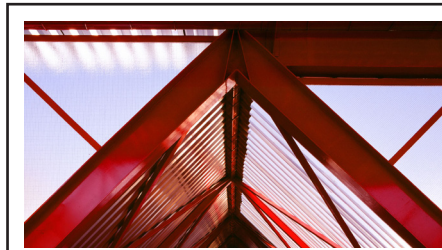
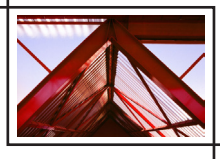


**DOSSIÊ
PENSAMENTO/
LINGUAGEM**





OS PROJETOS ARQUITETÔNICOS DAS ESCOLAS INTEGRADAS DO SÉCULO XX NO BRASIL

Ingrid Hötte Ambrogi*

Resumo – Este estudo apresenta uma pesquisa histórica sobre os aspectos arquitetônicos e pedagógicos que sustentaram os projetos das escolas integradas no Brasil a partir da década de 1950. Essas iniciativas têm uma característica comum em relação à concepção de espaço a que procura atender, além dos aspectos educacionais, os sociais com diferentes iniciativas. No entanto, os pressupostos educacionais que sustentam a práxis escolar são alterados de acordo com as concepções de cada época em que ressurgem.

Palavras-chave: arquitetura escolar, escolas integradas, sistema *platoon*, Cieps, CEUs.

No Brasil, as escolas integradas têm sua história delineada a partir de 1925, quando Anísio Teixeira assume a Secretaria da Educação da Bahia e constata a precariedade da escola pública, com seus turnos cada vez mais curtos, com a falta de preparo dos professores e, portanto, com a impossibilidade efetiva de educar as crianças.

Essas inquietações deram origem aos primeiros esboços de uma educação que buscava uma formação mais integrada e integral dos alunos, como declarado na época por Anísio Teixeira (1925, p. 33):

[...] a instituição que, por excelência, deve ser estável a fim de contrabalançar a instabilidade moderna, faz-se ela própria incerta e instável, com administração e professorado em mudança permanente e os alunos na ronda dos turnos cada vez mais curtos. Tais circunstâncias fazem com que a escola primária venha perdendo a função característica de ser a grande escola comum da nação, a escola de base, em que se educa a grande maioria dos seus filhos, para se constituir simples escola de acesso, preparatória ao ginásio, para onde se dirige a maior parte dos alunos que logram chegar à quarta série.

* Doutora em História Social e mestra em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Uma das balizas que nortearam os projetos das escolas integradas foi o sistema de ensino preconizado na época, o sistema *platoon* de ensino.

O sistema *platoon* (ou de pelotões, grupos de crianças) nasceu em Detroit, nos Estados Unidos. Buscava, entre os educadores mais progressistas da época, como Ellwood Patterson Cubberly (1868-1941) e posteriormente John Dewey, por meio de uma requintada organização científica, tornar eficiente e adequada a escola elementar estadunidense. Propunha ainda que as novas exigências da vida e do progresso da sociedade fossem incorporadas à escola para torná-la também mais econômica, graças a uma maior eficiência no uso de seus espaços e otimização de seus recursos.

No Brasil, o sistema *platoon* foi introduzido por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, em 1932, pois ele identificara, em Cubberly, os objetivos do ensino escolanovista: deslocava-se do conteúdo a ser ministrado para a criança a ser ensinada.

Para Cubberly a educação não era apenas o saber, mas o saber enquanto útil; não apenas a disciplina mental, mas a disciplina para a vida toda; não a cabeça cheia de fatos, mas a cabeça cheia de idéias; não as regras e procedimentos aprendidos, mas a habilidade de se conduzir corretamente; não o conhecimento das matérias que constituem a educação cívica, mas a capacidade de pensar sobre as questões cívicas; não tanto um erudito quanto um produto bem educado (DUARTE, 1973, p. 2).

O que caracteriza o sistema *platoon* é a simultaneidade de uso de salas, tendo por base uma divisão de dois grandes blocos de *platoons*, ou pelotões em atividades fundamentais, *home-room-subjects*, em que as crianças recebem a instrução básica do ensino fundamental, e as atividades especiais, *special subjects*, em que as crianças realizam diversas atividades especiais.

Com base nesses pressupostos, essas ideias passaram a nortear os projetos arquitetônicos, especialmente com a experiência baiana.

Entendia-se o sistema *platoon* como solução racional para o duplo aproveitamento da estrutura do prédio escolar e enriquecimento do currículo, que incorporava novas áreas de conhecimento, como artes e música, modificando as práticas escolares.

No entanto, em 1935, Anísio Teixeira pede demissão do cargo de secretário-geral de Educação e Cultura do município do Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, porém a filosofia para educação nova já estava delineada no Brasil.

Após um período, que denominou por "exílio voluntário", retornou à vida pública como secretário da Educação e Saúde da Bahia. Fez ressurgir então a proposta da escola *platoon* em Salvador (1950), no Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Os equipamentos especiais de que essas escolas necessitavam inviabilizavam sua concretude e difusão. Distantes da maioria da população, existiam apenas nos discursos, servindo na época à propaganda populista de Getúlio Vargas.



Figura 1 Área externa da Escola Parque Carneiro Ribeiro

Fonte: Seminário Especial Cultura Material Escolar (2011).



Figura 2 O educador Anísio Teixeira (centro) na escola parque, em 1956

Fonte: Cordeiro (2001).

A materialização efetiva da proposta de escola integrada se dá com a construção e elaboração do conjunto de escolas que receberam o nome de Carneiro Ribeiro e contou com a participação do arquiteto Hélio Queiroz Duarte, ocasião em que este pôde entrar em contato com teorias educacionais de origens diversas, como as de Rousseau, Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, entre outros. Esses conhecimentos possibilitaram um novo olhar que descortinou as possibilidades do espaço escolar. Assim, Duarte passa a compreender de forma mais efetiva as necessidades dos métodos ativos de educação.

A proposta de Anísio Teixeira sofreu duras críticas, tanto pelo custo do edifício quanto pelo sistema de ensino empregado, mas, para ele, os custos não eram altos quando o que se queria de fato era construir uma nova nação.

A distribuição geral entre as atividades no sistema *platoon* dividia-se entre as atividades de formação básica e as complementares, aplicadas, ao longo da semana, da seguinte forma: quatro períodos de 90 minutos, alternados em dois períodos diários, com formação elementar denominada "os três Rs", escrever, ler e contar, ministrados por um único professor; e doze períodos de 30 minutos, distribuídos em dias alternados, seis períodos por dia, abrangendo atividades especiais como música, artes, literatura, ciências, artes manuais, entre outras.

Nas escolas *platoon*, o dia escolar era distribuído em 6 horas, dividido em duas sessões de 3 horas: das 8h30 às 11h30 e das 12h30 às 15h30.

Essa integração pretendia dar aos alunos o pleno desenvolvimento infantil. Os fundamentos eram distribuídos em seis itens primordiais indicados por Duarte (1973, p. 15-17):

Os fundamentos:

Matérias básicas do ensino primário constituindo os instrumentos da ação intelectual. São ensinadas por um só professor e na mesma sala, durante 3 horas.

1 – Uso das horas de lazer:

a – sala de música – cada criança tem dois períodos de 30 minutos por semana nessa sala decorada e aparelhada especialmente para música e com conexões com o auditório.

b – estúdio – sala aparelhada para o pleno desenvolvimento da criatividade infantil, de modo que propicie a apreciação de obras de arte ou ainda a audição de composições musicais diversas aprimorando a sensibilidade intelectual através da arte.

c – sala de leitura – destina-se a desenvolver a apreciação literária e fortalecer o "espírito criativo" das crianças. Lêem livros, recitam-se versos e poemas, representam-se comédias e dramas, entre outros gêneros de literatura.

2 – Saúde:

a – ginásio – com capacidade para 80 crianças por hora e 960 crianças por dia. Neste local se realizam diariamente exercícios físicos, jogos e danças destinados à formação das crianças.

b – recreio – além das aulas de educação física, o programa prevê ainda 30 minutos de jogo ao ar livre e outra meia hora para trabalhar a área da saúde.

3 – Socialização das atividades escolares:

a – Auditorium – destinado à socialização e aprendizagens como as da área da saúde. Tem como finalidade a integração das crianças em toda a atividade escolar, um dos pontos defendidos pela escola americana.

4 – Atividades vocacionais: Desenvolvem habilidades nos trabalhos manuais, vinculados ao desenvolvimento vocacional, úteis à instrução primária: cozinha, costura, marcenaria. Essas salas ou espaços reduzem o número de alunos de 40 para 20 por atividade em sistema de rodízio, como as demais atividades.

5 – Ciências: Preparada para o ensino das ciências naturais, da história natural e geografia. Dispõe de herbário, aquário e outros materiais de apoio necessários às atividades da área.

6 – Atividades especiais:

a – biblioteca – neste local as crianças desenvolvem o espírito de investigação aprendendo a ver e consultar livros ilustrados a cargo de um professor bibliotecário.

b – refeitório – dispõe de um serviço rápido e econômico de *lunch*.

c – clínica – sob responsabilidade de um médico e uma enfermeira que atendem diariamente a qualquer emergência e exercem vigilância sobre os aspectos relacionados à saúde.

Com base nessa experiência, os projetos definidos por Hélio Duarte manifestaram claramente as tendências modernas, buscando integrar a arquitetura a um novo conceito de escola.

Desdobramentos dessa iniciativa tiveram efeitos em todo o país, e uma tentativa de implementação do grupo paulista denominado Comissão Escolar, que pertencia à prefeitura de São Paulo, contou com a coordenação e reestruturação da rede escolar durante a década de 1950, tendo à frente Hélio Queiroz Duarte. Além das referências de Anísio Teixeira, Duarte, ao projetar uma escola, realizava questionamentos muitas vezes relativos ao aspecto pedagógico ou psicológico, portanto difíceis de serem respondidos por arquitetos, buscando informações com educadores.

Na época, muitas dessas questões não obtiveram resposta, talvez pela falta de definição da Secretaria da Educação paulistana, talvez pela amplitude das questões, mas sobretudo pelo arrojo dessas proposições.

O levantamento sugerido por Duarte (1973) seguia questões como:

- Para que espécie de ensino deveriam ser feitos os prédios escolares?
- Quais são os rumos da educação?
- Qual é o meio adequado para a integração do psiquismo infantil?
- Que ambiente físico seria o mais propício?

As questões levantadas demonstravam um bom conhecimento educacional de Hélio Duarte, o que certamente favoreceu a busca pela criação de projetos arquitetônicos que, de fato, possibilitassem o ensino e a aprendizagem dos alunos com base nos princípios educacionais da pedagogia ativa.

As características arquitetônicas desse período se destacaram pela consolidação da linguagem arquitetônica moderna e pela busca da flexibilidade dos ambientes em conjunção com o prédio escolar em toda a sua dimensão.

Hélio Duarte (1951, p. 237), em artigo publicado na revista *Habitat*, fez várias considerações sobre a arquitetura escolar, das quais salientamos as seguintes:

Escolas não podem ser desenhadas por qualquer um; não devem ser adaptações de exemplos estrangeiros; necessitam, sim, ser a expressão vivida da nossa maneira de ver, educacionalmente falando, e executadas com materiais locais. [...] Edifícios escolares valem pela flexibilidade que possuem no atendimento à dinâmica do ensino que se não pode comprazer em recintos numerados, catalogados e fechados, como peças de um museu de cera. [...] A mobilidade infantil – outra constante a ser levada em consideração em um bom projeto. [...] Toda escola deveria ter uma “matinha” e um “laguinho”. Natureza e criança estão em correspondência biunívoca. [...] Necessita-se, sobretudo, levantar todos os índices biofísicos das crianças. Depois aplicá-los. [...] O empirismo e o descaso com que se projeta necessitam ser terminados. Cavalos e porcos têm mais técnicos que zelam pela sua integridade física do que as crianças. [...] A persistir essa situação – continuaremos a construir prédios caros para uma instrução de “faz de conta”?.

Observa-se, nas considerações realizadas por Hélio Duarte, uma visível preocupação não apenas com o projeto arquitetônico, mas também com as diretrizes educacionais traduzidas na concretude dos espaços criados. Em decorrência disso, as balizas da orientação educacional deviam participar do embrião do projeto. As considerações de Hélio Duarte demonstram ainda sua responsabilidade social ao preocupar-se com os custos dos projetos, ressaltando a importância de uma escola de verdade, ou seja, para de fato formar cidadãos, revelando sua função real, descolada dos *slogans* que funcionavam em relação à política.

Ocorre que, na realidade, boa parte das escolas antigas, além da superlotação das salas de aula, que deveriam comportar no máximo 36 alunos, estava em péssimas condições de uso, como ressalta o professor Paulo Novaes de Carvalho (1934, p. 213):

Descendo, vemos nas classes primárias dentro da nossa própria capital, salas acanhadíssimas, de emergência, sem espaço para a livre locomoção de mestres e alunos, sem falar-se na aeração mais que deficiente e quase nenhuma luz. Penetrando-se pelas cidades e bairros do interior, não são poucas as salas e prédios velhos adaptados. Num dos estabelecimentos que tive a ocasião de dirigir, um casarão de madeira, com cerca de seiscentos alunos, as salas funcionavam em salas acanhadas de dois e meio a três metros de largura, verdadeiros corredores que por praxe tínhamos que chamar de salas de aula.

O ideal seria o mínimo de cinco metros cúbicos por aluno em uma sala com dimensões apropriadas para que todos pudessem ver o quadro-negro, os mapas e outros materiais sem esforço. As janelas deveriam ser amplas e largas para favorecer a iluminação em toda a sala. Quadros de naturezas mortas ou paisagens acima da lousa embutida complementariam o ambiente e contribuiriam para despertar o gosto estético.

Hélio Duarte, apesar de projetar escolas em que pretendia que houvesse condições para realizar o sistema *platoon*, ficou apenas nos projetos dos edifícios, pois todos os espaços

disponíveis foram transformados em salas de aula, bem menos ativas que o seu projeto arquitetônico desejava que fossem.

As propostas e os projetos das escolas integradas reaparecem nos anos 1980, no Rio de Janeiro, com Darcy Ribeiro, denominadas Centros Integrados de Educação Pública (Cieps).

O projeto arquitetônico foi desenvolvido por Oscar Niemeyer utilizando elementos pré-moldados, o que agilizou sua construção e diminuiu os custos. Dessa forma, houve uma difusão desses edifícios escolares por boa parte do Estado do Rio de Janeiro.

Os Cieps resgatam aspectos da escola parque que não chegaram a ser realizados, como as residências para crianças órfãs. Houve na implantação de alguns Cieps esses lares, no entanto, assim como os espaços destinados às atividades diversificadas, foram perdendo ao longo do tempo sua especificidade.



Figura 3 Fachada do Ciep

Fonte: Freitas (2008).

Os edifícios ainda hoje representam um espaço de lazer e integração, especialmente para as populações de bairros mais afastados.

Já na década de 1990, foi realizada uma verificação, pelos órgãos federais de educação, quanto à qualidade do ensino oferecido e às condições das famílias na periferia dos grandes centros urbanos, em que se verificou, na época, que estas eram despossuídas e necessitavam de um maior apoio para a formação de seus filhos.

Baseado nessas premissas, o governo federal lançou o projeto Centro Integrado de Apoio à Criança (Ciac), que buscou oferecer um atendimento de seis a oito horas por dia para os alunos. Essa iniciativa retomou a proposta de alguns projetos anteriores, como a escola parque da Bahia e os Cieps do Rio de Janeiro, como ressalta Goldemberg (1993, p. 45):

O plano inicial era o de construir 5.000 CIACs até 1994 (no país), que atenderiam no mínimo 5 milhões de crianças [...]. O custo de cada CIAC, com capacidade para educar mil alunos, era de 2 milhões de dólares, de modo que o projeto inicial superava em muito a capacidade de investimento do Governo. Além disso a idéia inicial era a de que o Governo Federal construísse os CIACs e os entregasse aos Estados e municípios para operação.



Figura 4 Edifício do Ciac

Fonte: UEM (2011).

A construção dos Ciacs, assim como a dos Cieps, obedeceu a um projeto padrão, utilizando pré-moldados em concreto aparente; o primeiro tem ainda como diferencial e marca de sua construção o ginásio de esportes, que se destaca na paisagem urbana.

Alguns desses centros foram realizados em vários dos grandes centros do país, mas os fins se revelaram muito mais como *marketing* de propostas políticas populistas da época.

Mais uma vez, as escolas integradas parecem respostas em si mesmas, assim retomam essa ideia no início do século XXI como Centro de Educação Unificado (CEU).

Essa versão da escola integrada nasceu bem antes de sua implantação, nas dependências do Departamento de Edificações da Prefeitura – SP (Edif), por um grupo de arquitetos que buscou um projeto sofisticado e arrojado que pudesse mobilizar a cidade e religar suas dimensões humanas por meio de equipamentos polarizadores, dos quais emanaria essa proposta de reunião da urbe.

O projeto dos CEUs resgata a essência da proposta da escola parque, que estava ancorada no sistema *platoon*, defendido por Anísio Teixeira e propagado por Hélio Duarte durante o Convênio Escolar em São Paulo, e, ainda mais, resgata a essência dos parques infantis, projeto de Mário de Andrade.

Segundo Alexandre Delijaicov e André Takyia (apud AMBROGI, 2005), a ideia dos CEUs surgiu, resgatando em primeiro lugar a postura do arquiteto funcionário público, mais humanista e menos mercantilista; houve, assim, uma busca através do projeto coletivo da concepção inicial de praça de equipamentos educacionais, que ao longo do tempo foi se tornando mais nítida.



Figura 5 Vista aérea do CEU Inácio Monteiro

Fonte: CEU... (2012).

O projeto inicial da praça de equipamentos nasceu como uma posição desse grupo de arquitetos contra a escola instalada em qualquer espaço público, segundo Delijaicov et al. (2005), numa analogia que permite estabelecer a diferença: a escola do canteiro central da avenida ou a da rotatória.

Os arquitetos Alexandre Delijaicov e André Takyia (apud AMBROGI, 2005, p. 185) comentaram, em entrevista concedida, o que denominaram exemplo de situação anacrônica:

Nós ficamos indignados quando chegou um processo que pedia a implantação de uma escola (creche) em um espaço público de 10 mil metros quadrados, enorme, que pedia para pegar uma esquina, uma fatia com 20 metros de frente e implantar uma creche ali. A situação era tão anacrônica que o levantamento de medidas do terreno era feito só na área que iria ser usada, quando não custava nada medi-lo inteiro para saber o que havia lá.

Segundo Takyia (apud AMBROGI, 2005, p. 186), "esses dados servem como registro e isto é importante, pois é um dos nossos instrumentos de trabalho, ou até como registro de crítica ao próprio trabalho, o registro dessa fragmentação".

Embora a ideia de uma escola que integre vários equipamentos não seja nova, o projeto dos CEUs é diferente dos outros projetos por agregar avanços estabelecidos ao longo do desenvolvimento das construções escolares: a utilização de pré-moldados em concreto, o fato de o projeto poder se adequar às características do terreno mudando sua disposição, a integração dos espaços, as possibilidades dos seus usos múltiplos, a previsão de atividades que busquem uma educação integral. Essas são algumas das características que revelam

muito conhecimento do que já foi realizado, ao mesmo tempo que propõem estratégias novas em um projeto cuidadoso.

A proposta dos CEUs é dinamizar a função do espaço público, visto que há, em um mesmo espaço, um conjunto de equipamentos que pode ser otimizado e tornar-se um polo.

Esse conjunto de equipamentos é composto por um Centro de Educação Infantil (CEI ou creche) para 300 crianças, uma Escola de Educação Infantil (Emei) para 900 crianças e uma Escola de Ensino Fundamental (Emef) para 1.260 alunos.

Essa praça de equipamentos educacionais ainda conta com o atendimento noturno de turmas de educação de jovens e adultos (EJA) e um telecentro que atende à comunidade, dando acesso à utilização e capacitação em informática. Abriga ainda uma padaria comunitária, cursos e atendimento à comunidade, centro comunitário, teatro, biblioteca, sala de música e dança, duas orquestras, rádio comunitária, estúdio de produção e gravação em multimídia, escola de iniciação artística, ginásio de esportes coberto, quadras poliesportivas, pista de *skate* e piscinas, que formam um balneário.

Todos esses serviços e espaços na época estavam à disposição dos alunos e da comunidade, trazendo para a periferia da cidade um conglomerado de serviços públicos diversificados.

Houve a implantação na cidade de São Paulo de 21 CEUs, ampliando a oferta de vagas escolares em 50 mil vagas. Esse fato gerou igualmente um maior número de teatros e salas de cinema na cidade, e, até 2004, essas salas apareciam no circuito dos jornais, oferecendo uma programação ao alcance de todos.

Da mesma forma, pode-se afirmar que houve a ampliação de clubes municipais na cidade, já que os CEUs contam com piscinas, quadras, salas de dança, entre outros espaços especiais que certamente fizeram a diferença para centenas de famílias.

O projeto era bastante ambicioso e previa três etapas, segundo declarou Alexandre Delijaicov (apud AMBROGI, 2005) em entrevista: na primeira etapa, foram construídos 21 CEUs, na segunda estavam previstos mais 24, igualmente na periferia da cidade, e, numa terceira etapa, seriam construídos mais 48 equipamentos, em várias regiões da cidade, incluindo as regiões mais centrais, numa versão verticalizada, pela ausência de grandes terrenos. Estes recuperariam as áreas públicas fragmentadas, pela possibilidade de agregar espaços públicos deteriorados, anexando-os ou mesmo utilizando o processo de extensor urbano e "contaminador", por meio de uma ação benéfica, o entorno decadente.

Como concepção arquitetônica, pode-se afirmar que o projeto original do CEU é pretensioso: por seu grande porte, destaca-se na paisagem, imprimindo ao entorno um contraste de referência significativo, que revela e significa, com a sua existência, a miséria ao seu lado.

No entanto, o projeto do CEU igualmente significou que a escola na periferia não precisa ser de lata, não precisa ser acanhada como as casas da vizinhança, e propõe à comunidade em que se instala a experiência de conviver com o belo e o bom, mudando suas referências e seus padrões de exigência.

A estrutura do CEU tem a seguinte distribuição, segundo Delijaicov et al. (2005, p. 2):

[...] o pavilhão educacional distribui-se, na maior parte das vezes, em três pavimentos. No centro está posicionada a circulação vertical; as salas de aulas são dispostas nas laterais, no primeiro e no segundo andares. No térreo ficam os equipamentos de apoio às atividades didáticas – cozinha, biblioteca, brinquedoteca, área para exposições, telecentro, vestiários, entre outros.

O bloco cultural em geral fica isolado do pavilhão central, mas, em alguns casos, foi erguido ao lado, mantendo-se no mesmo alinhamento. O teatro fica no primeiro pavimento do prédio central e pode ser transformado em cinema. A quadra poliesportiva fica em cima, "dotada de piso flutuante – material que evita que ruídos provenientes da prática de esportes vazem para o auditório" (DELIJAICOV et al., 2005, p. 3).



Figura 6 Vista geral do CEU

Fonte: Delijaicov, Takiya e Ariza (2003).

A creche em forma de disco é destacada do bloco central, tem entrada pelo seu centro por uma escada metálica e possui iluminação natural através da cobertura, a qual alterna elementos translúcidos com telhas de metal, o que permite que os ambientes fiquem iluminados durante o dia.

Há ainda a presença de cores vibrantes nos espaços, em contraste com o concreto aparente; as salas de aula têm grandes vidraças que são voltadas para um corredor lateral aberto, mas protegido, lembrando, segundo Delijaicov (apud AMBROGI, 2005, p. 190), uma calçada coberta italiana, *loggia*, ou ainda pela visibilidade avantajada, o *deck* de um navio ancorado.

E a entrada do CEU é marcada pelas caixas d'água em continuidade – o parque aquático com três piscinas, que Delijaicov (apud AMBROGI, 2005, p. 190) usou como um elemento provocador.

O projeto dos CEUs, no entanto, como já foi examinado, é muito mais amplo do que os prédios instalados, sua função é mais sofisticada em relação à proposta de uma cidade mais humana e educadora.

É lamentável que se tenha tornado para os gestores da cidade um projeto eleitoral passageiro, mas cabe ressaltar que esses equipamentos são ganhos permanentes para a população e revelam que é possível oferecer possibilidades melhores que a escola tradicional, em termos de concepção de espaço.

Parece óbvio atualmente pensar num espaço escolar que corresponda a uma concepção de educação que englobe seus sujeitos e seu entorno, enfim, um espaço em que informações e concepções sejam materializadas de forma a compatibilizar ao máximo as diretrizes educacionais, arquitetônicas e sociais com os sujeitos que lá irão conviver.

A educação inicia sua história buscando formas paliativas para suprir a falta de vagas e qualidade, e esse parece ser um problema eterno. No entanto, nem sempre foi assim, ou é assim, mesmo na atualidade. Quando tratamos de equipamentos ou edifícios públicos, podemos vislumbrar momentos em que grandes profissionais e a vontade política estão unidos, mesmo de forma tênue e sem os mesmos objetivos, em prol da coletividade.

The architectural design of integrated schools the twentieth century in Brazil

Abstract – This study presents a historical and architectural aspects of teaching that supported the projects of integrated schools in Brazil since the 1950s. These initiatives have a common feature in relation to the conception of space that seeks to address, in addition to the educational aspects, with the various social initiatives. However, the assumptions that underpin educational praxis school are amended in accordance with the views of each time they rise.

Keywords: architecture schools, integrated schools, platoon system, Cieps, CEUs.

REFERÊNCIAS

AMBROGI, I. H. *Paradeiros da escola primária pública paulistana – 1922-2002: representações sobre o tempo, os espaços e os métodos*, 2005. 270 f. Tese (Doutorado em História Social)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, P. N. de. A disciplina escolar e suas relações com as condições materiais das salas de aula. *Revista de Educação*, v. 8, n. 8, p. 212-221, jun. 1934.

CEU Inácio Monteiro em Guaianazes. Encontra São Paulo. Disponível em: <<http://www.encontraguaianazes.com.br/guaianazes/ceu-inacio-monteiro-em-guaianazes.shtml>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos avançados*, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012>. Acesso em: 11 jan. 2012.

DELIJAICOV, A.; TAKIYA, A.; ARIZA, W. *Centros Educacionais Unificados (CEUs)*, São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://www.arcoweb.com.br/arquitetura/alexandre-delijaicov-andre-takiya-e-wanderley-ariza-centros-educacionais-23-10-2003.html>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

DELIJAICOV, A. et al. Escolas parque. Disponível em: <<http://www.revprojeto.com.br>>. Acesso em: 3 mar. 2005.

DUARTE, H. Q. Considerações sobre arquitetura e educação. *Acrópole*, São Paulo, n. 210, p. 23-27, abr. 1956.

_____. *Escola parque, escola classe*. 1973. Mimeografado.

_____. O problema escolar e a arquitetura. *Habitat*, São Paulo, n. 4, p. 7-9, set./dez. 1951.

FREITAS, W. Cieps de hoje estão longe do sonho de Brizola. 2008. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/red/2008/05/420644.shtml>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

GOLDEMBERG, J. *O repensar a educação no Brasil*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, maio 1993. (Coleção Documentos).

SEMINÁRIO especial cultura material escolar. *Estudos Anísio Teixeira* Educação não é privilégio. 2011. Disponível em: <<http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/2011/05/estudos-anisio-teixeira-educacao-nao-e.html>>. Acesso em: 16 abril 2012.

TEIXEIRA, A. Escola de tempo integral. 1925. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisio-teixeira/livro11/pagina33.htm>>. Acesso em: 5 maio 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM). *União repassa prédio do Caic para a UEM*. 2011. Disponível em: <http://www.uem.br/index.php?option=com_content&task=view&id=4633&Itemid=1>. Acesso em: 25 mar. 2012.