

## Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação

Cleide Almeida<sup>1</sup>  
Luis Octavio Rocha<sup>2</sup>

*Para que serve a Arte? Para nos dar a breve mas fulgurante ilusão da camélia, abrindo no tempo uma brecha emocional que parece irreduzível à lógica animal. Como nasce a Arte? Nasce da capacidade que tem o espírito de esculpir o campo sensorial. Que faz a Arte por nós? Ela dá forma e torna visíveis emoções, e, ao fazê-lo, apõe o selo de eternidade presente em todas as obras que, por uma forma particular, sabem encarnar a universalidade dos afetos humanos. (Muriel Barbery)*

**Resumo:** 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.

**Palavras-chave:** educação; arquitetura; complexidade; prédios escolares.

**Abstract:** The physical resources of school installations transmit messages which are sometimes stronger and more powerful than the contents presented by the teachers or by the didactic materials. His belonging to the space of the school and his environment are fundamental in the constitution of the human being. The articulation between architecture and education presents various dimensions which can be woven together, since they are both, and in an isolated way, too, pluridimensional.

**Keywords:** education; architecture; complexity; school buildings

Em nossas lembranças, quando se fala da escola, geralmente o que vem em primeiro lugar à nossa mente é a imagem do prédio escolar. É a partir dessa imagem que nos lembramos da convivência com os amigos, dos momentos de prazer e conhecimento que ali adquirimos em longos anos ou breves instantes. Conseguimos descrever como eram os espaços que marcaram momentos decisivos da nossa formação, como a sala de aula, onde toda a informação era absorvida entre quatro paredes, com carteiras enfileiradas umas atrás das outras, em cujas tampas deixamos propositalmente, ou sem querer, nossa marca feita com um lápis ou a ponta seca de

---

<sup>1</sup> Pós-doutorada pelo Centro de Estudos Transdisciplinares Sociologia, Antropologia e História - CETSAH, atual Centro Edgar Morin, unidade da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais - EHESS (Paris, França) associada ao Centro Nacional de Pesquisa Científica CNRS. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Bacharel e Licenciada em Filosofia pela PUC-SP.

<sup>2</sup> Bacharel em Artes Plásticas e Licenciado em Educação Artística pela Universidade São Judas. Concluiu pós-graduação lato sensu em Artes Plásticas na mesma Universidade. Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE. Atualmente é docente do ensino superior, curso de Arquitetura e Urbanismo da UNINOVE, ministrando aulas de História da Arte, Restauro e Desenho do Objeto. É professor efetivo de Educação Artística da Rede Pública Estadual.

um compasso. Em frente a elas, estavam o quadro negro e a parede, ao lado a porta que dá acesso ao corredor interno, espaço de circulação para o pátio, espaço no qual muitos segredos foram revelados e muitas dúvidas foram compartilhadas na convivência com outras turmas, mais novas ou mais velhas.

Perceber esses espaços como conceitos arquitetônicos que têm uma intenção, um desejo transformado em desenho que o arquiteto fez do prédio, é o que trazemos para reflexão, buscando compreender as relações entre arquitetura e educação. O primeiro “olhar” dado para aquele espaço, um olhar inventado, mágico, que se enche de vida quando utilizado, e começa então a conversar conosco. Nesse sentido o “arquiteto é um educador seu ensinamento transmite-se através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade” (MESMIN, 1967, *apud* FRAGO, 2001, p.74).

A arquitetura considerada como linguagem que estrutura o universo físico está presente em nosso cotidiano. Os edifícios abrigam uma atividade que tem função específica e também dão significado para a sociedade e constroem a paisagem da cidade. Uma igreja simboliza religiosidade; uma escola, educação; a casa, abrigo e proteção; em outras palavras, a arquitetura transmite valores, conceitos, emoções, conforme explica Colin (2000, p. 103):

Como qualquer meio de comunicação estética, também a arquitetura pode transmitir um amplo espectro de emoções que faz parte de nossa vida: a apreensão diante de mudanças estruturais, a confiança no futuro, o desejo de poder, as fantasias e fixações mais diversas.

Como transmissão silenciosa, a arquitetura veicula os símbolos de cada momento histórico. Coelho (1987) discorre sobre os sonhos da pedra nas construções clássicas gregas, egípcias e góticas. A busca do equilíbrio, da harmonia e da simetria resultou em um modelo de excelência na arquitetura grega ligados à vida cotidiana. O egípcio, ao contrário do grego, buscou na monumentalidade de sua arquitetura, uma ligação com a imortalidade, traduzida, por exemplo, nas pirâmides. O gótico comunicava-se, sobretudo com o alto, expressando no microcosmo das catedrais uma versão do macrocosmo cristão. Essa comunicação deveria, sobretudo, tocar nossa sensibilidade, fazer-nos emocionar e nos instigar à contemplação, “nos convidar à observação de suas formas, à textura das paredes, ao arranjo das janelas, ao jogo de luz e sombras, às cores à sua leveza ou solidez” (Colin, 2000, p.25). Começamos assim uma apreciação em Arte.

Entendemos a arte, como expressão de sentimentos, a partir da qual pode-se ter uma visão de mundo mais apurada, mais reflexiva. A Arte é capaz de expressar nossa sensibilidade e, também, de despertar-nos para a sensibilidade. Seres humanos tornam-se mais humanos se convivem com a Arte ou a produzem. Até porque, juntando os saberes da Arte com outros saberes, chegam a uma maior compreensão de si mesmos e do mundo.

A partir dessa consideração levantamos algumas indagações: Como percebemos os espaços do prédio escolar, a arquitetura e o modo como esse espaço pedagógico foi concebido? Como essas percepções religam os saberes? A arquitetura escolar é pensada ou ignorada pelas faculdades de Educação? O arquiteto João Honório de Melo Filho (BARROS, 2007, p. 30) afirma que

os pedagogos têm dificuldade para determinar o que desejam do espaço físico. Em toda literatura que existe no Brasil e na Unesco,

não há quase nada de recomendação sobre o que devem ser os ambientes físicos.

Isso suscita ainda outra questão: Como, a partir da percepção e do uso do prédio escolar, o aluno valoriza, preserva e se apropria do lugar onde está, promovendo uma experiência transdisciplinar que o ajuda a organizar o conhecimento no processo de aprendizagem? Para Freire (1994, p. 96):

O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação.

Nesse sentido, é necessário registrar que, muitas vezes, quando o espaço escolar é objeto de investigação, os trabalhos enfatizam a sala de aula em detrimento dos prédios escolares. Sobre a sala de aula, vale conhecer o trabalho organizado por Regis de Moraes (1994) e que se intitula *Sala de aula: que espaço é esse?*. Em artigo escrito por Jose Luis Sanfelice que diz que “a Sala de Aula, então, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mais aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica” (1994,p.86)

Tendo também como foco principal o espaço da sala de aula, Melatti (2004) considera importante discutir o lugar físico em que se dá a aprendizagem, que geralmente ocorre na equação aluno/carteira-professor/quadro negro. Buscou subsídios em teóricos e técnicos, como Foucault e Neufert, para elaborar sua análise e visitou seis instituições para realizar a pesquisa de campo: duas em Santa Catarina, duas em Porto Alegre, uma no Rio Grande do Sul e uma no interior de São Paulo. Tomando como referência a história da arquitetura, a autora identificou e relacionou várias aproximações entre o que se faz hoje nas edificações com o que se fazia no mundo antigo. A partir da pesquisa de campo, discutiu vários elementos das construções, buscando uma proposta de construção de uma escola ideal.

É preciso reconhecer, antes de prosseguir, que a arquitetura escolar considerando a escola como um todo é ainda uma área de investigação pouco debatida e carente de sistematização. No entanto, identificam-se já duas vertentes de trabalhos nesse nicho: tanto a de projetos de resgate histórico da arquitetura escolar quanto a de propostas que apresentam uma preocupação em integrar a escola, a comunidade e seu entorno.

Na primeira dessas vertentes, Ester Buffa e Gelson Pinto de Almeida, por exemplo, desenvolvem uma linha de pesquisa e têm um grupo cadastrado no diretório do CNPq com o objetivo central de estudar a proposta pedagógica e a organização do espaço de escolas, e, em publicação que articulou arquitetura e educação, avaliaram os grupos escolares desde sua criação, em 1893 na cidade de São Paulo, até 1971 quando foram extintos. Outra pesquisa histórica sobre a arquitetura dos grupos escolares foi a de Elizabeth Amorim de Castro (2008), no livro, *Grupos escolares de Curitiba na primeira metade do século XX* que teve como objeto de estudo um conjunto de 31 escolas construídas desde o Império até a década de 50.

Fazendo parte da segunda vertente, Sales (2005), por sua vez, ao colocar que a arquitetura escolar “é uma espécie de currículo invisível e tanto pode propiciar como dificultar os processos educativos”, traz uma contribuição tanto na arquitetura como educação. Ao analisar os conceitos de projetos arquitetônicos das principais tendências atuais para arquitetura escolar levando em consideração os aspectos

políticos, econômicos e sociais faz uma análise se posicionando principalmente a favor de uma postura crítica por parte de gestores e educadores em relação à arquitetura escolar.

Fasano (2006) desenvolveu pesquisa sobre o Centro Educacional Unificado (CEU), destacando o CEU Rosa da China em Sapopemba. O autor procurou demonstrar o papel do CEU em contraposição à pedagogia de lata. Seu caminho de investigação não está voltado para a relação entre arquitetura e educação, mas para verificar até que ponto os CEUs atendem, em seu projeto, princípios contra-hegemônicos. A análise privilegiou o projeto político pedagógico em 4 pontos centrais: a articulação entre o local e o global, a inovação, o currículo e gestão e protagonismo. O referencial teórico apoiou-se em Antonio Gramsci e Henry Lefebvre. Apesar da análise não estar focada no prédio escolar, Fasano reconhece, nas Considerações Finais

“que a estrutura física dos CEUSs e a participação comunitária são fatores que colocam constantemente em cheque os esforços da atual gestão municipal de São Paulo para transformar o CEU num “escolão” (escola tradicional).” (2006, p.99)

Ao longo dos anos, as escolas foram perdendo, se consideradas como edifícios, o seu *status quo* de pertencimento ao local. Devido ao grande crescimento das cidades para as zonas periféricas e, com isso, a demanda e a necessidade de construção de novas escolas, muitas vezes localizadas em encostas, espaços que não têm valor comercial, o que se vê da rua é o muro e não mais um conjunto de prédios imponentes que tinham visibilidade para os passantes e eram percebidos como escola. Sobre essa questão da percepção de espaços como representações, Frago (1998, p. 78) explica:

Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.

No final da década passada, o debate sobre prédios escolares tornou-se pauta de discurso por ocasião das “escolas públicas de lata” construídas na gestão do prefeito Celso Pitta na Prefeitura Municipal de São Paulo entre 1997 e 2000. Essas escolas eram construídas com material metálico, forro de PVC, pé direito abaixo de 3m e apresentavam precária circulação de ar e de isolamento térmico e acústico. A improvisação presente nas escolas de lata parece típica da “cultura do puxadinho”, isto é, das pequenas ampliações irregulares que vão sendo acrescentadas a um projeto original.

Oliveira (1998, p. 24) explica que, nos anos de 1980, a arquitetura escolar priorizou fatores econômicos na sua construção, padronizando os materiais que tanto serviam para a indústria quanto para as escolas, dando certa rigidez aos edifícios:

em lugar de padronizar os edifícios, decidiu-se pela padronização dos componentes. Segundo os parâmetros para esse fim, o arquiteto poderia criar à vontade, mas até o ponto em que o preço da construção não fosse além de uma média admitida.

Diante de uma demanda crescente, não havia outra solução, segundo o autor, e “depois dessa padronização, que os arquitetos, ornamentistas e construtores usaram amplamente, podia-se dizer que havia uma cultura de construção racionalizada” (OLIVEIRA, 1998, p.24).

Ainda considerando esse aumento na demanda de escolas públicas, principalmente nas periferias das cidades, essa padronização se tornou “aceitável”, mas gerou um desequilíbrio em sua percepção, e a escola, considerada como espaço, deixou de ser o caminho da imaginação para se tornar um lugar de controle e esconder a insegurança humana, como aponta Lima (1989, p. 38):

O espaço escolar não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as.

As escolas se tornaram, assim, um lugar fechado, que não aceitam a participação dos pais, da sociedade ou dos alunos. Com isso, não veem a escola como um espaço deles, pertencentes a eles se alienam do que possa acontecer nesses espaços. Pronsato (2005, p. 52) busca, em suas reflexões, como idéia central “o casamento entre a arte e a economia política como arma contra a alienação, no que também se inclui o sentimento de não pertencimento, a alienação dos lugares de vida”.

Atualmente, as escolas são palco de várias formas de violência: vidros quebrados, portas arrombadas, cadeiras danificadas, paredes pichadas, materiais roubados... Isso sem falar na violência que se estabelece nas relações interpessoais: alunos, professores, diretores, funcionários de apoio sofrem com o preconceito, a indiferença, a falta de respeito e de solidariedade e, sobretudo, de esperança.

A sociedade tem depositado nas escolas o que antes era atribuição das famílias e de outros órgãos governamentais. As escolas tomaram para si funções que não são dela. Elas não podem tomar o lugar da casa, de centro de correção criminal, de “enquadramento” dos alunos em uma função específica, criando modelos de produção e reprodução, de conduta, preocupadas somente em não se chegar ao caos e à desordem. Em entrevista concedida à Pronsato (2005, p. 53), Pereira afirma:

As escolas, por serem espaços potencialmente ricos em fluxos, encontros, energias e disponibilidades condensam, em um microcosmos, todas as contradições inerentes à sociedade brasileira porque são palco, também do conflito, do curto-circuito seco entre o pensamento e a dura concretude do dia a dia, entre a carência e a solidariedade. Não só espaços de representação e de reflexão sobre a realidade, mas de extensão, sem rupturas com o mundo extramuros. Mesmo com as deficiências físicas e pedagógicas, reflexo do abandono a que foi relegado o ensino público no Brasil, as escolas possuem possibilidades infinitas de se transformarem em locais de mudanças e em pólos de irradiação de ações coletivas e transformadoras.

Dessa reflexão nos vem à mente a imagem do filme *Pink Floyd - The Wall*, de Alan Parker (1982), na cena em que se ouve a música *Another Brick in the Wall*, clássica por fazer uma crítica ao sistema educacional britânico, em que os alunos são formados para se tornarem úteis em sua sociedade, sufocando qualquer possibilidade de expressão, sem uma identidade, como se passassem por uma linha de montagem, na qual fossem triturados em um moedor de carne, transformando-se em uma massa, para se tornarem homogêneos. Nessa cena, os alunos são considerados

metaforicamente como “mais um tijolo no muro”. As escolas estariam, então, sufocando a criação em favor da utilidade.

A concepção de escola como a entendemos hoje vem do modelo mais humanista do século XVI, como afirmam Buffa e Pinto (2007, p. 159): “foi nesse momento histórico preciso que a escola deixou de ser apenas um agrupamento de mestres e discípulos e tornou-se um prédio específico, um lugar”. A arquitetura dos edifícios escolares começou, então, a ter uma identidade na paisagem urbana e um reconhecimento da sociedade como símbolo para a educação.

O que se vê hoje, porém, é o muro, e não a arquitetura das escolas. Quando se está passando pela rua, tem-se a ideia de que a escola tem de ficar bem guardada – guardada até demais, protegida. Mas protegida do quê? Ou de quem? De quem possa frequentá-la, de quem possa usufruí-la? De quem possa admirá-la? De quem quer aprender?

Os muros foram, ao longo da História, tendo vários significados. As cidades, na Antiguidade, construíam muros com a intenção de oferecer segurança. Numa estratégia militar, grandes extensões de muros foram erguidas nos domínios romanos para controlar as ameaças de invasões. A China Imperial ergueu uma muralha com mais de 2 000 km de extensão para impedir a entrada de outras tribos e, assim, permanecer isolada contra qualquer tipo de contaminação que ameaçasse sua cultura.

Na Idade Média, os muros circunscreviam as cidadelas, que eram auto-suficientes, estabelecendo seus limites e, portanto, separando o interior do exterior. Essa circunscrição era mais do que social: tinha uma função mítica para a sociedade medieval. Tomava-se, nesse sentido, o externo como caótico e profano e, conseqüentemente, o interno como ordeiro e sagrado. Nessa concepção arquitetônica, foram construídos os monastérios, nos quais somente o clero tinha acesso à educação e ao conhecimento, que era transmitido apenas aos que queriam servir às ordens religiosas.

Na Idade Moderna, com o “renascer” do homem para o conhecimento, com grande influência das Universidades que estavam se formando na Europa, e com a expansão territorial, econômica e política das cidades, o rompimento desses muros foi inevitável. Abriam-se, assim, as cidades para o mundo.

Muitas vezes, os muros das escolas atrapalham a percepção de espaço e criam imagens tanto positivas quanto negativas para as pessoas. Como considera Ostrower (1988, p.173), “fornecendo imagens para nossa imaginação, o espaço se torna o mediador entre a experiência e a expressão. Só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço”.

Quando o muro é visto como uma barreira física, de estrutura sólida, utilizada para separar ou proteger, o despertar para um imaginário que está ligado à criatividade e, assim, ao próprio ato de criar, fica mais lento e demorado. Morin (2003, p.107) acredita que, “em qualquer criação humana, inconsciente ou consciente, imaginário e real colaboram. Reconhecer o papel do inconsciente e do imaginário na criatividade nos leva, não a negá-la, mas aceitar o seu mistério”.

O muro, como barreira física, não permite que se estabeleça uma ligação nem com o exterior (o entorno da escola) nem com o interior (a arquitetura). Com isso, hoje tem-se um não-pertencimento à escola em todos os aspectos. Explica Ostrower (1995, p. 86):

A descoberta de espaços, externos e internos, a expansão destes espaços em mundos, é a grande aventura da criança (e continua a sê-lo para o adulto também, quando a sensibilidade não atrofia). E

à medida em que a dependência inicial da criança se transforma progressivamente em participação ativa, as formas significativas de suas vivências, assim como das imagens espaciais, se diversificam e se tornam mais complexas.

É certo que não estamos atribuindo essa sensação de não-pertencimento apenas aos muros. Pode-se dizer que as condições sociais e econômicas, reveladas no desenvolvimento urbano, favoreceram a criação desses muros, deixando uma lacuna na percepção da arquitetura escolar. Conforme comenta Pronsato (2005, p. 114), quando se remete “à concretude da história de nossas cidades, encontra-se na rede social econômica que condiciona, quase determina a configuração espacial, a raiz dos problemas”. A autora considera, ainda na mesma página, que

o Brasil ocupa o segundo lugar mundial dos índices de concentração de renda e má distribuição de riqueza, mas ocupa o oitavo lugar em termos de produto interno bruto. Essa desigualdade – 2% possuem 92% da renda nacional, enquanto 98% possuem 2% dessa renda – não é percebida por muitas pessoas como socialmente inaceitável, mas como natural e normal. [...] A sociedade brasileira oligárquica está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes.

Os prédios projetados que estão escondidos atrás desses muros perdem o contato com as pessoas e com o seu entorno e, assim, não criam um vínculo de pertencimento em relação às edificações internas. Não é possível identificar-se com aquilo que não se vê.

É importante ressaltar que o sentido de pertencimento aqui descrito está ligado à consciência da própria identidade, que se constrói e se define a partir da relação com o ambiente e com o outro, fazendo deles a comunidade de referência. Morin (2003, p.77) afirma que “o outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos e culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas”.

*Pertencer* significa também sentir-se parte de um grupo e partilhar com ele comportamentos, maneiras de pensar e atitudes. O *pertencer* se torna consciente pela reflexão sobre a própria identidade, os próprios valores e os valores compartilhados com os grupos dos quais se faz parte. A consciência das próprias raízes e da própria história e cultura cria as condições para um pertencimento que possibilita reconhecer em nossa família a nossa própria identidade, de acordo ainda com Morin (2003, p. 86):

A identidade pessoal define-se, antes de tudo, em referência aos ancestrais e aos pais; o indivíduo de uma tribo designa-se primeiramente como “filho de” e depois por nome que pode ser de um parente, de um patriarca, de um profeta, de um santo, do qual não somos único titular. Mais amplamente, definimo-nos em referência à nossa cidade, nosso estado, nossa nação, nossa religião. Nossa identidade não se fixa afastando-se, mas ao contrário, incluindo os seus ascendentes e suas filiações.

Cada pessoa experimenta vários sentidos de pertencimento, que se definem na dimensão individual e social de sua identidade. Na arquitetura, a identidade está ligada às questões estéticas, que dependem da vida prática cotidiana, integrando-se à

paisagem e ao seu entorno. Isso possibilita uma orientação nos seus espaços e facilita uma orientação na cidade. Quando se consegue descrever um edifício verbalmente ou quando ele serve de referência para uma localização, é possuidor de identidade.

São muito sensíveis as ideias de Mia Couto (2005, p. 75) quando considera que:

Ao ler as imagens [...] dou-me conta de que, para além da visão, outros sentidos são convocados. Eu não apenas *vejo*. Eu *ouço* a fotografia. O contacto visual acorda em mim sons que deveriam ter rodeado o momento fixado em imagem. Apto apenas para inscrever a imagem, o papel não foi capaz de expulsar as vozes.

A articulação arquitetura e educação guardam proximidade com o pensamento complexo na medida em que ambos os termos dessa relação apresentam múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto. Tanto a arquitetura como a educação são 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 se dá 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 uma complexidade em que interior, entorno e contextos se entrelaçam.

Nesse sentido, cabe destacar como contribuição a ideia de Anísio Teixeira de que “nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, quanto o prédio e suas instalações” (TEIXEIRA, 1951, *apud* BARROS, 2007, p. 33). Vai ao encontro dessa ideia o arquiteto Paulo Sophia (2007, p. 45) quando, em entrevista ao Dossiê Arquitetura da Revista Educação, define que fazer arquitetura

é entender um problema, é refletir, planejar, muito mais que desenhar. É preciso solicitar um programa claro; entender o projeto pedagógico; conhecer o território em que a escola vai ser implantada, a legislação que versa sobre o território e sobre a escola. E conseguir externar e traduzir em linguagem espacial uma dada bagagem humanística.

Entendemos que o aporte do pensamento complexo pode trazer contribuições na articulação entre arquitetura e educação, pois o olhar da complexidade sendo dinâmico e polissêmico é capaz de superar a fragmentação da realidade e respeitar as diversas riquezas e conexões com o urbano propostas pelos contextos dos edifícios escolares. Partindo do ponto de vista da complexidade, é importante trazer a ideia de estado estético para pensar a questão em estudo e entender como o cotidiano vivido na precariedade de uma escola de lata ou em uma escola planejada afeta o sentir de professores, funcionários e alunos, como diz Morin (2003, p. 132)

O estado estético é um transe de felicidade, de graça, de emoção, de gozo e de felicidade. A estética é concebida aqui não somente como uma característica própria das obras de arte, mas a partir do sentido original do termo *aisthêtikos*, de *aisthanesthai*, “sentir”. Trata-se de uma emoção, uma sensação de beleza, de admiração, de verdade e, no paroxismo, de sublime; aparece não somente nos espetáculos ou nas artes, entre os quais, evidentemente, a música, o

canto, a dança, mas também nos odores, perfumes, gostos dos alimentos ou das bebidas; origina-se no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, da montanha, do nascer do sol. Pode vir mesmo de obras sem qualquer finalidade estética inicial, como os moinhos de vento ou as antigas locomotivas a carvão. Também os objetos mais técnicos, como o automóvel e o avião, podem vir a ter forte carga estética.

Quando se vê e se percebe a arquitetura escolar e faz-se uso de todos os seus espaços, a relação de pertencimento se modifica, pois é possível aproximar-se dela e, com isso, sentir-se pertencente e conectado a ela. O espaço escolar muitas vezes educa, e sua dimensão educativa se transmite por formas. Perceber isso faz com que um se aproxime do outro e, assim, as relações se transformam, estabelecendo-se uma troca de respeito e de afetividade. Na Psicologia, “a percepção define-se como processo de organizar e interpretar dados sensoriais recebidos para desenvolver a consciência do ambiente que nos cerca e de nós mesmos” (DAVIDOFF, 1983, p.59). Para Ostrower (1988, p.167), o termo *perceber* é também sinônimo de compreender, e está muito atrelado ao processo de criação:

O ser humano é por natureza um ser criativo. No ato de perceber, ele tenta interpretar e, nesse interpretar, já começa a criar. Não existe um momento de compreensão que não seja ao mesmo tempo criação.

Paulo Freire, iluminou os espaços da educação, considerando-os como relação interativa, que transcende o espaço formal e atinge o informal “na cidade que se alonga como educativa” (Freire,1997, *apud* Pronsato, 2005, p. 49). Pronsato, ao citar Paulo Freire, comenta que “de igual maneira ele inspira a possibilidade de uma articulação onde a prática pedagógica interativa e dinâmica se entrelaça com uma forma de agir do arquiteto na sociedade, dialógica, interativa para construir um projeto participativo dos espaços, vendo o homem com um ser de relação”. Para Paulo Freire, essa relação existe “não apenas no mundo, mas com o mundo” (Freire,1976, *apud* Pronsato, 2005, p. 49).

Ao explicitar que o pertencimento ao espaço escolar e seu entorno são fundamentais na constituição do ser humano; que a articulação arte/arquitetura/educação é caminho de produção de compreensão do homem e do mundo e também de ligação dos saberes artísticos e arquitetônicos, com outras formas de saber, na prática educativa escolar.

Vislumbrar a possibilidade de a arquitetura escolar transformar um lugar e ser respeitada como expressão cultural no processo de uma construção de identidade, além de promover a conscientização de que a educação pode despertar o desejo de conhecer e compreender o mundo já constituem um começo.

## Referências

BARROS, R. A Educação Integral Versus o Puxadinho. In: **Educação**. São Paulo: Segmento, n.128,p. 28 - 35, dezembro, 2007.

BUFFA, E. PINTO.G.A. **Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971**. São Carlos: Edufscar, 2002

- COELHO, Teixeira. **Arte e Utopia: arte de nenhuma parte.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- COLIN, S. **Uma Introdução à Arquitetura.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2000.
- COUTO, MIA. **Pensatempos. Textos de opinião.** Portugal: Editorial Ndjira, 2005.
- DAVIDOFF, Linda L.. **Introdução à Psicologia.** São Paulo: Editora McGraw -Hill, 1983.
- FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Trad.: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- FREIRE, Madalena. Dois Olhares ao espaço-ação na pré-escola. In MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse?** 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- MORIN, Edgar. **O Método 5: a humanidade da humanidade.** Trad. Juremir M. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1995.
- \_\_\_\_\_. A Construção do Olhar. In NOVAES, Adalberto. **O Olhar.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- PRONSATO, S. A. D. **Arquitetura e paisagem – projeto participativo e criação coletiva.** São Paulo: Annablume, 2005.
- SOPHIA, Paulo. A construção da surpresa. In **Revista Educação.** São Paulo. ano 11. n. 128., 2007.

Recebido para publicação em 14-10-09; aceito em 13-11-09