



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Michele Mafra Caetano

**ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERTENCIMENTOS
NA CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

Florianópolis
2022

Michele Mafra Caetano

**ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERTENCIMENTOS NA
CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestrado em Educação
Orientadora: Prof. Monica Fantin, Dra.
Coorientadora Prof. Roselete Fagundes de Aviz, Dra.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Caetano, Michele Mafra
ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: : DESAFIOS E PERTENCIMENTOS NA
CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS / Michele Mafra Caetano
; orientador, Monica Fantin, coorientador, Roselete
Fagundes de Aviz, 2022.
161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. I. Fantin, Monica . II. Fagundes de Aviz,
Roselete . III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Michele Mafra Caetano

Arquitetura e Educação: desafios e pertencimentos na construção dos espaços educativos

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. (a) Adriana Alves da Silva, Dr. (a)
Universidade Estadual de Santa Catarina

Prof. (a) Andrea Lapa, Dr. (a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. (a) Gilka Girardello, Dr. (a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. (a) Maíra Longhinotti Felipe, Dr. (a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. (a) Roselete Fagundes de Aviz, Dr. (a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. (a) Monica Fantin. Dr. (a)
Orientador (a)

Florianópolis, 2022

Este trabalho é dedicado a todas as mulheres negras e em especial a minha mãe e minha avó.

AGRADECIMENTOS

Este é o momento que podemos agradecer a todos as pessoas importantes que de alguma forma nos ajudaram a trilhar o caminho da escrita.

Primeiramente agradeço as mulheres negras em minha vida que ajudaram a formar a mulher que sou hoje, em especial a minha mãe, Andreza Costa Mafra que com muito amor facilitou minha caminhada até aqui, com todas as dificuldades de uma mulher preta, jovem e mãe solo que aos dezesseis anos deu à luz a essa pessoa que hoje escreve este trabalho. Em memória agradeço imensamente a minha querida vó Marli Costa que ajudou a me criar e que pude compartilhar momentos lindos, a minha tia Andrea Costa Mafra, a prima e irmã de coração Jéssica Regina Mafra, a minha irmã Tatiane Mafra Rita e aos meus irmãos Michel Mafra Rita e Bruno Costa Mafra Rita, agradeço por estarem sempre do meu lado e me apoiarem. Obrigado por serem o meu pilar nesse mundo.

A Leoni Helena Conceição da Silva, Edvaldo Cesar da Silva e Leonardo Antônio Conceição da Silva que me abraçaram em suas vidas e que também de alguma forma ajudaram nesta caminhada, obrigada por serem minha segunda família.

As minhas orientadoras Professora Doutora Monica Fantin e Professora Doutora Roselete Fagundes que me acompanharam e me mostraram o caminho da escrita. Só tenho a agradecer pela dedicação de vocês, pelo tempo que passamos juntas e por me ajudarem a ser pesquisadora. Lembro-me do dia que conheci a Professora Doutora Roselete Fagundes que me chamou atenção para dar continuidade a pesquisa acadêmica, e me lembrou o quanto isto era importante na nossa caminhada, grata por ter te encontrado aquele dia.

Agradeço as professoras da banca Professora Doutora Adriana Alves da Silva, Professora Doutora Andrea Lapa, Professora Doutora Gilka Giarrdello e Professora Doutora Maíra Longhinotti Felipe que contribuíram para a construção deste trabalho.

Ao Coletivo Nega, e as amigas Alexandra de Mello, Fernanda Rachael, Mariana Franco, Thuanny Paes, Rita Roldan e Sarah Motta, grandes amigas que divido os palcos e momentos da vida.

Ao Projeto Integrar e a Gestão Estudantil Integrar, aos companheiros e grandes amigos de luta e de vida, Kleicer Rocha, Luciana Freitas e Mara Rosane

Goulart, são anos de caminhada juntos e que aprendemos um com o outro. Agradeço em especial Karulinny Cristie Oliveira Marques que pude compartilhar dois anos de vida juntas.

Ao Movimento Negro Unificado, a Maria de Lurdes Mina e Vanda Pinedo, mulheres de luta e guerras que fortalecem junto ao Movimento Negro na luta por equidade para negros e negras na sociedade brasileira, na luta por um mundo melhor mais justo para todos e que me ajudou a compreender as questões da sociedade brasileira e as relações raciais.

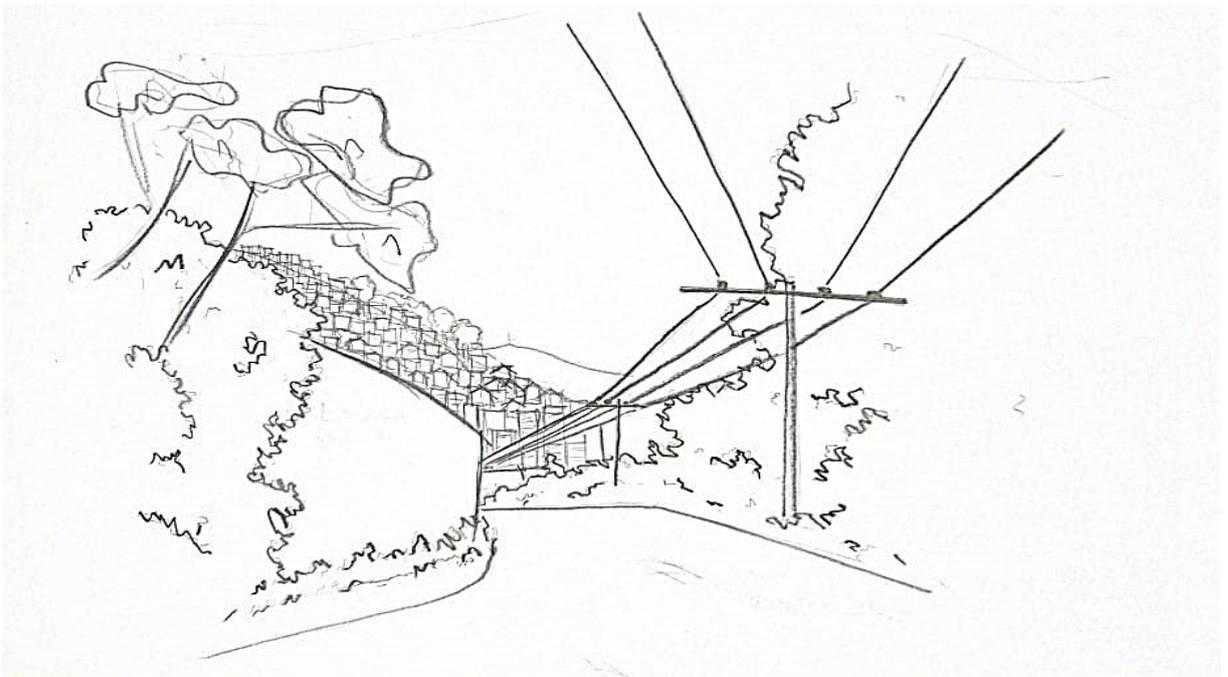
A Educação Escolar Quilombola, que me possibilitou a experiência em sala de aula e que me mostrou outras possibilidades de educação.

Agradeço a UNIEDU/FUMDES por ter me possibilitado essa pesquisa através da bolsa de mestrado.

Ao grupo de pesquisa Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte (NICA) pelos momentos e a experiência de estar com vocês, em especial ao querido José Douglas Alves dos Santos que pude compartilhar alguns momentos de conversa sobre a escrita.

A todas as mulheres que passaram em minha vida e que caminharam comigo ao meu lado e todas as mulheres e homens negros que fortaleceram minha trajetória e seguraram minha mão. “Eu sou porque nós somos”.

Agradeço a todos os meus ancestrais e a todos e todas que de alguma forma ajudaram nesta caminhada.



Algumas vezes, elas anseiam tanto por conhecimento que se tornam interrogadoras incansáveis – exigem saber quem, o quê, quando, onde e o porquê da vida. Em busca de respostas, aprendem, quase instintivamente, a pensar (hooks, 2020).

RESUMO

A pesquisa tem como proposta investigar as possíveis contribuições da relação entre Educação e Arquitetura na construção do pertencimento e de uma escola mais humanizadora. Refletindo sobre as potencialidades dos espaços/ambientes formativos, inovadores e inclusivos na escola, para além da sua funcionalidade, a pesquisa situa também diversos limites e desafios nesse processo. A partir de um estudo teórico de cunho bibliográfico, a pesquisa estabelece diálogos com a trajetória de vida pessoal da autora refletindo sobre o potencial dos espaços pedagógicos para além da sala de aula-corredor, por meio da corporalidade, experiência e vivências inseridas nos diversos territórios para melhor compreender as relações entre Arquitetura e Educação a partir do conceito de *experiência*. Esse diálogo não somente é possível como necessário na relação entre conhecimento, arte e vida, articulação simultaneamente: do corpo (voz), da prática (coragem) e da ética (compromisso com a dignidade humana) nos desafios do momento atual da pandemia do Covid-19 e para além dele. O estudo considera que as ambiências e o projeto-pedagógico-arquitetônico dos diferentes espaços educativos podem assegurar possibilidades de pertencimento e a diversidade de aprendizagens que articulam o território, a experiência, a arte e a vida.

Palavras-chave: Arquitetura. Educação. Experiência. Ambiências. Espaços Educativos. Pertencimento

ABSTRACT

This research aims to investigate the possible contributions of the relationship between Education and Architecture in the construction of belonging and of a more humanizing school. Reflecting on the potential of educational, innovative and inclusive spaces/environments at school, in addition to its functionality, the research also places several limits and challenges in this process. Based on a theoretical study of a bibliographic nature, the research establishes dialogues with the author's personal life trajectory, reflecting on the potential of pedagogical spaces beyond the classroom-corridor, through corporeality, experience and background inserted in the various territories to better understand the relationship between Architecture and Education from the concept of *experience*. This dialogue is not only possible but necessary in the relationship between knowledge, art and life, simultaneously articulating: the body (voice), practices (courage) and ethics (commitment to human dignity) in the challenges of the current moment of the Covid-19 pandemic and beyond. The study considers that the ambiances and the pedagogical-architectural design of the different educational spaces can ensure the possibilities of belonging and the diversity of learning that articulate the territory, experience, art and life.

Keywords: Architecture. Education. Experience. Ambiances. Educational spaces. Belonging

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Memórias da Infância.....	36
Figura 2- O espaço que me constitui.....	37
Figura 3- Encontro GESTUS - Reunião 62ª Lélia Gonzalez.....	41
Figura 4- Preta-à-Porter, Coletivo Nega – Elenco 2017.....	43
Figura 5- Conceito das três vertentes	66
Figura 6- Fluxograma.....	72
Figura 7- Sala de aula montessoriana.....	76
Figura 8- Armário com os materiais.....	77
Figura 9- Casa Dei Bambini.....	78
Figura 10- Escola gratuita Freinet em Vence.....	79
Figura 11- Freinet com sua turma em Bar-sur-Loup.....	79
Figura 12- Atividade em cooperação.....	80
Figura 13- Escola Normal de São Paulo.....	83
Figura 14- Planta Baixa - Escola Normal de São Paulo.....	84
Figura 15- Escola Normal Catharinense.....	85
Figura 16- Cantina - Serviços Gerais.....	88
Figura 17- Novo Sistema (Ensino Fundamental com duração de 9 anos).....	90
Figura 18- Ambiente montessoriano em Barcelona, 1932.....	92
Figura 19- Wish School.....	94
Figura 20- NEIM Hassis.....	95
Figura 21- Jardim de Infância El pine.....	95
Figura 22- Escola Alfa Omega.....	95
Figura 23- A leroteca.....	96
Figura 24- Escola Fazenda Canuanã.....	97
Figura 25- Exterior da sala de aula.....	102
Figura 26- Desenho de uma sala na Emerson School	102
Figura 27- Planta escola/relação interior x exterior/ Arq. Richard Neutra	103
Figura 28- Escola Montessoriana, Delf	104
Figura 29- Planta da Escola de Delf (1966 - 1981).....	105
Figura 30- Hall com parede de exposição e tablado no centro	105
Figura 31- Crianças brincando com cubo de madeira e Pátio Externo da Escola ...	106
Figura 32- Croqui de Herman Hertzberger para uma escola montessorian.....	107
Figura 33- Ambiente preparado na Metodologia de Reggio Emilia – atelier, espaço de arte e sala de aula.....	108
Figura 34- Esquema dos turnos da Escola Parque. Movimento de translação e revezamento das turmas nas Escolas Classes e Escola Parque	109
Figura 35- Esquema dos Turnos do Sistema Platoon. Movimento de translação e revezamento de turmas.....	110
Figura 36- Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro	111
Figura 37- Escola Parque/ Centro Educacional Carneiro Ribeiro Fonte	111
Figura 38- Foto Externa Escola Parque	112
Figura 39- Foto Escola Parque	112
Figura 40- Foto Anfiteatro Escola Parque.....	112
Figura 41- Biblioteca – Escola Parque.....	112
Figura 42- Centro Integral Educacional Publica - Rio de Janeiro - vista aérea.....	114
Figura 43- Centro Integral Educacional Publica – Planta de Implantação	115
Figura 44- Centro Integral Educacional Publica – Planta Baixa 1º Pavimento	116

Figura 45- Centro Integral Educacional Publica - Planta Baixa 2° Pavimento e Corte	117
Figura 46- Diversos CIEPS distribuídos pela cidade do Rio de Janeiro.....	118
Figura 47- Desenhos produzidos pela comunidade escolar para a concepção do projeto arquitetônico	127
Figura 48- Implantação das edificações da EIEF Cacique Vnahkrê	128
Figura 49- Elevação e fotografia do ginásio em forma de tatu da EIEF Cacique Vanhkrê	128
Figura 50- Elevação e fotografia do anfiteatro em forma de tartaruga EIEF Cacique Vanhkrê	129
Figura 51- EIEF Cacique Vanhkrê – vista externa do edifício de salas de aula e pátio interno de recreação	129
Figura 52- Implantação da Escola Itaty e entorno imediato (sem escala)	130
Figura 53- Refeitório aberto da Escola Itaty e Trânsito de veículos pesados na BR – 101 e Sua a proximidade com a escola Itaty.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	55
Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	56
Quadro 3 - Artigos acadêmicos Scientific Electronic Library – SciELO.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Fluxograma da Pesquisa.....	20
---------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Diretrizes para a Educação Básica
EUA	Estado Unidos da América
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FA	Fatores Arquitetônicos
CEB	Fundação Cultural Palmares
GESTUS	Gestão Estudantil Universitária Integrar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEGA	Negras Experimentação Grupo De Artes
PNE	Plano Nacional da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SC	Santa Catarina
Scielo	Scientific Electronic Library Online
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VE	Variáveis Escolares
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTI	Unidade de Tratamento Intensivo
VE	Variáveis Escolares

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
1.1	O CAMINHO DA PESQUISA	17
2.	É PRECISO IR À PRIMEIRA CASA.....	23
2.1	A “PEDAGOGIA DO LUGAR”	28
2.2	A ESCOLA: BELL HOOKS	28
2.3	O CORPO: LÉLIA GONZALEZ.....	32
2.4	O ESPAÇO: JOICE BERTH E O ESPAÇO QUE ME CONSTITUI.....	35
3.	CONCEITOS QUE HABITAM ESTA PESQUISA	49
3.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	54
3.2	ALGUNS CONCEITOS: TERRITÓRIO, ESPAÇO E LUGAR.....	62
3.2.1	Território e Territorialidade	62
3.2.2	O Espaço e Lugar	66
3.2.3	Identidade de lugar.....	69
3.2.4	O ser humano e o Ambiente Construído.....	70
4.	EDUCAÇÃO E ARQUITETURA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS	73
4.1	ASPECTOS HISTÓRICOS PEDAGÓGICOS E ESPACIAIS ARQUITETÔNICOS	73
4.2	A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS PENSADORES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO E O ESPAÇO ESCOLAR.....	75
4.3	CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS PENSADORES BRASILEIROS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO E O ESPAÇO ESCOLAR.....	81
4.4	ESCOLA NORMAL CATHARINENSE.....	85
4.5	ESCOLA NOVA NO BRASIL	86
4.6	AMBIÊNCIAS EDUCATIVAS: FATORES ARQUITETÔNICOS E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO	88
4.6.1	A Influência Do Espaço Arquitetônico Na Educação.....	89
4.6.2	Fatores Arquitetônicos (FA).....	93
4.6.3	Fatores Arquitetônicos Diversos Espaços	94
4.6.4	Variáveis Escolares Influenciadas Pelo Espaço Físico Arquitetônico Escolar.....	97
5.	QUANDO A DIVERSIDADE E A ARQUITETURA SE ENCONTRAM: ALGUMAS POSSIBILIDADES.....	100
5.1	CORONA SCHOOL (1935).....	101

5.2	ESCOLA MONTESSORIANA, DELF (1960 - 1966)	104
5.3	REGGIO CHILDREN.....	107
5.4	ESCOLA PARQUE/CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DE ANÍSIO TEIXEIRA	109
5.5	CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP)	113
5.6	OUTRAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA, A ARQUITETURA E A POLÍTICA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	119
5.6.1	Educação Escolar Quilombola.....	120
5.6.2	Educação Escolar Indígena	123
5.6.3	A Escola EIEF Cacique Vanhkrê.....	126
5.6.4	A Escola Itaty	129
6.	TUDO QUE É SÓLIDO SE DESFAZ NO AR: DIMENSÕES ARQUITETONICAS COMO EXPERIENCIA, MODOS DE VIDA	132
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS DE ARTE E VIDA	148
	REFERÊNCIAS.....	154

1. INTRODUÇÃO

Nesta introdução temos como propósito situar e esboçar o percurso da pesquisa, as questões propostas inicialmente, refletindo sobre referências teóricas, mas também sobre o referencial que o meu corpo carrega. Sendo assim, este capítulo está organizado da seguinte maneira: Introdução, onde apresento o caminho da pesquisa, a problemática de pensar os desafios da Educação e Arquitetura, o objetivo geral e os objetivos específicos, e a perspectiva metodológica de cunho bibliográfico de caráter teórico exploratório com nuances/fragmentos/diálogos autobiográficos.

Com uma breve apresentação dos capítulos que constituem a pesquisa, ao descrever como cheguei ao curso de Arquitetura e ao Mestrado em Educação mostramos que esse diálogo não somente é possível como necessário, pois este processo não pode se dar fora da relação entre arte e vida. Nesse sentido, foi preciso “erguer a voz” (ALMEIDA, 2019 p. 09) - articulação simultaneamente do corpo (voz), da prática (coragem) e da ética (compromisso com a dignidade humana), três dimensões fundantes nos projetos políticos feministas - acompanhada e provocada por mulheres escritoras e negras, como bell hooks, Lélia Gonzalez e Joice Berth.

1.1 O CAMINHO DA PESQUISA

O caminho delineado até aqui não é um percurso linear, com início, meio e fim, mas uma construção de encontros com linhas e projeções, traçados e sombras, pontilhados e contornos que desenham este texto. Portanto, são por esses percursos que traço, que risco, que esboço, que seleciono autoras e autores citados anteriormente para dialogarem comigo no processo dessa investigação.

Reflico sobre referências teóricas, mas também sobre o referencial que o meu corpo carrega. Nesse movimento, presto atenção aos espaços internos e externos que mobilizam para essa investigação, partindo de muitas reflexões: os espaços que nos constituem, como percebemos e como percebo o outro, como as relações interferem no modo de habitar o mundo. Compreender a arquitetura como uma forma silenciosa de ensino, compreender a arquitetura e seus processos no currículo com

as experiências e aprendizados é também pensar na arquitetura da escola silenciosa, portadora de um discurso que ressoa em cada vida que a habita.

Nesse sentido, pensar o espaço arquitetônico, território e lugar como um componente formador na construção dos saberes e da subjetividade, para além da arquitetura educacional, é integrar esse espaço na vida como um espaço formador e ampliador das capacidades criativas dos sujeitos, onde essa relação pode ocorrer dentro e fora do espaço escolar. Tanto o espaço escolar forma indivíduos, quanto o seu território forma a sua identidade enquanto cidadão (LIBOS; MOREIRA, 2018; SANTOS, 2006). Esse espaço educacional refere-se aqui não apenas à sala de aula, mas ao espaço além dos muros da escola, que pode trazer múltiplas possibilidades de aprendizagem ou de redescobertas no processo pedagógico.

Neste sentido, é importante destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em um momento de pandemia mundial da COVID-19. No território brasileiro, tivemos a primeira pessoa a morrer de coronavírus em março de 2020, sendo essa uma mulher negra e empregada doméstica.

Antes da pandemia, esta investigação tinha como objetivo “compreender por meio dos olhares dos estudantes, professores e especialistas das escolas públicas de Florianópolis como o espaço escolar influencia ou não no processo de aprendizagem”, e metodologicamente seria desenvolvida por uma pesquisa empírica. Entretanto, com a chegada da pandemia, foi necessário se adaptar a uma nova realidade, pois os espaços públicos foram fechados devido a obrigatoriedade do afastamento social. Assim, esta pesquisa precisou passar por várias adequações e mudanças metodológicas, mantendo e reorganizando as questões e inquietações iniciais.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Neste quadro, a **problemática** desta pesquisa refere-se aos desafios de pensar os espaços pedagógicos arquitetônicos escolares, na perspectiva de uma relação educativa mais significativa, bem como de um processo educativo mais inclusivo e participativo. A partir desse problema de pesquisa, situamos as questões: como o espaço escolar atua nos processos educativos no âmbito da Educação e Arquitetura para além da sua materialidade? Quais as possibilidades de construir uma relação entre Educação e Arquitetura que esteja para além da sua funcionalidade? Quais

aspectos são importantes a considerar numa relação entre Educação e Arquitetura com foco na dignidade humana?

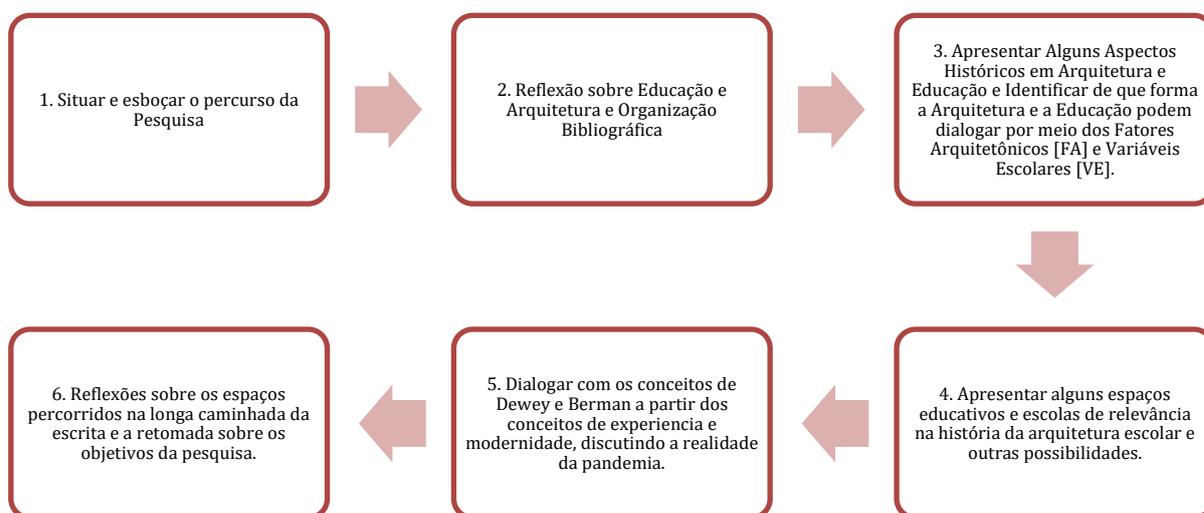
A partir de tais questões, o **objetivo geral** da pesquisa é refletir sobre como a relação entre Arquitetura e Educação pode contribuir para propiciar espaços/ambientes formativos humanizados, inovadores e inclusivos na escola.

Para alcançar esse objetivo maior, situamos os **objetivos específicos**: 1. Identificar componentes formadores na construção dos saberes e da subjetividade, para além dos aspectos arquitetônicos (que são a discussão sobre espaço, território, lugar, Identidade de lugar e o ser humano e o ambiente); 2. Situar aspectos históricos da relação entre Educação e Arquitetura para além da sua funcionalidade identificando algumas escolas e seus pensadores que propuseram diálogos entre Arquitetura e Educação ao longo da história; 3. Apresentar diferentes espaços educativos e arquitetônicos e suas possibilidades de diversidade e pertencimento na expressão de valores humanos e relação entre ambiências educativos e fatores arquitetônicos; 4. Refletir sobre o contexto social em que estamos vivendo na pandemia ocasionada pela Sars-CoV-2 a partir das experiências de espaço e as múltiplas realidades dentro dos territórios periféricos.

Diante dos objetivos anteriormente mencionados, faz-se necessário frisar que a **perspectiva metodológica** desta pesquisa bibliográfica é de caráter teórico exploratório, com nuances/fragmentos/diálogos autobiográficos.

Uma vez que a pesquisa pretendeu fazer um estudo teórico e reflexivo dialogando com autores/as identificados/as com uma abordagem crítica/engajada e de pertencimento de forma a lançar outros olhares para a problemática da relação entre Educação e Arquitetura. A partir deste estudo será possível identificar outras contribuições para futuras investigações sobre a temática. O fluxograma, a seguir, sintetiza o percurso da pesquisa:

Tabela 1 - Fluxograma da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

1.3 ORGANIZAÇÃO CAPITULAR

O trabalho está assim organizado: Neste **primeiro capítulo** situamos e esboçamos o percurso da pesquisa.

No **segundo capítulo**, “É preciso ir à primeira casa” apresentamos a trajetória de vida pessoal e o vínculo à pesquisa acadêmica, estruturada em subcapítulos.

No **terceiro capítulo**, intitulado “Conceitos que habitam esta pesquisa”, apresentamos uma revisão bibliográfica que forneceu elementos para a reflexão entre a Educação Escolar e a Arquitetura, observando e sistematizando conhecimentos a partir da perspectiva de diversos autores que pensaram nessa problemática. Além de expor a justificativa desta investigação, apresentamos alguns autores e conceitos básicos que operam a pesquisa. Além disso, situamos a revisão de literatura realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO), que trouxe elementos fundamentais para esta investigação.

No **quarto capítulo**, “Educação e Arquitetura: Aspectos Históricos”, está estruturado em dois momentos: discutimos aspectos histórico da educação brasileira e o movimento da Escola Nova, e situamos a contribuição de alguns pensadores e

pesquisadores brasileiros e o movimento da Escola Nova no Brasil. Bem como as “Ambiências Educativas: Fatores arquitetônicos e Proposta Pedagógica, ” analisamos alguns exemplos de como a Arquitetura e a Educação podem dialogar com as propostas pedagógicas nos espaços escolares, destacando os Fatores Arquitetônicos (FA) e as Variáveis Escolares (VE) que compõem o ambiente físico ali construído. Essa parte está estruturada em três momentos: A Influência Do Espaço Arquitetônico na Educação; Fatores Arquitetônicos (FA) e Variáveis Escolares Influenciadas pelo Espaço Físico Arquitetônico Escolar

No **quinto capítulo**, “Quando a Diversidade e a Arquitetura se encontram: algumas possibilidades” apresentamos alguns espaços educativos e escolas de relevância na história da arquitetura escolar que foram/são referência de edificações escolares construídas em suas épocas. Refletimos como o processo de modernização dos espaços pedagógicos relacionam-se à mudança curricular, proporcionando a construção de novos espaços escolares e sinalizamos algumas escolas a partir das quais é possível tensionar a relação entre educação e os fatores arquitetônicos.

No **sexto capítulo**, será debatido também no âmbito da realidade da pandemia atual, sobre os impactos que estudantes em situação de vulnerabilidade viveram a partir do deslocamento espacial da sua sala de aula, aspectos da experiência das salas remotas e as dificuldades neste período, dialogando com os conceitos de Dewey e Bermman a partir dos conceitos de experiência e da modernidade.

Nas **Considerações Finais**, a reflexão sobre como os espaços percorridos na longa caminhada, difícil e desafiadora investigação, me constituíram como pesquisadora. Além de retomar os objetivos do trabalho e suas contribuições, é necessário dizer das dificuldades de realizar um mestrado num contexto de pandemia (e suas decorrentes consequências, a nível pessoal e social), que fizeram desse processo uma missão quase impossível. Ainda bem que, em todo esse trajeto, encontrei pessoas que me pegaram pela mão e me disseram: “não pare, eu te ajudo!”. Esses gestos me entusiasmaram e fizeram-me refletir sobre as incontáveis dificuldades de todas as mulheres que vieram antes de mim. Este trabalho também é de todas elas. Algumas até acompanharam meu caminho cantando comigo para que eu jamais esquecesse a canção: “sou negra livre, negra livre, cheguei aqui a pé” (NEGRA LI, 2006).

Assim, investigar as possíveis relações entre Educação e Arquitetura, apontar as principais dificuldades ou os limites dessa relação é fundamental para apontar também ou sinalizar possíveis caminhos de superação. É a expectativa central da proposta desta pesquisa.

2. É PRECISO IR À PRIMEIRA CASA

Porque a casa é o nosso canto do mundo
(BACHELARD, 1987).

Minha motivação¹ consiste na valorização dos espaços e arquiteturas escolares como um dos aspectos que podem ser diferenciais no processo de vida e educativo, de modo a potencializar o desejo de estar na escola. Afinal, poderíamos perguntar com Bachelard: para que existe espaço? Não é senão para que possamos gravá-lo na memória, quadro a quadro, cinematograficamente, para depois, recompor fotograma a fotograma? Se fôssemos pensar o tempo de nossa escolaridade, o que mais nos marcou? Nessa perspectiva, não seria o tempo senão uma estranha entidade que resulta da memorização ordenada sequencialmente de imagens que aprendemos pela experiência sensorial? Se assim for, como pensar em um tempo deslocado da experiência que temos do espaço?

Por essa razão, insistimos em pensar espaços arquitetônicos nos processos educativos. Porém, quando falamos dessa necessidade, não estamos nos referindo a espaços arquitetônicos como “belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc.” (FARIA, 2005, p. 98), mas, sim que “a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implementação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias” (FARIA, 2005, p. 99). Se compreendermos por Pedagogia “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global” (LIBÂNEO, 2013, p. 13), tais considerações fazem muito sentido para esta investigação, uma vez que nos permitem olhar “para além do automatismo da resposta-atividade, superando a base metodológica do espaço funcional” (FARIA, 2005, p. 98).

É com base nesse pensamento que a experiência com o espaço pode despertar na criança um olhar mais acolhedor do ambiente, um sentimento de pertencimento, do espaço escolar como seu território. Ao discutir sobre esse aspecto, Faria (2005) assim expressa:

¹ Para melhor compreensão deste trabalho optei por utilizar a reflexão na primeira pessoa do singular quando trago as minhas trajetórias, vivências e experiências de vida e na primeira pessoa do plural quando consideramos o sentido da construção coletiva e social e dialógica do pensamento.

Na perspectiva da produção dos territórios da infância, o desafio da mudança do panorama atual é maior ainda. Deveremos descobrir e construir métodos que considerem a participação dos “infantes” neste processo. Pois só quando permitimos e oferecemos às crianças condições de experimentarem autonomamente a exploração, a ocupação e a transformação dos lugares, é que eles terão sentido nos processos pedagógicos (FARIA, 2005, p. 99).

Ao considerar as questões que a autora nos coloca acima, olhemos para alguns elementos que parecem fundamentais ao que nos propomos nesta pesquisa, a partir de algumas experiências que podem nos fazer compreender melhor o lugar pedagógico da infância, por meio do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia. Para essa reflexão, escolhemos algumas autoras e suas experiências de ocupação de territórios dentro e fora da escola.

Em meu percurso escolar e na minha trajetória na “Educação Pública” – desde a creche, passando pela escola, até a universidade – sempre busquei refletir que, de algum modo, o espaço escolar é um lugar decisivo na vida do estudante, com reflexos e consequências que se sobressaem na vida adulta. Como arquiteta, educadora na Educação Escolar Quilombola (educação que explora outros espaços além dos tradicionais) e atriz no Grupo de Teatro intitulado Coletivo Nega, observo mais facilmente a influência dos espaços arquitetônicos sobre os indivíduos. Portanto, as trajetórias de vida são sempre “pontos marcantes” no processo de constituição como cidadãos.

Neste trabalho, acredito que as trajetórias de vida importam para compreendermos o porquê da escolha deste tema, Educação e Arquitetura, no sentido de pensar o quanto minha trajetória é um dos pontos marcantes para a construção desta investigação. Nesse sentido, é possível que talvez até aqui já se tenha uma pista do meu lugar de fala.

Assim, na construção desta dissertação tive algumas provocações da banca de Qualificação do mestrado que por algum tempo me fizeram pensar quem poderia me ajudar a compor um texto que me representasse efetivamente. Eu tinha medo de sair das regras e padrões que a academia impõe à elaboração de um texto dissertativo. No entanto, na Qualificação, descobri que a minha voz deveria ressoar tão forte quanto a escrita acadêmica, como fala Grada Kilomba (2019, p. 28) “eu sou quem descreve minha própria história e não quem é descrita”. Então, quando comecei a pensar como fazer soar a minha voz nesta dissertação, optei por convidar outras vozes que, de alguma forma, poderiam me ajudar a compor esta escrita. Essas vozes

me fazem pensar em três conceitos que foram fundamentais na elaboração deste trabalho: **território, espaço e lugar**.

Quando falamos de **território**, compreendemos que este pode ser um conjunto de objetos e ação do ser humano e da natureza constituído por um “conjunto de lugares” (SANTOS, 2006, p. 35) ou multiterritorialidade (HAESBAERT, 2004), delimitados por fronteiras e Estado-Nação. No entanto, quando me refiro a território, quero trazer e enfatizar a questão de pertencimento às múltiplas culturas socioeconômica e socioespacial, em que as características de identidade estão presentes em determinado território, ao qual o sujeito pertence ou adotou para si.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado Nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro, à maneira daquela célebre frase de Winston Churchill: “primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem”. Assim é o território que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe (SANTOS, 1999, p. 08).

Nesse sentido, o território “é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência” (SANTOS, 1999 p. 07), assim tendo um papel importante na formação social, cujo **lugar** pode ser símbolo de existência quando corresponde ao sentido da individualidade, coletividade, identidade e do significado, construindo uma identidade de lugar e pertencimento sobre o espaço (HAESBAERT, 2007). No diálogo com Cavalcanti (2010),

o **lugar** deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado, permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares. (CAVALCANTI, 2010, p. 06, grifo nosso)

Quanto ao **espaço**, dialogamos com Milton Santos (2014), que problematiza o processo de configuração das relações sociais e estruturas vigentes da sociedade:

O **espaço** reproduz a totalidade social na medida em que essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e política. Assim, o espaço reproduz, ele mesmo, no interior da totalidade,

quando evolui em função do modo de produção e de seus momentos sucessivos. Mais o espaço influencia também a evolução de outras estruturas e, por isso, torna-se um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos. (SANTOS, 2014, p. 34, grifo nosso)

A partir desse pensamento, parece que uma pequena fala do *rapper* Emicida, no documentário *Amarelo – É Tudo Pra Ontem*², pode ser colocada em diálogo com as palavras de Milton Santos e Lana Cavalcanti:

Essa é nossa forma de dizer para todas as pessoas que têm uma origem que nem a nossa, que esse lugar é deles. Que a gente precisa, sim, ocupar esse tipo de espaço, de ambiente. E por que não? Todos os ambientes que nos foram negados ao longo da história desse país, entendeu? Os juízes, os médicos, os advogados, os próximos presidentes tá sentado ali e a gente vai devolver pra eles o direito de sonhar. (EMICIDA, 2020)

Quando Emicida fala que “esse lugar é deles”, ele faz referência ao Theatro Municipal de São Paulo, bem como às pessoas negras que podem ocupar aquele espaço e que, no entanto, não ocupam. Assim, a maioria delas estava naquele lugar pela primeira vez. No teatro, o *rapper* fez o *show AmarElo*. Em algumas letras de suas músicas, o artista traduz o que é ser negro no Brasil. O *show* está retratado no documentário *Amarelo – É Tudo Pra Ontem*: documentário que conta sua história, fazendo referência ao Theatro Municipal e a outros lugares da cidade de São Paulo, que embora sejam espaços culturais em que os negros deveriam circular, não o fazem. E por que não?

Emicida mostra momentos importantes da história brasileira e faz reverência a homens e mulheres integrantes do Movimento Negro, que lutaram para que os negros pudessem ser inseridos na sociedade. Por meio da sua história, Emicida fala com seus pares, e até mesmo com aqueles que não estão inseridos na sua realidade. Essa questão nos faz pensar naquilo que bell hooks³ argumenta: “Na cultura popular negra contemporânea, o rap se tornou um espaço de onde o vernáculo negro é usado de maneira a convidar a cultura dominante a ouvir – a escutar – e, em certa medida, a ser transformada” (hooks, 2017, p. 228).

Assim, Emicida, por meio do documentário, faz um resgate das contribuições dos negros na cultura brasileira e relata as políticas sistemáticas de esquecimento às

² *Amarelo – É Tudo Pra Ontem* é um filme documentário brasileiro produzido pela Netflix em parceria com o Laboratório Fantasma estreado em 2020 que conta os bastidores do show no Theatro Municipal de São Paulo.

³ bell hooks em diversas entrevistas diz que: adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks e faz questão de afirmar que bell hooks deve ser escrito em letra minúscula, representando seu desejo de dar destaque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa.

contribuições das populações oprimidas por uma hegemonia dominante. Fico pensando o que foi para cada pessoa negra que nunca havia tido a oportunidade de colocar os pés naquele lugar, como se sentiram, quais foram suas emoções. É nesse sentido que a cultura negra resiste a tantos processos de apagamento, branqueamento, do racismo estrutural, da gentrificação e criminalização da cultura negra, como o samba, o *rap*, a capoeira, as religiões de matrizes africanas, os movimentos negros e tantas outras manifestações de origem afro-brasileira e indígena.

Portanto, a importância de a população negra ocupar determinados lugares que historicamente tiveram seus acessos negados é significativo para a construção de uma identidade de pertencimento de lugar.

O que Emicida traz em seu documentário dialoga com o que Almeida (2019) discute sobre a naturalização da falta dos negros nos espaços considerados importantes e de relevância intelectual, como os espaços da academia científica, do judiciário, do parlamento, telejornais e do setor cultural. Nesse sentido, quando falamos da representação dos negros em espaços do setor cultural referimo-nos, muitas vezes, a papéis de servidão, submissão e de violentador, reproduzido pelas mídias, filmes, novelas e fixado no imaginário da população brasileira como verdade. Para Almeida (2019, p. 65), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional”. E o autor continua sua reflexão afirmando que

[...] para as visões que consideram o racismo um fenômeno institucional e/ou estrutural, mais do que a consciência, o racismo como ideologia molda o inconsciente. Dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente. Ou seja, a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde forma os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida “normal”, os afetos e as “verdades” são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais. Nesse sentido, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados. Os privilégios de ser considerado branco não dependem do indivíduo socialmente branco reconhecer-se ou assumir-se como branco, e muito menos de sua disposição em obter a vantagem que lhe é atribuída por sua raça (ALMEIDA, 2019, p. 64)

Ao enfatizar que “o racismo como ideologia molda o consciente”, o autor se aproxima da perspectiva do documentário de Emicida. Para Almeida, o debate racial,

com falas e posições sobre raça e a importância de ocupação de lugares nos quais a hierarquia de lugares é vista como “lugar central” (CHRISTALLER, 1966), poderá determinar quem ocupa e quem não ocupa esses espaços.

Assim, quando menciono que gostaria de trazer outras vozes que também me representem, trago Emicida neste primeiro momento, pois temos algo em comum: a arte e a ocupação de determinado espaços e territórios. Nesse contexto, trazer o debate de ocupação de territórios para uma construção de identidade é fundamental quando queremos construir espaços com diversidade e representatividade.

Nesse sentido, talvez até aqui já se tenha entendido de qual lugar eu falo (RIBEIRO, 2017). Neste trabalho, acredito que as trajetórias de vida importam (ADICHIE, 2019) para compreendermos o porquê da escolha deste tema, Educação e Arquitetura, no sentido de pensar o quanto minha trajetória é um dos pontos marcantes para a construção desta investigação.

2.1 A “PEDAGOGIA DO LUGAR”

O termo “Pedagogia do Lugar” tem sido trabalhado por diversos autores, como destacam Briguenti, Compiani e Zimmermann (2020). Neste trabalho, inspiramo-nos na proposta de Faria, que “a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia olhemos para as questões do projeto e da implantação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias” (2009, p.99). Um olhar em que as “arquiteturas se educam nas pedagogias e as pedagogias se espacializam no projeto e nas suas arquiteturas” (idem). Neste processo a autora defende que as crianças experimentem a ocupação de espaços transformando os lugares para ter sentido nos processos pedagógicos. Assim, é a partir da infância que reafirmamos a importância de transformar e ressignificar os lugares nas mais diversas companhias.

2.2 A ESCOLA: BELL HOOKS

bell hooks, escritora negra e norte-americana, em seu livro *Ensinando a transgredir – A educação como prática da liberdade* (2017), no primeiro capítulo

denominado *Educação como Prática da Liberdade*, escreveu sobre sua experiência em sala de aula como professora, escritora e estudante. Em uma passagem do texto, a escritora relata sua infância na escola de ensino fundamental *Booker T. Washington*, a qual era frequentada somente por negros. A escritora descreve que as professoras daquela escola tinham uma “missão” que era “nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a ‘cabeça’” (hooks, 2017, p. 10), e para tal, elas proporcionavam uma pedagogia com raízes antirracistas.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural – negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão (hooks, 2017, p. 10 - 11).

Para as professoras “cumprirem” sua “missão”, havia uma investigação profunda sobre a vida dos alunos, desde conhecer seus familiares, as condições econômicas, a rotina e até mesmo saber como era o tratamento da família em casa, com o intuito de prepará-los a realizar seu caminho intelectual. Nessa escola, suas professoras plantaram em bell hooks o desejo de ser livre. Livre de um pai violento e opressor, de uma casa que mais a oprimia do que a fazia se sentir bem. Uma escola que, ao contrário de sua casa, proporcionava-lhe muita alegria:

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase – do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser (hooks, 2017, p.11).

Nesse contexto, a autora descreve seu processo de mudança da escola segregada exclusiva para negros para uma escola com integração racial, onde estudantes negros passaram a frequentar a escola de estudantes brancos e a sentirem as dificuldades que os/as professores/as tinham com o tratamento dos

alunos negros em sala de aula. Segundo hooks (2017, p. 11), “o zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a ser resumir a pura informação”. A mudança para a escola não mais segregada modificou o processo de aprender dos estudantes negros, suas vivências; o modo de ser e sua identidade não representavam mais o lugar de hooks, não havia uma identidade e um pertencimento naquele espaço. Para a autora, o ensino nas escolas brancas não tinha mais a ver com prática de liberdade para as crianças negras.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos (hooks, 2017, p. 12).

Por mais dificuldades e experiências negativas que tivera vivenciado na escola, hooks tinha convicção de que a educação “nos possibilita a capacidade de torna-se livre” (2017, p.11). Ela ingressou na universidade pensando em se tornar uma intelectual negra insurgente, entusiasmada ao ingressar na graduação e, posteriormente, na pós-graduação. As mesmas dificuldades que encontrou na escola fundamental permaneceram e reforçaram-se no ensino superior, com professores que não tinham o entusiasmo no ato de ensinar e com o preconceito por grupos de alunos marginais vistos como inferiores. “Na faculdade, reforçou-se a principal lição: tínhamos de aprender a obedecer à autoridade. [...] A universidade e a sala de aula começaram a se parecer mais com uma prisão, lugar de castigo e reclusão, e não de promessas e possibilidades” (hooks, 2017, p. 13).

hooks, tornou-se professora, algo que acreditava que seria apenas para “ganhar a vida” e escritora, que sempre sonhou ser desde a infância. Influenciada pela obra de Paulo Freire, por meio da Pedagogia Crítica para uma educação libertadora e do pensamento feminista, lecionou com o propósito de promover na prática pedagógica, uma sala de aula como um lugar de entusiasmo gerado pelo esforço

coletivo. hooks afirma: “minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras” (2017, p. 20). A autora acredita que

para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela (hooks, 2017, p. 22).

O que bell hooks nos faz perceber, ao contar sua trajetória e conhecermos o lugar da escola em sua comunidade segregada, poderia caracterizar-se como territórios da sua infância escolar, ou a pedagogia de um lugar, uma vez que a autora revela linguagens, tempos e relações de uma pedagogia, para as crianças negras, carregada de encantamentos. Nas imagens visualizadas por meio da narrativa da autora, não conseguimos observar a arquitetura das escolas: beleza, espaços lúdicos, criativos. No entanto, a escritora mostra a diferença desses lugares, principalmente, de acordo com olhares de estudantes e professores que compõem essa paisagem.

Na escola em que bell hooks e seus colegas foram deslocados, não conseguimos visualizar os materiais: carteiras, lousa, livros, cadernos, canetas, dentre outros, mas conseguimos perceber a lógica que organiza essa escola ou sala de aula: de um lado, estudantes brancos e, de outro, nos fundos da sala, certamente os estudantes negros. Para compreendermos essa organização precisamos contar com a memória de hooks, que nos fala sobre todos aqueles que naquele espaço viveram, por meio de narrativas diversas, buscando entender aquele lugar e os tantos valores nele presentes. A sala de aula de sua comunidade, substituída por um espaço aparentemente bem melhor para os estudantes em relação à arquitetura, a começar pela amplitude do local, têm seu espaço-tempo, mas, principalmente, sua organização e suas práticas que não favorecem o sentido de territorialidade dos estudantes negros.

bell hooks vai nos mostrando ao longo de sua narrativa, como tal mudança influenciou na vida dos estudantes, na sua atenção, na sua participação, na troca de ideias, partilha. Estudantes e professores de sua nova escola não somente não executavam os mesmos gestos, como pareciam não perceber o que se passava com os estudantes negros. Esse “isolamento” dentro de uma escola ou sala de aula mostrado por hooks, vai permitindo o surgimento de modos diferenciados de ser, fazer e aprender entre estudantes brancos e negros em seu cotidiano. Quando hooks nos conta com entusiasmo sobre sua escola segregada, suas professoras educavam-na

para a autonomia. Contudo, a imagem que essa pensadora nos mostra da outra escola nos faz desconfiar que essa educação para autonomia não mais acontecia. Diferentemente de sua escola do coração, nesse outro espaço escolar, hooks se permite questionar a criação da subordinação a qual conduz o processo: nela, parece que a autonomia não se dá.

A história de vida de bell hooks nos permite pensar no espaço escolar para além da sua materialidade. Tudo isso serviu de base para que essa arquiteta-pesquisadora pudesse compreender em sua prática como professora que, tratando-se do espaço educacional, construções majestosas ou criativas, alterações de planos, currículos, organogramas e fluxogramas, nada disso adiantará se “a centralidade educativa estiver focada na sala de aula e na figura do professor” (FARIA, 2012). A trajetória de bell hooks e suas elaborações teóricas a partir de sua experiência de vida, são fundamentais a esta investigação, no sentido de compreender o porquê de o pensar-fazer arquitetura e o pensar-fazer pedagogia não poderem se dar fora do pensamento de uma educação como humanização, uma educação como prática da liberdade. Talvez seja esse o ponto mais importante para que, a partir da relação entre arquitetura e educação, possamos pensar na implementação do lugar pedagógico da infância.

2.3 O CORPO: LÉLIA GONZALEZ

Em 1º de fevereiro de 1935, na cidade de Belo Horizonte, nascia Lélia de Almeida, a penúltima de dezoitos filhos de Urcinda Serafim de Almeida, descendente de indígena e empregada doméstica, e de Joaquim Acácio de Almeida, operário negro ferroviário. Seu nome, Lélia de Almeida, foi registrado em cartório por seus pais, mas quando se casou com Luiz Gonzalez, aderiu o sobrenome do marido e permaneceu com o mesmo sobrenome após a morte dele, como uma forma de marcar seu processo de insurgência. A trajetória de Lélia é marcada por barreiras e dificuldades impostas pela época, como a pobreza, o racismo, o gênero, a dificuldade ao acesso à educação e o golpe de estado em 1937, dado por Getúlio Vargas e que duraria até 1945 (RATTS; RIOS, 2010).

Entre seus irmãos, Lélia foi a única que teve a oportunidade de estudar e frequentar o jardim de infância, devido ao trabalho de sua mãe como ama de leite (RATTS; RIOS, 2010), além do fato de, em sua família, todos terem que trabalhar desde cedo: “estudava-se até a escola primária e, depois, todo mundo ia à batalha [...] pra ajudar a sustentar o resto da família” (PEREIRA; HOLLANDA, 1980, p. 202 apud RATTS e RIOS, 2010, p. 24).

Para famílias pobres e negras, esse período era marcado pelas dificuldades ao acesso à educação e pela ascensão social.

Já em Belo Horizonte houve uma coisa que muito me marcou, minha mãe trabalhou como ama de leite de uma família italiana onde a mãe de uma criança tinha morrido no parto, e essa família tinha uma menina que havia nascido na mesma época que eu. Nós fizemos amizade e, quando ela foi para o colégio, os pais dessa minha amiguinha se ofereceram para pagar a escola primária. (O Pasquim, 1986, p. 10 apud RATTS; RIOS, 2010, p. 24)

Lélia estudou na escola primária em Belo Horizonte e, aos sete anos migrou para o Rio de Janeiro junto de sua mãe e seus irmãos, uma vez que seu pai já havia falecido. A mudança para o Rio de Janeiro foi necessária devido à profissão de seu irmão mais velho, o jogador de futebol Jaime de Almeida, convidado a jogar no Clube de Regatas Flamengo, na cidade do Rio de Janeiro. Jaime era visto como um jogador negro, bondoso e talentoso.

Era um preto bonito, de cara redonda, cheio de saúde, alto, com aquela dignidade de boa, de alma, que a gente via no cinema, em certos pretos imponentes, escolhidos a dedo, para representar o mordomo do velho Sul dos Estados Unidos. Bastava, com a fantasia solta, fechando os olhos, vestir Jaime de Almeida de mordomo de *My old Kentucky home*. Falava manso, a voz um pouco arrastada de mineiro. Tudo nele recendia limpeza, bondade, legalidade. (FILHO 2003, p. 226 apud RATTS; RIOS, 2010, p. 29)

Naquela época, o futebol era praticado dentro de clubes que rejeitavam a presença de negros e mestiços. Entretanto, foi na década de 1940, que a rejeição da presença de jogadores negros no futebol começou a diminuir, devido ao talento e à competência deles (RATTS; RIOS, 2010).

No período em que Jaime jogou para o Flamengo, Leila, quando criança, trabalhou como babá dos filhos dos diretores do Flamengo.

Quando criança, eu fui babá de filhinho de madame, você sabe que criança negra começa a trabalhar muito cedo. Teve um diretor do Flamengo que queria que eu fosse para casa dele ser uma empregadinha, daquelas que viram cria da casa. Eu reagi muito contra isso, e então o pessoal terminou me trazendo de volta para casa (O PASQUIM, 1986, p. 10 apud RATTS; RIOS, 2010, p. 30).

A mudança para o Rio de Janeiro deu ao jogador e à sua família uma mobilidade social e espacial: Jaime alugou uma casa de vila no Leblon, onde Leila iniciou o curso primário na Escola Manuel Cicero, localizada na praça Santos Dumont, no Leblon. Tempo depois, Jaime comprou uma casa para sua família, localizada no subúrbio de Ricardo de Albuquerque. Nesse percurso, Lélia concluiu o ensino primário no subúrbio de Ricardo de Albuquerque, vindo a cursar o Ginásio na Escola Rivadavia Correia, concluído aos 19 anos, em 1954.

Fiz escola primária e passei por aquele processo que eu chamo de lavagem cerebral, dado pelo discurso pedagógico brasileiro, porque, na medida em que eu aprofundava meus conhecimentos, eu rejeitava cada vez mais minha condição de negra. E, claro, passei pelo ginásio, científico, esses baratos todos. (GONZALEZ, 1979, p. 202 apud RATTTS; RIOS, 2010, p. 31)

Nesse sentido, o processo de mudança de território - desde a saída de sua cidade natal, Belo Horizonte, até a chegada ao Rio de Janeiro -, deu à Lélia oportunidades de continuar seus estudos com o apoio da família e amigos. Assim, em 1958 graduou-se em bacharelado e licenciatura em História e Geografia aos 23 anos, na Universidade Estadual da Guanabara, e em 1962 concluiu o curso de Filosofia na mesma instituição, aos 27 anos.

Me recordo perfeitamente que cada um dava uma coisinha, uma irmã dava um sapatinho, outra dava uma meinha e a outra fazia o uniforme etc. [...] estudei com muita dificuldade. Os livros eram emprestados pelas colegas[...] eu ia estudar nas casas das colegas. Enfim, até chegar na Universidade. (VIANA, 2006, p. 48 apud RATTTS; RIOS, 2010, p. 36)

O processo educacional de Lélia, desde o jardim de infância até a universidade, este último espaço dificilmente acessado pelos negros das classes populares, levou-a para lugares não muito comuns a jovens mulheres negras daquela época, como o ensino superior e, posteriormente, a sala de aula como professora e intelectual. Tornou-se tradutora de francês, lecionou em instituições públicas e privadas. Assim sendo, os ambientes frequentados por Lélia afastaram-na de suas origens racial e social e permitiram que não tivesse uma compreensão da sua realidade social na adolescência e durante a graduação.

Na faculdade, eu já era uma pessoa de cuca, já perfeitamente embranquecida, dentro do sistema. Eu fiz Filosofia e História. E a partir daí começaram as contradições. Você enquanto mulher e enquanto negra sofre evidentemente um processo de discriminação muito maior. É claro que, enquanto estudante muito popular na escola, como uma pessoa legal, aquela pretinha legal, muito inteligente, os professores gostavam, esses baratos todos... (GONZALEZ, 1979, p. 202-3 apud RATTTS; RIOS, 2010, p. 41)

Lélia despertou para seu ser no mundo a partir das provocações de seu marido Luiz Carlos Gonzalez e, isso começou a mudar sua vida. A partir desse despertar, podemos perguntar: o que pode um corpo no mundo? A história conta que foi acompanhando Luiz e o interesse dele em política que Lélia “despertou para o mundo que vivia afastada” (RATTS; RIOS, 2010, p. 52) e, aos 37 anos, Lélia começa o seu processo de insurgência.

Lélia Gonzalez parece fundamental para a temática desta investigação porque faz-me pensar no corpo. Nas recordações que o corpo imprime. É no corpo de Lélia que se desenrolaram seus dramas pessoais provocados pelos ambientes em que viveu. Vivências do passado, mas que o corpo, no presente, lembra, revive. Bachelard (1988) fala dessas impressões que as coisas deixam em nós, ou melhor, que podemos sentir no corpo. É nele que a experiência se realiza.

Quando Lélia fala de suas experiências, desde a infância até seu reconhecimento como mulher e negra, parece estar falando dessas sensações que o corpo sente ao relembrar do que lhe marcou. Seu corpo é quem fala das sensações que ficaram nele acumuladas. Nesse sentido, podemos dizer que é o mundo, ou aquilo que Bachelard (1988) denomina como universo, que o corpo carrega para que nos sintamos um ser pertencente a esse mundo. É com a história de Lélia Gonzalez que pratico uma atenção ao meu corpo. Aos reflexos que a realidade vivida desencadeou em meu modo de ser. Uma orientação para meu comportamento. A ação do lugar onde vivi ou o que o meio geográfico pode fazer em nós. A história de Lélia Gonzalez desperta a reflexão para o modo como habitamos o mundo. É esse modo de habitar que me faz consciente da minha história e dos movimentos que poderei empreender a partir dessa consciência.

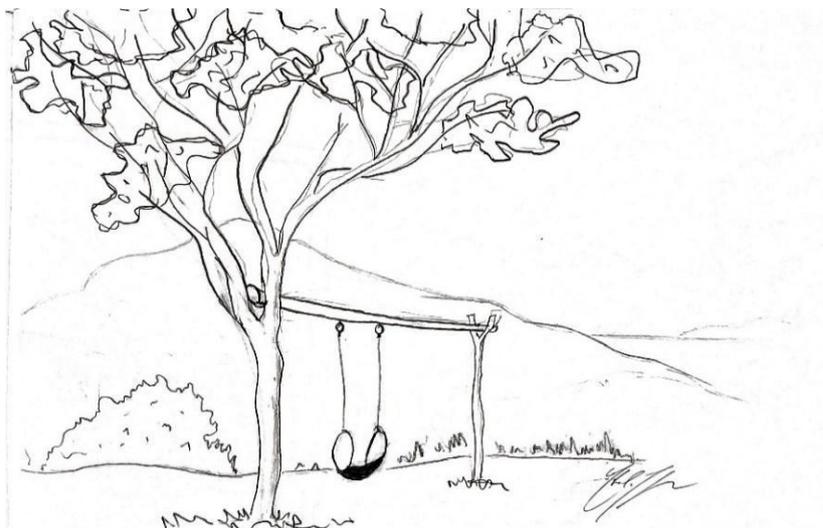
2.4 O ESPAÇO: JOICE BERTH E O ESPAÇO QUE ME CONSTITUI

O espaço. Ah, o espaço tão bem tratado por Bachelard (1988). O espaço parece um sentimento que nos chama. E a esse chamamento respondemos, como já afirmamos no tópico anterior, com o nosso ser no mundo. O mundo como casa cujo teto é o céu. Nesse mundo está a nossa casa, um recorte do universo, uma casa dentro da outra. “Casa que se lê”, como afirma Bachelard (1988, p. 56) e dentro dessa

casa, o quarto; lê-se um quarto também, conforme o autor: “já que quarto e casa são diagramas de psicologia que guiam os escritores e os poetas na análise da intimidade” (BACHELARD, 1988, p. 55). É assim que faço apresentar os espaços da minha casa.

O espaço sempre foi fascinante para mim. Quando revisito a casa da memória, percebo que o espaço está lá.

Figura 1- Memórias da Infância.



Fonte: Acervo da autora, 2021.

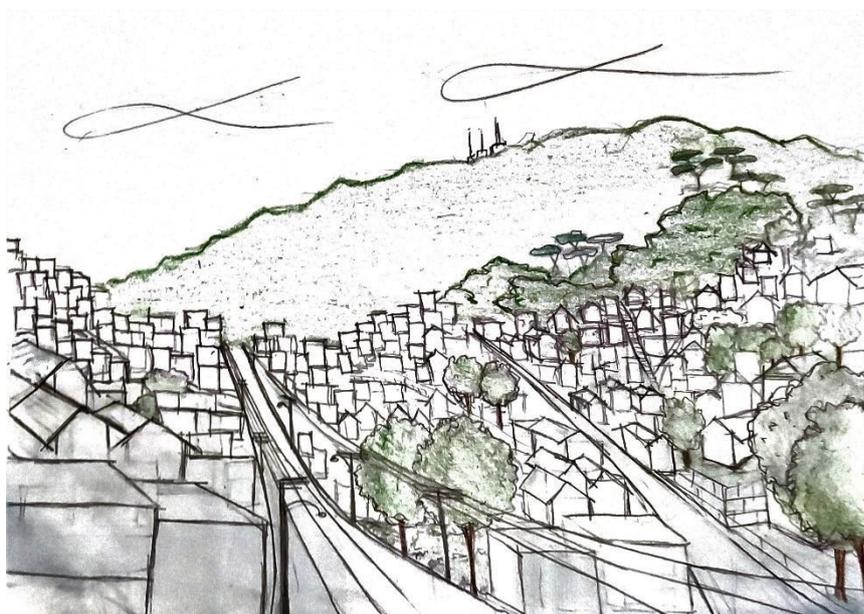
Primeiramente, os espaços da rua, porque nele eu me sentia protegida dos problemas da minha casa: os problemas familiares, a pobreza, o abandono paterno, a falta de um espaço dentro de casa para brincar e a falta de um quarto. Eu não tinha quarto, morava em uma casa de mais ou menos 25m²-30m². A casa era composta basicamente por uma cama de casal, um guarda-roupa, um fogão, uma TV de tubo e um armário de cozinha. Tudo no mesmo espaço. Era um quadrado de madeira com porta e janela, localizado em um quintal com quatro casas. Ali vivíamos em coletivo, éramos uma família, todos ajudavam a cuidar das crianças e a criá-las (Figura 1).

As brincadeiras aconteciam no quintal, era uma aventura. Tínhamos um pé de abacate gigante, lembro das vezes em que os abacates caíam no telhado e faziam um estrago nas telhas, das vezes em que corríamos das galinhas para pegar os ovos, dos pintinhos, dos lagartos que encontrávamos no meio do mato. O quintal era um dos meus lugares de refúgio, conhecia cada cantinho, cada espaço. Atrás da casa, em cima do pé de abacate, os esconderijos dos ovos das galinhas, a pitangueira que

ficava no barranco atrás da casa da minha vó que, diga-se de passagem, era um dos meus locais favoritos do quintal, onde passava horas sentada observando a paisagem composta por um amontoado de prédios e pelo mar ao fundo. Naquele momento, eu me encontrava no ponto alto do morro. Meu olhar corria, parava e voltava a andar entre os prédios, o asfalto e o mar de cima. O quintal e a rua eram uma extensão da minha casa (Figura 2).

Éramos em seis pessoas, eu (a mais velha entre meus irmãos), meus três irmãos, minha mãe e meu padrasto. Dormíamos todos em uma cama de casal, até que fomos crescendo e o espaço da cama começou a ficar inviável. A partir daí, passei a dormir no chão, em um colchão de solteiro e quanto mais crescíamos, mais difícil ficava o espaço. Até que chegou o momento em que fui morar com a minha avó materna, porque já não cabíamos mais todos no mesmo metro quadrado. É assim que minha casa da infância e o quarto que não tive (re)aparecem para mim. Exatamente como eles me foram dados naquele momento da minha existência.

Figura 2 - O espaço que me constitui.



Fonte: Acervo da autora, 2022

A ausência desta casa maior com espaço para brincar que sempre sonhei, deste quarto, do amor paterno, enfim, marcam a presença no espaço de minha memória. Essa ausência me traz à lembrança que fui uma “criança da rua”. Uma criança que nunca se aquietou em um canto. Saía de casa de manhã e só voltava à

noite. Não voltava nem para almoçar. Comia qualquer coisa, em qualquer lugar. Almoçava na casa de um vizinho, na casa da minha vó, na casa das minhas tias, raras vezes, na minha própria casa. Em outras, não almoçava, comprava um pacote de salgadinho com as moedas que ganhava fazendo favores para os meus vizinhos, como ir ao mercadinho na comunidade. Lembro-me também que alguns almoços foram na goiabeira. Não posso me esquecer também das pitangas. Tudo isso para dizer que, quando criança, o meu alimento muitas vezes era ofertado pela natureza.

Eu vivia para a rua, amava a rua e aproveitava ao máximo quando estava nela. As brincadeiras, os encontros com meus amiguinhos, o futebol no meio da rua, tudo isso era vivenciado intensamente por mim. As brincadeiras eram feitas com qualquer coisa que pudesse se tornar um brinquedo: uma garrafa pet se tornava uma bola ou um escorregador; a sacola plástica se tornava uma pipa, o pneu de bicicleta virava a sensação da brincadeira, o pedaço de tijolo e o mato viravam “comida”, sem falar no meu grande talento para o futebol: vivia para a bola, amava jogar e tudo que pudesse me levar ao campo de futebol eu corria para fazer.

Neste viver na rua, andava por todos os becos, vielas, casa abandonadas, tudo que existia naquele território para eu explorar. Subia e descia o morro sem nenhum receio do perigo de que acontecesse algo de ruim. Na rua, me sentia protegida. Éramos uma comunidade. Todo mundo se conhecia.

Amava entrar nas construções abandonadas ou em edificações em obras, perceber seu espaço. Queria saber o que já existia ali e imaginava o que passaria a existir. Esse era um dos meus maiores passatempos. Era curiosa, media tudo com meu próprio corpo: cinco passos, três palmos. Queria entender para que cada coisa servia, por que o cimento era de tal jeito? Por que tem que colocar o tijolo assim? Por onde entra a luz? O que será que vai ser a obra: uma casa de família, uma casa comercial? Como ficará depois de pronta? Às vezes, imaginava-me morando nela. Sentia-me realizada por acompanhar todo o processo das futuras residências, desde a construção até a finalização da obra. Muitas vezes, entrava nessas obras sem nenhum adulto por perto, não tinha ideia do perigo que corria. Nessas visitas, tantas outras perguntas eu fazia em meus pensamentos. Por quê? Tantos porquês. Vários porquês que não foram respondidos, talvez por eu ser uma criança e por ser menina.

Conto tudo isso para dizer que apesar das dificuldades na infância, reconheço que fui uma criança feliz, vivi a minha infância intensamente. E, nesta escrita, pergunto-me: se eu pudesse voltar no tempo ou no espaço?

Assim reconheço que estas lembranças da casa empobrecida da infância, do quintal, da casa que me “jogava” para a rua por falta de espaço, são fundamentais para que eu possa pensar que essas vivências me constituíram. O que vive enquanto experiência com o meu corpo serve de alicerce para a pessoa que sou hoje.

Bachelard diz que “a casa é uma das maiores forças de integração para os pensamentos, as lembranças e o sonho do homem” (1988, p. 26). Para ele, os espaços externos e internos são integrados pela casa. Nesse sentido, a casa da infância adquire uma força quase humana. Sobre esse aspecto, o autor assim expresso:

Na vida do homem, a casa afasta contingências, multiplica seus conselhos de continuidade. Sem ela, o homem seria um ser disperso. Ela mantém o homem através das tempestades do céu e as tempestades da vida. É corpo e é alma. É o primeiro mundo do ser humano antes de ser jogado no mundo [...] (BACHELARD, 1988, p.26).

Ouvindo Bachelard (1988), percebo que nos espaços da memória, as lembranças estão guardadas graças à nossa casa. Nesse sentido, mais do que trazer o tempo para pensar a minha trajetória, é no espaço que a localizo a minha história nesta pesquisa.

Por vezes acreditamos conhecer-nos no tempo, ao passo que se conhece apenas uma série de fixações nos espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer passar no tempo; que no próprio passado, quando sai em busca do tempo perdido, quer “suspender” o voo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. É essa a função do espaço (BACHELARD, 1988, p. 28).

Timidamente, vou tentando compreender as palavras de Bachelard porque elas parecem fazer sentido à minha existência. E é com ele que posso pensar no desenhar da minha trajetória, no espaço que me faz chegar à adolescência. É neste fascínio que o espaço exerce sobre mim, que na adolescência volto-me para o espaço no papel. Começo a desenhar. Fazia desenhos de observação, tinha essa atividade como um *hobby*. Achava superinteressante replicar desenho e passei uma grande parte dessa fase da vida desenhando no papel e nas paredes o que eu encontrava por aí. Quando entrei na universidade, esse *hobby* acabou diminuindo, porque naquele espaço eu procurava a perfeição do desenho e as técnicas, não mais o prazer em desenhar.

Foi assim que escolhi o curso de Arquitetura. O espaço continuou desenhando minha trajetória. O desejo de ser uma arquiteta: propor espaços para as pessoas viverem. E, nesses espaços, as crianças. Aliás, ter um arquiteto para projetar sua casa, pensar espaços para ela deveria ser o direito de toda criança. O direito à moradia é um dos direitos fundamentais da criança e está previsto no artigo 6º da Constituição Brasileira, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, embora saibamos que muitas crianças não acessam esse direito.

Neste espaço em que “desenho” minha chegada à Arquitetura, não posso deixar de acentuar o traço no meu ingresso no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aos dezoito anos. Fiz o vestibular, por meio do sistema de cotas, implementada como Lei pelo Governo Federal em 2012. A preparação para o vestibular do curso de Arquitetura (um dos cursos mais concorridos da universidade) foi por meio do Projeto de Educação Comunitária – Projeto Integrar⁴ - pré-vestibular gratuito destinado a trabalhadores estudantes.

Naquela época, em 2011, estava terminando o Ensino Médio, estudava de manhã, trabalhava à tarde e frequentava o Projeto Integrar à noite. Era uma rotina intensa e bem cansativa, mas sabia que sem essa preparação talvez não conseguiria a aprovação no vestibular devido à concorrência do curso e ao ensino da escola pública.

A aprovação no vestibular, em minha família, foi um processo “engraçado”. Minha mãe, no primeiro momento, achava que eu iria trabalhar na universidade. Não entendia por que algumas pessoas estavam ligando para ela e dando os parabéns. Lembro-me que, quando cheguei em casa, minha mãe me disse: “parabéns, filha, você vai trabalhar na universidade!”. Foi um processo difícil para minha mãe compreender que minha saída do Ensino Médio não era para o mercado de trabalho, e sim para a continuação dos estudos. Conto tudo isso não somente para dizer que, em minha família, fui a primeira a entrar em uma universidade e a primeira arquiteta, mas também para reafirmar a importância em continuar a reflexão e luta pelas cotas.

As cotas como instrumento de inclusão social, por meio de ações afirmativas, possibilitam a democratização da universidade no sentido do seu compromisso com

⁴ INTEGRAR: Projeto de Educação Comunitária, fundado em agosto de 2011 e formado por professores voluntários que atuam por meio da educação popular, reconhecido legalmente pelo estado catarinense, que tem como objetivo a transformação social de trabalhadores, estudantes e professores, por meio dos concursos vestibulares para as universidades públicas.

a superação das desigualdades e com a valorização da diversidade. No contexto atual brasileiro, mais do que nunca, essa questão carece de reflexão.

Mas o que esse posicionamento tem a ver com este trabalho de pesquisa, afinal, em um Brasil com mais de 50% da população negra e parda, por que a presença tão reduzida de negros e negras nos espaços da universidade pública não pode ser uma problemática para a Arquitetura e Educação? Posterior a entrada na universidade passei a ingressar na Gestão Estudantil Universitária (GESTUS)⁵ (Figura 3), coletivo vinculado ao Projeto Integrar que luta pela permanência de estudantes das universidades públicas e do PROUNI nas universidades.

Figura 3 - Encontro GESTUS - Reunião 62ª Lélia Gonzalez.



Fonte: Arquivo GESTUS, 2018

E se o espaço foi sempre tão fascinante em minha vida, como contei até aqui no “desenho” que faço sobre a minha trajetória, ao refletir acerca de minha entrada na

⁵ “É um grupo de trabalho, dentro do Projeto Integrar, que tem como objetivo orientar e auxiliar os trabalhadores estudantes do Projeto aprovados nas universidades públicas e do PROUNI nas universidades privadas, oferecendo-lhes suporte para sua permanência na universidade. O movimento da GESTUS visa à luta coletiva dos estudantes na permanência e formação crítica nas universidades. Atualmente, a GESTUS é composta por 52 membros permanentes, subdivididos em 3 categorias – 40 trabalhadores estudantes, 7 professores do Projeto Integrar e 5 participantes sem vínculo com o Projeto Integrar”. (ROCHA, 2021, p. 85)

universidade, é que incluo o Coletivo NEGA⁶. O encontro com o Coletivo Nega foi mediante ao convite de uma das integrantes do grupo para conhecer e fazer parte do coletivo, caso eu tivesse interesse, nesse momento eu já estava no segundo período da universidade. O primeiro contato com o grupo foi assistindo à peça a *Prêt-à-porter*, que estava em cartaz no SESC prainha de Florianópolis, em 2014. Ao assistir à peça fiquei fascinada pela temática e pela resiliência que a peça carregava. O encanto aconteceu porque, pela primeira vez, assistia a uma peça de teatro em que me via representada. Aquelas atrizes, os atores, o cenário, compunham um espaço que contavam a minha história e a de muitas pessoas com histórias de vida parecidas com a minha.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p. 32)

Naquele momento, lembrei-me da minha própria história. Lembrei-me que foi na infância que tive o primeiro contato com o teatro. Na comunidade, tínhamos a “peça Dona Mariquinha⁷”, produzida pela vizinha e as crianças do morro, bem como o boi de mamão. O encontro com o Coletivo Nega fez-me lembrar os espaços da minha casa e reacender a chama que estava apagada dentro de mim devido às circunstâncias da vida. Naquele momento, eu soube que o meu lugar era ocupar os palcos com o Coletivo Nega (Figura 4).

Eu queria contar minha história também, queria fazer história e queria que minha história ajudasse a (re)construir outras histórias. Assim, a minha entrada no Coletivo Nega foi consolidada em 2014. E é por essa razão que o Coletivo entra no “desenho” que traço nesta dissertação, porque faço parte dele até o presente momento.

Hoje, sou uma arquiteta. E a pergunta que poderá surgir é: por que uma arquiteta no espaço da Educação? Neste traço em que amplio o “desenho” da minha trajetória, reflito: não sou somente uma arquiteta, sou uma educadora! Ou melhor, fui uma educadora; ou melhor ainda, continuo aprendendo a ser. Fui professora na Educação Escolar Quilombola e precisei deixar esse espaço para me dedicar ao

⁶ Coletivo Nega: Negras Experimentações Grupo de Arte, grupo de teatro negro de Santa Catarina, criado há 10 anos, na Universidade Estadual de Santa Catarina. <http://coletivonega.com.br/>

⁷ Peça da Mariquinha: peça produzida por Simone, moradora do maciço do Morro da Cruz, onde as crianças interpretavam a música de Sandy e Junior.

mestrado. Foi pouco tempo, mas o suficiente para descobrir que ser arquiteta e ser professora têm alguns pontos em comum. Ambas as profissões trabalham com o espaço.

Figura 4 - Prêt-à-porter, Coletivo Nega.



Elenco Coletivo Nega 2017 – Fotografia: Viviane de Paoli - Fonte: Acervo Coletivo NEGA, 2017

A educação quilombola me ensinou a pensar no caráter socializante da escola (FREIRE, 1996) como um dos fundamentos da educação. Talvez, no espaço da educação quilombola, mesmo sem ainda ter a capacidade de compreender muito bem, pude viver e refletir sobre aquilo que agora leio em Paulo Freire, e que pode fazer sentido na opção que faço em minha trajetória acadêmica relacionando Arquitetura e Educação.

Esse autor reflete sobre o espaço socializante da escola da seguinte forma:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. (FREIRE, 1996, p. 49)

Os homens e as mulheres que fazem a educação quilombola puderam me fazer perceber melhor sobre o que é ser professora, no argumento fundamental de Paulo

Freire, para que uma professora iniciante como eu pudesse compreender sobre o que é educação, o que é aprender e o que deve ser considerado na atividade docente. Sobre esse aspecto, o autor diz assim:

No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1996, p. 49)

As palavras de Paulo Freire fazem parte do “desenho” que faço da minha trajetória e da chegada de uma arquiteta como professora em uma Escola Quilombola, porque naquele tempo-espaço, comecei a aprender a ser docente na relação com os estudantes, refletindo que aquilo que ocorre no espaço-tempo da escola é fundamental para a compreensão do que é educação e do que é aprender. Como arquiteta-professora, na Educação Escolar Quilombola, aprendi que a educação não se resume à “atividade ensinante” (FREIRE, 1996). A Educação Quilombola considera a experiência, os afetos, os gestos como força formadora: “o valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando coragem” (FREIRE, 1996, p.51).

Podemos não encontrar uma escola na comunidade, no sentido físico, arquitetônico, do que é ser escola na sociedade. Mas, com certeza, ao chegar a uma comunidade, será possível perceber “uma natureza testemunhal do espaço” (FREIRE, 1996, p. 48) que se caracteriza na eloquência do discurso “pronunciado” pelo espaço que se acolhe mesmo dentro de uma casa de farinha desativada. Por exemplo: na limpeza do chão, na boniteza do ambiente onde ocorrerá a aula, no vasinho de flor escolhido especialmente para adornar aquele ambiente, elementos inexistentes em muitas escolas arquitetadas como tal.

Paulo Freire (1996) chama a atenção para o peso significativo que a natureza testemunhal tem na vida dos estudantes. Talvez seja por essa aprendizagem que o espaço da Educação Quilombola me ensinou sobre educação e me fez estar, hoje, na Pós-Graduação em Educação, como uma “arquiteta-professora”.

Uma arquiteta que desenha, projeta os espaços para as pessoas viverem, para seus corpos estarem inteiros. Mas ao mesmo tempo uma professora que no espaço-

tempo da escola necessita saber o que se passa no seu corpo e no corpo dos seus estudantes, o seu corpo com o corpo dos seus alunos. Esta arquiteta-professora, ao compreender que educação não é somente pensamento, mas sentimento, vê a possibilidade de alargar a visão de mundo deles, mas também a sua para somente, então, inspirar o empoderamento com e entre a turma, já que, segundo Joice Berth (2019), ninguém se empodera individualmente.

Neste traçado, trago Joice Berth arquiteta e urbanista formada pela Universidade Nove de Julho, escritora e pesquisadora e assessora parlamentar, nascida e criada na cidade de São Paulo, onde escreveu o livro “Empoderamento”. Segundo Joice Berth, empoderamento é um neologismo: uma palavra que parte de outra que já existe: poder. A autora faz uma análise dessa categoria trazendo sua origem histórica, dialogando com diversos autores. Berth (2020) levanta a questão da compreensão da palavra empoderamento e seu sentido, que “ao pé da letra, significa dar poder ou capacitar” (BERTH, 2020, p.29), bem como “instrumento de emancipação política e social” (idem, p.22) em que indivíduos ou grupos considerados minoria, reconhecem o sistema de opressões que os implicam e as relações de poder. E quando falamos das minorias, não estamos falando em termos quantitativos, mas em grupos que não têm acesso a direitos básicos de sobrevivência garantidos pela Constituição brasileira de 1988.

Assim, de acordo com Berth (2020), o conceito de empoderamento é o instrumento de emancipação política e social que não deve ser um método que impõe, aponta, sugere ou indica como os grupos minoritários devem criar e agir para proporcionar a emancipação de grupos e indivíduos.

Empoderar, [...], é, antes de tudo, pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da História. (BERTH, 2020, p. 23)

O processo de empoderamento de indivíduos e grupos perpassa pela compreensão e questionamento da estrutura de poder que organiza a sociedade por meio das classes sociais, raciais e de gênero que estão inseridos. Segundo Berth (2020), para o empoderamento concreto de grupos e indivíduos, é preciso ações coletivas, tais como: a luta social; a ruptura da estrutura de poder para emancipação social e a política; a compreensão do sistema de opressões; o fortalecimento e a horizontalização de poderes; e a consciência da situação social, econômica, territorial

e política, e neste caso, não apenas política partidária ou institucional, mas a consciência de políticas de ação do cotidiano.

Nesta perspectiva para uma transformação social, é necessária a união de grupos e indivíduos que rompem com as estruturas opressoras em prol da coletividade por meio da compreensão, autorreconhecimento, valorização e entendimento da sua posição social e política, promovendo a transformação do *status quo*, como sugere Berth

Quando assumimos que estamos dando poder, em verdade estamos falando na condução articulada de indivíduos e grupos por diversos estágios de autoconhecimento tanto de si mesmo quanto de suas mais variadas habilidades humanas, de sua história e, principalmente, de um entendimento quanto a sua posição social e política e, por sua vez, um estado psicológico perceptivo do que se passa ao seu redor. Seria estimular, em algum nível, a autoaceitação de características culturais e estéticas herdadas pela ancestralidade que lhe é inerente, para que possa, devidamente munido de informações e novas percepções críticas sobre si mesmo e sobre o mundo em volta, e ainda de suas habilidades e características próprias, criar ou descobrir em si mesmo ferramentas ou poderes de atuação no meio em que vive em prol da coletividade. (BERTH, 2020, p. 21)

Apesar da palavra destacar a discussão de mudanças nas relações de poder na busca por uma transformação da estrutura, seu significado tem sido muitas vezes esvaziado na compreensão da raiz do conceito. Nesse contexto, quando falamos de empoderamento na internet, principalmente nas redes sociais, percebemos que o seu conceito vem sendo esvaziado devido a uma não compreensão efetiva do conceito.

A palavra empoderamento vem sendo relacionada a questões estéticas individuais, bem como à distorção do conceito por empresas que utilizam o seu *marketing* para fazer propaganda sobre estética, associando essa ação ao empoderamento feminino por meio dos seus produtos. Entretanto, esse “empoderamento” estético que muitas vezes só gera lucro e *marketing* para as empresas não anula o fato de as mulheres sofrerem machismos e violência, ou até mesmo racismo, no caso de mulheres negras, pois essas ações não rompem com as estruturas de poder que constituem a sociedade na qual esses grupos fazem parte, permanecendo assim, as opressões raciais e entre classes de gêneros⁸.

⁸ Como exemplo podemos citar um caso recente de uma peça publicitária da Revista Vogue Britânica que buscava destacar a ascensão dos modelos africanos na indústria da moda, no entanto fez uma manipulação da imagem manipulando a cor de pele das modelos. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/estilo/capa-da-vogue-britanica-fotografada-por-brasileiro-gera-revolta/> acesso em 01/02/2022.

Desse modo, Berth (2020) ressalta que para compreender o empoderamento é preciso relacioná-lo a outras ações e mobilizações coletivas que questionem as bases. Por essa razão, para discutir essa categoria teórica, a autora não vem sozinha, seu trabalho dialoga com estudos de muitas ativistas feministas, mulheres do movimento negro e tantos outros autores. Para a autora, discutir esse conceito é pensar em sua complexidade. Ela pensa empoderamento como uma teoria complexa, interpretada às vezes, equivocadamente, sem uma compreensão verdadeira do conceito que envolve outras ações para emancipação das minorias.

Nesse sentido, é necessário ocorrer o empoderamento coletivo, pois ninguém se empodera individualmente se o grupo não estiver empoderado. Ao mesmo tempo, para o empoderamento do grupo, é necessária uma conscientização individual.

Ressalta-se que o fato de um sujeito pertencente a um grupo oprimido ter desenvolvido pensamento crítico acerca de sua realidade não retira a dimensão estrutural que o coloca sob situações degradantes. Essa é uma das razões pelas quais o empoderamento é um processo gradual. Exemplificando o exposto, pensemos em um rapaz negro, brasileiro, que teve seus talentos reconhecidos e passou a ser absorvido nos meios de privilégios do topo da pirâmide social. Embora ele esteja economicamente em mobilidade social ascendente e tenha saído do lugar de subalternidade reservado para sua coletividade, a marca expressa por sua negritude não permitirá que o vínculo social e permanente com a coletividade seja rompido. Enquanto essa comunidade não se empodera, ele continuará em constante fragilidade social e exposto às violências que atingem sua coletividade, como o genocídio. Seria preciso estabelecer a necessidade de avaliar e articular diversas dimensões de trabalho rumo à aplicação da Teoria Empoderamento como instrumento de emancipação e erradicação das estruturas que o oprimem. (BERTH, 2020, p. 55)

Como exemplo, podemos citar também Carolina Maria de Jesus, mulher, negra favelada, mãe solo de três filhos e escritora. Em agosto de 1960, sua obra *Quarto de despejo* foi lançada com uma tiragem de dez mil exemplares, chegando a ser *best-seller* na sua época. Essa mobilidade social fez com que se mudasse da favela para um bairro de classe média e melhorassem as condições de seus filhos, como ela tanto queria. No entanto, ela não ficou “imune” ao racismo estrutural e às opressões sociais que aquele território lhe imprimia. Segundo Barbosa e Pinheiro (2016, p. 114), “Carolina, arguta, logo começa a perceber que apesar de ser autora de um dos maiores best-seller brasileiro de todos os tempos, para a mídia nativa e a alta sociedade ela seria sempre uma escritora vira-lata, de segunda categoria”.

Partindo da questão do empoderamento para a coletividade, podemos pensar em caminhos para a transformação social de grupos minoritários inseridos em um

sistema de opressões que os colocam em posição de desigualdade social e racial. Romper com as estruturas opressoras por meio da conscientização, união de lutas, do acesso a uma educação libertadora e emancipadora, bem como do poder coletivo sem hierarquias para uma transformação social para todos e todas.

É nesse sentido que Joice Berth e seu conceito de empoderamento aparecem nesta investigação, uma vez que também ressignifica meu processo de formação como pessoa e arquiteta-professora, partindo das descobertas de mundo, da autoaceitação e da formação no meu processo de empoderamento individual por meio do empoderamento coletivo que me proporciona a conscientização sociopolítica, bem como a minha territorialidade, espaço-tempo e lugar na sociedade.

A coletividade é o resultado da junção de muitos indivíduos que apresentam algum – ou alguns - elemento em comum, é intrínseco que estamos falando de um processo que se retroalimenta cotidianamente. Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social. (BERTH, 2019, p. 52)

Portanto, a partir deste lugar desenhado por meio desta escrita, é que me (re)encontro com meu processo de formação no decorrer de minha memória e de espaços e lugares da infância até a fase adulta, desde a creche e escola pública, cursinho pré-vestibular comunitário, ensino superior público, Educação Escolar Quilombola, Movimento Negro, Coletivo NEGA e tantos outros espaços que aqui não foram citados, mas que, de algum modo, fortaleceram-me como cidadã e mulher negra. É deste lugar que argumento, em que fez minha trajetória e que me proporcionou a oportunidade de chegar até a esta escrita: traços que desenharam, marcam para não ficar invisível.

3. CONCEITOS QUE HABITAM ESTA PESQUISA

A leitura me prepara pro mundo.
(Conceição Evaristo, 2021)

Este capítulo tem como finalidade provocar um pensar reflexivo sobre a problemática da Educação e Arquitetura, apresentando alguns autores que abordam a questão, bem como apresentar um levantamento das produções acadêmicas dos estudos já realizados sobre a temática. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Por fim, apresento também, neste capítulo, alguns conceitos que operam esta pesquisa como (a) Território e Territorialidade (b) O Espaço e Lugar, (c) Identidade de Lugar e (d) O ser humano e o ambiente construído.

A arquitetura tem as suas mais variadas funções na organização da cidade, está presente no dia a dia da sociedade, faz parte da formação do sujeito como ser humano e como cidadão. Manifestando-se conforme o seu tempo atual, seja na escola pública ou privada, a arquitetura pode contribuir para uma humanização das relações, bem como para a inclusão mais significativa de sujeitos nesse constante processo de modernização. Foi somente no século XIX que se começou a pensar em uma arquitetura escolar humanista e inclusiva, para que a estrutura física escolar pudesse superar aquele modelo único e padrão de corredores e salas de aula. Modelo que norteia as práticas (discursivas e não-discursivas) da Pedagogia moderna.

Para além dos muros escolares há diversas formas de ser e pensar os espaços pedagógicos, pois professores e estudantes carregam consigo as mais diversas histórias. São vidas, culturas, territórios, lugares e experiências diferentes. Neste sentido, é importante pensar os espaços como ação formadora dos sujeitos que constituem estes lugares no seu processo educacional, assim pensar a diversificação dos espaços escolares para pensar na construção de um indivíduo que faz parte de uma sociedade se faz necessário. Desse modo, podemos pensar os espaços pedagógicos juntamente com o território e os lugares em que as escolas públicas estão inseridas e para qual público esses espaços são planejados. São desafios contemporâneos que exigem mudanças e adaptações ao meio, tanto nas relações no

âmbito da sociedade em geral, como na arquitetura dos espaços educativos em particular.

Partindo desse pensamento, Kowaltowski (2011) em seu livro *Arquitetura Escolar o projeto do ambiente de ensino* levanta as questões da pedagogia e da arquitetura para além dos aspectos visíveis, constituído por varáveis e ações arquitetônicas, pedagógicas e culturais para quem produz estes ambientes e quem frequenta, bem como a relação entre pedagogia e arquitetura na relação social e cultural para o processo educacional dos sujeitos nos ambientes escolares. A autora discute a questão do conforto ambiental, conceito e diretrizes escolares e pedagógicas do projeto arquitetônico, aspectos que “são relacionados à produtividade do aprendizado de crianças e adolescentes e verificam-se as condições mínimas de conforto que o ambiente escolar deve oferecer” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 05) no sentido de pensar esses espaços para contribuir na melhoria do ensino público.

A partir das reflexões dessa autora podemos considerar que o ensino das escolas públicas há muito tempo vem preocupando professores, educadores, gestores estudantes e a sociedade em geral na perspectiva de uma formação de qualidade (BUFFA, 2008; KOWALTOWSKI, 2011). Entretanto, pouco se pensou os ambientes escolares como projeto pedagógico (BUFFA, 2008). Apesar dos avanços acerca deste tema a literatura ainda é incipiente em relação a saber como os espaços podem ou não influenciar no processo educativo, especialmente no sentido de *pensar o potencial pedagógico dos lugares*, agregar questões pessoais e posicionamentos frente à necessidade política e de luta pela educação de qualidade em espaços públicos.

[...] o espaço nosso de cada dia é carregado de significados compartilhados e expressos nas práticas sociais, e isso explica, de certa forma, o descaso que permeia muitos dos espaços escolares, públicos, destinados aos segmentos sociais que têm pouco poder de pressão. (RIBEIRO, 2004, p. 04)

Neste contexto, pensar os espaços escolares a partir de sua estrutura física, ficou apenas a cargo dos arquitetos com o propósito de atender o programa de necessidades dos edifícios escolares, com pouco diálogo com a comunidade escolar e os seus projetos pedagógicos (BUFFA, 2008). Assim, são edifícios escolares, pensados em grande escala para satisfazer as demandas estruturais, que não contemplam projetos diversificados. Observamos que a prática de arquitetos e urbanistas, que projetam esses espaços há décadas, necessita um maior diálogo

desses profissionais com educadores para melhor adequar os espaços escolares aos novos métodos de ensino-aprendizagem (BUFFA, 2008).

Nesse sentido, o pensamento em relação à construção dos espaços escolares a partir de outra relação entre arquitetura e educação tem crescido nos últimos tempos (MOREIRA e LIBOS, 2018; DÓREA, 2013; FARIA, 2012; NASCIMENTO, 2012; SIBILIA, 2012; CHAHIN, 2012; FREIRE, 2006;)

Sabemos que é possível ensinar em qualquer lugar, até mesmo em chão batido, sem cobertura e sem móveis. Mas, uma escola é muito mais que isso e o edifício escolar, sabemos todos, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, a convivência, o crescimento dos alunos. Ninguém confunde conseguir comunicar-se (o que pode ser feito de várias formas, até com gestos) com o conhecimento de uma língua. (BUFFA, 2008, p. 64)

Assim, as inquietações e preocupações de professores, educadores, estudantes e familiares situam-se nas mais diversas questões, como por exemplo: a) Tamanho das salas de aulas de acordo com a quantidade de estudantes; b) (in)adequação dos espaços para aplicações das atividades pedagógicas; c) Áreas abandonadas ou mal utilizadas; d) Depredações e estruturas deterioradas; e) Presença de áreas livres/externas junto à natureza. Tais preocupações são importantes para pensar em todo o processo educativo.

Uma das pesquisas mais importantes neste debate no país foi realizada por Faria (2012), ao problematizar o diálogo entre Arquitetura e Educação, colocando em relevo a necessidade de superar o estado atual de desconexão entre os campos de pesquisa e a produção de arquitetura escolar pública no Brasil. A autora analisa os descompassos entre as referências utilizadas pela arquitetura, no âmbito da universidade e da produção profissional, e aquelas que vêm sendo consideradas pelo debate atual em torno da educação pública das crianças e jovens brasileiros, tanto no meio acadêmico como no governamental.

Para pensar a questão da arquitetura escolar, a autora deixa evidente que, embora a discussão seja ainda pouco conhecida no Brasil, a tentativa de refletir sobre os possíveis diálogos entre arquitetura e educação não é novidade. Anísio Teixeira, Mário de Andrade, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, dentre outros, foram os que primeiro marcaram este caminho, ainda nos anos de 1950. E, mais recentemente, estudos de Mayumi Souza Lima (1989), Ana Gabriela Lima (2004) e Mario Fernando P. Nascimento (2012) continuam e atualizam o debate. Vale lembrar que, no contexto internacional, essa discussão iniciou no âmbito do movimento Escola Nova, ainda nos

anos 1920, com a contribuição de Maria Montessori e Celestin Freinet (1996), e mais recentemente, com os estudos de Weyland e Attia (2015).

Nessa perspectiva, o espaço pode ser visto como um importante instrumento para contribuir e potencializar um processo educacional significativo. Compreender a importância do espaço como um fator que atua nas relações sociais, significa discutir também como o espaço pode “moldar” corpos e comportamentos, como nas salas de aulas em que estudantes reproduzem o conhecimento, as regras impostas sem dialogar com as realidades de trabalhadores estudantes e estudantes periféricos, espaço que oprime a voz, bem como limita os professores a ter uma perspectiva de práticas libertadoras, que podem romper os muros das escolas para possibilitar o conhecimento e ampliar a capacidade criativa dos indivíduos, pois os estudantes têm mais espaços de diálogos, de participação a partir da sua realidade, que proporcionam novas (re)descobertas a partir da seu contexto social para desenvolver projetos de transformação social. Nesse sentido, analisar a relação entre Educação e Arquitetura, a partir das discussões sobre o espaço escolar e processos educativos, é pensar espaços participativos e inclusivos que possa superar a produção de separações, especializações, confinamentos e interdições.

Assim, em se tratando da escola pública principalmente, é preciso projetos arquitetônicos escolares que incluam espaços educativos diversos para além dos muros, que proporcione uma educação libertadora, bem como a compreensão da diversidade do ser humano. Propostas que visem a construção do conhecimento, integrando valores à sua existência, com o objetivo de promover uma formação humana e emancipadora para que prepare o estudante não apenas para uma qualificação profissional e mercado de trabalho, mas para a vida. Para Silva, “A escola se tornará agente de emancipação se formar o homem livre, libertando-o de tudo aquilo que o aliena e o aprisiona” (2010, p. 95), ou seja, (...) “A escola não pode se constituir numa instituição legitimadora da ordem social dominante, reduzindo-se a uma agência formadora de mão-de-obra alienada e barata para o capital” (SILVA, 2010, p. 95).

A educação é formadora na medida em que for capaz de despertar no ser humano a imaginação e os ideais de uma humanidade que se recusa a ser mera produtora de sua própria sobrevivência. A educação também é emancipadora quando proporciona um agir comunicativo, em que cada sujeito seja livre e capaz de procurar o entendimento, buscando, de forma intersubjetiva, a noção de verdade (...). Para ser emancipadora, a educação precisa resgatar o núcleo sadio da tradição clássica e pautar-se pelo desenvolvimento do pensamento crítico, pois somente o

pensamento nos proporciona o descentramento do nosso eu e a compreensão do Outro. (SILVA, 2010, p. 96)

Desta forma, esta pesquisa buscou explorar/aprofundar as possíveis articulações entre os campos da arquitetura e da educação com objetivo de potencializar espaços escolares e educativos, que promovam um processo educativo para uma formação humana e emancipadora.

Em se tratando da escola pública, se seu projeto arquitetônico for pensado em um único projeto para todas as escolas, sem considerar especificidades locais, sociais, e culturais da população usuária, a tendência é que encontremos muitos desajustes. Se existem características que são mais gerais, existem muitas outras que são específicas. Todas essas questões somente fazem sentido se pensarmos que o debate sobre arquitetura e educação não pode se dar fora do debate pedagógico.

Para assegurar um melhor aproveitamento dos espaços pedagógicos, é necessário haver diálogo entre as áreas de educação e arquitetura, o que envolve professores, estudantes e comunidade a fim de pensar o espaço educativo interdisciplinar desejado, adequando-o à construção dos espaços e projetos pedagógicos. Neste sentido, é necessário um diálogo entre equipe de gestão e coordenação pedagógica, professores, estudantes, familiares e sociedade para um processo participativo de planejar esses ambientes escolares, uma vez que, é a sociedade que faz a escola. Como diz Buffa: “é preciso lembrar que é sociedade que produz a escola e, portanto, a escola tem as feições que a sociedade lhe imprime” (BUFFA, 2008 p. 64). Assim para o efetivo projeto participativo há uma necessidade de envolver diversos segmentos da sociedade, sobretudo arquitetos, professores, e familiares, como destacam Weyland e Attia (2015, p.10) num percurso de transformação de uma escola que envolveu o tema do “bem estar ligado à beleza da escola como modalidade para reinventar a relação entre técnica e arte de viver, e os elementos da consciência e responsabilidade como instrumentos pedagógicos para revolucionar o modo de fazer escola”.

Embora exista um debate sobre a qualidade do ambiente educativo na especificidade da Educação Infantil, Faria (2012) considera necessário levá-lo a toda Educação Básica, que envolve também o Ensino Fundamental e Médio. Neste último, segundo a autora, as questões da qualidade do ambiente educativo estão ainda mais carentes de atenção e intervenção e essa é uma questão importante para ser

levantada não somente com os órgãos responsáveis, mas também com quem frequenta [e pesquisa] esses espaços de diferentes formas, estudantes, professores e comunidade.

Em relação à pesquisa sobre esse tema, como vimos acima, muitos são os olhares. A seguir apresentamos um breve recorte de pesquisas mais recentes das duas últimas décadas sobre tal relação para dialogar com nossas questões.

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

Com a finalidade investigar as produções acadêmicas abordando a temática da Educação e Arquitetura, a partir das considerações pontuadas por Faria (2012) em estudos já realizados, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para efetuar a busca, realizei combinações a partir dos descritores Educação e Arquitetura⁹, e os resultados encontrados foram a quantidade de dezesseis trabalhos, sendo duas teses, duas dissertações, dois artigos e uma resenha de acordo com o recorde delimitado na pesquisa entre Arquitetura e Educação.

O Quadro 1 faz referência Trabalhos elencados no Catálogo de Teses e Dissertação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES listando as obras encontradas entre os anos de 2005 a 2016. Os anos se referem as obras mais antigas 2005 e mais atuais 2016 o que mostra que esta temática Arquitetura e Educação é inovadora pois as obras/pesquisa são das últimas duas décadas.

⁹ A opção apenas pelos descritores de Arquitetura e Educação se deu pela necessidade de delimitar o tema entre essas duas áreas que buscava contemplar os objetivos específicos desta pesquisa, pois quando se realizou uma pesquisa com descritores mais amplos aparecem muitas pesquisas que fogia do foco da pesquisa.

Quadro 1- Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas	Estrela, Laura Ramos	Universidade Tiradentes	Mestrado	2014
Resumo: O objetivo deste estudo é analisar o espaço-escola da instituição de ensino infantil Escola NE, criada na década de 1990, e localizada em Aracaju-Sergipe, como elemento educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas nessa instituição através da sua concepção arquitetônica, verificando de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas podem contribuir ou interferir nos processos de ensino e de aprendizagem.				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
A construção do ambiente educativo: uma pesquisa-ação colaborativa em um Centro de Educação Infantil	Freyberger, Adriana	Universidade de São Paulo	Doutorado	2005
Resumo: O presente trabalho tem por objetivo realizar uma interface entre arquitetura e educação em um Centro de Educação Infantil. A formação continuada no contexto e a construção do ambiente educativo fundem-se em um mesmo processo, objetivando a melhoria da qualidade da educação infantil. A arquitetura escolar, ao ter a participação de professores, gestores, arquitetos, urbanistas e comunidade, possibilita ambientes mais ricos, de acordo com as linhas do projeto político-pedagógico e as especificidades locais, sociais e ambientais da escola. A metodologia utilizada - pesquisa-ação e estudo de caso construtivista. (Gomes, 1999 e André, 1995) - mostrou-se bastante adequada para atingir os objetivos do nosso estudo.				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar	Garcia, Patricia Melasso	Universidade de Brasília	Doutorado	2016
Resumo: O tema maior desta pesquisa é o estabelecimento de relações entre arquitetura e educação por meio do edifício escolar. Vários estudos em ambas as disciplinas revelaram que grandes programas educacionais brasileiros foram ilustrados por parques escolares característicos e emblemáticos em diferentes momentos da história. Este trabalho busca avançar no desenvolvimento da pesquisa nas duas áreas, investigando laços mais profundos que não se limitam a estudos historiográficos ou descritivos. É possível estabelecer uma relação entre o discurso presente nas políticas públicas de educação e seus meios construídos?				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Redescobrimo espaços de esperanças – um resgate topofílico nos ambientes escolares de Uberlândia - MG	Marson, Noam Alves Martins	Universidade Federal De Uberlândia	Mestrado	2016
Resumo: O conhecimento da percepção topofílica e dos processos cognitivos que envolvem os indivíduos inseridos nos múltiplos ambientes existentes, é de vital necessidade para o				

entendimento das inter-relações com o espaço. Contudo, ao intervir no ambiente, produto relacional entre sujeitos e seus lugares, pode-se influenciar a qualidade de vida de ambos? Partindo da interface teórica/prática entre arquitetura e educação, baseada na historiografia de algumas escolas e suas experiências pedagógicas, e apresentando a influência do edifício escolar no processo de ensino-aprendizagem, é que aquela indagação buscou ser respondida. Através do diagnóstico dos espaços de aprendizagem no contexto de Uberlândia, Minas Gerais, – especificamente as escolas cujo projeto arquitetônico apresenta modelo padrão “H” – e de sua pós-ocupação, buscou-se investigar qual a percepção dos seus usuários, através de instrumentos metodológicos de avaliação da qualidade ambiental.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

O Quadro 2 a seguir, faz referência a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações listando as obras encontradas entre os anos de 2009 a 2011, mostrando que esta temática Arquitetura e Educação na Biblioteca Digital Brasileira é uma temática discutida recentemente.

Quadro 2 - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Arquitetura para educação: a construção do espaço para a formação do estudante	Nascimento, Mario Fernando Petrilli do	Universidade de São Paulo	Mestrado	2012
Resumo: Esta dissertação busca mostrar a relação entre os aspectos pedagógicos do edifício escolar e o seu projeto arquitetônico. Para uma melhor contextualização, a pesquisa parte de uma breve introdução das principais ideias pedagógicas surgidas ao longo da história (com ênfase em suas implicações espaciais), passando pelas mudanças trazidas com o movimento das Escolas Novas, pela trajetória das políticas educacionais no estado de São Paulo e pelos paradigmas pedagógicos contemporâneos. Em seguida, são investigadas as origens e a evolução da arquitetura escolar, mostrando, por meio de exemplos, de que forma os diversos aspectos pedagógicos foram incluídos em seu programa de necessidades. Por fim, duas escolas de Ensino Fundamental construídas na década de 2000 são analisadas de maneira mais aprofundada, com o objetivo de apontar a relação entre essas duas áreas do conhecimento em casos concretos. A realização deste trabalho evidenciou a necessidade de maior diálogo entre os profissionais da arquitetura e da pedagogia durante a elaboração de projetos escolares, tornando os espaços propostos mais ajustados às exigências educacionais. O papel do arquiteto no processo de criação do espaço escolar deve ser o de fornecer as condições físicas necessárias para que a escola seja um lugar de participação, debate e construção de conhecimento, por meio de ambientes que ampliem as possibilidades de interação entre os alunos.				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano

Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)	CALDEIRA, Mário Henrique de Castro	Universidade de São Paulo	Doutorado	2018
<p>Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo a arquitetura das escolas públicas, construídas na cidade de São Paulo, entre 1934 e 1962, a qual é analisada de duas maneiras distintas: uma geral e uma específica. A análise geral identificou uma maneira de projetar que impregna todos os projetos, com exceção dos últimos, do período escolhido. Nesse sentido, a arquitetura daquelas escolas teve como uma das referências principais os conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos como base fundamental para a definição dos seus espaços internos e para sua organização volumétrica. Ao final da década de 1950 e início da década de 1960 desaparecem totalmente os referenciais científicos e parte dos referenciais técnicos, restando os referenciais pedagógicos e construtivos.</p>				
Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Os Espaços Das Pré-Escolas Municipais De São Paulo: Projetos, Usos E Transformações	DUARTE, Rivania Kalil	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	Doutorado	2015
<p>Resumo: Este estudo tem por objetivo discutir o espaço físico das pré-escolas municipais de São Paulo, buscando adensar estudos e reflexões sobre as edificações escolares: os projetos arquitetônicos, seus usos e transformações. Analisa os processos determinantes da organização e modificações que ocorrem nos prédios, seu significado educacional e cultural, e as intenções educadoras dos profissionais e supostas na estruturação espacial das instituições. A pesquisa parte das hipóteses de que há carências na articulação entre concepções e ações, entre as instâncias governamentais e as escolas, que podem se refletir nos espaços e processos educacionais e no acolhimento à comunidade educativa. Para fundamentar as análises foram consultados autores da área da educação e arquitetura, que concebem a arquitetura escolar como elemento significativo do currículo e fonte de experiências e aprendizagem.</p>				
Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
As Paredes Da Escola: Uma Forma Silenciosa De Ensino: Um Estudo Sobre Os Conceitos Dos Prédios Escolares	ROCHA, Luis Octavio	Universidade Nove de Julho	Mestrado	2009
<p>Resumo: Este trabalho, de natureza bibliográfica, buscou compreender as relações entre arquitetura e educação, tendo como objeto central de sua investigação a identificação dos conceitos dos prédios escolares contemporâneos, considerando a perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin. Procurou também sistematizar informações e, assim, apresentar, como contribuição aos educadores, questões e referências para um debate. Os recursos físicos das instalações escolares passam mensagens às vezes mais fortes e poderosas do que os conteúdos apresentados por professores ou materiais didáticos. O pertencimento ao espaço escolar e seu entorno são fundamentais na constituição do ser humano. A articulação arquitetura e educação apresenta múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto, uma vez que ambas são, também isoladamente, pluridimensionais. O edifício escolar está situado numa rua, que está relacionada com seu bairro, que, por sua vez, pertence à cidade. A sala de aula, onde acontecem o processo de aprendizagem e a relação professor-aluno, está inserida no edifício escolar com suas especificidades de conforto ambiental, constituídas pela luminosidade natural ou artificial, pela acústica, pela sensação térmica, pela ergonomia do mobiliário, pelo esquema de cores e pelo dimensionamento espacial. Há, nesse sentido, uma complexidade em que interior, entorno e contextos se entrelaçam.</p>				

Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Escolas, cidades e disputas. Lugares da educação libertária	CHAHIN, Samira Bueno	Universidade de São Paulo	Doutorado	2013
<p>Resumo: A dissertação observa as práticas libertárias de educação das Escolas Modernas de Barcelona e São Paulo, entre as duas primeiras décadas do século XX, num contexto em que a proposta de comunismo libertário direcionou a instrução popular como um de seus principais instrumentos de ação direta. O objetivo da pesquisa é situar as apropriações e usos dos diversos lugares de suas práticas educativas de maneira a reconhecer o discurso que manifestavam sobre a constituição urbana das cidades. Para tanto, o trabalho identifica características, pressupostos e atitudes sobre a espacialidade presente no estabelecimento de seus edifícios, bem como nos lugares pelos quais as saídas escolares se conformaram como instrumentos de aprendizado. Apesar da mesma raiz ideológica, a experiência educativa de São Paulo, por seu contexto particular, estruturou suas práticas com autonomia em relação à Escola de Barcelona, fato que determinou a elaboração de estruturas analíticas distintas para a abordagem dos programas daqui e dali.</p>				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Arquitetura Como Cenário E A Educação Como Possibilidade: O Patrimônio E Suas Inter-Relações Com A Memória, Identidade, Pertencimento E Cidadania	OLIVEIRA, Tarcisio Dorn De	Unijuí – Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	Doutorado	2019
<p>Resumo: Esta tese estrutura-se no intuito de afirmar que a educação patrimonial, por meio da arquitetura, instiga a memória social, constrói o sentimento de identidade e pertencimento, constituindo a cidadania do sujeito ao local (enquanto espaço, tempo e lugar), promovendo a preservação do patrimônio arquitetônico. Esta pesquisa justifica-se pelo ato em refletir ações entre arquitetura e educação no sentido de reforçar e produzir novos entendimentos e possibilidades de preservação para o patrimônio arquitetônico. Tem como premissa afirmar a relação dos sujeitos com suas heranças culturais, percebendo sua responsabilidade pela valorização destas materialidades e fortalecendo a vivência real com a formação humana e cidadã, num processo de percepção e construção do sentimento de identidade e pertencimento.</p>				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)	CALDEIRA, Mário Henrique de Castro	Universidade de São Paulo	Doutorado	2018
<p>Resumo: Este trabalho tem como objeto de estudo a arquitetura das escolas públicas, construídas na cidade de São Paulo, entre 1934 e 1962, a qual é analisada de duas maneiras distintas: uma geral e uma específica. A análise geral identificou uma maneira de projetar que impregna todos os projetos, com exceção dos últimos, do período escolhido. Nesse sentido, a arquitetura daquelas escolas teve como uma das referências principais os conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos como base fundamental para a definição dos seus espaços internos e para sua organização volumétrica. Ao final da década de 1950 e início da década de 1960 desaparecem totalmente os referenciais científicos e parte dos referenciais técnicos, restando os referenciais pedagógicos e construtivos.</p>				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano

Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos	GOSSI, Inez dos Santos	Universidade de São Paulo	Doutorado	2009
Resumo: Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de superar antagonismos é uma pesquisa fundamentada no instrumentalismo deweyano. A tese defende a importância da dimensão arquitetônica para a educação aprofundando com Dewey a necessidade da superação de antagonismos, dentre eles o existente entre arte e vida. Como movimento filosófico, o instrumentalismo não concebe a razão como algo completo por si mesmo, independente da matéria, indiferente às influências dos hábitos, dos instintos e das emoções como fatores ativos da vida, ou seja, independente da experiência. O conceito de experiência é central na filosofia deweyana e sua influência na concepção contemporânea de currículo pode ser constatada no reconhecimento da importância da inter-relação entre sujeito e ambiente no processo educativo; mas a arquitetura como um elemento do ambiente educativo, segundo Antonio Viñao Frago, dificilmente é estudada em sua dimensão antropológica.				
Título	Autor	Instituição	Nível	Ano
Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia	SANTOS, Elza Cristina	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo	Doutorado	2011
Resumo: Neste trabalho, colocar em questão uma problemática envolvendo especialmente as escolas públicas de educação infantil: por que essas escolas não oferecem espaços de qualidade eficientes e adequados à educação infantil, mesmo quando se percebe que existe uma relação de afinidade entre o projeto pedagógico adotado e o edifício escolar?				

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

No quadro acima foram elencados 13 trabalhos cuja temática é Educação & Arquitetura, no entanto, 5 deles foram desenvolvidos na Educação Infantil, 2 trabalhos focam na arquitetura das escolas construídas em certo período histórico, 2 sobre conceitos e/ou discursos entre as políticas públicas de educação e a construção do edifício escolar e 1 teve como foco produzir novos entendimentos e possibilidades de preservação para o patrimônio arquitetônico. Dos três trabalhos que ainda restaram, dois são duas dissertações de mestrado (2012 e 2016). Uma delas teve como objetivo a relação entre o conhecimento e o processo de ensino aprendizagem com o espaço escolar e a outra a necessidade do diálogo entre profissionais da arquitetura e pedagogia para a melhor construção do conhecimento na escola.

Por fim, as buscas que realizei na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) iniciados com os descritores Educação e Arquitetura, geraram 13 trabalhos dos quais 1 constitui-se como o mais significativo para a investigação que realizei. É a tese de doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, cujo título é “Experiência artístico-estética como experiência educativa: a necessidade de

superar antagonismos”, elaborada por Inez dos Santos Gossi. A tese teve como objetivo defender a importância da dimensão arquitetônica para a educação a partir de pensamento de John Dewey, a necessidade da superação de antagonismos, dentre eles o existente entre arte e vida. Apoiou-se no conceito de experiência, categoria central na filosofia deweyana e sua influência na concepção contemporânea de currículo. Tal percepção pode ser constatada no reconhecimento da importância entre sujeito e ambiente no processo educativo. Aliada à essa questão, a tese traz a necessidade de, no diálogo com a educação, a arquitetura também necessitar ser estudada em sua dimensão antropológica

O Quadro 3 faz referência a Artigos Acadêmicos Scientific Electronic Library - SciELO encontrados entre 2003 a 2020. A escolha deste recorte temporal busca situar as obras mais antigas 2003 e as mais atuais 2020, o que mostra que nos artigos acadêmicos esta temática de pesquisa vem sendo debatida há mais tempo.

Quadro 3 - Artigos acadêmicos Scientific Electronic Library – SciELO.

Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Narrativas Do Espaço Habitado: Sensibilidades No Estudo Dos Prédios Escolares De Porto Alegre/RS (1940/1980)	Grimaldi, Lucas Costa e Almeida, Dóris Bittencourt	Revista História da Educação	Artigo	2020
Resumo: O presente estudo investiga espaços escolares a partir das narrativas de estudantes de Porto Alegre/RS, no período de 1940 a 1980. Analisaram-se as edificações das seguintes escolas: Colégio Marista Rosário, Colégio Anchieta, Colégio Americano e Colégio Farroupilha. A pesquisa cartografou sensibilidades sobre o espaço vivido pelos estudantes durante a escolarização. Neste estudo, privilegiou-se o exame dos periódicos escolares, fotografias e plantas das edificações, encontrados nas escolas. Além disso, também examinamos o conteúdo discursivo de entrevistas realizadas, tendo como metodologia a História Oral. Para tanto, construíram-se quatro categorias de análise: “O <i>Antigo</i> e o <i>Novo</i> : relações entre os estudantes e os prédios das escolas”; “Entre a vigilância e a diversão: o espaço escolar como elemento curricular”; “A escola como casa: sensações de pertencimento” e, por fim, “A arquitetura escolar e a sensação de liberdade”. Considera-se que os espaços habitados na escola adquirem um lugar de destaque na hora de narrar suas memórias. Estas memórias do espaço habitado trazem evidências para compreender a arquitetura escolar como um elemento central durante a escolarização.				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano

Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
Narrativas Do Espaço Habitado: Sensibilidades No Estudo Dos Prédios Escolares De Porto Alegre/RS (1940/1980)	Grimaldi, Lucas Costa e Almeida, Dóris Bittencourt	Revista História da Educação	Artigo	2020
A Arquitetura Escolar Como Objeto De Pesquisa Em História Da Educação	Dórea, Célia Rosângela Dantas	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul. /set. 2013. Editora UFPR	Artigo	2013
Resumo: Uma das ideias norteadoras desta pesquisa consiste em encarar a organização do espaço na escola como um dos movimentos que permitem recuperar a história dos estabelecimentos de ensino, possibilitando uma nova leitura dessa ambiência escolar, leitura em que se procura identificar os fatores - políticos, sociais, culturais e econômicos - que interferem na formulação e na execução das políticas educacionais que deram origem aos atuais espaços escolares. No rastro de uma trajetória acadêmica marcada pela intimidade com as questões relacionadas ao espaço escolar, discute-se o papel da organização do espaço na história da escola, destacando a atuação do educador Anísio Teixeira, em três momentos distintos, onde teve a oportunidade de implementar reformas e medidas educacionais que valorizavam o planejamento das edificações escolares: na Bahia (1924-1928), no Distrito Federal (Rio de Janeiro, 1931-1935) e como Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951). Em síntese, eleger o espaço escolar como objeto de estudo configura-se como uma possibilidade de diálogo entre a Arquitetura e a Educação, ambas responsáveis pela organização e ocupação do espaço físico da escola, bem como com a sua utilização, além de tudo, como espaços educativos.				
Titulo	Autor	Instituição	Nível	Ano
A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba	Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Resenha - Doutorado	2003
Resumo: O foco desta pesquisa é a análise da cultura escolar, tendo como eixo principal a investigação sobre o tempo, enquanto elemento substancial da prática educacional e a análise da organização dos modelos de extensão da jornada escolar. O trabalho aborda as concepções temporais, mesclando as interpretações mitológicas e os esclarecimentos da ciência que fizeram do tempo um elemento substantivo tanto na vida social e cultural da humanidade quanto na proposta de preparação do indivíduo para o desenvolvimento de seus papéis.				

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

As pesquisas que realizei na Scientific Electronic Library Online (Scielo) iniciaram com os descritores: Educação e Arquitetura, que resultaram em 03 trabalhos, sendo que, somente 2 atendem aos interesses da pesquisa que aqui se apresenta.

3.2 ALGUNS CONCEITOS: TERRITÓRIO, ESPAÇO E LUGAR

Como mencionamos na introdução, o território pode ser compreendido tanto como um conjunto indissociável de objetos e ações do ser humano e da natureza, e sua diversidade de território (SANTOS, 1999) como a dimensão de pertencimento às múltiplas culturas socioeconômica e socioespacial e as características identitárias presentes em determinado território.

Quando falamos de Território, podemos associar a delimitação e utilização de áreas delimitadas por fronteiras, seja animal e humana, sobre uma jurisdição de Estado Nação (HAESBAERT, 2007; 1999; RAFFESTIN, 1993; SANTOS, 1999). Em uma rápida busca ao dicionário Michaelis (2022), o termo território está definido como uma grande extensão de terra, área de município, distrito, estado, país, área de uma jurisdição, a própria jurisdição entre outros.

Nesse sentido, não discutiremos aqui qual é o melhor termo para associar a palavra território, mas destacaremos alguns autores que contribuíram para ampliar a compreensão do termo na literatura. Entre eles, o geógrafo suíço Claude Raffestin, que investiga o território a partir das tessituras (superfícies), pontos (nós) e “redes” e o geógrafo brasileiro Rogério Haesbaert, que analisa o território de três perspectivas: jurídico-política, cultural(ista) e econômica.

3.2.1 Território e Territorialidade

Claude Raffestin (1993), professor e geógrafo na Universidade de Genebra, traz em seu livro *Por uma Geografia do Poder*, a importância de compreender que território e espaço, são conceito diferente (HAESBAERT e LIMONAD, 1999), pois o território se constitui a partir do espaço. Neste sentido o espaço é muito mais amplo, preexistente ao território (RAFFESTIN, 1993). O autor destaca que

é essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo pela representação), o ator “territorializa” o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Para o autor, o sistema territorial é constituído de “tessituras”, “pontos (nós)” e “redes” organizados hierarquicamente para permitir o controle, uma ou várias ordens

e as relações de poder produzidas por diversos autores (Estado e Indivíduos) que estruturam a espacialidade dos territórios, seja de propriedade privada ou coletiva. Nesse sentido, “toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma “produção territorial” que faz intervir tessitura, nó e rede” (RAFFESTIN, 1993, p. 150). Ou seja,

a tessitura é sempre um enquadramento do poder ou de um poder. A escala da tessitura determina a escala dos poderes. Há os poderes que podem intervir em todas as escalas e aqueles que estão limitados às escalas dadas. Finalmente, a tessitura exprime a área de exercício dos poderes ou a área de capacidade dos poderes (RAFFESTIN, 1993, p. 154)

O território possui um sistema sêmico¹⁰ que possibilita a relação de produção e o espaço trabalhado por meio de símbolos e códigos formados por linhas, pontos e superfícies produzido pelo Estado ou indivíduos, desde grandes ou pequenas organizações por meio de ideologias e relações de poder. Assim é preciso delimitar o território, pois a tessitura que o constitui implica em limites. Nesse sentido, o autor sugere que toda relação é formada por limites que demarcam o território e que por sua vez produzem os atores sociais. Portanto, a relação do território é constituída por relações de poder, não necessariamente apenas o poder político, mas também o poder simbólico de apropriação.

Quando o autor traz no conceito a questão do “ponto” como forma de constituir o território, diz que “o ponto é, de certa forma, a expressão de todo ego, individual ou coletivo” (RAFFESTIN, 1993 p. 156), relacionado aos lugares de poder e de referência, cuja a importância é compreender quem é quem na sociedade, no sentido negativo ou positivo, quem tem recursos e quem pode nos prejudicar. Assim, “os pontos simbolizam a posição dos atores (idem)”.

Neste contexto, se tratando das redes, para Raffestin (1993 p. 156), “a ideia básica é considerar a rede como algo que assegura a comunicação, mas, por natureza, a rede que desenha os limites e as fronteiras não assegura a comunicação. É uma rede de disjunção”. Esta rede pode ser em grande ou pequena escala; as redes podem ser concretas como rodoviárias, ferroviárias, marítimas e aéreas, que na ordem hierárquica privilegiam as grandes cidades; e as redes podem ser compostas por

¹⁰ Refere-se a um sistema sinais que serve para transmitir o pensamento. Segundo Raffestin (1993 p. 106) “na reprodução social, os sistemas sêmicos asseguram a comunicação entre infraestrutura e superestrutura”.

outras redes que ligam os pontos como rede de rádio, televisão, redes bancárias entre outras. Embora, a rede faça a comunicação entre grupos, elas podem influenciar nas relações sociais de grupos, pois segundo o autor, “toda rede é uma imagem do poder ou, mais exatamente do poder do ou dos atores dominantes” (1993 p. 157).

Com as “tessituras”, “pontos” e “redes”, Raffestin (1993) discute as questões da territorialidade, que para o autor é uma discussão pouco discutida no campo da Geografia. Para ele a “territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral” (RAFFESTIN, 1993 p. 158). Com as relações existentes nos territórios, o ser humano vive o produto do território associado às relações de poder, existentes e produtivas do território que o constitui. Portanto, “em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem 'territórios'” (RAFFESTIN, 1993 p. 152).

Embora mencionado a territorialidade do homem, na história esta não foi uma discussão que atentava aos naturalistas, estes se preocupavam com a territorialidade animal, discutida em 1920 por H. E. Howerd, John B. Calhoun, Karl von Fresch, H. Hediger, Konrad Lorenz (RAFFESTIN, 1993). Em relação a territorialidade do homem esta foi abordada com menos importância em relação a dos animais. Segundo Raffestin, (1993, p. 159) “nas ciências do homem ela foi tratada, seja direta ou indiretamente, por aqueles que de perto ou de longe abordaram as relações como o espaço ou o território. No entanto, os esforços foram bem menores para identificar a territorialidade humana com precisão”.

Neste sentido, é importante trazermos a discussão da territorialidade para este trabalho para compreendermos a importância das relações e das experiências (DEWEY, 1949) nos territórios.

A territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas. Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse. É sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores. (...) A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a “*face vivida*” da “*face agida*” do poder. (RAFFESTIN, 1993 p. 161-162).

Ou seja, a territorialidade do homem relaciona-se com o que constitui no seu território, um conjunto do que vive no seu cotidianamente, as inter-relações, imaginação e experiência.

Se nos voltarmos à substância paisagística, pensemos no encontro entre artefatos simbólicos, materiais e estruturais através dos quais se exprime o processo de territorialização [...] A paisagem, em outras palavras, pode revelar-se como uma manifestação empírica da territorialidade. Porém isso ocorre somente se um observador for capaz de organizar, em uma unidade vivível, parcelas do processo de territorialização, ou seja, das trajetórias lógicas e históricas que o caracterizam, tanto no plano simbólico como no material e estrutural. (TURCO, 2002, p. 39)

Por sua vez, Haesbaert diz que o “homem nasce com o território, e vice-versa, o território nasce com a civilização” (1999, p. 9). Para o autor, o território é uma construção de relações de poder, relacionado com as questões de apropriação e domínio sobre um espaço.

Um território antes de ser uma fronteira é primeiro um conjunto de lugares hierarquizados, conectados a uma rede de itinerários. (..) A territorialização (..) engloba ao mesmo tempo aquilo que é fixação [enraizamento] e aquilo que é mobilidade, em outras palavras, tanto os itinerários quanto os lugares. (BONNEMAISON apud HAESBAERT e LIMONAD, 1999, p. 11)

Nesse sentido, Haesbaert analisa o território em três perspectivas: jurídico-política, cultural(ista) e econômica assumindo um caráter multidimensional. 1) O viés jurídico-político do território está relacionado ao tradicional, delimitado e controlado pelo Estado-Nação, fronteiras políticas e limites político; 2) a perspectiva cultural(ista) relaciona a identidade social com o espaço, as subjetividades e apropriação simbólica do território por um grupo, bem como as crenças e os sentimentos do indivíduo; 3) e a perspectiva econômica relaciona a classe social, capital-trabalho e divisão territorial do trabalho (HAESBAERT e LIMONAD, 2007). Assim, os autores sintetizam seus conceitos na figura abaixo (Figura 5).

As abordagens conceituais do território na perspectiva de HAESBAERT e LIMONAD:

Figura 5 - Conceito das três vertentes.

Dimensão Privilegiada	concepções correlatas	concepção de território	territorialização		perspectiva da Geografia	exemplos de trabalhos próximos a esta vertente
			principais atores/ agentes	principais vetores		
jurídico-política (majoritária, inclusive no âmbito da Geografia)	<ul style="list-style-type: none"> Estado-nação fronteiras políticas e limites político-administrativos 	um espaço delimitado e controlado sobre / por meio do qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal	<ul style="list-style-type: none"> Estado-nação diversas organizações políticas 	relações de dominação política e regulação	Geografia Política (Geopolítica)	Alliès (1980) a visão clássica de Ratzel
cultural(ista)	<ul style="list-style-type: none"> lugar e cotidiano identidade e alteridade social cultura e imaginário <p>(imaginário: "conjunto de representações, crenças, desejos, sentimentos, em termos dos quais um indivíduo ou grupo de indivíduos vê a realidade e a si mesmo")</p>	produto fundamentalmente da apropriação do espaço feita através do imaginário e/ou da identidade social	<ul style="list-style-type: none"> indivíduos grupos étnico-culturais 	relações de identificação cultural	Geografia Humanística e/ou Geografia Cultural	Deleuze e Guattari (1972) Tuan (1980 e 1983)
econômica (muitas vezes economicista) minoritária	<ul style="list-style-type: none"> divisão territorial do trabalho classes sociais e relações de produção 	(des)territorialização é vista como produto espacial do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho	<ul style="list-style-type: none"> empresas (capitalistas) trabalhadores Estados enquanto unidades econômicas 	relações sociais de produção	Geografia Econômica	Storper (1994) Benko (1996) Veltz (1996)

Fonte: HAESBAER e LIMONAD, 2007, p.45.

Como podemos observar, o território remete às relações de poder que se dão em um espaço geográfico de pertencimento e criação de identidade. Tais relações são estabelecidas dentro de um limite, de uma fronteira determinada pelo estado nação por meio de um ordenamento político administrativo que possibilita às relações sociais se configurarem nos certos lugares.

3.2.2 O Espaço e Lugar

As relações que o indivíduo manifesta no espaço estão condicionadas ao seu comportamento no ambiente, envolvendo as inter-relações e estímulos estudados na psicologia ambiental. Estas relações podem estar baseadas nos estímulos, ocupação do espaço e afetos ou não que o indivíduo tem sobre o espaço, dado por um conjunto de objetos naturais e artificiais, constituídos na ação e perspectiva do ser humano, que deu a este espaço um estímulo, significado e uma imagem, tornando o espaço um lugar. Segundo Certeau (1994) e Santos (2006), ao tornar esse espaço um lugar, o lugar seria um espaço praticado a partir das experiências. (GARCIA, 2016; SANTOS, 2006, 1988; TUAN, 1930 e 1980, NORBERG-SHLZ, 1998).

A experiência de espaço e tempo é principalmente subconsciente. Temos um sentido de espaço porque podemos nos mover e de tempo porque, como seres biológicos, passamos fases recorrentes de tensão e calma. O

movimento que nos dá o sentido de espaço é em si mesmo a solução da tensão. Quando esticamos nossos membros, experienciamos simultaneamente espaço e tempo - o espaço como a esfera de liberdade da limitação física, e o tempo como a duração na qual a tensão é seguida de calma. (TUAN, 1930. p. 132)

O filósofo Kant (1724-1804) teoriza sua visão de espaço e tempo na forma que o ser humano percebe as coisas exteriores. Para o filósofo, o conhecimento do espaço não é um conceito que se origina da experiência empírica, mas de sensibilidade (espaço e tempo) e intuição pura *a priori*. O tempo é entendido como a organização interna do objeto, e o espaço a organização externa do objeto, proporcionando condição de possibilidades na forma que percebemos as coisas em diferentes lugares, pois cada “indivíduo percebe seu próprio espaço” (GARCIA, 2016. p, 40). Esta noção metafísica do espaço e tempo das intuições do sujeito proporciona sensações e objetos exteriores espaciais e temporais, diz o autor em referência à Kant:

[...]em geral nada do que é intuído no espaço, é coisa em si; e, ainda, que o espaço não é uma forma das coisas consideradas em si mesmas, mas que os objetos não nos são conhecidos em si mesmos e aquilo que denominamos objetos exteriores consiste em simples representações de nossa sensibilidade cuja forma é o espaço, mas cujo verdadeiro correlativo, a coisa em si, permanece desconhecida e incognoscível, jamais sendo indagada da experiência. (KANT, 1781, p. 18 apud GARCIA, 2016, p. 41).

A percepção de espaço e tempo muitas vezes é muito complexa e abordada por diversos estudiosos da estrutura epistemológica da Geografia em diferentes correntes de pensamentos, portanto, não existe um único conceito.

Assim, quando falamos de espaço, pensamos na relação do sujeito sobre o espaço, em que o espaço é um conjunto de objetos e as ações exercida sobre ele, “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 2006, p. 39). O lugar está inserido e é delimitado por um ponto ou área, pois “o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1930. p, 151), em que o sujeito, constituindo uma identidade e pertencimento, atribui significados e sentimentos sobre o lugar, correspondendo o lugar com uma função social e cultural (KUHNNEN; FELIPPE; FARIA, 2010, TUAN, 1930).

Por sua vez, Michel de Certeau também diferencia espaço e lugar. Para ele, “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas

relações de coexistência (...). Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade” (1994, p. 201). O espaço seria o “efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar uma unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais” (CERTEAU, 1994, p. 202). Ou seja, “o espaço é um lugar praticado”, diz o autor (idem).

Nesse entendimento, as ações humanas podem transformar lugares em espaços a partir das diferentes formas de experiências, vivências, ocupações e apropriações, como evidencia o autor: “[...] a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres” (1994, p.202).

Neste sentido, Lefebvre (2006) define o espaço como percebido, concebido e vivido (especialmente: prática do espaço - representação do espaço – espaços de representação) partir da vida cotidiana, experiência e a relação do corpo inserido no espaço através de um conjunto de ações, que não está associado apenas ao espaço abstrato como ruas, casas, apartamentos, carros ou simples objetos, mas também as relações sociais que compõem o espaço.

O espaço não é jamais vazio; ele tem sempre uma significação. A percepção dos intervalos coloca em jogo nosso corpo inteiro. Cada grupo de lugares e de objetos tem um centro, incluindo, portanto, a casa, a cidade, o mundo. O centro se percebe de todas as partes, de todos os lados pode-se atingi-lo; de seu lugar, este que o ocupa, percebe-se tudo e descobre tudo o que surge. Pela relação com ele se determinam as significações. Esse centro poderia ser neutro ou vazio? Lugar de ausência? Não. O Divino, o Saber, o Poder o ocupam, aí se tornam presentes e o vazio não é senão aparente. (LEFEBVRE, 2006, p. 218)

Assim, historicamente a humanidade produziu o seu espaço seja por meio intervenções políticas, econômicas e territorial de diferentes sociedades e sujeitos, em que estabeleceu seu espaço que constitui sua identidade. Se a humanidade não produzisse seu espaço “(...) Ela cairia no folclore e cedo ou tarde definharia, perdendo ao mesmo tempo sua identidade, sua denominação, seu pouco de realidade” (Lefebvre 2006, p. 85). Sendo a sociedade produtora do seu espaço e o capitalismo fruto de um sistema econômico inserido na sociedade, esse também produz o espaço por meio do “mundo da mercadoria”, seguindo a lógica de produção, hierarquias e o individualismo em que gera a relação e a divisão da sociedade (LEFEBVRE, 2006; SOUZA, 2020).

3.2.3 Identidade de lugar

A identidade de lugar é definida por meio da subestrutura da identidade do indivíduo. Consiste em cognições sobre o mundo físico e social em que o indivíduo vive a partir da interação com seu entorno, orientado por memórias, valores, sentimentos e significados que contribuem para satisfazer as necessidades biológicas, psicológicas, sociais e culturais do indivíduo. Esta identidade não ocorre somente na subestrutura cognitiva e integração da autoidentidade, mas varia de acordo com outros meios, conforme o gênero, idade e classe social, sendo possível a mudança e construção desta identidade de lugar ao longo da vida do indivíduo (PROSHANSKY; FABIAN; KAMINOFF, 1983).

O ser humano é constituído por várias outras identidades para além da identidade de lugar, e carrega em suas características a identidade pessoal e social categorizada em subgrupos, como identidade étnica, identidade profissional, identidade feminina entre outros (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011). Portanto, suas características pessoais e sociais influenciarão seu modo de ver e vivenciar o lugar.

O espaço de vivência [a casa, a escola, o bairro] representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas; e em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes no desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo (PIAGET, 1970 apud RIBEIRO, 2014 p. 103)

Assim, no lugar que “transforma o ambiente para adequá-lo às suas necessidades, o homem constrói naturalmente, identidades de lugar” (KUHLEN; FELIPPE; FARIA, 2010, p. 540-541) para sustentar sua identidade de pertencimento.

O lugar no qual o indivíduo nasce, o lugar onde vive ou os lugares onde viveu e que se tornaram importantes para ele constituem referências para a construção identitária realizada ao longo da vida do sujeito, na busca por sua individualização (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p. 209).

Neste sentido, a busca pela individualidade do indivíduo está em constante transformação de acordo com seu meio, o lugar, a idade, o gênero, a família e tantas outras subjetividades que são reflexo desta constante mudança. Assim, a identidade de lugar e pertencimento é construída de acordo com vários fatores que estão inseridos na vida do indivíduo e sociedade.

3.2.4 O ser humano e o Ambiente Construído

As relações dos seres humanos com o ambiente construído vêm sendo estudada por muitos pesquisadores da área da psicologia ambiental, que investigam as inter-relações entre ambientes e pessoas constituídas pelo espaço sociofísico e natural, e como a percepção influencia o comportamento do ser humano e o ambiente. A partir de um conceito multidimensional e de uma relação dinâmica e conjunta, quando o ambiente, e aquilo que o compõem - incluindo o ser humano - sofre modificação, surge uma nova configuração espacial, em quem envolve o ambiente físico e social (HODECKER, SANTOS, FELIPPE, et al 2019; GUIUDALI, 2012; CAMPOS-DE-CARBALHO, NOBREGA, 2011).

Para Ittelson, Proshansky, Rvlin e Winkel (2005) o ser humano não é um produto passivo do seu ambiente, é um interlocutor de seus atos com o ambiente. Deste modo, na psicologia ambiental, quando falamos da relação de pessoa e ambiente não podemos tratá-las separadamente, sendo que o ambiente e a pessoa fazem parte da essência um do outro. (CAVALCANTE, NOBREGA 2011; CAMPOS-DE-CARVALHO, 1993, 2011; PROSHANSKY; ITTELSON; RIVLIN, 1970; STOKLOS, 1978, 1992, 1995).

O ambiente exercerá influência sobre a pessoa e esta também terá influência sobre o ambiente, agindo quando necessário para modificar este ambiente, que é passível das ações do ser humano. Sendo o ambiente pautado no conceito multidimensional, será composto por aspectos físicos e não físicos, a partir de três eixos: 1) Componentes físicos (Arquitetura, decoração, acústica, iluminação, temperatura, equipamentos, mobiliário, objetos, características topográfica, climáticas); 2) Componentes não físicos (Aspectos psicológicos ou pessoais dos usuários, como motivação, padrões comportamentais, crenças e autoestima) e 3) Aspectos sociais (culturais, econômicos e políticos) (CAMPOS-DE-CARVALHO, 1993; PROSHANSKY; ITTELSON; RIVLIN, 1970; STOKLOS, 1978, 1992, 1995 apud CAMPOS-DE-CARVALHO; CA-VALCANTE; NÓBREGA, 2011).

No intuito de estudar as relações entre o homem e o ambiente e entender as capacidades transmitidas ao homem pelo ambiente, o psicólogo estadunidense James J. Gibson (1904-1976) desenvolveu o conceito de *affordance*. Para Gibson

(1986, p. 127) o *affordance* do ambiente é o que ele oferece, tanto para o bem quanto para o mal. Para Gibson (1986, p.137) o *affordance* é um “poderoso” conceito.

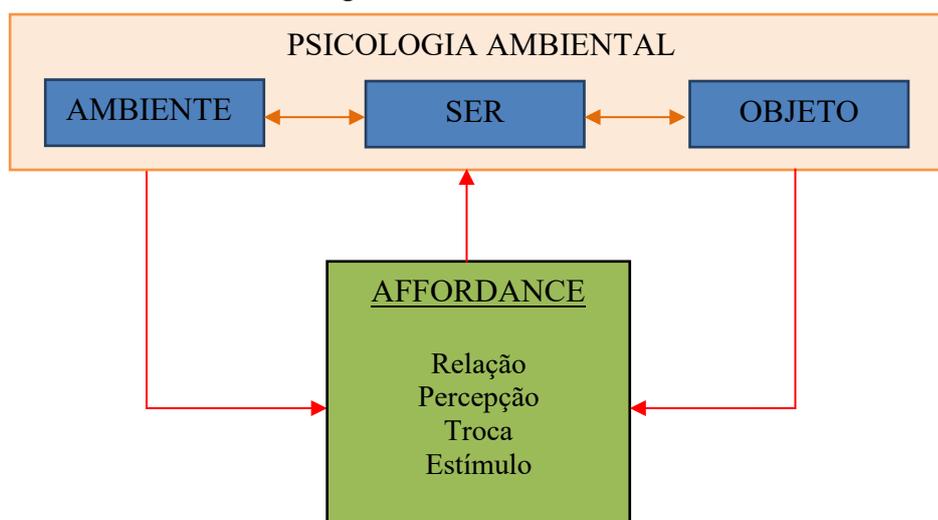
O autor evidencia: “o verbo *afford* é encontrado no dicionário, mas o substantivo *affordance* não. Eu fiz isso. Quero dizer com isso algo que se refere ao ambiente e ao animal de uma maneira que nenhum termo existente faz” (GIBSON 1986, p. 127).

Quando as propriedades constantes de objetos são percebidas (a forma, tamanho, cor, textura, composição, movimento, animação e posição em relação a outros objetos), o observador pode detectar o seu *affordance*. Eu criei essa palavra como um substituto dos valores, um termo que traz um antigo fardo de significado filosófico. Quero dizer, simplesmente o que as coisas fornecem, para o bem ou para o mal. O que eles oferecem ao observador, afinal, depende de suas propriedades. (GIBSON 1986, p. 285)

O *affordance* vem sendo estudado por muito pesquisadores de diferentes áreas, como por exemplo: na engenharia, para melhorar a usabilidade e segurança dos objetos por meio da interação e uso intuitivo (MARQUES, 2019); na arquitetura dos espaços (SALINGAROS, 2017) em rodovias e tráfegos de veículos (SCHEIDER E KUHN, 2010) na educação tanto no material curricular como nos ambientes e objetos (JANUARIO; MANRIQUE e PIRES, 2018).

O *Affordance* é um conceito de relevância quando se trata da interação do ambiente com o sujeito. Para Nóbrega (2011), James J. Gibson cria um terceiro elemento nesse ambiente, a partir da interação do homem com o objeto, a percepção o perceptor deste espaço, potencializando, assim, o conceito da bidirecionalidade (Figura 6).

Figura 6 - Fluxo Grama.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Neste contexto, os estudos na psicologia ambiental de Gibson também contribuem nesta pesquisa para pensar uma arquitetura e ambientes mais humanizados em que o *affordance* proporcione a acessibilidade de um objeto e uma estrutura de maneira intuitiva, sem a necessidade de uma explicação prévia, possibilitando uma troca intuitiva do ser humano com o meio.

A partir das análises conceituais pudemos perceber o quão importante torna-se a compreensão sobre as manifestações dentro dos espaços geográficos, pois nesses espaços se apresenta as relações e as experiências do cotidiano. É no lugar que podemos explorar e descobrir novas possibilidades de experiências e vivências, porém nesses territórios podemos encontrar também disputas de interesses e relações de poder. Assim, o ser humano que construirá sua identidade e pertencimento com o lugar estará também sujeito a todas as questões externas que se apresentam na configuração territorial. Para dar conta da materialização dessas relações intrínsecas nos territórios, a seguir iremos analisar os processos de configuração histórica da arquitetura em diálogo com a educação e a contribuição de pensadores e movimentos educacionais para a formação dos sujeitos.

4. EDUCAÇÃO E ARQUITETURA: ASPECTOS HISTÓRICOS E DESAFIOS ATUAIS

*A vida é igual um livro. Só depois de ter lido
é que sabemos como encerra.*
(Maria Carolina De Jesus, 2014)

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos do processo histórico da educação brasileira, compreendendo o papel de cada movimento educacional de sua época na qual tinha como um dos objetivos apresentar novas metodologias, práticas e estruturas físicas que contribuíssem para o processo educativo pedagógico. Desta forma, este capítulo aborda os aspectos históricos pedagógicos e espaciais arquitetônicos, a contribuição de alguns pensadores para repensar a educação e o espaço escolar, e situa alguns apontamentos sobre a Escola Normal de São Paulo (1894), Escola Normal Catharinense.

4.1 ASPECTOS HISTÓRICOS PEDAGÓGICOS E ESPACIAIS ARQUITETÔNICOS

Pesquisadores apontam que a educação formal no Brasil colonial se inicia com a chegada dos padres jesuítas, no ano de 1549 (SAVIANI, 2019, p. 30), conhecidos como os missionários religiosos da Companhia de Jesus, fundada por Santo Inácio de Loyola (1491-1556), que tinham como objetivo o ensino religioso e a catequização dos povos nativos. As práticas educacionais dos jesuítas ocorriam em vários espaços possíveis: espaços abertos, salas fechadas, casarões coloniais, paróquias, construções rudimentares, casa de professores, e outros espaços que não satisfaziam a questão do conforto térmico e espacial (NASCIMENTO, 2012. LIBOS e MOREIRA, 2018; NASCIMENTO 2011).

A primeira escola construída pelos jesuítas no período do Brasil Colônia em 1550, foi em Salvador, Bahia, chamado Colégio dos Meninos Jesus, e foi comandada pelo Irmão Vicente Rodrigues (CARVALHO, 2011; NETO e MACIEL, 2008). O Colégio era destinado aos meninos órfãos trazidos de Lisboa, que seriam os futuros jesuítas. Utilizou-se da estratégia de trazer os meninos órfãos brancos de Lisboa para atrair os “gentis”, no caso, as crianças indígenas, com a intenção de conquistar seus pais e os

caciques da tribo para o cristianismo e as práticas cristãs (SAVIANI, 2019; NETO e MACIEL, 2008).

Neste período foram criadas diversas instituições escolares e seminários por todo o território brasileiro, visando a expansão da educação cristã. Assim, foi-se consolidando uma educação monopolizada com fundamentos no cristianismo, que em 1549 torna-se a primeira estrutura formal da educação, por meio das ideias *Ratio Studiorum*, conhecida atualmente como uma pedagogia tradicional brasileira (SAVIANI, 2019,).

A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2019, p. 58)

Cerca de 210 anos depois que aqui chegaram, os jesuítas, chefiados pelo padre Manoel da Nobrega, foram expulsos do território “brasileiro” e português em 1759 por Marquês de Pombal, interrompendo o domínio das ideias pedagógicas tradicionais e incentivando um movimento de laicismo na pedagogia por meio das reformas pombalinas, marcadas por ideias iluministas. Assim, começaram diversas reformas no ensino que promoveram novas regras educacionais causando rupturas nos métodos de ensino (SAVIANI, 2019).

Até a Primeira República (1889-1930), o acesso ao ensino de qualidade era privilégio de uma pequena parcela da população brasileira, em que a escola privada assegurava o ensino para os filhos das classes dominantes. Todavia, intelectuais acreditavam que a educação era o caminho para os problemas da República, sendo a escola a representação de uma nova imagem da Primeira República.

Durante a Primeira República, a escola representou a instauração da imagem de ‘nova ordem’, instrumento fundamental para a implementação do progresso. Entre os intelectuais que se dedicaram a refletir sobre o Brasil e avaliar a República, predominava a crença de que a educação era o caminho para a solução dos problemas da república que surgia sob a aura positivista. Nesse sentido, um dos papéis da educação era o de transformar os habitantes da cidade em “população”, a fim de dar forma a um país considerado amorfo e constituir uma nação⁵. Além disso, existia uma crescente demanda por educação, não apenas como consequência do alto crescimento demográfico, mas também por conta dos novos centros urbanos formados. O crescimento da população urbana introduziu novas camadas na sociedade, passando a ser formada por pessoas que aguardavam a sua inclusão no desenvolvimento de novas atividades, cujo requisito era o ensino fundamental. (LIMA, 2011, p. 04)

Neste sentido, houve mudanças significativas no processo da construção do projeto político pedagógico escolar no Brasil. Este processo contribuiu para as transformações na arquitetura brasileira escolar, no qual a estrutura física das instituições de ensino seguiu a conjuntura urbanística progressista da época. Como o movimento higienista que estava presente no período da mudança do Império para a República, a arquitetura escolar era incluída como um equipamento importante da cidade (BUFFA e PINTO, 2002; LIMA, 2004).

No decorrer deste processo, os modelos educacionais estavam em constante mudança, conforme o avanço do projeto arquitetônico-político-educacionais, que apontavam ideias e visões renovadoras para a educação (NASCIMENTO, 2019; MELO, 2012).

4.2 A CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS PENSADORES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO E O ESPAÇO ESCOLAR

O surgimento do Movimento Escola Nova em nível internacional, também conhecido como “Escola Ativa” ou “Escola Progressista”, iniciou-se por meio de educadores europeus e norte-americanos, inspirado nas ideias de Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröbel no final do século XIX. Intensificou-se no século XX como oposição ao ensino “tradicional”, centralizado no professor e nos livros didáticos. Este movimento defendia uma mudança no sistema de ensino, uma escola ativa centrada no processo de aprendizagem do aluno e não mais somente nos livros didáticos e no professor, e visava uma renovação no sistema de ensino (SAVIANI, 2012; CAMBI, 1999, DEWEY, 1976).

O movimento se disseminou em diversos países, com diferentes nomes que logo se tornariam referência, como por exemplo: Celestin Freinet (1896-1966) na França, Ovide Decroly (1871-1932) na Bélgica, e a médica Maria Montessori (1879-1952), a primeira mulher a frequentar a faculdade de Medicina na Itália. Ela desenvolveu um estudo sobre neuropatologia e trabalhou como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, estudando o comportamento de jovens com retardos mentais. Ela observava neste ambiente que o ato de brincar dessas crianças estava presente em seu comportamento (RÖHRS, 2010; SILVA, 1934).

Inspirada pela experiência que tinha adquirido na clínica em contato com as crianças, que tinha visto brincar no assoalho com pedaço de pão por falta de brinquedos, e pelos exercícios posto em prática por Séguin para refinar as

funções sensoriais, Maria Montessori decidiu se dedicar aos problemas educativos e pedagógicos. (RÖHRS, 2010. p. 13)

Neste processo, Montessori especializou-se nas patologias mentais das crianças e foi precursora no campo da pedagogia no tema do aluno como personagem central de sua educação e o professor como fonte do conhecimento. Montessori construiu um método revolucionário de ensino, investigando e observando o desenvolvimento das crianças.

Ela acreditava que a criança não era um “pequeno-adulto”, que usava uniforme escolar como réplicas de roupas de adultos, e lutou para mudar os vestuários das crianças, desenvolvendo também mobiliários (Figura 7 e 8) adequados à anatomia infantil, pois as crianças utilizavam mobiliários com as dimensões da anatomia adulta (LIMA, 2016). Em sua proposta no conjunto da escola nova, o espaço e os materiais adquirem importância fundamental.

Figura 7 - Sala de aula montessoriana



Fonte Lima (2010, p. 58).

Figura 8 - Armário com os materiais.



Fonte: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>

O método montessoriano proporcionava um ambiente lúdico e adaptado para as crianças, em que as atividades sensorial e motora poderiam desenvolver sua independência. Este espaço deveria ser capaz de acolher as necessidades das crianças no processo educativo para a “autodisciplina e o senso de responsabilidade”, como destaca Röhrs:

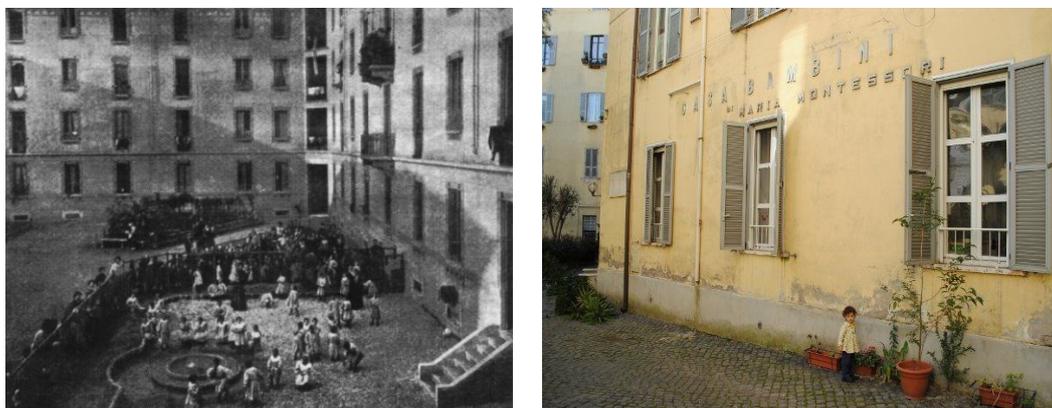
Maria Montessori não considerava a infância menos que uma continuação do ato da criação. Essa combinação de pontos de vista diferentes constitui o aspecto verdadeiramente fascinante de sua obra: fazendo experiências e observações precisas em um espírito científico, ela via na fé, na esperança e na confiança, os meios mais eficazes de ensinar às crianças a independência e a confiança em si. (RÖHRS, 2010 p. 14)

Maria Montessori colocou suas ideias em prática na primeira *Casa Dei Bambini* (Imagem 9) em Roma, que atendia crianças dos três e os setes anos de idade. Ela foi responsável pela educação das crianças do bairro em São Lorenzo, Roma, “onde estas podiam aprender a conhecer o mundo, e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência” (RÖHRS, 2010, p. 14).

O modelo fez tanto sucesso que foram abertas outras escolas por vários lugares da Itália e em outros países, tornando-a conhecida também mundialmente. Muitos professores viajavam até Roma para conhecer a *Casa dei Bambini* no intuito

de aprender a forma de educar do espaço montessoriano, utilizado atualmente em muitos espaços escolares.

Figura 9 - Casa Dei Bambini.



Fonte: <http://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>

Na proposta pedagógica de Montessori, a criança deveria “viver e aprender”, e o ambiente físico deveria estar preparado para recebê-la de modo a facilitar seu processo de aprendizagem. Na escola, as crianças desenvolveriam suas habilidades acompanhadas de um trabalho em conjunto de bons professores.

Já Celestin Freinet (1896-1966) foi um pedagogo francês, professor e militante que, com visão de educação escolavista. Teve contato com os materiais de Montessori com a *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), conheceu o “escotismo de Baden-Powell” com o ensino ao ar livre, e a “escola-canteiro ou escola laboratório” de John Dewey. Freinet foi muito ativo na sua trajetória como professor e militante. Em 1928 fundou e liderou a primeira “Cooperativa de Ensino Laico” na sua aldeia Bar-sul-Loup, em Saint-Paulo de Vence. Posteriormente foi exonerado do sistema municipal por questões políticas da época e fundou o “Movimento de Educação Cooperativa em 1930”, sobre o qual publicou diversos materiais didáticos e publicações sobre o método de educação cooperativa, de autogestão e trabalho (KANAMARU, 2014). Sua ideia de oficinas modificou os espaços da sala de aula e a relação da escola com os espaços ao ar livre. A correspondência escolar, a lição a posteriori e a aula-passeio estão presentes até hoje em muitas propostas educativas.

Dentro das ideias de Freinet, podemos ressaltar a importância do pleno desenvolvimento cognitivo, onde os estudantes podem pensar e expressar tudo aquilo que sentem (Figura 10,11 e 12). Assim na perspectiva freinetiana, uma das intenções

é que “ninguém seja forçado a nada, a fim de desenvolver plenamente o indivíduo, trabalhando suas capacidades e o tornando crítico para participar ativamente da sociedade, compreendendo a sua função (WIERZBICKI E UJIE, 2013, p. 50)”.

Figura 10 - Escola gratuita Freinet em Vence.



Fonte: <https://revistazunai.com.br/celestin-freinet-pedagogia/>

Figura 11 - Freinet com sua turma em Bar-sur-Loup.



Fonte: <https://revistazunai.com.br/celestin-freinet-pedagogia/>

Figura 12 - Atividade em cooperação.



Fonte: https://www.alemdasformulas.com/2013/12/educador-frances-celestin-freinet-1896_23.html

Esses intelectuais contribuíram para que o processo educativo buscasse novas metodologias e práticas para o desenvolvimento cognitivo das e dos estudantes, podemos destacar o método montessoriano que desenvolveu mobiliário pensando na realidade do processo educativo das crianças nos espaços pedagógicos, o que proporciona um ambiente mais propício para o aprendizado, pensando na autonomia, independência, desenvolvimento da coordenação motora que proporcionasse um ambiente acolhedor para a aprendizagem. Já no método freinetiano podemos destacar as práticas do ensino ao ar livre, do desenvolvimento cooperativo com oficinas e aulas passeio na qual pode se observar maior liberdade para que as e os estudantes possam vivenciar e expressar seus sentimentos, colocando desta forma a importância de outros espaços para o processo educativo para além da sala de aula e corredor.

Na perspectiva da Escola Nova, buscou-se romper com a hierarquia de professor e estudante, estabelecendo maior autonomia no processo educativo por parte do estudante, assim podemos observar que as práticas pedagógicas possibilitavam focar mais na aprendizagem dos estudantes com foco nos seus interesses.

4.3 CONTRIBUIÇÃO DE ALGUNS PENSADORES BRASILEIROS PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO E O ESPAÇO ESCOLAR

No Brasil, Rui Barbosa foi considerado um pioneiro das ideias escolanovistas, com a reforma do sistema de ensino da Bahia, em 1881 (SANTANA, 2014; MELO, 2016). Barbosa também ficou conhecido na história brasileira como o ministro da Fazenda que mandou queimar todos os livros de matrículas dos escravizados da época no Brasil, por motivos econômicos e para apagar a “mancha” da escravidão (BARBOSA, 1988), o que resultou no apagamento do processo histórico sobre a escravidão e repercutiu no percurso narrativo dos descendentes de negros e negras do Brasil.

A primeira referência ao episódio encontramos-la em Nina Rodrigues, *Africanos no Brasil*¹. Fala então o grande mestre maranhense em *decreto*, que ordenando a destruição dos papéis da escravidão cometera uma “piedosa, mas ingênua, mentira histórica”. Em nota marginal, porém, assinala o mestre a sua fonte: “Circular do Ministério da Fazenda, nº 29, de 13 de maio de 1891, mandando queimar os arquivos da escravidão”. As consequências desse ato, comenta ainda Nina Rodrigues, foram “a destruição englobada de todos os documentos relativos à imigração da raça negra que deviam existir nas repartições aduaneiras. Pelo menos na Alfândega deste Estado não existe mais nenhum”. (BARBOSA, 1988, p. 32)

O ato que mandou queimar todos os papéis, livros de matrícula e documentos relativos a escravos nas repartições do Ministério da Fazenda teve por finalidade eliminar os comprovantes de natureza fiscal que pudessem ser utilizados pelos ex-senhores para pleitear a indenização junto ao governo da República, já que a Lei de 13 de maio de 1888 havia declarado extinta a escravidão, sem reconhecer o direito de propriedade servil. Nem poderia fazê-lo. O próprio Rui Barbosa, dissertando a respeito, deixara bem explícito esse ponto, ao relatar o projeto da emancipação do elemento servil em 1884.

No processo histórico de espaços escolares no Brasil tivemos algumas implementações de sistema de ensino como a Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário, Escola Normal primária para preparar professores para o ensino primário e a Escola Nova que tinha como um dos objetivos a reforma do ensino brasileiro na garantia de um ensino de qualidade para a ordem social.

Em 1835, foi fundado a primeira Escola Normal na província do Rio de Janeiro, em Niterói, pela Lei nº 10 de 4 de abril de 1835, por Joaquim José Rodrigues Torres com o intuito de formar professores para atuarem nas escolas primárias, devido a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 que estabelecia que o ensino na escola primária deveria ser pelo método mútuo e que os professores deveriam ter o preparo didático. Embora a fundação da primeira Escola Normal na província do Rio de Janeiro, esta não teve sucesso na sua continuidade devido o número insuficiente de alunos formados.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

Neste mesmo período do século XIX, foram fundadas escolas normais nas províncias como Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Pernambuco (1865); Rio Grande do Sul (1869); Alagoas (1869); Paraná (1870); Sergipe (1870); Pará (1871); Amazonas (1872); Espírito Santo (1873); Rio Grande do Norte (1874); Santa Catarina (1880); Paraíba (1883); Goiás (1884); Ceará (1884); Maranhão (1890); Minas Gerais (1924); Mato Grosso do Sul (1930); Distrito Federal (1960) com o propósito em comum em formação de professores para atender o ensino. Segundo Saviani (2008. p. 7), “foram surgindo escolas normais nas várias províncias que constituíam o Império brasileiro, num processo intermitente em que essas instituições eram criadas, em seguida fechadas e depois reabertas”.

Os modelos das escolas normais se espalharam por todo o Brasil como veremos a seguir o modelo da Escola Normal de São Paulo, construída por Ramos de Azevedo e a Escola Normal Catharinense construída em 1892

Neste processo destacamos a Escola Normal de São Paulo (Figura 13) que solidificou “padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais” (SAVIANI, 2019) e como marco construiu o edifício Caetano de Campos, sede da primeira Escola

Normal Paulista, inaugurado em 2 de agosto de 1894, construído pelo Governo do Estado na Praça da República para ser um marco da educação do Estado, foi símbolo do período republicano paulista. Com o projeto do arquiteto Ramos de Azevedo junto do engenheiro Antônio Francisco de Paula, configura um edifício com elementos ornamentais do vocabulário clássico, constituído por uma planta em forma “U” com dois pavimentos, e tem como uns dos elementos marcantes a simetria do edifício. Com a formação de Ramos de Azevedo¹¹ na Bélgica e Antônio Francisco de Paula Souza na Suíça e Alemanha, a organização espacial do edifício da Escola Normal de São Paulo carrega na sua A configuração arquitetônica uma concepção de ensino baseada no modelo europeu do século XIX.

Figura 13 - Escola Normal de São Paulo.

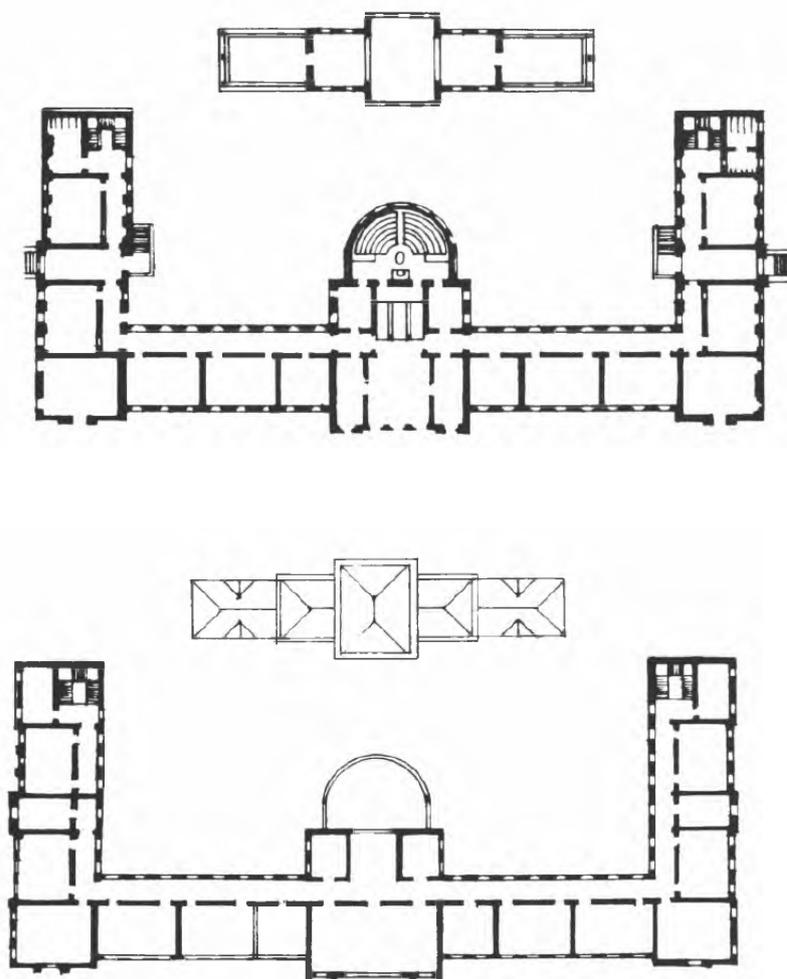


Fonte: <https://spcity.com.br/a-primeira-escola-normal-de-sao-paulo/>

¹¹ Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1851 - 1928): Engenheiro, arquiteto, administrador, empreendedor e professor. Após trabalhar na Companhia Paulista de Vias Férreas, forma-se engenheiro-arquiteto, em 1878, na École Speciale du Génie Civil et des Arts et Manufactures da Universidade de Gand, na Bélgica. Sua primeira obra importante é a conclusão da Igreja Matriz de Campinas, ocasião em que conhece o visconde de Indaiatuba, que, em 1886, o convida para construir em São Paulo os edifícios da Tesouraria da Fazenda, da Secretaria da Agricultura e da Secretaria de Polícia, no pátio do Colégio, conhecidos como "Secretarias de Estado". Com essa obra, estabelece na capital paulista o maior escritório de projetos do século XIX e início do século XX: a F. P. Ramos de Azevedo e Cia. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa441557/ramos-de-azevedo>. Acesso em 06 de maio de 2021

A tipologia arquitetônica do prédio é composta por uma entrada principal centralizada entre duas alas. Em sua extremidade há um bloco em cada lado perpendicular à ala linear, formando assim, o desenho em “U” (Figura 14). O edifício é composto por salas de aula, anfiteatro, duas salas para a diretoria, vestíbulos, ginásios esportivos e um observatório meteorológico e astronômico, contemplando o programa de necessidades da escola na época. A fachada principal do prédio está voltada para a Praça da República na área central de São Paulo, onde a cidade estava em expansão territorial e econômica.

Figura 14 - Planta Baixa - Escola Normal de São Paulo.



Fonte: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/downloadSuppFile/90303/49176>

4.4 ESCOLA NORMAL CATHARINENSE

No Estado Catarinense destacamos a escola normal construída em 1892 no eixo central de Florianópolis, na rua Saldanha Marinho que marcava o plano urbanístico modernizador da cidade, que incluía a construção da Ponte Hercílio Luz, o Palácio Cruz e Sousa e a implementação da reforma do sistema de ensino catarinense.

O Ensino da Escola Normal Catharinense tinha como projeto em comum com as outras escolas normais do Brasil a formação de professores. Em 1935, a Escola Normal passa a se chamar Colégio de Educação, como continuidade da Escola Normal Catharinense. Dezessete anos depois, em 1947, torna-se o Colégio de Educação Dias Velho, e com a construção do novo prédio o Instituto de Educação Dias Velho muda-se para um terreno maior devido a demanda e procura por matrículas. Em 1969 novamente mais uma troca de nome, passando a se chamar Instituto Estadual de Educação. A edificação que antes abrigava a primeira Escola Normal Catharinense (Figura 15), em 1963 torna-se a Faculdade de Educação, e atualmente o prédio abriga o Museu da Escola Catarinense.

Figura 15 - Escola Normal Catharinense.



Fonte: <https://www1.udesc.br/?id=2035>

A arquitetura do prédio é marcada pelo estilo neoclássico com colunas gregas ornamentais, e a fachada principal é composta por uma escadaria central que dá acesso ao interior da edificação. No conjunto de elementos arquitetônicos do edifício, estão presentes os frontões que se destacam no exterior da edificação, platibandas elevadas, colunas duplas e capiteis, composto por dois pavimentos e um porão alto, pois o edifício está acima do nível da rua.

4.5 ESCOLA NOVA NO BRASIL

As ideias da Escola Nova no Brasil ganharam evidência em 1920, com a Reforma do Ensino Brasileiro, que posteriormente influenciou o surgimento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais, o manifesto tinha como um dos objetivos “a defesa da escola pública vista pelo ângulo do dever do Estado de manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade de que os recursos públicos reservados à educação fossem destinados exclusivamente ao ensino público” (SAVIANI, 2019, p, 191). Esse manifesto era um documento que defendia a universalização da escola pública e gratuita. Com esse movimento surgiram grandes educadores brasileiros como Fernando de Azevedo, Manuel Bergström, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira (SAVIANI, 2019; NASCIMENTO, 2019; BUFFA, 2014).

O Poder Público Imperial pouco ou nada se interessava pelo ensino elementar, o que permitia o desenvolvimento de escolas particulares. Como o poder público pouco se interessasse pela escolarização do povo, eram frequentes as exortações até mesmo admoestações e apelos à sensibilidade dos homens públicos, feitos por intelectuais progressistas, para a necessidade de se educar a população. Os argumentos apresentados eram, principalmente, de ordem moral. Na verdade, uma estrutura econômico-social de base escravista e uma estrutura política que concentrava o poder nas mãos de uma oligarquia acabavam impedindo a concretização da educação popular. (BUFFA, 2015, p.133)

Com o descaso do poder público sobre a educação no que diz respeito ao acesso da população à escola (a educação era através das escolas particulares), o qual dificultava o acesso às escolas particulares a quem não tinha condições financeiras. O movimento defendia uma educação para o povo, e os intelectuais que assinaram o “manifesto dos pioneiros da educação nova” defendiam uma educação onde o povo tivesse acesso a uma educação de qualidade e gratuita. O manifesto está estruturado em cinco partes: “Introdução”, “Os fundamentos filosóficos e sociais

da educação”, “A organização do sistema educacional”, “As bases psicobiológicas da educação”, “Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados” e “conclusão” que fundamentaram uma educação popular e de qualidade para todos, com base nos interesses individuais com o coletivo (SAVIANI, 2019).

O período situado entre a Revolução de 1930 e o final do Estado Novo pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação Nova), no momento seguinte já se delinea como nitidamente predominante a concepção humanista moderna. (SAVIANI, 2019, p. 195)

A influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação e da Escola Nova propiciou uma nova orientação “didático-pedagógica” de concepção humanista moderna, e mesmo a igreja católica com suas orientações humanistas tradicionais e abordagem pedagógica doutrinária e conservadora já não colocava mais tantas barreiras.

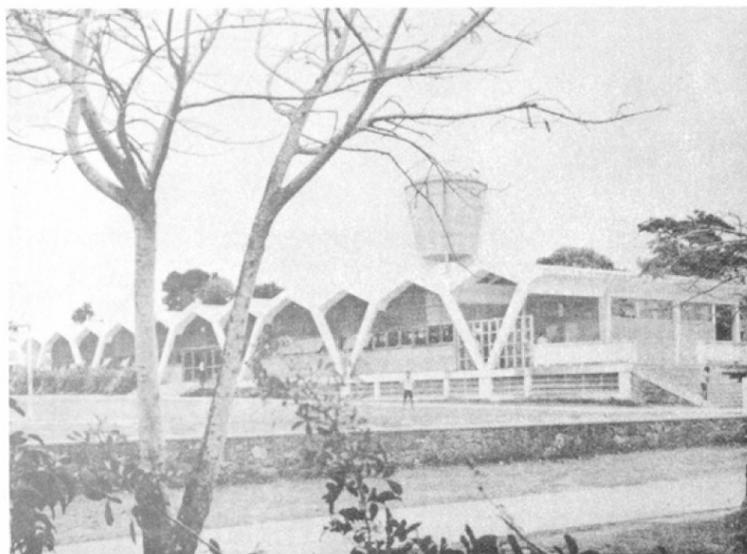
Neste período, uns dos personagens centrais dos Pioneiros da Educação Nova (1932) no Brasil foi Anísio Teixeira (1900-1971), educador e escritor baiano, um dos signatários do movimento da Escola Nova e desenvolveu um papel importantíssimo na educação brasileira no século XX. Anísio Teixeira defendia a universalização da escola pública, gratuita, laica e obrigatória, e destacou-se na esfera pública. Na Bahia, ele trabalhou como Inspetor Geral de Ensino em 1924, nomeado pelo governador Francisco Marques de Góes Calmon.

Em 1927 Anísio Teixeira foi estudar na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, onde conheceu a obra de John Dewey (1859-1952), que influenciou seus pensamentos. Dewey, filósofo norte-americano, defendia a “democracia”, a “liberdade de pensamento” e “intelectual das crianças” e sua obra norteou o pensamento de Anísio Teixeira (NASCIMENTO, 2012; NUNES, 2010; e DÓREA, 2000).

Em 1928 Teixeira foi nomeado docente da Escola Normal de Salvador para lecionar Filosofia e História da Educação. Em 1931 mudou-se para o Rio de Janeiro depois se eleger deputado federal pela Bahia. No Rio de Janeiro, o prefeito Pedro Ernesto Batista convidou-o para assumir a Diretoria da Instrução Pública do então Distrito Federal, em 1935. Em 1946 Teixeira foi convidado pelo governador da Bahia, Octávio Mangabeira, para ser Secretário de Educação e Saúde e, como secretário,

construiu o entro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais conhecido como “Escola Parque”¹² (Figura 16), no bairro operário da Liberdade, em Salvador.

Figura 16 - Cantina - Serviços Gerais.



Fonte: Duarte, 1973

Em diálogo com tais modelos, a seguir, iremos destacar alguns fatores arquitetônicos e variáveis escolares que contribuem para o processo educacional a partir do espaço pedagógico.

4.6 AMBIÊNCIAS EDUCATIVAS: FATORES ARQUITETÔNICOS E PROPOSTA PEDAGÓGICA EM DIÁLOGO

Neste subcapítulo são apresentados alguns exemplos de como a arquitetura e educação podem dialogar de acordo com as propostas pedagógicas dos espaços escolares, bem como os Fatores Arquitetônicos e as Variáveis Escolares que compõem o ambiente físico construído dos espaços escolares. Desta maneira, este subcapítulo está estruturado em três subitens: A Influência Do Espaço Arquitetônico (Ambiental) na Educação, Fatores Arquitetônicos (FA) e Variáveis Escolares Influenciadas pelo Espaço Físico Arquitetônico Escolar.

¹² Escola Parque: Veremos mais aprofundado sobre a escola Parque no capítulo 4.

4.6.1 A Influência Do Espaço Arquitetônico Na Educação

O diálogo entre arquitetura e educação vem sendo discutido por muitos pesquisadores, arquitetos e educadores. Esse debate é mais incisivo entre arquitetos e professores, em suas especificidades técnicas de atuação, e suas preocupações em relação aos espaços arquitetônicos e a educação são muito pertinentes, sobretudo tendo em vista a situação em que as escolas públicas se encontram atualmente. Para eles, é necessário pensar uma escola para o século 21 e não mais para os séculos passados (FARIA, 2012), reafirmando a defesa de uma “educação compartilhada interdisciplinar, intersetorial e participativa” (FARIA, 2012, p. 101).

Para Kowaltowski (2011), a educação foi fortemente influenciada por religiões dominantes e, como a própria autora diz, o templo ou a igreja é também uma escola. Desta forma, o processo de evolução da educação também influenciou os ambientes escolares e suas variedades, sendo que no Brasil a educação teve como base o ensino Europeu a partir da educação jesuíta e, posteriormente, o ensino Norte Americano.

Falar de qualidade do sistema educacional, implica pensar um ensino de qualidade que, por sua vez, necessita da qualidade do ambiente escolar em que estudantes e professores estão inseridos. Portanto, a qualidade da educação não depende apenas do corpo docente e do projeto pedagógico, mas do conforto que é dado aos estudantes e professores nesses ambientes e este depende de variáveis como: formas do espaço físico, materiais didáticos, móveis, equipamentos e estrutura (KOWALTOWSKI, 2011). Embora estejamos na era da modernização dos espaços arquitetônicos, muitas escolas públicas ainda necessitam de uma atenção maior, pois seus espaços escolares estão carentes de espaços de qualidade (FARIA, 2012). Este aspecto é destacado por Lucini e Santos, que consideram

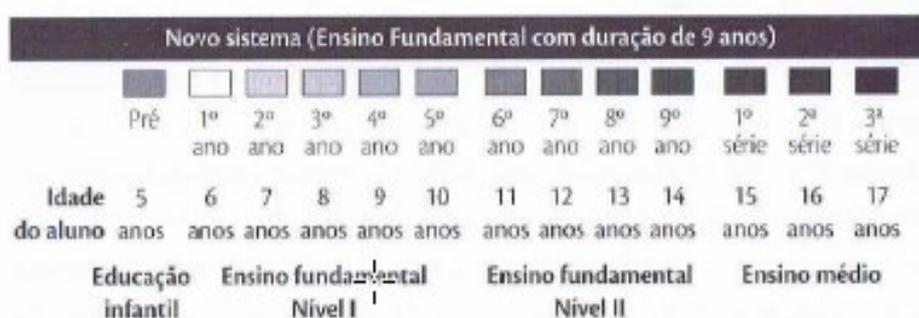
a estrutura física das escolas como um elemento de grande relevância no processo formativo dos sujeitos escolares, por ser este também um espaço pedagógico, que implica direta ou indiretamente na relação de ensino e aprendizagem. Contudo, quando analisamos a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, notamos uma situação que beira o absurdo. “Sucateadas”, “precárias”, “alarmantes” são alguns dos nomes que a mídia costuma veicular a respeito destas instituições – em especial, daquelas localizadas em áreas rurais e ribeirinhas. (LUCINI E SANTOS, 2016, p. 100)

Quando o estudante está em processo de formação e aprendizado, suas características físicas, cognitivas, psicológicas e sociais influenciam no seu processo

educativo dentro da escola, desde a construção/aquisição/apropriação de conhecimento a até as características físicas e ambientais da escola.

No Brasil, as escolas são projetadas de acordo com Plano Nacional da Educação (PNE), com classes/turmas divididas conforme o ano escolar e a idade: Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental Nível I (6 a 10 anos), Ensino Fundamental Nível II (11 a 14 anos) e Ensino Médio (15 a 17 anos), conforme a figura 17 abaixo. (KOWALTOWSKI, 2011).

Figura 17 - Novo Sistema (Ensino Fundamental com duração de 9 anos).



Fonte: KOWALTOWSKI, 2011

Para cada etapa de sua vida na escola o aluno terá características comportamentais conforme sua idade, e suas habilidades em aprender serão diferentes para cada período que permanecem na escola. É um processo de desenvolvimento como sujeito e educacional (KOWALTOWSKI, 2011, p. 39). Nesse processo, o espaço físico escolar influenciará no processo educativo e no desenvolvimento desses sujeitos, portanto, é necessário relacionar o processo educativo com o ambiente escolar (KOWALTOWSKI, 2011). É neste espaço que as atividades do dia a dia escolar serão realizadas e as interações interpessoais acontecerão.

Quando se trata de relação interpessoal de crianças da Educação Infantil, essas relações, nos primeiros anos de vida, geralmente ocorrem com membros de suas famílias e, ao adentrar na escola, essas relações interpessoais se intensificam e serão mais diversificadas, pois o público escolar é diverso e plural. Nesse processo o ambiente escolar físico, influência nos modos de pensar e agir, conforme a relação que o estudante tem com esses espaços da escola, e sobretudo com o que é proposto nestes espaços: “o meio ambiente exerce uma influência direta no indivíduo, seja uma

comunidade, seja um ambiente isolado. A interação do homem com o meio causa efeitos diretos, que irão nortear o seu modo de vida” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 40).

Apesar de tais argumentos, pouco se discute nas ações do projeto pedagógico como o ambiente escolar físico a influência no processo educativo dos estudantes e na construção de conhecimento dos professores. Desta forma, é necessário compreender que o ambiente físico e seus diferentes espaços podem contribuir na qualidade da educação e do ensino (KOWALTOWSKI, 2011).

A esse respeito, uma pesquisa sobre as relações entre arquitetura e educação, desenvolvida no contexto italiano, evidencia que:

[...]quanto mais cada escola constrói um perfil pedagógico e didático original, justificado e compartilhado, que reflete a singularidade de seu contexto, de seus usuários, de necessidades específicas e que permeia os projetos e propostas pontuais, plenamente expressos no Plano de Oferta Educacional, mais isso pode ser encontrado na arquitetura que o informa. O arquiteto tem um papel pedagógico importante no processo de construção e reestruturação da escola, pois além de interpretar o desejado, pode oferecer soluções impensáveis e não solicitadas, portanto inesperadas, que rompem com os padrões das formas usuais de conceber e fazer a escola. O diálogo entre os objetivos da pedagogia e os compromissos da arquitetura dá coerência e qualidade à escola porque define um sistema de interrogações e referências, interpretações e validações para apoiar o destinatário. (WEYLAND E ATTIA, 2015, p. 15, tradução da autora)

Embora, o ambiente físico escolar possa exercer influências no processo de aprendizado da criança e na qualidade do ensino (KOWALTOWSKI, 2011), o educador francês Celestin Freinet acreditava que era necessário considerar a vida e a experiência da criança no ambiente físico e natural, nas oficinas e na pesquisa, onde a motivação partia do interesse do estudante, o que possibilitaria um processo de aprendizado de erros e acertos (CAMARGO, GIOVANETTI e SZCYMSZCYN, 2019; MEC, 2020).

Nesta mesma perspectiva, podemos citar a Escola Reggio Emilia, localizada na região Emilia Romagna, norte da Itália, que foi construída com a participação da comunidade, professores e estudantes. Uma escola sem muros, aberta para a comunidade e inspirada na pedagogia de Lóris Malaguzzi, que tinha a pesquisa como prática no campo da educação (PRADO e MIGUEL 2013; SÁ, 2010; MARAFON, 2007) e que desenvolvia uma proposta pedagógica baseada nas múltiplas linguagens e na organização dos espaços escolares (FANTIN, 2014).

Afinal, o ambiente físico exerce uma relação direta com o comportamento humano e seus elementos, que integram o homem ao ambiente, oferecem vários

fatores que contribuem nessa relação (KOWALTOWSKI, 2011). Desta forma, são criados mecanismos que atuam na percepção do ser humano com o ambiente espacial, tais como “nichos, caminhos acessos, distribuição de luz no ambiente, aberturas, ventilação, texturas, cores e iluminação” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 40).

Desta forma, o arquiteto é responsável por proporcionar a relação do sujeito com o ambiente, por meio de um projeto que busque componentes que propiciem essa relação ambiental espacial.

O arquiteto deve buscar formas e elementos que estimulem a relação homem/ambiente. O espaço projetado pode trazer a sensação de conforto, segurança, ou imprimir uma característica de ambiente social e coletivo ou individual e íntimo. Pela vivência com os diversos espaços construídos, o homem soma suas experiências individuais e aprende a conviver com o que a arquitetura lhe oferece (KOWALTOWSKI 2011. p, 40).

Para além do edifício escolar, o espaço ambiente está interligado ao projeto arquitetônico, desde seu layout aos mobiliários a sala de aula (Figura 18). Neste sentido, lembramos da proposta da educadora italiana Maria Montessori (18790-1952), vista no item anterior, que desde no início do século XX já pensava nos mobiliários escolares com as dimensões adequadas às crianças e nos espaços acessíveis aos materiais pedagógicos (CAMARGO, SANDRA e SZCYMSZCYN, 2019). Atualmente, algumas escolas ainda seguem o modelo educacional montessoriano em diversos países.

Figura 18 - Ambiente montessoriano em Barcelona, 1932.



Fonte: <https://larmontessori.com/maria-montessori-biografia-2/>

Portanto, os mobiliários e os espaços pensados de acordo com as necessidades físicas e comportamentais da criança tornam-se indicadores de um espaço inclusivo para o desenvolvimento das atividades do dia a dia, onde este ambiente precisa ser confortável e seguro. Assim, os espaços educativos devem assegurar o conforto das crianças de acordo com as suas características anatômicas para garantir a autonomia e emancipação crescente neste ambiente.

Na educação infantil a criança permanece por um longo período do seu dia no ambiente escolar, onde aprende a lidar com situações desconhecidas, pois suas relações anteriores eram com seus familiares em sua residência. Portanto, é necessário que a criança se sinta confortável e em harmonia com o novo ambiente que frequenta. Este ambiente precisa promover o ato de aprender e brincar, respeitando a individualidade da criança e garantindo seus direitos constitucionais, por meio de um espaço/ambiente que promova a criatividade, a independência, a segurança, a saúde e o prazer de permanecer neste lugar, que deve promover um espaço humanizado e de qualidade (CAMARGO, SANDRA e SZCYMSZCYN, 2019).

Os ambientes escolares devem garantir aos estudantes adolescentes um ambiente escolar pensado com os mesmos cuidados que propostos para as crianças, entretanto, respeitando a idade e suas particularidades, pois diferente das crianças, eles já não estão mais na infância¹³ e as demandas serão distintas.

Assim, a adequação do espaço e seus materiais são mecanismos que fazem parte do programa de necessidades do ambiente e contemplam os **Fatores Arquitetônicos (FA)**. Os FA são fundamentais para a relação do sujeito com o espaço, com ambiente e com os outros, pois a percepção de espaço/ambiente pode atuar para uma relação agradável ou desconfortável. O ambiente será responsável por proporcionar sensações e sentimentos espaciais no sujeito que repercutem nas suas interações entre si e nas interações que ele estabelece com o entorno.

4.6.2 Fatores Arquitetônicos (FA)

No processo educativo nos prédios escolares, o estudante necessita um espaço de qualidade para as práticas das atividades educativas. Esta relação do usuário/ estudante com o espaço arquitetônico é construída no seu dia a dia,

¹³ O conceito de infância se refere a uma perspectiva apenas cronológica e geracional, mas que infâncias no plural implica situar as condições sociais culturais, geográficas e toda multiplicidade do sujeito-tempo-espaço, conforme abordamos no livro do NICA.

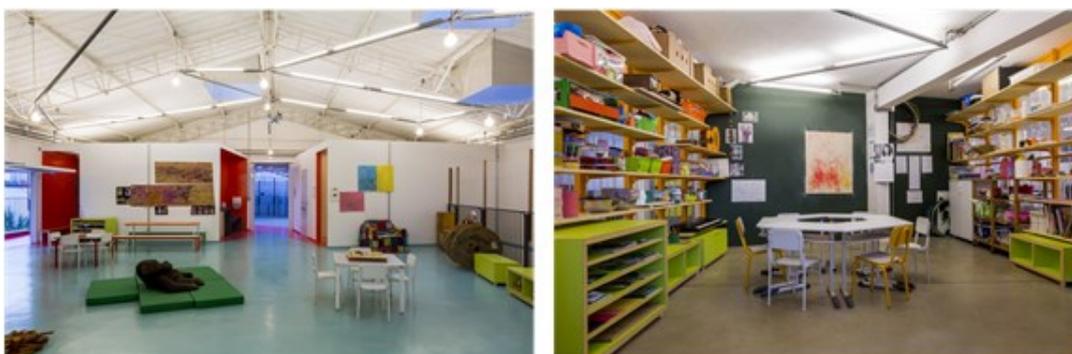
estabelecendo conexões comportamentais, educativas e culturais conforme os Fatores Arquitetônicos (FA) presentes nesses espaços.

Os FA influenciam na relação do usuário/indivíduo com o ambiente e estão relacionados aos mecanismos arquitetônicos vinculados ao projeto. Podemos citar alguns exemplos de Fatores Arquitetônicos como caminhos, abertura, texturas, iluminação, conforto térmico, acústica, móveis/mobiliário, equipamentos, estrutura e até mesmo certos aspectos subjetivos como por exemplo, ligados à espiritualidade e/ou religião. São fatores pensados e projetados para a relação do usuário com o espaço ambiente, projetado para correlacionar os ambientes propostos. Portanto, os FA estão presentes na relação entre espaço-ambiente e nos espaços educacionais como escolas, creches, museus, parques e universidade e em âmbito geral do cotidiano.

Nos edifícios arquitetônicos escolares é necessário pensar os FA para os espaços educativos como espaço-aprendizagem para um ensino de qualidade, relacionados à segurança, à saúde e ao conforto de seus usuários (estudantes e professores). Embora os FA relacionem-se com a proposta pedagógica da escola, essa relação pode se dar de uma forma positiva ou negativa, a depender da proposta e do programa de necessidades do ambiente escolar. Na Figura 19,20,21,22 e 23 podemos observar diversos espaços e ambientes bem marcantes dos FA,

4.6.3 Fatores Arquitetônicos Diversos Espaços

Figura 19 - Wish School.



Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/891456/wish-school-grupo-garoa>

Figura 20 - NEIM Hassis.

Fonte: <https://www.engie.com.br/cases-de-solucoes/creche-municipal-hassis/>

Figura 21 - Jardim de Infância El pine.

Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/01-179336/jardim-de-infancia-el-pinal-slash-felipe-bernal-henao-plus-javier-castaneda-acero-plus-alejandro-restrepo-montoya>

Figura 22 - Escola Alfa Omega.

Fonte: https://www.archdaily.com.br/br/885609/escola-alfa-omega-raw-architecture?ad_medium=gallery

Figura 23 - A leroteca.

Fonte: https://www.archdaily.com.br/search/br/all?q=a%20leroteca&ad_source=jv-header

Nessa imagem da escola observamos os FA significantes para a tipologia arquitetônica na composição do ambiente, como as cores, as aberturas, os mobiliários coloridos, iluminação natural e artificial, pé direito alto e corredores amplos, mobiliários, estruturas, vegetação e tecnologias construtivas. Esses FA, estão solidificando o edifício escolar no espaço.

E na Figura 24, destacamos a Escola Fazenda Canuaña, projeto assinado por Rosenbaum e Aleph Zero, localiza-se na zona rural de Formoso, Araguaia. Ali estão presentes os Fatores Arquitetônicos significantes para a construção desse projeto como: áreas bem arejadas com abertura amplas, contato com exterior, vegetação presente da parte internada do edifício trazendo assim texturas e elementos significantes para a escola, com mobiliários diversificados, amplos corredores e caminhos que direcionam as crianças a outros espaços. A arquitetura leve e inserida na paisagem, a iluminação natural e artificial, quando necessário, são elementos positivos para uma sensação agradável neste espaço e o conforto do usuário. Esses elementos inseridos na proposta pedagógica da escola e a composição da estrutura trouxe materiais locais para a construção.

Figura 24 - Escola Fazenda Canuaña.



Fonte: https://www.archdaily.com.br/search/br/all?q=Escola%20Fazenda%20Canuan%C3%A3&ad_source=jv-header

Esses espaços são exemplos de Fatores Arquitetônicos positivos para a escola e foram propostos com os programas de necessidades. São ambientes e espaços escolares bem diferentes um do outro, cada um com uma proposta arquitetônica específica para suas regiões, porém voltada ao ambiente educacional, com tipologias que conversam com as realidades locais e contemplam o espaço educativo de forma que o espaço arquitetônico faça parte deste processo.

4.6.4 Variáveis Escolares Influenciadas Pelo Espaço Físico Arquitetônico Escolar

A organização espacial do ambiente físico construído é um espaço entendido como “não neutro” em sua relação com o usuário, e no contexto do espaço escolar influenciará no processo e no desenvolvimento das interações que ali se constroem: dos estudantes entre si, dos estudantes com professores e da escola com a comunidade. Segundo Frago e Escolano (2001), o espaço físico “carrega em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das

relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (2001, p. 64 apud GUIDALLI, 2012, p. 45).

A arquitetura, como a pedagogia, não oferece uma solução simples para os problemas, pois, de outra forma, se traduziria em construção. Propõe uma visão que supera as necessidades e as demandas específicas e que interpreta o sentir de um determinado tempo com uma abordagem voltada para o futuro. (WEYLAND E ATTIA, 2015, p. 19, tradução nossa)

Portanto é necessário organizar o ambiente de acordo com as necessidades dos usuários, seguindo as questões técnicas, como a funcionalidade, o conforto térmico, o conforto acústico e a segurança, conforme o programa de necessidades do espaço escolar, contempladas no projeto arquitetônico educacional previsto (KOWALTOWSKI, 2011; GUIADALLI, 2012).

Neste contexto, o espaço da sala de aula também não será um espaço neutro, pois tem um papel fundamental no processo de aprendizagem do aluno, que inclui alguns elementos importantes que compõem o espaço-aprendizagem dentro da sala de aula. Como por exemplo: mobiliário, ventilação, iluminação, texturas, dimensão dos espaços, disposições das carteiras, equipamentos didáticos e tecnológicos, elementos lúdicos e a flexibilidade destes espaços.

Quando pensamos em sala de aula, temos em nosso imaginário uma sala com as carteiras tradicionais enfileiradas, a mesa e/ou o tablado do professor a frente, o quadro-negro e o giz. Esta imagem está presente no nosso imaginário, pois muitos de nós frequentamos uma sala de aula organizada desta maneira, seja no ensino fundamental, médio ou superior, no qual este modelo ainda é muito presente nos dias atuais. Embora nas últimas décadas tenha havido algumas mudanças no sistema de ensino, em alguma medida influenciadas pelo movimento da escola nova e por outras tendências educacionais e perspectivas curriculares, essas mudanças pouco se aplicam ao espaço educacional arquitetônico das escolas brasileiras.

Neste sentido, as escolas são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 (1996), lei federal que regulamenta a educação pública e determina normas para o ambiente educacional. No artigo 3, podemos observar os seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da

legislação dos sistemas de ensino; XIX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996)

Em relação aos projetos escolares, é necessário seguir as normas técnicas, desde normas técnicas federais a códigos de obras municipais, sendo fundamental respeitar as regulamentações das técnicas construtivas nos espaços escolares, que seguem o princípio do desenho universal, previsto pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 9050/2004), que por sua vez, regulamenta a acessibilidade das edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos visando a acessibilidade.

Para dar continuidade a esta análise histórica dos movimentos educacionais dos pensadores da educação, no capítulo quatro trataremos um debate a partir das experiências postas pelas escolas que dialogam com alguns pensadores do capítulo três. Apresentaremos para além das escolas históricas (Corona School, Escola Montessoriana, Reggio Children, Escola Parque/ Centro De Educação Popular De Anísio Teixeira) a experiência da Educação Escolar Quilombola, bem como da Educação Escolar Indígena. Essas escolas propiciam uma interação diferenciada entre professores, comunidade e estudantes que atuam em um processo pedagógico participativo e coletivo.

5. QUANDO A DIVERSIDADE E A ARQUITETURA SE ENCONTRAM: ALGUMAS POSSIBILIDADES

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento.
(bell hooks, 2017)

Neste capítulo, são abordados alguns espaços educativos e escolas de relevância na história da arquitetura escolar, os quais são referência de prédios escolares construídos em decorrência de suas épocas. O processo de modernização educacional e curricular dos espaços pedagógicos e dos considerados “déficits educacionais” em seus territórios proporcionou a construção de novos espaços escolares.

As escolas escolhidas para falar neste capítulo são espaços educacionais a partir dos quais podemos tensionar a relação entre educação e os fatores arquitetônicos: Escola Corona projetada por Richard Neutra, Corona School, Escola Montessoriana de Delf, Reggio Children, Escola Parque/Centro de Educação Popular de Anísio Teixeira e Centro Integrados de Educação Pública (CIEP).

A organização do espaço escolar de ensino passou por processos marcantes na formação do prédio escolar, com alguns avanços dos métodos pedagógicos que também influenciaram nas variedades de ambientes escolares. Podemos observar desde as alterações na tipologia dos espaços escolares, as mudanças de ambientes que eram utilizados em espaços como os jardins, praças, igrejas, capelas, casarões e até os prédios escolares consolidados atualmente (GONÇALVES, 1999).

Neste contexto, os espaços escolares arquitetônicos são de grande relevância para pensar o projeto pedagógico e arquitetônico na evolução construtiva dos espaços escolares e o avanço urbanísticos das cidades, que transforma os ambientes escolares em espaço marcados para um “ensino de referência/qualidade”. O processo de educação tem presenciado modificações conforme as manifestações de intelectuais, filósofos, pedagogos e especialistas. Além da modernização do currículo, das manifestações culturais, artísticas e dos pressupostos de um ensino democrático que pretende preparar o estudante para as questões educacionais, mas também para a vida, é importante também proporcionar visões e pensamentos contemporâneos

para pensar o espaço escolar arquitetônico (NASCIMENTO 2012; GONÇALVES, 1999).

Com tecnologias construtivas é possível produzir espaços, ambientes e edifícios modernos e inovadores, que possibilitam espaços dinâmicos, integrados, acolhedores, diversificados e democráticos. No entanto, considerando a diversidade das realidades das escolas, é difícil ter um perfil único que justifique a coerência das ações pedagógicas e dos valores da equipe docente, e a contribuição que o diálogo entre pedagogia e arquitetura pode dar consiste em responder à pergunta sobre a escola que se quer, afirmam Weyland e Attia (2015).

Qual escola projetar? A qualidade da interseção entre o planejamento educacional e arquitetônico é dada pela solicitação para identificar respostas muito concretas a esta pergunta. Em termos pedagógicos, é necessário esforçar-se para especificar as formas com as quais se pretende delinear um espaço específico, e a missão formativa procurando responder também às solicitações da comunidade à escola, e para à comunidade, a escola acessível, inclusiva e respeitosa das línguas plurais, a escola da aprendizagem e não mais do ensino. Em termos arquitetônicos, trata-se de elaborar essas informações e definir um plano de projeto que as interpretes da melhor forma possível. (WEYLAND e ATTIA, 2015, p. 16, tradução nossa)

Desse modo, os espaços educativos e prédios escolares mencionados neste capítulo trazem elementos dialógicos entre as Escolas Normais, criadas na Europa no XIX, com as escolas construídas no Brasil que tiveram como modelo as referências intelectuais de Maria Montessori, John Dewey e Anísio Teixeira.

5.1 CORONA SCHOOL (1935)

A Escola Corona foi projetada por Richard Joseph Neutra (1892-1970), um austríaco que nasceu em Viena, e era um importante arquiteto da terceira geração do movimento moderno. Suas obras tinham a influência de grandes nomes da arquitetura norte-americana, como Frank Lloyd Wright e Louis Sullivan, e em seus projetos escolares tinha também a referência do filósofo e pedagogo John Dewey.

Suas obras possuíam uma relação muito marcante entre o exterior e interior de suas edificações, que era aberto e integrado à natureza, sempre em sintonia com a paisagem. Tais fatores eram muito presentes em suas obras, como na *Corona School* (Figura 25), escola construída em 1935, em Bell, California, EUA, em que Neutra apresentava uma nova abordagem para o sistema educacional, em que a paisagem externa era um dos elementos que ajudaria também no processo de aprendizado das

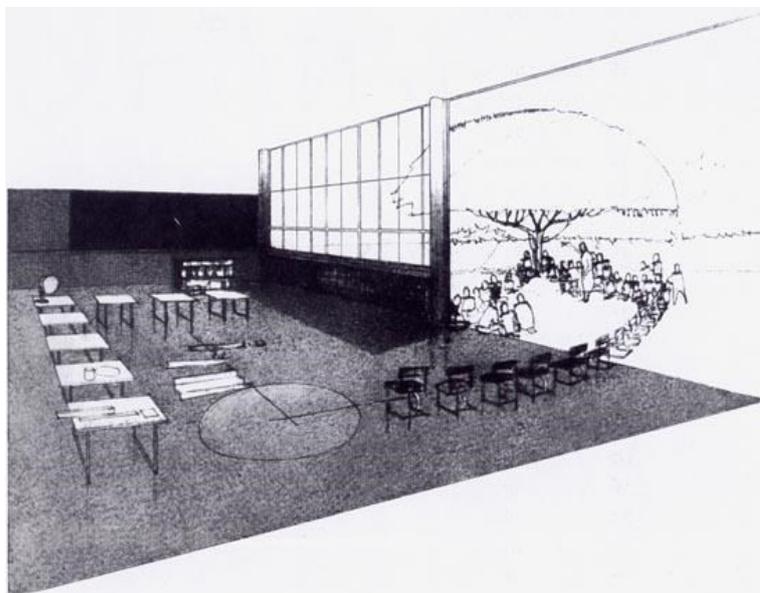
crianças, onde a relação do aberto, externo e interno estão presentes na composição da sala de aula (Figura 26).

Figura 25 - Exterior da sala de aula.



Fonte: http://www.mindeguia.com/dibex/Neutra_Emerson-e.htm

Figura 26 - Desenho de uma sala na Emerson School, Los Angeles, 1938.

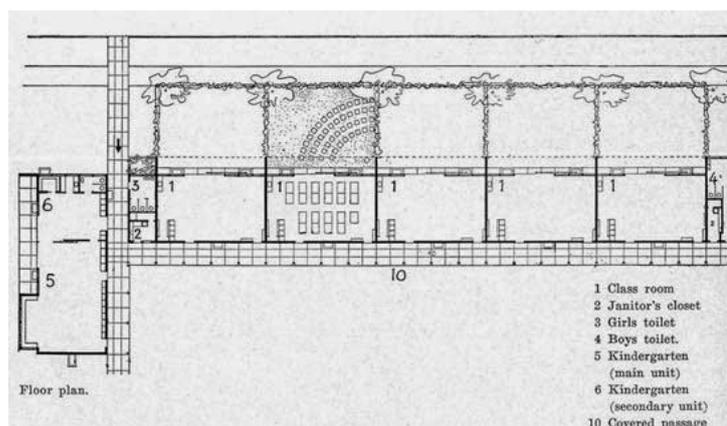


Fonte: http://www.mindeguia.com/dibex/Neutra_Emerson-e.htm

Na *Corona School*, o aluno poderia explorar os ambientes diversificados, tendo um contato direto com o externo, que era uma “extensão natural” da sala de aula, em que se poderia ver e observar o exterior ou o que está inserido nele. As aulas poderiam

ocorrer tanto na parte interna da edificação quando na parte externa, em contato direto com o exterior, onde se poderia explorar o ambiente de uma forma diferente da sala de aula, com a natureza e seus elementos que a compõem: temperatura, vento, sombra, sol e elementos da edificação, como as disposições da cadeira, o professor, o quadro negro e as texturas (Figura 27).

Figura 27 - Planta escola/relação interior x exterior/ Arq. Richard Neutra.



Fonte: RIBEIRO, 2000

Portanto, um ambiente dinâmico com suas variedades de composição pode ser menos formal. Neutra considerava que a natureza ajudaria na formação das crianças e que o ambiente externo poderia ser explorado e investigado pelas crianças de sua maneira, dando-lhe uma autonomia no seu aprendizado sobre este ambiente (RIBEIRO, 2007, KOWALTWSKI, 2011). A mobilidade do mobiliário era outro aspecto considerado:

Neutra acreditava que o contato com a natureza era importante para a formação das crianças, porém, o que parece evidente é a que a solução e que a solução espacial encontrada por Neutra possibilitava a realização de procedimentos pedagógicos menos formais. O acesso ao exterior permitia o desenvolvimento de atividades pedagógicas mais dinâmicas superando a ortodoxa e estática relação aluno/cadeira – professor/quadro negro. A mesma dinâmica Neutra imprimiu no desenho do mobiliário, nunca fixo, permitindo que muitas atividades fossem desenvolvidas no pátio, extensão natural da sala de aula, e na possibilidade de eliminar o quadro negro, já que, segundo ele, as crianças teriam um melhor aprendizado próximo do chão, como os Homo sapiens o fizeram. (LAPRECHIT, 2000 apud NASCIMENTO, 2012, p. 44)

Os conceitos desenvolvidos por Neutra para a arquitetura escolar também foram aplicados em seus projetos na década de 1940. Suas obras quase sempre eram

compostas por pátios ou alpendres e varandas, pois ele acreditava que a arquitetura deveria propiciar ao homem estar em harmonia com a natureza e consigo mesmo. Essa harmonia era chamada de “dança exultante das interconexões” e nas obras de Neutra havia uma ligação marcante com o entorno.

5.2 ESCOLA MONTESSORIANA, DELF (1960 - 1966)

A Escola Montessori, localizada em Delf (Figura 28), Holanda, foi projetada em 1960 pelo arquiteto Herman Hertzberger, incorporando o método montessoriano, desenvolvido por Maria Montessori, e conceituado por ela como o “ambiente preparado”, pois o ambiente era pensado para receber as crianças desenvolver suas atividades diárias. Além disso, o ambiente deveria contribuir no desenvolvimento das crianças, com espaços lúdicos, brinquedos e mobiliários adequados a elas. A escola foi ampliada várias vezes pelo arquiteto, em 1968, 1970 e 1981.

Figura 28 - Escola Montessoriana, Delf.

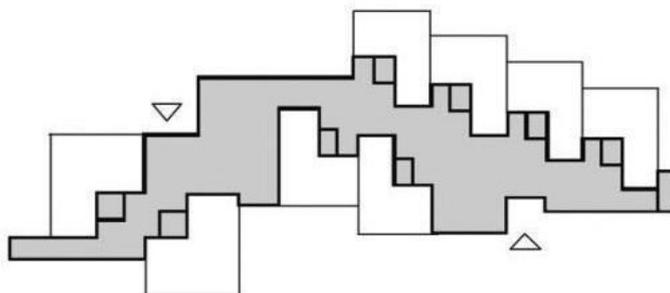


Montessori School, Delft, the Netherlands

Fonte: <http://hertzbergertca.blogspot.com/2009/10/montessori-school-delf.html>

A referida escola é pioneira em abordar a conexão entre sala de aula e os outros espaços, e tem uma planta modular com unidades autônomas em pequenos blocos, compostos por um longo hall e possui uma articulação independente, onde as atividades podem ocorrer simultaneamente, não interferindo nas outras atividades do bloco. As salas de aula projetadas em L proporcionam diferentes zonas/áreas de concentração (Figura 29), gerando um amplo corredor central no edifício, onde encontra-se o hall comunitário da escola.

Figura 29 - Planta da Escola de Delf (1966 - 1981).



Fonte: <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/114-montessori-school-delft>

Por meio da sua arquitetura, Hertzberger desenvolve nas crianças autonomia, independência e o senso de responsabilidade através das atividades domésticas presentes nos exercícios diários das crianças. Cria unidades independentes dentro da escola na composição dos blocos das salas de aula e o hall comunitário, para que as salas de aula tivessem seus próprios banheiros, dando a sensação de “casa”. O hall comunitário e a sala de aula possibilitam a sensação da casa e rua onde se faz a transição de uma sala para a outra (Figura 30).

Figura 30 - Hall com parede de exposição e tablado no centro.



Fonte: <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/114-montessori-school-delft>

As soluções arquitetônicas feitas pelo arquiteto estão presentes em cada composição do projeto. Ele adota um recuo entre as salas, no qual os estudantes podem se reunir nos intervalos das atividades. As paredes das salas de aulas possuem estantes e são utilizadas como uma vitrine para a exposição dos trabalhos

dos estudantes, e por onde os trabalhos também podem ser observados enquanto os estudantes caminham entre o hall e a sala de aula. O *layout* de mobiliários pode ser modificado e definido pelos estudantes, com a possibilidade de layouts variáveis por meio das modificações feitas pelos estudantes através das disposições dos mobiliários nos espaços. No saguão há um pódio de tijolos, com diversas possibilidades de uso, como armário para guardar material, palco ou assentos. No meio do pátio há uma plataforma com um buraco quadrado preenchido com cubos de madeira, onde os estudantes podem retirar, sentar nos cubos ou ainda manejá-los de todas as formas possíveis, tendo liberdade para criar e brincar com os buracos (Figura 31).

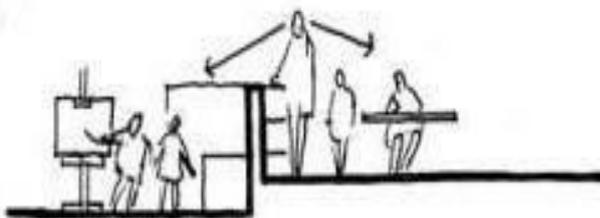
Figura 31 - Crianças brincando com cubo de madeira e Pátio Externo da Escola.



Fonte: <https://www.ahh.nl/index.php/en/projects2/9-onderwijs/114-montessori-school-delft>

As salas de aulas com diferentes níveis oferecem a possibilidade de observar as crianças fazendo as atividades em ambientes diferentes. Os muros baixos na entrada da escola oferecem aos estudantes que chegam cedo um lugar para sentar ou brincar enquanto esperam. O muro na entrada da escola foi destruído em 1961, onde se teve o cuidado com a zona interna e externa de modo a proporcionar a utilização destes espaços de várias maneiras.

Figura 32 - Croqui de Herman Hertzberger para uma escola montessoriana.



Fonte: <http://hertzbergertca.blogspot.com/2009/10/montessori-school-delf.html>

Hertzberger propôs soluções espaciais grandiosas para uma escola montessoriana. O arquiteto teve uma preocupação significativa no projeto, para que cada ambiente tivesse o cuidado de não produzir espaços inutilizados, e o usuário pudesse utilizar o ambiente de acordo com a sua imaginação. Os cuidados nos detalhes estão presentes em cada espaço pensado por Hertzberger, sempre destinando aos ambientes uma função.

5.3 REGGIO CHILDREN

A abordagem educativa da Reggio Emília é considerada inovadora e reconhecida como um dos melhores sistemas educacionais da infância no mundo ocidental. Fundada e idealizada pelo educador Loris Mallaguzzi, que desde 1963 atuava como professor da escola municipal na Reggio Emília e inspirou uma pedagogia que viria a se consolidar nas décadas seguintes como o sistema Reggio. Tal abordagem estimula o desenvolvimento e a expressão das crianças por meio de uma ênfase na representação simbólica como “síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p.303). Baseada no conhecimento das artes e das humanidades, o Programa da Reggio Emília sugere a importância do registro e documentação, do trabalho em equipe e da organização do espaço, de modo a “preparar ambientes escolares e atividades que despertem nas crianças pequenas poderes para perceber, estudar e representar os mundos belos e organizados da natureza e da cultura que as cercam” (idem, p.304).

Posteriormente, a fim de consolidar tal abordagem, foi fundado em 1994, o Centro Internacional Reggio Children (Figura 33), na Reggio Emília, Itália. O centro

tem como um dos seus objetivos a defesa e o direito das crianças, na garantia de propiciar experiências significativas nas creches e pré-escolas municipais de Reggio Emilia. O Reggio Children tem como propósito promover a qualidade de ensino e do ambiente, projetar espaços para crianças pequenas, desenvolver a pesquisa, trocas culturais, experiências pedagógicas, formação profissional de professores, educadores, alunos, trabalhadores da educação e outros que seguem a proposta e divulgam as experiências de Reggio Children e seu trabalho de redes nacionais e internacionais (CEPPI; ZINI, 2013). Nessa abordagem e metodologia, os ambientes são cuidadosamente planejados:

Figura 33 - Ambiente preparado na Metodologia de Reggio Emilia – atelier, espaço de arte e sala de aula.

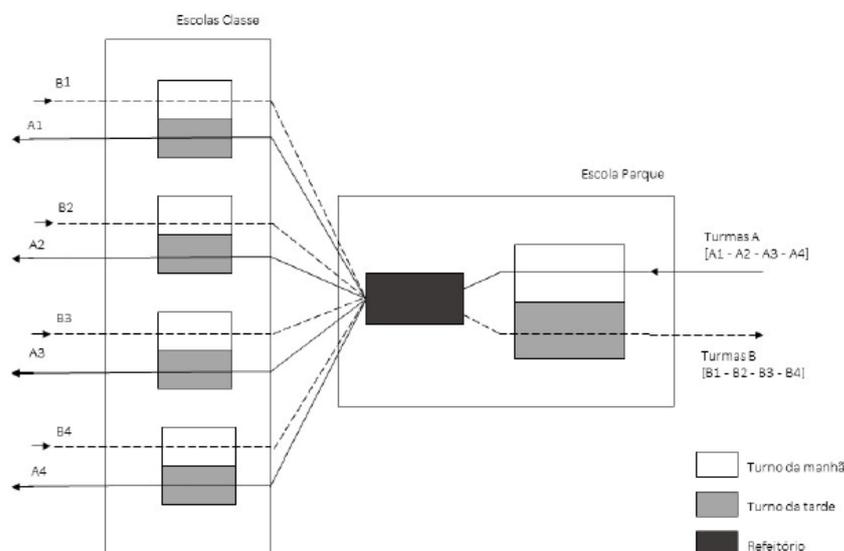


Fonte: Composição feita pela autora com imagens disponíveis na web

5.4 ESCOLA PARQUE/CENTRO DE EDUCAÇÃO POPULAR DE ANÍSIO TEIXEIRA

A Escola Parque ou Centro de Educação Popular de Anísio Teixeira, localizada no bairro da Caixa D'Água, em Salvador, construída e inaugurada em 1950, foi/é uma escola de referência para a educação brasileira, com uma avançada concepção pedagógica, pensada para educar e preparar a criança para a vida e para a sociedade. O Centro Educacional Popular era composto de um agrupamento de quatro blocos, onde encontrava-se o bloco da *Escola Classe* e o bloco da *Escola Parque* (Figura 34). Na *Escola Classe* os alunos tinham as atividades convencionais como aula de Ciências Físicas e Sociais, Leitura, Escrita, Matemática e Alfabetização, onde recebiam uma educação tradicional.

Figura 34 - Esquema dos turnos da Escola Parque. Movimento de translação e revezamento das turmas nas Escolas Classes e Escola Parque.

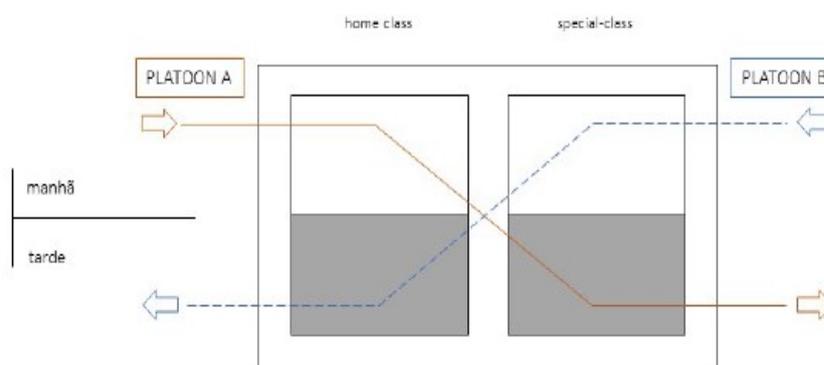


Fonte: DUARTE, apud OLIVEIRA, 2012

Na *Escola Parque*, a proposta era desenvolver atividades desportivas, higiênicas, profissionalizante e artísticas como: dança, música, teatro, artes visuais entre outros. Sua proposta diferenciada da *Escola Classe*, necessitava de mais espaço para as atividades pedagógicas, sendo necessário contemplar em áreas maiores com o objetivo da educação integral das crianças (Figura 35). Segundo Nunes (2000) "A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma

educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania” (NUNES, 2000, p. 12). Assim, a escola tornou-se um centro pioneiro de educação integral conhecido internacionalmente (NASCIMENTO, 2012; NOVA ESCOLA, 2008; NUNES, 2000). Foi no Centro Educacional Carneiro Ribeiro que Anísio Teixeira concretizou suas ideias, junto com os arquitetos Hélio Duarte e Diógenes Rebouças, tendo como referência as ideias do filósofo John Dewey (NASCIMENTO, 2012; DÓREA, 2000).

Figura 35 - Esquema dos Turnos do Sistema Platoon. Movimento de translação e revezamento de turmas.



Fonte: DUARTE, apud OLIVEIRA, 2012

Inspirado nas ideias de John Dewey, Teixeira aplicou o *sistema platoon* das escolas norte-americanas, que pregava o revezamento das turmas e a ocupação de dois espaços diferentes, e no Brasil essa ideia também ressignificou as escolas brasileiras, programada para receber crianças e adolescentes pobres e excluídas (DUARTE, 1973). Este sistema foi pensado por Teixeira para aplicar nas escolas do Rio de Janeiro e Bahia, e segundo Dórea (2000), a execução e materialização da *Escola Parque* como proposta de educação integral no Rio de Janeiro não foi concretizada efetivamente, quando era Secretário de Educação do Rio de Janeiro em 1935.

As visões de Anísio Teixeira de uma outra concepção de educação e de escola que fosse além do prédio escolar, da sala de aula e do corredor, considerava o espaço como forma de aprender, educar o aluno e prepará-lo para a sociedade junto a diversas atividades artísticas e culturais que poderiam complementar sua vida para além da educação tradicional.

Figura 38 - Foto Externa Escola Parque.



Fonte: Acervo Pessoal Mônica Fantin

Figura 39 – Escola Parque.



Fonte: Acervo Pessoal Mônica Fantin

Figura 40 - Anfiteatro - Escola Parque.



Fonte: Acervo Pessoal Mônica Fantin

Figura 41 - Biblioteca – Escola Parque.



Fonte: Acervo Pessoal Mônica Fantin

5.5 CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEP)

O Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), conhecidos popularmente como Brizolões, foi implantado no governo de Leonel Brizola no estado do Rio de Janeiro, nos anos 1980, com a finalidade de atender crianças das classes sociais populares em tempo integral. O projeto pedagógico foi idealizado por Darcy Ribeiro, Secretário da Educação, que havia trabalhado com Anísio Teixeira na concepção da Escola Parque e que influenciou a ideia dos CIEPs.

Com a proposta pedagógica de promover a maior participação das classes sociais desfavorecidas na educação, o CIEP propôs, por meio do programa educacional integrado, a efetivação dos direitos das crianças no seu sistema educacional, através de um espaço escolar que oferecesse “múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreações, esportes e atividades culturais” (RIBEIRO, 1986, p. 48), como se fosse a “verdadeira escola-casa” (RIBEIRO, 1986, p. 48). O CIEP contrastava com as escolas públicas da época, pois sua proposta educativa tinha como elemento a interdisciplinaridade entre os professores, de modo que cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho do outro professor; os membros da equipe e funcionários também participavam do processo educativo (Figura 42).

O CIEP proporcionou às crianças pobres o acesso a atividades complementares para introduzi-las na sociedade e garantir o “domínio do código culto” (RIBEIRO, 1986, p. 49), com a proposta de diversidade de elementos culturais e atividades, que não se encontravam no território empobrecido das crianças. Porém, Ribeiro ressalta que cada criança possui uma história, cultura e vivências dos seus territórios, não sendo um indivíduo totalmente neutro em sua sobrevivência.

As crianças pobres sabem e fazem muitas coisas que garantem a sua sobrevivência, mas, por si só, não tem condições de aprender o que necessitam para participar da sociedade letrada. A tarefa primordial do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e a bagagem de cada uma delas. A escola deve servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e o conhecimento formal exigido pela sociedade letrada. (RIBEIRO, 1986, p. 49)

Figura 42 - Centro Integral Educacional Publica - Rio de Janeiro - vista aérea.

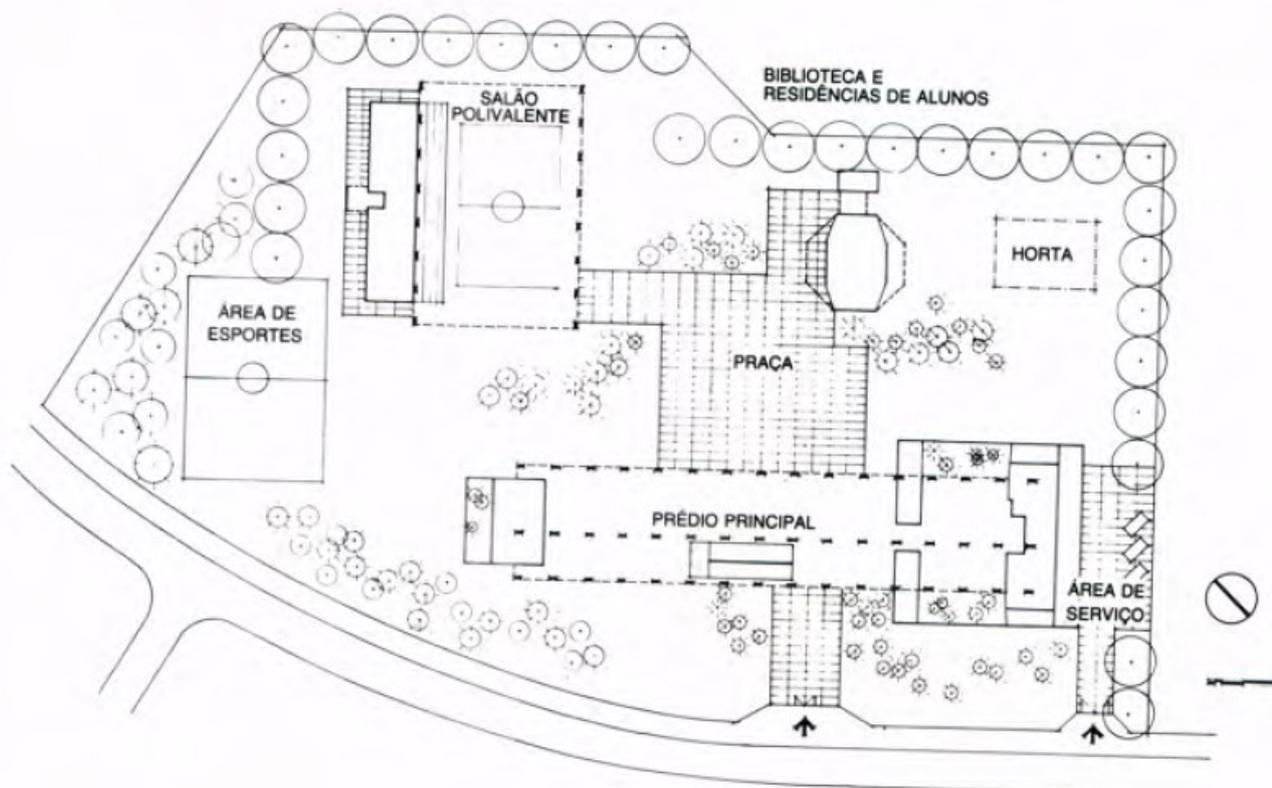


Fonte: Ribeiro (1986, p. 44).

O projeto arquitetônico do CIEPs foi idealizado pelo arquiteto Oscar Niemeyer. O prédio foi projetado com peças pré-moldadas de concreto, sendo a concretagem das peças pré-moldadas no próprio local de construção, barateando a construção do edifício em até 30% em relação às construções escolares convencionais. Com isso foi possível uma construção de baixo custo, ampla e viável aos cofres públicos, um projeto padrão, de rápida execução que possibilitava uma proposta pedagógica única e uma organização escolar padronizada.

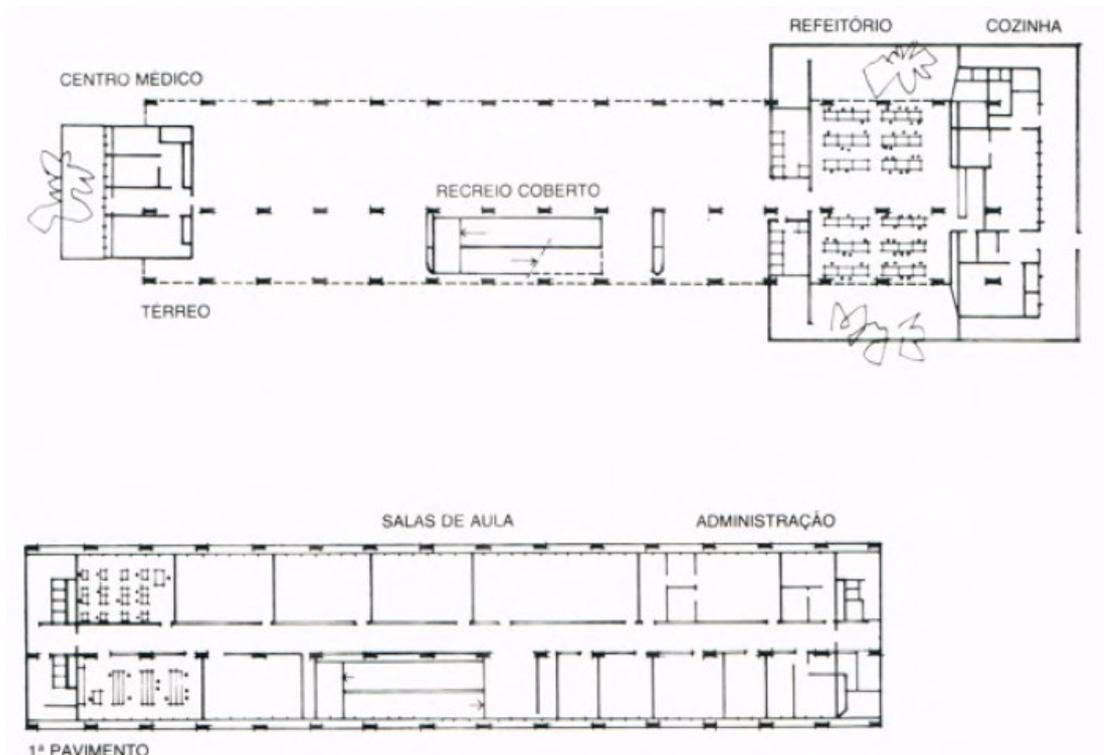
O prédio era composto de três construções em sua implantação (Figura 43): (a) prédio principal, (b) Salão Polivalente e (c) Biblioteca (RIBEIRO, 1986) (Figura 44 e 45).

Figura 41 - Centro Integral Educacional Publica – Planta de Implantação.



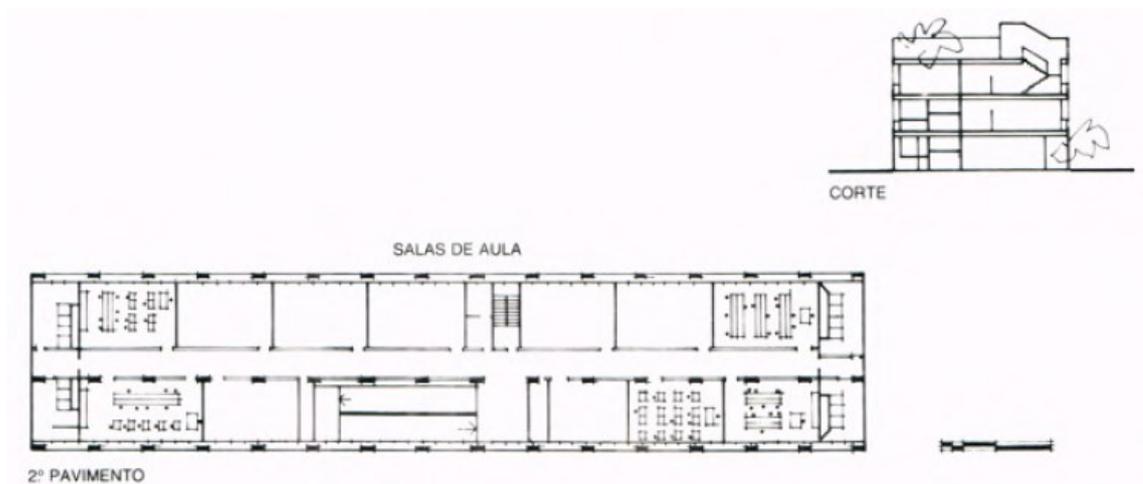
Fonte: RIBEIRO (1986, p. 104).

Figura 44 - Centro Integral Educacional Publica – Planta Baixa 1º Pavimento.



Fonte: RIBEIRO (1986, p. 106).

Figura 45 - Centro Integral Educacional Publica - Planta Baixa 2º Pavimento e Corte.



Fonte: RIBEIRO (1986, p. 106).

O prédio principal, constituído por três pavimentos está localizado o pavimento térreo, onde encontra-se o refeitório, a cozinha, o centro médico, espaço para o recreio coberto e a rampa de acesso para o primeiro e segundo pavimento. Já no primeiro pavimento encontra-se as salas de aula, a administração e os banheiros. No segundo pavimento também tem salas de aula, banheiros e rampa de acesso. O prédio principal tem 5.400m², a biblioteca e alojamento para crianças tem 320m², ginásio com 1.080m², totalizando uma área construída de 6.800m² (RIBEIRO, 1986).

Embora a racionalização do projeto arquitetônico esteja bem evidente no projeto, devido à necessidade de um projeto padrão e rápida construção, que limita a utilização de variantes técnicas construtivas no concreto armado, o arquiteto Oscar Neymar deu ao projeto uma característica marcante para os CIEPs. O prédio se destaca no “conjunto urbano da cidade”, dando-lhe forma e “vida” para um prédio pré-fabricado projetado para um prédio escolar.

Procurei dar as escolas um aspecto capaz de caracterizá-las, destacando-as plasticamente nos conjuntos urbanos da cidade. Isso explica as aberturas arredondadas que coincidem rigorosamente com o sistema de pré-fabricação adotado.

O mais importante nesse programa de escolas que o Governador Brizola criou é, sem dúvida, o sentido social, o desejo de levar às classes mais pobres, às crianças tão esquecidas deste país, o apoio indispensável, instruindo-as, ocupando-as, dando-lhes a possibilidade de uma participação futura nos problemas da vida brasileira.

O prédio-fabricado limita a nossa fantasia o nosso desejo de especular nos requintes da técnica do concreto armado. Examinando o projeto do CIEP, é fácil constatar como nele o concreto é bem concebido e como apesar das limitações do pré-fabricado ele se apresenta inovador plasticamente. (Oscar Niemeyer apud RIBEIRO, 1986, p. 111)

Construído por empresas privadas de engenharia contratadas por processo de concorrência pública e com uma rigorosa seleção, os CIEPs foram replicados em mais de sessenta e três cidades do Rio de Janeiro, totalizando 500 CIEPs no estado (Figura 46), que atendiam as crianças das 8 horas às 17 horas, com capacidade de atender em cada unidade mil estudantes em média. Oferecia ensino regular, educação física e atividades culturais. Com as atividades de período integral os CIEPs ofereciam refeições completa para os estudantes, como lanches, almoço e janta com atendimento médico e odontológico (RIBEIRO, 1986). Atendendo crianças de classes sociais empobrecidas, os CIEPs pretendiam suprir e garantir os direitos básicos das

crianças, ofertando atividades que complementaríamos sua formação e inserção na sociedade. Vejamos abaixo os diversos Espaços dos CIEPS:

Figura 46 - Diversos CIEPS distribuídos pela cidade do Rio de Janeiro.



Fonte: Composição feita pela autora com imagens disponíveis na web

Neste capítulo, mostramos diferentes modelos de escolas em decorrência de sua proposta pedagógica, época e localização, modelos nacionais e internacionais. Observa-se que esses modelos são espaços educativos significantes nas propostas pedagógicas das escolas, alguns desses modelos evidenciam que um ambiente preparado e que dialogue com a proposta pedagógica podem contribuir para o processo educacional dos estudantes. Assim, quando ocorre um diálogo entre

arquitetura e educação para uma formação emancipadora e humana podemos obter êxito a partir de modelos de escolas que serão replicadas ou referenciadas para outros espaços.

Nesse sentido, é necessário ter o diálogo entre arquitetura e educação, entre estudantes e professores, entre arquiteto e sociedade e tantos outros que compõem estes ambientes escolares, e que precisamos fazer o exercício da escuta. Para Freire, (1996, p. 61) “escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um (...) “significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 61). Desta forma, ter empatia por quem fala, quem produz e quem frequenta os espaços escolares, bem como, compreender que a arquitetura e a educação podem dialogar com a proposta pedagógica dos espaços escolares e contribuir para um processo educativo de formação humana e emancipadora, sendo os ambientes escolares aliados deste processo.

5.6 OUTRAS CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR A ESCOLA, A ARQUITETURA E A POLÍTICA: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO INDÍGENA

O modelo de escola no território brasileiro envolve as escolas públicas e privadas, escolas tradicionais, alternativas e não tradicionais, como a Educação Escolar Quilombola e a Educação Indígena, e suas especificidades culturais. Para Saviani (2019), o modelo da escola tradicional propõe um ensino por meio da transmissão de conhecimento, onde o professor detém o conhecimento e o aluno não tem a participação na construção do seu conhecimento, uma escola passiva, que mantém o estudante na sua autonomia isolada e que pouco pensa na pluralidade escolar e coletiva, centralizando o ensino no professor e nos livros. Segundo Dewey (1976), o esquema tradicional é “esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudos e métodos de adultos sobre os que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (DEWEY, 1976, p. 05).

O filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), era um crítico da educação tradicional/progressista e pensava formas de uma educação libertadora e

emancipadora. Ele defendia um aprendizado ativo, participativo, que incentiva a criança a pensar e criar.

As escolas experimentais de Dewey tinham como base a democracia, e não a autocracia disciplinar ou o controle na educação. Ele estimulou a visão da escola como uma comunidade cooperativa, na qual se deve apoiar o aluno para atingir o seu verdadeiro potencial, o que abriu a escola para o mundo real e sua diversidade. Dewey mudou a arquitetura [escolar] ao substituir as preocupações estilísticas pelas sociais, pois os estilos são discussões acadêmicas pouco relacionadas com a necessidade do cotidiano (KOWALTOWSKI, 2011, p. 75).

Embora o modelo da escola tradicional ainda seja referência no sistema nacional de ensino pelo território brasileiro, muitos deles sofreram reformas no seu sistema de ensino, passando pela modernização, atualizações do currículo escolar e propostas pedagógicas (LEÃO, 1999). A maioria ainda segue a linha da educação tradicional, tanto as escolas públicas, administradas pelo poder público, quanto as escolas privadas, administradas por um ou mais proprietários da escola particular.

No segmento das escolas particulares, podemos observar escolas tradicionais ou “não tradicionais”. As escolas “não tradicionais” são modelos de escolas que seguem outra linha, são escolas que pensam na coletividade, no aluno como um ser que aprende e que pode ensinar. São escolas em que professores, comunidade e estudantes atuam num processo pedagógico participativo e coletivo, escolas em que a educação é pensada na centralidade no aluno e seu entorno e não somente nos livros e professores.

Nesse sentido, podemos elencar alguns exemplos de educação não tradicional, que surgiram por meio da luta social para a implementação desse modelo de escola como a Educação Quilombola e a Educação Indígena, situadas em sua maioria nos seus territórios quilombos e nas aldeias indígenas. Em seu projeto pedagógico, buscam o processo do aprendizado da sua cultura, a história do seu povo, os saberes culturais de seus anciões, e os fazeres do seu território (SANTOS 2006; MEC, 2020; GOMES, 2005; MUNANGA, 2005).

5.6.1 Educação Escolar Quilombola

Para manter as raízes do povo quilombola viva, o Governo Federal instituiu a Educação Escolar Quilombola e a implementação da Lei nº 10.639/2003, que

estabelece no Ensino Fundamental e Médio em Escolas Públicas e Particulares, o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira aplicada em todo o currículo escolar, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 16/2012, que implementa a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (MEC, 2020). Na resolução nº 4. /2010, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Seção VII da Educação Escolar Quilombola no Artigo 41, consta que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010, p. 13)

A Educação Escolar Quilombola está inserida no território Quilombola e busca manter as tradições, a ancestralidade, o contato e a identificação com o território, propondo uma educação com a qual o sujeito quilombola ou remanescente de quilombo se identifique, respeitando as suas subjetividades como quilombola e as características étnico-racial, cultural e territorial. Também prevê o envolvimento da sociedade, como as “comunidades escolares”, os “quilombolas”, as “suas lideranças” e a “gestão participativa” (BRASIL, 2012).

Embora atualmente existem leis que garantam a Educação Escolar Quilombola nas escolas públicas no território brasileiro, as marcas da escravidão e da exploração da população negra ainda são visíveis no contexto atual. As diferenças étnicas e culturais causaram grandes cicatrizes e consequências no desenvolvimento do progresso desta população, principalmente quando falamos de “racismo estrutural” (KILOMBA, 2019), onde suas histórias, cultura e raízes foram praticamente ou quase que apagadas no marco histórico do país. Assim, sendo excluídas do contexto social e político, a população negra não foi reconhecida com sua identidade, história étnico-racial e cultural, foi limitada e deixada à margem da sociedade, com poucas estruturas básicas de sobrevivência.

Segundo Adichie (2019), as histórias importam e são importantes para um povo: “As histórias foram usadas para espolar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um

povo, mas também podem reparar a essa dignidade despedaçada” (ADICHIE, 2019, p. 32).

Neste contexto, a mobilização de movimentos negros e intelectuais negros são importantes para garantir o resgate da história do povo negro, e os direitos básicos como o acesso à educação, à implementação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e da Educação Escolar Quilombola resgatando a história, territorialidade e cultura de um povo que sofreu e sofre as consequências graves da escravidão. Desta forma, a Educação Escolar Quilombola tem o propósito de manter a história dos Quilombos e Quilombolas viva no território Brasileiro (CARRIL, 2017). Uma educação que possa garantir e resgatar os direitos e a ancestralidade de uma população que sofreu grande apagamento histórico de sua luta e dores da escravidão (MIRANDA, 2012; CARRIL, 2017; CUSTÓDIO e FOSTER, 2019; NILMA 2005; MUNANGA, 2005).

Embora a referida lei e a resolução não contemplem aspectos ligados aos espaços e à arquitetura das escolas quilombolas, em geral elas ocupam algum espaço da comunidade/do território quilombola, sabendo que a educação quilombola não se limita a tais espaços. Assim, diferente das escolas indígenas a educação quilombola não tem um espaço arquitetônico consolidado e pensado para o formato da educação escolar quilombola, pois isso é reflexo das políticas públicas que só chegaram muito depois para os quilombolas.

Esse direito ainda não acessado pela Educação Quilombola, a meu ver, é fundamental, principalmente no sentido do *pertencimento* dessa população. Tal como enfatizou bell hooks, a importância do sentido de *pertencimento* à sua escola em sua comunidade negra fez com que ela percebesse aquele ambiente como se fosse a continuação dela mesma. Por essa razão, essa pensadora fala sobre o quanto foi impactante em sua vida a mudança para a escola dessegredada e o quanto essa mudança influenciou seu *pertencimento*, algo tão fundamental para a construção de sua identidade individual e social.

5.6.2 Educação Escolar Indígena

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a população indígena no país é de 896.917 pessoas declaradas como indígenas em todo o território brasileiro. Este número, inexpressivo em comparação a quantidade populacional de mais de 212 milhões de habitantes, segundo o IBGE (2021), é reflexo do processo histórico considerado etnocida/genocida para com esta população originária no território brasileiro, pois com a chegada de portugueses, ingleses e holandeses no Brasil, inicia-se a formação do Estado brasileiro com a exploração das terras brasileiras e dos povos originários (POJO, BERG e ALBUQUERQUE, 2008).

Para assegurar os direitos básicos para sobrevivência e permanência dos povos tradicionais no território brasileiro como educação, cultura e tradição, após a Constituição Federal de 1988 fixou-se as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, por meio da Resolução CEB nº 3 de 10 de novembro de 1999:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; IV – a organização escolar própria.

Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 3º Na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I- suas estruturas sociais; II- suas práticas socioculturais e religiosas; III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV- suas atividades econômicas; V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI- o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Art 4º As escolas indígenas, respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, editadas pela União e pelos Estados, desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas: I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas; II – duração diversificada dos

períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade. (BRASIL, 1999)

Com as políticas legais estabelecidas para a Educação Escolar Indígena, tem-se a colaboração para a inclusão desta população no âmbito educacional, respeitando sua cultura e territorialidade que:

Melhora as relações institucionais e pedagógicas entre os sistemas de ensino atual e a educação escolar, o que implicará entender melhor quem é, na maioria dos casos os alunos dessas escolas; fazem com que o professor entenda que lhe cabe a tarefa ética e pedagógica de auxiliar a fim de que a escola se torne um espaço possível da interculturalidade, sendo a sua ação contributiva para fortalecer a comunidade e contribuir para a solução de problemas comuns; que os conhecimentos trabalhados por esta escola auxiliem na tomada de consciência planetária de forma a buscar “respostas a problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade. (RCNEI, 2002, p. 43 apud POJO, BERG e ALBUQUERQUE, 2008 p. 25)

Em relação aos espaços escolares indígenas, sabe-se que os mesmos não se limitam apenas ao espaço físico construído (salas de aula/prédio escolar), pois atividades como contar histórias, limpar e roçar um caminho, plantar e pescar colaboram no processo de aprendizagem e fazem parte da vivência e cultura, respeitando as tradições indígenas fora do espaço físico construído (POJO, BERG e ALBUQUERQUE, 2008). Além disso, outros espaços educativos podem assumir maior relevância na vida dos indígenas que a escola, como por exemplo, a “Casa de Reza” na etnia Guarani (MONGELO, 2013).

A partir dessas reflexões parece mais possível compreender o que Aviz & Mongeloz (2021) consideram sobre a educação indígena guarani. Para as autoras, quando se pensa na educação escolar indígena guarani, o sentido da expressão *Okoteveja Vy'a*¹⁴ não pode ficar de fora. Essa ideia é a que ressignifica as escolas programadas por uma lógica colonialista cujo tempo não é o da alegria. *Okoteveja Vy'a* constitui-se no ensinamento indígena para enfatizar que, para os indígenas guaranis, não há alegria sem narrativa, sem linguagem. E alegria para esse povo é poder contar mais uma história, da mesma forma como somente há desenvolvimento da linguagem porque o ser humano tem a necessidade de contar histórias.

¹⁴Expressão que, na Língua Guarani, significa “necessita de alegria”.

Nesse sentido, não há como pensar na educação escolar indígena sem a pergunta sobre a escola que os indígenas querem. No caso específico dos indígenas guarani, o ensino bilíngue seria a possibilidade de as crianças indígenas não esquecerem sua história. Eis a razão do valor da música e da oralidade, subentendida, também, como língua materna, visto que a desvalorização das formas das culturas indígenas, que caracterizou a política colonial em todo o mundo, teve como alvo principal suas línguas.

[...] nas aldeias dos povos ainda falantes de suas próprias línguas, a música nelas cantada fortalece o orgulho de ser nação, reafirma a identidade. Pelo canto, dá-se o trânsito de saberes consolidados na vivência dos povos, na cultura de resistência, ligação transcendente com as forças da natureza. O território da música indígena é vasto. Por ele, contam-se histórias de momentos difíceis e alegres. Em muitos casos, a música funciona como um encontro com a cultura quando já se deixou de senti-la. [...] A música indígena demarca territórios educacionais, políticos, sociais, sagrados, relacionando várias formas de se perceber a luta. (KAMBEBA, 2020, p. 88)

A partir dessas considerações, no contexto da educação escolar indígena, eis a contribuição que o diálogo entre pedagogia e arquitetura pode suscitar, a de responder pergunta: qual escola projetar?

No contexto dessa discussão entre educação e arquitetura, precisamos observar esse fenômeno, uma vez que os civilizados: homens e mulheres educados, cortesões, donos de uma cultura “superior” são ainda os representantes de uma cultura hegemônica que reafirma todos os dias, ora pelo discurso, ora pelas ações, a ideia de um único modelo de civilização, a ocidental.

Não por acaso, a ideia de educação indígena como algo sem importância, por estar relacionada a toda uma tradição familiar e de comunidade, parece decadente para pensar na Educação Escolar Indígena e, nesse contexto, a escola que se pretende indígena.

Nosso jeito de ensinar é assim. É o pessoal todo da aldeia que vai ensinando para as crianças. O vovô faz para o neto flecha pequena, faz arco pequeno. O vovô faz para a neta pilão pequeno. A vovó faz para a neta panela pequena. Nosso jeito de ensinar é assim: gente grande trabalha criança espia e aprende. [...] (CIMI, 2000, p. 57 apud MONGELO e AVIZ, 2021, p. 2)

As palavras do fragmento acima definem a Educação Indígena e apontam para o paradoxo contido nos “ensinamentos” da escola, fundamental para a temática

dessa investigação: o reconhecimento de uma cultura – que a educação escolar lê como sua, porque o objetivo da educação escolar é educar o indígena a partir de um foco de elaboração longe da sua própria vida. Essa educação ainda se apresenta nos moldes de uma educação colonial. Nesse sentido, no contexto da educação escolar indígena, não reconhecer a língua como um dos componentes fundamentais da cultura é o que tem feito a educação escolar até aqui; afinal, quando diz que reconhece essa cultura, minimiza sua ação e importância ao tratá-la apenas como folclore.

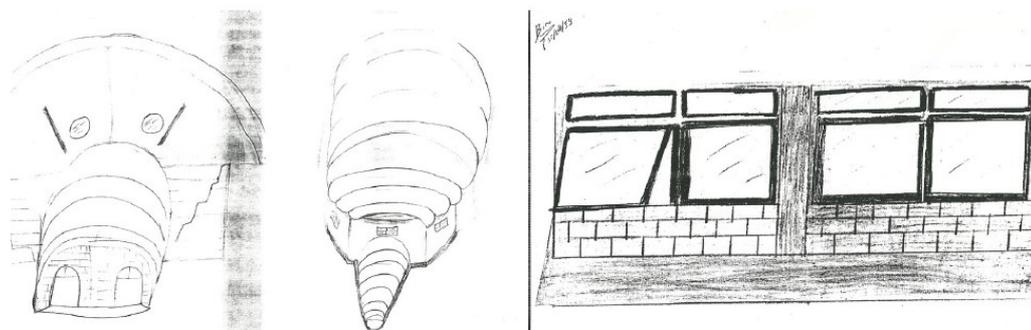
Assim, o fato de utilizar o espaço do seu território como forma de aprender é algo muito importante, pois, segundo Freire (1996), a educação nasce da vida e tal aspecto se diferencia das escolas tradicionais que conhecemos no âmbito educacional brasileiro.

Em Santa Catarina, temos dois exemplos de escolas Indígenas: (1) EIEF Cacique Vanhkrê e (2) Escola Itaty, que seguem as particularidades de uma escola indígena, onde o espaço de ensino está para além das delimitações da estrutura física construída. Estas escolas foram construídas com uma arquitetura específica em decorrência das legislações normativas da Constituição Federal de 1988.

5.6.3 A Escola EIEF Cacique Vanhkrê

A EIEF Cacique Vanhkrê localizada na Terra Indígena Xaçecó, em Ipuçu/SC, foi a primeira escola, e foi projetada por arquitetos e engenheiros contratados pela Secretaria de Estado Santa Catarina. O projeto teve algo bem significativo na sua consolidação, desde o conceito de projeto com a participação da Aldeia indígena, que tem em sua maioria a população Kaiagang. O projeto se destaca pelo seu diferencial, cuja proposta arquitetônica teve a participação dos indígenas, que orientaram o conceito do projeto e sua concepção (Figura 47), garantindo a identidade do projeto e o respeito às necessidades da aldeia (ZANIN, 2019).

Figura 47 - Desenhos produzidos pela comunidade escolar para a concepção do projeto arquitetônico.

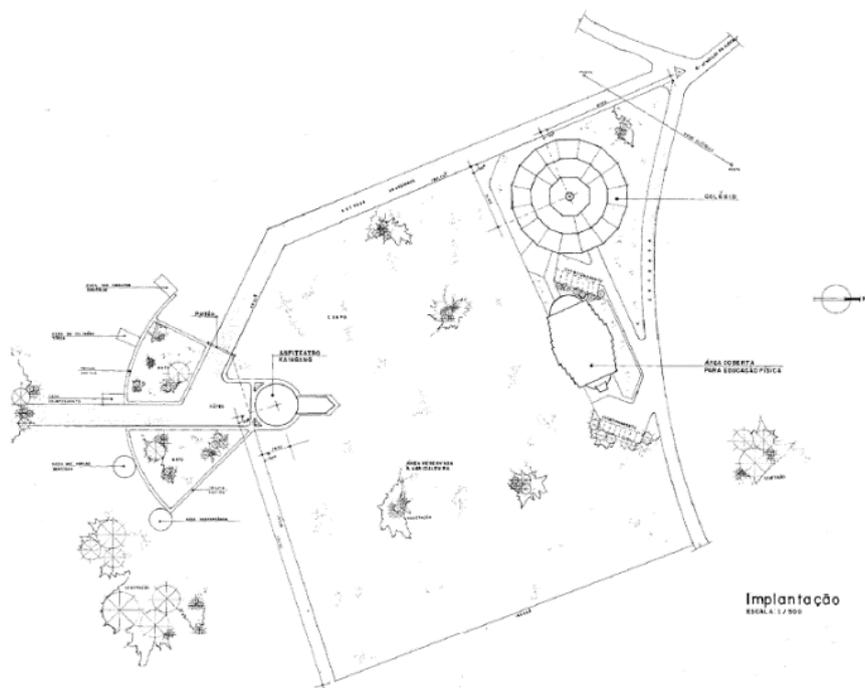


Fonte: (SILVA, 1999 apud ZANIN e CASTELLS, 2019, p. 148).

Um professor kaingangviii, assistente de educação na EIEF Cacique Vanhkrê, relatou que a demanda pela construção da escola aconteceu por iniciativa da comunidade. “Essa escola foi um prêmio da sorte”, disse ele, ao contar como foi o processo de planejamento da escola. Falou que foi depois da LDB, em 1996 (que previa educação indígena diferenciada), e do Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI), em 1998, que se levantou a necessidade de construir a escola de acordo com as necessidades da comunidade indígena. Em 1998, iniciaram movimentos para pensar escolas diferenciadas, com currículos diferenciados. Então se reuniram, na antiga escola, os professores e a comunidade escolar (pais, alunos, lideranças), junto com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). (ZANIN, 2019, p. 148)

Em uma entrevista dada para Zanin em 2007, um professor relatou que a escola foi pensada como uma aldeia, sendo a administração localizada no centro da escola e as 14 salas de aulas e sanitários ao redor. O professor destaca que os prédios surgiram pensando na organização social Kaiagang: “o círculo é uma das metades (Kairu); o tatu representa a outra (Kamé). A implantação das edificações está situada em três blocos distribuídos, como o Anfiteatro Kaiagang, a Área Coberta (Ginásio) e o Colégio com as 14 salas de aulas (Figura 48).

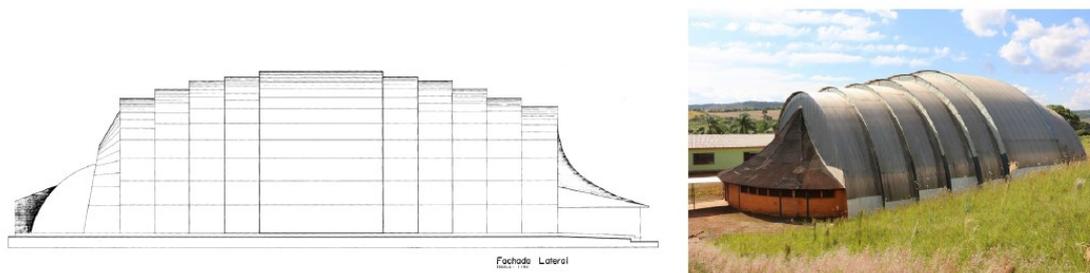
Figura 48 - Implantação das edificações da EIEF Cacique Vnahkrê.



Fonte: (DEINFRA/SC apud ZANIN e CASTELLS, 2019, p. 149).

Na Figura 49, a arquitetura dos prédios está relacionada à elementos da natureza, como o ginásio da escola em forma de tatu, trazendo na sua própria edificação a referência ao um elemento da natureza, a qual se aproxima das vivências e culturas dos indígenas da aldeia. Já o anfiteatro também tem em sua referência elementos da natureza, no caso, a tartaruga (Figura 50).

Figura 49 - Elevação e fotografia do ginásio em forma de tatu da EIEF Cacique Vnahkrê.



Fonte: DEINGRA/SC; ZANIN e DILL, 2016 apud ZANIN, 2019, p. 150

Figura 50 - Elevação e fotografia do anfiteatro em forma de tartaruga EIEF Cacique Vanhkrê.



Fonte: (a) DEINFRA/SC; (B) ZANIN, 2018.

Figura 51 - EIEF Cacique Vanhkrê – vista externa do edifício de salas de aula e pátio interno de recreação.



Fonte: (ZANIN e Dill, 2016).

5.6.4 A Escola Itaty

A Escola Itaty localiza-se na Aldeia Itaty, no Município de Palhoça, em Santa Catarina. A aldeia Itaty está localizada à esquerda da Rodovia BR-101 no Km 235 (Figura 53), onde encontra-se a Escola Itaty, inaugurada em 2002 às margens da Rodovia BR-101, com o fluxo intenso de veículos pesados, trazendo para a Aldeia uma grande poluição sonora.

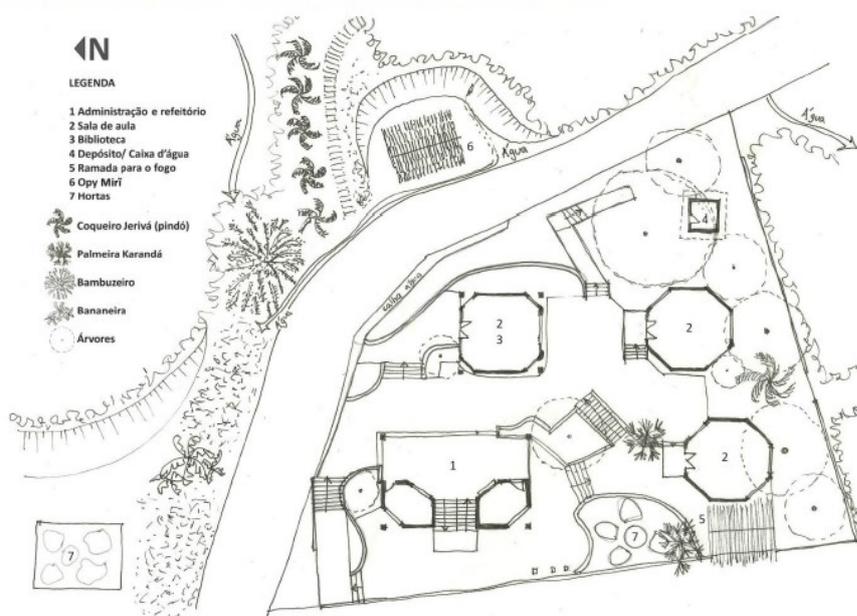
Pra Zanin e Castells (2019), a comunidade não teve a participação efetiva na concepção do projeto arquitetônico, em virtude do ritmo diferente no qual a trabalham as instituições governamentais de diálogo entre os Guarani e instituição. Ainda que tivesse uma sensibilidade por parte das arquitetas e da equipe da Secretária de Educação de Santa Catarina, a construção de uma escola indígena era algo novo para

todos. As dificuldades de diálogo para compreender as necessidades específicas dos Guarani, o controle da obra, as decisões e alterações de projetos não ocorreram com a participação da comunidade. Não ocorreu um processo participativo efetivo, no qual se chegasse a uma concepção arquitetônica escolar definida pela comunidade.

Foram apresentados desenhos, mas não foram produzidas maquetes ou utilizadas outras ferramentas para auxiliarem nos diálogos. O partido arquitetônico contemplou as orientações recebidas, utilizando o formato circular e a separação dos espaços construídos, proporcionando liberdade na configuração dos ambientes externos (Figuras 1 e 3). A distribuição das salas de aula assemelha-se à forma de ocupação dos núcleos familiares, em que o refeitório corresponderia à cozinha aberta onde os integrantes da família se reúnem junto ao fogo de chão. A maioria dos materiais escolhidos preza pela durabilidade, mesmo procurando utilizar madeira como um material mais natural. (ZANIN e CASTELLS, 2020, p. 446).

Figura 52 - Implantação da Escola Itaty e entorno imediato (sem escala).

Figura 1 – Implantação da Escola Itaty e entorno imediato (sem escala)



Fonte: (ZANIN e CASTELLS, 2020, p.149).

Na implantação (Figura 52) feita por Zanin e Castells (2019), encontra-se os espaços arquitetônicos e espaços específicos da cultura indígena que contribui no processo de educação distribuídos pela Aldeia: (1) Administração e Refeitório, (2) Sala de Aula, (3) Biblioteca, (4) Deposito de Caixa d' Água, (5) Ramada para fomo, (6) Opy Mirí e (7) Hortas.

Figura 53 - Refeitório aberto da Escola Itaty e Trânsito de veículos pesados na BR – 101 e Sua a proximidade com a escola Itaty.



Fonte: ZANIN, 2019 apud ZANIN e CATELSS, 2020, p. 449

Após debate acerca das múltiplas variáveis e da diversidade de modelos que influenciam no processo pedagógico, se faz necessário analisar com maior detalhe a realidade atual, pois a partir de dezembro de 2019 o mundo enfrentou uma reviravolta nas suas relações cotidianas, que impactaram diretamente nos processos pedagógicos. Essa onda da Covid-19 atravessou o atlântico e chegou no território brasileiro em março de 2020, transformando a nossa realidade social em que os estudantes professores tiveram sua rotina escolar alterada dos espaços escolares, da rua, da comunidade para uma tentativa de isolamento social. É a partir desta realidade que traremos as experiências nos distintos espaços geográficos em que dar conta de responder o objeto de pesquisa desta dissertação, a partir da trajetória e experiência dos sujeitos da pesquisa.

6. TUDO QUE É SÓLIDO SE DESFAZ NO AR: A EDUCAÇÃO E A ARQUITETURA TAMBÉM?

Tudo é mudança, nada permanece estável.
(Heráclito apud Bermann, 1986)

Para compreender o caminho aberto nesta investigação e refletir o contexto social em que estamos vivendo, a pandemia ocasionada pela Sars-CoV-2, recorro a Marshall Bermann: “tudo que é sólido desmancha no ar¹⁵.” No itinerário que traço, situo as principais ideias do autor, no sentido de enfatizar a importância da comunicação e do diálogo como pontos fundamentais ao *pertencimento* e ao *erguer a voz*, quando falamos da relação entre Educação e Arquitetura no contexto atual. Entrelaço as principais ideias do autor à minha experiência pessoal no contexto pandêmico e retornamos a John Dewey, para refletir sobre o quanto esse pensador e seu conceito de experiência ainda podem nos ajudara entender essa relação entre Educação e Arquitetura, neste tempo em que “tudo é mudança, nada permanece estável”.

Com a expressão “tudo o que é sólido desmancha no ar”, Marshall Bermann retoma o Manifesto Comunista, de Marx e Engels (1848), cujo objetivo era caracterizar o caráter revolucionário das transformações operadas pela modernidade e pelo capitalismo nos diversos setores da vida social.

Marshall Bermann explica que “marxismo, modernismo e burguesia estão empenhados numa estranha dança dialética e, se acompanharmos seus movimentos, aprenderemos aspectos importantes do mundo moderno que todos partilhamos” (BERMANN, 2007, p. 112). É a partir desse pensamento que o autor enfatiza a visão diluidora do Manifesto em dialética. Para Bermann, Marx estava plenamente

¹⁵ Em tudo o que é sólido desmancha no ar, Marshall Bermann define modernismo como qualquer tentativa feita por mulheres e homens modernos no sentido de se tornarem não apenas objetos, mas também sujeitos da modernização, de aprenderem o mundo moderno e de se sentirem em casa nele. Trata-se de uma concepção de modernismo mais ampla e mais inclusiva do que as que costumamos encontrar em obras acadêmicas. Ela implica uma visão aberta e abrangente da cultura; é muito diferente da abordagem museológica que subdivide a atividade humana em fragmentos e os enquadra em casos separados, rotulados em termos de tempo, lugar, idioma, gênero e disciplina acadêmica (BERMANN, 2007, p.11).

consciente de que, ao mesmo tempo em que a solidez antiga, pré-capitalista, desmanchava-se no ar, uma outra solidez instalava-se às rígidas leis das relações de produção capitalista.

O que parece interessante observar é que, já no início do livro, Bermann coloca a Arquitetura como um dos pontos básicos para a discussão sobre o modernismo, foco de sua discussão. Para o autor, pensar nessa problemática a partir da Arquitetura faz-se fundamental, principalmente porque

se encaramos o modernismo como um empreendimento cujo objetivo é fazer que nos sintamos em casa num mundo constantemente em mudança, nos damos conta de que nenhuma modalidade de modernismo jamais poderá ser definitiva. Nossas construções e realizações mais criativas estão fadadas a se transformar em prisões e sepulcros caídos; para que a vida possa continuar, nós ou nossos filhos teremos de escapar delas ou então transformá-las. (BERMANN, 2007, p. 12).

Essas reflexões que Bermann realiza, no início de sua obra, trazem o relato do autor sobre a oportunidade que teve de participar de diversos debates sobre seu livro no Brasil em 1987. Ao relatar essa experiência, o autor conta que sua primeira escala foi na cidade de Brasília. E qual não foi seu espanto?

Brasília foi planejada e projetada por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, discípulos esquerdistas de Le Corbusier. Vista do ar, Brasília parecia dinâmica e fascinante: de fato, a cidade foi feita de modo a assemelhar-se a um avião a jato tal como aquele do qual eu (e quase todas as outras pessoas que lá vão) a vemos pela primeira vez. Vista do nível do chão, porém, do lugar onde as pessoas moram e trabalham, é uma das cidades mais inóspitas do mundo. [...]. Há uma ausência deliberada de espaços públicos em que as pessoas possam se reunir e conversar, ou simplesmente olhar uma para a outra e passar o tempo. A grande tradição do urbanismo latino, em que a vida urbana se organiza em torno de uma grande praça, é rejeitada de modo explícito. (BERMANN, 2007, p. 12-13).

Bermann justifica, ao longo de sua exposição, as razões do projeto arquitetônico de Brasília ter sido idealizado como foi, a partir dos argumentos de seus arquitetos, assim como aceita suas explicações sem deixar de estabelecer sua crítica. Em seguida, ao fazer suas considerações sobre a Ditadura Militar, iniciada logo após a inauguração da nova capital, o autor expressa que, durante esse período, a população teve de enfrentar crimes muito mais sérios do que as falhas em um projeto arquitetônico. Porém,

quando os brasileiros reconquistaram a liberdade, no final dos anos 1970 e início dos 1980, era inevitável que muitos deles manifestassem seu

descontentamento com a cidade, que parecia ter sido projetada com o fim de **mantê-los calados**. [...] terminei atuando como porta-voz de uma indignação generalizada a respeito de uma cidade que, como muitos brasileiros me disseram, não tinha lugar para eles. (BERMANN, 2007, p. 14 – grifos meus)

A partir dessas considerações, o autor explicita que foi esta visão da deficiência do projeto arquitetônico de Brasília que o fez voltar a um dos temas centrais de seu livro: “um tema que me parecia tão óbvio que não o expus com clareza necessária: **a importância da comunicação e do diálogo**” (BERMANN, 2007, p. 15 – grifos meus). O que essa constatação do autor pode trazer de contribuição a essa investigação?

Pandemia: experiência de tempo e espaço

O ano de 2020 foi um ano de incertezas, de adaptações e de muitas perdas. Quando a pandemia da Covid-19 iniciou, tive medo, medo de perder algum familiar, um amigo ou até mesmo de morrer da doença Sars-CoV-2. As incertezas me assombravam a todo momento. Eu era obrigada a sair de casa para trabalhar e todos os meus familiares também, não tínhamos o direito à quarentena. Por essa razão, o apavoramento aumentava, pensava que, a qualquer momento, pegaria o vírus e morreria. Neste momento de muita incerteza, comecei a questionar: será que estarei viva daqui a alguns meses? Será que vou perder alguém? Como pensar em uma dissertação, se eu não sei o que vai acontecer daqui para frente? Era assim o meu dia a dia, de muitos “serás” e poucas certezas.

Conforme o tempo foi passando, apesar das incertezas, o mundo não parou. Foram necessárias novas adaptações para dar continuidade aos compromissos durante a pandemia, como os estudos, o trabalho e a escrita da dissertação, os quais não podiam ficar parados. Em nome de sermos “modernos”, como argumenta Bermann (2007), tivemos de encontrar soluções para alguns problemas, dentre eles o da educação. Foi um processo de adaptação do presencial para o virtual, a sala de aula foi para dentro da minha (nossas) casa(s). Saímos de uma estrutura física institucional com ambiente preparado especificamente para a formação, para o íntimo dos nossos lares, minha (nossas) residência(s).

O problema é que os ambientes eram diversos. Nem todas as pessoas tinham o seu canto de estudo, seu espaço de privacidade. Aos poucos, fomos abrindo janelas

digitais que mostravam cozinhas, quarto, varandas e outros. Em minha casa, tive de me acomodar na sala de jantar. Essa mudança forçada de ambiente devido à pandemia refletiu na vida de muitos brasileiros e brasileiras, bem como nos espaços públicos e privados, como escolas, creches, shoppings, parques e tantos outros ambientes que tiveram que se ajustar/adequar/adaptar a este “novo” acontecimento da pandemia mundial, para assegurar o afastamento social devido à transmissão do vírus. Além disso, a utilização de máscaras e de álcool ou sabão e água para higienização das mãos em todo o momento reconfigurou nossa rotina.

É nesse sentido que trago um pouco do meu processo de perda no período da pandemia. Em janeiro de 2021, fui infectada pela Covid-19, pois, apesar dos cuidados básicos para a não contaminação, fazer a quarentena adequada não foi algo que eu tive direito. Como era obrigada a sair de casa para trabalhar no período em que a transmissão do vírus estava alta, acabei me contaminando. Para além dos sintomas comuns, tive fortes dores de cabeça e uma sinusite intensa e, felizmente, meus sintomas não passaram disso, porém as neuras e o medo de morrer estavam comigo a todo momento.

Essa etapa, talvez, tenha sido a mais difícil em minha vida de estudante. O que mais me pareceu fundamental quando comecei o Mestrado eram os encontros, as conversas que tínhamos nos corredores, bancos e espaços de convivência, além da sala de aula, os quais tinham se perdido. Assim, as disciplinas do Mestrado, a preocupação em como iria fazer a pesquisa que planejei, a escrita da dissertação, enfim, tudo ficou sem graça. Passei por um período em que estava triste e bloqueada. Minha vontade de ficar na frente de uma tela de computador era praticamente zero. Eu só queria viver. Estar ao lado de quem eu amo e ficar bem. O que eu mais queria era que tudo acabasse e pudéssemos voltar como era antes da chegada do coronavírus, mas, infelizmente, não seria possível. E como tudo na vida pode piorar, as coisas pioraram.

Em março de 2021, minha querida avó foi diagnosticada com Covid-19, sendo necessária a internação imediata para tratamento, porém sem chances de internação na Unidade de Tratamento Intensivo (UTI), pois não havia vaga e, pela sua idade de 78 anos, com comorbidade, não teve preferência na fila.

Minha avó ficou internada duas semanas no hospital. Foram duas semanas de muita angústia, de idas e vindas, súplicas por informações sobre seu estado de saúde, sem contato físico, sem contato visual e sem ouvir sua voz. Até que, às 3 horas e 40 minutos da manhã, meu telefone tocou, era do hospital. Escuto do outro lado da linha, “Senhora Michele, neta da dona Marli? Sua avó veio a óbito.” Fiquei sem reação, não sabia o que fazer, minha avó morreu sozinha, a família não se despedira, ela não se despediu, eu não me despedi!

Sinto falta dessa mulher que ajudou a me criar e que fez a mulher que sou hoje. Talvez, um dia, as coisas fiquem bem e a gente supere tudo isso, as lágrimas virem apenas lembranças e a dor vire saudade. Mas, por enquanto, tudo isso ainda está aqui e dói muito. Além da minha mãe, minha avó era tudo que eu tinha. Foi no espaço da casa dela que me tornei a mulher que sou hoje. Era minha grande referência. A canção abaixo diz um pouquinho sobre isso:

De todo o amor que eu tenho
Metade foi tu que me deu
Salvando minh'alma da vida
Sorrindo e fazendo o meu eu

Se queres partir, ir embora
Me olha da onde estiver
Que eu vou te mostrar que eu tô pronta
Me colha madura do pé
(Maria Gadú, 2011)

Todas essas considerações para mim são muito importantes e cabem nesta investigação, principalmente quando falamos do contexto de pandemia no Brasil. Minha história se desenrola em fios para mostrar e chamar a atenção para aquilo que para muitas pessoas ainda é difícil compreender, porque, para isso, seria necessário vestir minha pele. Vivemos em um país socialmente e racialmente desigual, um país em que o acesso a itens básicos para prevenção do coronavírus e o direito à quarentena é inviável a uma grande parcela da população brasileira, principalmente se essa for pobre, negra e periférica.

Assim, quando falamos em ajustar/adequar/adaptar os ambientes das casas para dar continuidade às atividades e realizarmos ensino remoto, pensemos em lugares como as periferias, nas quais muitas vezes, as residências não têm sequer estrutura suficiente para comportar uma família inteira: espaços em que a casa é

composta por um ou dois cômodos, com apenas um banheiro para uma família, o acesso a água potável não é abundante e com apenas um ponto de água para a casa inteira. Como existir espaços para estudos nessa realidade? Adaptar-se ao momento pandêmico não é algo fácil, e se tratando de crianças e estudantes em vulnerabilidade social, é preciso levar em consideração a subjetividade do ambiente da sua residência, pois nem todos terão acesso a uma residência adequada para dar continuidade às suas atividades de maneira justa. Se isso cabe em um trabalho sobre Educação e Arquitetura? Por que não? É nesse sentido que trago algumas inquietações. Como estudantes, crianças, mães e pais darão continuidade às suas atividades quando não se têm atendidas as necessidades básicas para sobreviver a uma pandemia? Como fazer a quarentena quando na residência tem apenas um quarto? Como estudar em uma casa que não existe privacidade e que recursos como internet, computador e conexão à rede são escassos? Quem vai ajudar a criança a fazer as atividades on-line da escola enquanto seus pais saem para trabalhar? Como evitar as contaminações em séries em espaços em que é impossível fazer o isolamento? Como evitar as mortes em decorrência do vírus já que essa população é a mais exposta? Como pensar um ambiente para trabalho e estudo quando não há espaços para isso dentro de casa? São questões que precisam ser refletidas para entendermos que nem todos têm o direito a um afastamento social de verdade ou puderam dar continuidade aos seus estudos e atividades sem serem prejudicados.

Todas essas questões apontam para outra interrogação, talvez mais fundamental nesta investigação que, independente da funcionalidade arquitetônica da escola, é a vivência no espaço escolar e a presença das crianças, considerando que a vivência nesse espaço é uma das mais importantes experiências que uma criança tem em sua vida. O que parece essencial perceber no trajeto que empreendemos neste trabalho é que a escola não se restringe à sua estrutura física e seus conteúdos do currículo. A escola é muito mais do que isso. É (ou deveria ser) um espaço de interação, de troca, de debates, atividades artístico-culturais, alimentação, estudo, interdisciplinaridade, experiência intergeracional e convívio com o outro, com as diferenças. Isso que chamamos nesta investigação de formação humana, formação que amplie os horizontes e o próprio processo de humanização das crianças.

Não posso deixar de considerar ainda neste tópico que, a falta de uma política efetiva de prevenção ao coronavírus por parte do governo brasileiro afeta diretamente esta população em situação de desigualdade social, racial e de gênero. Não podemos deixar de falar que a pandemia levou ao alto índice de desemprego, o qual já vinha subindo antes mesmo em decorrência da má gestão e da crise emergente do governo Bolsonaro, bem como da falta de medidas de prevenção ao coronavírus nesse mesmo governo. Além de movimentos negacionistas e declarações do Presidente da República contra as medidas preventivas de afastamento social e sobre a não compra de vacinas antecipadas (GALHARDI et al, 2020).

No território brasileiro, o vírus “ganhou aliados”. Sem a promoção de medidas para a redução da transmissão do vírus (em razão de o Presidente da República acreditar que uma das medidas mais efetivas seria a imunidade de rebanho em que sugeriu que o máximo de pessoas se infectasse com o vírus para que a população se imunizasse), além da disseminação de notícias falsas sobre a vacina nas redes sociais, aplicativos de comunicação e sites de fontes desconhecidas, os quais inflamaram os movimentos antivacinas e o comportamento da população para os cuidados básicos à prevenção.”

Segundo Galhardi, Freire, Minayo e Fagundes, (2020)

as notícias falsas disseminadas pelas plataformas digitais relacionadas ao SARS-CoV-2 podem influenciar o comportamento da população e colocar em risco a adesão do cidadão aos cuidados cientificamente comprovados. Os dados quantitativos desta investigação comprovam que a disseminação de falsas notícias sobre cura e prevenção, sem nenhum embasamento científico, são produzidas ou por ignorância ou com a intenção de desinformar e induzir o cidadão a cometer erros nas decisões pessoais e cuidados com sua saúde. Num cenário pandêmico, isso é ainda mais perigoso, pois pesquisas mostram que 110 milhões de brasileiros acreditam em notícias falsas sobre a Covid-19. (GALHARDI et al, 2020, p. 4205)

Por estratégia política, o governo brasileiro não comprou a vacina antecipada e não iniciou a vacinação da população em 2020. Segundo o presidente do Instituto Butantan, Dimas Covas, em depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Covid-19 (OLIVEIRA, 2020), o Butantan tinha 10 milhões de doses prontas, em parceria com o laboratório chinês Sinovac, e poderia ter entregue 60 milhões de doses até dezembro daquele ano. A partir de todos esses fatos, as relações diplomáticas com o exterior e as declarações do Presidente da República abalaram as negociações

da vacina com a China, a qual poderia ter sido uma aliada do governo na venda dos insumos para fabricação da vacina pelo Butantan.

Compreende-se que, em um momento de crise sanitária como este, a parceria e as relações entre as nações são fundamentais no combate ao coronavírus. Entende-se também que a falta de políticas efetivas na prevenção da compra de vacina pode ter sido a causa da morte de mais de 600 mil pessoas em território brasileiro até o mês de dezembro de 2021, segundo dados do Ministério da Saúde. Todos esses fatos nos levam à reflexão sobre uma experiência ambiental que envolve questões geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia, as quais, nesse sentido, cabem nesta investigação.

A partir desta reflexão, não poderíamos deixar de enfatizar que, no contexto econômico e social, a Educação, que sempre foi um campo de disputa em nosso país e foi exposta como um bem. Os donos das maiores potências tecnológicas apareceram com “soluções mirabolantes” para os sistemas educacionais, apontando como a melhor saída uma “plataformização” da educação, mostrando o quanto nossas vidas são controladas pelos gestores do capital, principalmente em momentos de grande crise (PRETTO, BONILLA; SENA, 2020). Por outro lado, observamos a importância que as redes, os artefatos e alguns aplicativos da cultura digital tiveram neste momento, pois também propiciaram formas de encontros não presenciais entre as pessoas e aproximações com a arte e a cultura de forma on line (FANTIN; SANTOS, 2020).

Nesse sentido, Latour considera que por mais estranho que possa ser querer tirar lições deste momento, “graças ao confinamento, e até mesmo a essa máscara horrível que nos esconde o rosto e faz sufocar, passamos a sentir que, por trás da crise política, irrompe uma crise *cosmológica*” (2021, p.135, grifo do autor). Ele considera que se para assimilar essa crise e suas mudanças, é necessário “reinventar tudo de novo, o direito, a política, as artes, a arquitetura, as cidades (...) reinventar o próprio movimento, o vetor de nossas ações” (idem, p.136).

Partindo dessas considerações, neste trabalho, cuja base consiste no diálogo entre Educação e Arquitetura, Bermann ajuda-nos a juntar as pontas dessa tessitura ao colocar a questão da comunicação e o diálogo como fundamentos da relação entre Educação e Arquitetura, mesmo que a instituição escolar tenha se transformado em

uma nuvem – uma escola virtual: “num mundo em que os significados se dissolvem no ar, estas experiências (comunicação e diálogo) estão entre as poucas fontes de sentido com que podemos contar” (BERMANN, 2007, p. 15).

A partir desse acontecimento, a pergunta, desde o Manifesto de Marx, ainda parece fazer sentido à situação em que estamos vivendo: “em relação a isso tudo, como ficamos nós, os membros da `moderna sociedade burguesa? ” (BERMANN, 2007, p. 93) e Bermann contribui com suas considerações a partir do Manifesto de Marx:

Nossas vidas são controladas por uma classe dominante de interesses bem definidos não só na mudança, mas na crise e no caos. [...] catástrofes são transformadas em lucrativas oportunidades para o redesenvolvimento e a renovação; a desintegração trabalha como força mobilizadora e, portanto, integradora. (BERMANN, 2007, p. 118)

As mudanças pelas quais estamos sendo forçados a passar, especialmente naquilo que tínhamos como sólido, levam-nos à epígrafe deste capítulo, para refletirmos sobre o quanto nossa vida está em revolução permanente. Bermann pergunta, a partir de Marx: “que espécie de pessoa produz essa revolução permanente”?

Para que as pessoas sobrevivam na sociedade moderna, qualquer que seja a sua classe, suas personalidades necessitam assumir a fluidez e a forma aberta dessa sociedade. Homens e mulheres modernos precisam aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos a mudanças em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender a não lamentar com muita nostalgia as ‘relações fixas, imobilizadas’ de um passado real ou de fantasia, mas se deliciar na mobilidade, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos. (BERMANN, 2007, p. 119)

Tal como Marx mostrou, Bermann enfatiza a importância da visão de futuro conectada com a visão do passado quando pensamos em mudanças, porque qualquer revolução somente pode ser possível se não deixarmos de olhar para trás: pode acontecer que esta volta atrás seja uma maneira de seguir adiante (BERMANN, 2007, p. 49). Talvez, por isso, para o que defendemos nesta investigação, algumas ideias de John Dewey ainda podem fazer sentido.

Dimensões arquitetônicas como *experiência*, modos de vida

Um dos conceitos mais fundamentais no pensamento de Dewey é o de *experiência*. Para lançar mão do conceito de experiência em Dewey, deve-se considerar que o pensamento filosófico deste autor estadunidense foi elaborado durante quase meio século, no período entre as duas guerras. Em uma época em que o ele presenciou uma diversidade de transformações na civilização, momento em que o Brasil também sofria sérias mudanças no cenário socioeducacional.

Pensar no sentido da experiência em Dewey é compreender que, para esse pensador, não pode existir separação entre pensamento e *experiência*. Ao pretender desenvolver uma filosofia da educação baseada em uma filosofia da experiência humana, Dewey acreditava em uma proposta de currículo que desenvolvesse uma conexão entre os conhecimentos prévios das crianças, a seleção e a organização de conteúdos e materiais educacionais adequados à situação de aprendizagem. A partir dessas reflexões, esse pensador inclui o ambiente como uma categoria fundamental à experiência educativa. Para ele, a educação escolar deveria ofertar um ambiente em que a experiência fosse o princípio. Nessa interação, o princípio da comunicação seria a base e significaria que as relações entre um ser humano e seu ambiente natural e social tivessem continuidade.

A reflexão pedagógica de Dewey vinculada à sua produção filosófica com atenção à experiência, à conduta da vida, rompe com a separação entre o “fazer” e o “saber”. Para ele, fazer uma experiência é sofrer as consequências dela, na qualidade da continuidade e da interação alcançada, resultando na apropriação ou na possibilidade da construção do conhecimento sempre em diálogo.

Nesse sentido, a interação, refere-se às trocas que ocorrem entre o organismo e o meio envolvente, porém, por meio de uma experiência significativa, a interação entre os sujeitos precisa ser indissociável do conceito de aprendizagem enquanto descoberta de conexões entre as coisas. Tudo precisa estar conectado, como em um rizoma. Dewey fala sobre a importância de proporcionar um ambiente de experiências concretas, significativas, em comunicação e diálogo para que dessa forma será possível que as crianças aprendam melhor.

Para que isso possa acontecer, o autor chama a atenção para pensar o currículo como “uma espécie de experiência”, mais que como uma “fonte de experiência” (DEWEY, 1959, p. 267-268). Nessa perspectiva, pensar o ambiente quando se pensa a educação desde o currículo constitui-se muito importante, uma vez que a dimensão ambiental que se caracteriza também no currículo refletirá, claramente, na dimensão educativa. Todas essas considerações são essenciais para percebermos o ambiente como de vital importância no pensamento pedagógico de Dewey, já que indica a continuidade entre o meio e as tendências das ações do indivíduo, ativando ou desativando seu interesse (DEWEY, 1959, p. 12).

A partir dessa ideia, podemos destacar que Dewey acreditava que a experiência do cotidiano poderia servir de “matéria prima” para a elaboração de novos conhecimentos e que as aprendizagens das crianças precisavam se basear em situações mais “concretas” do que em concepções abstratas. Assim, valorizava atividades em que houvesse manipulação de objetos, observação da natureza, enfim, a relação entre os conteúdos escolares e as experiências da vida cotidiana, além de muita conversa.

Todas essas considerações do autor não podem se dar fora de um pensar na arquitetura como formação de horizontes que ampliem a humanização, uma vez que todos esses fatores estão situados dentro de uma compreensão do espaço com fundamento arquitetônico que vai além da sua funcionalidade. Para Dewey, esse espaço somente será pleno de sentido se não permitir que os sujeitos fiquem calados. Nessa perspectiva, para o autor, a relação com o espaço é muito importante à experiência do indivíduo, isto é, espaço e vida estão intrinsecamente relacionados.

Por essa razão, tais reflexões são essenciais quando se pensa a relação entre Educação e Arquitetura. Nas palavras do autor: “considero que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação” (DEWEY, 1971, p. 08). Para Dewey, a educação, a vida e a experiência são a mesma coisa. A educação é a vida e a vida é educação: e o estudo da vida e o estudo da educação são o estudo da experiência. E neste sentido, é bom lembrar que Dewey foi a grande referência de Anísio Teixeira e sua proposta de Escola Parque, assim como foi

referência de Darcy Ribeiro e Paulo Freire, só para mencionar alguns dos autores com quem dialogamos no decorrer deste trabalho.

É nesse espaço de vida que está nossa responsabilidade com a educação das crianças. Para Dewey, promover a capacidade de pensar da criança seria a maior tarefa da educação. É comum argumentar que as escolas, velhas e novas, estão falhando em sua tarefa principal, que não desenvolvem a capacidade de reflexão crítica, a capacidade de raciocinar, a capacidade de dialogar e comunicar. “Que a capacidade de pensar se perde na miscelânea de informações acumuladas e mal digeridas e no esforço de simples treino para habilidades imediatamente úteis no mundo do comércio e dos negócios” (DEWEY, 1976, p. 90).

E essas considerações são fundamentais para esta dissertação, que considera a educação com prática social cujo objetivo é a formação humana. A formação humana é a que se dá na experiência atual e não apenas na preparação para o futuro, preocupando-se com o que a criança “vai ser quando crescer”, mas interessando-se com o tempo presente, com o que a criança é hoje. A ideia de educação como mercadoria é a que produz sujeitos individualistas, competitivos e talvez aqui seja importante perguntar: mas o que isso tem a ver com a relação entre Educação e Arquitetura?

Para Dewey, a educação tem como tarefa a formação dos sujeitos que compreendam e respeitem o sentido da democracia. Trazer o sentido da democracia para a educação constituía-se como uma das principais preocupações desse autor ao desenhar um novo modelo pedagógico, porque, para ele, “não é a vontade ou o desejo de uma pessoa que estabelece a ordem, mas, o espírito dominante em todo o grupo” (DEWEY, 1971, p. 49).

Por tudo isso, as propostas e abordagens de Dewey são, a nosso ver, ainda fundamentais para pensar a educação e a relação com a dimensão arquitetônica, mesmo em tempos de ensino remoto, no sentido de estudá-la como experiência, como modos de vida: em comunicação e diálogo. E o grande desafio da educação democrática é não perder de vista todas as ideias desse pensador que ainda são tão originais, atuais e necessárias à relação entre Educação e Arquitetura.

Dewey, em suas teorias, traz a questão da experiência como processo de vida do ser humano com o meio em que vive, sem fragmentação das ações cognitivas e

física. É nesse sentido que pensamos ambiente escolar e arquitetura, não fragmentados da realidade e da experiência dos estudantes, partindo da relação com o meio em que vivem e da realidade social inserida no seu contexto urbano. É uma forma de pensar e reafirmar a Arquitetura e Educação na sua dimensão territorial de diferentes áreas de atuação a partir das experiências, vivências, natureza e participação social relacionados aos valores humanos e às práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para o arquiteto e professor finlandês Juhani Pallasmaa (2018, p.112) “arquitetura é, antes de tudo uma experiência de nosso senso corporificado de existir e ter uma identidade, da experiência de estar no mundo, e não meramente uma visão ou qualquer um dos outros quatro sentidos aristotélicos”. Dessa forma, trazer a questão da Arquitetura e Educação permite estudar a “utilização consciente do ambiente” para a necessidade da vida do ser humano que possibilite as mais diversas ações espaciais frente às suas atividades. Ainda que essas ações estejam relacionadas à experiência, quando se trata de estudar a dimensão espacial educativa, muitas vezes, estão relacionadas apenas aos edifícios escolares e não ao uso dos espaços.

O educador e historiador Antonio Viñao Frago argumenta sobre a dimensão espacial educativa em relação aos aspectos de índoles antropológicas do espaço escolar para além das questões historiográficas escolares, expondo as dificuldades em relacionar arquitetura ao ambiente educativo, não somente nos aspectos “tecnoconstrutivos”, “higiênicos” e “pedagógicos dos edifícios” (GOSSI, 2009). Sua visão da dimensão espacial educativa relaciona os aspectos antropológicos à história da escola como forma de ver o uso do espaço escolar no processo de consolidação dos edifícios escolares no decorrer do processo de consolidação desses ambientes.

Frago traz em seus estudos, apontamentos para o processo e as dificuldades de estudar a dimensão arquitetônica, que no decorrer da História da Educação relacionava-se, muitas vezes, apenas ao edifício escolar sem a relação dialógica com o espaço escolar. Para o autor, a relação Antropologia e História da Educação que pensa apenas nas ideias pedagógicas, dificulta compreender pensa a dimensão espacial escolar no processo educativo. Outro apontamento que Frago levanta é sobre o quanto a Política Educativa reflete as questões de ideologias políticas no

processo de formação do sistema educacional, e quanto o sistema educacional precisa pensar a questão histórica do espaço escolar e as vivências cotidianas nele.

Nesse sentido, Frago ressalta a história da Instituição Educacional relacionada aos processos pedagógicos dos edifícios escolares e ao uso do espaço escolar em diálogo com os sujeitos.

Assim, podemos ver que existe uma dificuldade de estudar a história educacional escolar associada às dimensões espaciais de formação humana para além dos edifícios escolares, limitando-se apenas à distribuição do espaço. Como podemos ver em certos estudos antropológica da história da educação, cujos os edifícios escolares aparecem apenas como informação arquitetônica.

Todas essas considerações são fundamentais quando reafirmamos a contribuição dos estudos de Dewey e seu destaque na relação do ser humano com a arte, bem como sua experiência como processo de vida que ocorre não somente em um organismo, mas também em todo ambiente que está inserido, possibilitando refletir a experiência, seja ela cognitiva ou física vinculada à natureza. Nesse sentido, podemos pensar um espaço que valorize a experiência do ser humano, não somente das ideias pedagógicas, mas também a partir da experiência do sujeito não fragmentado do seu processo de aprendizagem e do contexto social, e da arte como demonstração da experiência da vida. Trazer a arte como forma de relação com o ser humano perceber implica a conexão com a natureza e que ser humano não está desassociado da vida.

Como o material da experiência estética é humano – humano em conexão com a natureza do qual é uma parte – é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e celebração da vida de uma civilização, um meio de promover seu desenvolvimento, e também o juízo último sobre a qualidade de uma civilização. Porque enquanto esses indivíduos a produzem e usufruem, esses indivíduos são o que são no conteúdo de sua experiência, a causa das culturas em que participam. (DEWEY, 1949, p. 288)

Assim, podemos trazer como exemplo a Arquitetura, que pode ser o resultado dessa relação entre arte e ser humano, atribuindo significado para essa relação: “... a arte bela é sempre o produto na experiência, de uma interação de seres humanos com seu ambiente. A arquitetura é um exemplo notável da reciprocidade dos resultados desta interação” (DEWEY, 1949, p. 205). Na filosofia de Dewey, a arte

possibilita a comunicação e o diálogo entre o ser humano e a natureza, que são parte da vida.

Toda a comunicação é semelhante à arte. Por consequência, pode-se perfeitamente dizer que, para aqueles que dela participam, toda a prática social seja vitalmente social ou vitalmente compartilhada é por sua natureza educativa. Só quando lançada em um molde e tornada rotineira é que perde seu valor educativo. (DEWEY, 1959b, p. 05-06)

Portanto, trazer a questão da Arte e da experiência na relação Educação e Arquitetura neste trabalho, mostra-nos que arte e ser humano devem estar associados ao processo de aprendizagem dos estudantes e que a Arquitetura como Arte pode ser parte integral nesse processo, seja no ambiente ou na relação do espaço com o meio que os envolve.

Quando constatamos nessa investigação que educadores como Anísio Teixeira concretizaram suas ideias junto a alguns arquitetos tendo como referência as ideias de John Dewey, nos motiva a refletir ainda mais sobre o processo de construção do conhecimento a partir da realidade do lugar, onde os estudantes vivem e com o qual interagem diariamente e como esse espaço de vida produz significado, pois para ele, o processo educativo das crianças não pode se dar longe desse princípio.

A contribuição de John Dewey sobre o diálogo entre Educação e Arquitetura enfatiza a necessidade dessa relação levar em consideração os conhecimentos oriundos das vivências e interações cotidianas. Essencial para construir um processo de ensino e aprendizagem capaz de estabelecer vínculos para uma aprendizagem significativa e também para uma experiência de pertencimento.

[...] Edificações, vilarejos e cidades conferem significados experiências e existenciais aos espaços sem sentido ao convertê-los em espaços específicos, que coreografam e ressoam juntamente com nossas ações e reações mentais. De fato, a arquitetura é uma extensão funcional tanto de nossas faculdades físicas quanto mentais. E, acima de tudo, é também uma extensão e um externalização da memória. Ao fazer uma mediação entre nós mesmos e o mundo, a arquitetura configura horizontes distintos e molduras para a experiência, a cognição e o significado. A visão prevalente que considera a arquitetura como meras estruturas e objetos visuais estetizados está, portanto, crucialmente equivocado.

A arquitetura trata de aspectos do mundo, da vida e dos significados existências, mais do que estéticos. “Não queremos ver a obra de arte, mas do mundo de acordo com a obra,” afirma Maurice Merleau-Ponty” (PALLASMA, 2017, p. 113)

É nesse sentido que neste texto, o nosso diálogo entre Arquitetura e Educação leva em consideração não apenas os aspectos físicos que constituem essas duas

áreas, mas tudo aquilo que a concebe para além da materialidade ao qual o corpo está inserido. Este corpo que tem sua corporalidade, experiência, vivências e trajetórias.

Por fim, a seguir apresentaremos nosso parecer nas considerações finais, onde buscamos situar a importância da relação entre Arquitetura e Educação, em uma perspectiva educacional em que as experiências, vivências fazem parte do processo pedagógico e são significativas para que os seres humanos possam desenvolver suas habilidades cognitivas, intelectual artísticas, motora. Tais experiências vão além de um processo mecânico que cerceia as liberdades de explorar e descobrir novas oportunidades e podem ser entendidas como (re)descoberta do que uma educação poderia proporcionar a todos e todas os estudantes, bem como os espaços pedagógicos para além da uma sala de aula. Apresentarei também como minha trajetória é a tessitura desta dissertação.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESPAÇOS E EXPERIÊNCIAS DE ARTE E VIDA

A escrita é um processo longo que nos traz várias inquietações que nos despertam para os questionamentos, os quais vem me acompanhando há algum tempo. Após uma longa jornada do percurso universitário como acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo, fui estimulada por uma amiga a dar continuidade aos estudos desenvolvidos ao longo da graduação, que tinha como objetivo a pesquisa na perspectiva da educação inclusiva, onde me despertou a fazer uma análise mais aprofundada dos espaços educativos e sua relação de aprendizagem dos estudantes, pois a arquitetura diz muito sobre a relação dos corpos que habitam nesses espaços.

Ao discutir Arquitetura e Educação neste trabalho, tivemos como objetivo refletir sobre as possibilidades da relação entre Arquitetura e Educação, ou seja, como esta relação pode contribuir para propiciar espaços/ambientes formativos humanizados, inovadores e inclusivos na escola. Buscando compreender as possibilidades de diálogo entre essas duas áreas para além da sua funcionalidade, reafirmamos a perspectiva de uma formação humanizada entrelaçada ao processo de aprendizagem como forma de compreender que a experiência, a vida e a arte fazem parte deste processo, visando uma educação libertadora relacionada à experiência do ser humano de forma omnilateral¹⁶. Assim, a trajetória de vida neste trabalho foi ponto marcante para o desenvolvimento desta pesquisa, que discute a “pedagogia do lugar” para além da escola e sala de aula-corredor, compreendendo o potencial dos espaços educativos de formação humana no seu contexto social.

Nesse sentido, discutimos a problemática da pesquisa em relação aos desafios de pensar os espaços pedagógicos arquitetônicos escolares na perspectiva do pertencimento, de uma relação educativa mais significativa, inclusiva e participativa. Levantamos as questões de como o espaço escolar atua nos processos educativos no âmbito da Arquitetura e Educação para além da sua materialidade, situamos algumas possibilidades de construir uma relação entre Arquitetura e Educação que

¹⁶ No conceito marxista omnilateral se refere a uma formação humana na superação de uma formação contrária da unilateralidade, na busca de uma formação total do processo produtivo para formar o homem na sua totalidade.

esteja para além da sua funcionalidade, bem como elencamos quais aspectos importantes a considerar em uma relação entre Arquitetura e Educação com o foco na dignidade humana.

Para responder tais questões procuramos discutir o espaço, a experiência, a arte e a vida como pontos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, buscando compreender de que forma Arquitetura e Educação estão dialogando neste processo, bem como na “pedagogia do lugar”. Sendo a trajetória de vida um ponto de partida e um dos eixos da pesquisa, buscamos autoras/es que dialogassem e representassem efetivamente a importância dessa trajetória para ajudar a “erguer vozes” e a compor três conceitos básicos que percorrem a reflexão: território, espaço e lugar. Recordamos as memórias da infância para discutir o potencial pedagógico dos lugares que constituíram minha infância e que me fizeram trazer questões da “pedagogia do lugar” para discutir nesta dissertação.

A revisão de literatura deu conta de pensar os aspectos teóricos que fundamentaram alguns conceitos considerados fundamentais da pesquisa como: Território e Territorialidade, Espaço e Lugar, Identidade de Lugar e ser humano, e as Ambiências construídas. Aspectos fundamentais para compreendermos como estes conceitos estão relacionados ao cotidiano do ser humano, e como os espaços pedagógicos estão associados ao desenvolvimento humano para então poder identificar alguns componentes formadores da construção dos saberes e da subjetividade, para além dos aspectos arquitetônicos.

Experiências que proporcionaram o desenvolvimento sociocognitivo para além da sala de aula, ampliaram a criatividade, delimitaram o território e a exploração do espaço, e fizeram com que aquela criança apresentada nesta dissertação trouxesse questionamentos acerca da sua realidade querendo compreender o seu entorno.

Para compreendermos como se dá a relação de Arquitetura e Educação, retornamos ao processo histórico nos séculos passados. Embora a relação entre Arquitetura e Educação “sempre tenha existido” – tendo-se consciência dela ou não - percebemos que esta discussão muitas vezes ficou relacionada à estrutura física e à funcionalidade do edifício escolar, bem como, ao processo de aprendizagem centralizado no professor e nos livros didáticos e não no aluno. Neste sentido, pensadores, educadores e pesquisadores europeus como Celestin Freinet, John

Dewey, Ovide Decroly, Heinrich Pestalozzi e Maria Montessori buscaram novas metodologias e práticas para pensar o diálogo entre Arquitetura e Educação ao longo da história, contribuindo com uma educação emancipadora, de autonomia, independência, desenvolvimento afetivo-social-cognitivo-cultural por meio de ambientes e espaços inclusivos e acolhedores.

Assim, estes intelectuais e pesquisadores influenciaram pesquisadores e intelectuais brasileiros que procuraram pensar uma educação diferente daquela que já estavam acostumados, como a dos Jesuítas e da Primeira República, construindo o Movimento da Escola Nova no Brasil a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” produzido por Fernando de Azevedo, Manuel Bergström, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Neste contexto surgiram modelos de escolas, como a Escola Parque idealizada e construída por Anísio Teixeira em Salvador nos anos de 1950, tendo como referências as ideias de John Dewey e rompendo com paradigmas anteriores, e os CIEPs idealizados por Darcy Ribeiro e construídos na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 1980.

Ao trazer algumas escolas europeias e brasileiras que mostraram o processo de mudança e contemplação das ideias destes intelectuais que influenciaram a construção de outra concepção de espaços escolares, destacamos a importância do diálogo entre a Arquitetura e Educação por meio dos projetos-pedagógicos-arquitetônicos como: a Corona School que tem como referência do filósofo e pedagogo John Dewey, a Escola Montessoriana em Delf que possui o método montessoriano da médica italiana Maria Montessori, a Escola Municipal Reggio Emilia e sua abordagem das múltiplas linguagens que o estimula, desenvolvimento e a expressão das crianças por meio de uma ênfase na representação simbólica como as linguagens, a comunicação e a cognição.

Também situamos outras contribuições dessa relação entre Arquitetura e Educação a partir das possibilidades de diversidade e pertencimento na expressão de valores humanos para pensar políticas públicas: a Educação Escolar Quilombola e a Educação Escolar Indígena que mostram os espaços e a educação por meio da territorialidade e da subjetividade de pertencimento ao lugar, que por sua vez constitui o projeto-pedagógico-arquitetônico destas escolas.

Para compreendermos como estes diálogos podem ocorrer na perspectiva da estrutura física, relacionamos os espaços educativos por meio dos Fatores Arquitetônicos e Variáveis Escolares para observar como estes podem estar inseridos ao projeto-pedagógico-arquitetônico. Nesse sentido, elaboramos uma síntese apontando os possíveis caminhos a considerar na construção de uma escola inclusiva, inovadora e participativa, a partir da discussão sobre o tema ao longo do trabalho, como uma contribuição para incentivar a pensar em escolas que atendem aos fatores pedagógicos e arquitetônicos, bem como muitos outros que podem ser aprimorados posteriormente. Neste contexto listamos alguns aspectos a serem considerados no planejamento e/ou na construção dos espaços e ambientes multidimensionais das escolas, compostos por aspectos físicos e não físicos que contemplem e/ou promovam: *Ambientes naturais e ambientes que proporcionem as múltiplas linguagens; segurança e bem estar na perspectiva da coletividade; acessibilidade; espaço lúdicos; autonomia; lazer; ambiente acolhedor; projetos participativos (comunidade, corpo docente e responsabilidade e acompanhamento técnico) e em diálogo com o projeto pedagógico; interação com espaços verde; boa ventilação; nichos específicos e/ou temáticos; caminhos adequados; diferentes texturas; boa iluminação e acústica; mobiliário adequado e de acordo com a ergonomia; diversidade de equipamentos, materiais didático, ateliers, laboratórios; vivência no espaço e experiências plurais; espaços pensados na diversidade e inclusão que promovam o encontro das múltiplas culturas socioeconômica e socioespacial;* e muitos outros fatores que foram discutidos ao longo da dissertação.

Nesta perspectiva é possível avançarmos no diálogo entre os fatores arquitetônicos e as variáveis escolares de acordo com o projeto pedagógico, propondo uma arquitetura e educação que dialoguem, e que promovam uma educação e arquitetura de autonomia e liberdade para construir o conhecimento, desenvolver as atividades pedagógicas, o senso crítico e a compreensão da realidade social incorporando a experiência, a vivência e a formação de uma identidade no território. Caso contrário, sem este diálogo, a prática pedagógica pode ficar delimitada ao processo de reprodução mecanicista dos conteúdos programáticos, desconsiderando a importância das vivências, dos ambientes e dos territórios para além da sala de aula.

Ao trazer a discussão do contexto educacional junto ao projeto arquitetônico-pedagógico no âmbito espacial para a realidade atual da pandemia, tensionamos como os espaços educativos foram obrigados a ressignificar a prática pedagógica. Na ruptura dos espaços escolares físicos que se deslocaram da sala de aula para o ambiente virtual, onde os espaços escolares agora se tornam o universo das nossas casas, as janelas digitais também mostraram nosso interior, nossas intimidades e até mesmo janelas que não se abriram.

A partir do conceito de experiência de John Dewey em relação à Arquitetura e Educação, do relato pessoal da autora e da trajetória de escrita da dissertação neste período de pandemia, foi possível trazer algumas questões que marcaram esse processo e demarcaram o distanciamento social: a limitação da mobilidade urbana devido à redução do transporte público fez diminuir o fluxo de pessoas nas cidades; as relações entre as pessoas e as redes que constroem as vivências dos territórios também ampliaram as experiências para além de nossas (minha) residências.

Nessa contradição, é possível identificar alguns elementos que me fizeram refletir positivamente: a nossa reaproximação familiar ampliando os diálogos, as descobertas de novas habilidades com a gastronomia e com as tecnologias, que nos conectaram com pessoas de outros territórios nas próprias comunidades, nas diversas regiões do Brasil e também no exterior.

Por outro lado, o uso intensivo das plataformas audiovisuais também causou um desgaste e um processo de exclusão daqueles que não tinham acesso facilitado às tecnologias, como por exemplo, estudantes em situação de vulnerabilidade social que não tinham recursos financeiros para acessar à internet ou até mesmo que foram afetados pelas questões de segurança alimentar. Eles foram os primeiros a sentir as consequências de um momento pandêmico, onde o desemprego atingiu os picos mais altos da última década.

Mesmo aqueles que tiveram minimamente o acesso às aulas remotas e aos recursos tecnológicos enfrentaram dificuldades no processo de aprendizagem, pois a metodologia de ensino “improvisada” diante da necessidade inesperada tornava as aulas mecânicas, reprodutivas, repetindo um modelo de aulas expositivas em outro ambiente, que nem sempre apresentava uma abertura para o diálogo, pois a sensação de se expor no espaço virtual poderia ser um limitador nessa troca de experiência.

Sendo o ambiente uma categoria fundamental à experiência educativa, como teoriza Dewey, chegamos ao ponto marcante deste processo, onde o ambiente faz toda diferença quando temos uma metodologia que possibilita o diálogo e vivência com pessoas e visões diferentes, gerando a experiência educativa.

Nesse sentido, um dos grandes limitadores para o desenvolvimento desta pesquisa foi a pandemia do Covid-19. Com as restrições de circulação pela cidade e a falta de espaços escolares abertos não tivemos oportunidade de entrevistar os estudantes para compreendermos estes espaços que os constituem, a partir dos seus olhares. Pretendíamos potencializar estas vozes e compreender estes sujeitos que produzem estes espaços, com base na sua experiência para entender quais os limitadores e as riquezas das escolas e dos seus territórios, visando compreender a realidade dos espaços educativos para além dos muros escolares.

Compreender os espaços que envolvem a caminhada até a escola, as brincadeiras feitas neste trajeto, o território, as dificuldades de acesso ao ambiente escolar, a gestão escolar, a formação de professores, os pais e mães, o entorno do edifício escolar, o ambiente preparado – ou não - para receber os sujeitos, bem como as subjetividades dos sujeitos que frequentam o espaço escolar como um todo. São variáveis que estão presente em um contexto escolar, e que podem interferir, influenciar, agregar e potencializar o processo educacional do estudante, visando reafirmar o potencial da “pedagogia de lugar”.

Termo esse trabalho com o caminho aberto para continuar a desenhar uma pesquisa na perspectiva de superar os fatores limitadores, pensando em dar continuidade a esse processo de modo a melhor compreender as vozes que potencializam os espaços educativos de pertencimento, dialogando com outras “pedagogias de lugar”, relacionando com a minha trajetória, com as liberdades, as experiências que foram significativas para o despertar no mundo e para as relações continuarem a acontecer nos espaços e experiências de arte e da vida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALMEIDA, S L. **Racismo Estrutural**. – São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALMEIDA, M. Prefácio. In hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paul: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, R. **Abolição da escravatura**. Brasil. I. Silva, Eduardo. II. Barbosa, Francisco de Assis. III. Fundação Casa de Rui Barbosa. IV. Título, 1988.

BERG, H. S.; ALBUQUERQUE, M. S. C.; POJO, E. C. **Fundamentos da Educação Indígena** – Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BERTH, J. **Empoderamento** – São Pulo; Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.

BRASIL. Presidente da República. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de set. 2021

BRASIL. Presidente da República: Casa Civil. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l15-10-1827.htm. Acesso em: 12 de set. 2021

BUFFA, E. **Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos**. UFSCar / Uninove, 2008.

BUFFA, E.; PINTO, G. A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. [S.l: s.n.], 2002.

CAMARGO, D.; GIOVANETTI, S. M. A.; SZCYMSZCYN, V. **Os espaços/ambientes e a prática pedagógica na educação infantil: reflexões a partir das abordagens de Freinet**. Cadernos da Pedagogia, v. 13, n. 26, p. 14-30, out/Dez 2019

CAMBI, F. **História da pedagogia**; tradução de Alvaro Lorencini. – São Paulo Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; CAVALCANTE, S.; NÓ-BREGA, L. M. A. Ambiente. In: CAVALCANTE, Sylvia.; ELALI, Gleice A. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 28-43.

CAVALCANTI, L. **A Geografia E A Realidade Escolar Contemporânea: Avanços, Caminhos, Alternativas**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano - Artes do fazer**. Nova ed. Estabelecida e apresentada por Luce Giard. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3ª ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1959(b).

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. Segunda Edição. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1976.

DÓREA, C. R. D. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul. /set. 2013.

EDWARDS C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens a criança: a abordagem da Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EMICIDA: **Amarelo - é tudo pra ontem**. Direção de Fred Ouro Preto. Elenco: Emicida. Distribuidora: Netflix, 2020 (89 min)

FANTIN, M.; SANTOS, J.D.A. (orgs). **Cartas às crianças do futuro: narrativas sobre a pandemia de covid-19**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em <https://www.pimentacultural.com/cartas-criancas>

FARIA, A. B. G. **Pedagogia do lugar**: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2005.

FARIA, A. B. G. **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação**: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: Rev. Emaberto. Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul. /Dez, 2012.

FELIPPE M. L.; KUHNEN, A.; SILVEIRA, B. B. **Como seria uma escola ideal? O que dizem os estudantes**. Revista de Psicologia da IMED, 8(2): 109-121, 2016.

FELIPPE, M. L.; KUHNNEN, A.; M. L., Luft, C. D. B., & Faria, J. G. **A importância da organização dos ambientes para a saúde humana**. *Psicologia & Sociedade*, 23(3), 538-547, 2010.

FREIRE, P. **Cuidado, Escola!** Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALHARDI, C. P.; FREIRE, N. P.; MINAYO, M. C. S.; FAGUNDES, M. C. **Ciência & Saúde Coletiva**, Volume: 25 Suplemento 2, 4201-4210, outubro de 2020.

GARCIA, P. M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar** - Brasília: PPG/FAU/UnB, 2016.

GIBSON, J. J. **The senses considered as perceptual systems**. Boston: Houghton Mifflin. 1986.

GOMES, N. L. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, Kabengele.(org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

GUIDALLI, C. R. R. **Diretrizes para o projeto de salas de aula em universidades visando o bem-estar do usuário**. Florianópolis, 30 de maio de 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99392/308903.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 de junho de 2021

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempo de globalização. **Revista do Departamento de Geografia**. Rio de Janeiro, n. 5, p. 7-19, 1º semestre de 1999.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. **O território em tempos de globalização**. *Revista Geo UERJ*. Vol 3 (5), 7-20. 1º semestre de 1999. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/geres/files/territorio%20globaliza%C3%A7ao.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. Ed. – São Paulo; Editora WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

Jesus, C. M. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. - São Paulo. Ática, 2014.

KAMBEBA, M. W. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KANAMURU, A. T. **Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, jul./set. 2014.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação – Episódios de racismo cotidiano;** tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOWALTOWSKI, D. C. C. **Arquitetura Escolar e o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Texto, 2011.

LATOURE, B. **Onde estou? Lições do confinamento para uso dos terrestres.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006.

LIBÂNIO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBOS, P. R. R.; MOREIRA, B. D. **Arquitetura Escolar E Suas Relações Com O Estudante Do Século XXI.** III Jornada Internacional GEMInis. UFSCar. JIG,2018.

LIMA, A. G. G. **Diálogos entre arquitetura e educação na arquitetura escolar moderna.** 9º seminário docomomo brasil interdisciplinaridade e experiências em documentação e preservação do patrimônio recente Brasília. junho de 2011.

LUCINI, M.; SANTOS, J. D. A. Lugar Distintos, Outros Tempos: Sobre a estrutura física de escolas brasileiras. IN: LUCENA, Simone; LUCINI, Marizete (org.). **Educação, Comunicação e Diversidade: pesquisas e conexões.** Rio de Janeiro: Autografia/Edupe. 2016.

MARAFON, D. **A Abordagem de Reggio Emilia para aprendizagem na Educação Infantil.** Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV seminário internacional de representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO). 2007.

MONGELO, J. V.; AVIZ, R. F. **Alfabetização OKOTĚVĚ JA VY'A¹:** contrastes, conflitos e necessidades. V Congresso Brasileiro de Alfabetização – CONBALF. Florianópolis, 8,19 e 20 de agosto de 2021. p. 1-10. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1360/890. Acesso em 24 de fevereiro de 2022

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Org.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, M. F. P. **A arquitetura para a Educação**: A construção do espaço para a formação do estudante. Dissertação Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NUNES, C. **Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos**. Educação e Sociedade, São Paulo, 2000, ano XXI, nº 73, dez.

PALLASMAA, J. **Essências**. São Paulo: GG, 2018.

_____. **Habitar**. São Paulo: GG, 2017.

PINHEIRO, J.; BARBOSA, S. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2016.

PRADO, C. A.; MIGUEL, M. **A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi**: registros no cotidiano da educação infantil. XI Congresso Nacional de Educação. EdUCERE. 2013.

PRETTO, N.; BONILLA, M. H. S.; SENA, I.P.F. (orgs). **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Salvador: Edição do autor, 2020.

PROSHANSKY, H.; FABIAN, A. K.; KAMINOFF, R. **Place-identity: physical world socialization of the self**. Journal Environmental Psychology, v. 3, n. 1, p. 57-83, 1983.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo, Ática, 1993.

RATTS, A.; RIOS, F. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, P. P. A. **Teoria e prática**: a obra do arquiteto Richard Neutra. Tese, Doutorado em Projeto de Arquitetura – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo, 2007.

RIBEIRO, S. L. **Espaço Escolar**: Um elemento (In)Visível no Currículo Sitientibus, Feira de Santa, n. 31, p. 103-118, jul/dez. 2004.

ROCHA, K. C. **Por uma geografia popular**: trabalhadores e trabalhadoras e trabalhadores em sala de aula no Projeto Integrar. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2021.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTANA, F. R. **As origens do pensamento escolanovista no Brasil**, Educon, Aracaju, Volume 08, n. 01, p.2-7, set/2014

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ªed. São Paulo: Edusp, 2006.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Edusp, 2014.

_____. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, v.1, n.1, p. 7-13, 9 set., 2009 [original: 1999].

_____, Milton.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil Território e Sociedade no Século XXI**. 9ª edição. Editora Record. Rio de Janeiro – São Paulo, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. 42ª ed.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil** [livro eletrônico] / Dermeval Saviani. – Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SIBILIA, P. **Redes ou Paredes A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro - RJ: Contraponto, 2012.

SILVA, A. **O Método de Montessori**, 1934 [Consult. 08/02/2016]. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm Acesso em 03 de nov. de 2020.

SILVA, M. A. **Educação e formação humana: algumas considerações**. Revista da Faculdade de Educação Ano VIII nº 13, jan. /jun. 2010.

SOUZA, J. C. S. **Educação e História da Educação no Brasil**. Educação Pública. ISSN: 1984-6290. Nov, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso 25 de maio de 2020

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de oliveira. DIFEL: São Paulo, Rio de Janeiro, 1980.

TURCO A. (a cura di). **Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi**. Reggio Emilia, Diabasis, 2002a, pp. 7-52.

WEYLANDD, B.; ATTIA, S. **Progettare Scuole Tra Pedagogia E Architettura**. Milano Edizioni Angelo Guerini e Associati, 2015.

WIERZBICKI, S. M.; UJIIE N. T. **Contribuições do método freinetiano à prática alfabetizadora dos anos iniciais**. Pesp onli: hum & sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes, 8 (3), 47-55, 2013.

ZANIN, N. Z.; CASTELLS, A. N. G. **Arquitetura das escolas indígenas como lugares de identificação**. ArquiteturaRevista, v.15, n.1, jan/jun, 2019.

_____. **Arquitetura Revista**, v.15, n.1, jan/jun, 2019

_____. **Intervenção de arquitetura para uma escola Guarani: processo de projeto e apropriação de ambientes educativos na Tekoa Itaty, SC INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 3, p. 439-460, jul./set. 2020.