

## ARQUITETURA NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO

### Outras referências

Este trabalho aborda a possibilidade de uma mudança de referência para a concepção da arquitetura na sua interface com a educação. Reconhece a crescente obsolescência do ambiente “sala de aula” como instância arquitetônica hegemônica para a educação, sobretudo após os avanços tecnológicos relativos à produção e transmissão de informação; reconhece e considera outras modalidades arquitetônicas da educação não-formal, que já vêm sendo largamente praticadas, sobretudo pela sociedade civil organizada; e pensa a estrutura espacial das cidades como um conjunto de novas instâncias educativas a serem consideradas nas políticas educacionais, que estariam ligadas, sobretudo, a questões culturais, sociais e ambientais.

### Inovações tecnológicas e modificações nas relações espaciais

No último século, apesar de existir uma hierarquia social que privilegia a cultura escrita, a cultura do áudio e do visual teve grandes avanços, em primeiro lugar com o cinema e o rádio, e posteriormente com a televisão, superando a influência da comunicação escrita na maioria das pessoas. Depois da televisão, ocorre outra inovação tecnológica, também de dimensões históricas, que é a comunicação mediada por computadores. Isso muda o caráter da comunicação, gerando uma nova dimensão social que altera o modo de habitar o espaço concreto, criando um novo espaço público virtual para a arquitetura.<sup>1</sup>

Na prática, já se constata que as novas tecnologias permitem que as pessoas organizem de forma mais autônoma o próprio tempo e espaço, e essas novas possibilidades colocam em questão o funcionamento de muitas instituições, assim como os modos usuais de divisão do trabalho. Essas tecnologias, com todas as possibilidades de flexibilização espacial e temporal que têm proporcionado, vêm também pôr em cheque a escola formal, que acontece em tipologias arquitetônicas específicas, os edifícios escolares. Passamos a viver numa sociedade informacional e de comunicação generalizada, o que cria um ambiente inédito, resultante da extensão de novas redes de comunicação para a vida social e cultural. No caso da educação, a mídia tem desempenhado um importante papel na construção de processos de subjetivação, embora muitas vezes de maneira conservadora, mas com uma potencialidade nunca antes constatada. Hoje, é fundamentalmente a televisão – e cada vez mais outros meios também caracterizados pela sedução, estimulação sensorial e fácil comunicabilidade – que está municiando os alunos de informações muitas vezes com mais eficácia que a própria escola. A cultura escolar apresenta-se ainda inteiramente subordinada à função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem dessa função, fortemente marcada pelo seu modo específico de divisão do tempo e do espaço.

Freqüentemente se cogita sobre que caminhos a escola tomará diante da invasão de privacidade da mídia e das tecnologias intelectuais de suporte digital. Questiona-se se as instituições de ensino formal irão sobreviver, sobre o que se aprenderá nas

salas de aula, se elas continuarão sendo concretas, ou apenas virtuais, e quais serão, de fato, as suas funções. Com isso, educadores têm sido chamados a construir, cotidianamente, a competência para essa realidade, no desenvolvimento de uma prática acadêmica que permita ao aluno a compreensão das relações sociais mais amplas. Muitos defendem que as especificidades da vida cotidiana é que garantem uma articulação com o conhecimento mais universal e, nesse sentido, a educação procura caminhar para além dos muros da escola, pois os diversos momentos educativos não estão circunscritos apenas no seu espaço físico. Ao contrário, estão predominantemente fora deles.<sup>2</sup> Então, o que pensar da arquitetura escolar diante de tantas mudanças nas sociedades contemporâneas, como, por exemplo, a flexibilização do espaço-tempo proporcionada pelas atuais tecnologias da informação?

### **A educação integral e a arquitetura escolar de excelência no Brasil**

Desde o final do século XIX, já acontecia um movimento de contestação dos princípios da educação tradicional, quando se questionava a idéia de uma educação voltada exclusivamente para a transmissão de informações abstratas, sem a participação ativa dos alunos. O movimento de renovação escolar também veio a se refletir no Brasil, porém com experiências isoladas. Em 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação, com forte influência das idéias do movimento das Escolas Novas, então vigentes nos EUA e na Europa. Alguns educadores brasileiros, a partir de diversos contatos mantidos com o estrangeiro, reviam as finalidades sociais da escola. Impressionavam-se pelas excelentes condições materiais das instituições escolares estrangeiras e apostavam na viabilidade de facultar o acesso popular à escola. Iniciava-se, assim, um movimento que iria provocar mudanças na arquitetura escolar do país. Esses esforços de reorganização do ensino, trazendo inclusive mudanças na concepção do edifício escolar, acontecem, ao longo dos anos de 1930, por toda a América Latina.

Em 1912, no estado de Indiana (EUA), realizou-se uma experiência educacional baseada nas idéias de Jonh Dewey<sup>3</sup>, que atraiu a atenção de educadores progressistas daquele país. A filosofia deweyana foi adequada a certa maneira de organizar a escola, procurando desenvolver uma educação integral, que estimulasse tanto o estudo quanto o trabalho e a recreação. Aquele foi um pioneiro sistema escolar público em operação, bem-sucedido na sua proposição de solucionar os problemas que se apresentavam para a escola urbana. A sua concepção espacial extrapolava o edifício escolar e abrangia o espaço urbano. Ou seja, não apenas o edifício, mas também sua localização e disposição na trama urbana eram interpretados como variáveis decisivas do programa cultural e pedagógico comportado pela arquitetura escolar. Esse sistema pressupunha um rodízio dos alunos entre as classes e o parque, sendo, por isso, denominado *platoon* (pelotão, em inglês), ou rotação de grupo. A localização da escola parque era central em relação às escolas-classe, às quais estaria vinculada, para facilitar o deslocamento dos alunos.<sup>4</sup> Anísio Teixeira, influente educador brasileiro e discípulo de John Dewey, conheceu aquela experiência americana nos anos de 1920, quando nutriu suas idéias para futuros empreendimentos educacionais.

Na década de 1930, a educação integral foi um item fundamental da gestão de Anísio Teixeira como Secretário de Educação do antigo Distrito Federal. Essa idéia nascia sob o signo da modernidade, e impunha à escola uma função não apenas didática e intelectual, mas também social e cultural. Essa nova orientação preconizada resultou na reformulação do programa educacional daquela cidade, o que se refletiu na arquitetura escolar. Com Anísio, os edifícios escolares assumiam uma arquitetura característica que, por si só, transmitia o sentido da educação que se desejava implantar (DÓREA, 2002). Nos anos de 1950, Anísio Teixeira consegue implantar, em Salvador, a que é considerada a mais expressiva experiência de educação integral pública feita no Brasil, e a que mais se aproximou daquelas escolas americanas inspiradas nas idéias de John Dewey. A intenção era que os alunos pudessem vivenciar, ao longo do dia escolar, diversas experiências educacionais, incluindo, além do estudo intelectual, esportes, recreação, atividades artísticas, trabalho em oficinas e atividades sociais. O estudo intelectual era desenvolvido em edificações escolares convencionais, ao passo que as demais atividades aconteciam em espaços diversificados, reunidos num conjunto denominado “parque”, considerado pelo seu idealizador como o setor da “educação propriamente dita”.

Essa diminuição da importância das salas de aula e a valorização das atividades extracurriculares, inclusive o espaço físico a elas destinado, representava, para a época, uma revolução no seu processo pedagógico. Aquela, portanto, seria uma experiência-piloto para instalação de outras semelhantes, no futuro, por toda a cidade e, uma vez reconhecida a validade da notável experiência pedagógica, dever-se-ia incentivar a sua produção também em outras regiões do país, até que todos os municípios a tivessem. Mas, apesar de todo o investimento, aquele complexo escolar funcionou como tal por apenas 19 anos, não tendo sido adotado como solução para a educação primária, como fora planejado.

Nos anos de 1960, o Estado brasileiro, cada vez menos preocupado em manter um discurso em prol do social, foi retirando da arquitetura ao mesmo tempo o apoio estatal e a justificativa ideológica que a sustentava (ARANTES, 1997). Na área de construções escolares, a principal preocupação era quantitativa, ou seja, dar “salas de aula” para todos. Nos anos de 1970, o grande investimento se deu na normatização, racionalização e simplificação da construção, para a produção em série. Aconteceram, nas décadas seguintes, experiências que se diziam baseadas na Escola Parque, a exemplo dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), no estado do Rio de Janeiro, nos anos de 1980, dos CIACs (Centros Integrados de Assistência à Criança), que seriam implantados em todo o território nacional nos anos de 1990, e, mais recentemente, os CÉUs (Centros Educacionais Unificados), na cidade de São Paulo. Esses grandes projetos para escolas públicas, criados como pontas de lança de propaganda política, se valem de espaços extra salas de aula como o seu diferencial. Apresentam-se, dessa maneira, como obras inovadoras, consideradas como ações para reverter o quadro de desigualdade social no país e contribuir para uma sociedade mais justa e solidária. A novidade estaria na oferta de espaços e equipamentos sociais (teatro, biblioteca, piscina, quadra coberta) aos alunos de comunidades localizadas nas chamadas “zonas de exclusão social”. No entanto, estão mais para exceções do que para inovações.

Embora as edificações escolares tentem incorporar, em seu programa arquitetônico, outros espaços além das salas de aula convencionais, eles ainda são encarados como complementares, ou secundários. Pesquisas mostram que a ausência de equipamentos e iniciativas para exercer atividades lúdicas ou esportivas é uma queixa entre os alunos em escolas públicas. Já nos estabelecimentos privados de ensino formal, existe um investimento crescente na infra-estrutura física para atividades extracurriculares, o que geralmente envolve artes e esportes. Entretanto, a razão para esses investimentos reside no fato de esses espaços serem usados como fontes de renda adicional, uma vez que as atividades “extra-curriculares” são comercializadas para os seus próprios alunos e para a população em geral.

Com efeito, a desejada democratização da educação não sustentou a idéia de uma educação integral, devido aos altos custos com instalações e manutenção. Na esteira da universalização da educação, a arquitetura escolar sofreu redução e simplificação no seu programa, para fins de multiplicação. Hoje, o sistema escolar continua dual, e os investimentos públicos na área de educação ainda são feitos prioritariamente na educação formal, sendo que a educação não-formal é relegada ao segundo turno, que fica em segundo plano.

### **A educação não-formal como complemento**

No último século de desenvolvimento da sociedade industrial, o processo de trabalho sofreu considerável mudança, devido às revoluções no campo das tecnologias da informação, que trouxeram uma flexibilização de tempo e de espaço. Uma característica dessas novas sociedades é a tendência à diminuição da jornada de trabalho, em decorrência dos avanços tecnológicos. Outra é que o “conhecimento” torna-se uma referência em termos de organização do trabalho, existindo uma mudança de perfil do trabalhador nas organizações, o qual, agora, necessita de maior qualificação. Nesse sentido, sem formas de sobrevivência que assegurem uma renda adequada, o trabalho em troca de remuneração e a educação com base na instrução, na promessa de melhores oportunidades de trabalho, ainda continuam a ser objetivos a alcançar e motivos de luta e esforço da maioria das sociedades do mundo. Nesse contexto, costuma-se colocar como prioridade o aumento da educação formal para a população.

Por sua vez, o terceiro setor ocupa, particularmente, um importante papel na área (ou, por que não dizer, no mercado) educacional, desenvolvendo práticas pedagógicas diferenciadas e criando novas ambientações para a construção do conhecimento. A educação não-formal, embora muitas vezes supere em qualidade a educação formal, é uma prática em geral dirigida às camadas de nível socioeconômico mais baixo da população. Isso acontece justamente como um processo de inserção social fomentado por segmentos organizados da sociedade civil. Trata-se de políticas compensatórias, que visam à “inclusão” cultural dos excluídos social e economicamente. Essas práticas educativas não-formais divergem da educação formal no que diz respeito à adaptação de conteúdos de aprendizagem para cada grupo específico e à não padronização de tempos e espaços. Costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão, seja corporal, artística,

lingüística, escrita, teatral, imagética, o que envolve uma grande variedade de espaços físicos.

Essas instituições de educação não-formal têm funcionado como as “instituições escolares” da “educação propriamente dita” que Anísio Teixeira tentou implantar no Brasil. Funcionam, assim, como escolas de segundo turno, absorvendo alunos engajados no sistema formal de ensino, inclusive como condicionante. A questão é que hoje se observa a manutenção dessa dicotomia entre a educação formal e a não-formal, a despeito das grandes transformações sociais, culturais e, sobretudo, tecnológicas ocorridas nas últimas décadas. Quando a Escola Parque foi concebida, a escola tradicional, a da instrução, era apenas considerada necessária para uma transmissão de informação teórica, numa época em que não existiam as facilidades tecnológicas atuais. Mas, ainda que necessária, não era o personagem principal daquele empreendimento educacional. Ao contrário, já era alvo de críticas, sendo considerada pouco eficiente. Mas o que hoje ainda se observa é a hegemonia da lógica da educação formal, marcada pela compartimentação do tempo e do espaço, e que sobrevive firme e forte, embora plena de limitações.

Nesse sentido, é interessante olhar para outras instituições de caráter educativo, que, sem compromisso com a educação formal, têm apresentado uma admirável mostra de ações na área de educação, sempre acompanhada de ricas e abrangentes manifestações de arquitetura. Esse é o caso do SESC (Serviço Social do Comércio), cujas atividades educativas são inúmeras e cobrem praticamente todos os temas possíveis nas áreas da saúde, recreação, cultura, sociabilidade, esportes e outras. Abrange desde lugares cedidos ou alugados de terceiros a equipamentos construídos pela própria entidade, desde veículos equipados com material educativo a áreas de proteção ambiental de referência, desde apropriações temporárias de espaços públicos para projeção de filmes a grandes salas de espetáculos. Poderíamos, talvez, supor que a riqueza das inúmeras manifestações educativas e das organizações espaciais a elas relacionadas se deve ao fato de a educação, para aquela entidade, ter uma abrangência maior que a simples instrução. Serve, portanto, como referência!

### **A arquitetura da educação informal: discursos e práticas nas políticas de ocupação, uso e preservação do espaço urbano.**

Considerando que a educação informal abrange todas as possibilidades educativas ao longo da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não-organizado, a concepção de arquitetura, na sua interface com a educação, pode ir mais além. Nesse sentido, a estrutura espacial das cidades pode ser encarada como um conjunto de instâncias educativas a serem tratadas nas políticas educacionais, ligadas, sobretudo, a questões sociais, culturais e ambientais.

Aí podemos nos valer das idéias de Ivan Illich<sup>5</sup> (1973), que sugere um novo enfoque para a aquisição formal de habilidades e sua aplicação educacional, assim como um novo enfoque na educação incidental (ou informal), para fornecer ao aprendiz novas relações com o mundo. Portanto, para Illich, a qualidade do meio-ambiente e o relacionamento de uma pessoa com ele determinam o quanto se aprende incidentalmente, uma vez que as coisas ali encontradas são recursos básicos para

a aprendizagem. Esse autor defende um investimento em instituições que favoreçam o crescimento pessoal e incentivem uma vida de ação. Essas seriam as instituições por ele denominadas “convivais”, que pressupõem o uso espontâneo, sendo o seu objetivo facilitar a comunicação ou cooperação daqueles que tomam a iniciativa. Isso, então, poderia aumentar a oportunidade de cada um transformar todo instante de sua vida em instante de aprendizado, de participação, de cuidado. Essas colocações de Ivan Illich apontam claramente para uma mudança qualitativa radical na concepção dos espaços onde se darão as trocas de conhecimento, que hoje ainda são prioritariamente representados pela edificação escolar.

Valemo-nos também das idéias de Félix Guattari (1991,1992) que, por sua vez, chama a atenção para as relações da humanidade com a *psiquê*, com o social e com a natureza. Segundo ele, essas relações tendem a se deteriorar, não só em razão de nocividades e poluições objetivas, mas também pelo desconhecimento e passividade fatalista dos indivíduos com relação a essas questões consideradas em seu conjunto. O autor advoga a idéia de que se deve provocar a emergência de outros mundos diferentes da pura informação abstrata, e aponta a responsabilidade e o necessário “engajamento” de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas. Ele lembra que os edifícios e construções de todos os tipos são máquinas enunciativas, portadoras de universos incorporais. Por isso, os arquitetos devem se engajar quanto ao gênero de subjetividade que ajudam a engendrar, uma vez que trabalham com algo que não é só espaço, mas também todas as dimensões ambíguas, inquietantes, até comprometedoras. É com isso que constrói seu objeto.

Nesse sentido, a arquitetura, na perspectiva de uma interface com a educação, deveria ser reconhecida também pela potencialidade dos seus espaços para uso coletivo e capacidade de apropriação popular. Lembramos aqui que, a despeito da existência de discursos em favor de “cidades educadoras”<sup>6</sup>, havendo inclusive uma associação internacional de cidades que dizem se propor a converter seus espaços públicos em locais de aprendizado<sup>7</sup>, o que se vê, na prática, não corresponde a essa realidade. Se, antes, as preocupações se revelavam em termos de racionalidade e funcionalidade, agora, a produtividade e a competitividade passaram a constituir uma nova questão urbana, o que implica políticas públicas orientadas para os negócios. Conseqüentemente, muitas dessas políticas urbanas têm suas implicações sociais, o que tem sido objeto de duras críticas.

Muitos discursos a favor da preservação patrimonial e ambiental defendem que a conquista do desenvolvimento urbano ambientalmente equilibrado, invertendo a atual lógica da produção da cidade como capital imobiliário, deve considerar a participação popular. Porém não explicitam a responsabilidade das políticas educacionais nesses processos. Sugerimos, então, ser necessário refletir sobre como o patrimônio público é compreendido e utilizado pelas políticas educacionais, e saber como tratar o aspecto da gestão do território, que cotidianamente deve ser usufruído, valorizado e cuidado. As áreas urbanas de reserva ambiental merecem especial atenção das políticas educacionais. Esses espaços possuem um imenso potencial educativo, ao mesmo tempo em que necessitam de políticas educacionais para serem preservados. Trata-se, geralmente, de áreas segregadas, com uma população que tem demandas diversas, muitas relativas à sobrevivência e que,

quando não atendidas, terminam por ocupar inadequadamente as reservas ambientais urbanas.

Outro fato que merece atenção é o apoio e o incentivo dados, por parte do chamado “Poder Público”, na ocupação de vazios urbanos por grandes empreendimentos comerciais, em detrimento de questões sociais e urbanísticas, com a justificativa de que eles promovem a cidade e, conseqüentemente, lhe trazem lucro. Ocupam-se espaços públicos altamente valorizados para servir ao setor privado, que, por sua vez, os utiliza como espaços educativos para o consumo. Apesar de esses empreendimentos não serem computados como educacionais, eles comercializam atividades de entretenimento, com elevado potencial educativo, embora de forma pouco acessível para a maioria da população local.

Por fim, consideramos também a mobilidade e a acessibilidade urbana como ingredientes da educação. As vias públicas fazem parte do conjunto de instituições que, como defende Ivan Illich (1973), “merecem progredir porque promovem o aprendizado”. Como também aponta Rocha (2003), apesar de o transporte coletivo ser a principal forma de locomoção nas grandes cidades, o atual modelo de ocupação do solo urbano pelas vias de circulação, além de priorizar o veículo particular em detrimento do transporte coletivo, ignora outros modos não-motorizados (como a bicicleta e o andar a pé). Com isso, as ruas têm perdido a sua função social de convivência, e aos caminhantes resta a circulação em áreas confinadas, na sua maioria mal concebidas. Na medida em que passa a haver uma apropriação desigual do espaço urbano pela população, aumenta a desigualdade e a injustiça social e, conseqüentemente, a violência urbana, além das danosas conseqüências ambientais decorrentes do consumo indevido de energia, o que agrava a escassez dos recursos naturais e a poluição do ar e sonora. Essa questão já está sendo discutida na academia e poderia também ser discutida sob o ponto de vista da educação. Então, a mobilidade urbana, sobretudo a mobilidade a pé o por meios não-motorizados, não deveria ser considerada pelas políticas educacionais? Afinal, o ato de caminhar, além de ser o modo mais natural de locomoção, é o mais justo, não violento, não poluente e otimizador de energia. Incentivar esses modos de locomoção, portanto, seria promover a educação física, a sociabilidade, a não-segregação, a solidariedade, assim como a preservação do meio ambiente.

Enfim, todas essas idéias aqui apresentadas nos trazem luzes e nos dão pistas para ir ao encontro de novas possibilidades para a concepção da arquitetura na sua interface com a educação. Permite-nos questionar a atual concepção hegemônica que ainda faz uma relação direta e imediata do espaço físico educacional com a edificação escolar, a qual, por sua vez, tem a sala de aula convencional como o seu principal protagonista.

Arquiteta, professora da FAUFBa e doutora em arquitetura. Este artigo é baseada em sua tese de doutorado, defendida em 2006 no PPG-AU/FAUFBa, sob a orientação do prof. Pasqualino Romano Magnavita.

## Notas

- <sup>1</sup> De fato, a integração entre essas inovações tecnológicas e os processos de transformação social vislumbra modificações na noção de território e habitat. Desde a década de 60, surgem grupos que propõem relações entre as tecnologias da informação e a arquitetura, a exemplo do grupo inglês *Archigram*, e da arquitetura metabolista, que traziam a preocupação com a autonomia do indivíduo na cidade, permitindo às pessoas serem atuantes na determinação espacial de seus ambientes. Hoje, criou-se a expressão “arquitetura virtual” para aquela que se constrói como uma interface mediada por máquinas inteligentes entre os usuários e o ambiente. (DUARTE, 1999)
- <sup>2</sup> Essas questões já foram abordadas por autores como Costa (1996), Muniz (1999) e outros.
- <sup>3</sup> O filósofo John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de “Escola Nova”. Influenciou educadores de várias partes do mundo, podendo-se afirmar que as teorias mais modernas da didática, como o construtivismo, têm inspiração nas idéias de Dewey. No Brasil, inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar o pragmatismo e a democracia como importantes ingredientes da educação.
- <sup>4</sup> Essa idéia posteriormente se relacionou a um dos princípios geradores e de base do movimento moderno, que sintetizava as funções urbanas em habitar, trabalhar, circular e recrear, onde a habitação é o elemento-chave, porém inseparável dos serviços que formavam o seu complemento, como a escola, além de recreio, comércio, assistência médica etc.
- <sup>5</sup> Ivan Illich (1926-2002) foi um intelectual austríaco, defensor da democratização do ensino, porém que negou a escola como *locus* exclusivo da aprendizagem. Viveu e trabalhou em vários países como Itália, EUA, México e Alemanha. Ainda na década de 1960, no México, foi co-fundador do Centro de Informação e Documentação (CIDOC), espécie de universidade aberta voltada para os problemas da educação e da independência cultural do Terceiro Mundo. Ali conheceu o educador brasileiro Paulo Freire, de quem se tornou amigo e debatedor. Segundo Illich, Paulo Freire foi um dos que contribuíram para o seu livro “Sociedade sem escolas” (1973), com idéias e críticas.
- <sup>6</sup> Em meados da década de 1970, a UNESCO publicou um relatório chamado “Aprendendo a ser: O relatório Edgard Faure”, onde constavam 21 teses com propostas para a educação do século XXI. O conjunto de tais teses apontava para um ideal, que seria a “cidade educativa”. Nesse documento, encontrava-se a noção de que a distância entre o lar e a escola não deveria ser apenas um espaço de ir e vir, mas sim um espaço educativo capaz de exercer uma influência construtiva na vida dos educandos.
- <sup>7</sup> Essa iniciativa foi lançada na Espanha, em 1990, durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras. A cidade educadora, nesse contexto, é definida como aquela que transforma locais públicos em espaços educativos para a população, incluindo todas as faixas etárias e classes sociais. Assim, as ruas, os parques, as praças, as praias, os rios, as favelas e os *shoppings* seriam salas de aula em potencial. Mas essas idéias parecem ter mais a força de um discurso do que de uma prática.

## Referências

- ALMEIDA, Stela Borges. *Escola Parque: paradigma escolar (1947/1951)*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ALVES, Lynn R. G. *Novas cartografias cognitivas: uma análise do uso de tecnologias intelectuais por crianças da rede pública em Salvador, Bahia*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ANELLI, Renato. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. Disponível em: <[http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq055/arq055\\_02.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq055/arq055_02.asp)>. Acesso em 16 mar. 2005.
- ANGEOLETTO, Fábio Henrique Soares. *Pirajá: um bairro e um parque. A vegetação como fator de aumento da biodiversidade e da qualidade de vida nos biomas urbanos*. 2000. Dissertação. (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- ARANTES, Otilia. Do universalismo moderno ao regionalismo pós-crítico. In: CARDOSO L. et alli (Org.). *Rediscutindo o Modernismo*. Salvador: UFBA, 1997. p.11-20.
- AS ESCOLAS nota 10: os melhores colégios particulares da cidade. *Veja*, São Paulo, Suplemento Salvador, 11 set. 2002.
- BARTOLOMEU resiste e insiste. *A Tarde*, Salvador, 05 jun. 2003.
- CARVALHO, M. M. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T. et alli (org) *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.225-51. (Coleção Historial, n.6)

CASTELS, Manuel *Sociedade em Rede Era da Informação, Economia, Sociedade e Cultura*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999, v.1.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A educação integral e o sistema platoon: a experimentação de uma nova proposta pedagógica no antigo distrito federal nos anos 30*. Disponível em: <<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,8>> Acesso em: ago.2005.

CIDADES educadoras. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 25 mai. 2004. Sinapse, p.24.

DELEUZE, Gilles. *Conversações, 1972-1990*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. (Coleção TRANS)

DEWEY, John. *Vida e Educação*. Trad. Anísio Teixeira. 10ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978. (Série Indicação e Debate)

DÓREA, C. R. Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar. Planejando escolas, construindo sonhos*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DUARTE, Fábio. *Arquitetura e tecnologias da informação: da revolução industrial à revolução digital*. São Paulo: FAPESP Editora da UNICAMP, 1999.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. MEC-INEP-Ba, 1969.

EDIFÍCIOS para eventos, esporte e lazer. Em década de poucas edificações, as obras do SESC são destaque. *Projeto Design*, Rio de Janeiro. p.104-6, jan. 2001.

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Antônio. *Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Ana. Arquitetura e história: instância coletiva ou consumo cultural?, *RUA Revista de Urbanismo e Arquitetura*, Salvador, v.1, n.8, p.40-3, jul./dez. 2003.

FERRAZ, Paulo Roberto. Memória. CIEP – o caminho para a mudança. *Módulo*, Rio de Janeiro, n.92, p.4, ago./out. 1986.

FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 12ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

GUATARRI, Felix. *As três ecologias*. Trad. M<sup>o</sup> Cristina F. Bittencourt; rev. Suely Rolnik. 3ed. Campinas: Papyrus, 1991.

\_\_\_\_\_. *Caosmose um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lucia Mathilde Endlich Orth. 2ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

JACQUES, Paola Berenstein. Patrimônio Cultural Urbano: espetáculo contemporâneo? *RUA Revista de Urbanismo e Arquitetura*. Salvador, v.1, n.8, p.32-9, jul./dez. 2003a.

LOURENÇO, Rita Railda Soares. *Gestão Ambiental Participativa: análise de propostas e dificuldades para sua adoção no Parque São Bartolomeu em Salvador*. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) - Escola Politécnica, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MAGNAVITA, Pasqualino Romano. O lugar da diferença. *RUA Revista de Urbanismo e Arquitetura*. Salvador, v.1, n.8, p.64-73, jul./dez. 2003.

MONTE, Luana Silva. *Parque Aeroclub: participação da sociedade na implantação de um espaço público em Salvador*. 2002. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MUNIZ, Lúcia. Educação à distância, sem distância: uma breve reflexão. *Bahia Análise e Dados*, Salvador, v.9, n.1, p.89-93, jun. 1999.

PRETTO, Nelson de Lucca. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

\_\_\_\_\_. (Org.) *Globalização & educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária*. 2 ed. Ijuí: Ed. Injuí, 2000. (Coleção livros de bolsa. Série terra semeada).

ROCHA, Francisco U. S. A mobilidade a pé em Salvador. *Cadernos PPG-AU/FAUFBA*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Ano 1, n.2, p.41-60, 2003.

SANT'ANNA, Márcia. A cidade-atração. Patrimônio e valorização de áreas centrais no Brasil dos anos 90. *Cadernos PPGAU/FAUFBA*. Salvador, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Ano II, número especial, p.43-58, 2004.

SERRA, Cristiana. Estratégias de Sustentabilidade no Terceiro Setor. *BAHIA Análise & Dados*, SEI, v.9, n.1, p.23-26, jul. 1999.

ZACHARIA, Vera Lúcia Câmara. *Dewey e a escola progressista*. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/dewey.html>> Acesso em: ago. 2005.