processo educativo. Kowaltowski (2011) discorre sobre o fator da qualidade das

relações humanas de um ambiente como influência direta no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

À vista disso, é passível a conceituação sobre a esteira relação entre o comportamento humano com os diversos espaços físicos, o que pode ser fator positivo quando os sujeitos sentem-se acolhidos e em situação de conforto, e estimulados a desafiar-se em seu processo de aprendizagem na vida acadêmica. Consoante a Kowaltowski (2011), a interação dos sujeitos com o ambiente causa efeitos diretos que determinam o modo de viver e se relacionar das pessoas. São chamamos RAC (Relação Ambiente Comportamento) os estudos que se dedicam à pesquisa dessas relações.

Ainda em Kowaltowski (2011), pesquisas na área educacional elencam uma série de fatores que contribuem para uma educação de qualidade, sendo destacados: recursos humanos, sistema educacional adotado, relação com a comunidade e infraestrutura adequada. Assim, vemos a necessidade da qualidade dos espaços onde as práticas educativas acontecem, provando que a arquitetura escolar deve ser importante fator a ser considerado nas discussões sobre qualidade educacional. Assente com a estudiosa, o programa arquitetônico, de acordo com a arquitetura escolar, define a quantidade de espaços e estabelece as características e disposições de cada um deles no projeto. Denomina-se visão educacional a disposição espacial dos itens de um programa arquitetônico. Dessa forma, o programa arquitetônico não é somente um documento em papel ou digital, mas um documento vivo que necessita interagir com as pedagogias, práticas e metodologias, de forma a abrigar com excelência as atividades educativas que serão desenvolvidas naquele espaço.

Um fator de imensa preocupação destacado por Kowaltowski (2011) é a concepção dos projetos arquitetônicos escolares. De acordo com a autora, em países em desenvolvimento, os projetos educacionais arquitetônicos são concebidos a partir de características socioeconômicas e políticas, por meio da racionalização intensificada de recursos e parques investimentos; ficando de lado a preocupação com conceitos educacionais primordiais e necessários para se atingir a qualidade nos sistemas de ensino.

Consoante à Azevedo (2002), a qualidade estrutural do ambiente incide diretamente na produtividade e nas relações que acontecem nos espaços determinados:

O conforto térmico e o conforto visual configuram-se como importantes variáveis que influenciam o desempenho dos estudantes e professores. Ambientes abafados, úmidos, mal ventilados, contribuem para a redução da atenção, além de limitar a produtividade (AZEVEDO, 2012, p. 103).

Para Kowaltowski (2011), as avaliações externas de desempenho escolar têm demonstrando o quão grandes são os desafios que o ensino brasileiro enfrenta atualmente através dos constantes resultados pífios alcançados pelos estudantes brasileiros. A autora destaca ser uma necessidade tratar a educação como prioridade, já que é a partir dela que advém a construção de uma sociedade embasada na justiça e na humanidade, através da formação integral de sujeitos. E falar em educação de qualidade, é falar de todos os elementos que a compõe: pessoas, processos e estrutura arquitetônica. A identidade construtiva e estrutural das instituições escolares não pode nem deve ser elemento esquecido no processo da educação de qualidade; sendo possível não ser alcançada quando do esquecimento da temática.

Segundo Azevedo (2002), a concepção projetual deve considerar os aspectos funcionais e comportamentais, dotando o edifício escolar de conforto e proteção ambiental. O estudo propõe interpretações espaciais construídas a partir das necessidades dos indivíduos em sua coletividade e não uma arquitetura padronizada. Para isso, é preciso saber e conhecer o que deseja e necessita os indivíduos que farão uso do espaço. Aproximar-se da vivência coletiva da comunidade que fará uso do espaço e interpretar o ideário pedagógico proposto para a referida clientela é fator indispensável para que o ambiente possa ser composto por variadas possibilidades arquitetônicas.

Isto posto, a arquitetura escolar se configura como questão de grande importância e demanda por análises, diálogos e reflexões, realizadas por profissionais das áreas da arquitetura, educação e psicologia; na intencionalidade de consolidar-se como importante mediadora e potencializadora da aprendizagem dos estudantes.

A escola, após o convívio familiar, é a primeira estrutura social coletiva que o indivíduo experimenta ao longo da vida. Para Azevedo (2002), a instituição escolar é um espaço enriquecido de vivências sociais e cognitivas com significações subjetivas. É a partir das experiências vivenciadas ali que os sujeitos se socializam entre si, construindo conhecimentos através das experiências espaciais de exploração e apropriação do ambiente. Segundo Azevedo (2002), a concepção do edifício escolar determina duas dimensões: a significação social para a comunidade onde será inserido o prédio e a significação educacional, já observando a relação espaço-usuário que se dará naquele local. Para a autora, ambas as dimensões são de extrema importância, no entanto, a significação educacional deve ser o norte fundante da concepção do edifício, pois a escola necessita ser promotora da pedagogia que possibilite o desenvolvimento dos alunos através de sua relação com as

peças e o espaço. As determinações espaciais projetadas devem ir ao encontro das propostas pedagógicas e sustentar as metodologias pretendidas.

Para Azevedo (2002), é através da abordagem interacionista pela psicologia ambiental, na qual a relação usuário-ambiente torna-se base dos estudos, que se é possível repensar a relação entre arquitetura e educação, dando novas concepções e olhares ao que se refere à edificação escolar. De acordo com a estudiosa, a concepção interacionista torna o fator qualidade ambiental como primordial para a construção dos edifícios, sendo este composto por aspectos contextuais-ambientais, aspectos programático-funcionais, aspectos estético-compositivos e aspectos técnico-construtivos. Ainda em acórdância com a estudiosa, a consolidação de um compromisso entre arquitetura, educação e meio ambiente é o que vai dimensionar as relações positivas entre os usuários e o meio, já que o espaço físico é agente ativo no processo de construção de conhecimento.

Faz-se extremamente importante que o processo projetual seja concebido e refletido de forma colaborativa e coletiva; levando em conta toda a dimensão humana que estará presente naquele espaço, estabelecendo vínculos e vivenciando diferentes experiências. Para Azevedo (2002), as temáticas que envolvem a construção de edifícios escolares devem contemplar variadas vozes e atores, considerando os saberes e contribuições de arquitetos e educadores para uma construção convergente e coerente, fundamentada em princípios estruturais e pedagógicos, buscando soluções capazes de responder às demandas do ensino e aprendizagem, relação entre usuários e significação social.

A sociedade em que hoje vivemos é resultado de toda a transformação e modernização advinda das mudanças provocadas pelo avanço da tecnologia. Segundo Azevedo (2002), as atividades humanas são determinadas pelos novos contextos econômico, social e cultural estabelecidos. Apesar das intensas mudanças em todos os setores sociais, a estrutura da escola pouco se alterou. Se compararmos a escola de hoje à escola do século XIX, vamos encontrar quase que os mesmos elementos compositores, como a organização espacial, mesas e carteiras dispostas na forma de fileiras, quadros e lousas em local privilegiado, pátios e espaços de convivência em local passível de cuidado e vigilância, bibliotecas com livros voltados para a literatura da faixa etária atendida, entre outros elementos. A autora destaca que a preocupação com a qualidade dos ambientes influi diretamente nas relações que se estabelecem no espaço:

Recentemente tem havido um consenso de que o ambiente da sala de aula pode afetar atitudes e comportamentos, relacionando a qualidade do ambiente construído com a diminuição da interação social, o aumento da agressividade e a redução do

grau de concentração, comprometendo, conseqüentemente, a eficácia do método educativo (AZEVEDO, 2002, p. 8).

A falta de conexão entre educadores, que muito raramente voltam o olhar para questões estruturais do ambiente, e arquitetos, que dão base ao projeto de forma intuitiva, obedecendo apenas determinações e definições normativas para o projeto, leva à pouca exploração do ambiente físico para a prática educativa, limitando as possibilidades de experiências dos estudantes quando não, negando-as. (AZEVEDO, 2002)

Inúmeros e variados estudos referenciam a relação usuário e ambiente através da significação e simbologia que os sujeitos fazem do espaço, ou seja, o homem faz a leitura do espaço onde vive e se relaciona e, através dessa leitura e compreensão de mundo, modifica e adapta o seu comportamento. Azevedo (2002) explica que este fator pode justificar o motivo pelo qual habitualmente os ambientes que sofrem depredação por atos de vandalismo e violência são aqueles que oferecem menor qualidade ambiental. A insatisfação com o ambiente por parte dos usuários resulta em pouco ou nenhum cuidado e total falta de identificação com o mesmo.

Em consonância com o exposto em Azevedo (2002), há aspectos indispensáveis a serem observados na concepção do projeto do prédio escolar, orientados por estudos da área arquitetônica e educacional e garantidos por legislação específica, mas que nem sempre são contemplados nos processos de planejamento das edificações escolares. Entre os aspectos de relevante importância, temos:

- **Aspectos contextuais-ambientais:** são os aspectos que influenciam decisões arquitetônicas, pois se dão a partir de condições pré-existentes, como legislação, infraestrutura, condições físico-climáticas e ambientais, condições de sítio, condições ambientais, sociais e econômicas.
- **Aspectos programático-funcionais e estético-compositivos:** são aspectos que se relacionam com a funcionalidade e organização espacial dos ambientes. Além destes, incluem a adequação ergonômica do mobiliário, segurança, acessos, desempenho e elementos visuais da edificação. Aqui, destaca-se em especial, a organização espacial do ambiente e a setorização, que sempre deve priorizar o caráter educativo e lúdico da instituição, que habitualmente divide-se em conjunto pedagógico, conjunto vivência-assistência, conjunto administrativo/apoio técnico-pedagógico e conjunto de serviços. A estudiosa ressalta ainda que a ordenação dos espaços devem condicionar-se a faixa etária e a quantidade dos estudantes, além de priorizar a proposta pedagógica que se pretende vivenciar nesse ambiente, observando-se os padrões projetuais específicos que definem áreas e metragens mínimas necessárias por usuário e por ambiente pedagógico.
- **Aspectos técnico-construtivos:** são os aspectos técnicos da edificação, que através dos elementos construtivos, como padrões e características físicas, de acabamento, materiais e aspectos geradores de conforto ambiental, envolvem questões práticas de funcionamento, garantia de segurança aos usuários e atendimento às exigências ambientais. (AZEVEDO, 2002, p.11 a 16)

Elucidado por Azevedo (2012), a interação dos sujeitos com o espaço, a leitura e compreensão realizada a partir das experiências vivenciadas, tornam-se construções mentais carregadas de valores, significados e base para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Assim, os elementos do espaço escolar, como muros, cores, logotipo etc., tornam-se fortes suportes para a identificação da escola na comunidade. A integração do espaço escolar com o bairro e seu entorno promovem o estreitamento das relações entre a escola e as pessoas, o que valida e reforça o caráter social da instituição.

A qualidade dos espaços, além de fortalecer a relação dos usuários com o ambiente e promover o sentimento de pertencimento e cuidado, também incide diretamente no desenvolvimento da inteligência dos estudantes. De acordo com Azevedo (2012), é a partir da exploração e domínio dos ambientes – confrontação espacial – que o processo de aprendizagem é estimulado e aprimorado.

Os estudos que se ocupam da relação estudante-ambiente apontam para as bases pedagógicas propostas pela Escola Nova e cristalizadas pela corrente construtivista de ensino. Para Azevedo (2002), ambas salientam o protagonismo do aluno embasado por autonomia, experiência, exploração do espaço e vivências. No entanto, as orientações oficiais dos documentos que normatizam a construção e organização dos espaços escolares não consideram essas questões nos projetos padronizados que determinam.

De acordo com Alvares (2016), o primeiro órgão responsável pela projeção e construção de escolas no Brasil foi o Departamento de Obras dos Estados e Municípios, desde meados do século XIX. Após, a responsabilidade pela construção dos espaços escolares ficou sob a tutela do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criado em 1968 e com atuação em todo o país. No Estado de São Paulo há ainda a coparticipação pela construção de instituições escolares públicas entre FNDE e FDE – Fundação de Desenvolvimento da Educação, autarquias que, juntas e vinculadas ao Ministério da Educação, determinam aos municípios projetos de edifícios escolares padronizados – o que garante maior eficiência às fases de orçamento e execução das obras – direcionando organização, concepção e características específicas de acordo com o número de alunos atendidos e a localização urbana e rural.

Consoante à Alvares (2016), a construção e reforma de instituições escolares, dentre outros eixos referentes à educação, são planejados pelos entes federados através do Programa de Ações Articuladas (PAR), que através do apoio financeiro e técnico do FNDE, orienta políticas públicas educacionais em períodos de quatro anos. Dessa forma, a responsabilidade

acerca do financiamento das construções e reformas das instituições escolares se divide entre Governo Federal, Governo Estadual e Governo Municipal, que através de Secretaria ou Departamento específicos, executam as proposições estabelecidas.

Segundo Pereira (2013), o início do processo de concepção de edifícios escolares se dá a partir do apontamento da demanda por novas instituições, realizado pela Secretaria de Educação ao FDE, que se ocupa de verificar e projetar questões da obra que vão da orientação do projeto aos recursos para a execução. O início da construção se dá após processo de licitação, que seleciona escritórios de engenharia e arquitetura com base em critérios de técnica e preço; ficando estes responsáveis pela coordenação e execução do projeto em acordo com todo o programa arquitetônico e especificações técnicas disponibilizados pelo FDE e Secretaria do Estado de Educação. Para Pereira (2013), as fases de elaboração do projeto são verificadas pela FDE, que no caso de reprovação da obra, solicita reajuste.

Toda construção escolar nasce a partir do Desenho Técnico – projeto que orienta e representa graficamente o edifício e norteia a sua implantação. No Brasil, a Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT) é o órgão responsável por orientar as normas específicas do Desenho Técnico (Normas Brasileiras de Desenho Técnico) que definem o padrão construtivo exigido no território nacional. (Pereira, 2013)

Em Pereira (2009), cada tipo de construção inquirir especificações exclusivas. A construção de um prédio escolar demanda por requisitos únicos, capazes de garantir que as necessidades educacionais sejam satisfeitas. É de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) orientar a construção destes espaços, tarefa que realiza através dos documentos de recomendações específicas - catálogos técnicos, normas e legislação – ao projeto, constituídos em compilados de conceitos e determinação que visam garantir conforto físico e psicológico às edificações.

Submetidos ao MEC, o FNDE responsabiliza-se por fomentar e gerir recursos que visem o desenvolvimento e aprimoramento da educação de qualidade. Em acórdãncia à este órgão, todo projeto arquitetônico de uma instituição escolar deve privilegiar “as necessidades da escola e do seu programa educacional, visibilidade econômica e financeira da construção, adequação às características físicas do local” (PEREIRA, 2009, p.46).

Segundo Azevedo (2002), a arquitetura escolar é tema recorrente em discursos políticos governamentais, tornando-se quase que “marca de governo”. No entanto, o que se observa acontecer nas práticas brasileiras é a ampliação de prédios escolares a partir da pressão social, tendo o poder público ínfima preocupação com o cuidado e a manutenção dos espaços escolares. Não há um plano orientador de continuidade de políticas públicas

educacionais que reflita sobre as demandas e os problemas de democratização do ensino e a garantia de uma educação integral e de qualidade. Há apenas uma cultura de política imediatista, que despreza os estudos e pesquisas publicadas, fazendo dos projetos de construção escolar propaganda político partidária. Para Azevedo (2002), a massificação da educação se dá quando, para o atendimento da crescente demanda populacional, organizações e rearranjos quantitativos são gerados sob a justificativa de se adequar o espaço aos valores e costumes populares, sem a real preocupação pedagógica e a preservação da qualidade ambiental.

De acordo com Alvares (2016), apesar de a legislação específica educacional resguardar direito aos sistemas de ensino para pensarem e construírem sua proposta pedagógica, aliando a educação a preparação para o trabalho e a vida social, como observamos nos artigos primeiro e segundo na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96; o que se constata quando comparados aos documentos que determinam a construção e organização padronizada dos prédios educacionais é que a liberdade de escolha da proposta pedagógica e proposição de vivências para a vida social aos estudantes se limitam consideravelmente. Para a autora, o espaço físico necessita ser repensado e rearranjado para abraçar as novas práticas pedagógicas, que são constantemente construídas pelo corpo docente e comunidade escolar, definidas e pré-estabelecida no Projeto Político Pedagógico da instituição.

A padronização dos projetos escolares e a definição de uma arquitetura rápida e econômica não preconizam as questões salientadas pelos estudos que envolvem os contextos físico, ambiental, social e cultural. Para Alvares (2016), essa ausência de diálogo entre as áreas da arquitetura e pedagogia é grande promotora da desconexão entre escola e comunidade escolar, tornando o espaço vazio de construções coletivas.

Consoante a Kowaltowski (2011), o esvaziamento de construções coletivas e o afastamento da comunidade escolar podem ser solucionados através de uma abordagem multidisciplinar, que envolva todas as vozes da comunidade escolar participantes do processo educativo, na tentativa de se criar um ambiente pensado e construído por todos, que seja capaz de harmonizar questões arquitetônicas e pedagógicas, funcionais e comportamentais; e que priorize o aprendizado e a vivência dos estudantes como fator central de todo o processo. Para Alvares (2016), repensar o ensino na busca da conquista da qualidade envolve repensar todos os seus processos e elementos educacionais, encarando o espaço físico como ambiente privilegiado de promoção de aprendizagens, vivência, formação e construção de valores.

Compreendida dessa forma a intrínseca relação entre sujeitos e ambiente, eleva-se o questionamento sobre o tipo de espaços escolares que nossos estudantes têm garantido para si

nas escolas públicas brasileiras. Refletir sobre a arquitetura escolar é dar luz a um dos elementos capazes de promover uma educação embasada por critérios de qualidade.

A partir do entendimento sobre a importância e da necessidade de se garantir espaços físicos adequados e humanizados para os estudantes brasileiros, cabe aos educadores, arquitetos, gestores e a toda sociedade, como um todo, pensar e refletir formas de inserir o tema nas discussões educacionais que versam sobre a qualidade de nosso sistema de ensino, evidenciando o importante fator educativo do ambiente.

Na segunda seção deste trabalho, estão descritos as pesquisas encontrados nas bases de dados CAPES e ANPED referentes ao campo da História da Educação, nos quais a relação das temáticas Arquitetura Escolar e a categoria de pesquisa Aprendizagem se estabelece.

2. A ARQUITETURA ESCOLAR ATRAVÉS DAS PESQUISAS: UMA ANÁLISE NOS BANCOS DE DADOS DA CAPES E ANPED ENTRE 2005 A 2018

A presente seção objetiva apresentar os dados encontrados no percurso deste estudo, que se fundamentou na investigação das plataformas CAPES e ANPED, sob o recorte temporal definido. Neste capítulo, as pesquisas e trabalhos encontrados nas referidas plataformas que atendiam ao problema de pesquisa, foram destacados e compendiadamente descritos.

De caráter descritivo, esta seção elenca os trabalhos realizados dentro do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPED e as pesquisas do Catálogo de Teses e Dissertação CAPES.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada neste estudo, evidencia-se o forte fator educativo da Arquitetura Escolar, sendo este elemento indispensável de análise dentro das reflexões e do debate educacional. Os estudiosos destacados ao longo da pesquisa trouxeram corpo à defesa de que a Arquitetura Escolar se define como subsídio necessário para a contribuição positiva da aprendizagem dos estudantes em sua vida escolar.

A compreensão sobre como o estudo da arquitetura está correlacionado com a organização do ensino e aprendizagem dos estudantes e a formação destes como sujeitos, tão fortemente defendida ao longo deste estudo, impele considerar como o campo História da Educação tem abraçado este tema.

A pesquisa pretende conhecer, dentro do recorte temporal destacado, a importância da temática Arquitetura Escolar dentro dos estudos do campo da História da Educação e como a temática relaciona os espaços físicos escolares com a formação dos estudantes e suas

aprendizagens. É de interesse deste estudo aquilatar as contribuições das pesquisas no campo História da Educação sobre a temática Arquitetura Escolar.

Intenciona-se, a partir dos resultados encontrados, contribuir para o campo História da Educação de maneira qualitativa e dar fomento e lugar de importância à temática Arquitetura Escolar, reafirmando a escola como instituição produtora de sujeitos sociais e a premente necessidade de se pensar e organizar espaços e tempos educativos de qualidade para todos os sujeitos como princípio básico e direito humano.

A metodologia de trabalho abordada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, de abordagem quantitativa e qualitativa.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica se define como um trabalho desenvolvido a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. O autor destaca que a pesquisa bibliográfica apresenta uma vertente exploratória, a partir da técnica de análise de conteúdo; além de se caracterizar como recurso relativamente positivo, dada a ampla gama de fenômenos que acoberta na investigação.

A pesquisa bibliográfica compôs o arcabouço teórico e referencial deste trabalho, auxiliando na construção das questões norteadoras e no embasamento do estudo e na pesquisa de levantamento de dados em bases acadêmicas. Este estudo se embasa e se justifica na defesa de uma escola de qualidade que privilegie os mais variados aspectos, considerando a Arquitetura Escolar como fator de relevante importância neste processo de conquista.

Para a coleta de dados, foi realizado o levantamento sistematizado de produção acadêmica de teses e dissertações no banco de dados: Catálogos de Teses e Dissertações CAPES entre os anos de 2005 a 2018, envolvendo os descritores “arquitetura escolar” e “história da educação”. Na plataforma: Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED foram analisadas os trabalhos pertinentes e relacionados à temática realizados pelo Grupo de Trabalho História da Educação a partir da 23ª Reunião Anual, ocorrida no ano de 2005 até a última Reunião Regional realizada, ocorrida em 2018.

A partir da leitura dos resumos nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e dos trabalhos na íntegra na plataforma ANPED, os trabalhos selecionados foram os que apresentaram ou se aproximaram da temática Arquitetura Escolar privilegiada pelo viés da Aprendizagem dentro do campo História da Educação.

A categoria fundamental da pesquisa se alicerça no conceito da Aprendizagem. Interessa a este estudo compreender se as pesquisas com a temática Arquitetura Escolar dentro do Campo da História da Educação relacionam e evidenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes.

Destaca-se a relação dos trabalhos selecionados que obedece a categoria de pesquisa definida nas tabelas destacados na seção Apêndice deste trabalho. Tal seleção é de grande importância para este estudo, pois, é a partir da relação entre os trabalhos selecionados ou da ausência dos mesmos que contribuições foram traçadas para o levantamento da conclusão desta pesquisa e o apontamento sobre a necessidade de aprofundamento de estudo sobre a temática.

2.1 ANPED

A plataforma: Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED serviu a esta pesquisa para a busca pela categoria de pesquisa Aprendizagem através dos trabalhos e pôsteres publicados pelo Grupo de Trabalho História da Educação (GT2). A metodologia de pesquisa envolveu a leitura e análise individual de cada trabalho realizado pelas Reuniões Científicas Nacionais e Regionais. O processo de busca se deu através da leitura inicial dos resumos e palavras-chave, sendo realizada leitura completa dos trabalhos que traziam considerações relacionadas ao tema arquitetura escolar. Para fidelizar a pesquisa na plataforma, outros descritores, além de “arquitetura escolar” e “história da educação”, foram considerados nesse processo, sendo “construções escolares”, “edifícios escolares”, “edificações” e “grupos escolares”, principalmente quando o estudo trazia o recorte temporal do período Republicano, época de difusão da escola graduada.

Diferente desta pesquisa, que privilegiou os caminhos da democratização da educação escolar sob a perspectiva da Arquitetura Escolar no Estado Paulista, aos estudos analisados esse filtro não foi aplicado. Foram considerados todos os estudos que tinham por objetivo as instituições escolares das diferentes regiões brasileiras, obedecendo à intersecção entre História da Educação, Arquitetura Escolar e Aprendizagem.

Uma dificuldade encontrada na referida pesquisa localiza-se na negativa do acesso às seguintes reuniões: 33º Reunião Nacional, ocorrida no ano de 2010, 23º Reunião Regional Nordeste, ocorrida no ano de 2016, 13º Reunião Regional Centro Oeste, ocorrida no ano de 2016, 12º Reunião Regional Sudeste, ocorrida em 2016, 13º Reunião Regional Sudeste, ocorrida no ano de 2018 e 24º Reunião Regional Nordeste, também ocorrida no ano de 2018. A negativa do acesso aconteceu por problemas de ordem do site hospedador do conteúdo. O referido problema encontra-se em maior volume nas Regiões Regionais, sendo que nas Reuniões Científicas Nacionais, somente na edição do ano de 2010 foi detectada tal dificuldade.

De forma sintetizada, os dezenove trabalhos encontrados na Plataforma ANPED que privilegiaram a temática Arquitetura Escolar e os temas atinentes a essa questão, como construção de edifícios e ampliação dos prédios públicos escolares, tiveram, nos anos de 2012, 2013 e 2018, a maior concentração de estudos produzidos. Ainda assim, não é possível considerar concentração de produção ao ano, dada a proximidade do número de pesquisas produzidas. Destaca-se que a produção Regional se inicia somente no ano de 2016.

Tabela 1- Plataforma ANPED

Ano	Reunião Nacional	Reunião Regional	Produção por ano
2005	2		2
2006	1		1
2007	1		1
2008	3		3
2009	1		1
2011	2		2
2012	3		3
2013	2		2
2015	1		1
2016		1	1
2018		2	2
Total	16	3	19

Fonte: Site ANPED. Elaboração da pesquisadora

Entre os estudos selecionados na plataforma ANPED, o estudo intitulado “Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília”, pertencente a 28º Reunião Nacional, Pereira e Rocha (2005) destacam o crescimento da densidade demográfica em Brasília, quando de sua construção, como elemento mobilizador da criação de escolas provisórias, sob o plano de Construções Escolares orientado por Anísio Teixeira, então diretor do INEP. Tal plano conferia a construção de escolas que fossem capazes de formar o homem da sociedade industrial sob um sistema de educação modelar. Nestes planos, as autoras destacam as orientações pedagógicas e as diretrizes referentes à edificação dos prédios escolares, tendo a estrutura material como fundante do desenvolvimento da educação nos moldes desejados.

Neste trabalho, as autoras elucidam que a identidade arquitetônica dos prédios escolares seguiu a identidade proposta para Brasília, tendo o arquiteto Lúcio Costa colaborado nesse sentido. Elucidam também os elementos compositivos dos espaços, que ficavam expressos no documento. Pereira e Rocha (2005) destacam o programa de edificações escolares de Brasília como o mais complexo e completo considerada dimensão da

intencionalidade pedagógica das diretrizes arquitetônicas, com privilégio para as atividades culturais coletivas, que combinavam aspectos da vida social dentro do espaço escolar de educação integral.

Apesar de destacar as diretrizes do plano de construções de Anísio Teixeira para Brasília, a temática arquitetura se estabelece em segundo plano, ficando o foco do estudo na organização do ensino.

Na mesma reunião, no texto “A Escola Normal de Campos: Trajetória de uma Investigação”, Martinez e Boynard (2005) realizam abordagem historiográfica vinculada à história cultural, com foco no funcionamento internos da Escola Normal.

No ano de 2006, na 29ª Reunião Nacional, o estudo “Movimento social e escolar no Rio Grande do Sul: Um estudo no campo da história das instituições educativas, de Corsetti (2006), destaca a relação entre a questão educacional e o movimento ferroviário, fato de importância na história do estado, com privilégio dos elementos estruturais e físicos, didáticos pedagógicos e administrativos e de gestão, ou seja, considerando toda a história da instituição educativa. A autora elenca a importância de, para a compreensão do processo historiográfico da instituição, que se realize a análise das estruturas física e administrativa, tornando possível a compreensão contextualizada. Tal abordagem se dá na Escola Silva Jardim, no Rio Grande do Sul.

Em 2007, na 30ª Reunião Nacional, um estudo se debruçou sobre as implicações culturais, políticas e sociais enfocando o aluno e sua socialização nos espaços. No texto “Processo de Escolarização e Formas de Socialização em Minas Gerais: Anos 20/30, Século XX”, Melo (2017) não faz referência à caracterização do espaço físico, ficando o contexto social como escopo do trabalho.

Já na 31ª Reunião Nacional, no ano de 2008, três trabalhos são encontrados, nos quais a temática arquitetura parece em alguns excertos. Em “Instrução Primária em Goiás: Possibilidades Interpretativas a partir dos Discursos Políticos”, Alves (2008) elenca o processo de escolarização do estado de Goiás durante o período Republicano, com ênfase no monopólio do grupo familiar Caiado, um dos grupos familiares detentores do poder político da época e articuladores de várias dimensões sociais e estratégicas, entre elas, a criação das escolas.

No estudo “A Dimensão Educativa dos Espaços do Imperial Collegio de Pedro Segundo”, Cunha Júnior (2008) pauta-se na análise da dimensão educativa dos ambientes do Collegio de Pedro Segundo ou CPII, que recebia parte da ala sociedade para usufruir da formação secundária de característica elitista e excludente. O autor destaca as adaptações

sofridas pelo prédio – marcas da época imperial que não privilegia as construções escolares com intencionalidade pedagógica – que inicialmente dava lugar a um seminário. Ampliação, abertura e iluminação foram os pontos que marcaram as descritas modificações no prédio de arquitetura religiosa. Cunha Junior (2008) elenca que o prestígio conquistado pelo colégio era explicado apenas pela carestia de instituições de ensino secundário na Corte. No interior da instituição, a inadequação dos espaços físicos e estruturais colocavam o grande número de alunos em situações extremamente precárias.

Kuhlmann Junior (2008) em “Construção de Base de Dados e Análise Historiográfica de Propostas Educacionais: Um Estudo sobre o Parque Infantil Paulistano (1947-1957)”, destaca os aspectos organizacionais, administrativos, pedagógicos e educativos do Parque Infantil Paulistano no recorte temporal de 1947 a 1957, com atenção a circulação do Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, que orientava práticas e condutas. Não há referências na pesquisa sobre concepções arquitetônicas e estruturais.

Na 32ª Reunião Anual, o estudo “Propagandas das Instituições de Ensino de Pelotas-RS: Visibilidade ao Espaço Escolar (1875-1910)”, Neves (2008) dedica-se a compreender o uso da propaganda de instituições de ensino no final do século XIX e início do século XX, na região de Pelotas, através de periódicos locais entre os anos e 1875 a 1919. A autora destaca que, com o advento das atividades urbanas, as instituições se utilizavam da propaganda nos jornais para dar destaque aos aspectos da cultura material escolar, com ênfase na estrutura física das unidades, objetivando a construção de um ideário versado nos pilares da tradição, qualidade e identidade, marcando de forma positiva o espaço e agregando sentimentos de pertencimento. Na pesquisa, esclarecem-se os traços da cultura material escolar, os quais, através da evidência dos espaços e estrutura física das escolas, torna possível compreender as representações simbólicas sobre a concepção do espaço escolar para a sociedade pelotense.

Em 2011, na 34ª Reunião Científica Nacional, os estudos “Escolarização da Infância Catarinense: A Normatização do Ensino Público Primário (1910-1935)” de Helder e “Escolas Reunidas: Um Modelo de Escola Graduada Implantada em Mato Grosso na Década de 1920” de Santos; tratam respectivamente da investigação sobre as reformas educacionais do início da república na escola pública primária Catarinense no sentido de civilização dos sujeitos a altura dos padrões das nações desenvolvidas, colocando a arquitetura escolar como parte desde projeto e o modelo de escolas reunidas no estado do Mato Grosso como solução para a equação e racionalização do investimento na pasta educacional, uma vez que se tornavam pontes para a conquista dos Grupos Escolares.

Na 35ª Reunião, ocorrida no ano de 2012, o estudo “A Escola Rural Segundo os Regulamentos da Instrução Pública Primária de Mato Grosso no Período Republicano”, de Silva, destaca a distância entre os investimentos em construções prediais escolares no Estado do Mato Grosso entre escolas urbanas e rurais, recebendo, essas últimas, menor atenção provedora. O trabalho “Grupos Escolares e Região: Concretização e Obstáculos à Política Educacional Mineira na Primeira República” elenca o surgimento dos grupos escolares como idealização conceitual particular, com destaque para os elementos da escola graduada que o deveriam compor, como especificidades de caráter pedagógico, metodológico, espacial, arquitetônico e organizativo e que não foi capaz de abraçar toda a demanda que clamava por instrução. Em “Escolas Reunidas e Grupos Escolares: Similaridades e Diferenças na Instrução Primária em Mato Grosso”, de Santos, o autor destaca que as escolas reunidas surgiram como primeira fase provisória para as demandas educacionais nas localidades onde não eram possíveis as construções dos custosos Grupos Escolares. Destaca também a diferença de organização destas instituições e a sua transformação e consolidação em Grupo Escolar.

Em 2013, na 36ª Reunião Nacional, “Educação Infantil Paulistana: Histórias, Tempos e Espaços” traz a reafirmação da necessidade de compreensão da organização do espaço como fator educativo de importância, reforçando a premissa que vincula a proposta pedagógica ao projeto arquitetônico dos ambientes, ou seja, a arquitetura do espaço dimensiona a intencionalidade pedagógica possível do lugar. Holler, em “Discursos sobre a Modernidade para a Escola Primária: Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) e Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927) evidenciam as discussões das conferências e congressos na década de 1920, que direcionam propostas e ações educacionais modelares em diversos estados brasileiros, responsáveis por pensar a renovação da escola inspirados em países tidos como modernos e civilizados.

No ano de 2015, quando acontece a 37ª e última Reunião Nacional dentro do período considerado, Alcântara, em “Leis, Planos e Metas: Uma Perspectiva Histórica da Obrigatoriedade do Ensino e no Investimento na Educação Pública”, sublinha o estudo da história econômica da escola sob a análise dos desafios econômicos e administrativos enfrentados pelas gestões governamentais paulistas a partir da legislação que destaca obrigatoriedade da escola pública em São Paulo.

No ano de 2016, na 23ª Reunião Regional Sudeste, Matiello e Forner destacam em “Tecendo o Espaço Escolar e suas Escolas Confessionais Católicas da Região Nordeste do Rio Grande do Sul na Década de 40, século XX” o processo arquitetônico dos colégios confessionais católicos no Rio Grande do Sul através da pesquisa documental de perspectiva

da história cultural. No estudo, as autoras apontam com riqueza de detalhes e apoiadas nas imagens a constituição, semelhanças e diferenças entre as instituições elencadas.

No ano de 2018, na 2º Reunião Regional Norte, em “Espaço e tempo escolares na classe secundária experimental do Colégio Santa Cruz (1959-1962)”, Schreiber destaca a organização e transformação do tempo e do espaço institucional do Colégio Santa Cruz pela condução da proposta pedagógica. Enfatiza a constituição histórica do Colégio sob configuração arquitetônica moderna e todo um conjunto estrutural de elementos que compunham essa aspiração da escola como dimensão educativa da escola em seus ambientes. No mesmo ano, na 12º Reunião Regional Sul, o estudo “A importância da organização do espaço pedagógico no ciclo de alfabetização sob a perspectiva do movimento da escola moderna portuguesa: carregando água na peneira” de Guerreiro, salienta o entendimento da relação entre o processo de desenvolvimento e aprendizagem com a organização do espaço pedagógico, tomando por base uma sala de alfabetização do primeiro ciclo do ensino fundamental. Apesar de a autora enfatizar a importância do meio para a aprendizagem, não há referência a determinações arquitetônicas.

A partir do levantamento de dados na plataforma ANPED pelo meio da publicação dos trabalhos do Grupo História da Educação, observa-se que a categoria Aprendizagem aparece, entre os dezenove trabalhos, em apenas três estudos. A categoria Aprendizagem interseccionada com a temática Arquitetura Escolar aparece no trabalho “A Dimensão Educativa dos Espaços do Imperial Collegio de Pedro Segundo” na 31º Reunião Nacional do ano de 2008, “Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília” e “Educação Infantil Paulistana: Histórias, Tempos e Espaços”, na 36º Reunião Nacional do ano de 2013. O trabalho “A importância da organização do espaço pedagógico no ciclo de alfabetização sob a perspectiva do movimento da escola moderna portuguesa: carregando água na peneira” da 12º Reunião Regional Sul no ano de 2018 faz referência à categoria de pesquisa Aprendizagem, mas não considera a temática Arquitetura Escolar. Dessa forma, somente os três primeiros estudos citados se inserem no resultado esperado.

As pesquisas na plataforma ANPED demonstraram relativo caráter identitário dos pesquisadores com a temática Arquitetura Escolar, dada a consideração pelo estudo historiográfico de instituições constituídas nas regiões de origem ou de acesso próximo da universidade, ou seja, daquelas instituições se que mantiveram ao longo do tempo na memória popular pelo prestígio social e cultural que ostentou. Tais estudos historiográficos apontam, em sua maioria, o fomento da construção de escolas e do próprio sistema de ensino a partir do período republicano e destacam os cenários políticos e/ou econômicos, os métodos, a

organização escolar e as metodologias e práticas pedagógicas vivenciadas na época. A apropriação do tema pelos pesquisadores e a forma como constroem os estudos demonstra sensível proximidade com o objeto de pesquisa, já que a prevalência do objeto de pesquisa pouco privilegia a temática da Arquitetura e pauta-se na descrição historiográfica de instituições de prestígio local, que fazem parte da memória coletiva das comunidades onde estão inseridas.

2.2 CAPES

A plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES foi base para a segunda etapa desta pesquisa, que buscou pela categoria de pesquisa Aprendizagem nas teses e dissertações produzidas entre os anos de 2005 a 2018. A metodologia de pesquisa, primeiramente, envolveu a leitura e análise dos trabalhos localizados através dos descritores “arquitetura escolar” e “história da educação”, compreendidos entre o operador booleano “AND” a partir do ano de 2005. Tal busca, obedecendo ao recorte temporal definido, selecionou um total de 140 resultados, sendo 83 trabalhos de mestrado acadêmico, 4 trabalhos de mestrado profissional e 53 trabalhos de doutorado. Aplicando como recorte temporal junto dos descritores os anos de 2005 a 2018 como data de filtro, o resultado demonstra 61 trabalhos de mestrado acadêmico, 4 trabalhos de mestrado profissional e 42 trabalhos de doutorado, ficando reduzido a 110 trabalhos.

A metodologia de pesquisa deu-se através da consideração dos descritores e da leitura e análise dos resumos. Os trabalhos considerados foram aqueles que apresentaram a interseccionalidade da categoria de pesquisa Aprendizagem, ou relevância do fator da intencionalidade educativa do projeto arquitetônico com as temáticas Arquitetura Escolar e História da Educação. Nessa etapa, foram selecionados 59 trabalhos a partir da leitura dos resumos, que estão descritos no Quadro 02 disponível na seção apêndice deste trabalho.

Na Plataforma Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, o volume de pesquisa que se dedica à temática encontra maior difusão entre os anos de 2009, 2014 e 2016 e 2018, discriminados e organizados quantitativamente na tabela a seguir:

Tabela 2 – Teses e Dissertações CAPES

Ano	Dissertação Mestrado Profissional	Dissertação de Mestrado	Teses de Doutorado	Produção por ano
-----	-----------------------------------	-------------------------	--------------------	------------------

2005		1	1	2
2006			1	1
2007		4		4
2008		2	2	4
2009		6	1	7
2010		2	2	4
2011		1	1	2
2012		3	1	4
2013		4	1	5
2014		6	1	7
2015			2	2
2016	1	4	2	7
2017		2	1	3
2018		3	4	7
Total	1	38	20	59

Fonte: Site Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Os trabalhos de mestrado, mestrado profissional e doutorado foram produzidos através dos Programas de Pós Graduação das universidades destacadas junto à descrição das pesquisas no Quadro 02 destacado na seção Apêndice. Os trabalhos produzidos dividem-se entre os programas, sendo 1 trabalho encontrado no programa de História Social, 18 trabalhos dentro do programa de Arquitetura e Urbanismo, 35 trabalhos dentro do programa Educação, 1 trabalho dentro do programa Projeto e Cidade, 1 trabalho dentro do programa Ensino, 2 trabalhos no programa História e 1 no programa Ciências Humanas.

Com relação às pesquisas, os trabalhos de mestrado em Educação, o maior volume de estudos encontrados que fazem referência à temática pesquisada são os únicos representantes das seguintes universidades, sendo Universidade de Sorocaba, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal de Sergipe, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Nove de Julho, Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Católica de Santos, Universidade Tiradentes, Universidade de Caxias do Sul, Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Universidade do Oeste Paulista, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Universidade do Vale do Sapucaí e Universidade de Cuiabá.

As Universidades Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual de Maringá apresentam dois estudos elencados entre os trabalhos selecionados.

As pesquisas de doutorado em Educação são representativas com um estudo selecionado das universidades Universidade de Federal de São Carlos, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal de Pelotas, Universidade de Sorocaba, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A Universidade Federal do Paraná contempla dois estudos dentro da seleção da pesquisa.

Diferente da expectativa inicial da pesquisa, dentro dos programas de História e História Social, foram encontradas apenas uma dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal do Piauí e duas teses de doutorado, sendo uma defendida na Universidade de São Paulo e a outra na Universidade Federal do Paraná.

No programa de mestrado em Arquitetura e Urbanismo cinco trabalhos da Universidade de São Paulo foram selecionados e um único trabalho das instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, Universidade Nove de Julho, Universidade da Paraíba e Universidade Federal do Rio de Janeiro. Destaca-se, entre os trabalhos selecionados dentro dos programas de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, a hegemonia da Universidade de São Paulo, contando com 5 dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado, entre os estudos elencados.

As pesquisas de doutorado em Arquitetura e Urbanismo destacadas são seis da Universidade de São Paulo, uma da Universidade de Brasília, uma da Universidade Federal de Santa Catarina e também uma da Universidade Federal da Bahia.

Dentro dos programas de mestrado Projeto e Cidade da Universidade Federal de Goiás e Ciências Humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri foi encontrada uma pesquisa em cada instituição.

A terceira etapa da pesquisa aconteceu por meio da leitura pormenorizada dos resumos dos 59 trabalhos, onde a busca deu-se pela categoria Aprendizagem na interseccionalidade entre as temáticas: Arquitetura Escolar e História da Educação. Nesta fase, 15 trabalhos foram selecionados, por atenderem aos requisitos em sua totalidade ou parte dela, destacados na Tabela 03:

Tabela 3: Teses e Dissertações CAPES Selecionadas

Ano	Pesquisa/Pesquisador/Pesquisa	Programa/Instituição
2007	Arquitetura Escolar Paulista nos Anos 30 / OLIVEIRA, Fabiana Valeck / Dissertação	Arquitetura e Urbanismo / Universidade de São Paulo/

2008	Escola Normal do Ceará: O Ensino Ativo e a Arquitetura do Palacete da Praça Figueira de Melo / OLIVEIRA, Jaqueline Holanda Tomaz / Dissertação	Educação / Universidade Estadual do Ceará
2009	Espaço Escolar como Ambiente de Saúde e Ensino no Discurso de Alunos / BIAVA, Mariana Bertanha / Dissertação	Educação / Universidade Estadual de Maringá
2012	Espaço Escolar, Arquitetura e Pedagogia no Recife: Notas para uma Modernização sem Mudança / SILVA, Talita Maria / Dissertação	Educação / Universidade Federal de Pernambuco
2012	Arquitetura para Educação: A Construção do Espaço para a Formação do Estudante / NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli / Dissertação	Arquitetura e Urbanismo / Universidade de São Paulo
2013	“Palácios da Instrução” – História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927) / CORREIA, Ana Paula Pupo / Tese	Educação / Universidade Federal do Paraná
2013	Arquitetura para uma Nova Escola: Modernização e Arquitetura Escolar de João Pessoa (1930 – 1939) / OLIVEIRA, Marina Goldfarb / Dissertação	Arquitetura e Urbanismo / Universidade Federal da Paraíba
2014	Espaço Educacional Contemporâneo: Reflexões sobre os Rumos da Arquitetura Escolar na Cidade de São Paulo (1935-2013) / WILDERON, Mariana Martinez / Dissertação	Arquitetura e Urbanismo / Universidade de São Paulo
2014	Pátios Invisíveis: A Dimensão do Verde na Educação Infantil / RONDON, Cintia Ribeiro / Dissertação	Educação / Universidade Presbiteriana Mackenzie
2015	As Obras Escolares do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE): A Educação em Novas Formas / COSTA, Angélica Irene / Tese	Arquitetura e Urbanismo / Universidade de São Paulo
2016	O Valor e o Caráter do Edifício Escolar: Adequação de Uso nas Escolas de Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro – E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento / GOMES, Rafael Ferreira Diniz / O Valor e o Caráter do Edifício Escolar: Adequação de Uso nas Escolas de Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro	Arquitetura / Universidade Federal do Rio de Janeiro
2016	A Resistência de uma Escola: As Interações dos Discursos Pedagógicos na Arquitetura do	Educação / Universidade Estadual de Campinas

	Grupo Escolar da Vila Castelo Branco / SILVA, Rayane Jéssica Aranha / Dissertação	
2017	Arquitetura Escolar: Um Olhar para o Ensino de Ciências / DEITOS, Greyze Maria Palaoro / Dissertação	Educação / Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
2018	Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas-Classe/Parque Escola e CIEPs / SILVESTRE, Diná Pellegrini de Oliveira / Dissertação	Educação / Universidade do Vale do Sapucaí
2018	A Teoria Educacional e o Edifício Pedagógico / SILVA, Renata Borges / Dissertação	Projeto e Cidade / Universidade Federal de Goiás
Total		15

Fonte: Site Catálogo de Teses e Dissertações CAPES. Elaboração da pesquisadora.

Na dissertação de mestrado *Arquitetura Escolar Paulista nos Anos 30*, Oliveira (2007) destaca os edifícios escolares como elementos significativos do tecido urbano, que reafirmam a mão do Estado e publicizam o progresso político-econômico. Nesta pesquisa, a autora discorre sobre o lugar de importância e excelência dado aos prédios públicos no tecido urbano, devido a sua perenidade perpetuada no tempo, verdadeiros produtos da proposta pedagógica da época.

A pesquisa se concentra nas edificações simplistas e de caráter moderno da década de 1930, inspiração norte americana e europeia para a construção das grandes cidades. Tal modernidade, aplicada aos edifícios, além da inspiração das grandes metrópoles, também originam do próprio processo de modernização dos princípios pedagógicos brasileiros. Destaca-se, ao longo do trabalho, a normatização orientada realizada pelos órgãos públicos do estado nos programas arquitetônicos das escolas, além da aliança entre a simplificação das formas construtivas e as inovações impelidas pela nova pedagogia. Aliada a racionalização dos edifícios, essa nova pedagogia, implantada por educadores espalhados por diversas regiões do país, que uniam suas vozes aos médicos higienistas e arquitetos na busca da construção de edificações que sustentariam o sistema de ensino que ensejavam construir. Oliveira (2007) salienta que tal projeto não se efetivou no tempo, tendo sido findado no Estado novo por questões econômicas. Inovações como o uso de novas pedagogias. Inovações como o uso de novos materiais: lajes de piso, impermeabilização e concreto obedecem a forte orientação sanitária da época. A análise técnica das construções paulistas dos anos 30 também estão presentes na pesquisa, já que são as representações da modernidade da arquitetura escolar da época, comparada ao cenário urbano.

Na pesquisa de mestrado intitulada *Escola Normal do Ceará: O Ensino Ativo e a Arquitetura do Palacete da Praça Figueira de Melo*. Oliveira (2008) traça a relação estabelecida entre a Escola Ativa ou Escola Nova e a arquitetura escolar no processo da reforma educacional de 1922. Para a autora, o palacete construído em 23 de dezembro de 1923, como Escola Normal do Ceará, elevava em sua arquitetura os princípios escolanovistas da época, ornando-se de suntuosidade e beleza que inspiravam a redenção social pela educação. Mais que uma escola, definia-se como nova concepção de educação, um ideário educativo revolucionário para a época.

A construção da importante Escola Normal do Ceará perpetua a nova pedagogia e dissemina o entusiasmo educacional republicano através das salas ambientadas e dos novos espaços práticos de ensino. É marcado como fator de importância o contexto político republicano, motor de propulsão dos novos tempos. A autora destaca ainda que a suntuosidade e o entusiasmo ufanista do início do período republicano não se perpetua ao longo do tempo, não sendo capaz de abraçar a demanda sedenta por educação e não se edificando em política pública educacional de continuidade.

Biava (2009), em *Espaço Escolar como Ambiente de Saúde e Ensino no Discurso de Alunos*, debruça-se sobre compreender como grupos de estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio pensam e idealizam o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá sob a reflexão dos eixos espaço, saúde e aprendizagem. A pesquisa parte da hipótese de que as situações de conforto ambiental (luz, ventilação e acústica) e organização dos espaços são perceptíveis pelos alunos como elementos de bem-estar e validam, de forma positiva, suas aprendizagens. A partir da hipótese da efetividade da relação e sustentada na bibliografia, a autora alça a estrutura física do espaço escolar e o redefine como construção social.

A pesquisa empírica destacou as insatisfações dos jovens com relação ao uso e vivência com o prédio e os obstáculos instaurados pelo espaço físico e pela organização escolar, que colocavam barreiras às aprendizagens e vivências pretendidas. No estudo, além do embasamento bibliográfico que destaca a condição estrutural e arquitetônica como fator de bem-estar, saúde e aprendizagem, há ainda, reforçando essa premissa, o relato dos alunos, elencando transformações possíveis e capazes de ampliar suas vivências e aprendizagens, mesmo desconhecendo conceitos formais de arquitetura. A autora relata ainda que os estudantes possuem maior consciência da inadequação do espaço como fator negativo para suas aprendizagens do que como fatores maléficos para a saúde.

Em Biava (2009), parte das críticas e solicitações dos alunos vão ao encontro do projeto educacional de Anísio Teixeira nos anos 30, em que a escola seria dotada de ambientes como salas temáticas de artes, leitura, laboratórios, auditórios, bibliotecas e um corpo docente altamente capacitado. A pesquisa desvendou o desejo dos alunos e a necessidade de uma apropriação adequada dos ambientes da escola, aliada a um projeto pedagógico pensado de forma intencional para a realidade.

No trabalho Espaço Escolar, Arquitetura e Pedagogia no Recife: Notas para uma Modernização sem Mudança, Silva (2012) debruça-se sobre o estudo do ensino no Jardim de Infância Ana Rosa Falcão, em Pernambuco. Nesse estudo, a autora buscou pela construção da relação entre o projeto pedagógico e o projeto arquitetônico moderno corbusiano do prédio, datado entre 1956 a 1958 e influenciado por Anísio Teixeira, expoente e defensor da educação para todos.

A autora coloca a arquitetura dos edifícios e sua privilegiada localização dotados de caráter educativos e pedagógico, bases amplamente sustentadas pela República, no intuito de disseminar seus valores na instituição central da sociedade do século XX.

Silva (2012) destaca a ausência do diálogo entre educadores e arquitetos e a insatisfação em estabelecer políticas públicas educacionais a partir dessa relação. Salienta também que o projeto arquitetônico vai ao encontro do projeto pedagógico e juntos são capazes de transformar o tecido urbano e social.

Os registros do Jardim de Infância, com as potencialidades oferecidas pelos ambientes, localização, mobiliários e materiais, aferem o caráter positivo proporcionado às vivências sociais e pedagógicas dos alunos, favorecendo a aprendizagem nos moldes ideais da escola renovada de Anísio Teixeira, mas que pouco contribuíram para modernização social.

Na dissertação de Nascimento (2012), Arquitetura para Educação: A Construção do Espaço para a Formação do Estudante, a pesquisa relaciona as dimensões do projeto arquitetônico do edifício escolar com a intencionalidade pedagógica do espaço. O autor se detém à evolução da tipologia das construções – ou adaptações – escolares, que se inicia com as imagens e claustros, casas e igrejas; assim como também o movimento pedagógico constituía a época. Exemplo deste é o movimento Escola Nova, que além de imprimir novo método de ensino, requeria nova organização e composição espacial da escola. Fato que dinamizou orientações e determinações no projeto construtivo.

O estudo destaca a simplificação das construções ao passar dos anos com o uso dos projetos –padrão, limitando a liberdade de criação dos arquitetos e agindo para a racionalização de custos e ampliação do atendimento da demanda; com a garantia de padrões

mínimos de qualidade estabelecidos. Também fica destacada a ausência de diálogo entre profissionais da arquitetura e educação em todos os tempos. De acordo com o autor, a arquitetura deve refletir a escola e sua missão, caracterizando projetos que privilegiem a potencialidade educativa dos espaços e vivências dos estudantes.

Em “Palácios da Instrução” – História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927), Correia (2013), analisa a criação de prédios escolares no Estado do Paraná e a abrangência que este dá aos códigos de postura e valores da época, instruções sanitárias e ideário pedagógico no início do século XX. A autora destaca as instituições públicas nascentes como elemento de controle por parte do poder público republicano, verdadeiros instrumentos de construção do novo ideário de modernidade e desenvolvimento.

Para Correia (2013), através da descrição historiográfica da criação das Escolas Normais públicas no início do século XX no Estado do Paraná e da análise através das contribuições dos campos História da Educação e Arquitetura, fica claro o estabelecimento de um padrão construtivo normatizado para garantir às edificações características básicas de conforto físico-ambiental, capazes de satisfazer as particularidades da ação pedagógica que se dedicava aos estudantes. Era o prédio escolar incorporando as demandas educativas, de valores e sanitárias da época em cada área funcional organizada e seu espaço. A face revestida de monumentalidade e organicidade, além de impregnar a educação de nova roupagem pedagógica – ensino, higiene e valores – determinava uma identidade de qualidade superior.

Oliveira (2013) em: *Arquitetura para uma Nova Escola: Modernização e Arquitetura Escolar de João Pessoa (1930-1939)* investiga o processo de modernização da arquitetura dos prédios escolares na década de 1930, em João Pessoa, fomentado pelo movimento Escolanovista. A autora descreve o percurso histórico da criação das Escolas normais, Grupos Escolares e Escolas de Aprendizagem e Artífices, destacando o movimento ufanista republicano no fomento dessas instituições. Destaca também o papel da Escola Nova em determinar, com sua nova pedagogia, novos e funcionais espaços para que tal intencionalidade acontecesse.

Para a autora, as ideias pedagógicas da Escola Nova transformam e dimensionam a arquitetura dos edifícios escolares após as Reformas da Instrução Pública, destacando os intelectuais Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Almeida Jr., Francisco Campos e Carneiro Leão como expoentes desse movimento, em variados estados brasileiros. A normatização dos projetos arquitetônicos, que orientavam as edificações

escolares, iam ao encontro e se serviam dos princípios da Escola Nova, que determinavam alguns ambientes como necessários para a aprendizagem dos estudantes, como salas tematizadas, refeitórios, laboratórios, cozinha, museus, bibliotecas, vestiários, entre outros. Algumas instituições dispunham inclusive de espaço para atendimento médico e odontológico. Orientações essas que davam corpo e potencialidades para o desenvolvimento do espaço científico e prático. A nova arquitetura trazia organização, racionalidade e funcionalidade para o chão da escola, além de adequação da confortabilidade pelos usuários.

No estudo Espaço Educacional Contemporâneo: Reflexões sobre os Rumos da Arquitetura Escolar na Cidade de São Paulo (1935-2013), Wilderon (2014) debruça-se sobre a análise histórica do espaço Centro Educacional Unificado (CEU), um conjunto de dispositivos recreativos, educativos e culturais criados pelo poder público municipal na cidade de São Paulo, em áreas carentes e periféricas, entre os anos de 2002 a 2004. Sob a intenção de multiplicar funções nos espaço público para a população escolar e local, o conjunto arquitetônico ampliava as vivências através de serviços de qualidade, garantindo fácil acesso à educação, cultura, recreação e esportes.

Para a autora, os serviços públicos caracterizados como equipamentos culturais, educacionais e recreativos possuem caráter compensatório, no sentido de promover e fomentar a relação social com os dispositivos da cidade, daí sua implantação nos bairros periféricos, por se tratar de produtos de políticas públicas. A autora destaca a alternância dos programas de fomento aos equipamentos educacionais, colocando o alinhamento entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e projetos arquitetônicos como não perenes ao longo do tempo, dada a intencionalidade política. O entusiasmo das proposições inovadoras vão dando lugar, ao passar do tempo, aos projetos denominados solução-padrão, que se justificam na intencionalidade de extinguir problemas ou solucionar demandas. Dessa forma, vê-se historicamente a redução da qualidade arquitetônica dos edifícios escolares em função do objetivo de atingir a quantidade de unidades demandadas.

Wilderon (2014) destaca a função e o papel da escola no tecido público, recriando qualidade em vivências no dia a dia. A massificação da escola pública, que obriga sua expansão em função da qualidade dos espaços antes oferecidos, resulta na sistematização de projetos pelo FDE, que priorizam otimização e racionalização.

A criação dos CEUs e sua constituição atípica no cenário periférico foi recebida com intensa surpresa. No entanto, a autora ressalta a necessidade de que o olhar para a relação da criança com a cidade seja ampliado, indo além da oferta dos dispositivos escolares ou

assistencialistas, na intenção de não condominializar os equipamentos e espaços do poder público.

Em *Pátios Invisíveis: A Dimensão do Verde na Educação Infantil*, Rondon (2014) dedica-se à pesquisa dos pátios escolares da Educação Infantil para compreender a relação das crianças com o natural. Os pátios-jardins, dos Jardins de Infância de São Paulo, são o palco desse estudo histórico e arquitetônico que visa dar ao ambiente a importância pedagógica merecida, dado o vínculo entre a criança e a natureza.

A valorização da paisagem natural se relaciona e contribui para as intervenções pedagógicas e educativas, contribuindo para o fomento de aprendizagens, relações, exploração e conhecimento de mundo propostas e orientadas em legislação. A arquitetura elencada neste estudo pré considerada como promotora de aprendizagem e está fora da sala de aula, mas componente do espaço escolar e de seu aparato arquitetônico.

Na tese intitulada: *As Obras Escolares do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE): Educação em Novas Formas*, Costa (2015) debruça-se sobre as obras escolares na gestão Carvalho Pinto, entre os anos de 1950 a 1960, que fomentou o desenvolvimento industrial, agrários e de infraestrutura no estado paulista. A tese destaca que as concepções pedagógicas ficaram em segundo plano e deram lugar a concepção arquitetônica ideal de educação moderna, não obedecendo a princípios pedagógicos específicos, mas corporificando as concepções dos arquitetos da época.

A autora salienta que, tanto arquitetos do Convênio Escolar quando arquitetos do PAGE não se vinculavam diretamente a educadores e intelectuais de sua época. A distância maior de diálogo, vivenciada pelas obras do Plano de Ação, ocorrem pelo modelo de implantação que, eximida a responsabilidade direta de execução do poder público, realizou as obras através da contratação de escritórios privados e abrindo um leque de idealismo e concepções através dos variados arquitetos.

Em: *O Valor e o Caráter do Edifício Escolar: Adequação de Uso nas Escolas de Ensino Fundamental da Cidade do Rio de Janeiro – E.M. Gonçalves dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M. Sarmiento, Gomes* (2016) elenca que, observada a historicidade da arquitetura escolar na cidade do Rio de Janeiro, as políticas públicas efetivadas e as práticas educativas vivenciadas se davam em função dos rearranjos e transformações espaciais implantadas.

Além de impor uma linguagem pedagógica, a arquitetura dos edifícios do início do século XX firmava estreito diálogo com o meio externo, firmando-se no tecido urbano e tornando-se referência atemporal com o avançar do tempo. O autor reforça, através da

pesquisa, a ausência de diálogo fecundo entre arquitetura escolar e os objetivos da educação, partindo do pressuposto que a valorização destas consagradas instituições dar-se-ão quando as necessidades dos indivíduos forem consideradas pela escola como lugar real de aprendizagem,

Silva (2016), na pesquisa: *A Resistência de uma Escola: As Interações dos Discursos Pedagógicos na Arquitetura do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco ou Grupo Escolar Professor Antônio Fernandes Gonçalves*, estuda a forma pela qual o ideário pedagógico e a prática escolar dimensionaram transformações na organização e na estrutura do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco entre os anos de 1967 a 2010, dado que a conclusão do prédio foi em 1960, analisando as permanências e rupturas no projeto arquitetônico escolar em função da política educacional vigente.

A pesquisa se fundamentou nas relações produzidas dentro da escola, dinamizadas pelas possibilidades que a arquitetura favorecia aos usos e vivências, no período militar. Evidenciou-se assim a mutabilidade das dimensões de uso dos espaços, que serviam ao tipo de orientação educacional e política impostas, atendendo aos diferentes períodos governamentais. A autora destaca, ao longo das pesquisas, a perda do prestígio que a instituição carregou em tempos passados, aliada ao distanciamento da comunidade e sua precarização predial dada pela ação do tempo e pela inadequação de intervenções.

Silva (2016) destaca a ausência de investimentos para cuidado e manutenção predial adequados o que faz com que o prédio não seja explorado em toda sua potencialidade.

Na dissertação: *Arquitetura Escolar: Um Olhar para o Ensino de Ciências*, de Deitos (2017), nota-se a pesquisadora dedicada na construção da relação entre arquitetura do espaço escolar e as atividades do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo da pesquisa é compreender como a arquitetura dos laboratórios de ciências das escolas municipais de Cascavel proporcionam aprendizagem e usos.

Para a autora, o projeto arquitetônico da escola deve se colocar como aliado para o projeto político pedagógico e não reforçar barreiras para a atuação docente de vivências e experiências dos estudantes, como improvisações e inadequações pouco seguras e pouco educativas. A valorização da arquitetura relaciona-se diretamente ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, agregando um salto de valor qualitativo. A autora destaca ainda a inadequação, quando existentes, e a ausência de laboratórios nas unidades escolares e a distância do diálogo entre profissionais de engenharia, arquitetura e educação.

No estudo *Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas-Classe/Parque Escola e CIEPs de Silvestre* (2018), fica destacado, através da história da

educação brasileira, as transformações nos estilos arquitetônicos dos prédios escolares influenciados pelas concepções pedagógicas, advindo da política hegemônica da época e da concepção de cultura. A autora demonstra a centralidade da relação entre concepção pedagógica e arquitetura escolar, considerando o importante papel da arquitetura na leitura desse complexo diálogo. Reforça a sobreposição do caráter político sobre o pedagógico na dinamização dos contextos educacionais arquitetônicos e destaca a descontinuidade de políticas públicas governamentais, grande entrave para a consolidação de princípios de qualidade.

Em *A Teoria Educacional e o Edifício Pedagógico*, Silva (2018), discute e reafirma o edifício escolar como importante elemento para a conquista da qualidade educacional, destacando a necessidade do binômio pedagogia e arquitetura ser explorado nas instituições de ensino, primordialmente nas instituições de educação infantil, provocando, assim, elevação do padrão de qualidade oferecido aos alunos.

Silva (2018) reafirma o fator positivo e de qualidade em práticas educativas aconteceram em espaços adequados. Destaca a necessidade do arquiteto em conhecer a abordagem pedagógica requerida pela instituição para dimensionar possibilidades no processo de aprendizagem, dada a abordagem sociointeracionista das escolas brasileiras. A construção de espaços potenciais, funcionais, eficientes, autônomos, agradáveis, afetivos, arborizados, confortáveis e dialógicos com as aprendizagens é uma necessidade.

A autora destaca que a escola deve representar para a criança, sua compreensão de mundo, fomentar seu desenvolvimento sociocultural e criativo, exercitando a cidadania e apropriação de conhecimentos. Para isso, é preciso que espaços múltiplos e ricos em experiências e possibilidades sejam desenvolvidos.

Os estudos selecionados auxiliaram na construção de reflexões para a resposta da questão problema desta pesquisa e guiarão as considerações do próximo capítulo, em que a bibliografia pesquisada em união com os dados levantados buscará responder aos objetivos deste trabalho.

3. ARQUITETURA ESCOLAR BRASILEIRA: UM PROGRAMA DE ENSINO ESQUECIDO OU DISPOSITIVO DE DIFERENCIAÇÃO SOCIAL?

O trabalho de busca nas plataformas CAPES e ANPED colocou esta pesquisa em contato com um leque de outros trabalhos acadêmicos do âmbito da pós-graduação que privilegiam a temática Arquitetura Escolar dentro do campo da História da Educação e com a

persecução da categoria de pesquisa Aprendizagem. Foram excluídos da análise os trabalhos que não consideravam a referida categoria.

Na plataforma CAPES, nos 59 trabalhos inicialmente selecionados, fica explícito o caráter político de fomento à criação dos edifícios escolares em um intenso cenário de mudança e agitação política, que se caracterizou pela mudança do Regime Monárquico para o Regime Republicano. Marcado como produto de processos histórico, social e econômico, a história dos edifícios escolares se confunde e se assemelha à própria nascitura das cidades, que embaladas pela linguagem de modernidade destacada e construída pelos projetos arquitetônicos, forjavam-se no tempo.

Nos estudos pré-selecionados na plataforma e que se estabelecem na área da Educação, fica também evidente a importância dada à memória coletiva, que deposita nas primeiras construções escolares – os Grupos Escolares e as Escolas Normais, em especial – sentimento de afeto e saudosismo, demonstrando que tais instituições constituíram-se nas cidades como ponto de referência e marca histórica a social. As pesquisas ocupam-se, em sua maioria, do caráter histórico e das transformações sofridas e dimensionadas pelas instituições. O caráter pedagógico das construções e marca política, como linguagem do prédio, são presenças constantes nos estudos.

Dentre os trabalhos selecionados na plataforma ANPED, três estudos chamam a atenção por privilegiar, como objeto de pesquisa, a concepção arquitetônica fortemente coadunada a concepção educativa. O estudo “Anísio Teixeira e o Plano da Educação de Brasília”, com foco no ensino, reforça a intencionalidade pedagógica das diretrizes arquitetônicas, colocando a estrutura material como elemento fundante do desenvolvimento da educação. O trabalho “A Dimensão Educativa dos Espaços do Imperial Collegio de Pedro Segundo”, destaca, além das inadequações apresentadas pelo prédio, a dimensão educativa dos espaços. A pesquisa “Educação Infantil Paulistana: Histórias, Tempos e Espaços” reafirma a compreensão da organização do espaço como fator educativo, vinculando a proposta pedagógica ao projeto arquitetônico, destacando que a arquitetura dimensiona a intencionalidade pedagógica.

Dentre os estudos selecionados na plataforma ANPED, esses três trabalhos contemplam de forma ampliada a interseccionalidade da Arquitetura Escolar com a Aprendizagem. No entanto, reforça-se que em todos os trabalhos o caráter pedagógico civilizatório da Arquitetura Escolar é evidenciado, mostrando que a mesma se colocava a serviço de um projeto político de nação.

Na plataforma: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, as pesquisas pertencentes ao programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo trazem, em sua maior parte, o desenvolvimento dos processos históricos e políticos da arquitetura escolar sob a perspectiva do aporte técnico do campo de estudo, utilizando-se de documentos oficiais e da própria historicidade dos órgãos públicos oficiais que foram os responsáveis por colocar em práticas as políticas de construção de escolas públicas. Há relativa riqueza em documentos oficiais e normativos, legislação específica e imagens fotográficas de plantas e instituições escolares.

É ponto comum, nas pesquisas dos programas de Educação, debruçar-se sobre a historicidade dos grupos escolares aliado ao enfoque do fator educativo das construções escolares sob a linguagem da educação moral republicana. Fatores e diretrizes determinantemente técnicos aparecem apenas nos trabalhos dos programas de Arquitetura e Urbanismo. Da mesma forma como observado nas pesquisas encontradas na plataforma ANPED, os estudos selecionados na plataforma CAPES aferem o caráter político com forte influenciador dos processos educativo civilizatório e arquitetônico.

Assim como percebido nos estudos encontrados na Plataforma ANPED, as pesquisas que compõem o escopo dos programas de pós-graduação em Educação e História, trazem a temática da arquitetura escolar com relativa proximidade de instituições que gozam de privilegiada memória coletiva, demonstrando as marcas dos gloriosos tempos educacionais quando estas instituições foram criadas, marcas essas inapagáveis no tempo e no espaço para a região, sendo ponto culminante de disseminação de educação e cultura. A relação travada entre pesquisador e objeto de pesquisa, por vezes, transparece sensível proximidade afetiva.

As pesquisas encontradas, de forma geral, evidenciam o caráter pedagógico e normativo que a materialidade da arquitetura impunha à época, condicionando programas educativos, condutas e valores. Os estudos encontrados, através da historicidade, também demonstram ponto comum de encontro: a marca política do sistema republicano que dimensionou a ilusão da pedagogia moderna de acesso para todos.

Dentro da plataforma CAPES os seguinte estudos contemplaram:

- “Escola normal do Ceará: O Ensino Ativo e a Arquitetura do Palacete da Praça da Figueira de Melo”, destacou a relação intrínseca entre a arquitetura da época condicionada pela Escola Nova;
- “Espaço Escolar como Ambiente de Saúde e Ensino no Discurso de Alunos”, reafirma a importância do conforto ambiental na estrutura arquitetônica como fator positivo de aprendizagem;

- “Espaço Escolar, Arquitetura e Pedagogia no Recife: Notas para uma Modernização sem Mudanças”, explicita o caráter educativo do projeto arquitetônico;
- “Arquitetura para Educação: A Construção do Espaço para a Formação do Estudante”, destaca o projeto arquitetônico dotado de intencionalidade pedagógica;
- “Arquitetura para uma Nova Escola: Modernização e Arquitetura Escolar de João Pessoa (1930 – 1939)”, elenca a modernização da Arquitetura Escolar, com a transformação dos espaços e ambientes fomentada pelo Escolanovismo;
- “Pátios Invisíveis: A dimensão do Verde na Educação Infantil”, destaca o ambiente natural externo como arquitetura promotora de aprendizagens e possibilidades;
- “Um olhar para o Ensino de Ciências”, enfoca o caráter positivo de uma arquitetura pensada para os laboratórios escolares para o ensino de ciências.

Os setes estudos aqui destacados enfocam, de forma explícita, o caráter pedagógico da Arquitetura Escolar, assim como sua força condutora de transformações no chão da escola. No entanto, ressalta-se que o caráter educativo da Arquitetura está presente em todos os estudos, principalmente contemplado o caráter educativo civilizatório da população.

Souza (1998), Reis (1995) e Buffa e Pinto (2002) auxiliam na construção do caminho percorrido pela escola pública nos meados do século XX, compreendo a relação intrínseca com os cenários políticos e econômicos e as disposições sociais da época.

Em acordo com os autores, mais do que fator de cidadania e legitimidade de direito dos indivíduos, a educação, através da escola nascente, servia a um projeto de nação que se ocupava em alterar um cenário arcaico, agrário e ignorante. Era a roupagem que o século XX demandava. Mais do que a preocupação com a aprendizagem dos indivíduos e a difusão do conhecimento, a educação estava voltada para o coletivo de uma nação nascente, para a construção de um projeto capaz de colocar um país de dimensões continentais nos trilhos do desenvolvimento e modernidade. Os estudos selecionados pelas plataformas CAPES e ANPED reforçam essa premissa, evidenciando, nos diferentes cenários regionais, como o poder republicano construiu a imagem da escola utilizando-se da beleza arquitetural dos prédios e das concepções novas da escola, forjando uma nova concepção de indivíduos.

Consoante a Veiga (2016) e Souza (1998), evidencia-se a presença do discurso de formação do indivíduo cidadão que deveria autogerir-se com racionalidade e higiene, para da mesma forma, gerir a sociedade polida nascente. Os pressupostos pedagógicos demandavam a

criação dos espaços educativos que se encarregariam dessa extensa tarefa. Mais que educar, civilizar. Mais que disseminar conhecimento, disseminar valores e sentimentos.

Reconhecida e concebida como lugar, a escola primária, no final do século XIX, foi tributária, no Estado de São Paulo, de uma missão: formar o cidadão republicano, o simulacro do homem moderno. Educar o povo consistia em preparar as crianças para a vida social. Para cumprir tão alta finalidade era preciso dotar a escola primária de meios apropriados, isto é, definir o que e como ensinar, o que implicou estabelecer o programa e o método de ensino, o emprego do tempo e dos materiais escolares (SOUZA, 1998, p. 158).

O fomento pela educação popular pela mão do poder público, segundo Souza (1998), Reis (1995) e Buffa e Pinto (2002), nasce a partir de um projeto de construção política. A Proclamação da República demanda uma nova roupagem para a sociedade, que só seria passível de ser conquistada pela educação das massas. O discurso que desejava abandonar o caráter arcaico torna-se tarefa emergencial a ser conquistada e se dá pela via da educação, tarefa destinada às escolas. Sobre as carteiras da escola deposita-se a tarefa de modernizar toda a sociedade brasileira.

Em Souza (1998), Reis (1995) e Buffa e Pinto (2002), como projeto – de excessivo caráter publicitário – da sociedade republicana nascente, a escola pública vai se construindo e caracterizando dentro desse contexto, abraçando os poucos e privilegiados indivíduos que a ela tinham acesso e excluindo sensível parcela da população.

O crivo social da escola surgente era severamente estreito e impunha distância aos negros e desfavorecidos. As próprias condições de admissão e plano curricular das instituições se colocavam como barreira inicial de ingresso. De acordo com Gonçalves (2016), havia ainda as escolas em que a matrícula de negros eram terminantemente proibida, independente da condição de libertos. O autor chama atenção para equívoco da visão romaneada em compreender que a inclusão dos negros tenha sido estratégica e organicamente estimulada.

A república não expandiu direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte (GONÇALVES, 2016 p. 328).

Em Gonçalves (2016), além dos negros recém libertos não serem considerados e aceitos no processo educacional nascente, havia ainda uma cama de marginalizados que também não tiveram acesso a este. Os Grupos Escolares e as Escolas Normais que intencionavam construir o afável e docilizado povo brasileiro, não foram capazes e suficientes

para a considerar a demanda popular ignorante que se avolumava no crescente espaço urbano. De caráter fortemente elitizado, esses dispositivos não podem ser considerados de âmago popular, pois, na suntuosidade de suas faces e na organização exímia sobre seus mármore, uma camada sensível de indivíduos ficava apartada. Consoante a Buffa e Pinto (2002) e Reis (1995), além do reduzido número de instituições, a própria organização burocrática e a elevação dos padrões de exigência do incipiente Grupo Escolar acarretava barreiras para o ingresso da população. A escola crescia em velocidade diferente e inferior ao crescimento populacional em idade escolar.

Em 1929 havia em funcionamento no Estado 297 Grupos Escolares, 47 na capital e 250 no interior. Mesmo assim foi preciso adotar algumas soluções paliativas para minorar o crônico problema da falta de escolas. (BUFFA; PINTO, 2002, p. 57).

Segundo Souza (1998), Reis (1995) e Buffa e Pinto (2002), insuficientes em número quantitativo, austero em sua imagem exterior que nem sempre representava alta qualidade de processos educativos em seu interior e propositivo de barreiras social e econômica, os Grupos Escolares e as Escolas Normais ainda hoje são parte afetiva e memorável na lembrança popular dos municípios. Mesmo após o avançar dos séculos, não raro, sua imagem disposta nos centros das cidades, adornadas com traçados já não mais vistos, retomam aos tempos anteriores, despertando curiosidade ou saudosismo dos atores que naquele espaço conviveram. Berços do movimento Escolanovista e do método intuitivo, essas instituições foram pioneiras em trazer o aluno para ao centro da aprendizagem e incutir, nas paredes austeras da escola, um novo conjunto de cores, métodos, experiências, formatos, mobiliários e proposições. Souza (1998) destaca a escola como instrumento de reforma social e sua força motriz na busca pela modernização da sociedade através da modernização do ensino. Ao mesmo tempo em que a escola era instrumento de modernização social, ela também era fortemente influenciada por essa mesma sociedade e difundia em seus espaços as concepções educacionais renovadoras.

Tornou-se imperioso introduzir profundas mudanças na organização didático-pedagógica da escola primária; isto significou a imposição de determinadas concepções pedagógicas e de determinadas representações sobre o ensino. Portanto, nesse momento fértil de renovação da educação pública vemos surgir a configuração de um saber pedagógico e a definição de um campo profissional nutrido pelas ideias educacionais mais modernas em circulação dentro e fora do país, das quais os reformadores da instrução pública vão se servir para instruir a escola primária modelar. (SOUZA, 1998, p.158)

Como instrumento das elites políticas e intelectuais, a educação popular – que deixou grande parte dos populares apartados do movimento educacional –, serviu para moldar o homem brasileiro desejado e incutir nesses indivíduos valores e saberes que serviriam ao projeto de nação. Souza (1998) e Reis (1995) destacam que aos indivíduos detentores do privilégio de frequentar os templos de saber, uma educação pensada em moldes modernos e liberais era – ou tentava ser, em alguns momentos – oferecida. O caráter cívico da proposta educacional sobrepõe-se sobre o caráter pedagógico, definindo-o e estruturando-o, o mesmo se dá com a Arquitetura dos belos prédios.

Mais do que acolher e educar o estudante, a beleza dos prédios e sua funcionalidade excepcional serviam para transmitir a mensagem que validaria a sobrepujança do sistema político republicano. A linguagem arquitetônica, assim como a linguagem pedagógica, tornaram-se, assim, produto da linguagem política do novo regime. (Souza,1998, Reis, 1995, Buffa e Pinto, 2002)

A Arquitetura Escolar, assim como todos os elementos constituintes da escola, coloca-se como ferramenta de poder e dominação, caracterizando privilégios e exclusões na intrincada trama socioeconômica. Reconhecer a arquitetura como mais um dispositivo de poder dentro do cenário educacional tem sido o recorrente dentro deste trabalho. (Souza,1998, Reis, 1995, Buffa e Pinto, 2002)

Compreender a dimensão da temática Arquitetura Escolar pela perspectiva da História da Educação a coloca fortemente coadunada com os processos históricos advindos do fortalecido capitalismo do século XX. Pensar em Arquitetura Escolar é pensar no projeto republicano que revestiu a escola de novas cores e luzes, colocando-a em um lugar de privilégio que jamais havia conhecido e transformando-a em ferramenta de uso e diferenciação social. Sob o brasão de um projeto político, a disseminação e valorização dos edifícios escolares serviu para abrasileirar a massa acelerada e crescentes de indivíduos da sociedade urbana e transpor, nos corações dos brasileiros, os mais doces, sadios e fiéis valores e costumes. (Souza,1998, Reis, 1995, Buffa e Pinto, 2002)

Mais do que simples espaços de ensinar e aprender, os edifícios escolares e sua simbologia carregavam os valores mais modernos que se ensejavam imprimir nas camadas populares. Dotado de prestígio que o poder público lhe imprimira, os grupos eram vistos como espaços de civilidade, onde os mais altos valores da sociedade republicana eram destacados em sua missão. (Souza,1998, Reis, 1995, Buffa e Pinto, 2002)

Seja na suntuosidade de suas formas ou no espaço privilegiado e destacado que ocupavam na municipalidade, os edifícios escolares se estabeleceram na trama geográfica e

social das cidades como fonte de saber e redenção, poder e status, à qual era necessário beber e fazer parte para constituir-se como cidadãos de bem. No entanto, fundamentado sob o caráter elitistas e de privilégios, nem todos os indivíduos eram oportunizados a esta redenção. (Souza, 1998, Reis, 1995, Buffa e Pinto, 2002)

A criação dos edifícios escolares altera e reconfigura a relação dos sujeitos com a própria escola e o seu compromisso com a construção da sociedade. A disseminação propagandística dos valores republicanos de ordem, progresso e asseio, fizeram das instituições verdadeiras máquinas construtoras de cidadania e docilidade dos corpos e sentimentos. A missão dessas escolas estava em ensinar, controlar e regular a massa popular através da educação. (Reis, 1995)

O transplante cultural, como tentativa da implantação da escola graduada e seus moldes não aconteceu como desejado. Com exceção das Escolas-Modelo, parte dos Grupos Escolares carregam a suntuosidade arquitetônica em suas fachadas apenas. O mesmo não acontecia na riqueza de espaços e possibilidades educativas dentro das escolas, que obedeceram ao princípio da racionalidade econômica em suas construções. A valorização da Arquitetura Escolar, movimento acalorado do início do século XX como projeto sociopolítico, não dinamizou qualidade educacional de forma democratizada e não conseguiu avançar no tempo. (Souza, 1998, Reis, 1995)

Através do estudo, não é possível identificar historicamente movimentos efetivos que tenham direcionado investimentos sensíveis na educação pública de forma perene, privilegiando a centralidade da formação dos estudantes. Fica, inclusive, destacado em várias pesquisas, a intermitência dos processos e projetos educacionais, vide as variadas Reformas Educacionais do século XX e suas diferentes propostas. O sistema de ensino brasileiro foi construído sobre bases frágeis e excludentes, que não foram capazes de assegurar a finalidade da escola: a formação integral e de qualidade para todos os estudantes. Mesmo nos momentos em que o entusiasmo pela educação toma conta do ideário popular às massas menos favorecidas, poucas e lentas transformações eram dimensionadas.

Percebe-se, através dos trabalhos acadêmicos analisados, que a Arquitetura Escolar tem espaço singular dentro das pesquisas em História da Educação. Afere-se uma variedade de tendências e interlocuções; quer seja a historicidade de instituições seculares, a interface da efervescência do momento político do início do século, o trabalho de expoentes intelectuais do movimento ou outros recortes contextuais, o campo da História da Educação privilegia a temática, trazendo em seu escopo uma variedade de trabalhos que constroem a história da

própria escola através de seus muros, fachadas, jardins, métodos, mármore, exclusões e belezas.

Os trabalhos analisados demonstraram que o discurso do movimento escolanovista se aliou à nova concepção de educação para a modernidade e permeou os espaços escolares, definindo uma nova concepção pedagógica e estabelecendo métodos de ensino e determinações educativas. Todo um aparato escolar nasce a partir do ideário da Escola Nova, que imprime na escola uma nova forma de se conceber e organizar a aprendizagem, colocando o aluno na centralidade do processo educativo.

Através do estudo bibliográfico da presente pesquisa foi possível perceber que a Escola Nova – que coloca a centralidade do processo de ensino no aluno – traz para dentro do espaço da escola uma nova roupagem, seja de métodos, de objetos ou mobiliários. A Arquitetura Escolar – resultado do projeto político e ideológico de uma época – que serviu de condutor propagandístico deste novo chão de escola republicano é a responsável pela divulgação desses novos tempos. No entanto, quando compreendemos que o acesso a essa modernidade civilizatória não se deu de forma democrática, fica o questionamento sobre a real intenção de tais dispositivos. Foi a Arquitetura Escolar do início do século XX um movimento agregador de intenção pedagógica no espaço educacional ou apenas publicidade do sistema governamental nascente, dada sua descontinuidade? O movimento escolanovista trouxe realmente o aluno para o centro do processo de aprendizagem? Como tal processo se dava em instituições desprovidas do aparato da modernidade? Que tipo de Educação Nova recebiam os excluídos das instituições modernas, funcionais e suntuosas? A concepção dos projetos arquitetônicos dava-se estritamente pelos pressupostos pedagógicos de uma educação emancipadora centrada no aluno ou pela força política republicana que ambicionava deixar no tempo a sua marca? Foram construídas escolas para educação integral e civilização dos homens ou homens foram civilizados em escolas para fazer parte de um processo político?

Com estas indagações, fica o questionamento sobre a mão condutora do processo de criação dos sistemas de ensino, considerando este estudo que o viés político sobrepujou-se aos vieses pedagógico e arquitetônico, definindo o caráter excludente e discriminatório da educação em seu cerne e contribuindo e dimensionando para todos os problemas e desafios enfrentados posteriormente.

A partir da bibliografia estudada e das pesquisas analisadas neste estudo, é possível a compreensão sobre como a Arquitetura Escolar nasce com um objetivo claro e definido, dimensionada a servir a uma nova pedagogia que se impunha, determinada por um projeto político. Relacionar sua dimensão com a luta pela efetivação da educação integral e de

qualidade em nossos dias atuais ajuda-nos a instrumentar a reflexão, trazendo fontes valiosas que explicam os processos sofridos pela escola. Compreender o abismo entre instituições de elevado padrão e instituições desvalorizadas é um dos questionamentos pertinentes que nasce a partir deste estudo, inquirindo o motivo pelo qual espaços escolares sejam abandonados e precarizados e o tipo de educação e valores que o poder público visa promover em estudantes brasileiros a partir das condições impostas.

Refletindo sobre esses expostos, fica, como sugestão para próximos estudos, o questionamento sobre o motivo pelo qual há tamanha disparidade entre edificações escolares centrais e periféricas. Que tipo de sujeitos se deseja formar em escolas descaracterizadas da intenção educativa, com espaços depredados e abandonados? Que tipo de educação é oferecido em espaços abandonados e desumanizados?

A partir da compreensão de que a arquitetura tem a função de abrigar atividades humanas, o descaso e abandono de edificações escolares significa a total negação das atividades pedagógicas intencionais que ali ocorrem, caracterizando-se como a própria negação do ensino. Sendo a arquitetura pensada para a produção de atividade humana, a precarização de edificações determina que os indivíduos que ali se encontram não demandam cuidados e direitos básicos.

Considerando a relação intrínseca entre arquitetura escolar e currículo escolar e dimensão imediata sobre a aprendizagem dos estudantes; a desatenção com o fator de qualidade na construção, cuidado e manutenção dos escolares pelo poder público coloca-se como fator de questionamento sobre a intencionalidade de formação e produção de sujeitos pelo estado, dada a disparidade de instituições oferecidas às diferentes camadas e estratos sociais.

Não há um plano orientador de continuidade de políticas públicas educacionais que reflita sobre as demandas e os problemas de democratização do ensino e a garantia de uma educação integral e de qualidade. Há apenas uma cultura de política imediatista, que despreza os estudos e pesquisas publicadas, fazendo dos projetos de construção escolar propaganda político partidária.

Este estudo demonstrou a materialidade da Arquitetura Escolar contextualizada e coadunada aos processos políticos, históricos e sociais do início do século XX e a sua importância dentro do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Espera-se, através das considerações deste trabalho, contribuir para que a temática Arquitetura Escolar seja compreendida de forma positiva e necessária para a construção de espaços educativos de qualidade, contribuindo para a reflexão e diálogo efetivo entre pedagogos, gestores, arquitetos

e propositores de políticas públicas, no sentido de que o tema seja valorizado e considerado nas agendas e debates educacionais e que se torne um dos elementos constitutivos da escola brasileira, como fator de qualidade do ensino e direito para todos, e não mais um dispositivo de diferenciação e segregação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascido no campo da História da Educação, este estudo intitulado “A Relação entre a Arquitetura Escolar e o Processo de Ensino e Aprendizagem: Levantamento a partir dos Bancos de Dados da ANEPD e da CAPES entre 2005 a 2018”, buscou compreender como a temática Arquitetura Escolar tem sido considerada como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos na escola pública brasileira dentro do referido campo. Isto posto, essa pesquisa tem como desafio analisar como a produção acadêmica em História da Educação vem considerando o tema Arquitetura Escolar entre os anos de 2005 a 2018 nos bancos de dados CAPES e ANPED.

No percurso da pesquisa, substancial bibliografia embasou a construção das discussões presentes no texto e auxiliou na análise dos dados encontrados. Nas plataformas CAPES e ANPED, os dados encontrados, através da análise dos trabalhos selecionados, evidenciaram o forte caráter educativo indissociável do caráter arquitetônico. No entanto, nos trabalhos analisados e na bibliografia que dá corpo a este estudo, destaca-se fortemente o caráter do ordenamento político como condutor da Arquitetura Escolar e das ideias pedagógicas determinantes dos programas de ensino.

A Arquitetura Escolar do início do século XX caminha ao lado da corrente pedagógica Escolanovista. Ambas, indissociadas, dão nova roupagem, desenham e redefinem a escola, em seu caráter mais moderno e civilizado. Não há como pensar a Arquitetura Escolar em pensar no papel da concepção Escolanovista, que impregna as paredes da escola de caráter e intencionalidade pedagógica e dão novo sentido à prática educativa. O contrário também se faz verdadeiro. Ambas – arquitetura e prática pedagógica – utilizaram e se serviram de instrumento na construção da escola pública pela mão do poder político republicano.

Seja a partir da constituição dos novos ambientes que invadem a escola, como a sala de aula, com mobiliários específicos e objetos pedagógicos, biblioteca, sala de desenho, laboratórios de ciências, física e química, anfiteatro, jardins, espaço privilegiado na ordenação urbana, seja através das novas concepções entusiasmadas de educação vindas do exterior, a escola do final do século XIX e início do século XX se transforma e se consolida no tempo

como instituição pública fortalecida e necessária para a conquista de uma sociedade civilizada.

A presente pesquisa evidenciou que dentro do campo da História da Educação, a temática Arquitetura Escolar interseccionada com a categoria de pesquisa Aprendizagem está fortemente ligada à concepção Escolanovista. O caráter histórico apontado nos estudos não se refere a práticas educativas de aprendizagem no espaço escolar com estudantes, mas fazem referência à concepção e ideário da Escola Nova, que se aliou à constituição dos edifícios escolares no início do século XX para cristalizar a instituição escola, como a temos nos dias de hoje.

Os estudos encontrados esclarecem o caráter educativo da Arquitetura Escolar enquanto dispositivos publicitários do nascente Regime Republicano. Mais que educação erudita, era preciso civilizar a massa desordenada que crescia no espaço urbano.

Nessa educação, que privilegiava atacar o analfabetismo e instruir a população brasileira; elementos como valores, civilidade, higiene, hábitos, condutas e sentimentos; também eram pauta da prática pedagógica. As – poucas – escolas, rodeadas por seus jardins bem cuidados, exibindo grandiosidade e austeridade, ensinavam a ler, a contar e a portar-se como cidadão da nova sociedade. Um novo código de valores, implícito e explícito, era expresso e determinante no espaço escolar, reforçado pelas práticas educativas e pela própria arquitetura. A Arquitetura também ensinava.

As pesquisas encontradas demonstraram o fator educativo que os traços da materialidade imprimiram no ambiente escolar. Para além do programa do ensino, para além da concepção pedagógica, a Arquitetura Escolar determinava na comunidade escolar todo um código de simbologia, que cerceava comportamentos e privilegiava outros. A edificação, que ocupava lugar de destaque no cenário urbano, já se impunha na própria condição de privilégio geográfico. Dentro dos espaços escolares, um misto de valores e códigos de conduta se estabelecia.

A intencionalidade pedagógica encontrava, nos edifícios escolares, o lócus para a construção da simbologia que carregaria os valores mais modernos e civilizados que o poder público deseja cristalizar na população. Definidos como espaços de cultura, saber e civilidade, a escola e sua materialidade passou a agregar os mais altos valores da sociedade nascente. Sua missão era difundir esses valores e docilizar os homens para que pudessem participar daquela sociedade.

Junto da modernidade arquitetônica que as belas fachadas imprimiam ao cenário urbano, a concepção Escolanovista se colocou como meio para reforçar a modernidade nascente.

Apesar da concepção pedagógica da Escola Nova colocar a centralidade educativa no aluno e a Arquitetura Escolar do início do século XX dar fomento a essa centralidade, questiona-se aqui o quão essa centralidade foi efetiva e real, chegando ao chão da escola e tornando-se prática pedagógica efetiva.

Considerando que o poder público, apesar do otimismo pedagógico vivenciado na época, não foi capaz de democratizar o acesso ao ensino de toda a população e influiu o caráter elitista da educação; considerando que a qualidade excepcional dos Grupos Escolares e das Escolas Normais não se aplicava a todas as instituições escolares; considerando que o regime republicano utilizava-se da suntuosidade e racionalidade dos equipamentos públicos para publicizar sua nova concepção de sociedade e se consolidar como realidade política redentora, este estudo compreende a Arquitetura Escolar e a concepção pedagógica que fundamentava os processos de Ensino e Aprendizagem dos estudantes, como produto da ação política de época, que se caracterizou pela seletividade, elitismo e exclusão, quando observado que a prática inovadora centrada no aluno e vivenciada em uma escola de padrões modernos e civilizados era privilégio de poucos.

Dessarte, este estudo chega à conclusão que, junto do direito da Aprendizagem, a Arquitetura Escolar se colocou como ferramenta de poder e segregação na construção dos sistemas de ensino, sendo de acesso e domínio para poucos estratos sociais e se perpetuando na memória coletiva como referência intelectual e afetiva. Este estudo também destaca a importância da Arquitetura Escolar, nos dias atuais, ser pensada como dispositivo democrático, no sentido de todos os estudantes tenham garantido para si o direito a aprender e conviver em espaços humanizados e de intencionalidade pedagógica adequada, que vise sua formação integral e cidadã.

As reflexões construídas neste estudo suscitam ainda uma gama de questionamentos sobre o tema e a riqueza de possibilidades de novas investigações, ficando, como sugestão para próximos estudos, o questionamento sobre o motivo pelo qual há tamanha disparidade entre edificações escolares centrais e periféricas. Que tipo de sujeitos se deseja formar em escolas descaracterizadas da intenção educativa, com espaços depredados e abandonados? Que tipo de educação é oferecido em espaços abandonados e desumanizados?

É preciso que a Arquitetura Escolar seja compreendida como elemento potencializador de aprendizagem e que haja reflexão sobre a constituição dos espaços de intencionalidade educativa, além de garantir uma simbologia de humanidade para todos os agentes envolvidos no processo de construção de conhecimento. Compreender e validar a importância da Arquitetura Escolar é considerar o aluno e suas possibilidades de aprendizagem na centralidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARES, Sandra Leonora. **Programando a Arquitetura Escolar: A Relação entre Ambientes de Aprendizagem, Comportamento Humano no Ambiente Construído e Teorias Pedagógicas**. 2016, 372 f. Tese (Doutorado em Arquitetura, Tecnologia e Cidade), Campinas: Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo - Universidade Estadual de Campinas.

AZEVEDO, Gisele Arteiro Nielsen. **Arquitetura Escolar e Educação**. Um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002, 236 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BARRA, Valdeniza Maria da. **Da pedra ao pó: O itinerário da lousa na escola paulista do século XIX**. 2001, 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. 2012. Disponível em <http://p.redalyc.org/articulo.oa?id=303325733002>. Acesso em 25/05/2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: Resolução CNE/CEB nº04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 julho 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BUFFA, Ester, PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893 – 1971**. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **A Escola e a República e Outros Ensaio**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CZAJKOWSKI, Jorge. A Arquitetura Racionalista e a Tradição Brasileira, 1993. In: **Textos fundamentais sobre história da arquitetura moderna brasileira: v.2/organização** Abílio Guerra – São Paulo: Romano Guerra, 2010.

ESCOLANO, Agustín, (1998). Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, Agustín e FRAGO, Antonio Viñao, A. **Currículo, espaço e subjetividade**. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: 27 set. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**. Política, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MELATTI, Sheila Pérsia do Prado Cardoso. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MÖSCH, Michael Emil. **O processo projetivo na arquitetura**: o ensino do projeto de escolas: perceber e idear processo de formação de imagem. Campinas: [s.n.], 2009.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. **Schola Mater**: A Antiga Escola Normal de São Carlos 1911-1933. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. **Técnicas de Construção**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009. 124 p.

PEREIRA, Paula Roberta Pizarro. P. **Método de Análise de Precedentes para Apoio ao Projeto da Arquitetura Escolar Pública do Estado de São Paulo**. 2013. 298 f. Tese (Doutorado em Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar um elemento (in)visível no currículo**. 2004. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em: 11 de maio de 2019.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. Origens da Escola Pública Paulista. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012. Coleção Polêmicas do nosso tempo.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: As Transformações na Política da Pedagogia e numa Pedagogia da Política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização**: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998.

TEIXEIRA. A. S. **Educação pública: administração e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Instituição Pública, 1935. (Relatório Administrativo)

VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o Povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs). **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VILLELA, Heloisa O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 Anos de Educação no Brasil**. - 5. Ed.; 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

WOLFF, Silvia Ferreira, (1992). **Espaço e educação**. Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.

APÊNDICE

Quadro 03 - ANPED		
ANO	REUNIÃO	ESTUDO E PESQUISADOR
Reuniões Nacionais		
2005	28º Reunião Nacional	Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília (PEREIRA, Eva Waisros – UNB, ROCHA, Lúcia Maria da França – UFBA)
		A Escola Normal de Campos: Trajetória de uma Investigação (MARTINEZ, Silvia Alicia – UENF, BOYNARD, Maria Amelia de Almeida Pinto – UENF - FAPERJ)
2006	29º Reunião Nacional	Movimento social e escola no Rio Grande do Sul: Um estudo no campo da história das instituições educativas (CORSETTI, Berenice)
2007	30º Reunião Nacional	Processo de Escolarização e Formas de Socialização em Minas Gerais: Anos 20/30, Século XX (MELO, Cleide Maria Maciel)
2008	31º Reunião Nacional	Instrução Primária em Goiás: Possibilidades Interpretativas a partir dos Discursos Políticos (ALVES, Miriam Fábria – UFGT)
		A Dimensão Educativa dos Espaços do Imperial Collegio de Pedro Segundo (CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira da – UFJF)
		Construção de Base de Dados e Análise Historiográfica de Propostas Educacionais: Um Estudo sobre o Parque Infantil Paulistano (1947-1957) (KUHLMANN JUNIOR, Moysés – USF, FERNANDES, Fabiana Silva – UNESP)
2009	32º Reunião Nacional	Propagandas das Instituições de Ensino de Pelotas-RS: Visibilidade ao Espaço Escolar (1875-1910) (NEVES, Helena de Araújo)
2010	33º Reunião Nacional	Não há acesso aos materiais publicados.

2011	34° Reunião Nacional	Escolarização da Infância Catarinense: a normatização do ensino público primário (1910-1935) (HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira)
		Escolas Reunidas: Um Modelo de Escola Graduada Implantada em Mato Grosso na Década de 1920 (SANTOS, Elton Castro Rodrigues)
2012	35° Reunião Nacional	A Escola Rural Segundo os Regulamentos da Instrução Pública Primária de Mato Grosso no Período Republicano (SILVA, Marineide de Oliveira)
		Grupos Escolares e Região: Concretizações e Obstáculos à Política Educacional Mineira da Primeira República (ARAUJO, José Carlos Souza)
		Escolas Reunidas e Grupos Escolares: Similaridades e Diferenças na Instrução Primária em Mato Grosso. (SANTOS, Elton Castro Rodrigues)
2013	36° Reunião Nacional	Educação Infantil Paulistana: Histórias, Tempos e Espaços. (DUARTE, Rivania Kalil, VILHENA, Sylvia Paula de Almeida Torres)
		Discursos sobre a Modernidade para a Escola Primária: Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) e Primeiro Congresso de Instrução Primária (Minas Gerais, 1927) (HOLLER, Solange Aparecida Oliveira)
2015	37° Reunião Nacional	Leis, Planos e Metas: Uma perspectiva Histórica da Obrigatoriedade do Ensino e do Investimento na Educação Pública. (ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios)
REUNIÕES CIENTÍFICAS REGIONAIS		
2016	XII Reunião Regional Sudeste	Não há acesso aos materiais publicados.
2016	XXIII Reunião Regional Nordeste	Tecendo o Espaço Escolar e suas Escolas Confessionais Católicas da Região Nordeste do Rio

		Grande do Sul na Década de 40, século XX (MATIELLO, Maria e FORNER, Valéria Alves Paz)
2016	XXI Reunião Regional Sul	Não há acesso aos materiais publicados.
2016	XIII Reunião Regional Centro Oeste	Não há acesso aos materiais publicados.
2018	2º Reunião Regional Norte	Espaço e tempo escolares na classe secundária experimental do Colégio Santa Cruz (1959-1962) Stefanie Schreiber – UDESC
2018	XII Reunião Regional Sul	A importância da organização do espaço pedagógico no ciclo de alfabetização sob a perspectiva do movimento da escola moderna portuguesa: carregando água na peneira (GUERRERO, Jackeline Cristina Nogueira - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)
2018	XIV Reunião Regional Cárceres MT	Não há acesso aos materiais publicados.
2018	XXIV Reunião Regional Nordeste	Não há acesso aos materiais publicados.

Fonte: Site ANPED. Elaboração da Pesquisadora.

Quadro 04 – Catálogo de Teses e Dissertações CAPES			
Data	Pesquisa/Pesquisador/ Instituição	Tipo de Trabalho	Programa/Área
2005	Os Paradeiros da Escola Primária Pública Paulistana (1922-2002): Representações sobre o Tempo, os Espaços e os Métodos/ Ingrid Hötte Ambrogi/Universidade de São Paulo	Tese	História Social
	Um Espaço Pioneiro de Modernidade Educacional: Grupo Escolar agosto	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo

	Severo – Natal RN (1908-13)/ Ana Zélia Maria Moreira/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte		
2006	Arquitetura para Educação: Escolas Públicas na cidade de São Paulo (1934-1932)/Mario Henrique de Castro Caldeira	Tese	Arquitetura e Urbanismo
2007	Grupo Escolar e Espaço Arquitetônico: Um Estudo sobre os Dispositivos Materiais de Produção da Escola Graduada (1893-1917)/ Mozart de Araújo Filho/ Universidade de Sorocaba	Dissertação	Educação/Educação
	Arquitetura Escolar Paulista nos anos 30/ Fabiana Valeck Oliveira/ Universidade de São Paulo	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
	Convênio Escolar, Utopia construída/ Ivanir Reis Neves Abreu/ Universidade de São Paulo	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
	República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar Barão de Monte Santo (Mococa-S)/Roberto Najjar Porcel	Dissertação	Educação
2008	O Espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1996)/Anete Charnet Gonçalves da Silva/ Universidade Federal de São Carlos	Tese	Educação
	Escola Normal do Ceará: O Ensino Ativo e a Arquitetura do Palacete da Praça Figueira de Melo (1922-1934)/ Jaqueline Holanda Tomaz de Oliveira/ Universidade Estadual do Ceará	Dissertação	Educação
	Arquitetura Escolar Paulista 1959-1962:	Tese	Arquitetura e

	o PAGE, o IPESP e os Arquitetos Modernos Paulistas/ André Augusto de Almeida Alves/ Universidade de São Paulo		Urbanismo
	A Educação Salesiana em Uberlândia: a Gênese do Instituto Teresa Valsé Pantellini (1959-1971)/ Júlio César Orias Teodoro/ Universidade Federal de Uberlândia	Dissertação	Educação
2009	Arquitetura e Espaço Escolar na Atenas mineira: Os Grupos Escolares de Juiz de Fora (1907-1927)/ Mariana Fernandes Braga/ Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Educação
	Ecos da modernidade: A Arquitetura dos Grupos Escolares Sergipanos (1911-1926)/ Magno Francisco de Jesus Santos/ Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Educação
	Grupo Escolar Solon de Lucena: Um Novo Modelo de Escolarização Primária para a cidade de Campina Grande/PB (1924-1937)/ Vivia de Melo Silva/ Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	Educação
	O Espaço da Escola na cidade: Arquitetura Escolar como Instrumento de Política em Educação/Carlos Dunham Maciel Sianeis de Castro/ Universidade de Brasília	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
	Grupo Escolar Palácio da Instrução de Cuiabá (1900-1915): Arquitetura e Pedagogia/ Eduardo Ferreira da Cunha/ Universidade Federal do Mato Grosso	Dissertação	Educação
	O Casarão da Várzea Visto por Dentro: Trajetórias Escolares de alunos do	Tese	Educação

	colégio Militar de Porto Alegre/ Silvana Shuller Pineda/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul		
	Espaço Escolar como Ambiente de Saúde e Ensino no Discurso de Alunos/ Mariana Bertanha Biava/ Universidade Estadual de Maringá	Dissertação	Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática
2010	Arquitetura dos edifícios da Escola Pública no Brasil (1870-1930): construindo os Espaços para a Educação/ Angelo Marcos Vieira Arruda/ Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Tese	Educação
	Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello e a Cidade: Espaços de Difusão dos Ideais de modernidade (1916-1935)/ Rosângela Chrystina Fontes Lima/ Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	Educação
	Arquitetura das Escolas Públicas do Paraná (1853-1955)/ Elizabeth Amorim de Castro/ Universidade Federal do Paraná	Tese	História
	Em Traços de Modernidade: A História e a Memória do Grupo Escolar Hugo Simas (Londrina/PR 1937-1972)/ Thais Bento Faria/ Universidade Estadual de Maringá	Dissertação	Educação
2011	Arquitetura e Instrução Pública: A Reforma de 1922 – Concepção de Espaços e Formação de Grupos Escolares no Ceará/ Zilsa Maria Santiago/ Universidade Federal do Ceará	Tese	Educação
	Arquitetura Escolar Estadual Paulista: O	Dissertação	Arquitetura e

	Desafio do Conforto Ambiental/ Roselene de Araujo Motta Ferreira Nogueira/ Universidade de São Paulo		Urbanismo
2012	Colégio Misericórdia na Memória de Osasco/ Sandra Fátima Reigota/ Universidade Nove de Julho	Dissertação	Educação
	Espaço Escolar, Arquitetura e Pedagogia no Recife: Notas para uma Modernização em Mudança/ Talita Maria Soares da Silva/ Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	Educação
	Instituições e Práticas Escolares como Representações de Modernidade em Pelotas (1910-1930)/ Maria Augusta Martiarena de Oliveira/ Universidade Federal de Pelotas	Tese	Educação
	Arquitetura para Educação: A construção do Espaço para a Formação do Estudante/ Mario Fernando Petrilli Nascimento/ Universidade de São Paulo	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
2013	Palácios da Instrução – História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927)/ Ana Paula Pupo correria/ Universidade do Paraná	Tese	Educação/ Educação
	Espaços e Processos Educativos do Ginásio Paranaense – Os ambientes especializados e seus artefatos (1904 – 1949)/ Maria rocha Zacharias/ Universidade Federal do Paraná	Dissertação	Educação/ Educação
	Instituto Dona Escholastica Rosa (1899- 1933): A partir do “Olhar de Júlio Conceição”/ Mariela Izolan/	Dissertação	Educação

	Universidade Católica de Santos		
	Modernização da Arquitetura Escolar de João Pessoa (Década de 1930)/ Marina Goldfarb de Oliveira/ Universidade Federal da Paraíba	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
	As Escolas Implementadas no Interior do Estado de São Paulo pelo Plano de Ação do Governo do Estado entre os Anos de 1959 e 1963/ Camila Venanzi Lima/ Universidade de São Paulo	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
2014	Arquitetura e Educação: O Espaço Escolar como Componente Educativo na Construção e Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas/ Laura Ramos Estrela/ Universidade Tiradentes	Dissertação	Educação
	Colégio Sagrado coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956-1972): Processo Identitário e Cultura Escolar Compondo uma história/ Julia Tomedi Poletto/ Universidade de Caxias do Sul	Dissertação	Educação
	As Obras Escolares do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE): A Educação em Novas Formas/ Angélica Irene da Costa/ Universidade de São Paulo	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	Espaço Educacional Contemporâneo: Reflexões sobre os Rumos da Arquitetura Escolar na Cidade de São Paulo (1935-2013)/ Mariana Martinez Wilderom/ Universidade de São Paulo	Dissertação	Arquitetura e Urbanismo
	Arquitetura, Espaços, Tempos e Materiais: A Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Dissertação	Educação

	(1976-2012)/ Adriana de Souza Broering/ Universidade do Estado de Santa Catarina		
	As Múltiplas Faces da Escola Estadual Visconde de São Leopoldo no Período de 1963 a 1976 através das transformações administrativas/ Hebe Primo Oliveira Santos/ Universidade Católica de Santos	Dissertação	Educação
	Pátios Invisíveis: A Dimensão do Verde na Educação Infantil/ Cintia Ribeiro Rondon/ Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação	Educação, Arte e História da Cultura
	História, Memória e Educação no olhar “Photographico” de Guilherme Glück (Lapa, 1920-1953)/ Ederson Prestes Santos Lima/ Universidade Federal do Paraná	Tese	Educação
2015	Patrimônio Escolar: Para além da Arquitetura, a Materialidade do Patrimônio histórico nas Escolas Paulistas/ Fabiana Valeck de Oliveira/ Universidade de São Paulo	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	Colégio Arnaldo Jansen: Um colégio, uma Cidade, um Ministério/ Denio Magno da Cunha/ Universidade de Sorocaba	Tese	Educação
	Arquitetura e Gênero nas Transições do Espaço Escolar: Estudo de Caso da Escola Navio (1950-1970)/ Korina Aparecida Teixeira Ferreira da Costa/ Universidade do Oeste Paulista	Dissertação	Educação
2016	O Valor e o Caráter do Edifício Escolar:	Dissertação	Arquitetura

	Adequação de uso nas Escolas de Ensino Fundamental da Cidade do rio de Janeiro – E.M. Gonçalves Dias, E.M. Barão de Macahubas e E.M.Sarmiento/ Rafael Ferreira Diniz Gomes/ Universidade Federal do Rio de Janeiro		
	Na Sensibilidade da Memória Estudantil? Prédios e Espaços Escolares nas Narrativas dos Estudantes de Porto alegre/RS/ Lucas Costa Grimaldi/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação	Educação
	A Resistência e uma Escola: As Interações dos Discursos Pedagógicos na Arquitetura do Grupo Escolar da Vila Castelo Branco/ Rayane Jessica Aranha da Silva/ Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	Educação
	Grupo Escolar Professora Julia Kubitschek: Modernização na Arquitetura e nas Concepções Educacionais em Diamantina, 1951-1961/ Claudia Elizabeth Baracho/ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Mestrado Profissional	Ciências Humanas
	Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar/ Patricia Melasso Garcia/ Universidade de Brasília	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	O Moderno no Urbano: Reflexos de uma Arquitetura Escolar no Patrimônio Cultural de Teresina (1970-1985)/ Nayane Aurea Santiago Costa/ Universidade Federal do Piauí	Dissertação	História

2017	Arquitetura Escolar: Um olhar para o Ensino de Ciências/Greyze Maria Palaoro Deitos	Dissertação	Educação
	Arquitetura Escolar e Patrimônio Histórico-Educativo: Os Edifícios para a Escola Primária Pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)/ Tatiane de Freitas Ermel/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Tese	Educação
2018	Intervenções Arquitetônicas Junto a Povos indígenas: Processo de Projeto, Apropriação e Uso de ambientes Escolares/ Naura Zanardo Zanin/ Universidade Federal de Santa Catarina	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	Arquitetura Escolar e Projetos Pedagógicos: Grupos Escolares, Escolas-Classe, Parque Escola e CIEPs/ Dina Pellegrini de Oliveira/ Universidade do Vale do Sapucaí	Dissertação	Educação
	Cidade Nova, Escolas Novas? Anísio Teixeira, Arquitetura e Educação em Brasília/ Samira Bueno Chahin/ Universidade de São Paulo	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	A Teoria Educacional e o Edifício Pedagógico/ Renata Borges Silva/ Universidade Federal de Goiás	Dissertação	Projeto e Cidade
	Urbanismo e Educação: Escola Parque e sua Relação com o Plano Urbanístico de Salvador – EPUCS/CPUCS Salvador/ Eduardo Henrique Santos Teixeira/ Universidade Federal da Bahia	Tese	Arquitetura e Urbanismo
	Centro Educacional de Formação do Magistério Primário de Caicó: As Ideias	Tese	Educação

Anisianas nos Sertões do Seridó/ Ana Zelia Maria Moreira/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte		
Conjunto Arquitetônico do Porto de Cuiabá e a Interface com o Ensino Por meio da Educação Patrimonial/ Maristene Amaral Matos/ Universidade de Cuiabá	Dissertação	Ensino

Fonte: Site CAPES. Elaboração da Pesquisadora.