

Arquitetando o espaço para uma “escola dos sonhos”: notas sobre a interação corpo-lugar

Jéssica Bianca dos Santos¹ 

Jeani Delgado Paschoal Moura² 

Resumo

O processo de criação e organização das escolas foi marcado por uma arquitetura e estrutura curricular escolar padronizadas, em que a corporeidade tende a ficar restrita à sala de aula, o que, por muitas vezes, limita as experiências corporais. O objetivo da pesquisa foi repensar a arquitetura e as possibilidades de uma escola que valorize a educação experiencial e a corporeidade como mediadoras da aprendizagem. Por meio do levantamento bibliográfico e do apoio documental, discutimos os espaços arquitetônicos escolares e seus currículos, bem como a escola como lugar de significados, permeado pelas relações Eu-Tu e Eu-Isso. Por caminhos fenomenológicos, buscamos demonstrar a importância da experiência através da corporeidade, uma vez que o corpo percebe e sente o mundo. Em uma interpretação do processo de criação e organização das escolas em sua arquitetura e estruturação curricular, propomos às escolas contemporâneas a possibilidade de uma escola dos sonhos, a partir de uma educação fenomenológica que transcenda as limitações físicas das salas de aula e a rigidez curricular. Assim, como resultado, buscamos repensar a escola como um lugar que não apenas promova o desenvolvimento intelectual, mas que se torne um espaço de afetividade e de formação humana.

Palavras-chave: Corporeidade; Arquitetura escolar; Escolas abertas.

Abstract

Architecting the space for a “dream school”: notes on body-place interaction

The process of creating and organizing schools has been marked by a standardized school architecture and curriculum structure, in which corporeality tends to be restricted to the classroom, which often limits bodily experiences. The aim of the research was to rethink the architecture and possibilities of a school that values experiential education and corporeality as mediators of learning. Through a bibliographical survey and documentary support, we discussed school architectural spaces and their curricula, as well as the school as a place of meaning, permeated by I-Thou and I-Thou relations. Through phenomenological paths, we sought to demonstrate the importance of experience through corporeality, since the body perceives and feels the world. In an interpretation of the process of creating and organizing schools in terms of their architecture and curriculum structure, we propose to contemporary schools the possibility of a dream school, based on a phenomenological education that transcends the physical limitations

¹ Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual de Londrina.

² Docente no Departamento de Geografia na Universidade Estadual de Londrina.

of classrooms and the rigidity of the curriculum. As a result, we seek to rethink the school as a place that not only promotes intellectual development, but also becomes a space of affectivity and human formation.

Keywords: Corporeality; School architecture; Open schools.

Resumen

Arquitectura del espacio para una “escuela de ensueño”: apuntes sobre la interacción cuerpo-lugar

El proceso de creación y organización de escuelas ha estado marcado por una arquitectura escolar y una estructura curricular estandarizadas, en las que la corporeidad tiende a restringirse al aula, lo que a menudo limita las experiencias corporales. El objetivo de la investigación fue repensar la arquitectura y las posibilidades de una escuela que valore la educación experiencial y la corporalidad como mediadoras del aprendizaje. A través de un relevamiento bibliográfico y de apoyo documental, discutimos los espacios arquitectónicos escolares y sus currículos, así como la escuela como lugar de sentido, permeado por las relaciones Yo-Tú y Yo-Tú. A través de recorridos fenomenológicos, buscamos demostrar la importancia de la experiencia a través de la corporalidad, ya que el cuerpo percibe y siente el mundo. En una interpretación del proceso de creación y organización de las escuelas en términos de su arquitectura y estructura curricular, proponemos a las escuelas contemporáneas la posibilidad de una escuela soñada, basada en una educación fenomenológica que trascienda las limitaciones físicas de las aulas y la rigidez del currículo. Como resultado, buscamos repensar la escuela como un lugar que no sólo promueva el desarrollo intelectual, sino que también se convierta en un espacio de afectividad y formación humana.

Palabras clave: Corporeidad; Arquitectura escolar; Escuelas abiertas.

Introdução

Vivemos em uma sociedade cada vez mais enclausurada, o que sinaliza uma transformação na maneira como as pessoas se relacionam com os ambientes, influenciada por uma sensação de medo e por hábitos moldados pelas vivências em cidades. Isso sugere que as pessoas estão se isolando mais, tanto fisicamente quanto emocionalmente. Este fenômeno pode ter implicações significativas para o senso de comunidade e a qualidade das interações humanas, levando a outras formas de experienciar os lugares.

No contexto educacional, a reprodução da vida social acontece por meio de salas de aula que muitas vezes são isoladas do mundo exterior; as experiências são restritas pela pretensa dicotomização entre “corpo e mente”. Isso é comum em escolas que possuem estruturas hierárquicas e disciplinares, onde os professores são percebidos como autoritários e os estudantes como “tábuas rasas”, cujas responsabilidades seguem regras e diretrizes rigorosas.

É relevante problematizar a escola e sua arquitetura no espaço-tempo para evidenciar que sua padronização pode ser interpretada como uma manifestação da reprodução social em uma sociedade capitalista. Essa uniformização se manifesta, por exemplo, nas carteiras enfileiradas e na figura do professor como o único detentor do conhecimento, o qual é passivamente “depositado” na mente dos estudantes. Estes, por sua vez, são relegados à memorização e à expectativa de que o conteúdo recebido seja posteriormente “sacado” durante as avaliações, como destacado por Freire (1987) em sua crítica à pedagogia bancária.

O formato tradicional de sala de aula pode gerar limitações e restrições na interação entre os estudantes. Para ampliar as possibilidades de aprendizagem, destacamos a importância da subversão dos espaços fechados com seus currículos gradeados e suas estruturas físicas convencionais, onde os sentidos corpóreos (visão, audição, tato, paladar, olfato) possam interagir com o mundo, resgatando a escola como um lugar afetivo na relação Eu-Tu e Eu-Isso (Buber, 2001).

A natureza dessas relações afetivas apresentadas por Buber (2001) difere significativamente. O Eu-Tu é caracterizado por uma autenticidade mais profunda, marcada por uma conexão significativa e envolvimento, na qual as singularidades são respeitadas. Por outro lado, o Eu-Isso é mais instrumental, representando a relação entre uma pessoa e uma coisa.

O artigo se encaminha primeiramente na reflexão em torno da arquitetura escolar ao longo do tempo, buscando entender como se deu o processo de criação e organização das escolas e suas reverberações contemporâneas. Em seguida, entrelaçamos a relação corpo-lugar, incorporando elementos para se pensar na possibilidade de uma escola dos sonhos, inspirada no pensamento de Gratão (2016), como caminho para o envolvimento integral dos estudantes, reconhecendo a importância da experiência subjetiva do espaço na formação de mentes criativas, curiosas e imaginativas.

Uma escola dos sonhos está aberta à exploração da capacidade potencial do estudante, nas suas diversas manifestações que, indiscutivelmente, tornam a aprendizagem significativa e prazerosa, porque a ação cognitiva age em conjunto a sensações corporais que são estimuladas nas relações Eu-Tu e Eu-Isso como desejou Buber (2001), reverberando em diferentes formas de interação com o mundo.

Da arquitetura escolar e do currículo à escola como lugar

Ao longo do tempo, as escolas brasileiras foram sendo projetadas de acordo com as demandas sociais. A sua arquitetura e seus currículos foram se modificando conforme as transformações da sociedade e as especificidades regionais/locais. Seja como for, a escola, em sua essência, oferece um contexto específico para a troca de conhecimentos, interações sociais estruturadas e o desenvolvimento integral dos estudantes. É nesse contexto que a educação formal acontece, proporcionando um ambiente dedicado à construção de saberes.

Ao repensar a escola contextualizada no espaço-tempo, buscamos elementos que nos permitam compreender não apenas a sua arquitetura, mas também o papel que ela desempenhou no passado e, por consequência, o que representa nos dias de hoje. De certo modo, a arquitetura escolar revela a própria concepção de escola ao longo da história, fornecendo pistas sobre como ela evoluiu até alcançar a forma que conhecemos atualmente, seja em sua estrutura física, seja na curricular.

No Brasil, os primeiros anos do período colonial (1549-1822) foram marcados por uma educação destinada às classes mais abastadas da sociedade, que se realizava nos lares, com o auxílio de tutores, paralelamente a uma outra educação rudimentar, sem vislumbre e prosperidade, que atendia a filhos de colonos e nativos (indígenas), com currículos voltados à propagação da fé cristã comandada pelos jesuítas (Margutti, 2013). Em Salvador, o primeiro espaço destinado ao ensino foi o Colégio dos Meninos de Jesus, em 1550; posteriormente, em 1554, São Paulo recebeu um acampamento para os jesuítas e missionários com o intuito de catequização dos indígenas.

No período imperial (1822-1889), com a reorganização das cidades, o sistema educacional se manteve elitista e sob forte influência religiosa. A educação era voltada principalmente para a elite e a aristocracia, sendo que a maioria da população, especialmente os mais pobres e os escravizados, tinha pouco ou nenhum acesso à escolarização. As poucas escolas existentes não tinham um espaço próprio, com classe única e seriada por filas; as aulas ocorriam em diversos lugares como paróquias e casas de comércios, lugares impróprios que apresentavam condições precárias de instalação e insalubridade.

Somente no início da República (1889) ocorreram mudanças mais substanciais no sistema educacional brasileiro. Com o crescimento das cidades pré-industriais, por

exemplo, a população passou a reivindicar direitos, incluindo o acesso à educação pública para os menos favorecidos.

No momento em que o Brasil torna-se república (1889), a ausência de prédios escolares e as precárias condições dos espaços utilizados para a prática de ensino foram motivo de crítica pelos higienistas da época. Aliado a isso, ocorreu a valorização da educação, passando a ser vista como sinônimo de progresso. É neste panorama que surge a preocupação, na esfera governamental, em construir espaços de caráter educativo, principalmente para as camadas mais pobres (Carvalho, 2009, p. 2).

A construção de escolas monumentais nos centros urbanos durante um determinado período histórico ganhou destaque devido à imponência de sua arquitetura, que desempenhava um papel simbólico na representação do governo da época. As construções arquitetônicas simbolizavam o progresso do período republicano; entretanto, havia uma distinção entre as escolas urbanas graduadas e as escolas isoladas, que ficavam distantes dos centros urbanos. Segundo Fernandes e Alaniz (2016), as escolas isoladas seguiam a racionalização dos gastos públicos, o que colaborou para a precarização e adoção de soluções arquitetônicas padronizadas e, conseqüentemente, o empobrecimento e a precarização da estrutura física da escola pública.

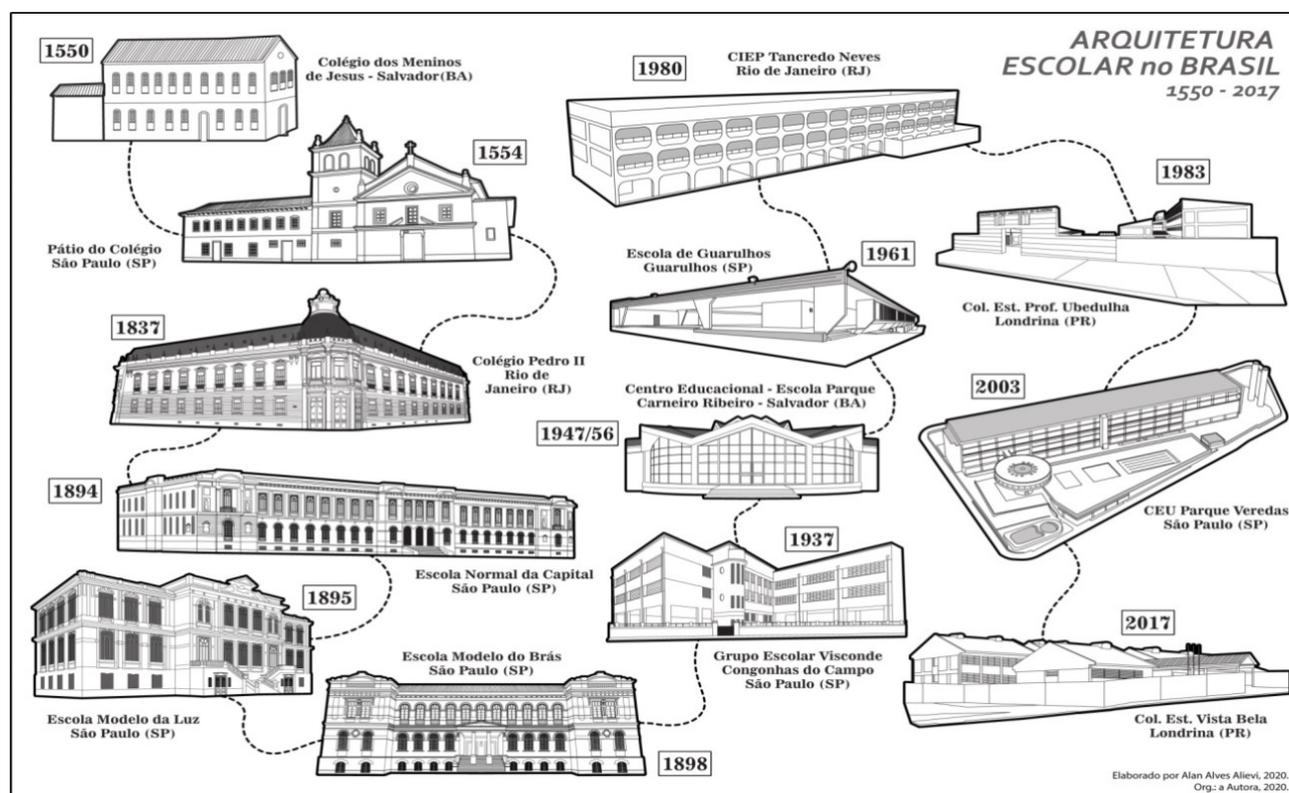
Diferentemente, as escolas públicas centrais foram marcadas por uma estrutura arquitetônica deslumbrante, que “[...] transforma ainda mais a arquitetura em cenários teatrais para os olhos [...]” (Pallasmaa, 2011, p. 30). Porém, o modelo de ensino se manteve com carteiras enfileiradas, ensalamento dos estudantes, além de um currículo pautado em uma educação verbalista que priorizou a visão e a audição, em detrimento das sensações e percepções corpóreas.

Em 1920 se iniciou, nos Estados Unidos da América, o movimento Escola Nova, partindo das reflexões de John Dewey, e que chegou ao Brasil por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pelas mãos de Anísio Teixeira. A Escola Nova trazia questionamentos e preocupações quanto ao currículo e ao espaço escolar. A reapropriação do espaço escolar com novos espaços de aprendizagens, a redefinição do pavimento escolar, fez surgir um novo olhar arquitetônico, com projetos de espaços significativos com características de uma escola integradora, com conforto ambiental, boa iluminação, ventilação e relação com o entorno. Nesse período houve avanços com uma arquitetura inovadora, com ambientes que serviam como extensão da sala de aula e permitia outras vivências, como bibliotecas e laboratórios.

Com o governo de Juscelino Kubistchek, em 1960, o país estava sob uma política desenvolvimentista industrial, e a necessidade de mão de obra especializada encareceu a construção de escolas. Com recurso limitado, se priorizou a quantidade de escolas, em detrimento de sua qualidade estrutural: optou-se, em geral, pela arquitetura escolar simplificada e pela modéstia nos projetos e materiais utilizados, sendo os gastos e o tempo de construção minimizados as únicas maneiras de suprir a demanda.

A Figura apresenta uma linha do tempo com as construções arquitetônicas escolares no Brasil, desde o século XVI até o XXI.

Figura – Escola no espaço-tempo.



Fonte: Santos (2021).

A linha do tempo marca as mudanças na arquitetura, primeiramente com uma arquitetura física simples e um currículo evangelizador, depois, as construções exuberantes feitas pelo governo, seguidas de tentativas de currículos que refletiam novos modelos como a Escola Parque, fruto dos ideais de Anísio Teixeira e, por fim, a padronização arquitetônica principalmente em áreas periféricas, marcada pela quantificação e redução de custos.

O processo de diminuição de gastos das escolas públicas em nosso país se materializou na arquitetura escolar, em que a padronização da estrutura física não considerou as especificidades de cada lugar, tampouco a padronização curricular. Nas áreas periféricas, foram recorrentes as construções de escolas em lugares impróprios ao ensino, desconsiderando a acústica e luminosidade no entorno escolar. Com o crescimento dos centros urbanos, as escolas centrais foram atingidas pela poluição sonora, propiciando uma ambiência de agitação e barulho, provocando a dispersão auditiva dos estudantes.

Outras escolas foram construídas em áreas de vazios urbanos que nem sempre disponibilizam estruturas emergenciais em seu entorno e precário saneamento básico. Tais questões influenciam a relação corpo-lugar reverberando nas formas de aprendizado, na medida em que muros altos, grades e escassas áreas verdes limitam as experiências corporais e os sentidos, prevalecendo as salas de aulas como único lugar ou o mais apropriado para a aprendizagem.

A padronização, tanto da arquitetura, quanto do currículo, desconsidera as transformações e particularidades do tempo, do espaço e da cultura, além de não seguir as necessidades de cada lugar. Nas palavras de Pallasmaa (2011), a superficialidade das construções padrão é reforçada por um senso enfraquecido de materialidade, causando efeitos mentais devastadores naqueles que vivenciam o lugar. Os que são favoráveis à padronização escolar, em geral, a justificam pelas questões econômicas, pela redução de custos de projeto, pelo tempo de elaboração e pela prática em construção repetida, o que diminuiria as falhas no processo de construção (Kowaltowski, 2011).

É importante destacar, segundo Santos (2021), que a questão econômica foi sobreposta à educativa, pois, para construir ambientes com níveis funcionais e com conforto ambiental adequado ao atendimento das necessidades materiais e imateriais dos educandos seria necessário um planejamento econômico e estrutural. Como coloca Pallasmaa (2011, p. 33), a arquitetura tende a distanciar o homem da realidade, portanto, “[...] devemos estar cientes sobre as maneiras nos quais a visibilidade da arquitetura está sendo ameaçada ou marginalizada pelas transformações políticas, culturais, econômicas, cognitivas e perceptuais da realidade [...]”, o que contribui para o desaparecimento da sua essência física, sensório-corporal.

De acordo com Azevedo, Bastos e Blower (2007), a utilização de projetos arquitetônicos padronizados não considerou as diferentes realidades escolares e as necessidades do lugar; conseqüentemente, tais propostas não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, podendo comprometer o desenvolvimento do estudante e a eficácia do processo educativo.

Segundo Santos (2021), o espaço físico escolar foi projetado para cumprir o papel educacional aliado às regras de comportamentos educacionais adotados pela sociedade com o objetivo de reprodução do capital. Foucault (1987), ao analisar a sociedade disciplinar, assemelha as escolas às prisões e aos hospitais psiquiátricos, todos exercendo poder e controle sobre o corpo e, conseqüentemente, a limitação dos sentidos corpóreos.

A visão foucaultiana nos interessa na medida em que ajuda a esclarecer a constituição do sujeito e de seu corpo, que se realiza imerso nas relações de poder, as quais se refletem em suas subjetividades. Ramos (2020) salienta que o corpo no lugar-escola é concebido e disciplinado na perspectiva da utilidade, mediante múltiplos e discretos mecanismos escolares, manifestados não somente no ensalamento, mas, sobretudo, na vigilância dos corpos, nas relações hierárquicas de conteúdos e disciplinas, currículo, normas, teorias, linguagens, metodologias e processos avaliativos.

Esse espaço arquitetônico em que o estudante permanece em seus anos escolares é projetado e construído para fins educativos em que prevalece o desenvolvimento intelectual por meio do corpo parado. A formação em ambientes idênticos pode criar a ilusão de que aquele espaço específico é o ideal para a aprendizagem, uma vez que a falta de exposição a diferentes contextos pode limitar a percepção das possibilidades educacionais.

A pouca vivência em outros ambientes pode contribuir para a idealização do local de formação, reforçando a crença de que é o único espaço propício para o processo de aprendizagem. Ao contemplarmos a dinâmica da sala de aula, observamos que sua organização e disposição de mobílias muitas vezes visam manter os estudantes fisicamente estáticos, com o foco direcionado para o professor e o quadro de giz.

Corpo em movimento em uma escola que se possa sonhar

Com a pandemia do coronavírus (Covid-19), que teve seu auge nos anos 2020 e 2021, foi possível compreender sentimentos e percepções dos indivíduos sobre a

escola, enquanto um lugar; com o isolamento social, vivências no ambiente escolar foram interrompidos, surgindo outros modos de aprendizagem, entre eles aqueles experimentados em ambiente virtual. Esse momento caracterizou a importância da escola e da sua estrutura física como fomentador desse processo pedagógico, assim como as relações pessoais e interpessoais que se intensificam nesse ambiente.

A escola construída para fins educativos se constitui enquanto possibilidades. Um lugar que se intersecciona com muitos outros lugares, mantendo relações com os espaços mais amplos. A ideia é romper com a separação entre “dentro” e “fora”, considerando que o lugar não se limita ao espaço interno da escola, mas também é o seu exterior. Tal distinção muitas vezes persiste apenas na mente das pessoas e colabora para desconsiderar eventos importantes que ocorrem fora da escola, mas que têm impacto significativo dentro dela.

Holzer (2003), ao abordar o conceito de lugar na perspectiva dardeliana, destaca que é essencial não restringir o entendimento apenas aos seus aspectos objetivos. É na escola que estudantes, professores e demais profissionais passam parte do seu dia, vivenciam, experienciam e criam vínculos afetivos. Para Tuan (2013), lugar é o que dá sentido à existência humana; é o casulo protetor, lugar de experiência, acolhimento e sensibilidade. É nesse sentido que entendemos a escola como um lugar. Mais que isso, a escola comporta sonhos, experiências “que inventa vida nova, que inventa mente nova. Uma escola com espaço para a imaginação. Uma escola com direito a sonhar. Uma escola sonhada e projetada à luz da imaginação. Uma escola feita de sonhos e sonhadores. Um espaço feliz” (Gratão, 2016, p. 5).

Quando pensamos no início da escolarização, vemos que as experiências e o reconhecimento do mundo se realizam através da corporeidade; atividades que envolvem os sentidos primários são primordiais nesta fase da vida. Ao passar dos anos escolares, o corpo em movimento dá lugar ao corpo parado, e o sentido é reduzido à escuta do professor. Nesse processo, o corpo sofreu rejeições e o cognitivo foi tido como prioridade, considerando a cabeça como uma máquina apta a reproduzir qualquer ensinamento projetado (Lopez-Lopez & Galdino, 2020).

Pesquisas prévias demonstraram que o espaço físico escolar influencia a aprendizagem, proporcionando oportunidades para desenvolver aspectos sociais, afetivos e cognitivos. Além disso, a estrutura do ambiente escolar está diretamente relacionada ao comprometimento da saúde e do bem-estar dos estudantes (Tiriba, 2018).

Os ambientes em que o corpo possa estar em liberdade se tornam mais atraentes quando os outros sentidos são desenvolvidos e se tem experiências com o mundo. Kowaltowski (2011) explica que o ambiente é o terceiro alfabetizador (sendo o primeiro o professor e, o segundo, o material didático), o que interfere diretamente na aprendizagem:

[...] ambiente escolar como o terceiro professor (1º o professor, 2º material didático e 3º ambiente escolar), pois a educação de qualidade depende de um lugar de ensino com um grande número de componentes que deve trabalhar em sintonia com o objetivo de aprofundar e ampliar o aprendizado dos estudantes. O lugar/escola depende das características das pessoas presentes, do sistema educacional adotado, do suporte da comunidade e da infraestrutura disponível. A escola também depende da qualidade dos espaços que abrigam as atividades pedagógicas desenvolvidas [...] (p. 61).

A estrutura física escolar proporciona vivências e experiências, assim como as metodologias aplicadas a fim de trazer a corporeidade ao ensino e aprendizagem. Portanto, a escola deveria respeitar os interesses comuns entre professores e estudantes, e sua arquitetura poderia possibilitar a interações entre os indivíduos e destes com o mundo, pois, segundo Pallasmaa (2011), toda a construção deveria ser como uma casa – casa que, para Bachelard (1993), abriga nossos devaneios, protege o sonhador e permite-lhe que sonhe em paz.

Nossa relação com o mundo é corporal, pois é o corpo que percebe e é percebido, sente, absorve; é ele que nasce da relação com o mundo em sua totalidade, é uma unidade perceptiva viva (Lima, 2014). Para Merleau-Ponty (2011), o corpo é a fonte de todos os sentidos, é a relação do sujeito com o mundo, o corpo encarnado; é a partir do próprio corpo que começa as experiências perceptivas.

Para Buber (2001, p. 47), relação é o conjunto de “[...] vários termos: diálogo, relação essencial, encontro [...]”. O autor contempla o encontro abrindo a possibilidade para um novo diálogo com o Tu; a partir da relação com o Tu, a experiência se realiza através do Eu-Isso. A relação de dialogicidade é a base do pensamento de Martin Buber, que compreende que o Eu só existe em virtude do Tu, proporcionando o conhecimento do mundo, de diálogo com o outro, desabrochando em experiências humanas.

A escola é o lugar das relações interpessoais, de experiências, aprendizagens, relações entre Eu-Tu e com a própria escola. Relações que envolvem a corporeidade, que “[...] remete a uma compreensão do corpo como unidade indivisível, plástica e imbricada no mundo, considerando a complexidade, enquanto fatores inerentes à própria

existência humana “[...]”. Por isso, pensar em uma educação que dicotomiza corpo e mente é negligenciar a corporeidade do indivíduo (Ramos, 2020, p. 957).

A escola, por ser um espaço de interação entre sujeitos, necessita de ambientes que possam viabilizar a experiência e elos afetivos, assim como proporcionar experiências de aprendizagens fora de sala de aula, onde o corpo possa ser o mediador de experiências múltiplas. O corpo livre remete a percepção dos lugares e o envolvimento total com o mundo.

Portanto, é impossível pensar em uma aprendizagem sem revelar a potência do corpo. Lopez-Lopez e Galdino (2020) colocam que, a partir da expressividade corporal, a dimensão cognitiva e afetiva é revelada, transformando em conhecimento o processo de pensar e sentir. Essa transformação ocorre quando a experiência corporal se converte em compreensão e sabedoria, integrando o aspecto cognitivo e afetivo no desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Rezende (1990), o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras; o corpo é aquele que permite aprimorar a percepção de mundo, em que cada percepção se transforma em uma experiência nova vivida, incorporando desenvolvimento mental, corporal e emocional (Moura, 2007).

Assim, uma escola dos sonhos é viva e dinâmica, é um “espaço feliz”. Filosoficamente, podemos afirmar que ser feliz é estar vivo! Lutar contra as dificuldades e a favor da qualidade na constituição dos lugares (Souza, 2013, p. 223). De acordo com Tiriba (2018, p. 40), os estudantes têm fascínio por espaços externos porque são lugares de liberdade, onde não se controla o corpo; são os lugares “[...]” onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais “[...]”.

Então, como seria essa escola que proporciona a aprendizagem por meio da corporeidade? De certa maneira essa escola já existe, pois é o lugar das relações entre indivíduos na relação Eu-Tu e com o lugar; entretanto, poderia ser melhor aproveitada em sua totalidade, ao experienciar espaços ao ar livre, em que a corporeidade e os estímulos sensoriais poderiam ser a base para a aprendizagem.

Defendemos uma educação corporal por compreender que a ação do corpo na aprendizagem é inata, pois “[...]” por menor que seja a consciência corporal, o corpo

ainda vai funcionar de forma coerente com a da nossa espécie [...]”; por isso, é tão importante levar os estudantes em ambientes extraclasse ao ar livre para resgatar os aspectos essenciais da evolução da vida humana e colocá-los à disposição da evolução da vida (Mendonça, 2017, p. 25).

As experiências sensoriais com o mundo não apenas beneficiam o corpo, mas também enriquecem a mente, capacitando os estudantes para aprendizagens abrangentes (Mendonça, 2017). Superar a dicotomia corpo e mente implica reconhecer que não há inferioridade na comparação entre corpo e consciência/procedimentos racionais; somos uma entidade completa, onde corpo e mente são interdependentes. O mundo, por sua vez, não é separado, mas uma extensão integral desse ser. Assim, é a partir desse entrelaçamento, corpo-lugar, que emerge a aprendizagem e a experiência humana.

Considerações para continuar pensando, ou quem sabe sonhando

A relação corpo-lugar parte da compreensão de que o ambiente em que o estudante está inserido influencia no processo de aprendizado; a sala de aula, com seus arranjos, pode ser limitadora à medida que a estrutura força o aprisionamento do corpo e dos sentidos corpóreos, limitando a audição e a visão em favor da concentração e do rendimento escolar.

O ambiente escolar, com sua estrutura física e curricular, pode tanto contribuir quanto limitar o processo de ensino. Se, por um lado, a escola tem em seu padrão arquitetônico uma estrutura física e um currículo, via de regra, voltados à valorização da cognição em detrimento da corporeidade. Por outro, a escola é lugar de experiências em que se manifestam as relações Eu-Tu e Eu-Iso (Buber, 2001).

Para além da rigidez manifestada em seu corpo arquitetônico e curricular, a escola pensada como lugar se difere de outros espaços devido à presença de pessoas que carregam consigo experiências, vivências, razão e emoção, indo além da mera intelectualização. Embora tais experiências não estejam restritas à escola, o que faz este lugar ser singular é a sua missão educacional formalizada, em que podemos considerar não apenas a presença humana, mas a finalidade específica desse espaço, enquanto lugar com uma função educativa formal, pelo acesso a conhecimentos orientados por profissionais especializados.

Os espaços influenciam nossa imaginação, memória e experiência afetiva. Se adotarmos tal perspectiva para formar uma ideia de escola, poderíamos imaginar um ambiente envolvendo espaços projetados para inspirar a curiosidade, a criatividade, a interação e o compartilhamento de ideias. Muitas escolas têm reservado espaços dedicados à reflexão e à imaginação, onde os estudantes podem desfrutar de lugares que convidam à contemplação, reflexão e a novas formas de compreensão do mundo.

Referências

- Azevedo, G. A. N., Bastos, L. E. G., & Blower, H. S. (2007). Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? *Anais do Seminário Projetar*, Porto Alegre, RS, Brasil, 3.
- Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço* (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Buber, M. (2001). *Eu e tu* (10a ed.). São Paulo: Centauros.
- Carvalho, I. C. (2009). *Projeto arquitetônico escolar: uma proposta voltada à educação ambiental* (Monografia de Graduação). Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil.
- Fernandes, F. D. C. M., & Alaniz, E. P. (2016). Padrões arquitetônicos escolares e expansão do ensino fundamental no início do século XX no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, 10(3), 87-103. <https://doi.org/10.14244/198271991543>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (R. Ramallete, Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gratão, L. H. B. (2016). O direito de sonhar em Geografia- Projeção Bachelardiana. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 22(2), 148-155.
- Holzer, W. (2003). O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. *GEOgraphia*, 5(10), 113-123. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2003.v5i10.a13458>
- Kowaltowski, D. C. C. K. (2011). *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina textos.

- Lima, A. B. M. (2014). A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In A. B. M. Lima (Org), *Ensaaios sobre fenomenologia: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty* (pp. 77-102). Ilhéus: Editus.
- Lopez-Lopez, M. A., & Galdino, G. R. (2020). A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. *Revista Artes de Educar*, 6(1), 119-140. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.45830>
- Margutti, P. R. (2013). *História da filosofia do Brasil: o período colonial (1500-1822)*. São Paulo: Loyola.
- Mendonça, R. (2017). *Atividades em áreas naturais* (2a ed.). São Paulo: Ecofuturo.
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da percepção* (4a ed.). São Paulo: WMF.
- Moura, J. D. P. (2007). Educação ambiental na infância: práticas e reflexões. In J. D. Paschoal, *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina: Humanidades.
- Pallasmaa, J. (2011). *Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos*. Porto Alegre: Bookman.
- Ramos, D. D. (2020). Foucault e Merleau-Ponty: um breve ensaio sobre as relações entre corpo, meio ambiente e educação. *Artes de Educar*, 66(3), 957-969. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54580>
- Rezende, A. M. (1990). *Concepções fenomenológicas da educação*. São Paulo: Cortez.
- Santos, J. B. (2021). *Escola como espaço feliz: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Souza, M.A. A. (2013). Geografia, paisagens e a felicidade. *Geotextos*, 9(2), 219-232. <https://doi.org/10.9771/1984-5537geo.v9i2.9109>
- Tiriba, L. (2018). Prefácio. In M. I. A. Barros, (Org.). *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza* (2a ed.). Rio de Janeiro: alana.
- Tuan, Y. (2013). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Londrina: Eduel.

Submetido em: julho de 2023

Aceito em: novembro de 2023

Sobre os autores

Jéssica Bianca dos Santos

Doutoranda em Geografia; Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: jessica.bianca@uel.br. Bolsista CAPES

Jeani Delgado Paschoal Moura

Docente no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina.

E-mail: jeanimoura@uel.br

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.