

## GRUPOS ESCOLARES PAULISTAS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E PROPOSTAS PEDAGÓGICAS (1893-1971)

Ester Buffa<sup>1</sup>

Universidade Federal de São Carlos/SP

### RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo focalizar a história dos grupos escolares paulistas por meio de duas categorias de análise: o espaço construído ou seu território e as concepções pedagógicas propostas. Os grupos escolares foram criados pelos republicanos paulistas. Inspirados, sobretudo, no modelo francês, criaram na capital do Estado e nas principais cidades do interior, belos edifícios para abrigar o ensino primário. São processos interligados: quando a escola primária começou a organizar-se em classes sequenciais, passou a exigir uma nova organização do seu espaço. Esta história inicia-se em 1894, quando foi criado o primeiro grupo escolar e termina em 1971, quando por força de uma nova lei de ensino, a 5692/71, os grupos escolares foram extintos. É relevante estudar a história de uma escola que deu certo. Breve referência será feita ao ensino elementar no período imperial.

**Palavras-chave:** História da Educação, grupos escolares paulistas, organização do espaço, propostas pedagógicas.

### ABSTRACT

This communication aims to focus on the history of São Paulo school groups through two analysis categories: the built space or its territory and the pedagogical concepts proposed. School groups were created by São Paulo Republicans. Inspired on the French model, they created in the capital of the state and in the main towns beautiful buildings to house the primary school. At the same time, the primary school began to organize themselves in sequential classes, demanding a new organization of your space, so it is an interconnected process. This story begins in 1894, when the first

---

<sup>1</sup> [ester@ufscar.br](mailto:ester@ufscar.br)

school group was created, and it ends in 1971, when school groups were extinct because of a new education law, 5692/71. It is important to study the history of a school that worked. Brief reference will be made about elementary education in the imperial period.

**Keywords:** history of education, São Paulo school groups, space organization, pedagogical proposals.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Convidada para falar neste Colóquio sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (tratava-se, num passado recente, do curso primário) e, sendo eu historiadora da educação, pensei que focalizar a história deste curso, num período significativo, poderia trazer alguma contribuição para a formação dos professores de matemática, pelas informações contextuais que fornece e pelas reflexões que possibilita. Assim, com este objetivo e aproveitando os conhecimentos adquiridos em pesquisas que tenho realizado com o arquiteto e professor Gelson de Almeida Pinto do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP/ São Carlos, decidi trazer, para o debate, a história dos grupos escolares paulistas do seu surgimento (1893) à sua extinção (1971), considerando como categorias de análise a organização de seu espaço e suas propostas pedagógicas.

Impossível não distinguir com clareza, na paisagem da cidade, um edifício imponente onde funcionava um grupo escolar construído nos primeiros tempos do regime republicano. O grupo escolar, com todos os seus rituais, está ainda, saudosamente, presente na memória de muitos de nós: fachada grandiosa, hall de entrada primoroso, escadarias, duas alas, uma para meninos, outra para meninas, eixo simétrico, pátio interno, acabamento com materiais nobres, portas com bandeiras, janelas verticais grandes e pesadas, carteiras para dois alunos, relógio redondo com pêndulo e algarismos romanos, professoras competentes, diretor severo, recreio, exames escritos e orais, entrada e saída da escola, festas cívicas com hino nacional, hasteamento da bandeira e declamação de poesias, uniforme azul e branco, caixa escolar, boletim com nota de comportamento e aplicação, medalhas de honra ao mérito aos melhores alunos, orfeão, cartilha, livro de leitura, brincadeiras, medo, alegria. O grupo escolar foi se transformando até desaparecer como também desapareceu a sociedade que o criara e que lhe dera suporte. As novas gerações, mesmo as escolarizadas, desconhecem esse passado tão recente e que, em vista da atual precariedade da escola pública, parece tão distante.

A construção de edifícios especialmente projetados para abrigar escolas primárias no Brasil é, em termos históricos, relativamente recente. O

estabelecimento do vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais é tardio; surge quando a escola primária começou a configurar-se da forma como a conhecemos, isto é, tornou-se um lugar. Mais que simultâneos, são processos profundamente interligados: quando as escolas primárias começaram a organizar-se em classes sequenciais, passaram a exigir uma nova organização do espaço escolar. Esse processo ocorreu em vários países europeus e também nos Estados Unidos onde o manual *School Architecture*, escrito entre 1838 e 1840, por Henry Barnard, Superintendente das Common Schools de Connecticut, publicado em 1854, contribuiu para divulgar a nova concepção de que os prédios escolares deveriam ser cuidadosamente planejados com a participação dos educadores.

A literatura sobre arquitetura escolar, embora tenha aumentado, continua escassa. Há algumas (poucas) teses e raros artigos em revistas especializadas, quase sempre da área de arquitetura. Arquitetos renomados como Hélio Duarte, Lina Bo Bardi e Vilanova Artigas escreveram sobre prédios escolares e seus textos encontram-se mencionados na bibliografia. Destacamos, desta pequena produção, o artigo *Sobre Escolas ...* escrito por Artigas, publicado na revista *Acrópole* e os dois livros publicados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação ( FDE), o primeiro intitulado *Arquitetura Escolar Paulista: 1890-1920*, organizado pelas arquitetas Avany de Francisco Ferreira, Mirela Geiger de Mello e Hélia Maria Vendramini Neves, em 1991; o segundo, intitulado *Arquitetura Escolar Paulista. Restauro*, organizado por Avany de Francisco Ferreira, Maria Elizabeth Peirão Corrêa e Mirela Geiger de Mello, publicado em 1998. São obras ricamente ilustradas e a Introdução escrita para o segundo volume bem como o mencionado artigo de Vilanova Artigas e o do arquiteto Hugo Segawa sobre *Arquiteturas Escolares* publicado na revista *Projeto* orientaram, de certa forma, nossa pesquisa sobre a temática.

Mencionemos, ainda, a dissertação de Mestrado apresentada à FAU/USP, em 1992, pela arquiteta Silvia Ferreira Santos Wolff, intitulada *Espaço e Educação: Os primeiros passos das escolas públicas paulistas*, o artigo das arquitetas Avany de Francisco Ferreira e Mirela Geiger de Mello sobre *Escolas paulistas: a introdução da modernidade nos anos 30*, publicado na revista *Projeto*, em outubro de 1994 e o artigo de Silvia Wolff e Maria Lucia Pinheiro Ramalho denominado *As escolas*

públicas paulistas na Primeira República, publicado também pela revista *Projeto*, em maio de 1986.

Já os historiadores da educação brasileira, por razões compreensíveis, apenas começam a descobrir essa temática. Há referências à arquitetura escolar nos textos de Carlos Monarcha que tratam da Escola Normal da Praça e nos livros que Paolo Nosella e Ester Buffa escreveram sobre instituições escolares de São Carlos.

Os arquitetos, autores dos textos mencionados, ao tratarem da arquitetura escolar paulista do ponto de vista histórico, propõem uma periodização apoiada em critérios propriamente arquitetônicos. Eu, como historiadora da educação, indagava: será que a esses diferentes momentos construtivos da escola primária republicana correspondem concepções pedagógicas diferenciadas? Apaixonada pelo tema, foi fácil seduzir Gelson de Almeida Pinto que já havia assessorado a mim e ao Paolo Nosella nos estudos que realizamos sobre três significativas escolas de São Carlos no que dizia respeito à arquitetura dos prédios, a enfrentarmos juntos essa pesquisa reunindo conhecimentos e sensibilidades diferenciadas para tratar da articulação entre proposta pedagógica e organização do espaço arquitetônico nos grupos escolares paulistas. Não fosse a gratificante e saudosa vivência como aluna de grupo escolar, o belo livro de Rosa Fátima de Souza, *Templos de Civilização*, talvez inspirasse, por si só, o mergulho nos mais variados documentos, dispersos em arquivos espalhados pela cidade de São Paulo, para conhecer um pouco mais a história – pedagógica e espacial – de uma escola primária que deu certo e que acabou.

Tanto Vilanova Artigas como as já mencionadas arquitetas da FDE e o arquiteto Hugo Segawa destacam cinco momentos na história da edificação das escolas públicas paulistas a partir da República. Seguindo de perto tal classificação, procuramos mostrar, em cada período, as características fundamentais do grupo escolar a partir das categorias fundamentais, já mencionadas.

## **PRIMEIRO PERÍODO: 1890-1920**

O primeiro período, grosso modo, situado entre 1890-1920, é o da criação das escolas públicas republicanas: o grupo escolar e as escolas normais. Numa arquitetura eclética e neoclássica vigorava uma concepção tradicional de educação. O Grupo Escolar é uma típica escola urbana, destinada à escolarização das crianças da cidade e não chegou a eliminar as escolas isoladas que perduraram por muito tempo, muito além da República Velha. Mas, com ele, a escola primária passou a ser outra.

As escolas de primeiras letras existentes desde o período Imperial e que frequentemente eram conhecidas pelo nome de seu mestre, eram escolas de ler, escrever e contar, de acesso limitado e não formavam propriamente um conjunto com uniformidade de diretrizes pedagógicas (o que lhes dava, de fato, certa autonomia), mesmo porque, o Poder Público Imperial pouco ou nada se interessava pelo ensino elementar, o que permitia o desenvolvimento de escolas particulares. Como o poder público pouco se interessasse pela escolarização do povo, eram frequentes as exortações até mesmo admoestações e apelos à sensibilidade dos homens públicos, feitos por intelectuais progressistas, para a necessidade de se educar a população. Os argumentos apresentados eram, principalmente, de ordem moral. Na verdade, uma estrutura econômico-social de base escravista e uma estrutura política que concentrava o poder nas mãos de uma oligarquia acabavam impedindo a concretização da educação popular.

Com o advento da República, políticos e educadores em São Paulo passaram a defender um projeto de educação popular por entenderem que a própria consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. Esse projeto assentava-se na criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores e na criação de Escolas Normais para formar esses novos professores. Essa escola elementar, denominada Grupo Escolar, exigia, em primeiro lugar, um espaço adequado para seu funcionamento.

Os terrenos para sua construção foram estrategicamente escolhidos e os projetos cuidadosamente desenvolvidos. A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade, garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola. Em bairros da capital e em cada cidade do interior do Estado

onde foi implantado, o Grupo Escolar, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casa bancária, praça central e igreja matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade.

A nova feição que a escola primária assumiu nesse período exigiu, ao mesmo tempo, uma nova configuração espacial. Esses edifícios deveriam atender a uma série de necessidades da nova proposta de ensino. Os programas arquitetônicos passaram a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos. Como numa cidade ideal, os espaços são articulados de forma a abrigar e instruir não só pelo seu conhecimento como também pela sua articulação. Tão importantes quanto a escolha do sítio são o projeto e a construção do edifício escolar. Todos os grupos escolares construídos em bairros da capital e em cidades do interior, nesse período, têm funcionalidade marcante, são sólidos e exibem qualidades construtivas próprias dos edifícios públicos.

Nesse espaço imponente e austero dos primeiros grupos escolares paulistas, quais eram os saberes transmitidos? O restrito currículo das escolas de primeiras letras transformou-se num ensino enciclopédico que abrangia noções de aritmética e geometria, linguagem, leitura, gramática, escrita, caligrafia, história e geografia, ciências físicas, químicas e naturais, higiene, desenho, exercícios ginásticos e trabalhos manuais. Excetuando-se as duas últimas matérias, implantava-se, pela primeira vez, no Estado, um mesmo programa para meninos e meninas. A doutrina cristã estava excluída deste programa em função do caráter laico da República.

Em síntese, o agrupamento de classes, cada qual com seu professor permitia um ensino simultâneo (classes); uma nova organização espacial a exibir beleza arquitetônica; uma nova sistematização do uso do tempo, o tempo do relógio que marcava a entrada e a saída dos alunos, as horas de aula, os recreios; a adoção de alguns princípios da pedagogia moderna, em especial o método intuitivo ou lições de coisas; a institucionalização dos saberes elementares, leitura, escrita, cálculo, noções rudimentares de ciências físicas e naturais e noções de educação moral e cívica, os saberes próprios da escola primária que visavam à educação integral, física, moral e intelectual; a administração racional praticada através de controle

burocrático, inspeção, relatório, diários de classe, mapas de frequência; os rituais escolares tais como exames públicos, festas de encerramento do ano letivo, comemorações cívicas, tais são as características básicas dessas escolas graduadas. Seus alunos provinham de uma população heterogênea que incluía setores de classe média, profissionais liberais e também das camadas populares, filhos de trabalhadores urbanos mais bem inseridos no mercado de trabalho e filhos de imigrantes. Aliás, não se pode esquecer o papel atribuído ao grupo escolar na nacionalização dos imigrantes. O Brás, tradicional reduto de imigrantes, foi um dos primeiros bairros da capital a ter um grupo escolar e também uma Escola Normal. Fora dos grupos escolares, estavam pobres, ex-escravos e, obviamente, a população rural para a qual havia, quando havia, classes isoladas.



**Figura 1:** da esquerda para a direita: perspectiva dos Grupos Escolares de Botucatu, de Espírito Santo do Pinhal e de Piracicaba. Fachadas desenhadas por Victor Dubugras, para a mesma planta tipo.

**Fonte:** (FERREIRA; MELLO; NEVES, 1991)

## SEGUNDO PERÍODO: OS ANOS 30 DO SÉCULO XX

O segundo período, situado na década de 30, é marcado pela introdução da modernidade nas escolas construídas na capital: preceitos modernos nos projetos e concepção moderna de escola, a Escola Nova.

Na história brasileira, os anos 30 do século XX constituem um marco referencial muito significativo. Os historiadores costumam afirmar que, nessa época, há rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais com a ordem anterior.

Politicamente, o golpe de Estado dado por Getúlio Vargas, em outubro, pôs fim à República Velha, marcada pelo poder das aristocracias paulista e mineira que



se revezavam na Presidência da República e pelo grande poder local dos coronéis. Esse acontecimento significou uma derrota parcial dessas oligarquias e a vitória de novos segmentos urbanos. O advento do populismo, isto é, a participação das massas na política, acarretou a paulatina perda de influência do coronelismo.

Economicamente, ainda que o café, apesar das sucessivas crises, sendo a maior delas a decorrente do *crack* da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, continue importante, é possível perceber a formulação de uma política econômica voltada para a industrialização. Até então, o governo atuava no sentido de proteger e incentivar as atividades produtivas ligadas ao mercado externo, essencial à sustentação política e econômica vigente.

Em consequência dos incipientes processos de industrialização e urbanização iniciados já nas décadas anteriores, há transformações sociais e culturais significativas, a começar por uma estratificação social mais complexa com o surgimento de novos grupos sociais tais como trabalhadores urbanos e operários; há a expansão das camadas médias devido ao crescimento do setor terciário da economia; há o início da formação de uma burguesia industrial. Ao mesmo tempo, ocorre a constituição e a ampliação da burocracia pública (inclusive estadual) e privada ligada às finanças, transportes, polícia, justiça e educação. O aumento da população é espantoso. Na década de 1930, a cidade de São Paulo contava com mais de um milhão de habitantes e, conforme afirmam os urbanistas, transformara-se numa metrópole cosmopolita.

Um dos resultados dessas transformações foi, sem dúvida, o aumento da procura por educação escolar, pois o diploma possibilitava o acesso a essas novas funções sociais. Na verdade, a escola, nos diversos graus, e o diploma interessavam a todas as camadas sociais.

No Estado de São Paulo, onde os processos de industrialização e urbanização eram os mais intensos do país, os republicanos criaram, como vimos, os grupos escolares na capital e no interior, construindo belíssimos prédios que, no entanto, até mesmo devido ao elevado crescimento da população, eram sempre insuficientes. Por décadas, sucessivos estudos mostravam que havia, ainda, muitos

prédios alugados, sem condições higiênicas adequadas ao funcionamento de uma escola primária, muitas escolas isoladas e, o pior, inúmeras crianças sem escola.

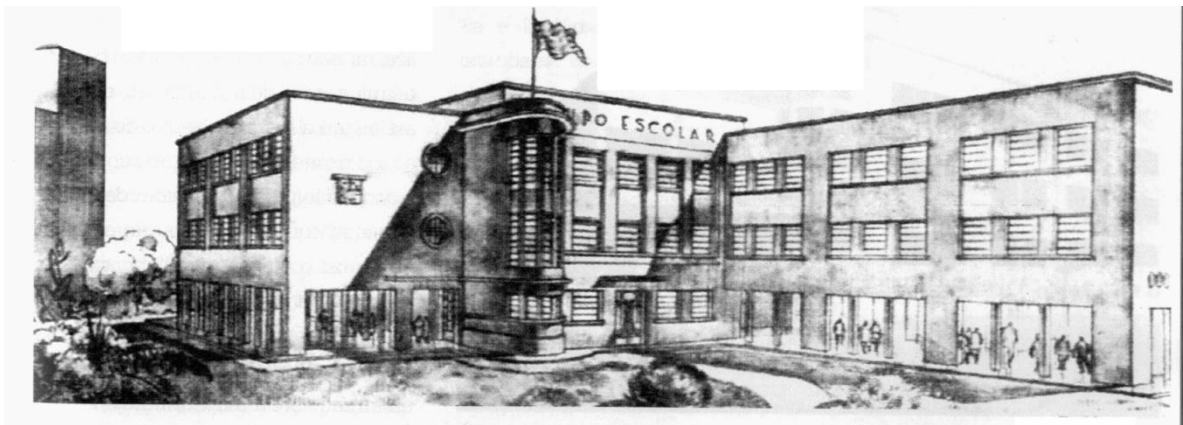
O problema da escola primária não era, entretanto, apenas quantitativo, ainda que esse aspecto fosse o mais visível. Desde os anos 1920, um grupo de intelectuais de origens e posições variadas, conhecidos como os Renovadores da educação, lutavam por aquilo que denominavam a reconstrução educacional do país. Sem menosprezar os aspectos quantitativos, sua preocupação voltava-se, principalmente, para uma remodelação do ensino. Inspirados, em graus diferentes, pelos princípios do movimento denominado Escola Nova que, então, chegavam ao Brasil, sendo um dos mais importantes o que se referia à necessidade de se colocar a criança como o centro do processo de ensino-aprendizagem e, mais ainda, educá-la para viver num mundo em constante transformação, criticavam nosso ensino considerado por demais intelectualista, verbalista e excludente. O ensino tradicional era considerado intelectualista porque se preocupava em desenvolver quase que exclusivamente a dimensão intelectual do ser humano, deixando de lado outras dimensões tão importantes como a física, a emocional, a social. Daí a proposta da Escola Nova de uma educação integral. Verbalista porque só valorizava a palavra, principalmente a escrita, desconsiderando a ação, a experiência, no processo de aprendizagem. Excludente porque atendia apenas a uma pequena parcela das crianças em idade escolar.

Em relação à construção dos novos grupos escolares, neste período, é possível perceber, na própria orientação para a escolha do terreno bem como nos projetos de edificação, a presença de traços típicos da Escola Nova: a criança é o centro da aprendizagem e a escola tem que ser alegre, acolhedora, bonita, espaçosa, higiênica para possibilitar uma educação integral.

É interessante notar que os primeiros projetos propostos pela Comissão Permanente pouco se diferenciavam dos edifícios da fase anterior: ecléticos que apenas haviam acrescentado nas plantas, os novos espaços propostos pela Comissão como auditório, museu etc. Silva Neves, destacado arquiteto, responsável por muitos projetos de grupos escolares nos anos 1930, propôs edifícios mais próximos do pensamento moderno, usando formas geométricas simples, adotando o concreto armado, propondo estrutura independente da vedação, pátios internos sob

pilotis e grandes aberturas envidraçadas. Apesar dessas características próprias do vocabulário moderno, conserva algumas soluções do período anterior.

A diferença fundamental entre os edifícios construídos pela República Velha e os construídos nesses anos 30 está na liberdade de sua implantação no lote. Livres de uma implantação rígida, eram situados de forma a privilegiar um controle da insolação e da ventilação dos ambientes da sala de aula, sobretudo num momento em que as preocupações higienistas, devido às epidemias existentes, eram evidenciadas. As novas proposições pedagógicas redefiniram, sobretudo, o programa dos pavimentos térreos desses edifícios que passam a contar com sala para educadora sanitária e gabinete dentário resultado das preocupações higienistas, e também salas de leitura ou museu, fruto das novas concepções educativas.



**Figura 2:** Perspectiva da fachada do Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo, São Paulo, projeto do arquiteto José Maria da Silva Neves. 1936.

**Fonte:** (FERREIRA; CORRÊA; MELLO, 1998)

### **TERCEIRO PERÍODO: 1949-1954**

O terceiro período – 1949-1954 – caracteriza-se pela consolidação da modernidade das escolas construídas, na capital, pela Comissão do Convênio Escolar celebrado entre o Estado e a Prefeitura de São Paulo; da mesma forma consolidam-se também, nessas escolas, os preceitos da Escola Nova tal como foram defendidos por Anísio Teixeira.

Na verdade, a construção dos grupos escolares na capital, nos anos 30, não conseguira resolver o problema da falta de escolas e de vagas. O crescimento demográfico vertiginoso da cidade de São Paulo na primeira metade deste século e a ação acanhada do Estado na criação de escolas elementares explicam o enorme déficit de vagas nessas escolas, no final dos anos 40.

Nesse período, a cidade visivelmente se transformara. Na década de 40, São Paulo, que já era o mais importante centro industrial, tornou-se, também, o mais importante centro financeiro do país. Em 1950, a cidade de São Paulo possuía mais de 2 milhões de habitantes. As expressões mais evidentes de sua urbanização foram a verticalização do centro e a enorme expansão da periferia propiciada pelo crescimento do transporte sobre rodas, principalmente o ônibus.

Visando a uma ação mais contundente e, ao mesmo tempo, atendendo a um dispositivo da Constituição de 1946 que obrigava União, Estados e Municípios a investirem uma porcentagem mínima dos recursos arrecadados na educação primária, o Governo Estadual e a Prefeitura Municipal de São Paulo firmaram um acordo que ficou conhecido com o nome de Convênio Escolar. Este Convênio supunha uma divisão de responsabilidades cabendo à Prefeitura a construção de prédios escolares e, ao Estado, o desenvolvimento do ensino.

Em decorrência desse acordo, foi criada a Comissão Executiva do Convênio Escolar, órgão que deveria viabilizar as atividades de planejamento, projeto e obras. O presidente da Comissão Executiva, José Amadei, numa conferência proferida em outubro de 1949, mostrou um quadro alarmante da escola primária paulista: dos 111 grupos escolares existentes, 2 funcionavam anexos aos Institutos de Educação; dos 109 restantes, 34 funcionavam em prédios pertencentes ao Estado, sendo 28 em prédios especialmente construídos e 6 em prédios adaptados. Os outros 75 funcionavam em prédios alugados, em geral adaptados e em más condições higiênicas e pedagógicas. Aluguéis baixos, contratos vencidos, alguns sob ação de despejo e outros sob ameaça de interdição, confirmavam a urgente necessidade de construção de prédios escolares condizentes com sua finalidade. Havia 258 escolas isoladas e 214 classes de escolas graduadas ou grupos escolares. Segundo cálculos oficiais, 40 mil era o número de crianças de 7 a 14 anos sem escola (AMADEI, 1959, p. 8).

A Comissão do Convênio tinha que enfrentar essa delicada situação e, ainda, trabalhar bem e rapidamente. O objetivo a ser atingido era o de que nenhuma criança estivesse fora da escola até 1954, ano em que a cidade comemoraria o IV Centenário de sua fundação. Durante a vigência do Convênio (1949-1959), foram erguidos 70 edifícios para escolas, 500 galpões provisórios, 30 bibliotecas populares, 90 recantos infantis, 20 parques infantis, além das obras de conservação e restauração de inúmeros imóveis escolares (EIRAS GARCIA, 1959, p. 1).

Com a mesma dedicação empregada na solução dessa questão quantitativa e do projeto arquitetônico, a Comissão discutia também a proposta pedagógica que deveria orientar a construção dessas escolas. Ao projetar edifícios escolares, Hélio Duarte, destacado arquiteto, integrante da Comissão do Convênio, não se preocupava apenas com sua expressão arquitetônica. Refletia, também, sobre as questões pedagógicas incorporando, nas escolas, princípios e diretrizes sintonizadas com propostas educacionais avançadas, pois trazia, de sua estadia em Salvador, um grande conhecimento das ideias e das experiências pedagógicas de um dos mais expressivos educadores brasileiros: Anísio Teixeira (1900 -1971).

Tinha a clara visão de que não é a arquitetura que define a filosofia educacional. No entanto, preconizava uma arquitetura adequada às finalidades pedagógicas: edifícios flexíveis que atendam à dinâmica do ensino sem a compartimentalização usual - salas de aula numeradas, laboratórios fechados, bibliotecas com acesso limitado. Enfim, considerava a mobilidade infantil uma constante a ser levada em consideração em um bom projeto para escola. Da mesma forma, preocupava-se com o que chamava de perfeita “habitabilidade”, isto é, o cuidado especial com o conforto térmico, visual e auditivo. Apesar de propor, em seus projetos, estruturas de concreto, acreditava que materiais modestos como tijolo e telha ainda permitiam inesgotáveis possibilidades artísticas permitindo com o suporte de um bom paisagismo “produzir milagre nas mãos de um arquiteto compreensivo”. (DUARTE, 1956, p. 236).

Face às peculiaridades da situação paulistana, a Comissão do Convênio, sob a liderança de Duarte, não se propôs a “copiar” a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), mas incorporou alguns conceitos fundamentais defendidos por Anísio Teixeira que apresentaremos a seguir. Antes, porém, importa

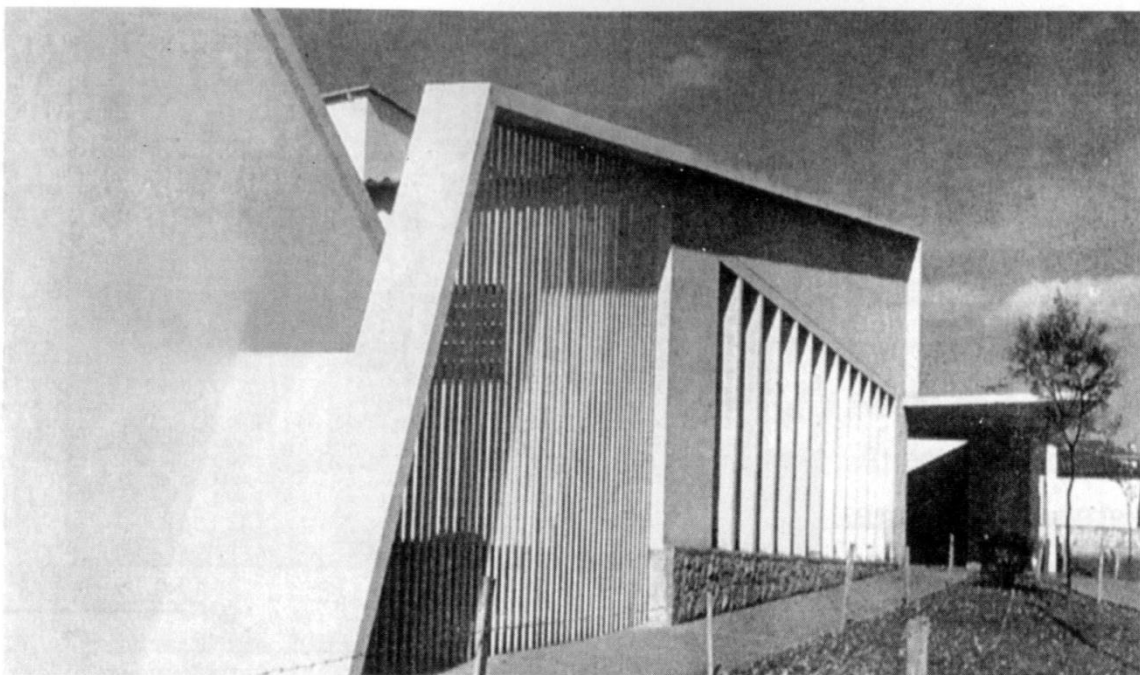
observar que, apesar de Hélio Duarte inspirar-se na proposta pedagógica que Teixeira estava implantando no Carneiro Ribeiro e apesar das consultas que a Comissão do Convênio fizera às autoridades educacionais, ocorreu um fato inusitado: são os arquitetos da Comissão que acabam propondo, na prática, o projeto do edifício escolar e também o projeto pedagógico. Ou seja, ao proporem novos usos e novos arranjos para os espaços escolares acabaram por possibilitar que uma nova forma de ensinar pudesse acontecer. Duarte propõe, por exemplo, que o mobiliário da sala de aula fosse além de leve, de fácil mobilidade permitindo diversos arranjos em função do que iria ser estudado. Nas escolas existentes, esse mobiliário era pesado e fixo no piso o que inviabilizava qualquer outra organização.

Duarte destacou, como primeiro ponto fundamental, que “a característica primordial, arquitetônica, deva ser subordinada, em primeiro lugar, à criança. É para a criança que se faz um grupo e não para professores – como se faz um hospital para os doentes e não para os médicos” (DUARTE, 1951, p. 4). Dessa forma, as escolas deveriam ser alegres e acolhedoras; jamais deveriam assemelhar-se a prisões com muros altos e janelas inacessíveis. Aceitou, igualmente, o conceito de educação integral a processar-se na escola, o que o levou a projetar espaços para salas de aula e também espaços destinados às atividades socializantes. A Comissão assumiu, ainda, que a escola deveria funcionar como um centro comunitário irradiador de cultura, “como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de amigos de bairro, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa de suas populações” (DUARTE, 1951, p. 5).

Com base nesses princípios pedagógicos e incorporando a linguagem e os elementos arquitetônicos da composição próprios da arquitetura moderna, os arquitetos da Comissão, sob a liderança de Hélio Duarte, adotaram, como solução clássica, a composição de blocos distintos cada qual com uma função específica: ensino, administração e recreação, interligados por circulação externa. O bloco do ensino era composto por salas de aula, museu e biblioteca infantil. O bloco da administração compreendia secretaria, diretoria, arquivo, material escolar, sala e biblioteca para professores e gabinetes para médico, dentista e assistente social, além da zeladoria com instalação própria. Finalmente, o bloco de recreação era a

tradução da escola parque de Teixeira, com destaque para o galpão coberto destinado ao recreio e à ginástica, com palco para dramatizações e possibilidades de projeção.

Embora o Convênio tenha tido existência formal até 1959, sua contribuição significativa em termos de construção escolar aliando a arquitetura moderna a uma proposta pedagógica renovadora coincide com o período de liderança de Hélio Duarte até 1954.



**Figura 3:** Foto do Grupo Escolar Pandiá Calógeras. Alto da Mooca. São Paulo. Projeto do arquiteto Hélio Duarte.

**Fonte:** (FERREIRA; CORRÊA; MELLO, 1998)

## **QUARTO PERÍODO: OS ANOS 60 DO SÉCULO XX**

O quarto período, já nos anos 60, é marcado por uma inovação nas técnicas construtivas (pré-fabricação, uso de estruturas protendidas), pela arquitetura, declaradamente moderna e por certo continuísmo das tendências pedagógicas vigentes, no fundo e na prática, certa mescla da pedagogia tradicional com a pedagogia moderna. Os referidos autores mencionam, ainda, um quinto período, nos

anos 70, que deixaremos de lado, pois a Lei 5692 de dezembro de 1971, ao reestruturar o ensino brasileiro, criou o primeiro grau reunindo os antigos primário e ginásio, o que acabou com os grupos escolares.

Apesar da construção de muitos prédios, em todos estes períodos, a situação do ensino primário paulista era por todos denunciada como extremamente precária. Em termos quantitativos, o número de escolas e de vagas não só continuava insuficiente como também mal distribuído pelos municípios, pois faltava uma visão de conjunto. Sabemos que a criação de uma escola resulta, quase sempre, da pressão de políticos influentes e não de planejamento criterioso. A crônica falta de vagas ensejava medidas paliativas que afetavam a qualidade do ensino ministrado.

Em 1960, havia, no Estado de São Paulo, 1845 prédios para grupos escolares, sendo 267 na capital e 1578 no interior. Desses, o número de prédios de alvenaria, de propriedade pública, construídos especialmente para escola era de 109 na capital e 1022 no interior. Os demais, ou seja, 158 na capital e 556 no interior eram barracões de madeira ou prédios de alvenaria não construídos especialmente para escola. (SE – FECE A execução do programa de construções escolares, 1963, p.17)

Esses números adquirem um significado mais preciso quando se atenta para o processo acelerado de urbanização da capital e de algumas cidades do interior. Em 1950, havia no Estado de São Paulo 9.134.423 habitantes e 52,6% viviam na zona urbana. Em 1960, os habitantes eram 12.974.699 dos quais 62,8% viviam nas cidades. Em 1970, os dados eram respectivamente 17.958.693 e 80,4%. Além disso, em 1970, o Estado possuía 17 cidades com população superior a 100.000 habitantes que, no conjunto, reuniam 8.318.825 habitantes, correspondentes a 58,27% da população residente nas cidades e vilas e 46,80% da população residente no Estado (SE – Temas FECE, 1972, p. 5-6).

A industrialização em São Paulo, incrementada pela política desenvolvimentista do Presidente Juscelino Kubistchek, na década de 50, acelerava a urbanização e, ao mesmo tempo, oferecia um mercado de trabalho atrativo para os escolarizados, sobretudo no setor de serviços que também se ampliava consideravelmente. Assim, as pressões populares por mais escolas, agora não mais restritas ao ensino primário, intensificavam-se.



Como vimos, historicamente, o governo reagia a todas essas pressões de duas formas: construindo prédios escolares, em número sempre insuficiente dado o espantoso crescimento da população, e adotando medidas paliativas que acabavam por empobrecer o ensino. Carlos Corrêa Mascaro, professor da USP, sintetizou, com muita propriedade, a sequência cronológica das medidas que conduziram à deterioração progressiva da escola primária paulista. São elas: “1<sup>a</sup>. supressão do 5<sup>o</sup>. ano; 2<sup>a</sup>. o desdobramento; 3<sup>a</sup>. a redução do ensino primário a dois anos (vigente, por sorte, durante um quadriênio apenas); 4<sup>a</sup>. a oficialização do magistério leigo; 5<sup>a</sup>. a facilitação dos cursos normais; 6<sup>a</sup>. o tresdobramento (três turnos diários); 7<sup>a</sup>. o regime de quatro turnos; 8<sup>a</sup>. a construção de galpões escolares”. Afirma, em seguida, “não discuto as intenções, que devem ter sido as melhores; nem nego o pronto alívio que esses comprimidos de aspirina trouxeram à dor de cabeça dos governos. O mal, entretanto, foi que esconderam a doença, deixaram que ela se agravasse e, por outro lado, anestesiaram ainda mais, na população, a sua reduzida sensibilidade aos problemas reais da educação primária” (MASCARO, 1957, p. 17).

Especificamente no que diz respeito à construção de escolas, foi criado pelo governador do Estado, Carvalho Pinto (1959- 1962), o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) “com a finalidade de elaborar, desenvolver e custear o programa de construções, ampliações e equipamento de prédios destinados às escolas públicas estaduais de ensino primário e médio” (SE – FECE. A execução do programa de construções escolares, 1963, p. 24).

Em 1971, a rede escolar estadual, compreendendo primário e ginásio, possuía 3.066 edifícios escolares com 25.618 salas de aula. Em termos de distribuição geográfica no Estado, percebe-se que, na capital estavam 21.9% das salas de aula existentes para primário e ginásio, na Grande São Paulo, estavam 11.6% e no interior, 66.5%. Se se considerar apenas o ensino primário, havia, em 1971, 18.414 salas de aula assim distribuídas: 24.6% na capital, 13.3% na Grande São Paulo e 62.1% no interior (SE - TEMAS FECE, 2, 1972, p. 24). Esses números são expressivos, mas o próprio Relatório reconhece a sua insuficiência,

O Relatório elaborado pela FECE, além de apresentar um diagnóstico da situação escolar do Estado até 1971, propôs um planejamento da rede escolar para o triênio de 1972 a 1974. Para tanto, era preciso levar em conta não só o diagnóstico

realizado, mas outra e nova variável: a reforma de ensino consubstanciada na Lei federal 5692/71 que, entre outras medidas, propôs uma escolarização básica dos 7 aos 14 anos, juntando o primário com o ginásio para compor o que foi chamado de ensino de primeiro grau. De imediato, essa Lei, votada durante o período em que os militares ocuparam o poder político (1964-84), ocasionou mais um transtorno na já precária situação de muitos prédios para grupos escolares que foram obrigados a dividir seu espaço com ginásios recém-implantados, isto é, as quatro últimas séries do primeiro grau. Assim, muitos prédios projetados e construídos para grupo escolar, destinados a uma dada clientela na faixa dos 7 aos 10 anos, viram-se “invadidos” por uma outra clientela, mais numerosa e de outra faixa etária. Grupos Escolares que, ainda, funcionavam em dois períodos, tiveram que, geralmente à noite, abrir turmas de quarta à oitava séries do primeiro grau. Obviamente, as condições físicas dos prédios tornaram-se ainda mais precárias: em muitos deles, faltavam ambientes formativos e até mesmo sanitários; nas salas de aula, adolescentes sentavam-se em carteiras feitas para crianças.

Nos anos 60, as referências arquitetônicas dos prédios construídos para grupos escolares são outras. Nesse período, já estavam consolidados na arquitetura brasileira todos os preceitos modernos. No Rio de Janeiro, arquitetos como Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Reidy, entre outros, projetavam e construíam edifícios de acordo com tais princípios. Ainda mais: desenvolviam uma linguagem singular, inédita, mundialmente conhecida e respeitada. Em São Paulo, os ex-alunos da Escola Politécnica, os engenheiros-arquitetos de então, também seguiam os caminhos da arquitetura moderna, porém com percursos diferentes, o que resultou também numa linguagem singular. Não podemos esquecer que, em 1960, a Brasília de Lúcio Costa e de Oscar Niemeyer fora inaugurada.

Propostas arquitetônicas relevantes surgem a partir do momento em que o Estado de São Paulo inicia diversos investimentos em edifícios públicos, entre eles, os escolares. Como já afirmamos, o órgão estadual responsável pelas construções escolares é o Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE - que, nessa ocasião, contratou um grande número de escritórios de arquitetura para a elaboração de projetos. Destacam-se os arquitetos Villanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha, João de Gennaro, Ícaro de Castro Mello, João Clodomiro B. de Abreu,

Roberto Machado de Almeida, Maurício Tuck Schneider e outros que projetaram edifícios para grupos escolares, ginásios, escolas profissionais a serem construídos na capital e no interior.

O partido que tais arquitetos adotam é praticamente o mesmo do tempo do Convênio Escolar, isto é, projetam o bloco de salas de aula, o administrativo e o galpão para atividades recreativas e socializantes, só que, agora, a partir de um referencial nitidamente moderno: a cidade. Os corredores outrora confinados, estreitos e pouco iluminados transformam-se em ruas, largas e ventiladas, que permitem uma grande visualização dos espaços que compõem a escola. Ao longo delas, distribuem-se equipamentos tipicamente urbanos como pequenos nichos de estar e bancos. Ocupando lugar de destaque e articulando todos os espaços da escola, encontra-se o pátio, praça de encontro e lazer. Ao seu redor, às vezes em planos elevados, localizam-se os espaços de maior privacidade como salas de aula, salas para a administração implantadas sempre ao longo das ruas de circulação. A fluidez de circulação nesses espaços é evidente e sua continuidade é privilegiada pela solução de ruas em substituição a corredores e pátios articuladores. É interessante lembrar que esses arranjos tornaram-se possíveis em face de uma nova possibilidade construtiva, a da estrutura independente da vedação que libera a planta dos limites estruturais convencionais. Sob um grande plano de cobertura apoiado por poucos pilares internos é possível articular os espaços internos com grande liberdade. Daí a possibilidade do surgimento de grandes espaços livres cobertos e de blocos de atividades separados de forma a garantir um peculiar arejamento de todo o espaço interno da escola.

Se nos períodos anteriores houve certa aproximação entre educadores e arquitetos na definição do projeto do edifício escolar, nos anos 60, tal diálogo tornou-se praticamente inexistente. Para os arquitetos envolvidos nesse trabalho, o partido arquitetônico a ser tomado era claro: uma ação moderna com materiais contemporâneos e que atendesse funcionalmente às atividades a serem desenvolvidas no edifício. Porém, o distanciamento dos profissionais ligados às áreas pedagógicas permitiu o surgimento de certas idiossincrasias na articulação dos espaços internos dessas escolas. Assim, se por um lado, os edifícios exteriormente fossem imponentes e se apresentassem em toda plenitude moderna

estampada nas formas geométricas simples e no concreto aparente, por outro lado, interiormente, apesar da proposta moderna evidenciada pelas ruas e pátios internos, certos detalhes importantes foram negligenciados, exatamente, entendemos nós, por essa distância entre arquitetos e pedagogos no momento da definição do programa das escolas. Em vários projetos, é possível observar, por exemplo, a biblioteca entre salas de aula, ou sanitários distantes, em suma, uma articulação calcada em um pensamento funcional muito mais afeto ao arquiteto do que a pedagogia recomendaria. Da mesma maneira, quesitos como conforto térmico e acústico e iluminação muitas vezes eram preteridos em função da forma. Assim, encontramos belas escolas, porém frias no inverno e quentes no verão, com zonas importantes mal iluminadas e com áreas onde o fluxo de ventilação é sem controle.

Se a proposta arquitetônica dos edifícios para grupos escolares desse período era bastante inovadora, o mesmo não se pode dizer da proposta pedagógica. De fato, não havia uma proposta pedagógica original. Em termos de política educacional é bem verdade que, em dezembro de 1961, foi aprovada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024), após um longo período de 13 anos de discussão no Congresso Nacional. Essa discussão trouxe novamente à tona teses e princípios educacionais do movimento da Escola Nova defendidos pelos chamados educadores profissionais desde os anos 1920. Os defensores desses princípios liberais, silenciados durante os anos da ditadura Vargas, retornam, felizmente, à cena defendendo a escola pública e contrapondo-se, assim, aos defensores do ensino particular – a Igreja Católica e os proprietários de escolas - que desejavam recursos públicos para suas instituições de ensino.

O embate político entre essas diferentes forças foi intenso, saiu do círculo restrito do Congresso, alastrou-se pela imprensa atingindo associações de intelectuais, professores e estudantes que se manifestavam, com veemência, na defesa de suas propostas. Apesar disso, não cremos que essa discussão tenha interferido no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que, nem essa polarização de interesses conflitantes, nem mesmo a teoria do capital humano, adotada pela política educacional dos governos militares a partir de 1964, interferiu na sala de aula dos grupos escolares. Com efeito, para os arautos da teoria do capital humano, os governos deviam encarar a

educação não como despesa, mas como investimento produtivo. Investir na educação de recursos humanos era visto então como a melhor forma de promover o desenvolvimento e o progresso da nação bem como de equalizar as oportunidades escolares. Muda-se o eixo, mas permanece a visão otimista da escola e de seu poder de diminuir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento. A crítica a essa visão otimista do papel da escola será feita mais tarde, nos anos 70, quando chegaram ao Brasil, os textos dos sociólogos franceses que acentuam o papel da escola como reprodutora da sociedade e, portanto, das desigualdades sociais que a caracterizam.

Assim é que, na prática, isto é, nas classes do curso primário, observa-se uma mistura de princípios educacionais tradicionais e modernos. Permanecem nas salas, carteiras fixas no solo, mesa do professor, quadro negro e giz, livros e cadernos do professor e dos alunos, características da escola tradicional. Porém, observam-se também alguns princípios de Escola Nova como uma maior liberdade de movimentação dos alunos, relações mais amistosas entre os diversos atores da escola, utilização de um ou outro recurso audiovisual, consideração das características e necessidades infantis no processo pedagógico, tudo isso, é fato, sob a égide do silêncio então imposto à sociedade brasileira.

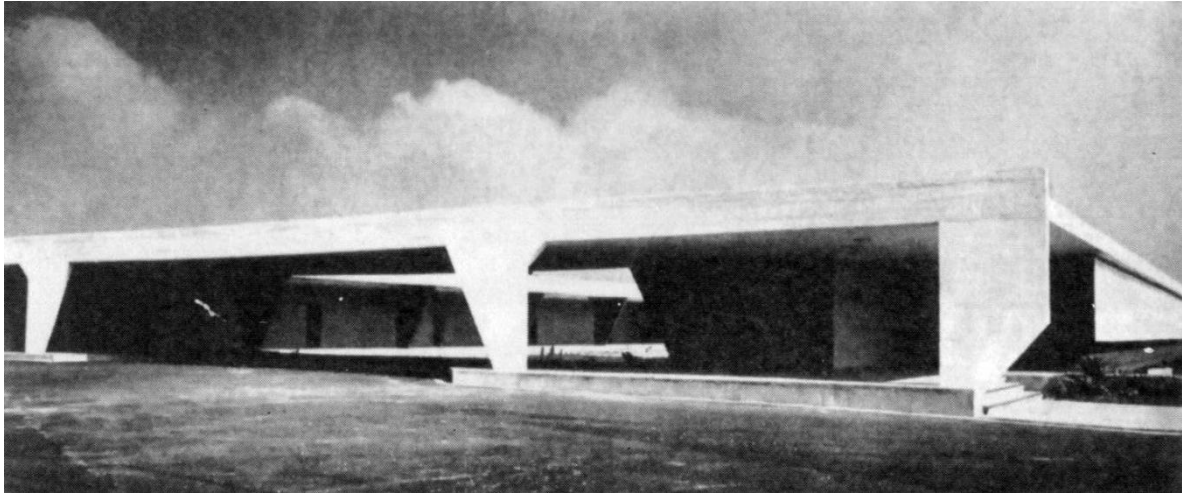
Na verdade, o grupo escolar progressivamente ia recebendo outra clientela extraída dos extratos sociais mais baixos e por isso mesmo não poderia ficar imune a isso. Daí a necessidade de métodos didáticos menos baseados no enciclopedismo, no eruditismo, na linguagem escrita e mais baseados nas chamadas situações reais de vida, na comunicação. Ou seja, bem ou mal, a escola procurou adaptar-se a esses novos alunos. Tome-se, por exemplo, o ensino de português: na época do método tradicional, o ensino da língua pátria tinha por objetivo levar o aluno a dominar os mecanismos da língua escrita para expressar-se com clareza, correção e elegância e, para tanto, ele deveria ler e compreender os autores clássicos. Influenciada pelos métodos ativos e do jeito que estes foram assimilados, a escola passou a considerar que o mais importante era comunicar-se e isso poderia ser feito de várias formas, pela linguagem, sem dúvida, mas também

por desenhos, charges, tiras de jornais, gestos, sinais<sup>2</sup>. O resultado desse processo, todos conhecemos: alunos que, hoje, saem da oitava série sem saber escrever um bilhete, nem desenhar, nem construir histórias em quadrinhos etc. A meritocracia na qual apoiava-se a escola tradicional tornou-se alvo preferencial dos ataques dos populistas pedagógicos que, infelizmente, só conseguem por no seu lugar a banalização mais cruel. Cruel porque não serve a ninguém, menos ainda, às crianças dos estratos sociais mais baixos, embora mantenha a esperança, quase sempre frustrada, de dias melhores quando o diploma chegar. Nos dias atuais, esta situação agravou-se consideravelmente.

Enfim, o que podemos perceber é, por um lado, uma fase explosiva, inovadora da arquitetura moderna paulista expressa nos projetos dos edifícios escolares, projetos que puderam ser desenvolvidos com total liberdade criativa dos arquitetos modernos do período. Como resultado, foram construídos alguns belíssimos e marcantes edifícios, frutos de uma arquitetura ousada e eficiente e com materiais adequados à época. Por outro lado, não podemos dizer o mesmo das propostas pedagógicas do período que, praticamente, permaneceram as mesmas dos períodos anteriores. Portanto, a ação moderna e criativa dos arquitetos pode exercer-se a partir de aspectos relativos à arquitetura e a sua construção obedecendo a um programa pré-determinado, porém não obedecendo a nenhuma política pedagógica definida que pudesse orientar o projeto desses edifícios. É clara a cisão entre os produtores de espaço, os arquitetos, e os produtores do ensino, os pedagogos, que pouco ou quase nenhum contato tiveram entre si, nessa época. A ação dos pedagogos restringia-se quase que unicamente à definição de programas escolares e os arquitetos, com toda a liberdade, os articulavam segundo suas premissas e ação criativa.

---

<sup>2</sup> Magda Soares retrata, com muita propriedade, esses dois momentos distintos por meio das duas coleções de livros didáticos que escreveu. A primeira intitulada *Português através de textos*, publicada em 1966, entendia que o objetivo do ensino da disciplina Português era o conhecimento do sistema linguístico, **o saber a respeito da língua**. A segunda, intitulada *Comunicação em Língua Portuguesa*, foi publicada em 1974 e entendia que o objetivo do ensino da língua materna era desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens, isto é, **o uso da língua**. (SOARES, 1984, p.357, grifos originais).



**Figura 4:** Escola de Guarulhos. Projeto dos arquitetos Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi. 1960.

**Fonte:** (FERREIRA; CORRÊA; MELLO, 1998)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os marcos temporais de nosso estudo são, assim, os anos de 1893 quando foi criado o primeiro grupo escolar no Estado e 1971 quando a mencionada lei federal 5692 extinguiu os grupos escolares. Entre esses limites temporais, uma grande transformação operou-se: quando da sua criação pelos republicanos paulistas, o grupo escolar, pela sua arquitetura, tinha que ser reconhecido como uma escola; nos anos 60, isto é, na última década de sua existência, o grupo escolar, embora funcionasse num prédio imponente, este não tem mais “cara” de escola, como pode ser observado nos projetos de Artigas e de outros arquitetos do período.

Em cada período foi mostrado o órgão público responsável pelo planejamento e construção dos edifícios escolares, os principais arquitetos envolvidos, a inclusão de educadores nas Comissões ou, ao menos, a influência de alguma concepção pedagógica, o estilo, a sofisticação dos acabamentos, a proposta de organização do espaço, os materiais e as técnicas construtivas utilizadas, a existência ou não de plantas-tipo, a consideração ou não da escala da criança, o diálogo do edifício com a cidade e o da escola com a sociedade.

Durante todo o período, de 1893 a 1971, a construção de prédios escolares públicos ficou a cargo de diferentes órgãos oficiais. No período pioneiro, a construção ficou a cargo do Departamento de Obras Públicas – DOP – que existiu até 1960. Nos anos 30, a Diretoria de Ensino, da Secretaria de Educação e Saúde (lembramos que o Ministério de Educação e Saúde foi criado em 1930) designou uma Comissão Permanente com profissionais de diversas áreas para a elaboração de um plano governamental na área de construção escolar que atuou em colaboração com o DOP, da Secretaria de Viação e Obras Públicas. No final dos anos 40, com a celebração do convênio entre Estado e Prefeitura de São Paulo, foi criada a Comissão Executiva do Convênio Escolar encarregada do planejamento, projeto e construção de escolas na capital. Com o fim do Convênio, em 1954, a Comissão (Municipal) de Construções Escolares responsabilizou-se pela construção de escolas na capital, enquanto as do interior ficaram sob a responsabilidade do IPESP – Instituto de Previdência do Estado de São Paulo. Nesse momento é criado o ensino primário municipal na cidade de São Paulo. Em 1960, foi regulamentado o Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE – criado em 1959, como parte do Plano de Ação do governador Carvalho Pinto. Desativado em 1975, o FECE foi substituído pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP – que por sua vez em 1987, foi substituída pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – subordinada à Secretaria de Estado da Educação e que é responsável, entre outras atribuições pela construção de novas escolas e pela manutenção da rede física escolar estadual que, em 1998, era composta por aproximadamente sete mil prédios (FERREIRA et al. 1998, p. 15).

Essa exuberância quantitativa de órgãos responsáveis pela construção de prédios escolares aliada à incúria burocrática e à pouca importância que nós brasileiros damos à preservação de nossa memória explicam a enorme dificuldade que tivemos de localizar documentos, publicações, fotografias, mapas, plantas, perspectivas, desenhos, projetos, esboços, croquis das escolas edificadas ou tão somente projetadas. Na Companhia Paulista de Obras e Serviços – CPOS – que está informatizando seu acervo, mas infelizmente ainda não chegou às escolas, encontramos alguns projetos incompletos dos anos 30, 50 e 60. Na FDE, pensamos encontrar mais do que conseguimos. Na verdade, em fevereiro de 2001, a FDE



desativou sua biblioteca e soubemos que parte do seu acervo foi para a Biblioteca Clara Luz, destinada a alunos do ensino fundamental e médio.

Infelizmente, todos nós sabemos o que acontece nessas mudanças: uma parte do acervo se perde no próprio trajeto enquanto outra parte fica encaixotada durante muitos anos, pois, alega-se, faltam funcionários, condições etc. Visitamos algumas escolas na esperança de obter algum material e, de fato, às vezes, conseguimos. Na Biblioteca Municipal de São Paulo foi possível encontrar alguma publicação esgotada. No Arquivo de Estado, as obras raras estavam em tratamento de recuperação, portanto inacessíveis. Na Biblioteca do Centro do Professorado Paulista, encontramos alguns números valiosos do Anuário do Ensino do Estado. Nas bibliotecas da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Educação e da Escola de Engenharia de São Carlos, todas da USP, encontramos grande parte do material que utilizamos. A peregrinação por todos esses acervos durou cerca de um ano e meio e a agrura da busca, à qual já estão habituados os historiadores da educação brasileira, era amenizada pela gentileza dos funcionários que nos atendiam e pela alegria de, finalmente, encontrar algo valioso.

Ao concluirmos a pesquisa, publicamos um livro intitulado “Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1894-1971”, resultado do trabalho a quatro mãos. Ricamente ilustrado não só por resultar mais bonito, mas também para preservar nossa memória escolar e, principalmente, porque as imagens não só completam o texto; na verdade, elas são texto. Quando publicamos este livro, pensamos na sua contribuição para um melhor entendimento da temática enfocada e na sua utilidade para estudantes de educação e de arquitetura. Remeto os possíveis leitores interessados no tema a esta publicação mencionada nas referências.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio de. **E a escola primária?** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ALMEIDA JÚNIOR, Antonio. A Escola Normal de São Paulo e a sua evolução. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 20, fev. 1946, p. 223-232.

AMADEI, José. O Que é Convênio Escolar. São Paulo: **Habitat**, nº 4, set.dez. 1951, p. 3.

- \_\_\_\_\_. Os problemas da escola (Conferência pronunciada pelo engenheiro José Amadei, presidente do Convênio Escolar, no auditório da Biblioteca Municipal, em outubro de 1949). **Engenharia Municipal**, São Paulo, vol.4, nº14, 1959, p. 7-9.
- AZZI, Francisco. Discurso do Diretor Geral do Ensino de São Paulo na sessão inaugural da Exposição de Arquitetura escolar realizada no Rio de Janeiro, em maio de 1943. São Paulo: **Revista de Educação**, vol. VI, jun. 1934, p. 193-94.
- BARNARD, Henry. **School architecture** or Contributions to improvement of schoolhouses in the United States. New York: Charles B. Norton, 1854, 464 p.
- BUFFA, E. e AMEIDA PINTO, G. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1894-1971. São Carlos:Brasília: EDuFSCar, INEP, 2002. 174p. II.
- COMISSÃO do Convênio Escolar. As Arquiteturas do Convênio Escolar. São Paulo: **Habitat**, nº 4, set. dez. 1951, p. 7-40.
- DUARTE, Hélio de Queiroz. Considerações em torno do problema escolar. São Paulo: **Acrópole**, nº 314, fev. 1965, p. 34-35.
- \_\_\_\_\_. Considerações sobre arquitetura e educação. São Paulo: **Acrópole**, nº 210, abr. 1956, p. 236-38.
- \_\_\_\_\_. O problema escolar e a arquitetura. São Paulo: **Habitat**, nº 4, set. dez. 1951, p. 4-6.
- EIRAS GARCIA, H.A. Convênio Escolar. São Paulo: **Engenharia Municipal**, ano 4, vol. 4, abr. maio jun. 1959, p. 1.
- FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger. Escolas paulistas: a introdução da modernidade nos anos 30. São Paulo: **Projeto**, nº 179, out. 1994, p. 91-95.
- FERREIRA, Avany de Francisco; CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura Escolar Paulista. Restauro**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.
- FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de; NEVES, Hélia Maria Vendramini. **Arquitetura Escolar Paulista: 1890-1920**. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.
- FRAGMENTOS de um discurso complexo – depoimento de Vilanova Artigas a Lena Coelho Santos. São Paulo: **Projeto**, nº 109, abr. 1988, p. 91-94.
- MASCARO, Carlos Corrêa. Problemas educacionais no município de São Paulo. São Paulo: USP/FFCL, **Cadernos da Faculdade**, nº 11, 1957, p. 10-19.
- NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Schola Mater**. A antiga Escola Normal de São Carlos, 1911-1933. São Carlos: EDUFSCar/FAPESP, 1996, 120 p.
- OUTRAS arquiteturas do Convênio Escolar. São Paulo: **Habitat**, nº 9, 1952, p. 4-8.
- PRÉDIOS para Escolas Primárias. São Paulo: **Revista de Educação**, vol. XXI-XXII, nº 21-22, mar. jun. 1938, p. 118-123.
- PROGRAMAS mínimos para grupos. Programas e prédios escolares. São Paulo: **Revista de Educação**, vol. VII, no. 7, set. 1934, p. 293-96.
- RAMALHO, Maria Lúcia Pinheiro; WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. As escolas públicas paulistas na primeira República. São Paulo: **Projeto**, nº 87, maio 1986, p. 66-71.
- ROCHA, Paulo Mendes da. Edifícios Escolares: comentários. São Paulo: **Acrópole**, nº 377, set. 1970, p. 35.

- RUDOLFER, Noemy da Silveira. A renovação da escola primária de São Paulo. São Paulo: **Revista de Educação**, vol. 13-14, nº 13-14, mar. jun. 1936, p. 226-231.
- SÃO PAULO (Estado). **Novos Prédios para grupo escolar**. São Paulo: Diretoria do Ensino e Diretoria de Obras Públicas, 1936, 109 p.
- \_\_\_\_\_. **A edificação escolar em São Paulo**. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino, 1934, 76 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Fundo Estadual de Construções Escolares. **A execução do programa de construções escolares**, 1963, 126 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Fundo Estadual de Construções Escolares. Tema 5, Impresso 1, **Relatório de Atividades**, 1972.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Fundo Estadual de Construções Escolares. Temas FECE 2. **Planejamento da rede escolar**. 1972, 50 p.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Fundo Estadual de Construções Escolares. Tema 3, Impresso 1: **Projetos de arquitetura escolar**, 1972.
- SEGAWA, Hugo. Arquiteturas escolares. São Paulo: **Projeto**, nº 87, maio 1986, p. 64-65.
- SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 65, no. 150, maio ago., 1984, p. 337-368.
- SOUZA, Rosa F. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo, 1890-1910**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, 302 p.
- TEIXEIRA, Anísio S. A escola parque da Bahia. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 47, nº 106, abr.jun. 1967, p. 246-253.
- VILANOVA ARTIGAS, João Batista. Sobre escolas... São Paulo: **Acrópole**, nº 377, set. 1970, p. 10-13.
- WOLFF, Sílvia. **Espaço e educação. Os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas**. Dissertação de Mestrado. FAU/USP, 1992.
- WOLFF, Sílvia; RAMALHO, Maria Lucia P. As escolas públicas paulistas na Primeira República. **Projeto**, maio de 1986, p..

## CRÉDITOS FOTOGRÁFICOS

Fig. 1 – FERREIRA, Avany de Francisco, MELLO, Mirela Geiger de; NEVES, Hélia Maria Vendramini. **Arquitetura Escolar Paulista: 1890-1920**. São Paulo, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1991.

Fig. 2, 3 e 4 – FERREIRA, Avany de Francisco, CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de. **Arquitetura Escolar Paulista. Restauo**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1998.

Submetido: Novembro, 2014

Aceito: Fevereiro, 2015