

ENTRE O PROJETADO E O VIVIDO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRANSFORMAÇÕES ARQUITETÔNICAS E MODOS DE HABITAR A ESCOLA

BETWEEN THE DESIGNED AND THE LIVED:
Educational Policies, Architectural
Transformations, and Ways of Inhabiting the
School

TIAGO FERNANDO ALVES DE
MOURA¹, ttiagomouraa@gmail.com.
EDER PIRES DE CAMARGO²,
eder.camargo@unesp.br.
ADEVANIR ALVES RIBEIRO³,
adevaniralvesribeiro86@gmail.com.
KELLY CRISTINA FIRMO FERREIRA⁴,
firmokelly@gmail.com.
RAFAEL CALADO ALVES PEREIRA⁵,
rafacalado@gmail.com.
KAÍQUE PISSI ROSSINI⁶,
kaiquepissi@gmail.com.

Resumo: Este artigo analisa as transformações arquitetônicas de uma escola pública estadual paulista, buscando compreender como diferentes concepções e políticas educacionais se materializam no espaço e reorganizam modos de habitá-lo. A investigação adota abordagem qualitativa e documental, confrontando documentação arquitetônica histórica, a configuração espacial contemporânea e documentos relativos às políticas educacionais. A análise fundamenta-se

principalmente nas contribuições de Milton Santos, Thomas A. Markus e Fernand Deligny, articuladas às dimensões do espaço projetado, prescrito e vivido. Os resultados evidenciam permanências, acréscimos, supressões e redefinições funcionais que fazem coexistir diferentes temporalidades e projetos de educação na materialidade escolar. Indicam ainda que novos ambientes, objetos e funções produzem demandas espaciais, ações e temporalidades. Conclui-se que, embora arquitetura e políticas educacionais organizem e condicionem possibilidades de uso, não determinam integralmente a experiência escolar, permanecendo, entre o projetado e o vivido, percursos, apropriações e encontros que não podem ser inteiramente antecipados pelo projeto arquitetônico.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Políticas educacionais. Espaço escolar. Temporalidades.

Abstract: This article analyzes the architectural transformations of a public state school in São Paulo, Brazil, seeking to understand how different educational conceptions and policies materialize in space and reorganize ways of inhabiting it. The study adopts a qualitative and documentary approach, comparing historical architectural documentation, the school's contemporary spatial configuration, and documents related to educational policies. The analysis draws primarily on the contributions of Milton Santos, Thomas A. Markus, and Fernand Deligny, articulated through the dimensions of designed, prescribed, and lived space. The results reveal continuities, additions, removals, and functional redefinitions that bring different temporalities and educational projects into coexistence within the school's material environment. They also indicate that new spaces, objects, and functions generate spatial demands, actions, and temporalities. The study concludes that, although architecture and educational policies organize and condition possibilities of use, they do not fully determine school experience. Between the designed and the lived, trajectories, appropriations, and encounters remain that cannot be entirely anticipated by architectural design.

Keywords: School architecture. Educational policies. School space. Temporalities.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e Matemática da UNESP, campus de Bauru; Docente na rede estadual do Estado de São Paulo.

² Doutor em Educação para Ciência, docente na Faculdade de Engenharia, UNESP, Campus de Ilha Solteira.

³ Licenciado em Matemática pela UNIVESP. Docente na Rede Estadual Paulista.

⁴ Graduada em Ciências sociais pela UNESP, campus de Marília. Docente na rede Estadual Paulista.

⁵ Mestre em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. Docente da rede Estadual Paulista.

⁶ Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos. Docente na rede Estadual Paulista.

1 INTRODUÇÃO

Nosso pensamento é um pensamento que nos permite *dimensionar* melhor as coisas, os *movimentos* e os *espaços*. Nos espaços circulares cabe muito mais do que nos espaços retangulares. E isso nos permite conviver bem com a diversidade e nos permite sempre achar que o outro é importante, que a outra é importante. *A gente sempre compreende a necessidade de existirem as outras pessoas* (SANTOS, 2023, p.11, grifos nossos).

Uma escola pode permanecer durante décadas no mesmo endereço sem permanecer, propriamente, no mesmo espaço? Esse questionamento, aparentemente simples, constituiu um dos pontos de partida das reflexões que deram origem a este artigo. Afinal, aquilo que se apresenta como familiar e cotidiano pode, justamente por sua permanência diante de nossos olhos, tornar-se difícil de perceber como problema. Como observa David Foster Wallace, “*as realidades mais óbvias, onipresentes e importantes são frequentemente aquelas mais difíceis de enxergar e sobre as quais falar*” (WALLACE, 2009, p. 8, tradução nossa).

A arquitetura escolar talvez constitua uma dessas realidades. Paredes, corredores, escadas, pátios, grades, jardins e salas de aula integram tão profundamente a experiência

cotidiana da escola que facilmente passam a ser percebidos como elementos dados, quase naturais, do fazer educativo. Entretanto, o edifício escolar que encontramos no presente não corresponde necessariamente àquele originalmente concebido. Reformas, ampliações, mudanças de função, adaptações de acessibilidade, introdução de equipamentos e criação de novos ambientes inscrevem diferentes temporalidades na materialidade da escola. Aquilo que aparentemente permanece — *a escola* — pode, portanto, ter se transformado profundamente *como espaço*.

Interrogar as transformações dessa arquitetura exige também problematizar aquilo que denominamos espaço. Ao reconstruir historicamente as concepções de espaço na Física, Jammer (2010) evidencia que mesmo essa noção aparentemente evidente possui uma história conceitual. Interessa-nos aqui não transpor categorias da Física para o espaço social, mas conservar essa provocação: aquilo que parece constituir um cenário previamente dado depende das relações por meio das quais procuramos compreendê-lo. A formulação retomada por Jammer segundo a qual “não existe espaço sem

campo” (2010, p. 271) conduz, nesse sentido, a uma questão: seria possível compreender o espaço escolar apenas pela materialidade que o delimita?

É nesse ponto que a discussão encontra ressonância em Milton Santos (2011, p. 63). Sua compreensão do espaço recusa a separação entre materialidade e ação: objetos e ações constituem sistemas indissociáveis por meio dos quais o espaço se produz historicamente. A planta arquitetônica permite reconhecer sistemas de objetos; compreender a escola como espaço exige também interrogar as ações que se realizam com eles, por meio deles e, por vezes, apesar deles.

Essa perspectiva permite compreender as transformações arquitetônicas para além de simples adequações físicas. A criação de laboratórios, ambientes de informática e robótica, por exemplo, introduz não apenas equipamentos, mas também funções, prescrições e ações esperadas. As políticas educacionais podem, portanto, adquirir dimensão espacial quando novas demandas curriculares requerem objetos, instalações e ambientes específicos, acrescentando novas camadas a uma materialidade constituída em outros momentos históricos.

A noção de rugosidade, proposta por Santos (2011, p. 140), permite compreender essa coexistência: formas herdadas de processos anteriores podem permanecer quando já se modificaram as circunstâncias que lhes deram origem, relacionando-se a novos objetos, técnicas, funções e ações. A escola pode, assim, reunir na mesma paisagem materialidades provenientes de diferentes temporalidades e projetos de educação.

Reconhecer que diferentes projetos educacionais adquirem materialidade não significa, contudo, considerar o edifício um suporte passivo das práticas que nele se realizam. Em *Buildings & Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*, Thomas A. Markus (1993) permite compreender a arquitetura como parte da organização das relações sociais.

A disposição dos ambientes, suas conexões e separações, assim como as formas de acesso e circulação, estabelecem diferentes possibilidades de encontro, permanência, visibilidade e isolamento. Paredes, portas, corredores, escadas ou grades não apenas delimitam fisicamente o espaço: ao estabelecerem onde e por onde se pode passar, permanecer ou acessar,

participam também da organização das relações que nele podem ocorrer. Essa perspectiva permite interrogar as transformações da escola não somente pelo que acrescentaram ou retiraram de sua materialidade, mas pelas possibilidades que passaram a oferecer, restringir ou reorganizar. Assim, mais do que perguntar apenas o que mudou na arquitetura escolar, interessa-nos compreender o que essas mudanças passaram a tornar possível — ou menos possível — nos modos de habitar a escola.

Essa questão envolve também uma dimensão corporal do espaço vivido. Para Le Breton (2012), o corpo constitui um vetor semântico da relação com o mundo; de modo convergente, Strazzacappa (2001) destaca o movimento como dimensão pela qual o sujeito age, comunica-se e experimenta aquilo que o cerca. Circulação, permanência, encontro e afastamento constituem, assim, formas corporalmente vividas de habitar a escola. Essa dimensão aproxima-se também da problemática foucaultiana das relações de poder que atravessam os corpos, uma vez que a organização de espaços, tempos, acessos e percursos pode estabelecer limitações e possibilidades para seus movimentos

(FOUCAULT, 1987). A arquitetura participa, portanto, das condições nas quais os corpos podem circular, permanecer, encontrar-se e tornar-se visíveis, sem determinar integralmente aquilo que fazem dos espaços.

Destacamos, contudo, que as possibilidades inscritas na organização arquitetônica não correspondem necessariamente *àquilo que os sujeitos fazem dos espaços*. Uma escada pode ter sido projetada para circulação, um corredor para passagem e uma quadra para práticas esportivas, sem que os acontecimentos que ali se produzem permaneçam circunscritos a essas finalidades. É justamente nessa distância entre a função prevista e aquilo que emerge no habitar que a aproximação com Fernand Deligny se torna particularmente fecunda.

Educador e pensador francês, Fernand Deligny desenvolveu, ao longo de sua trajetória, experiências com crianças e jovens frequentemente afastados ou considerados *inadequados* às formas institucionais convencionais de educação e cuidado. A partir do final da década de 1960, na região francesa das *Cévennes*, participou da constituição de uma experiência coletiva de convivência organizada em *diferentes espaços* e

conduzida por adultos que compartilhavam o cotidiano com essas crianças e jovens. Foi nesse contexto que passaram a ser *produzidos mapas* nos quais se registravam *deslocamentos e percursos cotidianos*. Esses traçados não tinham por finalidade estabelecer caminhos que deveriam ser seguidos, tampouco avaliar os movimentos segundo uma *finalidade previamente determinada*. Ao acompanhar aquilo que ficou conhecido como linhas de errância, a experiência de Deligny deslocava a atenção do que os sujeitos deveriam fazer para aquilo que *seus próprios trajetos faziam aparecer no espaço*. Deleuze e Guattari (2012, p. 83-84), ao retomarem essas experiências, distinguem essas linhas dos trajetos costumeiros relacionados às atividades ordinárias que organizavam aquele território.

A referência a esses traçados não significa, neste estudo, a adoção da cartografia de Deligny como procedimento metodológico, nem a pretensão de reproduzir as condições específicas em que seus mapas foram produzidos. Interessa-nos, antes, as *percepções que eles tornam possível*. Enquanto uma planta arquitetônica representa um espaço concebido, delimitando ambientes, acessos,

conexões e funções, os traçados de Deligny dirigem a atenção para aquilo que *emerge* quando um espaço passa a ser *percorrido e habitado*. Sua contribuição permite, assim, formular uma pergunta que será mobilizada na análise da escola investigada: em que medida os usos e acontecimentos produzidos em determinado ambiente coincidem — ou não — com as funções que lhe foram previamente atribuídas?

É a partir desse conjunto de questões que voltamos o olhar para as transformações arquitetônicas de uma escola pública estadual paulista, tomando como ponto de partida a *configuração originalmente projetada* e confrontando-a com sua *constituição contemporânea*. Interessa-nos compreender não apenas o que se transformou materialmente, mas que diferentes concepções e políticas educacionais podem ser reconhecidas nessas transformações e de que maneira elas reorganizaram objetos, funções e possibilidades de ação sem, contudo, esgotar os modos pelos quais o território escolar pode ser habitado. Nesse percurso, a investigação movimenta-se entre três dimensões que, embora analiticamente distinguíveis, encontram-se continuamente relacionadas: (I) o

espaço projetado, inscrito na concepção arquitetônica; (II) o espaço prescrito, constituído também pelas funções, normas e políticas que sucessivamente atribuem usos e finalidades aos ambientes; e (III) o espaço vivido, produzido nas ações, percursos, permanências e apropriações daqueles que habitam a escola. É na tensão entre essas dimensões que se situa o problema investigado neste artigo.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender como as transformações arquitetônicas ocorridas em uma escola pública estadual, desde sua configuração originalmente concebida até sua constituição contemporânea, materializam diferentes concepções e políticas educacionais, analisando as relações entre objetos, ações, temporalidades e modos de habitar o território escolar.

Para tanto, confrontamos documentos arquitetônicos e registros de diferentes momentos da instituição, buscando reconhecer permanências, transformações e redefinições funcionais e relacioná-las, quando documentalmente possível, aos contextos e às políticas educacionais que lhes conferiram novos conteúdos. Os procedimentos empregados nessa investigação são apresentados a seguir.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta investigação adota abordagem qualitativa e documental, voltada à compreensão das relações históricas, espaciais e educacionais evidenciadas pela comparação entre diferentes registros da instituição. Tal opção decorre da adequação entre o problema investigado e a forma de apreensão empírica considerada pertinente, reconhecendo-se também que a construção do objeto envolve operações de seleção e interpretação (PIRES, 2008).

A dimensão documental assume particular relevância nesta investigação, sobretudo por possibilitar a análise da escola em diferentes temporalidades. Cellard (2008, p. 295) destaca a importância das fontes documentais para a reconstituição de processos ocorridos no passado e para o acompanhamento de mudanças que se desenvolvem ao longo do tempo. Essa perspectiva mostra-se especialmente pertinente ao objeto deste estudo, uma vez que a configuração contemporânea da escola não é tomada como uma *realidade espacial isolada*, mas confrontada com vestígios documentais de outros momentos de sua história. Desse modo, a documentação permite colocar diferentes tempos da escola em

relação, tornando possível investigar permanências, transformações e redefinições espaciais que dificilmente seriam apreendidas considerando-se apenas sua configuração presente.

O recurso aos documentos, contudo, não implica considerá-los registros transparentes ou completos da realidade investigada. Cellard (2008, p. 296-297) adverte que o pesquisador não controla as informações contidas nas fontes documentais e deve lidar com suas lacunas, parcialidades e imprecisões. Por essa razão, sua utilização requer uma avaliação crítica que considere as condições em que foram produzidas, sua procedência, autoria, natureza e confiabilidade. Particularmente importante para esta pesquisa é a atenção conferida pelo autor ao contexto de produção do documento, cuja compreensão permite evitar que registros de outros períodos sejam interpretados exclusivamente a partir de categorias e valores do presente (CELLARD, 2008, p. 299).

Embora Cellard (2008) concentre sua discussão metodológica nos documentos escritos, sua reflexão acerca da necessidade de contextualização e crítica das fontes orienta também o tratamento dos demais registros mobilizados nesta

investigação. Desse modo, a documentação arquitetônica não é tomada como representação neutra ou exaustiva do espaço escolar, mas como registro de uma configuração espacial concebida em determinado contexto histórico e institucional. *A planta original informa o que foi projetado; não demonstra, por si mesma, como aquele espaço foi efetivamente construído, utilizado ou vivido.*

O corpus da investigação foi constituído por diferentes conjuntos de fontes, selecionados em razão de sua capacidade de informar distintas configurações e momentos da história espacial da instituição. O primeiro conjunto corresponde à documentação arquitetônica histórica, tendo como principal registro a planta referente ao projeto original da escola, integrante da documentação relativa às unidades escolares construídas no município no período investigado. A planta foi examinada como registro da configuração espacial originalmente concebida, permitindo reconhecer a disposição e a articulação entre os ambientes, os percursos previstos, as relações entre áreas construídas e não construídas e as funções atribuídas aos diferentes setores. Como discutido anteriormente, esse documento não é

tomado como evidência suficiente dos modos pelos quais a escola foi efetivamente construída, utilizada ou habitada ao longo de sua história, mas como registro do espaço arquitetonicamente projetado.

Para a compreensão da configuração contemporânea, foi utilizado um esquema espacial elaborado a partir do reconhecimento dos ambientes atualmente existentes e apoiado pela consulta a registros fotográficos da instituição. O esquema não constitui levantamento arquitetônico cadastral nem pretende reproduzir com precisão métrica a totalidade da edificação. Sua função é analítica: possibilitar o confronto com a configuração originalmente projetada e favorecer o reconhecimento de permanências, acréscimos, supressões, alterações nos percursos e redefinições funcionais acumuladas ao longo do tempo. Os registros fotográficos contemporâneos foram utilizados exclusivamente como fontes auxiliares para o reconhecimento de características materiais, relações entre ambientes e situações de uso espacial identificáveis nos próprios registros, não sendo reproduzidos neste artigo.

Assim, o terceiro conjunto documental compreende legislações,

programas, documentos institucionais e materiais relativos às políticas educacionais considerados pertinentes às transformações identificadas. Essas fontes não foram mobilizadas com o propósito de produzir uma história abrangente das políticas educacionais, mas sim, de investigar, quando documentalmente possível, relações entre mudanças na organização da educação e a criação, adaptação ou redefinição de ambientes escolares. Nesse sentido, a proximidade temporal entre determinada política ou programa e uma transformação espacial não foi considerada, isoladamente, evidência suficiente de uma relação causal. As associações foram estabelecidas somente quando sustentadas pela documentação consultada; nos demais casos, tais políticas foram consideradas como elementos do contexto histórico no qual determinadas transformações ocorreram.

Deste modo, a análise entre a configuração originalmente projetada e aquela reconhecível no presente foi realizada a partir de quatro operações descritivas principais: (a) permanência, quando elementos ou relações espaciais originalmente concebidos permanecem reconhecíveis; (b) acréscimo, quando novos elementos ou

ambientes passam a integrar a edificação; (c) supressão, quando elementos anteriormente registrados deixam de ser reconhecíveis na configuração contemporânea; e (d) redefinição funcional, quando determinado ambiente ou setor permanece espacialmente identificável, mas passa a receber função distinta daquela indicada na documentação original. Foram consideradas, ainda, alterações nos acessos e percursos, nas relações entre áreas construídas e não construídas e a presença de elementos que passaram a ampliar, restringir ou reorganizar possibilidades de circulação e permanência.

O procedimento analítico não se restringiu, portanto, à leitura isolada de cada fonte. Seguindo a perspectiva de Cellard (2008, p. 302-305), buscou-se estabelecer relações entre os diferentes elementos do corpus, confrontando-os entre si e com o contexto histórico e o quadro teórico da investigação. A comparação procurou reconhecer convergências, diferenças, lacunas e relações entre os registros, considerando que a consistência da análise documental depende não apenas da quantidade de documentos reunidos, mas da qualidade das fontes, de sua diversidade e das possibilidades

de corroboração entre elas.

A identificação dessas transformações constituiu, contudo, apenas a primeira etapa da análise. Em um segundo movimento, os elementos reconhecidos foram relacionados aos contextos históricos e educacionais documentados e interrogados a partir do referencial desenvolvido anteriormente. A contribuição de Milton Santos orientou a compreensão das alterações materiais não como simples substituição ou acréscimo de objetos arquitetônicos, mas em suas relações com ações, técnicas e temporalidades que lhes conferem diferentes conteúdos históricos. Thomas A. Markus possibilitou interrogar como conexões, separações, acessos, barreiras e redefinições funcionais participam da reorganização das possibilidades de circulação, encontro e permanência. Fernand Deligny, por sua vez, foi mobilizado não como fundamento de um procedimento cartográfico, mas como chave interpretativa para problematizar a correspondência entre as funções atribuídas aos ambientes e os modos pelos quais os espaços podem ser percorridos, apropriados e habitados.

A análise desenvolveu-se, desse modo, em um movimento entre

descrição, contextualização e interpretação. Para cada transformação identificada, procurou-se reconhecer sua configuração anterior, sua constituição contemporânea e, quando as fontes o permitiram, o contexto histórico e institucional relacionado à mudança. Em seguida, interrogou-se que objetos, funções e ações passaram a compor aquele espaço, que possibilidades de acesso, circulação, permanência ou encontro foram reorganizadas e quais elementos provenientes de configurações anteriores permaneceram incorporados à paisagem atual. Quando os registros disponíveis possibilitaram fazê-lo, foram consideradas também situações em que os usos identificáveis ampliavam ou deslocavam as funções atribuídas aos ambientes, sem que ocorrências particulares fossem tomadas como representativas da totalidade das práticas escolares. Esse percurso permitiu aproximar, sem confundi-las, três dimensões analíticas que orientam a investigação: *o projetado, o prescrito e o vivido*.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

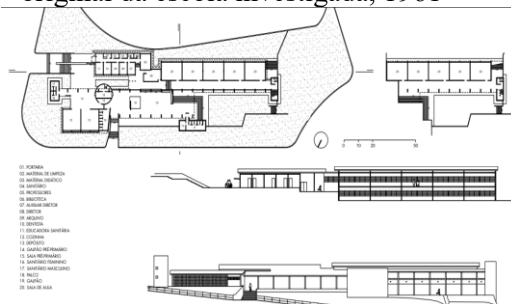
3.1 O projetado: uma escola inscrita em seu tempo

Antes de nos perguntarmos o

que se transformou, é necessário compreender aquilo que fora originalmente projetado. A planta arquitetônica tomada como ponto de partida desta investigação não constitui apenas no registro gráfico de uma edificação. Produzida em determinado contexto histórico, ela expressa uma maneira de organizar espacialmente aquilo que, *naquele momento*, se compreendia como necessário ao funcionamento de uma *escola pública*. Ambientes, acessos, circulações, áreas abertas e relações entre os diferentes setores compõem, nesse sentido, uma determinada proposição espacial para a vida escolar.

Isso não significa atribuir ao arquiteto a capacidade de antecipar as práticas que efetivamente se desenvolveriam naquele território. Como discutido anteriormente, *a planta informa aquilo que foi concebido*, não *aquilo que necessariamente aconteceu*. Sua relevância para esta investigação encontra-se justamente nessa condição: ela permite reconhecer uma configuração espacial projetada, a partir da qual se torna possível interrogar as transformações posteriormente inscritas na escola.

Figura 1 - Projeto arquitetônico original da escola investigada, 1961



Fonte: documentação histórica consultada, com identificação institucional suprimida. Disponível em:

https://drive.google.com/drive/folders/1spl93QMnrJ_aZ3HI01RYBpBslWtt-IG4?usp=sharing

A leitura do projeto original evidencia um programa arquitetônico composto por vinte tipos de ambientes e funções, articulando espaços destinados ao ensino, à administração, aos serviços, à convivência e ao atendimento da comunidade escolar. A documentação identifica portaria (01), material de limpeza (02), material didático (03), sanitário (04), sala de professores (05), biblioteca (06), sala do auxiliar de diretor (07), diretoria (08), arquivo (09), consultório de dentista (10), sala da educadora sanitária (11), cozinha (12), depósito (13), galpão pré-primário (14), sala pré-primário (15), sanitário feminino (16), sanitário masculino (17), palco (18), galpão (19) e salas de aula (20). Mais do que uma

relação de dependências, esse programa permite reconhecer uma escola cuja organização espacial não se restringia às salas destinadas ao ensino formal: biblioteca, palco, galpões e espaços voltados à educação pré-primária coexistiam com setores administrativos, de apoio e até de assistência à saúde, como aqueles destinados ao dentista e à educadora sanitária. A planta constitui, assim, um registro particularmente significativo das funções que se procurava reunir materialmente na instituição escolar naquele momento histórico.

A disposição desses ambientes também merece atenção. O projeto não organiza a escola como um único volume edificado, mas articula diferentes setores por meio de corredores, áreas de circulação e espaços abertos. Os cortes e elevações revelam ainda que a implantação acompanha os desníveis naturais do terreno, fazendo com que diferentes partes da edificação se situem em níveis distintos e sejam conectadas por percursos de circulação.

A representação das áreas não edificadas evidencia ainda que parcela expressiva do terreno permanecia livre entre e ao redor das construções. Desse modo, o documento permite

distinguir não apenas o que se projetava construir, mas também aquilo que permanecia sem edificação, compondo relações entre volumes construídos, percursos e áreas abertas. Essa configuração constitui um ponto de referência fundamental para a comparação com a escola contemporânea, na qual parte desses ambientes preservou sua localização ou função, enquanto outros foram transformados, suprimidos ou substituídos por espaços associados a demandas educacionais surgidas posteriormente.

Essa configuração, contudo, não pode ser compreendida separadamente das condições históricas e institucionais em que foi concebida. O projeto insere-se no período de intensa expansão da rede física escolar paulista associado ao *Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE)*, desenvolvido durante a gestão de Carvalho Pinto. Costa (2014) caracteriza o PAGE como parte de um projeto desenvolvimentista que articulava a construção de equipamentos públicos e infraestrutura à modernização do território paulista, atribuindo às obras escolares papel relevante nesse processo. Entre os problemas então enfrentados pela rede encontravam-se o déficit de vagas, a

precariedade de parte dos espaços utilizados para o ensino e a necessidade de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola. O próprio Plano previa a construção e o equipamento de novas unidades e milhares de salas de aula, tanto para substituir instalações inadequadas quanto para *ampliar a permanência diária dos alunos*. Nesse contexto, a Lei nº 5.444, de 17 de novembro de 1959, criou o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), destinado à construção, ampliação e ao equipamento de prédios do ensino público primário e médio; posteriormente, o Decreto nº 36.799, de 21 de junho de 1960, regulamentou seu funcionamento (SÃO PAULO, 1959, 1960).

Considerado nesse contexto, o programa arquitetônico apresentado na Figura 1 pode ser lido para além da distribuição funcional de seus ambientes. A presença simultânea de salas de aula, biblioteca, palco, galpões, setores administrativos, espaços de apoio e dependências destinadas à assistência à saúde evidencia que diferentes funções então atribuídas à instituição escolar encontravam expressão material no edifício. Particularmente significativos

são o consultório destinado ao dentista, a sala da educadora sanitária e os ambientes reservados ao pré-primário. Sua presença permite reconhecer que aquilo que hoje aparece como uma configuração arquitetônica histórica correspondia, naquele momento, a uma determinada organização da própria educação. A estrutura escolar distinguia os ensinos pré-primário, primário, médio e superior, distinção que também encontrava correspondência na organização dos edifícios escolares.

Essa relação entre organização educacional e materialidade aproxima a análise da compreensão de espaço proposta por Milton Santos. Se objetos e ações constituem sistemas indissociáveis, os ambientes registrados na planta não podem ser compreendidos somente como compartimentos físicos: são objetos produzidos para determinadas ações e funções historicamente situadas. Uma sala destinada ao pré-primário, um consultório odontológico ou um palco expressam, nesse sentido, determinadas formas de organizar aquilo que se esperava que acontecesse na escola. Ao mesmo tempo, como permite problematizar Markus, a disposição, conexão e separação desses ambientes participam

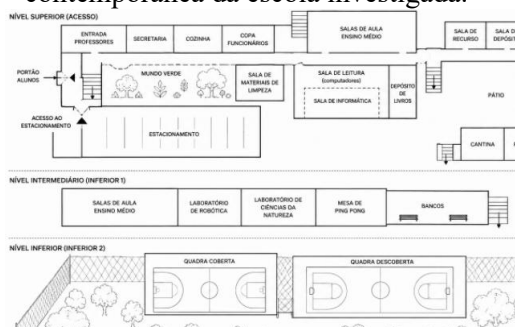
da organização das possibilidades de acesso, circulação, encontro e permanência no edifício. A arquitetura não determina inteiramente as práticas que nela se realizam, mas tampouco constitui um suporte neutro para elas.

Essas relações, entretanto, não permaneceram estáveis. A Lei Federal nº 5.692/1971, ao reunir os antigos ensinos primário e ginásial no ensino de primeiro grau, alterou a organização da escolarização (BRASIL, 1971). Hadlich (2009, p. 41) assinala que essa unificação repercutiu também nos edifícios escolares, que precisaram se adaptar para receber estudantes da 1ª à 8ª séries. Tal transformação ajuda a compreender por que a história arquitetônica da escola não pode ser descrita apenas como sucessão de ampliações: ambientes podem permanecer materialmente e perder sua função inicial, receber novos usos ou integrar arranjos institucionais diferentes daqueles para os quais haviam sido concebidos. É justamente essa possibilidade de não coincidência entre a função originalmente projetada e aquilo que um espaço pode vir a comportar que aproxima a análise de Deligny: o projeto organiza possibilidades, mas não encerra aquilo que pode emergir quando o espaço

passa a ser percorrido, utilizado e habitado.

Entre a configuração originalmente concebida e aquela encontrada no presente, o edifício atravessou, portanto, diferentes formas de organização da educação e diferentes atribuições conferidas à instituição escolar. Sua constituição contemporânea não corresponde ao resultado de uma única intervenção, mas reúne permanências, acréscimos, supressões e redefinições funcionais produzidos em diferentes momentos de sua história. A Figura 2 apresenta esquematicamente essa configuração atual, permitindo confrontá-la com o projeto original e reconhecer como diferentes temporalidades passaram a coexistir materialmente no território escolar.

Figura 2 - Representação esquemática da configuração espacial contemporânea da escola investigada.



Fonte: Os autores. Disponível em:
<https://drive.google.com/drive/folders/1spl9>

3QMnrJ_aZ3HI01RYBpBslWtt-
 IG4?usp=sharing

A comparação entre a Figuras 1 e a Figura 2 permite reconhecer uma configuração espacial *significativamente distinta* daquela originalmente projetada. Ambientes presentes no programa inicial, como o consultório odontológico, a sala da educadora sanitária e os espaços destinados ao pré-primário, já não aparecem com essas funções, enquanto outros usos passaram a integrar o território escolar. Na configuração contemporânea encontram-se, entre outros, sala de informática articulada à sala de leitura, laboratório de robótica, laboratório de Ciências da Natureza e espaços destinados às atuais funções administrativas e pedagógicas. Também se modificaram as relações entre áreas construídas e não construídas: parte dos espaços anteriormente livres passou a integrar novos usos e percursos, enquanto áreas com vegetação permanecem em determinados setores, algumas delas cercadas e sem acesso aos estudantes. Os diferentes níveis do terreno continuam a participar da organização espacial da escola, agora articulados por uma sucessão de corredores, escadas, portões e acessos que

conectam o setor superior, o pátio, os laboratórios e, no nível mais baixo, as quadras esportivas. Mais do que registrar o crescimento físico do edifício, o confronto entre as duas configurações evidencia a permanência de determinadas estruturas ao lado do desaparecimento, da incorporação e da redefinição de outras funções, fazendo coexistir, no presente, materialidades produzidas em diferentes momentos da história escolar.

Essa coexistência de formas produzidas em diferentes momentos aproxima a configuração contemporânea da escola daquilo que Milton Santos denomina rugosidades. Para o autor, o espaço construído conserva formas herdadas de processos anteriores, de modo que elementos produzidos sob determinadas condições históricas podem permanecer quando essas condições já se modificaram, passando a relacionar-se com novos objetos e ações (SANTOS, 2011, p. 140). A escola contemporânea pode ser compreendida nessa perspectiva: estruturas concebidas no início da década de 1960 não desapareceram necessariamente quando se transformaram as funções educacionais às quais estavam relacionadas.

Algumas permaneceram, outras foram adaptadas ou incorporadas a novos arranjos, passando a coexistir com laboratórios, equipamentos, cercamentos e demais intervenções provenientes de temporalidades posteriores. A configuração atual não materializa, portanto, um único projeto de escola, mas a sobreposição de diferentes tempos e concepções de educação em uma mesma paisagem escolar.

A emergência dessas novas funções, entretanto, permite deslocar a questão para além da transformação física do edifício. Se, como propõe Santos (2011), sistemas de objetos e sistemas de ações constituem dimensões indissociáveis do espaço, a introdução de novos objetos técnicos na escola pressupõe também novas ações. Uma sala de robótica, por exemplo, não corresponde apenas a um ambiente que recebeu equipamentos e uma nova denominação: sua existência se relaciona a práticas de montagem, programação, preparação, manutenção, acompanhamento e registro que passam a integrar o cotidiano escolar. O mesmo pode ser pensado em relação à informática e a outros dispositivos tecnológicos incorporados à instituição. Quando novas demandas educacionais

passam a ocupar o espaço escolar, elas podem passar também a requisitar parcelas do tempo daqueles que o habitam. *A transformação espacial remete, assim, a uma transformação temporal.*

Essa relação torna menos evidente a ideia de que a incorporação de novos ambientes e tecnologias represente, por si mesma, ampliação das possibilidades educativas. A questão não consiste em negar as potencialidades pedagógicas da informática, da robótica ou dos novos recursos técnicos, mas em perguntar sob quais condições espaciais, temporais e institucionais essas possibilidades podem efetivamente realizar-se. Que novas ações acompanham os objetos introduzidos? Que tempos são necessários para planejar, preparar, utilizar, acompanhar e avaliar as práticas que deles se esperam? E, sobretudo, o que acontece quando a multiplicação das ações prescritas não é acompanhada pela ampliação das condições materiais e temporais necessárias à sua realização? Desse modo, a análise das transformações arquitetônicas conduz a uma questão que a planta, isoladamente, não pode responder: *uma política pode ganhar espaço dentro*

da escola sem que aqueles que a habitam disponham do tempo necessário para transformá-lo em experiência educativa?

É precisamente diante dessa questão que a imagem proposta por Deligny (2015, p. 39-40) adquire particular relevância. O autor imagina o estranhamento que provocaria um arquiteto que, ao elaborar sua planta, reservasse determinados cantos da construção para que aranhas pudessem neles produzir suas teias: espera-se que o projeto considere o calor, a luz, o isolamento e os custos, mas não as aranhas. A imagem desloca a atenção para uma dimensão que o projeto não consegue antecipar inteiramente. *A aranha não necessita que o espaço tenha sido pensado para ela para encontrar nele a possibilidade de produzir sua teia.* O canto concebido segundo outras finalidades pode tornar-se, no encontro com aquele que o habita, condição para a emergência de algo que não estava previsto na planta.

A aproximação com o território escolar não pretende estabelecer uma equivalência entre os sujeitos que habitam a escola e a figura mobilizada por Deligny, mas conservar a provocação produzida pela metáfora: aquilo que é projetado não esgota

aquilo que pode acontecer. Professores e estudantes encontram uma arquitetura, objetos técnicos, funções, currículos e temporalidades que em grande medida os antecedem e que foram organizados segundo determinadas finalidades institucionais. Entretanto, *habitar esses espaços não significa necessariamente reproduzir integralmente as ações previstas para eles*. Entre aquilo que o projeto oferece, aquilo que a política prescreve e aquilo que as condições concretas permitem realizar *permanece um intervalo no qual podem surgir apropriações, desvios, encontros e usos não inteiramente antecipados*.

A própria configuração contemporânea da escola oferece elementos para pensar esse intervalo. Escadas projetadas prioritariamente para vencer os desníveis e possibilitar a circulação podem também tornar-se lugares de *permanência ou obstáculos*; bancos distribuídos pelos percursos introduzem possibilidades de *encontro ou desencontros*; o pátio e o refeitório podem acolher acontecimentos que excedem suas funções mais imediatamente reconhecíveis. Do mesmo modo, laboratórios destinados a atividades específicas não têm seus usos completamente determinados pela

denominação inscrita na planta. Essas possibilidades não anulam as funções arquitetônicas nem devem ser interpretadas automaticamente como formas de resistência. Elas apenas evidenciam que a função prescrita constitui uma possibilidade de uso, mas não uma descrição completa da *experiência espacial*.

Há, portanto, um limite importante para essa abertura do possível. *Nem todo espaço materialmente pertencente à escola encontra-se igualmente disponível à apropriação daqueles que a habitam*. Na configuração contemporânea, portões, escadas, corredores e alambrados organizam acessos e separações entre os diferentes níveis do terreno; nas proximidades das quadras, áreas ocupadas por vegetação integram fisicamente o território escolar, embora permaneçam cercadas e sem acesso cotidiano aos estudantes. A contribuição de Markus (1993) torna-se particularmente relevante nesse ponto: se a arquitetura participa da organização das relações sociais por meio de conexões, separações e possibilidades diferenciadas de acesso, a existência material de um lugar não significa, por si só, a possibilidade de habitá-lo.

A relação entre essas perspectivas impede tanto uma leitura determinista da arquitetura quanto sua compreensão como suporte neutro. O edifício não determina integralmente aquilo que professores e estudantes farão, mas estabelece condições materiais desiguais para que determinadas ações possam ocorrer. Entre o espaço concebido, as funções institucionalmente prescritas e aquilo que emerge no cotidiano situa-se, portanto, um campo de possibilidades que pode ser ampliado, restringido ou reinventado. *Talvez seja justamente nesse intervalo que se torne possível compreender a escola não apenas como edifício, mas como território vivido.*

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das transformações arquitetônicas da escola investigada permite afirmar que permanecer no mesmo endereço não significa permanecer no mesmo espaço. Entre a configuração originalmente projetada e aquela encontrada no presente, ambientes, funções e percursos foram transformados, enquanto formas provenientes de outros momentos permaneceram e adquiriram novos usos. A escola contemporânea constitui, assim, uma sedimentação

material de diferentes tempos e projetos de educação. As políticas educacionais participam desse processo ao produzirem novas demandas, objetos, funções e ações que reorganizam não apenas espacialidades, mas também temporalidades, nem sempre acompanhadas das condições necessárias à sua realização.

Reconhecer essa capacidade de organização não significa, contudo, atribuir à arquitetura ou às políticas poder absoluto sobre a experiência escolar. Entre o projetado, o prescrito e o vivido permanece um intervalo no qual os espaços podem adquirir usos e sentidos não inteiramente antecipados, ainda que suas possibilidades sejam materialmente ampliadas ou restringidas. A experiência escolar, portanto, não cabe inteiramente no desenho que a antecede: aqueles que habitam a escola produzem, nos espaços que recebem, percursos, encontros e experiências que nenhuma planta consegue antecipar por completo.

REFERÊNCIAS

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, A. I. **As obras escolares do Plano de Ação do Governo do Estado (PAGE): a educação em novas formas**. 2014. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução de Aurélio Guerra Neto et al. São Paulo: Editora 34, 2012. v. 3.

DELIGNY, F. **O aracniano e outros textos**. Tradução de Lara de Malimpensa. São Paulo: n-1 edições, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HADLICH, F. **As escolas do Ipesp: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962**. 2009. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

JAMMER, M. **Conceitos de espaço: a história das teorias do espaço na física**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

LE BRETON, D. **Sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARKUS, T. A. **Buildings & power: freedom and control in the origin of modern building types**. London: Routledge, 1993.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 43-94.

SÃO PAULO. **Lei nº 5.444, de 17 de novembro de 1959**. [ementa]. São Paulo, 1959.

SÃO PAULO. **Decreto nº 36.799, de 21 de junho de 1960**. Regulamenta o Fundo Estadual de Construções Escolares. São Paulo, 1960.

SANTOS, A. B. dos. Somos da Terra. In: CARNEVALLI, F. et al. (Org.). **Terra: antologia afro-indígena**. São Paulo: Ubu Editora; Belo Horizonte: PISEAGRAMA, 2023. p. 11.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 6. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

WALLACE, D. F. **This is water: some thoughts, delivered on a significant occasion, about living a compassionate life**. New York: Little, Brown and Company, 2009.