

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

ESCOLA COMO ESPAÇO FELIZ:
ENTRELAÇAMENTOS DE EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS NA
INTERAÇÃO CORPO-LUGAR





UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

ESCOLA COMO *ESPAÇO FELIZ*:
ENTRELAÇAMENTOS DE *EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS*
NA *INTERAÇÃO CORPO-LUGAR*

Londrina
2021

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

ESCOLA COMO *ESPAÇO FELIZ*:
ENTRELAÇAMENTOS DE *EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS*
NA INTERAÇÃO CORPO-LUGAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr.^a Jeani Delgado Paschoal Moura

Londrina
2021

Santos, Jéssica Bianca dos.

Escola como espaço feliz: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar / Jéssica Bianca dos Santos. - Londrina, 2021. 125 f.: il.

Orientador: Jeani Delgado Paschoal Moura.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem - Tese. 2. Corporeidade - Tese. 3. Experiência geográfica - Tese. I. Arquitetura escolar – Tese. 4. Moura, Jeani Delgado Paschoal. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

JÉSSICA BIANCA DOS SANTOS

ESCOLA COMO *ESPAÇO FELIZ*:
ENTRELAÇAMENTOS DE *EXPERIÊNCIAS GEOGRÁFICAS*
NA *INTERAÇÃO* CORPO-LUGAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a. Dr^a Jeani Delgado Paschoal
Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a Lúcia Helena Batista Gratão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Werther Holzer
Universidade Federal Fluminense - UFF

Londrina, 30 de setembro de 2021.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a UEL, instituição de excelência, por proporcionar a mim e a tantos jovens caminhos e descobertas por meio do conhecimento científico. Estar na casa-UEL é sempre maravilhoso, representa um sonho concretizado.

A minha orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura que sempre me incentivou com doces e sinceras palavras, não me deixando desistir e mostrando-me o quanto é importante meu papel de pesquisadora em um país onde a ciência é pouco valorizada. Obrigada por acreditar em mim.

À Professora Eloíza Cristiane Torres que com sua doçura e alegria sem fim me mostrou o quanto é importante viver em um mundo melhor, iniciando por nossas atitudes.

Ao grupo de estudos “Café com Leitura”, nele fiz amigos e juntos vivenciamos momentos incríveis de aprendizagem. Os estudos sobre fenomenologia ajudaram a me encontrar na pesquisa, mudou meu olhar perante a sociedade e com sua poética e encantamento me fez repensar minhas atitudes enquanto profissional da educação. Vocês são parte desta pesquisa e do meu crescimento acadêmico.

A minha família que me dota de um amor imensurável, base de minha vida, que me apoia em minhas decisões e no meu caminhar acadêmico.

A minha tia Maria Alice, pelas incansáveis orações e por sempre estar me ajudando a trilhar um bom caminho.

Ao Fábio, que com seu encantamento e amor pela pesquisa e docência me motivou, inspirou e incentivou a sempre prosseguir na carreira acadêmica.

Aos amigos de longas datas e aos novos que fui presenteada no Mestrado, pelo apoio, conversas e por nunca me deixar desanimar.

Aos professores do curso de pós-graduação com os quais tive o prazer de compartilhar conhecimento e experiências que jamais serão esquecidos.

A Capes, como instituição de fomento à bolsa de pesquisa, que

investiu em mim para que pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa¹².

Aos professores Lúcia Helena Batista Gratão e Werther Holzer, minha gratidão e agradecimento pela disposição em aceitar compor a banca. Suas contribuições foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

Para todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

SENTIDO DA VIDA

Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,
braço que envolve,
palavra que conforta,
silêncio que respeita,
alegria que contagia,
lágrima que corre,
olhar que acaricia,
desejo que sacia,
amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.

É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais,
mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar.
Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

CORA CORALINA

SANTOS, Jéssica Bianca dos. **Escola como espaço feliz**: entrelaçamentos de experiências geográficas na interação corpo-lugar. 2021, 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2021.

RESUMO

A sala de aula é um espaço de simulações de realidades, onde se supervaloriza o trabalho intelectual em detrimento da corporeidade e da experiência corpo-lugar, com carteiras enfileiradas que limitam as múltiplas possibilidades de interação. Na presente pesquisa discuto a experiência escolar, considerando a relação corpo-lugar, levando em conta a problemática da corporeidade que é limitada pela sala de aula como estrutura física rígida que, atrelada ao currículo escolar gradeado, limita os sentidos corpóreos e as diversas interações entre os indivíduos. A sala de aula vista como essencial e única ao ensino é resultado de uma arquitetura física empregada e direcionada a reprodução do capital, o que nesta pesquisa se contrapõe a uma aprendizagem de corpo inteiro levando em conta o ambiente como imanente à experiência geográfica. No intuito de unir a teoria à prática educativa necessária ao ensino de Geografia entre outras ciências, discuto a aprendizagem com todos os sentidos corpóreos (visão, audição, tato, paladar, olfato) em interação com o mundo, na relação Eu-Tu e Eu-Isso, tendo o corpo como mediador de nossa experiência. A metodologia qualitativa foi direcionada a compreensão do fenômeno escolar do ponto de vista fenomenológico, considerando a escola como espaço de convivência, lugar de expressividade corporal e de relação dialogal entre entes, escola como espaço feliz. A compreensão fenomenológica das narrativas de professores e estudantes em relação às vivências em sala de aula e ambientes que extrapolam os seus limites, ocorreu por meio da aplicação de formulários *online*, alternativa possível em tempos de pandemia. O debate se dá em torno do sentido da escola e da necessidade de se aprender com a corporeidade, levando-se em conta a relação corpo-lugar. Espero com esta pesquisa, avançar nas discussões sobre a corporeidade, ampliando a compreensão sobre a importância da criação de espaços de convivência na sala de aula e para além desta, que não se restringem a aprendizagem única de conteúdos, mas que se volta à aprendizagem para a vida.

Palavras-chave: aprendizagem; corporeidade; experiência geográfica; arquitetura escolar.

SANTOS, Jéssica Bianca dos. **School as a happy space**: interweaving of geographical experience in the body-place relationship. 2021, 125 p. Dissertation (Master in Geography) - State University of Londrina/UEL, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The classroom is a space of simulations of realities, where intellectual work is overvalued to the detriment of corporeality and body-place experience with lined up desks, that limit the multiple possibilities of interaction. In this research, I discuss the school experience, considering the body-place relationship, taking into account the problem of corporeality, which is limited by the classroom as a rigid physical structure that, linked to the gridded school curriculum, limits the corporeal senses and the various interactions among individuals. The classroom seen as essential and unique to teaching is the result of a physical architecture employed and directed to the reproduction of capital, which, in this research, is opposed to a whole-body learning, considering the environment as immanent to the geographic experience. To unite theory with the educational practice necessary to Geography teaching among other sciences, I discuss learning with all the corporeal senses (sight, hearing, touch, taste, smell) in interaction with the world, in a Me-You and Me-That relationship, with the body as a mediator of our experience. The qualitative methodology was directed to the understanding of the school phenomenon from a phenomenological point of view, considering the school as a space for coexistence, a place for corporal expressiveness, and a dialogical relationship among beings, a school as a happy space. The phenomenological understanding of the narratives of teachers and students about the experiences in the classroom and environments that go beyond its limits, occurred through the application of online formularies, a possible alternative in times of pandemic. The debate is about the meaning of school and the need to learn with corporeality, taking into account the body-place relationship. With this research, I hope to advance in the discussions about corporeality, broadening the understanding about the importance of creating spaces for coexistence in the classroom and beyond, which are not restricted to the learning of contents only, but are focused on learning for life.

Keywords: learning; corporeality; geographic experience; school architecture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Linha do tempo da arquitetura das escolas brasileiras	57
Figura 2 - Escola Alemã no patrimônio Heimtal.....	61
Figura 3 - Escola Japonesa	62
Figura 4 - Planta escolar do Grupo Escolar Hugo	63
Figura 5 - Faixada padronizada. Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins	66
Figura 6 - Localização das escolas estaduais da cidade de Londrina	67
Figura 7 - Experimentações no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019)	103
Figura 8 - Trilhas no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019)	104
Figura 9 - Experimentações no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019)	105
Figura 10 - Estagiários do PET, no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019).....	108

SUMÁRIO

PREFÁCIO - CARTAS À UEL [EXPERIÊNCIAS NO MUNDO DA GEOGRAFIA].....	12
INTRODUÇÃO: ABRINDO CAMINHOS: RUMO A UMA ESCOLA DE SONHOS.....	26
1. CAMINHOS EM PERCURSO.....	33
2. ESCOLA NA LINHA DO TEMPO.....	41
3. LUGAR-ESCOLA.....	71
4. ESCOLAS VIVIDAS.....	79
5. <i>SCHOLÉ</i> /ESCOLAS ABERTAS.....	98
6. CONCLUSÃO: POR UMA ESCOLA DE SONHOS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A – Formulário de pesquisa aos professores e gestores das escolas públicas de Londrina.....	120
ANEXO B - Formulário de pesquisa aos estudantes das escolas públicas de Londrina.....	123

PREFÁCIO/CARTAS À UEL³

[Experiências no mundo da Geografia]

“É preciso sonhar!

Sim, quem sonha move o mundo
e faz a vida acontecer.

Sonhemos! Todos os dias, todas as horas,
mesmo que tudo pareça tão impossível”.

(GRATÃO, 2018, p.5)

³ Este prefácio, escrito em formato de cartas dirigidas à UEL, compôs o relatório de qualificação, exigido no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEL (PPGEO), o qual optei por manter nesta dissertação pelo valor inestimável que guardo da minha trajetória acadêmica, anterior a chegada ao mestrado e as vivências que obtive durante a experiência na pós-graduação.

Em uma noite pensativa de 2018.

Prezada UEL...

É com muitas saudades que lembro de ti. Às vezes me pego relembando os momentos prazerosos que passei junto com você, dos risos, das amizades, de momentos de aprendizados transformado em sabedoria, as experiências de campo, mas também me recordo dos momentos difíceis, de inquietude, conflitos entre o saber e a realidade vivenciada, a busca pelo conhecimento é dolorosa.

Hoje, me pego pensando nesses momentos, sentada em uma sala de aula trabalhando com os pequenos na rede particular de ensino, lembro de quanto sonhava com a transformação do ensino público, almejava uma educação cidadã e uma escola em que professores e alunos pudesse vivenciar esse lugar.

Mas em meio as tantas guerras internas, me redescobri. O tempo de esperas estava se acabando.

Busco novos anseios, novos desejos, novos sonhos, novos devaneios...

Sinto você mais próxima a mim, sinto seus cheiros, seus sabores, seu som, vejo sua paisagem.

Agora sinto-me mais próxima do meu lugar no mundo, o processo seletivo para o mestrado está chegando e dar um passo na direção desejada já é chegar.

E com muita satisfação que anuncio "recomeçarei minha caminhada"

No florescer da manhã de 2019.

Querida Universidade...

Me sinto muito feliz por estar de volta, agora no Mestrado, a alegria tem tomado conta do meu ser, vejo que aqui é meu lugar, eu me reencontrei.

O ano se inicia e com ele muitas novidades, revi professores e amigos e com os tempos surgiram novas amizades. Iniciaram as disciplinas e com elas muitos afazeres. Durante o primeiro semestre participei das disciplinas:

2GEO362- Geografia Física e Educação Ambiental

2GEO438- Seminário de Pesquisa

2GEO437- Pesquisa Científica e Perspectiva Teórico-metodológico

2GEO436- Método em geografia: categorias, teorias, conceitos e perspectivas.

2EDU560- Filosofia e Educação no Brasil.

Muitos conhecimentos foram gerados nessas disciplinas, mas venho destacar duas em especial: Geografia Física e Educação ambiental e Filosofia e Educação no Brasil. A primeira, junto com a professora Eloíza vivemos uma intrínseca aventura que envolveu os estudantes da Casa do Caminho, Educação Ambiental e práticas pedagógicas cobertas de magia e diversão. E no final da disciplina publicamos um livro com as práticas pedagógicas realizadas, intitulado: Educação Ambiental e Geografia VI: sensibilizações, práticas e desafios.



Aventuras na casa do caminho.

A segunda, Filosofia e Educação no Brasil, foi realizada no Centro de Educação. Na disciplina conheci pessoas de outras áreas de estudo, além de alunos que vieram de outros países como Honduras e Guiné, foi maravilhoso além de muito aprendizado gerado pelas discussões em sala mediada pela professora Leoni sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil, também, conheci um pouco das culturas dos estudantes.

Muitas surpresas ainda estavam por vir, fui convidada para participar do Evento promovido pela área de Ensino do Curso de Geografia/UEL no dia 06 de abril de 2019: "Que Geografia se ensina? Conversas com quem "aprende ensinando..." Em parceria com o graduando José Rafael, bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET de Geografia), ofertamos a Oficina intitulada: "Maquetes e Jogos Geográficos" - aplicada aos alunos do primeiro ano de Geografia. Foi uma troca de experiências incrível, me lembrei dos anos que cursei licenciatura.

Não poderia deixar de citar uma experiência significativa como participante do Grupo de Pesquisa: Fenomenologia, Geografia Humanista & Educação e como parte dele o Grupo de estudos "Café com Leitura", coordenado pela prof^a Jeani D. P. Moura. Como atividade nesse grupo, estudantes de mestrado,

doutorado e a nossa orientadora Jeani nos reunimos para estudar a fenomenologia, cada estudante tem um tempo para leitura e compartilhamento de ideias. Nesse grupo, aprendi de forma sensível enxergar o mundo e compreender que nós como sujeitos necessitamos percebê-lo e experienciá-lo.

Sobre a participação em Eventos Científicos, submeti artigos para dois eventos, um em São Paulo chamado ENANPEGE com o título "Ser docente na universidade: entre teorias e modelos de ação pedagógica" que infelizmente não pude participar, entretanto o artigo foi enviado para os Anais do evento. O segundo foi promovido pelo departamento de História chamado Eneimagem, onde apresentei junto ao José Rafael o trabalho "A arte de fazer maquetes", este foi um relato de experiência e resultados da oficina aplicada para os alunos do primeiro ano de Geografia.

O desejo de todo pesquisador é levar o conhecimento a outros lugares para compartilhar ideias e trazer a universidade boas novas. Assim, terminou o primeiro semestre, com o planejamento e preparo de uma viagem para a Europa com o objetivo de participar e apresentar trabalhos em Portugal e acompanhar a prof^a Jeani em uma missão de trabalho do Projeto de Pesquisa; Paisagem e Território - Novos Arranjos: Londrina (Brasil) e Coimbra (Portugal). UEL e Univ. Coimbra /Convênio Pesquisa (FCT-CAPES).

Voltando das férias escolares, tive muitos afazeres, estava por chegar a nossa Semana de Geografia, me dispus a participar como membro de comissão de apoio, além de mediar trabalhos em sala.

Enfim chegou o grande dia, a Viagem para a Europa...

Eu com mais cinco estudantes e nossa orientadora Jeani embarcamos para Portugal no dia 19 de setembro de 2019. A ansiedade tomou conta do meu ser, era nossa primeira viagem à Europa.

A primeira parada foi em Lisboa, ali vivenciamos profundamente cada lugar, visitamos pontos turísticos e nos perdemos entre as ruas, entretanto foram nesses momentos em que nos encontramos. Lisboa é uma cidade fascinante, sua história está marcada em monumentos que encontramos a cada esquina.



Percorrendo os caminhos de Lisboa.

Em seguida, a Universidade de Coimbra nos esperava e com ela o evento tão esperado: Agenda 2030 e desenvolvimento sustentável. Eu e doutoranda Regina apresentamos o trabalho "Pensamento ambiental brasileiro: entre crises, legislações e ética ambiental. Foi um momento de troca muito especial, da apresentação do trabalho fomos convidadas a escrever um artigo e publicar na revista Territorium de Portugal (será publicado em 2021). Foi interessante ver a quantidade de brasileiros nesse evento. Coimbra é uma cidade encantadora, com seus aconchegantes becos, se destaca por suas construções históricas e por sua majestosa Universidade. A Universidade de Coimbra foi construída em 1290 trazendo consigo uma arquitetura deslumbrante, contem em seus espaços a fantástica Biblioteca Joanina que guarda um gigantesco acervo de livros,

além da Capela de São Miguel.



Desbravando e se encantando na Universidade de Coimbra.

Continuando nossa viagem... próxima parada foi Guimarães, lá estava acontecendo o III Encontro Luso-brasileiro de Patrimônio Geomorfológico e Geoconservação, participei como ouvinte do evento, foi maravilhoso escutar sobre os patrimônios geomorfológicos do Brasil e de Portugal.

A cidade de Guimarães é mais pacata, porém charmosa considerada o berço de Portugal, nela encontramos castelos, jardins, igrejas... A Universidade do Minho possui uma estrutura física moderna compara a Coimbra, é um campus grande com a presença de elementos naturais. Aquele lugar me fez lembrar a ti.



Deleitando sobre o conhecimento e vivências em Guimarães.

Os afazeres pedagógicos estavam acabando, mas para fechar com chave de ouro visitamos a Escola da Ponte em Porto, foi mágico poder experienciar algo que encontramos nos livros, mas confesso que a estrutura física não era como imaginava, a escola trazida nos livros de José Pacheco, em um ambiente rústico e com presença de elementos naturais se modernizou, o espaço físico hoje é composto por prédios e pátio concretado. A escola da ponte situa-se em uma área rural em Vila das Aves distrito de Porto, pequena vila tranquila em que quase não se vê habitantes nas ruas. A escola pública de tempo integral traz um incrível método de ensino no qual as salas de aula não possuem seriação, os alunos tem autonomia na aprendizagem e o professor é apenas o mediador desse processo. Destaca-se também pela organização e responsabilidades dadas aos alunos, eles podem opinar nas questões relacionadas à organização da escola, escolhem o que quer estudar seguindo o currículo e quando e de que forma quer ser avaliado. Haaaaa..., já ia me esquecendo, são os alunos que recebem e mostram a escola para os visitantes, explicam todo o funcionamento da escola. Uma das alunas que apresentou a escola é brasileira, estava na escola havia dois anos e disse que amava estar ali.



Encontrando a escola dos livros.

Concluindo os afazeres pedagógicos experienciamos a cidade de Porto, cidade esplêndida e grandiosa, se destaca pelo comércio, arte nas ruas, vinícolas e o radiante rio Douro que liga Porto à Vila Nova de Gaia.



Deixando-se seduzir pela cidade do Porto.

Terminando essa grande troca de conhecimento, estendemos nossa viagem, Conhecemos Madri e Paris e com elas vivenciamos momentos inesquecíveis que ficaram marcados em nossos corações. Madri é uma capital rica em detalhes. Em nossas andanças visitamos lugares espetaculares como o Museu Reina Sofia em que contemplamos a obra Guarnica de Picasso, também visitamos o parque Jardins do Retiro uma grande área preservada em meio a cidade que além da presença da natureza

encontra-se o Palácio de Cristal. Humm... não poderia deixar de falar da maravilhosa culinária espanhola, dentre elas experimentamos paella e o churros espanhol.



Construindo memórias gustativas.

A última cidade visitada foi Paris, é impossível não se apaixonar, apesar do pouco tempo que ficamos, aproveitamos o máximo cada lugar visitado, dentre eles a espetacular Torre Eiffel, Arco do Triunfo, Champs Élysées, Sacré Coeur, sem contar a visita mais que especial ao Museu do Louvre, com certeza a Monalisa rouba a cena, mas os quadros e esculturas não deixaram a desejar, cada detalhe foi apreciado com lágrimas nos olhos.



Doce e encantadora Paris.

De volta para a casa, com um gostinho de quero mais repensando, sobretudo que experienciei, percebi o quanto a viagem contribuiu para o amadurecimento da minha vida pessoal, profissional e para minha pesquisa de mestrado. Foi incrível vivenciar lugares que só tinha conhecimento por meio dos livros de Geografia. Para a pesquisa contribuiu no sentido de pensar o desemparedamento, mas não restrito a estrutura física, é um desemparedar a mente como meio de vivenciar, experienciar por meio dos sentidos corpóreos, hoje com toda certeza posso afirmar que somos sujeitos no mundo e nossas experiências e aprendizagem se dão de corpo inteiro, é impossível ser pela metade, ser apenas mente que percebe. Vivenciando cada lugar e hoje as revivencio com doces lembranças, recordações repletas de cheiros, sabores, canções e emoções que ficarão para sempre guardadas em meio imaginário.

Com a nossa volta, trouxemos muitas experiências e acabamos por instigar outros alunos a enviarem trabalhos para outros países.

Para fechar o ano letivo teve o encerramento da disciplina Método em geografia: categorias, teorias, conceitos e perspectivas.

Assim mais um ano se findou, mas com um arcabouço repleto de experiências, sou grata por tudo que vivi em sua casa, foi um ano muito produtivo e vivido.

Hoje pensando em todas as experiências vivenciadas durante o ano posso te dizer com toda confiança, "Que bom estar em sua casa, fiz a escolha certa".

Em uma tarde nublada de 2020.

Encantadora UEL...

Mais um ano se inicia nesse lugar surpreendente, voltar a rotina é sempre magnífico. Este ano é o mais importante, pois será a minha qualificação. Então o iniciei com muitas leituras e escrita. Estou feliz, algumas disciplinas na área de educação vão ser lançada. Me senti ansiosa para participar...

Mas infelizmente nos deparamos com uma doença nova que parou o mundo, um novo vírus chamado Coronavírus fez com que muitos países parassem, se isolassem e praticassem o distanciamento social, no Brasil não foi diferente. Agora as disciplinas são ofertadas de maneira remota, em que professores e alunos tenham que se adaptar a essa nova rotina. Participei nesse semestre das disciplinas:

2GEO347- Estágio De Docência Na Graduação I

2GEO452- Tópicos Especiais Em Geografia: Introdução à Pesquisa no campo da Geografia Humanista de base Fenomenológica.

Essa nova realidade, fez com que professores e alunos se reinventassem, os encontros remotos se tornaram momentos de alegria, emoções e enlace; as aulas mesmo à distância foram carregadas de encanto, partilha e um revelar afetivo. Em especial, gostaria de contar sobre a disciplina de Introdução a Fenomenologia, foi simplesmente espetacular, discutimos ensaios que ainda estou desbravando, primeiramente me causou um frio na barriga, mas com toda doçura e poética como a de Bachelard, transformaram as noites de quinta num deleitar de ideias e pensamentos. Sempre com a mesa posta com gostosuras de quem irá receber visitas, fomos tomados por um encanto e sedução que só a fenomenologia é capaz de trazer. As contribuições dessa disciplina foram essenciais para o

desenvolvimento da pesquisa, uma vez que vários autores da fenomenologia foram discutidos, muitos que ainda não tive contato e que pude ter meu primeiro encontro. A disciplina despertou em mim ainda mais o desejo de continuar a minha trajetória pela Geografia Humanista, com o desejo de me perder, desbravar e me encantar todos os dias pelos caminhos fenomenológicos.

A disciplina de estágio também aconteceu remotamente, primeiro fomos convidados a orientar os estudantes do quarto ano de graduação a fazer uma vídeo-aula com o uso de tecnologias, confesso que apesar da idade, o que logo se imagina que tenho habilidades, tenho muitas dificuldades, mas os resultados das conversas e o vídeo final foram muito bons. Para finalizar o estágio realizei uma aula remota aos estudantes, foi uma experiência extraordinária que deixou um gostinho de quero mais.

Hoje com o Brasil praticamente parado, estou em casa, vivendo o isolamento social, me encontro desbravando as leituras e escrita da minha dissertação, como acostumamos dizer: estou gerando meu "filho".

Qualificada e redesenhando as descobertas e os dissabores, vejo julho de 2021 se aproximando, me sinto aflita, mas feliz com os resultados alcançados na pesquisa.

Estou na doce espera da "defesa"...

INTRODUÇÃO: ABRINDO CAMINHOS, RUMO A UMA ESCOLA DE SONHOS

"Devemos abrir os olhos à vista de uma escola
que ensina mais que coisas e dramas;
que inventa vida nova, que inventa mente nova.

Uma escola de sonhos.

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, 2018, p.5)

As exigências do mundo contemporâneo fazem com que indivíduos passem mais tempo em ambientes fechados, o que poderá levar à perda de contato direto com diferentes realidades geográficas e, conseqüentemente, a desvinculação com lugares onde o corpo poderia estar em liberdade. Essas novas vivências são caracterizadas pelo mundo atual e são refletidas nos contextos escolares, onde estudantes e professores passam a maior parte do horário escolar dentro das salas de aula, o que de certa forma, limita as experiências corporais como condição de filiação ao mundo vivido, conexões que geram aprendizados.

Para contribuir com a formação cidadã de nossos estudantes é necessário refletir sobre estes sujeitos no mundo, as suas percepções e vivências no lugar onde estão inseridos. O fio condutor dessa pesquisa está no entendimento de que o indivíduo aprende por meio de vivências, experiências e emoções, necessitando de espaços que possibilitem a aprendizagem como um todo, não se limitando ao espaço físico da sala de aula que tem como prioridade o exercício da mente, do cognitivo e do intelectual. Pesquisas anteriores revelaram que o espaço físico escolar interfere na aprendizagem por propiciar aprendizagens sociais, afetivas e cognoscitivas, comprovam que os problemas como convivência, agitação, nervosismo são causadas por ambientes fechados e pela falta de liberdade, o que compromete a saúde e o bem estar dos estudantes (TIRIBA, 2018). Silva (2019), em sua dissertação de mestrado, revela a natureza como provedora de diversas habilidades na infância, ampliando as memórias e sensações em um ambiente favorável à corporeidade via relação de empatia. Kowaltowski (2011) explica que o ambiente é o terceiro alfabetizador (1º professor, 2º material didático), o que interfere diretamente na aprendizagem. A escola fundamentada na disciplina, controle e supervisão, limita os estudantes a experienciar outros lugares que ultrapassam o ambiente físico da sala de aula. As experiências com o lugar-escola se manifestam a partir das relações Eu-Tu (qualquer ser que esteja presente face-a-face) e Eu-Isso (experiências, conhecimento, objeto de uso), como veremos em Buber (2001), para o qual o Eu sozinho não existe por si mesmo, ele depende da relação com o outro (Tu) para dar significações, ou seja, é o mundo das relações. O corpo e os estímulos sensoriais são inerentes à ação humana, sendo impossível ao indivíduo se desvincular desse processo, de tal modo que a corporeidade na interação corpo-lugar se desvela em aprendizagens geográficas.

Como problemática de pesquisa questiono o lugar-escola e sua estrutura

física que condiciona os estudantes a limitações corpóreas e de interação entre os indivíduos, comportamento fruto da reprodução social e do capital que tem como objetivo a padronização escolar, controle e doutrinação dos corpos para um bom rendimento acadêmico. O trabalho conduz para uma forma sensível de compreensão de mundo, assim como de formação humana considerando que, como indivíduos, crianças e adolescentes, são dotados e formados pelas experiências e vivências, assim a escola deve ser um lugar que promova a dialogicidade na relação com o mundo (BUBER, 2001).

O ensino exclusivamente em sala de aula é pensado como um elemento que dificulta a relação entre corpo-lugar, entre Eu-Tu e as diversas manifestações corpóreas e experiências que poderiam ser exploradas em ambientes ao ar livre. O enclausuramento em ambientes fechados tem sua expressão na arquitetura escolar, cujo modelo de ensalamento dos estudantes, separados por série e enfileirados para manter a organização do lugar, é considerado como forma de controle do corpo parado para o melhor desenvolvimento intelectual. A estrutura rígida gradeada do currículo escolar também é considerada uma forma subjetivada de emparelamento - corpo/mente e currículo -, pois as disciplinas organizadas em formato de “grades”, que exigem o cumprimento de conteúdos estanques e padronizados, a utilização das mesmas metodologias de ensino e a falta de disciplina dos estudantes levam professores a não experienciarem outros espaços de aprendizagem em que o corpo poderia estar em movimento, focando o desenvolvimento cognitivo por meio do corpo parado dentro de salas de aula.

O espaço físico escolar foi projetado para cumprir seu papel educacional aliado às regras de comportamentos adotados pela sociedade com o objetivo de reprodução do capital nos processos sociais e educacionais. Foucault (1987) assemelha escolas, prisões e hospitais psiquiátricos, todos exercem poder e controle sobre o corpo, nas instituições educacionais o poder se exerce mediante as concepções que norteiam as práticas educativas e pela forma que desempenham a disciplina.

O interesse sobre a temática de pesquisa surgiu a partir da minha experiência, em que tive a oportunidade de trabalhar com a Educação Infantil, Fundamental II e Ensino Médio, o que me levou a refletir sobre a relação do indivíduo com o lugar, e as possibilidades de aprendizagens do corpo em movimento, e como desdobramento, a necessidade de buscar formas de ensinar e

aprender que considere a relação com o mundo, superando as dicotomias entre corpo-mente e corpo-lugar no processo de aprendizado.

A sala de aula é um espaço de simulações de realidades geográficas, onde se supervaloriza o trabalho intelectual em detrimento da corporeidade e da experiência geográfica com os lugares, com carteiras enfileiradas que limitam as múltiplas possibilidades de interação. A premissa é pensar a escola como espaço feliz, cujas relações sociais são experienciadas em sua totalidade, aliadas a experiências sensitivas, consideradas partes integrantes do processo de aprendizagem. Para alcançar esse “espaço feliz” as experiências são centrais ao proporcionarem a interação entre corpo-lugar por meio dos sentidos, criando-se elos de afetividade no contexto da aprendizagem, a que chamaremos de experiência geográfica.

A escola, uma das principais instituições formadoras, tem em seu padrão arquitetônico, uma estrutura física voltada a intelectualização e descorporalização dos indivíduos, voltada a satisfazer as necessidades do ensino, entretanto, um espaço vivido por professores e estudantes deve estimular o aprendizado de corpo inteiro, considerando-se a mente e o corpo como unidades mediadoras entre indivíduo e mundo, pois o “[...] espaço é experienciado quando há lugar para se mover [...]” (TUAN, 2013, p.21). Portanto, o desafio é pensar a experiência geográfica escolar a partir da interação corpo-lugar, como meio para se alcançar espaços escolares felizes.

Como objetivo discuto a relação corpo-lugar, buscando compreender sua arquitetura enquanto elemento influenciador – seja limitando, seja libertando os corpos - da experiência geográfica. Assim, busco compreender a experiência escolar, considerando a interação corpo-lugar, levando em conta a problemática do espaço da sala de aula como estrutura física rígida que aprisiona a corporeidade, considerando o currículo escolar como forma de emparedamento em seu sentido lato. No intuito de ampliar as possibilidades de aprendizagem, unindo a teoria à prática educativa necessária ao ensino de Geografia entre outras ciências, enfatizo os sentidos corpóreos (visão, audição, tato, paladar, olfato) em interação com o mundo, tendo o corpo como mediador da experiência, na relação Eu-Tu e Eu-Isso, como escreveu Buber (2001).

A pandemia da Covid-19 provocada pelo novo Coronavírus (Sars-Cov-2), que ocorreu no momento de escrita dessa pesquisa, tem feito com que as relações

sociais e educativas se tornem mais complexas devido à necessidade de isolamento social e do emparedamento intensificado. No contexto escolar de volta às aulas graduais e ensino híbrido, acredito que em curto e médio prazo, se exigirá medidas de distanciamento social no interior das escolas, impondo a emergência de novos espaços de aprendizagem.

Os caminhos da pesquisa levaram ao levantamento bibliográfico de obras que discutem os ambientes alfabetizadores que extrapolam a sala de aula, o espaço físico arquitetônico e os lugares subjetivos, buscando as conexões entre corpo-lugar. A experiência dos estudantes e professores relacionadas ao corpo-lugar na aprendizagem geográfica serão consideradas nesta pesquisa sob dois prismas do espaço: o objetivo e o subjetivo. O primeiro relacionado ao topos, ao lugar físico e mensurável, enquanto o segundo se volta para as subjetividades do lugar, construídas na relação Eu-Tu, dando-lhe significado. Para tanto, a proposta metodológica está fundamentada na fenomenologia, cuja metodologia qualitativa está direcionada a busca pela compreensão do fenômeno escolar. A reflexão da arquitetura escolar ao longo do tempo, no Brasil e, em especial, em Londrina, se realizou com apoio documental (textos, imagens e fotografias) buscando entender como se deu o processo de criação e organização das escolas no espaço-tempo e suas reverberações nas escolas contemporâneas.

É importante esclarecer que as experiências escolares de estudantes, professores e gestores, seriam perscrutadas *in loco* a partir de visitação às escolas para entrevistas e práticas de sensibilização, porém tal intento foi suspenso devido ao fechamento das escolas em função da pandemia, e substituído pela aplicação de formulários *online* por meio da ferramenta Google Forms, cujo objetivo foi conhecer a experiência advinda da relação corpo-lugar. Em primeiro momento foram mapeadas as 68 escolas públicas estaduais de Londrina, sendo categorizadas por décadas de criação. A ideia inicial seria a de enviar os formulários para as escolas mapeadas, porém, com o fechamento do Núcleo Regional de Educação e das escolas e a falta de atendimento das instituições impossibilitou a iniciativa. Como forma de dirimir os entraves à pesquisa foram enviados formulários aos professores atuantes em algumas dessas escolas e solicitado auxílio na disseminação da pesquisa entre seus pares.

Para apresentar os resultados, esta pesquisa está estruturada da seguinte maneira:

Na primeira parte, “Caminhos em percurso”, apresento a fenomenologia como escolha metódica que fundamenta as discussões acerca da arquitetura escolar brasileira, em especial a londrinense, e suas reverberações no jeito de ser escola no Brasil atual.

Na segunda parte, “*Escola na linha do tempo*”, problematizo a ideia de emparedamento dos indivíduos a partir de um estilo de vida advindo das cidades, problema que alcança o ambiente escolar, cujo espaço físico e a arquitetura escolar trouxeram aos estudantes o ensino pautado do desenvolvimento intelectual, aprisionamento do corpo e a supervalorização da mente, construindo a ideia de que o corpo e mente são distintos e a sala de aula é palco onde a aprendizagem acontece.

A terceira parte, “*Lugar-Escola*”, discuto a importância do lugar-escola como lugar de relações entre entes e da experiência geográfica, os elos de afetividade e as aprendizagens por meio da corporeidade e do desvelar do mundo vivido. Discuto a escola enquanto lugar de vivências e experiências humanas, uma vez que neste ambiente criam-se relações interpessoais e elos de afetividades, ressaltando a corporeidade nas relações sociais, interpessoais, com o lugar e com o próprio mundo.

Na quarta parte, “*Escolas Vividas*”, entrelaço a relação corpo-lugar-escola, entendendo que o ambiente contribui ou dificulta a aprendizagem, pois as condições de luminosidade, ventilação, barulho, cheiro podem interferir na aprendizagem, tal como a própria estrutura física condiciona o emparedamento por meio do corpo parado e disciplinado, tendo a utilização da visão e audição como única resposta ao desenvolvimento cognitivo.

Na quinta parte, “*Escolas abertas*”, partindo do conceito grego *scholé*, busco compreender a escola como o lugar do ócio e da criatividade, por meio de experimentações de ambientes externos a sala de aula, o que considero essencial para a ampliação das experiências geográficas.

As páginas que se seguem apresentam-se como um caminho percorrido em busca de uma escola sonhada e desenhada no imaginário, a qual, em certa medida foi de desvelando, mas, para isso, foi preciso deixar-se seduzir, surpreender, encantar-se e descobrir que atrás de todo conhecimento produzido experiências são vividas, o que nos possibilita criar elos afetivos e percebemos o mundo com novos contornos.

Eis o que discuto adiante...

1

CAMINHOS EM PERCURSO

“Trata-se de abrir uma experiência individual (de cada um) e, ao mesmo tempo, coletiva (de fazê-los juntos) orientada a fazer saltar essa faísca do pensamento friccionando-se as palavras de cada um com as palavras dos outros e, ao mesmo tempo, as palavras com as coisas, com o mundo, com o que vemos e com o que sentimos.

Não há outro resultado que não o próprio processo [...]”.

(LARROSA, 2019, p. 168.)

A pesquisa geográfica me levou a trilhar por caminhos a serem desvelados, buscando refletir sobre o lugar-escola, ou melhor, a segunda morada de crianças e adolescentes. Dentre as inquietações que afligem a pesquisa, há preocupação em torno da escola no que tange ao seu espaço físico mensurável e a intersubjetividade dos indivíduos que a vivencia. O espaço escolar é uma potência no que diz respeito às possibilidades e experiências, a escola é feita de pessoas, portanto, é necessário estabelecer um caminho de experiências que atravesse e a transborde.

Ressalto o caminho escolhido, trago a fenomenologia para a leitura da realidade escolar, que de forma sensível compreende as pessoas como seres no mundo, pelo fato de ser e estar no mundo, experienciá-lo e percebê-lo. Ao seu encontro, busco compreender o espaço físico escolar por meio de narrativas, linguagem e apoio documental, dando sentido a esse espaço físico construído, percebido e vivenciado.

A Fenomenologia que guia essa pesquisa tem a experiência como escala epistemológica. Através dela o fenômeno se abre para a compreensão, sendo o ponto de partida da investigação a “[...] essência das coisas e como elas são percebidas no mundo, como se apresentam na experiência, suspensas de teorias e proposições [...]” (ARAUJO, 2017, p. 12). Nesse sentido, o pesquisador deve colocar em suspensão teorias *a priori* para enxergar outras possibilidades e realidades, pois quando se coloca em prática a metodologia coberta de teoria, corre-se o risco de a pesquisa ser impregnada de conceitos e soluções pré-existentes. Na perspectiva fenomenológica esta pesquisa está ancorada, principalmente, em Merleau-Ponty (2006; 2011), Martin Buber (2001), Yi-Fu Tuan (2012; 2013; 2018), Pallasmaa (2011; 2017), Holzer (2003; 2017) e Gratão (2016; 2018). Porém, pensadores de outras matrizes intelectuais foram incorporados, ajudando a tecer a pesquisa em meio ao emaranhado de fios que foram se despontando na composição da problemática em estudo, como Foucault (1987), Meszáros (2008), Souza (2013) e Tiriba (2008, 2018).

Segundo Merleau-Ponty (2011), eu habito o mundo e ele nos habita, e esse mundo é o que vivo/vivencio; começo e fim somos a relação com o mundo, assim, toda a experiência se dá através da corporeidade. O que considero a partir desse pensamento é que somos indivíduos no mundo, para todos os lugares que habitamos levamos conosco nossas experiências. Deste modo, o lugar-escola é compreendido como parte do mundo em que habitamos, e não apenas como *lócus* da aprendizagem limitada ao formato curricular, pois a sua composição passa pelas

experiências geográficas. A escola, ponto de partida dessa pesquisa, é compreendida como o espaço de interação entre o Eu-Tu e Eu-Isso (BUBER, 2001), considerando as afetividades e vivências, por isso, a indicação da Escola como espaço feliz. O olhar fenomenológico levou-me ao lugar concreto, tocável, construído, mensurável, uma vez que em sua arquitetura são atribuídas pessoas, funções e organizada para fins educacionais.

Segundo Tuan (2012) os lugares podem ser reconhecidos por meio de experiências que incluem o corpo inteiro, os sentidos tais como o olfato, paladar, tato, visão e audição, juntos vão contribuir para a experiência de corpo com o lugar. O lugar é reconhecido a partir das diversas percepções do homem sobre o espaço vivido, portanto, é o centro das significações construídas pela experiência, conhecido não somente através dos olhos e mente, mas dos modos de experiências mais passivas e diretas as quais resistem a objetivação.

Ressalto o envolvimento direto, afetivo e simbólico que tenho com alguns lugares, em especial a escola. O meu encontro e mais tarde o reencontro com esse lugar despertou em mim a imensa emoção de desbravar esse lugar, de explorar seus ambientes e os horizontes que permeiam a educação. Sou apenas mais uma geógrafa, ou melhor, pesquisadora em ato, segundo Dardel (2011), disposta “[...] a circunscrever a complexidade do lugar que me atraía, ao mesmo tempo que torna mais palpitante a minha experiência, e minha própria existência “[...]. Os lugares não são como estruturas físicas ou recipientes vazios, são desdobramentos da própria vida humana, reflexos de seus valores e simbolismo, significados, objetivos, poder, política (FORTUNATO, 2014, p.19).

A Geografia se circunscreve aos lugares afetivos por possibilitar conhecer o cotidiano, a realidade vivenciada, as relações entre os pares que assim se estabelecem e com o próprio lugar, cumplicidade entre os seres humanos e o mundo onde desenvolve toda experiência geográfica. Compartilhar minhas experiências com a escola vai além de descrever esse lugar, para em mim um desvelar de emoções e lembranças, porque foram momentos felizes que fortaleceram os laços de cumplicidade e afetividade com a escola. A escola é o lugar que tive experiências e momentos vividos inesquecíveis, em que estabeleci relações sociais afetivas, as quais se manifestaram no lugar. O amor por esse lugar se refletia na busca de um futuro melhor, a valorização e o comprometimento com a educação, o que me

motivou a permanecer naquele lugar e de maneira imensurável e inspiradora me tornar parte da escola, um intrínseco namoro com o lugar-escola.

Na adolescência, a escola se tornava um mundo de significados, mesmo ainda não compreendidos em sua amplitude, mas revelava meu lugar no mundo. Os professores que fizeram parte da minha caminhada me proporcionaram saberes importantes para a minha formação, tornando a minha relação com o lugar visceral, um elo que não podia ser rompido com o término dos anos letivos.

Anos mais tarde retornei a esse lugar, em que tive um súbito encanto despertado pelo reencontro, assim como uma travessia por águas rasantes, ressurgimento de águas profundas para revivenciar momentos implacáveis que vivi na escola. Era como se aquele lugar motivasse em mim “[...] uma vontade intrépida de correr o mundo, de franquear os mares, de explorar os continentes. Conhecer o desconhecido, atingir o inacessível [...]” (DARDEL, 2011, p. 1).

Para mim, a escola que vivenciei na adolescência e as que tive experiências profissionais e criei elos afetivos, são um desvelar e revelar de essências, mesmo não sendo a escola que estudei, o lugar-escola se faz presente na relação afetiva, no imaginário, nas lembranças. A escola sempre foi para mim o que a casa representava para Bachelard (1993), nosso primeiro mundo, nosso canto no mundo. Uma escola de sonhos! Uma escola com espaço de “fazer sonhar”, como exclamou a professora Lúcia Helena Batista Gratão (2018).

As múltiplas relações sociais que acontecem nesse lugar, com as pessoas que nela vivenciam parte de seu dia e criam relações com outras pessoas e com o próprio lugar, perpassa os objetivos da educação, do aprender conteúdos necessários à sua cidadania. Holzer (2003, p. 120), ao discutir o lugar a partir de Tuan, lembra que “além do espaço pessoal, existe a experiência grupal do espaço, onde é vivida a experiência do outro”. A escola é esse lugar, onde também se vive a experiência do/com o outro.

A relação com os lugares perpassa a estrutura física, o material, o cognitivo “[...] aspectos objetivos ligados a um espaço geometrizado [...]” (HOLZER, 2003, p.114), ultrapassa a geometria do espaço; esse lugar nos acolhe pela simplicidade, encanto, particularidades, os órgãos do sentido capturam as sensações do ambiente, filtram e traduzem, as percepções sobre o lugar exploram os sentidos, memórias, sonhos, devaneios... Essa relação e experiência é corporal, pois é o

corpo que percebe e é percebido, sente, que nasce da relação com o mundo em sua totalidade, é uma unidade perceptiva viva (LIMA, 2014).

Ao retomar os caminhos pela escola, agora como docente e pesquisadora, pude desvelar e enlaçar a escola, e compreender a realidade geográfica como uma construção da interação entre os indivíduos e seus lugares, não podendo ser limitada apenas a sala de aula, ela precisa ser explorada, vivida. A memória permitiu-me surpreender, descobrir e vislumbrar a escola, ativou lembranças afetivas e possibilitou viver, nas recordações, um lugar que foi vivido e experienciado... Daí o interesse por descobri-la, explorá-la, conhecê-la melhor, enamorar, surpreender-me com seus sabores e dissabores... De tal modo, a fenomenologia me proporcionou perceber esse lugar que é muito mais vivido e sentido do que observado e descrito, por isso, torna-se imprescindível considerar as múltiplas percepções e experiências desenvolvidas na escola (FORTUNATO, 2014). E nesse encanto, o caminho me colocou novamente em frente à escola, onde pelo exercício do olhar instigado, atento, afetivo e curioso, busco conhecer a realidade do lugar vivido, admirado e apaixonado, como "[...] essências que envolvem o espírito humano, pois através de imagens e ideias revela a vontade, o desejo, o ensejo, o enlevo – o voo da imaginação [...]" (GRATÃO, 2018, p.4).

A escola traz no tempo a conservação de memórias, tempo cronológico, interpretações, abrindo um leque de possibilidades para compreensão desse lugar – escola como espaço feliz - com sentidos e significados. “Ser feliz é sentimento, é pura emoção. É nos lugares que as pilhas da emoção são recarregadas de afeto, coragem, disposição para a construção do novo” (SOUZA, 2013, p.225). Assim, atraída e seduzida pelas memórias e trajetórias, a existência trás no tempo a imaginação, recordações, documentos que me ajudou a interagir e melhor entender a composição atual da realidade escolar.

Nossa relação com os lugares é envolvida pelo tempo, é nele que se organiza e transforma, ora, torna-se reflexo da própria condição humana, assim, explorar o passado, presente e futuro, pode trazer encantos, descobertas e vivências com o lugar. Barros (2014) afirma que o tempo não se limita ao cronológico, pois há o tempo da subjetividade humana. A temporalidade é uma ideia que apenas adquire sentido por meio da percepção humana, é produto da percepção e da vivência, tendo pouco ou nada a ver com o tempo da natureza.

Para Barros (2014) o tempo, é enlaçado por passado, presente e futuro. O passado se refere a memórias, narrativas, linguagens, descrições documentais que trazem nas escrituras aporte para a leitura do que já ocorreu, as vivências e experiências do passado. O presente é visão, o que conseguimos enxergar hoje, é o que vivenciamos, que por muitas vezes são resquícios do passado, desvelar de experiências constante. Por fim, o futuro que envolve expectativas, sonhos, devaneios, podendo ser continuidade do passado e presente.

Ao repensar a escola nas três escalas - presente, passado e futuro - busco elementos para a compreensão de sua arquitetura, funcionalidades, o que representou no passado e, conseqüentemente, o que representa hoje, sua função, organização, aprendizagens pedagógico-geográficas, as relações sociais e educacionais que movem o lugar-escola. Ao explorar o espaço escolar na perspectiva temporal, percebo que está enredado pelo tempo, que é cronológico e percebido simbolicamente e intersubjetivamente, que somente é sentido através da percepção humana.

A Fenomenologia é aporte para explorar o lugar-escola, as relações humanas, que são refletidas no físico/mensurável que traz no tempo organizações, regras que mudam muito devagar e podem des(cobrir) os encantos e dissabores da escola de hoje. Como parte dessa pesquisa, busco desvelar o fenômeno geográfico por meio da compreensão de temporalidades distintas do lugar-escola, e da relação Eu-Tu, Eu-Isso que se estabelece pela adesão do corpo, dos sentidos, dos afetos e das experiências daqueles que a vivenciam.

O fenômeno não é apenas um fato, que pode ser sentido ou explicado por categorias fechadas, ele é o sentido vivido por experiências diárias, todos os caminhos levam a experiência humana e as relações que temos com os lugares do mundo. Por meio da Fenomenologia procuro explorar, deleitar, relacionar e descobrir o lugar-escola, a partir do desbravamento da arquitetura escolar para compreender a sua estrutura física, caminhando em direção ao intersubjetivo, aos indivíduos que a habitam e a vivenciam, bem como, as possibilidades de ensino em que o corpo possa fazer parte da aprendizagem geográfica, pois o corpo (e mente) é o mediador de toda aprendizagem.

Pensar a escola e o seu significado, considerando as suas intersubjetividades é um grande desafio, pois viemos de uma tradição positivista que presa a comprovação de dados. Na perspectiva fenomenológica busco compreender as

relações dos sujeitos com a escola, por meio dos elos de afetividade, pertencimento que dão o tom da experiência. A escola como lugar, é considerada um território vivo por conter relações sociais e interpessoais, pode vir-a-ser um espaço feliz. A escola como lugar se difere de outros espaços por ser um ambiente vivido, fruto das experiências humanas, da interação e socialização de indivíduos, que desenvolve por meio do diálogo e experiências concretas com a vida, essa relação Buber (2001) chama de dialógica. O relacionamento entre Eu-Tu gera laços de afetividade, aproximações com a escola e a revela como lugar privilegiado para que as experiências aconteçam.

A escola se destaca como o lugar de socialização mais constante e frequente para os adolescentes, em muitos casos a convivência na escola é maior em número de horas do que na família, desse modo, a socialização e as relações estabelecidas 'na' e 'com' a escola são fundamentais na formação intelectual, pessoal e emocional do indivíduo. O lugar-escola se objetiva na função de trazer conhecimentos necessários a vida cidadã e com isso, tudo que nela está inserido, desde as relações sociais até a estrutura física influenciam no processo educativo, nas vivências e experiências que ali são construídas. Na relação entre corpo-lugar prevalece a ideia que o espaço educativo pode limitar as experiências em sua totalidade, isso por acreditar que a sala de aula não é suficiente para abranger as experiências geográficas, o que não significa excluir ou extinguir a sala de aula, mas parte do entendimento que não dá para viver tudo em quatro paredes. A percepção humana, as vivências e experiências são melhores adquiridas quando temos o corpo como mediador da aprendizagem. O ensino predominante nas escolas pode ater a aprendizagem completa, de corpo e mente, e a interação entre os estudantes e a escola, uma vez que sua organização ainda está voltada ao ensino que "tenta" manter o corpo parado para o desenvolvimento intelectual.

Apresento reflexões acerca do lugar-escola que envolve a aprendizagem e corporeidade. A aprendizagem implica em mudanças, como sugere Gratão (2018, p.9), que dependem da capacidade de "[...] sonhar e deixar-se enlevar pelo prazer de ensinar e aprender [...]", o que por muitas vezes são impedidas pela aprendizagem unicamente intelectual. Dentro das questões sobre aprendizagem, considero o estímulo dos sentidos necessários à aprendizagem geográfica, assim, me debruço na compreensão da arquitetura escolar e da relação corpo-lugar-escola. Igualmente, busco entender a experiência sobre esse lugar, dos que nele vivenciam,

ou seja, professores, gestores e estudantes. As investigações desenvolvidas procuram desvelar as experiências do cotidiano, as conexões afetivas com o lugar a partir do relacionamento entre o indivíduo e o lugar-escola.

II

ESCOLA NA LINHA DO TEMPO

A Escola⁴...

era uma vez uma cidade
que possuía uma comunidade,
que possuía uma escola. Mas os muros
dessa escola eram fechados
havia grades,
paredes acinzentadas,
salas de aula
fechadas ao mundo.

De repente...

caíram-se os muros, as grades, as paredes,
os corpos saíram da caverna,
alunos para todos os lados
e não se sabia mais onde
terminava a escola,
onde começava a sala de aula,
e o mundo passou a ser
pequeno para tanto
conhecimento.

⁴ Inspirado no texto extraído do DVD "O Direito de Aprender", uma realização da Associação Cidade Escola Aprendiz, em parceria com a UNICEF.
Acesso em: <https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>

O formalismo em que as escolas se inserem advém do período republicano com as construções monumentais que mostravam as benfeitorias do governo, num momento em que a sociedade passou por crescimento das cidades e novos hábitos e condutas se tornaram necessários à cidadania nas cidades. Para Tiriba (2018) os efeitos do processo de urbanização no cotidiano dos indivíduos provocaram o emparedamento, causado pela falta de segurança e qualidade dos espaços públicos, levando-nos a passar muito tempo em ambientes fechados e isolados, limitando a expressão corporal, estímulos sensoriais e o relacionamento do corpo-lugar, o que prejudica o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes.

Esse distanciamento está ligado aos problemas sociais como a falta de segurança e violência nas áreas urbanas, o que dificulta a mobilidade e o acesso dos indivíduos às ruas e espaços públicos. O brincar e o caminhar pelas ruas da cidade estão dando lugar a televisão e tecnologias, priorizando lugares fechados que tenham acesso a tomadas, segundo Holzer (2017), vivendo mais um cotidiano de negociação entre o corpo e a tecnologia do que com o corpo e a natureza. Esse distanciamento do mundo natural são reflexos do “[...] aumento da alienação, do isolamento e da solidão no mundo tecnológico de hoje, por exemplo, e pode estar relacionada a certa patologia dos sentidos [...]” (PALLASMAA, 2011).

Hoje, praticamente em todos os lugares que estamos - a casa, o local de trabalho e a escola - são ambientes fechados o que, muitas vezes, impede o indivíduo de movimentação corpórea e estimulação de outros sentidos além da visão e audição, assim, as relações com os lugares também sofrem modificações.

A vivência no mundo rural trazia aos indivíduos o envolvimento direto com a natureza, essa que o colocava como parte integrante. O mundo passado que o homem camponês vivenciava estava ligado ao campo e as rotinas diárias de uma cidade pequena, um lugar de intimidade e afetividade, onde o seu relacionamento se dava pelas vivências com a terra.

As memórias de infância não serão mais as mesmas, as doces lembranças que retratam aquela criança livre, explorando e percebendo o mundo que a cerca. As brincadeiras rodeadas de emoções, o balançar no cipó em meio a mata traz o cheiro da natureza e o escorregar no morro sentada em um saco dava a mais

pura sensação de liberdade. E os perigos? Eles davam lugar às novas experiências, o brincar na represa, sentir as pedrinhas no chão, ali me tornava a minha própria experiência, entendia que fazia parte da natureza. Os sabores, os cheiros me trazem lembranças de dias comuns, mas carregados de significados, o cheiro da goiaba, da banana, do eucalipto. E a manga? Nada mais gostoso que chupá-la embaixo do seu pé. E hoje quem dera me levantar cedo só para sentir o orvalho da manhã. Quem me dera poder experimentar a natureza com os olhos de uma criança, explorar os desejos e se reencantar todos os dias por sua beleza. Memórias de dias doces, que ficaram no passado, lembranças de uma criança que enxergava no simples e no natural, o acolhimento e o amor (Relato de doces memórias de infância de minha mãe e de meu padrasto)

As recordações de infância em que o mundo experienciado e vivido em áreas rurais são explorados por meio do corpo e dos sentidos são substituídos e modificados por um modelo de vida oferecido pelas cidades. Na sociedade rural, a vida no campo levava a condição humana de filiação ao mundo natural, somos todos orgânicos e a natureza faz parte do nosso ser. Assim, o indivíduo e a natureza se tornam experiência e as emoções vão dar o colorido a toda experiência humana, incluindo as sensações primárias (TUAN, 2013)

Com a mudança do modo de vida da população acarretada pela morada em cidades fruto do processo de urbanização no Brasil pós Segunda Guerra Mundial, deixou para trás as relações mais viscerais dos indivíduos com a natureza e com o campo, as cidades com suas diversas manifestações e vulnerabilidades trouxeram aos indivíduos vivências em ambientes mais fechados. Holzer (2017) diz que somos ser-na-cidade -somos urbanos- e o processo de globalização tem nos afastado das experiências com o mundo vivido, principalmente com o mundo natural, onde a urbanização e a globalização ocasiona a falta de identidade das cidades. Outro fator é que os indivíduos deixam para trás as relações mais vísceras com a natureza e o campo, consequência do processo de urbanização e projeção das cidades, construídas no intuito de proteger e segurar os cidadãos.

As cidades trazem novos modos de habitat urbano, novas relações com os espaços vivenciados, que são experienciados na correria dos centros urbanos.

A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo o que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse

e bem-estar. [...] Diz-se, então que os humanos perderam a capacidade de pertencimento. (SÁ, 2005, p. 247)

Os indivíduos estão cada vez mais emparedados, o dia-a-dia passa a ser em ambientes fechados, a saída a ambientes livres se torna cada vez menos frequente, devido aos problemas encontrados nos centros urbanos que trazem vulnerabilidade e a ausência ou abandono de espaços naturais construídos. O lugar perde a função de ser experienciado para se tornar ambiente acolhedor de atividades humanas, perde-se a conexão entre o corpo-lugar no processo de experiências vividas com o meio.

Ao refletir sobre o processo histórico do Brasil, os centros urbanos assim como as escolas, posteriormente, foram projetados para atender as novas demandas do capitalismo. As indústrias em ascensão necessitavam de mão de obra intensificando o processo de êxodo rural, trazendo ao país transformações na economia, política, organização das cidades e comportamento das pessoas (KOWALTOWSKI, 2011). O processo industrial além de manter uma jornada de trabalho excessiva com péssimas condições, exigia dos indivíduos o comportamento regrado para cumprir determinada função.

O sistema escolar priorizou a formação cidadã como meio de satisfazer as necessidades do mercado de trabalho, e com isso, o intuito de alfabetizar a população e promover ações para impulsionar o rendimento escolar, assim, todas as regras comportamentais seriam uma extensão para o mercado de trabalho. A escola passou a ser um espaço construído para o cumprimento do exercício intelectual, processo que se intensifica com os anos escolares. Desse modo, a escola foi pensada e projetada para satisfazer as demandas capitalistas e o espaço físico construído para capacitar o desenvolvimento cognitivo do estudante que será a futura mão de obra. (HENNING, 2019)⁵.

O lugar-escola foi construído para satisfazer as demandas educacionais, intelectuais e trabalhistas da sociedade, não considerando experiências e vivências do sujeito com esse lugar, nem a partir de aprendizagens sensoriais que ali poderiam ser desenvolvidas, o que prevaleceu, ao longo do tempo, foi a

⁵ Discussões realizadas na disciplina Filosofia e Educação no Brasil, lecionada pela Professora Dr. Leoni Maria Padilha Henning, Centro de Ciências Sociais, da Universidade Estadual de Londrina, 2019.

aprendizagem voltada à instrução e a busca do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Segundo Mézaros (2008), além do conhecimento necessário a máquina produtiva do capitalismo a educação institucionalizada forneceu a função de gerar e transmitir um quadro de valores sociais que legitima o poder dominante, os indivíduos deviam ser educados e aceitos na sociedade.

Nesse sentido, o sistema educacional foi marcado, historicamente, pelo controle do corpo e a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, prevalecendo a ideia de que a sala de aula e o corpo parado é adequado para o processo de aprendizagem. De tal modo são colocadas rotinas que têm como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual/cognitivo, supervalorizando a mente e colocando-a como única mediadora do processo de aprendizagem, desconsiderando a aprendizagem de corpo inteiro.

Foucault (1987) fez críticas ao sistema educacional pautado no ensalamento dos estudantes, e identificou semelhanças entre as prisões, hospitais, hospícios e escola, todos marcados pela forma de controle do corpo.

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugazes. O espaço disciplinar tende a dividir-se em tantas parcelas quantos os corpos e elementos a repartir. É necessário anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, a sua circulação difusa, a sua coagulação inutilizável e perigosa; tática contra a deserção, contra a vagabundagem e contra a aglomeração. Trata-se de estabelecer as presenças e as ausências, de saber onde e como encontrar os indivíduos, de instaurar as comunicações úteis, de interromper as outras, de poder, a cada instante, vigiar o comportamento de cada indivíduo, de o apreciar, sancionar, avaliar as suas qualidades ou méritos. Trata-se, portanto, de um processo para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1987, p. 120)

Primeiramente quero esclarecer que a visão de Foucault sobre o corpo não é a mesma de Ponty, para Foucault a constituição do sujeito se realiza imerso nas relações de poder, as quais se refletem na subjetividade do sujeito e no seu corpo. Trago contribuições do pensamento foucaultiano para pensar sobre o lugar-escola, onde o corpo é concebido e disciplinado na perspectiva da utilidade mediante múltiplos e discretos mecanismos escolar como a vigilância dos corpos, nas relações hierárquicas de conteúdos e disciplinas, currículo, normas, teorias, linguagens,

metodologias e processos avaliativos (RAMOS, 2020). Na perspectiva Merleau-pontyana não temos um corpo, mas somos corpos. O corpo e o mundo são constituídos da mesma matéria, é o corpo que nos possibilita perceber o mundo e tudo o que há nele, “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece [...]”, só somos capazes de entender, sentir, pensar, perceber, porque nossos corpos nos proporcionam vivências, de tal modo que a consciência não é um elemento independente, não é o nosso único modo de acessar a realidade, uma vez que o corpo é fonte de todo conhecimento (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 6).

O espaço escolar é um lugar projetado à lógica do capital, os instrumentos contidos, principalmente, a sua estrutura física é tencionada para a racionalização do conhecimento e controle do corpo, fazendo-se entender que a mente é a única instrumentalizadora do conhecimento. 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, em detrimento da interação do indivíduo com o mundo e outras relações (Eu-Tu e Eu-Isso) que extrapolam o ambiente da sala de aula e a grade curricular e promove a experiência, problema esse também alcançado pela falta de metodologias dos professores que preso ao cumprimento do currículo não proporciona aos estudantes outros ambientes de aprendizagens em que o corpo possa estar em movimento.

Por outro lado, o sistema educacional rígido repleto de regras e vigilância são reflexos da sociedade atual, em que a escola tem o papel de cuidar e educar, sufocando-a cada vez mais com responsabilidades, esta que por muitas seriam obrigações da família. Segundo Holzer (2017) a arquitetura é projetada a partir da previsão e controle de suas ações e intenções, sendo o espaço escolar, em especial a sala de aula o lugar responsável para aprendizagem por meio do desenvolvimento intelectual e sua estrutura física projeta para assegurar e proteger os indivíduos da vulnerabilidade do exterior da escola.

Larrosa (2019) entende que a aprendizagem voltada para o desenvolvimento cognitivo em sala de aula trouxe a destruição generalizada da experiência, em que o sujeito moderno voraz por notícias e novidades, se torna cada vez mais insatisfeita diante da velocidade e instantaneidade de nosso tempo. Os aparatos educacionais funcionam no sentido de tornar impossível a experiência, entendida como algo que nos acontece.

Cada vez estamos mais tempo na escola (e na universidade e os

cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito de formação permanente e acelerada, de constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, esse sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também a educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (LARROSA, 2019, p. 23)

O termo “escola”, segundo Souza (1998, p. 122), além de se aplicar à instrução ministrada a um grupo de estudantes, passa a referir-se a um espaço especializado com características apropriadas à sua função. Porém, se voltarmos a etimologia dessa palavra, escola vem do grego *scholé*, que remetia ao tempo livre necessário para os indivíduos cuidarem do corpo e do espírito. Esse ideal grego de *scholé* foi sofrendo alterações no decorrer dos séculos, tanto em sua projeção e construção, quanto no sentido de sua existência. O espaço físico escolar foi construído, primeiramente, para atender as classes dominantes e, posteriormente, as classes populares no século XIX, este ambiente passou por mudanças em sua estrutura física, sendo que o ensalamento dos indivíduos sempre foi utilizado como método de racionalização, cujo objetivo é proporcionar a concentração para o desenvolvimento cognitivo por meio do disciplinamento corporal.

Toda a projeção do lugar visava à concentração, à imersão nos estudos e nas tarefas escolares. As grandes janelas que permitiam a invasão da luz na sala de aula obscureciam o ambiente externo, o jardim, a calçada, a rua, a cidade. Vemos assim como um critério de adequação arquitetônica corresponde às necessidades disciplinares. A disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro negro. (SOUZA, 1998, p.139)

A escola foi construída com a função educacional de aprimoramento intelectual do ser humano, de tal modo que todos os elementos presentes nesse espaço sejam colocados em lugares estratégicos para não desviar a atenção do estudante para o professor. A disposição dos móveis, principalmente das cadeiras e mesas impedem o estudante de se movimentar, observar a sala de aula como um todo, interagir com os outros estudantes, focalizando a sua atenção somente para o quadro e o professor, priorizando o campo visual e auditivo.

Os formulários enviados aos estudantes, professores e gestores presentes nos anexos A e B, foram imprescindíveis para a pesquisa, pois pela experiência dos indivíduos que nela vivenciam, fortaleceram a ideia de que a relação Eu-Tu é essencial na constituição do lugar-escola. Para Kowaltowski (2011) os questionamentos buscam registrar observações e medições técnicas de funcionalidades e conforto para o levantamento de informações sobre o ambiente escolar tais como: funcionalidade da sala de aula, espaços interno e externo, confortabilidade, arquitetura escolar, entorno escolar, conforto térmico, visual e acústico; estas observações são essenciais para a compreensão do espaço físico e das relações que nesse lugar se estabelecem.

Ao perguntar sobre a organização da sala de aula, nas respostas a esses formulários, 70% dos estudantes questionados não concordaram com a disposição das carteiras na sala de aula, assim propõem novas formas para a sua organização. Entre as respostas obtidas, destaco:

Rodas de conversa, quadrado com a professora centralizada (além dos alunos ouvirem de forma clara, com as vezes a professora olhando face a face e explicando a matéria a professora teria um maior controle em sala de aula pois todos, sem exceção, estariam em sua visão) (João⁶).

Para a aplicação de provas, concordo, pois a disposição das carteiras em filas dificulta a cola, por exemplo. Contudo, acredito que a disposição em círculos das carteiras, facilitaria os debates em sala de aula (Maria).

Acredito que esse padrão seja muito baseado no modelo fordista. Tal modelo traz uma sensação de exaustão ao aluno o deixando desmotivados (José)

Ao refletir sobre as respostas, fica claro que ainda hoje a sala e o doutrinação corporal são compreendidos como reflexo de uma boa aprendizagem, os próprios estudantes, mesmo que inconscientemente, veem o professor como um vigia e para se obter um bom desenvolvimento intelectual é necessário que haja rigor, controle e sentinela dos corpos. Segundo Mészáros (2008) os valores adquiridos pela educação vêm para legitimar os interesses do capitalismo no qual não enxerga uma alternativa senão a dominação estrutural e a subordinação hierárquica no qual ela é imposta.

⁶ Os nomes dados são pseudônimos colocados para preservar a identidade dos entrevistados.

Por sua vez, o ensalamento também dificulta a aprendizagem e estímulos sensoriais, uma vez que esse modelo de enfileiramento de carteira traz a exaustão dos estudantes e o estímulo apenas da visão e da audição. A visão segundo Tuan (2012, p.18) é o que mais contribui para a percepção das coisas, percepção essa que é “[...] resposta dos sentidos aos estímulos externos [...], que realizada várias vezes pode se tornar experiência”, ou seja, o enfileiramento dificulta a percepção da totalidade e a visão e audição são os sentidos priorizados na sala de aula, diminuindo as experiências que podem ser trabalhadas nesse ambiente. Segundo Pallasmma (2011) por muito tempo a visão foi considerada o sentido mais nobre dos seres, porque toda certeza é baseada na visão, entretanto, a visão nos separa do mundo, nos leva a suspensão dos outros sentidos causando a alienação, isolamento e exterioridade enquanto os outros sentidos nos unem a ele.

O enfileiramento com postura ereta e o olhar direcionado ao professor condiciona ao silêncio dos estudantes, como ressalta Kowaltowski (2011), há uma associação entre a postura sentada e o silêncio, prevalecendo a ideia que a concentração e o desenvolvimento cognitivo dependem da inércia física. Deste modo, todo movimento corporal é rejeitado, ainda que na adolescência seja necessário para um bom desenvolvimento mental e psicológico. A padronização das carteiras e cadeiras com móveis não ajustáveis ao tamanho do corpo do estudante, impede o impulso natural do movimento contínuo e efetivo do estudante.

Ao escrever sobre o projeto de construção das escolas no Brasil, enfatizo as características do espaço físico escolar, a sua arquitetura e a relação com o modelo de ensino vigente, os quais passaram por processos de mudanças com o tempo, chegando ao modelo arquitetônico que temos na atualidade. Mészáros (2008) diz que naturalmente, com o decorrer do tempo, as instituições de ensino tiveram que se adaptar com as determinações reprodutivas do sistema do capital.

Para Rabelo (2012) é inegável as relações íntimas entre processos educacionais e processos sociais amplos de reprodução do capital no embate entre os parâmetros estruturais do capital, que se colocam com uma lógica irreversível e incontestável na sociedade.

O processo de educação brasileira surge após 50 anos do início da colonização. A educação que foi introduzida no Brasil nos primeiros séculos após o período colonial (1549-1822), era uma educação rudimentar e sem vislumbre de prosperidade, uma educação para índios e filhos de colonos voltados ao ensino

religioso e a propagação da fé cristã aos nativos, comandadas pelos jesuítas. Esta educação evangelizadora se pautava em saberes dogmáticos tradicionais, humanistas e de perfil metafísico, que servia como recurso de defesa da hegemonia do catolicismo (MARGUTTI, 2013).

O primeiro espaço destinado ao ensino foi construído em Salvador, chamado Colégio dos Meninos de Jesus em 1550, posteriormente, em São Paulo no ano de 1554, consistia em um acampamento para os jesuítas e missionários com o intuito de catequização dos indígenas. Depois se tornou um colégio destinado a estudos, priorizando a atividade de ensino⁷.

No período imperial (1822-1889), o nosso país passou por uma reorganização nas cidades, na economia e, conseqüentemente, na escolarização. A educação ficou por conta do mestre-sala, o qual levava o nome da escola, era um ensino erudito que atendia as classes mais abastadas da sociedade. A escola pública não tinha um espaço próprio, as aulas ocorriam em diversos lugares como paróquias e casas de comércio, lugares impróprios para um bom desenvolvimento escolar, apresentavam condições precárias de instalação e insalubridade. Na medida em que houve a necessidade de acesso escolar devido ao crescimento populacional e das cidades, se tornou necessário um espaço edificado especializado com características apropriadas a essa função (BUFFA; PINTO, 2002).

As escolas monumentais, construídas nos centros urbanos de cidades importantes, receberam destaque por sua arquitetura e representatividade do governo. No início da República (1889), com o crescimento das cidades pré-industriais, a população passou a reivindicar direitos, incluindo o acesso à educação pública para os menos favorecidos. Com o êxodo rural e o crescimento das cidades registra-se o distanciamento do homem com o mundo natural e a perda de contato direto com a terra por meio dos sentidos, inaugurando uma relação de emparedamento, seja pelas fábricas, pelas escolas ou pelas pequenas moradias.

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

⁷ Hoje, neste espaço, se encontra o Museu do Anchieta em que desenvolvem atividades culturais e religiosas (CARVALHO, 2009).

caráter educativo, principalmente para as camadas mais pobres. (CARVALHO, 2009, p. 2).

Segundo Holzer (2017) após a Segunda Guerra Mundial o processo de urbanização deixou para trás as relações mais viscerais com a natureza e o campo, a cidade passa a ser projetada para ser segura e habitável.

As construções de prédios escolares surgiram pela necessidade de alfabetização da população, com o avanço industrial almejava-se cidadãos capacitados para trabalhar nas fábricas. A construção do edifício-escola foi projetada para ser um lugar de destaque na cidade e a sua arquitetura simbolizava as finalidades sociais, morais e cívicas da escola pública. Esses edifícios atendiam a uma série de necessidades da nova proposta de ensino. Os programas arquitetônicos obedeceriam às determinações dessa nova realidade escolar, entre elas: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos (BUFFA, 2015).

Para Dórea (2000) a escola nesse período, passa a assumir um novo papel como instrumento de progresso histórico, com um caráter regenerador do indivíduo. De tal modo, surgia como veículo para a tão desejada reconstrução nacional, a escola básica tornou-se uma função salvacionista e de transformação, como a única capaz de transformar o homem comum. Para Carvalho (2009, p.1):

[...] visando a construção de prédios escolares, o ensino foi reorganizado por intermédio de horários rígidos de aula; e da locação de turmas em classes, com mobiliário dos estudantes fixo ao chão e o da professora ao centro da sala. Assim, a instituição escolar passou a ser vista como um equipamento essencial que deveria compor a cidade industrial [...]. (CARVALHO, 2009, p.1)

As construções deveriam ter funções educativas no meio social e estabelecer correspondência entre a importância da escola para a sociedade e o espaço ocupado mostrando as benfeitorias do governo, simbolizadas pelas mudanças neste novo período.

O edifício-escola torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava para as atividades de ensino e de trabalho docente [...] na arquitetura escolar encontra-se inscritos, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. (SOUZA, 1998, p. 123)

As escolas públicas construídas neste período destacavam-se pela importância dada à educação por meio do estilo arquitetônico e imponência de seus prédios, um rico projeto arquitetônico. A educação ainda elitista, composta por filhos de industriais e agricultores cafeeiros era considerada fundamental, universal, gratuita e obrigatória e os edifícios-escola com arquitetura moderna grandiosa se destacavam pelo poder e pela ordem política.

As construções arquitetônicas simbolizavam o progresso do período republicano como meio de propagar e divulgar as ações do governo, entretanto, havia uma distinção entre as escolas urbanas graduadas e as escolas isoladas, que ficavam distantes dos centros urbanos, ambas seguiam um parâmetro de racionalização dos gastos públicos, fator que colaborou para a precarização das escolas isoladas, ocasionando a adoção de soluções arquitetônicas padronizadas nestes locais, o empobrecimento e a precarização da estrutura física da escola pública (FERNANDES; ALANIZ, 2016). Segundo Souza (1998) a precarização ocorreu porque a Reforma de Instrução Pública, de 1892, dava preferência para a construção de edifícios escolares em que a municipalidade do governo doasse terrenos e materiais, como nas escolas isoladas as verbas mandadas pelo governo eram menores que nos centros urbanos e a municipalidade não se disponibilizava de tantos recursos, assim as escolas isoladas foram precarizadas.

Com o tempo, os edifícios-escola foram se abrindo às classes populares e incorporando elementos como relógios, racionalização do tempo e disciplina para o máximo de aproveitamento do tempo. Era necessário massificar, disciplinar e preparar os indivíduos (ler, escrever e contar) para o mercado de trabalho. A escola surge para as classes trabalhadoras como disciplinadora da ordem social, considerando-se um suporte pela pontualidade e organização do tempo imposto pelas indústrias. É nesse período também que a separação entre corpo e mente ganha força, a hipervalorização da racionalidade e do trabalho em detrimento dos conhecimentos em sua totalidade, pelo qual se experimenta o sentimento, a imaginação, a intuição e a percepção (TIRIBA, 2008).

Para Fernandes e Alaniz (2016, p. 95), a escola incrementa a reprodução da qualidade da força de trabalho, transmite o saber elementar (ler, escrever e contar) e as regras de conduta, cuja finalidade é o emprego produtivo e, com isso, corrobora com os anseios de países em processo de desenvolvimento industrial, portanto, essa reprodução do espaço fabril é vista nas escolas por meio do comportamento

daqueles que nelas estão inseridos. Souza (1998) observa que, ao entrar na escola, corredores, sala de aula, pátio, a criança incorpora uma ética, comportamento e corporeidade necessária ao espaço escolar.

A escola pública foi marcada por uma estrutura arquitetônica deslumbrante, que segue o modelo tradicional de ensino, carteiras enfileiradas, ensalamento dos estudantes, além de uma educação verbalista, fundamentada na produtividade acadêmica e na racionalização de conteúdo. Na arquitetura “[...] a desconexão da construção das realidades da matéria do ofício humano transforma ainda mais a arquitetura em cenários teatrais para os olhos [...]”, perdendo sua função primordial, a mediação existencial (PALLASMAA, 2011, p. 30).

Em 1920 iniciou um movimento denominado Escola Nova, tendo como um de seus precursores John Dewey, nos Estados Unidos da América, chegando ao Brasil por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com Anísio Teixeira. Os ideais revolucionários da educação escolanovista coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizado, além de fazer crítica ao sistema educacional colocando-o como intelectualista, verbalista e excludente. O grupo de intelectuais defendia a escola gratuita, pública, laica e democrática, onde todos os cidadãos teriam direito a educação.

Para Teixeira (2007), como reflexo da demanda de um novo modelo de sociedade, seria necessário um novo paradigma de homem como um ser racional, reflexivo, com pensamento e ações democráticas. Esse novo indivíduo deveria estar preparado para os desafios advindos desse novo cenário e a educação seria o meio de proporcionar-lhe essa preparação. Essa preparação não deveria ser uma mera instrução ligada ao mercado de trabalho, mas uma verdadeira educação, que estimulasse o indivíduo a pensar e agir criticamente perante os problemas que viesse o confrontar.

Em 1931, Anísio Teixeira assumiu a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal, averiguando a situação da educação no Brasil, percebeu que o cenário era desfavorável, a falta de escola também se resumia em práticas pedagógicas voltadas para a simples alfabetização o que subjugava incorreto, pois para ele a educação deveria ensinar a criança a viver, proporcionando o progresso individual, que afetaria de modo positivo a vida das famílias (DÓREA, 2000).

Segundo Buffa (2015) o ensino presente naquele momento era considerado intelectualista, porque se preocupava em desenvolver quase que exclusivamente a

dimensão intelectual do ser humano, deixando de lado outras dimensões tão importantes como a física, a emocional, a social. Também o considera verbalista, porque valorizava a palavra, principalmente a escrita, desconsiderando a ação/expressão e a experiência no processo de aprendizagem e, excludente, porque atendia apenas a uma pequena parcela das crianças em idade escolar.

A escola pública, que antes visava apenas formar indivíduos de classes dominantes, assumia agora a função de educar todos os indivíduos da sociedade, independentemente da classe social, para a participação de uma nova sociedade, intelectual e técnica, voltada ao mercado de trabalho.

A Escola Nova trazia questionamentos e preocupações quanto ao ensino e ao espaço escolar, apresentava reflexões quanto à necessidade de novas experiências de aprendizagens não voltadas apenas a intelectualização do indivíduo, assim, a arquitetura escolar moderna deveria conter características que possibilitassem uma escola integradora e que proporcionasse conforto ambiental, boa iluminação, ventilação e relação com o entorno. Logo, a aprendizagem que se desejava para o estudante, seria aquela em que realmente conseguisse incorporar conhecimentos e utilizá-las de forma dinâmica em sua vida e para a vida democrática. Segundo Teixeira (2007):

Que enormes, pois, são novas responsabilidades da escola: educar em vez de instruir, formar homens livres em vez de homens dóceis, preparar para o futuro incerto e desconhecido em vez de transmitir um passado fixo e claro, ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais finamente, mais nobremente e com mais felicidade, em vez de simplesmente ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares [...]. Para essa finalidade, só um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola podem bastar. (TEIXEIRA, 2007, p. 49)

O objetivo da Escola Nova era a reapropriação do espaço escolar, trazer novos espaços de aprendizagens e uma redefinição do pavimento escolar, surgindo um novo pensar arquitetônico, no qual possibilitasse ao estudante espaços significativos de aprendizagem. Este novo espaço físico escolar precisava atender as necessidades de ensino que não se utilizava a mente como única mediadora do processo de aprendizagem, para isso deveriam ser criados espaços de aprendizagem como bibliotecas e museus, espaços externos a sala de aula que permitiriam experiências novas de aprendizagem. Para Dórea (2000, p.151), Teixeira considerava que “[...] sem instalações adequadas não poderia haver trabalho

educativo, e o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino propriamente dito [...]”.

O que os escolanovistas pretendiam era um modelo arquitetônico escolar moderno que ofertasse espaços de aprendizagem complementares em outros ambientes, além da sala de aula, o que não significou extrapolar ambientes fechados como a sala de aula, nem modificar a organização da escola, estes espaços seriam salas escolares que funcionassem como um complemento acadêmico. O que busco trazer à tona é que, por mais que a sala fosse modificada para demais atividades, o ensalamento estrutural ainda continuou existindo, pois trazer novas salas de aprendizagem e novos estilos arquitetônicos não significou mudanças na forma de entender os processos educativos, prevalecendo a aprendizagem baseada na racionalização, pois o confinamento em um lugar fechado limita as sensações que poderiam ser mais exploradas entre ambientes externos à sala de aula, como pátio e o entorno da escola, inteirando os estudantes com o mundo e explorando a sua corporeidade na relação Eu-Tu, ampliando o processo de ensino-aprendizagem.

A mudança é necessária, sabemos das dificuldades que as instituições públicas passam, entretanto, devemos extrapolar a arquitetura e o currículo, a educação precisa em embalada por aprendizagens para a vida, que lhe traga sentido, espaços que proporcionarão a visão da totalidade buscando a relação escola-corpo-lugar.

Mészáros (2008, p. 45) considera que é necessário romper com a lógica do capitalismo para contemplarmos e criarmos uma nova alternativa educacional significativa, que “[...] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida [...]”, uma reforma baseada na essência.

A aprendizagem em lugares abertos é vista como possibilidade de exploração da capacidade potencial do estudante, nas suas diversas manifestações que, indiscutivelmente, torna a aprendizagem significativa e prazerosa, porque a ação cognitiva age em conjunto a sensações corporais que são estimuladas na relação Eu-Tu como desejou Buber (2001), reverberando em diferentes formas de interação com o mundo. Ao considerar os espaços como parte da aprendizagem, compreendemos que o modelo escolar que vivenciamos, ainda hoje, possui elementos característicos da escola tradicional, mesmo com novas teorias

pedagógicas que trazem para a educação modelos arquitetônicos e metodologias inovadoras, a escola pública ainda é pautada numa educação racionalista em que a mente é priorizada, isso provém de aspectos históricos que ainda prevalecem. O ambiente de estudo é limitado a carteiras, quatro paredes e a metodologias de ensino, negligenciando a expressividade corporal do aluno com o mundo e estratégias de aprendizagem a partir do pensar e do sentir. Silva e Moura (2021) apontam que a relação entre a percepção, a experiência e a imaginação são fundamentais para a construções geográficas que se dão pela intuição, observação pessoal, imaginação e experiências diretas com o meio em espaços além da sala de aula, se utilizando do ensino intencional.

A partir de 1960, sob governança de Juscelino Kubistchek, o país estava sob uma política desenvolvimentista industrial, necessitava-se de mão de obra especializada e para isso carecia de construção de escolas. Com o recurso limitado, se priorizou a quantidade de escolas, em detrimento de sua qualidade estrutural. A arquitetura escolar foi simplificada, havia modéstia nos projetos e materiais utilizados a fim de diminuir os gastos e o tempo de construção, esta era a única maneira de suprir a demanda.

A figura 1 representa a evolução dos prédios escolares desde o século XVI até o XXI, marcadas por suas mudanças na arquitetura, primeiramente com uma arquitetura física simples e uma educação evangelizadora, depois, consagrou-se um novo período no Brasil e as construções exuberantes pelas benfeitorias do governo e, por fim, as tentativas de novos modelos de escolas e, posteriormente, a sua padronização arquitetônica.

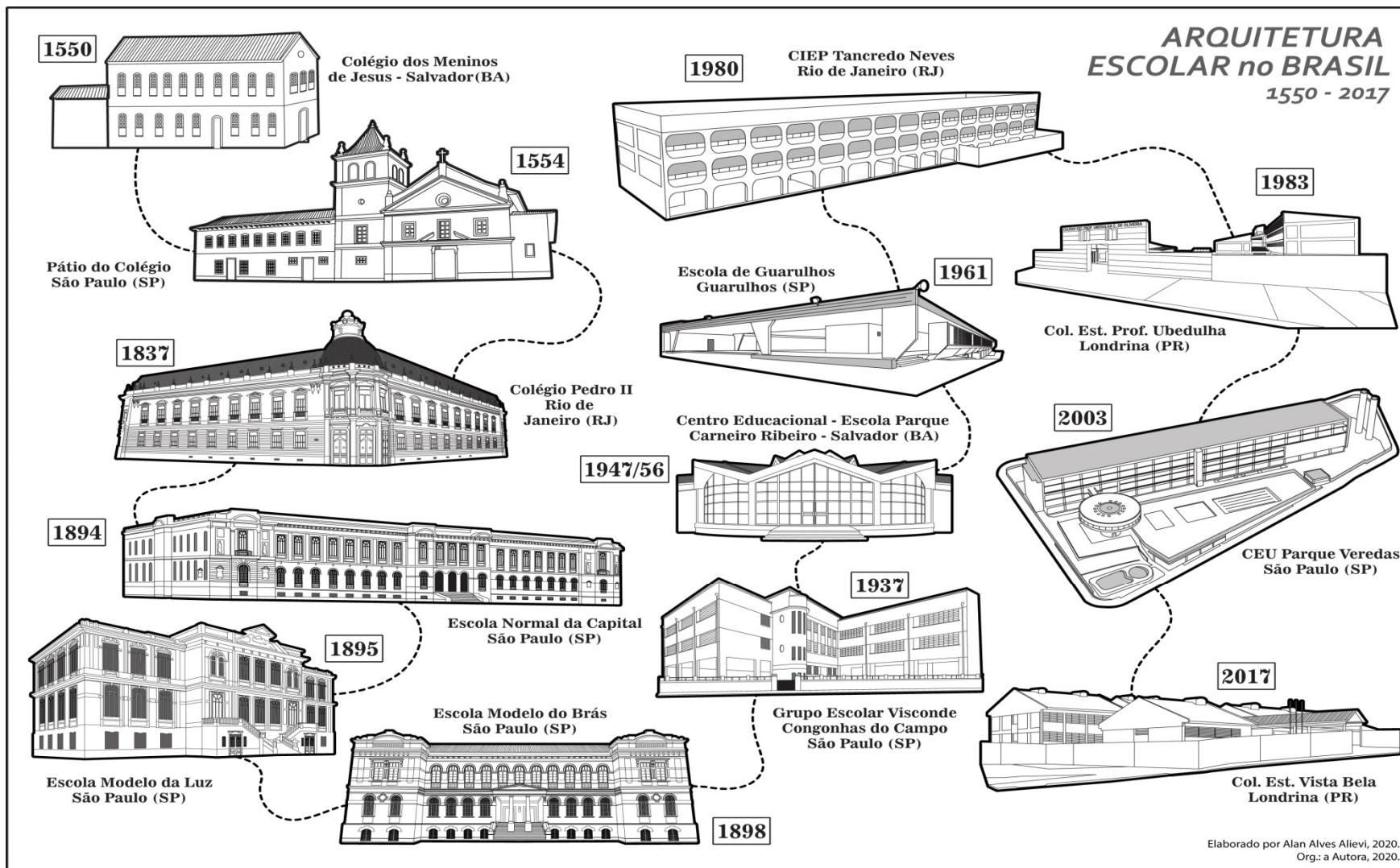


Figura 1: Linha do tempo da arquitetura das escolas brasileiras.
Créditos: Jéssica Bianca dos Santos, 2020

Primeiramente pode-se observar os prédios escolares no “descobrimento” do Brasil, em que os jesuítas além de prover a fé cristã, ensinavam a educação básica em prédios adaptados ao ensino em que apenas a minoria se beneficiava. Mais tarde, anos finais da Monarquia e início do Período Republicano, se presentifica a edificação dos prédios escolares monumentais, construídos com o objetivo de mostrar à população as inovações dessa nova fase, a educação ainda elitista previa a educação dos estudantes marcadas por forte disciplinamento e saberes básicos como ler e escrever.

Na década de 1930, efervescida por novas teorias educacionais como a Escola Nova de Anísio Teixeira, como destacado anteriormente, as construções de escolas receberam uma arquitetura moderna com salas de aulas auxiliares como biblioteca, sala de vídeo, a fim de desenvolver a autonomia do estudante. E por último, a década de 1960 é marcada pela padronização das instituições como possibilidade de educação para toda a população.

O que chama a atenção, é que a sala de aula como ambiente educador sempre foi vista como possibilidade para os fins educativos, primeiramente as salas improvisadas, depois os edifícios mantiveram a sala de aula como única e exclusiva para o ensino. Tentativas com a Escola Parque⁸ foram criadas sem muito sucesso, pois a obrigatoriedade do ensino básico levou a construções de escolas padrão para beneficiar a população brasileira e alfabetização das massas populares.

Como pode ser observado o processo de diminuição de gastos das escolas públicas em nosso país se materializou na arquitetura escolar, que influencia na relação corpo-lugar-escola defendida nessa pesquisa, reverberando nas formas de aprendizado. Nas palavras de Pallasmaa (2011) a superficialidade das construções padrão é reforçada por um censo enfraquecido de materialidade causando efeitos mentais devastadores. A padronização das escolas não seguiu as necessidades de cada lugar, aos favoráveis a padronização a defendem por questões econômicas como produção em massa, redução de custos de projeto, tempo de elaboração e prática em construção repetida, diminuindo as falhas no processo de construção (KOWALTOWSKI, 2011). A padronização em massa desconsidera as transformações e particularidades do tempo, do espaço e da cultura. Muitas

⁸ Escolas construídas em regiões com pequena população, que funcionava em período alternado da escola padrão, com objetivo de agregar atividades sociais para o desenvolvimento da educação social, física, musical, sanitária e assistência alimentar (FERNANDIS; ALANIZ, 2016).

construções escolares foram e continuam sendo feitas em locais inapropriados, algumas nos centros urbanos tiveram a função de visibilidade do governo e não levou em consideração a poluição sonora das avenidas, por exemplo; outras, construídas em áreas de vazios urbanos, como único espaço disponível causado pela falha de planejamento urbano, nem sempre disponibilizam de estruturas emergenciais em seu entorno e, muitas vezes, de precário saneamento básico.

É importante destacar que a questão econômica foi sobreposta à educativa, pois para construir ambientes com níveis funcionais e com conforto ambiental adequado ao atendimento das necessidades dos educandos seria necessário um planejamento econômico e estrutural em acordo com as necessidades materiais e imateriais dos estudantes. Nas palavras de Pallasmaa (2017, p. 7), toda arquitetura deveria ser uma casa, em uma relação intrínseca e verdadeira com o morador, relação de existência, isso porque “[...] o habitante se acomoda no espaço e o espaço se acomoda na consciência do habitante, por outro, esse lugar se converte em sua exterioridade e uma extensão do ser [...]” do ponto de vista mental, emocional e físico.

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 [...]” (PALLASMAA, 2011, p. 33), o que contribui para o desaparecimento da sua essência física, sensorial e corporal.

Por outro lado, a edificação escolar se diferencia de outros lugares por ser o lugar de abrigo, casulo protetor, morada de muitos estudantes e professores, mesmo as construções não considerando a especificidades de cada lugar, o ambiente que os indivíduos vivenciam ao menos dez anos de sua vida, cria laços afetivos.

A história da construção das escolas brasileiras está diretamente relacionada a história de cada município. O foco deste trabalho está sob a cidade Londrina/PR, a “Pequena Londres”, apesar de não ser a cidade onde moro, é o lugar onde vivencio e experiencio, entre ruas e observações busco caminhos para minha pesquisa, sendo importante compreender como acontece a relação entre indivíduo e escola na cidade, para tanto busquei compreender o seu processo histórico, ligado a educação e a criação de escolas no município.

Ao estudar as bibliografias sobre a construção de escolas em Londrina, me

deparei com estudos sobre a colonização do município⁹, que se deu antes mesmo do desbravamento dessa região. Essa região anteriormente habitada por indígenas, caboclos e demais brasileiros experienciavam este lugar e encontravam formas de se educarem e educar os demais habitantes (FARIA, 2013).

As primeiras escolas do município eram situadas nas áreas rurais, e recebiam a influência de imigrantes europeus e japoneses e eram mantidas pela comunidade, posteriormente, iniciou-se as primeiras construções de escolas na área urbana, absorvida depois pelo poder público municipal (CAPELO, 2000). Nos primeiros anos de seu surgimento, houve a necessidade de criação de escolas em Londrina para os imigrantes e brasileiros que ocupavam a cidade, após a municipalidade, houve a criação das primeiras escolas étnicas financiadas pela iniciativa particular (FARIA, 2013).

O território londrinense abarcava maiores terras do que hoje possui, também chamado de “Sertão Tibagi”, devido ao seu limite com o Rio Tibagi. A primeira escola criada no município de Jataizinho, comandado por Duszczak, era pequena feita de madeira com dez metros quadrados, era composta apenas por meninos, entretanto, não durou por muito tempo, posteriormente, a escola isolada comandada pela professora Mercedes Martins Madureira, havia a presença de meninas, a escola se localizava onde hoje é o Edifício Júlio Fuganti, na região central da cidade.

As primeiras escolas foram construídas para atender os imigrantes, os gastos eram compartilhados entre a comunidade e o consulado do país, dentre os conhecimentos ofertados, se ensinava a língua natal dos imigrantes. Segundo Capelo (2000) a primeira escola criada, em 1931, foi a Escola Alemã localizada no patrimônio rural de Heimtal, que se mantinha com recursos da comunidade e do consulado alemão. O patrimônio Heimtal é originário do primeiro núcleo de povoamento alemão que habitaram as terras londrinenses.

⁷ Londrina é uma cidade jovem, surgiu em 1929 e tornou-se município em 1934 pelo Decreto Estadual n.º 2.519 (PREFEITURA DE LONDRINA, 2020). O município é originário da exploração de terras da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP).

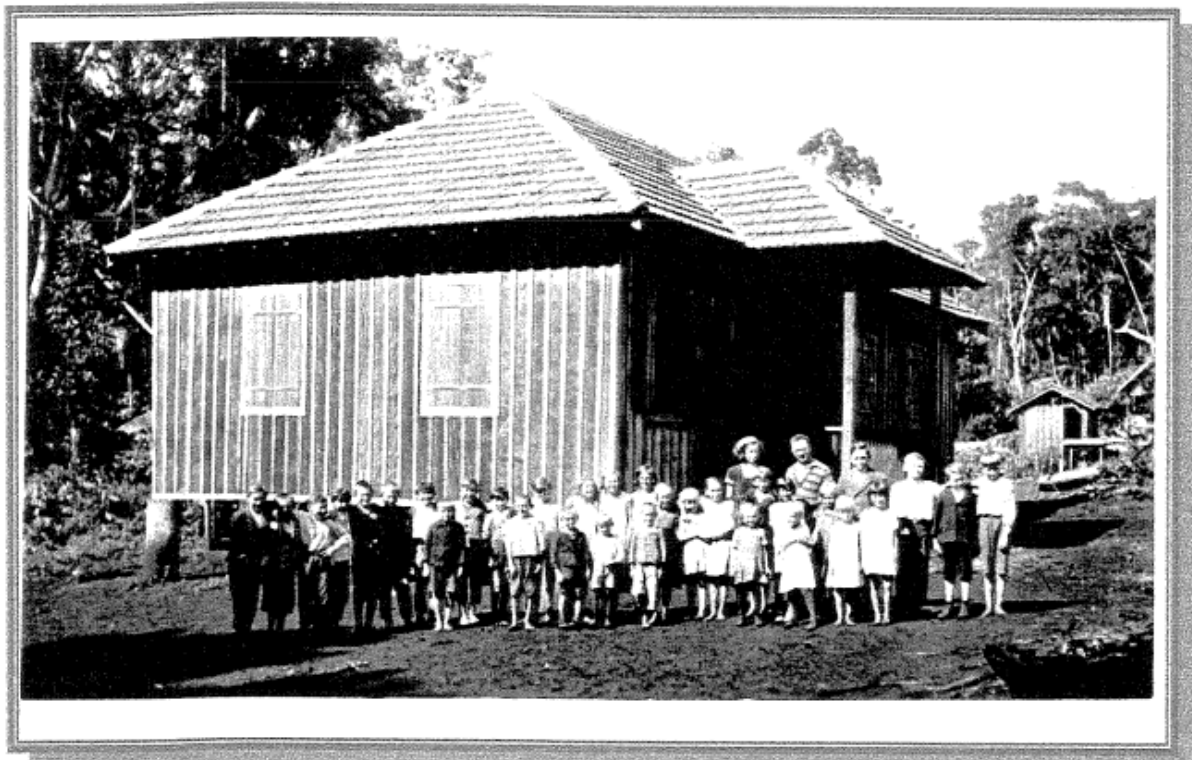


Figura 2: Escola Alemã no patrimônio Heimtal
Fonte: CAMPELO, M. R. 2000.

As escolas eram construídas em madeira, devido a disponibilidade de madeira nesse período, resultado do desbravamento das terras londrinenses. Destaco ainda o trabalho das mulheres na educação, sendo resultado dos baixos salários, já que o homem por ser provedor da família deveria buscar maior fonte de renda.

A segunda escola foi construída em 1930, situada na propriedade rural Palhano cuja família era de origem italiana. Criada em 1933, a terceira escola é de origem japonesa e foi a primeira a ser construída em área urbana, esta abrigava o clube japonês Kaikan, atendia crianças da área urbana e das propriedades rurais vizinhas. Os japoneses compreendiam a escola como difusora do conhecimento, da cultura e apropriação de seus direitos.



Figura 3: Escola Japonesa.
Fonte: CAMPELO, M. R. 2000.

As escolas isoladas para imigrantes garantiam aos não integrantes das terras brasileiras o acesso à educação e cultura natal, porém, a preservação das escolas e identidades étnicas os excluiu da escrita da história do município (CAPELO, 2000). É interessante perceber que o imigrante desterritorializado buscou manter em meio as terras novas a sua identidade e seus costumes, mesmo saindo de seu lugar de origem, que considero fenomenologicamente, o lar, o lugar de segurança, o casulo protetor; em terras novas traz consigo memórias e reconstrói a sua identidade.

Mercedes foi uma das mulheres que assumiu a sala de aula, que mais tarde admitiu a diretoria do Grupo Escolar Hugo Simas, mantido pelo poder público, as salas eram multisseriadas e ensinavam estudantes do primeiro ao quarto ano do primário (SILVA; MUZARDO, 2014).

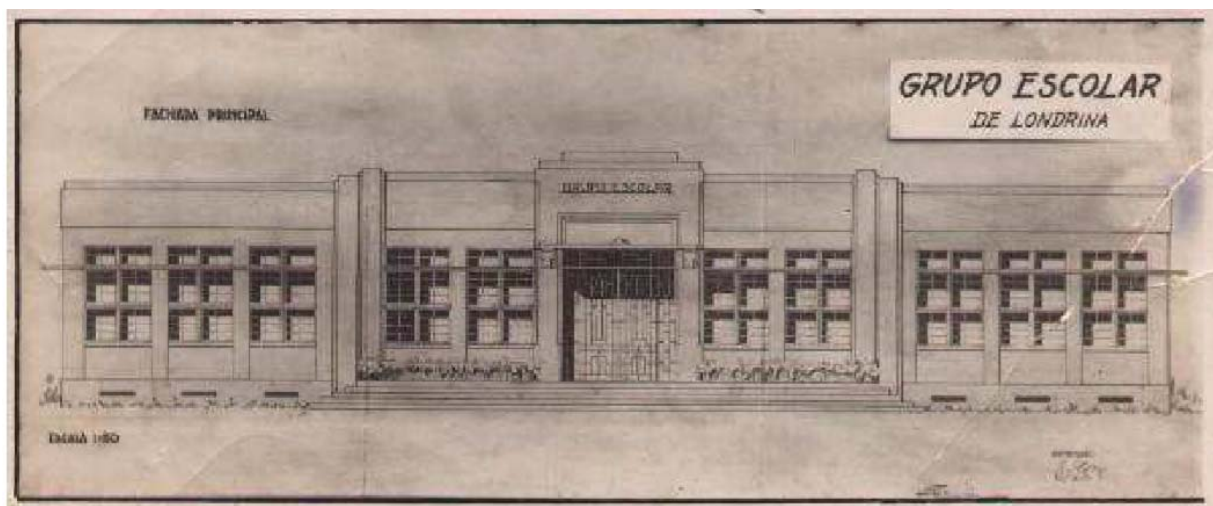


Figura 4: Planta escolar do Grupo Escolar Hugo Simas
Fonte: FARIA, T. B.; SCHELBAUER, A. R., p. 200, 2012.

Silva e Muzardo (2014) revelam que, em 1935, no Paraná, havia 1043 escolas isoladas. Em Londrina as escolas tinham 20 carteiras duplas, um armário e quadro de giz, o restante dos materiais chegava de trem. O crescimento populacional em Londrina, em 1936, passava de vinte mil, a falta de escolas se tornou um problema para o governo, já que as escolas isoladas não dariam conta desse aumento populacional. Imbuídos pela necessidade de progresso, houve uma política de criação de uma cidade moderna, incluindo a criação de escolas novas. Essas mudanças na infraestrutura e na educação asseguravam uma boa estrutura em alvenaria e espaços para se educar, para isto, recebeu forte influência educacional de Anísio Teixeira, com seu movimento sobre os ideais da Escola Nova, apresentado anteriormente.

A escola pioneira foi o Grupo Escolar Londrina inaugurado em 1937, contava com 587 estudantes, como resposta a falta de escola no município. Em 1941 passou a ser chamado Grupo Escola Hugo Simas, manifestava em sua arquitetura o progresso dos novos espaços públicos e privados (SILVA; MUZARDO, 2014). Assim como todo o Brasil, as construções monumentais serviam como artifícios políticos, plena demonstração do poder público que se preocupava mais com a aparência do que a essência, em que abriga os olhos, mas desabriga os corpos, os sentidos, memória, imaginação, sonhos, característica que persistiu na modernidade brasileira e desumanizou o lugar.

Com a Segunda Guerra Mundial houve prioridade de educação para os cidadãos, principalmente aqueles que viviam no meio rural, a necessidade do

conhecimento foi essencial para a predominância do homem no campo, entretanto o saber deveria comportar o que o rural necessitava. No início da década de 1940, o governo municipal não podia negar a necessidade da educação no meio rural, assim ocorreu “[...] o fechamento de escolas estrangeiras e a ampliação das políticas de nacionalização impuseram a necessária presença estatal na regulamentação do sistema estatal [...]” (CAPELO, 2000, p. 58). Foi nesse período que chegou em Londrina a Inspetoria Municipal de Ensino ao qual incumbia o controle das atividades desenvolvidas nas escolas rurais, ela também, concretizou formas de controle, planejamento e organização das escolas alicerçadas ao novo modelo de modernização das cidades, a educação proposta para as escolas rurais não continha relações com o mundo vivido (CAPELO, 2000).

Para Londrina, uma cidade ainda predominantemente rural na década de 1940, a educação tinha como objetivo estabilizar o homem rural no seu meio, trazendo conhecimento necessário ao campo como agronomia, habilidades manuais e alimentação, além de controlar o inchaço da cidade e o aumento da pobreza. Nas cidades, a educação era concebida em prédios monumentais repletos de símbolos da nova fase, a educação voltada a elite primeiramente, depois para a classe trabalhadora (FARIA, 2010).

De 1940 a 1950 as escolas étnicas foram substituídas pelas escolas públicas, fundando o Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS), em 1948, para seu gerenciamento, garantia a total centralidade do poder educacional, as escolas na área rural aos poucos foram diluídas, isso se deve a tentativa de enquadrá-las nos moldes das escolas públicas brasileiras. As escolas isoladas rurais eram simples, não monumentais, eram humildes casas escolares espalhadas no território londrinense, refletiam uma maneira de minimizar a pobreza e o inchaço da cidade (FARIA, 2013).

[...] o poder público municipal não podia mais omitir-se diante do crescimento progressivo das demandas por educação no meio rural. O fechamento de escolas estrangeiras e a ampliação das políticas de nacionalização impuseram a necessária presença estatal na regulamentação do sistema educacional. O projeto de sociedade centralizado na visão de mundo urbano-moderno-industrial exigia que a escola, enquanto mediação, constituísse subjetividades adaptadas às novas relações sociais de produção e ao novo modo de vida. (CAPELO, 2000, p. 58-59).

A cidade londrinense se destacava no meio rural, grande parte da população

residia na área rural e o centro urbano moderno continha construções exuberantes, dividida entre a Londrina dos ricos e a dos miseráveis, “[...] que projeta espaços para a elite e para os pobres – edifícios, avenidas, loteamento de alto padrão e, por outro lado, instituições e campanhas assistenciais [...]” (FARIA, 2013, p.6), e a educação também se dividia, as escolas rurais isoladas garantiram a educação da população rural até a década de 1950.

As finalidades do DEPAS era garantir a centralidade do poder educacional, controle dos professores como tentativa de qualificá-los e trazer nacionalidade as escolas rurais étnicas. Nos anos de 1950, aumentou a centralidade do departamento, professores e escolas que aprovassem mais que 50% dos seus estudantes eram elogiados, para aqueles que não conseguiam sofriam represaria pública, o que se tornava inviável para a realidade rural, pois a evasão e o abandono eram frequentes, dadas pelo período de colheita nas propriedades rurais. Vale ressaltar que as escolas rurais recebiam a influência da Escola Nova, assim a escola deveria ser uma miniatura da sociedade capitalista, deveriam ter atividades que reproduzissem a vida social (CAPELO, 2000).

Em meados da década de 1950 se inicia no Paraná a padronização das escolas, a arquitetura foi reduzida e construída nas áreas mais periféricas, “[...] a reprodução destes projetos impediu a adaptação às características do lugar, ocasionando problemas típicos de conforto térmico, acústicos [...]”, além desse espaço não ter identidade com o lugar e com as pessoas que ali habitam” (RONQUIM; SILVA, 2011, p. 1). Segundo Pallasmaa (2011, p. 25) a arquitetura deve ser embasada na existência humana, deve-se “[...] reconstruir a experiência de um mundo interior indiferenciado, no qual não somos meros expectadores, mas ao qual pertencemos de modo indissolúvel [...]”, a fim de trazer ao lugar experiências memoráveis, de extrema intimidade com o corpo. Esta padronização foi proveniente da redução de custos do governo, as escolas passaram a ser projetadas sob uma arquitetura simplificada e padronizada para atender às necessidades básicas da educação, e, desta vez, passaram a ser construídas nas áreas vazias das periferias.



Figura 5: Faixa padronizada. Colégio Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins.
Fonte: Jéssica Bianca dos Santos.

O que pode ser observado na padronização escolar de Londrina, não foi considerado questões ligadas à sonoridade, muitas estão localizadas em ruas movimentadas em que o barulho do trânsito é muito presente. O que chama a atenção são as grades e os corredores escuros que impossibilitam a visão para o interior da escola se assemelhando com uma prisão como alertou Foucault.

Na figura 6 apresento o mapeamento das escolas públicas de Londrina classificando-as pelo ano de criação, por décadas, de 1930 aos dias atuais. No levantamento das escolas estaduais públicas de Londrina, verifiquei que há um total de 68 escolas, as maiores e mais antigas estão localizadas próximo ao centro da cidade e as menores e de criação mais recente nas periferias, muitas são frutos do processo de padronização das instituições públicas do Paraná. Em minhas experiências pelas escolas da cidade de Londrina, nos últimos anos, trabalhando como docente, vivenciei algumas escolas, uma na área central caracterizada por sua grandeza estrutural e pela quantidade de estudantes que recebem de todas as partes da cidade, e algumas escolas de periferias com sua arquitetura padronizada, formada principalmente por estudantes da localidade.

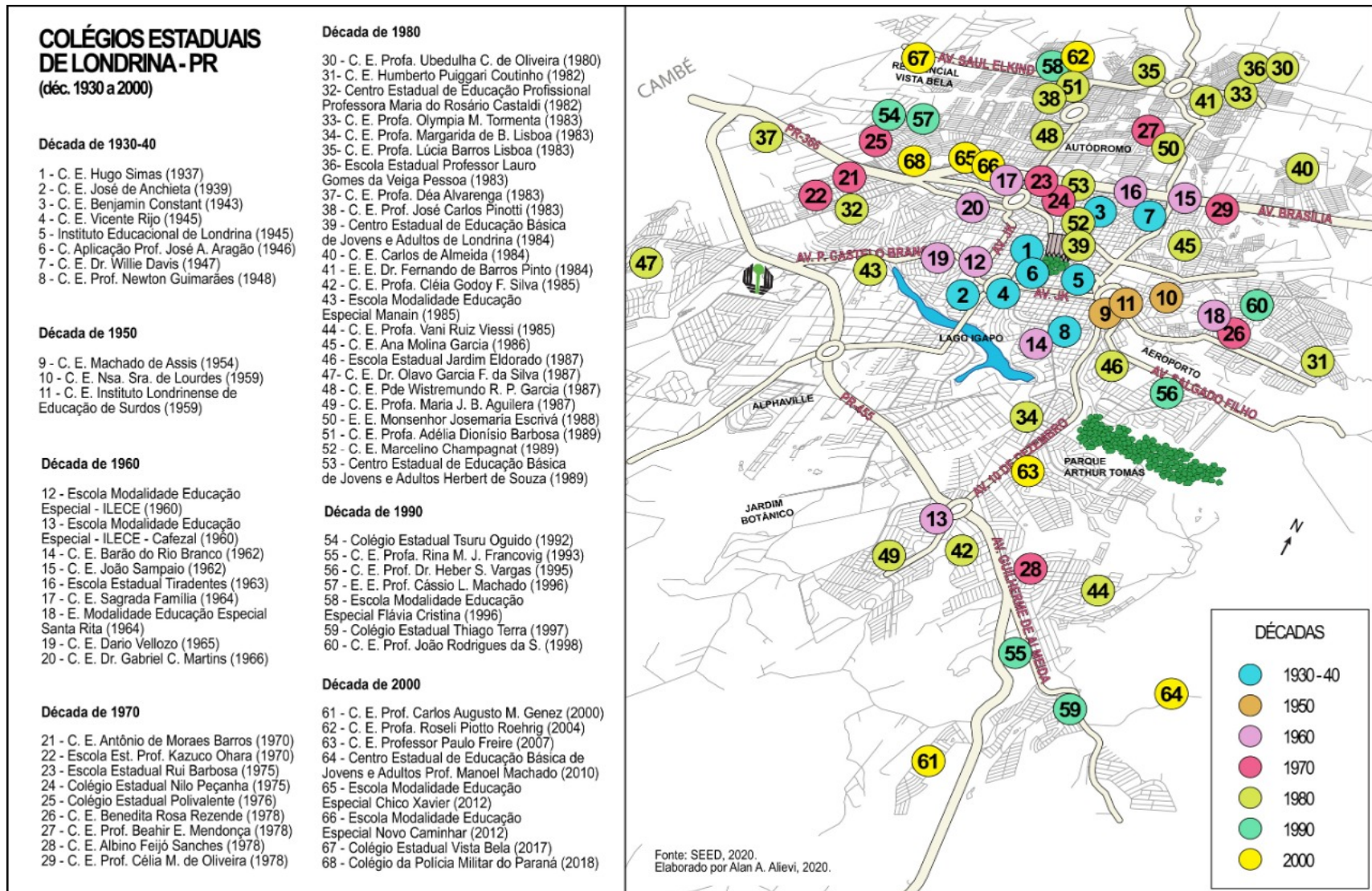


Figura 6: Localização das escolas públicas estaduais da cidade de Londrina
Créditos: Jéssica Bianca dos Santos.

Permitindo compreender o momento em que a instituição escolar se funda, entendo a importância dessas construções, a modernização impulsionou as construções e o desenvolvimento das cidades e as escolas construídas se tornaram uma extensão desta, cuja tarefa da educação era moldar os cidadãos a essa nova realidade. É inegável a relação da educação com o desenvolvimento intelectual para o trabalho, assim como todo o Brasil, a educação se faz necessária para o aprimoramento cognitivo para, posteriormente, ocupar seu lugar como força de trabalho na sociedade. A escola sempre foi uma prévia representação para a vida em sociedade, visando uma educação que proporcione aprendizagens em sala de aula em que o cognitivo possa ser desenvolvido, para mais tarde ocupar o lugar como força de trabalho, sendo concebida como civilizatória, e instrumento de trabalho que possibilita o desenvolvimento econômico. A arquitetura monumental trazia em sua essência a modernidade, a disciplina e a racionalização do uso dos espaços escolares e mais do que isso, segundo Pallasmaa (2017) a essência poética da arquitetura está ameaçada pelos processos da funcionalidade e estetização. Seus espaços:

[...] construído em alvenaria, com salas amplas, trazia a funcionalidade como tema principal. As salas se interligavam ao corredor principal a diretoria e a secretaria, foram projetadas para ocupar a entrada do prédio, um meio considerado eficiente para controlar a entrada e a saída dos alunos em tempos de rigorosa disciplina. A obra surtiu grande efeito e foi bastante apreciada pela população como a materialização dos desejos de modernidade, levados aos extremos pelos londrinenses [...] (ABRAMO, 2004, p. 58).

Ao ser atraído por esse processo, propus-me a indagar sobre os porquês destas alterações nas escolas e a padronização da estrutura física, que, “[...] mais do que mudanças arquitetônicas, denotam mudanças simbólicas; e suas consequências, tanto educacionais quanto sociais e políticas [...]” (SILVA; MUZARDO, 2014, p. 4). Ainda hoje marcada pela padronização arquitetônica nas áreas periféricas e as grandiosas escolas centrais, a escola como lugar de aprendizagem e desenvolvimento intelectual continua com o objetivo de racionalização de conteúdos básicos priorizando a sala de aula como o único lugar para a aprendizagem, desconsiderando o habitar escolar e suas diversas relações, pois “[...] o habitante se acomoda no espaço e o espaço se acomoda na consciência do habitante, por outro, esse lugar se converte em uma exteriorização e uma extensão de seu ser, tanto do ponto de vista físico quanto mental [...]” (PALLASMAA,

2017, p. 7).

Segundo Ronquim e Silva (2011) toda escola é projetada para ter vida útil maior que 50 anos, abrigando várias gerações, isso significa que o estudante frequenta, no mínimo, 10 anos espaços escolares com as mesmas características, esquadrados na sala de aula. Os maiores desafios da Geografia, entre as demais disciplinas da matriz curricular, é lidar com a estrutura organizacional como tempo cronometrado e espaços rígidos que parecem não dialogar com as demandas sociais (BARBOSA, 2016). Pallasmaa (2017, p. 8) diz que toda construção independentemente de sua função é uma casa, pois será o domicílio de uma pessoa, mesmo por tempo integral, é nela que temos a verdadeira existência, é nela que habitamos e “[...] habitar é parte de nosso próprio ser, de nossa identidade [...]” é onde são colocados nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossos sonhos, memórias, desejos e mentes.

Os instrumentos básicos colocados na sala de aula como o quadro, giz e disposição das carteiras são sempre os mesmos, são eles que desde o início das escolas no Brasil são usados como itens básicos que consideram garantir uma boa aprendizagem aos estudantes, são esses objetos que perduram nos dias atuais com as mesmas funcionalidades. Segundo Barbosa (2016) a organização do tempo e espaços nas escolas são inspirados no modelo seriado e disciplinar, com rotinas que subdivide o tempo em cargas horárias iguais para todos, com períodos de trabalho em sala, intervalos e atividades.

As necessidades educacionais considerando espaços físicos e métodos didáticos de hoje são os mesmos que na década de 1950. Compreendo que o comportamento e as necessidades mudaram, questões culturais, sociais, interativas, tecnológicas e perceptivas não são mais as mesmas. De acordo com Azevedo, Bastos e Blower (2007) a utilização de projetos arquitetônicos padronizados não considera as diferentes realidades escolares e as necessidades do lugar, conseqüentemente, não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, podendo comprometer o desenvolvimento do estudante e a eficácia do processo educativo.

O significado final de qualquer edificação ultrapassa a arquitetura; ele redireciona nossa consciência para o mundo e nossa própria sensação de termos identidade e estarmos vivos. A arquitetura significativa faz com que nos sintamos seres corpóreos e

espiritualizados. Na verdade, isso é a grande missão de qualquer arte significativa (PALLASMAA, 2011, p. 11).

A ligação entre ambiente e ensino está na compreensão de que o ambiente em que o estudante está inserido influencia o processo de aprendizado e a sala de aula é limitadora quando pensamos em um processo de aprendizagem em que corpo e mente precisam ser trabalhados. Kowaltowski (2011) considera:

[...] 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 [...]. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 61).

Os projetos padrões que supriram a necessidade do governo em tempos pretéritos não atendem mais as necessidades da atualidade. Reverter esse processo é complexo, então, devemos repensar as metodologias em que prioriza a sala de aula como única mediadora da aprendizagem e buscar aprendizagens que valorizam outros espaços no lugar-escola, fora desta entre elas, onde seja possível maior interação social, o despertar dos sentidos e da percepção de mundo para além da sala de aula. O viés autoritário e doutrinal já não existe nas escolas da mesma maneira, a organização das salas de aula existente que se arrasta há séculos, já não preenche as necessidades dos indivíduos, o corpo arqueado, doutrinação passam pelo descontrole corporal, a necessidade de se mexer e dialogar, os estudantes tem sede de vida, do encontro, diálogo e experiência.

Nas páginas que se seguem, sem perder de vista o que foi discutido até o momento sobre a importância de se considerar a arquitetura escolar nas discussões sobre a experiência corpo-lugar, serão feitas reflexões sobre o lugar vivido enquanto potência de significação, pertencimento, experiências buscando por meio desse entendimento um modo de dialogar com a escola e com o mundo que se abre a partir dela.

3

LUGAR-ESCOLA

A Escola é

Escola é...

O lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegre, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados"

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede,

Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se "amarrar nela"!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire, 2015).

No capítulo anterior foram tecidas críticas sobre o processo educacional, entendido como um artifício metodológico que busca desenvolver a cognição e transmitir normas, valores e costumes, visando entre os seus objetivos, assegurar a reprodução social por meio de condutas comportamentais de seus agentes socializadores, que reproduzirão em sociedade. Contudo, a escola não só proporciona desenvolvimento racional e intelectual, a escola como lugar se difere de muitos espaços por conter indivíduos com experiências, vivências, razão e emoção, sendo impossível considerá-la como lugar exclusivamente para a ciência racionalista. A escola pode ser um lugar de realizações, um espaço feliz. Afinal, “a felicidade se constitui a partir dos lugares, cimentada pelos acontecimentos solidários, intrínsecos à sobrevivência, à manutenção da vida. Filosoficamente falando, podemos afirmar que ser feliz é estar vivo! Lutar contra as dificuldades é o passo seguinte e passa exatamente pela qualidade na constituição dos lugares” (SOUZA, 2013, p. 223).

No momento atual que estamos passando por conta da pandemia foi possível compreender sentimentos e percepções dos indivíduos sobre o lugar-escola, já que nos encontramos sobre o isolamento social e as vivências no ambiente escolar foram interrompidas, desenvolvendo-se aprendizagens no ambiente virtual. Esse momento tão árduo para o mundo faz transparecer a importância do lugar-escola e da sua estrutura física como fomentador desse processo, esse lugar tão essencial para a vida cotidiana dos estudantes e equipe pedagógica, assim como as relações sociais por meio do diálogo e de aprendizagem que lá se estabelecem.

Observando e revivendo por meio de lembranças, momentos dentro destas instituições, compreendo que a escola é o lugar onde as interações humanas, sociais e interpessoais acontecem. As escolas se constituem pela presença de seres humanos que carregam consigo vivências, emoções, que vão preencher esse lugar com as diversas características que só serão atribuídas por meio dos sentidos corpóreos.

A escola é compreendida como o lugar privilegiado para desenvolver habilidades intelectuais para a vida em sociedade, transformando-a como lugar exclusivo para a construção de conhecimentos específicos, que por muitas vezes desconsidera a intersubjetividade dos estudantes e a importância da corporeidade na aprendizagem, dicotomizando os indivíduos, dividindo-os entre corpo e mente. Ponty (2006) diz que o corpo precisa ser pensado no ato educativo devido às

condições essenciais que é a capacidade que o corpo tem de proporcionar o autoconhecimento e autocuidado, e a sua condição singular de produtor de conhecimento.

O indivíduo não é o mesmo do século XIX, a escola mudou, crianças e adolescentes mudaram, não cabe mais aos indivíduos a maneira que foram ensinados a ser, eles têm a necessidade de se mover, as carteiras já não estão mais enfileiradas, as conversas são abundantes, os estudantes necessitam mexer-se, relacionar-se, enfim, experienciar o mundo.

Para Buber (2001, p. XLVII) a palavra relação é o conjunto de “[...] vários termos: diálogo, relação essencial, encontro [...]”, assim a relação contempla o encontro abrindo a possibilidade para um novo diálogo com o Tu. A dialogicidade é a base do pensamento de Buber, isto que os seres humanos são frutos da relação com o outro tendo como alicerce o diálogo. O Eu existe em virtude do Tu, proporcionando o conhecimento do mundo. A escola é o lugar das relações, estas que ultrapassam os saberes disciplinares unilaterais, o conhecimento se dá por meio das relações de diálogo com o outro, desabrochando experiências humanas.

A escola é o lugar das relações interpessoais, de experiências, aprendizagens e vivências a partir da 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 [...]” (RAMOS, 2020, p.957). Ao considerar a importância da corporeidade como papel na construção do sujeito identico o lugar como mediador da experiência como o mundo. O lugar para a Geografia Humanista de base fenomenológica é resultado da experiência humana, do mundo vivido, de vivências e experiência, em que criamos elos de afetividade. O lugar dá sentido à existência humana, é o lugar de acolhimento, o casulo protetor, “[...] construído a partir da experiência e dos sentidos, envolvendo sentimentos e entendimento [...]”, é a essência da experiência geográfica (TUAN, 2013, p.7).

Holzer (2003, p. 114) ao se referir ao estudo do lugar revela, na perspectiva dardeliana, que a Geografia se refere a inserção do homem-no-mundo, de modo que não pode lidar apenas com aspectos objetivos do lugar, “[...] um espaço geográfico que tem como elemento essencial a “geograficidade” definida como uma "geografia vivida em ato" a partir da exploração do mundo e das ligações de cada homem com sua terra natal [...]”. Quando o lugar é retratado, seja ele natural ou material, se

mistura com o espaço, pois ambos indicam experiências comuns. Para Tuan (2013) o espaço é liberdade e o lugar é segurança, o primeiro é onde desejamos estar e o segundo onde estamos ligados.

O espaço uma vez vivenciado e experienciado passa a ser reconhecido como lugar, a partir de sensações vividas que determinarão sentimentos e lhe atribuirão valores positivos ou negativos, assim, um espaço antes sem identidade e valor passa a ser compreendido como lugar a partir do relacionamento do indivíduo com o meio. Lívia de Oliveira (2013) afirma que cada indivíduo percebe o mundo de uma forma, mediante ao que vive, e as atitudes assumidas frente ao mundo é formada por longa sucessão de percepção experiências ao longo da vida.

Há lugares significativos em que as emoções ficam mais evidentes, podendo ser positivas ou negativas. A relação com o lugar nem sempre é boa, alguns lugares podem trazer ao indivíduo sentimentos ruins, de angústia e desconforto. Os sentimentos que atribuímos aos lugares em que experienciamos e criamos bons elos afetivos, damos o nome de “Topofilia”, que segundo Oliveira (2013), traz em seu significado o elo afetivo, entre nós e a natureza. Para Tuan (2013) nos lugares íntimos encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e recebem atenção sem espalhafato.

Cada indivíduo carrega em si um lugar mapeado. Cada um pode ressaltar o envolvimento direto, afetivo e simbólico com um lugar emblemático, pode ser a cidade onde se viveu, a praça, a escola de sua infância, os lugares que transmitem a sensação de ternura e aconchego lugares singelos que carregam consigo um caderno de recordações ainda presentes, lugares vivos e vivenciados. Portanto, o lugar pode ser “[...] onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro [...], nossa escola, nosso lar; esse lugar pode ser natural ou construído, o indivíduo cria elos e significações a partir de vivências com ele, que atingirá nossos sentidos e sentimentos mediante a imaginação ou simbolismo” (OLIVEIRA, 2012, p.11). Para Holzer (2017) lugar é a porção mais íntima, mais próxima do espaço geográfico, onde vivemos nossa experiência como seres-no-mundo.

Segundo Tuan (2011) lugar é qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou um grupo de pessoas, ele é o centro de significado construído pela experiência que não é conhecido apenas através dos olhos e mente, mas também através de modos de experiências mais passivos e diretos. “Lugar é pausa no movimento” (TUAN, 2013, p. 169). Suess e Leite (2018, p. 4) consideram que o lugar

“[...] possui maior amplitude, deixando de ser visto como um local qualquer na superfície, para incorporar os sentidos experienciais, no qual cada pessoa reconhecerá o significado por meio das relações construídas e estabelecidas [...]”, assim o lugar contribui para conhecer a si mesmo e o mundo, ampliando as possibilidades de novas significações.

A afetividade em relação aos locais que se vivenciam ao longo da vida, está carregada de emoções (boas, ruins, alegres, tristes, de segurança, conforto, angústias e medo) de tal modo, que cada indivíduo percebe diferentemente um mesmo lugar. Essa percepção ligada ao indivíduo e lugar não se separa, é impossível falar sobre o lugar sem considerar a percepção do indivíduo que se dá por meio de experiências corporais com o lugar, por isso uso a expressão corpo-lugar, sendo esse processo resultado da experiência humana sobre a Terra, o que considero, experiência geográfica. Nos relatos dos estudantes e professores reconheço o envolvimento afetivo com a escola e com os indivíduos que nela vivenciam, sendo o ambiente de acolhimento e pertencimento, para alguns a extensão de sua casa.

Encontro na subjetividade humana, as interpretações para suas atitudes perante o mundo, mas é a partir da sua intimidade com um determinado espaço que ele se transforma em lugar com sentido de pertencimento e identidade. Para Tuan (2013) a criança amplia seu espaço e o torna articulado à medida que reconhece e atinge mais lugares e objetos permanentes, assim o espaço se transforma em lugar ao adquirir relações de intimidade e significado. A relação dos homens com o lugar procura desvelar a essência do ser-no-mundo, não apenas no humano, mas dos próprios lugares com os quais desenvolvemos nossas experiências. O lugar desvela a existência de uma relação afetiva, emocional e visceral como afirma Dardel (2011), que liga os seres humanos aos lugares do mundo.

Estar no mundo, viver no planeta Terra, nascer neste país, morar nesta cidade, estudar nesta escola implicam sentir-se em casa, familiarizado com o nosso “lugar”, incrustado no nosso “espaço”. É estar “orientado no espaço e sentir-se à vontade em um lugar”. É experienciar a alegria de acordar e de dormir em uma cama confortável, comer uma refeição quentinha, mesa, sonhar acordado e fantasiar dormindo (OLIVEIRA, 2013, p. 93).

Para Tuan (2018) as construções são lugares, pois neles as pessoas trabalham, vivem, cultuam, permanecem. As experiências construídas com o lugar

materializado são acumuladas sob “seu abrigo”. A escola, lugar construído para fins educativos, também é o lugar, pois é nesse espaço em que alunos, professores e demais profissionais passam parte do seu dia e cria vínculos afetivos. Os espaços arquitetônicos construídos pelo homem são capazes de afetar as pessoas que nele vivenciam, segundo Tuan (2013) esses espaços construídos podem aperfeiçoar a sensação e percepção humana.

As experiências e vivências na escola possibilitam manifestações de afetividade com o lugar, essa relação segundo Buber (2001) nasce por estarem em uma relação viva e mútua. O lugar para Tuan (2013, p.32) é interpretado como imagens de sentimentos complexos, “[...] impregnados de emoções que precedem das primeiras experiências [...]”, experiências estas que adquirem um profundo significado mediante o sentimento repetido ao longo dos anos. A relação com o lugar se torna concreta mediante a totalidade da experiência, por meio dos sentidos, eles captam através da percepção e emoções (boas ou ruins) as primeiras experiências com o mundo.

Para Oliveira (2012, p. 13) “[...] o lugar é considerado uma das essências básicas para a Geografia Humanista [...]”, sua valorização provém de sua concretude, mesmo sabendo que o imaterial não pode ser conduzido, como a escola, ela é um objeto, no qual pode habitar e desenvolver sentimentos e emoções, sendo por meio de vivências e experiências com ele que vamos atingir a realidade concreta.

Na escola, o conhecimento adquirido busca compreender melhor o mundo que se vive, a Geografia em especial, tem o papel primordial de mostrar e compreender o espaço, as dimensões do tempo, onde estamos e para onde caminhamos. A Geografia busca “[...] analisar os significados construídos no espaço, englobando em especial, as facetas do mundo vivido e da experiência, aspectos bastante valorativos na perspectiva de ensino [...]” (SUESS; LEITE, 2018, p. 2).

O lugar-escola por ser um espaço de interação entre sujeitos necessita de ambientes que possam trabalhar conteúdos necessários à sua formação, que viabilize a experiência e elos, além da subjetividade do indivíduo, considerando o confinamento em ambientes fechados, insuficientes para os saberes da Geografia e toda subjetividade dos estudantes. A escola como espaço de convivência e formação cidadã tem em sua arquitetura espaços construídos para a função de educar. A sala de aula passa a ser o ambiente exclusivo para o ensino, com regras

de comportamento específicas. Isso se deve ao ambiente construído que, segundo Tuan (2013), define as funções sociais e as relações nesse lugar, pois quando o ambiente é planejado pelo homem, a própria arquitetura ensina.

Considerando as mudanças sociais e comportamentais da sociedade atual, como coloca Ramos (2020), o nosso próprio corpo é impregnado pelos padrões culturais e pela relação de poder vigentes na sociedade. Acredito que o ensino pautado somente em sala de aula não garante aos estudantes aprendizagens que abrange os sentidos corpóreos e suas experiências a partir dele; já não cabe um ensino que hipervaloriza a racionalidade, transmissão/apropriação de conteúdos via razão e visão que buscam mentes atentas e corpos paralisados. Ramos (2020) considera que nesse processo de “intelectualização” e “descorporalização” o homem foi perdendo a comunicação com o próprio corpo e do corpo com o mundo. Necessitamos de uma educação que valorize a corporeidade no qual permite sentir e aprimorar a percepção com o mundo (SILVA, 2019).

Não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares) quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de 8.800 horas de confinamento. É chocante, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana (FREIRE, 1989, p. 157).

O corpo é o maior responsável pela experiência com o lugar, pois é ele o mediador do mundo, no qual permite o ler por meio dos sentidos: ver, tocar, sentir, viver, conhecer, enfim, existir. Por isso compreendo que o ambiente em que o aluno está inserido é influenciador no processo de aprendizagem, aprendemos melhor quando o corpo está em liberdade e podemos instigar os sentidos, já que o corpo humano é aquele que se move, que percebe, corpo sujeito a movimentação e percepção (PONTY, 2011).

Mudar radicalmente essa realidade escolar como escreve Mészáros (2008) em uma educação para além do capital, é quase irreal, pois segundo o autor teria que passar primeiramente pela reformulação do quadro social, isto porque as reformas apenas geram correções marginais e causam efeitos desastrosos. Entretanto, considero que a mudança abrupta dos processos reprodutivos demanda reflexão sobre o processo educativo, porque carece mudança social, política, do

currículo e de filosofia, mudança real da sociedade a partir de outra compreensão da nossa corporeidade e do que é sociedade que a princípio não pode ser vista como relação de poder, mas sim para o encontro na relação do Eu-Tu. Precisamos de uma verdadeira mudança nos currículos tradicionais, metodologias de aprendizagem e nas rotinas que “[...] enclausuram os corpos, coibindo toda liberdade de movimento e manifestações das subjetividades [...]” (LOPEZ-LOPEZ; GALDINO, 2020, p. 130), valorizando uma educação para além do concreto, do escrito e do formato.

[...] a experiência precisa ser valorizada na ciência e na educação justamente por aquilo que ela é; pelo seu caráter único e subjetivo, que se faz produtor de significados, sentidos e afetos para os sujeitos, sobretudo os que aprendem com elas. As experiências nos mobilizam, nos levam à reflexão, nos desacomodam (RAMOS, 2020, p. 964).

Dessa forma, é impossível pensar em uma aprendizagem sem abdicar ou negligenciar a potência do corpo. Lopez-Lopez e Galdino (2020) colocam que a partir da expressividade corporal que a dimensão cognitiva e afetiva é revelada, transformando em lugar estratégico, em que o conhecimento pode acontecer a partir do pensar e sentir. 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 imaginação se transforma em uma experiência nova vivida (MOURA, 2007).

Todo corpo carrega em sua história marcas e saberes advindos de sua trajetória, quando pensamos o quanto o corpo se revela, quando estamos em movimento, conseguimos perceber as experiências que ele pode vivenciar. Por isso o corpo precisa ser pensado no ato educativo devido às condições de sua capacidade de proporcionar autoconhecimento e ser produtor de conhecimento. Segundo Silva (2019, p 29) “[...] o nosso corpo, nos permite sentir e nossos sentidos nos permitem aprimorar a percepção de mundo. Nossa percepção de mundo nos permite imaginar e a cada imaginação, uma nova experiência é vivida [...]”. Por isso é tão importante pensar em um ensino que ultrapasse a racionalização de conteúdos, que valorize o encantamento e o corpo.

4

ESCOLAS VIVIDAS

"São as experiências corporificadas que se complementam e definem o sentido de habitar a cidade, seja na percepção tátil, nos sons, nas fragrâncias e aromas, na memória e imaginação"

(LOPES, 2021, p. 170)

A escola é o lugar de interações pela qual se produz educação, cultura, socialização, vivências, experiências, reconhecimento de mundo e transforma pensamentos. A escola se diferencia de outros ambientes por ser o lugar em que as relações interpessoais acontecem, é um revelar de afetos, significados e descobertas. A importância das relações que ocorrem “com” e “na” escola são tão significativas que ao perguntar aos estudantes sobre o que mais sentem falta nesse momento de pandemia e o isolamento social em que as aulas passaram a ser remotas, as relações interpessoais e com a escola aparecem em todas as respostas:

Da interação com outras pessoas, de realmente observar o conteúdo passado, de fazer perguntas e ser respondido... (Amanda).

Dos amigos (Tereza).

Da interação professor-aluno (Lucas).

Das aulas e bate papo com os professores e amigos (Paulo).

Da sala de aula, da comida das tias, dos professores, nossa de tudo (Juliana).

A mesma pergunta foi realizada aos professores e suas respostas foram:

Do convívio e da interação humana (Fabiana).

Da sala de aula e do contato social com os alunos (Edilson).

Dos sorrisos, abraços, risadas até mesmo do barulho dos alunos (Marcos).

Nos relatos de estudantes e professores é possível vislumbrar ideias de Buber (2001) quando afirma não conseguir enxergar o homem enquanto indivíduo, mas como fruto de uma relação entre o Eu e o Tu, e a partir dessas relações que o Isso aparece, sendo o Isso as experiências humanas, o conhecimento.

Outro fato que chama a atenção é que a sala de aula foi citada várias vezes, ela representa o lugar de acolhimento, de aconchego, segurança, o casulo protetor, fruto da relação do homem com o meio e não o lugar de doutrinação e supervisão. Para Tuan (2018) o lugar é um aglomerado de significados construídos pela experiência física, mental, sensorial, psicológica no espaço vivido, é o centro das significações. As relações que ocorrem dentro da escola dão a ela a valorização ou repulsa, desenvolve-se nesse lugar sentimentos e emoções positivas ou negativas.

Para Oliveira (2012, p. 15) as dimensões significativas do lugar, são dadas por nós “[...] a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações [...]”.

Com as respostas, entendo que alunos e professores não veem a escola e a sala de aula um lugar que se sintam emparedados, ao contrário veem na escola o lugar de acolhimento, abrigo, de relações sociais. Um dos fatores para que isso aconteça é que a escola que os indivíduos frequentam segue o mesmo formato, como dito no capítulo anterior, o modelo de ensinamento que prioriza a sala de aula como lugar exclusivo para aprendizagem não sofreram alterações durante os séculos, então a escola para os que frequentam é o lugar de aprendizagem, diálogo, encontros, um ambiente vivo.

Mesmo a escola com a arquitetura padronizada no qual não considera as especificidades do lugar e dos indivíduos, ela é reflexo do espaço-tempo, que se torna o lugar de vivência e experiência dada pelas horas que os estudantes ficam nesse ambiente se tornando a extensão de sua casa. Assim para Pallasmaa (2011) a edificação é a arte de nos reconciliar com o mundo e esta mediação se dá por meio dos sentidos que nos permitem perceber e entender a dialética da permanência e da mudança no espaço-tempo. Então, a escola deve ser o ambiente de se fazer sonhar, experimentar, vivenciar, mesmo com uma arquitetura tradicional ou padronizada. É no lugar-escola que se reforça a experiência existencial, porque criamos laços afetivos e relações sociais que poderiam ser mais explorados quando ultrapassamos o ambiente da sala de aula e passamos a observar e perceber o mundo.

Igualmente, compreendo que a escola enquanto lugar é fruto das aprendizagens cognitivas desenvolvidas e de um emaranhado de relações com a aprendizagem partindo da relação professor-aluno e aluno-aluno, e indivíduo-lugar, ultrapassando as funções básicas dadas a educação. Entretanto, à escola são atribuídas tarefas, deveres, funções e obrigações necessárias à sua função social. A educação escolar busca em sua objetividade desenvolver o senso crítico dos estudantes para que possam atuar de maneira reativa e propositiva perante as injustiças sociais, intervir na sociedade e buscar práticas com intenção emancipatória (BARBOSA, 2016).

Para muitos, a escola é o *lócus* de construção de saberes e de conhecimentos, que são necessários aos indivíduos que serão cientes dos acontecimentos do mundo e atuarão na sociedade. Segundo Silva (2002) o papel da

escola é formar sujeitos críticos, criativos, que domine um instrumental básico de conteúdos e habilidades de forma a possibilitar a sua inserção no mundo do trabalho e no pleno exercício da cidadania ativa.

Para Freire (1987), a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem; um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é o espaço privilegiado para pensar. Nas palavras delineadas por Kelso (1998) a aprendizagem não pode ser considerada algo acumulador, quando se aprende algo novo ocorre uma reorganização no cérebro/mente inteiro como um sistema dinâmico, ou seja, a aprendizagem não ocorre por um sistema de transferência de informações do entorno para dentro, há uma ampliação do sistema e reorganização das informações no cérebro/mente e corpo.

O que se entende por uma escola de qualidade é que a aprendizagem se dá através de uma boa escola, um bom ensino e disciplina dos estudantes, Kelso (1998) afirma que hoje a aprendizagem se mostra essencial a vida, sendo impossível desprezar os fenômenos complexos da vida humana.

Serres (2013) diz que a aprendizagem em salas de aula vem de uma época em que as relações com o mundo eram outras, hoje não vivemos mais em uma sociedade arcaica e rural, a relação com os animais e a natureza mudaram, não temos mais o mesmo comportamento, hoje somos seres multiculturais.

[...] Um novo ser humano nasce a partir da década de 1970 [...]. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais a mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço (SERRES, 2003, p.20).

Serres (2003) relata as novas relações com o mundo virtual e tecnológico por essa geração de adolescentes, que tem a partir do celular e internet informações a todo tempo. Pallasmaa (2011) alerta que o aumento da alienação, do isolamento e da solidão no mundo tecnológico de hoje, pode estar relacionado a patologias do sentido. As relações com o mundo mudaram, mesmo com o grande aparato tecnológico informacional que temos ainda nos direcionam a aprendizagem em salas de aula. O que busco defender é que ainda somos seres que agimos a partir da corporeidade, nos relacionamos com o outro, por meio da relação Eu-Tu, e é por meio dos sentidos humanos que se possibilitam novas experiências com o mundo e criam-se novas possibilidades de aprendizagens. Assim a sala de aula não é

suficiente para abranger uma aprendizagem por meio da corporeidade, uma relação com o mundo que se constrói nas relações entre o eu, o outro e o mundo.

As sensações primárias são inatas aos seres humanos e por mais que em sala de aula se privilegie a audição e visão para a mediação de conteúdos os indivíduos percebem o lugar, como conclui Pallasmaa (2011, p. 24) “[...] a visão nos separa do mundo, enquanto os outros sentidos nos unem a ele [...]”. Para Lima (2014) o corpo que percebe também é percebido, isso desde o primeiro contato com o mundo, antes mesmo de uma reflexão sobre ele.

Entendo que o sujeito é formado pela interação corpórea e as habilidades a ele atribuídas possibilitam o desenvolvimento mental, corporal e emocional. A mente direciona a aprendizagem, mas se totaliza quando corpo e mente são desenvolvidos, juntamente com todos os sentidos humanos, sendo impossível dicotomizar corpo e mente. Portanto, o “[...] corpo humano, é corpo que se move e isso quer dizer corpo que percebe, o corpo como sujeito do movimento e sujeito da percepção [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 337).

A corporeidade é essencial para a relação entre o homem e os lugares, uma vez que “[...] os lugares no mundo têm cor, cheiro, barulho e formas, cada experiência com ele mostra um pouco de como ele realmente é e está sendo [...], assim, [...] suas percepções são construídas a partir da relação com aquele lugar, relação esta que é resultado de sua história e experiência pessoal [...]” (NOGUEIRA, 2010, p. 223).

Nas palavras delineadas por Merleau-Ponty (2011), o corpo é a fonte de todos os sentidos, é a relação do sujeito com o mundo, em sua totalidade, é a partir do próprio corpo que começa as experiências perceptivas. A experiência perceptiva e corporal nasce da relação com o mundo e não de uma associação feita pela consciência que vem dos sentidos (LIMA, 2014).

O homem existe e se relaciona com o mundo em sua totalidade, essa relação envolve o corpo todo, assim o processo de aprendizagem deve considerar esse homem por inteiro, que traz consigo vivências e necessita do corpo para a aprendizagem e interação com o mundo. Deste modo, “[...] o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação [...], utilizando-se de todo o seu ser” (REZENDE, 1990, p. 49).

Todo conhecimento é perpendicular ao corpo, pois é por ele que perpassa as inúmeras formas de se expressar e comunicar. É preciso que um novo olhar sobre o corpo seja concebido na escola, a fim de que ele possa ser sentido e entendido, como lugar de construção de identidades, conhecimentos e movimentos de vida (LOPEZ-LOPES; GALDINO, 2020, p. 124).

O que se parece, quando associamos escola e educandos, e corpo e mente que são coisas distintas, como sujeito e objeto, essas construções filosóficas e científicas são tardias, embasadas no método positivista e racionalista no qual não demonstram na totalidade a dinâmica da existência humana. O corpo que percebe, que se movimenta, que é sensível, é expressão criadora, é o corpo em sua totalidade, somos sujeitos presentes no mundo, presença corporal, sendo o corpo mediador de toda experiência (LIMA, 2014). Nas palavras de Pallasmaa (2011):

Meu corpo me faz lembrar quem eu sou e onde me localizo no mundo [...] Meu corpo é o verdadeiro umbigo de meu mundo, não no sentido do ponto de vista da perspectiva central, mas como o próprio local de referência, memória, imaginação e integração (PALLASMAA, 2011, p. 11).

Como diz Freire, na epígrafe dessa seção, a escola é lugar de gente que carrega consigo vivências, emoções, que vivencia o lugar. A escola é o lugar de significado para toda essa gente, de sentido, de interesse, de encontro e relações sociais entre os pares.

Encontrar um equilíbrio entre as rotinas diárias, espaço físico, conteúdos didáticos, subjetividade dos estudantes ou uma educação para além do capital como coloca Mézaros ainda é desafiador. É incoerente falar de educação se não levarmos em consideração o espaço escolar, lugar em que as relações sociais, pessoais e o processo de aprendizagem acontecem, “[...] um estranho paradoxo se instala quando se reconhece a importância da educação e se marginaliza o lugar da escola ou se a reduz a um ritual formal necessário para inclusão no mercado de trabalho [...]” (ABRAMOVAY, 2015, p.14).

Logo, há a necessidade de compreender a relação entre o lugar construído e a experiência dos indivíduos, já que estudantes e professores passam cerca de 20% de seu dia dentro das escolas, sendo importante indagar a relação com este lugar, que extrapola o processo de ensino aprendizagem. A escola passa a ser lugar de vida!

A ideia de escola como lugar de aprendizagem e formação cidadã, se esbarra em dificuldades financeiras, mas grandes dificuldades estão na própria arquitetura e na metodologia de ensino voltado unicamente as salas de aula e cumprimento de currículo. A supervalorização da racionalização de conteúdos e da própria estrutura física escolar em detrimento das vivências que dão sentido ao lugar-escola, condiciona professores e estudantes a utilizar a sala de aula como único espaço de aprendizagem.

Compreendo que todos os elementos contidos dentro da escola cooperam para o desenvolvimento da aprendizagem. Para Kowaltowski (2011) na construção da escola deve-se considerar os elementos que a compõem partindo do pressuposto da estrutura física/arquitetura como uma boa luminosidade natural e artificial, boa sonoridade, arborização e disposição dos móveis, todos esses fatores vão influenciar os sentidos corpóreos.

Ao citar a semelhança das escolas com as prisões e fábricas, Foucault (1987) referencia os elementos que as compõem, como grades, relógios, uniformes, disciplina, organização, marcados pelo controle corporal e punição, pela relação de poder. Nesse sentido, as contribuições de Foucault dão centralidade a uma educação que valorize o corpo em interação com o mundo. Ao refletir sobre a sala de aula e a disposição dos móveis como forma de manter a ordem e disciplina foi perguntado aos estudantes das escolas públicas de Londrina sobre a disposição das carteiras em sala, 64,3% responderam que não concordam com o modo que é organizado.

Para a aplicação de provas, concordo, pois a disposição das carteiras em filas dificulta a cola, por exemplo. Contudo, acredito que a disposição em círculos das carteiras, facilitaria os debates em sala de aula (Larissa).

Rodas de conversa, quadrado com a professora centralizada (além dos alunos ouvirem de forma clara, com as vezes a professora olhando face a face e explicando a matéria, a professora teria um maior controle em sala de aula pois todos, sem exceção, estariam em sua visão) (Fernando).

A visão dos estudantes sobre a forma que estão distribuídas as carteiras se reflete no modelo de aprendizado realizado até o momento, em que o desenvolvimento intelectual por meio do corpo parado garante ao indivíduo maior possibilidade de aprendizado, visão esta que perdura na atualidade, mas, não se encaixa nas necessidades de aprendizagem do estudante de hoje. Segundo

Lopez-Lopez e Galdino (2020) o que mais cooperou para o desenvolvimento racional cartesiano é a escola, ambiente submetido à lógica do controle, que mina o território potente do corpo que evoca a criatividade e invenções, mas que infelizmente parece não ter autorização para existir frente a rigidez das regras impostas pela escola.

O disciplinamento e o controle do professor em sala são ressaltados nas respostas, mostrando esse olhar de autoridade que precisa manter a ordem e o bom comportamento para que a aprendizagem ocorra, entretanto, se esquece que o corpo humano é o centro do mundo das experiências que proporcionará aprendizagens, interações e vivências. O corpo de nossos alunos tem vontade de vida! (LOPEZ-LOPEZ; GALDINO, 2020, p. 128).

Nossos corpos e movimentos estão em constante interação com o ambiente; o mundo e a individualidade humana se redefinem um ao outro constantemente. A percepção do corpo e a imagem do mundo se tornam uma experiência existencial contínua; não há corpo separado de seu domicílio no espaço, não há espaço desvinculado da imagem inconsciente de nossa identidade pessoal perceptiva. (PALLASMAA, 2011, p. 38)

O corpo reforça nossa experiência existencial, nossa sensação de pertencer ao mundo, de reforçar a identidade pessoal e para isso acontecer os sentidos corporais precisam ser estimulados, pois, “[...] os sentidos não apenas mediam as informações para o julgamento do intelecto; eles também são um meio de disparar a imaginação e articular o pensamento sensorial [...]” (PALLASMAA, 2011, p. 43). Os professores e gestores também compartilharam da mesma visão.

As fileiras em sala de aula foram pensadas para criar um ambiente silencioso onde há destaque apenas para a voz do professor. Deste modo, essa organização causa em enclausuramento subjetivo dos alunos, que presos a si mesmos, não estabelecem uma ligação intersubjetiva com o professor ou com outros estudantes. Porém, com sala de aulas quadradas e lotadas, outras organizações ficam difíceis de serem feitas. O que não ocorre no Instituto de Educação de surdos, que por mais que tenham sala muito pequenas, o diminuído número de alunos por sala muito permite outras disposições de organização da sala de aula, o que aproxima professor x alunos e alunos x alunos (Marli).

Poderia ser mais flexível o formato das salas de aula promovendo uma interação maior entre alunos e professores (Douglas).

Creio que a disposição das carteiras depende do tipo de aula que

se pretende realizar. Se o objetivo é promover um debate, por exemplo, as fileiras podem não surtir o melhor dos efeitos. Talvez neste caso uma organização mais circular funcionasse melhor. Para trabalhos em grupos as carteiras reunidas uma de frente para a outra seria uma opção mais interessante. Assim como para uma aula mais expositiva, talvez as fileiras tivessem melhor resultado. Tudo depende da intencionalidade (Thiago).

As narrativas mostram que os professores compreendem que a forma que está organizada a sala de aula é insuficiente para a aprendizagem, e que o modelo de posicionamento tradicional acaba por enclausurar novas possibilidades de organização se limitando ao enfileiramento. Serres (2013, p. 48) relata este modo de aprendizagem que prende estudantes e professores a rotinas e ao currículo, abrindo os olhos para a libertação dos corpos, pois “[...] os corpos podem sair da caverna em que a atenção, o silêncio e o arqueamento das costas os prendiam as carteiras como se fossem correntes [...]”. Como diz Lopez-Lopez e Galdino (2020, p. 129), a aprendizagem devia ser libertadora, “[...] o caminho das descobertas deveria colocar esse “corpo obediente” para experimentar a si mesmo e sentir a cada passo dessa trajetória [...]”. A construção do sujeito não se dá somente por vias da consciência, mas pela maneira com que nos relacionamos com o mundo, experienciamos e o convertemos para o mundo das experiências, nas palavras de Buber (2001), deixa de ser apenas um objeto de pensamento.

Outro fato que pude identificar são as mudanças das carteiras na sala de aula, ou seja, mudam-se as carteiras, mas não muda o espaço nem a metodologia de ensino, a aprendizagem sempre está atrelada ao espaço físico da sala de aula. Em todos os momentos a sala de aula é vista para ser utilizada, principalmente, para o doutrinamento corporal e desenvolvimento intelectual do estudante, dicotomizando corpo e mente, como se a aprendizagem dependesse apenas do intelecto, e esse não faz parte do corpo do indivíduo. Assim o binômio corpo-mente precisa ser rompido, porque não se pode separar o intelecto humano das dimensões corporais e emocionais. O espaço arquitetônico escolar precisa ser vivenciado, como argumenta Pallasmaa (2011), ele não é um mero espaço físico, mas espaço de convivência que precisa ser vivenciado, que transcende a geometria e a mensuralidade. O enfileiramento inibe a relação entre os estudantes, pois para Buber (2001) o Eu não é uma realidade em si, é uma relação com o outro que se dá por meio do diálogo, logo, a disposição das carteiras dificulta essa relação que é revelada em sua

totalidade na reciprocidade do diálogo.

[...] não vivemos a princípio na consciência de nós mesmos – nem mesmo, aliás, na consciência das coisas – mas na experiência do outro. Só sentimos que existimos depois de já ter entrado em contato com os outros, e nossa reflexão é sempre um retorno a nós mesmos que, aliás, deve muito à nossa frequência do outro. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 49, *apud* RAMOS, 2020, p. 958)

Sobre a dificuldade de interação em sala entre aluno-aluno e aluno-professor, se esbarra na própria condição humana de se relacionar com o outro, como afirmou Buber (2001), que o diálogo é a forma explicativa do fenômeno do inter-humano e a partir da relação com o Tu (outro) que o Eu passa a existir, assim, a relação, o diálogo para o homem é essencial para sua existência, nascendo as experiências, da relação com o outro.

As experiências que acontecem no espaço escolar se refletem na aprendizagem e nas próprias atitudes dos indivíduos. As experiências e os sentidos humanos são indissociáveis uma vez que o corpo é mediador da vivência humana: o olhar, o cheirar, o tocar, o sentir e o saborear vão possibilitar um revelar de vivências e emoções. Somos corpo em sua totalidade, e mesmo privilegiando a audição e visão na sala de aula, os outros sentidos existem e precisam ser trabalhados para instigar a aprendizagem. Os sentidos corpóreos menos desenvolvidos em sala vão perceber o espaço e seus impactos vão ser refletidos no desenvolvimento do estudante. A visão e a audição segundo Pallasmaa (2011) são os sentidos socialmente privilegiados, enquanto os outros são considerados resquícios sensoriais arcaicos que apenas são lembrados quando estão relacionados ao prazer e emoção. Como expressa Lopez-Lopez e Galdino (2020, p. 129) “Cada corpo é único e suas formas de se expressar: infinitas!”.

O ambiente é percebido pelos indivíduos e todas as sensações vivenciadas são inerentes a condição humana, portanto, ela afetará de alguma maneira o objetivo a ser alcançado. Para Freire (1991) o corpo é a prova mais concreta da nossa percepção de realidade e a motricidade é o que vai comprovar a condição da existência humana. Alguns exemplos que podem ser sentidos como a pouca luminosidade, mau cheiro, barulhos e má ventilação, também interferem na aprendizagem, uma vez, que mesmo pouco desenvolvidos os sentidos inconscientemente são absorvidos pelo corpo.

Ao perguntar sobre a iluminação natural e artificial da sala, a maioria dos estudantes a consideram boa a excelente. Uma boa iluminação contribui para manter boa visibilidade do ambiente, como ressalta Tuan (2012) a visão é o que mais contribui para a percepção das coisas. Pallasmaa (2011) entende que a visão é o sentido mais nobre, porque as certezas são baseadas na visão. Mesmo bem iluminada a sala de aula é mascarada pelas paredes e a iluminação natural, muitas vezes, não é sentida pelos estudantes, mas visualizada. Isso pelas janelas estarem acima dos seus corpos sentados e o contato com os raios solares são por fendas que adentram a sala, o que é um problema, pois o tato vai medir a interface entre a pele e o ambiente entre a interioridade do corpo com a exterioridade do mundo (PALLASMAA, 2011). A percepção do ambiente pode ser melhor trabalhada em ambientes abertos em que a iluminação natural possa ser sentida com o corpo todo, contribuindo para a percepção da totalidade, experienciando aprendizagens se aquecendo no sol do inverno, ou se refrescando à sombra de uma árvore. Para Ponty (2011) a percepção é a soma de todos os sentidos, pois eu percebo de maneira total com todo o meu ser e todos os sentidos falam ao mesmo tempo.

As janelas existentes nas escolas padronizadas são grandes e a luz solar pode adentrar no interior da sala, as janelas são pensadas para trazer melhor iluminação à sala de aula, atendendo as necessidades da educação, mas vale ressaltar que as janelas não proporcionam aos estudantes sentados uma visão do exterior da sala, isso porque são colocadas acima de sua cabeça, conseguindo ver o ambiente externo apenas quando se levantam, tudo isso para não desviarem a atenção para o foco principal - o professor – e, conseqüentemente, distanciar o indivíduo da realidade.

Na maioria das salas é possível observar o exterior. No entanto em algumas delas a vista é de um espaço curto que termina no muro do colégio (Alan).

Para visualizar o exterior da sala é preciso se levantar (Gilberto)

Apoiado no pensamento de Merleau-Ponty, Ramos (2020, p. 958) esclarece que é por meio da corporeidade que os fenômenos são sentidos, compreendidos, percebidos, trazendo significados aos indivíduos, “[...] visto que até mesmo a formação dos processos cognitivos e a vivência do contato direto com o mundo passam pelo corpo [...]”. De tal modo que mesmo sentado em salas de aula o corpo

percebe o ambiente e o mundo a sua volta e, por vezes, acaba passando despercebido no enclausuramento das salas, olhar que poderia ser desvelado com a relação com o mundo onde a aprendizagem se faz presente.

O currículo e a sala de aula aprisionam o ensino, pensar em um ensino em que prevaleça a corporeidade é essencial, como mostra Merleau-Ponty (2011), é por meio do corpo que percebe o ambiente e isso não pode ser receptivo e passivo. Na medida em que a aprendizagem se faz por meio dos sentidos são refletidas no que se aprende, isso porque o estudante passa por uma experiência corporal, que une a mente e o corpo. Lopez-Lopez e Galdino (2020) reconhece que o corpo na escola sofreu rejeições e o cognitivo foi tido como prioridade, considerando a cabeça como uma máquina apta a reproduzir qualquer ensinamento projetado.

Em relação aos barulhos internos e externos da escola houve um equilíbrio nas respostas. As grandes escolas localizadas próximas ao centro urbano ou até mesmo nas periferias próximas a ruas agitadas com maior movimento do tráfego de carros e ônibus recebem maior barulho. Ao estudar a construção de escolas, pude evidenciar que a localização foi pensada para manter uma posição de destaque na cidade não refletindo sobre as interferências do seu entorno. Nas palavras de Pallasmaa (2011, p. 43) “[...] cada prédio ou espaço construído tem o som característico de intimidade ou monumentalidade, convite ou rejeição, hospitalidade ou hostilidade [...]”, assim o espaço analisado pelo ouvido se torna uma cavidade esculpida no interior da mente. O barulho se desvela como um fenômeno aos olhos dos estudantes que lida com eles. Os ruídos vão além da interferência no aprendizado em sala de aula, revelando que muitas experiências no exterior da sala de aula podem ser impossibilitadas à medida que alguns sentidos podem ser lesados, como a audição, além de muitos professores considerarem um ambiente inóspito porque pode levar o aluno a desconcentração por se interessar pela realidade.

Com relação a audição Tuan (2012, p.25) fala que a nossa sensibilidade auditiva é menor que muitos animais, contudo, os olhos humanos obtêm as informações mais detalhadas sobre o ambiente, são os ouvidos que capturam todo o movimento tornando mais sensíveis em determinadas circunstâncias, ou seja, “[...] não podemos fechar nossos ouvidos como podemos fechar nossos olhos [...]”. Neste sentido que a corporeidade se faz presente na aprendizagem, o ser humano em sua totalidade constrói suas experiências e percebe o espaço por meio das informações

adquiridas além do campo visual, assim a aprendizagem geográfica ultrapassa a audição condicionada as explicações e concentração em sala de aula, uma vez que o mundo nos é revelado por meio dos sentidos e experiências.

A estrutura física da escola, assim como sua organização e manutenção revelam muito sobre as vivências que nesse espaço se desenvolvem e sobre as possibilidades de uso de seus vários espaços para experienciar e auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Na arquitetura todo projeto é realizado de acordo com a utilidade daquele que vai usufruir o espaço, para o seu melhor conforto e utilidade, assim “[...] é impossível imaginar uma arquitetura puramente cerebral, que não fosse a projeção do corpo humano e seus movimentos no espaço [...]” (PALLASMAA, 2011, p. 43). Então a escola também deveria ser construída de acordo com as necessidades de cada lugar, respeitando os interesses comuns entre professores e estudantes e com uma arquitetura que possibilitasse a interação do indivíduo com o mundo e com os demais indivíduos que nela vivenciam. Toda a construção, segundo Pallasmaa (2011) deveria ser como uma casa, casa que para Bachelard (1993) abriga nossos devaneios, protege o sonhador e permite que sonhe em paz, portanto, todo espaço habitado traz na essência a noção de casa.

O ensino fadado a racionalização de conteúdos interfere na aprendizagem, que poderia ser completa quando a corporeidade se faz presente na aprendizagem. Portanto, toda a aprendizagem, estrutura organizacional escolar e distinção entre corpo e mente é superada quando compreendemos que não há inferioridade ao comparar corpo e consciência/procedimentos racionais, somos corpo em sua totalidade e o mundo é uma extensão do corpo e a partir desse tripé, corpo-mente-mundo que nasce toda aprendizagem e experiência humana.

Silva e Duarte (2013, p.3) ressaltam que “[...] o conhecimento não é algo que vem de cima para baixo, mas sim adquirido com as trocas de experiências através das vivências com o outro e com o meio [...]”. Diferentemente das atividades habituais que acontecem de maneira previsível e sistemática em sala de aula, onde todo material que auxilia as práticas pedagógicas está ao alcance do professor, ao contrário, as atividades em que a corporeidade se faz presente se utiliza das experiências vivenciadas como caminho da aprendizagem (MERLEAU-PONTY, 2011).

Esse “ambiente alfabetizador”, a sala de aula, visto por muitos como o espaço adequado a aprendizagens dos estudantes e cumprimento do currículo escolar limita

aprendizagens, visto que quando aprendemos com os sentidos capturamos e percebemos o ambiente e a aprendizagem se faz mais precisa. Lopez-Lopez e Galdino (2020) apontam que professores e estudantes vivem as consequências de uma educação sobrecarregada pelo currículo escolar e por pressões internas.

As aprendizagens geográficas tem o papel de compreender a relação do homem com a Terra (DARDEL, 2011), buscando compreender o mundo e as diversas relações entre sujeitos e ambientes, de tal modo que apenas a exposição de ideias e imagens são insuficientes para compreender a sua essência e promover vivências nos estudantes, sejam elas por meio de recordações, reflexão e imaginação.

Na disciplina de Geografia o mundo é desvelado, ela tem o poder de despertar o sentido do homem na Terra, como revela Dardel (2011), só tem sentido quando buscamos compreender a relação do homem na Terra, como modo de sua existência e seu destino. Lowenthal (1982) ressalta que a experiência e a imaginação são fundamentais na construção das concepções geográficas, construindo a história e memória do ser.

Descobrir o mundo através dos olhos fenomenológicos ainda é desafiador, assim como transformar a escola em um espaço de formação social e humana para além do intelectual, isto porque o ensino presente nas instituições públicas não sustenta os princípios de educação que necessitamos hoje. O problema educacional não está restrito apenas ao processo de ensino-aprendizagem, mas parte de sua própria estrutura física, proveniente da relação homem/lugar, a não valorização das vivências e de suas experiências corporais que são limitadas nesse espaço. Portanto, a educação deve assumir as questões relativas aos objetivos educacionais impostos pela sociedade, que são a qualidade de ensino e a formação crítica e reflexiva do cidadão, almejando o desenvolvimento das diversas áreas e habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais, considerando a subjetividade dos estudantes em sua totalidade. Como coloca Gratão (2016), precisamos de um olhar que se desvela imaginantemente a realidade geográfica.

Ao considerar a dificuldade de se trabalhar com a subjetividade e corporeidade do indivíduo na escola e no ensino de Geografia, volto-me a refletir sobre o desenvolvimento do ser humano. A criança ao nascer não conhece o “mundo” que a cerca, não tem percepções de espaço, os sentidos corpóreos ainda não foram desenvolvidos, a partir do momento que reconhece o lugar, ela adquire

definição e significado. Segundo Durão (2014, p.1) “[...] somente com o tempo e através da interação com o mundo o ser humano aprende a ver e a escutar com sentido, ou seja, aprende a usar seus órgãos sensoriais e a atribuir significado às sensações [...]”.

Os primeiros anos escolares, destacando a Educação Infantil, colaboram com o desenvolvimento da criança, proporcionando experiências sensoriais; o tocar, o cheirar, ver, comer, escutar, a própria biologia condiciona ao mundo perceptivo. As aprendizagens sensórias na escola são repletas de experiências com diversos elementos realizadas em ambientes fora da sala de aula.

Presente por alguns anos na Educação Infantil, vivenciei momentos prazerosos de aprendizagem, grande parte em lugares externos a sala de aula, percebi que o corpo em movimento possibilita a ação dos sentidos e as experiências diárias, revelam no sujeito/criança a sensibilidade, percepção, experiências, vivências com o outro, com o lugar-escola e com o mundo.

Porém, com o passar dos anos escolares essa realidade é substituída por uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento intelectual por meio do corpo parado e conteudista, em que a mente passa a ser mediadora do processo de aprendizagem; a saída do aluno para o pátio fica restrita as aulas de Educação Física. As experiências sensoriais e os momentos fora de sala de aula são trocados pelo ensinamento em sala de aula, aluno sentado para o cumprimento do currículo, o foco principal passa a ser o professor. Desta forma, todos os elementos contidos em sala de aula levam ou “tenta” fazer com que o aluno desenvolva o cognitivo assegurado pelo bom comportamento, o desenvolvimento sensorial e experiências em outros ambientes deixam de ser priorizados. Para Tiriba (2018) desemparedar está relacionado ao compromisso com a alegria, integridade e o direito ao crescimento em liberdade, os caminhos possíveis mediante educação mais humana onde a escola com sensibilidade esteja aberta a criação de espaços felizes.

As necessidades sociais que se priorizam no processo educacional, que tem a mente como a única provedora do conhecimento, não considera a corporeidade nesse processo educativo, assim, as experiências sensoriais são trocadas pela racionalidade. Tiriba (2008) diz que as escolas brasileiras estão embasadas na concepção “penso, logo existo” de Descartes, no qual a educação, escola e aprendizagem estão voltadas para o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos via razão, que necessita de corpos parados para manter a mente

atenta. Para Louv (2016):

Em um intervalo de poucas décadas, a maneira como as crianças entendem e vivenciam a natureza mudou radicalmente. A relação se inverteu. Hoje a criança tem noção das ameaças globais ao meio ambiente, mas seu contato físico, sua intimidade com a natureza, está diminuindo. (LOUV, 2016, p. 23)

Richard Louv mostra que por meio de um ensino conteudista e teórico, os estudantes desenvolvem o raciocínio e o senso crítico, porém fica limitada a criticidade isto por não conhecer, pertencer, não ter elos e vivências com o que está sendo estudado. Como forma de demonstrar esse distanciamento, Tiriba (2018) questiona o não vivenciar a realidade, a autora cita o exemplo da educação ambiental, indaga a não relação de afetividade com a natureza, o que impossibilita o educando a criar práticas educativas diárias.

Concordando com os autores, vejo que as aprendizagens em sala de aula são insuficientes para trazer aos estudantes uma aprendizagem mais completa, baseada na corporeidade, corpo esse que é consciência e experiência no mundo, relações com o Tu e o mundo e a subjetividade dos indivíduos. Ao perguntar aos estudantes sobre a aprendizagem em sala de aula e se considera este ambiente o único lugar de aprendizagem, as respostas foram as seguintes:

Não, professores podem usar outros ambientes que seja para melhorar o entendimento! Por exemplo a professora de física podia levar a gente na quadra e pegar uma bola para dar exemplos de ação e reação o professor de geografia pode levar a gente lá fora para explicar direções (tipo norte, sul...) (Isabela).

Não. Acredito que pode-se usufruir de mais lugares além da sala de aula para enriquecer o aprendizado (Helena).

Não porque seria bom ter aulas ao ar livre (Miguel).

Não mesmo. Gosto muito de aprender na sala, porém quando em aula no pátio, sala de química, sala de informática é muito legal e inspirador (Gabriel).

As respostas dos estudantes expressam o desejo de ter aulas em outros ambientes externos a sala de aula, eles veem em outros ambientes o potencial de aprendizagem, é por isso que as aulas de Educação Física acabam sendo mais agradáveis e tão esperadas pelos alunos, por trazerem momentos em que a

corporeidade se faz presente. Para Rios e Moreira (2015) o corpo se transforma em corporeidade quando é superado a visão mecanicista cartesiana, o corpo é um campo experienciado que se apropria do diálogo significativo com ele mesmo e com o outro, sendo a partir da corporeidade que o processo cognitivo se inicia. Nesse sentido que Mészáros (2008) fala sobre o ensino informal capaz de levar o indivíduo à outros ambientes que podem ser sentidos e percebidos, o ensino deve ser basear no essencial e não no formal.

Em contrapartida para alguns estudantes a sala de aula é considerada o lugar mais importante para a aprendizagem.

Não o único, mas o mais confortável (Tatiana).

Porque presto mais atenção no professor dentro da sala (Benjamin).

Sim e não, dependendo da aula dentro da sala dá para focar e prestar atenção, mais também poderia ser no pátio ou na quadra para testar algo novo (Talita).

Sim, além das aulas de educação física (Hugo).

Não prefiro as atividades escritas mesmo (Camila).

Já possuímos aulas de educação física (que acho estar de bom tamanho (Daniel).

Ao perguntar aos estudantes se a sala de aula satisfaz a necessidade de aprendizagem 97,1% dos estudantes disseram que sim, o estudante Rafael explicou: “Eu acho que o ensino em sala de aula é muito produtivo para mim”; entendendo esse depoimento como que os alunos estão habituados ao formato padrão das salas de aula como único espaço para a aprendizagem e não imaginam outras possibilidades de aprender fora dela.

Isso se reflete ao modo tradicional de ensino voltado a aprendizagem na sala de aula, pois sabemos que sempre foi utilizada como o lugar apropriado ao ensino, sendo assim, o estudante não consegue vincular ou estabelecer outro local para ser apropriado para esse funcionamento, até porque muitos não tiveram nenhuma experiência de aprendizagem fora dela ou quando tem a considera um passeio. Novelli (1997, p. 44) ressalta que a sala de aula é um espaço socialmente instituído e “[...] é precisamente a atividade desenvolvida em seu interior que a distingue de outros espaços [...]”, por isso é difícil imaginar o ensino fora da sala de

aula ou a sala de aula separada da escola.

Para o estudante a sala de aula é seu lugar no mundo, de segurança e tranquilidade.

Sentada na minha carteira, realmente acho lá muito confortável (até por que minha carteira fica na fila da parede então se uma possível pessoa está me incomodando, eu troco), também tenho a impressão de que lá é o meu lugar (como se fosse em casa, normalmente gostamos mais de ficar na nossa cama (Maria Eduarda).

A sala de aula é vista como ambiente alfabetizador, nas respostas apresentadas foi possível perceber que os estudantes compreendem a escola como o espaço para formação cidadã e apreensão de conteúdos atrelam que o comprometimento com a educação está vinculado ao bom comportamento, disciplinamento e obediência ao professor, mesmo que na realidade escolar não aconteça concretamente, do mesmo modo, que entende que a aprendizagem em espaços livres gera mau comportamento o que podem refletir na aprendizagem, desconsiderando que a sala de aula inibe as múltiplas potencialidades do indivíduos além de não representar um ambiente em que os corpos estão aprisionados/emparedados.

Por ser o lugar onde o estudante mais permanece durante o período de aula, a sala de aula se torna um elo de afetividade, até mesmo o lugar que senta se torna o lugar de segurança, se estabelecem relações de acolhimento e aconchego ou de solidão e introspecção, como coloca Pallasmaa (2017), antes um lugar sem significado se transforma em um lugar espacial, “domicílio” de uma pessoa.

A escola vivida é o lugar por excelência onde a intersubjetividade e as relações acontecem, nelas que os indivíduos vivenciam parte do seu dia a dia e cria elos afetivos, entretanto, esse mesmo espaço não é suficiente para que se tenha um ensino em sua totalidade, em que o corpo em sua plenitude pode fazer parte do processo de aprendizagem. O ensino em especial o da Geografia, necessita de experiências com o mundo, mundo esse que é vivo, corpo que vivo, que o homem junto a ele faz parte da mesma carne como coloca Ponty (2011).

Desta forma, os relatos de professores e estudantes mostraram que a escola é o lugar de relações com o outro e com o lugar o que se contrapõe com a ideia de enclausuramento e doutrinação no ambiente escolar visto nessa pesquisa. Em suas palavras ficam expressos que consideram importantes o bom comportamento por meio do enfileiramento para manter a ordem e o rendimento escolar, fato que ocorre

por não terem atividades que o corpo possa estar em movimento, considerando a sala de aula não o único, mas o mais importante lugar para a aprendizagem.

A Geografia é uma disciplina que não pode ser limitada ao espaço físico da sala de aula, ficando restrita a explicações, livros e imagens, se trata de uma ciência que necessita extrapolar e sair do porto seguro da objetividade, é preciso levar os estudantes ao contato direto com o mundo, atribuindo a eles experiências e vivências, como coloca Ramos (2020), precisamos ressignificar a educação favorecendo uma formação de seres mais conscientes de si como corpos-próprios e das suas relações com o mundo.

Então como seria essa escola que proporciona a aprendizagem em sua totalidade? De certa maneira essa escola já existe, ora é o lugar das relações entre indivíduos e o espaço escolar que se refletem por meio dos elos afetivos com o lugar, ora poderia ser mais aproveitada em sua totalidade e experiências entre a sala de aula e espaços ao ar livre, fora da sala de aula, em que a corporeidade e os estímulos sensoriais poderiam ser desenvolvidos. Nesse estudo, considero o lugar-escola influenciador do processo de ensino-aprendizado, assim como a necessidade de aprendizagens em ambientes fora da sala de aula, como será discutido adiante.

5

***SCHOLÉ* / ESCOLAS ABERTAS**

“Portanto, é necessário para nós, por exemplo que a Natureza em nós tenha alguma relação com a Natureza fora de nós, é necessário até mesmo que a Natureza fora de nós seja desvelada pela Natureza que nós somos”.

(MERLEAU PONTY, 2006, p. 332)

Inspirada na raiz da palavra escola, do grego *scholé*, norteamos esse capítulo como possibilidade de pensar escolas abertas, com tempo livre para o cuidado do corpo e do espírito. Ambientes ao ar livre, como o pátio da escola, via de regra, são projetados apenas como lugar de passagem ou para que os alunos permaneçam por pouco tempo como no horário de intervalo.

[...] todo processo de educar deveria ser refeito sob todos os aspectos, do começo até o fim sempre em aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e de realização genuína (MÉSZAROS, 2008, p. 58).

Ao perguntar aos estudantes qual lugar da escola mais agradável, como resposta a maioria citou lugares como “quadra, biblioteca, sala de filme, mesinhas, escadas, corredor e pátio”. Os lugares exteriores a salas de aula são preferíveis e se tornam mais agradáveis, por conter ali relações sociais, são lugares em que o corpo passa a estar em movimento, como pouco disciplinamento ou regras. Ao perguntar o que mais gostam de fazer no horário de intervalo, as respostas se resumiram em conversar com os amigos, comer, relaxar, andar pela escola, descansar e jogar bola. O intervalo é o momento de descanso para os estudantes, em que se desligam, mesmo que por 15 minutos, do exercício intelectual e as relações entre Eu-Tu se fazem presentes. “Nada, só fico conversando. Em 15 minutos não dá para fazer muita coisa só comer e às vezes nem dá tempo disso. Nós ficamos 5 horas estudando e escrevendo e só temos 15 minutos para ficar em paz” (Junior).

Assim retorna a questão de Foucault de prisão do corpo, para muitos a sala de aula é o principal lugar de aprendizagem, entretanto se torna desagradável por conter rotinas e comportamentos disciplinados a todo momento, sendo o intervalo o momento em que o estudante pode se relacionar e se expressar com os demais. Para Tiriba (2018, p.40), há um certo fascínio por espaços externos porque são lugares de liberdade, em que o ser humano não controla seu corpo, é o lugar “[...] 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 [...]”.

Quando perguntado aos estudantes e professores sobre os possíveis lugares que poderiam ser aproveitados para o ensino, responderam: sala de vídeo,

biblioteca, auditório, sala de informática, quadra e pátio. Retirando a quadra e o pátio, todos os outros ambientes são fechados e as aprendizagens são voltadas ao desenvolvimento cognitivo, a falta de experiências em que a corporeidade se faz presente acaba por ser uma barreira para se pensar a relação com o Eu-Tu, Eu-Isso e a relação com a Terra.

Outro fato que chama a atenção, ao perguntar aos professores se tem o hábito de levar seus alunos a outros espaços para dar aula, destaca-se:

Sim, biblioteca, sala de computação e laboratório (Viviane).

Quando quero que eles apresentem aí utilizamos o espaço externo como o gramado (Amilton).

Sim, na maioria das vezes na sala de aula multimídia, mas também uso o pátio e, como já dito, refeitório, por exemplo (Eduardo).

Agora menos devido a indisciplina (Sara).

Sim: próximo a escola tem uma Feira (já levei), um supermercado (já levei) “dar volta no quarteirão e observar” (já levei), aula no pátio (já levei). Outros: CSU da Vila Portuguesa, Salto do Apucarantina, Cinema, exposição de Londrina, Visita à Faculdades, Hospital do Câncer. Chácara com piscina (Vitor).

Apenas um professor disse não, o restante as palavras “às vezes”, “já levei”, “um pouco”, foram bastante utilizadas, o que mostra que a aprendizagem é fundamentada na sala de aula. Como dito antes, os ambientes fechados se destacam nas opções dos professores, relaciono isso a facilidade de controle corporal sobre os alunos para melhor rendimento acadêmico. A indisciplina também foi destacada por um professor, essas atitudes dos alunos aliadas as esporádicas utilizações desses espaços trazem aos estudantes euforia, encantamento, percepções sobre o ambiente, cujo foco e concentração passa a não ser o professor, mas o ambiente.

As narrativas dos estudantes e professores proporcionaram várias inquietudes em torno das seguintes preocupações: o estudante passa sua vida escolar em espaços escolares parecidos, tendo a sala de aula como referência de aprendizado, como coloca Silva e Moura (2021) aprende o mundo de forma abstrata, sendo que nessa fase da vida que os indivíduos desenvolvem o intelectual, mas também a motricidade, corporeidade, sentidos e percepções, sendo importante a

vivência da escola como um todo, como lugar de experiências, socialização de múltiplos espaços, não se restringindo a sala de aula.

Para Serres (2013) o antigo espaço da sala de aula se diluiu, se espalhou, pois o saber está em todo lugar, os corpos não conseguem se manterem parados, sem mobilização, eles se mexem, conversam, gesticulam, precisam de interação. Novas experiências sensoriais foram geradas por experiência do habitar urbano, entretanto aquelas vivências diretas e íntimas com a natureza passam a ser por meio de uma natureza construída, dada pelo lazer e turismo. Segundo Serres (2013) não se vive mais com a companhia de animais, não se vive intimamente com campo, mudou-se a relação que temos com o mundo, o mundo mudou, e o ensino também precisa mudar.

As aprendizagens em ambientes externos a sala de aula, vem do entendimento que é preciso desemparedar a mente, não separar o corpo da mente e supervalorizar o cognitivo, considerando que o corpo, mente e lugar são indissociáveis na aprendizagem e podem ser melhores desenvolvidos em ambientes ao ar livre. Como diz Serres (2013, p. 27) “[...] é melhor uma cabeça bem construída do que bem cheia [...]”, repleta de saberes acumulados.

A aprendizagem em espaços abertos é considerada pelos alunos e professores importantes, entretanto a sua prática se estremece quando o comportamento dos estudantes passa a não ser controlado como na sala de aula. Tuan (2013) diz que os ambientes ao ar livre ou com natureza são mais difíceis de manter um comportamento porque não possuem funções sociais e regras comportamentais pré-definidas. Para Mendonça (2017) nos espaços abertos o controle corporal dos alunos deve ser substituído pela corresponsabilidade e conhecimento espontâneo, isso porque quanto mais diversificado o ambiente externo é mais oportunidades para cada aluno criar, que é resultado da integração do indivíduo com o corpo, sentidos, sentimentos em equilíbrio com o plano mental.

Ao perguntar aos professores se costumam aplicar atividades aos estudantes em que a corporeidade se faça presente, a maioria das respostas foram que não conhece tal técnica ou não entendeu a pergunta. As respostas faz entender que o problema também está ligado a metodologia de ensino, cujo professor preocupado com o cumprimento do currículo não oferece aos estudantes aprendizagem em que o corpo possa ser mediador da aprendizagem.

Em ambientes ao ar livre ampliamos nossas experiências com o mundo por meio do corpo, corpo que é “[...] o primeiro e mais natural instrumento do homem, se manifesta através de inúmeros aspectos de nossa cultura, de nossa sociedade, por meio dele existimos e nos relacionamos com as pessoas [...]” (RIOS; MOREIRA, 2015, p. 54). Para Buber (2011) o mundo da experiência diz respeito a palavra-princípio Eu-Isso, o mundo não toma parte da experiência, o indivíduo deixa-se experienciar, assim a experiência se realiza nele e não entre ele e o mundo.

Afirma-se que o homem experiencia o seu mundo. O que isso significa? O homem explora a superfície das coisas e as experiências. Ele adquire delas um saber sobre a sua natureza e sua constituição, isto é, uma experiência. Ele experiencia o que é próprio às coisas (BUBER, 2011, p. 5)

Para o autor na experiência o mundo é descoberto, assim, “[...] fazer é criar, inventar é encontrar. Dar forma é descobrir. Ao realizar eu descubro. Eu conduzo a forma do mundo do isso [...]” (BUBER, 2011, p. 12). Mas o homem também experiencia o mundo por meio da relação com o Tu que se manifesta por meio do diálogo, é uma relação segundo Buber (2011) de reciprocidade, ao mesmo tempo é ação e paixão em sua totalidade. Para Rios (2015), a experiência se apropria do corpo em um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro.

Muitos estudos revelam que a aprendizagem por meio da natureza desenvolve os seres e proporciona o encantamento, fundamental para formar os alicerces do conhecimento (MENDONÇA, 2017). Iniciativas nesse sentido têm sido recorrentes como podemos constatar nos estudos de Hirata, Moura e Souza (2013), balizados na discussão da incorporação de processos didáticos e pedagógicos para fortalecerem laços dos estudantes com o meio natural, tendo como metodologia o trabalho de campo em Unidades de Conservação, localizadas em ambientes urbanos.

Na cidade de Londrina há alguns espaços naturais construídos que podem ser utilizados para aulas, são exemplos o Jardim Botânico de Londrina, Parque Arthur Tomas e Mata do Godoy. O Jardim Botânico em especial, é um ambiente construído na cidade que proporciona aos seus visitantes um lugar aconchegante, temos o espelho d'água, um imenso gramado para sentar e fazer piquenique e até mesmo trilhas sensitivas com reservas nativas preservadas (Figura 7).



Figura 7: Experimentações no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019).
Fonte: Jeani Delgado Paschoal Moura.

Tiriba (2018) ressalta a importância de repensar os espaços de aprendizagem escolar além da sala de aula, pátios e extramuros, compreende que a aprendizagem não está limitada a quatro paredes ressaltando a importância do contato com a natureza para o processo de aprendizagem, favorecendo o arranjo de encontro e relações entre os pares e com a natureza.

Antes da pandemia da Covid-19, muitos projetos circundavam sobre o Jardim Botânico, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, envolvendo escolas públicas de Londrina e região. Os resultados dessas experiências ao ar livre podem ser demonstrados pelas experiências da pesquisadora e professora Jéssica Porfírio da Silva (2018) que apresentou em sua dissertação de mestrado as experiências vividas no Jardim Botânico de Londrina, a trilha sensitiva, as brincadeiras, o sentir a natureza e a partilha de alimentos no frescor das árvores, constituindo verdadeiros espaços de convivência (Figura 8). O resultado apresentado pela autora chamou a atenção devido ao envolvimento prazeroso dos estudantes com a natureza.



Figura 8: Trilhas no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019).
Fonte: Jeani Delgado Paschoal Moura

A autora ressalta a visão que os estudantes tinham da natureza e novas formas sensitivas após terem essa experiência, se sentiram parte da natureza, em que puderam percebê-la, senti-la, tocá-la, cheirá-la, enfim, ser natureza.

Silva (2019) faz considerações importantes sobre aprendizagens em ambientes naturais, ressaltando que nesses ambientes os indivíduos estão em sua totalidade, no qual o corpo nos permite sentir e os sentidos permitem aprimorar a percepção do mundo (Figura 9). 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).



Figura 9: Experimentações no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019).
Fonte: Jeani Delgado Paschoal Moura

Mendonça (2017) esclarece que o contato com a natureza causa o encantamento, base para o desenvolvimento físico, mental e emocional. Tiriba (2018) relata que os ambientes com a presença de elementos naturais são os mais acolhedores, isso porque a natureza tem esse potencial de estímulos dos sentidos e de introspecção. Essas características e potencialidades do indivíduo são externalizadas principalmente nos ambientes externos a sala de aula, isso por considerar que a sala de aula inibe essa multiplicidade do indivíduo que, por vezes, fica presa a rotinas e ao conteúdo, o que não significa excluir a sala de aula e o espaço escolar, o que seria impossível, mas seria um complemento para a compreensão da realidade do mundo.

Ramos (2020) salienta que a Educação Ambiental por meio de visitas a espaços naturais na cidade, tem a capacidade de envolvimento com o próprio ser, estimulando os sentidos corpóreos. Louv (2016), ao tratar da aprendizagem ao ar livre, destaca que crianças e adolescentes estão cada vez mais distantes da natureza para vivenciarem experiências em ambientes fechados, isso tem levado ao que o autor chama de “transtorno de déficit de natureza”. Muitos problemas de saúde atuais, como ansiedade e obesidade, estão ligados a esse distanciamento com ambientes naturais. Mas, para que as novas experiências de aprendizagens ocorram requer, segundo Mendonça (2017), outro posicionamento e estratégia do

professor, porque não adiantar sair da sala de aula para dar a aula no mesmo padrão das aulas “em quatro paredes”.

Outra iniciativa no âmbito da formação inicial para a docência são as rodas de literatura promovidas por Moura (2018) fora da universidade, em que há a ocupação de ambientes informais de aprendizagem, em geral em locais públicos da cidade de Londrina, onde é possível contar com a presença da comunidade que deseja partilhar experiências de leitura-mundo, envolvendo obras literárias e um lugar para “[...] conectar o grupo com um ambiente poético de incentivo à arte do encontro casual, da boa conversa e de leituras compartilhadas [...]” (MOURA, 2018, p. 175).

Mészáros (2008) compreende que aprendizagem ultrapassa a racionalização de conteúdos, a aprendizagem também vem da própria vida, das vivências e experiências que temos, assim também defende que as soluções devem ser buscadas não apenas na dimensão formal, mas no que é essencial. Considero os momentos de aprendizagem entre sala e em lugares abertos essenciais ao corpo e a mente se fundindo em uma aprendizagem de corpo inteiro, em sua totalidade, como cita Mendonça (2017), as experiências sensíveis com o mundo, ajudam os indivíduos a se tornarem mais potentes e capazes de transformar o mundo agindo em favor da vida, além de promover aprendizagens transversais. Por outro lado, como esclarecem Silva e Moura (2021), nem sempre é possível proporcionar um conhecimento pautado em experiências empíricas, sabemos dos empecilhos (como o financeiro) e normas que as escolas possuem. É preciso reavaliar, repensar a educação voltada para a vida, reconhecendo o valor do corpo no processo de aprendizagem.

Pondero que, nós seres humanos, temos muitas maneiras de aprender, na escola não é diferente, a sala de aula, lugar construído para satisfazer as demandas sociais sobre educação, sozinha, já não é suficiente para formação humana que precisamos. O ensino de maneira abstrata, o quadro, o professor à frente, carteiras enfileiradas, essa estranha organização é inadequada às necessidades do nosso corpo. Os caminhos possíveis para uma educação mais humana levam-nos a lugares que extrapolam a sala de aula, com corpos livres para sentir, perceber e dialogar. Dessa maneira, como ressalta Santos (2017), a educação não se apresenta resumidamente nas instituições escolares, mas num processo complexo que desenvolve em múltiplos espaços. Portanto, o espaço atua como agente

educador enquanto capaz de promover a cidadania, experiências sensoriais e conhecimento através de seu uso.

Gratão (2018) traz o significado da palavra educação no qual provém de duas palavras latinas: *educare* e *educere*. *Educare* significa orientar, nutrir, levar o indivíduo a alcançar o conhecimento, saindo de um lado e indo em direção a outro. *Educere* vem com a proposta de incentivar reflexões e conhecimentos voltados para dimensão humana, movida pelas paixões e pelo prazer de se conhecer algo novo. O grande conflito como traz a autora é que o *educare* possibilita o enclausuramento e cumprimento do currículo escolar, não possibilitando por muitas vezes fugir do ensino tecnicista que afasta a ciência do mundo da vida. Nesse sentido, é preciso reavivar o *educere*, uma educação que venha de dentro para fora, que se abre para o mundo, para “[...] as descobertas, angústias, realizações, prazer, sonho [...]”, abrir-se e transformar o mundo (GRATÃO, 2018, p. 4). Oportunizar aprendizagens entre e além da sala de aula é abrir uma porta para o encantamento, que conduz a um novo entendimento de mundo!

Finalizo com a imagem do grupo de estudantes do Programa de Educação Tutorial (PET) do Curso de Geografia da UEL, em um dia de experimentações no Jardim Botânico de Londrina, sob a supervisão da professora tutora do referido programa, em 2019, há poucos meses que antecederam ao início da pandemia, momento em que tive a oportunidade de participar de algumas experimentações com escolas, as quais me despertaram a ideia de construção de “espaços felizes” no âmbito da educação geográfica escolar.



Figura 10: Estagiários do PET, no Jardim Botânico, Londrina, Paraná (2019).
Fonte: Jeani Delgado Paschoal Moura

Assim sonhamos a escola! Na imaginação enquanto criadora e sempre voltada ao futuro. Na direção de novos horizontes desenho, desejo... enlevo meu pensamento a projetar a escola do porvir, um *educere* que se abre ao mundo para uma escola dos sonhos, eis para onde a pesquisa me levou...

6

CONCLUSÃO:

POR UMA ESCOLA DE SONHOS

"A natureza obtém depressa demais a segurança da vida fechada. Mas o sonhador não pode acreditar que o trabalho terminou quando as paredes estão firmes".

(BACHELARD, 1993, p. 126)

No processo de aprendizagem os estudantes passam maior parte de seu tempo, nas salas de aula ficando o que se considera primordial para o processo de aprendizagem, já que é nesse lugar que aprende-se conteúdos básicos à sua formação e o corpo é trabalhado considerando padrões de controle e rendimento. Entretanto, a escola é o lugar onde os indivíduos se socializam por meio da relação Eu-Tu, e criam elos de afetividades, estabelecidos a partir do corpo, pelo movimento e sentidos que são inatos aos seres humanos e essenciais à aprendizagem. O nosso corpo é impregnado pelos padrões sociais e pelas relações de poder vigentes na sociedade, isso porque o corpo se compõe conforme vivenciamos e experienciamos as relações, seja com o outro, com a sociedade ou consigo mesmo, somos seres no mundo, somos o que vivemos.

A pesquisa mostrou como o processo de urbanização das cidades e com isso a construções de escolas, trouxeram as instituições de ensino a padronização do espaço escolar e a reprodução do capital no processo educacional, isso, pela forma e concepções que norteiam as práticas educativas. A forma que atualmente as escolas estão organizadas já não atendem as necessidades de crianças e adolescentes, o corpo doutrinado e ereto são trocados pelo descontrole corporal, isso porque não cabe mais ao indivíduo se comportar da maneira que foram ensinados a ser. Entretanto, considera a sala de aula não o único, mas o local mais apropriado para a aprendizagem, além de não se sentirem emparedados e controlados, entretanto, considera importante o papel do professor como autoridade para prevalecer o silêncio, a ordem e o bom rendimento acadêmico.

Os relatos dos estudantes, professores e gestores revelaram as influências do espaço físico no processo de aprendizagem. O processo educacional deve perpassar pelo corpo que é mediador da experiência com o mundo, entretanto a valorização da visão e audição na aprendizagem quase não estimula os outros sentidos corpóreos e percepção do lugar em sua totalidade. A luminosidade artificial e natural da sala, os sons interior e exterior, os cheiros da escola, passam muitas vezes despercebido pelo olhar atento ao quadro e ao professor.

Ao refletir a escola como lugar, encontramos nas descrições relação de afetividade que os estudantes têm com a escola, a relação e o diálogo entre alunos e professores, as vivências adquiridas no dia a dia e até mesmo o lugar que o aluno senta, cria-se elos afetivos, todas as relações intersubjetivas se constituem no lugar-escola. A ligação com o lugar-escola se desvela principalmente hoje, em tempos de

pandemia, que tem levado os indivíduos ao isolamento social, fechamento das escolas, agora com a volta gradual e o ensino híbrido, este isolamento tem feito com que as relações sociais e educativas se tornassem mais complexas devido ao distanciamento da escola e dos estudantes. Na escrita dos estudantes e professores percebemos a ligação que possuem com a escola, o lugar é manifestado em cada indivíduo, a falta que esse lugar faz nesse momento, se revela no encontro, nas relações dialógicas e nas vivências.

Ao tratar da corporeidade, percebemos que os professores considera-a importante, todavia, acabam quase não desenvolvendo experiências em que os sentidos possam ser mediadores da aprendizagem, isso devido a desordem e ao mau comportamento que esses lugares trazem, no qual acredito que é causado principalmente pela não exploração desses espaços usualmente.

Como visto, para que o processo de aprendizagem seja realizado em sua totalidade é necessário que o estudante esteja de corpo todo, é impossível dicotomizar corpo e mente, pois somos seres em sua totalidade, que percebe e se relaciona com o mundo. O processo de formação do cidadão vai além do desenvolvimento cognitivo, ou modo verbalista de ensino que tem a mente como a única mediadora no processo de aprendizagem. O processo escolar deve perpassar sob toda formação humana, física, emocional e social, pois o ser humano é dotado de múltiplas potencialidades e apenas o desenvolvimento cognitivo não é capaz de proporcionar uma ampla formação ao cidadão.

Assim, a pesquisa apresentou a necessidade de buscar espaços entre sala de aula e ao ar livre onde o corpo pudesse estar em movimento, em que as relações pessoais e o diálogo pudessem caminhar juntos à prática pedagógica. A escola sonhada já existe, as relações de afetividades estão estabelecidas e a corporeidade se faz presente nesse processo, entretanto, precisamos continuar sonhando com uma escola que valorize de fato a experiência pelo seu caráter único e subjetivo, que a faz produtora de significados, sentidos e afetos.

Assim, com os resultados dessa pesquisa busquei vislumbrar novos caminhos, novas descobertas para pensar e desbravar o lugar-escola fenomenologicamente, assim como instigar e despertar os avanços nas discussões sobre corporeidade, evocando a importância da aprendizagem fora da sala de aula, mas também dentro dela em que o estudante possa se movimentar e experienciar o mundo, uma educação que valorize o corpo, a experiência, o indivíduo. Segundo

Tuan (2013), o estudante é motivado pelo desejo de encontrar oportunidades em um ambiente mais livre, pelo desejo de ter mais liberdade e de conhecer outros lugares e esse desejo é concretizado por meio do corpo e de suas sensações, sentimentos, sonhos e anseios. Sonhemos todos os dias, porque a imaginação é a maior potência da natureza humana (GRATÃO, 2016). É possível ultrapassar os desafios, fazer sonhar, imaginar, dar o primeiro passo. É preciso acessar “[...] o horizonte de sonhos o que se procura projetar rumo ao direito de sonhar em geografia [...]” (GRATÃO, 2016, p. 150).

Habitamos a escola e nela não está apenas o nosso corpo e necessidades físicas, habitamos nossas mentes, memórias, sonhos e desejos, “[...] habitar é parte de nosso próprio ser, de nossa identidade [...]” (PALLASMAA, 2017, p. 8). Imaginemos na projeção de horizontes de sonhos, um mundo que se forma no nosso devaneio, um mundo sonhado, já pensado e sempre voltado para o futuro, que está desabrochando em muitas iniciativas. Assim, é preciso se aventurar e explorar a geografia, isso porque a alma impõe “[...] como seu único desejo o abandono do corpo árido da técnica e da ciência buscando recompor a corporeidade diante do que se expõe (exposto) [...]”. Com esse encontro surge uma nova relação com o lugar, desvela o mundo vivido ampliando o olhar na direção da experiência corpórea. “Ah! Sonho sonhado em geografia!” (GRATÃO, 2016, p. 151; 149).

Assim sonhamos com uma Geografia que entrelaça a relação do homem com os lugares, que por meio da experiência corporal com a escola e, também fora dela, possa trazer aos indivíduos vivências, percepção e envolvimento. Finalizo com um grande desejo, ou quem sabe, um devaneio, assim como Gratão (2016, p. 149) descreve o pensamento de Bachelard, um mundo sonhado, ou melhor, a escola sonhada que possa por meio da realidade geográfica e da corporeidade possibilitar o “[...] engrandecimento de nosso ser nesse universo que é nosso [...]”. Assim, em meu “eu sonhadora” busquei deleitar-me sobre a escola projetada à luz da imaginação, essa escola que, de certa forma, já existe, porque são nelas que os indivíduos aprendem, vivenciam, dialogam, enfim, habitam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (coord). **Juventudes na escola, sentidos e buscas:** Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRAMO, M. A.; MUSILI, C. Semente do saber. **Londrina puxa o fio da memória.** Joinville: Letradágua, 2004, p. 57-58.
- ARAUJO, D. B. de. Dimensão Educadora da Cidade: Poética e imaginação na experiência urbana. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2017.
- AZEVEDO, G.A.N.; BASTOS, L.E.G.; BLOWER, H.S Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? **Anais** do III Seminário Projetar, Porto Alegre, 2007.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BUBER, M. **Eu e Tu.** 10.ed. São Paulo: Centauros, 2001.
- BUFFA, E. Grupos escolares paulistas: organização do espaço e propostas pedagógicas (1893-1971). **JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, 128 – v.8(1), 2015.
- BUFFA, E.; PINTO, G. **Arquitetura e Educação:** organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1894-1971. São Carlos; Brasília: EDuFSCar, INEP, 2002.
- BARBOSA, M. E. S. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, jan./jun. 2016.
- BARROS, J. D' A. A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. **Dimensões**, UFES, v. 32, 2014. p. 240-266.
- CAPELO, M. R. C. Educação, Escola e Diversidade Cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado. 2000. 287f. **Tese** (Doutorado em Educação, Sociedade e Cultura) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- CARVALHO, I. C. **Projeto Arquitetônico Escolar:** uma proposta voltada à Educação Ambiental. 2009. 227p. Trabalho Final de Graduação (TFG) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Pará (FAU-UFPa). Pará, 2009. Disponível em: <https://germinai.wordpress.com/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>. Acesso em: 27 mai 2020.
- CORDEIRO, C. S. Historiografia e história da historiografia: alguns apontamentos. **Anais...** XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis-SC, 2015.
- DARDEL, E. **O homem e a Terra:** natureza da realidade geográfica. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- DÓREA, C. R. D. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEEBA** – Revista do Departamento de Educação – Campus I, Ano 9, nº:13, janeiro/junho, 2000.
- DURÃO, G. A. **A importância da integração sensorial no desenvolvimento**

- infantil**. Crefito 10, 2014. Disponível em:
[http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=1811#:~:text=Segundo%20AYRES%20\(2005\)%2C%20a,eficiente%20do%20mesmo%20no%20ambiente.](http://www.crefito10.org.br/conteudo.jsp?idc=1811#:~:text=Segundo%20AYRES%20(2005)%2C%20a,eficiente%20do%20mesmo%20no%20ambiente.)
Acesso em: 06 ago 2020.
- FARIA, T. B. Em traços de modernidade: a história e a memória do Grupo Escolar “Hugo Simas”. 2010. 189f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- FARIA, T. B. **Escolas isoladas rurais londrinenses (PR): primeiras reflexões**. 2013. Disponível em: [http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/ESCOLAS%20ISOLADAS%20RURAI%20LONDRINENSES%20\(PR\).pdf_](http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/ESCOLAS%20ISOLADAS%20RURAI%20LONDRINENSES%20(PR).pdf_)
Acesso em: 13 jul. 2020.
- FARIA, T. B.; SCHELBAUER, A. R. Grupo Escolar “Hugo Simas”: constituição histórica, sujeitos e alguns aspectos da organização do trabalho pedagógico (Londrina-PR, 1937- 1972). **Revista Histedbr on-line**, Campinas, número especial, p. 197-212, mai 2012.
- FERNANDES, F. D. da C. de M., ALANIZ, E. P. Padrões arquitetônicos escolares e expansão do Ensino Fundamental no início do século XX no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 87-103, 2016.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, F86v, 1987.
- FORTUNATO, I. Pateo do Collegio: um lugar na cidade de São Paulo. 152 f. 2014. **Tese** (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed., 1987.
- FREIRE, P. **A escola é**. 2015. Disponível em:
http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf_
Acesso 25 nov. 2020
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23.ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.
- GRATÃO, L. H. B. O direito de sonhar em Geografia- Projeção Bachelardiana. **Revista da Abordagem Gestáltica- Phenomenological Studies**, XXII-(2), 2016, p. 148 - 155.
- GRATÃO, L. H. B. Ao voo da imaginação: o enlevo de sonhar e o prazer de ensinar e aprender à luz de Bachelard. **Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em Educação**, UFG/REJ. V. 14, N. 2, 2018.
- HIRATA, C. A.; MOURA, J. D. P.; SOUZA, F. V. de. Observação, vivência e sensibilização nas unidades de conservação em ambientes urbanos. **Revista Eletrônica Pro-docência/UEL**. Edição Especial, nº. 5, vol. 1, jul-dez. 2013.
- HENNING, Disciplina: Filosofia e Educação no Brasil, 2019.
- HOLZER, W. O Conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a geografia contemporânea. **GEOgraphia** -Ano V - No 10 – 2003. p. 113-123.

- HOLZER, W. Ser-na-cidade: Por uma arquitetura e urbanismo como lugar. **Revista de Filosofia: Pensando**, Vol. 08, N°16, 2017.
- KELSO, J. A. S. Que significa ‘aprender’? In: ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar**- O projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina textos, 2011.
- LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)
- LIMA, A.B.M., (org). A relação sujeito e mundo na fenomenologia de Merleau-Ponty. In: **Ensaio sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty [online]. SciELO Books, Ilhéus, BA: Editus, p. 77-102, 2014.
- LOPEZ-LOPEZ, M. A.; GALDINO, G. R. A potência do corpo e da corporeidade nas práticas e vivências educativas. Rio de Janeiro: **Revista Artes de Educar**, V. 6, N° 1, p. 119-140, 2020.
- LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- LOWENTHAL, D. Geografia, experiência e imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTE, A. **Perspectivas da Geografia**. Difel, 1982.
- MARGUTTI, P. R. **História da filosofia do Brasil**: o período colonial (1500-1822). São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- MENDONÇA, R. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2° ed., 2017.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4ed. São Paulo: WMF, 2011.
- MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**: curso do Collège de France; texto estabelecido e anotado por Dominique Séglaard. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOURA, J. D. P. Educação Ambiental na Infância: práticas e reflexões. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **Trabalho pedagógico na educação infantil**. Londrina: Humanidades, 2007.
- MOURA, J. D. P. Roda de leitura: experimentações geográficas pelas tramas literárias. **Geograficidade**, v. 8, Número 2, Inverno 2018.
- NOGUEIRA, A. R. B. A geografia e a experiência do mundo. In: Geografia e pensamento geográfico no Brasil. **Anais do II Encontro Nacional de História do pensamento geográfico**. São Paulo: Annablume, FFLCH- USP, 2010.
- NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexão em torno do tema. **Interface**- Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, UNESP, v .1, n°1, 1997.
- OLIVEIRA, L. de. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR. E; HOLZER, W; OLIVEIRA, L. de. **Qual é o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectivas, 2012.

- OLIVEIRA, L. Sentidos de lugar e de topofilia. **Geograficidade**, v. 03, n. 2, 2013, p. 91-93.
- PALLASMAA, J. **Os olhos da pele**: A Arquitetura e os Sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- PALLASMAA, J. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA. **História da cidade de Londrina**, 2020. Disponível em: <https://www.londrina.pr.gov.br/historia-cidade>. Acesso em: 20/05/2020.
- RAMOS, D. D. Foucault e Merleau-Ponty: um breve ensaio sobre as relações entre corpo, meio ambiente e educação. Rio de Janeiro: **Artes de Educar**, V. 066, N. 3, 2020, p. 957 – 969.
- RIOS, F. T. A; MOREIRA, W. W. A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem. Araxá: **Evidências**, V. 11, 2015, p. 49 - 58.
- REZENDE, A. M. **Concepções fenomenológicas da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. V. 38.
- RONQUIM, J; SILVA, R. H. Projetos arquitetônicos padrões de escolas públicas do estado do Paraná. **Syner gismus scyentifica** UTF- PR, Pato Branco, 06 (1), 2011.
- SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, L. A. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Coautoria de. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, p. 245-256, 2005.
- SANTOS, F. A. dos. **Cidade educadora e escola cidadã na cidade contemporânea**: A educação como um projeto de cidade, a cidade como um projeto de educação. Novas edições acadêmicas, 2017. Disponível em: http://134350001.s3-sa-east-1.amazonaws.com/domaguirre/wp-content/uploads/2018/03/livro_Fernando_cidade-educadora.pdf. Acesso em: 19 mai. 2021.
- SERRES, M.. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SILVA, E. C. da, DUARTE, S. F. L. **Ambiente alfabetizador além da sala de aula**. Anápolis, 2013.
- SILVA, F. L. da; MUZARDO, F. T. Escola e civilização no sertão do Tibagi: primeiras escolas públicas de Londrina. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 01-11, 2014.
- SILVA, T. T. da. O adeus às narrativas educacionais. In: SILVA, T. T. da (org). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002, p. 247-258.
- SILVA, J. A. P. da. Corporeidade e Natureza: experiência e percepção na infância. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina/UEL, Londrina, 2019.
- SILVA, J. P.; MOURA, J. D. P. Experiência e percepção da natureza na Infância. Revista: **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, V. 25, ed. 04, 2021.
- SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

- SOUZA**, M.A. A. de. Geografia, paisagens e a felicidade. **Geotextos**, vol. 9, n. 2, dez. 2013. P. 219-232. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/geotextos/article/view/9109/0> Acesso em 13 ago 2021.
- SUESS, R. C.; LEITE, C. M. C. **Lugar e Geografia Humanista**: uma proposição para a geografia escolar. Revista: Geografia, Ensino e Pesquisa, v. 22, ed. 22, 2018, p. 01-11.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação**: escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância**: A escola como lugar de encontro com a natureza. Org: BARROS, Maria Isabel Amando de. 2ed. Rio de Janeiro, 2018.
- TIRIBA, L. O corpo na Escola. Secretaria da Educação à Distância, **Salto para o Futuro**. Ano XVIII, abri., 2008.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 2012.
- TUAN, Yi-Fu. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v.8, nº 1, 2018

#

ANEXOS

ANEXO A

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados

Formulário de Pesquisa para estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do município de Londrina

Este formulário é parte da dissertação de mestrado “O desemparedamento como possibilidade de aprendizagem geográfica” que tem como objetivo desvendar e percepção dos estudantes em relação aos espaços escolares. Os resultados deste trabalho contribuirão para se refletir sobre a importância dos espaços escolares para a aprendizagem.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e de fundamental importância para a realização dessa pesquisa.

Declaramos que a identidade, o anonimato e as opiniões de cada pessoa serão respeitadas nesta pesquisa científica.

Agradecemos a participação de todos!

Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, Labesc, sala 14, Campus Universitário, Londrina, E-mail: cep268@uel.br. Telefone: (43)3371-5455.

Mestranda em Geografia, Jéssica Bianca dos Santos (E-mail: jessica.biasantos@gmail.com)

Orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura (E-mail: jeanimoura@uol.com.br)

Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina/UEL.

- 1- Nome (use um pseudônimo ou apelido)
- 2- Escola em que estuda
- 3- Série
- 4- Idade

As perguntas a seguir estão relacionadas à sua percepção sobre a sala de aula e a escola:

Percepção visual:

- 5- A sala de aula atende as necessidades da sua aprendizagem?

() Sim

() Não

Se você colocou NÃO, o que mais precisaria?

- 6- Você concorda com a disposição (enfileiradas) das mesas e cadeiras na sala de aula?

Sim

Não

Se você colocou NÃO, como as mesas e cadeiras poderiam ser dispostas?

7- Como avalia o mobiliário da sala, incluindo o quadro de giz?

Péssimo Excelente

8- Como avalia a iluminação natural (sol) da sala?

Péssimo Excelente

9- Como avalia a iluminação artificial (lâmpadas) da sala?

Péssimo Excelente

10- A quantidade de estudantes em sala é ideal para o rendimento escolar?

Tem muitos estudantes

É suficiente

Tem poucos estudantes

11- É possível visualizar o exterior da sala através das janelas da sala de aula?

Sim

Não

Se quiser, acrescente alguma observação.

Percepção auditiva:

12- O barulho do interior da sala incomoda?

Não incomoda Incomoda muito

13- O barulho do exterior da sala incomoda?

Não incomoda Incomoda muito

14- A escola apresenta ruídos do tráfego de carros nas redondezas?

Sim

Não

15- Como é o sinal da sua escola? É muito alto?

Sim

Não

Se sua resposta foi SIM, qual som gostaria de escutar no lugar do sinal?

Percepção olfativa:

16- Quando lembra da escola que cheiros vem à mente? Esses cheiros trazem memórias boas ou ruins?

17- Como é a qualidade do ar da escola?

Péssimo Excelente

Percepção gustativa:

18- Que sabores a escola tem?

19- O que costuma comer no intervalo?

20- Você gosta dos alimentos que a cantina oferece? Justifique.

Percepção tátil:

21- A ventilação natural da sala é adequada?

Péssimo () () () () () Excelente

22- A temperatura artificial (ventilador, ar condicionado) da sala de aula é confortável?

Muito desconfortável () () () () () Muito confortável

23- Em dias de verão, a sala de aula fica muito abafada?

Muito abafado () () () () () Não fica abafado

24- Você considera os móveis (mesa e cadeira) confortáveis para permanecer 4 horas sentados?

() Sim

() Não

Justifique sua resposta.

25- O tamanho da carteira e mesa é suficiente para escrever e organizar os materiais?

() Sim

() Não

Para finalizar o questionário responda:

26- Você considera a sala de aula o único lugar adequado para a aprendizagem? Por quê?

27- Quais espaços da escola, fora a sala de aula, poderiam ser usados para ter aula?

28- Você gostaria de ter atividades em que o corpo possa estar em movimento?

29- Como é a estrutura física da sua escola? É inteira concretada ou tem espaços com elementos naturais?

30- O que mais gosta de fazer no horário do intervalo?

31- Qual lugar da escola que mais gosta de ficar? Justifique.

32- Como avalia a organização da escola?

33- Nesse período de quarentena em que estamos distantes da escola, o que mais sente falta?

34- Como está sendo seu aprendizado nesse período de quarentena? Está encontrando dificuldades? Se sim, poderia comentá-las?

35- Você é a favor ao retorno das aulas esse ano? Poderia explicar os motivos?

36- O que você gostaria que mudasse na escola, quando voltar ao ensino presencial? Como seria uma escola ideal para você?

ANEXO B

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados

Formulário de Pesquisa para professores e gestores do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do município de Londrina

Este formulário é parte da dissertação de mestrado “O desemparedamento como possibilidade de aprendizagem geográfica” que tem como objetivo desvendar e percepção dos estudantes em relação aos espaços escolares. Os resultados deste trabalho contribuirão para se refletir sobre a importância dos espaços escolares para a aprendizagem.

Esclarecemos que a sua participação é voluntária e de fundamental importância para a realização dessa pesquisa.

Declaramos que a identidade, o anonimato e as opiniões de cada pessoa serão respeitadas nesta pesquisa científica.

Agradecemos a participação de todos!

Aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, Labesc, sala 14, Campus Universitário, Londrina, E-mail: cep268@uel.br. Telefone: (43)3371-5455.

Mestranda em Geografia, Jéssica Bianca dos Santos (E-mail: jessica.biasantos@gmail.com)

Orientadora Jeani Delgado Paschoal Moura (E-mail: jeanimoura@uol.com.br)

Programa de Pós-graduação em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina/UEL.

1- Nome (use um pseudônimo ou apelido)

2- Escola que trabalha

3- Qual área você atua?

() Professor

() Gestor

As perguntas a seguir estão relacionadas à sua percepção sobre a sala de aula e a escola:

Percepção visual:

4- A estrutura física escolar atende as necessidades da educação?

() Sim

() Não

Se você colocou NÃO, o que mais precisaria?

5- Você concorda com a disposição (enfileiradas) das mesas e cadeiras da sala aula?

() Sim

() Não

Se você colocou NÃO, como as mesas e cadeiras poderia ser dispostas?

6- Como avalia o mobiliário da sala, incluindo o quadro de giz?

Péssimo () () () () () Excelente

7- Como avalia a iluminação natural (sol) da sala?

Péssimo () () () () () Excelente

8- Como avalia a iluminação artificial (lâmpadas) da sala?

Péssimo () () () () () Excelente

9- A quantidade de estudantes em sala é ideal para o rendimento escolar?

() Tem muitos estudantes

- É suficiente
 Tem poucos estudantes
- 10- É possível visualizar o exterior da sala através das janelas da sala de aula?
 Sim
 Não
Se quiser, acrescente alguma observação.

Percepção auditiva:

- 11- O barulho do interior da sala incomoda?
Não incomoda Incomoda muito
- 12- O barulho do exterior da sala incomoda?
Não incomoda Incomoda muito
- 13- A escola apresenta ruídos do tráfego de carros nas redondezas?
 Sim
 Não
- 14- Como é o sinal da sua escola? É muito alto?
 Sim
 Não
Se sua resposta foi SIM, qual som gostaria de escutar no lugar do sinal?
- 15- A sala de aula em silêncio te condiciona a qual sentimento?
Preocupação Prazer
Se quiser, acrescente alguma observação

Percepção olfativa:

- 16- Quando lembra da escola, que cheiros vem à mente? Esses cheiros trazem memórias boas ou ruins?
- 17- Como é a qualidade do ar da escola?
Péssimo Excelente

Percepção gustativa:

- 18- Que sabores a escola tem?
- 19- O que costuma comer no intervalo?
- 20- Você gosta dos alimentos que a cantina oferece? Justifique.

Percepção tátil

- 21- A ventilação natural da sala é adequada?
Péssimo Excelente
- 22- A temperatura artificial (ventilador, ar condicionado) da sala de aula é confortável?
Muito desconfortável Muito confortável
- 23- Em dias de verão, a sala de aula fica muito abafada?
Muito abafado Não fica abafado
- 24- Você considera os móveis (mesa e cadeira) confortáveis para os estudantes permanecerem 4 horas sentados?
 Sim
 Não
Justifique sua resposta

Para finalizar o questionário responda:

- 25- Como é a estrutura física da sua escola? É inteira concretada ou tem espaços com elementos naturais?

- 26- Você considera a sala de aula o único lugar adequado para a aprendizagem? Por quê?
- 27- Quais espaços da escola, fora a sala de aula, poderiam ser usados para ter aula?
- 28- Você costuma levar os alunos para terem aula em outros espaços?
- 29- Qual lugar na escola você considera mais agradável e desagradável? Justifique.
- 30- Você considera a expressão corporal instrumento no processo de aprendizagem? Explique.
- 31- Nesse período de quarentena em que estamos distantes da escola, o que mais sente falta?
- 32- Como está sendo a sua experiência no processo de aprendizagem/didática docente nesse período de quarentena? Está encontrando dificuldades? Se sim, poderia comentá-las?
- 33- Como você avalia o processo de aprendizado dos seus alunos nesse período de quarentena?
- 34- Você é a favor ao retorno das aulas esse ano? Poderia explicar os motivos?
- 35- O que você gostaria que mudasse na escola, quando voltar ao ensino presencial? Como seria uma escola ideal para você?