

# Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos\*

Ana Beatriz Goulart de Faria

---

## Resumo

A ampliação do conjunto de referências utilizadas na concepção da arquitetura na sua interface com a educação deve considerar os campos de pesquisa, ensino e produção dos espaços educativos escolares e urbanos no âmbito das políticas públicas que orientam e regulam essa produção. Coloca-se em questão a necessidade de superar o estado atual de desconexão entre esses campos e a produção de arquitetura escolar pública no Brasil e analisa-se o descompasso entre as referências utilizadas pela arquitetura no âmbito da universidade e da produção profissional e aquelas que vêm sendo consideradas pelo debate atual em torno da educação pública das crianças e jovens brasileiros, tanto no meio acadêmico como no governamental. Algumas referências são apresentadas para a superação dessas desconexões ao se questionar a atual concepção hegemônica que relaciona o espaço físico educacional estritamente à edificação escolar, concebida a partir de um programa que tem a sala de aula convencional como o seu principal protagonista.

Palavras-chave: espaços educativos; educação integral; cidade educadora.

---

\* Os argumentos deste trabalho são oriundos da análise crítica de materiais coletados no âmbito da pesquisa de mestrado "A conversa da Escola com a Cidade: teorias e métodos para produção de territórios educativos escolares e urbanos", desenvolvida no Grupo de pesquisa Ambiente-Educação (GAE), com orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Giselle Arteiro Nielsen Azevedo e co-orientação do prof. dr. Paulo Afonso Rheingantz. Especificamente para a elaboração deste texto, tomamos como referência, de um lado, as políticas públicas e documentos produzidos pelo Ministério de Educação (MEC) nos últimos cinco anos no âmbito do ensino fundamental e, de outro, os projetos-padrão de escolas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

## **Abstract**

*For other references in the dialogue architecture and education: in the research, teaching and production of educational urban and school spaces*

*This paper deals with the need to expand the set of references used in the design of architecture in its interface with education. It considers the research, teaching and production of educational spaces within school and urban sphere of public policies framework that guides and regulates its production. It puts into question the need to overcome the current state of disconnection between these fields and the production of public school architecture in Brazil, and the mismatch between the references used by the architecture in the university and the professional production, and those that are being considered by the current debates on public education of children and young Brazilians in academia and in government issues. It presents some references for overcoming these disconnections by criticizing the current hegemonic conception that underlies the development of public schools projects in Brazil that relates the physical educational space to the educational school building only, and which conceived the building in a traditional way, focusing almost exclusively on the class room.*

*Keywords: educational spaces; integral education; educating cities.*

---

## **Ponto de partida**

Começemos pelas escolas: se alguma coisa deve ser feita para "reformatar" os homens, a primeira coisa é "formá-los". Lina Bo Bardi (1951)

Este texto nasceu a partir da reflexão sobre qual é o papel da pesquisa e da pós-graduação em Arquitetura no contexto da educação no Brasil, especificamente no que diz respeito aos espaços destinados à educação pública das crianças e jovens. O debate sobre as relações existentes, possíveis e desejáveis entre Arquitetura e Educação na perspectiva da arquitetura escolar, enquanto campo de pesquisa, e da prática profissional avança lenta e dissociadamente no Brasil. A pesquisa acadêmica em torno dessa questão pouco tem alimentado os processos de construção escolar no que diz respeito à produção da legislação que regula essa construção.

Mundos paralelos. Internamente a todos esses campos, as separações se reproduzem. No meio acadêmico, pouca troca há entre os campos de conhecimento nos respectivos institutos e faculdades dedicados a esses temas. Falta diálogo entre eles, e, além disso, internamente aos próprios institutos e faculdades, a pesquisa, o ensino e a extensão pouco se retroalimentam, seja nos seus processos, seja nos seus produtos.

Mundos paralelos. Entre as prateleiras das universidades, as pranchetas dos escritórios de Arquitetura e Urbanismo e os gabinetes e canteiros de obras públicas

existe um grande desvã, onde nem polêmica há, mas, sim, ausências, interrupções, isolamentos. E, como temos verificado nas pesquisas do Grupo Ambiente-Educação, essas desconexões também estão presentes internamente nos órgãos públicos responsáveis pela demanda da construção de escolas e pela elaboração das normas que regulam os projetos de construções escolares. Aquilo que se debate na Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) sobre a função da escola, os métodos e conteúdos de ensino, a gestão e a avaliação escolares não entra nos gabinetes técnicos do setor de gerenciamento de projetos e construções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Lá, os arquitetos e engenheiros estão alheios ao que se discute sobre a qualidade da educação pública dos brasileiros e brasileiras.

E o diálogo, quando raramente se dá, tem sido na velha base da pergunta-resposta, da forma-função. A resposta “forma arquitetônica” à pergunta “função pedagógica”. Seguindo códigos e legislações seculares, os projetos e construções destinados às redes públicas de educação infantil dos municípios brasileiros, em sua maioria,<sup>1</sup> resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E, exatamente por isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que frequentam a escola. A contribuição que quero trazer aqui é na perspectiva de oferecer outras referências para formularmos novas perguntas, sob outras bases, para além do automatismo da resposta-atividade, superando a base metodológica do espaço funcional.

Não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia: belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc. O que proponho é que, a partir do pensar-fazer Arquitetura e do pensar-fazer Pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico, do território educativo, em todas as dimensões possíveis. É um caminho de mão dupla, onde arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se espacializam no projeto e nas suas arquiteturas: “É clara a cisão entre os produtores de espaço, os arquitetos, e os produtores de ensino, os pedagogos, que pouco ou quase nenhum contato tiveram entre si” (Buffa, Pinto, 2002, p. 151).

A proposta deste artigo é apresentar algumas referências e pistas para que possamos, *arquitetos-pesquisadores-educadores-produtores-de-arquiteturas*, participar de maneira mais qualificada e decisiva neste debate, para que as escolas sejam escolas do século 21 e não mais do 19 e sejam pensadas, projetadas, construídas e ocupadas a partir de concepções compartilhadas interdisciplinar, intersetorial e participativamente. É preciso que se diga que a proposta que trago não é nenhuma novidade. No Brasil (contexto de minha pesquisa), muita gente trabalha nesta direção há bastante tempo, nas políticas públicas e na universidade, desde Anísio Teixeira, Mario de Andrade, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Mayumi Souza

<sup>1</sup> Apesar dos exemplos exitosos de arquiteturas para a infância virem aumentando consideravelmente nas últimas décadas (ou seja, aqueles onde a arquitetura colabora para a prática pedagógica sociointeracionista proposta pela Pedagogia da Infância), a situação predominante no Brasil ainda é aquela onde os espaços destinados à educação das crianças é centrado na sala de aula.

Lima, para lembrarmos de alguns que marcaram este caminho intensamente. Idéias e realizações que foram e continuam sendo até hoje inspiradoras para a elaboração de uma série de propostas educativas associadas a projetos arquitetônicos diferenciados que se sucederam, a partir de então, pelos quatro cantos do Brasil. Nesses projetos havia uma sintonia muito especial entre arquitetos, engenheiros e educadores, em que se propunha uma mudança radical e integrada dos métodos e sistemas pedagógicos com os espaços arquitetônicos. Arquitetura e Educação passavam a se ressignificar mutuamente, como expressa a arquiteta Lina Bo Bardi (1951, p. 54) neste depoimento:

É de se esperar que a generosidade das ideias pedagógicas e a funcionalidade da arquitetura possam, enfim, se unir. Teremos gerações com o ânimo dedicado e com o sentimento para o belo, somente, quando nossos filhos forem educados em escolas espaçosas, abertas, simples, bem planejadas, que possam formar a educação visual e elevar o pensamento das crianças.

O Grupo Ambiente-Educação, do qual faço parte, é um exemplo no universo da pesquisa acadêmica que conseguiu bravamente a proeza de participar, colaborar e intervir no mundo das políticas públicas, reafirmando o papel social da Universidade e desbravando um caminho que, bem sabemos, não é nada fácil de construir e perseguir. Criado a partir do recorte teórico fundamentado na interação entre espaço construído e satisfação dos usuários, o Grupo vem se fortalecendo desde o início desta década, acolhendo pesquisadores e professores de diversas áreas de conhecimento, e sua produção se concentra principalmente no segmento da educação infantil (cf. Azevedo, 2007). Minha intenção é colaborar para levar este debate para a educação fundamental, onde me parece que as questões da qualidade do ambiente educativo estão carentes de atenção e intervenção. É neste segmento onde a escola-panóptico foucaultiana tem sido mais resistente a qualquer mudança.

Outra colaboração bastante importante na perspectiva de sairmos do *longo século 20<sup>o</sup>* é o livro *A arquitetura escolar: o projeto do ambiente educativo*, de Doris Kowaltowski, que, com texto leve e claro, bastante ilustrado, aborda o tema desde sua história até as formas de concepção de projeto e seus respectivos parâmetros, contribuindo para conectar os campos da pesquisa e do projeto. A autora supera a falsa dualidade que nos assombra, que é a de se a arquitetura é técnica ou arte, invenção instantânea ou dura labuta, pois em seu texto fica claro o papel e a importância da teoria, dos conceitos e da pesquisa nos modos de fazer arquitetura. Poderia ser rebatizado de “lições de arquitetura escolar” *à la* Hertzberger, pois chega para orientar arquitetos e futuros arquitetos e, o que é mais bem-vindo ainda, pois extremamente necessário, cai como uma luva para orientar-nos, os arquitetos-educadores-de-futuros-arquitetos, que, pelo Brasil afora, temos inovado tão pouco nos exercícios de projetar escolas, nas referências que compartilhamos com nossos alunos nas Faculdades de Arquitetura. E partirei de uma afirmação colocada nesta publicação para corroborar os pré-textos que embasam minha abordagem, pois é o

<sup>2</sup> Parafrazeando o professor Demerval Saviani (FE-Unicamp), em artigo apresentado no III Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2004, onde expõe as causas da dificuldade de avançarmos para além das questões quantitativas em educação e adentrarmos o reino da qualidade.

pré-texto, o pré-projeto, que carece de intervenção, de atualização. Falo do programa de necessidades e, antes dele, das concepções de educação que o embasam. A propósito, quais concepções de educação temos compartilhado entre nós? Qual o texto subliminar, nas entrelinhas, no currículo oculto, que reafirmamos ano a ano aos nossos alunos, aos pesquisadores e, também, aos produtores de arquitetura escolar?

A concepção de educação que temos não conseguiu entrar no século 21. Pelo que podemos observar nas pesquisas e nas produções literárias sobre o tema, incluindo essa de Kowaltowski, ainda elegemos a sala de aula como o lugar central da produção do conhecimento. Desde que a instituição escolar surgiu, há mais de 200 anos, os conceitos de Educação vêm se modificando, assim como as propostas pedagógicas, os conteúdos curriculares, os modos de ensinar e de aprender. E, com eles, os professores, os estudantes, funcionários, diretores, as famílias, todos mudaram, todos mudamos. Nossas cidades estão diferentes, o País está diferente, e as nossas escolas continuam as mesmas, iguais ao que eram e iguais entre si, com seus espaços praticamente inalterados no que se refere à essência de sua organização, de sua concepção, os quais, na sua origem, foram pensados para docilizar os corpos, modelar subjetividades, homogeneizar comportamentos, fragmentar a percepção, controlar a produção – e até hoje assim permanecem:

Apesar dos diversos estudos que comprovam a necessidade de inovação, a maioria das escolas no Brasil ainda apresenta o criticado modo de ensino tradicional, que utiliza os espaços de forma pouco criativa [...] No Brasil ainda predominam as edificações com salas de aula tradicionais, que não tiveram seu conceito espacial alterado em função das mudanças das metodologias pedagógicas e demandas sociais dos últimos anos. [...] a sala de aula é o local da educação. (Kowaltowski, 2011, p. 161, 170, 163).

103

E não só no Brasil isto acontece. Os pesquisadores espanhóis Viñao Frago e Escolano mostram-nos que o espaço escolar resultante da arquitetura escolar e dos usos propostos/permitidos e efetivados sobre esses espaços resulta numa permanente produção de separações, especializações, confinamentos, interdições. E esse espaço, que é escolar, mas não necessariamente educativo, “torna-se assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento necessários para a disciplinarização lutam com a visibilidade e a transparência, necessárias para a vigilância e o controle” (Viñao Frago, Escolano, 2001, p. 80).

Para cada momento da história da educação brasileira, a respectiva tendência educacional e os respectivos modelos arquitetônicos: escola tradicional, escola nova, escola tecnicista, escola crítica; escolas-improvisado, escolas-monumento, escolas-funcionais, escolas-padrão, escola-parque, escola-classe. O fato é que, como já foi dito, por mais que as formas desses edifícios tenham mudado, seus respectivos programas, organogramas e fluxogramas seguem praticamente os mesmos há quase 200 anos: a centralidade da ação educativa focada na sala de aula e na figura do adulto-professor.

E é exatamente a superação dessa centralidade que vem sendo proposta pelos grupos de pesquisa e de pós-graduação das universidades brasileiras<sup>3</sup> e pelas políticas públicas propostas pelo MEC na última década, as quais, desde Anísio Teixeira, do

<sup>3</sup> Pesquisa feita nos anais dos cinco últimos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

movimento de Escola Nova, da pedagogia de Paulo Freire, vêm tomando força na perspectiva de uma educação brasileira inclusiva e participativa, fundamentada nos saberes comunitários articulados ao conhecimento universal.

A partir desse ponto de vista, vem sendo questionado o modelo de escola concebido no século 19 a partir dos Grupos Escolares, no velho padrão corredor/sala de aula. Outro questionamento também colocado no âmbito das Ciências da Educação e áreas afins é quanto à organização dos espaços externos e ao isolamento da instituição escolar, não só administrativa, mas também fisicamente, onde se propõe considerar o potencial educativo dos bairros e das cidades.

E é exatamente neste contexto que concebo este artigo com o objetivo de sensibilizar os pesquisadores-professores-fazedores-de-arquitetura a entrarmos neste debate que, é bom que se diga, avança a despeito de nós.

### **Crise da educação e educação integral**

O projeto escolar começa com as demandas atuais da educação, para chegar a uma arquitetura de qualidade. (Kowaltowski, 2010, p. 210).

Estamos vivendo um trânsito paradigmático, em que os valores relativos ao mundo da educação e também do trabalho, da cultura, das relações sociais, da economia, do desenvolvimento, etc., estão todos sendo questionados. O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana vem tensionando a escola e questionando sua hegemonia educativa, pois esta vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações.

Não é novidade que a escola pública brasileira está em crise. Os baixos índices de rendimento e a grande porcentagem de analfabetos funcionais nos alertam para a necessidade de repensarmos a escola e a educação de nossas crianças e jovens. Crise da escola? Da educação? A instituição escolar, como *locus* privilegiado da vida moderna para a educação das novas gerações, vem perdendo seu monopólio na mesma medida em que lugares e crenças produzidos pela modernidade vão sendo desconstruídos.

Perante as características e os desafios da contemporaneidade, as funções historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola – também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. O fato é que a escola pública não consegue mais sozinha dar conta da educação de crianças, adolescentes e jovens.

A crise da escola tem dupla entrada: uma, de dentro para fora, a partir do questionamento sobre os papéis e conteúdos da escola na vida de crianças, adolescentes e jovens e também na nossa, e outra, de fora para dentro, em que a escola é um dos agentes/sujeitos no contexto geral do mundo contemporâneo. E o conjunto de práticas educativas realizadas na escola sofre o impacto dessas perplexidades e instabilidades, tanto na sua relação com as novas gerações como no campo das novas áreas de conhecimento produzidas.

A gravidade da situação aproxima-nos a todos, dos mais diversos campos do conhecimento, das diferentes gerações e contextos, e nos faz pensar qual educação queremos, qual escola queremos, qual cidade queremos, qual mundo queremos. No centro de suas propostas está a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos educativos de corresponsabilização pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação. Educação que se integra nos seus clássicos sistemas, até então tomados separadamente – formal, informal e não formal –, passando a compor um Sistema Educativo Integrado e Integral.

A partir desta constatação, a *educação integral*<sup>4</sup> retoma toda sua força na atualidade com o objetivo de atender a necessidade de reestruturação da escola para responder aos desafios de seu tempo histórico. A essência dessa proposta parte do princípio de que, para garantir a educação básica de qualidade, é preciso considerar que a concretude do processo educativo compreende fundamentalmente a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a vida da comunidade. E, para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

A educação integral precisa da escola, mas também de seu entorno, da comunidade, do bairro, de toda a cidade. Isso se dá mediante novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade, coordenadas pela escola. Nesse contexto, todo um debate em torno do território e dos espaços – escolares e não escolares – vem se intensificando dia a dia (Educação..., 2009). A intersetorialidade e as redes sociopedagógicas propostas pelo Programa Mais Educação, descritas nos três Cadernos da Trilogia conceitual do Programa, fundamentais para a realização da Educação Integral, estão totalmente relacionadas e dependentes da relação com o território (Brasil. MEC. Secad, 2009; Nilson, Gouveia, Ferreira, 2009; Lima, 2009).

Mas, para pensarmos e praticarmos a Educação Integral, é fundamental atuarmos a partir do binômio educação-território, considerando a formação dos *sujeitos da educação* como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente a partir do entendimento do caráter territorial dos processos educacionais na escola e na cidade. E é exatamente a partir desse binômio que se estrutura um conceito fundamental para nossa conversa: o conceito de território educativo, que *remete a uma concepção abrangente de educação em que o processo educativo confunde-se com um processo amplo e multiforme de socialização* (Canário, 2006, p. 100-101). A partir desse princípio/conceito, qualifica-se o território como educativo, convertendo-o, assim, em território *intencionalmente* educador. Ou seja, neste contexto, nosso pressuposto será o de considerar este *espaço/território* não apenas como mera estrutura física – grande/pequeno, feio/bonito... –, mas como

<sup>4</sup> Para uma leitura introdutória sobre o tema, recomendo Gadotti (2009) e, também, o relatório da pesquisa *Educação integral/educação integrada em tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira* (Educação..., 2009), que apresenta o mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, feito por um conjunto de universidades públicas (UFPR, UnB, Unirio, UFRJ, UFMG) a pedido do Ministério da Educação.

lugar de vida, de relações. Não como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito destas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem o ocupa. Essa é a essência do *potencial pedagógico dos lugares*, do qual nos falou Paulo Freire. É a partir dela que podemos entender a *arquitetura como uma forma silenciosa de ensino*, ideia desenvolvida por Augustin Escolano, educador espanhol. Diz ele:

O espaço da escola não é apenas um continente em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado, a partir dos pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também, por si mesma, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora de toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e à formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. A arquitetura pode ser considerada uma forma silenciosa de ensino. (Viñao Frago, Escolano, 2001, p. 26-27).

A partir disso, podemos pensar que o espaço escolar seja analisado e apropriado como um construto cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam e atuam como elementos importantes na construção social e histórica da realidade. A arquitetura da escola, silenciosa, mas portadora de um discurso subliminar, como um currículo oculto.<sup>5</sup> Silenciosamente falante.

106

Uma tipificação dos principais elementos que caracterizam a organização escolar e uma perspectiva diacrônica que abarque a sua evolução nos últimos dois séculos permitem-nos por evidência o caráter tendencialmente uniforme e estável das modalidades organizacionais do trabalho escolar. Também nos permite verificar que o núcleo duro desse tipo de organização (a tecnologia da classe) instituiu-se como algo que não é concebível mudar radicalmente, na medida em que se encara como “natural” aquilo que é uma construção “social”. (Canário, 2010, p. 251).

### **A escola para a educação integral**

A escola necessária para a educação integral deve ser integrada, integradora; é uma escola que, em seu arranjo espacial, pode representar e potencializar o seu projeto político-pedagógico; uma escola com a “cara” de seus alunos, com a “cara” dos professores e de todos os profissionais que ali trabalham, com a “cara” da sua comunidade, com a “cara” do Brasil. Ter identidade, mas ser parte da coletividade; igualdade com diversidade. Este é o desafio: a superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade.

<sup>5</sup> O conceito de currículo oculto, difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como o que está por trás da ação educativa, mas não está explícito, ou seja: as normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e, habitualmente, não são mencionados na representação feita pelos professores dos fins ou objetivos. (Apple, 1982, p. 127).

A educação integral precisa da ampliação dos tempos e espaços e de oportunidades educativas. Por isso ela não cabe só na escola. Ela precisa de toda a cidade. E não só da ampliação, mas da reinvenção dos tempos e espaços educativos, pois, é fato, nem a escola nem a cidade estão preparadas para esta relação. Nesta perspectiva, o território urbano passa a ser um território potencialmente educativo.

Nesse sentido, a cidade precisa ser compreendida como território vivo, permanentemente concebido, reconcebido e produzido pelos sujeitos que a habitam. Trata-se de associar à escola o conceito de *cidade educadora*, pois a cidade, no seu conjunto, oferecerá, intencionalmente, às novas gerações, experiências contínuas e significativas em todas as esferas e temas da vida.

### **A cidade educadora**

A expressão cidade educativa tornou-se conhecida a partir do relatório elaborado por Edgar Faure (1973, p. 34) para a Unesco e que tem por título *Aprender a ser*:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.

E, desde então, este movimento vem se intensificando por todo o mundo com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) em 1990, em Barcelona, na Espanha. No seu 1º Congresso, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, subscrita por 139 cidades, quase todas européias. Segundo a AICE, hoje são mais de 400 cidades educadoras, em 36 países, em quatro continentes. No Brasil, desde 2001, a partir da entrada de Porto Alegre (RS), há 13 cidades educadoras associadas à AICE. Entretanto, esse movimento do projeto educativo de cidade não é restrito à AICE. A experiência de Porto Alegre, primeira cidade educadora brasileira, já vinha sendo construída desde 1989, por meio da implantação do Orçamento Participativo (OP), antes mesmo da criação da AICE. E antes de o movimento das cidades educadoras entrar no Brasil, Paulo Freire (1995, p. 23) já anunciava o papel educativo exercido pelas cidades:

[...] mas há um modo espontâneo, quase como se as cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou se dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por homens e mulheres que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as cidades educarem.

E, antes dele, Mayumi Souza Lima, em 1989, escreveu *A cidade e a criança*, onde defende o direito das crianças à cidade e seus espaços como lugar de aprendizagem, brincadeira, afeto e socialização e lamenta que a cidade industrial e capitalista lhes tenha roubado esse direito. O educador e a arquiteta clamam para que o direito à educação na cidade seja garantido e dão pistas de que isso se dará

quando a apropriação de seus espaços públicos (incluindo as escolas) for feita através de processos coletivos e participativos.

A cidade educativa é, assim, uma *ideia-força* que conscientiza o cidadão da necessidade de nela intervir com vista à otimização de sua dimensão educadora, conforme o trabalho de Jaume Trilla (1993, p. 198-200).

Hoje, mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos. (Cabezudo, 2004, p. 11).

O conceito de *cidade educadora* pode e deve alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades (Moll, 2007, p. 12). Isso exigirá de nós, arquitetos, educadores e demais envolvidos, um processo de re-conceitualização teórico-metodológica que pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), que, pela *intencionalidade das ações desenvolvidas*, pode *converter a cidade em território educativo*, pode *fazer da cidade uma pedagogia* (p. 15).

A educação integral precisa de toda a cidade: do teatro à banca de jornal; do museu ao campinho de futebol; do clube à casa do vizinho – precisa de tudo: espaços edificadas e espaços livres de edificação. A escola integral precisa das ruas. Ao contrário do que muitos pensam e desejam, não quer tirar as crianças das ruas, mas, sim, dar-lhes a oportunidade e o direito do reencontro. Este reencontro não se dará tão facilmente. Entre a escola e a cidade estão erguidos altos muros. O *ethos* da escola urbana se caracteriza por ser um tempo-espaço desligado da cidade e de todos os estímulos socioculturais provenientes do exterior. Precisamos então abrir vasos comunicantes entre a escola e a cidade, criando novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção precedente e inventar outros objetos geográficos, pensando o espaço do homem, como propõe Milton Santos (2009, p. 82).

### **Considerações finais**

Este texto procurou contribuir para que, da pesquisa, do ensino e da produção de arquiteturas e urbanismos, possamos avançar no movimento de romper com os vários isolamentos aos quais fomos nos deixando levar: o de não participar da elaboração das perguntas e nos conformarmos em apenas dar respostas, ainda que as perguntas sejam mal formuladas (pergunta-programa/

resposta-projeto); o isolamento da universidade com relação às questões sociais mais urgentes; o isolamento interno à própria instituição, onde ensino e pesquisa em arquitetura e urbanismo muito mal se retroalimentam.

Como foi colocado no início, este texto nasceu da reflexão sobre algumas questões. Reflexão e não respostas. As respostas estão a caminho e só poderão ser dadas a muitas mãos, numa composição de pontos de vista, de abordagens *inter-trans-multi-disciplinares*. A cidade educadora e a educação integral desafiam a cidade e a escola funcionalista, exigindo sua reinvenção. Nesta perspectiva, os materiais e métodos devem ser revistos e atualizados à luz de novos paradigmas, onde proponho especial atenção à elaboração do Programa de Necessidades, que, anterior aos parâmetros de projeto, se não for revisto e reelaborado, poderá comprometer a qualidade de nossa resposta projetual e construtiva. Não podemos mais seguir aceitando como ponto de partida uma lista de ambientes associados a metros quadrados (uma vez que o m é cúbico!) e a um organograma absolutamente fiel aos espaços de controle e punição. Estamos avançando, sim, em nossas pesquisas. Mas proponho mais radicalidade e espírito crítico aos parâmetros que historicamente tratamos como inquestionáveis.

Como diz Paulo Freire, a cidade somos nós e nós somos a cidade. E o tipo de cidade que desejamos depende do tipo de pessoas que queremos ser. E o tipo de pessoas que queremos ser depende das escolas que iremos construir e frequentar.

Milton Santos (2009, p. 81) indica uma pista, ao dizer que devemos dar um novo papel para as formas espaciais atribuindo-lhes novas funções e criando outros objetos espaciais que já nasçam com uma finalidade social: "Nosso problema teórico e prático é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade, para que não crie ou preserve desigualdades sociais." Fortalecendo a finalidade social dos pátios e demais espaços livres urbanos como lugares simbólicos da educação e da vida coletiva e criando as trilhas urbanas de maneira que estructurem novos arranjos educativos na cidade, possivelmente estaremos atendendo a este desafio. A reversão das heranças herdadas proposta por Milton Santos, a Pedagogia Cidadã inventada por Paulo Freire e a Cidade Educadora de Jaume Trilla merecem outras configurações, mais generosas e "indisciplinadas", diferentes dessas escolares, que, embora travestidas, nos fazem lembrar conventos, manicômios e prisões, a partir dos quais sua arquitetura se originou.

### Referências bibliográficas

---

APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, Giselle et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; AZEVEDO, Giselle; BRONSTEIN, Laís (Org.). *O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2007. p. 520-536.

BAUMAN, Zigmund. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008.

BARDI, Lina Bo. Primeiro: escolas. *Habitat*, São Paulo, n. 4, jul./set. 1951.

BOSCH, Eulalia (Org.). *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Santillana, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (Secad). *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação*. São Carlos: EdUFSCar, Inep, 2002.

CABEZUDO, Alicia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. Escolas: elogio da diversidade. In: CAVALCANTI, Zélia (Org.). *Trinta olhares para o futuro*. São Paulo: Escola da Vila, 2010.

EDUCAÇÃO e cidade. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-1-educacao-e-cidade>>.

EDUCAÇÃO integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, 2006. [não disponível on-line].

EDUCAÇÃO integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil [relatório final]. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12372&Itemid=589](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=589)>. Acesso em: 8 jul. 2011.

FAURE, E. *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Inacy. *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GRUPO AMBIENTE-EDUCAÇÃO (GAE). [Criado por pesquisadores das áreas de Arquitetura, Desenvolvimento Sustentável, Psicologia e Educação]. Disponível em: <<http://www.gae.fau.ufrj.br/>>.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. *A Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Sueli de et al. *Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília: MEC/Secad, 2009. 92 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad\\_mais\\_educacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf)>.

MOLL, Jaqueline. *Trilhas educativas: articulação comunitária como elemento articulador da aprendizagem*. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, 2007. Disponível em: <[http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao\\_comunitaria/trilhas.doc](http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/trilhas.doc)>. Acesso em: 8 jul. 2011.

NILSON, Lúcia Helena; GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo; FERREIRA, Stella. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: MEC/Secad, Cenpec, 2009. 104 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader\\_maiseducacao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao_2.pdf)>.

PROGRAMA Mais Educação. Publicações disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 8 jul. 2011.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2009.

SAVIANI, Demerval. *A escola pública brasileira ao longo do século XX (1890-2001)*. Trabalho apresentado ao III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba, 2004. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>> Acesso em: 8 jul. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1936.

TRILLA, Jaume. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Antrhopos, 1993.

TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

---

Ana Beatriz Goulart de Faria, arquiteta e urbanista, é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GAE-PROARQ/FAU-UFRJ).

byagoulart@gmail.com