

## A dimensão do espaço pedagógico: significações construtivas para o aprendizado

Téssia Kapp

Arquiteta, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria

### RESUMO

Procuramos, neste estudo, conhecer mais os espaços pedagógicos construídos para as atividades de ensino e aprendizagem e analisar tanto o desenvolvimento deles ao longo dos anos quanto sua possível eficácia no aprendizado. Tais espaços são examinados como um dos fatores que promovem a comunicação de sensações e significações aos seus usuários durante o ato educativo, já que eles interferem na relação pedagógica e podem ser compreendidos como uma das causas que contribuem para a aquisição de conhecimento no processo pedagógico.

**Palavras-chave:** espaço, educação, relação pedagógico-espacial.

### ABSTRACT

In this study, we tried to know more about the pedagogical spaces constructed for teaching and learning activities as well as to analyze their development along the years and their possible effectiveness in the learning process. It is important to say that we examine such spaces as one of the factors which promote communication of feelings and signification to their users during the educative act, since they interfere in the pedagogic relation and can be comprehended as one of the causes that contributes for knowledge acquisition in the pedagogic process.

**Keywords:** space, education, pedagogical-spatial relation.

### RESUMEN

Procuramos, en este estudio, conocer mas profundamente los espacios pedagógicos construidos para las actividades de enseñanza y aprendizaje y analizar tanto suyo desenvolvimiento al largo del tiempo, cuánto suya posible eficacia en el aprendizaje. Los espacios son examinados como un de los factores que promueven la comunicación de sensaciones y significaciones a sus usuarios durante el acto educativo, una vez que ellos interfieren en la relación pedagógica y pueden ser comprendidos como una de las causas que contribuyen para la adquisición de conocimiento en el proceso pedagógico.

Ao construir uma análise das percepções dos usuários da edificação escolar - ao vivenciarem seus espaços arquitetônicos, eles podem ter sofrido ação direta ou indireta desses sobre a eficácia na relação pedagógica -, passamos a examinar o lugar de aprendizado como parte integrante de tal relação e a considerar a existência dessa comunicação de sensações e significações entre usuário e espaço inevitável, cuja consequência é a apresentação de uma contribuição na produção do conhecimento.

É pertinente salientar que, ao educador, cabe a função de criar, da melhor forma possível, possibilidades para que o educando desenvolva suas potencialidades; ao arquiteto, cabe a função de propor um espaço capaz de oferecer a melhor existência possível ao sujeito educando ou ao educador.

Construir espaços específicos, destinados para as atividades do ensino-aprendizagem, na modernidade, é usualmente exercitado. Isso pressupõe uma tarefa simples para profissionais da área, porém somente distribuí-los mecanicamente, segundo um programa, uma função ou uma forma, fatalmente conduziria tais espaços à incerteza e à insegurança do vazio, como observam Frago & Escolano (1998). Em face disso, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo planejado se torna ineficaz.

Partindo desse pensamento, procuramos investigar mais os espaços pedagógicos, observando os ambientes educativos como uma nova possibilidade de discussão, no que se refere aos problemas da educação. É pertinente atentar que dificilmente o meio físico, material, tem sido considerado nessa premissa. Em outras palavras, a dimensão do espaço (o sentido de sua extensão para fins de avaliação) tem sido esquecida, ou seja, a análise dos espaços em relação a possíveis interferências e/ou contribuições na pedagogia não vem sendo articulada. Por quê? É indispensável, nesse sentido, refletirmos sobre a necessidade da interdisciplinaridade, como Streck (1999: 10) alerta:

Paulo Freire coloca uma ampla plataforma prático-teórica sobre a qual educadores podem se encontrar, junto com especialistas de outras áreas do conhecimento, para analisar as suas práticas e para projetar o futuro da educação.

A partir dessa reflexão, compreender o pensamento pedagógico ligado ao pensamento arquitetônico para a idealização de um espaço coerente e adequado ao ensino, seria de grande valor para o processo educativo. Cabe dizer, pensamos que educadores e arquitetos deveriam se comunicar, deveriam trabalhar juntos para que novas possibilidades emergissem como solução para a produção do conhecimento. Os espaços deveriam ser considerados como um dos fatores de intervenção no ato educativo; consequen-

temente, de fundamental importância para a aquisição do conhecimento.

### O HOMEM NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

A pedagogia está diretamente comprometida com os processos de formação e subjetivação dos seres humanos no mundo contemporâneo. Se os princípios que conferem legitimidade à conduta humana apresentam algumas características comuns, tais como racionalidade, autonomia, responsabilidade, liberdade, coerência, etc., a prática de ensinar também reserva para si um papel essencial nesse processo.

A pedagogia encontra sua existência como estudo teórico da educação, ou seja, como um conjunto de princípios e métodos para a educação e instrução que tendem a um objetivo prático: o saber. Segundo Henz (1970), a pedagogia vê a educação como promotora de conhecimentos, como um processo de querer e dever educar, envolvendo o sujeito em uma ação de educação.

A educação, conforme afirma Freire (2001a), é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização, que procura estimular e desenvolver o crescimento do indivíduo. Esses dois aspectos da concepção educacional se completam como uma ação transformadora, do homem como um ser individual, ou como um ser social. Dessa perspectiva, “tanto do ponto de vista da sociedade como do indivíduo, educação é estímulo de transformações” (Cunningham, 1975: 6).

Após tais reflexões, é importante não só considerar o papel do sujeito social no processo de mudanças, como dirigir nosso olhar e pensar sobre tal sujeito, pois

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem. Qual seria o núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? O inacabamento ou a inconclusão do homem. O homem se sabe inacabado, por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (Freire, 2001<sup>a</sup>: 27).

A educação, ante este olhar, seria a resposta à complementação do homem, implicando em uma constante investigação do mundo feita por esse sujeito, sendo assim, o

sujeito é o centro de sua própria educação e de sua busca, porém não o faz na exclusividade, na individualidade, é necessária comunicação; como observa Freire (2001b), há uma íntima relação entre comunhão e busca, entre comunicação e educação.

Apoiando-nos nessa linha de reflexão, o ato educativo guarda em si um caráter constante, que torna o sujeito capaz de relacionar-se, ou seja, comunicar-se, transpondo o seu eu e projetando-se no que o cerca, seja outro sujeito, seja objeto. Há nesse sentido um pensar do homem sobre a realidade que o cerca, pois ele tende a captar tal realidade, tornando-a objeto de seu conhecimento.

É possível reconhecer que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e, com seu trabalho, pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (Freire, 2001b: 30).

Pensando as possíveis implicações e conseqüências da ação de educação para o sujeito, podemos pensar também em mudanças. Naturalmente, o território específico no qual atua o sujeito relacional, ou seja, o ser social, seria sua própria estrutura social; portanto, não podemos pensar em transformações sem considerarmos atentamente essa estrutura social, sua complexidade, seu dinamismo e sua estabilidade. Não há sociedade totalmente estática, como não existe também nenhuma totalmente dinâmica; o que existe de fato é o pensamento constante da mudança, residindo nessa contradição entre dinâmico e estável, a essência do homem.

Cabe dizer que

Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural. Mundo dos acontecimentos, de valores, de idéias, de instituições. Mundo da linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos, mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo finalmente humano (Freire, 2001b: 47).

Nessa perspectiva de traduzir a ação pedagógica como um ato de mudança, tanto da estrutura social quanto do sujeito, em sua real significação, colocamos em dúvida as aspirações dos saberes da contemporaneidade, já que reconhecemos a incerteza dos atuais parâmetros de significações, representações, crenças e conhecimentos, consti-

tuídos para orientar as técnicas, as competências e as práticas do saber-fazer do sujeito no mundo por ele habitado. Se a consciência de produzir o conhecimento for ponderada pelo ser, temporalizado e situado, veremos que ele não só está na realidade, mas também está com ela, revelando assim a pluralidade de relações que o sujeito estabelece com seu mundo, criando e recriando, integrando-se nas circunstâncias do seu ambiente e esta integração lhe dá consciência de estar no mundo, do seu tempo e do seu espaço.

Dessas intervenções acima expostas, emergem novas percepções ao contemplarmos o ato pedagógico; surgem novas ponderações que, em outros momentos, não foram traduzidas; como a valorização dos condicionantes externos à relação pedagógica, que toma sobre si grande importância, ao atentarmos para o ser como um sujeito de relações. A dimensão da realidade educativa como realidade física, ou melhor, que expressa o espaço de significações, representações e materializações pedagógicas, torna-se questão imprescindível de reflexão e de pesquisa, se considerarmos que o espaço, qualquer que seja, é um dado importante na determinação das atitudes, das permanências e das convivências do homem no mundo.

Gadotti (2001: 9) lembra que a “tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica?”.

Sendo assim, não podemos ignorar que a escola, onde se dá a prática do saber, é um espaço; portanto, deve ser visto como parte integrante da realidade do sujeito e, conseqüentemente, como elemento participativo de qualquer relação estabelecida por ele; por isso deve ser entendido como elemento significativo e constitutivo da experiência de aprendizagem. O ambiente físico que traduz a escola tem como fim promover o conhecimento, assim, reclama uma maior prudência em sua análise e compreensão. Ao fixarmos nosso olhar nessa perspectiva, permaneceram algumas considerações sobre as relações entre a dimensão espacial e sua configuração como elemento significativo para o sujeito aprendiz. Convém notar que

Platão, ao falar do educador, utiliza o termo *pantakou* (o todo educante). De fato, para o filósofo grego, assim como para a maioria dos pedagogos, o processo não se restringe à relação individual entre professor e alunos. Quem realmente educa é um ambiente geral, uma Paidéia, um clima cultural complexo que envolve, num mesmo processo educativo, aluno, professores, administradores da escola e população. O espaço físico da escola, sua fa-

chada e estrutura, o jardim, as salas de aula, os corredores, as salas dos professores e do diretor, enfim, toda a organização arquitetônica do espaço é parte importante desse determinado ambiente que educa (Buffa & Pinto, 2002: 13).

Daí considerar, neste estudo, a importância significativa de um espaço arquitetônico adaptado às necessidades pedagógicas.

### **O ESPAÇO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA**

O problema em relação à formulação de uma idéia determinante que defina o espaço humano tem sido pensado, segundo Argan (1976), durante toda a trajetória humana. A questão da prática vivencial do homem no ambiente que o cerca envolve inúmeras variáveis, comprovando-se como um processo carregado de complexidade.

Uma conclusão podemos apresentar sobre este tema: o espaço, em arquitetura, interessa ao homem, é feito pelo homem e para o homem. A maior parte das ações do homem envolve um espaço; portanto, todo sujeito é um consumidor de um ambiente construído a partir de suas necessidades; cada sociedade, em cada momento histórico, concebe a organização do seu espaço de acordo com as representações coletivas sobre tal habitar.

Argan (1976) observa que as necessidades são expressas no interesse do homem pelo seu espaço e na procura dele por adquirir relações existenciais no ambiente que o rodeia, atribuindo assim um sentido ao mundo dos acontecimentos e das ações que o cercam. Se nossa história espacial privilegia a questão das relações entre fruidor e espaço, esta é seguida pelo valor da derivação da experiência e do conhecimento, que divisaram tal espaço através dessas relações.

Ante esse enfoque, que considera as determinações de relações homem-espaço, é possível construir um entendimento da ação de relação, especificamente da pedagógica, à qual nos referimos como uma ação de comunicação. Partindo do pressuposto de que comunicação é transmissão de informação, que deve formar sentido entre emissor e receptor, podemos presumir, de acordo com Glusberg (1986), que se comunicar é se vincular a.

Dirigindo nossa atenção à questão da relação pedagógica, focando o aspecto teórico-discursivo, e considerando que o ato de relacionar-se pedagogicamente não se refere somente aos sujeitos, podemos questionar: que outros tipos de relações cujos resultados interferissem no conhecimento poderiam fazer parte de tal relacionamento?

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 vários gestos dos alunos, dos pessoal administrativo, do pessoal docente cruzam-se, cheios de significação. **Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.** (...) É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador, que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso “pronunciado” na e pela limpeza do chão, na beleza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. **Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade dos espaços** (Freire, 2000).

A construção da relação pedagógica é vivenciada em dois planos, o do manifesto e o do simbólico, sendo este o que fica latente, não expresso. Esses dois planos, por sua vez, não coincidem; no entanto, o primeiro é facilmente observável, enquanto o segundo nasce de significações ou até mesmo de estímulos do inconsciente de cada sujeito educando. Na constituição da relação pedagógica, o elemento manifesto entre mestre e aluno é a troca de conteúdo; o saber, nesse caso, é a referência que permite ao aluno e ao professor situarem-se, é uma realidade de troca de conhecimentos estabelecida. Contudo, na relação simbólica, os agentes externos que a compõem, que complementam essa situação de educação, não estão categorizados; parece-nos que foram afastados por não buscarem, a princípio, um significado no plano racional.

Para que a aprendizagem se dê de forma ampla e completa, em plenitude, certas condições são necessárias: primeiro, como entende Grossi (2000), a ação do educador deve resultar em construção de conhecimento e saberes; segundo, as instâncias da materialidade que sustentam essa relação pedagógica devem funcionar em sintonia. Portanto, a escola deve ser tratada como fruto da vivência de seus atores e não como mera introdução de novos métodos, de currículos ou de diferentes didáticas.

## A INVESTIGAÇÃO

O motivo pelo qual elegemos a UNIFRA, Centro Universitário Franciscano, como objeto de nosso estudo, entre as muitas instituições universitárias existentes na cidade de Santa Maria, dá-se ao fato de que, ao longo dos últimos dez anos, participamos como arquitetos projetistas no processo de implantação das suas instalações. Iniciamos nossos trabalhos no início da década de 90, quando tal instituição era denominada FIC, Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição, criada no ano de 1955, pelas Irmãs Franciscanas; depois, passou a FAFRA, Faculdades Franciscanas, no ano de 1995 e, finalmente, em 1998, foi nomeada UNIFRA.

Essas mudanças nos proporcionaram vivenciar e perceber as sensações dos usuários

de tais espaços; da mesma forma, nos possibilitaram uma maior compreensão do universo acadêmico e de suas ligações simbólicas no que se refere a esses ambientes, conseqüentemente, dúvidas surgiram. Dessas dúvidas emergiu a necessidade de saber mais sobre os espaços destinados à educação, ou seja, como projetar de maneira adequada esses espaços destinados ao conhecimento.

Construir um espaço, particularmente na arquitetura, não é apenas determinar formas, dispor elementos numa representação desse espaço conforme algumas necessidades, para depois executá-lo numa prática efetiva. A organização e a disposição dos espaços constituem o primeiro discurso em relação à construção de ambientes; no entanto, em nosso estudo, consideramos de maior importância os significados percebidos pelos fruidores desses espaços, pois eles exemplificam claramente a dimensão representativa de uma nova formulação de sentir o ambiente em que o sujeito se encontra, que seria um segundo discurso a ser considerado.

Todo o espaço construído constitui um lugar com o fim de obterem-se formas para ser habitado. Ao refletirmos sobre essa afirmação, chegamos a outra afirmação: o homem essencialmente habita sua própria casa, isso é óbvio, porém é mister completar: o homem habita também seu lugar de trabalho, sua escola, sua cantina, sua cidade; logo, o fato de habitar nos remete a abrigo, a construção. Construir é, como sustenta Stroeter (1986), produzir lugares como objetos, é regulamentar a nossa estância em meio às coisas.

A dimensão espacial da instituição educativa como lugar situado num espaço possui um fator relacional com esse espaço. Partindo dessa perspectiva, o espaço pode possuir uma dimensão educativa, já que não é neutro, como afirmam Frago & Escolano (1998), ele sempre educa. Resulta daí a importância dessa análise conjunta de ambos os aspectos: espaço e educação, com o propósito de considerarmos suas implicações recíprocas.

Para analisarmos, em nossa investigação, a dimensão espacial e suas relações com a produção do conhecimento, além de imagens, de observação *in loco* e de outros documentos tradicionais, nada nos pareceu mais adequado que as fontes orais, isto é, ouvir as narrativas dos fruidores de tais espaços, que poderiam nos proporcionar um inesgotável e amplo processo de informações e valorizar os fatos sobre os ambientes educativos que são significativos para os narradores.

Foram selecionados informantes de diversas naturezas dentro da instituição (professores, alunos e administradores), para que pudéssemos obter maior e mais clara abrangência da realidade a ser estudada. Os depoimentos permitiram aos sujeitos relatarem sobre suas vidas, sobre suas vivências de forma temporal, espacial e relacional e nos proporcionaram uma maior aproximação dessas dimensões; assim, nos foi possível

traçar uma trajetória do meio que cerca o ato educativo e suas manifestações vividas em diferentes relações, sejam elas reais, sejam simbólicas.

Quando falamos de uma relação simbólica no que se refere a espaços, estamos tratando de relações que exprimem ou proporcionam uma outra realidade: a do sentir que, concretamente, nos remete a sensações e a significados não explícitos, mas implícitos.

A ordenação do espaço e sua configuração como lugar são elementos significativos na constituição do processo educativo, independentemente daqueles que o habitam, estejam conscientes disso ou não, como advertem Frago & Escolano (1998).

Além disso, todo o espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso não percebemos espaços senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos, com significados e representações de espaços. Representações que visualizam ou contemplam, que 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, mas também de sua dimensão simbólica (Frago & Escolano, 1998).

As significações ocuparam, em nosso estudo, um papel de importância nas análises dos espaços, como promotoras de sentidos percebidos pelos sujeitos na relação pedagógica; em vista disso, passamos a pensá-las como participantes e interagentes nessa relação.

Se nos tornarmos sensíveis à função de fruidores de um espaço, certamente poderemos fazer dessa sensibilidade uma réplica imaginária da função de contração de uma relação com tal espaço.

Pelas narrativas dos sujeitos ao usufruírem dos ambientes escolares, podemos perceber que, como as palavras e as frases, os espaços dependem do modo como são interpretados e também das sensações que são capazes de suscitar em seus intérpretes. Um ambiente pode ser investido de significados, mas também pode ser privado deles, em virtude dos valores que lhe são atribuídos e acrescentados, isso vai depender de como os usuários interagem.

Queremos enfatizar que a capacidade de um ambiente absorver e comunicar significados determina tanto seu efeito sobre seus usuários quanto o efeito destes sobre o ambiente. A questão central, aqui, seria a interação entre espaço e fruidor, o que um faz ao outro e, dessa forma, como ambos se crescem, ao apropriarem-se um do outro.

Quanto mais uma pessoa se envolve em seu ambiente, mais esse ambiente se assenta nela, faz parte dela. À luz dessa reciprocidade entre pessoas e ambientes, é justo afirmar que os incentivos oferecidos pelos espaços representam um convite para que os usuários usufruam e dêem a eles uma expressão; ao mesmo tempo, as pessoas também são influenciadas e completam sua vida nesses espaços.

Para Freire (2001<sup>a</sup>: 37)

Cada relação de um homem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas quanto são os desafios... O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: muda o próprio homem.

Assim sendo, a relação do sujeito com a realidade se dá em um espaço físico que faz parte dessa relação; por ser parte, tal espaço contribui com determinadas mudanças para ela.

O homem tende a captar uma realidade fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognocente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguindo que o educando reflita sobre sua própria realidade) (Freire, 2001b).

Todo este nosso dizer não esgota nossa investigação do espaço como fator comunicacional e participativo da relação pedagógica. Em toda prática do sujeito, os fatos comunicacionais referidos aos espaços permeiam-se de categorias passíveis de análise.

Tal como qualquer objeto, a modificação do entorno diz mais daquilo que se propõe; para o analista ou para o investigador científico, há um algo mais de significação não previsto. A comunicação e a arquitetura são assim fenômenos solidários. Através da ação do meio, provocam reações múltiplas que incidem, além de suas significações convencionais metodológicas; para isso, tentamos refletir sobre a expressão do espaço, construído com o objetivo de ser utilizado, por sua vez, sobre os modos de comunicação interpessoal (Glusberg, 1986).

Ora, ao considerarmos a ação do meio, isto é, do espaço, como uma espécie de fator promotor de resposta a determinados efeitos, estabelecemos uma relação entre esses espaços e seus usuários; desse modo, a noção de efeitos desencadeados pelos espaços educativos pode desprender-se da abstração, para centrar-se na maneira de significar sentimentos de valores pedagógicos concretos naqueles em que estão interagindo, permitindo assim agregar algo na relação de educação.

## SIGNIFICAÇÕES CONSTRUTIVAS PARA O APRENDIZADO

Nesta investigação, buscamos redescobrir a relação pedagógica com seus elementos formadores e articular uma investigação sobre os processos de comunicação que toda a ação educativa comporta. Em tal processo, figura como elemento participativo de extrema importância, normalmente desconsiderado-o espaço pedagógico.

A partir do conjunto de fontes examinadas, procuramos compreender o ato de compartilhar conhecimento, especificamente, para a formulação do saber. Sem esquecer de analisar as relações que se estabelecem entre a ação pedagógica e o espaço onde ela acontece.

Compreender a instituição que promove o saber como lugar onde o sujeito habita, convive e vive em sua total complexidade; analisar sua dinâmica, suas experiências, suas técnicas, suas normas, significou também vê-la fundamentada em elementos que, num primeiro momento, pareciam menos significantes, até mesmo invisíveis, mas que nos proporcionaram um novo olhar a ser considerado.

Pelos relatos dos fruidores desses espaços nos foi possível saber mais sobre os anseios e as necessidades deles; em vista disso, adquirimos um maior conhecimento dos aspectos que podem ser considerados fundamentais na vitalização que preenche o ato de habitar tais espaços; da mesma forma, conseguimos constatar o estabelecimento de relações desses sujeitos com tais espaços, por meio das sensações de sentidos que estes transmitem aos entrevistados, fundando assim uma comunicação e, por conseguinte, uma contribuição ao ato pedagógico.

A rigor, a materialidade do construído comunica de forma indireta, como constatamos em nosso estudo. Além de comunicar, agrega sensações e significações que, muitas vezes, não são previstas. O espaço, conforme afirma Coutinho (1998: 147),

experimenta o atributo de garantir, de sensibilidade em sensibilidade, a influência que o recinto exerce nos que o ocupam, quer instruindo a respeito da sensação que sentem, quer indicando estímulos de outra ordem, com particularidades específicas dessa conjuntura de estar alguém no seio arquitetônico.

O espaço tanto pode ser considerado como fator comunicante de uma relação pedagógica, quanto pode ser entendido como fator de contribuição nessa relação e também pode ser tomado como elemento participativo desse processo; portanto, deve ser destacado e valorizado nas propostas de ações pedagógicas.

É necessário ressaltarmos que, em nosso estudo, não foram esgotadas as variáveis

indicativas que intervêm no processo da relação pedagógica com o espaço; no entanto gostaríamos de validar a importância desse espaço como um elemento imprescindível nesse processo. Ele deve ser tratado por educadores e arquitetos de uma nova maneira, diferente da atual, que é dissociada do contexto e fragmentada, e também não trabalha um objetivo comum entre as duas categorias, para obter uma melhor qualidade de ensino nas instituições educacionais. Freire (1999) refere-se a uma necessária concepção interdisciplinar de pesquisa, para chegarmos a um caminho pedagógico: “A atividade coletiva de pesquisa permite, ainda, a utilização de especialistas externos à escola (sindicalistas, professores, economistas, historiadores, juristas, etc.), bem como o uso de uma série de instrumentos e subsídios didáticos não tradicionais” (p. 73).

É necessário enfatizar insistentemente que, por todas essas questões, os espaços podem e devem ser considerados na promoção do ato educativo. Cada proposta pedagógica deveria conter uma proposta espacial, para que ambas constituíssem um só significado, pois o impacto dos métodos pedagógicos, quando dissociado do todo pedagógico, pode ser desastroso.

O lugar construído com o objetivo de promover o aprendizado, cada vez mais torna-se um sistema fechado, inflexível, inadaptável, no qual as necessidades de configurações de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se objeto de consumo ou de conveniência orçamentária, quase sempre inviáveis no que diz respeito ao sujeito educando. Ao edificarmos um ambiente pedagógico, estaremos intervindo nas ligações e nas associações pedagógicas estabelecidas entre os sujeitos e as diversas zonas edificadas e não edificadas; também estaremos participando dessa ligação, ou relação, como arquitetos promotores de tal ambiente. Frago & Escolano (1998) sustentam que, ao dispor de uma ou de outra das separações e dos limites, das transições e das comunicações de um lugar, mudamos não apenas os limites, os objetos, mas transformamos tal lugar.

A escola como um lugar com raízes precisas, onde tanto para os educandos como para os educadores se efetiva um ideal, num espaço determinado e freqüentado por muitos anos, ao qual esses indivíduos se sentem associados pelo resto de suas vidas, merece nossa atenção. É preciso não esquecer que o ensino, cada vez mais, dependerá de um lugar que seja quente, vivo, que signifique e acrescente valores a seu uso, um lugar favorável para aprender, arquitetado pelo homem e para o homem.

Feitas essas considerações, resta lembrar Freire (2001b)

O impossível seria, estar sendo um ser assim, em procura, sem que, na própria e necessária procura, não se tivesse inserido no

processo de refazer o mundo, de reconhecer, de ensinar o aprendido e de aprender o ensinado, refazendo o aprendido, melhorando o ensinar. Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida em que o transformávamos, em que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes (p. 19).

Na perspectiva de participar desse processo de procura de aprender, de refazer, de repensar, ou até mesmo de mudar as significações do todo pedagógico, nos encontramos, em nossos espaços como arquitetos educadores, como construtores de novos caminhos, sempre em procuras, com a esperança de que essa construção não finalize, que continue fundamentada em *raízes, asas e sonhos*, como ensinou Freire em seu legado de esperança.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo. **El concepto del espacio arquitectónico desde o Barroco a nuestros días**. Buenos Aires : Nueva Visión, 1976.

BUFFA, Ester & PINTO, Gelson A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1983-1971**. São Carlos : Ed. UFSCar, 2002.

COUTINHO, Evaldo. **O espaço da arquitetura**. São Paulo : Perspectiva, 1998.

CUNNINGHAM, William F.. **Introdução à educação: problemas fundamentais, finalidades e técnicas**. Porto Alegre : Globo, 1975.

FRAGO, Antonio V. & ESCOLANO, Augustim. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro : DP&A, 1998

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo : Centauro, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo : Paz e Terra, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo : Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ética, utopia e educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Um legado de esperança**. São Paulo : Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 91).

GLUSBERG, Jorge. **Para uma crítica da arquitetura**. São Paulo: Projeto, 1986.

GROSSI, Esther. **A coragem de mudar em educação**. Petrópolis : Vozes, 2000.

HENZ, Herbert. **Manual de pedagogia sistemática**. São Paulo : Herber, 1970.

STRECK, Danilo (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Rio de Janeiro : Vozes, 1999.

STROETER, João R. **Arquitetura & teorias**. São Paulo : Nobel, 1986.