



As contribuições do Convênio Escolar para o processo de metropolização de São Paulo (1950-1955)

Las contribuciones del Convênio Escolar al proceso de metropolización de São Paulo (1950-1955)

Simpósio E2_01 – Las sociedades urbanas em la década de 1950: población, producción de la ciudad y política.

Juliane Bellot Rolemberg Lessa
USJT e USP, Brasil
juliane.bellot@gmail.com

Resumo: O Convênio Escolar - acordo firmado entre a Prefeitura e o Governo do Estado de São Paulo – foi responsável pela edificação de mais de cem e trinta novos equipamentos públicos ligados à educação durante o período de 1950 a 1955. Trata-se de um conjunto muito significativo, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, destacado pela historiografia enquanto ação fundamental do processo de modernização e expansão da cidade, em curso naquele momento.

Se o espaço urbano é fragmentado e diverso, produto material, social e mental de múltiplos agentes e estratégias, o equipamento educacional público, por suas específicas conexões e pelos ideais que traduz, garante uma escala privilegiada de investigação, permitindo avançar sobre questões que atravessam o campo profissional específico, e ultrapassar o particular alcançando as estruturas coletivas e determinações do contexto naquele espaço e tempo. No caso do Convênio Escolar, isso se amplifica pelo fato de que os edifícios foram construídos para atuar em rede e estrategicamente implantados em áreas que até então eram precárias. Também porque foram pensados para incentivar a formação de novos vínculos entre os cidadãos e entre a população e seu entorno, funcionado assim como pontos de convergência e de organização social; um engajamento que colaboraria com o controle social, com o apaziguamento de eventuais conflitos e, a partir disso, com a qualificação urbana.

O conjunto do Convênio se configurou como um marco para a história da cidade e da arquitetura moderna paulista, e deixou como legado um modelo paradigmático ainda vigente: a compreensão e aplicação da escola enquanto um equipamento público capaz de estimular transformações socioeconômicas que se traduzem em mudanças urbanas. Por essas razões, seu estudo nos permitiu investigar um número superior de dinâmicas,

trocas e atores que fundamentam a produção da cidade em sentido ampliado, como pretendemos demonstrar neste trabalho.

Palavras-chave: unidade de vizinhança; arquitetura escolar; planejamento urbano; metropolização.

Resumen: *El Convênio Escolar – acuerdo firmado entre el Ayuntamiento y el Gobierno del Estado de São Paulo – fue responsable de la construcción de más de ciento treinta nuevos equipamientos públicos relacionados con la educación durante el período de 1950 a 1955. Se trata de un conjunto muy significativo, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, destacado por la historiografía como una acción fundamental en el proceso de modernización y expansión de la ciudad, en curso en esa época.*

Si el espacio urbano es fragmentado y diverso, producto material, social y mental de múltiples agentes y estrategias, los equipamientos educativos públicos, por sus conexiones específicas y los ideales que encarnan, garantizan una escala privilegiada de investigación, permitiendo avanzar en cuestiones que atraviesan el campo profesional específico, y yendo más allá de lo particular para alcanzar las estructuras y determinaciones colectivas del contexto en ese espacio y tiempo. En el caso del Convênio Escolar, esto se ve reforzado por el hecho de que los edificios se construyeron para funcionar como una red y se ubicaron estratégicamente en zonas previamente desatendidas. Además, se diseñaron para fomentar la creación de nuevas conexiones entre los ciudadanos y entre la población y su entorno, funcionando así como puntos de convergencia y organización social; una interacción que contribuiría al control social, la pacificación de posibles conflictos y, en consecuencia, la mejora urbana.

La totalidad del Convênio se convirtió en un hito en la historia de la ciudad y de la arquitectura moderna de São Paulo, dejando como legado un modelo paradigmático aún vigente: la comprensión y aplicación de la escuela como un equipamiento público capaz de impulsar transformaciones socioeconómicas que se traducen en cambios urbanos. Por estas razones, su estudio nos permitió investigar un mayor número de dinámicas, intercambios y actores que sustentan la producción de la ciudad en un sentido más amplio, como pretendemos demostrar en este trabajo.

Palabras-clave: unidad vecinal, arquitectura escolar, planificación urbana, metropolización.

O Convênio Escolar e a metropolização de São Paulo

O Convênio Escolar foi o acordo firmado em 1949 entre a Prefeitura e o Governo do Estado de São Paulo com o objetivo de atender às determinações da Constituição de 1946, que estabelecia a aplicação de percentuais mínimos da arrecadação pública em educação. Entre 1950 e 1955, o programa foi responsável pela construção de mais de uma centena de equipamentos públicos ligados à educação e à cultura, como escolas, teatros, bibliotecas, espaços esportivos e dispensários médico-odontológicos, configurando uma das ações mais abrangentes do poder público no campo da arquitetura educacional paulista. Esse conjunto edificado possui relevância não apenas quantitativa, mas sobretudo qualitativa, sendo reiteradamente destacado pela historiografia como parte fundamental do processo de modernização da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX.

O principal legado do Convênio Escolar reside na compreensão da escola como equipamento público capaz de estimular transformações socioeconômicas e urbanas, atravessando sua função pedagógica estrita. As novas unidades escolares funcionavam como afirmação da presença estatal, mas também qualificaram o espaço urbano e fomentaram novas formas de sociabilidade. As ações do Convênio estavam fundamentadas no ideário da Escola Nova, em especial nas formulações de Anísio Teixeira, que defendia uma educação pública integrada à vida social e urbana. Para Teixeira, a escola deveria constituir-se como espaço de convivência e referência comunitária, capaz de articular educação, cultura e cidadania. Nesse sentido, a arquitetura moderna adotada pelo programa era parte indissociável do projeto pedagógico e político de modernização institucional.

Para viabilizar um programa de tal escala em um contexto marcado por resistências à ampliação de equipamentos educacionais públicos, o Convênio Escolar adotou estratégias específicas de implantação. As unidades escolares foram construídas separadamente dos edifícios com programa considerado “de apoio”, como os teatros e bibliotecas, o que permitiu reduzir custos e ampliar a capilaridade territorial das ações. A disposição esparsa, ainda que articulada em rede, potencializou o alcance urbano do programa, ampliando sua capacidade de intervenção sobre os bairros e reforçando a dimensão urbana do equipamento escolar.

Embora a bibliografia dedicada ao Convênio Escolar reconheça a relação entre a implantação das escolas e as transformações dos bairros em que se inseriram, grande parte dos estudos concentrou-se nos aspectos arquitetônicos ou nas conexões com as teorias pedagógicas reformadoras. Permanecia pouco investigado, contudo, o caráter urbano do programa, especialmente o viés estrategista enquanto produção material da cidade e a dimensão de sua participação no processo de metropolização da capital paulista.

Entre os referenciais teóricos que informaram as escolhas da equipe responsável pelas obras do Convênio Escolar, destacaram-se algumas formulações do urbanismo moderno, como os CIAMs, as cidades-jardins de Howard e, sobretudo, o conceito de Unidade de Vizinhança. Desenvolvido por Clarence Perry no âmbito do Plano Regional de Nova York de 1929, esse conceito atribuía à escola papel central na organização do bairro, definindo todos os aspectos do distrito, como distâncias, hierarquias viárias, áreas verdes, etc. Ainda que o Convênio Escolar não tenha se configurado como um planejamento urbano explícito, sua ação material revelou aproximações significativas com essa lógica, utilizando o equipamento escolar como catalisador da organização territorial.

Isso posto, para darmos conta avaliar o impacto urbano do Convênio Escolar em São Paulo, se fez necessário atravessar as ideias e propostas que materializou. Primeiramente avançamos sobre a pedagogia da Escola Nova – e de Anísio Teixeira mais especificamente – e suas profundas relações com o contexto político e social brasileiro da primeira metade do século XX. Em seguida passamos pelos debates urbanos que impactaram no planejamento e projetos da equipe, para finalmente abordar o próprio programa do Convênio Escolar.

Estado, pedagogia e arquitetura no Brasil moderno: Escola Nova, Anísio Teixeira e o Convênio Escolar em São Paulo.

Na primeira metade do século XX, a educação passou a ocupar posição central nos projetos de modernização institucional no Brasil. Inserida em um contexto marcado pela industrialização, urbanização acelerada e reorganização do Estado, a educação foi concebida como estratégia para a formação do trabalhador moderno e para a consolidação de uma identidade nacional. Nesse processo, a articulação entre pedagogia, política e arquitetura revelou-se fundamental, atribuindo ao edifício escolar um papel ativo na construção de valores, comportamentos e formas de sociabilidade. (FAUSTO, 2015; SAVIANI, 2013; LESSA, 2017)

O Convênio Escolar paulista constitui um momento privilegiado dessa convergência. Mais do que um programa de expansão da rede física de ensino, o Convênio expressou uma síntese entre o ideário do movimento reformador Escola Nova (especialmente as ideias de Anísio Teixeira), as políticas públicas do Estado desenvolvimentista e a consolidação da arquitetura moderna como uma das linguagens institucionais em São Paulo. Essa articulação entre as concepções pedagógicas de Teixeira, os interesses políticos e as propostas da arquitetura moderna, influenciaram diretamente a organização dos espaços escolares e sua inserção na cidade.

Anísio Teixeira, educação progressiva, sistema Platoon e arquitetura moderna

As transformações no campo educacional foram atravessadas por intensos debates entre correntes pedagógicas. A pedagogia tradicional, consolidada a partir dos grupos escolares do final do século XIX, baseava-se na memorização, na autoridade do professor, na emulação competitiva e na organização hierárquica do ensino. Esse modelo matinha práticas pouco compatíveis com a complexidade da sociedade urbana e industrial em formação. (CHARLOT, 1979; SAVIANI, 2013)

A Escola Nova era um movimento reformador do ensino, fundamentado nas ciências humanas e orientado pela centralidade da criança no processo educativo. Seus princípios — liberdade, atividade, cooperação e experimentação — colocavam em questão a estrutura rígida da escola tradicional e exigiam a reformulação dos currículos, das metodologias e dos espaços escolares. A aprendizagem deveria ocorrer por meio da experiência, do fazer e da interação com o meio, rompendo com a lógica da repetição e da autoridade absoluta (LOURENÇO FILHO, 1974; VALDEMARIN, 2010). Essa mudança de paradigma implicava uma transformação profunda dos espaços escolares. A ampliação do currículo, o ensino em tempo integral e a valorização das atividades artísticas, científicas e corporais exigiam edifícios maiores, mais abertos e dotados de múltiplos ambientes especializados.

Anísio Teixeira destacou-se como um dos principais formuladores da Escola Nova no Brasil, conferindo-lhe densidade teórica e institucional. Sua formação e suas experiências nos Estados Unidos, especialmente no *Teachers College* da Universidade de Columbia, aproximaram-no das

ideias de John Dewey e da educação progressiva norte-americana. Teixeira pensava a educação como processo dinâmico de adaptação à vida moderna, preparando o indivíduo para um futuro incerto e em constante mudança. Em sua concepção, a ciência experimental constituía o fundamento metodológico da educação progressiva.

Nesse sentido, Teixeira associava o avanço da ciência, da técnica e da urbanização à necessidade de uma escola igualmente dinâmica, capaz de formar sujeitos aptos a lidar com um mundo em permanente transformação. O conhecimento não deveria ser transmitido como verdade acabada, mas construído por meio da investigação, da prática e da reflexão crítica. A democracia ocupava lugar central nesse modelo pedagógico, entendida não apenas como forma de governo, mas como modo de vida social, baseado no respeito à individualidade e na cooperação coletiva. (TEIXEIRA, 1954; MONARCHA, 2001; SAVIANI, 2013). Essa educação em tempo integral, com diversificação das atividades e a integração entre ensino intelectual, trabalho manual e práticas culturais, exigia novas tipologias arquitetônicas e uma relação mais estreita entre escola e cidade.

Entre as referências fundamentais de Anísio Teixeira destaca-se o Sistema *Platoon*, desenvolvido nos Estados Unidos a partir da filosofia educacional de John Dewey. Esse modelo propunha o uso intensivo e racional dos edifícios escolares por meio do revezamento de turmas entre disciplinas básicas e atividades especiais. As salas deixavam de pertencer às classes e passavam a ser organizadas por áreas de conhecimento, estimulando a circulação dos alunos e a diversificação das experiências educativas (DUARTE, 1973; ROCHA; RUAS, 2016).

O Sistema *Platoon* permitia maximizar o uso dos edifícios, ampliando o currículo, incorporar atividades artísticas, esportivas e técnicas e reduzir os custos de construção, ao mesmo tempo em que fortalecia a relação da escola com a comunidade local. O deslocamento dos alunos entre os ambientes fazia parte do próprio processo pedagógico, reforçando a ideia de aprendizagem pela ação e pela experiência. Essa lógica reforçava a indissociabilidade entre pensar e fazer, princípio central da educação progressiva, mas também colocava desafios à integração plena das atividades educativas em um único espaço físico.

Já a incorporação da arquitetura moderna aos projetos escolares vinculados à educação progressiva de Teixeira não se limitou a uma escolha formal. Tratou-se de uma opção política e pedagógica, coerente com os valores de abertura, transparência, integração com o exterior e rejeição da monumentalidade autoritária (MARTINS, 1987; CHUVA, 2009). Os edifícios escolares propostos pela Escola Nova privilegiavam a iluminação natural, a ventilação cruzada, a integração com áreas verdes e a diversidade de espaços, favorecendo a convivência e a experimentação. As novas escolas, como as edificadas pelo Convênio Escolar, afirmavam-se como espaços de convivência, experimentação e democracia, nas quais a arquitetura tornou-se parte ativa do processo educativo, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos e socialmente integrados.

O Convênio Escolar como síntese técnico-política

Coordenado por Hélio Duarte, o programa do Convênio Escolar foi uma das materializações das propostas de Teixeira. Ele rompeu com a prática de adaptação de edificações existentes e instituiu um planejamento sistemático para a implantação de novas escolas, orientado por critérios de acessibilidade, racionalidade construtiva e adequação pedagógica. Suas unidades foram concebidas como parte da infraestrutura urbana, articulando-se às redes de transporte e aos bairros em expansão.

Mais do que edifícios, as escolas constituíram dispositivos de intervenção social, destinados à formação do trabalhador moderno e à consolidação de uma cultura urbana alinhada ao projeto desenvolvimentista e de modernização institucional. O Convênio Escolar, nesse sentido, pode ser compreendido como uma síntese técnico-política que redefiniu o lugar da escola na cidade, afirmando-a como núcleo de produção de cidadania, trabalho e democracia.

A escola como instrumento de organização urbana: Unidade de Vizinhança, circulação de ideias e o debate paulista na primeira metade do século XX

A urbanização acelerada e os efeitos da industrialização das primeiras décadas do século XX colocaram em crise as formas tradicionais de sociabilidade, exigindo um novo olhar sobre a organização do espaço urbano. Nos Estados Unidos e na Europa, esse quadro impulsionou a emergência do planejamento urbano moderno em escala regional (HALL, 1988; JOHNSON, 1988; ROLDAN, 2019). No interior desse processo, uma das principais linhas de pensamento foi olhar para a escola pública não apenas como equipamento de ensino, mas como instrumento de organização territorial, de transformação urbana e de coesão social (CHAHIN, 2018). O Plano Regional de Nova York (1929) e o conceito de Unidade de Vizinhança de Clarence Perry sintetizam esse movimento, ao propor que o desenho do bairro fosse estruturado a partir do equipamento escolar (JOHNSON, 1988; ROLDAN, 2019).

O Plano Regional de Nova York e seus arredores, publicado em 1929 pela Russell Sage Foundation, resultou de quase uma década de pesquisas — os *Regional Surveys* — que abordaram economia, população, valores fundiários, transportes, recreação e serviços públicos em escala metropolitana (JOHNSON, 1988). Inspirado tanto nos projetos de Frederick Law Olmsted — com sua rede de parques e *parkways* — quanto nos planos de Chicago e Washington, o plano buscava compreender a metrópole como um organismo integrado, ultrapassando limites administrativos e municipais, em consonância com o avanço da industrialização, da urbanização acelerada e da expansão dos sistemas de transporte (HALL, 1988; JOHNSON, 1988; ROLDAN, 2019).

Embora dialogasse com ideais descentralizadores, como as Cidades-Jardins inglesas, o plano nova-iorquino não tinha como objetivo necessariamente conter o crescimento urbano, mas sim organizar a incorporação das áreas periurbanas à dinâmica metropolitana existente. Essa opção refletia uma leitura pragmática da urbanização norte-americana, marcada pela centralidade econômica das grandes cidades e pela aposta em infraestruturas regionais como indutoras do desenvolvimento. Por isso, apesar de ter sido bem recebido pela população em geral, o plano foi alvo de críticas importantes como, por exemplo, de Lewis Mumford e Benton Mackaye, que denunciaram sua tendência à recentralização e à reprodução da congestão urbana, defendendo a criação de cidades-jardins autossuficientes e a polinucleação metropolitana (HALL, 1988; MUMFORD, 2008; JOHNSON, 1988). Ainda assim, o plano deixou legados institucionais e teóricos duradouros, como a consolidação do ensino de planejamento urbano e o desenvolvimento do conceito de Unidade de Vizinhança (JOHNSON, 1988; CHAHIN, 2018; ROLDAN, 2019).

O conceito de Unidade de Vizinhança, formulado por Clarence Perry, foi publicado no sétimo volume do plano, e era dedicado ao planejamento comunitário (*Neighborhood and Community Planning*). A proposta de Perry partia da constatação de uma crise da vida comunitária nas grandes cidades industriais e da necessidade de recuperar escalas de sociabilidade associadas ao cotidiano, à convivência e à formação cívica (HALL, 1988; ROLDAN, 2019).

Inspirado pelas formulações da Escola de Sociologia de Chicago e pela pedagogia progressista, Perry concebeu a Unidade de Vizinhança como um arranjo urbano no qual o equipamento escolar ocupa posição central, física e simbólica. A escola deixava de ser apenas um serviço público localizado no bairro para se tornar o elemento estruturador do desenho urbano, definindo distâncias máximas percorridas a pé, hierarquias viárias, localização de áreas verdes e equipamentos complementares. Nesse modelo, vias de tráfego intenso delimitavam a unidade, funcionando como barreiras de proteção, enquanto o interior do bairro privilegiava o pedestre e, sobretudo, a circulação segura das crianças. A centralidade da escola refletia uma concepção ampliada do papel do ensino, entendido como instrumento de organização social e de formação da comunidade, para além da instrução formal (CHAHIN, 2018; ROLDAN, 2019).

Ao articular planejamento urbano e pedagogia, a Unidade de Vizinhança conferia à escola um papel estratégico na construção da cidade moderna. Tal concepção ultrapassava o campo educacional e se projetava como um verdadeiro dispositivo urbanístico, capaz de induzir padrões de sociabilidade, pertencimento e controle social. Ainda que o plano regional tenha sido alvo de críticas, o legado teórico do modelo de Perry permaneceu influente e amplamente difundido. A circulação internacional dessas ideias, especialmente na América Latina, contribuiu para consolidar a escola pública como um dos principais operadores urbanos do urbanismo moderno, fornecendo bases conceituais que seriam posteriormente apropriadas e ressignificadas em contextos distintos, como o brasileiro.

Prestes Maia, Anhaia Mello e a metropolização de São Paulo

No Brasil, e particularmente em São Paulo, a recepção das teorias do planejamento urbano moderno ocorreu em meio a um processo acelerado de industrialização e metropolização, intensificado a partir das décadas de 1920 e 1930. Nesse contexto, o debate urbanístico paulistano foi fortemente marcado pela oposição entre as concepções de Prestes Maia e Anhaia Mello, cujas trajetórias e propostas expressam visões contrastantes sobre o papel do Estado, da infraestrutura e do planejamento na conformação da cidade (CAMPOS, 2002; SOMEKH, 1997; FELDMAN, 2004; ROLNIK, 1999).

Prestes Maia, engenheiro e urbanista, consolidou sua atuação com o Plano de Avenidas (1930), no qual propunha uma estrutura radioconcêntrica baseada no sistema viário, na ampliação da circulação automobilística e na verticalização do centro. Seu projeto entendia o crescimento urbano como um processo inevitável e desejável, devendo ser acompanhado por grandes obras de infraestrutura capazes de garantir a fluidez da metrópole e sustentar seu dinamismo econômico (CAMPOS, 2002; SOMEKH, 1997).

Anhaia Mello, por outro lado, formulou uma crítica consistente ao urbanismo expansivo e rodoviarista. Inspirado por correntes reformistas internacionais e por uma leitura social do planejamento, defendia o controle do crescimento urbano, a descentralização das atividades e o uso de instrumentos regulatórios — como o zoneamento e a limitação da verticalização — para conter os efeitos negativos da especulação imobiliária e da expansão desordenada (FELDMAN, 2005; ROLNIK, 1999).

Esse embate não se restringia a questões técnicas, mas envolvia projetos distintos de cidade e de sociedade. Enquanto Prestes Maia priorizava a infraestrutura como motor do desenvolvimento urbano, Anhaia Mello atribuía maior importância à organização comunitária, à qualidade de vida

e à presença estratégica do poder público nos territórios urbanos (CAMPOS, 2002; SOMEKH, 1997). É nesse cenário que os equipamentos públicos, especialmente os educacionais, ganham relevância como instrumentos de política urbana. Embora nenhum dos dois urbanistas tenha adotado explicitamente o modelo da Unidade de Vizinhança de Clarence Perry, o debate que travaram abriu espaço para a compreensão da escola como um elemento capaz de estruturar o território e promover coesão social. A escola passava a ser vista não apenas como resposta a uma demanda educacional, mas como um meio de afirmar a presença do Estado, estimular a organização comunitária e qualificar áreas urbanas em processo de expansão.

Essa inflexão é fundamental para compreender o terreno intelectual e institucional que possibilitou, no pós-guerra, a formulação e implementação do Convênio Escolar em São Paulo. A aposta na escola como operador urbano dialogava tanto com as críticas ao urbanismo exclusivamente viário quanto com a necessidade de enfrentar as desigualdades socioespaciais produzidas pela metropolização acelerada. Assim, o Convênio Escolar pode ser interpretado como uma síntese histórica dessas disputas, incorporando a escola ao repertório do planejamento urbano como instrumento de transformação social e espacial.

O Convênio Escolar como vetor de urbanização em São Paulo: centralidade, rede de equipamentos e metropolização

O Convênio Escolar constituiu-se como uma das mais ambiciosas políticas públicas de edificação de equipamentos educacionais no Brasil do pós-guerra, como já mencionado. Mais do que responder à demanda por vagas no ensino básico, o programa foi concebido como instrumento de transformação urbana e social, articulando educação, planejamento e arquitetura. Inspirado nos ideais pedagógicos progressistas de Anísio Teixeira e no modelo de Unidade de Vizinhança de Clarence Perry, o Convênio operou com a premissa de que a escola poderia assumir papel estruturador da vida comunitária, funcionando como núcleo de sociabilidade e centralidade urbana em bairros em processo de consolidação.

Em nossa pesquisa de doutorado, analisamos o Convênio Escolar como um dos vetores da urbanização e da metropolização paulistana, enfatizando sua lógica territorial, a constituição de redes de equipamentos e a progressiva transformação do conjunto edificado entre 1949 e 1954. Argumenta-se que o programa materializou, de forma inédita, uma política educacional integrada à produção do espaço urbano, ainda que suas premissas iniciais tenham se enfraquecido ao longo do tempo, como procuraremos brevemente demonstrar.

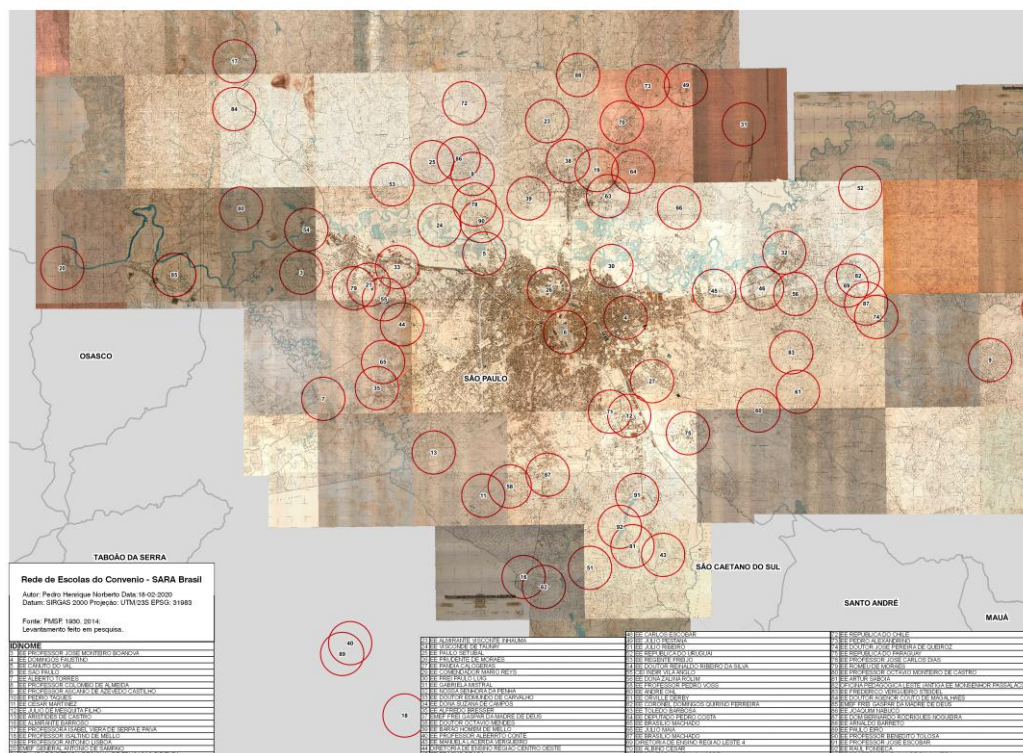


Figura 01: Rede de equipamentos do Convênio Escolar. Fonte: Mapa Sara Brasil (1930) modificado pela autora e Pedro H. Norberto, fevereiro de 2020.

Projeto urbano, centralidade e escola

A concepção do Convênio Escolar apoiava-se na ideia de que a escola deveria extrapolar sua função estritamente pedagógica, assumindo papel ativo na organização social dos bairros. Essa visão dialogava diretamente com o pensamento de Anísio Teixeira, fortemente influenciado por John Dewey, para quem a educação deveria preparar o indivíduo para a vida em uma sociedade democrática e em permanente transformação, como já apontado. A escola, nesse sentido, era entendida como espaço de formação integral, articulando ensino, cultura, lazer e práticas comunitárias.

No campo urbano, essa concepção aproximava-se do conceito de Unidade de Vizinhança, formulado por Clarence Perry no contexto do planejamento regional de Nova York, também já brevemente apresentado. Assim como naquele modelo, o Convênio Escolar atribuiu aos equipamentos educacionais a função de polos de convergência da vida cotidiana, capazes de estruturar sociabilidades locais e fomentar o sentimento de pertencimento. A atuação do arquiteto Hélio Duarte como coordenador da equipe foi decisiva para a incorporação dessas referências, tanto pela sua formação moderna quanto por sua inserção nos debates internacionais do urbanismo e da arquitetura.

As escolhas de implantação das escolas revelam um claro alinhamento com os vetores de crescimento urbano definidos pelo Plano de Avenidas, de Prestes Maia, e pelas áreas de expansão industrial da cidade. Zonas caracterizadas por população operária, infraestrutura precária ou urbanização incipiente foram priorizadas, indicando que o Convênio operava como política de

indução do desenvolvimento urbano, associando presença do Estado, qualificação do espaço e oferta de serviços públicos.

O conjunto edificado e a lógica de rede

Entre 1949 e 1954, o Convênio Escolar foi responsável pela edificação de um conjunto expressivo e diversificado de equipamentos: dezenas de escolas, bibliotecas, teatros e unidades de apoio à saúde e à cultura. Nos primeiros anos, especialmente em 1949 e 1950, observa-se grande coerência entre projeto arquitetônico, implantação urbana e programa pedagógico. As escolas projetadas nesse período destacam-se pela presença de áreas verdes, pátios generosos, soluções construtivas modernas e articulação clara entre volumes.



Figura 02: Fachada principal da escola Pandiá Calógenas. Fonte: foto da autora, 2016.

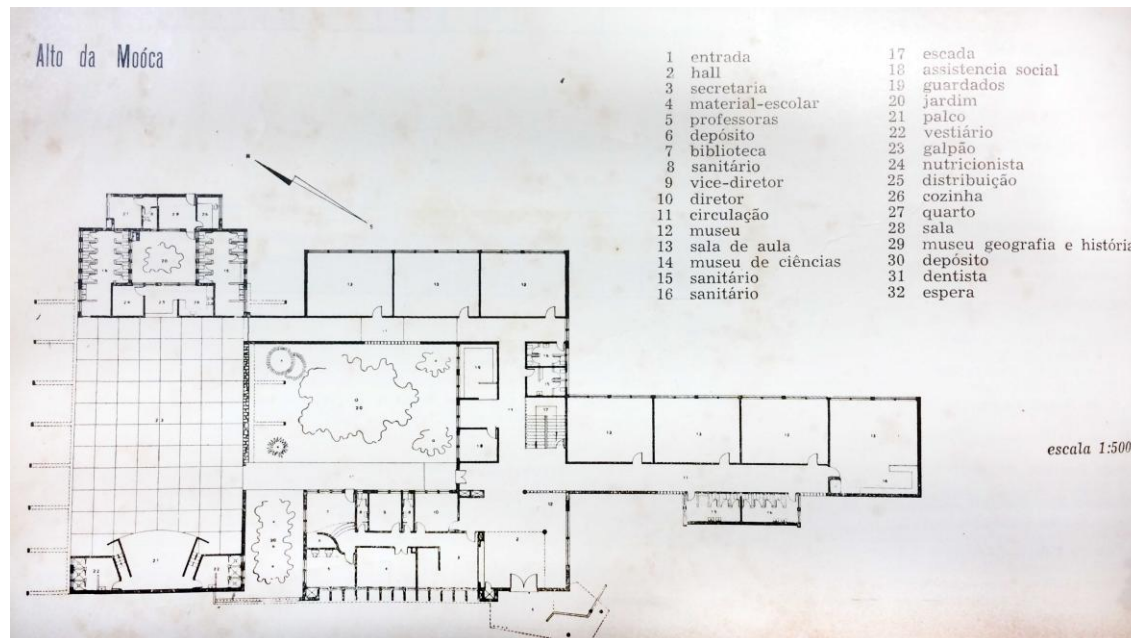


Figura 03: Planta baixa escola Pandiá Calógenas no bairro da Moóca. Fonte: Habitat n.4, 1951.

O ano de 1950 marca o auge da produção do Convênio, tanto em número de equipamentos quanto em abrangência territorial. As implantações passam a alcançar áreas mais periféricas e até municípios vizinhos, como Osasco, evidenciando uma compreensão regional da metrópole em formação. Nesse momento, consolida-se também a estratégia de atuação em rede: escolas,

bibliotecas e equipamentos culturais são implantados próximos entre si, potencializando sua ação sobre o território e aproximando-se, ainda que de forma fragmentada, do ideal das Escolas-Parque de Anísio Teixeira.

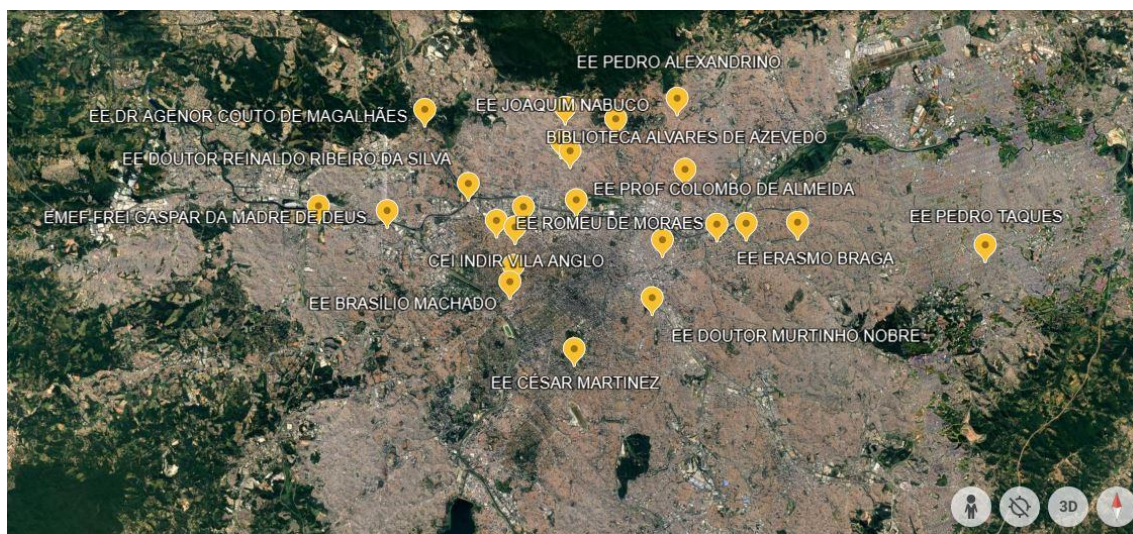


Figura 04: Rede de equipamentos do Convênio Escolar edificadas durante o ano de 1950. Fonte: Google Earth modificado pela autora, agosto de 2024.

A partir de 1951, contudo, observa-se uma inflexão no programa. O número de projetos diminui, a equipe de arquitetos se reduz e as soluções arquitetônicas tornam-se progressivamente mais padronizadas. Embora ainda sejam implantados equipamentos relevantes, nota-se menor preocupação com a qualidade espacial, a integração com áreas verdes e a expressividade arquitetônica. A lógica de rede persiste em alguns conjuntos específicos, mas perde força como diretriz geral.

Declínio do programa e transformações urbanas

Nos anos finais do Convênio Escolar, entre 1952 e 1954, o enfraquecimento do programa torna-se mais evidente. Os projetos passam a ocupar lotes menores, com maior adensamento construído e redução dos espaços livres. Elementos marcantes das primeiras escolas, como os galpões abobadados e os pátios amplos, tornam-se menos frequentes, refletindo tanto restrições orçamentárias quanto a proximidade do encerramento do programa.

Apesar disso, o impacto urbano do Convênio não pode ser subestimado. Muitas das áreas que receberam escolas e equipamentos nas décadas de 1950 passaram, ao longo do tempo, por intensa valorização e transformação urbana. Em diversos casos, escolas originalmente implantadas em bairros periféricos hoje se encontram em regiões consolidadas e centrais da metrópole, evidenciando o papel indutor desempenhado por esses equipamentos públicos. Além disso, a permanência de parte significativa do conjunto edificado — ainda que com alterações e mudanças de uso — demonstra a durabilidade material e simbólica do programa. Bibliotecas, teatros e antigas escolas continuam a estruturar a vida urbana local, mesmo quando desvinculados das premissas pedagógicas originais.

O Convênio Escolar representou uma experiência singular na história urbana de São Paulo, ao articular política educacional, arquitetura moderna e planejamento urbano em um mesmo programa. Sua concepção inicial, fortemente influenciada por Anísio Teixeira e pelas matrizes progressistas norte-americanas, atribuiu à escola um papel central na organização da vida comunitária e na qualificação do espaço urbano.

Embora o programa tenha perdido fôlego ao longo de sua implementação, seus efeitos territoriais foram duradouros. O conjunto de equipamentos edificados contribuiu para orientar o crescimento da cidade, induzir processos de urbanização e estruturar redes locais de serviços públicos. Nesse sentido, o Convênio Escolar pode ser compreendido como um vetor relevante da metropolização paulistana, revelando o potencial transformador das políticas públicas quando pensadas de forma integrada entre educação, arquitetura e cidade.

Considerações finais

Este artigo retoma e sistematiza parte de nossa pesquisa de doutorado, que teve como objetivo de compreender de que maneira os equipamentos educacionais do Convênio Escolar participaram dos processos de produção e qualificação do espaço urbano no contexto da metropolização paulistana de meados do século XX. Desde o início, buscou-se esclarecer os compromissos políticos, pedagógicos e urbanísticos que orientaram a formulação do programa, bem como suas bases conceituais e suas implicações socioespaciais.

A investigação demonstrou que a compreensão do Convênio Escolar exige o retorno às formulações da Escola Nova, cujos pressupostos redefiniram profundamente as expectativas em relação à educação pública. A defesa de um sistema educacional universal, laico, público, gratuito e integral implicava não apenas transformações pedagógicas, mas também demandas espaciais específicas, vinculadas à arquitetura e ao planejamento urbano. A ampliação dos programas escolares, a necessidade de áreas livres, equipamentos complementares e articulações territoriais evidenciam a indissociabilidade entre projeto educacional e projeto de cidade.

Nesse sentido, a pesquisa destacou a importância das experiências conduzidas por Anísio Teixeira, bem como o diálogo com referências internacionais, como o sistema Platoon, formulado por John Dewey, e o conceito de Unidade de Vizinhança desenvolvido por Clarence Perry. Contudo, longe de estabelecer uma narrativa linear ou de influência direta, o trabalho enfatiza a circulação de ideias e a construção de referências em um campo de trocas contínuas, no qual modelos são reinterpretados e ressignificados a partir de contextos locais específicos.

A estrutura de Escolas Classe e Escola Parque proposta por Anísio Teixeira, por exemplo, não se configura como mera adaptação do conceito de Unidade de Vizinhança, mas como um modelo próprio, ajustado às condições sociais, culturais e urbanas brasileiras. Essa formulação foi decisiva para orientar as ações do Convênio Escolar em São Paulo, especialmente sob a coordenação de Hélio Duarte. Duarte reunia conhecimentos fundamentais sobre os debates urbanísticos internacionais e mantinha estreita proximidade com os ideais da Escola Nova, o que favoreceu a elaboração de um programa coerente e estratégico.

O estudo revelou que, mesmo sem um precedente local de reforma pedagógica, a comissão do Convênio Escolar soube articular oportunidades políticas e econômicas específicas do período, como os recursos disponíveis em função da legislação constitucional e dos investimentos

relacionados ao IV Centenário da cidade. A adoção de estratégias flexíveis — como a organização de redes de equipamentos com usos complementares quando não era possível implantar escolas com programas mais amplos — reforça o caráter pragmático e, ao mesmo tempo, visionário da iniciativa.

As análises espaciais e cartográficas realizadas ao longo da pesquisa foram fundamentais para confirmar a hipótese central de que o Convênio Escolar atuou como agente estruturador do território. A leitura cronológica dos mapas evidenciou a relação entre a implantação das escolas e a expansão da infraestrutura urbana, a consolidação de centralidades locais e a qualificação de áreas ocupadas por populações menos favorecidas. Apesar das limitações impostas pela escassez de dados históricos sistematizados, a contraposição de informações disponíveis permitiu identificar transformações consistentes no ambiente urbano associadas à presença dos equipamentos educacionais.

Além de seus resultados analíticos, a pesquisa contribui para o campo ao constituir um acervo organizado sobre o Convênio Escolar, colaborando para a preservação de seu legado material e conceitual. As premissas arquitetônicas e urbanísticas identificadas permanecem presentes em políticas e programas educacionais posteriores, como os CIEPs, os CIACs e, especialmente, os CEUs, evidenciando a longevidade das ideias formuladas no período estudado.

Por fim, ao reafirmar o potencial da escola como força motriz de transformação socioespacial, este trabalho busca oferecer subsídios tanto para o debate acadêmico quanto para a formulação de políticas públicas contemporâneas. Ao reconhecer a escola como elemento estruturador da vida urbana, reforça-se a possibilidade de pensar projetos educacionais integrados a estratégias mais amplas de desenvolvimento e justiça urbana, capazes de produzir efeitos duradouros sobre a cidade e suas comunidades.

Referências

AL ASSAL, Marianna Ramos Boghosian. *Arquitetura, Identidade Nacional e Projetos Políticos na Ditadura Vargas. As escolas práticas de agricultura do estado de São Paulo*. Dissertação (mestrado), FAU/USP, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1958.

AZEVEDO, Fernando de [et. al.]. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. 1932. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas dos Grupos Escolares paulistas (1873-1971)*. São Carlos: Edufscar & Brasília: Inep, 2002.

CAVALCANTI, Lauro. *Moderno e Brasileiro. A história de uma nova linguagem na arquitetura (1930-60)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

CAMPOS, Candido Malta. *Os rumos da cidade: urbanismo e modernização em São Paulo*, São Paulo, Editora Senac, 2002.



CHAHIN, Samira Bueno. *Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília*. Tese (doutorado), FAU/USP, São Paulo, 2018.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CHUVA, Márcia. *Os arquitetos da memória*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

DUARTE, Hélio de Queiroz. *Escolas Classe, Escola Parque*. São Paulo: FAU/USP, 1973.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2015.

FELDMAN, Sarah. *Planejamento e Zoneamento. São Paulo: 1947-1972*. São Paulo, EDUSP, FAPESP, 2005.

HALL, Peter. *Cidades do amanhã: uma história intelectual do planejamento e do projeto urbanos no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JOHNSON, David A. *Regional Planning for the Great American Metropolis: New York between the world wars*. In: SCHAFFER, Daniel (editor) *Two centuries of American Planning*. Oxford: Alexandrine Press, 1988, pp. 167-196.

LESSA, Juliane Bellot Rolemberg. *O ensino na prancheta: da arquitetura escolar à docência de arquitetura e urbanismo, o legado de Hélio Duarte*. Mestrado, FAU/USP, 2017.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

MARTINS, Carlos. *Arquitetura e Estado no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

MASCARO, José. *Convênios escolares do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEESP, 1960.

MONARCHA, Carlos (org). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUMFORD, Eric. *The CIAM discourse on urbanism*. Cambridge and London: The MIT Press, 2000.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: educação e democracia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

ROCHA, Angela Maria; RUAS, Dalton Bertini. A constituição de um projeto tese escolar: as duas hipóteses não-construídas da escola-parque de Hélio Duarte. *Arq.Urb.* São Paulo, n. 15, p. 51-68, 1º semestre 2016.

ROLDAN, Dinalva Derenzo. *Unidade de vizinhança em suas conexões latino-americanas: a construção do conceito e suas apropriações nas obras de Josep Lluís Sert, Carlos Raul Villanueva e Affonso Eduardo Reidy entre 1945 e 1958*. Tese doutorado, FAU/USP, São Paulo, 2019.

ROLNIK, Raquel. *A cidade e a lei: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo*. São Paulo: Studio Nobel, FAPESP, 1999.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOMEKH, Nadia. *A cidade vertical e o urbanismo modernizador, São Paulo (1920-1939)*. São Paulo: Cia.



Edit. Nacional, 1954.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Nacional, 1954.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.

