



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
URBANO

Enza Barbosa Martins

**A ESCOLA COMO LUGAR: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE OS  
ESPAÇOS DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES E AS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS NO MUNICÍPIO DO CRATO/CE**

Recife/PE  
2025

ENZA BARBOSA MARTINS

**A escola como lugar: estudo das relações entre os espaços dos edifícios  
escolares e as práticas pedagógicas no município do Crato/CE**

Dissertação submetida à avaliação por banca examinadora ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano do Centro de Artes e Comunicações da Universidade Federal de Pernambuco pela aluna Enza Barbosa Martins, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Urbano.

**Linha de pesquisa:** Arquitetura e Urbanismo

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Luiza Macedo Xavier  
de Freitas

Recife/PE  
2025

## Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Martins, Enza Barbosa.

A escola como lugar: estudo das relações entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas no município do Crato/CE / Enza Barbosa Martins. - Recife, 2025.

150 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano, 2025.

Orientação: Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas.

Inclui referências e anexos.

1. Escola; 2. Práticas pedagógicas; 3. Espaço do edifício escolar; 4. Lugar; 5. Crato/CE. I. Freitas, Maria Luiza Macedo Xavier de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ENZA BARBOSA MARTINS

**A escola como lugar: estudo das relações entre os espaços dos edifícios  
escolares e as práticas pedagógicas no município do Crato/CE**

Aprovada em: 06/05/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas (Orientadora)

MDU - Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Jesus de Britto Leite (Avaliador Interno)

MDU - Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gleice Virginia Medeiros de Azambuja Elali (examinadora externa)

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zilsa Maria Pinto Santiago (examinadora externa)

UFC – Universidade Federal do Ceará

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é a materialização de tudo aquilo que me ensinaram, assim sendo, o dedico a todos os professores que engrandeceram a minha trajetória. Desde aqueles que me ensinaram a ler, até os que me ensinam a projetar e pesquisar.

Agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas, esse trabalho só foi possível porque ela acreditou em mim e no objeto de estudo dessa pesquisa, fico grata que nossos caminhos se cruzaram. Às minhas amigas do MDU Islenna Melo, Glenda e Caroline Machado, ter vocês por perto deixou tudo mais especial. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

A caminhada até aqui também passou pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável, Proder, da Universidade Federal do Cariri, programa esse que me acolheu de forma tão fraterna nos últimos passos dessa caminhada. Ao Prof, Dr. Marcelo Moura Fé pela receptividade, pelas orientações e apreço pelo meu trabalho. Agradeço a todos com muita estima.

À Cristiane Andrade, Guilherme Moura, Iara Balbino e Nayane de Sousa, do fundo do meu coração e com todo o carinho que existe em mim, sou grata por vocês existirem em minha vida e por constantemente acreditarem que sou capaz.

Agradeço ao meu pai, Evilásio, que segurou a minha mão e percorreu comigo esta jornada pesquisando e me mostrando os livros mais interessantes sobre Educação, todo o meu apreço.

Só cheguei até aqui através do incentivo diário e colossal da minha mãe, Elizabeth. Obrigada por acreditar em mim mais do que eu mesma, pelo apoio durante todos os anos da minha vida, meu muito obrigada.

## RESUMO

É na escola que são construídos para além do conhecimento, a identidade e a memória, desenvolvendo a autonomia e a sociabilidade a partir de práticas pedagógicas, que podem ou não impactar e/ou ter relação nos / com os espaços do edifício escolar. Nessa relação entre estas práticas pedagógicas, as quais mudam conforme as transformações da sociedade, e a arquitetura escolar, que por ser um elemento físico construído, logo concreto, não tem a capacidade de acompanhar tais mudanças na mesma intensidade, que se pauta a presente dissertação de mestrado. O edifício escolar pode desempenhar papel significativo na construção da coletividade e da imaginação – da ludicidade -, especialmente para as crianças do ensino fundamental. Depois da casa da família, é nele onde são firmadas relações importantes da criança. Desse modo, arquitetura escolar e práticas pedagógicas é o par posto em debate na busca de possíveis relações que possam transformar o espaço escolar em um lugar. Tem como estudos de caso o entendimento das conformações e das práticas pedagógicas postas em ação nas escolas que atendem ao ensino fundamental I, geridas pela municipalidade do Crato, município localizado na Região Metropolitana do Cariri Cearense, que passaram por reformas significativas em anos recentes. Para chegar à análise da interação de tal par, busca-se primeiro compreender os conceitos de espaço e lugar, bem como as diretrizes projetuais mobilizados na produção da arquitetura escolar, a partir de uma revisão bibliográfica conceitual. Investigar, também, em segundo momento, a produção da arquitetura escolar ao longo do tempo, para entender as diferentes proposições espaciais, sobretudo no último século no Brasil, bem como nas questões imbricadas na produção de tais equipamentos públicos no município do Crato. Compreender as relações entre arquitetura escolar e pedagogia, a partir das ideias pedagógicas no Brasil e no estado do Ceará é o terceiro momento. Por fim, verificar as relações entre o espaço construído e as práticas pedagógicas adotadas nas três escolas estudadas é o quarto momento. Aqui, os procedimentos metodológicos da pesquisa são de caráter qualitativo, através da pesquisa bibliográfica, e fundamenta-se ainda na pesquisa de campo, com a utilização de instrumentos para coleta de dados tais como o diário de campo e a observação sistemática, nas escolas selecionadas. A análise do recorte investigado, junto com a revisão bibliográfica, permitiu construir o repertório para responder à questão sobre as relações estabelecidas entre o espaço dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas nas escolas investigadas. Com isso, foi possível compreender o arcabouço envolvendo arquitetura e pedagogia e a sua relação intrínseca, visto que os espaços escolares devem estar em consonância com as práticas pedagógicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola; Práticas Pedagógicas; Espaço do edifício escolar; Arquitetura escolar; Lugar; Ensino Fundamental I; Crato.

## ABSTRACT

The school is a fundamental environment where, alongside knowledge acquisition, students construct their identity and memory, developing autonomy and sociability. These developments are shaped by pedagogical practices that interact with the physical spaces of the school building. This master's dissertation investigates the tension between evolving pedagogical practices, which adapt to societal transformations, and school architecture, which, as a static physical entity, often struggles to keep pace with these changes. For elementary school children in particular, the school building plays a pivotal role in fostering a sense of community, imagination, and playfulness. Second only to the family home, it is the primary setting where children forge significant social relationships. Thus, this study examines the interplay between school architecture and pedagogical practices, exploring how their alignment can transform the school from a mere physical 'space' into a meaningful 'place'. The research is grounded in case studies of municipal elementary schools (Ensino Fundamental I) in Crato, a city in the Cariri Metropolitan Region of Ceará, which have recently undergone significant architectural reforms. The methodology unfolds in four stages: first, a conceptual bibliographic review to define 'space' and 'place' and to identify key design guidelines for school architecture. Second, an investigation into the historical evolution of school architecture in Brazil, with a specific focus on the municipality of Crato. Third, an analysis of the relationship between pedagogical ideals and architectural form in Brazil and the state of Ceará. Finally, an examination of the connections between the built environment and the pedagogical practices adopted in the three case-study schools. This study employs a qualitative methodology, combining a comprehensive literature review with field research. Data collection instruments include a field diary and systematic observation within the selected schools. The analysis of the case studies, informed by the literature review, provides the foundation for addressing the central research question. The findings illuminate the intrinsic relationship between architecture and pedagogy, concluding that for an educational environment to be effective, its physical spaces must be consonant with its pedagogical practices.

**KEYWORDS:** School; Pedagogical Practices; Space of the school building; School architecture; Place; Elementary Education I; Crato.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Compilado de notícias referentes às reformas de escolas no município do Crato/CE. ....	17
Figura 02: Quando o espaço se torna lugar a partir de Yi-Fu Tuan (1983) .....	25
Figura 03: Crianças e suas delimitações de lugar .....	26
Figura 04 - Finger Plan.....	35
Figura 05: Conexão do exterior com o interior .....	35
Figura 06: Flexibilidade, adaptabilidade e variedade.....	36
Figuras 07 e 08 - A: Igreja jesuíta em São Pedro da Aldeia (RJ) e B: Pátio do Colégio na cidade de São Paulo (SP). ....	39
Figura 09 - Liceu Provincial de Pernambuco na rua da Aurora .....	41
Figura 10 - Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense .....	42
Figura 11 - Jardim de Infância da Escola Normal Paulista em 1896 .....	44
Figura 12 - Grupo escolar de Juazeiro do Norte/CE .....	46
Figura 13 - Grupo escolar Martiniano de Alencar na cidade de Barbalha/CE .....	47
Figura 14 - Planta baixa do Grupo Escolar Martiniano de Alencar .....	48
Figura 15 - Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro .....	50
Figura 16 - Implantação e térreo da escola Visconde de Taunay - Ano da construção: 1949.....	53
Figura 17 - Implantação e térreo da escola José Carlos Dias - Ano da construção: 1949 .....	54
Figura 18: Escola de Lata em Cachoeira Dourada/MG.....	55
Figura 19 - Esquema de processo de projeto do Ginásio Polivalente .....	56
Figura 20 - CIEP Tancredo Neves .....	58
Figura 21 - Planta baixa da idealização dos CIEPs.....	59
Figura 22 - Planta baixa da idealização dos CAICs .....	60
Figura 23 - Volumetria da idealização dos CAICs .....	61
Figura 24 - Projeto-padrão do FNDE. Projeto A1, A2 e A3: Projeto-padrão para nove salas com dois pavimentos e Projeto B1, B2 e B3: projeto-padrão para seis salas de aula.....	63
Figura 26 - Maquete do projeto vencedor para o Instituto de Educação de Pernambuco.....	75
Figura 27 - Centro de Educação Elementar, em Brasília.....	81
Figura 28 - Planta de situação do Centro de Educação Elementar .....	82
Figura 28 - Novo prédio da Escola Normal de Fortaleza .....	94
Figura 29: Ginásio do Crato .....	96
Figura 30: Grupo Escolar do Crato .....	97
Figura 31- Localização da cidade do Crato.....	101
Figura 32 - Localização das escolas investigadas.....	103

Figura 33: Localização da escola 08 de Março. ....	106
Figura 34: Praça ao lado da escola 08 de Março. ....	107
Figura 35: Evolução da fachada da escola 08 de Março.....	107
Figura 36: Fachada da escola 08 de Março. ....	109
Figura 37 - Desenho esquematizado da implantação da escola 08 de Março .....	110
Figura 38: Localização da escola Raimundo Nonato. ....	112
Figura 39: Fachada da escola Raimundo Nonato.....	114
Figura 40 -Desenho esquematizado da implantação da escola Raimundo Nonato.....	115
Figura 41: Localização da escola Dom Vicente.. ....	117
Figura 42: Fachada principal da escola Dom Vicente.....	118
Figura 43 - Desenho esquematizado da implantação da escola Dom Vicente .....	120
Figura 44 - Salas de aula das escolas investigadas .....	122
Figura 45 - Escola 08 de Março.....	124
Figura 46 - Escola Raimundo Nonato .....	125
Figura 47 - Escola Dom Vicente.....	125
Figura 48 - Pátios das escolas.....	127
Figura 49: Vegetação da escola Dom Vicente.....	128

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1- Categorização a partir de Saviani (2004) .....	69
Quadro 2 - Número de alunos por turno e área do terreno das escolas investigadas.....	105
Quadro 3 - Programa de necessidades da escola 08 de Março.....	108
Quadro 4 - Programa de necessidades da escola Raimundo Nonato .....	113
Quadro 5 - Programa de necessidades da escola Dom Vicente .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAIC** Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente
- CARPE** Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios escolares do Estado
- CARRPE** Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios escolares do Estado
- CE** Ceará
- CEBRECE** Centro Brasileiro de Construção e Equipamentos Escolares
- CECR** Centro Educacional Carneiro Ribeiro
- CIAC** Centros de Atendimento Integral À Criança
- CIEP** Centros Integrados de Educação Pública
- CEU** Centro de Educação Unificada
- CRAS** Centro de Referência de Assistência Social
- CRE** Centros Regionais de Educação
- DOP** Departamento de Obras Públicas
- E.E.I.E.F** Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental
- FDE** Fundação de Desenvolvimento Educacional
- FNDE** Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
- Fundescola** Fundo de Fortalecimento da Escola
- IBAM** Instituto Brasileiro de Administração Municipal
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** Ministério da Educação
- PAR** Plano de Ações Articuladas
- PME** Plano Municipal de Educação
- PNE** Plano Nacional de Educação
- PPP** Projeto Político-Pedagógico
- RMC** Região Metropolitana do Cariri

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR .....</b>	<b>11</b>
<b>2. INICIANDO O CAMINHO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇO, LUGAR E DIRETRIZES PROJETUAIS .....</b>	<b>22</b>
2.1 Arquitetura: indagações sobre o conceito de espaço e sua relação com os de lugar e ambiente .....	22
2.2 Um percurso pelas diretrizes projetuais.....	29
<b>3. UM PERCURSO PELA ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL.....</b>	<b>38</b>
3.1 Arquitetura escolar no Brasil.....	38
3.2 Iniciando a trilha pedagógica.....	64
<b>4. UM OLHAR DA ARQUITETURA PARA A PEDAGOGIA .....</b>	<b>70</b>
4.1 Uma visão geral das ideias pedagógicas no mundo .....	70
4.2 Um olhar com as lentes da arquitetura para o contexto educacional no Brasil .....	78
4.3 Alguns acontecimentos relacionados a educação no Ceará.....	89
<b>5. TODO PRÉDIO ESCOLAR É EDUCADOR.....</b>	<b>99</b>
5.1 Trilhando o objeto de estudo.....	100
5.2 Investigação: as instituições escolares .....	104
5.2.1 Escola de Ensino Fundamental 08 de Março.....	105
5.2.2 Escola de Ensino Fundamental I e II Raimundo Nonato de Souza.....	112
5.2.3 Escola de Ensino Fundamental I e II Dom Vicente de Paulo Araújo Matos.....	116
5.3 Interpretação e análise dos dados: o que disse a prática .....	121
5.3.1 Sobre as salas de aula.....	122
5.3.2 Sobre os pátios a as áreas livres.....	125
5.3.3 Sobre o projeto político pedagógico.....	129
<b>6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO A – ESCOLA 08 DE MARÇO .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B – ESCOLA RAIMUNDO NONATO DE SOUZA.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO C – ESCOLA DOM VICENTE DE PAULO ARAÚJO MATOS.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO: A ESCOLA COMO LUGAR

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205<sup>1</sup>, garante a educação como um direito de todo brasileiro e dever do Estado. Essa questão foi regulamentada através da Lei de Diretrizes e Base da Educação LDB, Lei nº 9.394/1996, a qual reza, em seu artigo 4º, inciso IX, sobre a educação como dever do Estado, garantindo padrões mínimos para a qualidade do ensino nas escolas públicas, os quais são “indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, Lei nº 9.394/1996, s.p.d.). No entanto, pouco – ou quase nada – se fala dos espaços construídos das escolas, tampouco da sua arquitetura enquanto tema importante para a concretização das ideias tratadas em tais políticas.

É na escola que são construídos para além do conhecimento, a identidade e a memória, desenvolvendo a autonomia e a sociabilidade a partir de práticas pedagógicas, que podem ou não impactar nos espaços da arquitetura escolar. E reside nessa relação entre estas práticas pedagógicas, as quais mudam conforme as transformações da sociedade, e a arquitetura escolar, que por ser um elemento físico construído, logo concreto<sup>2</sup>, não tem a capacidade de acompanhar tais mudanças na mesma intensidade. Daí decorre críticas como as postas por Aquino (2012)<sup>3</sup>, o qual diz que, o ambiente escolar não está acompanhando o desenvolvimento da sociedade, contudo a escola continua tendo modelos de séculos atrás.

A experiência espacial, fora do ambiente familiar, da casa e do lar, tem como ponto de partida a escola, o qual constitui um lugar importante no processo de formação dos estudantes, tanto em relação aos conteúdos da grade curricular, quanto às possibilidades de auxiliá-los neste processo em relação às vivências sociais e formadoras de condutas e de valores (García, 2016). O edifício escolar, assim, desempenha papel significativo na construção da coletividade, especialmente para as crianças do ensino fundamental. Depois da casa da família, é nele onde são firmadas relações importantes da criança. Desse modo, arquitetura escolar e práticas pedagógicas é o par posto em debate na busca de possíveis relações que possam transformar o espaço escolar em um lugar.

Parte-se do diálogo com os principais estudos que discutem a questão das relações entre o espaço da escola e pedagogias implementadas. Abordam-se, em seguida, aspectos desse par

---

<sup>1</sup> “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.123).

<sup>2</sup> Aqui concreto tem um significado não relacionado ao material concreto / concreto armado, mas em relação à concretude, a materialização física de uma edificação.

<sup>3</sup> Eliane Cristina Gallo Aquino é arquiteta com mestrado em educação (*Arquitetura e Escola: a percepção docente dos lugares educativos*) e doutorado em artes visuais. Tem experiência nas áreas de Educação, Artes e Arquitetura.

dialético, na perspectiva de compreender as relações que se estabelecem entre os processos pedagógicos e o edifício escolar. Dentro dos debates no âmbito da arquitetura, a conexão entre o edifício escolar e as suas potencialidades em impulsionar práticas pedagógicas diversas tem ganhado notoriedade nos trabalhos de Kowaltowski<sup>4</sup> (2011) e Garcia<sup>5</sup> (2016), Frago e Escolano<sup>6</sup> (2001), Azevedo e Bastos<sup>7</sup> (2002).

Para Kowaltowski (2011) e Garcia (2016) é importante a construção de um espaço educativo que interaja com seus principais sujeitos, no início a criança e posteriormente o adolescente. Por meio dessa interação espaço-arquitetura-sujeito potencializam-se as melhores soluções para o desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, Kowaltowski (2011) aduz em sua publicação intitulada: *“Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino”*, para o aprimoramento do ensino público ao conectar o ambiente escolar com as propostas de práticas pedagógicas e as metodologias de ensino, bem como apontando para a importância do conforto ambiental<sup>8</sup> nos espaços escolares. Segundo ela, há a necessidade periódica de se reavaliar o ambiente escolar, já que a sociedade não é estanque, mas perpassa por fatores mutáveis, bem como subjetivos. Para a autora, a qualidade do ambiente escolar deve considerar tanto aspectos quanto indicadores subjetivos, assim explicados:

Os aspectos subjetivos que norteiam a qualidade do ambiente escolar são variados e seus temas estão sempre envolvidos com a qualidade das relações entre a escola e os agentes envolvidos com a instituição. Indicadores subjetivos de qualidade do ambiente escolar variam desde a organização e gestão da escola, **a proposta pedagógica**, a qualidade do corpo docente, o perfil do aluno, até **questões sobre o tamanho das turmas e da escola e seus equipamentos** (Kowaltowski, 2011, p. 38, grifos nossos).

Em seu estudo, apoia-se, ainda, nas teorias pedagógicas e em seus principais

---

<sup>4</sup> Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowski é professora titular na Universidade Estadual de Campinas UNICAMP desde 2009. É arquiteta e urbanista pela Universidade de Melbourne, da Austrália, e mestre e doutora pela Universidade da Califórnia Berkeley, nos Estados Unidos da América, todos com trabalhos que versam sobre arquitetura escolar, humanização e metodologia de projeto. Foi uma das organizadoras do livro intitulado “O processo de projeto em arquitetura da teoria à tecnologia” publicado em 2011 pela Oficina de Textos.

<sup>5</sup> Patrícia Melasso Garcia é arquiteta e urbanista pela UnB, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da mesma instituição e licenciada em língua portuguesa. O seu doutorado é intitulado “Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar”.

<sup>6</sup> Agustín Escolano Benito é professor titular da Universidade de Valladolid, na Espanha e diretor fundador do Centro Internacional de Cultura Escolar (CEINCE), com sede em Berlanga de Duero, no mesmo país. É formado em Filosofia e Letras, com foco em pedagogia, e autor de diversos livros sobre educação, tais como Educação e conhecimento para um futuro sustentável (em que é um dos organizadores), A escola como cultura: experiências, memórias e arqueologia, ambos traduzidos para o português. É também fundador da Revista Historia de la Interuniversitaria de Educación.

<sup>7</sup> Gizelle A. N. Azevedo e Leopoldo E. Bastos trabalham juntos na construção do artigo intitulado Qualidade de vida das escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente.

<sup>8</sup> A questão do conforto ambiental e da sua importância no projeto é um tema que perpassa a construção desta pesquisa, mas não é o objeto de estudo, contudo ele ganha bastante destaque dentro da publicação da autora.

pensadores<sup>9</sup>, fazendo um apanhado da história da arquitetura escolar na Europa e na América. Deste modo, nos últimos capítulos, a autora discorre sobre desejos e preferências dos indivíduos que utilizam os ambientes escolares e versa sobre parâmetros de projetos e melhorias que seriam desejáveis.

Já Garcia (2016) traz como tema de sua pesquisa de doutorado intitulada *Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar*, o edifício escolar e as relações estabelecidas entre a arquitetura e a educação, na qual discute sobre concepção de espaço e seus conceitos, bem como também o que é educação. A autora se debruça ainda nos discursos presentes nas políticas públicas de educação brasileira (a educação religiosa, a educação nacional e a educação democrática) e como essas políticas se relacionaram com a construção de parques escolares específicos. A autora chega num método de análise para a sua amostra de estudo. Pontua a existência de barreiras e permeabilidades que podem facilitar ou dificultar as relações entre os sujeitos no edifício escolar.

O espaço físico das escolas é um fator determinante para a construção do aprendizado dos alunos e do processo de construção de suas experiências iniciais de formação. A este respeito, Frago e Escolano (2001, p. 26) assinalam que o espaço-escola se baseia em “uma fonte de experiência e aprendizagem”, destacando que a estrutura física da escola desempenha papel de destaque dentro do currículo escolar, base para as práticas pedagógicas.

Para Azevedo & Bastos (2002), o ambiente escolar deve acompanhar as mudanças que a sociedade está passando e unificar as ações pedagógicas como um local propício para a sua prática. Para os autores o ambiente é um fator influenciador e determinante da aprendizagem e não deve negligenciar os aspectos cognitivos da criança e do adolescente.

De acordo com uma publicação assinada por pesquisadores do Instituto Brasileiro de Administração Municipal IBAM (1996) intitulada *Manual para Elaboração de Projetos de Edifícios Escolares na Cidade do Rio de Janeiro*, existem claras relações entre arquitetura e educação no processo de formação dos alunos e a carência de um projeto escolar que acompanhe os educadores e suas pedagogias durante o processo:

A nossa realidade impede que façamos a modificação da escola no mesmo ritmo dos acontecimentos. Além disso, os edifícios tendem a durar mais que os processos que lhe dão origem. Contudo, há que se assumir uma postura que permita projetar os edifícios escolares para que eles possam absorver o que já está acontecendo e o que ainda está por vir (IBAM, 1996, p. 110).

Os autores deixam claro que os prédios escolares precisam permitir modificações a fim

---

<sup>9</sup> Destaca sobre Froebel, Piaget, Montessori, Freire etc.

de conseguirem acompanhar o ritmo das mudanças que ainda estão por vir, “A arquitetura da escola deverá permitir flexibilidade para absorver mudanças físicas e transformações” (IBAM, 1996, p. 11).

Na esteira desse pensamento, Azevedo (2002)<sup>10</sup> traz um debate importante sobre arquitetura e pedagogia<sup>11</sup>, chamando atenção para a necessária reflexão a respeito de um processo projetual que abrace a coletividade e que permita colaboração entre os sujeitos. Revela, nesse contexto, a necessidade de um olhar mais apurado para essa dicotomia a respeito da relação entre educadores e arquitetos, destacando:

Em geral, os primeiros desconsideram a importância do espaço físico para o desenvolvimento de uma filosofia pedagógica – relegando sua condição de agente ativo no processo de construção do conhecimento – e os últimos minimizam o principal objetivo da edificação escolar, que é fornecer suporte e condição para que essa filosofia possa ser efetivada (Azevedo, 2002, p.4).

Ratifica, mais adiante, sobre as possibilidades de integração que a escola pode fornecer quando as atividades vão além do espaço das salas de aula e se encontram com as áreas externas. Sobre essa questão, Azevedo assinala:

Se a escola valoriza a interação dos usuários enfatizando o caráter coletivo, a disposição dos ambientes próximos uns aos outros, bem como a existência de áreas que estimulem a convivência do grupo, são fatores que podem ser tratados no projeto de arquitetura de maneira a subsidiar a proposta pedagógica (Azevedo, 2002, p. 20).

Do ponto de vista histórico dessa relação, Kowaltowski (2011) lembra que a união entre escola, família e comunidade foi levantada já no momento da Idade Média pelo pensamento de Comenius, para o qual é atribuído o título de pai da didática:

Comenius pregava ainda a necessidade de um ambiente escolar arejado, bonito, com espaço livre e ecológico, capaz de favorecer a aprendizagem que se iniciava com os sentidos, para que as impressões sensoriais obtidas pela experiência com objetos fossem internalizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão (Kowaltowski, 2011, p. 16).

De modo semelhante, Libâneo<sup>12</sup> (2013) ao dissertar sobre a história da didática, lembra que na Idade Antiga surgiram as primeiras escolas para educar os homens. Porém, o mesmo reconhece que até meados do século XVII não se pode falar na didática<sup>13</sup> como teoria de ensino,

---

<sup>10</sup> Giselle Arteiro Nielsen Azevedo é arquiteta e urbanista pela Universidade Federal Fluminense, mestre e doutora pela UFRJ. Atua principalmente nos temas: arquitetura escolar, territórios educativos, cidade e infâncias, avaliação pós-ocupação, qualidade do lugar e percepção ambiental. O seu doutorado é intitulado “Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista”.

<sup>11</sup> Azevedo, fala ao decorrer de sua tese sobre filosofias pedagógicas, sem conceituar este termo. Porém, fica subentendido no decorrer da leitura que se referem as pedagogias aplicadas nas escolas.

<sup>12</sup> José Carlos Libâneo é escritor, educador e intelectual brasileiro. Possui produções diversas sobre educação escolar, didática, políticas públicas para a escola, organização e gestão escolar.

<sup>13</sup> O tema de escola e educação vai sendo trabalhado também nesta pesquisa, esmiuçada no capítulo Um olhar da arquitetura para a pedagogia, a partir das contribuições das ideias pedagógicas encontradas em Rousseau (1712-

já que a educação sistematizada somente ganha força com a obra de Jan Amos Comenius, intitulada “Didática Magna”, escrita em 1638.

Em sua análise sobre as contribuições dos principais pensadores da educação, Kowaltowski destaca a contribuição de Paulo Freire em relação a sua proposta pedagógica fundamentada na educação popular. A propósito, afirma que Freire desenvolveu também o propalado método da alfabetização de 40 horas que não precisa de material didático e que pode ser aplicado dentro desse tempo. Baseado neste trabalho começa no Brasil, a partir da década de 1960, uma intensa campanha de alfabetização, com fulcro no resgate da dignidade do homem, como Freire acreditava. Madalena Freire, filha e estudiosa da obra de Paulo Freire, assinala, ainda que de forma breve, alguns aspectos da relação do espaço construído e pedagogia freiriana do seguinte modo:

**O espaço é retrato da relação pedagógica.** Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver essa relação (Freire, 1994, p.96, grifos da autora).

A noção de espaço vai além do seu conceito em três dimensões (altura, largura e comprimento), sobre a dimensão que este conceito carrega Lima<sup>14</sup> (1989), no livro *A cidade e a Criança*, esclarece que:

Integrado às primeiras sensações do ser humano, o **espaço é o elemento material** através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som, e em certa medida, a segurança. (...) Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado (Lima, 1989, p. 13, grifos da autora).

Arquitetura e espaço são conceitos intrínsecos. Essa relação se aproxima também de lugar e ambiente, e suas definições podem ter significados diferentes para cada autor, muito embora estas relações sejam indissociáveis. Neste sentido, Lima (1989) discorre sobre o espaço quando ele ganha significado, no qual sua concretude passa a se conectar com os usuários. Este espaço ganha valores, experiências e sensações, onde a partir delas passa a um novo estado, o de ambiente. Ao considerar o percorrido anteriormente, em que são situados os debates sobre os espaços na arquitetura escolar, os quais podem se tornar lugares ao receberem valores, e entende-se que tais são, em parte, decorrentes das escolhas das práticas pedagógicas que nesse

---

1778), Fröbel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Malaguzzi (1920-1994) e Vygotsky (1896-1934), além de Piaget (1896–1980), no qual versa sobre o avanço do tema educação ao longo do tempo pelas ideias desses pensadores.

<sup>14</sup> Mayumi Watanabe de Souza Lima (1934-1994) foi uma arquiteta e urbanista formada pela Universidade de São Paulo, iniciou a carreira na docência na década de 1960. Dedicou-se ao longo de sua carreira a temas como projeto de habitação popular, ao planejamento de unidades e equipamentos públicos escolares. Desenvolveu abordagens sobre o projeto com foco no usuário e a maneira que o mesmo se apropria do espaço.

local são implementadas.

A presente dissertação de mestrado busca entender as relações entre o espaço das edificações escolares com as práticas pedagógicas em três escolas do ensino fundamental I, que passaram por reformas consideráveis nos últimos anos pela Prefeitura do município do Crato. A escolha deste município para a investigação da relação entre pedagogia e arquitetura se revela através, principalmente, por sua visibilidade na Região Metropolitana do Cariri<sup>15</sup> (RMC), criada em 2009. A criação da RMC contribuiu para a chegada de investimentos tornando-se um polo educacional<sup>16</sup> importante no Nordeste do Brasil, alavancando o desenvolvimento em diversas áreas sociais e econômicas.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objeto de estudo entender como a arquitetura contemporânea, tida como projeto de seus espaços relacionados diretamente às práticas pedagógicas, deve ser não apenas uma resposta a essa, mas ao mesmo tempo, um instrumento que viabilize a sua efetiva concretização.

Do ponto de vista teórico-metodológico delimitou-se o estudo para a realidade empírica da Secretaria Municipal de Educação do Crato/CE para avaliar como se apresentam as relações entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas das unidades educacionais de ensino fundamental I na cidade, com três amostras. Essas escolas<sup>17</sup> são: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental EEIEF 08 de março; EEIEF Raimundo Nonato e EEIEF Dom Vicente de Paulo Araújo Matos<sup>18</sup>. A escolha dos três estudos de casos se deu a partir de conversa com a coordenadora pedagógica do Município, a fim de localizar quais as escolas que possuem ensino fundamental I que passaram por reformas espaciais significativas recentemente, nos últimos dois anos. O objetivo foi entender a fala presente na matéria da Prefeitura (ver figura 01), no qual o discurso relaciona o investimento na arquitetura ao de uma educação de qualidade, com o fim de melhorar o desempenho dos alunos.

---

<sup>15</sup> A RMC é constituída pelas cidades de Crato, Juazeiro do Norte, Barbalha, Santana do Cariri, Nova Olinda, Farias Brito, Caririaçu, Missão Velha e Jardim.

<sup>16</sup> A RMC possui hoje duas universidades públicas com campus diversas nas cidades, sendo uma federal, a Universidade Federal do Cariri (UFCA), e uma estadual, a Universidade Regional do Cariri (URCA), além de algumas privadas. O investimento em educação é visto também dentro do município através de grandes reformas em escolas de ensino fundamental I nos últimos quatro anos.

<sup>17</sup> Estas escolas apresentam ensino fundamental I e II em suas edificações, mas, para esta pesquisa, o foco no estudo voltou-se para o ensino fundamental I.

<sup>18</sup> Os detalhes da investigação destas escolas estão presentes no capítulo 05 desta pesquisa.



Figura 01: Compilado de notícias referentes às reformas de escolas no município do Crato/CE.  
Fonte: Site da Prefeitura do Crato/CE, elaborado pela autora (2025)

Como questão norteadora desta pesquisa está circunscrita aos limites da problemática das relações entre os projetos – espaço, lugar e diretrizes projetuais - de arquitetura escolar e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas investigadas. Como tal, busca resolver o seguinte problema de pesquisa: *quais são as relações que se estabelecem entre o espaço dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas nos edifícios escolares investigados? E se há essa relação? E se essa relação permite com que o edifício escolar seja qualificado como um lugar?*

O objetivo geral da pesquisa é entender se na relação entre os espaços de edificações escolares e as práticas pedagógicas adotadas pelas unidades de ensino investigadas na municipalidade do Crato, este espaço se torna um lugar.

Para a consecução do objetivo geral supracitado optou-se pela operacionalização dos seguintes objetivos específicos:

I. Compreender os conceitos de espaço, lugar e diretrizes projetuais mobilizados na produção da arquitetura escolar, a partir de uma revisão bibliográfica conceitual;

II. Investigar a produção da arquitetura escolar no Brasil, através de uma revisão bibliográfica em uma perspectiva histórica;

III. Compreender as relações entre arquitetura escolar e pedagogia, a partir das ideias pedagógicas no mundo, no Brasil e no estado do Ceará;

IV. Verificar as relações entre o espaço construído e as práticas pedagógicas adotadas nas três escolas estudadas.

A dissertação está estruturada em seis capítulos contando com a introdução e considerações finais, em que cada um debate um ou dois dos objetivos específicos. Que são:

O **capítulo 02**, intitulado **Iniciando o percurso na arquitetura escolar: espaço, lugar e diretrizes projetuais**, discute os pressupostos teóricos que delineiam esta pesquisa. São discutidos conceitos importantes, como espaço e lugar, bem como uma introdução acerca de diretrizes projetuais voltadas para o edifício escolar. A construção deste capítulo se revela importante para dar profundidade a revisão bibliográfica acerca da história da arquitetura escolar brasileira, visto que este percurso está embebido de relações com o espaço e com diretrizes, mesmo que implícitas, guiando a construção dessas edificações ao longo do século.

Durante o **capítulo 03**, denominado **Um percurso pela arquitetura escolar no Brasil**, se faz uma reflexão do tema através de revisão bibliográfica em uma perspectiva histórica sobre arquitetura das escolas a contar do recorte temporal a partir da Ordem dos Jesuítas no Brasil. O capítulo começa a ser fechado, depois de percorrido os caminhos sobre arquitetura escolar no Brasil, com a inicialização dentro da trilha pedagógica com o intuito de iniciar os debates sobre a educação no país.

Dentro dessa perspectiva sobre arquitetura escolar, esta pesquisa está ligada, como já dito anteriormente, a pedagogia e conseqüentemente as ideias pedagógicas. No capítulo subsequente este tema é trabalhado dando ênfase a esse novo lado do par dialético que permeia este trabalho.

O **capítulo 04**, denominado **Um olhar da arquitetura para a pedagogia**, tece a abordagem acerca das ideias pedagógicas de nomes importantes para a pedagogia, como já citados anteriormente nesta pesquisa, atrelado a uma visão para certos projetos de arquitetura. Além disso, são abordados acontecimentos da história da educação no estado do Ceará, visto que as escolas investigadas se encontram neste estado. A construção deste capítulo mostra a força que a discussão acerca da melhoria da educação foi ganhando ao longo do século, culminando em debates importantes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano Nacional de Educação PNE, bem como o municipal PME, no qual será aprofundado no capítulo

subsequente desta pesquisa, a investigação das escolas selecionadas.

O **capítulo 05, Todo prédio escolar é educador**, é dedicado à investigação do objeto desta pesquisa. São apresentadas as escolas selecionadas, bem como os materiais coletados, como desenhos esquematizados, imagens *etc.*, assim como a apresentação e análise dos dados referentes a tal investigação *in loco*.

Justifica-se, entre outros motivos, a realização desta pesquisa por entender que o estudo poderá ampliar o debate sobre a temática, agregando novos conhecimentos à área, visto que o tema tem adquirido notável visibilidade nas últimas décadas.

É de interesse de esta pesquisa dialogar com as escolas cratenses selecionadas e entender como poderiam ser as ações para uma melhoria da qualidade de ensino na realidade investigada e com possibilidade de generalização dos achados para outras dimensões da realidade socioeducacional.

A pesquisa em tela tem sua relevância, por um lado, do ponto de vista pessoal, em face do interesse da autora em relação ao tema, visto que desde a educação básica estava presente o gosto pelo ambiente escolar, notadamente pelo espaço construído desde a sala de aula até os ambientes destinados a cultura e ao lazer, cuja percepção lhe causava, inclusive, certo deslumbre em relação as cores e as texturas do espaço escolar. Nos últimos anos da graduação desenvolveu-se um enorme interesse pela área da arquitetura escolar, tendo desenvolvido a temática do ambiente construído da escola em seu trabalho de conclusão.

O percurso utilizado para elucidar o problema de pesquisa delineado tomou como base os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa a partir de pressupostos teóricos encontrados em Minayo *et al* (2002) e Gil (2002).

A princípio, tipifica-se esta pesquisa como sendo “um estudo de campo”, por se constituir um modelo clássico de investigação próprio dos estudos que se propõem investigar uma determinada realidade empírica. Conforme Gil esse tipo de pesquisa se caracteriza por “maior profundidade” buscando “muito mais aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (Gil, 2002, p. 52 e 53). De acordo com o autor, “como consequência, o planejamento do estudo de campo apresenta muito maior flexibilidade, podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa”. Justifica-se este tipo de pesquisa em função do problema e dos objetivos perseguidos pelo estudo em tela.

Minayo (2002) também faz sua definição acerca do estudo de campo, mas chama-o de “trabalho de campo”. A autora assinala:

(...) estabelece-se o *trabalho de campo* que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações, levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional *etc.* Ela realiza um

momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias (Minayo, 2002, p. 26).

Considerando os objetivos específicos delineados utiliza-se como instrumentos para a coleta de dados o diário de campo, a observação sistemática através de fichas e de câmera fotográfica.

A organização do material coletado, com rebatimentos nos objetivos construídos, será feita reduzindo os dados obtidos durante “o processo de seleção, simplificação, abstração e transformação dos dados originais provenientes das observações de campo” (Gil, 2002, p. 133). Feito isto, a sistematização dos materiais obtidos nesta pesquisa será feita através de “categorias de análise”, recurso utilizado tanto pela pesquisa qualitativa como a quantitativa. De acordo com Gomes:

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (Gomes, 2002, p.70).

Por conseguinte, a análise e interpretação do material recolhido e depois organizado em categorias conforme descrito acima, utilizará o método dedutivo para o exame do material sistematizado. Para Gil:

O método dedutivo, de acordo com a acepção clássica, é o método que parte do geral e, a seguir, desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica (Gil, 2008, p.9).

Sendo assim, busca-se analisar e interpretar os resultados obtidos nesta pesquisa partindo de conceitos universais já construídos no campo da arquitetura escolar e pedagogia para se chegar a uma conclusão específica a respeito do problema de pesquisa delineado na região do Cariri cearense, especificamente no município do Crato.

Além dos recursos acima traçados e esmiuçados, optou-se pela escolha da ferramenta metodológica denominada *walkthrough*, que consiste em identificar aspectos positivos e negativos da edificação, através da observação *in loco*, combinada com uma entrevista com um guia. De acordo com Rheingantz *et al* (2009, p. 25) a *walkthrough* se configura como um “percurso dialogado” contendo todos os ambientes e buscando sua complementação e registros através de “mapas, plantas, *check-lists*, gravações de áudio e de vídeo, fotografias, desenhos, diários, fichas *etc*” com a finalidade de que os observadores “se familiarizem com a edificação, com sua construção, com seu estado de conservação e com seus usos”.

Os autores versam sobre a flexibilidade da *walkthrough* e que durante o percurso conduzido na edificação o pesquisador pode fazer perguntas “geradoras de comentários sobre

o edifício e as suas características, sobre sua operação e uso” (Rheingantz *et al*, 2009, p. 27).  
Recomendam que quando esse percurso for realizado por um único pesquisador ele seja realizado duas vezes, uma para anotar/gravar as observações e outra para fazer fotografias.

Através desta ferramenta é possível identificar as qualidades e defeitos de um ambiente em uso, muito utilizada em avaliações pós-ocupação, o que não vai de encontro com o interesse desta pesquisa além de extrapolar o tempo determinado para sua finalização, mas para estudos futuros é um ponto de partida muito importante e elucidativo.

## 2. INICIANDO O CAMINHO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇO, LUGAR E DIRETRIZES PROJETUAIS

Arquitetura e espaço são dois conceitos indissociáveis, sobretudo quando se trata do entendimento do que é o primeiro. Contudo, se não existe arquitetura sem espaço, existe espaço sem arquitetura. Tal palavra não é restrita ao campo da arquitetura, tendo significados distintos em diversos campos de conhecimento da humanidade: física, astrofísica, música, artes, expressão gráfica *etc.* Se buscarmos a palavra *Espaço* em um dicionário da língua portuguesa<sup>19</sup> encontraremos pelo menos nove definições, algumas cujo conceito é distinto. É o caso do de ‘espaço aéreo’ em que espaço é “extensão *ilimitada* que contém todos os seres existentes”; e do conceito de ‘espaço territorial’ que é uma “extensão *limitada*; Lugar” (Caldas, 2009, p.332).

Assim, o presente capítulo perscruta entender algumas definições de espaço no âmbito da arquitetura escolar, sobretudo no entendimento do ensino fundamental. Por exemplo, se realizarmos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações pelas palavras Arquitetura escolar, Escola e Ensino, encontraremos por volta de 100 trabalhos acadêmicos<sup>20</sup>, mas se agregarmos o termo fundamental ao de ensino, resulta em apenas 29 teses ou dissertações, sendo apenas 3 dessas realizadas em Programas de Pós-Graduação ou na linha de pesquisa de Arquitetura e Urbanismo. Dessa pesquisa, resultou em um conjunto de 29 trabalhos acadêmicos que foram tratados, além de artigos que abordam o tema ‘Arquitetura escolar’. Com a finalidade de responder às seguintes questões: *qual a definição de espaço pertinente à arquitetura escolar? O espaço da arquitetura escolar depende de sua relação com as condições do ‘lugar’? Em relação ao espaço arquitetônico e o seu projeto, quais são as diretrizes projetuais que podem condicionar o espaço como lugar?*

### 2.1 Arquitetura: indagações sobre o conceito de espaço e sua relação com os de lugar e ambiente

Diversas podem ser as definições acerca do espaço, pela sua transdisciplinaridade não está restrito ao campo da arquitetura, sendo um tema tratado de modo diverso por diferentes disciplinas, tais como geografia, filosofia, física, astrofísica *etc.* No caso desta pesquisa, interessa-nos entender as relações de espaço e lugar nas edificações escolares, portanto, na

---

<sup>19</sup> Aulete, Caldas (2009). Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. 2a. ed. revista e atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

<sup>20</sup> No caso, foram encontradas 107 dissertações e teses dos mais diversos programas, como de educação, de educação agrária, gestão e práticas educacionais *etc.* Além dessa busca avançada, foram feitas pesquisas pelos termos ‘espaço escolar’ em que se encontrou 209 trabalhos; ‘prédios escolares’, 3; ‘Construções escolares’, 4; e ‘Arquitetura escolar’, 101.

arquitetura. Para isso, foi necessário entender alguns conceitos, que partem da abordagem filosófica a partir da tese de doutorado de Patrícia Garcia, intitulada *Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar*, de 2016.

Garcia (2016, p. 40) explora o conceito de espaço partindo da definição dada por Kant (1724-1804)<sup>21</sup>. Para esse, o conceito está ligado à “realidade condicionada pela percepção subjetiva das coisas”. Esses objetos externos ao ser humano só ganham sentido a partir das sensibilidades e intuição do usuário que as percebe. Pontua também que o entendimento sobre essa “externalidade humana” é individual e subjetivo, pois cada um concebe seu próprio espaço. Percebe-se que o conceito de espaço é dado pelas relações entre os nossos corpos e os elementos que compõem o espaço. Ele é, sobretudo sensorial, pois depende de nossa visão para com o espaço, nosso tato ou nosso sentir o espaço.

Continuando a discussão, Garcia destaca o entendimento de espaço, pela visão do filósofo e historiador francês Michel de Certeau<sup>22</sup> (1925-1986), que define tal elemento a partir da noção de lugar. Na introdução de sua obra *A Invenção do cotidiano: Artes de fazer entende* que o espaço está constituído a partir de uma “ocupação animada do lugar”. A autora elabora da seguinte forma:

Um lugar se define, para o citado autor, pela ordem de distribuição de seus elementos, uma “configuração instantânea de posições”. Assim, cada elemento ou barreira possui um lugar definido, não ocupando o mesmo lugar de outro. Um lugar é o mesmo em qualquer situação para qualquer usuário. É a definição de uma posição entre vazios, referenciada por barreiras, um sistema puro de coordenadas numa base imóvel. **Já o conceito de espaço é diferente.** Ele existe a partir da conjunção de movimentos com velocidade, direção e tempo próprios entre lugares definidos. Constitui a **ocupação animada do lugar**, que será condicionada pela história nele contida, relações sociais existentes, possibilidades de encontro, atividades desenvolvidas, conflitos gerados entre os ocupantes *etc* (Garcia, 2016, p. 36, grifos da autora).

Logo, o espaço segundo Certeau é um lugar, pode se dizer, qualificado, pelo seu meio, sua ocupação, suas atividades *etc*. Por exemplo, a escola é um lugar, mas nem toda escola possui um espaço devidamente dito, tal como uma ‘ocupação animada’.

A autora, ainda aborda outra definição de espaço do campo filosófico, desta vez através do olhar de Evaldo Coutinho<sup>23</sup>. Para ele, o espaço arquitetônico é um elemento estético e que passa a ser completo a partir do processo criativo, do arquiteto, e da apropriação que o usuário

---

<sup>21</sup> Immanuel Kant, ou Emanuel Kant, foi um filósofo alemão (nascido na Prússia) que teve suas principais ideias em torno do criticismo, iluminismo, idealismo transcendental e o imperativo categórico.

<sup>22</sup> Michel de Certeau era um historiador francês dedicado à teologia e à filosofia. Algumas de suas obras são intituladas como: *A invenção do cotidiano*; *A escrita da História*; *História e psicanálise: entre ciência e ficção*.

<sup>23</sup> Evaldo Bezerra Coutinho (1911-2007) foi um filósofo, escritor, professor e crítico cinematográfico brasileiro. Formado pela Faculdade de Direito do Recife, acabou não simpatizando com o Direito e seguiu seu caminho pela filosofia. Foi um dos fundadores da Escola de Arquitetura e dos cursos de Letras e Filosofia da UFPE.

dá aquele lugar. Ou seja, para Coutinho, o espaço é tratado no âmbito da arquitetura como uma obra de arte, mas que depende de um terceiro - o usuário - para ser qualificado. Portanto, o conceito de lugar está atrelado ao uso que é dado pelos indivíduos a partir da apropriação do espaço, sendo esse de responsabilidade de cada indivíduo dar significado próprio (Coutinho, 1977 *apud* Garcia, 2016).

Durante a construção até aqui deste material na visão dos autores citados, percebe-se que a visão de Kant parece ser um prelúdio para o entendimento que vem logo em seguida com Certeau e Coutinho, pois o primeiro entende que o espaço passa a ter sentido a partir da sensibilidade de quem o percebe. Garcia (2016, p. 41) complementa ainda que a partir dos conceitos de Kant entende-se que o lugar é a “materialidade objetiva, concreta, de valor próprio e descrição objetiva e consensual”. Logo, para estes três filósofos, o espaço não existe sem o lugar, e tampouco sem o usuário.

Pela visão das teorias arquitetônicas, podemos destacar as de Unwin<sup>24</sup> (2019). Esse trata a definição de espaço ligada a afirmação de autonomia do usuário, ligada a percepção de poder mudar o seu mundo físico, através das suas percepções de necessidades e de desejos, como sendo ambas pertencentes à definição de espaço. O autor destaca a necessidade do ser humano de querer ter seu espaço e fazer isso, delimitando-o de alguma forma: “Queremos espaço para nós mesmos. Então o tomamos afirmando limites. Ele se torna nosso lugar. Tal afirmação de posse pode provocar conflito, para o qual podemos ou não estar preparados. Mas o desejo de possuir nosso próprio espaço, nosso lugar, é poderoso” (Unwin, 2019, p. 95).

Quando se aproximam dessas definições, que estão intimamente conectadas, aos sujeitos dessa pesquisa, explora-se a relação com o entorno a partir do olhar da criança. Essa relação construída, parte do criativo, do imaginário, um lugar pode ter diferentes propósitos, tudo depende da imaginação quando se é criança: “Muros baixos se tornam assentos ou caminhos. Muros com saliências e peitoris de janelas se tornam penhascos para escalada. Tornamos o entorno natural artificial e interpretamos o entorno artificial como se fosse natural” (Unwin, 2019, p.55).

Quando se é criança, as variedades de sensações são vistas como divertidas, o risco de se escalar algum elemento daquele lugar, as sensações que podem ser descobertas através de movimentos, de imersões (Unwin, 2019). É necessário questionar, aproximando este

---

<sup>24</sup> Simon Unwin (1952-) é arquiteto, autor de diversos livros sobre arquitetura e professor emérito da Universidade de Dundee, na Escócia, onde lecionou entre 2004 e 2009. Dentre sua vasta bibliografia é possível encontrar títulos como: *A Análise da Arquitetura*; *Vinte edifícios que todo arquiteto deve conhecer*; *Exercícios de arquitetura: aprendendo a pensar como um arquiteto*; *Children as place-makers*.

pensamento do autor para a realidade empírica desta pesquisa, se uma arquitetura mais sóbria, sem estímulos lúdicos, sem diversidade de formas: muros altos, muros baixos, aberturas sem barreiras, bancos, morros, árvores, pedras *etc.* de uma escola, não poderia acarretar em uma exploração insuficiente do potencial arquitetônico que ela poderia ter e de despertar a curiosidade de experimentações diversas nos sujeitos - na criança - que a utilizam. Logo, retomando Certeau, o espaço deixa de ser uma ‘ocupação animada do lugar’.

### DE ESPAÇO A LUGAR: A APRENDIZAGEM DE UM LABIRINTO

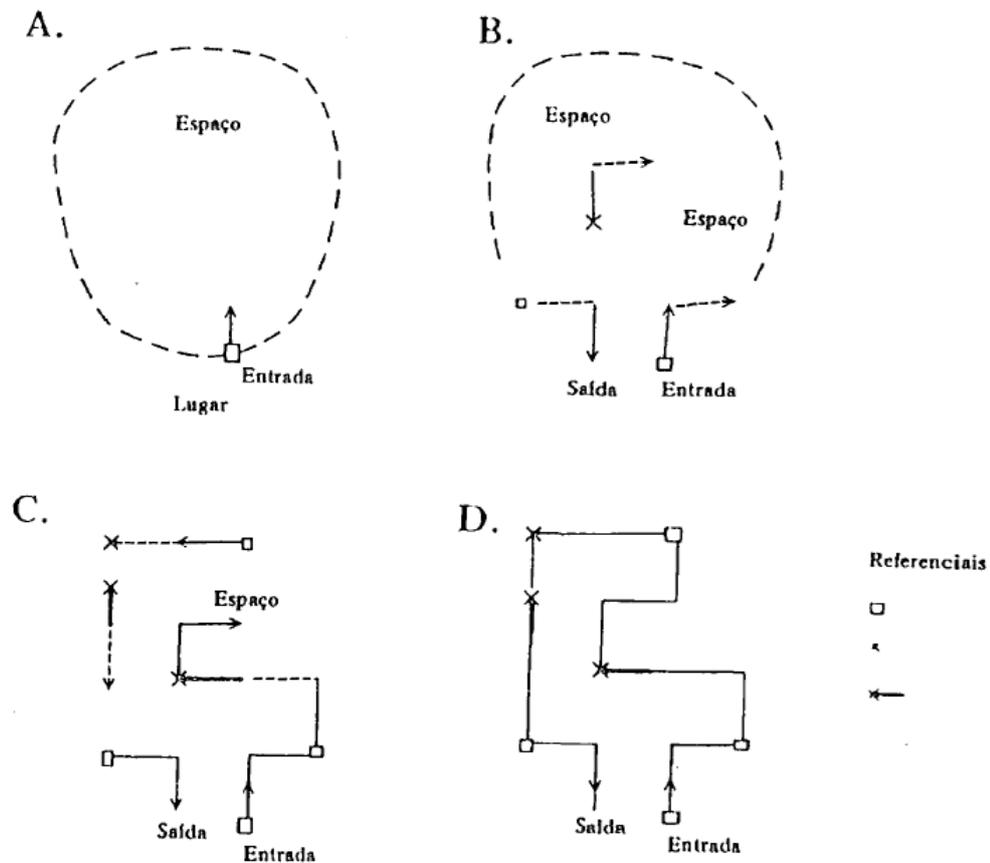


Figura 02: Quando o espaço se torna lugar a partir de Yi-Fu Tuan (1983)  
Fonte: Yi-Fu Tuan (1983)

Yi-Fu Tuan (1983), em seu livro *Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência* aborda os conceitos de espaço e lugar exemplificando quando um se torna o outro a partir da experiência através de um labirinto (ver figura 02). Versa que quando um espaço é familiar ao sujeito ele se torna um lugar, “A experiência cinestésica e perceptiva assim como a habilidade para elaborar conceitos são requisitos para as mudanças, quando o espaço é grande” (Tuan, 1983, p. 83). No labirinto, no desenho A, o sujeito reconhece apenas a entrada, sendo o seu referencial. Em seguida, nos desenhos B e C já são identificados mais referenciais e o sujeito fica mais confiante nos movimentos executados, no último desenho D, o espaço já é conhecido

e os caminhos são familiares, é quando se torna lugar.

A arquiteta e urbanista Mayumi Lima (1989, p. 13), no livro *A Cidade e a Criança*, destaca que o espaço material e físico é dinâmico e que ele vai sendo “construído e destruído”, tanto pelo homem quanto pela natureza. Traz luz também quando esse espaço se transforma em ambiente, pois para a autora esse espaço material é um pano de fundo no qual são produzidas “marcas profundas” nas crianças e que não desaparecem quando elas crescem. Diz da seguinte forma:

O espaço, portanto, existe sempre conjugado a um ambiente, assim como o ambiente não existe sem estar ligado a um espaço. Contudo não é uma relação linear e biunívoca: um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais (Lima, 1989, p. 14).

Percebe-se, então, que o espaço é qualificado através das relações estabelecidas nele, quando se transforma em ambiente. Mas tal termo é trazido à tona pela primeira vez nessa abordagem pelo olhar de uma mulher, e, a sua definição destacada na citação, se confunde com as de lugar por Kant e Certeau. Logo, *seriam lugar e ambiente sinônimos entre si? Quando o ambiente é introduzido na discussão do que é espaço?* Na esteira desse pensamento o termo ambiente é compreendido quando carrega significados simbólicos e psicológicos (Modler, Carvalho e Rheingantz, 2012, p. 95). Pode ser entendido ainda como espaço-ambiente, pois a partir da apropriação e das relações que se formam “há uma vinculação entre espaço e ambiente, visto que não existe um sem o outro”. Assim, como o lugar.

Na busca por melhor compreender o entendimento de lugar (traduzido de Unwin a partir de *place*) pelo olhar da criança, Unwin (2019) no livro já citado *Children as Place-Makers*, relata uma série de situações onde a criança está construindo seu senso de lugar a partir de situações corriqueiras. Um exemplo: quando delimita alguma barreira, quando ela ocupa alguma coisa e transforma aquilo em um lugar, quando ela cria novos lugares a partir de uma nova configuração modificando objetos que estão ao seu alcance e dando novos significados a esse novo arranjo (ver figura 03).



Figura 03: Crianças e suas delimitações de lugar  
Fonte: Unwin (2019)

No trabalho de Unwin (2019) a palavra *place* (lugar) aparece um número de vezes maior e com mais significados do que *space* (espaço). O que se mostra interessante também de observar nessa conjuntura, é que no decorrer do texto, elas se configuram quase como sinônimos ao se comparar com a definição de espaço e ambiente dada por Lima (1989), como visto anteriormente, que também trabalha em sua obra com estes termos a partir da perspectiva infantil. Unwin (2019, p. 95), no entendimento do lugar, quando versa sobre a necessidade de se apropriar de um espaço e passa a ser lugar quando se coloca algum tipo de limite nele, posse daquele espaço determinado, pois o desejo de possuir um lugar é muito forte.

Seguindo o entendimento da necessidade de tomar o lugar para si, de se apropriar dele como bem afirma Unwin (2019) anteriormente, Lima (1989, p. 59) discorre sobre apropriação do espaço de forma parecida quando destaca na escola “Normalmente, marcas pessoais são proibidas pelos professores e diretores das escolas, consideradas como formas de sujeira ou de depredação”, a autora continua seu raciocínio pontuando que a construção do entendimento de apropriação do espaço por parte da criança deve supor que de alguma maneira ela vai querer deixar sua marca. *É a construção de um espaço para a criança e da criança, não seria dessa forma que tais relações poderiam ser estabelecidas de modo mais dinâmico e confortável para os usuários?*

De forma semelhante, na perspectiva de se conectar com o lugar, Unwin (2019, p. 96) diz que: “Antes de tudo, arquitetura é sobre identificar o lugar. Isto envolve o reconhecimento de lugar e a manipulação dele para se adequar a propósitos desejáveis”. Percebe-se, assim, que faz parte do reconhecimento do lugar, se apropriar dele, deixar alguma marca, o usuário sente a necessidade de se colar de alguma forma naquele espaço apresentado.

Partindo dos pressupostos apresentados, a denominação de espaço e ambiente, aqui utilizados nesta pesquisa seguirão as denominações utilizadas por Lima (1989) em seu livro *A Cidade e a Criança*. Mas para que se chegasse a essa escolha era necessário mostrar as construções anteriores, por autores diversos, a respeito desses conceitos, o que se revelou também possuir significados vastos.

Entretanto, Lima (1989) não discorre de forma aprofundada sobre a definição de lugar, então, para a construção desta pesquisa, seguirá o entendimento de Unwin (2019). Assim, estes conceitos serão rebatidos no capítulo de investigação das escolas, no qual é dada ênfase à palavra espaço muito mais do que lugar e ambiente, visto que a problemática desta pesquisa está embebida nas relações que se estabelecem entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas nas escolas investigadas.

O espaço escolar quando reavivado à memória e ligado à infância traz consigo diversos significados e sentimentos, podendo ser lembrado, por exemplo, como um ambiente de alegria,

de construção de novas amizades, descoberta, criatividade e até como um ambiente libertador, em que tudo é possível. Todavia, ele também pode deixar marcas de insegurança, opressão e rigor, como um ambiente repressivo. O espaço escolar assume assim um papel de destaque no desenvolvimento da criança, sobretudo, em seus primeiros anos de formação, demonstrando que o lugar pode influenciar nas relações estabelecidas no espaço escolar.

O espaço também é uma ferramenta de poder, de acordo com Lima (1989). A autora destaca que os espaços definidos por este poder são determinados em função da manutenção e fortalecimento do mesmo, “portanto, voltados para o controle e a distribuição desigual de direitos e poderes, através da ilusão da superioridade de alguns, ‘naturalmente’ colocados em confronto com a inferioridade dos demais” (Lima, 1989, p. 37). Exemplifica isto no contexto urbano, que, marcado pela desigualdade econômica e social, tem suas edificações escolares distribuídas de forma desigual: “(...) a lógica da sociedade montada sobre a desigualdade econômica e social está presente na organização de uso dos espaços e sua distribuição igualmente desigual dos meios educativos no território urbano” (Lima, 1989, p. 37).

Para a citada autora, a disciplina dá o tom geral dos edifícios escolares. As crianças devem seguir um comportamento esperado, existe uma sirene informando o início e fim de cada atividade, janelas altas para evitar distrações e o olhar curioso para fora daquele espaço determinado, as carteiras enfileiradas, onde tudo é levado para forçar a concentração do aluno. Lima pontuava isso ao fim da década de 1980, olhando de modo geral para as escolas públicas de hoje ainda pode-se observar algumas dessas características citadas, mesmo com as diversas discussões sobre as práticas pedagógicas - como veremos no capítulo 04 - e suas relações com a arquitetura.

Garcia (2016, p. 44) destaca que “o espaço comunica, e esta comunicação é variável em cada contexto cultural, político e hierárquico”. Ainda neste contexto traz a definição de Georges Mesmin<sup>25</sup> (*apud* Frago e Escolano, 2001, p. 27) para a arquitetura escolar que se revela como “uma forma silenciosa de ensino”. Percebe-se, aproximando mais ainda do contexto desta pesquisa, que o espaço escolar está embebido, ainda que de forma silenciosa, de comunicação, e que ele faz parte o currículo oculto da escola, que é tudo aquilo que não é mencionado nos processos de ensino e aprendizagem como: “procedimentos disciplinares, estruturas organizacionais burocráticas inerentes à instituição, relações de dominância, tradições culturais” (Garcia, 2016, p. 45).

Elali<sup>26</sup> (2002) destaca que o ato de educar vai além da escolarização formal e que as

---

<sup>25</sup> Autor francês do livro “L'enfant, l'architecture et l'espace”.

<sup>26</sup> Gleice Azambuja Elali é arquiteta e urbanista, e psicóloga formada pela Universidade do Rio Grande do Norte

práticas educativas não estão impreterivelmente conectadas com o local, onde esses usuários estão. Sobre esse contexto educacional a autora destaca que:

[...] em nossa sociedade a associação entre os conceitos “educação” (entendida como ação ou atividade educativa) e “escola” (ambiente físico onde a mesma se desenrola) ainda é bastante evidente. Isso torna-se especialmente presente no que se refere às fases iniciais do processo educativo, quando a socialização assume importante papel no desenvolvimento individual, exigindo a criação de locais onde as pessoas se mantenham em contato, trocando experiências e criando vivências comuns (Elali, 2002, p. 73).

A arquitetura escolar no Brasil passa por diversas transformações na história deste país, comunicando a edificação escolar de maneiras diversificadas ao longo do tempo. No próximo tópico será feito um breve percurso por diretrizes projetuais que são vistas como importantes para a construção do espaço escolar.

## 2.2 Um percurso pelas diretrizes projetuais

O processo de projetar é formado por caminhos diversos, e de acordo com Loureiro<sup>27</sup> (2000, p. 30) pode-se chegar às soluções tipológicas, onde “resulta, na prática, no estabelecimento de projeto-padrão, ou projeto-tipo, com leiaute idêntico, sem nenhuma consideração por fatores locais - ou seja uma solução fechada, que, consagrada pelo uso, deve servir de modelo, e que passa a ter a força de arquétipo”.

Para Azevedo (2002, p. 97) a construção de um *Modelo Conceitual* para a construção de edificações escolares não parte de uma “receita” tipológica pronta para “determinado pensamento pedagógico”. A autora continua o pensamento ratificando que a construção de uma arquitetura focada no processo entre usuário e ambiente não tem intenção de ser um objeto determinante, mas sim estimulador. Sobre o espaço construído e as relações que se formam e transforma, Caldeira traz que:

O espaço construído não é um tipo de cenário neutro para a expansão das relações sociais. A qualidade do espaço construído inevitavelmente influencia a qualidade – das interações sociais que lá acontecem. [...]. Ela não determina completamente, já que há sempre lugar para diversas e algumas vezes subversivo apropriações do espaço que contestam aquelas moldadas por práticas espaciais (Caldeira, 2000, p. 302)

Sobre o processo de projeto, Mahfuz<sup>28</sup> (1995) no seu *Ensaio sobre a razão compositiva*

---

(UFRN), possui mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo em Estruturas Ambientais Urbanas. Atualmente é professora titular da UFRN.

<sup>27</sup> Cláudia Loureiro foi arquiteta com doutorado em arquitetura e urbanismo pela Universidade de São Paulo, com tese intitulada *Classe, controle, encontro: o espaço escolar*. Sua jornada profissional tem ênfase em sintaxe espacial, espaço doméstico, desempenho espacial, habitação e projeto de arquitetura.

<sup>28</sup> Edson da Cunha Mahfuz é um arquiteto, escritor e professor brasileiro com doutorado pela Doctoral Program In Architecture da University of Pennsylvania, na década de 1980. Sua experiência profissional tem ênfase em

faz algumas considerações que versam acerca deste tema, trazendo pontos interessantes em relação às partes e ao todo que compõem um projeto. Para o autor, esta relação tem sido tratada apenas pela perspectiva ou a partir do objeto terminado. Nele, as partes são dominadas pelo todo. Mas justifica, considerando que não é uma perspectiva equivocada, mas parcial, pois o processo que gerou esse todo, esse objeto, é desconsiderado. As relações estabelecidas e as outras possíveis que existem entre as partes e o todo no que diz respeito à composição arquitetônica é a essência do processo de projeto. Logo, “É possível dizer com segurança que a composição de um objeto consiste na criação de um todo através de suas partes” (Van Zanten, 1977, p.112 *apud* Mahfuz, 1995, p. 12).

Continua a defender tal argumento ao destacar a importância da fase preliminar da definição do problema, que prescindem do entendimento de quatro pontos, sendo eles: 1. as necessidades pragmáticas, 2. a herança cultural, 3. as características relacionadas ao clima e 4. os recursos materiais que estão disponíveis. O processo de projeto se inicia, logo, quando os pontos citados relativos à fase preliminar têm suas respostas interpretadas e organizadas para se entender uma escala de prioridade dentro do projeto. Aproximando esses argumentos do contexto desta pesquisa, o projeto da escola, se mostra relevante o estreitamento desta fase preliminar com os sujeitos (alunos, professores, comunidade) que irão utilizar o espaço (a escola) com quem está desenvolvendo o projeto. Esses espaços pensados através de olhares diversos podem ajudar a construir uma edificação escolar mais acurada, próxima das necessidades de seus usuários.

O autor citado também tece uma referência a uma citação de Norberg-Schulz<sup>29</sup> que diz que “deve existir uma ideia dominante no agrupamento das partes” (Norberg-Schulz, 1965 *apud* Mahfuz, 1995, p. 25). Enfatiza, assim, que o todo do objeto é o que confere significado à parte, a tal ideia dominante de Norberg-Schulz é imprescindível. Ele diz que mesmo que a parte esteja em oposição ao todo, “todas as definições disponíveis enfatizam que algo só pode ser uma parte se estiver relacionada a um todo. Uma parte pode ser desligada conceitualmente de um todo, mas é sempre tomada em conexão com esse todo” (Mahfuz, 1995, p.28). Destaca ainda que qualquer que seja a estrutura formal, bem como a sua complexidade, ela é feita de vários níveis e cada um desses níveis é composto de partes e que está de modo direto ligado a uma ou mais situações que esse objeto participa.

Logo, no caso de nosso objeto, considerando que a arquitetura escolar seja o todo, e que

---

projeto e teoria da arquitetura. Atualmente é professor da UFRGS.

<sup>29</sup> Christian Norberg-Schulz (1926-2000) foi um arquiteto e autor norueguês, responsável por títulos como: *Existência, espaço e arquitetura; O conceito de habitar; Os princípios da arquitetura moderna.*

as partes sejam o programa - salas de aula, sala dos professores, secretária, banheiros, cantina, pátios *etc.* -, o contexto, as condições climáticas e as condições materiais - cultura material - do local, falta, na produção da arquitetura escolar contemporânea uma ideia dominante, um fio condutor que ligue as partes ao todo de modo a criar lugar e possibilidades da edificação escolar se tornar um ambiente, com várias possibilidades. Mas isso ainda são conjecturas.

No sentido de pensar em alternativas para resolver tal problema, Deliberador e Kowaltowski (2015) desenvolveram uma ferramenta servindo como apoio ao processo de projeto de escolas públicas. Esta ferramenta, um jogo de cartas, foi apresentada a um grupo experimental formado por alunos de uma escola e arquitetos. O jogo é em formato de um baralho, o que facilita a aplicação, pois já tem uma configuração bastante disseminada. Composto por 17 naipes, cada um deles representa uma questão a ser discutido, um parâmetro de projeto: Naipe 01: questões pedagógicas; Naipe 02: questões urbanas; Naipe 03: espaços de ensino; Naipe 04: o pátio escolar; Naipe 05: ambientes especiais; Naipe 06: áreas sociais; Naipe 07: ambientes de apoio; Naipe 08: espaços de serviços dos alunos; Naipe 09: Circulação; Naipe 10: conforto ambiental; Naipe 11: conceitos; Naipe 12: Psicologia ambiental; Naipe 13: modalidades de ensino; Naipe 14: aspectos de comportamento; Naipe 15: público alvo; Naipe 16: áreas; Naipe 17: zoneamento. Portanto, se trabalha uma das condições preliminares do projeto, segundo Mahfuz, o programa arquitetônico da escola dentro de um processo participativo, condição contemporânea importante para se conseguir definir melhor a 'ideia dominante' do projeto.

Sobre a importância dessa ferramenta e o alcance que ela pode oferecer os arquitetos participantes “mencionaram que a ferramenta contribui para demonstrar a complexidade do projeto arquitetônico escolar, podendo, também, servir para apresentar tal complexidade a possíveis clientes” (Deliberador; Kowaltowski, 2015, p. 96). As autoras pontuam que um número considerável de escolas públicas brasileiras tem seus programas arquitetônicos montados a partir de necessidades pré-determinadas pelas Secretarias municipais ou estaduais de Educação ou pelo Ministério da Educação. A participação dos profissionais da área para montar esses programas é inexistente, bem como preocupação com os usuários.

Versam, também, que as escolas além de atender aos aspectos estéticos, de conforto ambiental, de segurança e de saúde não podem se desvencilhar das questões pedagógicas e culturais. O que “indica a necessidade de serem incorporados os aspectos pedagógicos já na fase do programa arquitetônico que determinam as atividades de ensino e seu reflexo para a ambientação” (Deliberador; Kowaltowski, 2015, p. 87). Percebe-se, então, que para se chegar a um projeto arquitetônico - o desenho ou a composição do espaço - que converse com seus usuários - lugar/ambiente - há uma relação intrínseca entre a sua construção e o diálogo entre

os diversos sujeitos envolvidos (arquitetos, equipe pedagógica, alunos, comunidade escolar).

No que tange à construção das escolas e diretrizes a serem trabalhadas, há no âmbito Federal, o Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação FNDE<sup>30</sup>, o qual elaborou manuais para guiar os projetos para construções de escolas de ensino fundamental. O documento, que será debatido a seguir, reúne normas técnicas, cartilhas, estudos técnicos e acadêmicos para instruir os municípios, arquitetos, engenheiros, dirigentes da educação e a comunidade como um todo no desenvolvimento deste material (FNDE, 2023b).

O manual versa pela busca permanente por uma educação de qualidade que requer ações assíduas para melhorar os resultados educacionais, e continua afirmando que “a qualidade do ambiente construído figura entre os principais fatores que afetam ou influenciam os índices de desempenho acadêmico” (FNDE, 2023b, p. 41). O mesmo documento frisa a importância de um espaço “adequado e de qualidade”, que permita despertar a criatividade dos seus usuários, estimulando o aprendizado e permitindo o desenvolvimento do aluno.

A importância de se ter espaços e ambientes adequados capazes de permitir “todos os tipos de atividades de ensino e aprendizagem” (FNDE, 2023b, p. 41) é frisada no manual de forma muito clara. Destaca a importância de um projeto participativo que envolva tanto a rede direta da escola (professores, alunos, funcionários, familiares e administração do município) quanto uma equipe multidisciplinar (envolvendo **arquitetos**, pedagogos, engenheiros *etc.*). É através desta etapa, de discussão da formação do projeto em conjunto com práticas pedagógicas que a escola irá abordar que se cria o programa de necessidades e a definição do partido arquitetônico.

Em relação às diretrizes projetuais, o manual do FNDE traz que o edifício deve ser concebido baseado nas necessidades de desenvolvimento pedagógico físico, psicológico, intelectual e social de seus alunos e integrando os ambientes externos e internos com as práticas pedagógicas, culturais e sociais. Destaca também a necessidade de espaços diversos, que sejam sombreados e descobertos e áreas permeáveis. É possível observar a preocupação em ter um ambiente rico de texturas e cores, que seja estimulante para os seus usuários, os quais são os alunos do ensino fundamental (que possuem faixa etária aproximada dos 6 aos 14 anos).

---

<sup>30</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O FNDE foi criado pela Lei de número 5.537, de 1968 e é responsável pela execução das políticas educacionais do Ministério da Educação. Tem sua atuação em âmbito federal, estadual e municipal. Dentre os seus projetos, estão ligados a rede básica de ensino tem-se: Caminho da Escola, Transporte Escolar, Alimentação Escolar, Biblioteca da Escola, entre outros. Isso quer dizer que ele é uma entidade pública, fiscalizada pelo Estado, mas que possui autonomia para sua gestão. Fonte: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-o-que-faz-o-fnde/#:~:text=O%20Fundo%20Nacional%20de%20Desenvolvimento,Tecnológica%20e%20no%20Ensino%20Superior.>

Os parâmetros de projeto que o manual destaca se relacionam com a implantação do edifício e com os parâmetros funcionais e estéticos. No primeiro momento tece uma lista com algumas informações sobre a localização do terreno e suas características, a adequação da edificação ao clima da região, orientação da escola, topografia, desníveis, características do solo e a localização da infraestrutura. No segundo momento, tem-se o programa de necessidades e setorização, elementos arquitetônicos de identidade visual, áreas e proporções dos ambientes internos, layouts, esquadrias, melhor aproveitamento da iluminação e ventilação naturais, funcionalidade dos materiais de acabamentos junto com especificações e por último a vegetação, propondo que se deve prever espaços com vegetação variada que propicie um ambiente com boa qualidade.

Já no âmbito estadual, como exemplo, há a Fundação de Desenvolvimento Educacional FDE, a qual foi criada no fim da década de 1980 pelo Governo do Estado de São Paulo com a finalidade de ser o órgão responsável por gerir as políticas públicas referentes às escolas da rede estadual que eram passadas para Secretaria da Educação. Entre as suas competências estão: construção e reformas das escolas, manutenção do edifício, disponibilizar os mobiliários necessários para as atividades, gerenciar o rendimento escolar, entre outras atribuições para manter um ambiente escolar de qualidade. A FDE também está inserida no desenvolvimento de pesquisas e iniciativas voltadas para o aperfeiçoamento do sistema pedagógico. Sobre a importância desta fundação, pontua-se que:

Ao responsabilizar-se pela aplicação das políticas públicas da Secretaria da Educação, a FDE desempenha papel essencial na gestão da Educação, garantindo infraestrutura para a maior rede pública de ensino da América Latina, com mais de 5.400 escolas distribuídas pelos 645 municípios paulista, frequentada diariamente por mais de 3,7 milhões de alunos. (FDE- Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://abrir.link/xARWS>. Acesso em: 7 jun 2024)

No manual, lançado pela FDE em 2011, intitulado “Normas de apresentação e projeto” são apresentadas algumas diretrizes projetuais, que o escritório envolvido na execução da escola deve seguir para obter um bom desempenho. Dentre esse conjunto de indicações é válido destacar três que estão relacionadas com os temas que permeiam esta pesquisa, como espaço, ambiente e práticas pedagógicas:

Os espaços externos e internos deverão estar integrados pela criação de relações de fluxo, seja através de aberturas, transparências, ou quaisquer possibilidades visuais ou físicas (FDE, 2011, p. 2).

Uma generosa parcela da área externa deverá ser reservada para uso recreativo, na forma de pátio descoberto. Este pátio, contíguo ao pátio coberto, deverá recriar o espaço de uma pequena praça pública com bancos, árvores, mesa para xadrez ou qualquer outra possibilidade lúdica; as árvores devem possibilitar o sombreamento e ter florações diversas durante o ano, alternando as cores. Este espaço deve ser isolado do acesso administrativo, de forma que estes fluxos sejam completamente independentes, e deve ser priorizado em relação a qualquer outra área externa (FDE, 2011, p. 2).

A concepção do edifício deverá garantir o bem-estar e a segurança da criança ou do adolescente que virão a ser os principais usuários. Neste sentido, o prédio escolar deve ser agradável e acolhedor; deve oferecer ambientes adequados ao desenvolvimento de atividades intelectuais, criativas, físicas e sociais (FDE, 2011, p. 2).

O edifício como um todo deverá incentivar o aluno e despertar-lhe para o aprendizado (FDE, 2011, p. 2).

Percebe-se uma preocupação, ainda que incipiente, a respeito de uma edificação escolar com a capacidade de possibilitar interações diversas em ambientes diversos. Essas recomendações na busca por uma edificação escolar mais integrada com seus sujeitos, mais lúdica e dinâmica pode ser vista também, a exemplo, em literaturas internacionais como no livro *The Language of School Design: Design Patterns for 21st Century Schools*<sup>31</sup> dos autores Nair, Fielding e Lackney (2020).

Nesta obra supracitada, muito didática e elucidativa para esta pesquisa no sentido de mostrar diferentes arranjos e dimensões como uma edificação escolar pode ser, existe um questionamento sobre por qual motivo as escolas têm a aparência que elas têm e o distanciamento entre os princípios escolares e as suas instalações. Versa sobre uma linguagem de *patterns*, ou padrões, que seria uma linguagem tão simples que qualquer pessoa dentro do processo de planejamento poderia entender. Os autores apresentam, assim, estes padrões de projeto que seriam desejáveis para o edifício escolar, mas ratifica que isso é só o começo para a criação de um ambiente de aprendizado funcional.

O primeiro padrão denominado “Principais áreas de aprendizagem: salas de aula, ambientes de aprendizagem, consultorias e pequenas comunidades de aprendizagem” começa questionando se a sala de aula deveria continuar a ser o principal espaço na escola, assim como a disposição dessas salas e dos alunos, e problematiza o modelo tradicional de ensino. Nesse caso, assim como fez Lima (1989), o tema debatido é sobre a inflexibilidade do espaço da sala de aula, onde um número determinado de alunos aprende um determinado conteúdo em um tempo programado por várias horas no dia. Depois, propõem soluções projetuais que poderiam melhorar a aprendizagem, nas quais, em uma delas, muda a dinâmica das salas de aula para melhorar a socialização dos usuários criando pequenas comunidades. Esse modelo é chamado de *finger plan* (ver figura 04). Nesse caso, o projeto traz benefícios significativos para o psicológico dos estudantes e dá uma dimensão de propriedade. Cada “dedo” do plano conforma pequenas comunidades de aprendizagem, que se diferenciam entre si para que cada uma tenha sua própria identidade.

---

<sup>31</sup> Este livro é baseado na experiência dos autores com arquitetura escolar em mais de 20 países, representados por dezenas de escolas com design inovador onde pode-se encontrar no site DesignShare.Com e Educationdesign.com.

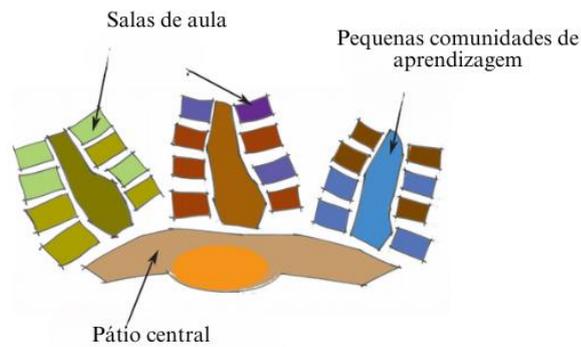


Figura 04 - Finger Plan  
 Fonte: Nair, Fieldind e Lackney (2020), traduzido pela autora

O padrão de número 12 traz a conexão entre o interior e o exterior dos edifícios escolares (ver Figura 05) e como enfatiza que o homem é um ser que aprecia o contato com o exterior, principalmente na fase da infância, na qual essa relação tem mais força. A ideia levantada neste padrão é que as áreas externas devem ser uma extensão dos locais de aprendizado. Tais, podem ter espaços de descoberta, jardinagem, contato com a fauna local - deve-se criar um ambiente ao ar livre tão rico que os professores tenham a oportunidade de continuar a aula fora do espaço primeiramente pensado para essa atividade, a sala.

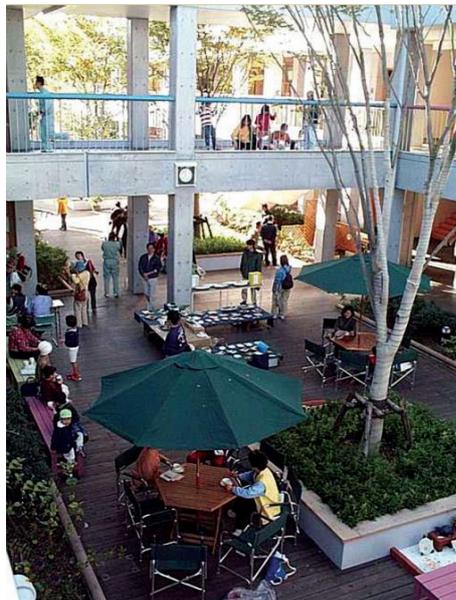


Figura 05: Conexão do exterior com o interior  
 Fonte: Nair, Fielding e Lackney (2020)

Em flexibilidade, adaptabilidade e variedade, padrão 14, reforça-se o pensamento sobre a existência de múltiplas inteligências e modos diferentes de aprender, com um espaço flexível permitem-se que o modo de ensino com um único modo fique para trás e permita um espaço multifuncional (ver figura 06). É dar autonomia para o lugar, permitir que ele possa ter vários usos com mudanças feitas pelos próprios alunos e que seja usado na rotina escolar, não sendo

um espaço multidisciplinar que é usado apenas em eventos esporádicos.

Desta maneira, o livro apresenta elementos desejáveis para o projeto do edifício escolar e busca parâmetros que representam princípios universais, que sirva de guia para aqueles que irão desenvolver projetos de arquitetura escolar e, que busquem adaptar os parâmetros pensando em cada realidade.

Percebe-se que deve existir uma preocupação com o espaço físico das escolas e como se relacionam com seus usuários, visto que são elementos que estão ligados às práticas pedagógicas. A importância do edifício-escola vai além de sua função primária como edificação com salas de aula. O espaço da escola deve permitir trocas diversas que vão além da sua função estrutural, sendo primordial que estes espaços consigam dialogar e permitir práticas educativas diversas. E, sobretudo, nas escolas públicas de ensino fundamental o espaço deve possibilitar a prática de um mix metodológico, onde a equipe pedagógica implementa atividades e meios diversos de transmissão de conhecimento.

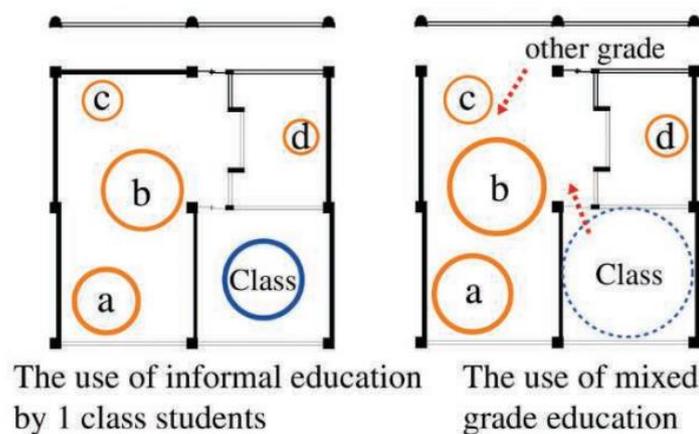


Figura 06: Flexibilidade, adaptabilidade e variedade  
 Legenda: “O uso de educação informal por estudantes de uma classe” e “O uso de séries educacionais diferentes”.

Fonte: Nair, Fielding e Lackney (2020)

Entende-se que a trajetória por esse capítulo é importante para consolidar conceitos como espaço e lugar que se mostram recorrentes nesta pesquisa, visto que a definição deles, através dos pressupostos vistos em Lima (1989) e Unwin (2019), são pertinentes à arquitetura escolar e, conseqüentemente, ao objeto de estudo desta pesquisa. Assim, entende-se que o espaço da arquitetura escolar está imbricado nas condições de lugar, quando acontece apropriação dele de alguma forma.

Quando se fala sobre diretrizes projetuais, elas norteiam a construção do espaço escolar, visto que permeiam a busca pela qualidade do ambiente de ensino e assim podem condicionar, no sentido de impulsionar, a construção de um espaço multifacetado e capazes de proporcionar atividades e situações diversas - imbricado à construção do lugar. Por fim, as diretrizes

projetuais aqui apresentadas se revelam como um prefácio para iniciar as discussões acerca da arquitetura escolar no Brasil, visto que as escolas passaram por mudanças significativas em suas edificações, tema este que será apresentado no capítulo seguinte.

### 3. UM PERCURSO PELA ARQUITETURA ESCOLAR NO BRASIL

Durante este capítulo, será feita uma revisão bibliográfica numa perspectiva histórica sobre arquitetura escolar brasileira, a partir de nomes diversos, a exemplo de Curvelo<sup>32</sup> (2022) e de Kowaltowski (2016). O caminho tomado neste capítulo serviu como base para aprofundar o recorte trabalhado nesta pesquisa, no sentido de compreender melhor as escolas atuais e seus espaços a partir do entendimento histórico da arquitetura escolar no país. Este capítulo é finalizado entrando no outro que permeia esta pesquisa, a pedagogia, no qual a história da educação começa a ser trilhada.

#### 3.1 Arquitetura escolar no Brasil

A arquitetura escolar no Brasil ao longo dos séculos passa por diversas mudanças e valores distintos. O estudo em tela busca trazer uma visão geral desde os colégios jesuítas, até os dias atuais. Através de autores diversos sobre a temática, mas principalmente pelo olhar de Curvelo (2022) a revisão bibliográfica que aqui acontece busca discutir as mudanças, ou a falta delas, ocorridas durante tantas décadas de arquitetura escolar neste país.

A Ordem dos Jesuítas visava a formação dos missionários e sacerdotes, mas no Brasil tinha também a finalidade de evangelizar os indígenas, os mestiços e a moralização dos colonos portugueses. Onde ergueram uma Igreja, teria um colégio do lado. Assim, segundo Curvelo,

Ensinavam nesses espaços, tal como as escolas medievais na Europa, os alunos ficavam em pé sem apoio de cadeiras ou mesas. Algumas dessas escolas se tornaram colégios, ou pequenos internatos para a formação de padres; seu modelo seguia o Collegium Romanorum e tinha práticas pedagógicas baseadas em premiações para alunos que se destacavam nas disputas sobre a doutrina religiosa e das regras aritméticas (MARCILIO, 2014, p. 8; PRIORI, 2021, p. 79 *apud* Curvelo, 2022, p.91).

Desse modo, aponta Curvelo,

A educação jesuítica foi utilizada para a conversão religiosa e imprimia conceitos morais na colônia em que tudo podia. Nas festas em que se reuniam todas as pessoas, a encenação de autos e pequenas peças teatrais ensinava a todos que assistiam dentro das igrejas ou nas praças em frente às igrejas, encerrando sempre com algum trecho valorizando a bondade de Deus. “Pouco a pouco, a educação [...] vão burilando as crianças do Brasil Colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores [...] compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades”. Esse tipo de educação era tratado como pernicioso e fastidioso como declarado no alvará sobre educação no âmbito das reformas educacionais (PRIORE, 2021, p.104 *apud* Curvelo, 2022, p.92-93).

Nessa perspectiva, segundo Curvelo, destaca-se a construção de vários colégios jesuítas

---

<sup>32</sup> Eliana Cordeiro Curvelo é professora, assessora pedagógica e doutora em Educação Escolar pela UNESP. Tem sua pesquisa centrada em espaços escolares das escolas públicas e possui experiência nas áreas de educação, artes e artes cênicas.

espalhados pelo território, como nos estados de Pernambuco, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro. Até a expulsão da ordem religiosa do Brasil em 1759, foram 17 colégios construídos, que na ausência deles serviram para formação da “elite agrária e da pequena aristocracia e do clero brasileiro” (Marcílio, 2014, p. 16 *apud* Curvelo, 2022, p. 92).

Pode-se observar, nas figuras 07 e 08 a seguir, algumas construções dessa época, em que se observa a Igreja e do lado, o colégio:



Figuras 07 e 08 - A: Igreja jesuíta em São Pedro da Aldeia (RJ) e B: Pátio do Colégio<sup>33</sup> na cidade de São Paulo (SP).

Fonte: Secretaria de Estado da Cultura do Rio de Janeiro e Pintura de José Wasth Rodrigues, 1858

Em 1772, o Marquês de Pombal regulamentou “a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã, por toda parte no Reino e nas colônias” (Marcílio, 2012, p. 21 *apud* Curvelo, 2022, p. 94). Tal ato, estava adequado a mudança de entendimento de que a criança não é um adulto pequeno, e de que todo mundo deve ser educado, logo “resultaram no “processo de construção do homem comum como sujeito de direitos civis” (Odalía, 2012, p.159 *apud* Curvelo, 2022, p.93). Entretanto, os recursos para realizar a reforma - sejam estes públicos ou gerados por meio de impostos - proposta resultaram em pouco resultado, com professores sem a necessidade de terem formação e mesmo assim, mal remunerados; além da educação ser destinado apenas para os meninos e na manutenção dos castigos e humilhações públicas das crianças; bem como na falta de espaços escolares - escolas - muitas vezes estes tais professores dando aula na própria residência. A educação no Brasil se encontrava de forma precária no fim do século XVIII (Curvelo, 2022, p.94-95).

Com a chegada da Família Real no Brasil em 1808 buscou-se renovações na educação

---

<sup>33</sup> O Pátio do Colégio na cidade de São Paulo é a primeira construção da capital do estado de São Paulo. O prédio original, construído no século XVI foi destruído para se construir um paço cívico municipal segundo o projeto do arquiteto Ramos de Azevedo. Em meados do século XX, alguns dos prédios, localizados nessa face em que aparece a Igreja na pintura de Rodrigues do espaço público denominado como Pátio do Colégio ainda hoje, foram demolidos para a reconstrução segundo técnicas modernas, a Igreja e uma parte do colégio, hoje o Museu Anchieta.

a partir da criação de cursos superiores de medicina, a instituição do Museu Real, laboratórios de Química e Químico-Prático e da Academia Real Militar (Camargo, 2016 *apud* Curvelo, 2022, p.96), bem como a reorganização do Colégio das Fábricas, lugar de ensino voltado para a aprendizagem de artes mecânicas, logo tinham o objetivo de formar trabalhadores (Cabral, 2011 *apud* Curvelo, 2022, p. 96). Todavia, o ensino primário - fundamental - e secundário - ensino médio - foi pouco contemplado nesse momento.

A preocupação com a criança ganha mais espaço no fim do século XVIII e começo do século XIX, e, com isso, a educação primária recebe mais destaque. Entretanto, essas instituições não eram obrigatórias, mesmo existindo “preocupações políticas e econômicas” em torno da alfabetização dessa população (Curvelo, 2022, p. 105). A autora destaca ainda o contexto social em que essas escolas estavam inseridas quando versa que a elite da época não colocava seus filhos para estudar nessas instituições. Enquanto as filhas recebiam a instrução básica em casa, os filhos iam estudar na Europa, visto que “a situação de abandono da escola pública do período imperial não encorajava muito a elite a nela colocar seus filhos” (Marcílio, 2014, p. 57 *apud* Curvelo, 2022, p. 106).

No ano de 1834, doze anos após a Proclamação da Independência e a mudança do país de colônia para um Império cujo soberano era um membro da família real portuguesa, um ato adicional é aprovado dando mais autonomia às províncias, agora cada uma é responsável pela sua educação e, conseqüentemente, pela construção de novas escolas. Medida, contudo, que acarretou em quase nenhuma evolução no campo da educação. Sobre esse assunto Marcílio (2014, p. 49 *apud* Curvelo, 2022, p. 110) versa que devido a falta de uma “política nacional de educação” levaria a uma política que “ficaria fragmentária e sem uniformidade em cada Província e ao sabor volitivo de cada presidente que se sucedia, [...]. Estabeleceu-se assim o caos neste setor”. Algumas províncias, no entanto, demonstraram uma preocupação, ainda que incipiente, para a educação do seu povo com a construção de novas escolas em suas capitais.

Poucas construções de escolas são feitas. Um desses raros casos foi, em 1859, a inauguração, por Dom Pedro II, da sede para o Liceu Provincial de Pernambuco<sup>34</sup>, na cidade do Recife, capital de Pernambuco. Depois de ter passado por algumas outras edificações<sup>35</sup> até se solidificar no endereço da rua da Aurora, com o projeto do engenheiro José Mamede Alves Ferreira. (IPHAN,1984). A seguir, figura 09, é possível visualizar a escola, com sua volumetria retangular com térreo mais um pavimento, ao lado do Palácio Joaquim Nabuco, sede da

---

<sup>34</sup> Hoje conhecido como Ginásio Pernambucano.

<sup>35</sup> Primeiramente, funcionou nas instalações do Convento do Carmo, em Santo Antônio, passando a funcionar na Companhia dos Operários Engajados, e em outros três locais.

Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco ALEPE.



Figura 09 - Liceu Provincial de Pernambuco na rua da Aurora  
Fonte: Acervo da Fundaj (Fundação Joaquim Nabuco)

No início século XXI foi feito um estudo arqueológico e de restauração no Colégio em que foi identificado que:

Pode-se observar ainda com base no estudo arqueológico, as modificações nos espaços do prédio, provavelmente associadas à extinção do regime de internato, em 1893. Ainda, uma grande reforma, já no século XX, quando o Ginásio recebeu um novo revestimento de piso – ladrilhos hidráulicos, cujos padrões individualizavam cada um dos diferentes espaços. O considerável aumento do número de alunos, o trânsito destes alunos entre as diferentes áreas, deixou registrado através do desgaste do piso, o fluxo das crianças nas horas de descanso, os locais preferenciais para reunirem-se, os acessos que utilizavam (Brasil Arqueológico, 2013)

Na província do Rio Grande do Norte foi fundado o Colégio secundário (ensino médio) Atheneu Norte-Rio-Grandense em 1834. A sua primeira localização funcionou na sede do Quartel da Tropa de Linha do Exército e só em 1859 ele passa a funcionar no novo edifício (ver Figura 10), que desde uma década antes já vinha sendo iniciada a sua construção por intermédio do Presidente da Província, Dr. Casemiro de Abreu (Curvelo, 2022).



Figura 10 - Colégio Atheneu Norte-Rio-Grandense  
Fonte: Blog Fatos e Fotos de Natal Antiga

Em 1845, tal Presidente fala que: “eram necessárias medidas para a melhoria do Ensino Primário e Ensino Secundário, figurado pelo Atheneu, sobretudo investindo em prédios adequados, bem como à qualificação dos profissionais da Educação” (Medeiros, 2021, s.p.d *apud* Curvelo, 2022 p. 108). Em 1954, o Colégio Atheneu passa para a sua terceira sede, onde permanece até os dias de hoje. A terceira e última sede do colégio possui uma arquitetura moderna.

Apesar dos esforços na primeira metade do século XIX para a melhoria na educação por parte do governo de algumas províncias, como visto nos dois exemplos citados anteriormente de duas das escolas mais antigas do país, ainda existia um longo caminho a ser percorrido. Não só pela falta de infraestrutura, mas também pelo despreparo dos profissionais e a falta de materiais adequados para dar suporte a escola (Catanha, 2016 *apud* Curvelo, 2022).

Curvelo destaca ainda que durante o Império houve pouca construção destinada a prédios públicos escolares, quando aconteciam em sua maioria eram destinados ao ensino secundário, equivalente ao ensino médio, e as escolas primárias, aquelas destinadas ao ensino fundamental I, eram encontradas ainda nas casas dos professores, como acontecia na época do Marquês de Pombal, sem o aporte necessário de mobiliário e material didático que afeta o ensino e a aprendizagem.

No fim do século XIX e começo do século XX, concomitante à Proclamação da República, a escola passa a ocupar na sociedade uma preocupação central. Sobre isso:

Em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é,

passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular (Souza, 1998, p. 122 *apud* Dórea, 2013, p. 165).

A escola básica, logo recebe mais destaque com o advento da República, em 1898, e incorpora uma “função salvacionista” na busca de uma “reconstrução nacional” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 28 *apud* Dórea, 2013, p. 165). A instrução pública é implantada no Brasil como um projeto das elites para uma nova sociedade, essa iniciativa partiu da vontade de criar uma sociedade, alfabetizada, abandonando as tradições arcaicas do país, pois eles acreditavam que assim a nação se tornaria próspera e civilizada (Silva, 2006). Porém, durante quatro décadas do período republicano as alterações que aconteceram voltadas para a educação básica foram “locais e diferenciadas” em decorrência “do caráter descentralizado da administração do ensino primário, e os governos estaduais tinham a responsabilidade de desenvolver a educação em seus territórios” (Faria Filho; Vidal, 2000 *apud* Dórea, 2013, p. 165).

A Constituição de 1891, a primeira do Brasil República, versa sobre o ensino desassociado da religião e que isso iria acarretar em novas formas de ensino e de escolas (Curvelo, 2022). Durante esse período foram aguçadas as conversas em torno da instrução pública no país e a construção de sistema nacional de ensino, entretanto, ficou a cargo dos Estados a responsabilidade para esse novo passo na história da educação brasileira, tirando a responsabilidade do governo central (Saviani<sup>36</sup>, 2004), percurso esse que levou as Reformas das Instruções Públicas em diversos estados com reformas e construções de novos equipamentos escolares.

As mudanças que estavam acontecendo no país devido aos acontecimentos da Proclamação da República transformaram o cenário político, econômico e social no Brasil. Dentro dessas novas estruturas o prédio escolar não fica de fora, a escola se torna essencial (Souza, 1998 *apud* Curvelo, 2022). Sobre esse viés destaca que:

Em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com projetos republicanos de difusão da educação popular. (Souza, 1998, p. 122 *apud* Curvelo, 2022, p. 123).

Em São Paulo, na década de 1890, foi aprovada a construção de duas escolas voltadas

---

<sup>36</sup> Derneval Saviani é filósofo, professor, e escritor brasileiro. Possui doutorado em Filosofia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971). Autor de diversos livros, como: *Escola e Democracia; História das Ideias Pedagógicas no Brasil; Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações; A Pedagogia no Brasil: História e Teoria; Conhecimento Escolar e Luta de Classes; etc.*

para a formação de professores (Escola Normal). Uma destas escolas, a Escola Normal Paulista<sup>37</sup>, ganhou um edifício<sup>38</sup> complementar ao seu programa baseando essa nova estrutura arquitetônica nos pensamentos de Fröbel. Essa edificação dispunha de: “[...] amplas salas de aula, laboratórios, água filtrada, sala de professores, depósitos de materiais, um enorme salão central, [...] muitas varandas ornamentadas com vidros importados, vastos jardins e áreas cobertas para jogos infantis” (Cre-Mariocovas, s.d., p. 16 *apud* Curvelo, 2022, p. 124). Todavia, essa edificação (ver figura 11) foi demolida poucas décadas depois, em 1939.



Figura 11 - Jardim de Infância da Escola Normal Paulista em 1896  
Fonte: Acervo Mario Covas – Instituto Moreira Salles.

Com esse novo destaque, o ambiente escolar passa por mudanças de pensamentos procurando seguir o que acontecia na Europa: “a escola passa então, a ser vista como um equipamento essencial dessa nova cidade industrial”, com o desenvolvimento industrial as cidades ficam cada vez mais urbanizadas, “e como decorrência, emerge a necessidade de se pensar em espaços específicos destinados à prática do ensino formalizado” (Azevedo, 2002, p. 32).

É importante trazer um breve relato sobre o panorama educacional no estado do Ceará dentro deste capítulo, embora será visto com mais ênfase no capítulo 04, no qual relata sobre a Reforma da Instrução Pública de 1922, a influência de Lourenço Filho<sup>39</sup> para o estado e o grupo

---

<sup>37</sup> Projeto do engenheiro Antônio Francisco de Paula Souza e do engenheiro-arquiteto Francisco de Paulo Ramos de Azevedo.

<sup>38</sup> Projetado por Ramos de Azevedo.

<sup>39</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em São Paulo em 1897 e seguiu com sua carreira no magistério, passando pelos estados de SP, RJ e CE. Em 1922 foi convidado por Justiniano Serpa para ser o diretor da Reforma

escolar do Crato. Entretanto, para dar início a esse debate será abordado antecipadamente alguns grupos escolares na região do Cariri, visto que, a construção desse capítulo permeia sobre a história da arquitetura escolar no Brasil de forma geral, e, como o objeto de estudo deste trabalho situa-se no Ceará a presença desses relatos se mostra indispensável.

Na primeira década do século XX, o Ceará registra um período de seca com menor intensidade (Alves, 1966 *apud* Santiago, 2011) e poderia ter sido mais próspero se confrontos políticos não tivessem acontecido durante esse tempo (Santiago, 2011)<sup>40</sup>. Sobre isso, a autora versa que:

Registra, no entanto, um movimento educacional ascendente, com escolas distribuídas pelo interior, mas o ensino primário foi, de todo modo, prejudicado pela situação criada pelas tensões políticas que produziram agitações populares ao ponto de ser deposto o governador Nogueira Acioly (1912) [...], passando o Estado com estas disputas e conflitos políticos sem um planejamento efetivo em vários setores, inclusive na Educação (Santiago, 2011, p.119).

O sentimento de renovação para a educação aumenta em todo o país, assim como o relato acima traz sobre o Ceará, no Brasil “o lugar que a escola teve que ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins dos séculos XIX e início do século XX” (Frago e Escolano, 1998, p. 30 *apud* Silva 2022, p. 52). Pretendia-se, assim, que os novos prédios escolares estivessem a altura da nova concepção de ensino: “classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos; assim a nova concepção da escola primária desse período exigia uma nova configuração espacial” (Buffa e Pinto, 2002 *apud* Silva, 2022, p. 52).

Dentro desse contexto, os grupos escolares<sup>41</sup> vinham para desempenhar esse papel em um momento de transformação educacional, Silva (2022, p. 52) relata que:

Os grupos escolares vieram a ser o exemplo de instituição primária e se distinguiram pelas configurações e disposições mais complexas e atualizadas que no transcurso do século 20. Era preciso trazer uma nova abordagem para a instituição escolar. Faria Filho (2014, p. 38) nota que necessitava “organizar o ensino, suas metodologias e conteúdo; formar, controlar e fiscalizar a professora, adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade”.

---

que viria a acontecer no estado cearense. Foi importante para o movimento escolanovista que viria a acontecer mais adiante na década de 1930. Escreveu livros como *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e *Juazeiro do Padre Cícero*.

<sup>40</sup> Zilsa Santiago é arquiteta e urbanista pela Universidade Federal do Ceará - UFC (1980) possui mestrado pela Universidade de São Paulo e doutorado em Educação pela UFC dentro da linha de pesquisa História da Educação Comparada, com tese intitulada “Arquitetura e Instrução Pública: reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará”. É atualmente professora da Universidade Federal do Ceará.

<sup>41</sup> De acordo com Wille (2019 *apud* Silva, 2022) a denominação “grupo escolar” surgiu em São Paulo no ano de 1893, com sua legalização através do decreto de número 248 de 26 de junho de 1894. Esse termo indicava o conjunto de escolas isoladas da região (escolas simples, de forma majoritária de madeira, com salas de aula, sala dos professores e secretaria, e pátio) em uma edificação.

No interior cearense, em Juazeiro do Norte, o Grupo Escolar Padre Cícero é inaugurado em 1927, mas, de acordo com Silva (2022), existiam relatos para a criação do grupo escolar juazeirense desde 1924. O funcionamento do grupo aconteceu primeiramente no sobrado da casa do coronel Manoel Fernandes, de maneira provisória (figura 12, ícone A), apenas em 1935 passa a ter uma sede pensada para sua função (figura 12, ícone B).

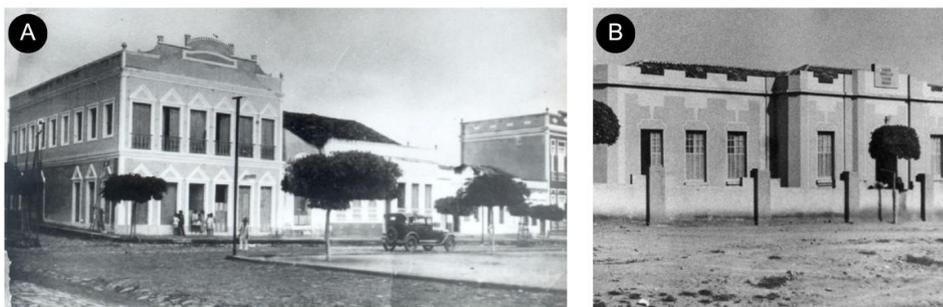


Figura 12 - Grupo escolar de Juazeiro do Norte/CE  
Fonte: Memorial Padre Cícero e outras Histórias

Em telegrama, o secretário de Negócios do Interior, Dr. Juvencio Santana, comunica sobre a criação deste grupo escolar da seguinte forma:

Diretor Instrução (Lourenço Filho) acaba [sic] me informar que por ato hoje, foi criado Grupo Escolar dessa [sic] cidade sendo nomeada [sic] Diretora, Profa. Maria Gonçalves. Para completar [sic] número [sic] professores [sic] necessário funcionamento [sic] Grupo, foi transferida de Araripe conforme pedido [sic] Pedro Silvino, D. Luiza Alencar e nomeada acordo sua promessa a Fenelon (Gonçalves Pita) D. Stela Pita. Presentemente, não é possível outras nomeações. Saudações. Juvêncio Santana (Casimiro, 2017, s/p. *apud* Almeida e Holanda, 2018, p. 81).

Apenas oito anos depois, o Grupo Escolar Padre Cícero tem a sua edificação oficial. A resolução da imagem encontrada com a planta baixa do Grupo não permite uma identificação adequada sobre os usos dessas configurações, porém na pesquisa de Silva (2022, p. 90) a autora obteve acesso a planta original e relata da seguinte forma:

[...] é possível visualizar a planta baixa do prédio e observar a forma como eram dispostas as dez salas de aula, o grande pátio ao centro do prédio e logo na entrada as salas de espera, diretoria, secretaria e biblioteca do Grupo Escolar Padre Cícero. O prédio dispunha ainda de cantina, banheiros masculino e feminino, depósito e sala da merenda escolar.

Na cidade limítrofe com Juazeiro do Norte, Barbalha, também é possível identificar a presença do seu próprio Grupo Escolar. A sua primeira sede foi no ano de 1923, adaptado a partir de um casarão residencial, como afirma<sup>42</sup> Santiago (2011) contava com sete salas de aula

---

<sup>42</sup> Santiago realizou uma pesquisa minuciosa em busca das informações sobre este grupo escolar, e enfrentou dificuldades, visto que os registros disponíveis se desencontram em alguns momentos.

dispostas em um corredor central, uma sala de direção e possuía árvores no final da edificação para recreação dos alunos.



Figura 13 - Grupo escolar Martiniano de Alencar na cidade de Barbalha/CE  
Fonte: Google Maps. Acesso em Fevereiro (2025)

Partindo ainda dessa investigação entende-se que o Grupo Escolar Martiniano de Alencar (ver figura 13)<sup>43</sup>, construído em 1942 se aproxima em termos de sua estrutura aos grupos escolares encontrados no estado na década de 1930, como por exemplo: o pátio central (ver figura 14), alguns padrões dimensionais que eram solicitados no Código de 1932, e o fato da escola estar em um nível mais alto do que o nível da rua.

Os grupos escolares, encontrados em vários estados no país, eram apresentados como um “modelo” a ser seguido na intenção de afastar-se do imperialismo e visavam projetar “um futuro, em que, na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressiva” (Faria Filho; Vidal, 2000, p. 25 *apud* Dórea, 2013, p. 169).

Os edifícios escolares surgem, nesse momento, com uma finalidade específica – o lugar onde se processa a formação do cidadão –, e o “modelo” grupo escolar institui-se, a partir de então, como representativo de uma época. Não obstante, os grupos escolares, assim como as reformas educacionais dos anos 1920 e 1930, tomam feições diferenciadas nos diversos estados, seja em consonância com os ideais defendidos por seus reformadores, seja pelas necessidades e dificuldades administrativas próprias de cada região (Dórea, 2013, p. 169).

Os órgãos públicos, a partir das figuras de seus administradores e educadores, preocupam-se em estabelecer reformas educacionais englobando o espaço escolar, como resultado desta atenção as escolas passam a ser planejadas especificamente para essa função (Dórea, 2013).

---

<sup>43</sup> Foto de abril de 2023.

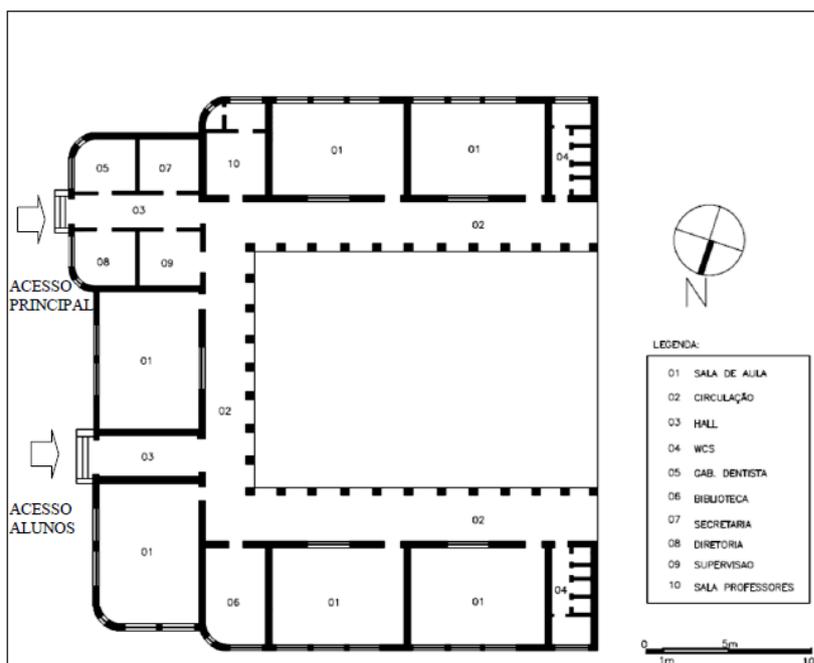


Figura 14 - Planta baixa do Grupo Escolar Martiniano de Alencar  
 Fonte: Retirado de Santiago (2011) e elaborado por Plínio Silveira, 2011

Em 1933, em São Paulo, é instituído o Código de Educação do Estado de São Paulo no qual se inicia a separação por níveis de ensino, o que de acordo com Curvelo (2022, p. 138), “demonstra o início da preocupação na adequação dos espaços escolares”. Esse decreto estabelece uma comissão para fiscalização e avaliação dos problemas nos espaços escolares, o qual, para a autora ratifica a importância que a educação no Brasil começa a ter, visto que São Paulo já nessa época possuía uma importância significativa no país.

Na primeira metade do século XX se torna imprescindível falar da importância de Anísio Teixeira<sup>44</sup> dentro do campo da arquitetura e educação. No capítulo seguinte esse estudo se aprofunda mais e traz novos nuances, todavia, neste primeiro momento será dada ênfase às Escolas Parque pensada por Anísio.

Foi no cargo de Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro na época) de 1931 até 1935 que Anísio Teixeira conseguiu solidificar a sua bagagem relativa às necessidades que as escolas públicas ansiavam, visto que exerceu cargos no setor educacional na Bahia e tomava conhecimento da realidade brasileira nessa esfera (Dórea, 2013). Sobre a influência do educador para o Rio de Janeiro, Dórea (2013, p. 171) destaca que:

Apesar de Anísio ter se preocupado com os três níveis da educação, desde o elementar até a universidade, foi na educação primária que sua reforma educacional desenvolveu-se com maior intensidade, incluindo um plano geral para reestruturação

<sup>44</sup> Anísio Teixeira (1900-1971) foi educador e jurista brasileiro, exerceu cargos públicos diversos com ações efetivas visando a melhoria das escolas públicas nos estados em que passou. Aproximou o discurso entre arquitetos e educadores na busca por uma escola de qualidade. Grande expoente do movimento escolanovista.

de toda a rede escolar, cujo crescimento passava a ser direcionado de acordo com as tendências de expansão da cidade. Havia também um plano específico para as edificações escolares.

Em 1947, Anísio Teixeira assume o cargo de Secretário de Educação e Saúde da Bahia, depois de extensa atividade política e educacional, motivado pelas escolas comunitárias na sua passagem pelos Estados Unidos, no qual aprofunda no Brasil a ideia da Escola Parque. O educador propôs que o sistema de educação da sala de aula possuísse uma educação dirigida, com atividades complementares ligadas à educação física, atividades práticas sociais e artísticas e industriais. Esse sistema de aulas e atividades estariam dispostos nas escolas-classe e na escola parque, onde grupos de alunos frequentaram ambas em horários alternados de turnos (Kowaltowski, 2011).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro CECR, como era chamado esse primeiro<sup>45</sup> complexo idealizado por Teixeira e projetado por Diógenes Rebouças, foi construído em pavilhões dispostos no terreno onde cada um abraçaria funções diversas, três das quatro escolas-classe seriam com aulas convencionais e a escola parque com as atividades de socialização (Santos, 2020). Este era o modelo de Escola Parque idealizado por Anísio.

Hélio Duarte<sup>46</sup> (1906-1989), figura de destaque no Convênio Escolar de São Paulo, que será visto logo mais, também teceu contribuições para traduzir o que Anísio Teixeira estava pensando para o CECR. Sobre essa etapa de contribuições, Segawa (s/d *apud* Silva, 2006) destaca que a tradução dessa filosofia educacional do professor Anísio em espaços arquitetônicos foi inicialmente idealizada por Hélio Duarte, mas com a definição final a cargo de Diógenes Rebouças. Pode-se ver o esquema do funcionamento da Escola Parque do CECR na figura 15.

---

<sup>45</sup> Foram idealizados também os Centros Regionais de Educação (CRE) para o interior do Estado da Bahia, mas nunca foram materializados, em Salvador esteve em pauta a construção de outros centros depois do Carneiro Ribeiro, mas nunca concretizados, estariam localizados em: Garcia, Itapagipe, Santo Antônio, Brotas, Barra e Rio Vermelho (Santos, 2020).

<sup>46</sup> Hélio de Queiroz Duarte foi um arquiteto, urbanista e professor brasileiro formado em 1930 pela Escola Nacional de Belas Artes. Teve sua trajetória profissional passando por cidades como Recife, João Pessoa, Salvador e São Paulo. Se aproximou bastante das ideias de Anísio Teixeira, com quem trabalhou em algumas ocasiões.

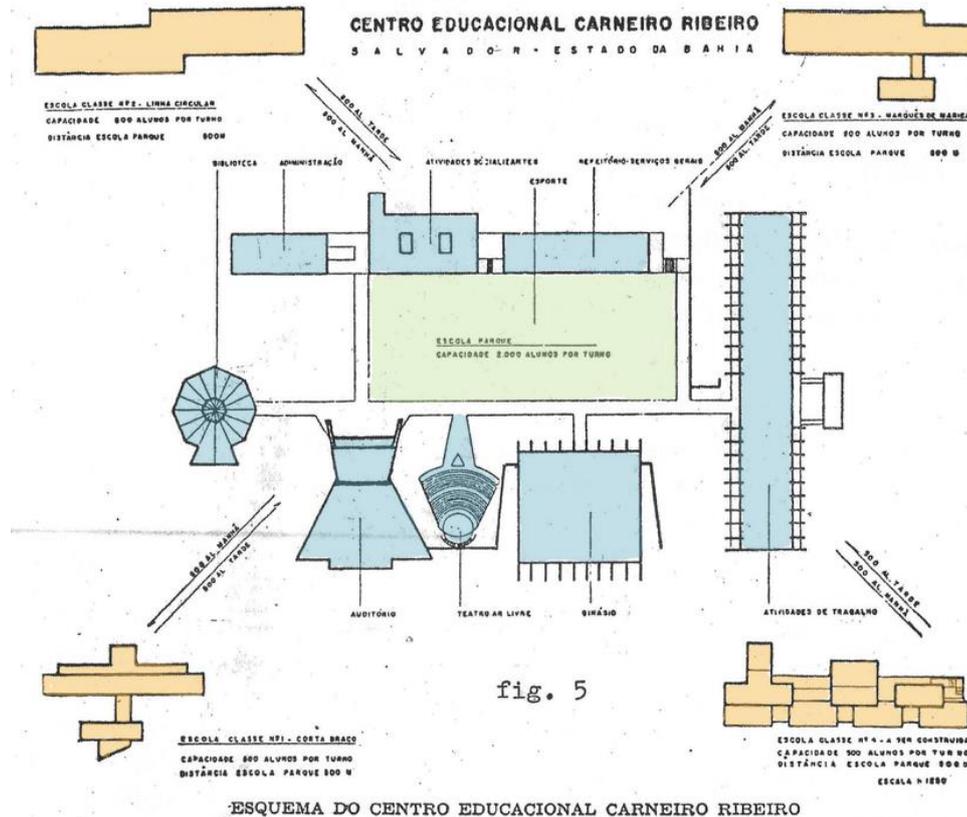


Figura 15 - Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro

Fonte: Retirado de Santos (2020), elaborado por Hélio Duarte em 1973. Editado pela autora (2024)

Legenda: Em amarelo as escolas classe, em verde a escola parque e em azul a distribuição dos pavilhões.

Kowaltowski (2011, p. 89) destaca que a escola parque está fundamentada nos princípios da arquitetura moderna e na escola como ponto de convívio para a comunidade. As propostas estavam embasadas na “produção de uma arquitetura socialmente mais progressista, para maximizar os recursos disponíveis”, com um bom aproveitamento do terreno e aplicação de racionalização da construção para “baratear o atendimento às demandas sociais”. Esses projetos das escolas parques deveriam ser pensados de forma mais completa, com moradias, equipamentos e serviços variados. Sobre esse ponto, Santos (2020, p. 109) diz sobre a Escola Parque idealizada por Anísio da seguinte forma:

A Escola Parque do CECR contou com a construção de um refeitório para servir os alunos em grupos de 640 por cada vez, com seis alimentações diárias, podendo ser ampliado com os acréscimos dos futuros residentes. Além dos setores de administração, duas residências para internatos de 100 alunos cada, gabinetes para médicos e dentistas, uma biblioteca para 300 alunos e um teatro estavam previstos, assim como um anfiteatro ao ar livre e amplas áreas para esportes, jogos e recreação. Já nas escolas-classe, estavam previstos os gabinetes médicos para atendimento e cuidados imediatos da saúde dos alunos.

No entanto, o CECR teve apenas parcialmente atendido as suas idealizações. Foi inaugurado em 1950 com alguns déficits na construção: das escolas-classe, apenas três foram

construídas das quatro propostas e os pavilhões que formam a escola parque apenas três (pavilhão do trabalho, a biblioteca e o refeitório) de seis foram contemplados (Santos, 2020).

Outro momento importante para a arquitetura escolar aconteceu em São Paulo. Devido ao crescimento populacional acelerado no Estado e principalmente na cidade de São Paulo, o número de vagas e de escolas já não era suficiente. Em 1949, um convênio foi firmado entre o governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura da Capital, com o intuito que fosse cumprido a Constituição de 1946 que estipulava os limites mínimos que deveriam ser investidos na educação. Desse modo, tal convênio visou melhorar o sistema de ensino e a construção de novos prédios, bem como, aquisição, adaptação e conservação dessas edificações de ensino (Amadei, 1951 *apud* Silva, 2006).

Os edifícios escolares, fruto dessa parceria, deveriam estar caracterizados pelas formas simples, um tamanho moderado, possuindo jardins horizontais que não se destacasse demasiadamente da paisagem urbana (Kok *et al.*, 2005 *apud* Silva, 2006). A tipologia deveria seguir, desse modo, uma escala mais aproximada das dimensões humanas e longe da monumentalidade.

Foram inúmeras as edificações escolares construídas entre o período dos três convênios firmados entre o Governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura da sua capital, com setenta unidades espalhadas durante esse período (Abreu, 2007 *apud* Curvelo, 2022). Dentro desse contexto, a participação do arquiteto Hélio Duarte ganha destaque em alguns prédios, visto que foi diretor da Subcomissão de Planejamento durante o 2º Convênio Escolar (1949-1953).

Duarte teve contato, antes de participar do convênio, com as ideias de Anísio Teixeira, na Bahia, durante a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro CECR, e trouxe para a comissão essa bagagem na qual resultou em projetos baseados nas escolas-classe e nas escolas parque (Curvelo, 2022). Todavia, com projetos menos grandiosos, mas ainda buscando novos conceitos para o espaço escolar:

Construíram “além de escolas, equipamentos complementares da educação formal – teatros, bibliotecas *etc.* colocados à disposição da comunidade do entorno dos espaços escolares” e o mais interessante é que a Comissão de Convênios não “recorreu a padronização” (Ferreira; Corrêa; Melo, 1998, p. 28), eram extremamente criativos e inventivos nos projetos (Curvelo, 2022, p. 168).

Existia uma preocupação com essas escolas (ou grupos escolares, como encontrado em algumas literaturas) em aproximá-las do seu público principal, as crianças. Sobre isso Duarte (1951, s.p.d *apud* Abreu, 2007, p. 146) diz que:

A nós arquitetos e engenheiros ocorreu-nos perguntar? – Para que espécies de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração da psique infantil? Qual o ambiente físico mais propício? Essas nossas perguntas ficaram sem respostas. Procuramos então contornar o problema imaginando um novo tipo de grupo que mais se aproximasse da

mentalidade infantil.

Com isso, algumas decisões projetuais deveriam ser tomadas para essas novas escolas como: boa iluminação natural com a sala de aula voltada para a face norte para aproveitamento máximo dessa iluminação; ventilação cruzada com renovação constante do ar; circulação vertical (escadas) adequada às crianças; essa percepção da escala da criança na circulação é observada na dimensão dos outros ambientes, que também devem estar voltados para a percepção infantil; o uso das cores na busca por melhorar o conforto das crianças e a melhoria do desempenho pedagógico (Abreu, 2007). Sobre as escolas do 2º Convênio Escolar Abreu (2007, p. 167) aponta que:

A composição do conjunto arquitetônico característico das escolas do 2º Convênio Escolar, a partir da articulação de diferentes volumes definidos pelos blocos funcionais (de ensino, de recreação e de administração), conectados entre si por marquises, formando diferentes arranjos espaciais, a partir da racional distribuição dos fluxos de alunos, público e comunidade, e da adequação à topografia existente e sua insolação correspondente, possibilitaram que esses volumes, isoladamente, pudessem, em alguns casos, ter o mesmo tratamento arquitetônico, em atendimento ao grande número de escolas a ser construído.

É perceptível essas características no projeto arquitetônico das escolas Visconde de Taunay e Professor José Carlos Dias, escolas do mesmo ano, e localizadas nos bairros de Vila Leopoldina e Casa Verde, ambas na zona norte da capital paulista. A partir da implantação (ver figura 16 e 17) e a planta do térreo<sup>47</sup> é possível identificar que o programa arquitetônico segue uma repetição com pequenas variações, como afirma Abreu (2007), e versa que esse recurso foi usado nas 52 escolas que o 2º Convênio Escolar atendeu em São Paulo.

---

<sup>47</sup> Na pesquisa de Abreu (2007) é possível ver com mais detalhes outras plantas dessas escolas, como pavimento superior e cortes, assim como de várias outras construções do convênio escolar de São Paulo projetadas por Hélio Duarte e outros arquitetos que participaram desse momento.

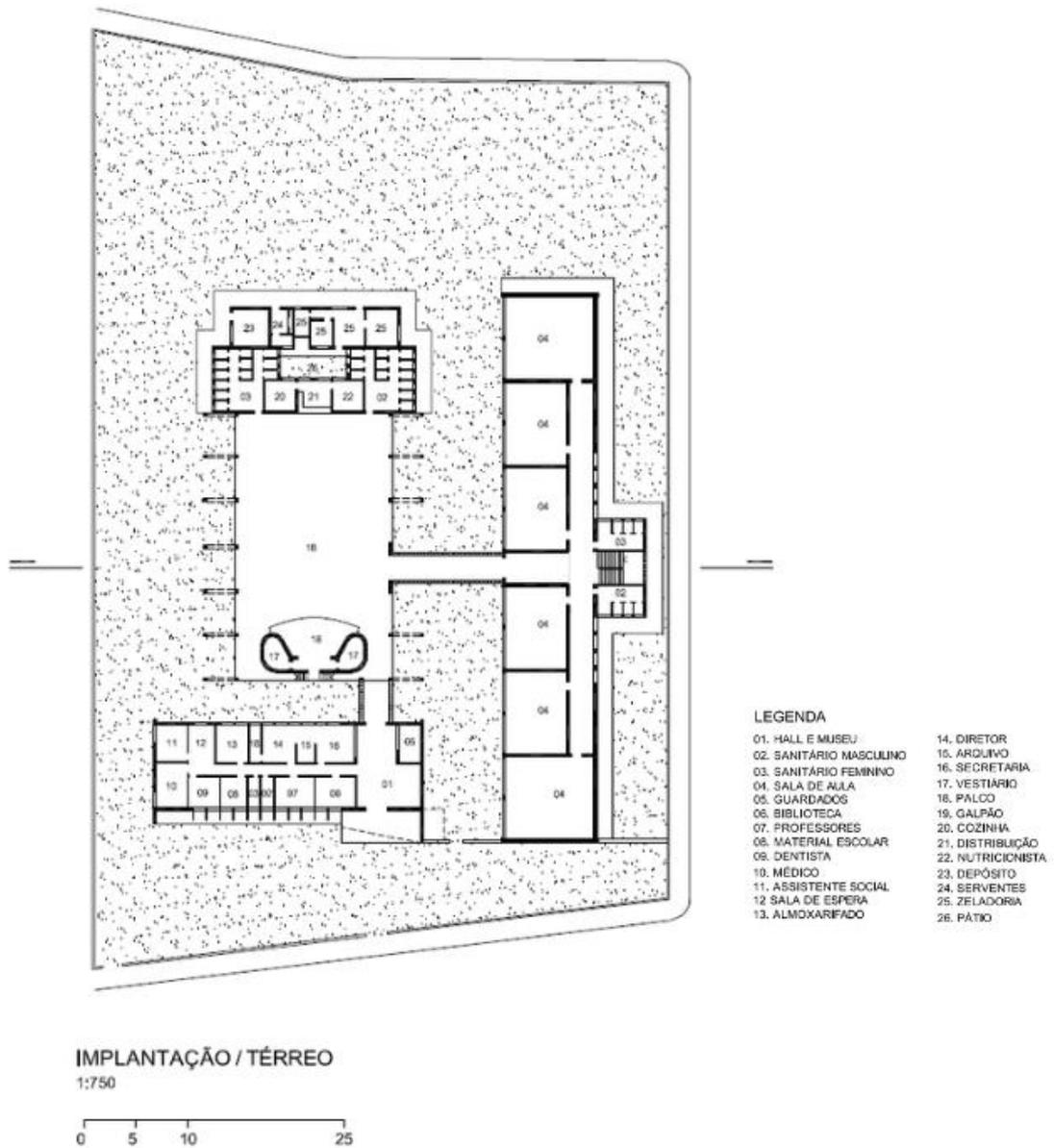


Figura 16 - Implantação e térreo da escola Visconde de Taunay - Ano da construção: 1949  
Fonte: Abreu (2007). Adaptado pela autora (2025)

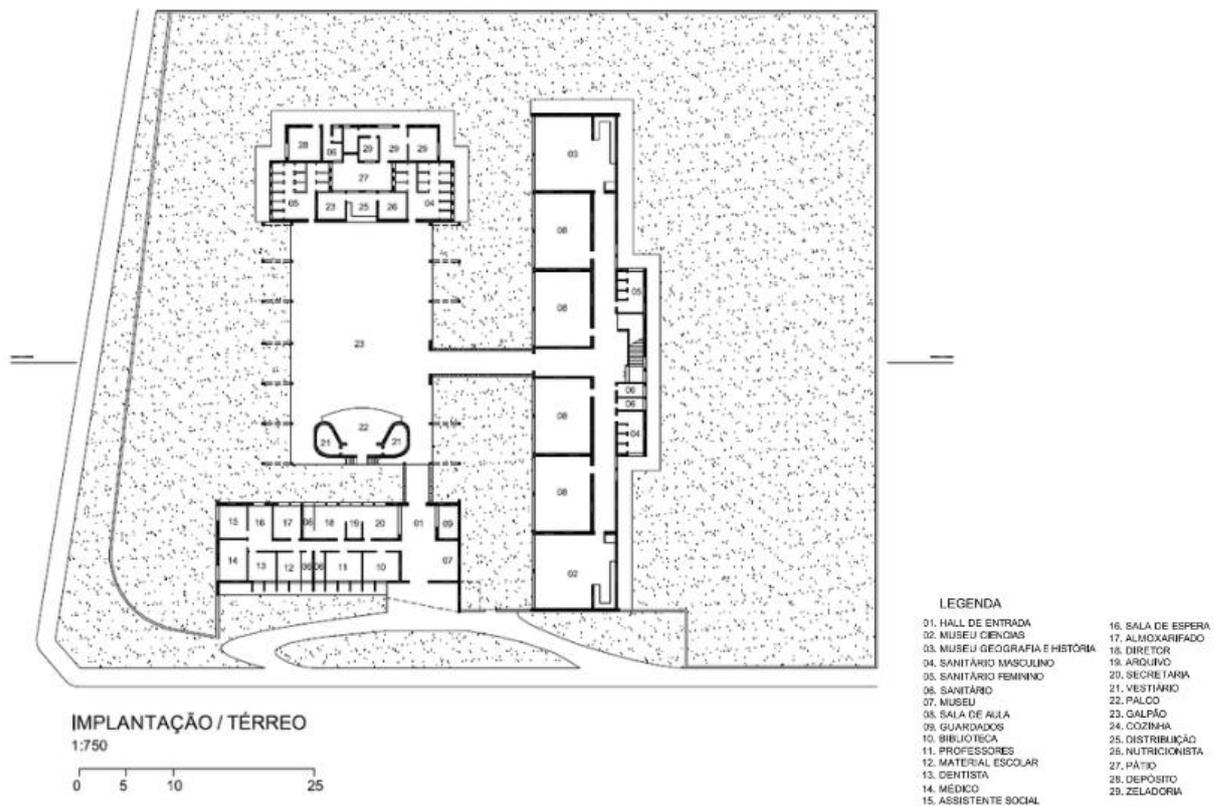


Figura 17 - Implantação e térreo da escola José Carlos Dias - Ano da construção: 1949  
Fonte: Abreu (2007). Adaptado pela autora (2025)

Na busca pela melhoria de suas edificações escolares, acontecia algo parecido no estado de Minas Gerais. Em 1958, foi criada a Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares do Estado, a CARRPE<sup>48</sup>, tinha em suas atribuições reconstituir os edifícios escolares do estado, bem como a sua manutenção (Silva, 2016).

Três anos depois da criação da CARRPE, em 1961, o estado mineiro necessitando expandir sua rede escolar, vai além de manutenção e reparos nas escolas e contrata empresas para projetar e executar as novas edificações escolares. Silva (2016, p.55) diz que: “O enfrentamento do déficit de salas de aula no Estado pressionou para soluções padronizadas e de rápida construção”. Foram concebidas as “Escolas de Lata” (ver figura 18), amplamente disseminadas no estado (mais de 400), pois tinham facilidade na construção além de economia, entretanto, foram criticadas devido a sua qualidade ambiental e conforto térmico, levando a uma grande rejeição e a busca por um novo projeto arquitetônico.

<sup>48</sup> A CARRPE passa a ser chamada de CARPE (Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares) em 1968.



Figura 18: Escola de Lata em Cachoeira Dourada/MG  
 Fonte: Prefeitura de Cachoeira Dourada/MG, retirado de Silva (2016).

Na busca por novas soluções para continuar expandindo a rede escolar mineira, a CARRPE projetou e construiu 17 novas escolas entre 1962 e 1965. Essas novas escolas foram mais aceitas do que as de lata e possuíam técnicas construtivas mais simples. Silva (2016, p. 57) diz que:

A tentativa, diferentemente das escolas de lata e dos grupos escolares monumentais, usava de técnicas construtivas de simples execução e de domínio público (estrutura em concreto armado, laje pré-moldadas, vedações em tijolos cerâmicos aparentes, piso cimentado e telhado cerâmico sobre madeiramento). Os projetos exploraram as potencialidades da expressividade plástica dos elementos e materiais em seu estado bruto. A inovação apareceu no ganho de qualidade ambiental dos espaços internos e externos por intermédio do pleno controle projetual na distribuição dos blocos, salas e infraestruturas.

A CARPE<sup>49</sup>, depois de sua nova nomeação no fim da década de 1960, passa a planejar e construir todas as edificações escolares do estado de Minas Gerais, “partindo das demandas de espaços dos municípios, filtradas pela Secretaria de Educação, monitorando desde as escolhas dos terrenos nas localidades até a entrega da escola pronta para o funcionamento inclusive com mobiliário escolar” (Silva, 2016, p. 67). Buscavam com essas novas escolas, que elas pudessem oferecer também bibliotecas comunitárias, consultório médico e até laboratório de ciências, com o intuito de suprir outras demandas do serviço público além da educação.

Loureiro (2000) traz uma proposta dos irmãos Roberto<sup>50</sup> para a organização de novas escolas que seriam construídas no Nordeste em zonas precárias. Os croquis, do fim da década de 1970, são marcados por espaços flexíveis que permitem expansões futuras e também uma

<sup>49</sup> Comissão de Construção, Ampliação, Reparo e Conservação dos Prédios Escolares do Estado.

<sup>50</sup> Loureiro (2000) traz a referência do croqui, que pode ser encontrada na Revista AB (Arquitetura Brasileira, de 192), mas não explica no corpo do texto a escolha pelos Irmãos Roberto. Menciona apenas que o modelo utilizado, em módulo, foi concebido durante o Prenen (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), mas não aprofunda.

padronização em seus elementos e componentes construtivos, indo de encontro também aos equipamentos e mobiliário, “tendo por objetivo garantir qualidade uniforme ao produto, condições de avaliação dos projetos, além de racionalização do processo construtivo, são dois dos requerimentos básicos a serem atendidos” (Loureiro, 2000, p. 136).

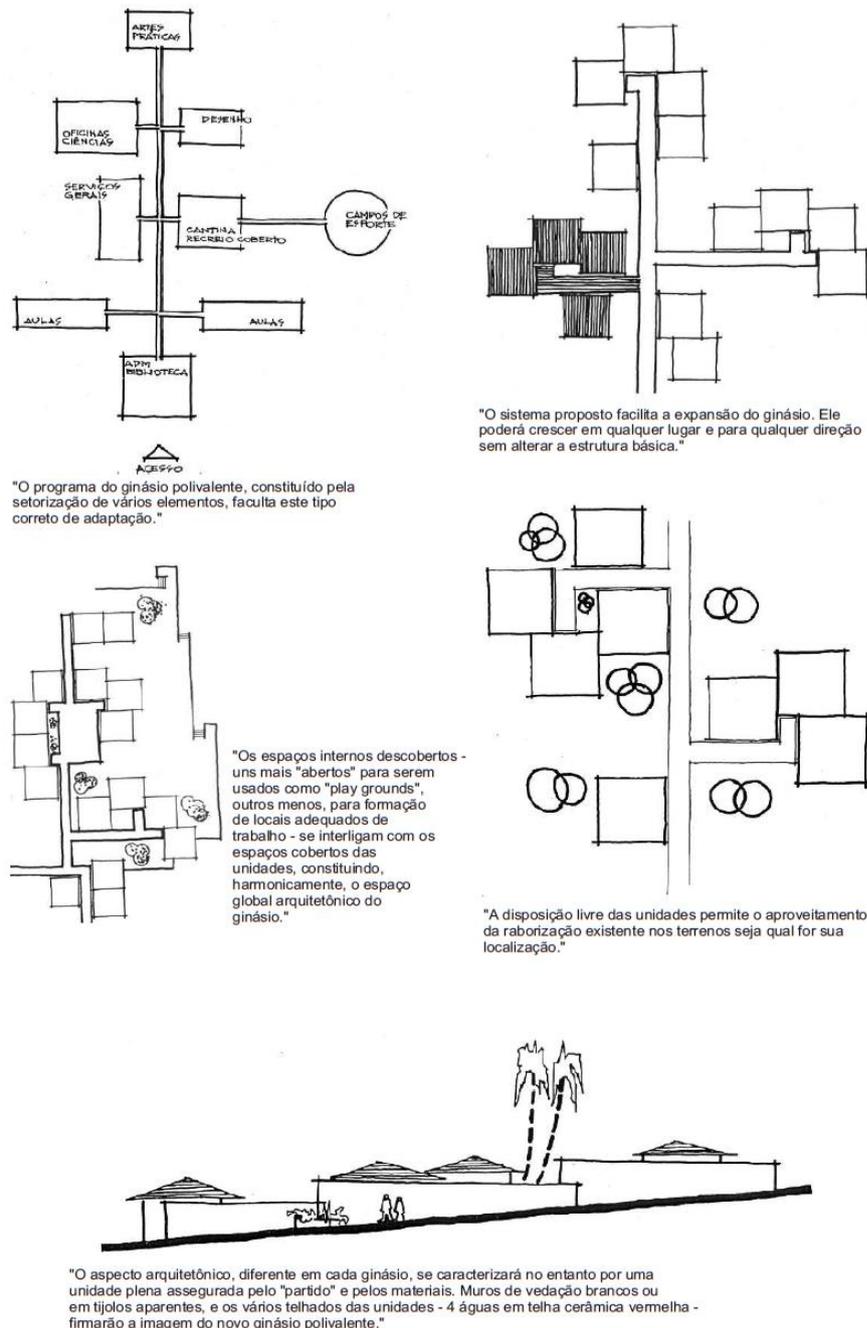


Figura 19 - Esquema de processo de projeto do Ginásio Polivalente  
Fonte: Retirado de Loureiro (2000) encontrado na Revista AB-7, 1972.

Na figura 19, pode-se observar com mais detalhes e melhor esquematizada o início do processo criativo para a idealização do Ginásio Polivalente proposto pelos Irmãos Roberto, Maurício e Márcio. A sala de aula é o módulo mínimo sendo utilizado de forma isolada para

permitir a rotação em função da ventilação natural (melhor direção dos ventos) e adaptar a melhor posição também em relação a topografia do terreno.

Em 1973 é criado o Centro Brasileiro de Construção e Equipamentos Escolares CEBRECE, com o apoio do MEC, que marcou essa década no panorama federal, “pela sistematização e padronização de critérios para uma metodologia de projetos escolares” (Azevedo, 2002, p. 39). Nesta mesma década, há a promulgação da lei nº 5.692/1971 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus para as escolas (que corresponde hoje ao fundamental I e II e ensino médio). Essa nova mudança pedagógica incentiva uma visão mais “integrada” e a “adoção de métodos ativos” e busca uma “nova interpretação física e espacial dos prédios” (Premen, 1973, p.1 *apud* Azevedo, 2002).

Percebe-se, que o programa escolar foi um assunto pertinente na pauta da arquitetura escolar no país no século XX (Segawa, 1999 *apud* Elali, 2002). Durante a Nova República (1985 - até os dias atuais) tornou-se a ter no âmbito do governo federal, políticas públicas voltadas para a educação, sobretudo na construção de novas edificações. É o momento em que aparecem as propostas de centros educacionais. Os edifícios escolares construídos nesse período têm soluções funcionais e estéticas, e tem função espacial de lazer, espaço comunitário e social como ferramenta para suprir o que a comunidade não possui (Aquino, 2012).

Na década de 1980 (1938-1987) e início de 1990 (1991-1994) o estado do Rio de Janeiro foi governado por Leonel Brizola e seu vice, Darcy Ribeiro. Essa dupla foi responsável por trazer novamente as ideias de Anísio Teixeira para as escolas públicas com a remodelação das escolas parque a fim de melhorar o ensino no estado, criaram os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs (Curvelo, 2022). Para essas edificações “considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas” (Menezes, 2001, s.p.d *apud* Curvelo, 2022, p. 192).

O projeto dos CIEPs foi idealizado por Oscar Niemeyer e, de acordo com alguns, inspirados nas ideias das escolas parque de Anísio Teixeira (Menezes, 2001 *apud* Curvelo, 2022). Inicialmente, deveriam ser construídas centenas desses centros, mas os projetos não foram continuados pelos governos seguintes alegando alto investimento nessas propostas.

A estrutura desses centros contava com um programa diverso, o qual “oferecia além de salas de aula, um centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e recreação, ginásio esportivo, áreas para o desenvolvimento artístico e cultural; em algumas unidades oferecia piscinas” (Curvelo, 2022). A autora versa ainda sobre a técnica utilizada por Niemeyer para obter maior agilidade na execução da escola em um prazo de até quatro meses: o concreto pré-moldado. Sobre esse tipo padronizado de projeto, o arquiteto fala que:

É composto por três construções distintas: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca. [...] Para os terrenos onde não seja possível instalar todas as três construções que integram o Projeto-Padrão, foi elaborada uma alternativa, denominada CIEP compacto, que é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas-d'água (Bibl.CIEP 398, s.d. *apud* Curvelo, 2022, p. 193).

O primeiro CIEP a ser inaugurado foi denominado CIEP Tancredo Neves (ver figura 20), no ano de 1985, é possível visualizar logo depois (ver figura 21) a planta baixa da idealização dos CIEPs retirada do livro<sup>51</sup> de Darcy Ribeiro de 1986.



Figura 20 - CIEP Tancredo Neves  
Fonte: Fundação Oscar Niemeyer, fotografia de 1984

---

<sup>51</sup> No livro não fica claro a fonte do projeto, mas subentende-se que é de autoria de Oscar Niemeyer, visto que era o responsável pelo projeto dos CIEPs na época.

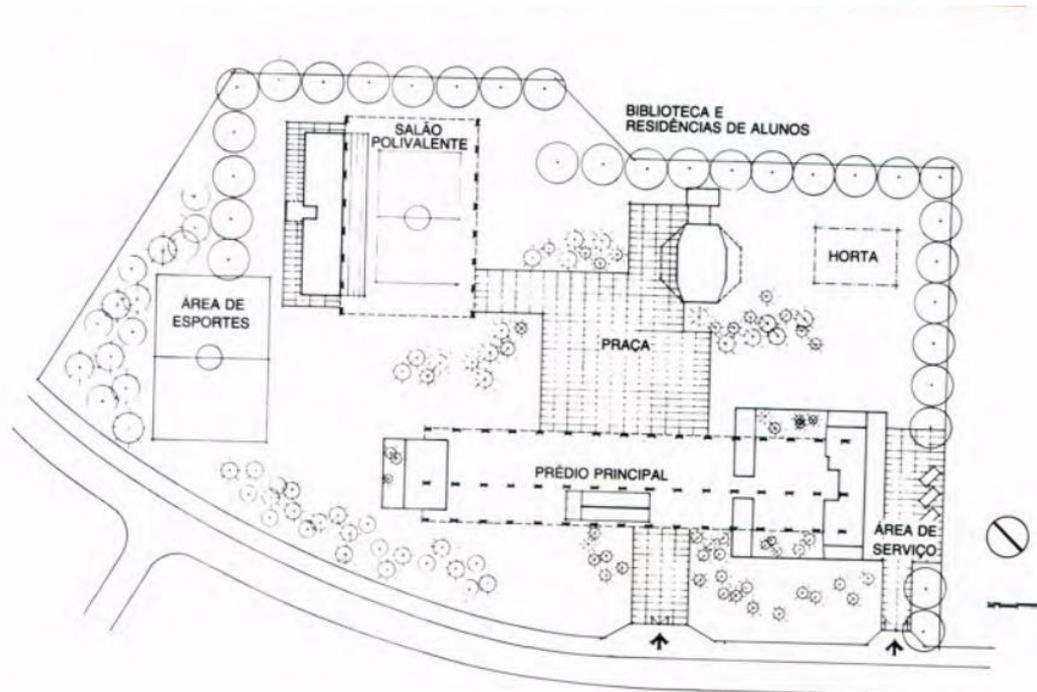


Figura 21 - Planta baixa da idealização dos CIEPs  
Fonte: Ribeiro (1986)

Os CIEPs eram compostos por três edificações: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca. Em fala para o *Jornal do Brasil*, em 1985, Niemeyer diz sobre seu projeto que ele é “[...] revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas - como as antigas - a instruir seus alunos, mas sim dar apoio efetivo a todas as crianças do bairro” (Brasil, 1985, s.p.d *apud* Ribeiro, 1986, p. 110). O amplo programa arquitetônico que abraça essa ideia dos CIEPs é explicado da seguinte forma:

Pela concepção de Niemeyer, cada CIEP é composto por três construções distintas: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No pavimento térreo localizam-se 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até 1.000 crianças. No outro extremo do pavimento térreo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudo Dirigido e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água. O Salão Polivalente é um ginásio desportivo coberto, dotado de arquibancada, vestiários e depósito para guarda de materiais. A terceira construção é a Biblioteca, idealizada para atender os alunos tanto para consultas individuais como em grupos supervisionados, estando bem à disposição da comunidade (Ribeiro, 1985, p. 103-104).

Os CIEPs serviram ainda de inspiração para os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente CIACs construídos durante a Presidência de Fernando Collor nos dois primeiros anos da década de 1990 (Curvelo, 2022). Os CIACs, contavam com um projeto educacional que ia além da estrutura de salas de aula, como ocorreu no caso dos CIEPs, oferecendo apoio através de assistência médica e atividades esportivas para as crianças e a

família (Azevedo, 2002).

Contudo, foram construídas poucas unidades destes centros e só foi retornada a produção quando Itamar Franco assumiu o cargo depois da renúncia de Collor. Durante esse novo governo, o projeto dos CIACs passa a ser denominados de Centro de Atenção Integral à Criança e ao adolescente CAICs, com projeto do arquiteto João da Gama Filgueiras Lima, o Lelé (Azevedo, 2002) (Curvelo, 2022).

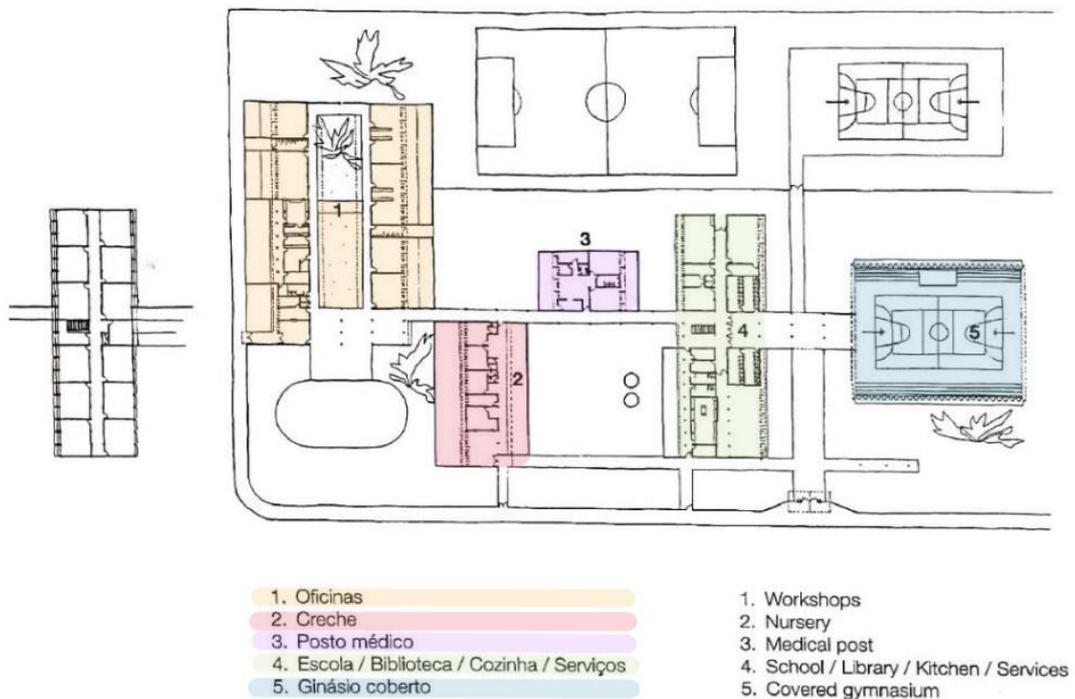


Figura 22 - Planta baixa da idealização dos CAICs  
Fonte: Ferraz e Latorraca (2000), adaptado pela autora (2025)

Este arquiteto tem um papel de destaque nessas edificações dos CAICs. A partir de 1970 Lelé estava em busca de maior agilidade e construções mais limpas e renováveis. Então, passa a utilizar a argamassa armada, técnica desenvolvida por ele e utilizada em vários prédios públicos em cidades diversas do país, como o caso dos CAICs, esse sistema construtivo não carecia de mão de obra especializada (Pereira; Melo, 2020).

A proposta dos CAICs (ver figura 22 e 23) apresenta um eixo central de circulação que conecta outros blocos de atividades (esporte e lazer, educação, assistencialismo) em um terreno plano que deve possuir no mínimo 200 metros de comprimento, o que se torna um problema adaptação em localidades<sup>52</sup> diversas que não conseguem dispor de um terreno desse tamanho

<sup>52</sup> O município do Crato recebeu um CAIC no ano de 1996 (agora com o nome de Escola de Ensino Infantil e Fundamental Maria Yara de Brito Gonçalves), entretanto, encontra-se desconfigurado da sua forma original.

(Pereira; Afonso e Oliveira, 2023).



Figura 23 - Volumetria da idealização dos CAICs  
Fonte: Ferraz e Latorraca (2000)

As adaptações dos CAICs quando o terreno não supria as dimensões necessárias ficava a cargo dos responsáveis locais, o que gerava uma verticalização dos blocos, e, “a equipe responsável pelo projeto piloto não chegou a desenvolver diferentes tipologias para implantação dos CAICs” (Pereira; Afonso e Oliveira, 2023, s.p.d).

Outro exemplo da aproximação com as ideias de Anísio Teixeira, em conjunto com o trabalho realizado por Hélio Duarte e Diógenes Rebouças, é o projeto dos CEUs (Centros Educacionais Unificados) na gestão, primeiramente, de Marta Suplicy no município de São Paulo no início dos anos 2000 e depois com Bruno Covas e Fernando Haddad, consecutivamente (Curvelo, 2022).

A autora enfatiza ainda que esse programa proposto pelos CEUs<sup>53</sup> busca junto com o ensino infantil e o fundamental a promoção de práticas recreativas e culturais. Em algumas unidades o programa arquitetônico conta com piscinas, bibliotecas, playground e espaços diversos para incentivar a comunidade local a participar de forma efetiva. Sobre isto, Gadotti (2004, p. 4) fala que:

O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Nas últimas três décadas, em grande parte do país, as edificações escolares se revelaram com uma arquitetura demasiadamente padronizada (Kowaltowski, 2011). A autora traz que, segundo a Fundação para o Desenvolvimento da Educação FDE do Estado de São Paulo, desde

---

<sup>53</sup> Idealizados pelos arquitetos Alexandre Delijaicov. André Takyia e Wanderley Ariza.

meados do século XIX os órgãos do poder público são os encarregados pelo “planejamento, construção e manutenção dos estabelecimentos de ensino no Brasil, com várias tentativas de se traçar diretrizes ou “padrões” para a construção das edificações escolares” (Kowaltowski, 2011, p.82).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE é responsável pela execução das políticas educacionais, como por exemplo no que diz respeito ao repasse de verbas para os projetos e programas para os municípios. É também responsável também pelos projetos escolares que poderão chegar nessas municipalidades (Curvelo, 2022). A autora salienta ainda que:

Estes projetos denominados de Escolas-padrão, apresentam no site do governo federal, o Memorial Descritivo, as Perspectivas, a Responsabilidade Técnica e as Notas Técnicas de BDI (Benefícios e Despesas Indiretas); esses documentos determinam e prescrevem as regulamentações essenciais para a construção escolar. Entretanto, as regulações, que são passíveis de interpretações locais sobre as construções escolares, não estão alinhadas com as propostas pedagógicas e com as políticas locais (Curvelo, 2022, p. 237).

Esses projetos abraçam tanto a rede para educação infantil (com o programa Proinfância) como para o ensino fundamental. Para esta categoria é possível encontrar projetos-padrão para escolas com uma sala de aula até treze salas, com ou sem quadra, térrea ou com dois pavimentos (FNDE, 2024a). Alguns materiais e aspectos construtivos (como o telhado) são modificados, como mostra as perspectivas de dois projetos na figura 18 a seguir, entretanto, o corpo do projeto-padrão se exime de grandes modificações, o que leva a um projeto pouco flexível. Todavia, o projeto para as seis salas de aula foi descontinuado depois do fim do terceiro ciclo do PAR (Plano de Ações Articuladas), sendo substituído por um projeto-padrão de cinco salas de aula na mesma configuração espacial e de material utilizado naquele com nove salas de aula, como mostrado na figura 24 nos ícones A1, A2 e A3.

Partindo da discussão acerca de espaço, ambiente e lugar na busca por uma aproximação com as relações que se estabelecem entre arquitetura das escolas e as práticas pedagógicas, visto que este par dialético permeia esta pesquisa, se faz necessário retomar e ratificar este debate. Desta forma, Lima (1989, p. 14) versa quando escreve sobre a relação entre espaço e ambiente que “um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais”, destacando a flexibilidade que um espaço pode ter quando ele permite a construção de ambientes diferentes naquele mesmo local. Este pensamento da autora, elucidativo para esta pesquisa, se faz questionar a respeito dos projetos-padrão do FNDE no que diz respeito não só a rigidez com que eles são impostos (não permitindo adaptações onde são implantados), mas também se os seus projetos arquitetônicos permitem uma flexibilização espacial no que tange ao arranjo dos espaços.

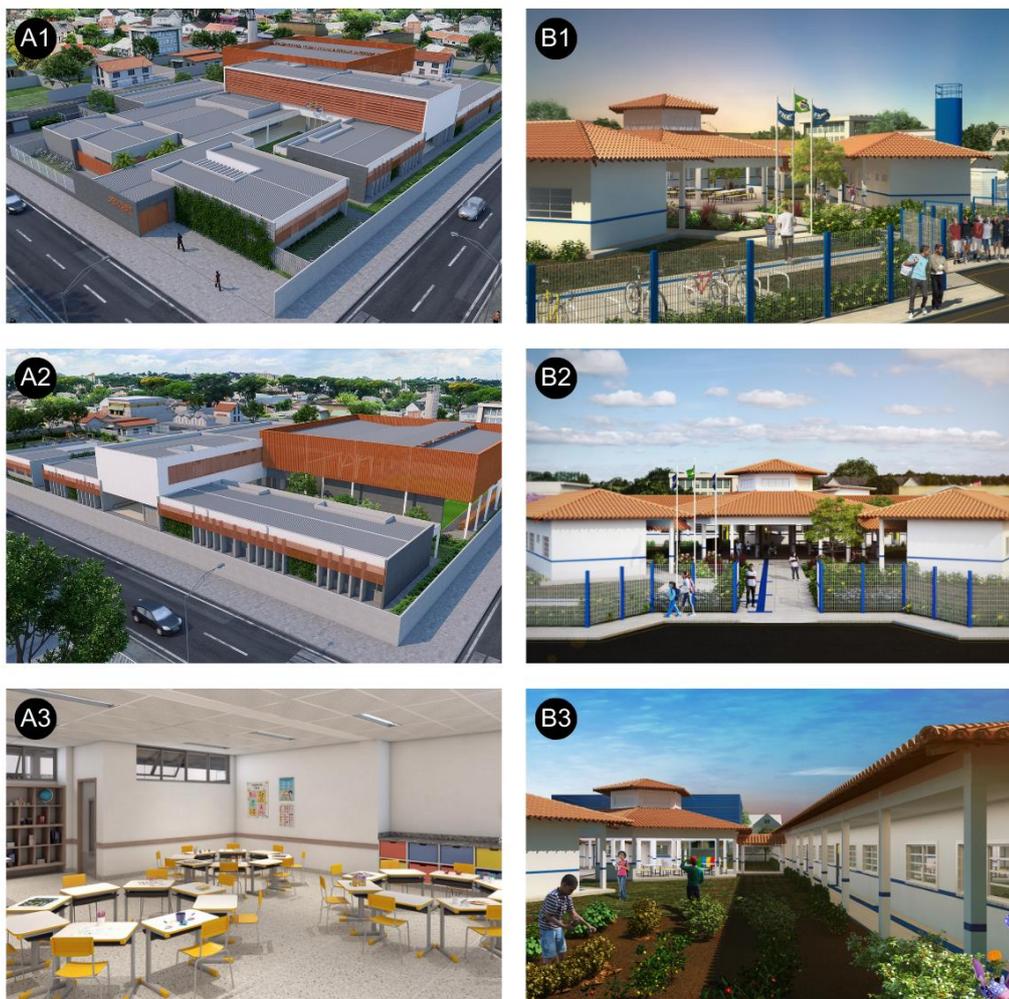


Figura 24 - Projeto-padrão do FNDE. Projeto A1, A2 e A3: Projeto-padrão para nove salas com dois pavimentos e Projeto B1, B2 e B3: projeto-padrão para seis salas de aula.  
Fonte: FNDE (2024b) e FNDE (2023a)

Estas diferentes configurações que os espaços podem ter (ver figura 25), permitindo espaços diferentes, também são um ponto de partida para criar relações diferentes com o espaço construído, principalmente quando se fala em escola, visto que é um local de socialização, ensino e aprendizagem constante e mutável para os sujeitos que a utilizam, as crianças. Unwin (2019, p. 54) acentua esse comportamento de descoberta das crianças quando fala que: “Quando criança, nossa relação com o entorno é criativa. Nossa capacidade inata para a arquitetura interpreta o mundo em termos de lugares”.

Nessa perspectiva, é válido esclarecer que não existe um modelo de arquitetura ideal e imutável para uma edificação escolar. A interação entre os usuários e ambiente parte, não de uma abordagem determinante, mas de um ambiente estimulador e propulsor de possibilidades dentro do espaço utilizado. Esse tipo de espaço multifacetado é uma ferramenta bastante rica e capaz de proporcionar práticas pedagógicas diversificadas, o que eleva o processo de ensino-aprendizagem.

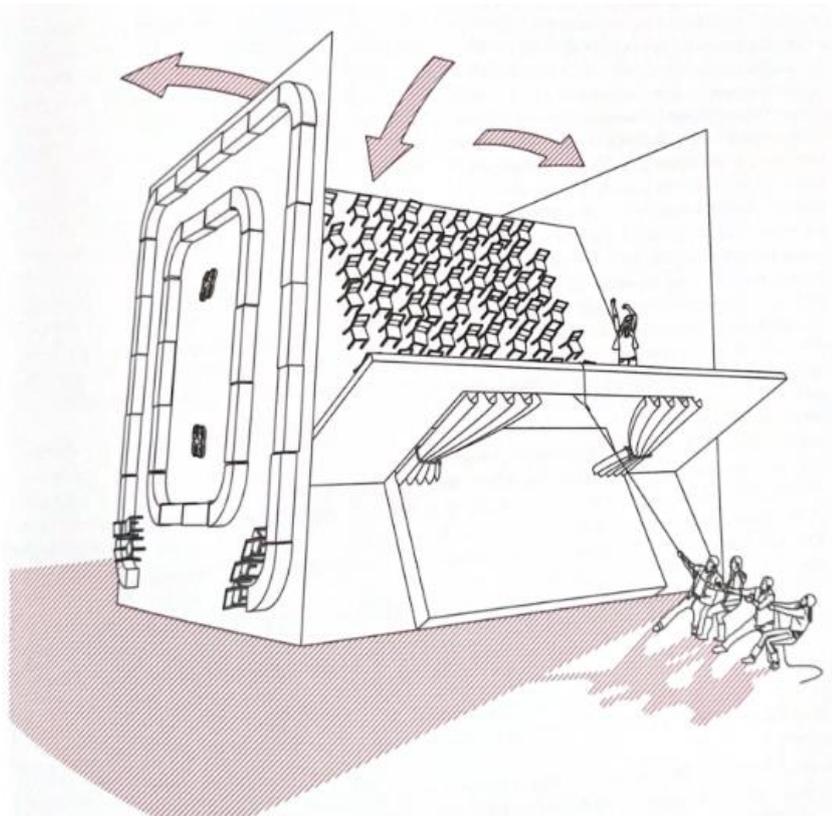


Figura 25: Mutabilidade dos espaços  
Fonte: Gosson; Tixier (2021)

### 3.2 Iniciando a trilha pedagógica

A escola, como a conhecemos hoje, é o resultado de um longo processo histórico de construção e transmissão de conhecimentos. Esse processo de ensino-aprendizagem foi sendo desenvolvido e moldado segundo as necessidades da sociedade. De acordo com Kowaltowski: “A educação é vista como a transmissão de valores e o acúmulo de conhecimento de uma sociedade. A história da educação também é a história de uma sociedade e seu desenvolvimento cultural, econômico e político” (Kowaltowski, 2011, p. 12). Assim, percebe-se que as transformações no processo educativo caminham com as necessidades da sociedade em um período determinado.

Para Libâneo (2013) “a unidade ensino-aprendizagem se concretiza na interligação de dois momentos indissociáveis - transmissão/assimilação ativa de conhecimentos e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática” (Libâneo, 2013, p. 82), demonstrando que situações diversas pedem adequações diversas para o momento.

A escola é um ambiente singular de encontros e afetividade em que devem ser levados em consideração os sujeitos que utilizam aquele espaço, para que sejam evidenciados valores e significados positivos. Assim, se “...a arquitetura se relaciona com os sujeitos através do belo,

deve ser a escola promotora de sentimentos de alegria, conforto, bem-estar e segurança” (Mösch, 2009 *apud* Pauleto, 2020, p.24)<sup>54</sup>.

A Constituição Federal de 1988 valida direitos fundamentais para a sociedade, sendo, um deles, a educação. No artigo nº. 214 fala-se sobre o Plano Nacional da Educação PNE. Este plano possui validade decenal, e traz em seus objetivos, como exemplo, definir diretrizes, metas e estratégias para a melhoria do ensino no país, sendo um de seus princípios a ser assegurado à melhoria da qualidade de ensino (Brasil, 1988). Em 2002 o MEC, através do Fundo de Fortalecimento da Escola Fundescola lança dois volumes de material intitulados *Cadernos técnicos: subsídios para a elaboração de projetos e adequação de edificações escolares*, os quais tem o objetivo de traçar diretrizes para a construção e adequação das escolas públicas.

Essas orientações tiveram a premissa de atender as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste devido à baixa qualidade do ensino, segundo avaliações do próprio Ministério da Educação. O objetivo é alcançar um “padrão mínimo” de desempenho para os edifícios escolares que sofrerão adequações ou para aqueles que ainda serão construídos (MEC, 2002 *apud* Kowaltowski, 2011). Todavia, não existe menção a um ambiente estimulante ou a participação da população em um ambiente construído para eles.

Em relação à última publicação do PNE de 2014, com validade até 2024, para toda a rede básica de ensino (Brasil, 2014), são postas vinte metas<sup>55</sup> em que não aparece de maneira direta menções ao edifício-escola, e, de qual maneira ele se relaciona com os usuários. Entretanto, podem-se encontrar algumas dessas relações de aproximação do espaço com a comunidade escolar nas estratégias<sup>56</sup>, que funcionam como submetas. Entre elas destacam-se as seguintes:

2<sup>57</sup>.8) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos **espaços escolares**, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

6<sup>58</sup>.2) instituir, em regime de colaboração, **programa de construção de escolas com padrão arquitetônico** e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral,

---

<sup>54</sup> Michael Emil Mösch é arquiteto e urbanista pela Universidade Técnica de Delft, na Holanda, com o título de mestre obtido na mesma instituição e o doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Sua pesquisa está dentro do processo de projeto na arquitetura com ênfase no ensino de projeto de escolas.

<sup>55</sup> Este documento determina metas para o comprometimento com a melhoria da política nacional nos anos de 2014 até 2024.

<sup>56</sup> Aqui frisadas aquelas estratégias referentes às escolas de ensino fundamental I, que são objetos de estudo deste trabalho.

<sup>57</sup> META 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

<sup>58</sup> META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de **ampliação e reestruturação das escolas públicas**, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (Brasil, 2014,s.p.d);

7<sup>59</sup>.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à **melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar** (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (Brasil, 2014, s.p.d);

10<sup>60</sup>.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, **de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos** adequados às características desses alunos e alunas (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

19<sup>61</sup>.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, **espaço físico adequado**, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (Brasil, 2014, s.p.d, grifos da autora);

Essas oito estratégias demonstram a preocupação com o espaço construído no qual as relações pedagógicas são construídas e estabelecidas, demonstrando que o edifício escolar é importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, destaca sobre a construção de um espaço adequado, incentivador e completo. Pode-se constatar a preocupação com o meio físico e seus usos na busca pela melhoria na qualidade do ensino, não apenas pelos recursos

---

<sup>59</sup> META 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

<sup>60</sup> META 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

<sup>61</sup> META 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

pedagógicos, imprescindíveis, mas por um espaço que também faz parte dessa construção.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a escola é uma organização socialmente construída e, em uma perspectiva crítica, é tida com uma posição política, ideológica e cultural, em que grupos com interesses variados se juntam para elaborar processos de entendimento ou enfrentamento. Sob esse olhar, afirma também sobre o caráter humano da educação e na presença de sujeitos que ensinam e aprendem em um mesmo espaço e das contradições que podem nascer em um ambiente que nunca é neutro.

Frago e Escolano (2001) versam que o espaço da escola não se configura como uma estrutura neutra que recebe as ações escolares, “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores” (Frago e Escolano, 2001, p. 26). A partir dessa perspectiva, o ambiente construído deve ser analisado como um aspecto que vai muito além da sua materialidade.

Para Kowaltowski (2011) “os aspectos físicos do ambiente escolar são poucos citados nas discussões pedagógicas ou em estilos de aprendizagem” (Kowaltowski, 2011, p. 40). O espaço da escola é onde os alunos passam a maior parte do tempo depois de suas casas, é importante questionar o impacto que essas edificações possuem no aprendizado. Na esteira desse pensamento a autora traz que é fundamental ter a certeza que esses espaços são estimulantes, confortáveis e com consequências positivas.

Quando o edifício escolar não é suficientemente adequado às práticas educativas de ensino-aprendizagem, tende a gerar o desinteresse dos educandos, logo, percebe-se que edificar lugares adequados e com apelo educativo é essencial para estimular os alunos, e conseqüentemente, os professores (Aquino, 2012).

Elali (2003) destaca a importância que o meio físico possui, tendo a capacidade de dificultar ou facilitar, no ambiente de ensino, as relações, sendo o edifício escolar um gerador de novas experiências. A autora traz que:

Assim, dar maior atenção às características sócio físicas dos ambientes e às relações entre estes e as crianças, garantindo a elas oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de propiciar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial (Elali, 2003, p.311).

A arquitetura do edifício escolar é, assim, centralizadora de encontros, de relações sociais, de experiências, descobertas e deve ser facilitadora das práticas pedagógicas, proporcionando um ambiente estimulante. Garcia (2016) chama atenção para a questão do currículo oculto:

O currículo oculto, termo advindo da pedagogia e comumente citado pelos educadores, batiza todo o conteúdo implícito presente nos processos de aprendizagem e representa, portanto, tudo o que não é mencionado no currículo oficial da escola: procedimentos disciplinares, estruturas organizacionais burocráticas inerentes à

instituição, relações de dominância, tradições culturais. (...). Em outras palavras, a apreensão e percepção do ambiente físico representam valores na formação dos alunos, sendo a arquitetura escolar, por si mesma, um programa, uma espécie única de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores de ordem, disciplina, poder e vigilância - marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que abarca diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (Garcia, 2016, p. 24 - 25).

Vieira (2015 *apud* Frago e Escolano, 1998) traz que a escola não é definida apenas pelo espaço e lugar, ela deve ser trabalhada também como uma construção cultural. Assim, na constituição do currículo a arquitetura escolar tem papel fundamental. Um exemplo mencionado é quando o professor junta o currículo desenvolvido com o ambiente construído, quando ele convida os alunos para explorar uma aula no pátio, ou construir brincadeiras ao ar livre e estimular o uso das dependências da escola. Dessa forma, o professor planeja sua aula considerando todas as ferramentas que o lugar pode oferecer, não ficando limitado ao espaço da sala de aula.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que através da visão sócio crítica, a organização do espaço escolar não deve ser tratada como um elemento de caráter neutro, pois não é algo objetivo, mas sim que faz parte de uma construção social que engloba professores, alunos, pais e membros da comunidade.

Garcia (2016) aponta para a importância do ambiente construído da escola como transmissora de valores e que carrega a capacidade de inibir ou de favorecer encontros. Chama atenção para a forma como as práticas pedagógicas são realizadas, quando o espaço escolar é imutável e impossibilita modificações nas relações sociais entre os sujeitos no espaço escolar.

Sob esse viés, entende-se a relevância de uma arquitetura escolar integrada ao currículo da escola, servindo de suporte para o desenvolvimento das atividades e criando um ambiente estimulante fora do espaço delimitado para a sala de aula.

Percebe-se, durante a construção deste capítulo, através da revisão bibliográfica em uma perspectiva histórica, que o espaço escolar passou por mudanças significativas durante os séculos, passando de um espaço improvisado para grandes construções voltadas especificamente para seu objetivo principal, indo além, quando pensa esse espaço como ferramenta de aproximação com a comunidade onde estão inseridos e as relações que se estabelecem entre lugar e espaço. Ainda permeando essa construção, o caminho por diretrizes projetuais demonstra a preocupação, em estabelecer um diálogo no sentido de traçar rumos para a melhoria constante dos edifícios escolares, instituindo um percurso que se encontra, de alguma forma, em melhorar a aprendizagem dos seus sujeitos e, conseqüentemente, de abrir um leque para práticas pedagógicas diversas incentivadas pelo edifício escolar.

A história das escolas públicas no Brasil passa por diversas modificações, como supracitado, e conseqüentemente, a história da educação está intrínseca a ela. A construção da

história da educação nesta pesquisa foi delineada através de Saviani (2004). O autor retrata o século XX na história das escolas públicas brasileiras com uma minuciosidade de etapas bastante categórica e enfatiza esse século na construção da história da educação brasileira quando o chama de um “longo século XX”. Justifica dizendo que:

Com efeito, as transformações mais decisivas do nosso país nos planos econômico, político, social, cultura e educacional parecem se situar nas duas décadas finais do século definido cronologicamente pelo número XIX e não na virada cronológica para o século XX ou na primeira guerra mundial. Assim, se optássemos pela categoria “breve século” teríamos que deslocar o início do século XX brasileiro para 1930 (Saviani, 2004, s.p.d).

Como forma de esquematizar a proposta de Saviani, é apresentada no quadro 01, a seguir, a categorização por ele defendida para esse período:



Quadro 1- Categorização a partir de Saviani (2004)  
Fonte: A autora (2025) elaborado a partir de Saviani (2004)

Para a construção do capítulo subsequente, devido ao limite de tempo, estipulou-se uma análise a partir da proclamação da República, em 1889, no qual, indo de acordo com a categorização de Saviani (2004) seria o equivalente a segunda etapa na história das escolas públicas no Brasil. Todavia, é importante destacar que essa pesquisa não tem a pretensão de delimitar todo esse período histórico a partir do olhar de Saviani, apenas contemplam-se suas análises como um marco inicial para o desenvolvimento da pesquisa. Contudo, antes de adentrar aos fatos da história da educação no Brasil, é importante começar este caminho no próximo capítulo percorrendo as ideias pedagógicas que se destacam no campo educacional, para depois aproximar as lentes da realidade brasileira.

## 4. UM OLHAR DA ARQUITETURA PARA A PEDAGOGIA

Neste capítulo buscou-se apresentar uma visão sobre ideias pedagógicas que se destacam para a construção deste trabalho, a partir do advento do pensamento pedagógico moderno (Gadotti, 2003), o qual sistematiza seu estudo a partir dos escritos e leituras de João Amós Comênio<sup>62</sup> (1592-1670), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)<sup>63</sup>, Fröbel (1782-1852), Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980). No olhar da arquitetura para a pedagogia buscou-se elementos também nas contribuições de Malaguzzi (1920-1994) e Vygotsky (1896-1934) através de outros autores além de Gadotti.

Nele traz luz também ao movimento escolanovista e ao pensamento pedagógico brasileiro, acontecidos durante o século XX e finaliza contextualizando o cenário educacional cearense. Partindo da construção e do entendimento dessas ideias relacionadas com o contexto em que foram trabalhadas e interpretadas ao longo dos últimos séculos, pode-se compreender melhor a organização da educação numa perspectiva moderna e contemporânea.

### 4.1 Uma visão geral das ideias pedagógicas no mundo

“A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico” (Gadotti, 2003, p. 21), ele acontece posteriormente às práticas educativas a partir da reflexão sobre elas. O pensamento pedagógico, para Gadotti, surge a partir do cenário em que é necessário sistematizar e organizar a educação “em função de determinados fins e objetivos” (Gadotti, 2003, p. 21).

Considerado o pai da pedagogia moderna, Comênio (1592-1670) exerce papel fundamental dentro da educação contemporânea. Em seu livro *Didática Magna*, também conhecido pelo título *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, foi publicado em 1657. Nessa obra, de cunho religioso, o autor propõe, o que ficaria conhecido como, o método universal de “ensinar tudo a todos” de maneira rápida e sem fadiga para os alunos e professores:

Nós ousamos prometer uma Didática Magna, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E deve ensinar solidamente, não superficialmente e apenas com

---

<sup>62</sup> Jan Amos Komenský ou no latim Iohannes Amos Comenius e no português João Amós Comênio foi pedagogo, filósofo e teólogo tcheco. Como era pastor protestante, viveu uma vida nômade na Europa, passando pela Polônia, Suécia, Hungria e morando seus últimos anos na Holanda.

<sup>63</sup> A escolha de Comênio e Rousseau para embasar este capítulo da pesquisa deu-se através da visão de Gadotti (2003). O primeiro devido ao seu reconhecimento por propor um sistema articulado de ensino com educação para todos. O segundo educador levando em consideração, nas palavras de Gadotti (2003, p. 87): “Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele, a criança não será mais considerada um adulto em miniatura: ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender”.

palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera (Comenius, 2002, p.13 *apud* Barreto; Machado e Fialho, 2020, p. 336).

Gadotti<sup>64</sup> (2003) destaca a atualidade das teorias educacionais de Comênio, que propôs um currículo mais diversificado com matérias como música, economia, política, história e ciência. Comênio defendia um período mais longo de formação, totalizando 24 anos de estudos, o qual seria dividido em: “a escola materna, dos zero aos 6 anos; a escola elementar ou vernácula, dos 6 aos 12 anos; a escola latina ou o ginásio, dos 12 aos 18; a academia ou universidade, dos 18 aos 24 anos” (Gadotti, 2003, p. 79). Detalha ainda, neste raciocínio, que a escola elementar seria responsável pelo desenvolvimento da “língua materna, a leitura e a escrita, incentivando a imaginação e a memória, além do canto, das ciências sociais e da aritmética” (Gadotti, 2003, p. 79). Enquanto isso, na outra etapa, a escola latina, era voltada ao estudo das ciências. O mesmo também defendia a ideia de que todas as pessoas têm direito ao conhecimento, incluindo também as classes populares, nesta época, século XVII, o acesso à universidade (frisado na idade dos 18 aos 24 anos) ainda era restrito às camadas nobres da sociedade (Azevedo, 2002)<sup>65</sup>.

Comênio se alicerçava ainda em nove princípios os quais fundamentava a sua pedagogia, para a construção deste trabalho é válido destacar o de número 08: “Se a natureza começa qualquer coisa, não a abandona até que a operação esteja completa” (Mayer, 1976, s.p.d *apud* Gadotti, 2003, p.84). Esse princípio versa que a escola deve estar localizada em um lugar tranquilo, silencioso e longe de distrações. Nesse ponto, percebe-se um entendimento, ainda que embrionário, acerca da melhor implantação para uma escola, pois observa-se uma preocupação com um ambiente, de certa forma, estimulante visto que o barulho poderia acarretar em distrações para quem ensina e aprende. Barreto, Machado e Fialho (2020, p. 339) destacam, dentro desses princípios, que Comênio preocupava-se em se ter uma “organização adequada do espaço escolar como ambiente estimulador”.

No século XVIII os ideais iluministas ganharam força como um movimento cultural que buscava mudanças na sociedade em esferas políticas, econômicas e sociais, tendo a disseminação do conhecimento como cerne da questão (Gadotti, 2003). Para o autor, Jean-

---

<sup>64</sup> Moacir Gadotti formou-se em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971), possui mestrado em Educação e doutorado em Ciências da Educação. É escritor de diversos livros publicados no Brasil e no exterior, como: História das ideias pedagógicas (1993), Escola Cidadã (1992), Pensamento Pedagógico Brasileiro (1987), entre outros títulos. É Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire.

<sup>65</sup> Giselle Arteiro Nielsen Azevedo é professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do curso de pós-graduação da mesma instituição. Atua nas áreas de arquitetura escolar, territórios educativos, cidade e infância, avaliação pós-ocupação, qualidade do lugar e percepção ambiental.

Jacques Rousseau<sup>66</sup> (1712-1778) abre a discussão para uma nova etapa na história da educação e centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação.

Para ele, a criança não deveria ser tratada como um adulto em miniatura e sim na concepção de que ela vive em um mundo próprio que deveria ser compreendido (Gadotti, 2003). Rousseau defendia ainda o contato com a natureza como uma forma de libertar a criança de condicionantes sociais e dogmas religiosos: “As ideias de Rousseau defendem a liberação da criança do contato com os pais, para ser adequadamente educada por preceptores, em contato com a natureza, seguindo o curso natural da vida e salientando a sua individualidade” (Azevedo, 2002, p. 66). Precursor da Escola Nova, Rousseau abre caminho para diversos debates dentro das ideias pedagógicas e enriquece a discussão na educação e em suas formas de ensino e aprendizagem (Gadotti, 2003).

Discípulo das teorias pedagógicas de Rousseau, Fröbel (1782-1852) destaca a necessidade da educação durante os anos iniciais de vida da criança e teve papel fundamental na construção ideológica dos jardins de infância. Para ele, a escola deve ter papel de estimular atividades espontâneas auxiliando o desenvolvimento e a experimentação (Azevedo, 2002).

Os esforços espontâneos realizados pela criança, através das atividades lúdicas, representam a autoatividade e oferecem ao mestre o caminho do ensino e da aprendizagem. O papel do professor fröbeliano é o de estar, sempre, entre as crianças, brincando junto, ensinando e estimulando-as a fazerem coisas por si mesmas (Vilarinho, 1987 *apud* Azevedo, 2002). A máxima baseada na observação do professor no aluno, que a partir dessas percepções ele poderia conhecer e entender as necessidades da criança e descobrir suas potencialidades e talentos (Stemmer, 2006).

É a partir das contribuições de Rousseau que durante o século XIX acontece a mudança do controle da educação das mãos da Igreja para o Estado. A burguesia não mede forças para obter o controle da educação através da instituição do ensino público nacional. Entretanto, a burguesia mostra a face real dela logo depois, uma educação igual para todos não era verdadeiramente para todos, alguns receberam mais do que outros: “à classe dirigente a instrução para governar e à classe trabalhadora a educação para o trabalho” (Gadotti, 2003, p. 93).

A Escola Nova foi um movimento internacional que ganhou bastante força no início do

---

<sup>66</sup> Jean Jacques Rousseau nasceu em Genebra, na Suíça em 1712, e em 1740 passou a viver em Paris. Sua primeira grande obra foi o tratado “Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens” de 1755 e o livro “Emílio, ou Da Educação” publicado em 1762. Suas ideias sobre sociedade e política, sobretudo publicadas no livro “Contrato Social” são as bases dos pensamentos modernos sobre homem, educação e sociedade, as quais culminam em algumas ideias da Revolução Francesa.

século XX e se destaca através de muitos educadores<sup>67</sup>. Os quais já representavam renovações no ensino algum tempo antes, como destaca Gadotti (2003, p. 142):

A Escola Nova representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa. A ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, na atividade da criança, já vinha se formando desde a “Escola Alegre” de Vitorino de Feltre (1378-1446), seguido pela pedagogia romântica e naturalista de Rousseau.

Este movimento “valorizava a autoformação e a atividade espontânea da criança” (Gadotti, 2003, p. 142), na busca por uma renovação da educação. O movimento escolanovista teve como um de seus educadores pioneiros nas ideias e propulsor do conhecimento para outros o estadunidense John Dewey (1859-1952). O educador criticava a obediência e submissão que as escolas propagavam considerando que eram elementos prejudiciais à educação. Defendia que a escola “deveria preparar os jovens para o trabalho, para a atividade prática, adequando-se ao mundo e constituindo-se fator importante de desenvolvimento e progresso desse mundo em constante modificação” (Azevedo, 2002, p.69).

Maria Montessori (1870-1952) possui grande destaque com sua experiência a respeito dos ambientes escolares voltados para a criança. De acordo com Azevedo (2002, p. 70) “pela primeira vez o ambiente escolar é pensado, levando em consideração a escala da criança, para que esta pudesse conhecer e ter o domínio do espaço.” A sala de aula sofre mudanças para se adequar às condições de seus alunos e o layout é mais livre facilitando a locomoção, bem como o mobiliário é adaptado à escala da criança, que consta com objetos pequenos para que elas possam ter domínio deles, a autonomia é essencial, bem como é incentivado o processo espontâneo de aprendizagem (Azevedo, 2002).

A *Casa dei bambini*, criada em Roma em 1907 para crianças na pré-escola, revela a presença dos preceitos pedagógicos montessorianos com mobiliário adequado aos alunos e diversidade de materiais pedagógicos para estimular o aprendizado. Essa exploração dos sentidos que os materiais didáticos podem oferecer, através de cores, tamanhos e texturas diversas podem ser exploradas no mesmo sentido através do espaço dos ambientes escolares como o “tratamento das cores, formas, texturas, proporções, símbolos, padrões de superfícies do espaço construído – enfim, os elementos visuais do edifício que podem despertar a capacidade de descoberta e o imaginário individual e coletivo” (Azevedo, 2002, p. 154).

A educação montessoriana constitui-se como pioneira na história da educação através do ambiente escolar adaptado à escala da criança, com objetos como as mesas, cadeiras e

---

<sup>67</sup>Nomes como Maria Montessori, Claparède, Piaget, Anísio Teixeira.

estantes, nas dimensões adequadas ao tamanho destas. Explorou novas técnicas para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem através da lição do silêncio, para o domínio da fala, e a lição da obscuridade para as percepções auditivas (Gadotti, 2003). Gadotti traz um recorte do livro “Em Família”, de Montessori, a qual destaca que:

Certamente aqui está a chave de toda a pedagogia: saber reconhecer os instantes preciosos da concentração, a fim de poder utilizá-los no ensinamento da leitura, da escrita, das quatro operações e, mais tarde, da gramática, da aritmética, das línguas estrangeiras *etc.* Ademais, todos os psicólogos estão acordados ao asseverar que só existe uma maneira de ensinar: suscitando o mais profundo interesse no estudante e, ao mesmo tempo, uma atenção viva e constante (Montessori, s/d *apud* Gadotti, 2003, p.152).

Aproximando esses preceitos pedagógicos de Fröbel, Montessori e Dewey da arquitetura escolar é possível identificar algumas características no Instituto de Educação de Pernambuco (IEP), mais especificamente no Jardim de Infância Ana Rosa Falcão, devido ao destaque relacionado à interação social e às atividades das crianças. O projeto do IEP recebe influência baseada nas ideias de Richard Neutra (Loureiro; Amorim, 2002).

Richard Neutra faz visita ao Brasil no ano de 1945, depois de estar na América Central e do Sul, e três anos a passagem por terras brasileiras nasce o livro *Arquitetura Social em Países de Clima Quente* no qual são reunidos ilustrações e projetos de Neutra acerca de programas voltados para educação e saúde de Porto Rico, bem como são citados alguns projetos habitacionais que ele realizou nos Estados Unidos. O livro teve bastante impacto no Brasil e serviu de referência para projetos de edificações públicas também no campo da saúde e da educação, pois Neutra já possuía uma bagagem estabelecida no campo da arquitetura escolar (Loureiro; Amorim, 2002).

Antes de comentar acerca da influência do arquiteto em edificações escolares no Brasil é necessário comentar, ainda que brevemente, sobre as ideias de Neutra. O arquiteto austríaco possuía um senso muito aprofundado e aguçado sobre o comportamento do ser humano e de como se comportava com o ambiente natural e arquitetônico, estes fatores atrelados às suas ideias inovadoras eram chamados por ele de *biorrealismo*. Fazia observações a respeito do processo de ensino-aprendizagem dos alunos na sala e de seus comportamentos, nasce daí suas ideias de projeto para as escolas, embasadas em estudos da época, exemplo a publicação que versava sobre a necessidade das crianças de terem uma troca maior de oxigênio quando comparadas aos adultos (Loureiro; Amorim, 2002).

Lamprecht (2000 *apud* Loureiro; Amorim, 2002) destaca que Neutra defendia que a criança deveria ter o contato com a natureza em sua formação, e a solução encontrada pelo arquiteto de conectar a sala de aula diretamente com o ambiente externo significa e possibilita um processo pedagógico menos formal, em que a dinâmica aluno/carteira e professor/quadro

poderiam ser reavaliadas, o mobiliário também era pensado para permitir mudanças no espaço e permitir a flexibilidade.

O Instituto de Educação de Pernambuco foi uma das edificações que foram influenciadas pelas ideias de Neutra. Em 1956, os arquitetos Marcos Domingues da Silva e Carlos Falcão Correia Lima ganharam o concurso para a construção dessa nova edificação no Recife (ver figura 26).



Figura 26 - Maquete do projeto vencedor para o Instituto de Educação de Pernambuco  
Fonte: Lima (1985)

O projeto é composto por quatro edificações: o Jardim de Infância Ana Rosa, a Escola Primária Cônego Rochael de Medeiros, o Colégio Estadual do Recife e o prédio do Instituto. Loureiro e Amorim (2002, s/p) versam sobre esta edificação:

O arranjo do conjunto claramente favorece a melhor orientação para as salas de aula, todas elas recebendo iluminação natural através de grandes planos de vidro, devidamente protegidos por quebra-sóis, ora horizontais, ora verticais. [...] Destacase, na solução geral do conjunto o cuidadoso tratamento dado à captação de iluminação natural, criando uma atmosfera muito próxima daquela preconizada por Neutra, nos seus primeiros estudos de edifícios escolares, em que a captação e distribuição de luz nos ambientes eram essenciais para oferecer as melhores condições de aprendizado.

O Jardim de Infância Ana Rosa Falcão tem a sala de aula aumentada devido à possibilidade de integração com o exterior, possui orientação voltada para receber brisa e reciclar o ar, maior oportunidade de sombreamento devido a integração interior/exterior e maior recebimento de luz natural no ambiente (Neutra, 1948 *apud* Loureiro; Amorim, 2002).

Já Jean Piaget<sup>68</sup> (1896-1980) tece contribuições fundamentais neste campo da pedagogia com a investigação do desenvolvimento da inteligência da criança, com críticas a respeito da escola tradicional e seus métodos de ensino. Sobre isso, destaca-se que: “Piaget faz uma crítica contundente à escola tradicional que ensina o aluno a copiar e não a pensar; os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas (Gadotti, 1998 *apud* Azevedo, 2002, p. 72)”.

Piaget propôs o método de observação para a educação da criança através de uma pedagogia experimental, em que ela é o centro, sendo que a obtenção de bons resultados vinha do respeito do professor a etapas de desenvolvimento da criança, ela deveria ser estimulada a pensar (Gadotti, 2003). Gadotti, quando traz um trecho da obra de Piaget, destaca que:

Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos só se pode beneficiar com a História das Ciências e assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir (Piaget, 1988, p. 17 *apud* Gadotti, 2003, p. 157).

Piaget foi um dos pioneiros nos estudos sobre como o conhecimento se forma na mente do ser humano. A partir dessas pesquisas se tenta explicar as transformações ocorridas no desenvolvimento intelectual. Jean Piaget se fundamenta nessa abordagem interacionista<sup>69</sup>, que são as relações entre o sujeito e o objeto nas quais o primeiro “aprende com suas ações e ele próprio constrói continuamente seu conhecimento a partir das interações com o ambiente” (Azevedo, 2002, p. 72).

Recebe destaque também a corrente Vygotskyana, desenvolvida por Vygotsky (1896-1934), o qual estruturou sua teoria em torno da interação do sujeito com o meio, salientando o papel da linguagem e da aprendizagem nesta relação. Fundamenta-se na importância da interação social e da linguagem como instrumento decisivo para o desenvolvimento da criança, os conceitos e aprendizagens desenvolvidos no decorrer das práticas cotidianas são diferentes daqueles conceitos científicos que são adquiridos pelo ensino. Diferentemente da concepção interacionista de Piaget, Vygotsky está fundamentado no sociointeracionismo, no qual ressalta os aspectos estruturais e as leis de cunho universal, ou seja, aquelas de origem biológica que estão relacionadas ao desenvolvimento (Kowaltowski, 2011).

Na região da Emilia Romagna, na Itália, uma outra abordagem é explorada, a Reggio

---

<sup>68</sup> Jean Piaget nasceu na Suíça no fim do século XIX e se formou em ciências naturais, desenvolvendo grande interesse pelas áreas da psicologia e psicanálise. Como pesquisador, focou seus estudos no pensamento infantil. S e destaca bastante também na área da epistemologia.

<sup>69</sup> “A corrente interacionista (sujeito x objeto) chama-se hoje auto-regulação ou construtivismo sequência” (Azevedo, 2002, p. 72 *apud* Lima, 1998, s/p).

Emilia pelo seu idealizador Loris Malaguzzi (1920-1994)<sup>70</sup>, em que essa nova concepção nasce depois da Segunda Guerra Mundial, em 1945, mas ganha força no Brasil, apenas depois da década de 1990. Acreditava que “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999 *apud* Stemmer, 2006, p. 105). Na esteira desse pensamento, Stemmer<sup>71</sup> continua destacando que para Malaguzzi, o trabalho pedagógico deveria estar centrado na criança e para que pudesse ter resultados é necessário incluir as famílias e os professores no processo. Complementa com a fala do professor quando ele versa que o relacionamento é o fator principal de conexão para o estabelecimento desse sistema.

Para Malaguzzi, os professores da Reggio Emilia devem seguir as crianças e não os planos, pois não existe um currículo. A autora destaca sobre isso da seguinte forma: “a aprendizagem é mais importante do que o ensino, que é um complemento para a aprendizagem, pois a criança constrói sua própria aprendizagem interagindo com o ambiente, inventando e descobrindo, não necessitando ser ensinada” (Malaguzzi, 1999 *apud* Stemmer, 2006, p. 108). A autora destaca também que para o educador isso não significa que a aprendizagem é uma improvisação, mas que participar do processo educativo de uma criança é desvencilhar menos certezas e trabalhar com mais incertezas e inovações.

Azevedo (2002, p. 82) tece um comentário interessante sobre uma nova visão que os educadores estão tendo na busca por se distanciar do modelo de escola tradicional:

Nos dias de hoje, alguns educadores guiados por esse novo ambiente de transformações, procuram criar alternativas para a escola e para o ensino, numa crítica ao modelo pedagógico tradicional originado no século passado – autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos. A busca por novos paradigmas de aprendizagem e pelo traçado de caminhos para a escola do novo milênio, se traduz em teorias e métodos que vêm sendo amplamente pesquisados e discutidos pelos pedagogos.

Verifica-se, brevemente, o vasto caminho pedagógico na história da educação e algumas das teorias centradas no desenvolvimento da criança e em desenvolver suas habilidades da melhor forma. Tecendo algumas considerações sobre educação e suas relações com o espaço, é importante para este trabalho dar luz aos acontecimentos na história da educação que aconteceram no Brasil e no estado do Ceará, visto que as escolas do recorte selecionado fazem

---

<sup>70</sup> Stemmer destaca que Malaguzzi versa sobre as influências educacionais que obteve e que tiveram impacto na construção dessa nova abordagem. São citados nomes como: Dewey, Wallon, Claparède, Decroly, Makarenko, Vygotsky, Erikson, Brofenbrenner, Bovet, Ferrière, Freinet e Piaget na década de 1960 e depois Carr, Shaffer, Kaye, Kagan, Gardner, Hawkins, Moscovici, Morris, Bateson, Von Foerster e Varela.

<sup>71</sup> Márcia Regina Goulart Stemmer é doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Sua pesquisa está alicerçada na educação com enfoque na educação infantil (concepção da infância e criança), produção de conhecimento e métodos de pesquisa e alfabetização.

parte deste universo.

#### 4.2 Um olhar com as lentes da arquitetura para o contexto educacional no Brasil

Com a revolução de 1930, deu-se início a Era Vargas, que pôs fim à República Velha e centralizou algumas políticas para a federação. O ensino secundário e universitário ganha mais destaque com políticas educacionais a partir de 1931, pois um ano antes é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Todavia, as políticas de regulamentação para o ensino primário são inicialmente esquecidas, o que acarreta posteriormente em um manifesto criado por educadores e defensores escolanovistas da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1932, chamado de *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (Garcia, 2016).

Os princípios da Escola Nova sofrem inspiração vinda de Dewey (1859-1952), filósofo estadunidense da primeira metade do século XX que baseia seu pensamento na construção da educação como meio essencial para o progresso e reforma social. Garcia traz um trecho da visão de Dewey: “na medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade” (Dewey *apud* Garcia, 2016, p. 70).

O manifesto, citado anteriormente e baseado nos ideais da Escola Nova, é intitulado *A Reconstrução Educacional no Brasil – ao Povo e ao Governo*, frisava e defendia que dentre todos os problemas nacionais nenhum deveria ter mais importância do que o tema da educação e que o país deveria caminhar no sentido de um sistema de organização escolar que incorpora todas as necessidades (INEP, 1984). Esse movimento destaca a busca por:

Uma escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, em que se pudesse garantir uma educação comum para todos, colocando, assim, homens e mulheres frente a iguais possibilidades de aprendizagem e oportunidades sociais, abolindo os privilégios de gênero ou mesmo de classe social (INEP, 1984).

É contrário às “tendências à passividade, ao intelectualismo e verbalismo da escola tradicional”, o manifesto versa sobre atividades espontâneas para os alunos levando em conta cada um individualmente (Saviani, 2011, p. 247). O autor pontua que a Escola Nova não se destaca das outras escolas tradicionais devido a características preponderantes envolvendo trabalhos manuais, está no fato de que em todas as suas atividades existe o fator psicobiológico que é “a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance” (Manifesto, 1984 *apud* Saviani, 2011, p. 247). Complementa sobre o funcionamento da escola a partir do conteúdo do Manifesto que para cumprir com essas ações ela passa a ser um organismo vivo, onde as crianças estão em contato direto com o ambiente a sua volta.

Alguns princípios são elucidados no *Manifesto* como a função essencialmente pública

da educação, a escola única, a laicidade, gratuidade da escola, a obrigatoriedade e a coeducação. No primeiro ponto tem-se o dever do Estado em garantir a educação gratuita; no segundo o Estado deve fornecer uma educação acessível a todos (e todos os graus) independente da condição social e financeira, seria uma escola oficial para alunos de 7 a 15 anos, uma escola única; a laicidade parte do pressuposto da escola não sofrer com crenças e dispostas religiosas; a gratuidade ligada ao acesso a todos as escolas oficiais; o quinto princípio da obrigatoriedade em que o ensino é levado até os 18 anos; e a coeducação está relacionada com a não separação por sexo dos alunos. Acreditava-se que os elementos contidos no *Manifesto* teriam a capacidade de mudar a organização e estrutura da educação, era um novo programa de política educacional que estava sendo compartilhado (Saviani, 2011).

A década de 1930 trouxe investimentos nas construções escolares, sobre isso Curvelo (2022, p. 137) destaca que:

Os prédios construídos passaram a ter maior número de salas de aula e amplos espaços para a convivência dos estudantes, a libertação das paredes. O cenário educacional em transformação, tinha como objetivo, a preparação dos cidadãos brasileiros, além disto, havia críticas sobre o ensino junto a consciência do atraso em relação a outros países.

A partir desta década citada o pensamento pedagógico brasileiro destaca-se com mais ênfase com as teorias da Escola Nova e na construção do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, como dito previamente. Saviani (2011) evidencia a participação significativa de alguns educadores no qual chama de “tríade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova” (p. 207), sendo eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Anísio Teixeira (1900-1971), educador e jurista brasileiro, foi um grande expoente do movimento escolanovista e na defesa da escola pública no século XX. Suas contribuições foram pioneiras na esfera da arquitetura escolar e na defesa de uma estrutura integral basilar para as práticas pedagógicas (Garcia, 2016).

Teixeira iniciou sua vida pública em 1924, quando aceita o cargo<sup>72</sup> de diretor da Instrução Pública da Bahia, seu estado natal, com o passar das décadas outros cargos são ocupados por ele como diretor-geral da Instrução Pública no Distrito Federal, em 1931, na época o Rio de Janeiro, no âmbito do qual cria a Universidade do Distrito Federal e permanece à frente da Secretaria de Educação e Cultura até o final de 1935 (quando deixa o cargo devido ao golpe do Estado Novo). Neste meio tempo, lança o livro chamado *Em marcha para a democracia: à margem dos Estados Unidos*, no qual aparecem os pensamentos de Dewey e

---

<sup>72</sup> Saviani destaca que durante a gestão de Anísio Teixeira, a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal passou a ser chamada de Departamento de Educação e em seguida Secretaria de Educação e Cultura, cargo que ele exerceu como secretário até o fim de 1935.

Lippmann sobre a importância da educação para a democracia (Saviani, 2011).

Ainda no cargo no Distrito Federal, Anísio Teixeira dedicou-se à organização e administração do sistema público de ensino. Para Saviani, essa dedicação fica clara com a introdução dos serviços de matrícula, de frequência e de obrigatoriedade escolar, as escolas agora eram comandadas por esses serviços e não mais resolvendo os problemas de forma isolada. O autor traz um relato de Paschoal Lemme, que trabalhou com Teixeira no Distrito Federal, em que ele acrescenta ainda que as avaliações de aprendizagem passaram a ser aplicadas por meio de um serviço central especializado que elaboravam essas provas e as escolas já as recebiam prontas, apenas precisavam realizar a aplicação (Lemme, 2004 *apud* Saviani, 2011).

No cargo que ocupava no Distrito Federal, Anísio Teixeira idealizou algumas escolas dando continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido por Fernando de Azevedo, que será mais detalhado à frente. Toma como início a definição de alguns tipos de prédios escolares como: “o tipo *Nuclear*, com 12 classes (destinado à instrução); o tipo *Platoon*, com 12, 16 e 25 classes. Também havia o tipo *Playground* ou parque escolar; neste modelo escolar, estavam associados a instrução e a educação (Dórea, 2013, p. 168 *apud* Curvelo, 2022, p. 148).

Um arquiteto que recebeu mais destaque por ser responsável pela idealização dessas escolas foi Enéas Trigueiro Silva, que buscava desenvolver seus projetos em concordância com os discursos pedagógicos da sua época. Destaca-se a preocupação do arquiteto com a orientação solar para incidência de luz natural na edificação, a presença no projeto do terraço-jardim para as aulas de educação física ao ar livre, espaços ventilados devido a janelas basculantes, e estrutura aparente e independente das vedações para permitir ampliações futuras (Abreu, 2007, p.38 *apud* Curvelo, 2022, p. 150).

Anísio Teixeira, seguindo os preceitos de Dewey<sup>73</sup>, procurou adaptar os ensinamentos para a realidade brasileira e não simplesmente uma reprodução sem adequações. Sobre esse contexto Saviani (2011, p. 226) diz que:

Em outros termos: se Dewey nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar, Anísio Teixeira tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado.

A educação, para Anísio, era elemento fundamental para que a sociedade caminhe no

---

<sup>73</sup> Anísio Teixeira trabalhou em traduções de John Dewey quando estava afastado de cargos na educação e trabalhou em estudos com ele quando foi realizar o mestrado nos Estados Unidos em 1929 na Universidade de Columbia

sentido de inovação e de modernização, ele chega a denominar esse contexto em algumas situações de processo revolucionário – assim, a educação é o pilar primordial. Sua vida e obra são fundamentadas na compreensão de que a educação é um direito de todos, e jamais um privilégio (Saviani, 2011).

Teixeira diz, quando trata do papel que o ambiente escolar exerce, que: “A escola tem de dar ouvidos a todos e a todos servir. Será o teste de sua flexibilidade, da inteligência de sua organização e da inteligência dos seus servidores” (Teixeira, 1968, s.p.d. *apud* Gadotti, 2003, p.244). Com papel de destaque principalmente na Bahia (Escola Parque da Bahia) e no Rio de Janeiro, então capital do Brasil, o educador é revolucionário nos métodos de organização da educação brasileira e reforça que a educação é indissociável da escola, biblioteca e do museu. Os debates de Teixeira também corroboraram para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Kowaltowski, 2016).

Depois do Centro Educacional Carneiro Ribeiro CECR em Salvador, outra escola parque que se destaca é o Centro de Educação Elementar (ver figura 27), em Brasília, que foi concebida em 1960 através do projeto do arquiteto José de Sousa Reis, no qual reproduziu o mesmo programa do CECR, foi a primeira escola parque de Brasília (Chahin, 2016).



*Figura 27 - Centro de Educação Elementar, em Brasília*  
Fonte: Reprodução Inep

Além da escola parque foram construídas nas superquadras próximas quatro escolas-classe, Teixeira explica da seguinte forma a diferença entre elas: “Nas escolas-classe se desenvolvem as atividades normais ou convencionais das demais escolas, estudando ciências físicas e sociais, leitura, escrita e aritmética. Durante um turno a criança estuda numa das escolas-classe e no outro turno na escola-parque.”; já a escola parque é “destinada às atividades educativas, como: trabalhos, artes industriais, educação artística, educação física e atividades

socializantes” (Teixeira, 2022, p. 34 *apud* Curvelo, 2022, p. 159).

Esta primeira escola parque de Brasília tem seu edifício distribuído em dois pavimentos e a cobertura possui bastante iluminação natural dada à presença na cobertura de *sheds*, neste pavimento aconteciam as atividades ligadas às artes como: museu, escultura, oficinas *etc.* Já no pavimento inferior ficava a administração e apoio, o auditório da escola parque era conectado ao prédio principal por uma passarela (Chahin, 2016) (ver figura 23):



Figura 28 - Planta de situação do Centro de Educação Elementar  
Fonte: Reis (1960). alterado pela autora (2025)

Percebe-se, que Anísio Teixeira tinha muita convicção da melhoria da educação a partir dos modelos de escola-classe e escola parque, ele descreve da seguinte forma:

Já não se trata de escolas e de 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 *apud* Wiggers, 2023 p. 73)

As escolas parque foram referências para outras gestões em âmbitos diversos, como por exemplo na gestão de Marta Suplicy com os Centros Educacionais Unificados CEUs em São Paulo no início dos anos 2000, no governo do Presidente Fernando Collor com os Centros de Atendimento Integral à Criança CIACs e no Rio de Janeiro na década de 1980 com os Centros Integrados de Educação Pública CIEPs, com já visto no capítulo anterior (Kowaltowski, 2011).

Lourenço Filho<sup>74</sup> (1897-1970), diretor da Instrução Pública do Ceará, é responsável por uma reforma geral no ensino do estado em 1922, como será detalhado no próximo tópico, tornando-se grande expoente e pioneiro da disseminação das teorias da Escola Nova no país. O cerne dos seus pensamentos é a renovação do ensino primário (Gadotti, 2003).

O livro *Introdução ao estudo da Escola Nova* de Lourenço Filho é considerado pioneiro na divulgação no Brasil de um novo ideário renovador que se instalava no país ao redor da educação. A primeira edição é dividida em cinco lições em que é trabalhado o conceito do que seria a Escola Nova e no que ela está fundamentada (estudos de biologia, de psicologia e de sociologia), os sistemas que nelas se fundamentam e os aspectos chamados de “questões gerais” nas quais são discutidos problemas relacionados a filosofia da educação e de política educacional (Saviani, 2011).

Fernando de Azevedo<sup>75</sup> (1894-1974) e Lourenço Filho partilharam de uma amizade desde o tempo em que foram colegas na Escola Normal de São Paulo em 1925, tendo Azevedo ratificando a importância do seu amigo para a educação no Brasil expressando que sem ele o movimento moderno de educação no país teria sido incompleto. No Rio de Janeiro, o Distrito Federal na época, Azevedo ocupou o cargo de Diretor-geral da instrução pública no ano de 1927 no qual foi responsável pela reforma que foi considerada “a primeira plenamente integrada no espírito da Escola Nova” (Saviani, 2011, p.207).

Azevedo permaneceu no cargo de 1927 até 1930, e sob seu comando foi constatado que as escolas primárias eram insuficientes, e teceu críticas sobre o espaço escolar que ainda era na maioria dos casos em casas com condições de higiene pouco favoráveis (Curvelo, 2022). Ressaltou a necessidade da “construção e instalação, a mais completa possível, de prédios para as escolas” (Azevedo, 1929, p. 15 *apud* Dórea, 2013, p. 167) demonstrando a importância que esses prédios possuíam.

Para Azevedo, a Escola Nova estava dentro de três pilares principais: a escola única, a escola do trabalho e a escola-comunidade. O primeiro aspecto estava direcionado a uma educação inicial uniforme gratuita e obrigatória com duração de cinco anos começando aos sete anos de idade. O segundo pilar está relacionado às experiências da criança, é o “estímulo às

---

<sup>74</sup> Manuel Bergström Lourenço Filho nasceu em São Paulo em 1897 e seguiu com sua carreira no magistério, passando pelos estados de SP, RJ e CE. Em 1922 foi convidado por Justiniano Serpa para ser o diretor da Reforma que viria a acontecer no estado cearense. Foi importante para o movimento escolanovista que viria a acontecer mais adiante na década de 1930. Escreveu livros como *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e *Juazeiro do Padre Cícero*.

<sup>75</sup> Fernando de Azevedo, formado em Direito pela USP, foi um educador, sociólogo, escritor e administrador brasileiro com papel importante na história da educação do Brasil. Participou da criação do Ministério da Educação e Saúde na década de 1930, do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, diretor geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933), dentre outras participações emblemáticas dentro do universo da Educação.

observações [...] levando-a a desenvolver o trabalho com interesse e prazerosamente, satisfazendo sua curiosidade intelectual”. E a escola-comunidade estava ligada à organização como uma “comunidade em miniatura”, em que o trabalho em grupo é incentivado (Saviani, 2011, p. 212).

Saviani, ainda sobre Fernando de Azevedo, disserta sobre o educador fazendo menção ao livro escrito por Azevedo e publicado em 1958, *Novos caminhos e novos fins*, sobre alguns aspectos de higiene, no qual diz que:

Assim, considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a ‘educação física, moral e cívica’, desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos, despertando o sentido da saúde, a resistência e vitalidades físicas, a alegria de viver. Para tanto, as escolas contariam com inspetor-médico ou inspetor-dentário que, além da função de fiscalização, seria um educador sanitário com o qual colaborariam ‘o professor de educação física, a enfermeira escolar e o corpo de dentistas e, de maneira geral, todo o professorado’ (Azevedo, 1958, p. 77 *apud* Saviani, 2011, p. 212).

Outro pensador da educação no país foi Paulo Freire (1921-1997), o qual traz uma contribuição para a conscientização crítica e ideológica em seus métodos e coloca a pedagogia como pilar libertador, o papel que o educador exerce é de problematizador e de estimulante do pensamento crítico. Sendo assim, para Freire a educação nunca é neutra, ela é sempre um ato político (Gadotti, 2003). Freire destaca que:

O problema que se põe àqueles que, mesmo em diferentes níveis, se comprometem com o processo de libertação, enquanto educadores, dentro do sistema escolar ou fora dele, de qualquer maneira dentro da sociedade (estrategicamente fora do sistema; taticamente dentro dele), é saber o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra que e a favor de quê... Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a classificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade. (Freire, 1978, p. 69 *apud* Gadotti, 2003, p.254).

A década de 1930 foi palco para os debates em torno da igreja católica e a luta contra a laicização do ensino. O padre Leonel Franca acreditava que a religião e a pedagogia eram indissociáveis e que se a escola não poderia ser religiosa então ela não teria nada a educar, encorajava na verdade o individualismo negando a convivência social e neutralizando normas morais. Outro questionamento da Igreja era sobre a obrigatoriedade e gratuidade que o movimento escolanovista defendia, pois os católicos acreditavam que era uma interferência indevida do Estado e que os responsáveis pela educação das crianças eram os pais. O líder do movimento leigo católico, Alceu Amoroso de Lima, segundo aponta Saviani, acreditava que “para ser humano e brasileiro o povo não precisa ler e escrever”, deixando de lado a erradicação do analfabetismo no país (Saviani, 2011, p. 259).

Nas décadas de 1930 e 1940, as ideias pedagógicas no Brasil estavam em equilíbrio entre os preceitos da pedagogia tradicional, a qual a Igreja Católica defendia, e a pedagogia

nova. Saviani (2011, p. 271) versa sobre um equilíbrio “tenso” em alguns momentos no qual “virulentas acusações” eram proferidas “de modo especial por parte dos católicos contra os escolanovistas”. Todavia, a Igreja Católica fica mais moderada em relação a esse assunto, como será visto logo mais.

O embate entre escola pública e escola particular cresce também para a década de 1950, que teve Anísio Teixeira como figura central para a educação brasileira, no qual foi defensor da escola pública, universal e gratuita sofrendo ataques ideológicos vindos da igreja católica. Para eles, as ideias de Anísio foram interpretadas de modo que tendo esses fundamentos disseminados não haveria lugar para outro tipo de escola na sociedade. Saviani elucida quando diz que:

Penso residir aí a crença dos representantes da Igreja que identificavam a defesa da escola pública, mantida e administrada pelo Estado, como defesa do monopólio estatal de ensino. Daí a concluir que os defensores da escola pública eram adeptos do socialismo e do comunismo era apenas um passo. Passo que dói dado não somente rapidamente, mas sofregamente, quando consideramos a virulência cega dos ataques (Saviani, 2011, p. 288)

No fim da década de 1950 surge um novo manifesto redigido por intelectuais brasileiros sobre a defesa da escola pública, intitulado *Mais uma vez convocados*<sup>76</sup>. Ele é dividido em 12 tópicos<sup>77</sup> passando por alguns como: o diagnóstico da educação no país com suas carências e causas; o dever com a nova geração na busca pela educação pública; a defesa pela liberdade do ensino e que deveria ser livre de fiscalização pelo Poder Público mas remunerados por ele; uma escola universal, obrigatória e gratuita na qual seja incentivada as capacidades físicas, morais intelectuais e artísticas dos alunos (Saviani, 2011).

O autor continua mostrando que com a ampliação da influência dessa nova pedagogia a relação com a pedagogia católica foi sendo modificada tecendo alguns pontos em comum. Alceu Amoroso de Lima, em 1931 já reconhecia a criança como elemento central no processo educativo, Saviani, sobre esse assunto, traz que:

Do mesmo modo reconheceu o valor dos métodos novos afirmando a conveniência de que os educadores católicos estudem cuidadosamente todos os métodos novos introduzidos pela nova pedagogia, assim como as contribuições da psicologia experimental na perspectiva, é claro daquilo que ele considerava a ‘filosofia

---

<sup>76</sup> Assinado por nomes como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, entre outros mais de 150 nomes.

<sup>77</sup> Sendo eles: Um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas; Deveres para com as novas gerações; O Manifesto de 32 e o projeto de Diretrizes e Bases; A escola pública em acusação; Violentas reações a essa política educacional em outros países; As duas experiências brasileiras de “liberdade de ensino”; Em face da Constituição, já não há direito de escolha; AA educação, - monopólio do Estado?; Pela educação liberal e democrática; Educação para o trabalho e o desenvolvimento econômico; Para a transformação do homem e de seu universo; A história não avança por ordem.

verdadeiramente católica da vida’ (Lima, 1931 *apud* Saviani, 2011, p. 299)

Gustavo Capanema foi Ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 e 1945, foi responsável por colocar os espaços escolares em um novo patamar na história da educação no Brasil (Curvelo, 2022). Sobre isso, Saviani (2004, s.p.d) destaca que:

Gustavo Capanema deu seqüência ao processo de reforma educacional interferindo, nos anos 30, no ensino superior e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino por meio das “leis orgânicas do ensino”, também conhecidas como “Reformas Capanema”, abrangendo os ensinos industrial e secundário (1942), comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946), complementados pela criação do SENAI (1942) e do SENAC (1946).

O convênio escolar no estado de São Paulo, como explanado no capítulo anterior, possibilitou a construção de aproximadamente setenta edificações escolares, outros quinhentos galpões provisórios, trinta bibliotecas, noventa recantos infantis e vinte parques infantis, essas escolas introduziram algumas das ideias de Anísio Teixeira e de outros educadores da Escola Nova. Essas obras eram de responsabilidade do Departamento de Obras Públicas DOP e dentro dela tinha uma comissão executiva, que tinha como um dos arquitetos-chefe a figura de Hélio Duarte<sup>78</sup> (Silva, 2006). Ele conseguiu incorporar “princípios e diretrizes em sintonia com propostas educacionais avançadas” (Ferreira; Corrêa e Melo, 1998, p. 72 *apud* Curvelo, 2022, p. 168), demonstrando sintonia com as ideias de Anísio Teixeira com as escolas parque.

Nestas escolas do convênio escolar, embora com projetos menos ousados quando comparados com as escolas parque, buscou novos conceitos para os espaços escolares e “O respeito à criança, a busca de integração entre edifício e natureza tornam-se importantes premissas de projeto visando concretizar os anseios do universo infantil” (Ferreira; Corrêa e Melo, 1998, p. 72 *apud* Curvelo, 2022, p. 169).

A escola agora parte para uma concepção mais voltada para a sociedade urbano-industrial, e abandona a escola-monumento que teve bastante força até os anos de 1940. De acordo com Silva (2006, p. 13), essa nova maneira de pensar a escola se baseia nos preceitos da Escola Nova, “que pretendia formar um novo homem, capaz de entender e se adaptar a uma sociedade industrial e tecnológica em transformação”. Estava fundamentada então nos preceitos de uma nova cidade onde todos poderiam ser alfabetizados e possuiriam igualdade de oportunidades a partir dos estudos.

Devido ao salto demográfico na cidade nas décadas de 1950 e 1960 com relação a grande industrialização e a migrações internas entre cidades, a população começa a pressionar

---

<sup>78</sup> Hélio Duarte passou um período em Salvador, antes de sua estada em São Paulo, onde teve contato direto com as ideias de Anísio Teixeira e a Escola Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

o governo por mais escolas e o assunto torna-se foco nos debates e meios de comunicação em massa. Sobre a improvisação para abranger tais acontecimentos, Janice Theodoro da Silva fala que:

Na segunda metade da década de 1950, o governo do Estado adotou medidas paliativas, nada originais, como a construção de mais galpões, o aumento do número de períodos de funcionamento das escolas e a diminuição da carga horária diária e do número de anos do ensino primário, que chegou a ser reduzido para dois anos durante um quadriênio (Silva, 2006, p. 15).

É implantado então o Plano de Ação na década de 1960, tinha como objetivo o ensino primário para todas as crianças e maior permanência delas na escola durante o dia, Silva (2006) destaca, porém, que as metas propostas não foram executadas e que não era discutido o que de fato é uma educação de qualidade.

Em 1959, um novo manifesto é publicado, intitulado “*Manifesto dos Educadores: Mais uma vez chamados*”, neste lançamento é feita uma reflexão sobre a educação desde o manifesto de 1932 no qual demonstram que as aspirações redigidas naquela época foram realizadas de forma simples e indo de encontro aos interesses dos políticos (Curvelo, 2022). Curvelo destaca que:

O manifesto demonstra que não foi o sistema público de ensino que falhou, mas os políticos que teriam que planejar escolas, e havia a necessidade de muitas, mas não bastava só a construção, era necessário dar as condições para que a escola tivesse as instalações e materiais adequados, além de formar os professores para suas atribuições cada vez mais complexas na educação (Curvelo, 2022, p. 178).

Durante o Regime Militar no Brasil (1964-1985) foram construídas escolas, mas como destaca Curvelo (2022, p. 191), elas seguiram padrões pouco flexíveis e “sem preocupações sobre os espaços escolares com ambiência para o ensino e aprendizagem ideais”, as ampliações eram mais almejadas, pois buscavam preparar as massas populares “que precisavam ser educadas para atender as políticas desenvolvimentistas”.

Um assunto amplamente discutido pelos educadores em décadas variadas do século XX é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. A primeira delas foi aprovada em 1961, porém o assunto já possuía uma comissão formadora para um anteprojeto desde a década de 1940 (ensino primário, médio e superior) contando com Lourenço Filho como seu presidente. É possível visualizar um predomínio maior da pedagogia nova nesta comissão, que teve também nomes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no esboço trazendo sugestões (Saviani, 2011).

A LDB de número 4.024/1961, que entrou em vigor no ano seguinte foi considerada uma “meia vitória, mas vitória” por Anísio Teixeira, devido às concessões feitas para a iniciativa privada e o distanciamento da construção de um sistema público sólido de ensino, pois acreditava que faltava muito ainda para caminhar em relação às necessidades do país, mas

considerou como aspecto positivo o caráter liberal e descentralizador do texto (Saviani, 2011, p. 307).

A atual LDB é a 9.394, aprovada em 1996, surge do Projeto Darcy Ribeiro ligado ao Ministério da Educação MEC. A União é responsável pela avaliação do ensino em todos os níveis e pela aplicação de provas e exames para avaliar o nível dos alunos, das escolas e dos professores (Saviani, 2011).

As alterações na LDB/1996 começaram logo no ano seguinte, resultando em modificações em quase um terço do seu material. Outro aspecto previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 é o PPP (Projeto Político Pedagógico), no qual será trabalhado no capítulo seguinte, que tem o “objetivo de descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas, jurídicas e organizacionais na escola, buscando maior participação dos agentes escolares” (Libâneo; Oliveira e Toschi, 2012, p.256).

A busca por escolas integradas a sua comunidade, que forneçam espaços diversos com intenção de aproximar mais os sujeitos diretos que utilizam esses espaços, como os alunos, e os indiretos, como a comunidade, é identificável nos projetos dos CIEPs, CIACs, CAICs e CEUs, que foi detalhado no capítulo anterior. Embora a ideia desses grandes centros seja voltada para uma renovação na educação, Gadotti (2004, p. 1) destaca que nem sempre essas edificações são sinônimos de melhoria na educação. O autor diz que:

A maioria desses projetos inspira-se na “Escola Parque” do educador Anísio Teixeira, lançado no Estado da Bahia em 1950. Entre eles destacam-se: os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) do Rio de Janeiro (1983-1987), os PROFICs (Programas de Formação Integral da Criança) do Estado de São Paulo (1986), os CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente), criados por Fernando Collor de Mello em 1991 e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), criados em 1994 pelo Ministro da Educação Murílio Avellar Hingel do governo do Presidente Itamar Franco. Os CIEPs, construídos em lugares de grande visibilidade pública, em geral perto de grandes rodovias, no Estado do Rio de Janeiro, custavam caro e a sua manutenção era onerosa. Com a mesma taxa de reprovação de outras escolas, o seu aluno custava três vezes mais do que o da escola convencional. Na Zona Norte do Rio um CIEP foi invadido e virou favela em 1991.

Embora o autor faça uma crítica feroz a essas edificações é necessário no contexto social dos dias atuais, visto que Gadotti teceu essas críticas há mais de duas décadas.

Depois da promulgação da Constituição de 1988, os espaços escolares no âmbito federal passam a ser do tipo projetos-padrão, os municípios ficam responsáveis pelo ensino fundamental e são realizados convênios e programas através do FNDE para a construção dessas futuras escolas (Curvelo, 2022), como mostrado no capítulo anterior.

Entretanto, é importante destacar que esse tipo de projeto-padrão pode acarretar em ônus para aqueles que a utilizam. Inicialmente, devido às dimensões continentais do Brasil e seus clima diversos, até mesmo dentro de um mesmo estado, um projeto padronizado pode acarretar

prejuízos, pois não existe previsão para adaptação, como por exemplo, podendo aumentar ou diminuir a temperatura dentro dessas edificações levando a prejuízos referentes ao uso do espaço escolar.

Segundo Curvelo (2022, p. 215), esse tipo de projeto-padrão se distancia da relação com professores, educadores e gestores deveriam ter com os arquitetos, a fim de “refletir sobre a escola e suas adequações regionais. Pensando sobre as práticas pedagógicas e as teorias pedagógicas que serão ou estão sendo desenvolvidas”.

Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, enfatiza que para a construção de um sistema educacional é necessário a criação de uma teoria educacional a partir da prática a qual seria a base para a realização desse sistema. Afirma também a importância política da educação e sua função dentro desse meio, frisando que a prática educativa contém imprescindivelmente uma dimensão política. O autor evidencia que a educação no País ainda não conseguiu criar um plano efetivo e contínuo de políticas públicas para a construção de um plano de ensino verdadeiro (Saviani, 2008 *apud* Gadotti, 2003).

É necessário, para a construção deste trabalho, elucidar alguns acontecimentos na história da educação no Ceará, como a Reforma da Instrução Pública e a participação de nomes já citados anteriormente, como o de Lourenço Filho.

#### **4.3 Alguns acontecimentos relacionados a educação no Ceará**

O Ceará, e concomitante o Nordeste, passava por um período de seca logo no início do século XX. É possível entender mais dessa época através de recursos na literatura brasileira como no poema *A Triste Partida* do cearense Patativa do Assaré<sup>79</sup>. O poeta, que teve sua infância vivenciada na seca de 1915, narra a vida de um sertanejo à espera da chuva no sertão e as dificuldades em manter a família tendo que deixar sua terra e vender seus animais na perspectiva de uma vida melhor em terras alheias, no caso na cidade de São Paulo.

Trazendo este contexto para os acontecimentos no Ceará nas primeiras décadas do século, tem-se como Governador do Estado em 1920, ou Presidente do Estado como também poderia ser nomeado, Justiniano da Serpa, figura central para o enredo que vai acontecer para a educação cearense. Santiago (2011, p. 190) cita Girão (1984) caracterizando Serpa “como um homem de visão arejada”. Sobre os acontecimentos e a atmosfera que antecedem a nomeação do Governador, a autora traz que:

Na década de 1920, segundo Girão (1984), apesar da seca de 1919, não houve crise.

---

<sup>79</sup> Patativa do Assaré é um dos maiores artistas caririenses, reconhecido nacional e internacionalmente. Ícone da literatura e amplamente conhecido por seus poemas. Referência para a cultura popular tradicional no Cariri. Patativa nasceu em 1909 e morreu em 2002.

As obras federais e as vias de comunicação já se espalhavam pelo interior ao lado das providências da administração estadual, que conseguiram atenuar o flagelo. Foi quando a economia fez ver o céu mais azul, a esperança fez crescer a força do cearense. Ademais, assumiu o governo do Estado o jurista Justiniano de Serpa, conforme Girão, “governo-marco”, que imprimiu mudanças e melhorias há muito necessárias. Este era o Ceará de então, o “espírito da época”, em que o interesse pelos movimentos literários se fazia presente na vida de pelo menos uma parte da população *letrada*, evidenciando os contrastes de uma terra assolada pela miséria, ignorância e calamidades. Foi neste ambiente, de entusiasmo pela comemoração do Centenário, que o professor Lourenço Filho encontrou o Estado, verdadeiro laboratório para um intelectual observador e perspicaz. (Santiago, 2011, p. 133)

Lourenço Filho foi o responsável por administrar a reforma educacional no Ceará em 1922. Conhecida também como a Reforma de 1922 é de grande destaque no campo da educação por ter sido uma das precursoras dentro das reformas que aconteceram na época, sendo nomeado para esse cargo por Serpa. Santiago (2011) destaca diversos autores que ratificam a importância das contribuições Lourenço Filho para o Ceará na missão de reorganizar o ensino público, como Clarice Nunes (1998)<sup>80</sup>, Maria Leda Silva Lourenço (1997)<sup>81</sup>, Carlos Monarcha (2002)<sup>82</sup> e Marta Maria Chagas de Carvalho (2007).<sup>83</sup>

Um dos objetivos da Reforma, era a reestruturação da escola de formação dos professores daquela época, chamada de Escola Normal. Santiago (2011, p. 189) traz a perspectiva de Joaquim Moreira de Sousa, que ocupou o cargo de diretor da Instrução Pública no começo de 1930, sobre a Escola Normal, em que a autora embasada por Sousa (s/d) diz que o ensino normal no Ceará foi até 1950 “o mais representativo dos caminhos, por ter promovido a reorganização da escola de formação de professores primários...”. Lourenço Filho participa também das aulas públicas de pedagogia para a formação dos professores (Silva, 2009), cargo esse que já era de seu domínio em São Paulo, antes de se juntar à Reforma de 1922.

Joaquim Alves, escritor e professor na época, sobre o período que o Ceará estava passando e as condições que o ensino primário se encontrava, fala o seguinte:

Até 1922 predominam o empirismo pedagógico da escola antiga. Do ano do centenário da Independência até a revolução de 1930, foi a fase de início da reforma do Professor Lourenço Filho, que modificou fundamentalmente os métodos de ensino normal e primário (Alves s/d *apud* Silva, 2009, p. 65).

Joaquim Alves continua seu relato destacando Lourenço Filho:

Um movimento de renovação total se registrou nas atividades escolares, depois de 1922, contando com o próprio diretor da Instrução no corpo docente da Escola Normal, ministrando um curso de psicologia geral e educacional às professoras e

---

<sup>80</sup> (Des)encantos da modernidade pedagógica.

<sup>81</sup> O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos pedagógicos e nas Conferências da Associação Brasileira de Educação.

<sup>82</sup> Apresentação do livro Lourenço Filho, Manoel Bergström. *Juazeiro do Padre Cícero*.

<sup>83</sup> Reformas da Instrução Pública. 500 anos de educação no Brasil.

diretoras dos Grupos Escolares (Alves s/d *apud* Silva, 2009, p. 65).

Cavalcante (2000) traz destaque para um personagem no enredo que se formou com a Reforma de 1922, ou Reforma Lourenço Filho como a autora também chama, João Hippolyto de Azevedo e Sá. O médico cearense foi diretor da Escola Normal Pedro II em Fortaleza e foi de sua iniciativa e recomendação o convite que Serpa envia à São Paulo para a vinda de um educador para a capital. É aqui que se encontram informações interessantes, mas que não mudam o contexto da participação efetiva que Lourenço Filho teve para a educação cearense, apenas traz uma nova perspectiva geral acerca dos sujeitos envolvidos e sobre a escolha para comandar os novos rumos que a educação deveria tomar.

Dentro deste universo da chegada de Lourenço Filho, Cavalcante (2000, p. 77) traz um trecho de uma entrevista que Azevedo e Sá deu para o Jornal *A Tribuna*, de 02/06/1994 sobre o papel que o professor desempenhou:

A vinda do professor Lourenço ao nosso Estado se prende a um insistente pedido meu ao Dr. Justiniano de Serpa para leccionar a cadeira de Psychologis (sic), Pedagogia e Didacta (sic), durante dois annos, a fim de dar-lhe uma nova feição, remodelando os processos de ensino até então em prática, do que resultaria principalmente uma transformação até mesmo para a instrucção primária. Não foi chamado o professor Lourenço para reformar a instrucção (sic) primária e nem para ser o seu diretor e sim simplesmente professor da Escola Normal, ocupando a cadeira de Psychologia (sic) e Pedagogia. Depois de três mezes (sic), porém, sem sacrificio da regência da citada cadeira, o presidente Justiniano de Serpa por motivos que não vem agora o caso, nomeou o professor Lourenço para reformar a Instrucção Primária, interinamente, conservando em comissão, o titular effectivo (sic) sr. Godofredo de Castro.

Santiago (2011, p. 217) retifica a participação de Azevedo e Sá na Reforma de 1922 quando diz que ele “representava a vontade de renovação do ensino que existia em certo segmento do professorado e intelectualidade local” e que ele solicitou à Serpa o convite enviado à São Paulo. A autora complementa com:

[...] um professor para renovar o ensino da Escola Normal, consequentemente, com a mudança na formação dos professores, o ensino primário. Tendo aceitado o convite o professor Manuel Bergström Lourenço Filho, aqui instalado, recebeu do Governo plenos poderes e condições para conduzir a reforma de ensino.

Cavalcante (2000) traz elementos do acervo pessoal de Azevedo e Sá para complementar a história da educação cearense e aborda vários contextos da Reforma em seu livro<sup>84</sup>, visões diferentes do que estava acontecendo através de relatos distintos principalmente dos jornais da época. A leitura é bastante rica e seu conteúdo perpassa o que este trabalho se propõe a fazer, mas fica aqui o registro, ainda que inicial, do trabalho investigativo que Maria Cavalcante teceu para a construção de sua obra que pavimentou outros trabalhos dentro do

---

<sup>84</sup> João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da reforma educacional de 1922 no Ceará

campo da Educação.

Outro ponto que a Reforma de 1922 versa é sobre a educação e princípios higienistas dentro das escolas. Com a ampliação do campo da Medicina a partir de 1850 a “educação emerge como campo conformado pelo discurso médico” e esses sujeitos ganham mais destaque dentro da organização e funcionamento da educação escolar. O Ceará não ficou de fora do que estava acontecendo no restante do mundo. Em 1911, Nogueira Accioly, salienta em mensagens trocadas pelos presidentes dos estados, sobre o *Congresso Internacional de Hygiene Escolar* que aconteceu na França, Accioly destaca sobre uma nova pedagogia, natural e psicológica e que para isso era necessário “ar nas escolas, ar nos pulmões, ar nos programmas” (Santiago, 2011, p. 128).

A autora ainda traz aspectos da legislação vigente na época, da Diretoria de Higiene e da Instrução Pública, que demonstra a preocupação com a higiene nas escolas públicas e particulares. Em 1918 são aprovadas novas modificações no Regulamento da diretoria citada à cima, os inspetores sanitários recebem a atribuição de inspecionar, dentro das suas competências de higiene e salubridade, as construções das escolas no qual é frisado que todos os espaços da edificação devem ter aberturas, sendo portas ou janelas, para o exterior ou claraboias para que possam receber luz e ar de forma direta (Santiago, 2011).

Sobre a reorganização do ensino para a Escola Normal no Ceará em 1922, Carvalho (2007 *apud* Santiago, 2011, p. 187), enfatiza sobre essa redefinição na educação de modo fundamental, e que além da integração de novas disciplinas, “que permitem educar o corpo e harmonizar o espírito por meio de exercícios físicos”, ganha espaço a educação moral e o desenvolvimento de aptidões físicas.

Santiago (2011) traz luz ainda ao presidente do Estado do Ceará em 1930, José Carlos de Matos Peixoto, o qual afirma que a Reforma de 1922 trouxe uma nova perspectiva para a instrução pública primária, no qual foi adotado um ensino intuitivo. O diretor da Instrução Pública no início da década citada era Joaquim Moreira de Sousa<sup>85</sup> que evidencia o papel da reorganização da Escola Normal, sobre este assunto pontua que:

Valorizou-se o ensino experimental; puseram-se os alunos a participar das aulas, combateu-se a memorização e o dogmatismo arcaicos, até então reinantes. Refizeram-se os prédios das escolas públicas. A própria Escola Normal recebeu novo edifício, cuja construção se iniciou no mesmo ano de 1922. O estado aumentou consideravelmente o número de escolas e grupos escolares (Sousa, 1955 *apud* Santiago, 2011, p. 189)

---

<sup>85</sup> O educador cearense Joaquim Moreira de Sousa foi diretor da Instrução Pública no estado do Ceará de 1929 até 1934. Foi responsável por organizar e instalar a Escola Normal Rural do Juazeiro do Norte/CE.

A reorganização da Escola Normal, ponto amplamente trabalhado na Reforma de 1922, traz alguns destaques. Para Carvalho (2007) esta reforma é vista como primordial para a redefinição dos moldes educacionais vigentes. Pode-se ver em trecho do livro que Santiago destaca da seguinte forma:

O cerne da nova mentalidade que queria implantar residia na compreensão de que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar. O programa era simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencerianos que propunham como objetivo a educação – física, intelectual e moral –, adaptando-os ao meio cearense. Nesta adaptação, a escola verbalista era repelida, os objetivos da educação intelectual redefinidos por Sampaio Dória, abrindo-se espaço para a educação moral e para o desenvolvimento de aptidões físicas (Carvalho, 2007, p. 234 *apud* Santiago, 2011, p. 187)

Outra figura citada foi Diretor da Instrução Pública no início da década de 1930, Joaquim Moreira de Sousa, destaca ele que a Reforma foi o caminho mais “representativo” que o Ensino Normal teve no Ceará, retirou disciplinas e acrescentou outras, adotou novas práticas escolares.

Para se ter um panorama geral da visão de Lourenço Filho para a Reforma, Santiago (2011, p. 193) evidencia a entrevista dele para o jornal da época *O Nordeste* em 1924 no qual argumenta sobre os pontos trabalhados desde 1922 e na necessidade de manutenção dos feitos para que se continue tendo uma educação de qualidade. O professor destaca o seguinte para esse contexto:

A reforma fez, em 1923, a organização do ensino urbano. Naturalmente não ficou completa, mas ficou bem encaminhada. A perfeição do ensino urbano, nas cidades e villas do interior, representa a segurança de toda a educação popular. Valerá mais um grupo escolar funcionando (sic) bem, como um foco de progresso, no alto sertão, do que vinte escolas isoladas que por força das circunstâncias, são absorvidas pelo meio e não podem reagir para elevá-lo.

Tome nota, pois:

- 1 – Do aperfeiçoamento do ensino urbano (grupos e escolas reunidas) depende tanto o futuro do ensino particular. Esses estabelecimentos serão os núcleos qualitativos do ensino. [...]
- 2 – Ao lado do ensino urbano, organizar o ensino rural. [...]
- 3 – Desenvolver a Caixa Escolar.[...]
- 4 – Manter o critério de selecção do professorado.[...]
- 5 – Elevar os vencimentos do professorado.[...]
- 6 – Não permitir a deslocação de escolas do interior para o município da capital, o que só visa fins pessoas e nunca as necessidades publicas.[...]

(O NORDESTE, Anno II, 5/01/1924, p. 1 *apud* Santiago, 2011, p. 193).

As propostas para reformar o ensino público primário no Ceará, com a criação de novos grupos escolares, a partir da gestão de Justiniano da Serpa, Governador do Estado no início dos

anos 1920, estava ligada também a “mudança na arquitetura dos edifícios escolares, que deveriam ser construídos com fins específicos e à moderna” (Castro, 1987 *apud* Santiago, 2011, p. 191).

Esta preocupação com o edifício escolar vem de um desenvolvimento paulatino, como destaca a citada autora, em relação ao espaço da escola quando se compara os regulamentos e regimentos anteriores à Reforma da Instrução Pública de 1922. Sobre esse fato versa que:

Identificamos, portanto, o fato de que, embora sejam descontínuas e tênues, por força das secas e disputas políticas ocorridas entre o Império e a República, as tentativas de organização do ensino neles contidos indicam a existência de uma preocupação constante do Poder Público em criar, manter ou reformar escolas e seus métodos pedagógicos (Santiago, 2011, p. 197).

O professor Lourenço Filho, diretor da Instrução no Estado, em conjunto com o Governador do Estado, teve como objetivo persuadir os prefeitos para realizar a construção ou reforma dos grupos escolares para que ficassem adequados ao que estava sendo proposto para o ensino. Lourenço Filho em ofício aos prefeitos pergunta se existe um prédio conveniente que possa ser oferecido para a criação do grupo escolar, sobre o uso da palavra conveniente entende-se que seria “um prédio de características espaciais que possa ser adaptado, nos moldes da higiene prescrita e das condições do município, que comporte uma demanda e seja possível sua manutenção” (Santiago, 2011, p. 220).



*Figura 28 - Novo prédio da Escola Normal de Fortaleza*

Na nota: “Este prédio tem doze salas de aulas, anfiteatro, biblioteca, museu, diretoria, secretaria, hall e outras dependências, sem contar o porão habitável que servirá para as aulas de trabalhos manuais. Gabinete de química, etc. Representa o topo de construção escolar higiênica e econômica. Foi orçado em 280.000\$, sendo inaugurado solenemente no dia 23 de dezembro de 1923.

Fonte: Blog Fortaleza Nobre

Além dos grupos escolares, como citado no capítulo anterior, a Escola Normal ganha um novo prédio no início dos anos 1920. Esta nova sede trouxe a exigência ambientes novos (laboratórios, espaço para ginástica e auditório), a demanda cresceu e os espaços deveriam

acompanhar com a ampliação das dimensões para a nova Escola Normal, foi idealizada através dos preceitos dos ideais republicanos da década citada, “nacionalidade e higienismo por meio de da visibilidade monumental” (Santiago, 2011, p. 241).

Essa década então é frisada pela valorização dos edifícios escolares devido a um crescente papel na sociedade e pela súplica nacionalista da época. As edificações, desse modo, buscam referências no passado neocolonial, sobre isso Azevedo diz que:

A inspiração nos estilos clássicos das correntes arquitetônicas europeias é então substituída por uma linguagem formal moldada nas tradições do passado luso-brasileiro. A representatividade dessa fase diz respeito à primeira manifestação de um nacionalismo efetivo, no qual é valorizado o caráter cívico da nação, vislumbrando-se as características e possibilidades do país (Azevedo, 2002, p.34).

É importante destacar a presença da arquitetura neocolonial nos edifícios escolares no Ceará, mais especificamente em Fortaleza. Com a Reforma da Instrução Pública que aconteceu em 1922, foram construídas escolas onde se pode observar a presença do neocolonial, antecedendo, inclusive, escolas construídas no Rio de Janeiro com a Reforma de Fernando de Azevedo no fim da década de 1920 (Santiago, 2011).

Com a Reforma da Instrução Pública também foi ampliada a rede de escolas, além da reorganização do ensino como visto há pouco, com a criação de grupos escolares que estavam espalhados pelo estado em decorrência da Reforma de 1922 (Santiago, 2011). Algumas cidades do Cariri tiveram seus grupos escolares, como já mencionado em Juazeiro do Norte e Barbalha, assim como a cidade do Crato.

A história da educação no município do Crato está vinculada com a chegada do Padre Ibiapina na região, com destaque para suas realizações no campo social e educacional com a criação, no ano de 1875, do Seminário São José e das Casas de Caridade (Filho, 1966 *apud* Santos, 2011).

O Seminário São José, sob a responsabilidade da Igreja Católica e da Comarca do Crato, foi a primeira escola de ensino superior da região e buscava a formação de professores para o município cratense e cidades vizinhas (Santos, 2011). Sobre a influência que o Crato exerce na região, Borges<sup>86</sup> (1995, p. 23 *apud* Santos, 2011) destaca da seguinte forma:

Crato exerce, desde os seus primórdios, marcante influência sobre as demais localidades do Cariri, e, até mais longe, em toda a vasta hinterlândia nordestina. É por isso uma cidade grande. Não em extensão. Tamanho só não é sinal de grandeza; grandeza é conteúdo, e o Crato tem conteúdo.

---

<sup>86</sup> Raimundo de Oliveira Borges (1907-2010) foi jurista, escritor e professor-fundador do curso de Direito da Urca (Universidade Regional do Cariri). Escritor de mais de 20 livros, exerceu inúmeros cargos jurídicos no seu estado natal, o Ceará, e figura importante para o resgate e memória caririense.

O Ginásio do Crato (ver figura 29), também exerceu papel de destaque para a educação da região. Fundado em 1909 (com o nome de Colégio São José) e em 1927 passa a sua denominação de Ginásio (Santos, 2011). Ainda de acordo com a autora, o Ginásio, que era mantido pela diocese do Crato, “era o único a oferecer educação secundária em um raio de 500 quilômetros” e era bem visto pelas famílias mais abastadas pois “confiavam à escola confessional a formação de seus filhos” (Santos, 2011, p.73).



*Figura 29: Ginásio do Crato*

Fonte: Acervo do Colégio Diocesano do Crato, retirado de Santos (2011)

O professor Lourenço Filho, na busca pelas novas sedes dos grupos escolares no interior do Estado visitou a Região do Cariri em 1922 e cita o Crato como uma “tentativa vitoriosa para integrar o sertão na vida de hoje”. Fala que observou na cidade “iluminação elétrica, a imprensa, bom hotel, cinema, geral preocupação de higiene e conforto”, faz luz também ao progresso cratense com o acúmulo de emprego que seria capaz de sustentar o progresso (Filho, 2002).

A cidade aderiu à Reforma de 1922 com o comprometimento de ceder um casarão devidamente adaptado para que o grupo escolar funcionasse. Em sua pesquisa Santiago (2011) identifica primeiramente através de registros que um casarão foi cedido para o funcionamento do Grupo Escolar Cratense, localizado na rua Coronel Luís Teixeira, no bairro Centro. O desmembramento futuro do prédio culminou em duas escolas em localidades distintas da cidade, mas que continuam funcionando como edifício escolar até os dias de hoje. Pode-se observar a fachada desses prédios atualmente figura 30, a seguir:

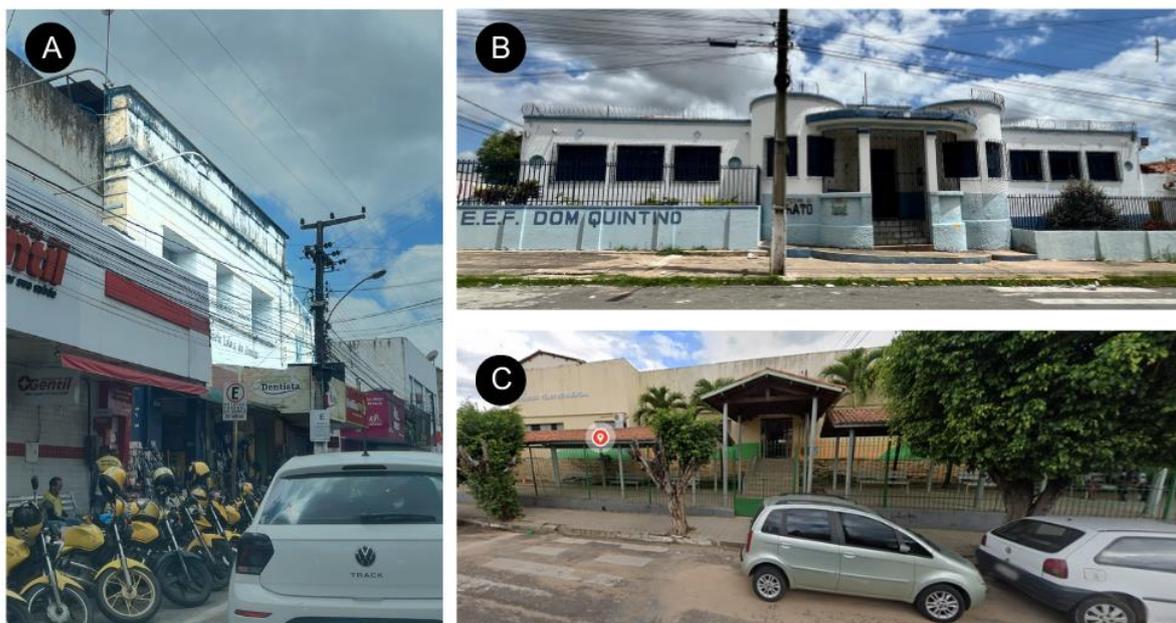


Figura 30: Grupo Escolar do Crato

Legenda: Ícone A: Prédio inicial de Grupo Escolar Cratense; Ícone B: Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Quintino; Ícone C: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Teodorico Teles.

Fonte: A e B: A autora (Abril de 2025) e C: Google Maps (Maio de 2023)

A passagem de Lourenço Filho no Cariri deu luz ao livro *Juazeiro do Padre Cícero*, obra essa premiada pela Academia Brasileira de Letras em 1927. Nela, o professor destrincha sua passagem fazendo observações sobre algumas cidades, mas sobretudo aquela que dá título a um de seus livros mais importantes.

A autora Maria Leda Silva Lourenço (1997), citada por Santiago (2011, p. 187) evidencia a importância de uma segunda bibliografia de Lourenço Filho, intitulada *Introdução ao estudo da Escola Nova*, “constitui marco fundamental do movimento escolanovista”. A reforma de 1922 no Ceará serviu de pioneira e de “laboratório das experiências” que viriam a seguir com o movimento escolanovista e o Manifesto de 1932 que aconteceu no Brasil.

Desta forma, através desta discussão embebida na educação no Brasil e no Ceará, percebe-se que o tema foi ganhando força ao longo das décadas, com discussões levantadas por sujeitos diversos ao longo do século, até culminar na LDB de 1996 onde estabelece diretrizes e bases para a educação nacional. Depois deste marco da LDB outras questões foram recebendo mais destaque e enriquecendo o debate, como o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação.

O município do Crato não foge à regra e tem seu PME com vigência decenal em vigor, que rege o funcionamento das escolas cratenses, e conseqüentemente, as escolas do recorte desta pesquisa. Por fim, afirma-se que o cenário da relação entre arquitetura escolar e práticas pedagógicas, tendo como base os estudos aqui citados, pode ser generalizado para a realidade empírica da região do Cariri cearense. Sob essa ótica o próximo capítulo, onde o recorte será

trabalhado, traz com mais detalhe essa perspectiva das escolas cratenses.

## 5. TODO PRÉDIO ESCOLAR É EDUCADOR

O título deste capítulo foi retirado da fala de Musset<sup>87</sup> (2021, p.159) na qual ela diz que “todo prédio escolar é educador” quando disserta sobre a flexibilidade que o espaço escolar deveria possuir. Para isso, é necessário recapitular as ideias de espaço e lugar, que permeiam a construção desta pesquisa, que se revelam importantes, visto a necessidade de entender a dinâmica destes espaços, e deles como lugar, para que se possa chegar à busca das relações entre o espaço escolar e as práticas pedagógicas a partir, também, da investigação das escolas do recorte selecionado.

É pertinente ressaltar que para compreender melhor as escolas selecionadas foi necessário construir uma bagagem de entendimento sobre a história da arquitetura escolar, como foi visto no capítulo 03. A escola desde a sua localização como anexo das igrejas, que durante o século XIX passou para grandes edifícios com uma importância e imponência na cidade (como por exemplo, o Liceu Provincial de Pernambuco (atual Ginásio Pernambucano), o Colégio Atheneu no Rio Grande do Norte, as Escolas Normais em São Paulo e no Ceará) bem como, na paisagem urbana.

Os vários desdobramentos ocorridos na busca por uma melhoria no setor educacional no país (como os *Manifestos*, os debates acerca da construção da LDB *etc.*) contribuíram também para uma renovação no campo da arquitetura escolar, principalmente com as ideias de Anísio Teixeira e as escolas parque. Era a busca por um prédio escolar mais integrado com o espaço e recebendo mais destaque, novos modelos de escolas vão se consagrando no fim da segunda metade do século XX.

Percebe-se, uma busca por melhorias do espaço físico na escola, todavia, *quando coloca-se uma lente mais aproximada das escolas de hoje isto realmente acontece?* Esta pergunta reaviva o discurso de Mahfuz (1995) a respeito de um processo de projeto integrado, no qual as partes formam em conjunto um todo condizente. E logo no início da construção do projeto arquitetônico, na fase preliminar, deve-se levar em consideração alguns imperativos, como citado no capítulo 02 (as necessidades pragmáticas, a herança cultural de onde aquele projeto está localizado, as características referentes ao clima e quais são os materiais disponíveis

---

<sup>87</sup> Marie Musset faz parte do Ministério da Educação Nacional, Juventude e Vida Comunitária, da França. É autora de obras como: *Da arquitetura escolar aos espaços de aprendizagem: à alegria de aprender?*; *Visões atuais sobre a infância*; *Educação para o desenvolvimento sustentável*; *Qual é a relação entre brincadeira e aprendizagem na escola?*.

para a realização da edificação).

Assim, o processo de projeto em harmonia com o entendimento de diretrizes projetuais que melhorem o espaço escolar, são elementos indispensáveis para se ter uma boa edificação escolar, tais como aqueles mencionados por Nair, Fielding e Lackney (2020), que tem o potencial de permitir também práticas pedagógicas diversas, visto que uma variedade de espaços pode possibilitar interações e diversas.

### **5.1 Trilhando o objeto de estudo**

O presente tópico trata do itinerário percorrido para caracterizar o *locus* da pesquisa passando todo para a parte. A cidade do Crato (ver figura 31), localizada ao sul do estado do Ceará, está a aproximadamente 516 km da capital, Fortaleza. Ocupa uma área no território de 1.138,150 km<sup>2</sup> e está inserida em uma vasta área territorial devido à presença da Chapada do Araripe, a qual está a uma altitude de 426 metros. O Crato faz parte de um contexto chamado de “área de exceção” - onde diversos fatores microclimáticos e geomorfológicos se reúnem, tornando o local destoante da paisagem que o cerca predominantemente (Guerra; Sousa; Silva, 2020).

O município possui uma população de 131.050 habitantes, de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Faz fronteira ao norte com as cidades de Farias Brito e Caririaçu, ao sul com o estado de Pernambuco, ao leste com Juazeiro do Norte e Barbalha e ao oeste com Nova Olinda e Santana do Cariri.

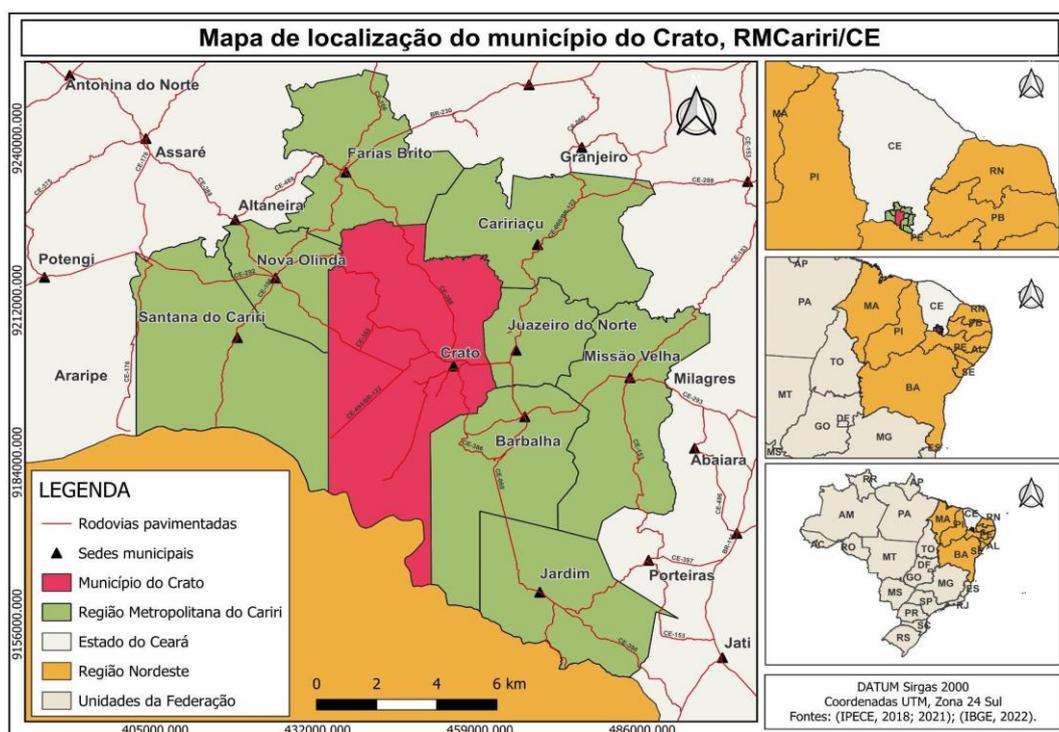


Figura 31- Localização da cidade do Crato  
 Fonte: IBGE (2022) e Elaboração (Lino, 2025).

O recorte utilizado nesta pesquisa, no qual foi brevemente explanado na introdução, são as escolas de ensino fundamental I da municipalidade. Esta modalidade de ensino tem duração de cinco anos, com turmas em idades específicas levando em conta a necessidade de cada faixa etária. A criança, no caso, começa o primeiro ano com seis anos - completos ou feitos no início do ano letivo. Esse período inicial é importante para o desenvolvimento cognitivo da criança:

Como o desenvolvimento da criança se reflete nas suas capacidades motoras e mentais, aos seis anos ela desenvolveu boa precisão dos movimentos, mas ainda pensa que o seu ponto de vista é o único possível. A partir dessa idade, a criança aprende não só ao ver e fazer, mas também ao pensar, e tem a compreensão básica de causa e efeito (Kowaltowski, 2011, p. 39).

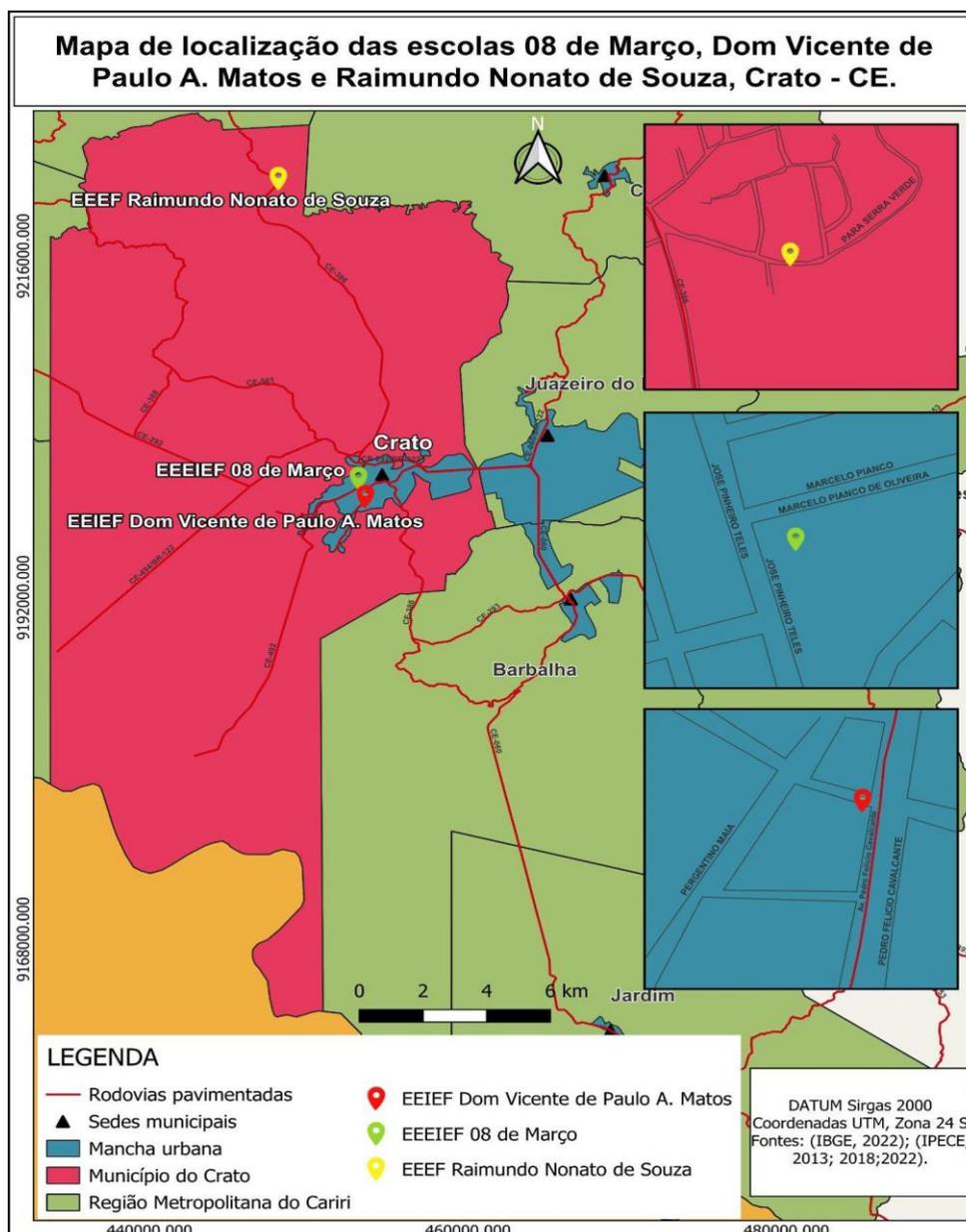
Para uma melhor compreensão do território do município cratense, apresenta-se a seguir um mapa de localização das escolas investigadas nesta pesquisa, duas dentro da mancha urbana e a terceira localizada no distrito de Dom Quintino (ver figura 32).

Estas escolas são regidas por um Plano Municipal de Educação PME, que está em consonância com o Plano Nacional de Educação, citado no capítulo 03 junto com algumas estratégias. O PME da cidade do Crato/CE, com vigência de 2015-2024, versa sobre a melhoria da qualidade da educação e contém 20 metas e 189 estratégias. Dessas metas, a de número 06 fala sobre oferecer educação de tempo integral em no mínimo 50% das escolas, a partir de três princípios: “ampliação do tempo, dos tipos de aprendizagem (diversidade no currículo) e ampliação dos espaços de aprendizagem” (Crato, 2015, p. 47). Duas estratégias orientam sobre o espaço escolar, sendo elas:

6.2) Instituir, em regime de colaboração, programa de **construção de escolas com padrão arquitetônico** e de **mobiliário adequado** para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades carentes ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Crato, 2015, p. 48, grifos da autora);

6.3) Executar, em regime de colaboração, **programa de ampliação e reestruturação das escolas públicas**, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Crato, 2015, p. 48, grifos da autora).

A meta de número 07 fala sobre “Assegurar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias projetadas no município para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb” (Crato, 2015, p. 48), detalhando a estratégia 7.8 da seguinte forma: “Incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos”.



*Figura 32 - Localização das escolas investigadas*

Fonte: IBGE (2022) IPECE (2013; 2018; 2021). Elaboração: Lino (2025)

A partir dessas metas buscou-se identificar nas escolas as relações com o espaço escolar e as práticas pedagógicas. A leitura do Projeto Político-Pedagógico PPP foi importante para verificar se as demandas do PME estavam espelhadas neste documento redigido pela escola a partir da identificação de elementos que versem sobre o espaço escolar, e para o contexto desta pesquisa, a edificação.

O PPP está relacionado com o modo como a escola funciona e traz as diretrizes gerais para a dinâmica e o funcionamento da unidade escolar (Veiga, 2013). A existência dos PPPs tem sua origem na LDB (Brasil, 1996), sendo utilizado desde lá como instrumento para a equipe escolar planejar e prever o que irá acontecer naquele ano de referência subsequente, trata, portanto, da construção de metas e planos de ações que darão direção ao processo educativo

(Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012).

Este projeto pode levar outras denominações como por exemplo, projeto pedagógico-curricular: é pedagógico porque possui objetivos sociais e políticos por orientar o trabalho educativo para essas finalidades; É curricular porque propõe a maneira como irá acontecer a proposta pedagógica, “o currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele” (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 471).

Partindo do princípio de que o PPP traça as metas norteando o trabalho da comunidade escolar e as suas relações com os sujeitos históricos de que delas participam, buscou-se em sua leitura, nas respectivas escolas investigadas, indícios dessa relação com o espaço escolar, pois considera-se o edifício escolar como importante para as práticas pedagógicas e “como transmissor de valores vez que inibe ou favorece encontros” (Garcia, 2016, p.45).

A ferramenta metodológica chamada de *walkthrough*, conforme citada na introdução desta pesquisa, foi aplicada em duas etapas, em todas as instituições, sendo a primeira *walkthrough* acompanhada, com a presença de um funcionário da escola, e a segunda *walkthrough* exploratório, somente com a pesquisadora deste trabalho, a qual fazia anotações das observações e registros através de fotos e desenhos.

Os desenhos esquematizados das escolas foram setorizados em três blocos para facilitar a compreensão: rosa para o setor educacional (salas de aula, sala de leitura, Proinfo<sup>88</sup> e AEE<sup>89</sup>); roxo para serviços (banheiros, cozinha e cantina, almoxarifado, depósitos) e marrom para administrativo (sala da direção e secretaria). Outras demandas (pátios, refeitório e áreas livres) são apresentadas com cores diferentes seguidas da legenda ao lado dos desenhos.

## 5.2 Investigação: as instituições escolares

Das escolas investigadas uma funciona na modalidade de tempo integral para algumas turmas<sup>90</sup>. O quadro 02 a seguir apresenta o número total de alunos matriculados por turno em cada escola, bem como a área aproximada do terreno de cada instituição. Buscou-se através dessa tabela demonstrar a relação existente entre a área da escola e o número de alunos

---

<sup>88</sup> ProInfo é um programa do MEC, em 1997, destinado a promover o uso da tecnologia como mais uma ferramenta para o recurso pedagógico da escola, está presente nas instituições de nível fundamental e médio.

<sup>89</sup> As salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram instituídas pelo Ministério da Educação para identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos disponíveis na escola e ajudar a combater limitações na aprendizagem de alunos que possuem necessidades específicas.

<sup>90</sup> A escola Raimundo Nonato possui turmas em tempo integral para as séries do 8º ano A e B e para o 9º ano A e B. As outras escolas não possuem turmas de tempo integral.

matriculados.

	Matutino	Vespertino	área do terreno
08 de Março	344	336	2.031 m <sup>2</sup>
Raimundo Nonato	306	214	1.970 m <sup>2</sup>
Dom Vicente	173	151	797 m <sup>2</sup>

Quadro 2 - Número de alunos por turno e área do terreno das escolas investigadas  
Fonte: A autora (2024)

A escola 08 de Março é a que possui a maior área e o maior número de alunos. Os seus espaços, assim como das outras escolas, são apresentados nos tópicos subsequentes. Entretanto, de forma introdutória definiu-se que as áreas livres dessas escolas são: corredores, recuos, áreas de ampliação da escola que não tem utilizações definidas e similares. A partir dessa concepção de área livre definiu-se que todo o restante seria o pátio, visto que algumas das escolas investigadas não possuem um limite físico para delimitar o espaço do pátio.

O desenho esquematizado das escolas foi concebido, primeiramente, marcando os pontos referentes ao lote da escola a partir de imagens de satélite utilizando o Google Maps e o Google Earth (e as ferramentas de medição do programa). Em seguida, essas medidas iniciais foram passadas para o papel milimetrado na busca de conceber uma escala para o desenho esquematizado ter uma proporção legível e facilitar a coleta de dados. Levando essas informações iniciais ao campo foram sistematizados os setores a partir do programa de necessidades de cada escola junto com observações da investigação. Chegou-se, dessa forma, em um desenho esquematizado para cada uma delas de forma que fosse possível identificar os setores e como essas partes interagem com o todo, tendo uma visão mais rica da escola. Todavia, é possível verificar as plantas das escolas nos arquivos anexados ao fim desta pesquisa, com a finalidade de ter uma visão mais detalhada sobre essas edificações.

### 5.2.1 Escola de Ensino Fundamental 08 de Março

A Escola 08 de Março está localizada no bairro Novo Crato (ver figura 33), que é uma expansão de um dos bairros mais populosos da cidade, chamado de Seminário. O bairro da escola é majoritariamente residencial e está situado em um ponto elevado da cidade. Possui ruas estreitas e serviços urbanos, como transporte público, são escassos.

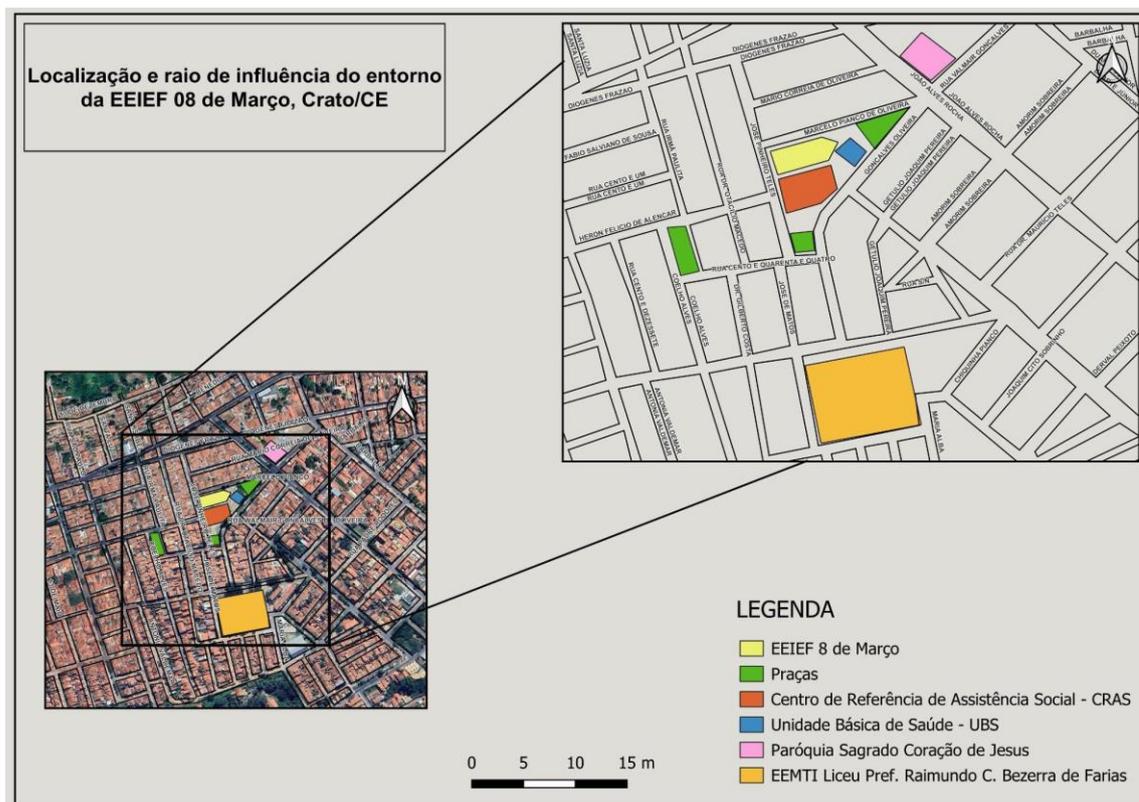


Figura 33: Localização da escola 08 de Março.  
Fonte: Google Maps, elaborado por Lino (2025)

No mapa, figura 33, e durante a investigação da escola, observou-se que em seu entorno imediato é composto por casas térreas com um pavimento, pequenos comércios, duas praças, uma unidade básica de saúde e um Centro de Referência de Assistência Social CRAS, equipamento esse que possui uma quadra coberta. No polígono em amarelo no mapa apresentado (ver figura 33), que é a representação do terreno referente à escola, a praça que está imediatamente ao lado da escola 08 de Março, não é utilizada pela mesma para fins recreativos, mesmo tendo potencial para tais atividades. Por isso, se observou que é uma praça tranquila ao longo do dia e bastante sombreada (ver figura 34).



Figura 34: Praça ao lado da escola 08 de Março.  
Fonte: Google Maps (abril de 2024)

Na busca por fotos antigas da escola (ver figura 35), verificou-se através do Google Maps imagens do ano de 2012 (ícone A), 2022 (ícone B) e 2024 (ícone C) em que foi possível observar que algumas árvores foram suprimidas para que a escola recebesse a reforma, sem serem plantadas novas árvores.



Figura 35: Evolução da fachada da escola 08 de Março.  
Fonte: Google Maps (abril de 2024)

Esta escola atende somente ao ensino fundamental I, funcionando nos turnos matutino

e vespertino. Foi fundada na década de 1980, passando por ampliações nos anos 2000. Recentemente, sua maior reforma e ampliação se deu no ano de 2023, funcionando a partir de agosto de 2024, com a obra inacabada e sem previsão para sua conclusão.

A referida unidade escolar é composta por três blocos, dois que já estavam em funcionamento anterior a 2023 e o novo bloco que contém oito salas de aula e quatro banheiros, dispostos no térreo e no pavimento superior. O pátio também foi deslocado e redesenhado com a reforma e ampliação da escola<sup>91</sup>. O programa de necessidades desta escola é apresentado no quadro 03 a seguir:

Programa de necessidades			
Escola 08 de Março	Espaço	Nº de ambientes	Móveis e equipamentos
Setor educacional	Salas de aula	14	Mesas, cadeiras, lousa e ventiladores
	AEE	01	Mesas, cadeiras e armário
	Proinfo	01	Computadores
	Sala de leitura	01	Mesas, cadeiras e armários
Setor administrativo	Direção	01	Mesas, cadeiras, armários e lousa
	Sala dos professores	01	Mesas, cadeiras, armários e lousa
Setor serviços	Banheiros	04	Sanitários e pias
	Almoxarifado	01	Armário
	Cantina/Cozinha	01	Eletrodomésticos, armários, bancadas, mesa, cadeira
Outros	Refeitório	01	Mesas, cadeiras, bebedouro

Quadro 3 - Programa de necessidades da escola 08 de Março  
Fonte: A autora (2024)

A entrada da escola (ver figura 36) é por um portão de dois metros de largura, com aberturas onde é possível observar o exterior/interior e continua com aberturas por uma extensão de aproximadamente 08 metros, onde se encontra um espaço livre retangular com piso intertravado e uma árvore frondosa na lateral direita. Nesse local, tem bancos para sentar sendo um espaço convidativo. Entre a entrada da escola e o bloco antigo, o usuário percorre cerca de dez metros e se quiser acessar o novo bloco, que está a um nível mais baixo da rua, ele anda dois metros e desce um pequeno lance de seis degraus e percorre cinco a quinze metros

<sup>91</sup> Embora o espaço destinado ao pátio da escola apareça na ilustração adiante e nos registros fotográficos feitos pela autora, ele é suprimido da planta baixa da escola disponibilizada pela prefeitura na qual consta no anexo A desta pesquisa.

dependendo de qual sala ele irá entrar, e mais um pouco se for subir o lance de escada para o pavimento superior, com a mesma configuração.



Figura 36: Fachada da escola 08 de Março.  
Fonte: A autora (Março de 2025)

Nesta escola, a *walkthrough* foi acompanhada por uma colaboradora da escola, começando pelo refeitório (ponto 1 na figura 37), que está localizado em frente da sala da direção, com espaço visivelmente insuficiente para o número de alunos da instituição. A diretora esclarece que devido a falta do pátio, elemento que voltará a discussão mais a frente, os alunos não têm um intervalo fixo, sendo liberados aos poucos por turma para a hora do lanche, onde eles recebem a comida na cozinha/cantina e voltam para as salas de aula para comer. Observou-se a existência de mesas no refeitório, porém nos dias de visitação não foi identificado nenhum aluno utilizando o local.

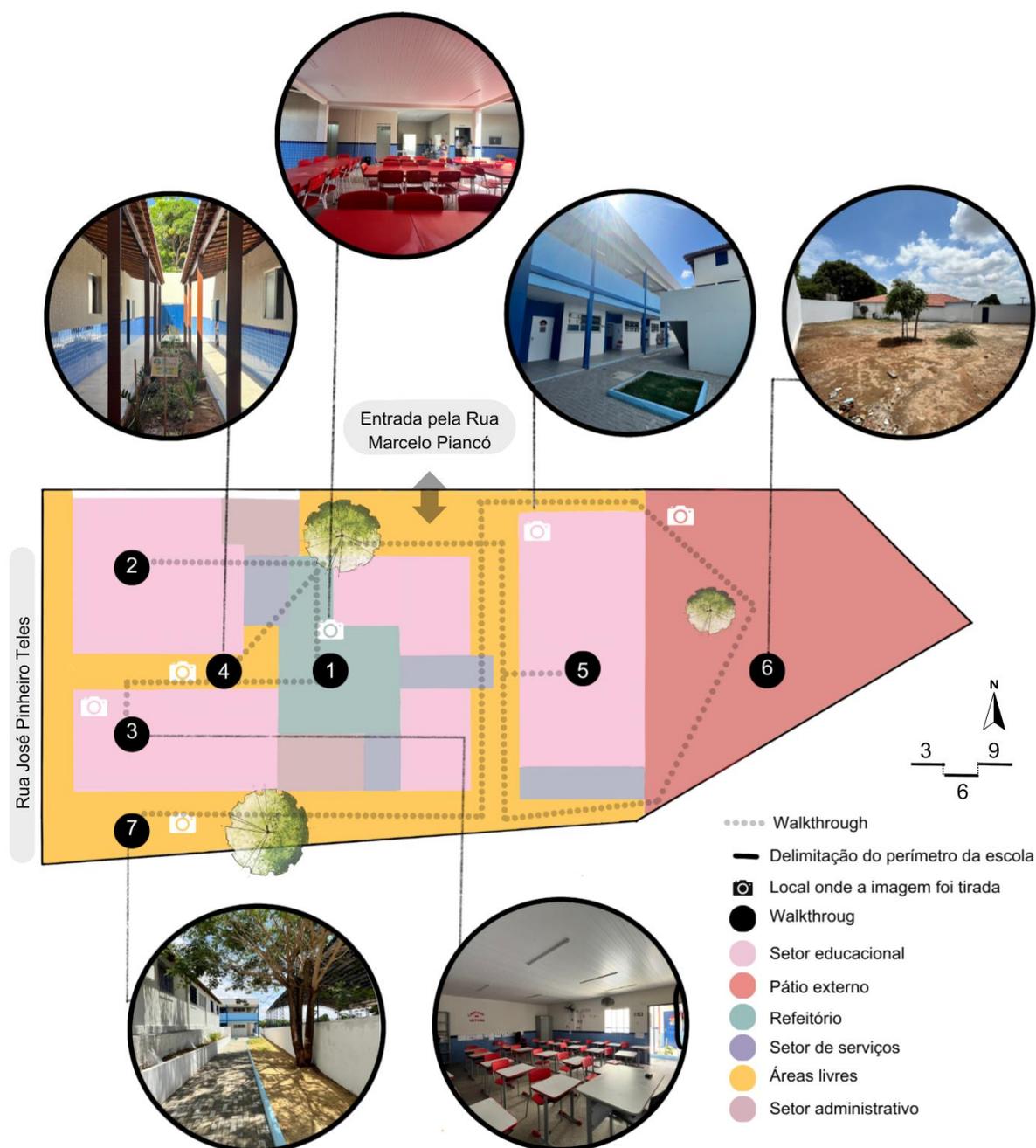


Figura 37 - Desenho esquematizado da implantação da escola 08 de Março

Legenda: Os ícones com números são os locais de visitação, em ordem crescente, onde se passou mais tempo durante a *Walkthrough*. Os espaços em branco no desenho são aquelas áreas onde os alunos não têm acesso.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No desenho esquematizado apresentado<sup>92</sup>, observa-se o percurso realizado durante a *walkthrough*, o perímetro que a escola ocupa bem como outras informações. O percurso segue em direção a sala de leitura (ponto 2 na figura 37), que fica em um bloco anexado ao principal nos anos 2000, e, segue para as salas de aula internas (ponto 3 na figura 37). Neste bloco tem-

<sup>92</sup> Para mais detalhes ver anexo A.

se quatro salas voltadas para um pequeno jardim para captação de água da chuva (indicado no ponto 4), esse respiro ajuda na ventilação e luz natural, haja vista que parte deste bloco é alpendrado, as janelas das salas são voltadas para ele, porém os alunos quando estão sentados não conseguem ter visão externa.

O novo bloco (ponto 5 na figura 37) de salas de aula está abaixo do nível da rua, ao descer uma pequena escada no percurso chega-se a sua distribuição retangular. É composto por quatro salas de aula e banheiros masculino e feminino, mesma distribuição que acontece no primeiro pavimento, que é conectado por uma caixa de escada, sacando desse bloco. As salas têm pouca ventilação natural e são demasiadamente abafadas, observando-se que os professores preferem ministrar as aulas com as portas abertas.

A colaboradora orienta a pesquisadora em direção ao pátio (ponto 6 na figura 37), anexado por último na reforma e nele não foi iniciada qualquer obra. A edificação da escola já está em uso desde meados de 2024, todavia, sem previsão para a entrega do pátio para a comunidade escolar. A sua ausência tem acarretado uma mudança no cotidiano escolar, visto que a falta deste espaço para atividades lúdicas diversas acaba forçando a escola a liberar os alunos antes do horário.

Observa-se que a falta do pátio é um ponto crítico para esta escola, uma vez que interfere no horário de recreação dos alunos, os quais ficam com espaço livre reduzido para as brincadeiras e não permitindo que a escola se reúna em sua totalidade, por ocasião do desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Foi possível detectar ainda durante o percurso da *walkthrough* a ausência de mobiliário de recreação, muito embora eles aparecem nas plantas do anexo A, para as crianças exercitarem suas atividades como correr, jogar, pular, interagir *etc.*

Seguindo para a fachada sudeste da escola, onde existe um espaço para as aulas de recreação e de educação física (ponto 7 na figura 37), observou-se, em uma aula com aproximadamente vinte alunos, que a professora utilizava um espaço muito pequeno sombreado pela manhã. Na referida aula foi possível escutar regras referentes às atividades, tais como: “não pode jogar bola, não tem espaço!” ou “não corra no Sol” e “não precisa ficar gritando”, o que sugere inadequação do espaço para as atividades realizadas. No período da tarde, a professora relata que desenvolve uma parte da aula de recreação, dentro da própria sala de aula, uma vez que os espaços ao ar livre, que comportam a turma, são descobertos e o clima da região não favorece.

Concluído o percurso da *walkthrough*, debruçou-se sobre o PPP (Crato, 2023) da escola com o intuito de encontrar nele elementos que reforcem a relação entre o espaço escolar e as práticas pedagógicas da escola. Criado em 2023, este documento traz doze metas, entre as quais

duas estão diretamente voltadas para essa relação. A primeira diz respeito à recuperação da estrutura física de todos os espaços da escola (devido a obra inacabada) e a segunda relacionada à melhoria do espaço escolar (aquisição de mobiliários para melhorar o funcionamento desses locais).

Não consta no PPP (Crato, 2023) qualquer menção à prática pedagógica selecionada pela escola, todavia a diretora assinala sobre a liberdade que os professores têm para adotar o método que entenderem mais adequado para o tratamento dos conteúdos nos tempos e espaços escolares.

### 5.2.2 Escola de Ensino Fundamental I e II Raimundo Nonato de Souza

Esta escola é situada no distrito de Dom Quintino (ver figura 38), o qual possui em sua maioria residências e pequenos comércios distribuídos em sua malha urbana e apresenta gabarito com até um pavimento. Esta mesma configuração é encontrada na rua onde se situa a escola, a qual possui um fluxo baixo de veículos, mesmo sendo asfaltada.

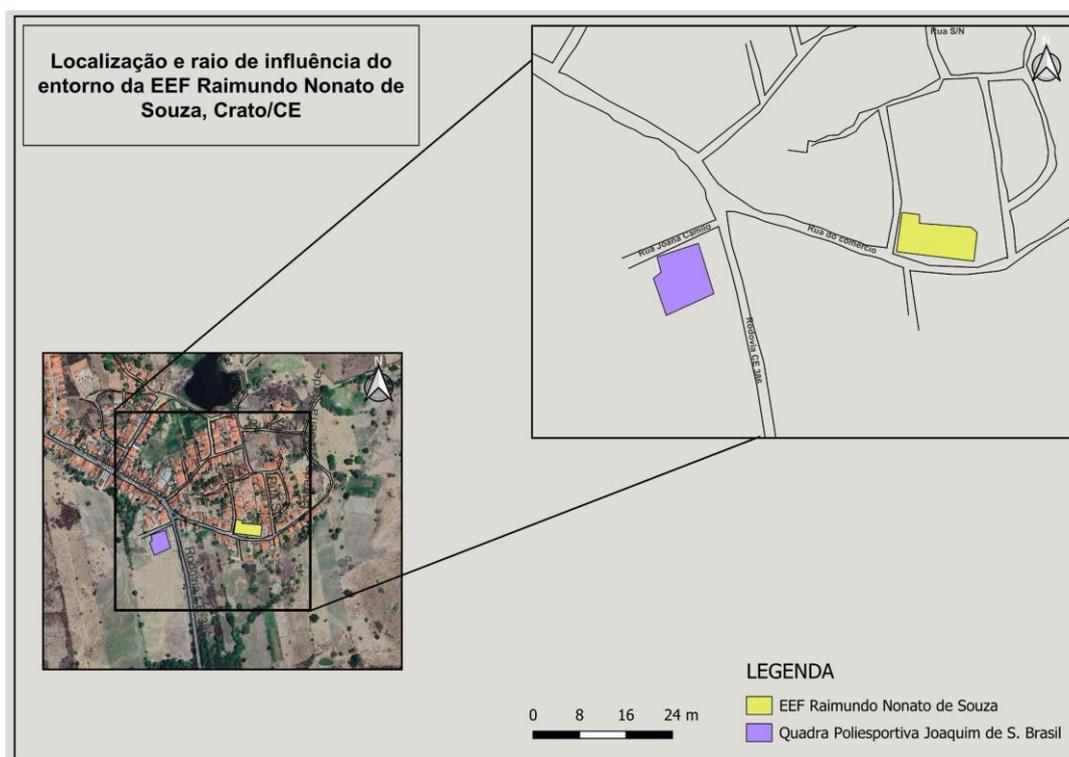


Figura 38: Localização da escola Raimundo Nonato.  
Fonte: Google Maps, elaborado por Lino (2025).

Esta instituição possui ensino fundamental I e II e funciona no turno matutino e vespertino. A sua construção inicial é datada de 1953, com algumas reformas ao longo do tempo. Ela está dividida em três blocos: dois blocos retangulares na horizontal com um corredor de passagem coberto devido a extensão do alpendre e um terceiro, mais afastado onde ficam o

refeitório e a cantina/cozinha.

Com a reforma de 2023, foi ampliado um bloco inteiro, onde antes eram apenas duas salas de aula, e o terceiro bloco foi totalmente construído<sup>93</sup>. À época foram reformadas as salas de aula, houveram mudanças nas esquadrias, ampliação de banheiros e o piso, o qual foi trocado para obedecer ao mesmo padrão das escolas reformadas, objeto de estudo desta pesquisa. O programa de necessidades desta escola é apresentado a seguir:

Programa de necessidades			
Escola Raimundo Nonato	Espaço	Nº de ambientes	Móveis e equipamentos
Setor educacional	Salas de aula	08	Mesas, cadeiras, lousa e ventiladores
	AEE	01	Mesas, cadeiras e armário
	Proinfo	01	Computadores
	Sala de leitura	01	Mesas, cadeiras e armários
	Laboratório de informática	01	Mesa, cadeira, armário, bancada
Setor administrativo	Direção	01	Mesas, cadeiras, armários e lousa
	Sala dos professores	01	Mesas, cadeiras, armários e lousa
Setor serviços	Banheiros	04	Sanitários e pias
	Almoxarifado	01	Armário
	Cantina/Cozinha	01	Eletrodomésticos, armários, bancadas, mesa, cadeira
Outros	Refeitório	01	Mesas, cadeiras, bebedouro

Quadro 4 - Programa de necessidades da escola Raimundo Nonato  
Fonte: A autora (2024)

A entrada da escola também sofreu alteração devido a ampliação. Observou-se que a entrada principal da escola (ver figura 39) possui um portão de noventa centímetros de largura, porém não é utilizado para entrada e saída da comunidade escolar. A entrada dos alunos acontece pelo portão lateral, com aproximadamente dois metros de largura e vazado, possibilitando a interação do interior com a rua. Quando passa por essa entrada e percorre cinco metros tem-se do lado esquerdo o início da cantina/cozinha e o refeitório coberto, no nível da rua. Mais adiante sobe um pequeno lance de escada, ou com a opção de ir pela rampa, chega ao corredor que liga os dois blocos. A ventilação natural é baixa e não possui vegetação.

<sup>93</sup> Para mais detalhes ver anexo B.



Figura 39: Fachada da escola Raimundo Nonato.  
Fonte: A autora (março de 2025).

A *walkthrough* começou às 14:00 e foi acompanhada pela diretora da escola. O percurso foi iniciado a partir da sala da direção (ponto 1 na figura 40), localizada no primeiro bloco, indo pelo corredor no sentido das salas de aula do ensino fundamental I (ponto 2 na figura 40), e em seguida no sentido das salas de ensino fundamental II (ponto 4 na figura 40). Percebeu-se que todas as janelas da escola são altas e os alunos não conseguem ver o que acontece do lado externo, estando sentados ou em pé.

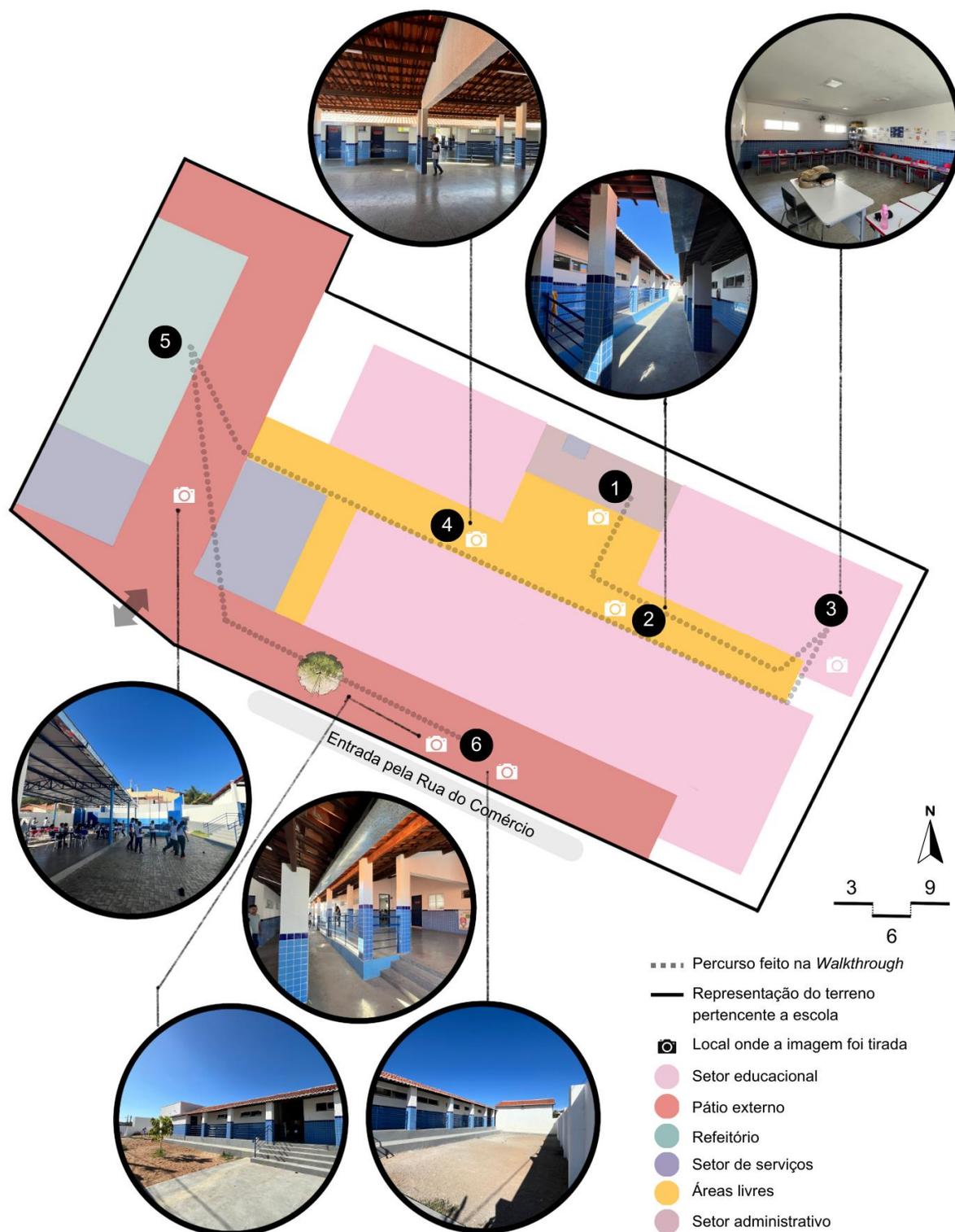


Figura 40 -Desenho esquematizado da implantação da escola Raimundo Nonato  
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Continuando o percurso em direção ao refeitório (ponto 5 na figura 40), observou-se que este espaço é bastante utilizado pelos alunos, haja vista que tem uma estrutura coberta e mesas dispostas em frente à cantina. Na hora do intervalo, que é em horários distintos, os alunos do ensino fundamental I e do II, ocupam os espaços da escola de forma diferente. Enquanto os

primeiros se dissipam mais nas áreas livres, os do ensino fundamental II permanecem em pequenos grupos no centro e extremidade do refeitório. O início do corredor, criado a partir da junção entre os blocos dispostos na horizontal, também são ocupados por grupos destes alunos.

As áreas livres de lazer desta escola são relativamente grandes para a quantidade de alunos, entretanto, carece de espaços sombreados e mobiliários que incentive a brincadeira, principalmente levando em consideração a idade dos alunos do fundamental I. Existem áreas permeáveis (ponto 6 na figura 40), na terra, mas sem sombreamento, que são utilizadas pelos alunos menores em um fluxo mais baixo do que ocorre no refeitório.

O percurso conduzido pela diretora encerra na área principal destinada a entrada dos alunos (ponto 6 na figura 40), o qual se configura como um espaço em terra que alguns alunos também gostam de jogar bola durante o intervalo, tanto no período matutino quanto vespertino, haja vista que a escola não possui quadra poliesportiva.

Sobre a coleta de dados no PPP infelizmente não foi possível realizar, visto que nesta escola, ele ainda se encontra em construção. Nesse sentido, a busca pela relação entre o espaço escolar e as práticas pedagógicas não pode ser verificada, tampouco existia em qualquer documento da escola embasamento entre esta relação e as metas e ações da escola. Todavia, em conversa reservada com a diretora, ela assinalou que a metodologia de ensino que a escola se embasa possui fundamentos na teoria freiriana, porém a mesma afirma a existência de uma combinação de várias metodologias nas práticas pedagógicas realizadas nos tempos e espaços pedagógicos.

### **5.2.3 Escola de Ensino Fundamental I e II Dom Vicente de Paulo Araújo Matos**

Esta escola está situada no bairro Ossian Araripe (ver figura 41), em sua maioria, residencial e com pequenos comércios. É possível identificar também no bairro alguns empreendimentos um pouco maiores, como academia, supermercado e escola em consequência da presença de uma avenida movimentada que atravessa este bairro. Apesar disso, a rua vicinal onde a escola está situada é calçada e tem um fluxo baixo de carros, porém, na outra face da escola, onde passa a avenida, é possível detectar um fluxo de veículos intenso.

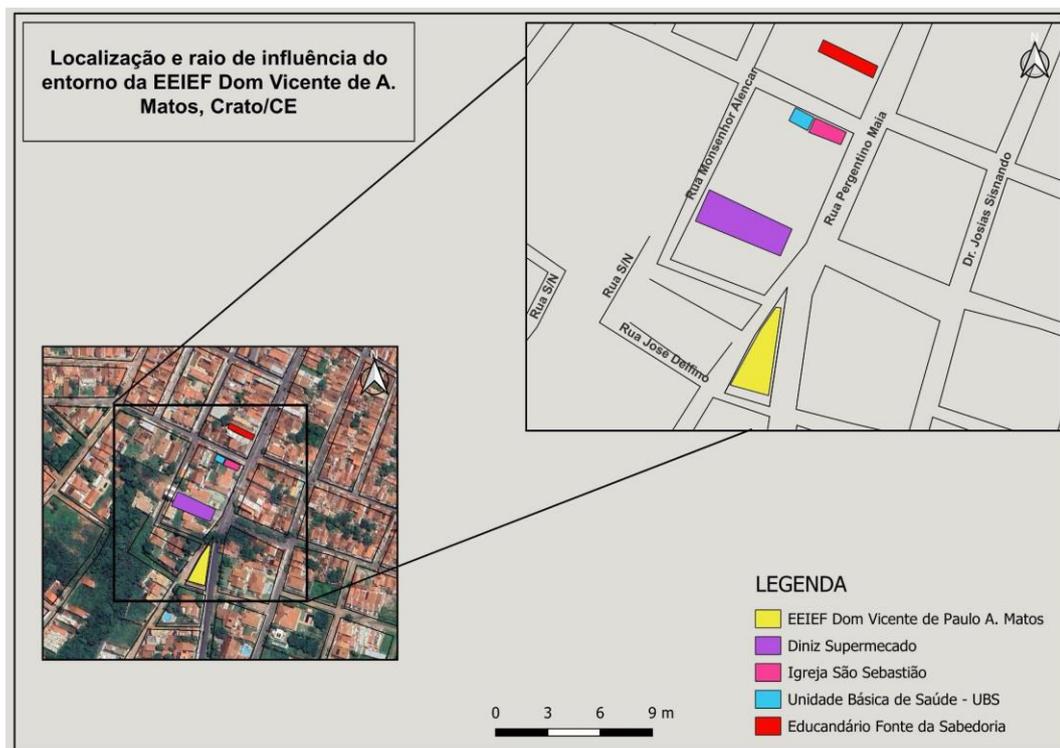


Figura 41: Localização da escola Dom Vicente..  
Fonte: Google Maps, elaborado por Lino (2025).

O funcionamento desta instituição segue aquele das demais em relação aos turnos e com ensino fundamental I e II. A sua construção é datada de 1977 e começa com um programa de quatro salas de aula, secretaria e direção. Com o passar das décadas, devido ao aumento da demanda em função do crescimento do bairro, passou por algumas reformas, tendo sido a última no ano de 2023, ocasião em que foi construído um refeitório, trocado o piso, forro, reforma na parte elétrica e no pátio. Destaca-se que de todas as escolas investigadas, essa é a única que possui ar-condicionado nas salas. O programa de necessidades desta escola é apresentado a seguir:

Programa de necessidades			
Escola Dom Vicente	Espaço	Nº de ambientes	Móveis e equipamentos
Setor educacional	Salas de aula	09	Mesas, cadeiras, lousa e ar-condicionado
	AEE	01	Mesas, cadeiras e armário
	Proinfo	01	Computadores
	Sala de leitura	01	Mesas, cadeiras e armários
Setor administrativo	Direção	01	Mesas, cadeiras e armário
	Sala dos professores	01	Mesas, cadeiras, armários e lousa
	Secretaria	01	Mesa, cadeira e armário
Setor serviços	Banheiros	03	Sanitários e pias
	Almoxarifado	01	Prateleiras
	Cantina/Cozinha	01	Eletrodomésticos, armários, bancadas, mesa, cadeira
Outros	Refeitório	01	Mesas e cadeiras

Quadro 5 - Programa de necessidades da escola Dom Vicente

Fonte: A autora (2024)

A entrada dessa escola acontece por um portão pequeno e vazado da metade pra cima, única entrada que da instituição (ver figura 42) que dá para uma rampa com percurso de aproximadamente seis metros até chegar ao nível do pátio e refeitório; para acessar as salas precisa subir alguns poucos degraus. Este percurso, entre a entrada da escola e as salas de aula, pode variar de cinco a quinze metros, dependendo de qual sala é destinada.



Figura 42: Fachada principal da escola Dom Vicente

Fonte: Foto tirada pela autora (Abril de 2025)

Nesta escola<sup>94</sup> o percurso foi acompanhado por uma funcionária do apoio pedagógico e foi iniciado saindo da sala da direção (ponto 1 na figura 43) às 08:30 horas. O percurso seguiu para o corredor da escola onde todas as salas estão voltadas para o pátio (ponto 2 na figura 43). Foi possível observar que as janelas seguem o mesmo padrão da encontrada na Escola Raimundo Nonato, no distrito de Dom Quintino, altas e sem visão para o exterior. Foi possível notar que mesmo com ar-condicionado e ventilador, alguns professores ainda optam por ministrar a sua aula com a porta aberta.

---

<sup>94</sup> Para mais detalhes ver anexo C.



Figura 43 - Desenho esquematizado da implantação da escola Dom Vicente  
 Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A sala de leitura estava ocupada com alunos realizando atividades em mesas individuais e o percurso seguiu para a outra extremidade da escola, onde se encontra a sala do Proinfo (ponto 3 na figura 43), além de salas de aula (ponto 4 na figura 43) que seguem o mesmo padrão de disposição e um banheiro na extremidade (ponto 5 na figura 43). O refeitório foi coberto com telha colonial e madeira, com a reforma, e está localizado em frente ao pátio e no mesmo nível, que difere daquele encontrado no restante do programa.

Observou-se que o intervalo, para os alunos do ensino fundamental I e II, se dá em

horários diferentes. Inicia com alunos do fundamental I que ocupam todas as catorze mesas e trinta e seis cadeiras disponíveis no refeitório, lanchado e brincando no pátio. É importante destacar que o referido pátio não possui nenhum tipo de mobiliário, onde as crianças jogam bola e ficam em um fluxo alto também nos corredores. Quando perguntados qual o melhor lugar da escola, uma criança afirmou que era o corredor porque dava para escorregar no piso.

De todas as escolas investigadas, esta é a que tem o PPP mais antigo, formulado em 2014, e nele constam dez metas. Entre elas uma que cita o espaço escolar chamando a atenção para a questão da sua manutenção, preservação e o compromisso de firmar melhorias no patrimônio da escola (Crato, 2014). Neste plano, no que diz respeito às estratégias gerais, uma faz ligação com a meta citada anteriormente, buscando propiciar ao aluno um ambiente acolhedor e prazeroso capaz de estimular a sua permanência na escola. De acordo com a direção, a metodologia para o processo de ensino-aprendizagem não segue uma orientação única, considerada pela diretora da escola com o mesmo viés de combinação de metodologias que foi citada anteriormente nas escolas investigadas.

### **5.3 Interpretação e análise dos dados: o que disse a prática**

Tendo em vista o trabalho de coleta e organização do material encontrado nas escolas investigadas, optou-se conforme descrito na metodologia deste estudo por estabelecer categorias de análise para o exame da relação entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas utilizadas pelas escolas.

Dito isso, empreendeu-se esforços no sentido de analisar cientificamente a questão sobre o que diz a literatura sobre arquitetura escolar e a realidade encontrada, momento em que se destaca as contradições encontradas entre o real e o ideal. A propósito utiliza-se a categoria contradição numa perspectiva abrangente, apenas para ilustrar o sentido que se dá à diferença entre o que se viu e o conhecimento teórico.

A literatura internacional e nacional<sup>95</sup> mostram diretrizes e estudos variados sobre o que seria importante e ideal para o projeto de uma escola e versam sobre a variedade de partido arquitetônico que o projeto pode adotar.

As escolas investigadas chamam a atenção devido a um programa de necessidades muito parecido entre elas, com diferenciação apenas na quantidade dos espaços e na presença do laboratório de ciências, o que leva a observar, em um primeiro momento, a relação entre a sala

---

<sup>95</sup> Nair e Minhas (2023); Nair, Fielding e Lackney (2020); Musset (2021); Kowaltowski (2011); Azevedo, Rheingantz e Tângari (2017);

de aula e o espaço exterior que a cerca. Também se observou que a materialidade é comum, pois as três escolas são feitas de alvenaria de tijolo comum rebocado e pintado cobertos por um subsistema de cobertura em trama de madeira e telhas coloniais. Menos o bloco novo da Escola 08 de março em que por ter dois pavimentos utilizou-se uma estrutura de concreto armado.

### 5.3.1 Sobre as salas de aula

A partir da *walkthrough* nas escolas investigadas foi possível constatar que todas as salas de aula seguem um mesmo padrão de distribuição de layout, com a professora como figura central e as cadeiras dos alunos em uma configuração em colunas e fileiras ou em formato de “U”, muito comum nas escolas investigadas e registrado na figura 44, a seguir. Esse tipo de distribuição tradicional pode prejudicar a interação dos alunos entre si, pois não permite trocas de olhares e de ideias (Kowaltowski, 2011).

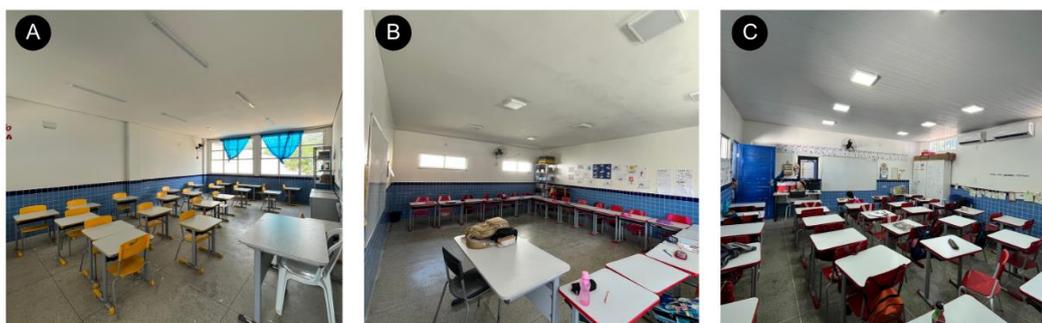


Figura 44 - Salas de aula das escolas investigadas  
 Legenda: A - Escola 08 de Março; B - Escola Raimundo Nonato; C - Escola Dom Vicente  
 Fonte: Registrado pela autora (2025)

A autora traz um parâmetro de projeto importante para o ambiente de aprendizado adequado, ele deve propiciar atividades diversas capazes de possibilitar uma maior variedade nas formas de aprendizagem. Destaca necessidades básicas que uma sala de aula deveria permitir em seu espaço, como: que os alunos consigam se movimentar sem obstáculos, ter espaço suficiente para realizar atividades diversificadas com equipamentos diversificados e possibilitar layouts para atividades em pequenos grupos.

Na esteira desse pensamento, a autora destaca ainda sobre estudos que indicam a melhoria do aprendizado dos alunos, quando eles aprendem em diferentes escolas e quando aprendem em diferentes salas de aula de uma mesma escola. Todavia, pontua que os princípios pedagógicos e o currículo são recursos que ajudam na melhoria da educação, mas a qualidade do aprendizado é determinada pelas ações dos sujeitos envolvidos (professores e alunos), acontecendo “em um ambiente de aprendizagem projetado” (Kowaltowski, 2011, p.163), levando em consideração as necessidades daqueles que utilizam a escola.

Nair, Fielding e Lackney (2020) apresentam os *patterns*, como já citado no capítulo 02, onde evidenciam padrões de projetos desejáveis para as escolas do século XXI. Dentre estes, destacam-se, para esse contexto, aqueles que discutem sobre as áreas de aprendizagem, como as salas de aula.

Os autores discorrem sobre uma opção de layout para a sala de aula onde as paredes podem ser operáveis, o que iria favorecer opções de configurações diferentes e interações maiores em aulas conjuntas. O uso de materiais transparentes também é visto como uma boa opção para que os alunos tenham boa interação com o espaço externo, visto que o descanso para os olhos é desejável em ambientes que necessitam de concentração constante.

Outra maneira apresentada pelos autores é a sala de aula em “L”, onde múltiplas atividades poderiam ser realizadas quando necessárias. Em uma dimensão maior, esse tipo de configuração, essa sala, poderia ser dividido em duas por paredes móveis (telas, mobiliários, etc.), que fariam conexão também com áreas de aprendizagem externas.

Byung-Chul, (2012 *apud* Musset, 2021) chama a atenção para as carteiras em sala de aula quando se refere à disposição em “U” (que foi observada pela pesquisadora na escola Raimundo Nonato). Esse arranjo pode perturbar os alunos sensíveis a uma visibilidade constante, tanto por parte dos professores quanto de seus colegas de classe.

A autora versa sobre a flexibilidade do espaço da sala de aula, capaz de ser alterado rapidamente de acordo com a atividade realizada e que pode ser dividido a partir de mobiliários móveis e que práticas pedagógicas diversas são almejadas e necessitam de ferramentas diversas para a sua execução.

Nair e Minhas (2023) destacam a tendência das salas de aula do século XXI saírem do espaço de quatro paredes e irem de encontro aos espaços externos, em uma maior integração com o ar livre, reforçando que essas mudanças permitem boas práticas para o bem estar das crianças. Todavia, os autores pontuam que essas áreas, muitas vezes, ficam subutilizadas e sem nenhum tipo de vegetação, ponto esse muito importante (sua ausência foi percebida nas escolas investigadas), pois áreas urbanas necessitam de tecidos verdes.

Nair, Fielding e Lackney (2020) assinalam a importância de vistas para o exterior na sala de aula onde as vistas internas também são almejadas. Pontuam quando o assunto é vistas internas, que através da transparência, como por exemplo o uso de vidro, permite o descanso da visão trazendo bons resultados para crianças pequenas. Segundo os autores, as vistas para a natureza também são desejadas e ratificam estudos que mostram o contato com a natureza, melhorando o bem estar e saúde dos estudantes. Entretanto, as escolas investigadas carecem desse tipo de decisão projetual.

Nas salas de aula da escola 08 de Março, as janelas possuem peitoril de 1.00 metro e os

alunos conseguem ver o exterior quando estão sentados e em pé. No bloco mais antigo (ponto 4 na figura 37), as salas de aula que possuem janela têm uma visão para um pequeno jardim (figura 45 ícone A) cuja função é drenar água da chuva. As salas de aula alocadas ao lado na cantina/cozinha têm visão para as áreas livres voltadas para a entrada da escola (figura 45 ícone B) e para a lateral da escola (figura 45 ícone C), as salas construídas no bloco novo têm suas janelas para o pátio (figura 45 ícone D).



Figura 45 - Escola 08 de Março  
Fonte: Registrado pela autora (2025)

Na escola Raimundo Nonato as janelas das salas estão dispostas voltadas para o corredor central, na junção onde os dois blocos se encontram (figura 46 ícone A), e também para o pátio (figura 46 ícone B). Estas esquadrias possuem peitoril alto (1.60 metros) e os alunos não conseguem ter visão para o exterior estando eles sentados ou em pé.

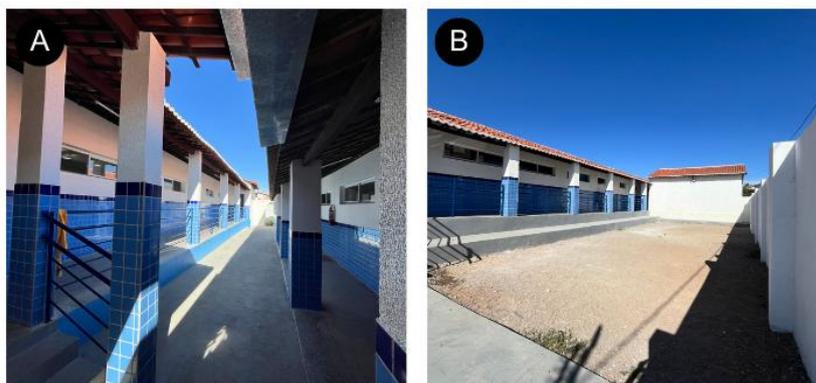


Figura 46 - Escola Raimundo Nonato  
Fonte: A autora (2024)

Foi observado na escola Dom Vicente a mesma configuração de janelas encontradas na escola Raimundo Nonato, com as janelas voltadas para o pátio (figura 47 ícone A e B) e para a avenida que passa por trás da escola.



Figura 47 - Escola Dom Vicente  
Fonte: A autora (2024)

Kowaltowski (2011) fala que “as vistas são importantes para descansar a visão dos livros, computadores *etc.*, cujo campo de visão é muito próximo”, a recomendação para esse descanso seria de um campo de visão de no mínimo vinte metros.

### 5.3.2 Sobre os pátios e as áreas livres

De acordo com Azevedo *et al* (2017) o pátio escolar pode ser um espaço para ampliar as práticas pedagógicas, incentivando experimentações diversas e sendo uma ampliação da sala de aula. Sobre essas questões, assinalam:

O pátio escolar configura o primeiro estágio de socialização da criança, definindo padrões de troca e convívio, condicionados pela configuração física das edificações escolar, pelo contexto da inserção, pela forma de gestão, pelas diretrizes pedagógicas e pelo perfil sociocultural da população atendida (Azevedo *et al.*, 2017, p. 63).

Ainda nesta direção Azevedo, Rheingantz e Tângari (2017, p.15) abordam que “é comum, no espaço projetual, que a metragem quadrada destinada ao pátio seja tratada e concebida como mero espaço residual ‘sobra’ do terreno”, Lima (1989) destaca, no mesmo sentido, que durante a história da Educação as áreas destinadas ao pátio vêm sendo reduzidas. Nas escolas investigadas é observado configurações diferentes nas mesmas, algumas com o espaço para o pátio definido de forma clara e outras onde ele se dissipa no terreno.

Na coleta do material realizada na escola na 08 de Março, verificou-se que o pátio tem um espaço definido, amplo, porém, inacabado, sem qualquer tipo de infraestrutura. As áreas livres da escola, embora finalizadas, também não possuem mobiliário infantil (parquinho<sup>96</sup>, bancos, gangorra, balanço, *etc*), como é possível observar na figura 48 com os ícones A1 e A2. O fluxo dos alunos neste pátio é nulo, visto que seu intervalo para recreação fica condensado no espaço da sala de aula.

Foi possível identificar na escola Raimundo Nonato que o pátio está localizado em áreas frontal e lateral da escola, bastante dissipado no terreno, sem nenhuma característica de ludicidade, não recebendo destaque para tal fim, visto na figura 48 nos ícones B1 e B2. O fluxo nessas áreas é bem variado, os alunos do ensino fundamental I das séries finais permanecem mais tempo no refeitório, enquanto os alunos mais novos brincam em mais áreas diversas da escola.

A escola Dom Vicente tem um pátio central, visualmente definido, com a configuração da planta destacando o seu uso, conforme apresentado no desenho esquematizado visto anteriormente, mas a área projetada é pequena, quando se verifica a quantidade de alunos que utilizam o espaço durante o intervalo. Assim como nas outras escolas investigadas, não possui mobiliário para as crianças brincarem, como observado na figura 48 a seguir marcado pelos ícones C1 e C2. O fluxo é visualmente dividido em dois espaços, no pátio onde observou-se brincadeiras diversas e no corredor que segue toda a extensão lateral da escola, onde as brincadeiras optadas pelos alunos não envolvem tantos movimentos de correr e pular.

---

<sup>96</sup> Algumas literaturas chamam de *playground*. Partindo, nessa perspectiva, da tradução que seria o equivalente a espaço com mobiliários destinados a brincadeiras, a partir desse momento a palavra *playground* irá aparecer apenas quando o autor se referir a ela desta forma, sem a sua referente em português.

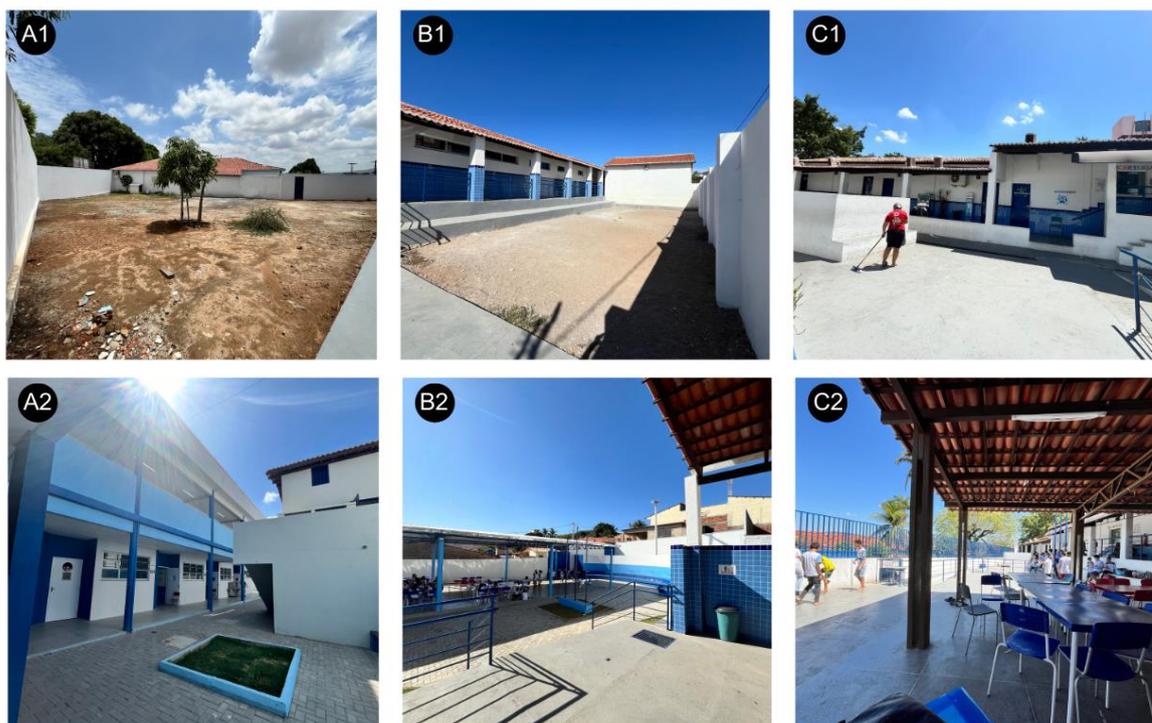


Figura 48 - Pátios das escolas

Legenda: A1 e A2 - Pátio da escola 08 de Março; B1 e B2 - Pátio da escola Raimundo Nonato; C1 e C2 - Pátio da escola Dom Vicente.

Fonte: A autora (2024)

Os pátios das escolas ainda são vistos por uma parcela dos educadores apenas ligados ao uso envolvendo recreação e atividades esportivas. Todavia, ele é uma ferramenta importante que tem o poder de complementar e renovar as práticas pedagógicas convencionais (Azevedo, Rheingantz e Tângari, 2017).

Faria (2017) destaca a associação que é feita com o pátio a um local de atividades diversas daquelas encontradas no interior da escola. Questiona que ele, o pátio, é visto como oposto às atividades que ocorrem dentro de sala de aula (apenas como lugar exclusivo de recreação), mas que deveria ser melhor aproveitado como ferramenta pedagógica, alertando que estão possuindo cada vez menos qualidades.

Um elemento essencial a qualquer projeto escolar, segundo Kowaltowski (2011), é o *playground*. Em virtude de um programa de necessidades reduzido nas escolas e a supressão de áreas diversas que apoiem o processo pedagógico, o pátio recebe grande destaque e várias atividades (como as atividades de lazer, extensão do refeitório, eventos da escola).

O fato das escolas investigadas não possuírem quadras esportivas acarreta em um peso maior para outros espaços da instituição, muitas vezes o pátio ou o refeitório, pois as atividades que poderiam ser desenvolvidas na quadra (como as atividades próprias de lazer e eventos que a escola possa vir realizar) são levadas para outros espaços.

Foi percebido que ao lado da escola 08 de Março existe um CRAS (Centro de Referência

de Assistência Social) que possui uma quadra coberta ao lado da escola, dividida apenas por um muro. Entretanto, as atividades de recreação, como as aulas de educação física, não tem permissão para acontecer no CRAS, a diretora relata que a burocracia é muito extensa e que algumas escolas particulares ocupam os horários disponibilizados.

Kowaltowski (2011) revela ainda que o parâmetro de projeto ligado ao pátio, a forma como ocorre a implantação da escola e áreas livres adequadas deve utilizar a vegetação como aliada para que se construa um ambiente educacional de qualidade.

É perceptível, nas escolas investigadas, que o contato com elementos naturais é quase inexistente e carece de vegetação. A escola 08 de Março conta com duas árvores de grande porte na entrada e lateral da edificação, uma árvore foi plantada no pátio pelos professores mas não tem porte suficiente ainda para sombreamento. A mesma atitude aconteceu na única árvore encontrada na escola Raimundo Nonato. A escola Dom Vicente não possui qualquer tipo de vegetação, a realidade, todavia, não era essa anterior a reforma de 2023 (ver figura 49), situação que possuía árvores frondosas que cobriam boa parte do pátio, o que proporcionava um espaço mais convidativo na hora do intervalo.



Figura 49: Vegetação da escola Dom Vicente  
Legenda: Ícone A: foto de Julho de 2022; Ícone B: foto de Abril de 2025  
Fonte: Google Maps (2022) e Autora (2025)

A autora observa ainda que o projeto paisagístico deve estar de acordo com o microclima, sendo de fácil manutenção. Por fim aponta que se deve almejar vistas humanizadas

e o contato com elementos naturais. Nair e Minhas (2023) ratificam esse pensamento segundo o qual as crianças têm uma tendência inerente a criar laços e explorar o ambiente natural.

Kowaltowski (2011) destaca que o projeto deve propiciar um espaço coberto nas circulações da escola como alternativa para os dias de chuva e que as áreas descobertas tenham espaço com sombra. Nesta lógica, em todas as escolas investigadas, o aluno percorre de dez a quinze metros até chegar em um local coberto que o leva em direção a sala de aula.

A autora evidencia a necessidade de integração entre os projetos das escolas quando eles são construídos em momentos diferentes. Quando a tipologia adotada acaba por separar o programa em blocos é imprescindível que a integração desenvolvida para eles seja adequada, como por exemplo, os espaços de circulação entre os blocos devem prever área coberta para os dias de chuva.

Na escola 08 de Março foi observado que o bloco novo destinado às oito salas de aula (com um pavimento e disposto ao lado da área do pátio) não possui ligação com a estrutura existente anteriormente. Não foi previsto no projeto salas para suporte pedagógico e administrativo, e por essa falta de ligação entre as estruturas ou a falta de salas administrativas neste bloco, observou-se indícios de prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem, pois não é possível ter apoio de forma rápida nas salas daquela nova estrutura.

### **5.3.3 Sobre o projeto político pedagógico**

O PPP de uma escola carrega a realidade da escola e quais são os seus planejamentos para um futuro próximo, onde traça metas para alcançar um objetivo maior. Veiga (2013, p.11) versa sobre essa dimensão da seguinte forma:

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico, que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado.

Na passagem pelas leituras dos PPPs das escolas investigadas, em que apenas as escolas 08 de Março e Dom Vicente tinham esse documento, foi possível identificar uma preocupação ainda muito tímida em relação ao espaço escolar e nenhuma incentivando diretamente o uso deste espaço como ferramenta para novas práticas pedagógicas.

A escola 08 de março elabora com mais afinco a necessidade de uma estrutura completa para obter um ensino de qualidade. Em sua meta global, visto brevemente no tópico de apresentação da escola, fala-se sobre: “Proporcionar um ensino de qualidade, objetivando desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias a cada série/ano de ensino, bem como, uma formação integral que lhe possibilite um crescimento em todos os aspectos

necessários à cidadania”. A partir desse ponto traça submetas para alcançar esse objetivo maior junto com o setor responsável por elas.

Com relação ao espaço escolar duas submetas chamam a atenção, a primeira versa sobre “recuperação da estrutura física de todos os espaços” e a segunda sobre “adquirir mobiliário e utensílios para as salas de aulas, secretaria e cozinha”, onde destacam que o setor responsável por tal submeta seriam, respectivamente, a prefeitura municipal do Crato e a Secretaria de educação em conjunto com a escola (PPP, 2023).

Nesta escola investigada foi perceptível observar que a falta de espaços apropriados para as práticas pedagógicas, como citado anteriormente a falta do pátio, interferem diretamente no cotidiano escolar. Neste sentido, o PPP busca como meta para os próximos três anos, data essa delimitada pela escola para uma nova formulação deste documento, a melhoria dos espaços inacabados e dos mobiliários faltantes através da Secretaria de Educação.

Um dos requisitos para um projeto político-pedagógico de qualidade, segundo Veiga (2013, p. 11), é quando “é construído continuamente, pois, como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível”, percebe-se, então que deve ser mantido com uma certa atualização.

A escola Dom Vicente possui seu PPP elaborado no ano de 2014, sem nenhuma atualização na última década. No documento, chama atenção uma de suas metas, entres as dez, na qual versa sobre “manter, preservar e melhorar o patrimônio da escola” e acrescenta em suas estratégias gerais “propiciar ao aluno um ambiente acolhedor e prazeroso que estimule a sua permanência na escola” (PPP, 2014).

É perceptível uma preocupação incipiente a respeito do espaço escolar através da leitura deste documento, não se destrincha quais seriam as ferramentas utilizadas pela escola para alcançar essas finalidades descritas acima.

Das instituições escolares investigadas para esta pesquisa a escola Raimundo Nonato não possui PPP, foi dito que estava em construção e não foi mostrado para esta pesquisadora o documento anterior ao que estava em processo de elaboração. Dalberio (2007, p.141) argumenta que “muitas vezes, não é por livre escolha que as Instituições Educacionais preocupam-se em construir os seus Projetos Político-Pedagógicos, mas sim por uma imposição da Lei”, continua o pensamento pontuando que a participação dos docentes e da equipe escolar na construção deste documento se justifica inicialmente por ser um dever legal e não pelo fato de poder exercer o papel de “cidadão consciente e participativo”.

A autora elucida ainda o PPP como um “plano global da instituição escolar” possuindo um processo participativo de todos os agentes envolvidos no âmbito escolar (a exemplo a participação da família) e que deve estar sempre se aperfeiçoando (2013, p. 146), e para que a

instituição escolar consiga alcançar os objetivos traçados por ela neste documento é de fundamental importância o planejamento das ações a serem realizadas.

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, arquitetura e educação foram se entrelaçando e cumprindo seus objetivos aqui delimitados, porém, algumas considerações devem ser assinaladas, não com a intenção de esgotar o debate acerca do tema, mas interpondo um limite, visto que o tempo determinado para esta pesquisa tem um fim.

Para se chegar até aqui, foi fundamental compreender as relações entre os sujeitos e as definições de espaço e lugar, visto que essas palavras carregam significados distintos, mas indispensáveis para se conceber o entendimento da relação entre estas duas partes, aqueles que se apropriam da escola e do espaço da mesma.

Este debate foi feito dentro do capítulo 02, **Iniciando o percurso na arquitetura escolar: espaço, lugar e diretrizes projetuais**, ocasião em que se mostrou necessário ampliá-lo, com a intenção de aproximá-lo cada vez mais do edifício escolar. Dessa forma, o entendimento sobre diretrizes de projeto, bem como a apresentação de algumas, evidencia a importância do seu debate para o processo de projeto, visto que apresentam discussões fundamentais para se pensar o desenvolvimento do espaço escolar da melhor forma possível.

A busca por ampliar o entendimento da arquitetura das escolas no país, presente no capítulo 03, denominado **Um percurso pela arquitetura escolar no Brasil**, foi fundamental para compreender o desenvolvimento do arcabouço arquitetônico que essas escolas percorreram ao longo das décadas, servindo de prelúdio para o entendimento das escolas selecionadas para a investigação desta pesquisa.

Compreende-se que, para completar o percurso no qual esta pesquisa se concebeu, era necessário fazer um apanhado sobre a história da educação, que foi realizado no capítulo 04 denominado **Um olhar da arquitetura para a pedagogia**. Entendeu-se, assim, que a construção deste capítulo desenvolveu papel fundamental para dar embasamento à compreensão das relações entre o espaço dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas, contribuindo de forma efetiva para a fundamentação das análises feitas no capítulo seguinte.

Por fim, em **Todo prédio escolar é educador**, capítulo 05, compreendeu-se a partir da investigação das escolas, que para conseguir responder a problemática desta pesquisa era necessário a investigação *in loco*. A partir desse roteiro delineado no capítulo, etapa compreendida como fundamental para o entendimento da problemática desta pesquisa, foi possível responder às questões iniciais que permeiam este trabalho.

Chegando até aqui, é necessário reavivar o problema posto no início desta pesquisa: *quais são as relações que se estabelecem entre o espaço dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas nos edifícios escolares investigados? E se há essa relação? E se essa relação permite com que o edifício escolar seja qualificado como um lugar?* Neste momento, é sabido

que o espaço pode não determinar a experiência do sujeito nele, mas pode gerar influências no comportamento daqueles que o utilizam. Assim, entende-se que essas relações são complementares e indissociáveis, existe uma indispensabilidade entre uma coisa e outra no qual se revelam cúmplices do processo para a construção de um espaço favorável às práticas pedagógicas multifacetadas, e assim, a criar um espaço que pode ser visto e vivido de diversas maneiras, acrescentando mais uma camada a esta relação, a de lugar. O espaço escolar está “longe de ser um simples ambiente passivo e neutro, o espaço se torna educador e objeto educativo” (New, 2013 *apud* Musset, 2021, p. 166). As relações estabelecidas entre o espaço desses edifícios e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas não devem ser vistas como frívolas, a relação entre uma coisa e outra enfatiza a importância do espaço como elemento imprescindivelmente importante para o processo educativo, e, conseqüentemente, para a abertura de práticas pedagógicas diversificadas.

Sobre a consecução dos objetivos delineados para esta pesquisa conclui-se que foram alcançados ao longo do estudo, permitindo uma análise acurada sobre as relações que se estabelecem entre a produção da arquitetura escolar e as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas investigadas. O objetivo geral, *entender se na relação entre os espaços de edificações escolares e as práticas pedagógicas adotadas pelas unidades de ensino investigadas na municipalidade do Crato, este espaço se torna um lugar*, foi atingido a partir da construção do referencial teórico em conjunto com o capítulo de análise e interpretação dos dados, visto que a investigação *in loco* se fez imprescindível para as considerações aqui traçadas. Com isso, entende-se, como delineado anteriormente, que as relações entre o espaço dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas são fundamentais para qualificar ele como lugar.

Contudo, quando voltamos esse entendimento para as escolas investigadas a existência do lugar se perde em meio a espaços demasiadamente parecidos e com pouca variação espacial, inibindo a construção de um espaço multifacetado. Unwin (2019) destaca sobre a capacidade inata do ser humano de construir lugares, e acrescenta que quando se é criança a relação com o entorno é criativa. Lima (1989, p. 13), de forma semelhante, discorre sobre quando o espaço, constantemente mutável, “é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa certa medida, a segurança”. Então, quando esses entendimentos são rebatidos nas escolas investigadas percebe-se que existe um longo caminho pela frente, caminho esse que deve ser trilhado de forma conjunta com arquitetos e equipe pedagógica para que os espaços dessas escolas possam, de fato, serem qualificados como lugar.

Durante a construção desta dissertação, a rota percorrida passando pelos meandros da pedagogia e suas ramificações revelou ser bastante elucidativa para compreender a relação com o espaço escolar, e nele como lugar. Através dela foi possível entender o grande leque de

pedagogias e práticas pedagógicas que esta área de conhecimento carrega e como se relacionam com o espaço da escola. A leitura do PPP se mostrou muito elucidativa no sentido de procurar indicações destas relações, entretanto, o documento ainda possui menções incipientes quanto a isso.

Com a construção do entendimento acerca do espaço escolar e sua arquitetura em consonância com a pedagogia e as práticas pedagógicas, entende-se que tais relações são simbióticas, como já citado anteriormente, o caráter desse par dialético (arquitetura e pedagogia) também foi sendo percebido como antagônico a neutralidade. A prática educativa está envolta “de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, de conteúdos (...), objetivos, métodos e técnicas coerentes com os objetivos desejados”, e que podem estar configuradas na “articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e impaciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação (...)” mas nunca ser neutra (Libâneo; Oliveira e Toschi, 2012, p. 235). O mesmo pode ser dito em relação ao espaço e seu caráter antagônico à neutralidade, assumindo um papel participativo na construção do processo de ensino-aprendizagem. A este respeito, Frago e Escolano (1998, p. 75 *apud* Curvelo, 2022, p. 251) dizem que: “o espaço não é neutro. Sempre educa”.

Ainda no entendimento do espaço escolar, percebeu-se a necessidade de pensá-lo em uma esfera multidisciplinar, com sujeitos variados na discussão e contribuindo para um edifício escolar integrado com a metodologia adotada pela instituição, uma vez que “Agir sobre o ambiente escolar é prestar atenção à qualidade das relações humanas no estabelecimento, à qualidade da organização e dos espaços da vida” (Giralté, 2015 *apud* Musset, 2021, p. 161).

Para o avanço das questões postas por esta pesquisa, recomenda-se para trabalhos futuros e com mais tempo de desenvolvimento, considerar outra grande categoria de análise, o clima da região do Cariri, a partir do olhar da adequação da edificação, por ser uma condição necessária para qualquer projeto. Os projetos dos edifícios escolares nessa região, via de regra, não consideram as variáveis climáticas do local, com escolas quentes e recorrendo ao ar condicionado para refrigeração. Sugere-se também, que possa ser explorada de forma mais aprofundada o PPP de cada escola no sentido de uma visão além da relação direta com o espaço escolar, na busca do entendimento para verificar se as metas elencadas nesses documentos são limitadas por um espaço escolar pouco desenvolvido.

Por esta forma, entende-se que a escola, como lugar, deve propiciar espaços que estejam alinhados com as práticas pedagógicas, espaços esses que sejam flexíveis e que as relações estabelecidas nele possam, além de serem inerentes, igualmente propulsoras de espaços convidativos e educativos.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, I. R. N. **Convênio escolar: utopia construída**. 2007. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ALMEIDA, R. R.; HOLANDA, C.R. **Memorial Padre Cícero e outras Histórias**. Nova Olinda: Fundação Casa Grande Memorial do Homem Kariri, 2018.
- AQUINO, E. G. **Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.
- AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. **Qualidade de vida nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente**. In: DEL RIO, Vicente, et al. (Org.). Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- AZEVEDO, G. A. N. *et al.* Qualidade do lugar e da paisagem no pátio escolar: fundamentos e conceitos. In: AZEVEDO, G.A.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.
- AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. Pátio escolar - que lugar é esse? In: AZEVEDO, G.A.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.
- BARRETO, I.; MACHADO, C.; FIALHO, L. **Do pensamento comeniano às teorias educacionais contemporâneas: o que mudou na educação das crianças?** Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 6, n. 17, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 01 out 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 20 out. 2024

CALDAS, A. **Minidicionário Contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Lexikon, 2009.

CAVALCANTE, M. J. M. **João Hyppolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

CHAHIN, S. B. **Cidade, escola e urbanismo: o programa escola-parque de Anísio Teixeira**. In: XIV SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO. CIDADE, ARQUITETURA E URBANISMO: VISÕES E REVISÕES DO SÉCULO XX, 2016, São Carlos. São Carlos: Universidade de São Paulo.

CRATO, Prefeitura Municipal do. **Lei nº 3.108, 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e adota outras providências. Crato: Câmara Municipal, [2015]. Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/publicacoes.php?id=2454>. Acesso em: 01 dez. 2024.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato investe 7,7 milhões em reforma e ampliação de creches e escolas**. Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/informa/3441>. Acesso em: 14 jun 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato deve investir cerca de R\$ 24 milhões na Educação, somente em 2023**. Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa.php?id=3456>. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato realiza reforma, ampliação e melhorias de mais de 50 escolas**. Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa/4053/prefeitura-do-crato-realiza-reforma-amplia-o-e-mel>. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato entrega reforma e ampliação da Escola 8 de março**. Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/informa/4306/prefeitura-do-crato-entrega-reforma-e-amplia-o-da->. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Secretaria de Educação do. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental 08 de março - CE. 2023.

CRATO, Secretaria de Educação do. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Vicente de Paula Araújo Matos - CE. 2014.

CURVELO, E. C. **Da elite para a massificação: o espaço escolar em movimento**. 2022. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, São Paulo, 2022.

DALBERIO, M. C. B. Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação. In: DALBERIO, M. C. B. **Projeto político-pedagógico: o caminho para uma educação emancipadora**. 2007. Tese (Doutorado em Educação/Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo (SP), 2007. p. 139 - 176.

DELIBERADOR, M. S.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K.. O jogo como ferramenta de apoio ao programa arquitetônico de escolas públicas. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 85-102, jun. 2015. ISSN 1980-6Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/parc/article/view/8634985>>. Acesso em: 05 out. 2024.

DÓREA, C. R. D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161-181, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VRROSPBcDhQscb7bYn4C5Qq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. de 2025.

ELALI, G. V. M. A. **Ambiente para a educação infantil**: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo FAU/USP, São Paulo, 2002.

ELALI, G. V. M. A. **O ambiente da escola – o ambiente na escola**: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil. Estudos de psicologia, Natal, RN, v.8(2), n.1, 2003.

FARIA, A. B. G. O pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

FDE - FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Normas de apresentação de projetos de edificação**. Disponível em: <https://www.fde.sp.gov.br/PagePublic/Interna.aspx?codigoMenu=254>. Acesso em: 08 jun. 2024. 2011

FILHO, M. B. L. **Juazeiro do Padre Cícero**. Brasília: INEP/MEC, 2002. p. 23-31. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia\\_da\\_educacao/juazeiro\\_do\\_padde\\_cicero.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/juazeiro_do_padde_cicero.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2024.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

FREIRE, M. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola - I. Espaço e vida. In MORAIS. Regis (org.). **A sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Infraestrutura física escolar. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/infraestrutura-fisica-escolar>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Escola 6 salas. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/infraestrutura-fisica-escolar/projeto-espaco-educativo-urbano-e-rural-6-salas>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Escola 9 salas - 2 pavimentos. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/par/infraestrutura-fisica-escolar/escola-9-salas-dois-pavimentos>. Acesso em: 18 jan. 2025.

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Elaboração de projetos de edificações escolares: ensino fundamental.** (Manual de Orientações Técnicas; v.3) Brasília: FNDE 2023b.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** 8º ed. São Paulo: Ática, 2003.

GARCIA, P. M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar.** 2016. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002. 176 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008. 220 p.

GROSSON, G.; TIXIER, J. P. Balizas e cenários de uso pedagógico. *In: D'AURIA, C. et al. Design e escola: projetar o futuro.* São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

IBAM – INSTITUTO BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL. **Manual para elaboração de projetos de edifícios escolares na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: IBAM/CPU, PCRJ/SMU, 1996.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2022.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/crato/panorama> Acesso em: 08 nov 2023

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Redes geográficas.** 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=downloads> Acesso em: 16 mar 2025

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. Mapas interativos. 2018. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/ceara-em-mapas-interativos/> Acesso em: 16 mar 2025

IPHAN - INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Recife - Ginásio Pernambucano. 1984. Disponível em: <https://abrir.link/nGNoo>. Acesso em: 15 jan. 2025

- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª edição. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013. 289 p.
- LIBÂNEO, J. C.s; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- LOUREIRO, C. **Classe, controle, encontro: o espaço escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LOUREIRO, C.; AMORIM, L. **Por uma arquitetura social: a influência de Richard Neutra em prédios escolares no Brasil**. Arqtextos, São Paulo, ano 02, n. 020.03, Vitruvius, 2002.
- MAHFUZ, E. C. Ensaio sobre a razão compositiva: uma investigação sobre a natureza das relações entre as partes e o todo na composição arquitetônica. Belo Horizonte: AP Cultural, 1995.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002. 80 p.
- MODLER, N. L.; CARVALHO, R. S.; RHEINGANTZ, P. A. **Espaço-ambiente na Educação Infantil: Diálogos entre arquitetura e pedagogia da infância**. In: AZEVEDO, G. A. N. (Org.). Diálogos entre arquitetura, cidade e infância: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2012.
- MUSSET, M. Dar aula na sala de aula hoje? In: D'AURIA, C. *et al.* **Design e escola: projetar o futuro**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.
- NAIR, P.; FIELDING, R.; LACKNEY, J. **The language of school design: design patterns for 21st Century Schools**. Minneapolis: DesignShare, 2020.
- NAIR, P.; MINHAS, P. **A new language of school design: evidence-based strategies for student achievement & well-being**. United States of America. Ed: A4LE, 2023.
- PAULETO, R.C. **A relação entre a arquitetura escolar e o processo de ensino e aprendizagem: levantamento a partir dos bancos de dados da ANPED e da CAPES entre 2005 a 2018**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2020
- PEREIRA, I.; AFONSO, A.; OLIVEIRA, C. Gestão do patrimônio arquitetônico: inventário digital dos CAICs no Brasil. In: 5º SIMPÓSIO CIENTÍFICO ICOMOS BRASIL e 2º SIMPÓSIO CIENTÍFICO ICOMOS/LAC, 2022, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2023. s.p.d
- PEREIRA, I. S.; MELO, A. A. A. Tectônica e conservação: análise do Centro de Atenção

Integral à Criança e ao Adolescente José Joffily, em Campina Grande/PB. In: **Revista Restauero**, São Paulo, v. 4, n. 8 (2020). Disponível em: <https://revistarestauero.com.br/tectonica-e-conservacao-analise-do-centro-de-atencao-integral-a-crianca-e-ao-adolescente-jose-joffily-em-campina-grande-pb/>. Acesso em: 04 abr. 2025.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A, 1986.

RHEINGANTZ, P. A.; *et al.* **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, 117 p.

SANTIAGO, Z. M. P. **Arquitetura e Instrução Pública: reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2011.

SANTOS, A. M. **A diocese do Crato e a importância do colégio diocesano para a sua manutenção**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2011.

SANTOS, E. O. P. A proposta educacional de Anísio Teixeira para a escola parque da década de 1950 – aplicação a modelagem digital. In: SANTOS, Ednei Otávio da Purificação. **Anísio Teixeira e a escola parque**. 2020. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2020. p. 102-114.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001)**. in: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, 2004, Curitiba. Anais... Natal, 2004. Disponível em <<http://www.sbhe.org.br>>. Acesso em jan 2025

SILVA, F. S. G. L. F. **Histórias e memórias do grupo escolar Padre Cícero de Juazeiro do Norte - Ceará (1927 - 1939)**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2022.

SILVA, G. A. A. **Arquitetura escolar em Minas Gerais: A experiência da CARPE**. In: Geraldo Ângelo de Almeida e Silva. **Produção da CARPE**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Belo Horizonte (MG), 2016. p. 48 - 105.

SILVA, J. T. **A construção da Cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960**. 2006. Disponível em: [https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto\\_escolas\\_paulistas.pdf](https://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto_escolas_paulistas.pdf). Acesso em: 28 dez. 2024

SILVA, M. G. L. P. **A Escola Normal do Ceará nos anos de 1930-1950: palco de debates políticos e pedagógicos no calor das Reformas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

STEMMER, M. R. G. S. **Educação infantil e pós-modernismo**: a abordagem Reggio Emilia. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

UNWIN, S. Children as place-makers: the innate architect in all of us. *In*: UNWIN, Simon. **Defining place**. New York: Routledge, 2019, p. 91-105.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: Veiga, I.P.A. *et al.* **Escola**: Espaço do projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2013.