

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO

Anete Charnet Gonçalves da Silva

O ESPAÇO ESCOLAR
NA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
(1944-1966)

São Carlos
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
METODOLOGIA DE ENSINO

Anete Charnet Gonçalves da Silva

O ESPAÇO ESCOLAR
NA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
(1944-1966)

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Carlos, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Metodologia de Ensino, sob a orientação da Professora Doutora Anete Abramowicz.

São Carlos
2008

Anete Charnet Gonçalves da Silva

O ESPAÇO ESCOLAR
NA
REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
(1944-1966)

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências, para obtenção do título de Doutora em Educação: Metodologia de Ensino, sob a orientação da Professora Doutora Anete Abramowicz.

São Carlos
06/08/2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S586ee

Silva, Anete Charnet Gonçalves da.
O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos
Pedagógicos (1944-1966) / Anete Charnet Gonçalves da
Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2009.
147 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2008.

1. Educação. 2. História da educação. 3. Arquitetura
escolar. 4. Espaço escolar. 5. Disciplina. 6. Saúde. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

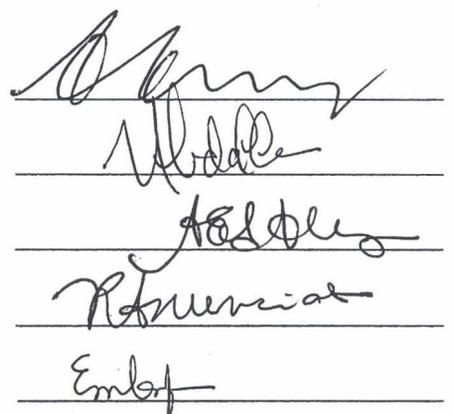
Profª DP Anete Abramowicz

Profª Drª Vilma Abdalla

Profª Drª Ana Elizabeth Santos Alves

Profª DP Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª DP Elenice Maria Cammarosano Onofre



The image shows five handwritten signatures, each written on a horizontal line. The signatures are: 1. A cursive signature that appears to be 'Anete Abramowicz'. 2. A cursive signature that appears to be 'Vilma Abdalla'. 3. A cursive signature that appears to be 'Ana Elizabeth Santos Alves'. 4. A cursive signature that appears to be 'Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira'. 5. A cursive signature that appears to be 'Elenice Maria Cammarosano Onofre'.

*Ao Vanderlei, companheiro, pelo amor e
dedicação.*

*Ao Rodrigo, Vanessa e Natasha, filhos
queridos, pela existência.*

À Laura por me fazer acreditar mais.

Aos meus pais pela emoção da vida.

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

(Michel Foucault)

AGRADECIMENTOS

À Anete Abramowicz pela oportunidade, instigante, de avistar novos horizontes.

Às professoras Elenice Onofre e Rosa Anunciato de Oliveira pela solidariedade e importantes sugestões apresentadas no exame de qualificação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Metodologia de Ensino da UFSCar por outras possibilidades de diálogo.

Ao Projeto Museu Pedagógico PQI/ CAPES/ UESB pelo investimento acadêmico.

À turma do doutorado pela convivência com o Brasil na sala de aula.

À Sheila, Ana e Iracema pelo companheirismo e momentos de descontração.

Ao André pelos papos legais e o afeto demonstrado.

Ao pessoal de Araraquara e Gavião Peixoto: à Cristina e ao Júnior por tudo que fizeram, com muito carinho, pela “prima da Bahia”; à Larissa pela alegria de viver; à Maria pelos quitutes deliciosos; ao tio Hugo pelas conversas de coração; à Márcia pelo bem querer; à dona Silvia, sr. Oacir (*in memorian*), à Silvinha, Silvana e Rafael pela acolhida especial.

À Ivete, ao Franklin, ao Rafael e ao Leandro (*in memorian*), mais uma vez, pelo amor e aconchego.

À “Equipe” das terças-feiras pelos momentos indescritíveis de aprendizagem.

À Olga, Milene, Livia, Simone e Conceição pela amizade.

Ao Manoel Augusto, Lazineira, Luciana, Geraldo, Lorena e Melania, família do coração.

À Vanusia e ao Gil por cuidarem do dia-a-dia.

E, acima de tudo, a Deus e aos “incansáveis” e “generosos” Mentores da “Vida” pela aprendizagem.

RESUMO

A pesquisa *O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)* objetiva analisar o Espaço Escolar, a partir da arquitetura e saúde, tal como foi apresentado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 1966, tomando os textos publicados na revista como fonte principal. O estudo revela como o espaço escolar vai se especializando, adquirindo funcionalidade, a partir de uma arquitetura específica, a arquitetura escolar, que, a exemplo do que ocorria em outras áreas, vai sendo direcionada para a escola e o seu programa educacional. As transformações que ocorreram nesse espaço e as características peculiares introduzidas pela arquitetura funcional e pelos saberes da medicina entraram na escola para preservar a saúde do indivíduo. Destaca como elas se associaram à educação e, naquele espaço escolar especializado, conjunta e disciplinarmente atuaram na produção do “novo brasileiro” para a sociedade urbano-industrial. Por fim, focaliza os movimentos registrados nos debates ocorridos nos eventos de educação na direção de uma política para o espaço escolar.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar, Espaço Escolar, Disciplina, História da Educação, Saúde.

ABSTRACT

The research *The School Space in the Brazilian Magazine of Pedagogic Studies (1944-1966)* intends to analyze the School Space, from the architecture and health, just like it was presented by the Brazilian Magazine of Pedagogic Studies, from 1944 to 1966, taking the texts published in the magazine as its principal source. It investigates how the school space specializes itself, acquiring functionality, from an architecture that, taking the example of other areas, has been conducted to the school and your educational program, the school architecture. Exhibiting the characteristics and the changes of the school space introduced by functional architecture, indicating how the medicine knowledge, that enters the school to preserve the health of the individual, has associated to education and into that specialized school space acted disciplinary at the production of “new brazilian” to the urban-industrial society. Finally, it gives information about the registered movements in discussions that occurred on educational events that intended to establish a school space policy.

Keywords: School Architecture, School Space, Discipline, Education History, Health.

LISTA de ABREVIATURAS

ABE Associação Brasileira de Educação

BBE Bibliografia Brasileira de Educação

CAPES Centro de Aperfeiçoamento Profissional para o Ensino Superior

CBPE Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CECR Centro Educacional Carneiro Ribeiro

IME Inspeção Médica Escolar

INEP Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RBEP Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Foto 1* Área coberta, para recreio, de um grupo escolar rural
- Foto 2* Vista do pátio de um dos grupos escolares construídos em Sergipe, segundo os planos do INEP
- Foto 3* Edifício tipo *Platoon*, zona urbana, para 900 alunos (RS)
- Foto 4* Edifício tipo zona urbana para 500 alunos, em cada turno de ensino
- Foto 5* Edifício tipo zona urbana para 350 alunos, em cada turno de ensino
- Foto 6* Tipo para zona rural, em alvenaria, para 150 alunos (RS)
- Foto 7* Tipo para zona rural, em madeira, para 150 alunos (RS)
-
- Figura 1* Esquema do Plano do Centro Educacional Carneiro Ribeiro modificado para duas classes rurais de 5º e 6º séries, para 60 alunos
- Figura 2* Esquema do Plano Conjunto das Oficinas femininas e masculinas (tipo Curitiba) para escolas rurais
- Figura 3* Esquema da seção de Economia Doméstica
- Figura 4* Esquema de funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Ba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.....	33
2.1 A Origem	33
2.2 Primeiro exemplar e primeiros tempos.....	36
2.3 O crescimento entre contradições	41
2.4 Novo endereço e novas mudanças.....	46
3 O ESPAÇO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A ARQUITETURA	54
3.1 O Cenário Educacional.....	54
3.2 Uma arquitetura para o espaço escolar	60
3.3 Um Local para o Espaço Escolar.....	83
3.4 O espaço escolar: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).....	87
4 O ESPAÇO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A SAÚDE	97
4.1 Saúde: objetivo da educação?	97
4.2 A saúde percorre o espaço escolar	101
4.3 “Sem espaço” para a doença	111
5 O ESPAÇO ESCOLAR NOS EVENTOS DE EDUCAÇÃO.....	115
5.1 Uma política para o Espaço Escolar	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

1 INTRODUÇÃO

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro.

(Michel Foucault)

Os homens constroem os espaços e estes, por sua vez, os conformam. Num movimento continuado, os espaços influenciam na maneira de ser dos indivíduos. Imerso nesses espaços, dia após dia da sua existência, o homem entra num processo tal de familiarização que ao seu olhar, muitas vezes, passam despercebidas as práticas, as evidências do exercício do poder, que fazem parte da sua trajetória (FOUCAULT, 1993). O espaço produzido, ou seja, o espaço organizado, estruturado, funcional, ao tempo que se constitui em forte aliado no direcionamento do comportamento, resulta das atividades praticadas pelo homem. Nessa perspectiva, num compasso de complementaridade ao dito, o conceito de espaço apresentado por Certeau (1998), que tão bem alimentou curiosidades com as “artes de fazer”, vem auxiliar no ordenamento das idéias em movimento browniano.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido

pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”.

Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito (p. 202).

Um aspecto fundamental nesse tipo de análise diz respeito à diferenciação dos espaços, numa perspectiva histórica. O espaço vai se especificando, adquirindo funcionalidade, o que vai permitindo identificar evidências de sua organização para alcançar objetivos econômicos e políticos. Para Foucault (1993),

Seria preciso fazer uma “história dos espaços” – que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do *habitat*, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político: ou o espaço era remetido à “natureza” – ao dado, às determinações primeiras, à “geografia física”, ou seja, a um tipo de camada “pré-histórica”, ou era concebido como local de residência ou de expansão de um povo, de uma cultura, de uma língua ou de um Estado. (...) analisava-se o espaço como *solo* ou como *ar*; o que importava era o *substrato* ou as *fronteiras*. Foi preciso Marc Bloch e Fernand Braudel para que se desenvolvesse uma história dos espaços rurais ou dos espaços marítimos. (...) A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada (p. 212).

À medida que os espaços vão sendo diferenciados são produzidos saberes que dizem respeito às suas especificidades. A exemplo do que ocorreu em outras áreas, também sobre o espaço escolar constituíram-se discursos e saberes, alguns considerados “mais” verdadeiros e legítimos que outros.

O espaço escolar como constituinte da atividade educativa¹, analisado sob diferentes prismas e fundamentações teóricas, vem sendo privilegiado como objeto de pesquisa por educadores e outros profissionais.

¹ Para Viñao Frago “qualquer atividade humana precisa de um espaço e um tempo determinado. Assim, acontece com o ensinar e aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (1998, p. 61).

Entre as pesquisas de autores estrangeiros, a título de exemplo, faz-se referência, aqui, à tese de doutorado de Anne-Marie Châtelet², *La naissance de l'architecture scolaire: Lês écoles élémentaires parisiennes de 1870-1914*³, defendida em 1997, na École des Hautes Études des Sciences Historiques et Philologiques. Apresenta uma análise da arquitetura das escolas parisienses, durante o período de 1870 a 1914, destacando o crescimento da escola primária, como consequência da Terceira República na França. Fundamentada em Michel Foucault, a autora foca seu estudo na organização espacial das escolas utilizando a regulamentação/ legislação de suas disposições, e como esta influenciou os mecanismos disciplinares e de controle. Relacionou a arrumação da sala de aula e de seu mobiliário com a adoção de determinadas práticas pedagógicas que colocavam o aluno numa posição de dominação. Constatou que o tipo de arquitetura escolar e as regras impostas pelo Estado tinham como objetivo instalar uma disciplina para “produzir uma nação” e formar a “arma do trabalho”.

No Brasil, nas primeiras décadas do século XX, em função do papel de destaque atribuído à educação, o espaço escolar, sob o olhar higienista, passa a figurar entre os temas de abordagem recorrente nas publicações que tratavam de aspectos diversificados das construções escolares e sua relação com o estado de saúde dos estudantes. Muito embora em épocas diferentes, os princípios médico-higienistas, na Europa e no Brasil, orientaram a elaboração dos projetos arquitetônicos destinados aos prédios escolares.

Naquela época, segundo Sevckenko (1981), as informações sobre as tendências arquitetônicas que aqui chegavam, juntamente com outras notícias (roupas, mobiliário, livros, comportamento, lazer, etc.), vinham de centros cosmopolitas nas cargas de navios, na maioria das vezes europeus.

² Anne-Marie Châtelet, graduada em arquitetura, é doutora em História da Arte. Docente da Universidade de Arquitetura em Versailles, também publicou o livro: CHÂTELET, Anne-Marie. *Paris à l'école*. Paris: Picard, 2000.

³ A tese foi publicada em livro posteriormente, preservando o mesmo título. CHÂTELET, Anne-Marie. **La naissance de l'architecture scolaire: Lês écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914**. Paris: Honoré Champion Éditeur, 1999.

Entre as publicações recebidas, aquelas que se dedicavam especificamente à arquitetura escolar, apresentavam e analisavam muitos exemplos de projetos de prédios de escolas, com o objetivo de expor as características de sua arquitetura.

São explicadas em detalhes desde as condições de seleção de um terreno adequado à implantação do prédio, até as técnicas de impermeabilização das paredes das instalações sanitárias, passando pela dimensão das salas de aula, das janelas; o espaçamento ideal entre as carteiras, suas medidas específicas; a capacidade ideal de alunos por sala; prescrições quanto à iluminação e ventilação, posicionamento das salas em relação aos eixos de circulação e tudo mais que dissesse respeito ao bom funcionamento de um estabelecimento de ensino.

Também eram discriminadas as diferenças espaciais que o programa didático de cada modalidade educacional acarretava. Afinal, faculdades, escolas técnicas, normais, primárias, jardins de infância, escolas rurais ou urbanas tinham, é certo, preceitos comuns, mas deveriam também responder a suas naturezas específicas.

Estes manuais e compêndios estruturam-se, assim, numa dissecação que permite acompanhar, passo a passo, a construção de uma escola. Nestas publicações esboçam-se os contornos da arquitetura escolar. Muitas dessas experiências, impressas, foram conhecidas no Brasil (Wolff, 1992, p. 39).

Após esse período, a partir das últimas décadas do século XX, abordagens diferenciadas daquelas de cunho higienista e de caráter técnico positivista sobre o espaço escolar produzem análises teóricas de outros matizes, revelando outras perspectivas. Essas discussões estão presentes, no Brasil, nas trajetórias de Carvalho (1989, 1998, 2006), Wolff (1992), Souza (1999), Monarcha (1999), Faria Filho (2000), Faria Filho e Vidal (2000), Bencosta (2001), Dórea (2003), Rodrigues (2003), Peixoto (2004), Correia (2005), Colombo (2005) e Rocha (2005)⁴, entre outros, e têm contribuído para

⁴ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989; WOLFF, Silvia Ferreira S. **Espaço e Educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; SOUZA, Rosa Fátima. **Templos de civilização** – a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1999; MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça** – o lado noturno das luzes. São Paulo: Ed. Unicamp, 1999; FARIA FILHO, Luciano M. de. **Dos pardieiros aos palácios**. Passo Fundo: UPF, 2000; BENCOSTTA, Marcus Levy A. **Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. **Educar em Revista**. Curitiba. N. 18, p. 103-141, jul./ dez. 2001; DÓREA, Célia Rosângela D. **Anísio Teixeira e a Arquitetura Escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. **Espaço escolar e cidadania excluída**. Rio de Janeiro: Revan, 2003; PEIXOTO, Ana Maria C. **Museu da Escola: uma leitura em aberto**. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004; CORREIA, Ana Paula P. **Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao “progresso”** – Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005; COLOMBO, Irineu.

a ampliação dos debates e o surgimento de outros trabalhos propondo novas tematizações sobre o assunto. Esses pesquisadores, ao tratar o espaço escolar e os elementos a ele relacionados como dispositivos que atuam eficazmente no processo educativo, ampliam as possibilidades de análise frente às políticas de produção do conhecimento e das verdades⁵.

A conformação do espaço escolar, e aqui, particularmente, faz-se referência à escola erigida na primeira república⁶, no Brasil, funcionou como um dispositivo que de forma complementar atuou cotidianamente na constituição do cidadão republicano. A partir desse espaço e nesse espaço foram desenvolvidas estratégias que fortaleceram a escola como mecanismo de poder. Aliada importante na empreitada de configuração e fortalecimento do regime republicano a escola, os conteúdos trabalhados, a figura exemplar da professora e o espaço cuidadosamente preparado para o ensino deveriam transmitir ao aluno, o futuro cidadão da República, os princípios e valores fundamentais à construção da sua identidade social. Assim, por todos os meios busca-se dar visibilidade ao modelo idealizado pelos republicanos. A visão da doença como flagelo que povoava o imaginário da sociedade e as verdades da ciência que dominavam o pensamento de muitos homens de destaque da intelectualidade brasileira deram o tom a ser utilizado, em momentos propícios, nas diferentes frentes de “batalha”⁷.

No espaço escolar desenvolve-se um conjunto de técnicas tais como medir, controlar e corrigir os indivíduos. Os exames biométricos, a

Escola para menores Queiroz Filho: entre escola e prisão (1965-1992). In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspeccionando a escola e velando pela saúde das crianças. **Educar**, Curitiba, n 25, p. 91-109, 2005.

⁵ Os estudos citados têm contribuído para um movimento de redimensionamento e de renovação de estudos, principalmente, na área de história da educação brasileira, ampliando as possibilidades de formulação de interpretações ou de análises que dêem conta de apreender o presente e o passado educacional em suas singularidades.

⁶ Aqui a referência é feita às construções escolares datadas das primeiras décadas do século XX cujas características arquitetônicas marcantes, a da escola monumento, são símbolo de um determinado período.

⁷ Ver NAGLE (1977), CARVALHO (1989), SILVA (2001), BORGES (2004), NALLI (2004) e RAGO (2004). Cada um, a partir da temática proposta, fornece um panorama do Brasil do final dos oitocentos e primeiras décadas dos noventa.

inspeção médica escolar⁸ realizada pelo médico no início de cada semestre, a vigilância cotidiana protagonizada pela professora, na sala da aula, e pelo inspetor de alunos, nos corredores e demais dependências do prédio, produziam informações que eram encaminhadas aos órgãos educacionais competentes. Como o controle sanitário era realizado, também, via escola, pela identificação da criança doente, o registro dos casos possibilitava que medidas de profilaxia fossem adotadas no ambiente escolar, e, dentro das possibilidades, no bairro e junto à família do aluno. Em muitos casos procedia-se à quarentena e a criança, ou outro componente da comunidade escolar (professores e funcionários), era afastada do convívio com seus pares até que não apresentasse os sintomas da doença e o controle da situação pudesse ser restabelecido.

O interesse pelo estudo do Espaço Escolar revelou-se desde as primeiras incursões de pesquisa realizadas no período do mestrado⁹. Naquela oportunidade, buscou-se estabelecer um diálogo entre a Biologia, a História e a Educação, mediado pelo Espaço Escolar. A partir da investigação que resultou na dissertação *Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-1931): A Escola como lugar de higiene e saúde*, buscou-se compreender como a escola republicana paulista, nas primeiras três décadas do século XX, transformou-se em um lugar de higiene e saúde. Para a pesquisa foram utilizados decretos e leis, publicações e discursos de médicos e educadores, produzidos naquele período, com destaque para a Inspeção Médica Escolar (IME)¹⁰, na cidade de São Paulo. A opção pelo estudo pautou-se na constatação de que a Inspeção Médica Escolar, como o nome poderia sugerir, não foi criada somente com o objetivo de fiscalizar a saúde clínica das crianças que freqüentavam a escola. Os aspectos englobados pela IME – o local recomendado para a construção da escola; o tipo de estrutura arquitetônica; a fiscalização da situação de higiene dos prédios e das

⁸ No Brasil, segundo Abreu (2006, p. 37), a inspeção médica escolar foi iniciada, no Rio de Janeiro, ainda no século XIX e oficializada no início do século XX, na administração de Inocêncio Serzedello Correa, tendo como um dos principais defensores o médico Moncorvo Filho.

⁹ O mestrado foi realizado na área de Educação: História, Política e Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁰ O serviço de Inspeção Médica Escolar, no Estado de São Paulo, de acordo com Silva (2001), foi criado, no final de 1911, por meio da Lei nº 1.310, de 30 de dezembro de 1911 e do Decreto nº 2.141, de novembro de 1911.

dependências onde seriam desenvolvidas as atividades escolares; o material didático; o programa de ensino a ser ministrado, introduzindo noções elementares de higiene; a definição de padrões do mobiliário adequados ao tamanho dos alunos e à realização das atividades previstas; o registro das características de desenvolvimento corporal, intelectual e mental dos alunos; os procedimentos profiláticos em decorrência de moléstias transmissíveis na comunidade escolar – apontavam para a possibilidade de que à escola fosse destinado um papel diferenciado daquele que até então ela vinha desempenhando. Não se tratava mais de ensinar as letras à população. Pretendia-se transformar a escola, por força de um conjunto de mecanismos legais, de controle e disciplina, num espaço apropriado à assimilação de novos hábitos, comportamentos e costumes respaldados no corolário médico-higienista.

Na perspectiva de continuar os estudos, no doutorado, decidiu-se, mais uma vez, priorizar o Espaço Escolar, nesta oportunidade, com o propósito de avançar o período abrangido pela investigação e sair da abordagem regional, representada no texto da dissertação pela escola republicana paulista, para a nacional. Para a realização desse propósito optou-se por utilizar um periódico educacional como fonte principal de pesquisa. Este tópico será esclarecido mais adiante.

A escolha recaiu sobre a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), uma publicação periódica de circulação nacional, na área da educação. De editoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)¹¹, órgão do Ministério da Educação, a revista foi inaugurada em 1944, permanecendo até os dias atuais.

Num percurso de mais de seis décadas de existência, a RBEP, até o momento em que a pesquisa foi realizada, publicou mais de 200 exemplares, nos quais, por meio de estudos e debates, vem tratando das diversificadas e complexas questões da educação nacional.

¹¹ Atualmente, esse órgão tem a seguinte denominação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Um levantamento acerca das pesquisas realizadas, que utilizaram a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como principal fonte de estudo, revelou a existência de uma produção iniciada há aproximadamente duas décadas, na qual podem ser identificadas abordagens de temáticas e fundamentações teóricas diversificadas.

A partir de uma consulta aos sumários identifica-se nove artigos publicados pela revista: Saviani (1984), Castro (1984), Buffa (1984), Rosas (1984), Vidal e Camargo (1992), Sguissardi e Silva Júnior (1998), Alvarenga (2000), Bragança (2001), Rothen (2005) e Gil (2005). Esses pesquisadores apresentaram em seus estudos uma série de temas de interesse acadêmico em diferentes áreas, por exemplo, filosofia da educação, didática, o ensino público e privado na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), psicologia, estatística e educação, educação superior, pesquisa educacional, docência e formação, imprensa periódica e história do INEP. Na seqüência apresenta-se informações referentes a essas pesquisas.

No artigo *A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Saviani (1984) se propõe, de acordo com suas palavras, a “testar uma periodização das principais concepções de filosofia da educação no Brasil”, tomando como ponto de referência os artigos veiculados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ao longo dos seus quarenta anos de existência (1944-1984). A partir desse objetivo, na primeira parte do texto, apresenta uma retrospectiva histórica da filosofia da educação no período anterior a 1944, que antecede a fundação da Revista; na segunda parte, reconstitui a trajetória da filosofia da educação nos últimos quarenta anos, ou seja, de 1944 a 1984; na terceira, verifica se houve ou não correspondência entre a periodização proposta e a evolução da temática veiculada pela Revista.

No mesmo número¹² em que publica o artigo citado anteriormente, a RBEP apresenta mais três artigos que trazem a revista como fonte principal

¹² Os artigos citados foram publicados no número 65, maio/ ago. 1984, como parte das comemorações do aniversário de 40 anos da RBEP.

de pesquisa. No estudo *A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas*, considerando que os textos publicados pela RBEP constituem amostra significativa da experiência didática brasileira, Castro (1984) investiga alguns aspectos da evolução dessa experiência, tais como, orientações teóricas e práticas e espaço atribuído aos diferentes problemas do ensino. Segundo a autora, nesse percurso de quatro décadas, foi possível identificar indicadores de mudanças no significado do conceito de ensino nos textos publicados pela revista, bem como, no interesse por um ou outro dos componentes didáticos da ação docente.

Buffa (1984), no artigo *Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, focaliza os conflitos ideológicos presentes na tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (Lei nº 4.024/ 1961), destacando a atuação da RBEP naquele momento histórico, em que se colocavam em lados opostos os defensores do ensino público e do ensino privado. Salienta, entretanto, que o conflito não tem suas origens nas discussões que marcaram aquele importante acontecimento. Com informações históricas, vai situando o leitor e desvelando os fatos que contribuíram para a ocorrência do embate que se verificou em 1961. A análise culmina com a autora afirmando que a revista se posicionou favorável aos defensores da escola pública.

A pesquisa realizada por Rosas (1984), *A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, analisa as principais tendências da psicologia no Brasil, com destaque para a psicologia aplicada (clínica, educacional e do trabalho), salientando o papel exercido pela RBEP na divulgação de temas da psicologia. Focaliza os estudos em três fases: a) 1920-1939, fase em que se verifica a implantação da Psicologia no país; b) 1940-1959, momento de consolidação da prática psicológica e do delineamento do perfil do profissional de Psicologia; c) 1960-1979, quando ocorre o reconhecimento legal da Psicologia como profissão independente e a institucionalização da formação acadêmica na área.

Após um intervalo de oito anos, é publicado o artigo *A Imprensa Periódica Especializada e a Pesquisa Histórica: Estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, de Vidal e Camargo (1992), que apresenta dois estudos de revistas especializadas em educação: o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Sobre o primeiro, o foco foi direcionado para a sistematização das informações referentes ao seu ciclo de vida, delineando seu momento histórico e buscando identificar as circunstâncias políticas que marcaram sua criação. No estudo referente ao segundo periódico, a RBEP, destaca dois movimentos: um, técnico e burocrático, e outro, teórico. Informa que o movimento técnico e burocrático mantinha vínculo direto com o programa do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o que podia ser evidenciado pela utilização dos resultados das investigações e inquéritos, por ele realizados, sobre as instituições e atividades da educação nacional, divulgados pela revista. O outro movimento é considerado mais teórico, pois espelha as idéias dos autores da revista sobre os fatos educacionais.

Com o foco direcionado para o Ensino Superior, sob o título *A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995*, Sguissardi e Silva Júnior (1998) apresentam a trajetória histórica percorrida pela RBEP e pelo tema educação superior. Para esse propósito estabeleceram a seguinte periodização: de 1944 a 1964, é focalizado o nascimento, a natureza e a consolidação da RBEP; de 1964 a 1979, período em que o Estado exerceu forte influência na definição das políticas educacionais, ressalta-se a reforma educacional organizada pelo governo militar, e de 1980 a 1995, intervalo caracterizado pela marcante participação da sociedade civil, a redemocratização do país e a consolidação da pós-graduação e da pesquisa na área educacional.

A utilização da RBEP para fins de estudo também pode ser identificada na pesquisa de Alvarenga (2000), *Contribuições para os estudos sobre a pesquisa educacional no Brasil: análise bibliométrica de artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1974)*, no qual, a partir da Ciência da Informação, é apresentada uma análise de 206 artigos publicados

na revista. Em tal pesquisa constatou que as condições de produção e comunicação dos discursos sofreram interferências dos seguintes aspectos: do perfil do grupo de autores de artigos; do relacionamento destes entre si, com a direção do Instituto e com o Estado e da ausência ou presença desses autores nos artigos publicados ou citados na RBEP. Segundo a autora, os resultados obtidos podem contribuir para uma descrição do processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil, como um campo disciplinar, e apontam para uma outra possibilidade de estudo que identifica sistemas de exclusão no processo de produção da literatura periódica.

Em *Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Bragança (2001) apresenta concepções sobre docência e formação em artigos publicados pela RBEP, na década de 1960. As características citadas nos textos analisados apontam para uma imagem do trabalho docente como uma “doação pessoal”, em que alguns dos elementos são relacionados ao temperamento, a aparência, a maneira de relacionamento com as pessoas. Muito embora os artigos apresentem um caráter de denúncia da situação existente, poucas propostas de intervenção são apontadas. Para a formação de professores a alternativa sugerida circunscreve-se à extinção da nomeação de leigos e a organização de instituições destinadas á formação do magistério em locais carentes.

No número comemorativo dos sessenta anos da revista¹³, Rothen (2005) divulgou o estudo intitulado *O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP*, no qual faz uma reconstituição da história do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) desde a sua fundação, em 1938, até 2002, utilizando, como fonte principal, as matérias publicadas na revista. Evidenciou as articulações políticas que permitiram que o INEP, entre 1938 e 1971, fosse instalado e se consolidasse no aparato estatal para exercer a liderança na elaboração e implantação de políticas para a educação. Investigou os momentos de crise e indefinição da RBEP,

¹³ O exemplar comemorativo da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 212, jan./ abr. 2005, foi publicado em outubro de 2005.

relacionando-os com os do INEP e discutiu a perda, a partir da década de 1980, de importância da revista como um instrumento de exercício da liderança pelo INEP.

No exemplar publicado em sequência, Gil (2005) contribuiu com o artigo *A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940*, procurando resgatar o processo em que as estatísticas se revelaram como instrumento privilegiado de orientação das políticas públicas do ensino brasileiro, durante o governo Vargas. Buscou entender a abundante presença dos números nos discursos oficiais relativos à educação na década de 1940 e como se constituiu o aparato de coleta e tratamento dos dados estatísticos, identificando uma estreita vinculação entre o empenho de consolidação das estatísticas demográficas nacionais e as ações concretizadas no âmbito da gestão da instrução pública.

Além destes, citados acima, outros estudos utilizaram a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos como fonte e objeto de pesquisa. Neste momento, faz-se referência àqueles que resultaram das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação no país.

Na tese de doutorado, *RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado*, Gandini (1990)¹⁴ procurou entender as perspectivas de alguns intelectuais brasileiros que se dedicaram ao estudo de questões e problemas relativos à educação, Lourenço Filho e Almeida Júnior, principalmente, em relação ao Estado. Os pressupostos políticos que orientavam suas posições e que visão eles tinham sobre o seu próprio papel e as funções do Estado em sua relação com a sociedade e com a educação. A análise salientou que o pensamento predominante pode ser considerado organicista e positivista.

¹⁴ GANDINI desenvolveu a tese de doutorado, *RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado*, no Programa de Pós-Graduação, na Faculdade de Educação, da UNICAMP, a qual, posteriormente, foi publicada em livro pela editora da universidade com o título *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*.

Dantas (1997, 2001) fez menção à RBEP em dois trabalhos, também, resultantes das pesquisas desenvolvidas na pós-graduação¹⁵. No primeiro estudo, *Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção Estudos e Debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973*, Dantas (1997), a partir de uma análise da seção Estudos e Debates da RBEP, nos anos de 1961-1962 e 1972-1973, procurou identificar, utilizando os artigos publicados em dado período institucional, as formas de tratamento dispensadas às questões educacionais em duas épocas importantes para a área, situadas nas décadas de 1960 a 1970, quando foram editadas duas leis organizadoras do ensino: a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (Lei 4.024/ 1961) e a Lei 5692/ 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. Identificou, a partir da análise, duas etapas de um mesmo projeto em que o programa de educação apresentava forte aderência com a proposta de desenvolvimento para o país.

No trabalho seguinte, *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho*, Dantas (2001), ao refazer o itinerário que permitiu ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos editar a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, buscou compreender o processo de constituição e organização da RBEP. A partir do estudo dos materiais editados pelo INEP, entre os anos de 1938 a 1945, no período em que foi dirigido por Lourenço Filho, identificou duas formas de assessoria que o órgão fornecia aos estados. Para a autora, a publicação da revista confere maior visibilidade ao tratamento que o INEP dispensava à educação nacional.

Ao abordar a temática *A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/1994*, Xavier (2002)¹⁶ constrói uma perspectiva histórica

¹⁵ A dissertação de mestrado, *Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção Estudos e Debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973*, e a tese de doutorado, *A urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de estudos Pedagógicos: a gestão Lourenço Filho (1938-1946)*, foram produzidas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

¹⁶ A dissertação de Jurema Brasil Xavier foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

das relações, projetos e propostas que se estabeleceram, na segunda metade do século XX, entre as tecnologias de comunicação e a educação no Brasil. A pesquisa objetivou contribuir para o entendimento de como os educadores e pensadores brasileiros viram, no período de 1944 a 1994, a colaboração dos meios de comunicação para a educação.

Na sua dissertação de mestrado¹⁷, Gil (2002), ao utilizar a RBEP para trabalhar com a temática *Razão em números: a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952)*, relaciona a expansão da “escola de massas”, no Brasil, com a marcante preocupação em aprimorar as estatísticas de ensino. Destaca a relevância do estudo dos discursos sobre educação que utilizavam as estatísticas de um periódico publicado pelo governo, tendo em vista a importância dispensada pelos governantes, no período em questão, aos levantamentos quantitativos para respaldar as decisões sobre a educação no país.

Em trabalho posterior, *A ameaça do analfabetismo: uma análise do discurso oficial na década de 1940*, GIL (2003) investigou de que maneiras a discussão sobre os índices de analfabetismo, revelados pelo recenseamento populacional de 1940, apareciam nos discursos oficiais sobre educação. A partir dos artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre 1944 e 1952, a autora procurou identificar que tipos de argumentos, respaldados pelos dados quantitativos coletados e divulgados pelo governo, eram utilizados e quais as ações sugeridas como mais adequadas para amenizar a situação.

Por fim, o artigo de Dantas (2003), *A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica*, traz, a partir da concepção do “impresso como dispositivo

¹⁷ A dissertação de mestrado foi elaborada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo.

de assessoria técnica”, uma análise do protocolo de constituição da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no ano de 1944. Procede a análise no período de 1938 a 1945, utilizando ainda duas outras publicações do Instituto Nacional de estudos Pedagógicos, anteriores a RBEP – Subsídios para a História da Educação Brasileira e a série Boletim – e documentos de circulação interna do Ministério da Educação e Saúde. Ao final, defendeu que a RBEP somente foi publicada após uma fase de teste com outros materiais impressos o que permitiu que fosse definido um “padrão de leitura”, tendo, este último, inclusive, servido de parâmetro para a formatação da revista.

Considerando o levantamento que diz respeito à produção acadêmica sobre o Espaço Escolar, no Brasil e, mais especificamente, sobre o Espaço Escolar tal como é apresentado pela RBEP em suas páginas, constatou-se que a abordagem desta temática a partir de um periódico educacional, linha de investigação interessante¹⁸ e pouco explorada na história da educação brasileira, ainda não foi realizada.

A pesquisa em questão, O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966), realizada em função do Projeto PQI – EDUCAÇÃO/ UESB/ CAPES, coordenado pelo Museu Pedagógico¹⁹, tem por objetivo analisar o Espaço Escolar, a partir da arquitetura e saúde, tal como foi apresentado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 1966, utilizando como fonte principal os textos publicados pela revista.

Inicialmente, pretendia-se realizar a pesquisa no período de 1944 a 2003. Contudo, é importante registrar que as observações feitas pelas componentes da banca do exame de qualificação resultaram em alterações importantes na re-orientação do estudo. Uma delas incidiu sobre o período a ser abrangido pela pesquisa. Para a redefinição, recomendou-se que fosse levada em consideração, entre outras possibilidades apontadas, a maior

¹⁸ Cf. WARDE, Miriam Jorge. Prefácio. In: GANDINI, *Intelectuais, Estado e Educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

¹⁹ O Projeto Museu Pedagógico, “A Educação e a Cultura no sudoeste baiano: as leis, os sujeitos; os espaços; suas representações”, foi aprovado pelo CONSEPE/ UESB e encontra-se cadastrado no CNPq.

concentração de textos sobre a temática, ou seja, o período de 1944 a 1966. A outra sugestão tecia ponderações acerca da necessidade de ser realizado um recorte mais preciso, considerando, em função do material apresentado, as categorias de análise, arquitetura e saúde, preferencialmente.

Para a escolha do periódico educacional recorreu-se, em um primeiro momento, à avaliação do programa QUALIS da CAPES²⁰, que fornece uma classificação de periódicos, anais, jornais e revistas, nacionais e internacionais. Foram consideradas as publicações nacionais que abordavam temas na área de Educação, exclusiva ou parcialmente, às quais a avaliação do QUALIS atribuiu o conceito A.

De um conjunto de vinte e uma publicações com o conceito A do QUALIS/ CAPES²¹ foram consultadas dezesseis²² com o objetivo de identificar se, em cada uma delas, era abordada a temática do Espaço Escolar. O levantamento foi realizado a partir dos sumários desses periódicos, considerando-se as informações presentes no título dos textos publicados. De acordo com os dados disponibilizados pelo periódico, para cada exemplar, registrou-se a partir de quando é publicado, o volume, o número, o mês, o ano de publicação do exemplar e, se fosse o caso, o título do texto. Dos dezesseis periódicos utilizados apenas quatro apresentaram textos sobre o tema em questão: Cadernos CEDES, 2 textos; Cadernos de Pesquisa, 2 textos;

²⁰ O programa QUALIS “é uma classificação feita pela CAPES dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos, cujo objetivo é atender as necessidades específicas da avaliação da pós-graduação realizada por esta agência. Essa classificação é feita por 44 comissões de consultores, cada qual focalizando um conjunto específico de áreas do conhecimento, e se baseia nas informações fornecidas pelos programas, por meio do Coleta de Dados/ CAPES, sobre os trabalhos publicados por seus docentes e discentes”. O QUALIS foi consultado em 2004.

²¹ Periódicos com o conceito A do QUALIS/ CAPES: Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa; Cadernos de Psicologia e Educação – PAIDÉIA; Ciência & Educação; Contemporaneidade e Educação; Educação e Pesquisa (nome atual da Revista da Faculdade de Educação da USP); Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Educação em Revista; Em Aberto; Episteme; História da Educação (ASPHE); Interface – Comunicação, Saúde, Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de História; Revista Brasileira de História da Educação; Revista de Educação/ PUC-CAMP; Educação (PUC/ RS); História, Ciência e Saúde – Manguinhos; Cadernos de Saúde Pública.

²² Periódicos com o conceito A do QUALIS/ CAPES que foram consultados: Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa; Educação e Pesquisa (nome atual da Revista da Faculdade de Educação da USP); Educação e Realidade; Educação e Sociedade; Educação em Revista; Em Aberto; História da Educação (ASPHE); Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de História; Revista Brasileira de História da Educação; Revista de Educação/ PUC-CAMP; Educação (PUC/ RS); História, Ciência e Saúde – Manguinhos; Cadernos de Saúde Pública.

Revista Brasileira de Educação, 2 textos e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 21 textos²³. Além disso, esse procedimento possibilitou também obter informações sobre: a data em que se iniciou a publicação do periódico; o período de permanência no mercado; o órgão responsável pela publicação; a regularidade dos exemplares e a incidência do tema de interesse. Ao verificar-se essas informações e a sua relação de pertinência com a pesquisa proposta, outros aspectos foram agregados ao critério inicial (conceito A na avaliação do QUALIS/ CAPES): a maior incidência da temática de pesquisa e o tempo de permanência do periódico no mercado editorial. A partir dos aspectos citados, excetuando-se o conceito A do QUALIS/ CAPES, uma vez que, este era um atributo de todos os periódicos que participaram do levantamento, escolheu-se a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), considerando-se que:

a) a RBEP, entre os dezesseis periódicos educacionais consultados, apresentou a maior ocorrência da temática, conforme anunciado anteriormente, o que possibilitaria compor um *corpus* de análise com maior diversidade de dados;

b) a RBEP constituía-se no periódico da área educacional de mais longa permanência no mercado de publicações, com mais de seis décadas de existência. O primeiro número da revista data de 1944.

Na etapa seguinte, buscou-se os exemplares não localizados no momento anterior, para completar a série de 211 números publicados, no período de 1944 a 2004. A série completa pôde ser montada a partir dos acervos das bibliotecas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP). Com os exemplares da RBEP disponibilizados no acervo da biblioteca da UFSCar²⁴ procedeu-se a coleta do material para compor o *corpus* de análise, orientada por dois objetivos: o primeiro, coletar

²³ Não foi possível, naquela fase da pesquisa exploratória, no conjunto dos dezesseis periódicos selecionados, reunir a série completa de três deles: Cadernos de Saúde Pública, Em Aberto e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A RBEP apresentava o maior desfalque.

²⁴ A biblioteca da UFSCar disponibilizava em seu acervo a maioria dos exemplares da RBEP, em torno de 90% do total publicado.

material que fornecesse informações sobre a revista; o segundo, selecionar os textos publicados que abordassem a temática do Espaço Escolar.

Para cumprir o primeiro objetivo, foram reunidos os seguintes elementos: capas²⁵, expediente, apresentação do primeiro número da revista, editoriais e sumários. A partir desse conjunto, buscou-se organizar as informações sobre a RBEP, num período de mais de 60 anos, de forma que pudessem ser analisadas com menor grau de dificuldade. Nessa fase do trabalho, foram elaborados esquemas, listagens, quadros e tabelas nos quais os dados disponíveis foram sistematizados. O esforço empreendido resultou em um texto onde são apresentadas informações específicas da revista, o conteúdo abordado em suas seções, as mudanças que ocorreram na sua estrutura organizacional, as transformações no projeto gráfico e editorial, as características dos textos publicados nas diferentes seções no primeiro exemplar, os(as) colaboradores(as) da revista, entre outros.

O segundo objetivo exigiu que outros procedimentos, descritos na seqüência, fossem adotados para a seleção dos textos. Inicialmente, foi realizada a leitura dos títulos que constavam no sumário de cada exemplar, critério que, na fase que resultou na escolha da RBEP, possibilitou identificar a incidência de textos sobre Espaço Escolar nos dezesseis periódicos consultados. Se mantido apenas esse procedimento estariam selecionados 21 textos. Entretanto, atentou-se para o fato de que a utilização desse critério único deixaria de contemplar aqueles que trouxessem informações sobre a temática no corpo do texto, mas não fornecessem indicações dela no título. Essa situação pode ser exemplificada com o texto “A proteção da visão dos escolares”, de Cesário de Andrade, que ao tratar dos fatores extrínsecos (do ambiente) relacionados ao bom funcionamento da visão, descreve características do Espaço Escolar no decorrer do texto. Sem mencionar que outros textos, a exemplo dos anais de eventos (congressos, conferências, reuniões) na área educacional, também não seriam selecionados, uma vez que, de praxe, não indicam no título a temática abordada. Diante disso, optou-se

²⁵ Foram selecionadas as capas consideradas representativas de mudanças do *layout* da revista.

por realizar a leitura de todos os textos publicados na revista, com exceção das seções *Informação do Estrangeiro* e *Atos Oficiais*, uma vez que a pesquisa localizava-se no Brasil e não se pretendia trabalhar com legislação. Tal opção foi feita a despeito de reconhecer que a transcrição da legislação e dos atos oficiais, presente de forma marcante em suas páginas, nas primeiras décadas, tenha se revelado “importante em termos de caracterização da Revista como veículo de divulgação do governo” (GANDINI, 1995, p. 15). A partir desta opção, para averiguar a eficácia do procedimento, procedeu-se à leitura dos textos publicados na RBEP no ano de 1944, obtendo-se informações sobre o tema da pesquisa no corpo de doze textos. A utilização do procedimento anterior (leitura dos títulos dos textos a partir do sumário de cada exemplar da revista) não possibilitou, para o ano de 1944, a seleção de nenhum texto. Assim, considerando-se o resultado obtido, partiu-se para a leitura de todos os exemplares. Ao final, a leitura dos 211 exemplares da revista, publicados no período de 1944 a 2004, resultou na coleta de 122 textos, que apresentavam informações variadas sobre o Espaço Escolar. Concluída esta etapa, para facilitar o manuseio e a consulta às informações, todo o material coletado, incluindo capas, expediente, apresentação, editoriais, sumários e textos, foi acondicionado em quatro volumes, organizados cronologicamente e de acordo com a numeração crescente dos exemplares.

Para facilitar a consulta ao material, elaborou-se um quadro com a relação dos textos selecionados, por ano, discriminando-se as informações pertinentes ao exemplar (volume e número), a autoria, a seção e página. Na seqüência, uma nova leitura foi realizada com a finalidade de identificar, do ponto de vista qualitativo, as informações veiculadas pelos textos. Esse procedimento resultou na estruturação de um outro volume no qual foram relacionadas, por ano, de acordo com a qualidade, as informações referentes ao Espaço Escolar. Ao término, verificou-se que os textos veiculados pela RBEP ao tratarem do Espaço Escolar apresentavam aspectos diversificados, fornecendo informações sobre a arquitetura, o planejamento das construções escolares, a precariedade das instalações, o mobiliário escolar, a expansão física da rede escolar, gastos, a saúde dos alunos, entre outros. Nessa fase, considerando as sugestões apresentadas pela banca de qualificação,

organizou-se o material referente ao período de 1944 a 1966 em dois blocos: em um deles, foram dispostas as informações sobre o Espaço Escolar que tratavam dos aspectos relacionados à arquitetura; no outro, as informações relacionadas à saúde. Além desses, estruturou-se um terceiro onde foram ordenadas as informações pertinentes aos eventos de educação (conferências, congressos, seminários, reuniões) publicados pela revista, no período em questão.

Com a finalidade de conferir uma maior visibilidade à pesquisa realizada, o trabalho apresenta-se organizado nas seguintes seções: **A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: A Arquitetura; O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: A Saúde; O Espaço Escolar nos Eventos de Educação.**

Na seção, **A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, considera-se elementos do percurso histórico da RBEP desde a sua criação, as características do primeiro exemplar, os acontecimentos que marcaram a sua trajetória, as mudanças e as permanências, os colaboradores, aspectos da relação com o INEP, etc.

Na seção, **O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: A Arquitetura**, apresenta-se o cenário educacional no país e sua relação com o espaço escolar, a perspectiva diferenciada proposta para o espaço escolar, configurando uma arquitetura direcionada para a escola, os critérios de seleção do local para o edifício escolar e destaca-se as características da arquitetura educacional do Centro de Educação Carneiro Ribeiro.

Na seção, **O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: A Saúde**, faz-se uma análise de como a educação incorpora a saúde, como o espaço escolar reflete os saberes médicos e com eles produz saberes.

Na seção, **O Espaço Escolar nos Eventos de Educação**, informe-se sobre a contribuição dos eventos de educação na formulação de políticas públicas voltadas para a expansão da rede escolar e na especialização dos espaços educacionais.

2 A REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS

Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto, [...], à colaboração de especialistas de todo o país. Com esse propósito é que se apresenta essa publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às idéias do professorado brasileiro de todos os ramos e níveis de ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação nacional.

(Editorial, 1944)

2.1 A Origem

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) foi criada há mais de 60 anos, em 1944, por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação e da Saúde, e de Manoel Bergström Lourenço Filho²⁶, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP)²⁷, desde os seus

²⁶ Lourenço Filho foi o idealizador da reforma da Instrução Pública do Ceará (1923); organizador do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932); signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”; primeiro diretor do INEP (1938-1952); respondeu pela direção dos trabalhos da Campanha de Educação de Adultos, do Ministério da Educação (1947-1950) e foi delegado do Brasil na III Conferência da UNESCO.

²⁷ O INEP foi criado, em 15/ 01/ 1937, pela Lei nº 378, na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde, com o nome de Instituto Nacional de Pedagogia. Com o Decreto Lei nº 580, de 30 de junho

primórdios. A RBEP foi lançada como uma publicação do INEP, sob a liderança de Lourenço Filho e elaborada por uma comissão de redação²⁸ composta por funcionários do próprio Instituto e de outros órgãos do ministério.

Sobre a criação da revista, o livro *Tempos de Capanema* informa que, logo após ser empossado, o ministro recebe em algumas folhas manuscritas por Alceu Amoroso Lima uma relação de providências que ele sugeria fossem adotadas nas diversas áreas do governo. A parte referente à educação, transcrita abaixo, contém uma orientação sobre a publicação de uma revista de educação. Nota-se que o autor, em redação clara e direta, sugere qual seria o perfil ideológico que a revista deveria apresentar.

- a) seleção do professorado e das administrações em todo país;
- b) seleção de um conjunto de princípios fundamentais da educação no Brasil;
- c) fundação de institutos superiores na base dessa seleção e orientação;
- d) *publicação de uma revista nacional de educação na base destes princípios, com boa colaboração etc.; e rigorosa exclusão do ecletismo pedagógico e muito menos do bolchevismo etc.* (Grifos da autora);
- e) publicação de pequenas ou grandes doutrinas antimarxistas e de documentação anti-soviética;
- f) idem de obras sadias, construtivas, na base dos princípios de educação no Brasil;
- g) defesa das humanidades clássicas, latim e grego, e sua incorporação no plano nacional de educação;
- h) idem de uma filosofia sã;
- i) convocação de uma Convenção Nacional das Sociedades de Educação, para os fins de h, mas com bases principais já previamente assentadas;
- j) atenção muito particular com o espírito ainda dominante em certos meios pedagógicos, particularmente em São Paulo;

de 1938, recebe a denominação de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e tem definida a sua estrutura e competência, exercendo as seguintes atribuições: “a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas; b) manter o intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro; c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes às instituições educacionais do país e do estrangeiro; d) promover investigação no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema de orientação e seleção profissional; e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes mediante consulta ou independente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos; f) divulgar pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica”.

²⁸ Conforme as informações registradas na contracapa do primeiro exemplar da revista, a Comissão de Redação da RBEP era composta por: Dr. Abgar Renault (Diretor do Departamento Nacional de Educação); Dr. M. A. Teixeira de Freitas (Diretor do Serviço de Estatística da Educação e Saúde); Professor Armando Hildebrand (Chefe da Seção Técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos); Dr. Álvaro Neiva (Técnico do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) (CONTRACAPA, RBEP, v.1, n. 1, jul./ 1944).

- l) entendimento com os estados para uma uniformidade na orientação educativa;
- m) elaboração do Plano Nacional de Educação nessas bases;
- n) escolha dos futuros membros do Conselho Nacional de Educação tendo em vista este objetivo;
- o) elaboração dos programas para os cursos e complementares;
- p) facilidades do ensino religioso em todo país;
- q) idem para a fundação da faculdade católica de teologia nas Universidades;
- r) idem para a realização de congressos católicos de educação nos vários estados e em geral para os trabalhos sociais da Ação Católica Brasileira;
- s) idem para a Universidade Católica do Rio de Janeiro;
- t) entrega a uma orientação segura e uniforme e à direção dos católicos da Escola de Serviço Social (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 189-190).

Outros estudos, a exemplo de Alvarenga (1996), também fornecem informações acerca dos motivos e circunstâncias que favoreceram a criação da RBEP.

Os planos iniciais para a edição do periódico foram elaborados pelo professor Lourenço Filho, primeiro diretor do Inep, tendo sua apresentação gráfica sido inspirada no Boletim do Bureau Internacional do Trabalho e seu primeiro número editado pela Imprensa Nacional. Podem ser detectadas na RBEP muitas das características de um periódico anteriormente produzido pelo Departamento de Instrução Pública da Prefeitura do Distrito Federal, o Boletim de Educação Pública, criado por Anísio Teixeira (p. 92).

A RBEP é lançada, em 1944, como uma publicação mensal, assim permanecendo até fevereiro de 1946. Desta data até o final de 1947, torna-se bimestral. De 1948 em diante, é publicada trimestralmente e de outubro de 1969 aos dias atuais, os exemplares são quadrimestrais²⁹. A publicação suspendeu sua continuidade nas seguintes ocasiões: durante o ano de 1975; de abril de 1980 a abril de 1983 e de setembro de 1992 a setembro de 1994³⁰, totalizando um intervalo de interrupção de seis anos, três deles consecutivos (1980-1983). Essas ocorrências e outras, como os atrasos de publicação, não comprometeram a qualidade, bem como, o fato de ser uma referência entre os periódicos da área educacional.

²⁹ A partir de 2001 a RBEP publica um exemplar por ano, reunindo três números em um volume único.

³⁰ O número 175 de set./ dez. 1992 é publicado em setembro de 1994.

Na apresentação do primeiro número, publicado em julho de 1944, o ministro Capanema afirmava ser finalidade da RBEP “reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os problemas gerais da pedagogia, mas, sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de nosso país” (CAPANEMA, 1944, p. 4). Ainda segundo as suas palavras, a revista constituía-se um “órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação”, e como tal, propunha-se a divulgar, tendo em vista os resultados das experiências brasileiras e as mais significativas de outros países, os princípios e conceitos que deviam reger o “trabalho nos vários domínios da educação”. As palavras do ministro revelavam a revista como um veículo oficial de divulgação da política educacional do Estado Novo no processo de reconstrução do país, em curso desde 1930.

2.2 Primeiro exemplar e primeiros tempos

Na contracapa do número inaugural da RBEP, são fornecidas informações, na contracapa, sobre a vinculação institucional³¹, os objetivos³² e a comissão de redação³³. A publicação apresentava as seguintes seções: *Apresentação*; *Editorial*; *Idéias e Debates*; *Documentação*; *Vida Educacional* (com as subseções Educação brasileira, Informação dos Estados, Informação do estrangeiro, Bibliografia e Através de Revistas e Jornais) e *Atos Oficiais*.

A *Apresentação*, a partir de um texto do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, procura situar o leitor acerca do perfil que se pretende para a RBEP, um “instrumento de indagação e divulgação científica dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e

³¹ A RBEP constituía-se um “órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação “ (Contracapa, RBEP, v.1, n. 1, jul./ 1944).

³² De acordo com as informações divulgadas pela própria revista tinha por finalidade “expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento de seu magistério” (Contracapa, RBEP, v.1, n. 1, jul./ 1944).

³³ Ver as informações da nota de rodapé 3.

sociologia educacionais”. As palavras do ministro também fornecem algumas indicações sobre a orientação a ser seguida:

Forçoso é observar entre nós mesmos, no âmago da vida escolar brasileira, as nossas direções e práticas, recolher cuidadosamente os resultados de nossa própria experiência, e tentar fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis e tendo em vista as experiências de mais expressiva significação dos outros países, os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação (Apresentação, 1944, p. 3).

O *Editorial*, provavelmente, escrito por Lourenço Filho³⁴, reforçava aspectos da fala do ministro, complementava, destacava o propósito da publicação e informava que a revista encontrava-se vinculada ao INEP.

Surge assim, no momento próprio, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, para congregar os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação. (...) Aqui se registrarão, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério, dados estatísticos, os textos de lei e as decisões administrativas de maior relevância. (...) Não faltarão, também, sucintos estudos de aplicação, de modo a difundir normas de orientação pedagógica, que a prática tenha estabelecido como proveitosa, e os princípios da moderna didática sancionem como legítimas. (...) Editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos não se destina a apresentar apenas o movimento desse órgão técnico: deverá desenvolver mais amplo programa, aberto, como se vê, à colaboração de especialistas de todo o país. Com esse propósito é que se apresenta essa publicação, animada do sincero desejo de contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às idéias do professorado brasileiro de todos os ramos e níveis de ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação nacional (Editorial, 1944, p. 5-6).

Em *Idéias e Debates* são apresentados textos, em regra, elaborados por especialistas vinculados a instituições públicas, incluindo o próprio Ministério da Educação e Saúde, ou profissionais ligados à educação, que, de acordo com o entendimento daqueles que se responsabilizavam pela linha editorial da revista, deviam ser trazidos à luz para reforçar ou apresentar um dado conhecimento, fornecer orientação pedagógica, contribuir com o debate ou, ainda, marcar posicionamento político ou técnico sobre determinada temática. Nesses textos, muito embora possam ser identificados

³⁴ Cf. Rothen (2005, p. 193).

os elementos textuais, introdução, desenvolvimento e conclusão, observa-se que os colaboradores não seguem um padrão de formatação na elaboração de seus textos. Isso pode estar relacionado com a não existência, naquele período, de um conselho editorial. Um outro aspecto chama a atenção do leitor mais atento: a maioria dos textos não apresenta ao final as referências bibliográficas ou, ainda, a bibliografia, terminologia em uso na época.

Na seção *Documentação*, constavam informações sobre a área educacional, com o registro das despesas com os serviços de educação do ano de 1943 e a publicação da bibliografia pedagógica brasileira de 1812 a 1900.

Vida Educacional, com cinco subseções (*A educação brasileira, Informação dos Estados, Informação do estrangeiro, Bibliografia e Através de Revista e Jornais*), divulgava, na maioria delas, notícias sobre a educação no país e as atividades do governo nessa área. Em *Bibliografia* é publicada uma relação de livros eleitos de interesse para a educação³⁵. A partir de publicações de grande circulação em diferentes Estados, principalmente jornais, *Através de Revistas e Jornais* divulgava textos sobre temáticas educacionais em diferentes localidades do país.

Para o fechamento da revista, na última seção, *Atos Oficiais*, eram transcritos os encaminhamentos do legislativo e do executivo pertinentes às providências, de ordem legal, viabilizadas na área educacional do Distrito Federal, nos diversos Estados e municípios. Mais um espaço para a divulgação sistemática e continuada das atividades do governo federal.

Uma seção denominada *Orientação Pedagógica*, incluída a partir do número dois da revista, buscava fornecer respostas às questões educacionais encaminhadas para o INEP. Os textos das respostas demonstram cuidado em sua elaboração, conhecimento técnico, apresentando considerações detalhadas sobre o assunto abordado. Entretanto, esteve presente em poucos exemplares, apenas cinco, não mantendo a regularidade

³⁵ Em outros exemplares, nessa subseção são apresentadas resenhas de publicações que tratam de assuntos relacionados com a área educacional.

observada nas outras seções que compõem a revista. A maioria dos textos publicados nessa seção é de autoria de Lourenço Filho, diretor do INEP.

A identificação da revista como uma publicação do INEP não estava registrada somente na apresentação de Capanema e no editorial, provavelmente redigido por Lourenço Filho. O texto publicado na contracapa, a partir do número 2, foi mantido de agosto de 1944 a abril de 1979, número 143, com a seguinte redação:

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Órgão dos estudos e pesquisas do Ministério da Educação. Publica-se sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar os estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento do seu magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação: mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

A RBEP manteve a estrutura do primeiro número, com pequenas alterações, durante quinze anos (1944-1959). Após esse período, foram introduzidas mudanças na proposta editorial, como a supressão e criação de seções, adequação de nomenclatura³⁶ e algumas alterações no projeto gráfico.

³⁶ A partir de consultas aos sumários, pode-se identificar que a RBEP, desde a sua criação, apresentou as seguintes estruturas:

(I) Editorial, Idéias e Debates, Documentação, Orientação Pedagógica, Vida Educacional (com as subseções A educação brasileira, Informação dos Estados, Informação do Estrangeiro, Bibliografia e Através de Revistas e Jornais, Atos Oficiais), de julho de 1944 (nº 1) a dezembro de 1959 (nº 76);

(II) Estudos e Debates; Documentação (com a subseção Conselho Federal de Educação); Notas para a História da Educação (com as subseções Informação do País, Informação do Estrangeiro, Livros, Através de Revistas e Jornais e Atos Oficiais), de janeiro de 1960 (nº 77) a junho de 1966 (nº 102);

(III) Editorial; Estudos e Debates: Documentação; Educação; Resenha de Livros; Através de Revistas e Jornais; Atos Oficiais; Resumos, de julho de 1966 (nº 103) a março de 1973 (nº 129);

(IV) Estudos e Debates; Documentação; Livros e Revistas; Resumos, de abril de 1973 (nº 130) a dezembro de 1976 (nº 140);

(V) Estudos e Debates; Destaque; Documentação, de janeiro de 1977 (nº 141) a agosto de 1978 (nº 142); (VI) Estudos e Debates; Documentação, de janeiro de 1979 (nº 143) a agosto de 1979 (nº 144);

(VII) Apresentação; Editorial; Estudos; Segunda Edição; Debates e Propostas; Notas de Pesquisa; Dissertações e Teses; Resenhas Críticas; Comunicações e Informações, de maio de 1983 (nº 147) a dezembro de 1997 (nº 190);

(VIII) Apresentação; Estudos; Segunda Edição; Avaliação; Estatística; CIBEC (Centro de Informações e Biblioteca em Educação); Instruções para Colaboração, de janeiro de 1998 (nº 191) a dezembro de 2003 (nº 208). Sobre a estrutura da RBEP consultar também o estudo de Rothen (2005).

Neste último observou-se que a mudança resultou em maior destaque àquelas características que explicitavam a vinculação da revista a um órgão do governo federal, a exemplo da visibilidade dada na capa à sigla do INEP em detrimento do nome da revista. Este fato, provavelmente, pode ser tomado como um indicativo da necessidade de reforçar o caráter e a identidade oficial do periódico. Entretanto, mesmo a revista tendo sido apresentada pelo ministro da Educação, a capa, do ponto de vista do projeto gráfico, não fornecia informações que a vinculassem ao Ministério da Educação e Saúde. Nos anos seguintes, ocorreram alterações na capa e em outros elementos pré-textuais que reforçaram o vínculo com o INEP, mas não incluíram o nome do ministro da Educação. Em 1964, o número 94 apresentava algumas alterações, dentre as quais a impressão, na parte inferior da capa, “Ministério da Educação e Cultura”. Causa surpresa, no mínimo, o fato de uma publicação sob os auspícios do Ministério somente a partir do número 142, ou seja, em 1978, trazer os nomes do ministro da Educação e do presidente da República como parte da identificação da RBEP.

De julho a dezembro de 1944, ou, nos seis primeiros números, a revista publicou, nas seções Idéias e Debates e Documentação, os textos, *I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas*, *Proteção da visão dos escolares* e *Construções Escolares no Estado do Rio grande do Sul*, todos com informações diversificadas sobre o espaço escolar. Na subseção Bibliografia, a RBEP apresentou uma resenha do livro *Formando o Homem: contribuição para o plano de um ginásio ideal*, em que expunha sugestões acerca do programa educacional e do edifício escolar.

No ano de 1945, foram publicados sete textos sobre espaço escolar, assim distribuídos: no Editorial, *Construções escolares e Exposição de arquitetura escolar*; na seção Idéias e Debates, *Edifícios escolares para internatos*; na seção Documentação, *Os problemas da saúde na escola* e *Exposição de arquitetura escolar* e na subseção Bibliografia, os *Anais do VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação*.

2.3 O crescimento entre contradições

Nos dois primeiros anos, a revista foi publicada, como já foi mencionado anteriormente, sob a responsabilidade de uma comissão de redação, constituída por funcionários do INEP e do Ministério da Educação e Saúde, liderada por Lourenço Filho, diretor do Instituto. Essa equipe permaneceu inalterada até julho de 1947, mesmo com a saída de Lourenço Filho, no final de 1945.

Em 1946, assumiu a direção do INEP o professor Murilo Braga de Carvalho, funcionário de carreira desse órgão. Foi em sua administração que se registrou um empenho diferenciado na tarefa de construções escolares para as zonas rurais, de fronteira e de colonização estrangeira. Esse esforço, de acordo com Mascaro (1966), direcionou-se para o desenvolvimento de um plano de construções escolares com o objetivo de expandir a rede escolar primária. O plano foi elaborado pelo INEP por designação de Sousa Campos³⁷. Daí em diante, a principal incumbência do INEP esteve voltada para o estudo e planejamento de tipos de prédios para grupos escolares, escolas isoladas, etc., e a definição de critérios para a localização e distribuição desses prédios.

Considerando que a administração de Murilo Carvalho foi marcada pelo esforço direcionado às construções escolares, isso não se refletiu na RBEP, uma vez que nesse período poucas publicações que focalizaram especificamente o assunto são encontradas na revista. Em 1946, somente três textos trataram de aspectos relativos às construções escolares: *Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar*, *A tuberculose entre os escolares* e *A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário*, tendo sido os dois primeiros publicados na seção Idéias e Debates e o último na subseção Através de Revistas e Jornais.

³⁷ Ernesto de Sousa Campos, em janeiro de 1946, no início do governo de Eurico Gaspar Dutra, eleito em 1945, foi nomeado ministro da Educação e Saúde, permanecendo na função até dezembro de 1946.

Passados alguns anos, em 1950, uma profusão de textos sobre o tema faz-se presente nas páginas da revista, predominantemente, no número 38. Entretanto, a maioria deles, além de terem sido publicados na subseção *Através de Revista e Jornais*, de importância secundária, se considerada a formatação conferida à revista naquele momento, não primavam por apresentar aspectos qualitativos do espaço escolar, objetivando, em função do conteúdo explorado, confirmar a expansão da rede escolar do país³⁸. Constituíram exceção os textos do professor Robert King Hall, um colaborador da Universidade de Columbia, *Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil e Educação rural*, ambos publicados nas seções *Documentação e Idéias e Debates*, respectivamente.

Murilo Carvalho promoveu uma mudança na estrutura organizacional do Instituto³⁹ com a criação de nove setores para atender a sua demanda, entre eles, um foi destinado à RBEP, mantendo, contudo, ainda, uma equipe composta por funcionários do órgão e do ministério. A administração do INEP permaneceu sob a responsabilidade de Murilo de Carvalho até 1951⁴⁰.

Mesmo tendo se afastado da direção do INEP, em 1945, a influência de Lourenço Filho no Instituto e, conseqüentemente, na revista perdurou, segundo Rothen (2005, p. 193), até 1951, em função de sua forte vinculação com Murilo de Carvalho, que continuou o trabalho de pesquisa de seu antecessor na “área de psicologia, documentação e divulgação de conhecimentos educacionais”.

Ao longo desse período, além das citadas, na estrutura organizacional não são observadas mudanças significativas, mas em algumas

³⁸ Os textos que a RBEP apresentou transcritos na subseção *Através de Revistas e Jornais* haviam sido publicados nos jornais, *Diário Carioca* (RJ), *Jornal de São Paulo* (SP), *O Povo* (Fortaleza), *Folha da Manhã* (Recife), *A União* (João Pessoa), entre outros.

³⁹ Na administração de Murilo Braga, o INEP tem ampliada a sua estrutura organizacional, passando a funcionar com as seguintes seções: *Documentação e Intercâmbio*; *Inquéritos e Pesquisa*; *Organização Escolar*; *Orientação Educacional e Profissional*; *Coordenação dos Cursos*; *Biblioteca Pedagógica*; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (g.n.) e *Secretaria*.

⁴⁰ Murilo Braga de Carvalho morreu num acidente aéreo quando ia para os Estados Unidos representar o Brasil em um Congresso de Educação (AZEVEDO, 1964; SAAVEDRA, 1988).

das chefias das seções podem ser registradas pequenas alterações. Entretanto, vale salientar que a chefia da seção responsável pela RBEP permanece com o mesmo titular, Milton de Andrade Silva, até abril de 1957, durante quase dez anos.

Muito embora à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos seja destinada uma seção no organograma do INEP, alguns encaminhamentos ainda permaneciam inalterados. De acordo com as orientações presentes na contracapa, desde o exemplar inaugural, a correspondência destinada à revista deveria ser enviada ao Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

A partir de julho de 1952, Anísio Spínola Teixeira⁴¹ assume a função de diretor do INEP, permanecendo em exercício pelo período de doze anos, ou seja, até 1964, quando ocorre o golpe militar. Quase a completar duas décadas de vida, até aquele momento, no expediente do periódico não constava de forma explícita o crédito à equipe responsável pela edição da RBEP, entretanto, uma referência à sua existência pode ser identificada no texto do expediente que orientava o leitor interessado da seguinte maneira “toda correspondência relativa à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deverá ser encaminhada à redação”. Finalmente, em 1965, a partir do número 97, os créditos aos elaboradores da RBEP são explicitados⁴².

Depois da posse, aos poucos, Anísio Teixeira vai alterando a composição da equipe herdada do seu antecessor ao tempo em que introduz mudanças na estrutura organizacional⁴³ vigente. Criou em 1953, o Centro de

⁴¹ Anísio Teixeira, nascido em Caetité, na Bahia, foi diretor geral da Instrução Pública da Bahia (1924-1929); diretor geral de Educação do Distrito Federal (1931-1935); signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”; conselheiro para o Ensino Superior da UNESCO (1946-1947); secretário da Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951); secretário geral da CAPES (1951-1964) e diretor do INEP (1952-1964).

⁴² Desde a sua criação, pela primeira vez a RBEP traz as seguintes informações: Redator-Chefe: Jader de Medeiros Britto; Conselho de Redação: Carlos Pasquale, Péricles Madureira de Pinho; Jayme Abreu; João Roberto Moreira; Lúcia Marques Pinheiro.

⁴³ Quando Anísio Teixeira assume a direção do INEP, em julho de 1952, o órgão apresentava uma estrutura organizacional com as seguintes seções: Documentação e Intercâmbio; Inquéritos e Pesquisa; Organização Escolar; Orientação Educacional e Profissional; Coordenação de Cursos; Biblioteca Pedagógica; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (g.n.); Secretaria; ao terminar o mandato, em março de 1964, deixa implantado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/ CBPE (1961) e o INEP com a seguinte estrutura: Diretor Executivo; Diretor Adjunto; Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério; Divisão de Documentação e Informação Pedagógica; Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais; Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais.

Documentação Pedagógica, órgão com a finalidade de realizar a integração entre as atividades de pesquisa e de documentação, de forma a facilitar a sistematização dos trabalhos e a posterior divulgação dos seus resultados (SAAVEDRA, 1988, p. 51).

As mudanças continuam e, no final de 1955, antes da posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira como presidente da República, é criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) para desempenhar a função de pesquisar, documentar e disseminar informações educacionais⁴⁴.

A RBEP, que manteve a estrutura do primeiro exemplar até a década de 1960, nesse momento, sofre algumas alterações, adotando a seguinte estrutura: Editorial; Estudos e Debates; Documentação (com a subseção Conselho Federal de Educação); Notas para a História da Educação (com as subseções Informação do País, Informação do Estrangeiro, Livros, Através de Revistas e Jornais e Atos Oficiais). A subseção Conselho Federal de Educação começa a ser publicada pela revista após a instalação do CFE.

A saída de Anísio Teixeira da direção do INEP, com o golpe militar de 1964, mencionada anteriormente, não resultou no arrefecimento de seu poder no Instituto, situação similar àquela protagonizada por Lourenço Filho.

Em abril de 1964, assume a direção do INEP Carlos Pasquale, representante das escolas particulares. Na opinião de Saavedra (1988, p. 70), era propósito desse diretor desfazer o trabalho de Anísio Teixeira, o que de fato não ocorreu. Nesse período foi mantida, praticamente, a mesma estrutura organizacional do INEP. Considerando a RBEP, até aquele momento, não havia um conselho editorial na revista, mas de acordo com as informações fornecidas pelo próprio expediente número 97, a partir de janeiro de 1965, a

⁴⁴ O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais foi criado em 28 de dezembro de 1955, pelo Decreto nº 38.460, à “imagem e semelhança” do Centro de Documentação Pedagógica da França, com a função de “elaborar, de forma descentralizada, pesquisas e experimentos educacionais, centralizar a documentação e livros sobre educação e disseminar a informação, principalmente na formação de professores” (ROTHEN, 2005, p. 197).

publicação passa a contar com um Conselho de Redação e um Redator Chefe, como já havia sido anunciado na página anterior.

Em 1966, Pasquale deixa a direção do Instituto para assumir a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Até setembro desse ano, são publicados pela RBEP, nas seções Estudos e Debates e Documentação, três artigos que traziam informações sobre o espaço escolar ou, ainda, construções escolares⁴⁵, muito embora isso não estivesse explicitado no título.

Carlos Corrêa Mascaro, funcionário de carreira do INEP, indicado por Pasquale para a função, mas com ligações com Anísio Teixeira, inicia sua gestão no Instituto em outubro de 1966. Foi nesta administração que o INEP integrou o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, realizando, entre outras atividades, estudos, levantamentos da situação educacional em locais diversos e ações direcionadas ao treinamento de pessoal. No final deste ano, o número 104, de outubro/ dezembro de 1966, apresenta a maior concentração de textos publicados pela RBEP, nas seções Estudos e Debates, Documentação e Educação: o que se faz pelo mundo, sobre espaço escolar (arquitetura escolar, construções escolares), nove no total⁴⁶.

Ainda no exemplar número 104 pode ser observado um acréscimo no suporte técnico destinado à revista, um profissional responsável pela Arte, fato que, provavelmente, respondeu pelas alterações introduzidas no projeto

⁴⁵ Os textos são os seguintes: VAAST, Pierre. Temas de reflexão sobre a 5ª e 6ª séries primárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLV, n. 102, p.236-256, abr./ jun. 1966; II CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLV, n. 102, p. 273-285, abr. jun./ 1966; PINHEIRO, Lúcia Maria. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. XLVI, n. 103, p. 10-64, jul./ set. 1966.

⁴⁶ Os textos publicados pela revista são os seguintes: SCHULTZ, Zenaide Cardoso. Construção e equipamento de escolas e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 239-277, out./ dez. 1966; SCHULTZ, Caiubi C. Idéias, sugestões e conceitos em arquitetura escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 300-315, out./ dez. 1966; CONESCAL. Organização de grupos de desenvolvimento das construções escolares no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 351-362, out./ dez. 1966; McCARTHY, M. J. Aplicação do método de grupos de desenvolvimento para construções escolares na Inglaterra. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 363-368, out./ dez. 1966; CARTA de Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 369-376, out./ dez. 1966; BIBLIOGRAFIA sobre construções escolares (Planos e Programas). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 377-381, out./ dez. 1966; OCDE e Planejamento de construção escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 403, out./ dez. 1966; CONSTRUÇÃO escolar na América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 403, out./ dez. 1966.

gráfico da RBEP. Dois anos depois, em 1968, verifica-se que o suporte técnico à revista é ampliado⁴⁷ de maneira significativa. Mascaro permanece no INEP até março de 1969.

2.4 Novo endereço e novas mudanças

Guido Ivan de Carvalho tomou posse, em 11 de abril de 1969, e se manteve na direção do INEP até março de 1970, momento em que se verifica a transferência do Instituto para Brasília.

A partir de 1973, outras mudanças na estrutura organizacional do INEP ocorreram, e, entre elas, à Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos são destinados dois novos setores, o de *Distribuição e divulgação*, informação que consta no exemplar de número 129 e o de *Normalização bibliográfica*, o qual pode ser observado no número 13 da RBEP⁴⁸. Essas mudanças podem estar apontando para uma adequação ao projeto editorial e a ampliação da circulação.

A RBEP, após o período em que a publicação ficou suspensa, de 1980 a 1983, apresentou uma visível mudança organizacional⁴⁹, que lhe conferiu um suporte não observado anteriormente. O número 147, referente a maio/ agosto de 1983, o primeiro publicado após a interrupção, traz o editorial assinado por um comitê editorial. A partir desse momento, e, provavelmente, como parte dessa mudança, ingressam no comitê editorial

⁴⁷ A partir daquele momento, a RBEP contou a seguinte estrutura organizacional: *Conselho de Redação* (Carlos Corrêa Mascaro, Elza Rodrigues Martins; Jayme Abreu; Lúcia Marques Pinheiro; Péricles Madureira); *Redator-Chefe* (Jader de Medeiros Britto); *Redação* (Antonio Santos Moraes; Maria Eugênia Kemp Miller); *Revisão* (Ovídio Silveira Sousa; Amélia Raja Gabaglia; José Cruz de Medeiros); *Documentação* (Clementino Luís de Jesus; Marilene Silveira Lima Teixeira); *Tradução* (Luciano Duarte Guimarães; Maria Helena Rapp).

⁴⁸ A publicação do nº 130, de abr/ jun de 1973, trazia a informação de que a RBEP apresentava Conselho de Redação; Redator-Chefe; Redação; Revisão; Normalização Bibliográfica; Distribuição e divulgação.

⁴⁹ Para a retomada da publicação a RBEP apresentava o seguinte organograma: Editor; Editora Assistente; Comitê Editorial; Organização da Edição; Assistente de Produção e Revisão; Revisão; Diagramação; Serviços Editoriais; Colaboradores; Capa e Programação Visual.

intelectuais da área acadêmica⁵⁰. Uma consulta aos sumários revela que os autores dos textos publicados na revista, na grande maioria, mantêm vínculo com Instituições de Ensino Superior. Nessa fase, a revista conta com colaboradores externos e de diferentes localidades do país. Chama-se a atenção para essa importante mudança, pois, de acordo com as informações fornecidas no expediente do primeiro número, a revista “publica artigos de colaboração sempre solicitada”, referindo-se a profissionais pertencentes ao quadro de funcionários do próprio ministério ou vinculados a outros órgãos do governo federal e outros colaboradores com os quais mantinha parceria. O termo “solicitada” deixa de aparecer em 1966.

A partir de 1983, a RBEP registra, como já foi dito antes, a existência de um Comitê Editorial, do qual participam profissionais oriundos de diferentes universidades e, a partir de 1992, o parecer técnico sobre os artigos encaminhados para publicação é emitido por Consultores Ad Hoc, como pode ser constatado no exemplar de número 174.

As instruções mais detalhadas aos colaboradores, abrangendo inclusive aquelas destinadas à elaboração de resumos e aos ilustradores, passam a constar do sumário da revista somente a partir de 1998, no número 191, marco de mudanças gráficas que resultaram na intitulada “nova RBEP”. Os exemplares publicados após essa anunciada mudança têm alterado radicalmente o formato e a diagramação dos textos, com a inserção de ilustrações diferenciadas daquelas que vinham sendo utilizadas até então. As ilustrações são creditadas aos alunos dos cursos de Belas-Artes, Desenho Industrial e Programação Visual, a cada edição, sob a responsabilidade de uma das várias universidades do país que participam do projeto. Além desses aspectos, foram incluídas seções destinadas “à avaliação e às estatísticas educacionais” e à “divulgação das atividades do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), recentemente inaugurado pelo INEP” (Apresentação, 1998).

⁵⁰ O Comitê Editorial da RBEP, naquele momento, era integrado pelos seguintes representantes das universidades: Antonio Gomes Pereira, Bernadete Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury, Helena Lewin, Luis Antonio Cunha, Luiz Augusto Navarro de Brito, Magda Becker Soares, Valnir Chagas, Vera Maria Candau.

Nos dias atuais, para a edição da RBEP são destinados doze setores que compõem a seguinte estrutura organizacional: Coordenação de Produção Editorial; Coordenação de Programação Visual; Editor Executivo; Revisão (português, inglês); Normalização Bibliográfica; Projeto Gráfico; Capa; Diagramação Arte-Final; Distribuição; Editoria; Comitê Editorial; Conselho Editorial (Nacional e Internacional)⁵¹. Do conselho editorial constam trinta e um professores/ pesquisadores vinculados a diversas universidades dos quais cinco pertencentes a instituições estrangeiras⁵². A RBEP encontra-se indexada na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/ INEP, avaliada pelo Programa Qualis/ CAPES 2003 como periódico Nacional A⁵³.

Na fase atual, do ponto de vista estético, a revista apresenta-se mais elaborada, visualmente mais atrativa, “além de permitir uma leitura mais fácil e agradável, sem prejuízo do seu conteúdo”. Quanto ao projeto editorial, pretende-se uma maior abertura à participação de colaboradores e à divulgação da produção acadêmica na área educacional. Uma leitura dos textos, considerados sob o ponto de vista da normalização, confirma a adoção de normas técnicas para nortear a forma e apresentação. Contribuindo com essa fase da “nova RBEP”, incluem-se seções destinadas à avaliação e às estatísticas educacionais, que na realidade já faziam parte da revista desde a sua criação, mas não eram disponibilizadas com esse nível de apresentação. Ao mesmo tempo, são divulgadas as atividades do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC), reinaugurado pelo INEP, em 1998.

Ainda do ponto de vista da estética da revista, desde a sua criação, para a capa é adotado um modelo padrão que permanece o mesmo até o exemplar de número 102. As diferenças mais visíveis na capa podem ser observadas quando os números 1, 103, 150, 157, 175 e 191 são colocados lado a lado. À exceção dos números posteriores ao 191, publicados a partir de

⁵¹ As informações estão registradas no expediente do exemplar da RBEP de número 206/ 207/ 208, jan./ dez. 2003, publicado em outubro de 2004.

⁵² Universidade do Minho, Portugal; IIPÉ/ Unesco, Buenos Aires; Stanford University, EUA; Wisconsin University, EUA; University of Southern Califórnia, EUA.

⁵³ Cf. exemplar número 206/ 207/ 208.

1998, os demais, ou seja, a maioria, apresentam modelos de capa que ressaltam muito mais a sigla do INEP, órgão responsável pela publicação, do que o nome ou a logomarca da própria RBEP.

Um balanço quantitativo do periódico (Quadro I) mostra que, de julho de 1944 a dezembro de 2003, foram publicados 208 números da RBEP, os quais não mantêm, necessariamente, em alguns momentos, correspondência com a quantidade de exemplares, um total de 196. Conforme as informações do Quadro I, diferentes quantidades de exemplares foram publicadas em cada década, excetuando-se a segunda e a terceira. As diferenças coincidem com as mudanças na periodicidade da revista, as interrupções na continuidade e a publicação de mais de um número em um único caderno, como ocorreu, por exemplo, com o exemplar referente aos números 206/ 207/ 208.

Os números da revista coincidiram com a quantidade de exemplares na primeira década de publicação, de 1944 a 1953, uma vez que naquele período a periodicidade manteve-se mensal e pontual. Nessa década, foram publicados 52 exemplares da revista, a média de mais de cinco por ano. Nas duas décadas seguintes, de 1954 a 1963 e de 1964 a 1973, verifica-se um decréscimo, em relação à década anterior, por conta de alteração na periodicidade da revista, implicando na publicação de 40 exemplares em cada década, ou a média de quatro por ano. Por outro lado, as quantidades menores são registradas em duas décadas: de 1974 a 1983, quando somente 16 exemplares foram publicados, fato atribuído a duas interrupções na continuidade ocorridas nesse período e, na última década, de 1994 a 2003, período em que a redução no número de exemplares, dezoito, está relacionada com a publicação de três números da revista em um caderno único.

Quadro I – Quantidade de exemplares e os números da RBEP publicados por década (1944-2003).

Período (década)	1944-53	1954-63	1964-73	1974-83	1984-93	1994-2003	Total
Número da revista	1-52	53-92	93-132	133-148	149-178	179-208	208
Quantidade exemplares publicados	52	40	40	16	30	18	196

Durante os 60 anos de existência da RBEP nas seções analisadas foram publicados 1681 textos⁵⁴. O Quadro II mostra a década de 1964 a 1973 como a mais produtiva, registrando um total de 422 textos publicados, ao passo que a década de 1994 a 2003 chama a atenção pela menor quantidade, 170. Este quantitativo pode estar associado a dois aspectos, a periodicidade quadrimestral e a publicação de três números em exemplar único, a partir de 2001.

Os textos foram escritos por 1443 colaboradores, dos quais 931 (64,6%) homens e 512 (35,4%) mulheres. Acompanhando-se a variação desse quantitativo nas diferentes décadas identifica-se a predominância de homens (autores) em quatro dos períodos considerados, isto é, de 1944 a 1953 (82,1%), de 1954 a 1963 (91,7%), de 1964 a 1973 (69,7%) e de 1974 a 1983 (52,8%). Muito embora o maior contingente de professores nas salas de aula fosse representado por mulheres essa realidade não podia ser dimensionada a partir dos autores que publicavam na RBEP. Mudança nessa situação ocorre nas duas últimas décadas, de 1984 a 1993 e de 1994 a 2003, quando o percentual de mulheres (autoras), 56,4% e 56,8%, respectivamente, ultrapassa

⁵⁴ O somatório dos textos foi obtido a partir das seções *Idéias e Debates*, de 1944 a 1959; *Documentação*, de 1944 a 1983; *Estudos e Debates*, de 1960 a 1983; *Estudos*, de 1983 a 2003; *Debates e Propostas*, de 1983 a 1988; *Avaliação*, de 1998 a 2003; *Estatística*, de 1998 a 2003. Ao longo dessas décadas, algumas seções receberam outras denominações, mantendo, entretanto, certas características que permitem estabelecer uma relação de permanência, como é o caso de *Idéias e Debates* que na atualidade é denominada de *Estudos*.

o dos homens (autores). Excetuando-se a década de 1954 a 1963, observa-se que a variação no percentual de autoras da revista dá-se de forma crescente.

Outra informação importante, a partir do Quadro II, refere-se à diferença observada entre a quantidade, total ou parcial, de textos e o número de colaboradores(as). Para explicar essa diferença há que se atentar para a ocorrência dos seguintes fatores: não consta a autoria em muitos dos textos publicados, predominantemente, nas duas primeiras décadas de circulação da revista⁵⁵; autoria atribuída a órgãos ou instituições; o nome abreviado do(a) autor(a), em alguns casos, não permitiu a identificação e os textos produzidos em co-autoria, principalmente, nas duas últimas décadas, resultou em uma quantidade de autores(as) maior que a de textos.

Quadro II – Quantidade de exemplares publicados pela RBEP; quantidade de textos e o percentual de autores e autoras, em cada década (1944-2003).

Período (década)	Número da revista	Quantidade exemplares publicados	Quantidade de textos Publicados	Total de colaboradores	Homens	%	Mulheres	%
1944-53	1-52	52	377	279	229	82,1	50	17,9
1954- 63	53-92	40	345	215	197	91,7	18	8,3
1964-73	93-132	40	422	297	207	69,7	90	30,3
1974-83	133-148	15	187	161	85	52,8	76	47,2
1984-93	149-178	30	180	241	105	43,6	136	56,4
1994-03	179-208	18	170	250	108	43,2	142	56,8
Total	208	197	1681	1443	931	64,5	512	35,5

⁵⁵ Os textos publicados nos exemplares de número 1 ao 39, na seção *Documentação*, não informam os nomes dos(as) autores(as). Em alguns textos, a partir do número 40, constam os nomes dos autores.

Em face de tantas e variadas informações, uma afirmativa que merece ser feita é a de que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, material impresso que esteve presente nos diferentes momentos históricos do país, num longo percurso de mais de seis décadas, guarda em seus exemplares registros de memória que a localizam e identificam numa relação de espelho, em cada um desses momentos.

Os discursos veiculados pela RBEP, no período de 1944 a 1966, foram elaborados, predominantemente, por homens ligados ao Ministério da Educação ou, então, a outros órgãos da administração pública, municipal, estadual ou federal, e por professores universitários. As mulheres colaboradoras, em número extremamente reduzido, também exerciam funções em órgãos do governo. Essa situação favorece, e ao mesmo tempo pode indicar, a adoção e divulgação pela RBEP da perspectiva do Estado.

Observando-se, a partir da RBEP, os acontecimentos que permearam esse período no qual, prioritariamente, se configura a pesquisa, outros pontos podem ser formulados.

Lourenço Filho, primeiro diretor do INEP e um dos responsáveis pela criação da RBEP, reforça a idéia de que esses dois órgãos se alinharam e atuaram na perspectiva da implantação da Escola Nova no Brasil (o movimento do escolanovismo vinha se fortalecendo desde as reformas da década de 1920, que na prática operacionalizavam a transição da educação de “modelo político” para “modelo pedagógico”).

Nas primeiras décadas, a RBEP, considerando as circunstâncias e motivos de sua criação, conforme Vidal e Camargo (1992, p. 415-416), viveu com intensidade dois movimentos que lhe conferiram um perfil característico. Um deles, técnico e burocrático, estava relacionado com a estreita vinculação que a revista mantinha com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, e que se manifestava na divulgação em suas páginas dos materiais técnicos produzidos pelo órgão e o registro das atividades da educação nacional resultantes dos programas coordenados pelo INEP. O outro movimento pode

ser considerado como mais teórico, na medida em que o conteúdo do material publicado na RBEP refletia o pensamento dos autores sobre as diversificadas questões educacionais.

Considera-se que as mudanças gráficas e editoriais ocorridas na revista, provavelmente, também foram influenciadas, a exemplo de processos vivenciados em outros países, por “evoluções globais que atingem toda a produção impressa em suas regras e deslocamentos”, além do que, há que se considerar, as transformações não ocorrem ao acaso, na medida em que, nelas também estão colocadas “intenções de público ou, mais ainda, intenções de leitura”(CHARTIER, 1996, p. 236).

3 O ESPAÇO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A ARQUITETURA

A vida de todos os dias é apaixonante e quanto mais ela for cotidiana mais ela é apaixonante. Talvez seja essa, para mim, a maneira de entrar na História. Não digo que seja o fundamental. O fundamental é mais, (...), o desejo de encontrar um mistério central, mas nunca estamos diante do mistério central, estamos no meio da rua. Então eu caminho por um mundo que é um mundo de curiosidade, excitando constantemente minha curiosidade, algumas vezes maravilhando-me: por que tal ou qual coisa? E é isso que me faz pular para o passado: eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente.

(Philippe Ariès)

3.1 O Cenário Educacional

O crescimento quantitativo das escolas, em muitos momentos noticiado pela RBEP, vinha se verificando desde que foi instaurada a política de reconstrução do país, em 1930⁵⁶. A educação pública, que até essa década era quase inexistente, começou a ganhar forma no período que Gustavo Capanema exerceu a função de ministro da Educação e Saúde, de 1934 a 1945.

⁵⁶ EDITORIAL. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul./ 1944. Cf. também Ribeiro (1998).

Entretanto, é a partir da década de 1920, com a instalação do capitalismo e do processo de industrialização, que se observa uma atmosfera de otimismo e entusiasmo na área educacional (NAGLE, 1974, p. 134). Tomando o princípio liberal de educação onde “a escola não deve estar a serviço de uma classe, de nenhum privilégio de herança ou dinheiro, de nenhum credo religioso ou político”(CUNHA, 1983, p. 34), projeta-se um movimento nacional em defesa da educação que congregava participantes de interesses e matizes políticos diversos, mas com o propósito comum de levar a educação ao povo, democratizar o ensino⁵⁷.

Na proporção que o movimento em prol da educação crescia, os diferentes posicionamentos se tornavam mais inflexíveis, o que gerou uma polarização entre os representantes do chamado Movimento da Escola Nova e a Igreja Católica. O primeiro defendia a escola pública, universal e gratuita, preconizava um ensino leigo que viabilizasse, de acordo com as palavras de Schwartzman (2000, p. 70), a “formação do cidadão livre e consciente, que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofícios ou organizações sectárias de qualquer tipo, ao grande Estado Nacional em que o Brasil estava se transformando”. A Igreja Católica, em busca de uma inserção política e a partir do movimento de renovação católica, via a educação como uma área estratégica de atuação. Manifestava-se contra a laicização do ensino e da cultura, defendendo o papel da Igreja na educação dos povos, para erigir uma sociedade em que não vigorasse o individualismo e o socialismo.

A discordância entre os representantes dos dois grupos⁵⁸ revelava-se extremamente acirrada, mas, independente dos jogos de interesses em questão ou de como se daria a disputa para a sua organização, a maioria concordava que a educação poderia mudar os rumos do país. No projeto educacional para a Nação, a alfabetização é alçada a patamar diferenciado

⁵⁷ O quadro do analfabetismo no país era de uma gravidade ímpar. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43, na década de 1920 existiam 23.142.248 de pessoas de todas as idades, ou seja, 75% da população (30.635.605), que não sabiam ler e escrever e 11.401.715 pessoas de quinze anos e mais, ou seja, 65% da população dessa faixa etária (17.557.282), que não sabiam ler e escrever (apud RIBEIRO, 1998, p. 81-82).

⁵⁸ Sobre os embates entre a Igreja e os defensores da educação nova ver SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. da. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000; CARVALHO, Marta M. C. de. **Molde Nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

tornando-se, nas palavras de Nagle (1974, p. 136), a “mais eficaz alavanca da história brasileira”. Para atender ao clamor da escola para todos verificou-se tanto a proliferação de estabelecimentos escolares, quanto o incremento na discussão em termos de projeto educacional para a Nação.

O Movimento da Escola Nova, muito embora, naquele momento, não tivesse um projeto formal e definido, arregimentava simpatizantes e militantes ao defender que a educação deveria ser proporcionada a todos sem distinção. Essa situação, se instalada, acreditavam seus idealizadores, promoveria a igualdade de oportunidades. A Escola Nova era concebida como local privilegiado de produção do indivíduo, estando, portanto, sob a sua responsabilidade desenvolver-lhe as potencialidades, preparando-o para a vida em sociedade e para o cumprimento do seu papel de cidadão. Competia ao poder público, defendiam seus signatários, concretizar essa proposta de escola, entre outras proposições do movimento⁵⁹.

A Escola Nova proporcionaria, por meio de um programa educacional centrado no aluno, a ambiência necessária para o trabalho com o desenvolvimento da disciplina, da competência, da cooperação e o cultivo do amor à pátria.

De um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso Nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1974, p. 134).

Para construir esse “novo homem”, num período em que o país se encontrava em processo de desenvolvimento urbano-industrial, havia necessidade de se estabelecer um modelo de intervenção social que desse

⁵⁹ O Movimento da Escola Nova posicionava-se contra a escola existente por ela se caracterizar “pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas. Contra essa escola, os renovadores propõem: a) superação de toda a seletividade social através da escola única, que a todos se dirige; b) compreensão do papel da escola na constituição da sociabilidade; c) pedagogia sustentada na individualização do educando e na consciência do ser social do homem; d) caráter público da educação, entendido como exigência de sustentação financeira do Estado, que respalda a diversidade educacional” (FÁVERO, 1996, p. 122).

conta de produzir o brasileiro apto a atuar de forma competente na modernização necessária ao desenvolvimento do capitalismo, ou ainda, o Estado precisava administrar a vida da população brasileira de forma organizada pois, para alcançar o almejado progresso, era necessário transformar a realidade.

O movimento típico do conhecimento científico moderno é prático, transformador de realidades. Conhecimento interventor e classificatório é verdade, mas com um sentido *construtivista*, de construção de realidades. A razão moderna não apenas explica a realidade; *modela-a*. Para isto intervém nela, ordena-a. Põe ordem na realidade, uma ordem específica, com características próprias, identificáveis (LUZ, 1988, p. 4).

A partir dessas idéias, é deflagrado um movimento disciplinador da sociedade brasileira, tendo como alvo os corpos dos brasileiros educáveis, os corpos dóceis que precisavam ser modelados para tornarem-se úteis ao país. De acordo com Foucault (1998, p. 118), “é dócil todo corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. Por meio da educação pretendia-se realizar essa tarefa. À escola estava sendo dedicada especial atenção, pois a ela era solicitada uma renovação; o ensino das primeiras letras não mais, mas, sim, uma escola onde seria constituído o “novo homem brasileiro”, o sujeito dessa educação. Nessa perspectiva, uma mudança substancial começa a ser empreendida. A educação, que antes competia à família, passa para a tutela do Estado, que se empenha em exercer controle sobre o indivíduo, não o indivíduo-corpo, isolado, mas aquele que faz parte de um coletivo, “corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos numerável”, a população (FOUCAULT, 2002, p. 292). É a educação como uma estratégia “biopolítica”⁶⁰.

A “biopolítica” constitui

Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa nova técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está noutra

⁶⁰ O termo “biopolítica” ou “biopoder” é usado pela primeira vez por Michel Foucault na conferência “O nascimento da Medicina Social” realizada no Rio de Janeiro, em 1974, e, posteriormente, publicada por Roberto Machado no livro *Microfísica do Poder*, em 1979.

escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes. (...) ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite (...) ao homem-espécie. (...) a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados utilizados, eventualmente punidos. (...) a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (...) depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo de individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é massificante, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. (...) uma “biopolítica” da espécie humana (FOUCAULT, 2002, p. 288-289).

A educação, com sua racionalidade e um alicerce científico positivista construído, naquele momento, a partir da Biologia, Psicologia e Medicina, exercia o “biopoder”, um novo poder sobre a vida, receitando para os alunos, suas famílias, enfim, a população, maneiras de estar no mundo, conhecer o mundo e nele se situar⁶¹. Nesse momento, quando o diagrama de poder de modelo disciplinar dirige-se para a população, o indivíduo deixa de ser objeto do poder, é a vida que é tomada como novo objeto de poder (DELEUZE, 1988, p. 98).

Muitas das idéias encontradas na década de 1940, mais definidas e estruturadas, têm sua configuração a partir desse movimento nacional em prol da educação e de seus desdobramentos. É a partir de 1945, conforme Saviani (1984, p. 276-277), que há uma nítida predominância, no Brasil, da concepção humanista moderna (representada pelos pioneiros da nova educação) em detrimento da tradicional (representada pelos católicos). Baseia-se numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade, deslocando o eixo do processo educativo, anteriormente centrado no adulto

⁶¹ A partir da leitura de Goffman (1988), que aborda a evolução histórica do conceito de estigma, é possível um melhor entendimento de como a escola contribui, com seus ensinamentos, seus saberes, seus códigos de pertencimento, para o indivíduo aprender e corporificar o ritual de inserção social. Para ele, a “sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com ‘outras pessoas’ previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua identidade social” (p. 11-12).

(educador), que representava o intelecto, para a criança (educando), para a qual eram elaboradas diversificadas atividades pedagógicas.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Biologia e da Psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1984, p. 277).

Lourenço Filho, um dos defensores da Escola Nova, no Editorial do exemplar de lançamento da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1944, ao falar da importância e dos objetivos do recém criado periódico, aproveita a oportunidade para pontuar alguns aspectos decorrentes desse movimento educacional ao tempo que fica clara a sua orientação escolanovista.

No movimento educacional brasileiro dos últimos tempos três tendências dominantes podem ser observadas: a de expansão geral da rede escolar do país; a de acentuado aumento de matrícula nos ramos do ensino do segundo grau, ou daqueles destinados à juventude; e, enfim, a de fortalecimento do ponto de vista nacional na consideração dos mais complexos problemas de organização pedagógica. Vai sendo corporificado, desse modo, o ideal de maiores oportunidades para todos com o esclarecimento dos objetivos sociais da educação; e é afirmada também a consciência de maior unidade da cultura brasileira a ser difundida e aprofundada pela obra da escola. Tais tendências, facilmente apuradas à vista dos índices estatísticos, ao exame das providências do governo, e confirmadas, ainda, na agitação de idéias pela imprensa e pelo livro, desenvolvem-se ao influxo da sã política de reconstrução do país, instaurada em 1930 (EDITORIAL, 1944, p. 5).

A expansão geral da rede escolar do país, mencionada no texto de Lourenço Filho, contribuiu, mas, muito havia, ainda, para ser feito, objetivando a redução da população de analfabetos na década de 1940⁶². Essa expansão encontra-se registrada nas páginas da revista, anualmente, na seção

⁶² Para se ter uma idéia mais precisa do quadro que predominava no país, na década de 1940, a população brasileira era de 41.326.315 habitantes. Os analfabetos na população de quinze anos e mais contabilizavam 13.269.381, 56% (Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário *Estatístico do Brasil, ano XXIV, 1963, p. 27-28*, apud RIBEIRO, 1998, p. 137).

Documentação, onde eram apresentadas, a partir de uma distribuição geral, as despesas com os serviços de educação, especificando, entre outras, a rubrica destinada aos gastos com Prédios e Aparelhamentos.

Em outra seção, *Vida Educacional*, periodicamente, veiculava-se informações dos Estados, por meio das Secretarias de Educação, sobre os acontecimentos importantes na área educacional. Entre essas informações, a ampliação física da rede escolar constituía-se tema recorrente. De norte a sul do país chegavam notícias sobre esse crescimento numérico que, sistematicamente, a RBEP divulgava. Reconhecia-se que numericamente havia ocorrido um avanço, entretanto, aproveitando-se de momentos propícios, alguns começam a se manifestar tecendo críticas a essa situação, demonstrando que à expansão quantitativa das escolas deveriam ser incorporados outros elementos.

Nunca é demais lembrar as palavras de Tavares Bastos, quando dizia, num dos seus estudos, que precisávamos de escolas e mais escolas. Escolas, porém, dignas deste nome (BASTOS, 1944, p. 59).

3. 2 Uma arquitetura para o espaço escolar

A adoção de uma perspectiva diferenciada quanto às construções escolares, a renovação da configuração do espaço escolar, encontra-se registrada desde os primeiros exemplares da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. As informações por ela veiculadas sobre a arquitetura do Espaço Escolar, no período de 1944 a 1966, focalizavam aspectos diversos, abrangendo tanto o aspecto externo do prédio e a configuração dos espaços no seu interior⁶³, quanto os elementos de renovação pedagógica contemplados no programa educacional, ao qual o projeto arquitetônico deveria atender, em íntima interação. Para a escola que se pretendia concretizar não mais bastavam as salas de aula, os alunos e professores.

⁶³ As informações obtidas nos documentos consultados sobre a estruturação do espaço interno eram mais abundantes e detalhadas do que aquelas sobre a conformação externa do prédio escolar.

O empenho em orientar a estruturação de um espaço adequado para a criança e para o programa educacional revelava-se em um planejamento espacial ímpar. Este, voltado para a escola, tinha por objetivo produzir um espaço escolar concebido a partir de um saber especializado: a arquitetura escolar. Os prédios projetados para a escola constituíam um conjunto de espaços úteis, com vários desdobramentos arquiteturais, funcionais e hierárquicos, nos quais os alunos seriam distribuídos, ordenados, organizados, de acordo com sua idade, desempenho, deslocando-se, sob o comando da professora, ora para um, ora para outro ambiente. Os espaços primavam pela sua funcionalidade, ao mesmo tempo disciplinares, concebidos para promover o desenvolvimento das potencialidades daqueles que os freqüentavam.

O espaço destinado à escola ganhava divisões funcionais, apropriadas para o desenvolvimento das diversificadas atividades pedagógicas previstas no programa educacional. Muitos dos prédios, além das salas de aula e dos serviços obrigatórios, incluíam outras dependências, muitas delas, destinadas também ao ensino, a exemplo de salas especiais para biblioteca, trabalhos manuais, auditório, museu didático, e acomodações para o atendimento médico e dentário, dentre outras. Além disso, muitas escolas dispunham de um pavilhão para a “cultura física” que, a depender da área disponível e para não prejudicar as atividades de ensino, localizava-se a certa distância das salas de aula⁶⁴.

Hoje, a casa vibra e vive palpitando num conjunto de funções arquiteturais, harmonizadas com as funções bio-somato-psíquicas do homem, em contraponto natural, cujas vozes espontâneas são a forma, a cor, a idéia e o sentimento. [...] Enlaçam-nos ângulos e curvas euclidianos, aprisionam-nos linhas intencionais, e de tal forma nos sentimos envolvidos, que ao viver na casa, parece até que fomos criados por ela e para ela.

A arquitetura escolar, com a colaboração da pedagogia e da psicologia evolutiva, em ritmo mais lento, é verdade, (numa alusão

⁶⁴ As informações sobre os espaços funcionais projetados para as escolas foram obtidas a partir dos seguintes textos: BIBLIOGRAFIA – Formando o homem: contribuição para o plano de um ginásio ideal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. II, n. 5, p. 307-310, nov./ 1944; CONSTRUÇÕES Escolares no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 422-428, dez./ 1944; EDITORIAL. Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. III, n. 8, p. 145-146, fev./ 1945; ESCOLA Prática de Agricultura do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n 11, p. 261-262, maio./ 1945; EXPOSIÇÃO de Arquitetura Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. VI, n 17, p. 280-281, nov./ 1945.

às outras especialidades da arquitetura) há, também avançado. [...] No edifício escolar moderno, o aluno aprende, porque o sente, e do mesmo participa. E a escola moderna produz porque vive em função do aluno (ALENCAR NETO, 1945, p. 393).

[...] na escola a arquitetura nova se impõe com mais violência que em qualquer parte. A escola deve ser nova porque ela é a casa onde moram os espíritos novos e acima de tudo funcional, porque a criança aprende mais pela observação do ambiente que pela palavra do mestre⁶⁵ (CARRERO, 1934).

A importância atribuída às construções escolares pode ser identificada nos encaminhamentos adotados pelos órgãos governamentais. Com o objetivo de sanar a precariedade física da rede escolar, diversas providências foram tomadas pelo governo federal, na perspectiva de promover as condições necessárias, aos Estados e municípios, para a concretização do Plano de Construções Escolares elaborado pelo INEP.

Com vistas a apresentar e divulgar as mudanças resultantes dos esforços direcionados para essa área, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos organiza, em 1945, na inauguração do novo prédio do Ministério da Educação, no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, uma Exposição de Arquitetura Escolar⁶⁶.

O grande mostruário, reunido no I.N.E.P., e de que aqui se dão apenas rápidas impressões, veio comprovar, em primeiro lugar, a crescente atenção que a administração de todas as unidades federadas vem dando, nos últimos anos, à questão das construções escolares. Com efeito, segundo dados ainda incompletos, foram levantados, desde 1930, cerca de mil e duzentos edifícios, dos quais setecentos depois de 1938⁶⁷.

⁶⁵ Essas palavras foram ditas pelo professor Oscar Porto Carrero em conferência realizada na Associação Brasileira de Educação, sobre o tema construções de edifícios escolares, e transcritas no texto *Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar*, publicado, na seção Idéias e Debates, pela RBEP, n. 19, jan./ 1946, p. 72.

⁶⁶ Segundo o texto publicado na RBEP essa seria a primeira Exposição de Arquitetura Escolar realizada no país. Entretanto, considerando as informações apresentadas por Dórea (2003, p. 178 e 196), essa afirmativa não procede haja vista a iniciativa da Associação Brasileira de Educação (ABE), que promoveu, no Rio de Janeiro, nos salões da Escola Nacional de Belas Artes, duas exposições, a primeira em 1934 e, em razão do sucesso alcançado, a segunda em 1935 (DÓREA, 2003, p. 178 e 196). De acordo com o regulamento a Exposição de Arquitetura Escolar de 1934 tinha por objetivo “o estudo do prédio escolar: sua disseminação devidamente orientada; localização; condições geográficas; acessibilidade, transporte, situação econômica da região, segurança, requisitos de ordem pedagógica, higiênica, sanitária etc. O prédio escolar especialmente destinado a esse fim, deverá surgir segundo as bases de um plano que constituirá pelo exame da formação escolar e pelos métodos construtivos mais aplicados, o sistema ou tipo de construção indicado; conseqüentemente, obra de educadores, higienistas e técnicos especializados. A parte formal será exclusivamente uma conseqüência da função” (apud DÓREA, 2003, p. 179).

⁶⁷ EXPOSIÇÃO de arquitetura escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. VI, n. 17, p. 282, nov./ 1945.

O evento, que mereceu divulgação na RBEP, no Editorial e na seção Documentação, reuniu “cerca de quinhentas fotografias, uma centena de plantas e doze maquetes de edifícios construídos depois de 1930”⁶⁸. Participaram da mostra os Estados do Piauí, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Goiás, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

[...] esse material (em exposição) veio atestar considerável progresso, quer quanto do ponto de vista da técnica de construção escolar, quer também quanto ao do estudo funcional do prédio escolar. Na verdade, do simples conjunto de salas de aula, vai evoluindo a escola brasileira para o centro educativo da comunidade, que deve representar, tendo para isso dependências destinadas a reuniões populares, biblioteca e serviços de assistência⁶⁹.

A preocupação do governo republicano com as instalações dos estabelecimentos de ensino, entretanto, não se inaugura nessa ocasião, encontrando-se registrada na lei Francisco Campos, de 1931. A regulamentação da lei, portaria de 15 de abril de 1932, segundo Lúcia Magalhães (1946, p. 152), registrou a contribuição de Anísio Teixeira, Paulo de Assis Ribeiro, Otávio Martins e outros colaboradores “que foram buscar nos ‘Standard’ de Strayer e Engelhardt as normas que sabiam urgentes adotar e adaptar para o Brasil”, contemplando, naquele instante, os estabelecimentos de ensino secundário. Até aquele momento, nenhuma legislação anterior havia manifestado o cuidado com a comodidade e o bem estar do aluno. De acordo com seus elaboradores, a ventilação e a iluminação das salas de aula, deveriam constituir aspectos essenciais das construções escolares. Também, estavam previstas, utilizando os preceitos da higiene, instalações adequadas ao estudo e às atividades recreativas, assim como os meios auxiliares à prática docente, a exemplo de laboratórios e salas especiais com material e equipamento devidamente discriminados. A autora considerava que depois das normas regulamentadas em 1932, observou-se uma significativa evolução em

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ Idem.

relação às construções escolares do ensino secundário⁷⁰, notando que, a partir de então, começaram a surgir instalações destinadas a atender as finalidades educacionais, preceito, também, defendido por Lourenço Filho.

Entre as condições básicas da organização escolar, está a da existência de edifícios adequados ao funcionamento das escolas. Não basta criar instituições de ensino e prove-las de professores. Para que, realmente, tais instituições possam lograr a ação social que lhes cabe, urge dotá-las de convenientes e condignas instalações (apud MAGALHÃES, 1946, p.153)⁷¹.

O preceito de que os edifícios escolares deviam corresponder à modalidade de ensino e esta ao tipo de aluno ganha dimensão a tal ponto que surgiam propostas de organização do sistema de ensino nesse sentido, a exemplo da classificação destinada aos prédios para internatos, proposta por Alencar Neto (1945), apresentada abaixo:

1º grupo: Creches;
Casas para mães menores;
Casas maternais.
2º grupo: Jardins de infância;
Escolas para alunos de 7 a 12 anos, inclusive.
3º grupo: Escolas para alunos de 13 a 17 anos, inclusive.
4º grupo: Escolas para alunos de educabilidade difícil, e de educação ultradifícil.
5º grupo: Escolas para alunos de educabilidade difícil, mas a exigir especialização.
6º grupo: Hospitais-escola (p. 395).

Para cada um desses tipos de prédios eram descritas as finalidades, a clientela e a orientação pedagógica que deveriam ser observadas para o planejamento da distribuição do espaço, sendo especificada, para alguns deles, a área per capita a ser disponibilizada por aluno para a realização das atividades previstas, considerando se estas seriam desenvolvidas fora ou dentro da sala de aula. À medida que a faixa etária aumentava acrescentavam-se outros espaços, geralmente requeridos pelo ensino técnico-profissional.

Em todo prédio para internato da infância e adolescência desvalidas, seja qual for a sua idade, devem prever-se dormitórios

⁷⁰ As reformas educacionais introduzidas pela Revolução de 1930 estiveram voltadas para o ensino das elites: o secundário e o superior. Cf. Rocha, 1996.

⁷¹ A citação foi retirada do texto de Lúcia Magalhães, *A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário*, publicado, originalmente, pelo Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, e transcrito pela RBEP na seção *Através de Revistas e Jornais*.

amplos, para abrigar cada um 50 pessoas no máximo: refeitórios e instalações sanitárias na proporção de um vaso para dez indivíduos e um chuveiro para vinte (absolutamente privativo dos alunos, e a parte dos que sirvam ao funcionalismo técnico e administrativo); enfermaria e farmácia, para atender constantemente uma média mínima, por dia, de cinco por cento da lotação da escola; ambulatório e dentista, para vinte e cinco por cento da lotação; serviços de higiene doméstica e lavanderia.

A todo jardim de infância devem assistir parques, campos e playgrounds, com área muito maior do que a área coberta do edifício escolar, que servirão para atividades escolares e recreativas ao ar livre: recreios cobertos e salas para jogos e brinquedos (ALENCAR NETO, 1945, p. 401).

Se os alunos fizessem parte do grupo de “educabilidade difícil” algumas modificações eram introduzidas, a exemplo do fracionamento dos pátios de recreio, do aumento da área por pessoa, da diminuição da lotação das salas de aula e quartos de dormir.

Nos estabelecimentos para alunos de 13 a 17 anos construir-se-ão, além das dependências das escolas do parágrafo anterior, salas para biblioteca, para museu e salas para estudo. As salas de aula, o centro da escola, devem ter a área de 1,20 metros quadrados per capita, com 4 metros de pé direito, obedecendo à regra que manda reunir, em cada sala, o máximo de 30 alunos de educabilidade fácil. Estes edifícios serão dotados de anfiteatro, com palco e cinema, e de ginásio, para exercícios de flexionamento. Além dos parques, jardins e recreios cobertos, de campos para atividades esportivas e agropecuárias. Em edifícios separados, salas e oficinas, para o ensino técnico-profissional. Quando os alunos forem de educabilidade difícil, fazem-se as seguintes modificações: fracionamento dos pátios de recreio, aumentando-se, porém, a área por pessoa, que será, então, de 6 metros quadrados. Diminuição da lotação de sala de aula para o limite de quinze a vinte alunos, no máximo; limitação dos dormitórios para trinta indivíduos. Acrescentem-se ainda quartos de dormir para uma pessoa só, na média de um por vinte alunos, e quartos de observação psicológica (Idem, p. 402).

As medidas adotadas que implicavam em adequação e redimensionamento espacial para o grupo de “educabilidade difícil” contribuíam para uma (re)organização do múltiplo, por meio de uma estratégia de exclusão, discriminação, objetivando a inclusão. Uma redistribuição espacial para impor uma ordem, exercer o domínio e o controle sobre o indivíduo de forma a manter a situação dentro de parâmetros considerados normais.

Quando o indivíduo tem uma imagem pública, ela parece estar constituída a partir de uma pequena seleção de fatos sobre ele que podem ser verdadeiros e que se expandem até adquirir uma

aparência dramática e digna de atenção, sendo, posteriormente, usados como um retrato global. Como consequência, pode ocorrer um tipo especial de estigmatização. A figura que o indivíduo apresenta na vida diária perante aqueles com quem ele tem relações habituais será, provavelmente, reduzida e estragada por demandas virtuais (quer favoráveis ou desfavoráveis), criadas por sua imagem pública.

(...) a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade (GOFFMAN, 1988, p. 82 e 141).

O rigor que, muitas vezes, era demonstrado na configuração do espaço interno do edifício também se fazia presente nas recomendações técnicas relacionadas com a escolha e localização do terreno destinado à construção do prédio escolar, considerando que esses aspectos influenciariam diretamente na definição do estilo arquitetônico, da mesma maneira que este deveria estar de acordo com a modalidade de ensino a ser adotada.

Atenção especial, também, era dispensada para o planejamento e a localização das áreas que serviriam às atividades escolares e recreativas ao ar livre, recomendando-se que fossem contempladas as linhas mestras sugeridas para a construção do prédio escolar, ou seja, “condições ótimas de salubridade” aliadas à “sobriedade arquitetônica” e “simplicidade de forma e distribuição”.

O planejamento geral das construções escolares, como era defendido na época, deveria estar sob a responsabilidade dos arquitetos, não se prescindido, entretanto, de serem consultados os especialistas da área educacional e o médico escolar para evitar que certos equívocos fossem cometidos.

De um modo geral, o edifício será de aspecto alegre e de forma alguma associará a idéia de prisão, quartel ou convento. O aspecto alegre compreende a aparência possível de habitação familiar ou grupo de moradias. Para tanto, quanto mais fracionado for o estabelecimento, maior partido tirará o arquiteto que o planejar (Idem, p. 404).

Como as condições ótimas de salubridade sempre deveriam ser contempladas, a orientação técnica, apresentada pelo INEP, recomendava que determinados tipos de prédios fossem privilegiados, a exemplo daqueles que

apresentavam as formas em E – H – I – L – T, por permitirem melhor iluminação e ventilação, fatores que contribuem para as condições indicadas. A escolha do tipo de prédio estaria diretamente relacionada com a localização e a dimensão do terreno. Atente-se para o fato de que os preceitos de higiene presentes na regulamentação da lei Campos, de 1932, elaborada por Anísio Teixeira e outros colaboradores, também estavam presentes nas orientações sobre construções escolares, divulgadas pelo INEP, órgão responsável, na esfera federal, pela elaboração do Plano de Construções Escolares.

Os especialistas com os quais o Ministério da Educação mantinha intercâmbio, nas oportunidades em que eram solicitados, manifestavam-se emitindo pareceres técnicos que, muitas vezes, pontuavam aspectos que coincidiam com aqueles defendidos pela esfera governamental. Um deles, o professor Robert King Hall, da Universidade de Columbia, trabalhou durante cinco semanas para o INEP, desenvolvendo atividades no Seminário de Educação Rural, realizado no Rio de Janeiro. Em consequência desse trabalho, a convite de Murilo Braga, diretor daquele órgão, no período de 1946 a 1951, realizou uma viagem ao Estado de Sergipe com a finalidade de conhecer as construções escolares rurais resultantes de um plano coordenado pelo Instituto e patrocinado por fundos federais. Em relatório, encaminhado a Murilo Braga, em 1º de janeiro de 1950, o professor americano registrou observações e impressões acerca do ensino rural no Brasil, dentre as quais, algumas se referiam ao espaço escolar.

Uma das vantagens dessas construções na zona rural, para o professor Hall, encontrava-se no fato de que ajudavam a educar as comunidades onde estavam localizadas as escolas. Considerava que a própria arquitetura das escolas constituía um método sutil de aprendizagem.

Logo que foram projetadas, surgiram severas críticas: não eram imponentes, sua simplicidade e ausência de ornamentos fazia lembrar as residências de escravos do século passado. A experiência, todavia, veio demonstrar que tais críticas não são necessariamente fundadas. Localizando-se a escola numa posição de destaque, freqüentemente no topo de um pequeno morro ou colina, que domine a vila e seus arredores, a estrutura, embora simples, pode revestir-se de uma certa imponência e dignidade. A arquitetura é extremamente funcional e a conservação deve ser de

30 a 35% inferior à dos prédios inicialmente construídos nas cidades do Estado que visitei. A prova da aceitação desse tipo de construção, pela população local é que muitos prédios particulares recentemente construídos não passam de cópias da escola do INEP (HALL, 1950, p. 115).

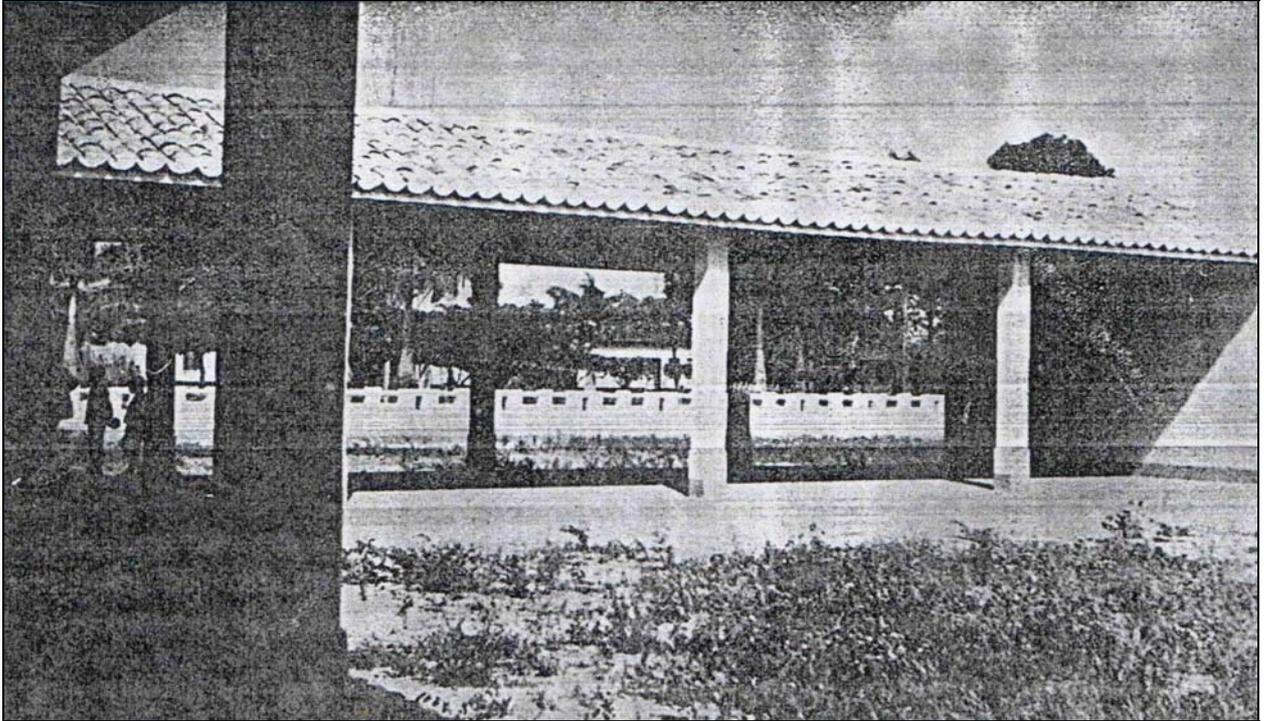


Foto 1 (Extraída: RBEP, n. 38, jan./ abr. 1950) – Área coberta, para recreio, de um grupo escolar rural. Este tipo de construção é geralmente situado em sedes distritais ou municipais, cujos habitantes vivem de atividades rurais (SE).

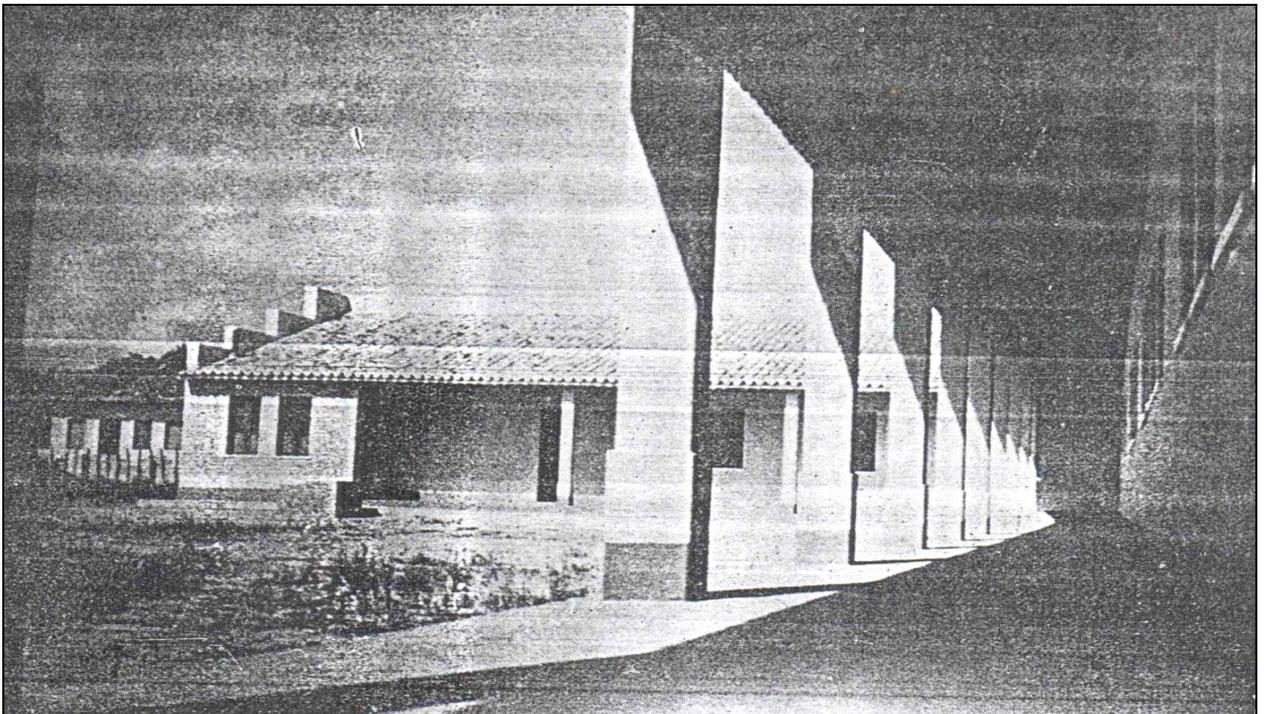


Foto 2 (Extraída: RBEP, n. 38, jan./ abr. 1950) – Vista do pátio de um dos grupos escolares construídos em Sergipe, segundo os planos do I.N.E.P. A construção é sóbria e obedece a todos os preceitos de higiene e de pedagogia.

Ao apresentar tópicos relativos à educação rural⁷², o professor Hall tratava de aspectos dos prédios e dos equipamentos, considerando que esses deviam ser “apropriados ao programa e primariamente a aulas práticas, de agricultura e artesanato de objetos vendáveis”. Alardeava o mesmo preceito defendido por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros escolanovistas. Para King Hall, além do aspecto funcional, os projetos relativamente padronizados das construções escolares na área rural deviam servir de modelo para a comunidade de maneira que lhe despertasse um sentimento de orgulho pela educação e, além disso, fosse adotado como parâmetro para a “construção local e a higiene pública, métodos agrícolas e indústrias domésticas”. Considerando as características da região (nordeste) e a finalidade das construções, recomendava que as premissas abaixo fossem observadas:

- a) projeto funcional, despido de todos os ornatos dispendiosos e de efeitos decorativos não funcionais;
- b) prédios projetados para expansão no caso de crescimento, sem modificações dispendiosas ou anti estéticas(sic) na estrutura original;
- c) construção de um andar, com expansão horizontal (nas áreas rurais o terreno é mais barato que a construção de muitos andares);
- d) construção com materiais do lugar, se possível;
- e) boas instalações para biblioteca, laboratórios, recreação e trabalho (HALL, 1950, p.27-28).

Para além da necessária adequação do espaço escolar às finalidades educacionais, eram projetados outros valores e ensinamentos a serem apreendidos, pelos alunos, professores e comunidade onde a escola encontrava-se localizada, a partir das características arquiteturais do próprio prédio e dos elementos funcionais que o compunham. Postulava-se, ainda, uma interação entre o indivíduo e o espaço escolar que resultasse em

⁷² O texto *Educação Rural (tópicos para estudo e análise)*, publicado pela RBEP na seção Idéias e Debates, apresentava a seguinte estrutura:

- I. Que é área rural? (Conceito Internacional de áreas rurais; Conceito Brasileiro de área rural);
 - II. Que é escola rural? (Objetivos; Localização; Programa; Prédios e Equipamento; Professores);
 - III. Seleção de professores para as escolas primárias e normais de uma área rural;
 - IV. Programa e organização dos cursos de uma escola normal regional numa área rural;
 - V. Méritos dos cursos de emergência para professores leigos (não formados) e dos cursos de especialização (de extensão) para professores formados em escolas normais;
 - VI. Programa mínimo, equipamento e métodos para uma escola rural elementar;
 - VII. Artes populares (artesanato etc.) na escola rural como fator de educação artística, social e econômica da população rural;
 - VIII. Métodos práticos para melhorar as condições de vida do professor numa área rural.
- O tema das construções escolares encontra-se abordado de maneira detalhada nos tópicos II, IV e VI.

aprendizado, não seria somente aprender no espaço escolar, mas aprender com o espaço escolar. O espaço educa.

Tomando-se as premissas indicadas no texto pelo especialista norte-americano, pode-se colocar que a perspectiva educativa do espaço escolar se concretiza na medida em que ele não é neutro. Quando afirma que as construções escolares deviam ser consideradas como exemplos pela comunidade de entorno, chama a atenção para a possibilidade de um aprendizado que se realizaria a partir de um discurso arquitetônico que, na sua materialidade, institui, um sistema de valores que ativam elementos da aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que abrange diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Além desses, a localização do terreno, ou seja, a inserção do edifício escolar no cenário urbano poderia acionar outros mecanismos que auxiliariam na produção, pela comunidade, de uma imagem de escola que atuaria como símbolo na vida social, contribuindo para a construção de sua identidade coletiva (VIÑAO FRAGO e ESCOLANO, 1998).

Destacando os aspectos que são característicos da arquitetura funcional⁷³, em um texto detalhado publicado pela RBEP em 1966, Caiubi

⁷³ A arquitetura funcional passa a ser associada com a arquitetura escolar desde a década de 1930. Na conferência “Estilo ou arquitetura funcional?”, pronunciada na primeira Exposição de Arquitetura Escolar, realizada pela Associação Brasileira de Educação, de 5 a 31 de maio de 1934, no Rio de Janeiro, o professor Oscar Porto Carrero destacava a utilização da arquitetura funcional nos edifícios escolares, chamando a atenção para a idéia nova que demarcava as diferenças entre duas gerações. Em um dos tipos de arquitetura encontrava-se registrado “o passado com suas escolas em estilo colonial cheias de arabescos e de pó”; no outro, que representava o presente, e quem sabe, talvez, o futuro, podiam ser vistos “edifícios sem pretensão, de linhas simples traduzem saúde e alegria” (apud DÓREA, 2003, p. 177-178). Para Carrero (1934), na arquitetura funcional o arquiteto prendia-se a duas diretrizes: “uma utilitária, racional, consciente – a finalidade do edifício”; a outra, incerta e discutível, variável com o temperamento do artista, era a ‘preocupação com a Beleza’. “A arquitetura funcional sacrifica, se necessário, a parte sentimental em proveito da função. O que importa no lar é a luz, é o conforto, é a higiene. A casa é feita para ser habitada. Deve, portanto, ser construída com esse fim: do mesmo modo que é fabricado um automóvel para que corra, um avião para que voe. [...] O edifício moderno deve refletir na fachada sua razão de ser. Ele é franco e aberto. Suas formas são singelas e sem pretensão. *A casa é a máquina de morar.* [...] O artista pouco a pouco se transforma no engenheiro. As superfícies grandes, lisas, expostas ao sol, dão subitamente aos olhos o conceito de uma Beleza nova. A minúcia é abandonada. Restam apenas na fachada as linhas gerais que o interior impõe. Nas cidades não há monumento. O monumento é a casa. A monotonia dos planos grandes só é quebrada aqui e além, não por uma preocupação arbitrária de arte, mas por uma necessidade do edifício; o terreno por outro lado condiciona o jogo das massas, e surge a concordância entre o edifício e o solo. [...] O resultado é arte. Mas o arranha-céu, conseqüência do congestionamento das cidades, não é traçado pelo pincel caprichoso e bandoleiro de um artista, mas pelas regras da Resistência dos Materiais e pelas leis da fotometria. [...] A beleza resulta das leis da Mecânica que são o arcabouço das leis naturais. [...] A beleza racional. Foi desse modo que surgiu da máquina uma arquitetura nova, uma arquitetura que eu ousarei

Schultz⁷⁴, logo no início, anunciava que a construção de um prédio escolar destinava-se a abrigar um programa educacional. Nesta colocação considerava-se a premissa de o espaço escolar deveria ser planejado de “dentro para fora” (método funcionalista de projetar). A partir dessa perspectiva, o espaço escolar, sua planta sua organização, constituía-se um instrumento para viabilizar o tipo de programa educacional proposto, devendo os responsáveis pelo seu planejamento contemplar algumas premissas básicas, tais como:

- 1) A escola é o lugar para muitos tipos diferentes de aprendizagem. O ensinamento das letras e dos números torna-se um meio e não um objetivo. Todos aqueles que constituem o *staff* da escola espera-se que possam guiar e ajudar os alunos a atingir uma grande variedade de objetivos, indispensáveis à formação de uma personalidade bem integrada.
- 2) O prédio escolar deverá conter em si mesmo uma lição, através da apreciação da sua beleza, sua ordenada utilização do espaço, a intuitiva inter-relação de suas partes, proporcionando um harmonioso bem estar.
- 3) O prédio escolar deverá ser o lugar onde o máximo desenvolvimento físico e mental das crianças é o mais importante objetivo. Suas posturas, nutrição, facilidades visuais e todos os demais processos físicos e mentais deverão ser ajudados em direção a um ponto ideal, pelas condições de vida da escola.
- 4) O prédio escolar deverá servir não só aos alunos e professores, mas também aos demais membros da comunidade.
- 5) Dever-se-á ter em mente que o contato do homem com o meio se faz através dos sentidos. A escola deverá promover, portanto, facilidades para o aperfeiçoamento deles com a intenção de serem todos usados numa melhor e mais completa aprendizagem. Educar é função da escola. O prédio deverá, através de seu cuidadoso planejamento, ajudar efetivamente os educadores em suas importantes missões (SCHULTZ, C., 1966, p. 300-301).

Considerar as premissas acima, entretanto, exigia também, para o necessário embasamento do planejamento educacional e de arquitetura, que os responsáveis, educadores e arquitetos, coletassem informações referentes aos seguintes itens:

- 1) Avaliação da população infantil em idade escolar, bem como os índices de crescimento da população, sua distribuição e tendência de distribuição pela área em estudo.

dizer raciocinada, muito embora isso possa chocar alguns ouvidos pouco habituados ao entusiasmo dos moços. O Belo é consequência do cálculo. E a máquina de morar torna-se, sem que nos apercebamos bem, sem que mesmo o tivéssemos desejado, um monumento de arte... (apud DÓREA, p. 188-189).

⁷⁴ O autor de *Idéias, sugestões e conceitos em arquitetura escolar* informou que o texto se referia a I Parte da tese, em arquitetura escolar, apresentada na Indiana University, nos Estados Unidos, em 1964.

O conhecimento desses dados conduzirá à determinação dos melhores sítios, onde a escola deverá ser construída, seu tamanho e as previsões para futuras ampliações.

2) Análise dos padrões sociais da comunidade em estudo. Os resultados dessa análise irão facilitar o estabelecimento de cursos e currículos, bem como a adoção das áreas e equipamentos necessários.

3) Clima regional, ventos dominantes, índices pluviométricos, oscilação anual de temperatura e umidade constituem, também, dados importantes para o desenho do prédio escolar (Idem, 1966, p. 301).

Esse trabalho preliminar, na realidade, tratava das mudanças mensuráveis numa comunidade ou município, podendo variar de forma significativa de um lugar para outro, sendo fundamental para proceder-se à seleção do terreno.

Naquele período, foram estabelecidos tipos de construções escolares para as zonas urbana e rural, de acordo com as características das diferentes regiões geográficas do país, o que pode ser observado nas fotos de 1 a 7.

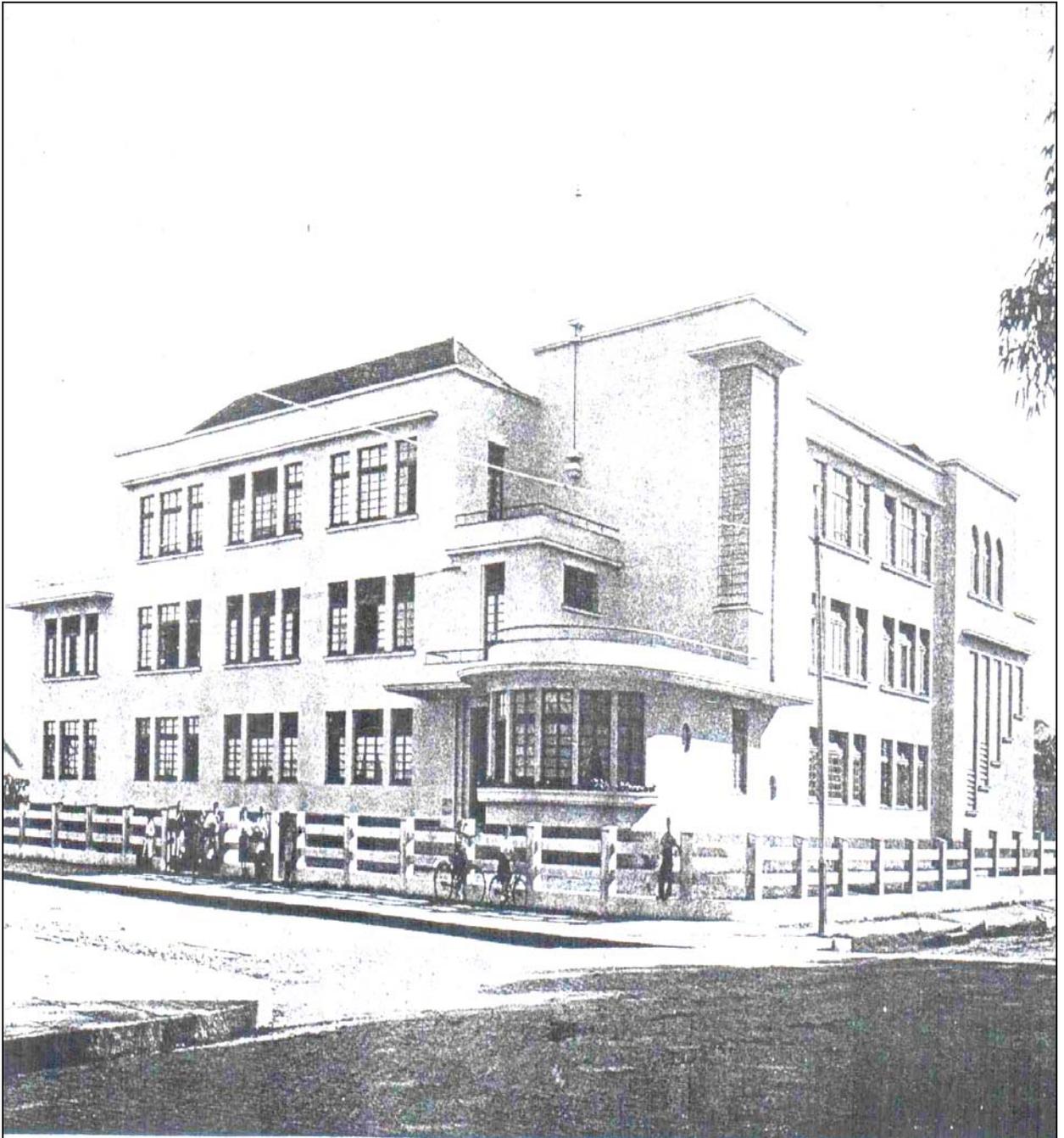


Foto 3 (Extraída: RBEP, n. 8, fev./1945) – Edifício tipo *Platoon*, zona urbana, para 900 alunos (RS).



Foto 4 (Extraída: RBEP n. 8, fev./ 1945) – Edifício tipo zona urbana para 500 alunos, em cada turno de ensino (RS).



Foto 5 (Extraída: RBEP n. 8, fev./ 1945) – Edifício tipo zona urbana para 350 alunos, em cada turno de ensino (RS).

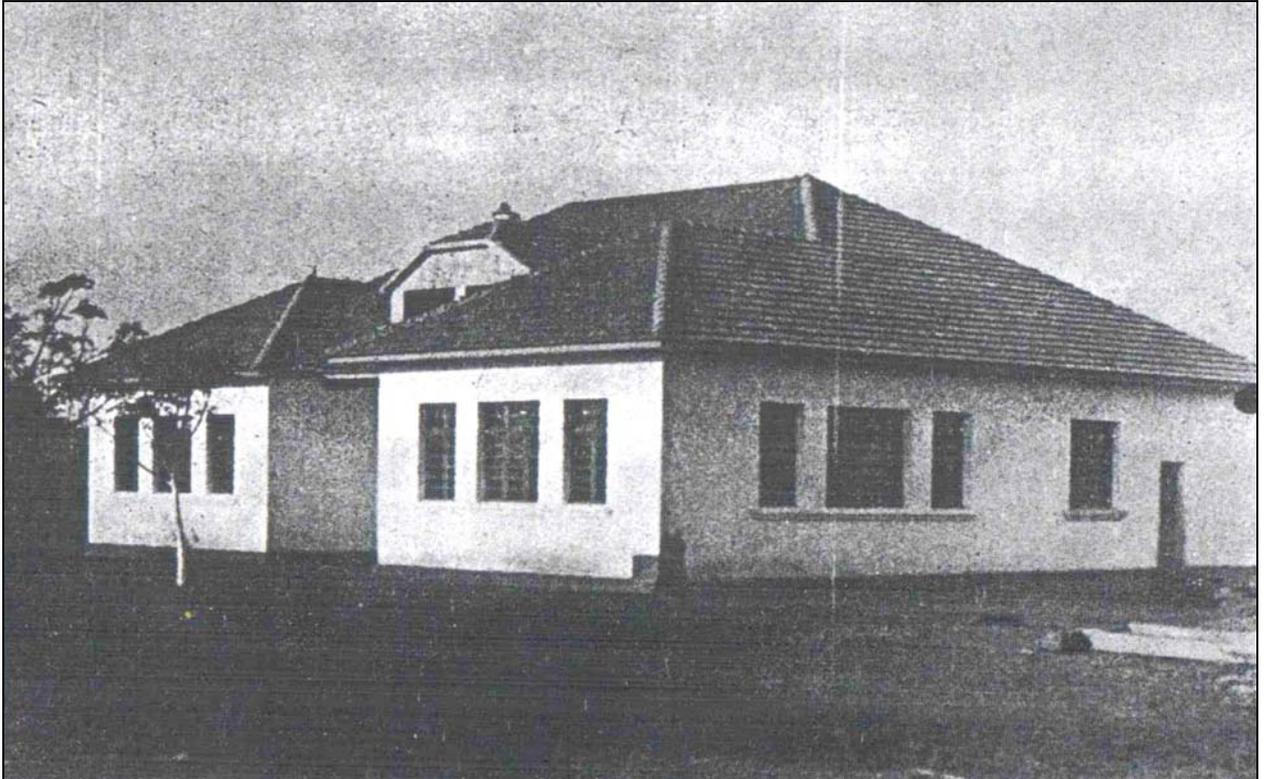


Foto 6 (Extraída: RBEP n. 8, fev./ 1945) – Construção escolar para zona rural, em alvenaria, para 150 alunos (RS).

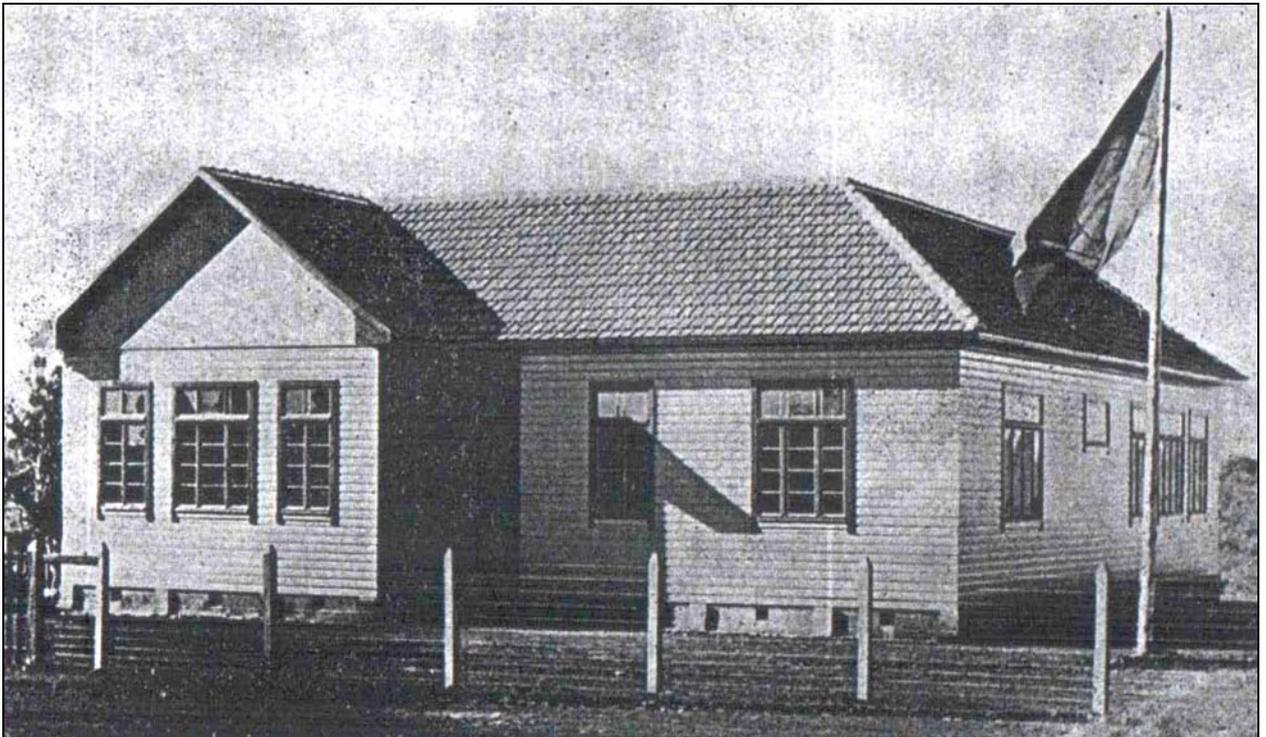


Foto 7 (Extraída: RBEP n. 8, fev./ 1945) – Construção escolar para zona rural, em madeira, para 150 alunos (RS).

Alguns dos textos publicados pela RBEP procuravam informar a respeito desses tipos, por meio de fotos ou de descrições pormenorizadas, que revelavam a existência de uma arquitetura específica, a arquitetura escolar, que, a exemplo do que vinha ocorrendo com as residências e hospitais, se dedicava a discriminar as diferenças espaciais que a adequação a cada programa educacional exigia.

Algumas instituições de educação, principalmente aquelas que se achavam localizadas na cidade, eram escolhidas como exemplo, inferência que pode ser feita em função da mostra fornecida pela RBEP, para atestar a evolução que se processou na estruturação do espaço escolar. Essas instituições passaram a figurar como modelo da concretização das orientações e recomendações que estavam previstas na legislação e nos planos governamentais. O Instituto de Educação do Distrito Federal (antiga Escola Normal), no Rio de Janeiro, era apresentado como um desses exemplos. Enfatizava-se, ainda, de uma outra maneira, o continuado investimento que o poder público, nas várias administrações, havia realizado nas instalações de ensino, que mesmo consideradas adequadas desde os seus primórdios, foram continuamente melhoradas, provavelmente, para atender mudanças introduzidas no sistema de ensino.

A construção, em rigoroso estilo tradicional brasileiro, é considerada um monumento da cidade, pelas proporções e acabamento. O corpo central, em três pavimentos, aloja as dependências de administração e as de ensino. Sessenta e quatro salas são ocupadas em aulas e laboratórios; quatorze com a administração; três com a biblioteca; quatro com o serviço médico e dentário. Aos lados do corpo central, acham-se o ginásio de educação física e o auditório (salão de festas e reuniões). Em pavilhão isolado, funciona o jardim de infância. A construção ocupa uma área de 7.400 m², em terrenos de 17.800 m² e acham-se desapropriados terrenos laterais, nos quais se projeta construir a Escola Primária, ampliando-se assim as possibilidades de prédio principal e as áreas livres.

(...) Nos últimos anos, montaram-se dois laboratórios-modelo, para o ensino de química; um laboratório de ciências físico-naturais; três ateliers de desenho; uma oficina de trabalhos manuais; um laboratório para psicologia educacional; um gabinete para o estudo de geografia, dispondo de museu econômico; um museu de higiene e puericultura; um gabinete para o estudo da sociologia e outro para o estudo da estatística aplicada à educação; salas ambiente para a história, matemática e as línguas vivas; um novo laboratório de física e outro de biologia (VENÂNCIO FILHO, 1955, p. 36).

Para o professor João Roberto Moreira (1957), coordenador da Campanha de Erradicação do Analfabetismo, considerando as observações por ele realizadas em viagens de trabalho pelo país, as escolas quanto aos prédios nos diferentes Estados podiam ser classificadas de acordo com as seguintes categorias:

- a) de uma só classe heterogênea (escola isolada ou escola rural);
- b) de 2 a 4 classes heterogêneas (geralmente conhecidas como escolas reunidas e encontradas em comunidades urbanas de menos de dois mil habitantes);
- c) de 4 a 8 classes homogêneas (pequenos grupos escolares, encontrados em pequenas comunidades urbanas de menos de cinco mil habitantes);
- d) de 9 a 15 classes homogêneas (grupos escolares médios, encontrados em comunidades urbanas de mais de cinco mil habitantes, ou em áreas suburbanas);
- e) de 16 e mais classes homogêneas (grandes grupos escolares, próprios de comunidades urbanas de mais de vinte mil habitantes) (p. 94).

Segundo o autor, o critério de homogeneidade, utilizado na classificação acima, se referia à classe que apresentava um mesmo programa de ensino para todos os alunos que a ela pertenciam e ficava sob a regência de uma professora que os orientava com os mesmos métodos pedagógicos. Considerava classes heterogêneas as que tinham alunos “do primeiro grau escolar e dos graus subseqüentes” sob a regência de uma professora, que precisava lançar mão de orientações diferenciadas para atender a clientela.

Também com a perspectiva de contribuir com os encaminhamentos que estavam sendo adotados pelo governo federal na área educacional, Pierre Vaast (1966)⁷⁵, considerando os compromissos assumidos pelo Brasil em encontros políticos internacionais⁷⁶, as decisões

⁷⁵ O autor do texto “Temas de reflexão sobre a 5ª e 6ª séries primárias”, foi perito da UNESCO e consultor técnico do Projeto conjunto MEC-FISI-UNESCO.

⁷⁶ O autor faz referência às recomendações dos seguintes eventos educacionais: – *Conferência da Organização dos Estados Americanos*, realizada em Punta del Leste, de 5 a 17 de agosto de 1961: “Proporcionar, no mínimo, seis anos de educação primária, gratuita e obrigatória, para toda a população em idade escolar”; – *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962: “Que se coadunem os esforços e recursos dos países latino-americanos e da assistência internacional para conseguir que, antes de terminado o atual decênio, todas as crianças possam cursar o ciclo primário de estudos, com duração mínima de seis anos, tanto no meio urbano como rural”(VAAST, 1966, p. 236).

governamentais⁷⁷ e a legislação brasileira em vigor⁷⁸, que, em linhas gerais, demonstravam preocupação e propunham medidas que visavam ampliar a duração da educação primária gratuita e obrigatória, para a população em idade escolar, apresenta algumas reflexões, voltadas para a 5ª e 6ª séries, acerca de elementos do programa educacional necessários à ampliação da escolaridade para a faixa etária de 12 a 14 anos de idade. As considerações apresentadas culminam com a sugestão de implantação, em outros Estados, do modelo criado por Anísio Teixeira, qualificando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, como um exemplo de preparação à vida. No texto, quando trata das “plantas recomendáveis”, o perito da UNESCO indica a planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, a planta modificada do referido Centro e a planta de oficinas (Curitiba/ Paraná) tipo C e de economia doméstica. As modificações sugeridas para o CECR visavam atenuar as dificuldades de implantação, tanto para as escolas da zona urbana quanto da zona rural, apresentando considerações sobre a escolha geográfica, a formação e escolha de professores, as estatísticas a serem consideradas e planificação do projeto. Nas páginas seguintes, são apresentados os esquemas do Plano do Centro Educacional Carneiro Ribeiro modificado, das oficinas feminina e masculina e da seção de economia doméstica, sugeridos por Vaast.

⁷⁷ Referência ao Plano Nacional de Educação que fixava como uma das metas a serem atingidas em 1970, a escolarização nas 5ª e 6ª séries, de 70% da população em idade escolar, da faixa etária de 12 a 14 anos de idade (Ibidem, p.236).

⁷⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 4 024 de 1961) previa a organização pelos Estados, de seu sistema de ensino (artigo 11); estes sistemas devem estender a duração do ensino primário até seis anos, ampliando nos dois últimos anos os conhecimentos do aluno e iniciando-o nas partes aplicadas adequadas ao sexo e à idade (artigo 26) (Ibidem, p. 236).

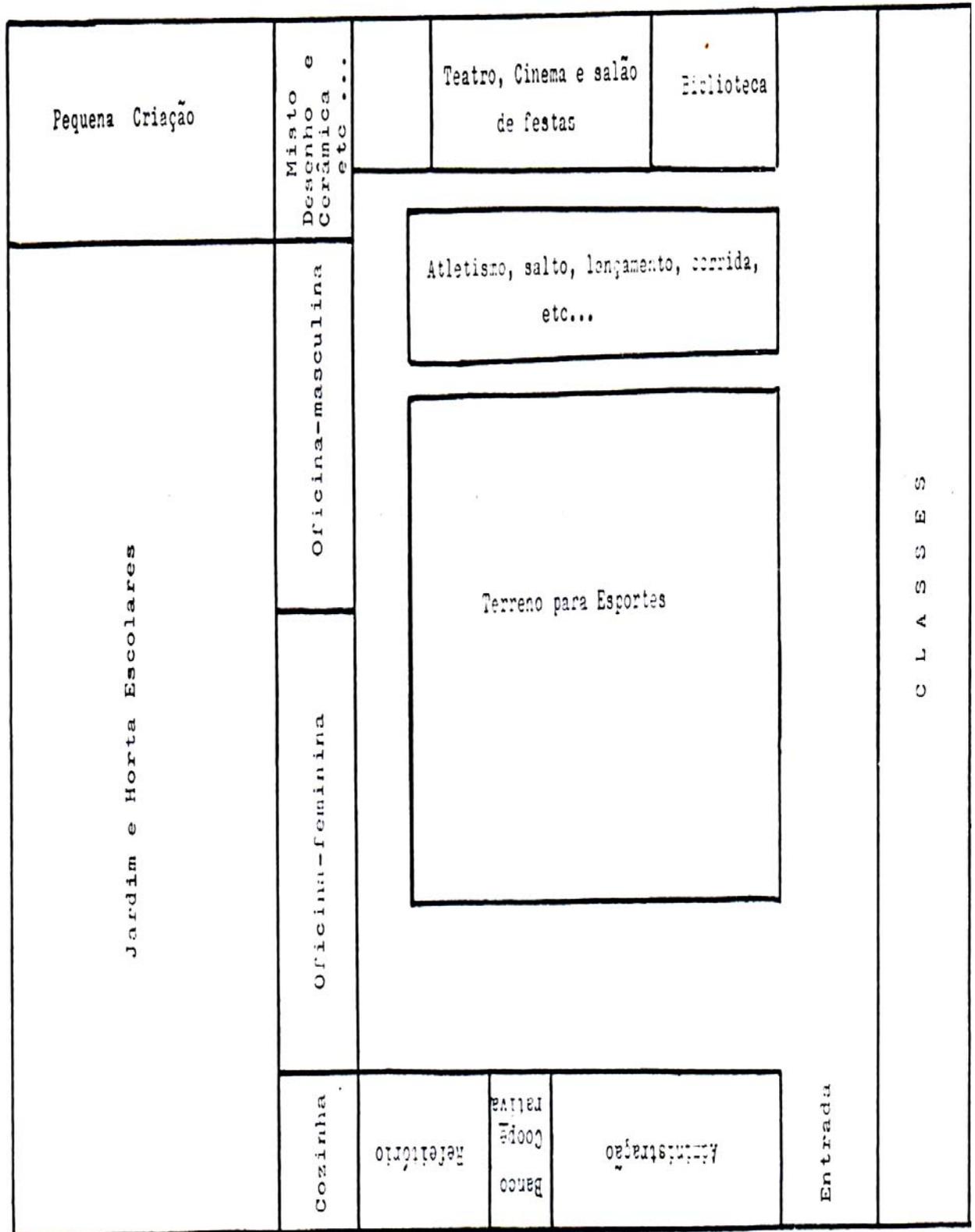


Figura 1 – Esquema do Plano do Centro Educacional Carneiro Ribeiro modificado para duas classes rurais de 5ª e 6ª séries, com capacidade para 60 alunos.

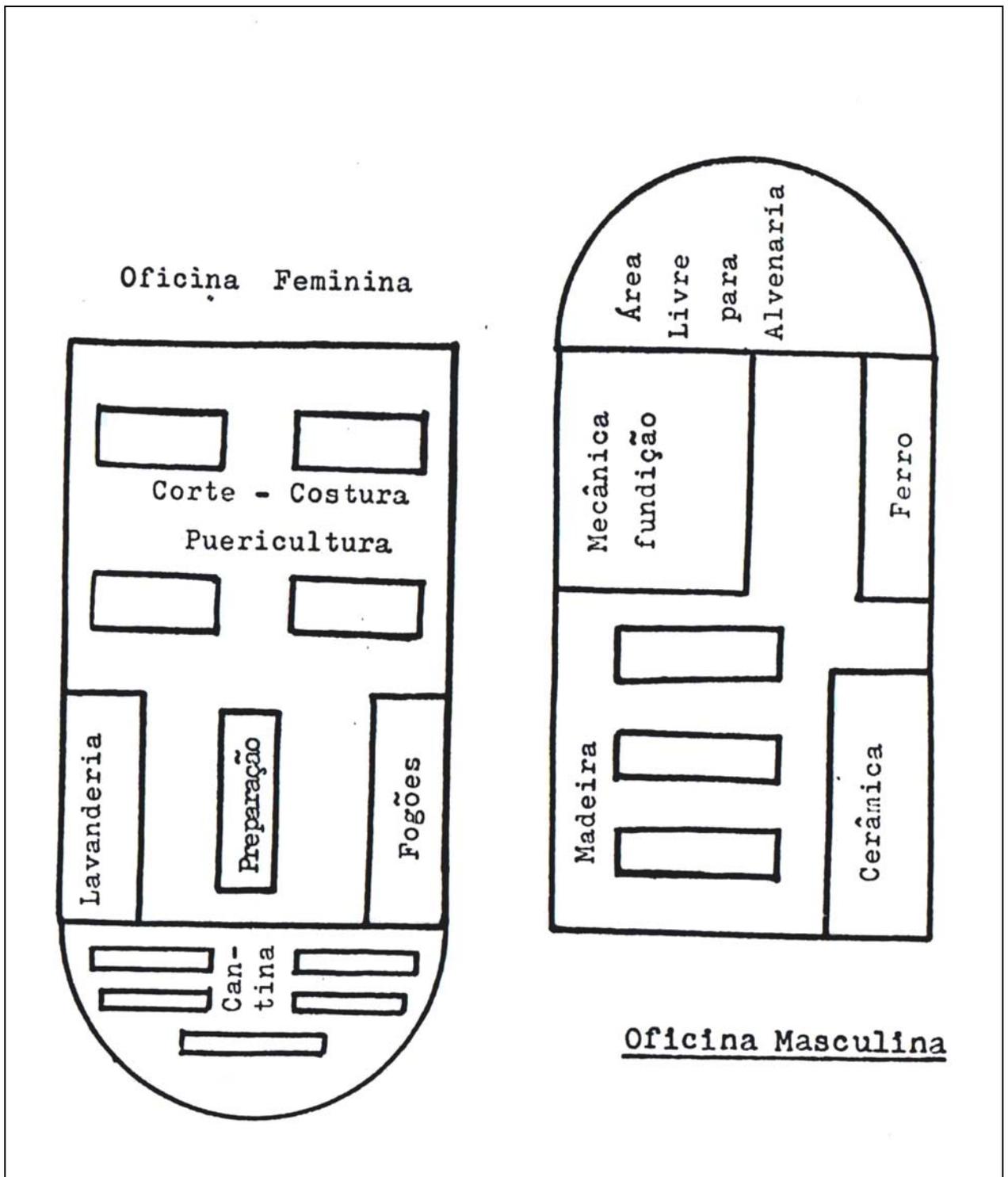


Figura 2 – Esquema do Plano Conjunto das Oficinas femininas e masculinas (Tipo Curitiba) para escolas rurais. Observações: a) a oficina feminina pode ser aumentada para instalação de uma cantina; b) a oficina masculina pode ser aumentada para instalação de uma área de alvenaria.

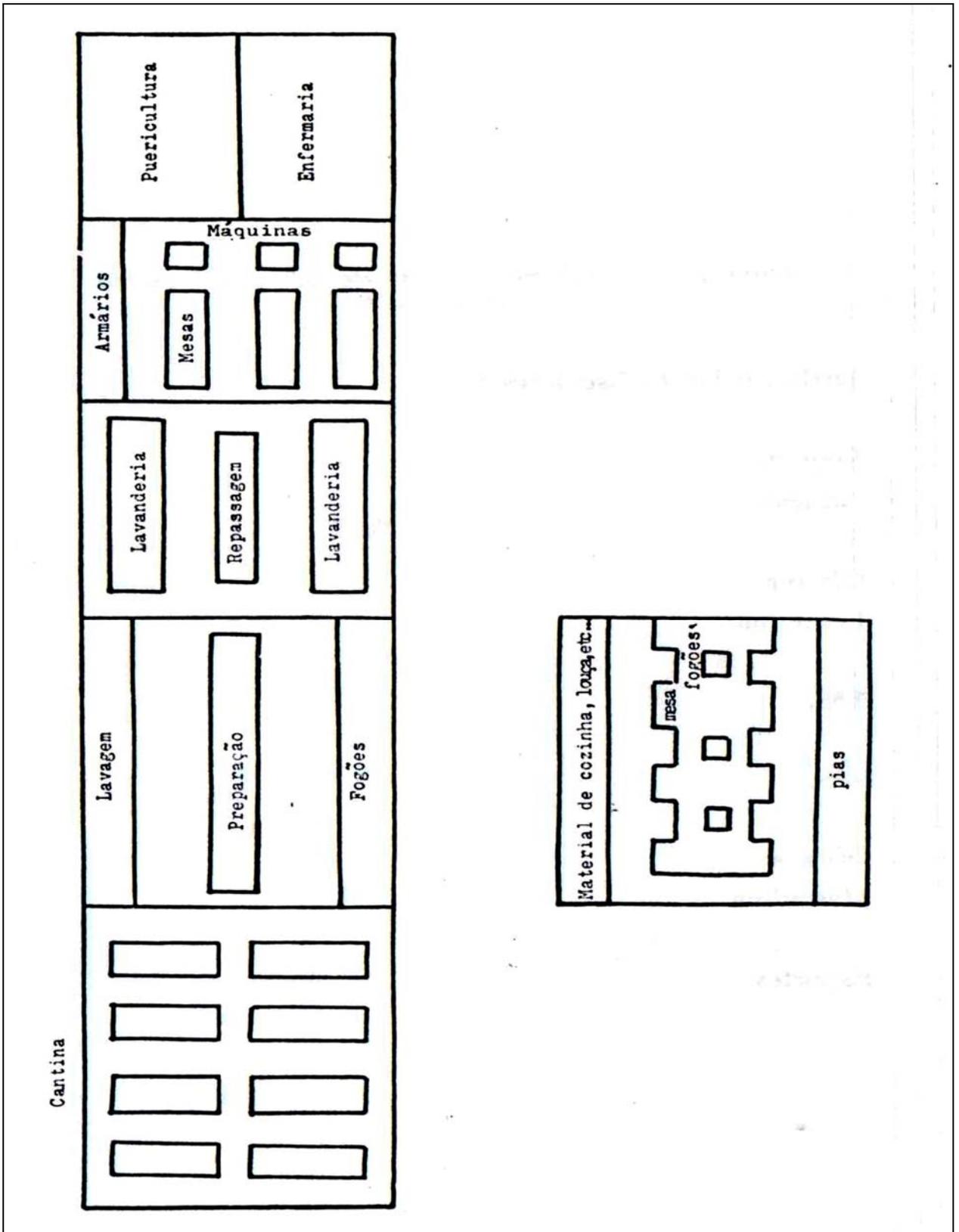


Figura 3 – Esquema da seção de Economia Doméstica.

3. 3 Um Local para o Espaço Escolar

De acordo com as necessidades, para cada caso, indicava-se a dimensão da área considerada como ideal, tendo em vista tratar-se de terrenos escolares. Considerava-se para a elaboração do cálculo, o número de alunos previstos para cada situação e as atividades que seriam realizadas em cada nível de ensino.

- Escola primária – terreno com pelo menos dois hectares, mais 4.000 m² para cada centena de alunos matriculados, ou seja, uma escola primária para 300 alunos devia ter um terreno com dois hectares + $3 \times 4.000 \text{ m}^2 = 3,2$ hectares.
- Escolas secundárias e vocacionais – terreno com um mínimo de oito hectares, mais 4.000 m² para cada centena de alunos matriculados, isto é, uma escola secundária para 300 alunos devia ter um terreno com oito hectares + $3 \times 4.000 \text{ m}^2 = 9,2$ hectares.

Essas áreas, que poderiam ser consideradas grandes, eram justificadas para possíveis necessidades futuras, em função do crescimento populacional da comunidade, da instalação de cursos que demandam espaço maior, a exemplo de áreas de demonstração agrícola ou, ainda, outros tipos de situação que imporiam mudanças não contempladas no projeto inicial.

A preocupação em padronizar as dimensões das áreas a serem utilizadas para prédios escolares pode ser evidenciada nos planos de trabalho do INEP, onde estavam definidas áreas variáveis para construção, de acordo com as modalidades de ensino. Foram recomendadas para as Escolas Normais, áreas entre 1.110 m² e 8.860 m², para os Grupos Escolares, áreas entre 442 m² e 849 m² e para as Escolas Rurais, áreas que variavam de 80 m² a 225 m². Essa variação implicava em maior ou menor disponibilidade de dependências administrativas, de ensino, de recreação e outros serviços.

A adequada seleção do terreno para a construção escolar (jardim de infância, escola primária e escola secundária) seria orientada por

requisitos que compreendiam aspectos diversificados como a localização, acessibilidade ao terreno, condições de segurança, dimensões, instalações de serviços públicos (água, gás, esgoto, eletricidade e telefone), topografia, resistência do solo. Os aspectos citados pelo autor, na maioria, coincidem com os itens de avaliação da qualidade dos terrenos⁷⁹ sugeridos pelo Conselho Nacional de Construções Escolares do Departamento de Educação dos Estados Unidos:

- a) Adequabilidade do tamanho e da forma para matrículas presentes e futuras.
- b) Tão próximo quanto possível da população infantil, evitando transportes muito longos.
- c) Localizado de forma a proporcionar segurança, em relação ao tráfego, ruídos, fumaça, poeira e odores.
- d) Acessibilidade.
- e) Acessibilidade aos serviços de utilidade pública.
- f) Boa qualidade de solo para fundações de prédios e vegetação.
- g) Custo razoável – terreno escolhido e selecionado com grande antecedência, sempre que possível.
- h) Nível do seu contorno algo mais alto que as terras vizinhas, para assegurar boa e fácil drenagem.
- i) Considerações sobre os programas da escola e da comunidade no aproveitamento do terreno.
- j) Ambiente natural.
- k) Topografia.
- l) Estética.
- m) Zoneamento e regulamentações urbanas.
- n) Preservação da vegetação, incluindo as árvores.
- o) Proximidade de outras instituições educacionais e recreativas.
- p) Proximidade de instituições de segurança pública (bombeiro, polícia, etc.).
- q) Adequabilidade para construções.
- r) Áreas para estacionamento e embarque e desembarque de alunos em local seguro.
- s) Terreno propício ao desenvolvimento do programa educacional.
- t) Expansão comercial e industrial.
- u) Orientação em relação ao clima (SCHULTZ, 1966, p. 305).

Em uma linguagem clara e de fácil entendimento, os conhecimentos técnicos e pedagógicos sobre o planejamento do terreno escolar (localização, orientação e tipos de prédios, espaços para recreação, jardins e aspecto estético) são apresentados de forma sistematizada, esclarecendo cada uma das possibilidades que poderiam ser consideradas.

⁷⁹ No texto publicado pela RBEP, Shultz (1966, p. 306-307) apresentava um formulário para a inspeção de terrenos escolares, no qual estavam contemplados todos os itens de avaliação sugeridos no mesmo texto pelo autor.

Recomendava-se que a orientação e a posição dos prédios no terreno adquirido atendesse ao máximo de uso da luz natural e a possível adição de construções futuras. Os tipos de prédios estavam relacionados com o sistema de ensino a ser aplicado, departamental ou não-departamental.

Organização não-departamental – Nesse tipo, um dado grupo de alunos permanece todo ou quase todo o dia escolar numa única sala de aula. É o arranjo típico de quase todas as escolas elementares. Os alunos reúnem-se, estudam, vivem e aprendem na sala de aula, com apenas ocasionais visitas ao auditório, ginásio ou outras salas específicas para assuntos especializados. Esse tipo de unidade requer grande flexibilidade da sala de aula, de forma que possa ir ao encontro das diversas exigências do programa.

Organização departamental – Essa organização é típica da escola secundária. Nesse caso, os alunos deslocam-se de uma sala para outra durante o dia escolar. A ênfase é dada à natureza especializada de cada uma das salas de aula. Um laboratório de ciências, por exemplo, é desenhado especificamente para aquele tipo de aula, sem tomar-se em consideração a possibilidade da sala ser usada para aulas de história ou desenho. [...] A ênfase à flexibilidade interna de cada sala de aula, nessa organização, é menor.

- a) *Tipo “campus”* – [...] A planta em “campus”, como o nome sugere, consta de um grupo de prédios e construções, cada um desenhado e projetado para o desempenho de funções específicas. O tamanho de cada um dos prédios, sua orientação, materiais empregados e estrutura são funções inerentes ao tipo de atividade de ensino a ser levada a efeito nesse prédio. Torna-se, assim, o trabalho arquitetônico muito facilitado, possibilitando, praticamente, a execução em termos volumétricos, do organograma funcional da escola.
- b) *Planta em agrupamento (cluster plant)* – Esse tipo de construção, incluído na “categoria de orgânicos”, possui as mesmas características funcionais do precedente, embora os diversos pavilhões estejam mais próximos uns dos outros, e ligados entre si por corredores ou passagens cobertas. [...] A planta em agrupamento presta-se muito bem para terrenos de áreas mais modestas.
- c) *Planta em dedos ou asas (finger plant)* – Esse tipo de planta pode ser considerado como o estado intermediário entre as construções em “campus” e as em agrupamento. Os diferentes prédios, ou alas, nesse caso, são dispostos de forma mais ordenada, geralmente paralelos, de forma a poderem ser ligados entre si por um corredor ou passagem coberta. Trata-se ainda de uma planta orgânica de arquitetura, onde cada parte do conjunto é tratada individualmente e projetada para uma função específica exigida pelo programa educacional.
- d) *Em forma de letra* – São aqueles prédios como “U”, “E”, “L”, etc. A adoção desse tipo de construção é interessante sempre que se queira pátios internos, jardins, etc. Muitas vezes a escola deve ser construída numa vizinhança não muito apropriada, e nesse caso o prédio deve “voltar-se para dentro”, ou seja, para jardins internos, áreas verdes, pátios, etc., para os quais são abertas as janelas.
- e) *Compacto* – Quando existe escassez de terreno numa zona onde necessariamente deve ser construída uma escola, a solução é a planta compacta. Nesse tipo de construção, o emprego do ar

condicionado, bem como um sistema de iluminação artificial cuidadosamente planejado tornam-se indispensáveis. [Prover] o prédio do maior número possível de pátios internos, poços de iluminação e ventilação e jardins e canteiros (mesmo cobertos). Deve ser feito cuidadoso estudo da qualidade e quantidade de luz, controle do som (acústica), cor, ventilação, circulação e saídas de emergência.

- f) *Prédio sem janela* – (...) caso em que a escassez de terreno é aguda e a vizinhança da escola é esteticamente desagradável, ou barulhenta, ou ambas. Tal ocorrência é bastante freqüente nas cidades maiores [onde] prédios cuja luz, temperatura, umidade e som são artificiais e inteiramente controlados foram experimentados e construídos inteiramente sem janelas. Esses prédios escolares sem janelas constituem ainda recente experimento. O mais antigo deles, em Sarasota, Flórida, tem apenas três anos de idade, e o seu comportamento, bem como o comportamento dos alunos e professores está ainda sob rigorosa observação (SCHULTZ, 1966, p. 309-311) .

A Comissão de Construções Escolares da União Internacional de Arquitetos, em reunião realizada em Rabat, em 1958, elaborou a Carta para Construções Escolares, baseando-se nos trabalhos iniciados em 1951. A divulgação desse material pela RBEP naquele momento (final de 1966) era justificada “com o objetivo de dar o máximo rendimento ao esforço universal que se tornou inadiável neste setor”, ressaltando que a contribuição de especialistas em educação havia possibilitado que fossem considerados os aspectos pedagógicos, tanto na concepção quanto na realização do planejamento das construções escolares. O estudo realizado era direcionado para as escolas elementares em função de sua maior demanda. A Carta não estabelecia normas dimensionais ou determinado modelo, uma vez que foi considerada a diversidade de condições (sociais, econômicas, geográficas, as técnicas de construção, etc.) que podia ser encontrada nas diferentes localidades. Os pontos levantados referiam-se, sobretudo, a procedimentos gerais acompanhados de informações passíveis de adaptação às condições locais. A seguir, transcreve-se o sumário da mencionada carta com os aspectos tratados no documento.

Sumário

1. Levantamento das Necessidades
2. Distribuição das Escolas
 - Distribuição (área urbana, área rural)
 - Localização
 - Escolha dos terrenos
 - Área disponível
3. A Escola
 - Princípios fundamentais

- O edifício escolar
- Distribuição geral
- Edifícios de um ou vários pavimentos
- Circulação
- Elementos do edifício escolar
- A Classe (*a.* Número de alunos, área da sala; *b.* Variedade; *c.* Forma da classe; *d.* Características da classe (ensino comum)
- Equipamento da classe (*a.* Estudo das aberturas (iluminação, controle de ventilação, luz solar e proteção solar); *b.* mobiliário)
- Classes para ensino especializado
- Educação Física
- Outras dependências (*a.* Serviços administrativos – gabinete do diretor; sala de descanso e de trabalho para professores; *b.* Serviços sociais – refeitórios, salas destinadas a atividades recreativas, serviço médico; *c.* Sanitários – lavatórios, banheiros e duchas)
- 4. Realização das Construções Escolares
 - Estudos preliminares
 - Métodos
 - Condições de aplicação (*a.* Condições do programa; *b.* Condições administrativas; *c.* Condições econômicas)
 - Conclusões (CARTA DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES, 1966, p. 369-370).

A partir do sumário das recomendações propostas pela Carta, pode-se observar que muitos dos aspectos ali tratados coincidiam com aqueles presentes em estudos, orientações técnicas divulgadas pelo governo, discursos de especialistas em educação ou, ainda, em outras oportunidades de manifestação sobre o assunto que, desde a década de 1930, vinham privilegiando a arquitetura funcional para os estabelecimentos de ensino primário e secundário.

3. 4 O espaço escolar: Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)

Um exemplo de espaço escolar planejado para atender ao disposto na proposta de ensino, divulgado várias vezes nas páginas da RBEP, pode ser observado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), projetado para se localizar no bairro da Liberdade, em Salvador, na Bahia. O CECR foi inaugurado, parcialmente, no período em que Anísio Teixeira dedicou-se às funções de Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado da Bahia (1947 a 1951), no governo de Otávio Mangabeira, e teve as instalações completadas somente no ano de 1964, em função de auxílio financeiro federal, repassado

pelo INEP⁸⁰. O Centro Educacional foi concebido para a experiência pioneira da educação integral, destinada às crianças de 7 a 11 anos.

Anísio Teixeira, o idealizador da proposta do CECR, defendia que o espaço escolar deveria estar rigorosamente subordinado a um projeto arquitetônico que refletisse a cultura local e estivesse referenciado pelo programa educacional. Ele compreendia a escola como um espaço destinado à formação integral do indivíduo e como tal deveria prepará-lo para o exercício do seu papel na sociedade.

A escola, com efeito, compreende inversão econômica do mais alto vulto. (...) Em suas edificações, constitui um dos mais complexos conjuntos, neles incluindo-se os elementos da residência humana, dos serviços de alimentação e saúde, dos esportes e recreação, da biblioteca e museu, do teatro e auditório, oficinas e depósitos, sem falar no que lhes é privativo, ou sejam as salas de aula e os laboratórios. A arquitetura escolar, por isso mesmo, inclui todos os gêneros de arquitetura. É a escola, em verdade, um lugar para aprender, mas aprender envolve a experiência de viver, e deste modo todas as atividades da vida, desde as do trabalho até as de recreação e, muitas vezes, as da própria casa (TEIXEIRA, apud ROCHA, 1992, p. 95).

No discurso proferido na inauguração parcial do conjunto de prédios do CECR, em 21 de setembro de 1950, Anísio iniciou sua fala afirmando que o Centro era “o começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária” (TEIXEIRA, 1959, p. 78). Na oportunidade, buscava justificar a sua afirmação, esclarecendo, em linhas gerais, a concepção do Centro do ponto de vista pedagógico e arquitetônico.

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional.(...) Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização

⁸⁰ “A conclusão desse Centro só foi possível graças ao empenho do próprio Anísio Teixeira. Em 1952, ao ser nomeado diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), viabilizou um convênio de colaboração e assistência técnica com a Secretaria de Educação da Bahia para o prosseguimento e a conclusão da obra da ‘Escola Parque’. Em 1964, com o término da construção da escola-classe número 4, o Centro foi dado por concluído (sem o orfanato, todavia)” (DÓREA, 2003, p. 137).

técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive.(...) A escola primária será dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como este, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A escola-classe aqui está: é um conjunto de 12 salas de aula, planejadas para o funcionamento melhor que for possível do ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação (TEIXEIRA, 1959, p. 78-83).

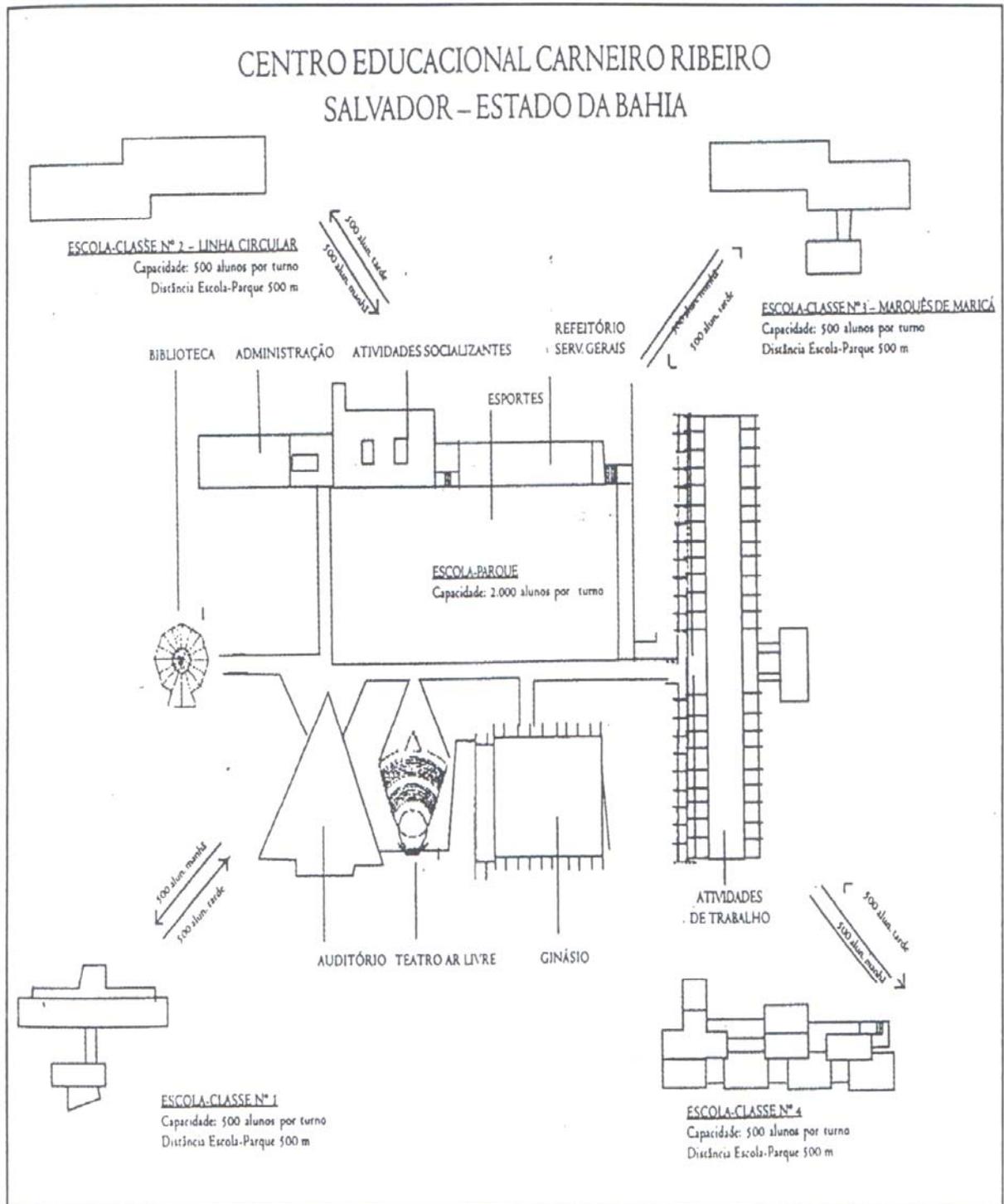


Figura 4 – Esquema de funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Ba (Extraído de Eboli, 2000).

O projeto arquitetônico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, elaborado pelos arquitetos Diógenes Rebouças, da Bahia, e Hélio Duarte, de São Paulo, foi previsto para atender, em sua capacidade máxima, um contingente de 4.000 alunos. O conjunto era formado por quatro escolas-classe, constituídas apenas de salas de aula, doze no mínimo, e cômodos para o professor, para receber 1000 alunos, cada uma, em dois turnos, cada um com 500 alunos, e uma escola-parque com salas de dança, música, teatro, educação artística, salas de desenho e artes industriais, biblioteca, museu, restaurante, dependências para a administração, ginásio de educação física, serviços gerais e residência ou internato para as crianças abandonadas. A escola-parque receberia os 4.000 alunos em dois turnos, 2.000 pela manhã e 2.000 pela tarde. A frequência dos alunos a esses espaços ocorreria de forma alternada, ou seja, os grupos se revezariam, em turnos diferentes, de quatro horas cada, entre as escolas-classe e a escola-parque.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de “preparação” e “execução”, dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na *escola-classe* predomina o sentido preparatório da escola, na *escola-parque*, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito.

Trata-se de escola destinada não somente a reproduzir a comunidade humana, mas de erguê-la a nível superior ao existente no país (TEIXEIRA, 1962, p. 25-26).

O modelo de escola proposto apresentava o espaço estruturado de acordo com as atividades que ali seriam realizadas, ou seja, buscava contemplar as finalidades do programa educacional. Além disso, o tipo de organização disciplinar⁸¹ conferido ao espaço escolar possibilitava “a

⁸¹ O conceito de disciplina utilizado neste trabalho é tomado de Foucault (1998, p. 177-178), entendendo-a, nessa perspectiva, como “um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma tecnologia. E pode ficar a cargo seja de instituições ‘especializadas’ (...), seja de instituições que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (as casas de educação, os hospitais), seja de instâncias preexistentes que nela encontram maneira de reforçar ou de reorganizar seus mecanismos internos de poder (...), seja de aparelhos que fizeram da disciplina seu princípio de funcionamento

constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”. Ou ainda, colocar os indivíduos em quadros, isto é, reparti-los de forma disciplinar, tinha por função “tratar a multiplicidade por si mesma, distribuí-la e dela tirar o maior número possível de efeitos” (FOUCAULT, 1998, p. 126-127).

No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. (...) Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente (Idem, p. 130).

O ensino de saberes úteis à vida em sociedade; a realização de atividades diversificadas, em dois turnos de trabalho com os alunos/ indivíduos distribuídos em espaços apropriados; o desenvolvimento das aptidões individuais que esse tipo de organização podia proporcionar; o tempo, que funcionava como um dispositivo de vigilância, regendo o desempenho e qualificando o indivíduo em cada etapa do programa; uma operação contínua que compara cada um com todos, estabelecendo classificações, eis algumas características dessa espécie de laboratório de poder, uma “máquina de fazer experiências”, induzir comportamentos, inventar o ideal. Nesse espaço arquitetural escolar, compartimentado, especializado, destinado a ensinar a viver, projetava-se “o fora” que se queria “dentro” do espaço escolar. Aquele aparato projetava o mecanismo de funcionamento da almejada sociedade urbano industrial, com a qual o país alcançaria patamares de desenvolvimento para a concretização do progresso alardeado desde a instalação do regime republicano. Ali seria produzido o “novo homem brasileiro” apto a estar e a fazer funcionar o mundo moderno.

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo (...) que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui. Isto é, o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode se tornar uma forma de controle social e econômico.

As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados. Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” –, as escolas conferem legitimação

interior (...), seja enfim de aparelhos estatais que têm por função não exclusiva, mas principalmente fazer reinar a disciplina na escala de uma sociedade (a polícia)”.

cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade (APPLE, 1982, p. 98-99).

A compreensão que Anísio Teixeira tinha de escola vinha do entendimento de que essa instituição estava destinada a educar, “no sentido mais lato da palavra”, as crianças de todas as camadas sociais, indistintamente. Para ele essa tarefa era de extrema complexidade se considerado o fato de que as crianças das classes populares, muitas vezes, não tinham moradias e não traziam de suas famílias “a experiência e os hábitos da instrução que iam receber”. Por conta disso, a escola não poderia ter o perfil “dominante da instrução de antigamente”, mas assumir o papel “da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudo, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Segundo o educador, para que uma proposta educacional com essas características se concretizasse, as modificações, que, por ventura, fossem cogitadas para o projeto da arquitetura escolar, dado o caminhar parceiro entre essa e o programa educacional, deveriam ser compatibilizadas com a concepção global do Centro.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de “estudo”, de “trabalho”, de “recreação”, de “reunião”, de “administração”, de “decisão” e de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 1961, p.197, 1962, p. 29).

Disseminar essa nova concepção de arquitetura escolar integrada à proposta educacional constituía-se uma das providências para a sua concretização. Acredita-se que foi visando atingir esse objetivo que, a partir da idéia que norteou o projeto concebido para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira elaborou o Plano de Construções Escolares para

Brasília⁸², alardeando o propósito de que o mesmo teria a finalidade de possibilitar à capital da república a oportunidade, segundo suas palavras, de “oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, p. 195). O plano, da mesma maneira que o inaugurado em Salvador, consistia de um conjunto de edifícios, com funções diversas e variedade de formas, destinado a atender a necessidades educacionais específicas, de vivência e convívio social. Compreendia:

► O Centro de Educação Elementar, para a educação primária, com um programa constituído de:

■ Jardins de Infância – para a educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;

■ Escolas-classe – para prover a educação intelectual de menores nas idades de 7 a 14 anos. Abrangia seis séries escolares;

■ Escolas-parque – concebidas para completar a tarefa das escolas-classe, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, a partir de uma rede de edifícios interligados, com a seguinte composição:

- biblioteca infantil e museu;
- pavilhão para atividades de artes industriais;
- um conjunto para atividades de recreação;
- um conjunto para atividades sociais (teatro, música, dança, clube, exposições);
- dependências para refeitório e administração;
- pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, com as mesmas atividades dos alunos externos.

Considerando o plano de construção de Brasília em quadras, o limite populacional estabelecido, para cada uma das quadras, de 2.500 a 3.000

⁸² A construção do Distrito Federal estava em andamento. Em meados de 1957, o Plano Educacional de Brasília encontrava-se estruturado e os diversos projetos de escolas ficaram prontos no final de 1958. Daquilo que o plano previa foram construídas uma escola-parque, sete escolas-classe (com doze salas de aula e casas para professores) e quatro jardins de infância. Os outros prédios e instalações não saíram do papel (DÓREA, 2003, p. 141).

indivíduos, bem como a estimativa do número de crianças em idade escolar para os níveis elementar e médio, projetou-se o seguinte:

Para cada quadra:

- um jardim de infância, com quatro salas, para atender, em dois turnos de funcionamento, 160 crianças (oito turmas de vinte crianças);
- uma escola-classe, com oito salas, para atender, em dois turnos, 480 crianças (dezesseis turmas de trinta alunos).

Para um conjunto de quatro quadras:

- uma escola-parque, para atender, em dois turnos, cerca de 2.000 alunos de quatro escolas-classe, em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), e em atividades artísticas, sociais e de recreação (teatro, música, dança, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Mais uma vez, a exemplo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Anísio Teixeira buscava viabilizar a educação integral. Os alunos realizariam atividades diárias em dois turnos diferentes, um deles nas classes de educação intelectual e o outro na escola-parque, com intervalo para almoço.

► O Centro de Educação Média, para a educação secundária, possuía um conjunto de edifícios que compreendia:

- Escola Secundária Compreensiva, com:
 - cursos de humanidades;
 - cursos técnicos e comerciais;
 - cursos científicos.
- Parque de Educação Média (quadras para voleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.).
- Núcleo Cultural (teatro, exposições, clubes).
- Biblioteca e Museu.

- Administração.
- Restaurante.

Para a Educação Superior, também inclusa no plano proposto, estava prevista a construção da Universidade de Brasília, compreendendo os Institutos, Faculdades, Biblioteca Central, Reitoria, áreas de recreação e os serviços administrativos e gerais (TEIXEIRA, 1961, p. 195-197).

Quando o complexo foi projetado a construção do Distrito Federal, no cerrado goiano, estava em andamento. Em meados de 1957, o Plano Educacional de Brasília encontrava-se estruturado e os diversos projetos de escolas ficaram prontos no final de 1958. Daquilo que o plano previa foram construídas uma escola-parque, sete escolas-classe (com doze salas de aula e casas para professores) e quatro jardins de infância. Os outros prédios e instalações não saíram do papel (DÓREA, 2003, p. 141).

4 O ESPAÇO ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS: A SAÚDE

O passado não projeta sua luz sobre o presente; o presente não projeta sua luz sobre o passado; não as coisas não são assim. Porém, quando o passado compõe com o presente uma constelação fulgurante, então nasce uma imagem.

(Walter Benjamin)

4.1 Saúde: objetivo da educação?

Em 1944, para responder a uma pergunta⁸³ sobre “educação geral”, Lourenço Filho, diretor do INEP, elaborou um texto informativo, no qual procurava abordar os aspectos que possibilitariam um adequado entendimento da questão. Inicialmente, apresenta esclarecimentos sobre o termo educação, momento em que mantém diálogo com “autores modernos”, expondo as aparentes “contradições e antinomias”, conforme o ponto de vista adotado. De maneira cuidadosa vai situando, desenvolvendo e envolvendo o leitor em suas idéias. Idéias que, referenciadas nas mudanças sociais impostas pela revolução industrial, na complexidade crescente dos aglomerados urbanos, na evolução dos conhecimentos científicos e na necessidade de acompanhar essas mudanças das condições da existência, colocavam para a escola um papel mais ampliado, com a compreensão de que a educação estaria entre as funções atribuídas ao Estado.

⁸³ A pergunta foi a seguinte: “Quais são as modalidades de ‘educação geral’, não específicas do ensino secundário ou primário, mas que devem ser dadas pelas escolas secundárias ou primárias, para que o ensino secundário ou primário tenham[sic] ‘caráter educativo pleno’, vindo a ser legitimamente educação secundária e educação primária?” De acordo com as informações registradas em nota no final da primeira página do texto, e redigida nos termos apresentados, a pergunta foi encaminhada como consulta ao INEP e respondida na RBEP, na seção da *Orientação Pedagógica*, no texto “Modalidades de educação geral”, no exemplar n. 2, p. 219-225, ago./1944. Durante o curto período que esta seção fez parte da revista esteve sob a responsabilidade de Lourenço Filho.

A função de educar, por parte do Estado, passa a ser não apenas programa político, mas necessidade de organização e de direção da vida coletiva. Suas instituições escolares, de mera atuação instrutiva, ainda há pouco, aparecem agora como órgãos integralmente educativos – quando mais não seja para *coordenarem* a influência das demais instituições sociais (a família, a igreja, as corporações profissionais) e *resolverem os conflitos* entre estas últimas existentes.

Conseqüentemente, as modalidades de educação, a serem destacadas no trabalho da escola comum (primária e secundária) são todas aquelas em que uma educação integral, nessa compreensão, possam fazer supor (g.n.) (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 221).

Caberia à escola de “caráter educativo pleno” fornecer “educação integral”, isto é, possibilitar condições e oportunidades para que “os alunos organizem a sua conduta para a saúde, a família, o trabalho, a pátria, a recreação e a religião” (Lourenço Filho, 1944, p. 224-225). A “educação integral”, da forma colocada por Lourenço Filho, estava alicerçada no trinômio saúde, moral e trabalho, sobre o qual deveria ser edificada a educação do povo. A ampliação do papel que a educação deveria desempenhar pode ser identificada nos objetivos considerados como competência da “educação integral”:

- a) oferecer condições para a melhoria da saúde física e mental;
- b) promover a compreensão da vida familiar normal;
- c) favorecer o encaminhamento das novas gerações para o trabalho, habilitando-as, desde logo, nas técnicas de produção;
- d) prover a formação de uma larga consciência social, nas novas gerações, levando-as à compreensão dos deveres cívicos e dos direitos do cidadão;
- e) preparar para as horas de lazer, imprimindo hábitos de recreação sadia;
- f) levar à compreensão da necessidade de uma interpretação geral da vida, admitindo, sem dogmatismo, o desenvolvimento natural de sentimentos religiosos, pregando e ensinando a tolerância (LOURENÇO FILHO, 1944, p. 223).

Os objetivos atribuídos à “educação integral” configuravam em si mesmos modos de disciplinar a população brasileira, a partir da tenra idade, por meio de ação educativa. O problema nacional⁸⁴ a enfrentar, a educação, seria resolvido a partir de novos métodos pedagógicos, dispositivos de organização do ambiente escolar adequados às condições exigidas pela sociedade urbano industrial. O papel destinado à educação das futuras

⁸⁴ LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström de. A educação, problema nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 7-28, ago./ 1944.

gerações ganha vigoroso contorno disciplinador assentado na saúde, moral e trabalho, “termos das novas máximas que vinham reorganizando o trabalho industrial”, este último, considerado, naqueles tempos de capitalismo industrial, pelos representantes do governo federal, o fator fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

A “educação integral” (...) era uma das respostas políticas ensaiadas por setores da intelectualidade brasileira na redefinição dos esquemas de dominação vigentes. Tratava-se, fundamentalmente, de estruturar dispositivos mais modernos de disciplinarização social, que viabilizassem o que era proposto como progresso. Nesse projeto, a educação era especialmente valorizada enquanto dispositivo capaz de garantir a “ordem sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas de liberdade”, e a “disciplina consciente e voluntária e não apenas automática e apavorada” (CARVALHO, 2006, p. 306).

Os novos discursos pedagógicos, produzidos de forma abundante na primeira metade do século XX, encontraram no conjunto de políticas sociais, vinculadas ao Estado, direta ou indiretamente, o solo fértil necessário à disseminação de suas verdades. Para a formulação da interpretação aqui apresentada se recorre ao conceito de verdade proposto por Foucault (2003). Para ele, verdade não quer dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”, ou ainda, “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (p. 13-14). A verdade é saber.

Esses discursos adentraram instituições como as escolas, os hospitais, os quartéis, os lares, as fábricas, as quais passaram a reproduzir, cada uma a partir de seus mecanismos institucionais, os conceitos e categorias gerados no discurso disciplinar⁸⁵.

Os “efeitos de verdade”, difundidos na rede social, são produzidos pelo poder que, legitimado nas próprias relações, encontra-se

⁸⁵ Cf. LUZ, Madel Therezinha. *Natural, racional, social*: razão médica e racionalidade científica moderna. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p. 1-12. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 291.

habilitado para criar discursos que passam a funcionar como regra. Esse poder não se refere a um “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado” nem tão pouco a “um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro”. Não existe um lugar do poder. Tal afirmativa torna-se possível a partir da mudança conceitual que se opera com a fusão espaço-tempo que possibilita conceber o poder fora de um *locus*. Essa nova racionalidade vai permitir pensar o poder como relação que não se origina de um ponto central, mas de um campo de forças e, por isso, não localizável. O poder “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”, “em toda parte”, “provém de todos os lugares”. O poder não se encontra nas mãos de alguém ou de alguns, ele circula entre todos os cidadãos “não passa menos pelas forças dominadas que pelas dominantes, umas e outras constituindo singularidades”, se exerce em rede. O indivíduo pode estar em posição de exercer o poder, mas também de estar submetido a ele (FOUCAULT, 1988, p. 88-92). Dessa maneira, considera-se que a

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (...). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira com se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1993, p. 12).

A verdade encontra-se centrada na ciência, no discurso científico, e nas instituições autorizadas a produzi-la. A verdade é produzida e difundida na malha social, para consumo, por meio de “grandes aparelhos políticos ou econômicos”, que detêm sobre ela um controle dominante, mas não exclusivo. A importância da sua difusão e consumo relaciona-se ao fato de que ao serem aprendidas, assimiladas e, de forma continuada, incorporadas ao cotidiano, as verdades conformam um sujeito que manifesta determinados tipos de comportamentos e atitudes.

Nas escolas, naquele período, utilizando a verdade do discurso científico como argumento, buscou-se associar a melhora da situação do aluno, na maioria das vezes desfavorável, com providências que a educação e a racionalidade científica dariam conta de resolver. A parceria com a educação, muito embora proveitosa sob determinados pontos de vista, não se constituía, como era imaginado e alardeado pelos representantes do governo, a solução para os inúmeros problemas do país. Com a justificativa de “oferecer condições para a melhoria da saúde física e mental” do aluno, atenção especial é dedicada aos aspectos relacionados à saúde que poderiam influenciar desfavoravelmente no desenvolvimento das potencialidades individuais e, em conseqüência, prejudicar o rendimento intelectual do aluno. A insalubridade do espaço escolar, por exemplo, um fator de debilitação da saúde do organismo, poderia ser equacionada com construções escolares que contemplassem as recomendações dos especialistas (pedagogos, médicos, arquitetos e engenheiros)⁸⁶.

4.2 A saúde percorre o espaço escolar

Estudos que buscavam suporte nos saberes da biologia, da medicina e da higiene ganham espaço no país e seus defensores comprometiam-se a fornecer orientações aos poderes públicos responsáveis pelos encaminhamentos pertinentes aos assuntos da educação e da saúde, por meio de um discurso que associava a importância da higiene social na determinação do grau de civilização de um povo. Os representantes da “educação para o povo”, que se empenhavam, na administração pública, para estabelecer mecanismos que possibilitassem alçar o país a patamares elevados de civilização, entendiam ser de fundamental importância o investimento no preparo para o futuro de “gerações cultas, sadias e vigorosas, a fim de que possam melhor servir à Pátria”.

⁸⁶ No Ministério da Educação e nas Secretarias de Educação, de diversos Estados, foram implantadas comissões, com a participação de profissionais de diferentes áreas (educação, arquitetura, medicina e engenharia), para realizar estudos, formular propostas e sugerir encaminhamentos relativos às construções escolares.

O preparo das futuras gerações, concebido em estreita relação com as condições de saúde dos indivíduos, demandava, entre outras providências, que se cuidasse do espaço escolar e daqueles que o freqüentavam cotidianamente. Um exemplo desse tipo de discurso, demonstrando preocupação nesse sentido, pode ser observado no texto de Cesário de Andrade, da Faculdade de Medicina da Bahia e do Conselho Nacional de Educação, publicado pela RBEP, no qual apresenta um estudo pormenorizado e direcionado sobre a preservação do órgão da visão⁸⁷, particularmente no período escolar. O autor, por diversas vezes e de diferentes maneiras, enfatiza a importância de se examinar as condições necessárias ao perfeito funcionamento do órgão, uma vez que o comprometimento da sua função normal, certamente, poderia interferir desfavoravelmente no processo educacional do aluno. Esclarecia sobre os possíveis defeitos causados por fatores congênitos (intrínsecos) e as providências necessárias para atenuar ou sanar o problema e chamava a atenção para o fato de que nas escolas poderiam estar presentes determinados fatores ambientais (extrínsecos) que, com o decorrer do tempo, atuariam prejudicando a integridade funcional do órgão. Por outro lado, as explicações não se restringiam somente aos esclarecimentos, pois deixavam transparecer que a escola poderia atuar sobre as deficiências dos alunos, leia-se também brasileiros, aplicando os conhecimentos da área médica e da higiene social de modo racional, por meio da assistência médico-social.

É enfatizada a necessidade da presença nas escolas de profissionais habilitados para identificar os fatores responsáveis por “determinar ou simplesmente predispor o órgão visual para distúrbios que acarretam a sua precariedade funcional [...] no sentido de corrigir as falhas médico-pedagógicas” (ANDRADE, 1944, p. 341).

A proteção constante contra uma série de efeitos e outras providências pertinentes à proteção da visão das crianças em idade escolar, segundo Andrade (1944), faziam parte de “uma nova concepção que destacou

⁸⁷ ANDRADE, Cesário de. A proteção da visão dos escolares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. I, n. 3, p. 341-360, set./ 1944.

o papel do médico higienista escolar”, dentro da qual aparece a ação do “oftalmólogo-higienista” na escola. Sua função, segundo a moderna Pedagogia, seria “ativa e vigilante” com o objetivo de “corrigir as falhas ou prevenir males para o órgão da visão das crianças”.

Considerando os fatores originários das influências externas, para a higiene visual eram apontadas como importantes as questões que se referiam à iluminação, cuja deficiência provocaria efeito danoso à visão.

A iluminação das escolas, dos locais de diversões para as crianças, etc., é problema que está dentro da competência dos oftalmólogos-higienistas; entretanto, ao menos entre nós, essas questões estão entregues quase exclusivamente aos construtores civis. Não basta saber que a deficiência de iluminação acarreta bom número de distúrbios oculares, é necessário conhecer quais essas desordens, a sua natureza e os meios de evitá-las e curá-las (ANDRADE, 1944, p. 349).

Os efeitos nocivos de certas radiações presentes nas fontes de iluminação artificial estariam diretamente relacionados com a integridade visual, podendo causar efeitos mais ou menos nocivos sobre a visão, dependendo da sua natureza, incidência, duração, etc. Uma medida importante consistia em calcular a intensidade luminosa de forma a assegurar o limite mínimo necessário ao desempenho sem prejuízos das atividades escolares, bem como atentar para a distribuição e difusão da luz.

A localização da fonte luminosa deve ser ao alto, de maneira que a iluminação se faça de cima para baixo, porque assim as sobrancelhas e as pálpebras que constituem os órgãos de proteção, corrigem, em parte, a demasia de luz. Tem real importância a altura do foco luminoso, pois quanto menor for o ângulo formado pelas linhas do órgão visual objeto e do órgão visual fonte luminosa, maior será o desperdício de luz e a dificuldade de nitidez da imagem, com prejuízo da visão (Idem, p. 350).

O indicador de que as condições de iluminação são satisfatórias reside na seguinte situação: a criança deve ler sem esforço em qualquer ponto da sala de aula. A orientação da luz também é considerada um fator de relevância, por exemplo, na produção da escrita quando se leva em conta que “costumamos escrever da esquerda para a direita e, que, portanto, para evitar-se a sombra que se projeta sobre o papel, faz-se mister, que na iluminação *unilateral*, a luz venha da esquerda para a direita e de cima para baixo”(Idem,

p. 345). A iluminação bilateral é recomendada para outras atividades como a pintura ou a escultura.

Um outro aspecto diz respeito às condições favoráveis de iluminação natural presentes nos trópicos. O aproveitamento adequado implica que se atente para a orientação das construções escolares em função dessas características climáticas e para certos tipos de prédios inadequados à realidade de país tropical.

[...] um dos inconvenientes das construções escolares tipo *Platoon*⁸⁸, adotado entre nós, é o ofuscamento produzido em certas horas do dia pela luz refletida sobre as extensas vidraças que contornam grandes áreas desses edifícios. Nos países tropicais como o nosso, onde há verdadeira orgia de luz, perdurando quase todo o ano, é preciso não desprezar esse fator de importância máxima para a higiene visual dos escolares (Idem, p. 351).

Em função das variações climáticas que ocorrem no Brasil, há especificidades que não permitem a adoção de um critério único para a orientação das construções escolares, quanto à penetração do sol. Dessa maneira, recomendava-se que fossem realizados estudos para contemplar as diferentes condições de iluminação solar a cada necessidade de construir edifícios escolares.

Obedecidas as exigências de ordem geográfica, de modo geral o melhor critério a seguir em matéria de orientação do eixo do edifício escolar será o que permita mais perfeito iluminamento das salas de aulas em um maior número de compartimentos e em maior espaço de tempo possível.

[...] não resiste à crítica sensata a situação local de várias escolas do Distrito Federal, onde as condições de iluminação natural em certas horas do dia são evidentemente más. Ora a luz não penetra pela circunstância de existir a poucos passos de distância grandes construções que lhe servem de obstáculo, ora ela se projeta diretamente sobre paredes lisas ou grandes envidraçamentos transparentes, produzindo *ofuscamento refletido*, sem dúvida alguma de grandes inconvenientes para o conforto visual das crianças (Idem, p. 352).

Estudos estatísticos, realizados com o objetivo de estabelecer a relação entre a miopia dos escolares e a deficiência de iluminação, identificaram nas escolas com valores fotométricos baixos um índice maior de míopes. A evolução da miopia é favorecida pelo trabalho de leitura e escrita.

⁸⁸ Esse tipo de construção escolar pode ser observada na Foto 3.

Uma outra questão, relacionada com a iluminação, é a do material escolar. O mobiliário não deveria comprometer o funcionamento normal do corpo humano, assim, para que ocorra esse, as suas características deveriam estar assentadas em bases fisiológicas. Alertava-se para o fato de que determinados tipos de carteira escolar ocasionavam numerosos casos de escoliose e contribuía para o agravamento da miopia em outros. Para solucionar esse problema, foram estabelecidas as dimensões da mesa escolar de modo que a criança pudesse ter livre movimentação e não fosse forçada a adotar posições inadequadas. Para uma criança de cerca de 1,30 m de altura, indicava-se uma mesa de pelo menos 0,60 m de largura, com uma inclinação de 15 a 20°, para facilitar a leitura e possibilitar um campo aberto ao iluminamento. Sugeria-se, ainda, cuidar da arrumação apropriada da sala de aula para não comprometer o deslocamento da criança e a execução adequada de qualquer trabalho de leitura e escrita. Constavam, também, recomendações acerca da localização e distância do quadro negro e mapas, assim como, de outros materiais didáticos, para que o seu posicionamento na sala de aula fosse realizado de tal maneira que pudessem ser vistos sem dificuldade pelos alunos.

Para os médicos higienistas, tudo devia estar respaldado pelas bases fisiológicas do corpo humano, de forma que os alunos não se vissem obrigados, em função de uma melhor acomodação frente ao material escolar inadequado (mesa escolar, quadro negro, livros, mapas, etc.), a adotar posições desaconselhadas do ponto de vista do conforto e funcionamento dos órgãos.

Os antigos tipos de mesa escolar para muitos alunos acarretava numerosos casos de *escoliose* e agravavam manifestamente a miopia incipiente de inúmeros outros. Demasiadamente afastados os bancos das mesinhas de escrever, os alunos menores viam-se obrigados a uma curvatura dorsal pronunciada, além da compressão dos órgãos abdominais, o que determinava certo embaraço da circulação com repercussão no trabalho cerebral. O distúrbio levado à circulação central trazia, por sua vez, certas conseqüências más, entre as quais a fadiga nervosa e visual. Além disso, a necessidade de os alunos inclinarem o corpo e a cabeça para diante, nessas mesas escolares defeituosas, a fim de aproximar os olhos do livro e do caderno de escrita, perturba, não raro, o bom iluminamento do campo de trabalho. A disposição das mesas deve ser tal que permita um iluminamento sem ofuscamento direto ou refletido e suficiente para qualquer

trabalho de leitura e escrita, até com certa liberdade de deslocamento do corpo da criança. O quadro negro despolido e os mapas murais devem estar colocados em posição que possam ser vistos facilmente pelos alunos à distância de 4 metros, para o que os dizeres explicativos devem ser perfeitamente legíveis a essa distância (Idem, p. 356- 357).

Ainda a respeito do material escolar, os livros mereciam atenção especial, constituindo-se alvo de estudos dos “higienistas pedagogos”, que observavam desde a cor do papel, a dimensão dos caracteres da escrita e da tipografia até a tinta de impressão. A cor do papel indicada para os livros e os cadernos de escrita “é a branca e sem brilho, para evitar-se os reflexos fatigantes que determina”.

Embora possa parecer demasiado o cuidado com a visão dos escolares, o motivo da preocupação apresentado residia no fato de que, para os especialistas em medicina social, esse problema estava diretamente relacionado com a instrução e a influência que ela exercia nos aspectos sociais, políticos e econômicos da nação o que “impõe uma ação constante e eficiente por parte dos responsáveis pela preparação dos nossos homens de amanhã” (ANDRADE, 1944, p. 359).

Não precisa ser-se[*sic*] sociólogo, higienista e pedagogo para compreender que nos países onde a escola não evolue e não se integra no destino da nacionalidade, em função de suas mais sagradas aspirações, sobejam razões e temores para a sua desorganização e declínio inevitável.

No desenvolvimento da ação conjunta dos higienistas e pedagogos casam-se numa perfeita harmonia os problemas da saúde e da instrução, encontrando, assim os que abnegadamente se empenham em tornar a Pátria grande e feliz, um campo sadio onde florescem todas as virtudes cívicas e morais.

Protegendo a criança no que ela possui de melhor na vida – a visão – supremo e incomparável bem que nos dá a alegria de viver – preparamo-la para bem servir à Sociedade e à Pátria, na força imarcescível dos seus grande destinos (Idem, p. 359-360).

As orientações técnicas para a construção de prédios escolares, bem como aquelas relacionadas com os outros aspectos que participavam do cotidiano dos alunos, pautavam-se nas recomendações médico-higienistas, como exposto anteriormente, visando uma aplicação extensiva, que abrangia, inclusive, as crianças em idade pré-escolar (2 a 5 anos), isto é, aquelas que

freqüentavam o Jardim de Infância. Para Massillon Sabóia (1946)⁸⁹, não era mais admitido, naqueles dias, “uma boa organização escolar sem o concurso da higiene”. Considerando a obtenção de resultados mais proveitosos no futuro, era partidário de que se dedicasse o máximo de cuidado à idade pré-escolar “construindo-se então os alicerces para obra de maior envergadura”. Afirmava ser consenso entre aqueles que se debruçavam sobre estudos de pediatria a influência que, nos primeiros tempos do desenvolvimento da criança, exercem as condições do ambiente, podendo, em maior ou menor escala, se refletir na sua existência. Em face disso, apresentava algumas premissas, sob responsabilidade da família, em primeira instância, e, em seguida, das instituições públicas e privadas prestadoras desse tipo de serviço, que, na sua opinião, contribuiriam para o desenvolvimento normal da criança:

- a) ar livre e espaço suficiente para a criança se locomover;
- b) moradia higiênica;
- c) alimentação apropriada em qualidade e quantidade;
- d) facilidade para adquirir bons hábitos de higiene e asseio pessoal, não esquecendo o ambiente de boa higiene mental;
- e) observação regular, cuidadosa e perfeita a fim de que as infecções e outros desvios das condições normais possam ser evitadas e, se existentes, descobertas e tratadas, em seu início (SABÓIA, 1946, p. 64-65).

Como as condições vigentes não permitiam que a família assumisse a total responsabilidade dessa tarefa, caberia às instituições citadas no parágrafo acima,

(...) completá-la e servir de traço de união, aplicando os melhores métodos para criar e educar os petizes de 2 a 5 anos e promovendo a vigilância médico-higiênica sistemática antes de sua admissão na Escola, primeiro, ajudando a formar hábitos sadios em relação à alimentação e à higiene, segundo, corrigindo os defeitos remediáveis, terceiro, imunizando contra as doenças evitáveis (Idem, p. 65).

Além das vantagens apresentadas, autor enfatizava o valor educativo do serviço prestado pelo Jardim de Infância para os pais, uma vez

⁸⁹ Massillon Sabóia, autor do texto *Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar*, era médico pediatra, membro da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da comissão designada pelo Prefeito do Distrito Federal, a qual foi constituída para estabelecer as normas a serem observadas na construção de prédios escolares.

que a sua ação, ao introduzir os cuidados higiênicos e os hábitos diários de saúde, fechava o ciclo entre a higiene infantil e a higiene escolar.

As construções dessas unidades deveriam privilegiar prédios que comportariam, em média, de 30 a 40 crianças acomodadas em uma ampla sala para brincar, bem iluminada e arejada, com acesso para o jardim. Sugeria uma rampa com inclinação leve no lugar de escada e, para o caso dessa existir, que os degraus fossem largos e de pequena altura (0,10 x 0,15 m), ladeados por corrimão.

O mobiliário utilizado deveria estar em consonância com a estatura e as necessidades das crianças, assim como os lavatórios e aparelhos sanitários instalados próximos a sala de brincar. A cada grupo de cinco crianças seria destinado um lavatório com altura que poderia variar de 0,35 a 0,60 m do chão. Os vasos sanitários, assim como os lavatórios, disporm de altura variável entre 0,15 e 0,25 m. Os banheiros, na proporção de um para cada seis crianças, possuiriam portas baixas com abertura na parte inferior para permitir a fiscalização.

Todos os elementos componentes desse espaço destinado às crianças pequenas estariam devidamente adequados às suas características de desenvolvimento físico e mental, obedecendo “todas as regras de boa higiene, pois a formação de hábitos sadios depende da prática regular e constante da higiene pessoal”.

As recomendações, de natureza médica ou pedagógica, abrangiam algumas características estruturais do prédio, os espaços internos que ele comportava, os componentes desses ambientes e da área externa, como pátio, varanda, jardim, relacionando esse conjunto com a saúde, o desenvolvimento, a comodidade e a segurança da criança, acompanhados da formação de hábitos de higiene.

A influência da *atitude física* no desenvolvimento dos ossos e dos músculos, sobre as funções respiratórias e digestivas e sobre a saúde geral, é de grande importância, principalmente quando o esqueleto ainda não se acha completamente ossificado. As cadeiras devem ser construídas de maneira a permitir que as crianças

fiquem sentadas comodamente, com os pés apoiados no solo. O assento deve ser ligeiramente inclinado de diante para trás, apresentando no centro uma leve saliência, que permite mais comodidade. O encosto deve evitar que haja pressão exagerada. Não há vantagens em cadeiras de braços. As mesas podem comportar de 2 a 8 crianças e devem ser de preferência de forma oval, impedindo que as crianças menores e mais descuidadas possam se molestar de encontro aos ângulos salientes.

Esse mobiliário é geralmente pintado de cores claras, tinta sem brilho, e facilmente lavável.

Das camas para repouso, o tipo que me parece mais aconselhável é o que trouxe em 1928 de Viena, onde era usado nos *Kindergarten*. Essas camas são de palha ligeiramente flexíveis e próprias ao nosso clima.

O material de brinquedo deve ser escolhido para preencher o seu fim educativo e psicológico, e não apenas para distrair. Deve ser resistente, sem asperezas, para evitar acidentes, simples, facilmente laváveis e quando pintado as cores devem ser discretas e de bom gosto.

(...) a *gangorra*, as caixas de areia, os deslizadores, o *junglegym* e finalmente o *tanque de vadear* e mesmo a piscina rasa em rampa suave desde que sejam respeitadas as condições perfeitas de higiene, e finalmente os chuveiros, que contribuem para estabelecer o hábito do banho diário e asseio pessoal (Idem, p. 67-68).

Outros detalhes sobre as normas técnicas que deveriam ser observadas na construção do prédio, dos espaços que lhe são complementares e do material escolar (mesas, cadeiras, quadro, material didático...) buscavam contemplar os requisitos básicos que possibilitassem um espaço adequado às atividades escolares, o desenvolvimento físico, mental e intelectual do aluno. Para Sabóia os principais problemas a serem solucionados no projeto de uma escola tratavam justamente daqueles relacionados com a higiene.

As escolas de internato destinadas aos alunos considerados de “educabilidade difícil”, ou seja, aqueles que necessitavam da assistência de especialistas (médicos, psiquiatras e pedagogos), abrigavam indivíduos que apresentavam um dos três graus de oligofrenia (débil mental, imbecil e idiota), deficiências sensoriais (cegos, surdos, mudos e surdos-mudos) e defeitos físicos (hereditários, congênitos ou adquiridos) que os impediam de receber uma educação escolar comum. Para esses casos, o planejamento dos prédios escolares estabeleceria, além das instalações de praxe, com adequações específicas, outros ambientes onde seriam acomodados os técnicos e os equipamentos necessários.

Na classificação proposta para os prédios de internato, os graus de diferenciação aplicados (educação difícil; educação ultradifícil) sinalizavam para uma situação em que o indivíduo fosse pertencente a um corpo social homogêneo (normal), corpo esse que forneceu os elementos necessários para a elaboração da própria norma que discrimina. De certa maneira, o poder que instituiu a regulamentação traz em si um direcionamento para a homogeneidade, mas ao mesmo tempo individualiza, permitindo estabelecer os níveis dos desvios e os necessários ajustamentos (FOUCAULT, 2001).

No quadro descrito acima, a “educabilidade difícil”, dadas as características que lhe são atribuídas, com conotações que sugerem vínculo com a saúde, não pode ser definida como uma doença, mas como uma “condição de existência” do indivíduo em relação a um conjunto (sociedade). Na situação retratada, foram registradas diferentes “condições de existência” que não são consideradas doenças, mas desvios em relação a uma norma. Esses desvios configuram a anomalia. As crianças portadoras de anomalias. No espaço escolar concebido com diferenciais espaciais, a medicina e a educação são colocadas como instâncias de definição, tratamento e controle da normalidade.

A ocorrência da normalização voltada para parâmetros que estabelecem o aceitável e o não aceitável, em termos de comportamento, remete para o coletivo, fazendo que, com o olhar focado no “normal”, se instale a comparação entre os indivíduos. Aqueles que não se enquadram dentro do padrão de normalidade estabelecido são considerados “anormais”. A norma não contempla o diferente na medida em que admite somente duas possibilidades: ”normal” ou “anormal”. A emergência do poder de normalização, a maneira como ele se formou, a maneira como se instalou, sem se apoiar numa instituição em particular, mas pelo jogo que conseguiu estabelecer em diferentes instituições, estendeu sua soberania em nossa sociedade. A norma torna-se um elemento fundamental ao exercício do poder, constituindo sua base e legitimação.

(...) a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (FOUCAULT, 2001, p. 62).

Uma outra modalidade, segundo o tipo de aluno, poderia ser denominada de hospitais escolas, nos quais se procederia à psiquiatrização das crianças (psicopatas e psicóticas) ou onde seriam recebidos os alunos que contraíram doenças infecto-contagiosas e os filhos de tuberculosos, etc.

4.3 “Sem espaço” para a doença

As doenças infecto-contagiosas, durante um longo período, constituíram motivo de preocupação entre os médicos sanitaristas brasileiros. A situação sanitária que predominava, na primeira metade do século XX, com o acentuado crescimento urbano industrial, ainda necessitava de esforço concentrado de vários setores da sociedade e dos órgãos de saúde. Valois Souto (1946)⁹⁰, considerando os aspectos de ordem material e pedagógica de que se reveste a questão, reporta-se à tuberculose entre os escolares, em particular, esclarecendo sobre os elementos que deveriam ser observados para que a transmissão pudesse ser controlada e, igualmente, pudessem ser minimizados os efeitos maléficos sobre o organismo dos professores e escolares. A tuberculose é uma doença transmissível, que pode se propagar entre os alunos sadios, sendo maior a probabilidade de sua disseminação, e de outros males, em locais com más condições de higiene. Diante de tais dados, recomendava-se que a escola se localizasse “em meio de amplo terreno, em suave aclive” de maneira que houvesse um escoamento rápido e natural das águas das chuvas e possuísse “algumas arvores frondosas, onde as crianças pudessem se abrigar nas horas de sol mais inclemente”.

Um aspecto apontado como fundamental diz respeito à orientação da construção escolar em relação a incidência da radiação solar. O

⁹⁰ Valois Souto, um dos colaboradores da RBEP, professor da Universidade do Brasil, publicou vários trabalhos sobre educação e medicina.

aproveitamento máximo da luz e do calor do sol podia ser obtido desde que o edifício escolar se localizasse “nos eixos principais, dentro do setor NNE-SSO e NNO-SSE, conforme preceitua o professor Domingos Cunha”. Souto indicava como mais conveniente a localização NNE-SSO que possibilitaria que o lado do prédio voltado para NNE(nor-nordeste) recebesse a luz do sol, nas primeiras horas da manhã até pouco depois do meio dia, conforme a variação do ângulo da luz solar, em função das estações do ano⁹¹.

Do ponto de vista da segurança, seria aconselhável que as construções fossem ampliadas mais em superfície do que em altura, eliminando-se a necessidade das escadas por oferecem perigo às crianças. Entretanto, na impossibilidade, que se limite sua altura a, no máximo, três andares, evitando-se os inconvenientes do elevador.

As atividades pedagógicas, para sua maior vantagem, deveriam ser programadas para que fosse respeitado o bom funcionamento do corpo humano, de maneira que os estudantes pudessem se movimentar e arejar os pulmões, dentro de determinados intervalos, de acordo com as necessidades fisiológicas. A programação diária não deveria exceder mais do que seis horas para qualquer nível de estudos.

Segundo Chadwick, é muito escasso o tempo em que uma criança mantém concentrada a atenção:

15 minutos aos 6 anos;
20 minutos de 7 a 10 anos;
25 minutos de 10 a 12 anos;
30 minutos de 12 a 16 anos.

Além deste período, é inútil insistir, pois ocorrerá uma das duas hipóteses seguintes: a fadiga, que surge se se trata de estudante excepcionalmente aplicado, ou a ausência da atenção, vagando o pensamento pelas paragens mais distantes (SOUTO, 1946, p. 243).

Assim, propunha-se, a partir de bases fisiológicas, um certo equilíbrio no horário, evitando-se aulas demasiadamente prolongadas, a fim de que a fadiga ou a dificuldade de concentração pudessem ser dribladas. Da mesma maneira, também deveriam ser evitadas as construções em locais movimentados, haja vista os ruídos, a presença de poeira, fumaça e outros

⁹¹ As recomendações de Valois Souto estavam direcionadas para o Distrito Federal (Rio de Janeiro), onde ocorriam “nove meses de calor para três de temperatura amena, aplicando-se igualmente às regiões frias, como, por exemplo, Petrópolis, Terezópolis ou Friburgo, onde há nove meses frios para somente três de calor” (p. 242).

gases, além de “micróbios e cogumelos que, entrando janelas adentro, muito prejudicam o desenvolvimento infantil”. A disposição das janelas, um outro aspecto relacionado com a salubridade do ambiente, deveria possibilitar que, mesmo em dias chuvosos, pudessem permanecer abertas para a renovação do ar e a passagem dos raios ultravioleta⁹². Muito embora, não fossem comuns casos de raquitismo, por precaução, “não devemos esquecer as medidas de defesa contra este mal, bastando lembrar que as crianças permanecem em aula entre 1/4 e 1/3 do dia”.

Considerava-se importante que fosse observada uma área mínima por aluno⁹³, de forma que as atividades previstas para serem realizadas na sala de aula não ficassem prejudicadas. O tamanho da sala de aula, proporcional ao número de alunos, constituía-se em medida profilática necessária à manutenção da qualidade do ar (não viciado). Para o professor Afrânio Peixoto,

As salas de aula devem ser proporcionadas para o número máximo de 36 alunos, dando 5,3 m para cada um. A sala não deve ser muito longa, de mais de 8 metros, para que os alunos dos últimos bancos possam ver distintamente letras de 4 centímetros de altura, traçadas no quadro negro, ao lado do professor, nem muito larga, de mais de 6 metros, para que a iluminação lateral atinja os alunos opostos mais recuados, que daí ainda possam ver um pedaço de céu, numa extensão de 30 centímetros (apud SOUTO, 1946, p. 244).

As medidas de prevenção e de profilaxia direcionadas aos professores e alunos eram de natureza individual. O professor deveria ser submetido a exame médico minucioso, periodicamente renovado e acompanhado de radiografia dos pulmões, antes de ser admitido no magistério público ou particular. Se fosse constatada suspeita de lesão tuberculosa, seria licenciado para melhor observação e, no caso de confirmação do diagnóstico, o professor submeter-se-ia a tratamento num sanatório, só sendo permitido o reingresso mediante exames que comprovassem a cura. Reconhecia-se que,

⁹² Admitindo a necessidade de fechar as janelas, alertava para que os vidros não bloqueassem os raios ultravioleta.

⁹³ No texto *A tuberculose entre os escolares*, Souto tinha opinião favorável que para cada aluno fosse destinada uma área não inferior a 10 m², contemplando os espaços de recreio e das atividades pedagógicas. Segundo as suas informações, para Varrentrapp (especialista estrangeiro) seriam suficientes 3 m², espaço considerado exíguo pelo autor.

mesmo perante situação tão grave, poucas cidades tinham condições de executar essa medida de maneira satisfatória, já que o necessário suporte para a sua realização ainda era precário, considerando-se os múltiplos aspectos do problema e a insuficiência de órgãos governamentais.

Lamentavelmente, o problema da tuberculose ainda não foi compreendido pelos governos de modo satisfatório. As nossas leis de proteção baseiam-se apenas em dados oferecidos pelos exames de escarro e radiografias, como se tais elementos tivessem significação bastante quando negativos, sobre o futuro desses indivíduos. Mais grave, talvez que isto, é admitir a volta do professor tuberculoso á atividade, sob o pretexto de que o prazo normal de licença se acha esgotado. Parece incrível, mas em nossos dias ainda tais casos ocorrem. Urge, pois, a decretação de leis contra a propagação da tuberculose, que ultimamente se tem alastrado de modo assustador (Idem, p. 245).

Aos alunos seria destinada uma ficha de saúde, onde ficariam registradas informações dos antecedentes hereditários e pessoais, que facilitariam a adoção de medidas de prevenção. O exame clínico periódico, completado pelo registro do peso, exames de laboratório e radiografia, para, no caso de dúvida, confirmar ou não o diagnóstico de tuberculose, seria realizado pelo médico, na própria escola, no início, no final do curso e uma ou duas vezes no transcorrer desse tempo. Os dados obtidos seriam comparados com a finalidade de verificar a utilidade das recomendações feitas a respeito e o desenvolvimento físico, fisiológico e mental dos alunos durante o período.

5 O ESPAÇO ESCOLAR NOS EVENTOS DE EDUCAÇÃO

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu entorno.

(Michel Foucault)

5.1 Uma política para o Espaço Escolar

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, entre 1944 e 1966, publicou diversos textos, geralmente a ata final dos trabalhos, que apresentavam os resultados das discussões realizadas em reuniões, seminários, congressos e conferências, nacionais e internacionais. Sob diversas perspectivas, o Espaço Escolar fez parte ou era a pauta desses eventos dos quais participavam representantes de órgãos governamentais, na maioria, e, em algumas ocasiões, especialistas convidados que podiam contribuir para o aprofundamento técnico da temática em questão, se fosse o caso.

Entre os eventos, nacionais e internacionais, divulgados pela RBEP são relacionados, a seguir, aqueles que promoveram estudos ou debates sobre o espaço escolar e que resultaram em recomendações para as instâncias governamentais: VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação (1942); I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas (1943); II Reunião Interamericana de Ministros de Educação (1944); I Congresso de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (1945); I Congresso Nacional de Saúde Escolar (1945); XIV Conferência Internacional de Instrução Pública (1952); I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial (1955); I Congresso de Educação do Estado de São Paulo (1956); XX Conferência Internacional de Instrução Pública (1957); II Conferência Nacional de Educação (1966).

Um dos problemas de amplitude da educação, o das construções escolares, por conta da sua insuficiência e precariedade, tanto nos países subdesenvolvidos quanto naqueles em processo de desenvolvimento, conforme Schultz (1966)⁹⁴, tem provocado debates e recomendações diversificadas, buscando soluções mais adequadas para reduzir ou até mesmo suprimir os déficits existentes.

O VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação, realizado em Goiânia, em junho de 1942⁹⁵, cumpriu uma programação da qual constava um tema geral que versava sobre os objetivos e a organização do ensino primário fundamental, nas cidades, nas zonas rurais, zonas de imigração e zonas de alto sertão, além de nove temas especiais. Entre esses últimos, destacava-se o provimento de escolas para toda a população em idade escolar, tipos de prédios para escolas primárias e as “colônias-escolas” como recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita. As conclusões pertinentes aos temas citados foram as seguintes: a) o problema dos prédios escolares, quer urbanos, quer rurais, está a reclamar mais atenção por parte dos poderes públicos; b) torna-se necessária a instalação de “colônias-escolas” e de “escolas-granjas”, nas zonas de população rarefeita; c) o estabelecimento de “colônias-escolas” seria valioso recurso para a colonização intensiva das zonas de população rarefeita ou desajustada, pela possibilidade de se constituírem como núcleos de populações e de difusão de conhecimentos técnicos modernos de produção. Os resultados das discussões sobre o espaço escolar deixaram indicativos de que havia necessidade da adoção de providências com vistas ao aumento do quantitativo de construções, na zona urbana e rural, bem como quanto aos tipos de prédios a serem instalados nas localidades rurais carentes de instrução. Entretanto, não foram apresentados maiores detalhamentos sobre essas conclusões.

Ao tratar, entre outros, do tema *Construções Escolares e Colônia de Férias para Crianças*, a I Conferência de Ministros e Diretores de

⁹⁴ Zenaide Cardoso Schultz, técnica de educação do INEP, é autora do texto Construção e equipamento de escolas e o Plano Nacional de Educação.

⁹⁵ ANAIS do VIII Congresso Brasileiro de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 445, jun./ 1945.

Educação das Repúblicas Americanas⁹⁶, realizada de 25 de setembro a 4 de outubro de 1943, no Panamá, com a representação de todos os países do continente⁹⁷, recomendava: a) a construção de edifícios escolares, segundo tipos que correspondam à função social que a escola deve exercer no seio de cada comunidade; b) a instalação de colônias de férias, clubes infantis e outras instituições extra-escolares, que velem pela saúde física, moral e espiritual da criança. Embora não tenha apresentado maiores informações sobre os tipos de escolas referidos, as recomendações sinalizavam com os termos “função social da escola” e “vele pela saúde física, moral e espiritual da criança” para o desempenho de um papel diferenciado por parte da escola, que não estaria restrito à instrução.

Como a necessidade de construir prédios escolares revelava-se premente para a maioria dos países, a II Reunião Interamericana de Ministros de Educação, realizada em Lima, no Peru, de 3 a 9 de maio de 1946, recomendava aos governos dos Estados membros que, respeitando as limitações constitucionais e de acordo com as realidades de cada país: a) adotassem providências na área financeira, como a criação de instituições bancárias, corporações ou fundos especiais, com o objetivo de financiar a construção de escolas, colégios e universidades, e também a aquisição de material relativo ao seu trabalho; b) concedessem crédito tanto às divisões administrativas responsáveis pela construção de edifícios, como às entidades privadas vinculadas à educação; c) que os empréstimos fossem concedidos a longo prazo e a juros baixos; d) considerassem a possibilidade de utilizar, entre outros: impostos especiais; emissão de títulos; dotações extraordinárias no orçamento; empréstimos amortizáveis⁹⁸.

⁹⁶ I CONFERÊNCIA de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. I, n 2, p. 244, ago./ 1945.

⁹⁷ O Brasil foi representado nesse evento por Paulo Germano Hasslocher, enviado extraordinário e ministro plenipotenciário no Panamá; Abgar Renault, delegado; Manoel Bergström Lourenço Filho, delegado e Francisco Clementino San Thiago Dantas, delegado.

⁹⁸ RECOMENDAÇÕES da II Reunião Interamericana de Ministros de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. II, n. 5, p. 182, nov./ 1944.

O I Congresso de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo⁹⁹, realizado nos dias 13 e 14 de janeiro de 1945, em São Carlos, discutiu, entre outros temas, a melhoria de laboratórios, bibliotecas e salas ambientes.

O I Congresso Nacional de Saúde Escolar¹⁰⁰, realizado em São Paulo (não consta data), discutiu facetas diversas relativas aos problemas de saúde na escola e apresentou a partir de cada tema abordado um conjunto de conclusões, do qual foram destacadas as seguintes:

I. Organização e orientação dos serviços de saúde escolar – orientava que o exame de saúde nas crianças antecederesse a matrícula e fosse realizado por médicos especialistas; o registro dos dados clínicos em “caderneta de saúde”; a necessidade da parceria entre o médico escolar e o professor na tarefa de preparo da adolescência;

II. A Saúde do escolar nos meios urbanos e rurais – alertava para a situação desigual das grandes capitais e das cidades do interior; deixava registrada e ao mesmo tempo reforçava, a exemplo de outros eventos, a urgência da construção de prédios escolares, salientando que estes e o respectivo material deveriam ser construídos de acordo com a técnica pedagógica, obedecendo aos requisitos exigidos para a defesa ou melhoria da saúde dos escolares; não se deveria permitir a abertura e o funcionamento de novas escolas sem o parecer favorável do Serviço de Saúde Escolar (condições de salubridade do local e grau de sanidade da população); sugeria a criação de fundos para assistência ao aluno e da cadeira de higiene no curso normal; apontava para a necessidade de cuidar da alimentação, um “fator decisivo para a energia da raça”, e do “vestuário” das crianças;

III. Condições de saúde física e mental para o exercício do magistério – indicava medidas de proteção ao professor e aos alunos para evitar “malefícios resultantes da ação de um professor incapacitado ou ineficiente”, tais como: seleção prévia dos candidatos; exame médico para ingresso e durante o curso para professores e alunos; adoção da caderneta de

⁹⁹ INFORMAÇÃO do País: São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. III, n. 8, p. 267, fev./ 1945.

¹⁰⁰ OS PROBLEMAS da Saúde na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 11, p. 276-278, maio/ 1945.

saúde para professores e alunos; encaminhamentos sobre promoção e aposentadoria;

IV. Morbidade e mortalidade no meio escolar – concluiu que a escola poderia apresentar condições favoráveis à disseminação de doenças ou consolidação de defeitos físicos ou vícios decorrentes da falta de educação sanitária, mas, por outro lado, a escola representava um “ótimo campo para execução de medidas de vigilância, atuação e educação sanitária”; as doenças infecto-contagiosas figuravam entre as principais causas de mortalidade na idade escolar, em especial a tuberculose; orientava para a prevenção, no ingresso à escola, por meio de medidas imunizantes, indicando os respectivos exames e vacinas; não aconselhava o fechamento das escolas durante as epidemias, mas o afastamento do doente, uma vez que tal medida não resolveria o problema e pelo fato da escola ser um ponto de vigilância; a prevenção e correção de defeitos de visão, audição e outros deveriam ser feitas no período escolar, a fim de “garantir o desenvolvimento normal, físico, mental e intelectual da criança”; sugeria cuidados especiais com as cardiopatias, alergias e as doenças endocrinológicas; colocava como urgente a criação de escolas especiais para débeis físicos e mentais ou outros que “pelo seu número, venham a prejudicar-se e a prejudicar os normais, em classes comuns”.

V. A educação sanitária nas escolas – recomendava que a educação sanitária estivesse presente em todos os graus de ensino, principalmente, na escola primária, enfatizando-se, aqui, os seguintes pontos: a educação sanitária é de fundamental importância para “a formação de hábitos sadios na criança e para a sua generalização a toda a população; a educação da saúde ”não será feita como disciplina a parte, mas em todas as situações da vida escolar”.

No período de 12 a 21 de julho de 1951, reuniu-se em Genebra a XIV Conferência Internacional de Instrução Pública, convocada simultaneamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura e pelo Bureau Internacional de Educação, com a participação dos governos de 49 países. A RBEP publicou as recomendações 32 e 33 destinadas aos Ministérios de Instrução Pública. O tema O Problema

das Construções Escolares promoveu discussões sobre planejamento, localização, financiamento, soluções de urgência, escolas ao ar livre, entre outras, encaminhando as seguintes recomendações:

- a. Todo plano de generalização da escolaridade obrigatória deve ser acompanhado de um plano correspondente de construção; este deve levar em conta não somente a construção de escolas, mas também a de alojamentos para professores onde haja necessidade;
- b. A situação topográfica das construções escolares deve ser estudada com cuidado, levando-se em conta a distribuição da população escolar e a distância a ser percorrida pelos alunos;
- c. Os planos de construções escolares deverão atender, dentro das possibilidades econômicas, às exigências pedagógicas, higiênicas e de clima das localidades a que se destinam;
- d. Pode haver interesse, segundo as circunstâncias, em que as populações ajudem na construção de suas próprias escolas, sem que por isso as autoridades fiquem desobrigadas da sua responsabilidade nesse setor;
- e. Soluções de urgência poderão ser tomadas para fazer face às mais prementes necessidades no setor das construções escolares: escolas pré-fabricadas, utilização temporária de edifícios destinados a outros fins, etc;
- f. Mesmo quando a responsabilidade financeira das construções escolares está em princípio a cargo das autoridades, há meio de incentivar as iniciativas individuais ou coletivas por intermédio da cessão gratuita de terrenos, de donativos, de subscrições, etc.; nos casos de urgência pode-se recorrer também a empréstimos especiais;
- g. Quando for possível, a escola deve ter, além de um pátio e de um recreio, uma oficina, um pomar ou um jardim;
- h. Quando as condições de clima permitem, a escola ao ar livre pode constituir uma solução para o problema das construções escolares, considerando-se suas vantagens pedagógicas, econômicas e higiênicas;
- i. A obrigatoriedade escolar deve ser observada desde a criação de um novo povoado: escolas em número suficiente devem ser planejadas e construídas para este fim¹⁰¹.

Durante a Conferência também foram realizadas discussões sobre cantinas, vestiários e mobiliários escolares, tendo sido aprovadas as recomendações, abaixo, aos Ministérios de Instrução Pública:

1. Uma cantina escolar, ou pelo menos um local de uso misto para o serviço de refeições, seja previsto quando da construção de uma nova escola ou de um novo grupo escolar;
2. Na medida do possível, uma cantina escolar seja anexada a toda escola ou grupo escolar existente;
3. A construção do local onde serão instalados a cantina e seu equipamento fique a cargo das autoridades que tem a despesa com a construção da escola;

¹⁰¹ XIV CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XIII, n. 47, p. 109-110, jul. set./ 1952.

4. As despesas com o funcionamento da cantina fiquem a cargo das autoridades centrais ou locais que tem os gastos com o funcionamento da escola;
5. As cantinas escolares sejam instaladas de modo a criar em torno da criança um ambiente acolhedor e alegre, a favorecer o repouso que se deve observar após o trabalho escolar, a permitir as mesmas manifestações que no meio familiar, a desenvolver o senso estético ao mesmo tempo que os hábitos de ordem e de asseio, a fazer a criança adquirir hábitos de higiene alimentar, de boa apresentação, de bom comportamento e de boa camaradagem;
6. Para isso as crianças sejam divididas, na medida do possível, em salas de maneira a serem poucas crianças em cada uma e, em cada sala, reunidas em pequenos grupos em torno de mesas separadas, dando cada uma a idéia da mesa familiar;
7. O material e o mobiliário, em vez de ser considerado sem valor e ter caráter exclusivamente utilitário, sejam escolhidos de modo a obter a confiança da criança, criando-lhe admiração pelos objetos belos e limpos que ela estimará e cuidará como seus;
8. As cantina escolares sejam franqueadas a todas as crianças sem distinção, em virtude dos benefícios que elas tem sob o aspecto alimentar e educativo;
9. Onde não puder ser objetivada a gratuidade completa, que a contribuição pedida às famílias seja calculada, tanto quanto possível, de acordo com recursos dos pais, sendo desejável que esta contribuição não ultrapasse o total dos gastos com a compra de gêneros alimentícios;
10. As cantinas escolares ofereçam cardápios racionalmente organizados de modo a favorecer o crescimento e o desenvolvimento fisiológico da criança;
11. Um serviço de vestiário escolar funcione em favor das crianças pertencentes às famílias pobres, onde as roupas das crianças não sejam dadas por meio de contribuições financeiras ou por outras formas de ajuda à família;
12. O financiamento do vestiário escolar fique a cargo das autoridades centrais ou locais e que os órgãos de distribuição procedam com o máximo de tato e discrição;
13. A fim de que estas recomendações sejam eficazes e suscetíveis de abrir caminho às realizações concretas, considera-se necessário:
 - a) providenciar a formação de especialistas em alimentação;
 - b) exercer um controle efetivo sobre o serviço de refeições escolares e que este controle seja exercido pelos mesmos órgãos que controlam o ensino¹⁰².

O I Congresso Brasileiro de Ensino Comercial, realizado em São Paulo, em agosto de 1955, ao discutir os aspectos pertinentes ao edifício escolar, aprovou as seguintes conclusões:

- a) Considera-se indispensável o auxílio do poder público para a melhoria e ampliação do edifício escolar, conforme planejamento adequado, quer técnico, quer financeiro;
- b) A cessão de prédios escolares municipais e estaduais às escolas comerciais é providência que se impõe à sobrevivência de inúmeras entidades educativas desprovidas de recursos financeiros suficientes;

¹⁰² Idem, p. 112-114.

- c) Recomenda-se às prefeituras que, no planejamento urbanístico, sejam previstas e reservadas áreas adequadas para a edificação, a longo prazo, de escolas, considerando-se o crescimento da população;
- d) Recomenda-se também aos poderes públicos o estabelecimento de planos de financiamento exequíveis, a juros razoáveis, para a construção de escolas de comércio;
- e) É providência conveniente que o Ministério da Educação e Cultura forneça planos e projetos para a construção de escolas de comércio em perfeita consonância com as condições locais;
- f) Na medida de suas possibilidades, as escolas comerciais procurarão instalar e melhorar salas-ambiente indispensáveis ao ensino de certas disciplinas como a geografia, as ciências naturais, a mecanografia, a merceologia, caligrafia, desenho etc¹⁰³.

A II Reunião Interamericana de Ministros de Educação, convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, realizada em Lima, no Peru, de 3 a 9 de maio de 1956, considerando que: a) a falta de edificações escolares constitui um grave obstáculo para a generalização da educação primária; b) para resolver este problema, alguns países latino-americanos adotaram, com bons resultados, planos específicos de edificação escolar; c) para efetivar os planos de construções escolares é conveniente utilizar o crédito, a fim de dividir o encargo financeiro entre gerações sucessivas; aprovou as seguintes recomendações sobre o tema Edificação Escolar:

Aos Governos dos Estados-membros:

1. Que adotem planos específicos de edificação escolar, nos quais se utilize o crédito, a fim de atender as necessidades atuais.
2. Que, a fim de assegurar a continuidade do plano de edificação escolar, estudem a conveniência de encarregar de sua execução entidades semi-oficiais ou autônomas, tais como a Sociedade Construtora de Estabelecimentos Educacionais, do Chile.

Ao Conselho Interamericano Econômico e Social:

3. Que incumba o Centro Interamericano de Vivenda de Bogotá e outras entidades análogas, do estudo de tipos adequados de edifícios escolares.

À União Pan-Americana:

4. Que divulgue, periodicamente, os estudos mencionados na recomendação precedente, assim como os resultados obtidos pelos países americanos em relação com o plano de edificação escolar¹⁰⁴.

¹⁰³ I CONGRESSO Brasileiro de Ensino Comercial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXV, n. 62, p. 101-107, abr. jun./1956.

¹⁰⁴ RECOMENDAÇÕES da II Reunião Interamericana de Ministros de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVI, n. 63, p. 185-186, jul. set./ 1956.

O I Congresso de Educação do Estado de São Paulo¹⁰⁵, realizado em Ribeirão Preto, de 16 a 23 de setembro de 1956, ao discutir sobre as modificações necessárias à duração e às instalações da escola primária paulista a fim de que a instituição se torne mais vantajosa para a criança, recomendou às autoridades governamentais competentes a “construção de prédios simples, com uma edificação sólida, barata e rápida”. Chamou a atenção para a importância de se obter terrenos por “doação ou expropriação”, bem como para a adoção de providências legais que garantam a reserva de áreas destinadas a construção de prédios escolares.

A XX Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada em Genebra, de 8 a 16 de julho de 1957, com a participação de 72 países, aprovou as recomendações 44 e 45, que tratam, respectivamente, do desenvolvimento das construções escolares e da formação dos professores do ensino normal. Para a elaboração e aprovação da recomendação 44, a Conferência considerou:

- que as recomendações passadas e futuras da Conferência Internacional de Educação não poderiam ser plenamente viabilizadas em função de que a carência de construções escolares atinge todos os países, qualquer que seja seu grau de desenvolvimento material e cultural;
- que o desenvolvimento da educação irá constituir nos próximos anos, um dos problemas essenciais do qual irá depender o futuro da humanidade, o progresso intelectual, econômico e social, e que este desenvolvimento depende, em grande parte, de um sistema de construções escolares bem equipado;
- que o direito à educação prescreve, para todas as crianças, sem distinção, a possibilidade de serem formadas em locais convenientes e em salas de aula providas das instalações e do material necessários a uma verdadeira educação;
- que o aumento da população, suas migrações internas, a generalização e o prolongamento da escolaridade obrigatória, bem como o desenvolvimento do ensino secundário, conduzem, de ano a ano, a um acréscimo dos efetivos escolares;
- que a própria complexidade do problema exige que em cada país se institua um sistema de colaboração eficaz entre as diversas esferas do poder e entre todos os elementos interessados pelo desenvolvimento das construções escolares;

¹⁰⁵ I CONGRESSO de Educação do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 116, jan. mar./ 1957.

- que, a despeito das aspirações iguais, os países cuja situação difere muito devem encontrar soluções diferentes para o problema do desenvolvimento das construções escolares¹⁰⁶.

A recomendação 44, apresentada aos ministros de Educação dos diversos países, em função dos diferentes aspectos abordados, foi organizada com os seguintes blocos temáticos:

- *Estudo das necessidades* – a) inventário das construções e suas condições; b) dados estatísticos sobre a população em idade escolar; c) levantamento das incidências que podem ocorrer sobre a evolução e a distribuição dos efetivos escolares (generalização da obrigação escolar nos lugares em que ela ainda não é efetiva; prolongamento eventual da escolaridade obrigatória; participação cada vez maior das crianças no ensino secundário; movimentos internos da população; melhor distribuição de locais escolares); d) avaliação financeira para atender a todas essas necessidades; e) análise das possibilidades de execução dos programas de construção (técnica, mão-de-obra, materiais); f) previsão de etapas de execução.

- *Medidas de ordem administrativa* – a) verificar a necessidade de ajustes administrativos para não comprometer o estudo, o planejamento e a execução dos trabalhos; b) viabilizar a associação entre os poderes públicos locais para agilizar as construções escolares; c) adotar planos nacionais, regionais ou locais, divididos em etapas para facilitar as ações.

- *Medidas de ordem financeira* – a) prever uma política econômica de longo prazo; b) viabilizar outras formas de contribuição (verbas extraordinárias, fundos ou empréstimos de caráter nacional ou local, para o financiamento de programas especiais de construção escolar; impostos especiais; levantamento de empréstimos públicos destinados a atrair capitais privados; contribuição de particulares, sob a forma de donativos, concessão gratuita de terreno para construção, mão-de-obra ou fornecimento de materiais de construção).

- *Medidas de ordem técnica* – a) as plantas dos prédios escolares devem atender as exigências de ordem pedagógica, sociológica e sanitária, além das necessidades das crianças e das famílias, levando em conta fatores como clima, local, situação econômica e técnicas de construção, resultado, portanto, de uma colaboração estreita entre o corpo docente, os pais, os arquitetos, os construtores e a administração; b) convém conceber os estabelecimentos escolares não como edifícios destinados a durar longos séculos, mas como construções facilmente adaptáveis às transformações demográficas e aos progressos pedagógico e técnico; c) criar, se necessário, plantas modelo simples e variadas, que podem contribuir para reduzir bastante o preço de custo e o tempo de execução; d) um estudo da função dos locais escolares com vistas economias pela redução da superfície e até mesmo da capacidade das construções escolares, respeitadas as exigências da pedagogia e da higiene; e) nas regiões onde o clima é favorável, as

¹⁰⁶ XX CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 68, p. 116-117, out. dez./ 1957.

construções inspiradas nos princípios da escola ao ar livre podem constituir um modo econômico de resolver parcialmente o problema das construções escolares; f) o plano de urbanismo deve reservar, desde a sua origem, espaços para os diversos tipos de estabelecimentos, inclusive internatos, sem perder de vista a necessidade, no futuro, de mais espaço para o ensino secundário do que para o primário; g) na escolha do local das escolas, convém considerar: a evolução demográfica, os perigos do tráfego, os meios de transporte, a topografia e o estado do solo, as exigências da higiene e os serviços públicos; h) que a criança contribua ao máximo para a conservação e o embelezamento da escola, pelo interesse da própria educação; i) incentivar a organização, com caráter nacional, de congressos e seminários que reúnam especialistas, e também exposições, que se relacionem com as construções escolares.

- *Medidas de urgência* – recomenda-se a sua adoção em caráter excepcional (aumento do número de alunos por classe; uso de imóveis destinados a outros fins; imóveis alugados, etc).

- *Ajuda internacional* – a cooperação internacional pode manifestar-se de vários modos, tanto para o estudo das construções escolares, quanto dos planos e orçamentos (sugestão de criar um centro internacional de construção escolar; medidas de assistência técnica; organização de reuniões internacionais, de viagens de estudos e exposições sobre construção escolar; publicação de trabalhos de documentação, de manuais e de revistas técnicas; empréstimos em condições especiais, etc)¹⁰⁷.

Na inauguração do Curso de Especialistas em Educação no Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Pedro Rossello (1960, p. 53-54), diretor do Bureau International d'Education, relembra, em seu discurso, a campanha da UNESCO quando esta convida os governos da América Latina a mobilizar forças para resolver de modo integral o problema do ensino primário, concentrando a batalha em três frentes principais: o professor, o local-escola e o material escolar. Ao se referir ao direito ao local-escola, Rossello destacou a garantia que cada criança deve ter de permanecer na escola, pelo menos, durante um período mínimo de seis anos (primário), especificando o espaço que lhe seria necessário dentro da sala de aula (um metro quadrado de superfície), as características da sala de aula (limpa, clara, arejada e acolhedora) e o mobiliário confeccionado de acordo com as exigências da pedagogia e da higiene.

¹⁰⁷ Idem, p. 117-124.

A II Conferência Nacional de Educação¹⁰⁸ reunida em Porto Alegre, de 26 a 30 de abril de 1966, focalizou o tema *Ensino Primário*, desenvolvendo os subtemas *Formação e aperfeiçoamento de professores* e *Construção e equipamento de escolas*. As recomendações aprovadas para o segundo subtema foram elaboradas considerando-se a necessidade de racionalizar os processos de planejamento, projeto e financiamento, execução, utilização, conservação e apreciação de construções escolares, com o propósito de eliminar desperdício de recursos, de tempo e de esforços. Os aspectos abordados pelas recomendações abrangem:

a) os procedimentos necessários ao planejamento. Como providência preliminar, indicava um levantamento dos prédios e equipamentos utilizados e disponíveis, urbanos e rurais, oficiais e particulares, e suas condições de utilização e conservação, com o objetivo de organizar-lhes o cadastro, determinar-lhes o déficit, elaborar mapas de localização e estabelecer escalas de prioridades.

b) as orientações técnicas quanto ao terreno destinado à construção da escola. As áreas reservadas para a construção de prédios escolares deveriam, entre outras, atender as seguintes condições: localização que permitisse acesso fácil e seguro; dimensões que, com reserva das áreas livres apropriadas, possibilitassem a construção de prédio com capacidade para o número de matrículas previstas; superfície plana ou ligeiramente inclinada, e subsolo que permitisse fundações econômicas; afastamento de locais ou prédios em que se desenvolvessem atividades que pudessem, de qualquer modo, prejudicar a educação, a saúde ou a segurança da população escolar; constatar a existência de água potável.

c) os elementos do projeto considerados importantes para o trabalho educativo. A Conferência recomendava que fossem organizados, com a colaboração de arquitetos e educadores, programas-padrão de prédios escolares os quais deveriam ser acompanhados das normas técnicas pertinentes à orientação, número de pavimentos, superfícies de iluminação e ventilação, ao aspecto e a facilidade de conservação do prédio, bem como das

¹⁰⁸ II CONFERÊNCIA Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. XLV, n. 102, p. 278-283, abr.-jun./ 1966.

especificações relativas aos elementos constitutivos da construção, tais como, esquadrias, instalações, aparelhos, ferragens, pisos e revestimentos.

d) a criação de um Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares, de composição interministerial, do qual participariam educadores, engenheiros, arquitetos, economistas e sociólogos. Segundo a recomendação da II Conferência Nacional de Educação, o Grupo Nacional de Desenvolvimento das Construções Escolares teria a finalidade de realizar estudos e pesquisas sobre as construções escolares nos seus vários aspectos e prestar assistência técnica aos Estados e Municípios, a qual poderá abranger: preparação e realização de levantamentos de prédios e equipamentos; determinação de déficits; elaboração de mapas de localização; organização do cadastro dos prédios escolares; estabelecimento de escalas de prioridades; organização dos programas de obras e previsão dos investimentos; elaboração de programas-padrão de prédios escolares; determinação de normas pedagógicas ou técnicas; apreciação dos prédios construídos segundo projetos arquitetônicos feitos de acordo com os programas-padrão; definição de critérios de modulação das estruturas e dos elementos constitutivos da construção; técnicas de elaboração dos programas de execução das obras e casos especiais de execução; seleção de terrenos adequados para a construção de escolas; estudo e indicação dos equipamentos para os diferentes tipos de ambientes escolares; preparação de programas de conservação; aperfeiçoamento e treinamento de pessoal técnico; colaboração para a preparação, instrução e encaminhamento de processos de pedidos de financiamento nacional ou internacional.

Conforme informa Schultz, Z. (1966, p. 239-240), estudos demonstraram que a não concretização dos programas de construções escolares, focalizada na Conferência Internacional de Educação, em Genebra (1957), resultava da inobservância de uma série de encaminhamentos preliminares cuja omissão deturpava as reais necessidades do ensino e, conseqüentemente, a escala de prioridades. Com o objetivo de oferecer uma solução para esse problema, os participantes do evento sugeriram que a elaboração dos programas somente ocorresse mediante o estudo das

necessidades presentes e futuras, de cada país, em matéria de construção escolar, evitando, dessa maneira, despesas inúteis.

O mérito dessas conferências, tanto nacionais como internacionais, reside nas conseqüências relevantes e providências que delas resultaram, como:

- a) a realização do Projeto Principal da UNESCO que objetiva expressamente a extensão e melhoria da educação nos países latino-americanos;
- b) a introdução do planejamento integral de educação, abordando em conjunto todos os graus e ramos do ensino;
- c) a implicação deste planejamento educacional com os planos de desenvolvimento econômico e social, como tendência acentuada;
- d) o treinamento de pessoal responsável por estes planejamentos, isto é, o desenvolvimento de recursos humanos;
- e) a simplificação dos processos de cooperação financeira dos organismos internacionais para a expansão do ensino;
- f) os Planos Nacionais de Educação, com suas metas definidas, postos em marcha na maioria dos países, inclusive no Brasil;
- g) a adoção de melhor distribuição de recursos;
- h) a tendência do critério técnico mais do que o político;
- i) a criação do Centro Regional de Construções Escolares para a América Latina (CONESCAL), que visa, principalmente, o aperfeiçoamento do pessoal atuante em organismos ligados a setores de construções escolares (educadores, arquitetos, engenheiros, administradores educacionais), bem como empreender investigações e estudos referentes a normas pedagógicas e arquitetônicas para programas de construções escolares (SCHULTZ,Z., 1966, p. 242).

Das reuniões de Genebra (XX Conferência Internacional de Instrução Pública) e de Lima (II Reunião Interamericana de Ministros de Educação) decorreu a elaboração do Projeto Principal da UNESCO, com a participação dos países membros, que se propuseram a associar-se num grande esforço cooperativo, a fim de, com um amplo programa de construções escolares, acelerar o desenvolvimento econômico, fixando importantes metas

de caráter educativo, especificamente, para a extensão e melhoria da educação primária na América Latina.

Na Conferência de Lima, particularmente, os países latino-americanos, inclusive o Brasil, concordaram em participar de um “plano regional de extensão e melhoria da educação primária” a ser realizado no prazo de dez anos. Este propósito foi reafirmado, posteriormente, com a definição das metas a serem atingidas e o prazo prolongado até 1970. Além da elaboração das metas do Plano Nacional de Educação, a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação produziu movimentos renovadores em quase todas as unidades da Federação, visando ajustar seus organismos administrativos de modo a adaptarem-se às novas exigências que envolviam os problemas educacionais em geral e os relativos à ampliação da rede de prédios escolares, em particular.

Para agilizar as providências necessárias ao desenvolvimento dos programas previstos, além da elaboração das metas do Plano Nacional de Educação, em vários Estados, foram criados órgãos de planejamento geral ou educacional, envolvendo os programas de construções escolares, como: a Comissão Executiva do Plano Educacional, no Maranhão; a Comissão de Planejamento (COPLAN), no Amapá; Assessoria de Programação, no Piauí; Divisão de Planejamento do Departamento de Prédios e Aparelhamento Escolar, no Ceará; o Serviço Cooperativo de Educação (SECERN), no Rio Grande do Norte; Setor de Programação Educacional, em Alagoas; Assessoria de Planejamento, em Sergipe; Campanha de Restauração e Reparos de Prédios Escolares (CARRPE), em Minas Gerais; Comissão de Aplicação do Planejamento Nacional de Educação, no Rio de Janeiro; Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), em São Paulo; Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR); Planejamento de Metas do Governo (PLAMEG), em Santa Catarina; a Comissão Estadual de Prédios Escolares (CEPE) e o Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEP), no Rio Grande do Sul, a primeira, responsável pela rede estadual e o segundo, responsável pelo plano de cooperação com a rede municipal; o Plano Trienal e o FUNDEPRIM, em Mato

Grosso; a Secretaria de Planejamento e Coordenação e a Superintendência do Plano de Desenvolvimento Econômico (SUPLAN), em Goiás (SCHULTZ, Z., 1966, p. 243).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são; metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível; moedas que perderam a sua efigie e agora só entram em consideração como metal, não mais com moedas.

(Friedrich Nietzsche)

O Espaço Escolar que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos apresentou em suas páginas, por meio dos textos nela publicados, no período de 1944 a 1966, mostra características que o configuram e o distinguem, ao tempo que o situam numa determinada época e o identificam com um dado contexto. Espaço destinado a um tipo de escola e programa educacional que, de fato, começa a ser delineado não naquele momento, especificamente, mas a partir do movimento em prol da educação e dos desdobramentos que dele resultaram, na década de 1920, quando os participantes do Movimento da Escola Nova defendiam a democratização do ensino, ou seja, uma educação que contemplasse a todos indistintamente. “Uma educação para o povo”, como diziam.

A proposição defendida e aprimorada, desde então, pelos pioneiros da educação nova, estava alicerçada no humanismo, ou, mais precisamente, na concepção humanista moderna, baseada numa visão de homem centrada na existência. Enquanto na concepção humanista tradicional a educação direcionava seu foco para o adulto (professor), o conhecimento, o intelecto, na concepção humanista moderna o foco do processo educacional é deslocado para a criança (aluno), a vida e a atividade.

Os elementos sobre os quais se assentava a proposta dos idealizadores da Escola Nova podem ser identificados também na maneira como o espaço escolar passa a ser organizado. Uma arquitetura direcionada para o espaço escolar, que buscava atender às orientações que circulavam, de modo predominante, entre os intelectuais que formulavam e conduziam o projeto educacional para o país. Uma arquitetura que, ao criar o projeto arquitetônico considerando o programa educacional, incorporava a visão humanista moderna de homem. Assim, por concepção, com o objetivo de contemplar a existência humana, a vida, a organização do espaço escolar deveria possibilitar a realização de atividades diversas que resultassem no desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo, ressaltando as suas aptidões, preparando-o e habilitando-o para a vida num mundo em transformação.

A arquitetura transforma-se. Uma transformação que se instala para atender às necessidades da sociedade moderna, na qual os elementos principais, de um lado, são os indivíduos e, de outro, o Estado. O tipo de construção produzido buscava responder a esse tipo de sociedade, projetando um modelo de funcionamento voltado para a sociedade urbano-industrial. As plantas arquitetônicas escolares traziam uma organização esmerada de espaços diferenciados (salas de aula, pátios, ginásio de esportes, biblioteca, laboratório, oficina, cozinha, cantina, etc.), necessários ao desenvolvimento de atividades diversas (recreação, leitura, artesanato, experimentações, canto orfeônico, alimentação, etc.), conforme o programa educacional. Observa-se que o espaço escolar se especifica e torna-se funcional¹⁰⁹. Uma arquitetura específica e funcional, eis a arquitetura escolar.

Um modelo arquitetônico e educacional empenhado em configurar o “fora” ideal “dentro” da escola, preparando, “forjando” as futuras gerações, na competência e na disciplina, para assumir o destino do país. Nesse modelo do “fora” ideal produzido “dentro” da escola, as atividades programadas, além de disporem de espaços apropriados, deveriam ser realizadas de acordo com

¹⁰⁹ Cf. FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: *Microfísica do poder*, p. 211-212.

as orientações recebidas da professora e, sobretudo, dentro de determinado intervalo de tempo. Utilizar o tempo de maneira proveitosa e adequada implicava que o indivíduo estivesse gozando de “boas condições físicas e mentais” para executar a tarefa que lhe havia sido designada. O investimento no corpo, para dele obter um maior rendimento, passa a contar com mais um colaborador, o médico. Esse profissional, naquele período, associa-se ao educador, ao arquiteto e ao engenheiro e procede a um “esquadrinhamento” do espaço escolar do ponto de vista da saúde, para a preservação da saúde daqueles que o freqüentam, em especial o aluno.

Para Foucault (1993), os médicos eram, de uma certa maneira, “organizadores do espaço”, “especialistas do espaço”, uma vez que

[...] eles formulavam quatro problemas fundamentais: o das localizações (climas regionais, natureza dos solos, umidade e secura: sob o nome de ‘constituição, eles estudavam esta combinação dos determinantes locais e das variações sazonais que favorece em dado momento determinado tipo de doença); o das coexistências (seja dos homens entre si: questão da densidade e da proximidade; seja dos homens e das coisas: questão das águas, dos esgotos, da ventilação; seja dos homens e dos animais: questão dos matadouros, dos estábulos; seja dos homens e dos mortos: questão dos cemitérios); o das moradias (*habitat*, urbanismo); o dos deslocamentos (migração dos homens, propagação de doenças). Eles foram, juntamente com os militares, os primeiros administradores do espaço coletivo. [...] os médicos pensaram sobretudo o espaço das moradias e das cidades (1993, p. 213-214).

Dessa parceria resultou a incorporação ao projeto arquitetônico de elementos que, em nome da preservação da saúde, organizaram o espaço escolar para o corpo, de modo que nele não estivessem presentes fatores que pudessem comprometer o seu funcionamento normal. Cuidou-se, então, das paredes, do piso, da iluminação natural e artificial, das dimensões dos cômodos, do mobiliário, etc. Entretanto, outros aspectos, também importantes para atingir o objetivo pretendido, ou seja, obter o rendimento máximo do aluno/ indivíduo, não podiam ficar em segundo plano. Controlar o tempo, dispor do tempo do indivíduo/ aluno da maneira mais adequada constituía-se requisito básico para o sucesso de uma sociedade em processo de industrialização. No espaço escolar concebido de acordo com a modalidade de ensino, a proposta educacional, o tempo facetado, programado para o

desenvolvimento de múltiplas tarefas (de leitura, de exercício, de prova, de recreação, de artesanato, de canto, enfim, tempo utilizado para a produção), era exercido de forma continuada, ora mais amena, ora incisiva, com diferentes técnicas, atuando sobre o “corpo do indivíduo” para atingir o “corpo da sociedade”. Nesse processo, que em muito excedeu a função do ensino, por meio de táticas de treinamento, de inclusão, de exclusão, para que tudo ocorresse dentro da norma, manteve-se sob controle o corpo “que deve ser formado, reformado, corrigido, que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (FOUCAULT, 1994, p. 98).

A arquitetura escolar e a saúde com seus saberes, produzidos para o espaço escolar e a partir dele, atuaram como dispositivos que auxiliaram o exercício do poder, garantindo, por meio da sujeição do indivíduo, que se deixa persuadir, instigar, seduzir, a manutenção da ordem e da disciplina.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Helena R. Monteiro de. **A medicalização da vida escolar**. Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ALENCAR NETO, Meton. Edifícios escolares para internatos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 393-405, dez./ 1945.

ALVARENGA, Lídia. **A institucionalização da pesquisa educacional no Brasil**. Belo Horizonte, 1996. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

ANAIS do VIII Congresso Brasileiro de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 444-45, jun./ 1945.

ANDRADE, Cesário de. A proteção da visão dos escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. I, n. 3, p. 341-360, set./ 1944.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APRESENTAÇÃO. A nova RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 191, jan./ abr. 1998.

ATIVIDADES do INEP e dos Centros de Pesquisas Educacionais (1958). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXI, n 73, p. 29-77, jan.-mar./ 1959.

AZEVEDO, Fernando de. Na pesquisa das raízes de uma instituição. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXXII, n. 95, p. 18-26, set./dez. 1964.

BASTOS, Humberto. Sumário histórico da instrução no Estado de Alagoas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 54-59, jul./ 1944.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. **Arquitetura e Espaço Escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba**

(1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba. N. 18, p. 103-141, jul./ dez. 2001.

BIBLIOGRAFIA. Formando o homem: contribuição para o plano de um ginásio ideal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. II, n. 5, p. 307-310, nov./ 1944.

BIBLIOGRAFIA. Anais do VIII Congresso da Associação Brasileira de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 12, p. 444-445, jun./ 1945.

BORGES, Dain. “Inchado, feio, preguiçoso e inerte”: A Degeneração do Pensamento Social Brasileiro, 1880-1940. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Normalidade, Desvio, Diferença**. São Paulo: mimeografado, 2004.

BRAGANÇA, Inês F. de S. Algumas imagens sobre docência e formação na década de 60: revisitando a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 82, n. 200/ 201/ 202, p. 7-14, jan./ dez. 2001.

BRITTO, Jader de Medeiros. Editorial: Presença da Revista na Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 239-240, maio/ ago. 1984.

_____. INEP: Laboratório de idéias em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n. 177, p. 475-486, maio/ ago. 1993.

BUFFA, Ester. Os conflitos ideológicos ocorridos durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases e a participação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 301-313, maio/ ago. 1984.

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

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3-4, jul./ 1944.

CARTA de Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XLVII, n. 104, p. 369-376, out./ dez. 1966.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História).

_____. **Molde Nacional e fôrma cívica:** higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Amélia D. A didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 291-300, maio/ ago. 1984.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Educação em Revista:** a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1.** Artes de fazer. 3. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 107-116.

CHÂTELET, Anne-Marie. **La naissance de l'architecture scolaire:** Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914. Paris: Honoré Champion Éditeur, 1999.

COLOMBO, Irineu. Escola para menores Queiroz Filho: entre escola e prisão (1965-1992). In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

I CONFERÊNCIA de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. I, n. 2, p. 226-280, ago./ 1944.

XIV CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XVIII, n. 47, p. 102-114, jul./set. 1952.

XX CONFERÊNCIA Internacional de Instrução Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 68, p. 116-129, out./dez./ 1957.

II CONFERÊNCIA Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLV, n. 102, p. 273-285, abr. jun./ 1966.

I CONGRESSO Brasileiro de Ensino Comercial. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXV, n. 62, p. 101-107, abr. jun./1956.

I CONGRESSO de Educação do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 115-140, jan. mar./ 1957.

CONSTRUÇÕES Escolares no Estado do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. II, n. 6, p. 422-428, dez./ 1944.

CORREIA, Ana Paula Puppo. Arquitetura escolar: a cidade e a escola rumo ao “progresso” – Colégio Estadual do Paraná (1943-1953). In: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, Luís Antonio. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1983.

DANTAS, Andréa M. L. **Crônica de uma reforma anunciada: uma análise da seção Estudos e Debates da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos anos de 1961-1962 e 1972-1973**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/ SP).

_____. **A Urdidura da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nos bastidores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: A Gestão Lourenço Filho (1938-1946)**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. A gestão Lourenço Filho no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: o impresso como dispositivo de assessoria técnica. **Educação em Foco [UFJF]**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p.153-172, set. 2002/ fev. 2003.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução: Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.

DOCUMENTAÇÃO. Escola Prática de Agricultura do Estado do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 11, p. 261-262, maio/ 1945.

DOCUMENTAÇÃO. Os problemas da saúde na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 11, p. 275-287, maio/ 1945.

DOCUMENTAÇÃO. Exposição de Arquitetura Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 17, p. 280-282, nov./ 1945.

DÓREA, Célia Rosângela D. **Anísio Teixeira e a Arquitetura Escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

EDITORIAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 5-6, jul./ 1944.

EDITORIAL. Construções Escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. III, n. 8, p. 145-146, fev./ 1945.

EDITORIAL: Exposição de Arquitetura Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 17, p. 181-182, nov./ 1945.

ESCOLA Prática de Agricultura do Espírito Santo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. IV, n 11, p. 261-262, maio./ 1945.

EXPOSIÇÃO de Arquitetura Escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. VI, n 17, p. 280-281, nov./ 1945.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da História da Educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan./ jun. 1998.

_____. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

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**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 19-34, mai / jun/ ago 2000.

FÁVERO, Osmar (org.). **Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Capinas, SP: Autores Associados, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. **A verdade e as forma jurídicas**. Tradução: Roberto Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1994.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. A sociedade punitiva. In: FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 18 ed. RJ/ Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado.** Campinas, 1990. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

_____. **Intelectuais, Estado e Educação:** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 1944-1952. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

GIL, Natália de Lacerda. **Razão em números:** a presença das estatísticas nos discursos educacionais divulgados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1952). São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação: Universidade de São Paulo.

_____. A ameaça do analfabetismo: uma análise do discurso oficial na década de 1940. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação,** Sorocaba, v.5, n.2, p.117-127, nov. 2003.

_____. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v.86, n. 212, jan./ abr. 2005.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XIV, n 38, p. 114-124, jan.-abr./ 1950.

_____. Educação Rural (tópicos para estudo e análise). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XIV, n 39, p.17-40, jan.-abr./ 1950.

HORTA, João Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

INFORMAÇÃO do País: São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. III, n 8, p. 266-267, fev./ 1945.

INFORMAÇÃO do País: São Paulo (I CONGRESSO Brasileiro de Ensino Comercial). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXV, n. 62, p. 101-107, abr. jun./ 1956.

LEMOS, Carlos Alberto Cerqueira. **A República ensina a morar (melhor)**. São Paulo: Hucitec, 1999.(Estudos Históricos)

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström de. A educação, problema nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. I, n. 1, p. 7-28, ago./ 1944.

_____. Modalidades de educação geral. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. I, n. 2, p. 219-225, ago./ 1944.

LUZ, Madel Therezinha. **Natural, racional, social: razão médica e racionalidade científica moderna**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

MAGALHÃES, Lúcia. A classificação material dos estabelecimentos de ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v VIII, n 22, p. 152-155, maio. jun./ 1946.

MASCARO, Carlos Corrêa. Diretrizes para a ação do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XLVI, n. 103, p. 147-152, 1966.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça** – o lado noturno das luzes. São Paulo: Ed. Unicamp, 1999.

MOREIRA, João Roberto. A direção da Escola Primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVIII, n. 68, p. 26-99, out./dez. 1957.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (Coord.). **História Geral da Civilização Brasileira**. São Paulo: Bertrand Brasil: tomo III, vol. 2, cap. VIII, p. 259-91, 1977.

_____. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU Editora Pedagógica Universitária, 1974.

NALLI, Marcos. Antropologia e Racismo no Discurso Eugênico de Renato Kehl. In: MISKOLCI, Richard (org.). **Normalidade, Desvio, Diferença**. São Paulo: mimeo, 2004.

O INEP e os órgãos executores de planos especiais: realizações de 1956 e novos planos de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXVII, n. 65, p. 146-161, jan./ mar. 1957.

ORGANIZAÇÃO de grupos de desenvolvimento das construções escolares no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLVII, n. 104, p. 351-362, out./ dez. 1966.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Museu da Escola: uma leitura em aberto. In: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, Memória, História: possibilidades, leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 179-195, nov./ 2001.

PINHEIRO, Lúcia Maria. Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de**

Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. XLVI, n. 103, p. 10-64, jul./ set. 1966.

REBOUÇAS, Diógenes. Depoimento. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador, Ba: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

RECOMENDAÇÕES da II Reunião Interamericana de Ministros de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. XXVI, n 63, p. 185-186, jul./ set. 1956.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGOGICOS, Rio de Janeiro, n. 1 a 140; Brasília, n. 141 a 208. Coleção: 1944-2005.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Inspecionando a escola e velando pela saúde das crianças. **Educar**, Curitiba, n 25, p. 91-109, 2005.

ROCHA, João Augusto de Lima (org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Educação nas Constituintes Brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-138, 1996.

RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. **Espaço escolar e cidadania excluída**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

ROSAS, Paulo. A psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 314-36, maio/ ago. 1984.

ROSSELLO, Pedro. Especialistas em educação para a América Latina. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXXIV, n 79, p. 52-57, jul.-set./ 1960.

ROTHEN, José Carlos. **Funcionário intelectual do Estado: um estudo de epistemologia política do Conselho Federal de Educação.** Tese (Doutorado). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2004.

_____. O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n 212, p. 189-224, jan/ abr. 2005.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galiac. **Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 1988.

SABÓIA, Massilon. Princípios de higiene pedagógica aplicados às construções escolares e ao material escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. VII, n 19, p. 64-74, jan./ 1946.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 273-90, maio/ ago. 1984.

SCHULTZ, Caiubi C. Idéias, sugestões e conceitos em arquitetura escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 300-315, out./ dez. 1966.

SCHULTZ, Zenaide C. Construção e equipamento de escolas e o Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. XLVII, n. 104, p. 239-277, out./ dez. 1966.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. da. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SERPA, Luiz Felipe Perret. Escola-Parque na visão de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-2000.** Provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **Inspeção Médica Escolar em São Paulo (1911-1930): A Escola como Lugar de Higiene e Saúde.** Dissertação

(Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

SILVEIRA, Juracy. A Escola Experimental do C. R. P. E. de Salvador, Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXIX, n. 69, p. 59-66, jan./ mar. 1958.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. A produção intelectual sobre educação superior na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP): período 1968-1995. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 95-112, set./ dez. 1998.

SOUTO, Valois. A tuberculose entre os escolares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. VII, n. 20, p. 241-248, fev./ 1946.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXXV, n. 81, p. 195-199, jan./ mar. 1961.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. XXXVIII, n. 87, p. 21-33, jul./ set. 1962.

_____. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLVII, n. 106, p. 246-253, abr./ jun. 1967.

VAAST, Pierre. Temas de reflexão sobre a 5ª e 6ª séries primárias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLV, n. 102, p.236-256, abr./ jun. 1966.

VENÂNCIO FILHO, Francisco. Instituto de Educação do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 57, p. 28-41, jan./ mar. 1955.

VIDA Educacional. Decoração e arranjo escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.VI, n. 18, p. 517-519, dez./ 1945.

VIDAL, Diana Gonçalves; CAMARGO, Marilena Jorge Guedes. A imprensa periódica especializada e a pesquisa histórica: estudos sobre o Boletim de Educação Pública e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 407-30, set./ dez. 1992.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. São Paulo: DP&A, 1998.

WARDE, Miriam Jorge. Prefácio. In: GANDINI, Raquel Pereira Chainho. **Intelectuais, Estado e Educação**: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1944-1952. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1995.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Espaço e Educação**: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo.

XAVIER, Jurema Brasil. **A relação entre tecnologias da comunicação e educação na perspectiva da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – 1944/ 1994**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.