UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO

EDUARDO CORNEJO ZARZA

Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação

São Leopoldo
2024

Eduardo Cornejo Zarza

Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Porto Alegre
2024

Capa e ilustrações gráficas

Eduardo Cornejo Zarza

e-mail: eduardoczarza@gmail.com

São Leopoldo, 2024

Z38d Zarza, Eduardo Cornejo
Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação / por Eduardo Cornejo Zarza. – 2024.
159 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto Alegre, RS, 2024.
Orientadora: Profª. Drª. Ana Cristina Ghisleni.

1. Espaços escolares. 2. Gestão da Educação Básica. 3. Arquitetura escolar.
I. Título

Catalogação na Fonte:
Bibliotecária Patrícia Eliza Soares Leite – CRB 6/2489

EDUARDO CORNEJO ZARZA

Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni.

Aprovada em: 21/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Cristina Ghisleni (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr.– Gustavo Severo de Borba – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof. Dr. Fernando Guidini – Rede Jesuíta de Educação (RJE)

AGRADECIMENTOS

A Ele, em todas as suas manifestações – seja no Axé, no Amém, no Saravá, no Shalom, Om Shanti, Namastê –, agradeço por guiar meus passos e iluminar meu entendimento durante esta jornada acadêmica.

Minha profunda gratidão aos jesuítas que cruzaram meu caminho, trazendo ensinamentos valiosos e oportunidades de crescimento.

Agradeço também à Companhia de Jesus, à Rede Jesuíta de Educação e à Unisinos, por proporcionarem-me esta oportunidade de aprendizado.

À minha orientadora, pelas conversas aleatórias (sobre meu México e sobre Lila Downs), pelas orientações, pelas críticas construtivas e pelo estímulo para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha mãe, por tudo.

À minha irmã, cujo apoio foi constante.

A você, por compartilhar a sua vida comigo, por me ajudar a ser uma melhor pessoa.

Ao meu cachorro Lechugo, cuja lealdade e alegria tornaram os dias mais leves.

Agradeço aos que sempre estiveram ao meu lado, irradiando amor e compreensão, e aos que, porventura, resistiram a entender minha essência.

A todos os que contribuíram para o conhecimento e a cultura, aos que pensaram antes de mim e aos que virão depois de mim.

Em meio ao absurdo da existência humana, falava Camus, agradeço à vida por sua complexidade, desafios e mistérios. Mesmo diante das incertezas, é no confronto com o absurdo que encontramos a verdadeira essência da existência, e é nesse paradoxo que descubro que, apesar de tudo, vale a pena.

RESUMO

Projetar espaços educacionais implica considerar os tipos de aprendizagem esperadas, resultando em uma relação intrínseca entre arquitetura e educação. A pesquisa investiga a relação entre a concepção de gestão que orienta a construção de espaços educacionais, considerando os atores envolvidos no processo e suas competências, e o modo como o espaço interfere na condução dos processos pedagógicos. Organizou-se a dissertação em oito capítulos, abordando desde a concepção do conceito de espaço e suas diferentes perspectivas até a proposta de intervenção, garantindo ênfase também às abordagens, históricas, legais e pedagógicas envolvidas na discussão. A importância do espaço e de sua construção conceitual é ressignificada, levantando questões sobre o que faz um espaço tornar-se educacional. A pesquisa adota abordagem qualitativa, utilizando questionários e revisão documental com o suporte do *software* NVivo. Como conclusão, observa-se que os gestores e colaboradores têm ciência da importância do espaço físico, mas ainda carecem de um suporte documental que direcione suas ações de forma alinhada aos princípios pedagógicos da instituição e ao planejamento estratégico institucional. Por isso, a proposta de intervenção apresentada consiste na criação de um Guia de Orientações para a Concepção de Espaços Educacionais na Rede Jesuíta de Educação, visando a aprimorar a concepção de organização dos espaços escolares e tornar os ambientes mais eficientes e alinhados com a proposta pedagógica.

Palavras-chave: espaços escolares; arquitetura escolar; Gestão da Educação Básica.

RESUMEN

Diseñar espacios educativos implica considerar los tipos de aprendizajes esperados, lo que resulta en una relación intrínseca entre la arquitectura y la educación. La investigación investiga la relación entre el diseño de gestión que guía la construcción de espacios educativos, considerando los actores involucrados en el proceso y sus competencias, y cómo el espacio interfiere en la conducción de los procesos pedagógicos. La investigación está organizada en siete capítulos, abordando desde la concepción del concepto de espacio y sus diferentes perspectivas hasta la propuesta de intervención, también enfatizando los enfoques históricos, legales y pedagógicos involucrados en la discusión. La importancia del espacio y su construcción conceptual se resignifican, planteando preguntas sobre lo que hace que un espacio se convierta en educativo. La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando cuestionarios y revisión documental con el apoyo del software NVivo. Como conclusión, se observa que los gerentes y colaboradores son conscientes de la importancia del espacio físico, pero aún carecen de un soporte documental que dirija sus acciones en línea con los principios pedagógicos de la institución y la planificación estratégica institucional. Por lo tanto, la propuesta de intervención consiste en crear una Guía de orientaciones para la concepción de espacios educativos en la Red Jesuita de Educación, con el objetivo de mejorar la concepción de organización de los espacios escolares y hacer que los ambientes sean más eficientes y alineados con la propuesta pedagógica.

Palabras clave: espacios escolares; arquitectura escolar; Gestión de la Educación Básica.

ABSTRACT

Designing educational spaces involves considering the desired types of learning, resulting in an intrinsic relationship between architecture and education. The research investigates the relationship between the management design that guides the construction of educational spaces, considering the actors involved in the process and their competencies, and how space interferes with the conduct of pedagogical processes. The research is organized into seven chapters, addressing everything from the conception of the concept of space and its different perspectives to the proposal for intervention, also emphasizing the historical, legal, and pedagogical approaches involved in the discussion. The importance of space and its conceptual construction is re-signified, raising questions about what makes a space become educational. The research adopts a qualitative approach, using questionnaires and documentary review with the support of NVivo software. As a conclusion, it is observed that managers and collaborators are aware of the importance of physical space, but still lack documentary support that directs their actions in line with the pedagogical principles of the institution and the institutional strategic planning. Therefore, the intervention proposal consists of creating a Guide of guidelines for the conception of educational spaces in the Jesuit Education Network, aiming to improve the conception of organization of school spaces and make the environments more efficient and aligned with the pedagogical proposal.

Keywords: school Spaces; school architecture; Basic Education Management.

Lista de Figuras

Figura 1 – *Atypical Portraits. MIMIC II* – Omaraqil (2017) 11
Figura 2 – *What you are looking for* – Austin Kleon (2022) 15
Figura 3 – Dois – Felipe Morozini (2015) 21
Figura 4 – Um mundo por vez – Felipe Morozini (2016) 24
Figura 5 – Eu sabia que você existia – Felipe Morozini (2017) 27
Figura 6 – Eu me vejo em você – Felipe Morozini (2021) 30
Figura 7 – Eu era outro lugar – Felipe Morozini (2020) 34
Figura 8 – Eu serei outro lugar – Felipe Morozini (2020) 37
Figura 9 – *The Spirit of The Pumpkins Descended into the Heavens* – Yayoi Kusama (2015) 41
Figura 10 – Currículo oculto 56
Figura 11 – *Lines* – Pekka Niittyvirta e Timo Aho (2019) 58
Figura 12 – Casa Paulo Nazareth – Foto: Wesley Diego Emes (2021) 59
Figura 13 – *Point of Contact* e *Rest Energy* – Marina Abramović (1980) 71
Figura 14 – Síntese dos resultados obtidos por Barrett, Zhang e Davies (2015) 79
Figura 15 – Síntese das perspectivas conforme Guerra (1993) 80
Figura 16 – Pessoa olhando a obra de Yves Klein na exibição *The Blue Revolution*, Vienna (2007) – Foto: Samuel Kubani 82
Figura 17 – *Leap into the void* – Yves Klein (1960) 91
Figura 18 – O decálogo de Minayo (2012) 94
Figura 19 – Captura de tela NVivo: Participantes 119
Figura 20 – Captura de tela NVivo: Códigos 120
Figura 21 – Captura de tela NVivo: Grupos 121
Figura 22 – Captura de tela NVivo: *Nodes* 122
Figura 23 – Captura de tela NVivo: Frequências 123
Figura 24 – Captura de tela NVivo: Mapeamento do código 123
Figura 25 – Captura de tela NVivo: Relações dos códigos 125
Figura 26 – Captura de tela NVivo: Padrões 126
Figura 27 – Captura de tela NVivo: Gestão 126
Figura 28 – Captura de tela NVivo: Práticas pedagógicas 129
Figura 29 – *Mimic 3D: Visage* – Omaraquil (2017) 133
Figura 30 – *This is Not a Pipe* – René Magritte (1929) 138

Lista de Quadros

Quadro 1 – Espaço educacional nos documentos jesuítas 54
Quadro 2 – Síntese dos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES relacionados ao tema de pesquisa 62
Quadro 3 – Relações de influência sujeito-espaço 75
Quadro 4 – Objetivos e instrumentos metodológicos 95
Quadro 5 – O espaço e os PPPs 108
Quadro 6 – O espaço e o PEC 111
Quadro 7 – O espaço e as WWW 113
Quadro 8 – O espaço e os documentos norteadores 115
Quadro 9 – Categoria de codificação Nvivo 120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
1.1 AS BASES PARA O ESTUDO 12
1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES DE PESQUISA 15
2 ISTO NÃO É UM CAPÍTULO 21
2.1 *GENIUS LOCI* 24
2.2 ESPAÇO EXISTENCIAL 27
2.3 O ESPAÇO QUE HABITAMOS / ECÚMENO 30
2.4 NÃO-LUGAR 34
2.5 ESPAÇO GLOBALIZADO 37
3 CAPÍTULO I: PONTO 41
3.1 O ESPAÇO HISTÓRICO 42
3.2 O ESPAÇO JESUÍTA 51
4 CAPÍTULO II: LINHA 58
4.1 I'M IN A "ESTADO DA ARTE" STATE OF MIND 59
4.2 A LINHA DIVIDIDA: *DOXA* + *EPISTEME* 70
5 CAPÍTULO III: PLANO 82
5.1 A UTILIDADE DA CONCEPÇÃO 83
6 CAPÍTULO IV: VOLUME 91
6.1 METODOLOGIA 92
6.2 AMOSTRAGEM 96
6.3 LEVANTAMENTO DE DADOS 98
6.4 ANÁLISE DE DADOS 99
6.4.1 Campos empíricos 100
6.4.2 Análise documental 106
6.4.3 Análise dos questionários 116
6.4.3.1 Estruturação, codificação e análise dos resultados 118
7 CAPÍTULO V: RENDER 134
7.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO 136
7.1.1 Etapas 138
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 139
REFERÊNCIAS 144

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 155
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA 157
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS 158

“Convém, no entanto, desde logo reconhecer que não são sempre as obras academicamente perfeitas, dentro dos cânones greco-romanos, as que, de fato, maior valor plástico possuem. As obras de sabor popular, desfigurando a seu modo as relações modulares dos padrões eruditos, criam, muitas vezes, relações plásticas novas e imprevistas, cheias de espontaneidade e de espírito de invenção, o que eventualmente as coloca em plano artisticamente superior ao das obras muito bem-comportadas, dentro das regras do 'estilo e do bom tom', mas vazias de seiva criadora e de sentido plástico real”.

(COSTA, 1941, p.63)

1 INTRODUÇÃO

Figura 1: *Atypical Portraits*. MIMIC II – Omaraqil (2017).

Fonte: Google imagens.

Sweet dreams are made of this
Who am I to disagree?
I've traveled the world and the seven seas
Everybody's looking for something[1]

Projetar espaços educacionais implica pensar nos tipos de aprendizagem que esperamos ver aplicados neles. Pesquisas têm sido realizadas com foco na relação entre arquitetura e educação, assim como entre educação e arquitetura. Autores como Azevedo (2002), Barbosa e Horn (2001), Carvalho e Rubiano (2000), Frago e Escolano (1998), Forneiro (1998), Dewey (2001), Kowaltowski (2011), têm pesquisado sobre o valor do espaço e sua relação com a pedagogia. No entanto, pouco tem sido estudado sobre os processos de gestão relacionados a aspectos como a necessidade de um espaço educacional desde sua construção até seu uso final, bem como os atores envolvidos no processo de gestão, as diferentes etapas, o sentido e a intenção, bem como a análise da espacialidade e sua relação com o usuário final. Conforme aponta Libâneo (2015, p.5), “o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações

[1] *Sweet Dreams (Are Made of This)*, canção de Annie Lennox e Eurythmics, 1983.

interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões, etc., são também práticas educativas".

Diante disso, é necessário ressignificar a importância do espaço e sua construção conceitual: por que, para que e com qual intenção ele é projetado. O que faz com que um espaço se torne educacional? É apenas sua espacialidade em si, ou é tudo o que acontece e emerge dele e por meio dele?

A pesquisa proposta neste estudo de dissertação investiga a concepção de gestão que orienta a construção de espaços educacionais, levando em consideração os atores envolvidos no processo, suas competências e como o espaço interfere na condução dos processos pedagógicos e está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo, intitulado "que não é um capítulo", apresenta um contexto sobre a concepção do espaço e suas diferentes perspectivas. O segundo capítulo aborda as dimensões históricas relacionadas à pesquisa, como a história do espaço escolar, a educação jesuíta no Brasil e os principais documentos que tratam dos espaços educacionais. O terceiro capítulo descreve o estado da arte e analisa a relação dialética entre arquitetura e educação, bem como os significados que os seres humanos atribuem a essa relação durante o processo de habitar esses espaços.

O quarto capítulo aborda o processo de gestão por trás da concepção de espaços arquitetônicos educacionais, desde a sua concepção até a utilização, investigando o problema de pesquisa em uma escola da Rede Jesuíta de Educação no Brasil (doravante, RJE). O quinto capítulo descreve a metodologia adotada na pesquisa, que é qualitativa em relação à natureza dos dados coletados e utiliza procedimentos de pesquisa do tipo etnográfico, como questionários e resgates documentais necessários para revisar os processos de concepção e construção do espaço. Será apresentada a proposta de intervenção.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, incluindo os resultados obtidos e as possibilidades de continuidade do trabalho de pesquisa.

1.1 AS BASES PARA O ESTUDO

A aprendizagem, enquanto condição *sine qua non* da existência humana, ocorre a todo instante nos encontros da vida, dos mais fortuitos aos mais planejados e rotineiros. Esta pesquisa pretende refletir sobre a necessidade de diálogo e interação entre os profissionais da arquitetura, do design e da pedagogia durante a

elaboração de projetos arquitetônicos para a concepção dos centros de aprendizagem [2] da Companhia de Jesus, tornando, assim, mais efetiva sua implantação a partir da premissa de uma criação participativa. Não é desejável fazer projeto de ambiente de uso coletivo escolar sem consultar os usuários.

A necessidade de reformular os ambientes escolares e repensar as práticas pedagógicas atuais é urgente. Essa revisão deve abranger espaços, recursos e metodologias, com o objetivo de potencializar a ideia de que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e momento. Mariucci (2021, p. 40) ressalta que a aproximação entre o design e a educação é inspiradora e produtiva, especialmente no que diz respeito aos processos envolvidos, mais do que aos produtos finais.

Neste trabalho, propõe-se analisar o processo de concepção e construção de espaços educacionais em unidades da Rede Jesuíta de Educação, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais, bem como as implicações que os espaços trazem ao trabalho pedagógico. O tema central é como se dá a relação entre o espaço arquitetônico e os processos pedagógicos a partir dos olhares dos atores: professores e gestores, assim como os processos de gestão na construção, na reforma e na adequação de um espaço educacional da RJE, considerando as relações que nele serão desenvolvidas. Além disso, a pesquisa busca analisar os processos de gestão na construção e modernização de espaços educacionais diversos, considerando as relações desenvolvidas nesses ambientes.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

a) Compreender a relação estabelecida entre a concepção dos espaços físicos analisados e os processos metodológicos e pedagógicos demandados pelas instituições em que eles se localizam;

b) analisar de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas interferem nos processos de ensino-aprendizagem-gestão, a partir da percepção dos

[2] No campo educacional, existem tensionamentos em relação ao termo, no que diz respeito ao fato de privilegiar a aprendizagem em detrimento do ensino, sendo aquela mais voltada ao resultado do que ao processo. Neste trabalho, toma-se como base o conceito utilizado na versão atualizada do Projeto Educativo Comum (PEC, 2021) da Rede Jesuíta de Educação (RJE), que tem como Visão para 2025: “Ser uma rede de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável”.

diferentes atores envolvidos no processo (gestores, professores, colaboradores e estudantes), por meio da comparação entre três unidades educacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE): Espaço Imaculada Conceição do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora/MG, Colégio São Francisco Xavier, em São Paulo/SP; e o Prédio do Ensino Fundamental I do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro/RJ;

c) elaborar um protocolo de concepção de espaços educativos da Rede Jesuíta de Educação que possa contribuir para o desenho de espaços de aprendizagem de forma sistêmica, além de responder e acompanhar as propostas pedagógicas e de gestão dos espaços educacionais da RJE.

Com a realização deste estudo, espera-se contribuir para o aprimoramento dos espaços educacionais na Rede Jesuíta de Educação, proporcionando ambientes mais adequados e estimulantes para a aprendizagem, ao considerar a perspectiva dos envolvidos e a integração entre arquitetura, pedagogia e gestão educacional.

Segundo Zevi (1959), qualquer pessoa pode desligar o rádio, abandonar um concerto, não gostar do filme, no cinema, ou da peça de teatro, ou mesmo não ler um livro, mas ninguém pode fechar os olhos perante as construções que constituem a sociedade.

Conforme foi destacado pelo P. Geral Arturo Sosa, SJ – Superior-geral da Companhia de Jesus desde outubro de 2016 –, no JESEDU-Rio 2017, é urgente, devido a mudança acelerada da realidade, que as instituições jesuítas sejam espaços de pesquisa pedagógica e laboratórios de inovação educativa, por meio dos quais possam surgir novos métodos e modelos de formação. Esse surgimento de novos métodos e modelos, no entanto, precisará de espaços físicos que possam favorecer e facilitar sua implementação.

Segundo Doris Kowaltowski (2011), professora da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas/ SP (Unicamp), o ambiente escolar funciona como o “terceiro professor”[3]. O espaço físico influencia a forma como as pessoas convivem nele e estimula e facilita o ensino em um período determinado, tornando-se testemunha tangível do processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontam Frago e Escolano (1998, p. 47), “A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além

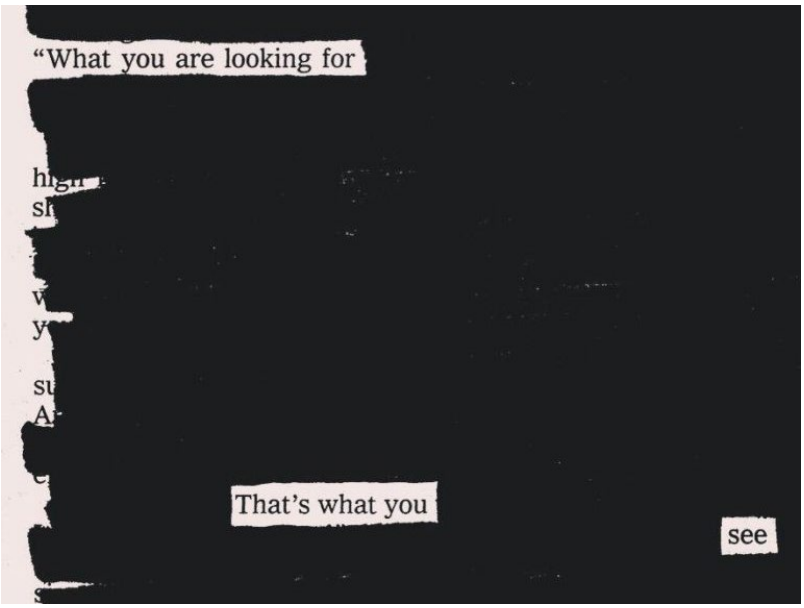
[3] Segundo a autora, o primeiro é professor de fato, que “saiba ensinar” e seja bem pago para realmente se dedicar à causa. O segundo professor são os materiais didáticos, a tecnologia, a alimentação. O terceiro é o ambiente, que deve servir à educação e que, também, pode ser usado para ensinar.

dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas". Assim, o projeto arquitetônico, propriamente dito, deve dialogar com a pedagogia da escola, com os valores da instituição, e corresponder aos tempos em que é desenvolvido. Além disso, a conceitualização desse projeto deve ser feita em parceria com toda a comunidade escolar.

As pesquisas sobre arquitetura de escolas demonstram que a arquitetura e o design não são elementos meramente estéticos ou funcionais, mas atuam como elementos culturais e pedagógicos, acompanhando diretamente as mudanças da sociedade, além de terem papel simbólico. Por meio do estudo da arquitetura de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, aprende-se muito sobre uma época e seus processos pedagógicos, possibilitando vislumbrar o cotidiano escolar pretendido nos espaços projetados.

1.2 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E INQUIETAÇÕES DE PESQUISA

Figura 1: *What you are looking for* – Austin Kleon (2022).



Fonte: Google imagens.

"Many an object is not seen, though it falls within the range of our visual ray, because it does not come within the range of our intellectual ray, i.e., we are not looking for it. So, in the largest sense, we find only the world we look for." (Henry David Thoreau, Diario, 2 julho, 1857.)

Entre o ser, o não ser e o *bildung*[4]: meu processo de *bildung* vem, em termos acadêmicos, de minha formação em Engenharia e Arquitetura na Escola Superior de Engenharia e Arquitetura do Instituto Politécnico Nacional, na Cidade do México, em 2011; em termos existenciais, meu *bildung* vem de minha procura por referências nas culturas, no mundo, desde os projetos de arquitetura de Mies Van Der Rohe, Barragan, Ando e Scarpa, até os filmes de Almodóvar, de uma pintura de Magritte ou da chaleira de Dresser, da música de Rosalía, Chopin e de Ólafur Arnalds; dos documentários e do *Keeping up with the Kardashians*; da dança de Pina Bausch; da comida de rua e da de Alain Passard, das roupas de Rick Ownes e Balmain e da literatura de Gabriel García Márquez e dos poemas de Mario Benedetti. A esse respeito, Nóvoa (2015 p. 16) explica a importância de darmos valor a tudo aquilo que nos constrói: "Não há nada mais útil do que o conhecimento inútil. É ele que nos prepara para ver e para pensar fora dos quadros rígidos em que tantas vezes nos deixamos prender". A construção do ser vem do hábito de se cultivar, de cuidar de si, para assim, conhecer-se, deixar-se construir pelas culturas, ampliando as referências para, desse modo, ver o mundo e para viver no mundo. Ampliar o repertório cultural e de experiências auxilia a compreensão das infinitas possibilidades da existência e a expansão da subjetividade. Faz lembrar daquele princípio pedagógico que sinaliza a utilidade de observar o mundo à nossa volta, com todas as suas coisas.

"Talvez não seja muito importante o que a vida faz conosco; importante, sim, é o que cada um de nós faz com a vida" (Nóvoa, 2014, p. 13). A frase diz respeito à experiência fundamental de sabermos como somos tocados pelo que vemos, lemos, experimentamos, estudamos; pelos conceitos herdados e por seus significados; pela semiótica das palavras; e como tudo isso, de fato, tem a ver com a nosssa própia vida, com aquilo que amamos. Jorge Larrosa Bondía reflete a esse respeito.

> Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. O homem (ser humano) é um vivente com palavra.

[4] Palavra alemã que designa a educação como a construção que um ser humano faz de si, um processo que pretende atingir a completude do indivíduo. A gênese do *bildung* pode ser temporalizada entre os anos de 1770 e 1830, na Alemanha, atrelada aos valores iluministas, ao idealismo filosófico e pedagógico, ao neo-humanismo e ao romantismo. É um conceito que continua atual e em constante ressignificação.

> E isto não significa que o homem (ser humano) tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem (ser humano) é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra (Bondía, 2002, p. 21).

É importante entendermos que, ao construirmos, pensarmos, pesquisarmos ou escrevermos, estamos sempre investindo em nós mesmos, em um tipo de ciclo daquilo que os gregos clássicos entenderam como a arte da existência. Existo desde sempre, porém meus percursos profissionais foram contribuindo para o que sou e para aquilo que quero ser.

Comecei minha carreira profissional em 2010, colaborando em Anonima SA, um escritório multidisciplinar de arquitetura, design, moda e educação. Nessa etapa, trabalhei em vários projetos que fazem parte do sistema de apoio à criação de projetos culturais, da Secretaria de Cultura da Cidade do México (FONCA). Em 2011, encontrei meu “eu professor” como convidado da Universidad La Salle da Cidade do México, por um semestre. Na ocasião, lecionei, no laboratório de técnicas e tecnologias da Faculdade de Arquitetura, a disciplina “Vestimentas arquitetônicas”, que trata sobre um processo de experimentação na relação entre arquitetura, moda, corpo, espaço urbano e os modos pelos quais as pessoas fazem uso desses elementos e sua dimensão em relação ao entorno. Nesse contexto, surgiram minhas primeiras inquietações de pesquisa sobre uso e significação do espaço, materialidade de nossos corpos e troca social dentro dos espaços, objeto de estudo no processo de me tornar “arquiteto-pesquisador”. Buscava entender a ideia de que nada é apenas objeto, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando (Ribeiro, 1999, p. 193).

Essa foi uma época de grandes experiências profissionais, que possibilitaram reflexões importantes sobre o conceito de espaço-lugar, a relação com a educação e os estudantes. Há uma definição de Heidegger (1987, p. 143) que exemplifica bem: “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma”. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer; “fazer” significa, aqui, sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer,

portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando nisso e submetendo-nos a isso. Podemos ser, assim, transformados por tais experiências, de um dia para o outro, ou no transcurso do tempo.

Nesse percurso de construção de experiências, em 2012, tive a oportunidade de integrar à ARQMOV, uma oficina de arquitetos com base na capital mexicana, cuja prática profissional inclui o desenvolvimento de projetos de arquitetura, design de interiores e projetos “chave na mão”. Nesse escritório, também tive a oportunidade de realizar o processo criativo de projetos como a primeira loja *Fender Custom Shop* da América Latina, um dos maiores e mais importantes fabricantes de guitarra do mundo. Nesse mesmo ano, também fui a Singapura, como representante do escritório na WAF (*World Architectural Festival*), para apresentar um dos projetos finalistas. Também tive a oportunidade de tomar parte no escritório Matter & Arch, com base em New York.

Estou no Brasil há oito anos, cinco desses na função de arquiteto do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora (MG) – um dos campos empíricos de minha pesquisa –, instituição que integra a Rede Jesuíta de Educação no Brasil e que faz parte da rede mundial de centros de aprendizagem ao encargo da Companhia de Jesus. Durante esses cinco anos, reconfigurei o rumo de minha carreira profissional, focando-a em uma experiência multidisciplinar que envolve processos pedagógicos e de gestão. Tenho prestado assessoria ao Colégio Loyola, de Belo Horizonte/ MG no processo de reconfiguração espacial. Dessa forma, tenho podido aplicar em outros contextos as reflexões e estudos em torno do espaço, processo que fortalece o sentido do trabalho colaborativo da RJE. Hoje estou como Gerente de Governança Administrativa do Colégio Santo Inácio no Rio de Janeiro; tornei-me arquiteto-comunicador-educador-gestor.

Consegui desenvolver projetos arquitetônicos com foco no estudante, em que levanto reflexões sobre o processo de significação do espaço, sobre sua transformação em lugar pelos usuários, possibilitando novas formas de desenvolver processos pedagógicos e de gestão, tomando a arquitetura como causa e consequência dessa relação dicotômica. Todo lugar, também os espaços educativos, inclui uma racionalidade, uma afetividade, uma funcionalidade e uma sociabilidade. Ao longo de meu trabalho, percebi a falta de estudos e entendimentos mais aprofundados em relação ao espaço no processo pedagógico e sobre o modo como ele é sempre deixado de lado quando se pensa em inovações nas escolas. O ser

humano sempre foi construtor de ambientes para habitar o mundo e torná-lo seu, e a arquitetura, como artefato cultural, possibilita, também, a criação do espaço existencial, que pode ser o lugar para a aprendizagem.

Durante esses 12 anos de experiência profissional, dentro e fora do meu país, trabalhando com pessoas de diferentes idades, profissões e culturas, consegui desenvolver um pensamento muito mais plural e amplo, mais suscetível à aprendizagem e à colaboração, além dos limites aparentes entre as profissões.

A pesquisa tem uma relação direta com as atividades profissionais que tenho exercido e com minhas inquietações enquanto pesquisador em processo de construção com interesse na relação educação-espaço. Essa relação existe, primeiro, pelo fato de ser arquiteto; depois, por identificar que as pessoas, ocupantes dos espaços, não imaginam o tanto que o espaço interfere nelas, em suas atividades e nas relações que estabelecem; e, ainda, por ter a oportunidade de aplicar as reflexões acadêmicas através da experiência. A dependência do espaço é necessária para a vida do ser humano, que, como criador de espaços culturais, como os lugares arquitetônicos, transmite valores, promove a identidade pessoal e coletiva, favorece certas formas de relacionamento e convivência e recebe, pela relação dicotômica, efeitos formativos e educativos. Os espaços fazem parte das pessoas, e o estudo deles precisa ser aprofundado enquanto agentes educativos, conforme apontam os autores Frago e Escolano (1998, p. 75): “O espaço não é neutro. Sempre educa”. Assim, de acordo com os autores, o espaço não deve ser considerado no sentido meramente físico, mas também social, pois constitui lugares onde as coisas acontecem e as pessoas vivem.

Acredito que os aprendizados mais significativos na trajetória profissional, incluída a minha, são aqueles que não são apenas o produto de processos cognitivos, mas também aqueles que incorporam as experiências particulares vividas em determinados lugares, com determinadas pessoas, em um determinado tempo, em uma determinada localização geográfica, com determinados processos de gestão, com determinadas incertezas. É impossível imaginar qualquer ação que não venha acompanhada de questionamentos: “Não queiras saber tudo. Deixa um espaço livre para te saberes a ti” (Ferreira, 2001, p. 81). O conhecimento vem primeiro do processo de autoconhecimento constante e de saber que qualquer ideia nova sempre se encontra na fronteira do pensamento, entre o que é e o que pode ser, o lugar de

diálogo e de encontros. Dessa forma, sabendo que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (Bondía, 2002, p. 28).

Como pesquisador em construção, estou em constante mudança, descobrindo novas fronteiras, arriscando e questionando, tentando achar aquilo que procuro e que não necessariamente sei o que é. Como meu processo de *bildung*, apoio-me na habilidade do discernimento de saber que aquilo que sei é apenas uma evidência do limite do meu conhecimento; é a evidência de minha pequena participação na enorme realidade e espaço existencial em que experimento o que ainda não sei.

2 ISTO NÃO É UM CAPÍTULO

Figura 3: Dois – Felipe Morozini (2015).

Fonte: Google imagens.

> É tudo um monte de coisa que de uma coisa só que nunca está só, que não é a mesma coisa, é sempre uma coisa diferente, acompanhada de outras coisas. É coisa que, quando coisa com outra coisa, transforma em outra coisa que já não é nem uma coisa nem outra. É coisa outra. Simples, né! No coisar, não tem como saber antes no que vai dar, como a coisa vai acabar, quando vai efetuar. Não tem como criar uma 'Coisa' pra coisa dar certo. O negócio é ir coisando. Não é coisa pra entender, é coisa pra inventar. (Mendes, 2015)

O título provocativo desse capítulo evoca a transversalidade do conceito do espaço em várias perspectivas, com a finalidade de servir fundamentar conceitualmente os próximos capítulos. Ele, portanto, não é um capítulo que adquire sentido isoladamente, mas o faz na medida em que expõe definições sobre o conceito de espaço e as coloca em diálogo com as demais dimensões que constituem o estudo aqui desenvolvido. Os conceitos que utilizaremos serão utilizados nos próximos capítulos para que fique clara a abordagem a partir da qual se compreendem o contexto educacional e o trabalho arquitetônico realizado em espaços educativos.

Não desejamos, nem pretendemos, aprofundar a definição de espaço. Também procuramos esclarecer que essas noções de espaço ultrapassam, em muito, o âmbito do conhecimento arquitetônico-geográfico, permitindo diálogo com uma multiplicidade de disciplinas, inclusive com a Educação. Para Bauman (2002), cada

“conceito” localiza-se em um campo semântico diferente, já que cada um deles vem acompanhado de uma série de normas e padrões de acordo com um contexto cognitivo que proporciona um significado específico.

A primeira consideração é que o espaço é uma das dimensões existenciais fundamentais do ser humano, seu plano experiencial. Parmênides sustentou que o espaço não podia ser imaginado e, portanto, não existia por ser transitório. Já Leucipo pensava o espaço como uma realidade, embora não tivesse existência corpórea. Platão definiu-o como *khora* – lugar ou receptáculo – no Timeu[5], apresentando a especulação sobre a natureza do mundo físico e os seres humanos. Já Aristóteles desenvolveu uma teoria do “lugar” (*topos*), segundo a qual o espaço era a soma de todos os lugares, um campo dinâmico com direções e propriedades qualitativas. Einstein propôs o conceito da quarta dimensão, que se desenvolveu com o movimento do corpo frente à dimensão euclidiana, que era estática. A proposta foi considerada uma revolução do conceito nas ciências e na filosofia, pois sintetizou os conceitos de espaço na física em três categorias principais: conceito aristotélico de espaço como lugar; conceito de espaço como um recipiente, sendo um campo tridimensional, correspondendo à ideia absoluta de espaço de Newton; conceito de espaço quadrimensional ou espaço relativo. O arquiteto Frank Lloyd Wright, por sua vez, pensava o espaço como uma zona vital, constituído em uma só dimensão que, a partir de um ponto ou de uma linha, irradiava até o infinito (Navarro, 2007). Já Tuan (1977) propõe que o espaço é, para os seres humanos, uma necessidade biológica (como para todos os animais), psicológica, além de um requisito social e de um atributo espiritual.

Neste não capítulo, pretendemos explorar alguns conceitos relacionados ao espaço, como as relações que estabelecemos com ele, dotando-o de caráter através da própria existência. São conceitos concebidos na fenomenologia do espaço, com os quais poderá ser elaborada uma espécie de taxonomia[6] do espaço e que servirão para entendermos o objetivo geral desta pesquisa, que é analisar a influência dos espaços nos usuários e o modo como esses espaços são construídos para fins educacionais.

---

[5] Timeu (em grego clássico: Τίμαιος; romaniz.: Timaios; em latim: Timaeus) é um dos diálogos de Platão, com um longo monólogo do personagem-título, escrito por volta de 360 a.C. O trabalho apresenta a especulação sobre a natureza do mundo físico e os seres humanos. É seguido pelo diálogo Crítias.

[6] A taxonomia é a área da biologia responsável por identificar, nomear e classificar os seres vivos.

Ao longo da história, tem sido demonstrado que a fenomenologia do espaço foi concebida como um *retorno às coisas*, uma metodologia ou um modo de pensamento filosófico que retoma a importância dos fenômenos, que devem ser estudados em si mesmos, neste caso, ocupar-se das abordagens que incluem o espaço a partir da perspectiva da experiência humana. Cada um de nós é uma parte que integra o todo, o mundo. A totalidade, segundo Kant, é a "pluralidade considerada como unidade" ou a "unidade da diversidade", de acordo com Santos (1988). Martin Heidegger, em seu clássico livro *Being and Time* (*Sein und Zeit*, 1926), sinaliza a importância de nos tornarmos existência no mundo, e, para isso, usa a expressão *being-in-the-world*. Não somos sem um mundo onde existirmos. Somos se nos relacionarmos com os outros habitantes de um mundo comum, embora a experiência do mundo é *per se* subjetiva. Pensar o espaço existente é, simultaneamente, pensar em nós próprios.

A interrelação entre o eu (*res cogitas)*, o outro e o espaço (*res extensa*) explicita a fenomenologia na fundação do ser, o seu sentido. Existimos no mundo pelo corpo, e é com o corpo que percebemos o mundo.

A vida humana começa com o nascimento e termina com a morte: é uma viagem sem volta. O tempo humano prefere o futuro. Viver é um contínuo caminhar para a frente, para a luz, e abandonar o que fica para trás (Tuan, 1977, p. 16). O espaço é sempre um tempo presente, uma construção permanente, uma situação específica, que propõe um sistema de valores, por meio do qual se transforma em permanentemente.

O espaço pode ser interpretado como um palimpsesto[7]. O espaço é a pedra/ papiro, e a escrita é o uso, o lugar. O espaço é utilizado por alguns, para que, logo depois, outros possam ressignificá-lo a partir de suas experiências, transformando-o em outro lugar.

[7] Palimpsesto (do grego antigo παλίμψηστος, transl. "palímpsêstos", "aquilo que se raspa para escrever de novo": πάλιν, "de novo" e ψάω, "arranhar, raspar") designa um pergaminho ou papiro cujo texto foi eliminado para permitir a reutilização.

2.1 *GENIUS LOCI*

Figura 4: Um mundo por vez – Felipe Morozini (2016).

Fonte: Google imagens.

> Every form has its own meaning. Every man creates his meaning and form and goal. Why is it so important--what others have done? Why does it become sacred by the mere fact of not being your own? Why is anyone and everyone right-so long as it's not yourself? Why does the number of those others take the place of truth? Why is truth made a mere matter of arithmetic--and only of addition at that? Why is everything twisted out of all sense to fit everything else? There must be some reason. I don't know. I've never known it. I'd like to understand.
> (*The Fountainhead*, Ayn Rand, 1943)

Começaremos a taxonomia do espaço pelo *Genius loci*, termo em latim que se refere ao "espírito do lugar", que foi objeto de culto na religião romana. Segundo o gramático italiano Sérvio, em seu livro Comentários sobre Virgílio (1471), "nenhum lugar é sem um Gênio". O *Genius loci* é o gênio do lugar habitado e frequentado pelas pessoas. Era frequentemente retratado, na iconografia religiosa, como uma figura segurando objetos como uma cornucópia ou uma pátera, ou uma cobra. Para os chineses, no Feng Shui, o termo não existe propriamente. No entanto, todo o estudo formal e energético de um espaço, exterior e interior, feito a partir do Feng Shui, é, na verdade, uma leitura e uma interpretação do espírito do local. Independentemente das

culturas, nossos antepassados detectaram que cada local tinha qualidades próprias, e lhes atribuíam, muitas vezes, características humanas ou mesmo sagradas e divinas. Mais contemporaneamente, houve a despersonificação do G*enius loci* quanto a esse caráter mágico, o que garantiu à expressão, adotada pela teoria da arquitetura, uma abordagem fenomenológica do ambiente e da interação entre lugar e identidade.

Como propõe Christian Norberg-Schulz, em seu livro *Genius Loci: Towards a phenomenology of architecutre* (1980b), o termo diz respeito ao conjunto de características socioculturais, arquitetônicas, de linguagem, de hábitos, que definem um lugar. Conforme apontou Jean Paul Sartre, "a existência pertence à essência"; assim, perceber a essência do que nos rodeia é perceber um pouco de nossa própria existência. Parafraseando Louis Kahn[8], o *Genius loci* denota aquilo que a coisa é ou aquilo que quer ser: "Even a brick wants to be something. A brick wants to be something. It aspires. Even a common, ordinary brick... wants to be something more than it is. It wants to be something better than it is". O trabalho de explicitação do *Genius loci* permite individualizar as raízes culturais de um lugar, evidenciando sua identidade e construindo sua história.

No espaço, coexistem seres vivos e não vivos, estradas e pontes, construções, objetos e também fenômenos menos tangíveis, como os sentimentos, as coisas que não estão presentes fisicamente ou que ainda não podemos conhecer pelos sentidos, mas que podem ser percebidas e expressas por palavras. De acordo com Heidegger (1969, p. 60): "O mundo a qualquer momento revela a espacialidade do espaço que lhe pertence".

Espaço é mais abstrato do que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. "A valorização do lugar é chamada de topofilia, o elo afetivo entre a pessoa e o lugar [...]. Este fenômeno é exclusivo aos seres humanos e se constitui a partir da vivência no espaço-tempo e das relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio" (Tuan, 2013, p. 14). A topofilia demanda tempo, pois o sentido de lugar raramente é adquirido de passagem. Um exemplo da experimentação do espaço é o

[8] Louis Isadore Kahn (Ilha de Saaremaa, Estônia, 20 de fevereiro de 1901 - Nova York, NY, 1974) foi um dos grandes nomes da arquitetura mundial. Criou um estilo monumental e monolítico; seus prédios pesados, em sua maioria, não escondem seu peso, seus materiais ou a maneira como são montados. Famoso por obras meticulosamente construídas, propostas provocantes que permaneceram sem construção, além de vários ensinamentos, Kahn foi um dos arquitetos mais influentes do século XX e um dos mais importantes dos EUA.

projeto “Monuments en mouvement”, que acontece na cidade de Paris, e conta com a participação de Yoann Bourgeois.[9]

Um dos propósitos principais da arquitetura é a construção de um espaço que seja transformado em um lugar, a partir da experiência do usuário presente no ambiente, bem como da forma como se move nesse espaço e dele se apropria. Ao escrever sobre o *Genius loci,* Norberg-Schulz enfatizou que “architecture means to visualize the genius loci, and the task of the architect is to create meaningful places, whereby he helps man (human) to dwell” (1980b, p. 5). A arquitetura, a partir de um significado comum, oferece às coletividades algumas características que determinam o espírito que habita e dá sentido aos espaços compartilhados. Cria o contexto único que transforma o espaço em lugar para habitar e permite evidenciar o papel das pessoas na produção e na transformação do *Genius loci* como espaço fenomenológico com o qual o habitante mantém uma relação de comprometimento.

A palavra habitar tem sido usada para indicar a relação total entre a humanidade e o lugar. Para entendermos completamente o que a palavra habitar implica, é útil retornarmos à distinção entre ‘espaço’ e ‘caráter’. Quando o ser humano habita, ele está, simultaneamente, localizado em um espaço e exposto a um certo caráter do ambiente. As duas funções psicológicas envolvidas podem ser chamadas de ‘orientação’ e ‘identificação’. Para obter um fundamento existencial, o ser humano deve orientar-se e saber onde está, mas, além disso, deve identificar-se com o ambiente, ou seja, deve saber como é um determinado lugar. (Norberg-Schulz, 1980b, p.19. Tradução nossa).

É o *Genius loci* o que permite ao ser humano adquirir um grau de identificação com o espaço, ou, como propõe Norberg-Schulz (1980b, p. 21) “identification means to become friends with a particular environment”.

---

[9] Yoann Bourgeois é acrobata, ator, malabarista e dançarino. Graduou-se no Centro Nacional de Artes do Circo de Châlons-em-Champagne, em alternância com o Centro Nacional de Dança Contemporânea de Angers. Depois de dançar durante quatro anos na companhia de Maguy Marin, deu início a sua própria prática criativa, em 2010.

2.2 ESPAÇO EXISTENCIAL

Figura 5: Eu sabia que você existia – Felipe Morozini (2017).

Fonte: Google imagens.

En el espacio / estoy / dentro de mí
el espacio / fuera de mi / el espacio
en ningún lado / estoy / fuera de mi
en el espacio / dentro / está el espacio
fuera de sí / en ningún lado / estoy
en el espacio / etcétera
(*Reversible*, Octavio Paz, 1987)

A percepção individual é uma forma de experiência do espaço, e a sistematização e a valorização do *método fenomenológico*, são possibilidades de compreensão dos espaços habitados.

Dissemos que o espaço é existencial; poderíamos dizer, da mesma maneira, que a existência é espacial, isto é, que, por uma necessidade interior, ela se abre a um “fora”, a tal ponto que se pode falar de um espaço mental e de um “mundo das significações e dos objetos de pensamento que nelas se constituem” (Merleau-Ponty, 1964). O espaço é, para esse autor, uma das estruturas que exprimem nosso estar no mundo: só ao se tornar ‘próprio’ o espaço recebe um significado, um sentido. O espaço ‘próprio’, ao contrário do espaço em si, só existe porque se está nele; o espaço depende de nós, pois sem nós nada seria.

Esse espaço existencial pode ser definido como um sistema estável de esquemas perceptivos ou imagens do ambiente envolvente. A teoria de Norberg-Schulz tem semelhança com a de Piaget, quando este autor diz que é durante a infância que a ideia do mundo é estruturada e que nela se desenvolve a noção de espaço. Primeiro, a criança aprende a reconhecer para ser capaz de construir o mundo como um sistema de similaridades. Depois, há um conectar das coisas, uma associação dessas coisas a determinados lugares, que as engloba em algo mais amplo, um espaço (Piaget, 1970). O desenvolvimento do conceito de lugar e de espaço como um sistema é uma necessária condição para encontrar-se o apoio existencial; o espaço que é vivido é ativo e dinâmico, é uma das variáveis que torna o indivíduo membro de uma sociedade. Heidegger (1962, p. 31) foi o primeiro a sustentar que "a existência é espacial. O homem (ser humano)[10] não pode ser dissociado do espaço. O espaço não é um objeto externo nem uma experiência interna. Não podemos colocar o homem (ser humano) e o espaço lado a lado […]".

A conceitualização do espaço nas crianças vai de uma fase perceptiva a uma representativa. A primeira acontece no nascimento e está ligada à percepção, ao que ela pode experimentar com seus movimentos e visão limitados. A segunda vem quando a criança é capaz de criar imagens a partir do pensamento intuitivo e da linguagem. O produto do processo perceptivo é relativo a um lugar em particular. Nesse sentido, o espaço é a soma do ser e estar

> […] o espaço é em si, ou melhor, é o em si por excelência, a sua definição é de ser em si. Cada ponto do espaço é e é pensado aí, onde é, um aqui, o outro ali, o espaço é a evidência de onde. Orientação, polaridade, envolvimento são nele fenômenos derivados, ligados à minha presença" (Merleau-Ponty, 1964, p. 40).

O corpo humano é a parte do universo material que conhecemos intimamente, que temos materialmente ao nosso alcance e cujas propriedades podemos sempre

---

[10] A utilização da palavra homem como sinônimo de ser humano tem raízes na Grécia Antiga, onde os homens de fato eram tratados como o sexo padrão, e as mulheres eram vistas como um "desvio" da grandiosidade masculina, confundindo-se o ser humano com a figura masculina do homem, mesmo que a língua grega utilizasse termos diferentes para homem (*andros*) e ser humano (*anthropos*), e na mitologia judaico-cristã, segundo a qual Deus nomeou a espécie humana Homem (Gênesis 5:2). Hoje, o debate é mais frequente, em especial entre autores de língua inglesa. Argumenta-se que homem não é, de forma alguma, uma palavra neutra, por isso, neste trabalho, utilizaremos palavras e expressões como "ser humano", "pessoa" e "humanidade". "Trata-se, por exemplo, de evitar o uso de termos masculinos como tendo abrangência universal - o homem, o aluno, o cidadão, os pais - ou de expressões que ocultam o lugar da mulher - ela porta-se como homem, relação do homem com a ciência, inteligência do homem e dos outros animais" (Libâneo, 1994, p. 48).

observar. O corpo humano é um esquema hierarquicamente organizado a partir do qual podemos ser e estar. Merleau-Ponty aponta uma compreensão fenomenológica do espaço, em que o corpo é nossa principal referência espacial, e o espaço deve ser compreendido não só a partir dele, mas também como uma extensão do próprio corpo. A Terra é um corpo humano em grande escala. (Tuan, 2013, p.12). A Terra é uma esfera flutuante em um espaço sem vizinhos próximos; é nossa única casa possível. É um espaço delimitado, assim como nossas casas ou uma cidade. A maneira do ser humano de relacionar-se com a Terra e o cosmos segue dois esquemas: em um, o corpo humano é percebido como uma imagem do próprio cosmos; em outro, é o centro de um sistema cósmico. Comecemos por admitir que o planeta, como entidade material e humana, é uma totalidade que permanentemente se transforma, para tornar-se, outra vez, planeta, ou, parafraseando Sartre, totalidades em permanente processo de totalização (Santos, 2006).

Norberg-Schulz (1980) considera crucial dotar a vida humana de significado existencial. Para ele, o lugar determina algo conhecido e concreto; é um espaço do qual nos apropriamos, um lugar vivido, feito nosso mediante seu uso, o que é chamado de *lugar existencial*. É um lugar com o qual cada um se identifica, que relaciona ao mundo e que está rodeado de caráter e de símbolos. A relação entre a humanidade e seu entorno é a expressão da realidade que está diante de cada um. O mundo diante de nós é modificado por nossa presença; força-nos a projetar nossa própria posição.

A estética[11], pode contribuir para o desenvolvimento de uma presença física mais completa no espaço, bem como para a interpretação psíquica e emocional correspondente, em uma troca contínua de energias com o ambiente circundante.

Toda atividade tem aspectos espaciais, pois toda atividade envolve movimentos e relações com espaços para torná-los lugares. Essas atividades dão o significado de estar em algum lugar. O que significa, então, “estar em algum lugar”? Simplesmente, significa estar localizado no espaço existencial de cada um (Norberg-Schulz, 1971, p. 42).

[11] Estética derivada do grego *aisthanomai*, sentir ou perceber. A palavra estética refere-se à experiência sensorial em que os sentidos abrem-se às referências. A experiência estética só pode ocorrer por meio dos sentidos que se relacionam com a sensação; a diversidade sensorial abre novas dimensões da realidade e proporciona novas formas de conhecer.

Pertencer ao lugar significa ter um fundamento existencial no sentido concreto de cada dia, fazer dele o nosso e sermos nós ele. Quando Deus disse a Adão: “You shall be a fugitivo and a wanderer on the earth, he pet man in front of his most basic problem: to cross the threshold and regain the lost place” (Norberg-Schulz 1980a, p. 23).

2.3 O ESPAÇO QUE HABITAMOS / ECÚMENO

Figura 2: Eu me vejo em você – Felipe Morozini (2021).

Fonte: Google imagens.

[…] I pick the building that I want to live in
It's over there, it's over there
My building has every convenience
It's gonna make life easy for me
It's gonna be easy to get things done
I will relax alone with my loved ones […][12]

O que é habitar? Habitamos? A palavra habitar guarda algumas conotações e ideias que podem responder a essas perguntas. Como deve ter sido percebido, neste projeto, há muitas referências a etimologias. Quanto à palavra “habitar”, é derivada da palavra nórdica antiga *dvelja*, que significa ficar, permanecer. Habitar é derivado do

[12] *Don’t Worry About the Government*, canção da banda Talking Heads, 1977.

latim *habitare*, “viver, morar”, relacionado a *habere*, “possuir, ter, manter”, por sua vez vinculada a uma raiz indo-europeia *ghabh,* “dar, receber”. Em 1951, o filósofo alemão Martin Heidegger proferiu uma conferência publicada no ano seguinte com o título “Construir, Habitar, Pensar”, em que apresenta o conceito de habitar '*dwelling'* a partir de reflexões sobre a relação inseparável existência-espaço. Heidegger relaciona a palavra alemã '*wohnen*' a '*bleiben*' e '*sich aüfhalten’* para construir o conceito de habitar. A palavra alemã para paz, '*friede',* significa ser livre, isto é, protegido do perigo e do mal. Essa proteção é alcançada com o significado de um *'umfriedung',* ou recinto. Heidegger emprega essas relações linguísticas para mostrar que habitar significa estar em paz em um lugar protegido. Cabe ressaltar que a palavra alemã habitar, ‘*das gewohnte’*, significa o que é conhecido e habitual, ’*habitat*’. O ser humano sabe o que se tornou disponível para ele através da habitação. ‘I*ch bin, du bist’*, significa: eu moro, você mora. A maneira como você é e eu sou, a maneira como nós, humanos, estamos na Terra, é habitar. Nesse sentido, falamos do lugar que temos, se estamos de passagem ou de visita, se não o habitamos, ao contrário da morada, onde estamos o tempo todo e que habitamos.

O interesse pelo lugar e pelo significado de lugar é universal. Os espaços em que ocorre a vida são os lugares. Um lugar tem bastantes diferenças em relação ao espaço. O lugar é a manifestação concreta de habitar, e é nos lugares que o ser humano adquire identidade no processo. Os lugares são legitimados pela experiência, entre as quais o lar e seus interiores, a cidade e sua urbanidade, a vizinhança, a região e a nação-estado. Experienciar tais lugares ativa e passivamente é primordial, uma vez que o lugar é construído a partir da experiência física, mental, sensorial, psicológica no espaço vivido: é centro de significado (Tuan, 2013). A experiência constrói o lugar em diferentes escalas: de um lado, podemos ter a própria cama ou o quarto como um lugar; em outro, podem estar o bairro, o país ou planeta Terra, que também são lugares. Os seres humanos necessitam de espaço e de lugar.

Entendido o lugar como o espaço experimentado pelo indivíduo, pode ser feita uma análise a partir de um ponto de vista biológico, reconhecendo-se a adaptabilidade do ser humano como indivíduo às mais diversas altitudes e latitudes, climas e outras condições naturais. Outra abordagem de análise pode ser a de perceber-se o ser humano como um ser social por natureza. Podemos, assim, acompanhar a maneira como a raça humana se expande e se distribui, acarretando sucessivas mudanças

demográficas e sociais a cada continente (mas também a cada país, cada região e cada lugar). O fenômeno humano é dinâmico, e uma das formas de revelação desse dinamismo está, exatamente, na transformação qualitativa e quantitativa do espaço habitado (Santos, 1988).

De maneira geral, o sujeito, em sua condição *being-in-the-world*, organiza e cria lugares, estruturando-os e desestruturando-os de acordo com sua cultura, seu desejo e seus objetivos. Assim, "o espaço passa a ser um *ente habitado* por impulsos e reações, por desejos, por sonhos e afetos que orientam, antecipam e dão sentido às coisas e, entre elas, ao nosso corpo" (Ábalos, 2003, p. 97). Rapoport (1972, p. 48) sinaliza que o espaço é "culturalmente classificado e socialmente regulado" e que existe em função de nossas ações e significados: "o espaço arquitetônico pode ser definido como a concretização do espaço existencial, ou seja, são culturalmente construídos e transformados em seus marcadores materiais e permanentes que autenticam a história, a experiência e, por extensão, a cultura de um grupo" (Parker Pearson; Richards, 1994, p. 7). Com Kant, houve a distinção entre o espaço natural e o espaço social, quando se reconheceu, pela primeira vez, o espaço social.

O espaço existencial ou lugar, como conceito arquitetônico, surge na Europa, no final do século XIX, quando diversos historiadores da arte e da arquitetura, como Bruno Zevi, propuseram a arquitetura como "arte do espaço" ou como "arte para morar". O conceito de lugar tornou-se, então, fundamental para as teorias da arte e da arquitetura. A partir de seu estudo, torna-se possível entender como a obra poderia ser percebida e vivida. Sem arquitetura, os sentimentos sobre o espaço permanecem difusos e fugazes.

Em sua abordagem do espaço existencial, Norberg-Schulz (1980a) destacou que o habitar, em um sentido existencial, é o propósito da arquitetura. Assim, considerando crucial dotar a vida humana de *significado existencial,* para ele, o lugar determina algo conhecido e concreto; é um espaço do qual nos apropriamos, um lugar vivido, feito nosso mediante o uso.

A função do arquiteto é criar lugares significativos, que ajudam o ser humano a habitar (Norberg-Schulz, 1980a. Tradução nossa). Habitamos por meio do construir; o construir tem o habitar como meta.

A partir daí, podemos sinalizar que a arquitetura ‘ensina’. Uma cidade planejada, um monumento, ou até uma simples moradia podem ser símbolos. Dessa forma, também podemos dizer que

> a arquitetura é o nosso principal instrumento de orientação no mundo. As cidades e as edificações, assim como outros objetos feitos pelo homem (ser humano), estruturam nossas experiências existenciais e lhes conferem significados específicos (Pallasmaa, 2013, p. 119-120).

Os lugares são onde os acontecimentos mais importantes de nossa existência acontecem. Também são pontos de partida pelos quais nos guiamos para nos orientarmos e nos apoderamos do ambiente em que estamos inseridos. Saímos para todo tipo de lugar, mas retornamos para o lar, ou para lugares tão acolhedores quanto. O lar é onde a vida começa e termina. A afeição duradoura pelo lar é, em parte, o resultado de experiências íntimas e aconchegantes. A casa parece mais íntima no inverno do que no verão. O inverno nos lembra de nossa vulnerabilidade e define o lar como refúgio. Ao contrário, o verão transforma o mundo inteiro em éden, de modo que nenhum canto é mais protetor do que outro. “Para a criança pequena, os pais são seu ‘lugar’ preferido, os braços humanos fornecem conforto e segurança absolutos; já os adultos se satisfazem com a concavidade acolhedora de uma poltrona” (Tuan, 2013, p. 17). O espaço arquitetônico torna-se um meio ambiente capaz de afetar as pessoas que com ele interagem, pode definir sensações e transformá-las em algo concreto, pautando as funções sociais e as relações. As pessoas sabem melhor quem elas são e como devem se comportar quando o espaço é planejado, permitindo-se potencialmente transformá-lo subjetivamente em lugar, a partir da interpretação.

“A mesma casa que edificamos é a casa que nos edifica” é um antigo ditado grego, a partir do qual Robert Park afirma:

> É no ambiente urbano, num mundo criado pelo próprio homem (ser humano) que a humanidade vivenciou pela primeira vez a vida intelectual e adquiriu as características que mais a diferenciam dos animais inferiores e do homem (ser humano) primitivo (Park, 1967, p. 3).

Assim, de forma indireta, ao fazer a cidade, o homem (ser humano) se refaz a si mesmo.

Enfim, espaço existencial, o espaço habitado, o lugar, são estruturas que expressam nosso *being-in-the-world*. Expressamos que o espaço é existencial da mesma forma que poderíamos dizer que a existência é o próprio espaço.

2.4 NÃO-LUGAR

Figura 3 Eu era outro lugar – Felipe Morozini (2020).

Fonte: Google imagens.

Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu.
(*Non-lieux*, Marc Augé).

O que faz um lugar ser um lugar? Se for apenas a experiência do ser humano nele, então o lugar só existe quando lá existe um ser humano? Mas, se lá existir um ser humano, e esse lugar não for um lugar? Se for apenas um espaço, pois nele nada acontece, mesmo que aconteça? E se não é um lugar, então é o quê? Nada? Um não-lugar, talvez?

O “não-lugar" (retomando o conceito de Garreau[13], *nowherevilles*, ou os *narrenschiff*, de Foucault[14]) é um termo proposto pelo antropólogo francês Marc Augé para se referir aos lugares transitórios, que não recebem a significação ou a

[13] Garreau propôs, em seu livro *Life on the New Frontier* (1992), o conceito de estandardização dos espaços por sua fluidez, que não geram “lugar”, no sentido de espaços que estariam tão excluídos que não existem para o mundo.
[14] Michel Foucault, em “História da Loucura” (1961), retoma a imagem da nau dos insensatos, *narrenschiff*, como metáfora dos espaços de exclusão.

importância suficiente para serem considerados como “lugares". Eles não personalizam a identidade das pessoas e nem ou contribuem para ela; não permitem qualquer ideia de “permanência”. Impossibilitando a domesticação do espaço, pretende-se anular qualquer tipo de subjetividade; são espaços intercambiáveis, onde os seres humanos permanecem anônimos e solitários. Incluem, por exemplo, meios de transporte, grandes redes de hotéis, supermercados, estradas, mas também campos de refugiados. Um não-lugar não é nosso lar, nosso trabalho, nosso espaço familiar, nosso quarto, nossa escola, pois é neles que construímos a nossa existência.

O não-lugar se contrapõe à noção de “espaço existencial". O lugar oferece a todos um espaço para incorporarem sua própria identidade, em que podem ser compartilhadas referências sociais. Os não-lugares, ao contrário, não são espaços de reunião e não constroem referências comuns para um grupo. Os não-lugares são produzidos pela “supermodernidade”, outro conceito desenvolvido por Marc Augé.

Podemos citar a definição dos não-lugares de Bauman, em “Modernidade Líquida”:

> Um não-lugar é um espaço despojado de expressões simbólicas de identidade, relacionamentos e história: exemplos incluem aeroportos, rodovias, quartos de hotel independentes, transporte público. Neles, o que conta é o fluxo do tempo mais do que o espaço que pode ser ocupado, esse espaço que, depois de todo, só é preenchido por um momento (Bauman, 2001, p. 111).

Com isso, temos por um lado, os não-lugares como espaços que permitem uma grande circulação ou concentração de pessoas e, por outro, um espaço que apresenta a realidade existencial como uma peça de teatro com a qual mantemos relações a partir das imagens, transformando-nos em meros espectadores de um espaço do qual ninguém faz verdadeiramente parte.

Marc Augé, ao analisar a relação entre espaço existencial e não-lugar na sociedade contemporânea, transporta para o espaço a questão da alteridade:

> Se a tradição antropológica ligou a questão da alteridade (ou da identidade) à do espaço, é porque os processos de simbolização colocados em prática pelos grupos sociais deviam compreender e controlar o espaço para se compreenderem e se organizarem a si mesmos (Augé,1994, p. 158).

Voltando a uma das perguntas iniciais, “O que faz um lugar ser um lugar?”, poderíamos sinalizar que, para o espaço ser considerado um lugar, ele precisa ser identitário, relacional e histórico. Por conseguinte, os não-lugares seriam o oposto.

O que todos reconhecemos como espaço existencial pode se referir a nosso espaço íntimo e pessoal, como nossa cama, ou a nós, enquanto seres humanos, em pé, em uma estação de metrô, ocupando menos de um metro quadrado. Isso faz com que esse espaço existencial seja também modelado pela transitoriedade de nossa passagem pelos não-lugares, transformando-os em lugares – por exemplo, o espaço que ocupamos em uma cafeteria, durante duas horas, para fazermos uma videochamada com nossa família e, depois, sairmos, e esse mesmo espaço ser ocupado por outros, em uma relação entre o espaço temporário e o espaço físico ocupado.

Ocupar não somente os lugares e “não-lugares”, mas fazer destes locais lugares de trocas de experiências e convívio entre os demais. Sensibilizar o olhar e enxergar além daquilo que podemos ver, não como algo externo à humanidade, uma *res cogitans* numa *res extensa* que cria história. Ressignificar o espaço público de não-lugar para lugar, a partir de apropriação do espaço e da proposta de um “uso identitário, relacional para criar história”, um permanente estado de jogo, redefinição, impermanência e inconstância da forma, como um cenário de paredes móveis. Exemplo disso são os eventos musicais em praças, as feiras livres em ruas, os restaurantes com mesas nas calçadas, os monumentos e espaços arquitetônicos em que jovens praticam skate e dança, a revitalização de antigos viadutos em parques como o Minhocão[15], em São Paulo, e o *Highline*[16], em New York. Precisamos compreender que, no mundo atual, nosso espaço existencial tem sido reduzido cada vez mais. Moramos em apartamentos pequenos, trabalhamos de forma remota, em qualquer espaço, criando novas e mais fluídas relações apenas com nosso *being-in-*

---

[15] O elevado João Goulart foi inaugurado em janeiro de 1971 e se tornou conhecido como “Minhocão” pelos paulistanos, por seu formato de minhoca gigante de concreto armado. Essa via expressa elevada foi concebida como solução para problema do trânsito em São Paulo. For prevista a criação do Parque Minhocão no Plano Diretor de São Paulo no ano de 2014 e, em seguida, autorizou-se sua criação em 2018, pela Lei n. 16.833/2018. Hoje, discute-se qual será a forma futura desse novo parque, o que ele agregará, qual será sua extensão, que usos lhe serão garantidos etc. A resposta a tais questões pode ser enriquecida a partir da análise antropológica do Minhocão, que coloca as pessoas, suas relações, ações e visões de mundo no centro do pensamento sobre o urbanismo.

[16] *Highline Park* é um parque suspenso, localizado em New York. Trata-se de um parque linear, de 2,33 km de comprimento, no distrito de Manhattan. Inspirada na "*promenade plantée*" da *Coulée verte René-Dumont* em Paris, o *Highline* foi concebido como um passadiço verde, elevado e parque sobre os trilhos de uma antiga via férrea em desuso.

the-world. “Na história do mundo, nunca antes os não-lugares ocuparam tanto espaço” (Bauman, 2011, p.111).

Podemos sinalizar que o mundo virtual pode ser considerado também um não-lugar, pois é certo que promove encontros, sensações e experiências com pessoas do mundo inteiro, porém impossibilita uma real interação entre os indivíduos por permitir uma interação transitória, eliminando toda a parte relacional e histórica.

Para concluir, vale destacarmos que a percepção de um espaço como lugar ou não-lugar é subjetiva, pois cada um de nós, a seu modo, pode ver um determinado espaço como um ou como outro.

2.5 ESPAÇO GLOBALIZADO

Figura 4: Eu serei outro lugar – Felipe Morozini (2020).

Fonte: Google imagens.

E ele disse: "Faça-se o M*etaverso*!" E o M*etaverso* foi feito.[17]

[17] Analogia com a terceira linha do Gênesis, onde se lê “Deus disse: ‘Faça-se a luz!’ E a luz foi feita”.

“A vida tem mudado muito” é uma das frases mais utilizadas para se referir às transformações que ocorrem na vida cotidiana de cada um de nós e que se veem refletidas em nossa relação com o espaço, o tempo e os outros. Nossa relação com o mundo mudou: antes, ela era local-local, e agora é local-global, pois vemos o mundo por inteiro. Através dos satélites, temos imagens da Terra absolutamente inteira, sabemos o que acontece em tempo real, como em um tipo de onipresença. A uma maior globalidade corresponde uma maior individualidade. É a esse fenômeno que G. Benko (1990, p. 65) denomina “glocalidade” (Santos, 2006).

O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidade do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes revelam ao ser humano, por contraste, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. Assim, é preciso entender que a globalização faz também redescobrir a corporeidade e o espaço existencial.

Já que o espaço existencial se globalizou, o ecúmeno se redefine. Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. Parafraseando Santos (1988), o espaço inteiro se *mundializou*, e já não existe um único ponto do Globo que se possa considerar como isolado. Nessas condições de globalização, fazem muito sentido as frases de Blaise Pascal (1623-1662): “O universo é uma esfera infinita, cujo centro está em toda a parte, e a circunferência em parte nenhuma”, e de Liev Tolstoi (1828-1910): “Se queres ser universal, começa por pintar a tua aldeia”.

O espaço está sempre mudando, em sua estrutura, em suas aparências e em suas relações. A celeridade das mudanças deve-se à multiplicidade de opções, bem como à rapidez e à perenidade delas. Essa situação permite cada vez menos nos vermos simultaneamente enquanto ator e espectador, pois o ritmo das mudanças ultrapassa o ritmo da vida; nada está parado à nossa espera, tudo muda constantemente. Hoje, a mobilidade tornou-se praticamente uma regra, e o movimento se sobrepôs ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção, e os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes, mas isso também acontece com os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa. Daí a ideia de *desterritorialização,* que é outra palavra para significar estranhamento e que é, também, desculturização (Santos, 2006). A sensação de mudança da realidade pessoal e a percepção dessa realidade é um fato, pois está mudando, ou mudará, em

sua fisionomia e fisiologia, nosso espaço existencial e a realidade social e cultural de nosso ambiente.

Uma parte da humanidade está tornando-se “global”; outra parte está parada, sendo “local”, um lugar perigoso e desconfortável, pois, em um mundo em que os “globais” dão o tom e impõem as regras do jogo da vida, os “locais” acabarão colocados em *narrenschiff* do século XXI.

Parece uma distopia feita à medida da modernidade liquida, adequada para substituir os temores consignados nos pesadelos ao estilo Orwell e Huxley (Bauman, 2001).

Feitas essas considerações, neste capítulo, abordamos os conceitos básicos de espaço, que são necessários para entendermos as relações espaço arquitetônico-educação.

As transformações que atualmente ocorrem na vida, que resultam do processo de globalização, refletem-se em nossa relação com o espaço, o tempo e os outros. As noções “espaço existencial/não-lugar” (Augé, 1992), permitem-nos tomar consciência dessas transformações e vão substituindo a realidade antiga pela emergência de uma nova realidade, talvez virtual. Porém, ao final, qualquer que seja essa realidade, sempre voltamos à humanidade enquanto condição de *being-in-the-world,* não importa qual *world* seja esse. É uma forma de recriar o mito do eterno retorno heraclitiano[18], segundo o qual o que está em nós é sempre um e o mesmo: vida e morte, juventude e velhice, global e local.

Espaço e humanidade convivem dialeticamente, e sua interpretação é tão ampla quanto o número de seres humanos na Terra. É fundamental que trabalhos de arquitetos e educadores levem em consideração essa relação ao criarem os lugares para os processos de ensino-aprendizagem, descobrindo sua verdade, reunindo e estabelecendo a *concordia oppositorum*[19] *ou* “tanto quanto”, de Santo Inácio.[20]

---

[18] O eterno retorno (também conhecido como eterna recorrência) é uma teoria de que o universo e toda a existência e energia estiveram recorrentes e continuarão a ocorrer, de forma autossemelhante, infinitas vezes, através do tempo ou do espaço infinito, ou de que há um padrão cíclico de certas recorrências, como em eras, na roda do tempo.

[19] *Aurea mediocritas* ("média de ouro", "mediocridade de ouro" ou "moderação") é uma expressão latina que alude à pretensão de alcançar um ponto médio desejado entre os extremos; ou um estado ideal longe de qualquer excesso (*hybris*) por meio da medida correta dos termos opostos (*concordia oppositorum*).

[20] Nos “*Ejercicios Espirituales*”, Santo Inácio de Loyola propôs, como princípio e fundamento, que “O homem é elevado para louvar, reverenciar e servir a Deus, nosso Senhor, e, por meio disso, salvar sua alma”; e as outras coisas sobre a face da Terra são criadas para o homem, para ajudá-lo na busca do fim para o qual ele foi criado.

A respeito, em seu livro *Existence, Space & Architecture* (1980), Norberg-Schulz cita a o arquiteto alemão Rudolf Schwarz: “Man (human) cannot plan the world without designing himself”.

Ao explorarmos as nuances do espaço, entendemos que ele vai muito além da sua dimensão física, englobando aspectos culturais, sociais e emocionais. A dimensão física e delimitada onde as atividades educacionais ocorrem, e lugar abarcando as experiências, significados e relações que se estabelecem nesse ambiente, compreendemos a complexidade e a influência que essas dimensões exercem no processo de ensino-aprendizagem. É preciso que a concepção de espaços educacionais valorize o conceito de lugar, proporcionando aos estudantes uma sensação de pertencimento e conexão emocional com esses ambientes. Portanto, é fundamental que educadores, gestores e demais envolvidos na educação considerem as dimensões do espaço e lugar ao planejar e projetar ambientes educacionais.

Conclui-se que o homem deve usá-las “tanto quanto” elas o ajudam para seu fim, e tanto devem ser removidas dele quanto elas o impedem de fazê-lo.

3 CAPÍTULO I: PONTO

Figura 5: *The Spirit of The Pumpkins Descended into the Heavens* – Yayoi Kusama (2015).

Fonte: Google imagens.

Since my childhood, I have always made works with polka dots.
Earth, moon, sun and human beings all represent dots;
a single particle among billions.
(Yayoi Kusama)[21]

· Ponto, do latim *punctum.* Um ponto. Pode ser pouco. Mas pode ser tudo. O ponto não tem forma nem dimensão. O ponto é um objeto adimensional. O ponto é a base de toda a geometria. Um dos usos mais importantes do ponto refere-se à localização geográfica. Ponto do espaço. Ponto da questão.

Neste capítulo, abordaremos a relação histórica entre educação e o espaço arquitetônico, e vice-versa, a partir de alguns discursos e documentos que evidenciam

[21] Yayoi Kusama é uma artista japonesa contemporânea, conhecida pelo uso excessivo de bolinhas em suas obras e pelo grande número de instalações artísticas. Ela empregou pintura, escultura, arte performática e instalações em uma variedade de estilos, incluindo a *pop art* e o minimalismo. Quando era criança, Kusama começou a enxergar "pontos", devido aos problemas psicológicos que sofria, então decidiu retratá-los em desenhos. Mais tarde, eles se tornaram parte do tema principal abordado ao longo de sua carreira, assim como as demais alucinações.

a importância dessa relação dialética, mesmo que de forma indireta e inconsciente, revendo os cruzamentos e hibridizações e as características que compõem os pressupostos historiográficos dessa relação. Embora a análise histórica não seja o foco deste projeto, pode ser uma sugestão para futuros estudos que abordem a questão, mediante a análise de documentos, de políticas, entre outros.

Observarmos o espaço educacional como ambiente “desenhado” no passado para o processo de ensino-aprendizagem pode ser útil para compreendermos o presente e, assim, termos uma justificativa mais ampla para projetarmos o futuro. Educar enquanto prática constitutiva tem sido fundamental desde os primórdios da humanidade. Da mesma forma que as ideias pedagógicas acompanharam o ser humano durante sua evolução, a arquitetura escolar também o tem acompanhado, estabelecendo uma relação direta e existencial entre o ambiente construído e as atitudes pedagógicas. Portanto, é interessante investigar o papel histórico da “escola" como instituição, em uma análise que considera a variável arquitetônica como uma dimensão ativa da pedagogia.

A palavra escola vem do latim *schola* e do grego *scholé*, que significa “lazer” ou “tempo livre”. O contexto histórico dessa palavra está na organização da sociedade grega, que, segundo Aristóteles, dividia, por um lado, o tempo de descanso, ‘*anapausis’*, e, por outro, o tempo de trabalho, ‘*ascholía’*, e ainda o tempo de lazer, ‘*scholé’*, este último dedicado ao engrandecimento do espírito e à busca de conhecimentos que interessassem ao indivíduo. Foi nesse contexto que a palavra escola tornou-se sinônimo de “lugar de conhecimento”, e, por isso, a noção moderna de escola como centro de aprendizagem pode ser considerado recente na história da humanidade.

3.1 O ESPAÇO HISTÓRICO

Entre os teóricos da educação romana, destaca-se Marcus Fabius Quintilianus (35-95) que, em sua obra *Instituição Oratória ou Sobre a formação do orador* (em latim: *Institutio Oratoria*), defendeu o ensino de acordo com a natureza humana. Quintiliano defendia que o estudo deveria dar-se em um espaço de alegria, *schola*, em que o ensino da leitura e da escrita fosse oferecido pelo mestre do brinquedo, *ludi-magister*.

Por sua vez, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador iluminista, foi o primeiro a valorizar a infância e a pregar o retorno à natureza – sendo essa a grande mestra – e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança, liberando-a do contato com os pais para ser educada de forma correta por orientadores, assim valorizando sua individualidade.

Mais adiante, no século XIX, começam a ser desenvolvidas as primeiras publicações que abordavam o projeto arquitetônico do espaço. Porém, tematizavam apenas a perspectiva arquitetônica, sem levar em consideração especificidades de um ambiente educacional. Henry Barnard (1811-1900), educador e reformador americano, foi um dos primeiros a se preocupar em dar um ambiente saudável às crianças durante o período escolar, privilegiando a ventilação e a iluminação natural, ideias que foram publicadas em seu livro “School Architecture on contributions to the improvement of school-houses in the United States” (1848).

Um dos primeiros a formular o novo ideal pedagógico foi John Dewey (1859-1952), que afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação, e não pela instrução, em o que configurava uma proposta de educação essencialmente pragmática, instrumentalista. Ele concebia a escola como um espaço de produção e reflexão de vida social, que permitia o desenvolvimento de uma cidadania plena a partir dos imaginários de infância e adolescência que habitavam esses espaços. Na mesma época, Maria Montessori (1870-1952) criou um método pedagógico que respeitava o crescimento natural da criança; a partir desse método, pela primeira vez na história da educação, construiu-se um ambiente escolar com objetos na escala das crianças, para que elas tivessem pleno domínio do espaço.

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas (Frago; Escolano, 1998, p. 47). Esses espaços também são memória das políticas públicas relativas aos prédios escolares, das características técnicas e estéticas desses prédios, dos modelos e das tipologias que tinham como base os princípios higiênico-pedagógicos, da prática de intelectuais (arquitetos, pedagogos, filósofos, sociólogos etc.) para projetar espaços e repensar da educação, da representação ideológica dos regimes políticos por meio dessa arquitetura, do impacto no controle dos corpos dos sujeitos e das experiências desses sujeitos nessa materialidade.

No Brasil, nos anos 20 e 30, surgiu o que conhecemos como Arquitetura Moderna Brasileira[22], com arquitetos como Gregori Warchavchik, Lina Bo Bardi, Paulo Mendes da Rocha, Oscar Niemeyer, Vilanovas Artigas e Lúcio Costa, entre outros, que se tornaram expoentes da escola arquitetônica modernista do *made in Brazil.* Receberam a influência direta do movimento moderno europeu, mais especificamente, de Le Corbusier. O Modernismo brasileiro é justificado como estilo, pois afirma a identidade das culturas do Brasil e representa fortemente o "espírito da época". Esse espírito não se limitou apenas à arquitetura, pois preencheu todas a áreas sociais, como as artes, a economia, a política e educação.

Nesse contexto, na educação, entre os anos de 1930 e 1936, surgiu o movimento da Escola Nova, que defendia, entre outros elementos, a expansão da escola pública. Isso significava que todos deveriam ter o direito à escola pública e gratuita. "A ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, abriu espaço para a ideia da educação pública como elemento remodelador do país na construção de uma sociedade moderna e democrática" (Kowaltowisk, 2011, p. 85), ao mesmo tempo em que a modernidade brasileira ganhou muitos adeptos e fez com que a arquitetura começasse a ganhar status social.

Na mesma década, Anísio Teixeira, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, assumiu a Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, e empreendeu ampla reforma educacional, na qual tinha destaque a política de edificações escolares (Dórea, 2013). Essa política sustentava-se em dois pilares: a elaboração de um plano geral de edificações escolares e um programa que visava à construção anual de edifícios como uma espécie de meta, a fim de atender à necessidade e à demanda existente, em uma estratégia que deveria ser mantida por dez anos.

Anísio Teixeira (1931) estabelece, no artigo 45 do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, as principais exigências referentes às edificações escolares, às

[22] Os principais ideais modernistas chegaram ao Brasil nas primeiras décadas do século XX, introduzidas por manifestações como a Semana da Arte Moderna, realizada em 1922, em São Paulo. O Modernismo foi o reflexo da efervescência cultural da época: durante o período, o país passou pela industrialização e por um momento de grande ufanismo, o que levou a busca por uma arte e uma arquitetura nacionais, sem se prenderem aos padrões europeus. Duas máximas se tornaram as grandes representantes do modernismo: *"Less is more"*, frase do arquiteto Mies Van der Rohe, e *"Form follows function'*, do arquiteto Louis Sullivan. Le Corbusier, por sua vez, foi um arquiteto que inspirou, em todo o mundo, a Arquitetura Moderna, com seus cinco elementos: fachadas sem divisórias e abertas a público, deixando o espaço mais democrático; ambientes integrados, que interagem entre si; terraço-jardim; iluminação ampla, com janelas que cobrem, total ou parcialmente, a fachada; e pilotis, que substituem paredes estruturais, deixando o espaço mais amplo para a circulação.

instalações e ao material didático, que deveriam ser atendidas pelas instituições de ensino. No documento, são feitas considerações, por exemplo, sobre a localização e a orientação dos espaços escolares, do terreno e do espaço para recreio; a dimensão das salas de aula; as condições de ventilação e iluminação natural e artificial; as instalações e o mobiliário. Teixeira apontava que

> toda a administração educacional, não tem outro fim que o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só do leste: Educar […] e dispor as condições de êxito para a realização de sua obra educacional implicava, necessariamente, dotar a escola de condições materiais, pois, segundo suas convicções, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo e, por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino (Teixeira, 1935, p. 102).

Anísio Teixeira também entendia que a educação não era apenas um fenômeno escolar, “mas um fenômeno social que se está a processar permanentemente em toda a sociedade” (Teixeira, 1946, p. 68). Os estabelecimentos escolares, durante as primeiras décadas da República, convertem-se em lugares de referência para as cidades e passam a ser tomados como "modelo". As escolas começavam a ocupar lugares privilegiados, como “novos templos” de civilização, “templos do saber”. O edifício escolar adquire uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio, lugar específico para as atividades de ensino.

As décadas dos anos 60 e 70 foram marcadas por um intenso debate sobre a educação e arquitetura brasileira. Com a produção pós-Brasília, foram formuladas propostas para a organização do sistema nacional de ensino, a fim de que fosse mais democrático e popular e que superasse as desigualdades socioculturais e os altos índices de analfabetismo. A Lei n. 4.024/1961 estabeleceu que o ensino do nível primário poderia ser ministrado também pelo setor privado, extinguindo a obrigatoriedade do ensino público nesse nível e, também, dando liberdade ao Estado para subsidiar os estabelecimentos de ensino particulares, por meio de bolsas de estudo e empréstimos, e para realizar construções e reformas da infraestrutura escolar.

Em 1964, ocorre o golpe militar, e, nesse cenário, o governo se vincula a grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros, notadamente

norte-americanos. Os reflexos desse vínculo no campo cultural tiveram um maior impacto a partir de 1968, com o AI-5 (13 de dezembro de 1968), que extinguiu todas as liberdades individuais dos cidadãos e deu pleno poder ao presidente da República, uma normatização da violência como sinônimo de controle e do silêncio entendido como respeito. Nas escolas, o Decreto-Lei n. 477/1969 proibia o corpo docente e o corpo discente de realizar qualquer manifestação política, sob o risco de serem enquadrados na Lei de Segurança Nacional. Nesse contexto, existiu uma associação entre a arquitetura e a esquerda, por relacionar-se ao campo das artes, e entre a engenharia civil e a direita, o que levou a arquitetura a ficar em segundo plano. Assim, muitos engenheiros começaram a projetar espaços meramente funcionais e utilitários, provocando atraso na produção arquitetônica.

Vale destacar que, em sistemas totalitários, a arquitetura e o espaço passam a ser partes fundamentais do controle exercido sobre os sujeitos, desde os locais de tortura, que buscavam desconstruir a identidade do prisioneiro, disciplinando-o por meio de estímulos e privações sensoriais que afetavam seu *sensorium*, até a arquitetura escolar, cujo objetivo é controlar a produção acadêmica, visando a possíveis ideologias e comportamentos. Os espaços educativos tornaram-se alvo do controle, uma vez que a construção desses edifícios implicava a hegemonia de um grupo e seu consequente direito a falar, a comunicar-se. Nesse contexto, a Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968, e o Decreto-Lei n. 477, de 1969, representaram uma mudança de organização nas universidades, formando o modelo de cidades universitárias: afastadas dos centros urbanos, com a finalidade de evitar protestos estudantis das regiões centrais, com edifícios isolados e faculdades autônomas. Ali, estabeleceram-se as normas de organização e funcionamento do ensino, extinguindo-se a cátedra e consolidando-se a estrutura departamental. A respeito, Demerval Saviani aponta que é

> por meio da departamentalização e da matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizou-se no ensino superior a sistemática do curso parcelado, transpondo para a universidade o parcelamento do trabalho introduzido nas empresas pelo taylorismo. Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico (Saviani, 2008, p. 304).

Foi nessa época que Paulo Freire surgiu com um novo método pedagógico de alfabetização, que influenciou profundamente os profissionais da educação. Os Círculos de Cultura, denominação dada por Paulo Freire às aulas em que alfabetizava adultos, estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter democrático propõe uma aprendizagem integral. Tinham como fundamento a prática pedagógica não diretiva, implicando uma busca realizada pelo ser humano, que deve ser o sujeito de sua própria educação, e não o objeto dela. Por isso, para Paulo Freire, ninguém educa ninguém (Freire, 1979, p. 14).

Na década de 70, ao mesmo tempo em que surge o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio, surge o Centro Brasileiro de Construções Escolares (CEBRACE), primeiro órgão nacional responsável por formular orientações gerais para a construção de espaços escolares com foco na boa utilização dos recursos destinados à construção de espaços escolares.

Ao final da década seguinte, a Constituição Federal de 1988, promulgada após amplo movimento de redemocratização do País, marca um novo período. Ampliam-se as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em geral para com a educação, a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal. Instituído pela Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) surgiu a partir da necessidade de se avançar nos resguardos dos direitos das pessoas mais vulneráveis, avançando igualmente na superação dos resquícios de autoritarismo da ditadura militar no Brasil. Segundo o artigo 53 do ECA, “A criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Já o artigo 205 da Constituição Brasileira assevera que a finalidade da educação é o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (Brasil, 1988). Assim, podemos entender a dimensão da importância da gestão escolar para o desenvolvimento dos atores que nela se envolvem.

Quanto ao espaço físico das instituições de Educação Infantil, os documentos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que o abordam são uma resposta ao fato de essa questão ter sido excluída das políticas educacionais, e, por isso, não se compreendia a necessidade de se pensar em espaços, nem em construí-los e organizá-los pedagogicamente, para que fossem ambientes adequados ao

atendimento das especificidades daquele público. Porém, nesse sentido, o Brasil passou a reconhecer a importância da Educação Infantil e a urgência de se investir nessa área, o que despertou as discussões em relação a sua *raison d'être* e as suas diretrizes foram oficialmente assumidas pelo Estado, por meio da Constituição Federal (1988), e posteriormente reafirmado, pela Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB). Toda essa explicação, entretanto, assume especial relevância no que tange à Educação Infantil, mas perpassa toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), que passa a ser regida pela LDB.

A LDB, que regulamenta o sistema educacional no país desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, refere-se aos espaços das instituições educacionais em seu Título VII – Recursos Financeiros: “à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”, compreendendo a “[...] aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino” (BRASIL, 1996).

Já o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, alude simbolicamente à organização dos espaços físicos: “A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas” (Brasil, 1998, p. 50). É dessa forma que se evidencia a importância da estruturação do espaço físico, que não deve ser visto como um elemento passivo, mas como um componente ativo do processo educacional e que reflete a concepção de educação assumida pela instituição. “No entanto, a melhoria da ação educativa não depende exclusivamente da existência destes objetos, mas está condicionada ao uso que fazem deles os professores junto às crianças com as quais trabalham” (Brasil, 1998, p. 68).

As Diretrizes Operacionais para Educação Infantil (Brasil, 2000), em seu quarto aspecto normativo, trata dos Espaços Físicos e Recursos Materiais para a Educação Infantil. O documento enfatiza a importância da coerência entre os espaços da instituição (internos e externos) e a proposta pedagógica seguida por ela, que poderia implicar a organização de ambientes.

O Plano Nacional de Educação (2001), em sua Meta II, estabeleceu o prazo de um ano para que fossem elaborados padrões de infraestrutura mínimos para as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) e de atendimento às

necessidades de iluminação, insolação, ventilação, rede elétrica, água potável, instalações sanitárias e preparo de alimentação. Além disso, também fez referência aos espaços interno e externo para a realização de atividades, como a brincadeira, o repouso, a expressão livre e o movimento, a aquisição de mobiliário, os equipamentos e os materiais pedagógicos adequados (Brasil, 2001).

Nas culturas e na política brasileira, porém, tem sido evidente a desvinculação da realidade da relação entre processo pedagógico e espaço arquitetônico. A legislação acaba por não se cumprir, tornando-se uma utopia, muito mais em instituições públicas, onde, além de não se dar a importância necessária ao espaço educacional, não se tem o investimento. Desse modo, tem-se defendido, em várias discussões ao longo da história, que é produtivo e urgente reconhecer a legitimidade de edifícios escolares como patrimônio histórico-cultural de um povo, considerados essenciais para a qualidade da educação e/ou a melhoria do ensino (Ermel; Bencostta, 2019).

O Plano Nacional de Educação (2001) exigia também a colaboração da União para atingir o objetivo de “Estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (Brasil, 2001). Em resposta a ele, foram publicados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) (2006), que têm por objetivo transformar em práticas reais, adotadas no cotidiano das instituições, parâmetros de qualidade que garantam o direito das crianças de zero até seis anos à Educação Infantil de qualidade sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças.

Desde a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2015, o pais tem visto uma evolução nos planos de educação, com um foco crescente nos espaços educacionais. A BNCC, como documento orientador, delineou os objetivos de aprendizagem para todos os alunos da Educação Básica, definindo padrões que devem ser seguidos em diferentes ambientes educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024 apresentou um marco regulatório importante, integrando a BNCC e estabelecendo metas e estratégias para o avanço da educação no país. Isso implicou não apenas em

mudanças curriculares, mas também na reavaliação dos espaços educacionais em todos os níveis, desde o federal até o municipal.

Além disso, o debate sobre espaços educacionais vai além das salas de aula. Abrange também a necessidade de promover ambientes educativos inclusivos e adequados, que respeitem a diversidade e estimulem o aprendizado integral dos estudantes. Isso implica em repensar desde a arquitetura das escolas até as políticas de acesso e permanência dos estudantes.

Com o término do período de vigência do PNE 2014-2024, é fundamental que o próximo plano nacional de educação reconheça a importância dos espaços educacionais como elementos fundamentais para a efetiva implementação da BNCC e para o alcance das metas educacionais do país. Isso inclui não apenas o investimento em infraestrutura, mas também políticas que promovam a qualidade e a equidade nos diferentes contextos educacionais.

A historiografia da legislação que aborda a arquitetura escolar brasileira nos últimos anos tem sido concentrada, fundamentalmente, no campo da educação enquanto o processo do “conforto espacial”, e não enquanto espaço significativo: lugar. O que pode denotar a ausência de uma relação direta, inseparável e, até dependente entre arquitetura e educação, já que nenhuma delas defende a criação de projetos arquitetônicos capazes de acolher as mudanças da sociedade contemporânea, nem visando à criação de alternativas espaciais para quebrar o modelo tradicional da aprendizagem.

Frago e Escolano (1998, p.75) sinalizam a importância do espaço escolar como realidade social e material na história da escola: “O espaço não é neutro. Sempre educa”. Para os autores, a arquitetura escolar “cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas”, pois “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspetos do desenvolvimento curricular” (Frago; Escolano, 1998, p. 47). Os espaços escolares assumem, em cada época, um valor simbólico, de acordo com os contextos culturais, políticos e sociais, atrelados sempre às políticas educacionais que procuram atingir uma suposta hegemonia que possa consolidar os interesses das classes dominantes.

3.2 O ESPAÇO JESUÍTA

Conhecer um lugar possibilita conhecer o passado: o próprio passado mantido num prédio (espaço) escolar. Se conhecer um lugar demanda tempo, a própria passagem do tempo não garante um sentido de lugar. O contraste não é entre o conhecimento abstrato e um conhecimento pessoal que não pode ser expresso, pois é possível viver e, ainda, não estar vivo, de modo que os anos se dissolvam sem deixar marca alguma na mente ou na sensibilidade. “Uma vida longa não é garantia de sabedoria. Um longo tempo cronológico não faz uma cidade histórica” (Tuan, 1977, p. 14)

Considerando que abordamos, aqui, o passado, em 15 de agosto de 1534, pelo basco Iñigo de Loyola[23] (1491-1556) e seis companheiros do Colégio de Santa Bárbara de Paris, a Companhia de Jesus (*Societas Iesu)* surgiu como uma cruzada apostólica revolucionária em meio à crise da Igreja e do Humanismo Liberal Renascentista. Esse surgimento pode ser considerado também o começo da educação jesuítica, carregado de grande progresso e inovação das culturas europeias, com uma concepção peculiar de vida, cujos elementos mais significativos são: reflexão, conhecimento experiencial, diálogo ou relacionamento interpessoal e comunicação educativa. Com o propósito de “aumentar a propagação da Santa Fé Católica”, Portugal foi o primeiro país a patrocinar a Companhia de Jesus. Nove anos depois de estabelecidos em Portugal, com colégios fundados em Coimbra, Évora, Lisboa e Braga e com a missão na Índia já iniciada, foram enviados para o Brasil os primeiros jesuítas. Fernando de Azevedo afirma, sobre os momentos iniciais dos jesuítas no Brasil:

> Falar das primeiras escolas do Brasil, de fato, evocar a epopeia dos jesuítas do século XVI [...] que na Bahia, enquanto se fundação a cidade de Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever [...] onde quer que erigissem uma igreja [...] (Azevedo, 1976, p. 12).

---

[23] Inácio de Loyola, nascido Iñigo López de Oñaz y Loyola (Azpeitia, 31 de maio de 1491 - Roma, 31 de julho de 1556), foi o fundador da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa católica romana que teve grande importância na Reforma Católica, cujos membros são conhecidos como os jesuítas. Em Manresa, Inácio abrigou-se em uma cova. Vivendo como eremita e mendigo, passou pelas mais duras necessidades. Mas seu objetivo era maior: queria ter tranquilidade para fazer anotações em um caderno que, mais tarde, iriam se transformar no livro dos Exercícios Espirituais (EE), considerado até hoje um de seus mais importantes legados e base do que hoje se conhece como pedagogia inaciana.

Então, com a presença de uma sociedade composta por três etnias: europeus brancos, povos originários e negros, os jesuítas, de acordo com as Constituições, fundaram os colégios e residências, que foram seus primeiros assentamentos adaptados às necessidades dessas etnias, que coexistiam no ambiente. Os colégios jesuítas tinham como finalidade formar os jovens que entravam na Companhia, conforme expresso nas "Fórmulas do Instituto". Durante a fase de missão jesuítica no Brasil, a "Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano de estudos a ser implantado em todos os colégios da Ordem, em todo o mundo, o qual ficou conhecido pelo nome de *Ratio Studiorum*" (Saviani, 2008 p. 50), de modo que a criação de colégios assumiu uma importância maior que a da atividade missionária. No livro "Arte dos Jesuítas na Ibero-América – Arquitetura, Escultura, Pintura" (2020), o pesquisador brasileiro Percival Tirapeli realiza uma análise do *modo nostro* de fazer a arquitetura dos espaços jesuítas, destacando como os Exercícios Espirituais inacianos inspiraram as Constituições, assim como toda regra escrita por Santo Inácio de Loyola, para guiar a conduta e a missão espiritual dos padres e do ensino, que é a missão secular da Companhia, a aplicação da *Ratio studiorum*, com destaque para a educação estética, inspirada pelos Exercícios.

> Para que a prática religiosa e a de ensino se concretizarem, a Companhia criou regras para os projetos dos colégios e igrejas que eram submetidos à aprovação de Roma. "A partir da segunda Congregação Geral da Ordem (1565), esclarecia a primeira determinação de 1558, a qual, em regras gerais, indicava que as construções deveriam ser simples, com boas condições de higiene, apropriadas para os objetivos funcionais e sem qualquer luxo. Somente depois de 1565 a sede em Roma determinou que as plantas deveriam ser aprovadas por ela e, para isso, previamente enviadas para análises e o consentimento de se- rem erigidas. Assim que aprovadas, não mais seriam permitidas modificações" (Tirapeli, 2020, p. 41).

O *modo nostro* não era nenhum tipo de tratado ou de *vade mecum* para produzir espaços escolares. Representava uma forma jesuíta de viver e habitar um espaço e colocava as diretrizes que, de alguma forma, influenciavam, direta ou indiretamente, a forma dos espaços escolares inacianos. Esse *modo nostro* está intimamente ligado ao *Genius Loci*, que é gerado em cada espaço jesuíta. Os jesuítas nunca foram, nem são, contra a experimentação de tipologias e estilos, pois nunca existiu uma rigorosa ortodoxia na conceitualização e na construção de espaços

escolares ou religiosos. Existe uma relevância do currículo jesuíta, que tem como base *Ratio Studiorum* onde é contemplada a perspectiva do humanismo cristão, interessada pela formação do ser humano completo, contemplando novas estruturas de funcionamento, relações interpessoais e diferentes espaços educativos. Embora a *Ratio Studiorum* não contenha evidência sobre a importância do espaço físico dos colégios jesuítas, existe uma indicação dos espaços além da sala de aula, igual de importantes, como o teatro, os campos de futebol, os clubes esportivos.

Luiz Fernando Klein (2002) divide a história da pedagogia jesuíta em três grandes períodos: o primeiro deles inicia-se com a fundação e a expansão das escolas, que vai de 1542 a 1814. Nesse intervalo, surge o primeiro colégio jesuíta no Brasil, o Colégio dos Meninos de Jesus, fundado em 1550, em Salvador, que se tornou modelo para os subsequentes. O segundo período, de 1814 a 1965, teve como objetivo a recuperação da tradição pedagógica jesuíta. A partir de 1820, a arquitetura neoclássica destacou-se no território nacional, ao mesmo tempo em que, no campo da educação, surgiam as primeiras tentativas de organizá-la como responsabilidade do poder público, nesse caso representado pelo governo imperial e pelos governos das provinciais. O terceiro período, que foi caracterizado como de intensificação da renovação pedagógica, perfaz o ano de 1966 até os dias atuais. O site da RJE apresenta um breve histórico da retomada educacional a partir da restauração da Companhia no Brasil, em 1841:[24]

> Em 1867 foi criado em Recife o Colégio São Francisco Xavier, que durou sete anos. Nesse mesmo ano foi constituído o quarto colégio pela restaurada Companhia de Jesus, o São Luís, em Itu, que foi transferido para a cidade de São Paulo em 1918. Em 1886, foi criado em Nova Friburgo o Colégio Anchieta, e em 1890 o seu homônimo, em Porto Alegre. Em 1903 criou-se o Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro, que nos anos 80, ao ultrapassar cinco mil alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno, tornou-se o colégio mais numeroso da Companhia. Em 1905 deu-se nova fundação dos jesuítas em Florianópolis, a do atual Colégio Catarinense. Pouco depois os jesuítas portugueses, expulsos do seu país, fundaram, em 1911, dois colégios na Bahia, Antonio Vieira, em Salvador e, no ano seguinte, o Instituto São Luís, em Caetité, tendo-o deixado em 1926. Em 1917 nasceu em Recife o Colégio Nóbrega, que adquiriu muito prestígio no Nordeste, mas foi fechado em 2006, por problemas financeiros e administrativos. Em 1928 estabelece-se em São Paulo o Colégio São Francisco Xavier, para imigrantes japoneses. Em Minas Gerais

[24] Disponível em: http://www.redejesuitadeeducacao.com.br/educacaojesuita/historia-da-educacao-jesuita-no-brasil/

> começou em Belo Horizonte o Colégio Loyola, em 1943. Na metade do século XX foram fundados mais três colégios jesuítas no Brasil, o Santo Inácio, em 1955 em Fortaleza; em 1956, em Juiz de Fora o Colégio dos Jesuítas, que antes se chamou Colégio Nossa Senhora Imaculada e o Colégio Nossa Senhora Medianeira, na cidade de Curitiba, em 1957. Em 1960 os jesuítas de Teresina assumiram a direção do Colégio São Francisco de Sales, também conhecido como Colégio Diocesano.

Nessas etapas, foi preciso que se realizassem adaptações das técnicas construtivas europeias no Brasil, diante das diferenças de clima e de geologia, que foram determinantes na construção das culturas e da sociedade brasileira. “Os jesuítas tiveram que erigir suas construções com o que dispunham de material que determinaram soluções inéditas, como a busca do abrandamento do calor nas igrejas da Amazônia” (Tirapeli, 2020, p. 84). Do mesmo modo, as construções escolares jesuítas estiveram caracterizadas por uma tipologia baseada na *firmitas* (a estabilidade ou caráter construtivo) e na *utilitas* (a função ou comodidade). Já a *venustas* (beleza estética) era reservada às construções religiosas. Para os jesuítas, arquitetura e arte, tinham por objetivo a elevação do espírito e a glorificação de Deus, por isso se evitava o uso de “vaidades” nos espaços funcionais, cujos projetos sempre eram submetidos à aprovação do Geral da Companhia.

Mais contemporaneamente, a contar das primeiras décadas do século XXI, os documentos “Características da Educação da Companhia de Jesus”, “Pedagogia Inaciana uma abordagem prática”, “Colégios jesuítas: uma tradição viva” e “Projeto Educativo Comum” (PEC, 2021) constituem o marco em que os currículos e espaços educacionais são construídos; neles são encontradas referências à arquitetura enquanto espaço educacional.

Quadro 1: Espaço educacional nos documentos jesuítas.

“[...] um ambiente escolar que ajuda na obtenção de um desenvolvimento humano integral [...] há uma necessidade premente de reformular o ambiente escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, a fim de rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação[...]”	PEC, REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 30.

“Implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem”	PEC, REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 42.
“Urge que nossas instituições sejam espaços de pesquisa pedagógica e verdadeiros laboratórios de inovação didática, dos quais surjam novos métodos ou modelos formativos.”	JESEDU Rio 2017, 2019, p. 18.
Compreende-se facilmente que, nos colégios, os diretores, equipes de coordenação, funcionários e outros membros da comunidade desempenham funções chave, indispensáveis no que se refere a criar o ambiente e processos de aprendizagem que possam favorecer os objetivos da pedagogia inaciana. Por esta mesma razão, importa fazê-los participar do projeto.	Pedagogia Inaciana Uma Proposta Prática, Companhia de Jesus, 1993, p. 21.

Fonte: elaboração nossa.

Nesse sentido, os documentos orientadores da RJE também visam a atender às demandas estabelecidas na legislação educacional brasileira, que constantemente traz novas diretrizes e normativas ao setor; assim a Rede busca proporcionar uma educação atualizada, inovadora e alinhada com a referida legislação.

Estudar sobre a arquitetura escolar no Brasil leva-nos sempre a lembrar seu período inicial, quando foi promovida pelos jesuítas, pois é nesse período que podemos encontrar os primeiros elementos do processo de formação dos espaços escolares, atrelados ao modelo de ensino integral para a ocupação dos espaços construídos e dos lugares criados pela Companhia. O clássico estudo de Lúcio Costa, “A arquitetura dos jesuítas no Brasil”, publicado pela revista n. 5 do SPHAN, em 1941, caracterizou o programa jesuítico no Brasil, ampliando o conceito do *modo nostro*, ou seja, a adaptação à catequese, ao ensino e à formação de religiosos. As adaptações construtivas jesuíticas em território brasileiro foram para

> [...] dialogar sobre uma construção de *civitas* em território e terreno impregnados de vazio. Desprendeu-se dos conceitos europeus

> classificatórios e, com pensamento livre e autônomo, apontou a dialética entre passado e modernidade, adaptações dos sistemas jesuíticos ao território vazio [...] (Tirapeli, 2020, p. 334).

Podemos afirmar que os espaços físicos educacionais, onde existimos, precisam ter uma maior importância em seu planejamento e em seu registro histórico, pois formam parte de um currículo – "[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes" (Silva, 2003, p. 78) – dos colégios impactando diretamente no processo de aprendizagem, precisam ter a mesma importância que às diferentes disciplinas e áreas de aprendizagem. Essas duas dimensões interagem de maneira dinâmica, moldando a experiência educacional dos alunos e impactando suas trajetórias de aprendizado. Compreender suas intencionalidades individuais e suas inter-relações é essencial para uma abordagem pedagógica mais abrangente e eficaz, que promova uma educação significativa e enriquecedora para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo as palavras do Padre Rolando Calle S.J. (2015): "la educación jesuíta busca la integralidad, más allá del conocimiento de matemática y física, dando al mundo buenas personas". Evidentemente, a educação jesuítica vem evoluindo com o próprio desenvolvimento da sociedade moderna, sem se afastar de seus fundamentos pedagógicos tradicionais. O século XXI apresenta novos desafios para a Companhia de Jesus, pois são tempos de novas tecnologias da informação e comunicação, avanços tecnológicos em nível mundial, que afetam o sistema de aprendizagem nas escolas e na estrutura física dos espaços escolares.

Nesse sentido, observamos, ao longo deste capítulo, que o espaço escolar exerce papel significativo na construção da identidade na sociedade, pois nela se reproduz a diversidade do mundo real. Esse espaço, além de ter sentido de lugar, também é conceito. Precisamos entender o espaço como uma estrutura viva, dependente da organização humana, que enriquece o processo de aprender com as vivências que nele acontecem. Thom Mayne, no discurso de aceitação do prêmio Prtizker, no ano de 2005, afirmou: "Arquitetura é uma maneira de ver, pensar e questionar nosso mundo e nosso lugar nele".

Na construção de sua identidade, catequizadora, missioneira e de ensino, a Companhia de Jesus deixou um legado educativo, pautado pela *Ratio Studiorum*. A

esse se adiciona o legado cultural na arquitetura de igrejas, colégios, seminários e estâncias, de acordo com o *modo nostro*, apresentando unidade na funcionalidade de sus espaços.

Exemplo disso é que, em 2016, foi lançado o livro “Redesigning Educational Spaces” por um grupo de colégios jesuítas da Catalunha, Espanha, por meio do projeto *Horitzó 2020*, que propõe uma mudança sistêmica e disruptiva na concepção dos espaços educacionais, através dos quais será possível a transformação dos modelos educativos. No documento, são abordados os fundamentos arquitetônicos para o espaço educacional que responderá e será questionador da pedagogia do século XXI.

É preciso que a arquitetura de espaços escolares regresse a seu princípio ‘antropocêntrico’, em que a satisfação das necessidades humanas é seu principal objetivo, a *condition sine qua non* será impossível gerar-se uma arquitetura mais humana, que responda à diversidade cultural, ao desenvolvimento integral de seus usuários e à criação de um vínculo com eles, para gerar um lugar. A arquitetura escolar trata também das questões de representação, conhecimento e processos de subjetivação exercidos pelos elementos arquitetônicos inseridos nesse espaço. É preciso que a legislação brasileira dedique maior atenção ao espaço escolar. Para além de indicações de conforto térmico e dimensão de espaços, é importante valorizar a utilidade da concepção.

4 CAPÍTULO II: LINHA

Figura 6: *Lines* – Pekka Niittyvirta e Timo Aho (2019).

Fonte: Google imagens.

Every single line means something.
Jean-Michel Basquiat

——————— Linha, do latim '*linĕa'.* A trajetória definida pelo movimento de um ponto no espaço. Uma sucessão contínua e indefinida de pontos na única dimensão do comprimento. Para Euclides, um comprimento sem largura que reside igualmente em relação aos pontos em si. Na mesma linha, o binômio arquitetura-educação. Dualidade entre *cogito* e *percipio*.

Ao longo deste capítulo, apresentaremos o estado da arte relacionado ao tema da pesquisa para compreendermos a relação entre o espaço físico escolar e os processos pedagógicos e de gestão na construção de um espaço educacional. Também faremos uma das possíveis análises da dialética entre arquitetura e educação, das relações que são estabelecidas a partir dela e dos significados que lhes são atribuídos pelos sujeitos que a experimentam.

4.1 I'M IN A "ESTADO DO CONHECIMENTO" STATE OF MIND

Figura 7: Casa Paulo Nazareth – Foto: Wesley Diego Emes (2021).

Fonte: Google imagens.

But I know what I'm needing
And I don't want to waste more time
I'm in a New York state of mind[25]

O termo estado do conhecimento tem como objetivo fazer um levantamento daquilo que se conhece sobre um assunto determinado a partir de pesquisas realizadas em certa área de conhecimento, um processo que ajuda a rever os caminhos já trilhados. Soares e Maciel (2000) sustentam que o conceito de "Estado do Conhecimento" é uma metodologia mais específica, caracterizada por um estudo que se concentra exclusivamente em uma parte das publicações relacionadas a um tema específico. A respeito, João Guimarães Rosa versa: "olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final [...]". Esse olhar permite aprofundarmo-nos nas pesquisas e auxilia na melhoria e no desenvolvimento de

[25] New York State of Mind, Canção de Billy Joel e Tony Bennett, Fonte: Musixmatch
(State of mind, substantivo. o humor de uma pessoa e o efeito que o humor tem no pensamento e no comportamento da pessoa.https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/state-of-mind)

novos postulados, conceitos e paradigmas. Pesquisadores iniciantes, podemos ter a ideia de que o propósito do estado da arte é determinar o que se sabe a respeito de um tema, mas pesquisadores experientes sabem que os estados da arte analisam pesquisas anteriores para elaborar questões mais objetivas e finas sobre o mesmo tema. Conforme apontado pela professora Joana Romanowski (2006, p. 39):

> (...) significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada [...]

A elaboração do estado do conhecimento nos faz lembrar de algumas questões, entre as quais a de que, no mundo acadêmico, já passamos do tempo das grandes descobertas, da época em que *"El mundo era tan reciente, que muchas cosas carecían de nombre, y para mencionarlas había que señalarlas con el dedo"* (GARCÍA, 2007, p. 3); lembramos que "há 'coisa' por dizer, mas não se sabe o quê, pois a palavra ainda não se apresentou [...] É um estar entre o que não se diz ainda e o que virá a ser dito" (Bianchetti; Machado, 2012, p. 389). Todo conhecimento é feito de história, do que foi, do que é, e do que pode ser, do câmbio como a constância na história. Perante isso, Octavio Paz aponta:

> Ni adentro ni afuera, ni antes ni después: el pasado reaparece porque es un presente oculto. Hablo del verdadero pasado que no es lo mismo que "lo que pasó": las fechas, los personajes y todo eso que llamamos historia. Aquello que pasó efectivamente pasó, pero hay algo que no pasa, algo que pasa sin pasar del todo, perpetuo presente en rotación (Paz, 1993 p. 305).

Assim, realizamos a análise da produção científica brasileira que poderia contribuir para este estudo no período compreendido entre 2000 e 2022, utilizando a base de dados Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES, considerando o tema desta pesquisa: a compreensão da relação entre o espaço arquitetônico educacional e os processos pedagógicos, assim como os processos de gestão na construção de um espaço educacional. A análise ajudou a desvendar e examinar o conhecimento já elaborado e apontou novos enfoques e lacunas existentes. Além de indicar possíveis

contribuições na área, fez-nos perceber caminhos distintos e, sobretudo, aprofundar no cognoscível, transformar a percepção para transformar paradigmas.

É imprescindível a análise do campo investigativo, atendo-se às mudanças associadas à percepção do espaço educacional e à relação dialética entre arquitetura e educação, a fim de ultrapassarem-se os limites colocados pelo “aqui e agora”. Diante disso, os critérios que utilizamos para a análise do conhecimento já produzido sobre o tema foram: 1) foco na abordagem do espaço da educação; 2) relevância das discussões sobre arquitetura e educação; 3) aproximação com a problemática desta pesquisa. Desse ponto, começamos a localizar trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Para a busca, empregamos os seguintes descritores: “arquitetura educacional”, “arquitetura AND pedagogia”, “espaço educacional”, “arquitetura AND aprendizagem”, “arquitetura escolar”, “arquitetura AND escola” e “espaço escolar”, definindo como filtro inicial: Área Conhecimento: Educação.

No primeiro momento, quantificamos e identificamos dados bibliográficos, a partir do que encontramos 225 trabalhos no primeiro acesso à plataforma CAPES, realizado em 1º. de julho de 2022. Desses, 197 foram excluídos, restando 23 estudos para uma análise mais minuciosa. Norma Ferreira nos lembra que

> Os catálogos são organizados pela ideia de acumulação – reunir tudo o que se tem de avanço da ciência em um único lugar; pelo fascínio de se ter a totalidade de informações – dominar um campo de produção de um conhecimento, visão absoluta de poder; pela possibilidade de otimização da pesquisa – ganhar tempo, recuperar velozmente informações, com menor esforço físico; pelo mito da originalidade do conhecimento – pesquisar o que não se conseguiu ainda, fazer o que ainda não foi feito; pela imagem de conectividade – estar informado com tudo que se produz em todos os lugares (Ferreira, 2002, p. 260).

As exclusões foram acontecendo em várias etapas e em consonância com os critérios estabelecidos para a análise: 1) título do trabalho que evidenciou o distanciamento em relação ao tema pesquisado; 2) trabalhos repetidos; 3) leitura dos resumos que poderiam dialogar com o escopo deste projeto de pesquisa. A mesma autora discorre, ainda, que

> a consulta aos catálogos traz inúmeras dificuldades ao pesquisador, pois muitos dos títulos de trabalhos são difusos e não revelem indicações do tema da pesquisa. Reforça a autora que “os resumos

> das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sob aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles (Ferreira, 2002, p. 264).

Sintetizamos os resultados dessa primeira etapa da revisão de literatura no Quadro 1, em que indicamos, para cada descritor utilizado, o número de trabalhos encontrados, excluídos, repetidos e selecionados para uma análise mais aprofundada a partir dos sumários, objetivos e metodologias de pesquisa.

Quadro 2: Síntese dos trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES relacionados ao tema da pesquisa.

	Descritor	**Encontrados**	**Repetidos**	**Excluídos**	**Selecionados**
01	"arquitetura educacional”	5	0	3	2
02	“arquitetura AND pedagogia”	30	0	27	3
03	"espaço educacional”	72	0	68	4
04	“arquitetura AND aprendizagem”	62	2	54	6
05	"arquitetura escolar”	33	3	28	2
06	"arquitetura AND escola”	7	0	3	4
07	“espaço escolar”	16	0	14	2
	TOTAL	225	5	197	23

Fonte: Elaboração nossa.

Dos 23 trabalhos selecionados na plataforma CAPES, de acordo com a aproximação com a pesquisa aqui proposta, 18 são dissertações de mestrado e cinco são teses de doutorado. Iniciamos a análise dos dois trabalhos selecionados por meio do descritor “arquitetura educacional” pelo trabalho de Márcia Rebouças Freire (2006), com o tema “Arquitetura na Interface com a educação: outras referências”. Após análise aprofundada, verificamos que o trabalho não faz parte do escopo deste projeto de pesquisa, pois enfoca outras modalidades arquitetônicas da educação não-formal na estrutura espacial das cidades.

Anete Charnet Gonçalves da Silva (2008), em seu trabalho “O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 - 1966)”, revela como o espaço escolar vai se especializando a partir de uma arquitetura específica, assim como vão acontecendo transformações nesse espaço. Destaca como o espaço escolar especializado e a educação atuam na produção do “novo brasileiro” para a sociedade urbano-industrial. Tem por objetivo analisar o espaço escolar, a partir da arquitetura e da saúde, quer dizer, da organização do espaço escolar para o corpo, de modo que nele não estivessem presentes fatores que pudessem comprometer seu

funcionamento normal. Utilizou como fonte principal os textos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 2003, e, por fim, focalizou os movimentos na direção de uma política para o espaço escolar.

Quanto aos três trabalhos encontrados a partir do descritor “arquitetura AND pedagogia”, começamos com a dissertação de mestrado de Talita Maria Silva (2012), que apresenta o tema “Espaço escolar, arquitetura e pedagogia no Recife: notas para uma modernização sem mudança”. Em sua pesquisa, a autora destaca que os educadores imaginam certa temática como algo voltado à arquitetura, enquanto os arquitetos entendem essa mesma temática como relacionada aos educadores. Chama a atenção a quase ausência de encontros e diálogos entre esses dois mundos, o que produziu um vácuo temático que poderia ser amplamente explorado para, ao final, orientar e instruir a feitura de políticas em matéria de espaço escolar.

Já Eliane Cristina Gallo Aquino, em sua pesquisa intitluada “Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos” (2009), analisa a relevância do meio físico entre os alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares. Tem como objeto a importância do espaço físico para o ato de ensino dos professores, visando à aprendizagem dos alunos, e identifica lacunas existentes entre a pedagogia e o uso dos espaços e ambientes escolares, o que resulta em perda de qualidade da aprendizagem segundo a visão de docentes do ensino fundamental (de 6º. a 9º. anos) de uma escola pública municipal da cidade de Campinas/SP. Destaca que a escola atual continua a ter o mesmo modelo de séculos anteriores para uma sociedade totalmente diferente, ocasionando um descompasso em seus relacionamentos educacionais, culturais e sociais.

O trabalho de Letícia Terezinha Coneglian Mognol, “Espaço, Currículo, Territórios, Lugares, Fronteiras: questões sobre a arquitetura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais” (2005), tem por objetivo refletir sobre os espaços físicos do referido Curso, sob o aspecto de espaços de práticas e representações de culturas, de produções de conflitos que refletem, no currículo, a fragmentação entre teoria e prática. A pesquisadora destaca a importância da organização dos espaços físicos no processo educativo como elemento curricular, tendo em vista que o espaço arquitetônico escolar e sua disposição configuram sistemas de ensino, teorias curriculares e conteúdos pedagógicos. A autora aponta algumas questões sobre a

espacialização disciplinar como parte da arquitetura escolar, da mesma forma que a ordenação do espaço configura uma pedagogia.

O descritor “espaço educacional” permitiu selecionar quatro trabalhos, começando pelo desenvolvido por Fabíola Fiuza Malerbi de Castro (2000), “Relação Espaço-Aprendizado: uma Análise do Ambiente Pré-Escolar”, em que a autora propõe que os arquitetos devemos realizar uma análise das variáveis componentes do espaço sob o ponto de vista da psicologia ambiental, a fim de aumentar a eficiência do processo de ensino-aprendizagem. Ela apresenta variáveis que podem auxiliar a criação de espaços educativos, com ênfase no espaço pré-escolar: forma, equipamentos, mobilidade espacial, ruído, iluminação, temperatura, cor e características estéticas do ambiente. Conclui que, quanto mais flexível e aberto a mudanças for o método de ensino, também será o uso do espaço. Entende também que não basta um trabalho interdisciplinar entre arquitetos, pedagogos e proprietários, enquanto o professor não souber utilizar o espaço que lhe é dado. Sem isso, todo esforço anterior terá sido perdido.

A dissertação de mestrado “Uma prática educacional que nasce na fábrica produz uma conscientização e um adestramento a partir de Paulo Freire”, de Maristel Carrilho da Rocha (2007), foi descartada após uma análise mais profunda. O estudo não se relaciona com este projeto de pesquisa, já que enfoca um projeto de escolarização de trabalhadores de uma empresa.

Valquíria Pezzi Parode, em seu estudo “Estética vibracional: um processo multidimensional de ampliação da consciência” (2004), mesmo não mantendo relação direta com este projeto de pesquisa, apresenta um interessante ponto. A pesquisadora propõe a relação entre o pensamento e as escolas e centros culturais interrelacionados como espaço de vivências, e as múltiplas experiências estéticas que permeiam o processo multidimensional de ampliação da consciência. A educação do sensível aqui se volta ao sentido da estética da *aisthesis*, que em grego indica a capacidade primordial do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo em um todo integrado, relacionado. As experiências estéticas levam os sujeitos à reflexão sobre seu *being-in-the-world*, possibilitando que se constituam como pessoas, não só como realidade humana, mas também existencial.

Helione Dias Duarte Fernandes, na dissertação de mestrado com o título “Espaço não formal de aprendizagem: um estudo da interação do museu com a

formação de professores/as" (2006), defende o museu como espaço educacional não-formal de produção do saber, imprescindível à formação do profissional docente. Nesse sentido, os espaços não-formais de ensino devem ser valorizados como opção enriquecedora das práticas educativas. A pesquisadora acredita que a construção do conhecimento está além da sala de aula e reafirma as inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem dos espaços alternativos. Sob essa ótica, propõe que sejam incluídos estudos sobre espaços educativos nos cursos de formação docente, abrindo caminhos à reflexão do professor para auxiliarem-no a compreender, cada vez mais, a condição humana na interação com o espaço.

Em relação ao descritor "arquitetura AND aprendizagem", houve seis trabalhos selecionados. O primeiro o deles, "Semiótica do espaço escolar", elaborado por Marcos Rafael Monteiro (2020), é um estudo sobre a semiótica do espaço escolar historicamente construído. O pesquisador teve o objetivo de analisar a dinâmica da significação dos espaços e sua conceituação: espaço em que tudo fala, por meio não de palavras, mas de símbolos e ícones carregados de ideologias, desde os modelos arquitetônicos pré-concebidos como ideais para a estrutura escolar, até a organização das salas de aulas, as escolhas curriculares e a postura dos professores.

Por sua vez, Rita de Cássia Pauleto (2020), em sua dissertação de mestrado, cujo título é "A relação entre arquitetura escolar e o processo de ensino e aprendizagem: levantamento a partir dos bancos de dados da ANPED e da CAPES entre 2005 e 2018", objetivou perceber a importância da temática arquitetura escolar nos estudos do campo da História da Educação e a forma pela qual a temática relaciona os espaços físicos escolares à formação dos estudantes e suas aprendizagens. Embora os dados encontrados tenham evidenciado o forte caráter educativo indissociável do caráter arquitetônico, a pesquisadora destaca fortemente o caráter do ordenamento político como condutor da arquitetura escolar e das ideias pedagógicas determinantes dos programas de ensino. Sinaliza que é preciso que a arquitetura escolar seja compreendida como elemento potencializador de aprendizagem e que haja reflexão sobre a constituição dos espaços de intencionalidade educativa.

Na tese de doutorado de Analucia de Morais de Vieira (2006), "Currículo e Arquitetura Escolar: Olhares Cruzados na Educação Infantil", foi realizada uma pesquisa etnográfica, especificamente em duas escolas (uma pública e outra

particular) da cidade de Uberlândia/ MG, sobre os significados da arquitetura escolar na constituição do currículo escolar, que podem estimular ou inibir a prática pedagógica das professoras. Segundo a autora, os critérios de seleção dessas escolas se devem ao fato de ambas terem sido planejadas para permitirem práticas inovadoras em seus currículos e espaços. Destaca a importância de que as professoras repensem as possibilidades da articulação entre a arquitetura e o currículo, criando arranjos para a produção de saberes na educação infantil, o que se reflete nas produções e ocupações no e do espaço escolar. Conclui que é de suma importância envolver uma equipe multidisciplinar ao pensar espaços escolares.

Já Emerson Souza dos Santos (2020), em seu trabalho cujo título é “O prédio escolar no ensino fundamental: diálogos entre arquitetos e sujeitos da educação”, abordou a percepção espacial dos sujeitos da educação – a secretaria da educação, tendo o departamento de infraestrutura como porta-voz do eixo investigativo; os diretores das escolas, os professores e as crianças – na perspectiva de compreender o emprego de sistemas, composições e *layouts* em 16 escolas da rede municipal de Cascavel/ PR.

“As paredes da escola: uma forma silenciosa de ensino. Um estudo sobre os conceitos dos prédios escolares” é o projeto de Luis Octavio Rocha (2009), que tem como objeto central de investigação a identificação dos conceitos dos prédios escolares contemporâneos, considerando a perspectiva do pensamento de Edgar Morin. Destaca a importância do pertencimento ao espaço escolar e seu entorno na constituição do ser humano.

A dissertação de mestrado de Cláudia Celeste Lima Costa Menezes (2008), cujo título é “A Organização do Espaço de Ensinar e Aprender na Escola de Educação Infantil do Município de Jequié – Bahia”, teve como como objetivo central analisar etnograficamente a organização dos espaços escolares e diagnosticar sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem, a articulação entre o currículo das instituições de educação infantil, a formação dos profissionais e os espaços de aprendizagem. Evidencia a relação histórica, política, cultural e social da educação infantil com a arquitetura escolar, os avanços e retrocessos da legislação brasileira e das políticas públicas voltadas à educação das crianças e ao espaço escolar.

A partir do quinto descritor, “arquitetura escolar”, selecionamos dois trabalhos para análise, começando pela dissertação de mestrado de Rita de Cássia Pacheco

Gonçalves (1996), cujo título é “Arquitetura escolar, uma expressão material das políticas públicas de educação no Brasil”. Nela, a autora aborda a arquitetura escolar como base das relações sociais hegemônicas em cada momento histórico, tendo como objetivo central a análise das relações entre a arquitetura escolar e as políticas públicas de educação no Brasil e sendo o estado de Santa Catarina o campo etnográfico de pesquisa. A pesquisadora busca demostrar que a arquitetura escolar, desenhada e realizada, é suporte material e simbólico da educação ao mesmo tempo em que configura e influencia a educação que se quer realizar. Sinaliza que, apesar de o desenho dos espaços escolares indicar formas alternativas de uso, a formação dos professores não as acompanha. Verificou que, no espaço físico, existe intencionalidade (política, social, econômica) na elaboração de projetos arquitetônicos escolares e que essa intencionalidade materializa uma determinada concepção de mundo, pois há uma relação entre o projeto arquitetônico e o projeto pedagógico daqueles que o concebem. Considerando essas questões, destacamos a relevância do diálogo que esse trabalho estabelece com o escopo deste estudo.

O segundo trabalho encontrado a partir do mesmo descritor é “Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos”, de Célia Rosângela Dantas Dórea, que discute o papel desempenhado pela organização do espaço escolar na obra do educador Anísio Teixeira, no período de 1931 a 1935, durante sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, no Rio de Janeiro-DF (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). A pesquisadora buscou analisar as relações entre as concepções pedagógicas de Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar em cada momento, com o objetivo de identificar os aspectos pedagógicos e arquitetônicos que caracterizaram as propostas de “modelos escolares” adotadas naqueles dois períodos.

O sexto descritor possibilitou a seleção de quatro trabalhos. Começamos pelo estudo de Sandra Leonora Alvares (2010), cujo título é “Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf” e teve a proposta de estudar a arquitetura dos prédios das escolas Waldorf. Os prédios foram analisados pela autora a partir da linguagem dos parâmetros de Christopher Alexander, procurando extrair as características arquitetônicas que os qualificam no “tipo arquitetônico Waldorf”, que proporciona ambientes apropriados ao ensino e ao desenvolvimento da criança a partir de uma arquitetura que participa ativamente do processo de aprendizado e estimula a

criatividade e a vida em comunidade. Destacamos a importância dessa pesquisa no sentido de que possa servir de inspiração para um dos objetivos específicos desta dissertação.

Laura Ramos Estrela (2014), no trabalho “Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas”, analisou o espaço-escola da instituição de ensino infantil Escola NE, criada na década de 1990 e localizada em Aracaju/ SE, como elemento educativo na construção e no desenvolvimento das práticas pedagógicas aplicadas nessa instituição a partir de sua concepção arquitetônica, verificando de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas podem contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem ou interferir neles. Notou que, por mais perfeito que possa ser um projeto arquitetônico escolar, não se pode prever as mudanças que a sociedade e a educação sofrerão, no decorrer do tempo, nem a forma como interferirão nos espaços construídos e na maneira como a metodologia será aplicada neles. Chama a atenção para que educadores e arquitetos tenham consciência sobre a importância de fortificar-se a relação arquitetura-pedagogia, com o intuito de realizar um projeto escolar direcionado às necessidades de seu usuário, na busca de ambientes compatíveis com as necessidades deste e com as práticas pedagógicas.

Na dissertação de mestrado de Carlos de Lima Dantas (2020), cujo título é “Arquitetura escolar: o espaço em questão”, são investigadas as interfaces do projeto arquitetônico escolar sob a ótica direcionada ao espaço escolar, por meio do indivíduo ocupante e pertencente a esse universo, debruçando-se sobre o universo da primeira instituição de ensino secundário do estado de São Paulo, a Escola Estadual São Paulo, e caracterizando os elementos sociais, históricos, políticos e culturais, que formam e transformam os tempos e espaços educativos. Por meio do estudo das relações entre os componentes que interseccionam a educação e a arquitetura, destaca como o espaço pode proporcionar variadas sensações, esteja ele a serviço de uma instituição, do Estado ou de seus agentes. Essas sensações podem variar entre pertencimento, acolhimento ou disciplina. A mais conclusiva observação, latente no término da pesquisa, é a de que nenhuma escola se constrói apenas com muros e paredes; é necessária a participação de seus atores.

Mona Lisa Lobo de Souza Choas (2016), em sua tese de doutorado, “Sobre as Características do Espaço Arquitetônico Facilitadoras do Ensino/Aprendizagem na

Universidade", discute a relevância do espaço arquitetônico como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Demonstrou recorrências que apontam para os campos disciplinares do conforto ambiental, da ergonomia e da psicologia ambiental, bem como revelou a existência de uma demanda relativa à utilização de uma metodologia para a elaboração de programa de necessidades (é a primeira etapa na elaboração de um projeto arquitetônico). Essa metodologia deve contemplar a informação de atributos/parâmetros facilitadores do ensino/aprendizagem e nortear a ação de arquitetos e profissionais da área de arquitetura. A pesquisa chama atenção pela abordagem da Metodologia Multicritério de Apoio à Decisão (MCDA-C), a partir do uso dos *softwares Hiview3* e *Macbeth*, que são capazes de identificar os elementos a serem avaliados, de mensurar esses elementos, de integrar as avaliações individuais e de gerar ações de aperfeiçoamento para aqueles elementos que apresentam um desempenho aquém do esperado. A autora também estabelece uma conexão com os conceitos da Arquitetura da Informação (AI) para desenvolver a metodologia.

O último descritor, "espaço escolar", permitiu a seleção de dois trabalhos para análise. O primeiro foi de Roque Luiz Argolo Souza (2020), cujo título é "Escola: lugar de encontros e diferentes modos de produção de subjetividade". Na pesquisa, o autor entende qual é o lugar da escola nos processos de subjetivação do sujeito-aluno, enfatizando suas vivências escolares no campo empírico de uma escola de Ensino Médio, localizada no interior da Bahia. Aborda a escola como espaço de encontros de emancipação, socialização, aprendizados educativos e subjetivação, que contribuem com o processo de discussão e entendimento do lugar de fala dos alunos-sujeitos.

O segundo trabalho selecionado é de Bruno Henrique da Silva, com o título "Juventude e ensino médio: A (re)significação do espaço escolar" (2021). O autor parte da necessidade de entender como os jovens, inseridos em um modelo escolar determinado e tradicional, passa a transformar seu cotidiano, ressignificando o espaço escolar e seu uso, a partir do processo de identificação e pertencimento. Os sujeitos da pesquisa são os jovens de Ensino Médio do turno matutino de uma escola estadual da cidade de Passos/ MG. Destaca que é preciso que os demais sujeitos presentes no espaço escolar contribuam para que o reconhecimento das identidades e das singularidades dos sujeitos juvenis estejam presentes nesse espaço.

Ao todo, analisamos 23 trabalhos, que trazem contribuições significativas a esta pesquisa, possibilitando o aprofundamento em alguns conceitos teóricos e na identificação de referências que auxiliam a pesquisa. Neles, encontramos, como denominador comum, a abordagem metodológica do tipo etnográfico: observação participante, entrevistas, questionários, observação sistemática e análise de documentos, o que guiou a abordagem metodológica desta pesquisa.

Os autores das teses e das dissertações buscaram seus referenciais em autores como Anísio Teixeira (1946), Foucault (1986), Norberg-Schulz (1971), Freire (1996), Frago e Escolano (1998), Doris Kowaltowski (2011), Veiga-Neto (2007), Saviani (2013), Merleau-Ponty (1974), Libâneo (2013), Coelho Netto (1979), Veiga-Neto (2001), entre outros.

Por fim, ainda que não tenha identificado alguma pesquisa direcionada especificamente à análise da relação dos quatro elementos principais nos espaços escolares: arquitetura, pedagogia, relação professor-estudante e gestão, encontramos contribuições relevantes quanto à relação entre educação e arquitetura, assim como significados atribuídos a essa relação e pesquisas histórias sobre o conceito de espaço escolar. Vale destacarmos que, conforme apontado por Libâneo (2015, p. 2), “as formas de organização e de gestão são práticas educativas, elas educam e ensinam. O ambiente escolar, o que se faz e o que se diz na escola, influenciam poderosamente os processos de aprendizagem dos alunos e professores”. Os estudos partem de diálogos entre a pedagogia e o espaço, porém nenhum deles estabelece vínculo com o processo de gestão, desde a concepção de espaços escolares até sua ocupação, o que dá força a esta pesquisa para criar uma aproximação entre essas áreas.

Esse conhecimento, previamente produzido por outros pesquisadores, coloca luz sobre a questão desta pesquisa, possibilitando compreender que existem produções cientificas prévias para avançar nela, mas que ainda há possibilidades de avanços conceituais, metodológicos e analíticos para esse tipo de estudo.

4.2 A LINHA DIVIDIDA: *DOXA* + *EPISTEME*

Figura 8: *Point of Contact* e *Rest Energy* – Marina Abramović (1980).

Fonte: Google imagens.

Considerando nossa atuação como arquiteto que colabora em colégios da Companhia de Jesus, encontramos grande importância na introdução de conceitos clássicos da arquitetura, estabelecendo um diálogo com a educação, pois é nessa relação simbiótica que fomos sendo construídos na relação arquitetura-educação, ponto que une mundos diferentes, como um ponto de contato. ”A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo!” (LARROSA, 2015,p. 5). *Sapere aude!*[26]

Os elementos definidos por Vitrúvio[27], ‘*firmitas*’, ‘*utilitas*’ e ‘*venustas*’, têm sido a base que define a arquitetura desde a Renascença até o século XXI, cabendo, aqui,

[26] *Sapere aude,* do latim “atreva-se a conhecer”, “ouse saber”, “ouse ser sábio”, ou "tenha coragem de pensar por si mesmo”. A utilização original está na *Epistularum liber primus*, de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40: *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude* (“Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!”). A frase tornou-se associada ao Iluminismo, durante os séculos XVII e XVIII, depois que Immanuel Kant a usou no ensaio "Pergunta: O que é Iluminismo?" (1784).

[27]Vitrúvio foi um arquiteto romano que colocou a arquitetura como algo intelectualmente palpável e tecnicamente explicável, em *De Architectura Libri Decem* (“Dez Livros sobre a Arquitetura”), o único livro sobre arquitetura da Antiguidade Clássica que sobreviveu até nossos dias. A Tríade Vitruviana foi apresentada como fundamento da arquitetura: a *firmitas* (a estabilidade, o caráter construtivo), a *utilitas* (a comodidade, ao longo da história, associada à função e ao utilitarismo) e a *venustas* (a beleza e a apreciação estética). Dessa forma, e segundo

sinalizar que o significado de cada um desses elementos tem variações temporais e subjetivas. Zevi (1959) afirmava que a arquitetura não vem de um conjunto de características frias como larguras, comprimentos e alturas dos elementos construtivos do espaço, mais vem do vazio, do espaço criado dentro, do espaço interior em que os usuariosexistem.

A relação entre arquitetura escolar e experiência educacional é linear, porém não é simples, uma linha dividida entre *doxa* e *episteme*[28]. O pedagogo Alberto Martínez Boom (2012, p.4) assim coloca: "Assumir a relação arquitetura-educação desprovida de ancoragem política e histórica seria reduzir suas possibilidades à simples decoração, funcionalidade, quietude e adequação". No capítulo anterior, mostramos como, de uma forma mesmo que sutil, o binômio arquitetura-educação esteve presente na educação jesuítica ao longo dos anos, desde a fundação da *Societas Iesu,* sendo a base de sua missão apostólica, pois, em cada lugar a que um jesuíta chegava, era construído um espaço educacional.

Arquitetura e educação, assim como a utilidade de sua concepção, têm sido pouco discutidas profundamente, e, hoje, essa dimensão espaço-existencial é fundamental perante a experiência, considerando o *noster modus procedendi* da Companhia de Jesus. Segundo Romañá Blay,

> Los seres humanos han sido siempre constructores de entornos y objetos para habitar el mundo, y para hacerlo más habitable. La arquitectura, ese artefacto cultural de primer orden en todas las sociedades, posibilita todos los ámbitos del habitar humano: la morada, el trabajo, el juego, el aprendizaje y la enseñanza (Romañá Blay, 2004, p. 199).

Por isso, estudar o espaço escolar requer interligar o físico e o *Genius loci*, que são as dimensões material, representacional e existencial que constituem a trindade *crono-topo-paideia*, fundamental na construção do sentido social da vida humana. As

---

esse ponto de vista, uma construção passa a ser chamada de arquitetura quando, é firme e bem estruturada (*firmitas*), tem uma função (*utilitas*) e é, principalmente, bela (*venustas*). Há que notarmos que Vitrúvio contextualizava o conceito de beleza segundo os conceitos clássicos; portanto, a *venustas* foi, ao longo da história, um dos elementos mais polêmicos das várias definições da arquitetura.

[28] Referencia à analogia da linha dividida (em grego: γραμμὴ δίχα τετμημένη), apresentada pelo filósofo grego Platão na República (509d-511e), onde propõe uma linha dividida em duas seções diferentes, resultando em quatro graus de conhecimento, chamados de *eikasia*, *pistis*, *dianoia* e *noesis*. Os diferentes graus de conhecimento são aquisições obtidas por meio do processo pedagógico. A única forma de sair do mundo da opinião (doxa) é alcançar a ciência (episteme).

estruturas arquitetônicas escolares são produtos e produtoras de relações de poder, nas quais o espaço existencial é um dos elementos centrais da cultura material escolar. Quanto melhores e maiores forem as referências espaciais, melhor serão os processos educativos e de construção de subjetividade. Como afirmam Zarankin e Funari (2006 p. 143): “[...] nem sempre nos damos conta [...] de que as próprias estruturas materiais escolares precisam ser alteradas, de que a cultura material escolar condiciona até mesmo o êxito dos procedimentos inovadores. Se um edifício induz ao controle, como introduzir a liberdade?”

As pesquisas sobre o espaço escolar fundamentam-se nas teorias foucaultianas que consideram o espaço um problema ‘histórico-político’, nas conexões entre arquitetura e docilização de corpos via poder disciplinar. Em relação a isso, Foucault, no texto “Heterotopias: de espaços outros”, diz:

> a própria noção de espaço tem a sua história, e que mais do que problemas de ordem histórica lidamos atualmente com problemáticas de caráter espacial. Para ele, continuamos a enfrentar um processo de dessacralização do espaço – o qual se iniciou com Galileu ao estabelecer um espaço infinito, o espaço de extensão, que se opôs ao espaço finito e de localização da idade média (Foucault, 1984, p. 3).

A arquitetura escolar é, por si mesma, um currículo, um discurso e um posicionamento que apresenta um sistema de valores, a exemplo dos de ordem, disciplina e vigilância, que funcionam como os estandartes para a aprendizagem que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Diante do estímulo gerado pela estética dos espaços, a mente humana reage positivamente. A retórica da arquitetura e da educação expressa ordem construtiva e constitutiva a partir de sistemas de valores e símbolos. Assim, podemos afirmar que a dimensão espacial significativa coloca o arquiteto como um educador, que transmite conhecimento a partir das formas que ele projetou e que constituem o entorno do estudante. Autores como Frago e Escolano (1998) valorizam a importância da *raison d'etre da* relação entre arquiteta e educação: “O espaço não é neutro. Sempre educa” (Frago; Escolano, 1998, p. 75). Para esses autores, a arquitetura escolar “cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas”, pois “define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo” (Frago; Escolano, 1998, p. 47). Nesse contexto, Masschelein e Simons exemplificam o papel fundamental da escola na sociedade

> A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. Pense em um nadador tentando cruzar um grande rio (SERRES, 1997). Pode parecer que ele estivesse simplesmente nadando de uma margem para a outra (isto é, da terra da ignorância para a terra do conhecimento). Mas isso quereria dizer que o próprio rio não significa nada, que ele seria uma espécie de meio sem dimensão, um espaço vazio, como voar através do ar. Eventualmente, o nadador, é claro, chegará à margem oposta, porém, o mais importante é o espaço entre as margens – o centro, um lugar que compreende todas as direções. Esse tipo de "meio termo" não tem orientação nem destino, mas torna todas as orientações e direções possíveis. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio termo onde os professores atraem os jovens para o presente (Masschelein; Simons, 2014, p. 18).

Assim, é preciso assumirmos que o espaço físico não apenas desempenha uma tarefa como recipiente de dinâmicas cognitivas, mas também é chamado a induzir comportamentos nos atores dos processos de aprendizagem. Arquitetura pode ser entendida como uma obra de arte tridimensional, que inclui o ser humano em sua realidade. A pintura, com duas dimensões, e a escultura, com três dimensões, mantêm o sujeito fora, desligado: "Por sua vez, a arquitetura é como uma grande escultura escavada, em cujo interior o ser penetra e caminha" (Zevi, 1959, p. 17). Assim, o espaço é tudo, menos vazio e constante, pois é justamente a dinâmica que faz dele uma constante construção e destruição induzidas pelo sujeito.

Na dinâmica de influência entre espaço sujeito, segundo Romañá Blay (2004), existem três possibilidades de relações fundamentais, conforme sintetizado no Quadro 2, a seguir, que são: 1) o sujeito redutível ao espaço; 2) o espaço redutível ao sujeito; e 3) o sujeito e o espaço interdependentes em um único sistema. Essas possibilidades de relação apresentam dois pontos de abordagem. O primeiro é a abordagem unidirecional, que é a consequência da ação ou da influência de um fator, seja o sujeito ou o espaço, sobre o outro. Ou seja, entende-se que apenas, ou fundamentalmente, existe apenas um possível sentido de influência ou dependência: do espaço para o sujeito, ou vice-versa. Aqui, um dos dois fatores é configurador, o outro, resultado configurado. O segundo ponto é a abordagem bidirecional, que contempla a possibilidade de influência em ambas as direções, ou mesmo a inevitabilidade disso.

Quadro 3: Relações de influência sujeito-espaço.

	Figura	Relação	Abordagem
01	A - - - - - <> P	O sujeito redutível ao espaço	Unidirecional
02	P - - - - - <> A	Espaço redutível ao sujeito	
03	P<> - - - <> A	Sujeito e o espaço interdependentes	Bidirecional

Fonte: Elaboração nossa.

O espaço transmite valores, promove a identidade do sujeito e, de alguma forma, modula as relações com o outro, estabelecendo algumas funções e facilitando ou dificultando a execução eficiente de atividades. Todo espaço contém racionalidade, afetividade, funcionalidade e sociabilidade; é, portanto, um elemento facilitador do aprendizado, que precisa ser congruente com a cultura organizacional da escola. Esta, por sua vez, influencia a elaboração do projeto pedagógico-curricular e todas as atividades que envolvem tomadas de decisão, como o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, a concepção de espaços e sua construção (Libâneo, 2015).

Os seres humanos construímos os espaços, porém são também os espaços que nos constroem, pelo que adquirem importância no processo educativo, ou seja, possibilita-nos pensarmos o que a arquitetura pode fazer com os indivíduos e o que eles podem fazer com ela. A tática *walking-through-walls* (já explicada no capítulo “Isso não é um capítulo”) permitirá conceber o espaço escolar não apenas como o lugar, mas como o próprio meio da ação pedagógica: uma matéria flexível, líquida, que pode ser ou não fluída. Na essência da transformação, o indivíduo apropria-se do espaço, daquilo que foi concebido, tornando-o um agente de transformação. A diferença entre o espaço físico e o espaço vivido vincula-se ao conceito de espaço hodológico, que se refere à forma como o sujeito percebe o espaço desde a possibilidade de comportamento, isto é, do que pode e do que não pode ser feito. O sujeito mantém comportamentos diferentes, em diferentes espaços, e cada espaço permite uma forma especifica de educar e viver de acordo com seus significados, que permitem construir discursos sobre esse espaço. Por isso, o espaço escolar tem de ser considerado como o campo de aplicação dos processos pedagógicos, já que interfere diretamente na aprendizagem do estudante e proporciona vínculos sociais, entendidos como a apropriação das culturas, pois é sabido que nossa constituição, enquanto entes sociais, é forjada à medida que a alteridade é mediada, objetivada e

institucionalizada. A própria estrutura de nossa subjetividade, a própria estrutura de quem somos, é inteiramente social.

A presença do ser humano em qualquer espaço gera, por sua vez, experiências relativas ao ato de habitá-lo e de percebê-lo fisicamente; é uma espécie de jogo entre socialização e educação que os lugares arquitetônicos permitem e por meio dos quais defendem a utilidade educativa da observação do mundo. A educação não é apenas um fenômeno subjetivo; é sempre relativo aos espaços existenciais como protagonistas do processo educativo, dotando-o de um caráter. É nessa interação que os estudantes observam a realidade que os contém, em que o espaço arquitetônico é uma das primeiras fontes de observação, como sinaliza Romañá Blay:

> Talvez uma das primeiras possibilidades para um uso pedagógico do lugar e do conjunto de objetos que compõem o mundo que habitamos seja simplesmente estimular sua observação e muito especialmente a observação das sensações que eles produzem em nós, pois se arquitetura e objetos são formas tácitas, e mesmo passivas, de ensino, deve-se sobretudo à falta de observação. Isso, e até mesmo a experimentação e modificação de seu ambiente pela criança, poderia de fato ser um campo de desenvolvimento e conhecimento ao seu alcance desde muito cedo, como viu John Dewey (Romañá Blay, 2004, p. 209).

Um dos lugares mais complexos da escola é a sala de aula, onde a criança personaliza sua existência no ambiente escolar e cria uma identidade comunitária, em que são vivenciados momentos didáticos que favorecem uma aprendizagem interativa, criativa, significativa, autônoma e transformadora. Isso confirma a importância do espaço como princípio de autonomia e singularidade.

Por isso, a educação só pode existir em um espaço de aprendizagem que seja favorável à aquisição efetiva de conhecimento pelos estudantes e a promova, pois o cérebro percebe o ambiente e influencia os processos de aprendizagem, colocando em perspectiva o habitar (*being-in-the-school*) sobre a experiência da presentificação do que existe e dos processos cognitivos. A percepção é uma função cognitiva da mente, que consiste em aquisição, interpretação, seleção e organização das informações obtidas pelos sentidos: uma experiência estética [29], como uma

[29] Embora os primeiros filósofos atrelem esse conceito a um “belo ideal”, hoje é sabido que a estética (do grego *aisthésis*) é a ciência da percepção pelos sentidos, aquilo que podemos perceber e sentir, e não apenas o que é belo e sublime, pois, de fato, toda experiência cotidiana, sensorial, envolve, de alguma forma, a manutenção de

oportunidade de ampliação, desvelamento e expansão da subjetividade, na medida em que somos naquilo e nos efeitos que ele pode produzir em nós. Essa percepção do ambiente é pessoal e acontece de acordo com as vivências particulares.

Nesse sentido, Carvalho e Rubiano afirmam que

> os ambientes construídos, não só a escola, mas principalmente, deveriam atender cinco funções do desenvolvimento infantil, são elas: identidade pessoal, desenvolvimento de competência, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como oportunidades para contato social e privacidade (Carvalho; Rubiano, 2000, p. 4).

O ambiente físico é composto por dois elementos principais: a instalação arquitetônica e as condições ambientais, que interagem para fortalecer a aprendizagem integral das crianças. Assim, o ambiente arquitetônico forma parte do currículo pedagógico e interfere diretamente no processo de aprendizagem do estudante, já que é capaz de gerar o "conforto para habitar" a educação, permitindo aos estudantes terem experiências estéticas para transformar espaço em SEU lugar.

A transformação do espaço em lugar, sinalizada anteriormente, requer um conjunto que inclui o sujeito, o espaço existencial (como sistema mediador de relações com os outros), o caráter e o contexto. No contexto do espaço existencial, também chamado de ambiente, são necessárias algumas especificações construtivas para que a arquitetura escolar seja adequada e tenha qualidade (entenda-se qualidade como característica dependente do grau de adequação e desempenho do ambiente em relação ao usuário: *form follows function*) e para que trabalhe conjuntamente com os todos os colaboradores, docentes e não docentes, na construção da autonomia, da criatividade, do aprendizado e da liberdade do estudante.

Documentos atuais apontam alguns aspectos construtivos que podem (devem) ser considerados no processo de concepção de espaços escolares para permitir um melhor processo de habitar, tais como: o deslocamento do corpo na arquitetura: o *modulor*[30]. O diálogo silencioso entre o sujeito e espaço, delimitado pela proxêmica,

---

uma experiência estética. Ela apresenta formas particulares de ver e interpretar o mundo a nossa volta. (Texto extraído do vídeo "Como a arte controla sua vida? - Estética, política e manipulação", disponível no canal Normose, da plataforma YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=pfE2W8F4LFw&t=133s.).

[30] Le Corbusier lançou uma de suas publicações mais famosas, intitulada O *modulor*, seguida por O *modulor* 2, em 1953. Nesses textos, o autor deu a conhecer sua abordagem sobre as investigações que tanto Vitrúvio quanto Da Vinci e Leon Battista Alberti haviam começado, em um esforço por encontrar a relação matemática

conceito criado pelo antropólogo Edward T. Hall em 1963 para descrever o espaço pessoal de indivíduos num meio social enquanto condição existencial; a forma dos ambientes, no que corresponde a sua composição; a complexidade e a flexibilidade espacial, que permitem maior ruptura com os padrões antigos; os metros quadrados ideais do espaço existencial de cada estudante; os equipamentos e o mobiliário adequados à escala humana, que favoreçam a interação das crianças com o espaço e a autonomia inerente ao ser humano; a quantificação correta de sanitários; e os espaços abertos, livres e amplos, que proporcionem a sensação de liberdade para que ocorram o movimento e o brincar. O processo de brincar, especificamente, deve adquirir maior importância, tanto quanto dormir e comer, e tanto ou mais que ler, escrever e calcular, pois é na liberdade do movimento que entendemos e projetamos a existencial pessoal no espaço, deixando "uma criança ser uma criança". Devemos, assim, fazer dos espaços escolares lugares acolhedores, pois estudantes, professores e gestores vivem muitas horas neles, desenvolvendo uma grande quantidade de atividades e estabelecendo muitos relacionamentos. É importante que o espaço físico que acolhe toda a atividade educativa seja habitável e sujeito de significado, em termos de utilização.

Além dos aspectos que mencionamos, estudos têm demonstrado que elementos relacionados diretamente ao corpo humano são de extrema importância para uma melhor experiência estética do espaço: o conforto térmico e a ventilação natural (elemento atrelado à eficiência arquitetônica, que, após a pandemia de Covid-19, demostrou importância para a saúde do ser humano) garantem melhor funcionamento corporal e, com isso, melhor desempenho acadêmico. Do mesmo modo, as cores, a textura e a iluminação – natural e artificial –, o conforto térmico etc. ajudam o ser humano a identificar-se com o espaço e a realizar de melhor forma os processos pedagógicos. Ainda, há o conforto acústico, que é fundamental para a diminuição da poluição sonora e deve atender aos requerimentos da ABNT, conforme

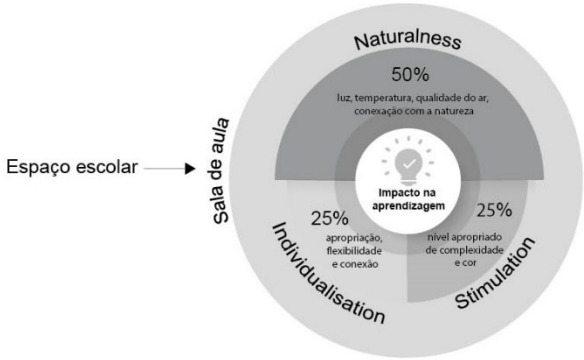
---

entre as medidas do corpo humano e da natureza. O *modulor* surge a partir da mente obsessiva de Le Corbusier por devolver a harmonia aos espaços em relação ao corpo humano. Ele representa um passo a mais no caminho do vínculo entre o corpo e o mundo da arquitetura. Passou a buscar referências em medidas modulares baseadas nas proporções de um indivíduo imaginário (inicialmente, com 1,75 m e, mais tarde, com 1,83 m de altura). No contexto atual, esse *modulor*, entendido como o usuário, é tão hegemônico quanto a humanidade e precisa ser repensado a cada instante, fugindo às medidas padrão que correspondiam, na época, às medidas clássicas de um homem caucasiano europeu.

a NBR 15575/2013[31].Também, um projeto de arquitetura educacional deve obedecer a critérios de segurança referentes às saídas de emergência e à largura de escadas e circulações, que estão explicitados na NBR 9077/2001[32], e respeitar critérios de acessibilidade, sinalizados na NBR 9050/2015[33], para não que ninguém seja privado da experiência de habilidade, quer dizer, da experiência de ser capaz de ser e estar.

A respeito, podemos destacar os resultados obtidos em uma investigação realizada por Barrett, Zhang e Davies, em 2015, em escolas localizadas na Inglaterra, com a finalidade de identificar o impacto das características físicas da sala de aula sobre o progresso acadêmico dos 3.766 estudantes que ocupavam aqueles espaços específicos. O estudo foi feito em salas de aula com qualidades de design diferentes, em um mesmo espaço escolar, portanto, com diferentes potenciais para facilitar o aprendizado. Esse estudo confirma a utilidade da naturalidade, da individualidade e da estimulação como veículo para estudar os impactos sensoriais experimentados por um sujeito que ocupa um determinado espaço. Foram identificados sete parâmetros que impactam o uso: luz, temperatura, qualidade do ar, proprietário navio, flexibilidade, complexidade e cor.

Figura 14: Síntese dos resultados por Barret, Zhang e Davies (2015).



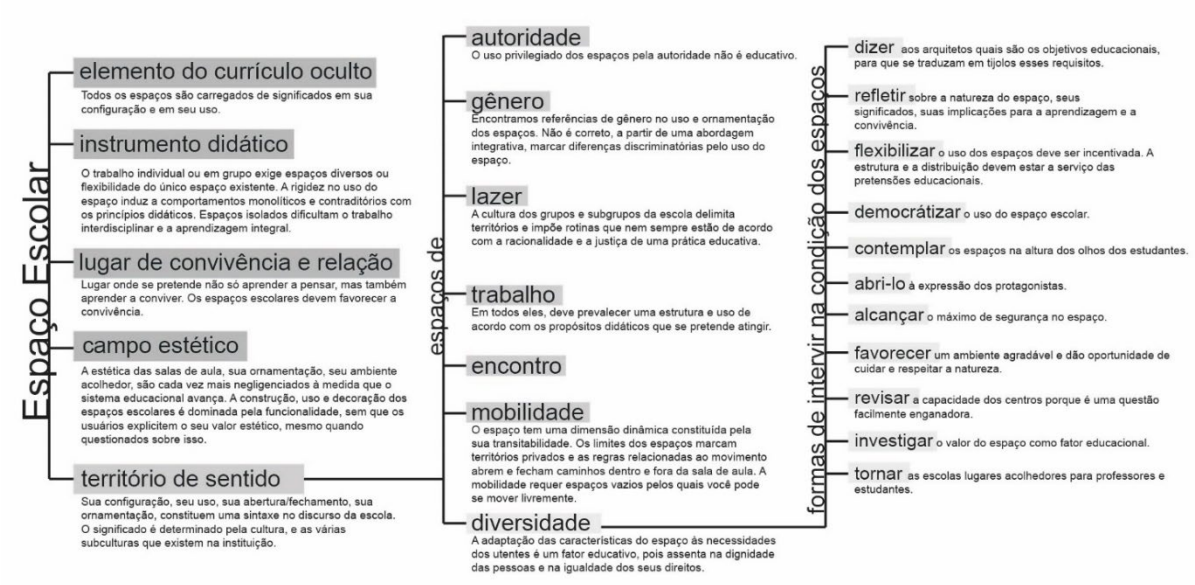
Fonte: Elaboração nossa.

[31] É uma norma que trata do desempenho de edificações habitacionais e apresenta características indispensáveis de uma obra para o usuário, com o objetivo de prezar por conforto, acessibilidade, higiene, estabilidade, vida útil da construção e segurança estrutural, além de prevenir incêndios.
[32] Esta norma fixa as condições exigíveis que as edificações devem manter: a) possibilidade de que sua população possa abandonar o local, em caso de incêndio, completamente protegida em sua integridade física; b) fácil acesso de auxílio externo (bombeiros) para o combate ao fogo e a retirada da população.
[33] No setor da construção, a NBR 9050, conhecida como norma de acessibilidade, apresenta critérios e parâmetros para instalação de equipamentos e adaptação de espaços, de forma que se tornem acessíveis a todas as pessoas. O modelo que vigorava desde 2015 recebeu uma nova emenda e gerou a versão de 2020.

Dito isso, o entendimento sobre o que é a arquitetura escolar é fundamental para os processos pedagógicos. Com ela, é possível conceitualizar espaços em que se retomem e implementem os quatro pilares da educação apresentados pela UNESCO[34]: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer, formando, integralmente, as pessoas para a sociedade, por meio de novas pedagogias. Então, é necessário que se viva na escola aquilo que é desejável viver na sociedade e que as pessoas possam assumir um caráter de *laissez faire*.

O professor Miguel Angel Santos Guerra (1993) explica que o espaço escolar pode ser configurado, compreendido e utilizado a partir de diferentes perspectivas vinculadas a valores educativos: como elemento do currículo oculto, como instrumento didático, como campo estético, como socialização e como território de sentido. A Figura 15 apresenta uma síntese de cada uma dessas perspectivas.

Figura 15: Síntese das perspectivas conforme Guerra (1993).



Fonte: Elaboração nossa.

É fundamental que a arquitetura e a educação questionem a forma como o ser humano e a pedagogia são causa e consequência dos processos educativos

[34] Em 2001, Jacques Delors publicou para a UNESCO o trabalho “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, em que apresenta esses quatro pilares da educação para o século XXI. Tal documento constituiu-se referência do que poderia ser conhecido como prática pedagógica de qualidade. Afirma o autor que ampliar o conhecimento possibilita entender o ambiente em que se vive, incentivar a curiosidade, provocando a conquista da autonomia e usar do senso crítico para entender a realidade. Para ele, a escola confere um selo de qualidade; é uma instituição de reconhecimento e validação. Dito em outras palavras, a escola confere uma prova de certificação de qualificação dos resultados de aprendizagem e das competências adquiridas (Simons; Masschelein, 2007, p. 9).

contemporâneos e prospectivos, bem como eliminem a velha concepção de sala de aula expositiva, em que se gera uma hierarquia epistemológica, e voltem-se a uma equidade do uso espacial. De acordo com Simons e Masschelein (2007, p. 7), “A escola do futuro deve adotar a mobilidade e a flexibilidade, a menos, é claro, que queira acabar como uma exposição em um museu de educação” assim, para que a escola do futuro atinja seu objetivo, professores e gestores, que sempre estão à procura de teorias, métodos processos e técnicas que aprimorem o processo de ensino e aprendizagem, precisam incluir o espaço escolar nos debates educacionais.

Analisamos, aqui, como os diferentes conceitos modulam a aprendizagem; como a função atribuída ao espaço permitirá ou impedirá a introdução de metodologias pedagógicas; como o ambiente construído pode ser um elemento promotor ou desintegrador da aprendizagem; como o lugar físico poderá permitir a reflexão sobre os processos cognitivos, as emoções e as relações que devem ser construídos, afinal, a arquitetura escolar “constitui uma forma silenciosa de ensino” (Frago; Escolano, 1998, p. 27). Sob nosso ponto de vista, isso deveria ser uma tendência de pesquisa, diante de sua relevância, pois, embora as tendências nos projetos arquitetônicos proponham formas alternativas de uso da sala de aula, a formação dos professores não acompanha essa alternativa.

Os elementos que compõem um processo tornam-se incompreensíveis quando analisados isoladamente. É arbitrário tentar dissociá-los, uma vez que, ao separá-los, perdem seu contexto e tornam-se ininteligíveis. Entendemos que cada elemento só pode ser compreendido em relação aos demais, como é o caso da interligação entre arquitetura, educação, gestão e contexto.

Por isso, não faz sentido falarmos, genericamente, apenas em espaço escolar; neste caso, falaremos sobre um dos colégios da Companhia de Jesus no Brasil, concebido entre 2018 e 2020 e construído em 2021, na cidade de Juiz de Fora/ MG, em comparação a outros dois colégios da mesma rede: o primeiro, reformado na mesma época, na cidade de São Paulo; e o segundo, um colégio que não foi repensado desde sua construção, há mais de 45 anos, na cidade do Rio de Janeiro.

5 CAPÍTULO III: PLANO

Figura 9: Pessoa olhando a obra de Yves Klein na exibição *The Blue Revolution*, Vienna (2007).

Fonte: Google imagens.

> A renovação dos processos educativos, num sistema escolar, não depende apenas da boa vontade ou da capacidade dos que se dispõem a iniciá-la. Depende também, fundamentalmente, de condições de espaço, que a tornem possível.
> (Rudolfer, 1936, p. 95)

□ Plano. Do latim *planus*, “liso”, “raso”. Ente primitivo geométrico infinito a duas dimensões. Nos Elementos de Euclides[35], o plano não tem definição enquanto conceito genérico. É compreendido como uma superfície que não faz curva. Plano é uma figura geométrica bidimensional, formada pela reunião de infinitas retas, perpendiculares a uma reta dada, dispostas lado a lado. É um projeto com os esboços iniciais de algo que se pretende fazer: planta, mapa, desenho. Um esquema que coloca em maiores detalhes o procedimento para se atingir um dado objetivo: plano arquitetônico, plano estratégico, plano de ação.

[35] “Os Elementos” (em grego: Στοιχεῖα; romaniz.: *Stoicheía*) é um tratado matemático e geométrico consistindo em 13 livros, escrito pelo matemático grego Euclides, em Alexandria, por volta de 300 a.C. Engloba uma coleção de definições, postulados (axiomas), proposições (teoremas e construções) e provas matemáticas das proposições. Os treze livros cobrem a geometria euclidiana e a versão grega antiga da teoria dos números elementar.

No capítulo anterior, abordamos questões relacionadas ao estado da arte a partir de produções brasileiras que tematizam a influência dos atores na concepção e no uso dos espaços educativos para fins educacionais. Também analisamos a relação entre arquitetura escolar e experiência educacional, que permite estabelecer os parâmetros para o entendimento deste capítulo.

.

5.1 A UTILIDADE DA CONCEPÇÃO

> Toda a administração educacional não tem outro fim que
> o de dispor as condições de êxito para a obra, que é só:
> EDUCAR.
> (Teixeira, 1935, p.102).

Para compreender a relevância da concepção de espaços educacionais, é fundamental explorar conceitos associados à gestão da Rede Jesuíta de Educação. A principal característica do que hoje se denomina Planejamento Participativo não é o fato de nele se estimular a participação das pessoas, pois essa interação acontece *per se* nos processos de planejamento. Gandin (2001) deixa claro que não há condições de fazer algo na realidade atual sem, ao menos, pedir às pessoas que tragam sugestões. E essa participação nada tem a ver com o nível hierárquico do colaborador, e sim com seu nível de intervenção nos processos nos quais está inserido. O conceito de gestão participativa envolve, além dos colaboradores, os pais, os estudantes e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria de seu processo pedagógico. As instituições da Rede Jesuíta de Educação no Brasil, conforme seus documentos orientadores, como o PEC 2021 (Rede Jesuíta de Educação, 2021), têm em sua *raison d'etr*e a priorização da construção em conjunto, em que todos, com seu próprio conhecimento, consciência e identidade, consigam interferir, em pequena ou grande medida, na estruturação das diferentes formas de gestão: pedagógica, administrativa e de pessoas.

É preciso entender o termo “gestão”, que vem do latim *gestione* e refere-se à ação de gerir ou de administrar, fazer ou empreender algo. O termo, porém, é polissêmico. Pode ser entendido como o ato de organizar, planejar e dirigir recursos em uma empresa para atingir os objetivos desejados. Uma parte da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, , e como ações voltadas à orientação

do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens. Gestão é o processo de dirigir a organização para tomar decisões, levando em consideração o ambiente e os recursos disponíveis. Já Libâneo (2007) utiliza o termo gestão escolar como um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 324). Paro (2021) considera que a administração (nesse caso, empregando essa palavra como sinônimo de gestão) é a utilização, de forma racional, de certos recursos, materiais e humanos, para atingir fins predeterminados em uma organização. Gestão é, então, a atividade por meio da qual se mobilizam recursos e processos para atingir os objetivos da organização. Autores como Santos Filho (1998), Libâneo (2007), Lück (2008), Paro (2008), Vasconcellos (2009) e Saviani (1996) consideram a participação como uma condição imprescindível à gestão escolar, pois, segundo argumentam, é na participação coletiva que se faz efetiva a tomada de decisões e ações da escola.

A gestão escolar recebe destaque nesta pesquisa, uma vez que cabe, nesse modelo, planejar e organizar o espaço escolar. Segundo Lück, na gestão escolar, destaca-se a função do gestor pedagógico:

> A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco (Lück, 2009, p. 95).

Daí a necessidade da gestão que orienta a construção de espaços educacionais, considerando os atores envolvidos ao longo do processo, suas competências e a maneira como o espaço interfere na condução dos processos pedagógicos respeitando o contexto sociopolítico, econômico e cultural em que se insere, bem como os objetivos próprios da instituição.

Nesse contexto, tomando como referência as quatro faces das organizações educacionais de Ellströn (2007), o colégio, enquanto organização, não é exclusivamente uma face ou outra e não tem um modelo exclusivo de organização.

Um exemplo elucidativo é o histórico da concepção e construção do Espaço Imaculada, onde podemos analisar de maneira abrangente todo o processo, desde a idealização do espaço até o acompanhamento da construção e sua posterior utilização. Dessa forma, no processo de concepção e construção do Espaço Imaculada (espaço destinado à Educação Infantil no Colégio dos Jesuítas), foi adotado um modelo burocrático, pois era preciso ter-se o controle de tudo o que aconteceria. Entretanto, veremos que, ao longo do processo, o modelo de organização foi sendo adaptado ao momento, havendo a necessidade de se adotar, em algumas situações, uma anarquia organizada.

Em 2016, o Colégio dos Jesuítas foi interpelado pela Secretaria de Educação do Município sobre a necessidade de melhorar, com urgência, o espaço dedicado à Educação Infantil. Diante da prioridade da demanda, surgiu a ideia e possibilidade de construir-se um novo prédio; assim, o Colégio criou um grupo de trabalho que se reuniu sucessivamente para elaborar a proposta, ao longo de todo aquele ano. Vale ressaltarmos que, também naquele ano, foi lançado o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE, recentemente atualizado para a versão 2021-2025, que passou a inspirar, orientar e, de certa forma, normatizar os processos pedagógicos e estruturais de inovação e renovação das unidades educativas da Rede. O colégio, como instituição que favorece práticas democráticas, facilitou a criação de um ambiente que favorecesse a participação, organizada e comprometida, de toda a comunidade educativa. Paralelamente, foi reforçada a importância da liderança, por intermédio da qual o diretor orienta, direciona e coordena os trabalhos dessa comunidade, disposta a contribuir.

O novo espaço era necessário para atender a uma demanda legal, responder à inovação proposta em diversos documentos da Companhia de Jesus e, especialmente, para implementar o PEC, que passou a ser insumo fundamental no processo reflexivo sobre a construção do Espaço Imaculada. Nesse ponto, é importante destacarmos que instituições que pertencem à Companhia de Jesus adotam uma estratégia como padrão (Mintzberg, 2006), entendida como uma coerência de ações bem-sucedidas, que acabam constituindo um padrão: o que é chamado de *modo nostro* dos jesuítas e que, consequentemente, tornou-se a “estratégia” da Companhia de Jesus para seus centros de aprendizagem, chamando-os às “fronteiras” do saber. A orientação para que os colégios se transformassem em

centros de aprendizagem supunha que se saísse da lógica organizacional totalmente voltada ao ensino e se buscasse direcioná-la à aprendizagem integral, o que supôs transformar os espaços e tempos escolares:

> [...] dispor as condições de êxito para a realização de sua obra educacional implicava necessariamente, dotar a escola de condições materiais, pois, segundo suas convicções, sem instalações adequadas não poderia haver trabalho educativo e, por isso, o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino (Teixeira, 1935, p. 72).

Presumia-se que o colégio se repensasse como um todo e que o investimento no Espaço Imaculada deveria também reformular processos de gestão que propiciassem a melhoria, a renovação e a inovação em todos os espaços da unidade escolar, tanto quanto em sua organização. O planejamento estratégico do Colégio dos Jesuítas previa a ressignificação e o redesenho da proposta pedagógica das séries iniciais, contemplando uma inovação que atenderia ao novo perfil de estudantes, e isso pressupôs novos espaços pedagógicos. Katz e Kahn (1977) afirmam que a inovação afeta todo o sistema, pois implica modificações nos outros processos organizacionais. Essa visão sistêmica leva-os, inclusive, a convencerem-se de que as fontes de tensão interna são as causas mais potentes de mudança organizacional.

Em março de 2020, foi preciso que se paralisassem todos os trabalhos do referido projeto devido à pandemia. Essa pausa teve consequências difíceis de mensurar, pela complexidade do cronograma de obra e pela previsão de investimento. Também foi um momento de refletir-se sobre a utilização racional dos recursos, especialmente do esforço humano coletivo, denominada por Paro (2008 p. 31) como “coordenação do esforço humano coletivo”. Em setembro de 2020, foram retomados os trabalhos, porém, com a crise estabelecida no país em decorrência da pandemia, e diante do novo cenário econômico, foi preciso rever o valor aprovado pela Província dos Jesuítas no Brasil um ano antes, com a finalidade de que fosse reajustado.

Assim, foi adotada uma estratégia como posição (Mintzberg, 2006), que poderia ser o fator diferenciador do colégio no mercado local, além de construir uma forte identidade e ampliar a relação com seu público, podendo contribuir para a construção da reputação organizacional, bem como possibilitar maior probabilidade de fidelização das famílias e atração de novos estudantes. Dessa forma, o retorno do

investimento se tornaria rápido e seguro por ser um projeto inovador, que propiciou elementos reflexivos para a própria cidade de Juiz de Fora e região, apresentando um modelo completamente diferente do que é ofertado no setor educativo.

Nesse sentido, Michael Porter descreve a estratégia competitiva como ações para criar-se uma posição a fim de se enfrentar com sucesso as cinco forças competitivas e, desse modo, obter-se retorno sobre o investimento. O autor aponta que

> a diferenciação, se alcançada, é uma estratégia viável para obter retornos acima da média em uma indústria porque ela cria uma posição defensável para enfrentar as cinco forças competitivas, embora de um modo diferente do que na liderança de custo. A diferenciação proporciona isolamento contra a rivalidade competitiva devido à lealdade dos consumidores com relação à marca como também à consequente menor sensibilidade ao preço (Porter, 2004, p. 39).

A execução da obra iniciou-se em março de 2021, pelo regime de Preço Máximo Garantido (PMG). Sua duração estava prevista para sete meses, tendo a data de finalização fixada em 30 de outubro de 2021; no entanto, o cronograma teve de ser adaptado em razão de problemas nos processos de construção, o que levou à conclusão do projeto em onze meses.

A obra foi estrategicamente planejada. Podemos afirmar que foi adotada a concepção de estratégia enquanto plano (Mintzberg, 2006), pois foram previstas ações que tinham de ser tomadas em sequência a fim de se alcançar o objetivo. Essas ações foram realizadas de maneira calculada, a partir do ponto ao qual se queria chegar, que era a finalização da obra e o consequente uso do Espaço Imaculada. Foram adotados modelos de gestão interna e externa, tendo o Colégio dos Jesuítas contratado uma empresa externa, especializada em gestão e acompanhamento de obra. Internamente, o colégio fez a gestão da criação do projeto e compatibilização com outros projetistas, tendo este pesquisador como arquiteto titular do projeto.

Foi realizado, ainda internamente, o acompanhamento financeiro de fluxo de caixa e contratos pela equipe de colaboradores administrativos. O processo demandou mobilização de competências e, também, energia por parte dos colaboradores, pois precisou de uma reorganização para que estes, por sua participação ativa e competente, viabilizassem a realização, o mais plenamente

possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho – no caso, os objetivos educacionais (Lück, 2008).

Durante o processo da conceitualização e construção do Espaço Imaculada, o Colégio dos Jesuítas passou por mudanças de gestão. O grupo de trabalho de acompanhamento, composto por alguns membros da comunidade, foi desfeito por transferências de alguns de seus membros, deixando a interlocução a nosso encargo, como arquiteto e como representante do colégio na obra. Internamente, porém, foi mantido o diálogo com os colaboradores. De acordo com Lück (2008), a confiança e a reciprocidade entre os membros de uma equipe constituem condição essencial para o bom funcionamento de uma unidade social de trabalho, caracterizada pelo desenvolvimento da ética entre os companheiros de trabalho e pelo espírito de credibilidade. É fácil identificarmos que as pessoas trabalham à vontade e se empenham com interesse quando sabem que terão apoio nos momentos de dificuldades e que, caso falhem, a falta não será transformada em objeto de comentários negativos e recriminações, e sim em oportunidade de aperfeiçoamento.

As organizações com um sistema interno de sugestões de alto desempenho, definidas no livro *The ideia-driven: Unlocking the power in bottom-up ideas* (Robinson; Schroeder, 2014), obtêm resultados muito superiores à média setorial. O processo experimentado no Espaço Imaculada encaixa-se muito nessa ideia, diante do fato de que os gestores, que chegaram quando o processo já estava em andamento, tiveram de acreditar no valor das ideias dos colaboradores, de todos os setores envolvidos, para poderem solucionar situações novas, que precisaram da inovação e do poder de decisão dos atores. Foi a base dessa confiança que permitiu a finalização do espaço, embora problemas legais tenham surgido com a construtora, devido a uma quebra do contrato em relação à data contratual de entrega.

Destacamos, ainda, a concepção de Noemy da Silveira Rudolfer em relação ao papel que desenvolve o espaço escolar nos processos educativos. Para a autora, “a renovação dos processos educativos, num sistema escolar, não depende apenas da boa vontade ou da capacidade dos que se dispõem a iniciá-la. Depende também, fundamentalmente, de condições de espaço, que a tornem possível” (Rudolfer, 1936, p. 95). Podemos entender o habitar como a ação de apropriar-se de um espaço e transformá-lo em um lugar. Um lugar que carrega consigo a singularidade dos sujeitos (estudantes, colaboradores e famílias), com suas formas de conviver, sua posição de

classe, seu gênero etc. Conforme já expressamos, a educação não é uma preparação *a priori* para a vida; é parte da própria vida. Então, é necessário viver na escola aquilo que é desejável viver na sociedade. Para que a escola consiga atingir sua finalidade, que é ensinar, além de uma excelente gestão, um Projeto Político-Pedagógico bem elaborado e um currículo que esteja de acordo com a realidade do estudante, é necessário, ainda, pensar na organização do espaço. Dessa forma, é possível analisar a influência dos atores na concepção dos espaços educativos, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o espaço físico, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se nele e influenciam uns aos outros.

É válido ressaltar que este espaço será utilizado como referência comparativa neste estudo em relação a outras duas unidades educacionais pertencentes à mesma rede. Isso permitirá uma análise mais aprofundada das práticas de gestão em diferentes contextos

Assim, no próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa, que permitirá analisar e compreender a relação estabelecida entre a concepção do espaço físico e os processos metodológicos e pedagógicos que demandam sua organização, assim como o processo de construção do Espaço Imaculada Conceição do Colégio dos Jesuítas, desde sua concepção teórica até sua construção física.

A pesquisa permitirá estabelecermos uma comparação entre os processos do Espaço Imaculada e os do Colégio São Francisco Xavier[36], que teve um *retrofit* em suas instalações no mesmo período, e os do Prédio do Ensino Fundamental I do Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro[37], que não teve intervenções desde sua

---

[36] O Colégio São Francisco Xavier, inicialmente chamado de Collegio Catholico Japonez São Francisco Xavier, foi fundado pelo Pe. Guido Del Toro, SJ, em 1928. Após observar a chegada de famílias nipônicas ao Brasil, o jesuíta italiano, que atuava como Diretor da Cruzada Eucarística e do catecismo na capital paulista, decidiu abrir uma escola no bairro da Liberdade para direcionar sua missão à evangelização e educação de imigrantes japoneses e seus descendentes. Depois de receber, por doação, um terreno do Conde José Vicente de Azevedo, Pe. Guido transferiu a escola para o bairro Ipiranga, em 1931. Posteriormente, como referência ao jesuíta que realizou missões no Oriente, o nome da instituição foi alterado para Colégio São Francisco Xavier (carinhosamente apelidado de SANFRA). Desde então, recebe crianças e adolescentes de diferentes credos, raças e nacionalidades.

[37] A primeira tentativa, feita pela Companhia de Jesus, de estabelecer uma instituição de ensino na cidade data de 1567, com a abertura do Real Colégio de Jesus do Rio de Janeiro, no Morro do Castelo. O primeiro reitor da escola foi o Padre Manoel da Nóbrega, mas as atividades – voltadas principalmente à catequese dos índios – cessaram em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo governo de Portugal. Em julho de 1903, os padres mudaram-se para o casarão da Rua São Clemente, 132, em Botafogo, onde começou a funcionar o Externato Santo Inácio, com apenas nove alunos e um professor, que os preparava para as provas de admissão ao Ginásio – equivalente à segunda fase do Ensino Fundamental. No fim daquele ano, outras alas foram erguidas em torno do pátio, iniciando-se a construção do principal prédio do Colégio, imóvel tombado em 1990

construção, em 1983. Isso permitirá analisarmos a forma pela qual as inserções e/ou intervenções arquitetônicas interferem nos processos de ensino-aprendizagem-gestão no contexto atual, a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos no processo. Será feita uma análise do campo empírico das três unidades da Rede Jesuíta de Educação e dos projetos arquitetônicos e de gestão que deram origem à concepção dos espaços educacionais atuais. Assim poderemos compreender a evolução dessas estruturas educativas para identificar as principais influências que moldaram as práticas pedagógicas e a organização administrativa ao longo do tempo e entender as conexões entre o ambiente físico e os modelos de gestão adotados, considerando o impacto desses elementos na formação dos estudantes, alinhada aos princípios e valores que orientam a Rede Jesuíta de Educação. Será possível, assim, verificarmos os diferentes níveis de intervenção e o impacto nos usuários e na concepção de novos espaços para educação. Reconhecido isso, será possível calcularmos os valores da diferença sobre a influência do espaço físico no desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos, com o objetivo de evidenciar a importância do espaço físico no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças, bem como as relações estabelecidas entre os pares e o papel que o professor desenvolve nos espaços oferecidos, pois é nesse ambiente que, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

> as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 21-22).

---

devido a seu valor cultural e arquitetônico. Em 1979, diante da proximidade com a comunidade Santa Marta, o Colégio Santo Inácio levantou recursos para financiar a construção de creches e ambulatórios para o atendimento daquela população.

6 CAPÍTULO IV: VOLUME

Figura 10: *Leap into the void* – Yves Klein (1960).[38]

Fonte: Google imagens.

> Fazer ciência é trabalhar simultaneamente com teoria, método e técnicas, numa perspectiva em que esse tripé se condicione mutuamente: o modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados. À trilogia acrescento sempre que a qualidade de uma análise depende também da arte, da experiência e da capacidade de aprofundamento do investigador que dá o tom e o tempero do trabalho que elabora.
> (Minayo, 2012, p. 622).

⌂ Volume, do latim *volumen*, “rolo”, que vem de *volvere*, “ato de fazer rodar”. Na Grécia, em Roma e em Israel, os livros eram escritos em rolos de papiro ou couro. Aquele que lia um trecho ia desenrolando e enrolava de novo para ler o próximo. Devido ao tamanho desses objetos, a palavra “volume” acabou sendo aplicada a objetos que ocupavam muito espaço. Volume é, assim, a quantidade de espaço ocupada por um corpo. Volume tem unidades de tamanho cúbicas, como cm^3 e m^3. Volume é uma determinada quantidade de algo. Volume é o que fomos, somos e seremos.

[38] A foto *Leap into the void*, de Yves Klein cria, paradoxalmente, a impressão de liberdade e abandono a partir de um processo altamente planejado.

No decorrer dos capítulos anteriores, discutimos conceitos relacionados a espaço, educação, gestão, identidade jesuíta e arquitetura, com base nos objetivos gerais e específicos deste estudo. Neste capítulo, abordamos o percurso metodológico da pesquisa, com o objetivo de analisar a relevância da concepção dos espaços arquitetônicos na educação, tomando como exemplo uma unidade da Rede Jesuíta de Educação e comparando vários elementos analisados a outras duas unidades. As principais fontes de informação serão os usuários desses ambientes – estudantes, professores, colaboradores e gestores –, e, com base nesses dados, será proposta uma intervenção. A fotografia de Yves Klein, apresentada no início deste capítulo, simboliza de forma poética a natureza do trabalho científico: lançar-se de corpo e alma em uma ação de risco. O percurso metodológico é comparável a um salto no vazio, um salto planejado rumo ao desconhecido.

6.1 METODOLOGIA

Método, do grego *methodos*, “através de”, e *hodos*, “via/caminho”. Método é o caminho pelo qual se espera chegar a uma solução para uma questão apresentada por meio de uma determinada metodologia científica. Então, a metodologia é o estudo dos métodos, isto é, o estudo dos caminhos para se chegar a um determinado fim. Segundo Minayo (2012 p. 16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Essa criatividade será a *trademark* de qualquer pesquisa científica, pois é o autor, e só o autor, que definirá os caminhos e o modo como serão trilhados até o final, de acordo com parâmetros de conhecimento estabelecidos pela metodologia.

Nesse sentido, pesquisa, do latim *perquirere*, “procurar com perseverança”, é um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. Gil (2007, p. 17) define a pesquisa como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa. Segundo Soares (2003), a utilização de métodos e técnicas qualitativas no Brasil ainda é limitada, pois alguns trabalhos que são denominados qualitativos são, apenas, não quantitativos. Nesse caso, esta pesquisa tem como fonte o estudo de caso múltiplo na experiência espacial, que não

é suscetível a quantificação, nem objetivação, pois tem uma identidade própria, que precisa de uma compreensão concreta e específica dos usuários principais no espaço. Para Minayo (2012, p. 623):

> O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

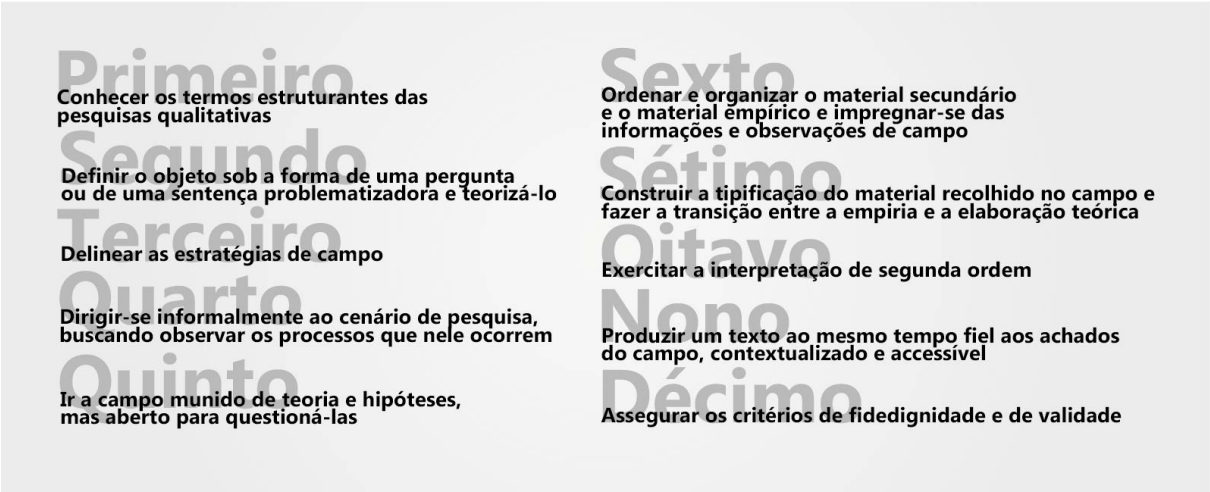
Assim, por trabalhar com a subjetividade dos indivíduos, esta pesquisa tem como objeto o campo dos significados, das motivações, dos comportamentos, das percepções, das crenças, dos valores e das atitudes, que compõem um espaço simbólico de relações associadas aos processos, que, por sua vez, não podem ser reduzidos a números e funções, pois são uma realidade que não permite quantificação Nesse tipo de pesquisa, a relação entre o investigador e o investigado é a condição *sine qua non*, já que a visão de ambos faz parte de todo o processo de conhecimento, desde que se planteia o objeto de pesquisa até que se obtenham os resultados, e estes dependem integralmente daquela relação. Conforme aponta Yin (1994, p. 39), “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo de caso, dessa forma, responde às questões de *como* e *por quê* e supõe o conhecimento do fenômeno a partir da exploração profunda. Assim, estudos de caso têm a contemporaneidade como uma de suas características por serem exploratórios, por permitirem sua utilização em eventos atuais e, por isso, são pouco explorados, aprofundando-se no contexto da realidade e procurando descobrir a essência para, dessa forma, contribuir com a compreensão geral do objeto.

Segundo Minayo (2012), o ciclo da pesquisa pode ser entendido como o caminho percorrido desde a apresentação do objeto de investigação até a apresentação de um produto provisório, que pode ser o pontapé para novas interrogações. Esse ciclo é construído a um ritmo próprio e particular de cada

pesquisador, de forma artesanal, criativa e fundamentada por uma linguagem que envolve conceitos, proposições, métodos e técnicas.

A Figura 18 apresenta as premissas da pesquisa qualitativa em forma de decálogo, que, segundo Minayo, tenta facilitar, aos pesquisadores novatos, a compreensão de nosso fazer.

Figura 11: O decálogo de Minayo (2012).



Fonte: Minayo (2012). Adaptação nossa.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de concepção e construção de espaços educacionais em unidades da Rede Jesuíta de Educação, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais, bem como as implicações que os espaços têm no trabalho pedagógico.

Para isso, utilizaremos dados coletados no Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora, Minas Gerais, com sua experiência na construção do Espaço Imaculada, além de comparações com o Colégio São Francisco Xavier, na Cidade de São Paulo, e com o Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro. Essas experiências e informações poderão servir como inspiração para o desenvolvimento de um processo mais institucionalizado, que englobe a Rede Jesuíta de Educação em todo o Brasil, visando à construção de futuros espaços escolares em suas unidades educativas. Lembramos que o conhecimento científico obtido por uma pesquisa, a partir de seus métodos, tem

um caráter provisório, uma vez que pode ser continuamente testado, enriquecido e reformulado. Yin, por sua vez, destaca:

> os estudos de casos múltiplos, devem ser vistos como levantamentos múltiplos [...] no qual se utiliza uma teoria previamente desenvolvida como modelo com o qual se deve comparar os resultados empíricos do estudo de caso. Os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais fortes se dois ou mais casos sustentam a mesma teoria (Yin, 1994, p. 54).

A pesquisa qualitativa, uma vez que se desenvolve a partir de um estudo de caso múltiplo, contribuirá para estabelecer se as proposições da teoria são corretas, podendo favorecer a base de conhecimento e a construção de uma teoria. Esse tipo de estudo poderá indicar novos rumos a futuras investigações na área da arquitetura escolar e, ainda, permitirá acesso a uma situação inacessível à observação científica, que gerará informação descritiva por si só reveladora (Yin, 1994).

No Quadro 4, apresentamos a relação entre os objetivos específicos, os conceitos e concepções e a escolha dos instrumentos metodológicos que direcionarão esta pesquisa.

Quadro 4: Objetivos e instrumentos metodológicos.

TEMA: O modo pelo qual se dá a relação entre o espaço arquitetônico e os processos pedagógicos a partir dos olhares dos atores: professores e gestores, assim como os processos de gestão na construção, na reforma e na adequação de um espaço educacional da RJE, considerando as relações que nele serão desenvolvidas.		
PROBLEMA: Como foi concebido e como é utilizado o Espaço Imaculada, considerando-se as possibilidades de escolhas arquitetônicas e as diretrizes educacionais de uma escola integrante da Rede Jesuíta de Educação, a partir da compreensão e das ações dos atores que conceberam e que utilizam o local? Como a concepção desse espaço diferencia o novo espaço de outros dois espaços pré-existentes da RJE, que foram reformados ou não tiveram nenhum tipo de intervenção? Como os aproxima?		
OBJETIVO GERAL: Analisar o processo de concepção e construção de espaços educacionais em unidades da Rede Jesuíta de Educação, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais, bem como as implicações que os espaços têm no trabalho pedagógico..		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: a) Analisar de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas interferem nos processos de ensino-aprendizagem-gestão, a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos no processo (gestores, professores, colaboradores e	**CONCEITOS E CONCEPÇÕES VINCULADOS AOS OBJETIVOS:** Educação e espaço arquitetônico, gestão escolar, inovação, planejamento participativo, espaço-contexto histórico-político-social, políticas, cultura organizacional, *being-in-the-world/ being-in-the-school*, espaço jesuíta (*noster*	**INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS:** – Instrumento: análise documental e questionário. – Atores: gestores, professores e colaboradores.

estudantes), por meio da comparação entre três unidades educacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE): Espaço Imaculada Conceição, do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora/MG; Colégio São Francisco Xavier, em São Paulo/SP; e o prédio do Ensino Fundamental I do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro/RJ.	*modus procedendi*), centro de aprendizagem.	
b) Compreender a relação estabelecida entre a concepção dos espaços físicos analisados e os processos metodológicos e pedagógicos demandados pelas instituições em que eles se localizam.	Currículo oculto, espaço de aprendizagem, espaço-lugar, espaço como terceiro professor, espaço como catalisador inovações, experiência estética, espaço hodológico.	– Instrumento: questionário. – Atores: gestores, professores, colaboradores.
c) Elaborar um protocolo de concepção de espaços educativos da Rede Jesuíta de Educação que possa contribuir para o desenho de espaços de aprendizagem de forma sistêmica, além de responder e acompanhar as propostas pedagógicas e de gestão dos espaços educacionais da RJE		

Fonte: Elaboração nossa.

6.2 AMOSTRAGEM

Para podermos alcançar resultados mais objetivos, bem como para obtermos uma análise profunda, precisamos buscar a maior quantidade possível de informações sobre o objeto de estudo. É importante, assim, uma definição apropriada da amostragem. Uma boa amostragem permite abordar o objeto investigado em sua totalidade, em várias dimensões e perspectivas.

Dessa forma, a amostragem desta pesquisa foi focada nos sujeitos que utilizam três espaços educacionais da RJE de diferentes formas e a partir de diferentes perspectivas de utilização:

1. Espaço Imaculada (EICJ), prédio do Colégio dos Jesuítas, que foi construído com base na proposta pedagógica e passou a ser utilizado em 2022, na

cidade de Juiz de Fora/ MG. O espaço acolhe turmas do Maternal III ao 2º. ano do Ensino Fundamental.

2. Colégio São Francisco Xavier (CSFX), que passou por uma reforma importante em seus espaços educacionais, da pré-escola ao Fundamental I, no período de 2019 a 2020, na cidade de São Paulo/ SP.
3. Prédio do Fundamental I do Colégio Santo Inácio (PFCSI), no Rio de Janeiro/ RJ, que não passou por nenhuma reforma nos últimos 20 anos e tem recebido mínimas intervenções.

Para entendermos quem são esses sujeitos, quem são os seres humanos que contribuirão com seus *being-in-the-school* – especificamente, com seu "estar" num espaço escolar –, a pesquisa apresenta um recorte. A seleção do grupo da amostragem não foi feita por qualquer método estatístico de amostragem, mas pelos instrumentos de coleta, a serem aplicados, e pelas características dos resultados a serem obtidos. Assim, a seleção dos participantes da amostra foi guiada pela necessidade de obtenção de informações específicas dos atores diretamente envolvidos nos processos de gestão, na proposta pedagógica e na projeção dos espaços educativos, além de pautar-se pelas escolhas viáveis e possíveis durante o percurso da pesquisa:

1. EICJ: cinco professoras regentes (uma por série) dos 32 professores que atuam no espaço; o Diretor Geral; o Diretor Acadêmico; o Diretor Administrativo; a Coordenadora da Unidade I; e dois entre os nove colaboradores.
2. CSFX: cinco professoras regentes (uma por série) dos 32 professores que atuam no espaço; o Diretor Geral; o Diretor Acadêmico; o Diretor Administrativo; a Coordenadora do Ensino Fundamental; e dois entre os nove colaboradores.
3. PFCSI: seis professoras regentes (três por série) entre os 21 professores que atuam no espaço; o Diretor Geral; o Diretor Acadêmico; o Diretor Administrativo; a Coordenadora do Fundamental I; e dois entre os nove colaboradores.

A perspectiva do sujeito que pensa os espaços arquitetônicos é fundamental, pois o ser humano constitui-se e aprende sobre si mesmo no lugar que ocupa no mundo e nas ações que realiza, definindo seu *being-in-the-world* para também compreender o significado de estar e de viver no mundo. Essa identidade vai sendo construída em um contexto social, que define o senso comum existencial (campo dos estudos qualitativos) e que pode ser entendido como um aglomerado de conhecimentos originados pelas experiências e pelas vivências que orientam instintivamente o ser humano na vida, por meio de sentimentos, opiniões, valores, critérios de pensamento e modo de relacionar-se com os outros.

6.3 LEVANTAMENTO DE DADOS

No campo do espaço existencial, a observação dos fenômenos constitui a pesquisa, pois é o que dará resposta ao objetivo geral para, como no caso deste trabalho, analisar a influência dos atores na concepção dos espaços educativos. O estudo de caso é uma análise detalhada de um caso concreto, propondo que é possível conhecer um fenômeno a partir de um estudo minucioso e, assim, explicar uma realidade concreta.

Para responder aos objetivos específicos desta pesquisa, utilizamos diferentes intrumentos de levantamento de datos no *field work,* aplicados a diferentes grupos de atores da amostra pré-definida. A técnica utilizada é determinada pela natureza do objetivo:

1. analisar de que forma as inserções e/ou intervenções arquitetônicas interferem nos processos de ensino-aprendizagem-gestão, a partir da percepção dos diferentes atores envolvidos no processo (gestores, professores, colaboradores e estudantes), por meio da comparação entre três unidades educacionais da Rede Jesuíta de Educação (RJE): Espaço Imaculada Conceição, do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora/MG; Colégio São Francisco Xavier, em São Paulo/SP; e o Prédio do Ensino Fundamental I, do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro/RJ.
   – Instrumento: análise documental, questionários.
   – Atores: gestores, professores e colaboradores.

2. Compreender a relação estabelecida entre a concepção dos espaços físicos analisados e os processos metodológicos e pedagógicos demandados pelas instituições em que eles se localizam
   – Instrumento: análise documental, questionários.
   – Atores: gestores, professores e colaboradores.

6.4 ANÁLISE DE DADOS

Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende (Minayo, 2012, p. 623). Qualquer ato de compreender é uma possibilidade de interpretação, ou seja, o sujeito que compreende se apropria do que compreende. A interpretação fundamenta-se, existencialmente, na compreensão, e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (Minayo, 2012, p. 623).

No mesmo sentido, Gadamer (1999) explica que a interpretação deve ir além dos sujeitos que participaram da pesquisa para poder surpreendê-los, já que, quando deram os depoimentos, não tinham consciência de tudo o que seria possível compreender em relação ao espaço, ao tempo e à sociedade em que vivem. O processo de análise de dados compreende categorização, ordenação, manipulação e sumarização de certos dados e tem por objetivo reduzi-los a quantidades simplificadas.

Por suas características, os dados que obtivemos durante o trabalho de campo desta pesquisa foram trabalhados por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Conforme a autora, a análise de conteúdo é também uma análise de significados, pois se ocupa de sistematizar, objetivar e quantificar o conteúdo resultante das comunicações e de suas interpretações, procurando conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras. Esse tipo de análise pode ter como objetivo uma perspectiva quantitativa, em que o tratamento dos textos será dado pela frequência em que alguma palavra aparece, ou qualitativa, cujo objetivo estará direcionado à análise de certas categorias

analíticas. A análise de conteúdo também permite testar certas hipóteses. “É uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência” (Bardin, 2011, p. 15).

Bardin (2011) apresenta três etapas que compõem a fase de planejamento de uma análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados.

Em relação aos dados, utilizamos o *software* NVivo[39], que elabora bancos dados originais e realiza seu tratamento. O NVivo é um programa para análise textual qualitativa que permite fácil organização de questionários, entrevistas, imagens, documentos etc. Para os dados qualitativos, é possível realizar transcrição material audiovisual, codificar texto, analisar redes sociais e/ou páginas da *web*, entre outros. Já no que se refere à parte quantitativa, tem-se estatística descritiva, inferencial e até mesmo meta-análise. O programa organiza e categoriza as informações textuais, identifica tendências e sistematiza análises, permitindo um tratamento de dados mais rápido. É importante destacar, porém, que esse tipo de programa é apenas facilitador do processo analítico dos dados, e não substitui a responsabilidade do pesquisador na interpretação dos resultados.

Ao longo deste subcapítulo, exploraremos o processo de análise de dados passo a passo, desde a preparação e organização dos dados brutos até a interpretação e a conclusão das descobertas.

6.4.1 Campos empíricos

A missão educativa dos colégios jesuítas, no Brasil e no mundo, fundamenta-se nos Exercícios Espirituais, escritos por Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, em 1540. Por isso, costuma-se denominar a proposta educacional de Pedagogia Inaciana, cuja construção ampara-se no Paradigma Pedagógico Inaciano. A tradição educativa dos jesuítas tem sua presença representada, no Brasil, por 17 unidades de Educação Básica que compõem a Rede Jesuíta de Educação, criada em 2014, com o propósito de promover um trabalho integrado, compartilhando identidade, missão, visão e valores.

[39] “NVivo helps you discover more from your qualitative and mixed methods data. Uncover richer insights and produce clearly articulated, defensible findings backed by rigorous evidence”. Disponível em: https://www.qsrinternational.com/NVivo-qualitative-data-analysis-software/home.

Todas as instituições da RJE compartilham uma missão comum, reafirmada no Projeto Educativo Comum, cuja versão, atualizada em 2021, está em vigor até 2025: “Promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos” (PEC, 2021, p. 14).

Nesse contexto, esta pesquisa tem como campo empírico três unidades da RJE no Brasil: o Espaço Imaculada do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora/MG; o Colégio São Francisco Xavier, em São Paulo/SP; e o prédio do Fundamental 1 do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro/RJ. Por meio desse estudo, buscamos compreender a relação entre o espaço físico dessas instituições e a missão educativa que compartilham, explorando o modo como o ambiente escolar pode contribuir para a formação integral dos alunos e para a concretização da visão educacional da Rede Jesuíta de Educação.

Espaço Imaculada do Colégio dos Jesuítas

O Colégio dos Jesuítas, anteriormente conhecido como Colégio Imaculada Conceição, é uma instituição de ensino católica, fundada em 1956, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Localizado na Zona da Mata Mineira, no sudeste do estado, o município abriga uma população estimada em 577.532 habitantes, conforme dados de 2021.

Na primeira metade do século XX, a fundação de uma escola da Companhia de Jesus na cidade era o desejo de muitas famílias, que se mobilizaram em torno da aquisição da “Chácara das Palmeiras”, entregue aos jesuítas em 1944, nas mãos do Pe. Moutinho, SJ. O local se tornaria, onze anos depois, a primeira sede do Colégio Nossa Senhora Imaculada, o atual Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora. A instituição funcionou, em seus primeiros anos, no velho casarão da Avenida Barão do Rio Branco, n. 2954, junto aos terrenos arborizados que ofereciam sombra e pomar. A construção do prédio atual, na Avenida Presidente Itamar Franco, n. 1600, foi iniciada em outubro de 1959, concebida para responder ao programa arquitetônico específico da Companhia de Jesus.

O Colégio dos Jesuítas atende a 1855 estudantes, distribuídos em turmas desde o Maternal III (três anos) até o 3º. ano do Ensino Médio (15 a 17 anos).

A estrutura física do espaço escolar está dividida por blocos, que concentram as atividades acadêmicas e extracurriculares.

Desde a inauguração, em Juiz de Fora, o Colégio dos Jesuítas passou por mudanças pedagógicas, estruturais e de gestão, acompanhando a evolução da sociedade e buscando sempre desenvolver a missão institucional. Exemplo disso é o Espaço Imaculada, prédio inaugurado em 2022, nas dependências do colégio, para atender às crianças do Maternal III ao 2º. ano do Ensino Fundamental, que consegue traduzir os sinais dos tempos e promover mudanças e inovações nos processos de ensino-aprendizagem. No Espaço Imaculada, conforme dados de 2022, estudam 448 crianças, oriundas de um conjunto de 404 famílias. Ali, trabalham, diretamente, 32 professores regentes e especialistas, nove colaboradores na gestão da Unidade I, oito estagiárias, oito colaboradores de limpeza e um auxiliar de disciplina. De acordo com Magalhães (1998, p. 64), “a história de uma instituição educativa se constrói entre a materialidade, a representação e a apropriação”, ou seja, são também as pessoas que constituem a história de um espaço educativo.

O programa arquitetônico do espaço está divido em quatro andares, onde se distribuem 24 espaços de aprendizagem amplos, bem iluminados e arejados, que se comunicam por paredes móveis e têm transparências internas, eliminando a sensação de confinamento. Os ambientes são abertos, expostos à iluminação e têm ventilação adequada, com vãos nos dois pavimentos. Permitem a passagem de luz natural desde o terraço, com diversos estímulos visuais, projetados por meio de formas, texturas, cores diversificadas, que incorporam elementos naturais e lúdicos para o incentivo às brincadeiras. A flexibilidade dos ambientes internos, as cores, as formas e os materiais evocam o universo infantil, o que contribui com a criação do *Genius loci*. Todo o ambiente conta com tratamento acústico para aprimorar a experiência do usuário, além de sistema de ventilação mecânica para o conforto térmico. Também foram incorporadas diversas soluções de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência visual, intelectual ou de mobilidade.

Não há corredores, o que permite ressignificar a espacialidade da circulação. Em substituição, há ambientes de convivência, cuja dinâmica de uso recebe uma importância especial, visto que se transformam em espaço de permanência e

interação social e pedagógica. Neles, foram colocados móveis fixos, feitos sob medida e utilizados como arquibancadas e armários.

Outro aspecto a destacarmos é a autonomia que o espaço proporciona às crianças, incentivada pelo fato de que foi projetado na proporção e na escala infantis, no sentido métrico humano de cada faixa etária, o que confere ao lugar as proporções do corpo humano e propicia aconchego e estímulo ao grupo que utiliza o espaço. Há banheiros com móveis sanitários infantis e divisórias baixas, que, além de permitirem às crianças o livre uso, auxiliam em seu autocuidado. Na mesma linha, todos os ambientes têm janelas que permitem a visibilidade às crianças.

O projeto contempla, ainda, espaços destinados ao uso por adultos, completamente separados dos ambientes infantis, além de banheiros de família, salas de atendimento, espaço de convivência de colaboradores e espaço de gestão. Todos os acessos a esses espaços são controlados por biometria, para evitar a circulação de desconhecidos e das crianças. Também há um pátio interno, no térreo, que integra os espaços de aprendizagem e se conecta à praça do escorregador. O brincar está presente em cada canto do espaço como um gesto arquitetônico.

O terraço conta com uma quadra de esportes, uma parede de escalada e um playground com piso de borracha reciclada, além de jardins suspensos, que se abrem e integram-se às brises da fachada, fundindo-se com o ambiente externo, um trecho de reserva da Mata Atlântica. Tudo isso busca proporcionar às crianças a interação com o ambiente.

O programa arquitetônico também previu um refeitório para atender a até quatro turmas simultaneamente, além de um espaço para a implantação de uma cozinha industrial, pois existe o projeto de adequar-se à proposta pedagógica a turmas de tempo integral.

Um dos grandes diferenciais da construção do Espaço Imaculada foi seu significativo grau de industrialização, fundamental para a execução em um curto prazo. Por isso, todas as fachadas foram revestidas por painéis coloridos pré-fabricados em *light steel frame*, um produto em aço galvanizado, que oferece isolamento acústico e térmico. A tecnologia da pintura dos painéis é autolimpante, bastando apenas a água da chuva para manter a superfície limpa. A fachada norte conta com brises, para controlar a incidência solar no interior do edifício, o que proporciona maior conforto térmico. Cada brise é feita de concreto de alta performance

(UHPC, na sigla em inglês), que apresenta maior resistência em comparação ao concreto comum, e seu desenho é exclusivo para o projeto.

Novos espaços do Colégio São Francisco Xavier

O Colégio São Francisco Xavier está localizado no bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo. Foi fundado pelo jesuíta italiano Pe. Guido Del Toro SJ, com a missão de evangelizar os imigrantes japoneses e seus descendentes. Por isso, em 1928, inaugurou, no bairro da Liberdade, a escola com o nome de “Collegio Catholico Japonês São Francisco Xavier”, em uma casa alugada, localizada na Rua da Liberdade, n. 149.

Em 1931, iniciaram-se os trabalhos da construção do novo edifício, no Ipiranga, que se tornaria, posteriormente, o Colégio São Francisco Xavier. Em 12 de março, foi realizada a inauguração oficial. No início da década de 1960, o prédio do colégio estava praticamente concluído, inclusive a igreja e o salão de artes. A construção dessa ala, localizada ao longo da Rua Padre Marchetti, foi feita pelo Padre Shigeo Takeuchi, por ocasião das bodas de ouro da imigração Japonesa ao Brasil, em 1958.

Na década de 1980, percebeu-se a necessidade de maior espaço para o colégio, de modo que foram compradas duas casas contíguas, localizadas em frente ao Colégio, na rua Vicente da Costa

Mais tarde, já nos anos 1990, foi feita outra grande reforma para reinstalar os laboratórios de física, química, biologia, as novas salas de aula para o Ensino Médio, tendo sido realizado um trabalho de modernização do Colégio, assim como a construção de um novo ginásio esportivo.

Entre os anos de 2017 e 2020, o Colégio passou por uma grande reforma, atualizando suas salas e espaços, mas manteve as características arquitetônicas originais. Em 2018, foi lançado o Projeto SANFRA 2020, com o objetivo de renovar e inovar os processos pedagógicos e os espaços físicos segundo orientações do Projeto Educativo Comum (PEC). As obras foram divididas em duas etapas: a primeira durou cerca de 12 meses, para atender aos alunos de 1º., 4º., 5º., 81º. e 9º. anos do Ensino Fundamental, além de implementarem-se salas administrativas e *playgound*. A segunda fase enfocou a construção de quadras poliesportivas e a reforma do prédio historico. Foi feita uma revitalização pedagógica e estrutural do SANFRA, e, com o

retrofit, criou-se uma rotina de manutenção para que os espaços estivessem sempre revitalizados.

A partir de dezembro de 2020, o SANFRA passou a oferecer aos estudantes, pais e colaboradores uma área de, aproximadamente, 12.384 m², com diversos ambientes de aprendizagem, e as quadras poliesportivas. Uma das justificativas para essa nova estrutura física era oportunizar a socialização, a construção da própria identidade e o compartilhamento do conhecimento.

O SANFRA atende a 1170 estudantes, distribuídos em turmas desde o Maternal III (três anos) até o 3º. ano do Ensino Médio (15 a 17 anos).

Prédio do Ensino Fundamental I do Colégio Santo Inácio

Desde o momento da fundação da cidade do Rio de Janeiro, os jesuítas estiveram presentes, ficando responsáveis pela primeira igreja da cidade, construída na praia, entre os morros Cara de Cão e Pão de Açúcar, e dedicada a São Sebastião. A primeira tentativa, pela Companhia de Jesus, de estabelecer uma instituição de ensino na cidade data de 1567, com a abertura do Real Colégio de Jesus do Rio de Janeiro, no Morro do Castelo, mas as atividades cessaram em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil pelo governo de Portugal.

A Companhia de Jesus retornaria ao país em 1814, sem, no entanto, retomar o prédio no Morro do Castelo. Em julho de 1903, os padres mudaram-se para o casarão da rua São Clemente, n. 132, no bairro de Botafogo, onde, ao fim daquele ano, outras alas foram erguidas em torno do pátio, iniciando-se a construção do principal prédio do Colégio, imóvel tombado em 1990 devido a seu valor cultural e arquitetônico. O tombamento incluiu a casa vizinha, comprada da família Joppert, onde funcionou a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) entre 1940 e 1955.

Nos anos compreendidos entre 1980 e 1982, foi construído o edifício localizado na Rua Eduardo Guinle, destinado a acolher o Curso Primário a partir de 1983, mantendo-se em operação até os dias atuais. O prédio do Fundamental I, composto por quatro andares, recebe alunos do 1º. ao 5º. anos do Ensino Fundamental.

Ao longo das últimas quatro décadas, o espaço físico destinado a esse segmento passou por intervenções pontuais para atender às demandas

momentâneas, decorrentes das mudanças pedagógicas. Foi a partir do ano de 2021 que se iniciou uma revisão integral do espaço físico de toda a instituição, em uma perspectiva alinhada a um plano diretor. A projeção é de que, até 2025, seja concluída a primeira fase do processo de renovação do ambiente físico, englobando áreas de aprendizagem, espaços destinados a práticas esportivas e lazer, auditórios e renovação de equipamentos de segurança e climatização.

Com uma área construída que ultrapassa os 36 mil m², dividida entre nove edifícios, dos quais dois são tombados pelo Patrimônio Histórico do Rio de Janeiro, o Colégio Santo Inácio atende a uma comunidade de 3.560 estudantes, distribuídos em turmas desde o 1º. ano do Ensino Fundamental (cinco anos) até o 3º. ano do Ensino Médio (15 a 17 anos). A instituição também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e cursos profissionalizantes, integralmente filantrópicos e ministrados no contraturno.

6.4.2 Análise documental

Conforme Cellard (2008), a análise documental compreende duas etapas distintas e complementares: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A análise preliminar engloba uma série de elementos, tais como o estudo do contexto em que o documento está inserido, a investigação sobre o autor ou autores do documento, a avaliação da autenticidade e da confiabilidade do texto, a compreensão da natureza do documento em questão, a identificação dos conceitos-chave que permeiam o texto e a apreensão de sua lógica interna. Por sua vez, a análise propriamente dita constitui a fase em que são extraídas informações essenciais e relevantes para a elucidação do objeto de estudo em análise.

O intuito de examinar é compreender o teor de documentos e deles obter as informações concretas relacionadas ao problema da pesquisa. Nesta dissertação, a análise documental visa a aprofundar a compreensão das políticas e das práticas educacionais e de gestão relacionadas à concepção de espaços educacionais adotadas pelas escolas da RJE, bem como a identificação de pontos de convergência e divergência entre as três unidades.

O foco desta análise recai sobre os seguintes documentos:

a) Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das três unidades da RJE;
b) sites das três unidades da RJE;
c) Projeto Educativo Comum da RJE (2021);

d) documentos orientadores da Companhia de Jesus;
e) documentos da concepção do Espaço Imaculada do EICJ.

Para Bardin:

> O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

A seguir, apresentamos as informações que, contidas nesses documentos, estão relacionadas ao problema de pesquisa. Isso nos permite destacar diferenças e semelhanças na concepção de espaços educacionais na Rede Jesuíta de Educação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição é o documento que estabelece as diretrizes, os princípios, os objetivos e as práticas educacionais que nortearão o processo de ensino/aprendizagem. Trata-se de uma ferramenta fundamental para a organização e a gestão da escola, pois define sua identidade, sua missão e seus valores. Além disso, o PPP orienta o planejamento pedagógico, a elaboração dos currículos e a execução das atividades escolares.

Os Projetos Político-Pedagógicos dos três Colégios organizam-se a partir das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (2013), do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das orientações específicas dos órgãos legisladores de cada estado. Tudo isso está de acordo com o *modo nostro* por meio do qual a Companhia de Jesus faz educação e está expresso em seus documentos, desde a *Ratio Studiorum* até o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação (2021).

Devido à importância desses documentos para entendermos o contexto educacional de cada unidade, vinculando-o ao tema dessa pesquisa, realizamos neles uma busca a partir dos termos “espaço”, “lugar”, “infraestrutura”, “meio” e “ambiente”, com o objetivo de identificar menções diretas ou indiretas relacionadas ao tema de pesquisa.

A seguir, apresentamos um resumo das menções encontradas nos três PPPs das três unidades da RJE.

Quadro 5: O espaço e os PPPs.

EICJ	CSFX	PFCSI
Em um diálogo permanente com os últimos avanços da pedagogia, da psicologia e da neurociência, busca-se educar com excelência os estudantes, em um novo **espaço** físico organizado de forma flexível, com um currículo integrador. A infraestrutura, cuidadosamente pensada a partir das novas demandas pedagógicas, oferecerá um **espaço** que contempla toda a diversidade humana, assim como suas diferentes necessidades (p. 3).	Os **espaços** e tempos escolares devem ser redimensionados para gerar mais mobilidade e criatividade no processo educativo (p. 4).	Nos **espaços** escolares regulares, a inclusão contribui para o desenvolvimento socioemocional e psicológico, tanto das crianças com necessidades especiais, como das demais, além de ser um importante instrumento social (p. 16).
Compreende-se que esta fase do desenvolvimento da criança – 3 aos 7 anos – é o momento em que se estabelece um significativo desenvolvimento das áreas cognitiva, afetiva, psicomotora e espiritual, com a mediação de experiências em **ambientes** lúdicos e afetivos, por meio do acompanhamento personalizado à criança e de vivências que exercitem o desenvolvimento dessas áreas (p. 3).	O currículo do Colégio São Francisco Xavier privilegia o estudante como centro do processo de aprendizagem, expresso na identidade inaciana, contempla a interdisciplinaridade e transversalidade, redimensiona tempo e **espaço** e utiliza recursos didáticos e tecnológicos capazes de responder de maneira eficaz à formação integral (p. 18).	Valoriza-se, na Pedagogia Inaciana, a relação entre o professor e o aluno como condição para a consecução de seus objetivos. A proximidade dessa relação no cotidiano do **espaço** escolar possibilita uma influência significativa do professor, fundada no exemplo de suas ações e na sua competência (p. 17).
Nessa fase da Educação Básica, o currículo se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os **espaços** são geridos de forma flexível, e as crianças participam ativamente nesse processo, em que as metodologias ativas são usadas rotineiramente. Nesse contexto, as crianças geram projetos, experimentam e integram suas vivências, desenvolvendo competências (p. 7).	Ao considerar um currículo focado na pessoa que se deseja formar, na construção do conhecimento e no desenvolvimento das diversas habilidades pelo uso de metodologias de ensino atuais, **espaços** inovadores e professores comprometidos, a formação integral ocorre em consonância com a proposta jesuíta e as competências gerais da educação básica previstas na BNCC (p. 18).	Todos os setores e departamentos do Colégio Santo Inácio estão voltados à aprendizagem integral do aluno, por isso, a gestão tem como foco o compromisso de movimento contínuo com a ressignificação de tempos e **espaços** de formação estudantil (p. 21).
A organização dos tempos e dos **espaços** pressupõe que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o **meio** em que o indivíduo não só é transformado, mas também o transforma (p. 10).	Na educação inaciana as atividades curriculares transcendem o âmbito da sala de aula e incluem um conjunto de experiências formativas que os estudantes vivem em diversidade de tempo e **espaços** educativos, motivo pelo qual as aulas poderão ser ministradas em locais diversos dentro do espaço escolar (p. 22).	Em seu texto, a BNCC focaliza, ainda, o educando como protagonista da aprendizagem e enfatiza a escola como um **espaço** acolhedor que torna possível o desenvolvimento daquele educando nas suas singularidades e diversidades, garantindo-lhe, desse modo, uma educação de qualidade (p. 58) .

Propõe-se uma organização a partir de **ambientes** de trabalho climatizados – **espaços** que substituirão as atuais salas de aula – com recursos didático-pedagógicos e tecnológicos comuns a todos **os espaços**, identificados por cores e temas, letras e palavras, números e formas, natureza, mapas e ruas, tecnologia, artes e música. **Ambientes** multiuso e flexíveis, que favoreçam o trabalho em pequenos ou em grandes grupos. **Espaço** amplo de acolhida aos estudantes, que poderá ser utilizado para outras atividades, conforme a necessidade. A reflexão permanente sobre a funcionalidade e a adequação dos **espaços** permite que a sua organização seja modificada, de acordo com as necessidades e a evolução do grupo. A intenção é que o **ambiente** contemple toda a diversidade humana em sua essência (p. 10).	O Colégio possui diferentes **espaços** e ambientes instigadores de conhecimento e que privilegiam atividades mais significativas e colaborativas como o espaço Maker, os laboratórios, biblioteca, quadras e parque (p. 23).	A família é a primeira experiência de contato com o "outro" e, portanto, o primeiro **espaço** educativo em que a criança vive, convive e se constitui como sujeito. É um **lugar** de referência e socialização, com papel importante na formação de valores culturais, morais, espirituais e éticos. Esses valores contribuem de maneira significativa para a formação do indivíduo, para sua socialização, para o aprendizado escolar e para o desenvolvimento intelectual. A escola é a continuidade desse **espaço**, mas oferece uma experiência maior de vida em sociedade e possui a especificidade de ser o local onde o acervo cultural e científico da humanidade será apresentado para o indivíduo em formação. A escola é também **lugar** de diálogo. E é nesse **espaço** privilegiado que seu aprendizado ocorre (p. 60).
Este projeto buscou associar a Proposta Pedagógica do centro de aprendizagem ao **espaço** físico. A **infraestrutura** é um componente essencial no projeto, visto que ela oferece amplas e acolhedoras instalações, proporcionando um **ambiente** amplo, flexível, ventilado, claro, bastante oportuno para as experiências. Além disso, é uma construção que evidencia a sustentabilidade e propicia o contato dos sujeitos com a natureza (p. 11).	**Espaços,** tempos, quantidades, relações e transformações: em diferentes experiências com o meio ambiente e o mundo físico, as crianças constroem conhecimentos matemáticos, científicos e sociais por meio de observações, manipulação, investigação, exploração, levantamento de hipóteses e buscas pela informação (p. 25).	Hoje, o **espaço** de aprendizagem precisa ser pensado de forma ampla e a interação entre família e escola é fundamental para que o processo aconteça (p. 61).
É importante que os professores exerçam uma liderança pedagógica genuína para gerir o andamento dos processos pedagógicos nos **espaços** de aprendizagem, assim como considerar novos processos avaliativos dos estudantes, garantindo os registros do acompanhamento individualizado (p. 14).	O Colégio possui, além das salas de aula climatizadas, banheiros específicos para estudantes separados dos colaboradores. Há uma biblioteca, capela, sala da Pastoral, enfermaria, laboratórios, **espaço** Maker, salas de Artes, sala de música, sala de judô, sala de dança, salão de festas, salas de reunião e atendimento, ludoteca, parque infantil, duas quadras de esportes cobertas e	Os alunos devem promover atividades que os motivem para a aprendizagem e a interação com os outros, voltadas à resolução de problemas e ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, e tornando o **ambiente** de aprendizagem um **lugar** apaixonante, onde se pensa, se sonha, se constroem laços de solidariedade e se aprende fazendo, ou seja, um laboratório de aprendizagem ativa (p. 57).

O planejamento pedagógico contempla os princípios do currículo da instituição, com ênfase na aprendizagem personalizada, com a clareza de que esse processo acontece em diferentes **lugares** e tempos (p. 16).	uma quadra descoberta, pátio para intervalo, cozinha experimental, refeitório para estudantes, refeitório para colaboradores, sala para colaboradores, teatro com 200 lugares, almoxarifado, gráfica, sala administrativa compartilhada, sala de artigos esportivos e uma chácara à margem da Represa de Guarapiranga (p. 45).	Nas aulas e atividades escolares, as crianças e os jovens inacianos aprendem a querer mais e são submetidos a **ambientes** e situações de estímulo à autonomia, criatividade e solidariedade (p. 56).
Com dinamismo e interdisciplinaridade, de forma integrada e contextualizada, busca-se desenvolver o indivíduo em diferentes aspectos, englobando os âmbitos sociais, comportamentais, esportivos, emocionais, artísticos e tudo o que está relacionado ao **ambiente** no qual ele está inserido. Assim, o professor se caracteriza como aquele que media [sic] o processo de aprendizagem, num **ambiente** organizado e favorável para a realização de diferentes experiências (p. 16).		Essas aprendizagens irão possibilitar a utilização de diferentes metodologias e recursos para desenhar o processo de ensino e de aprendizagem de modo a tornar a sala de aula atrativa, sugestiva, convidativa e, sobretudo, local onde os alunos, como protagonistas, possam construir conhecimentos (p. 57).

Fonte: Elaboração nossa.

Com base no quadro, podemos concluir que os três PPs têm abordagens diferentes em relação aos termos destacados. Enquanto no EICJ é dado enfoque específico ao conceito físico do espaço e é apresentada uma relação direta entre a proposta pedagógica e o ambiente, no PFCSI faz-se uma alusão mais simbólica ao conceito de espaço, com destaque para o ambiente gerado pelas relações e a aplicação da proposta pedagógica, sem mencionar diretamente a estrutura física da instituição. No PPP do CSFX, tem-se uma abordagem tanto simbólica quanto especifica para o conceito do espaço, sendo possível identificar uma relação concreta entre o PPP e a importância do espaço físico, pois é destacado aquilo que se oferece na instituição e a forma como se utiliza.

Os três documentos são orientados pelo Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, que apresenta as seguintes abordagens relacionadas ao tema de pesquisa:

Quadro 6: O espaço e o PEC.

Mais do que nunca, esse impacto tem mobilizado a reflexão sobre a dimensão ética, social e política da educação, e jogado luz sobre a importância da escola como **espaço** público fundamental para as sociedades democráticas. Conscientes das mudanças antropológicas e culturais em curso, nesse contexto o PEC se consolidou, convocando e engajando a todos na construção e implementação de novas perspectivas, abordado pela incerteza e pela complexidade do tempo presente, mas com o olhar esperançoso, voltado para o futuro (p. 11).
A Rede Jesuíta de Educação Básica (RJE) acredita que os processos educativos podem ser transformadores de vidas e realidades. Por meio de uma educação para a cidadania global e para a renovação da fé cristã, as instituições da RJE são **espaços** de formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais (p. 14).
[...] há uma necessidade premente de reformular o **ambiente** escolar e de repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, a fim de rever **espaços**, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para inovação, considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins (p.30).
Nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Seguindo sua tradição de ecletismo, na abertura e no diálogo com as diferentes teorias da educação, a Rede Jesuíta de Educação estabelece, como diretrizes para aperfeiçoar seus processos educativos, que as Unidades Educativas: [...]; (4) redimensionem **espaços** e tempos escolares, para gerar mais **espaço** de mobilidade e criatividade no processo educativo;[...] (p. 34).
Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os estudantes aprendem de formas e em tempos distintos, em **espaços** que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades (p. 39).
Para a Companhia de Jesus, "Cidadãos Globais são aqueles que constantemente buscam aprofundar sua consciência de seu **lugar** e responsabilidade, local e global, em um mundo cada vez mais interconectado; aqueles que se solidarizam com os outros na busca de um planeta sustentável e um mundo mais humano, como verdadeiros companheiros na missão de reconciliação e justiça" (Cidadania Global: Uma Perspectiva Inaciana, 2019) (p. 68).
O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o estudante no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas. Buscamos, em 2020, ser uma rede de "Centros de Aprendizagem Integral", onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento, com um currículo integrado e integrador que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade (p. 106).

Fonte: Elaboração nossa.

O PEC, embora não trate diretamente do tema específico do espaço físico, fornece diretrizes para os processos de gestão que orientam a utilização de recursos e a estrutura da instituição educacional. Nesse contexto, o documento reitera a responsabilidade das equipes envolvidas no planejamento e na implementação das práticas pedagógicas e administrativas:

> A forma como os processos são geridos faz as Unidades Educativas manifestarem, de maneira explícita, o conteúdo do modo de proceder da instituição. Assim, não nos é indiferente este ou aquele estilo de gestão; pelo contrário, afirmamos um modelo de gestão em que o poder é serviço, e a liderança é espaço de compartilhamento de poder e de responsabilidade, tendo como foco o cumprimento da missão. A

> participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados. (PEC, 2020, p. 46)

Continua:

> A complexidade das relações, o modo como estas se travam no ambiente escolar e os processos desenvolvidos nas diferentes áreas da organização constituem o conteúdo mesmo dos processos de gestão. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo no qual a escola é plasmada, aprendendo de si mesma, gerando oportunidades de reordenamento das relações e, consequentemente, de reorganização da unidade escolar, com vistas ao cumprimento de sua missão. (PEC, 2020, p. 46)

Embora não mencione explicitamente a arquitetura escolar, o PEC aborda a importância de um ambiente propício ao desenvolvimento das atividades educacionais. Isso reflete a compreensão de que o espaço físico exerce um papel relevante na experiência de aprendizado dos alunos e no desempenho geral da instituição, assim como a importância de uma gestão institucional que ”possibilita a garantia de profissionalização dos processos, alinhada à identidade inaciana e à busca do Magis” (PEC, 2020, p. 44).

O PEC enfatiza a importância de criar um senso de pertencimento e conexão com o ambiente educacional, permitindo que os estudantes atuem a partir da consciência espaço-existencial *being-in-some-place*, pelo modo como se processa a relação entre o sujeito e o mundo e pela forma como um e outro poderiam ser definidos fora da dualidade sujeito-objeto. Christian Norberg-Schulz (1971) define que o espaço existencial é um termo que compreende as relações básicas entre a humanidade e seu ambiente, entre o espaço e o caráter, de acordo com as funções psíquicas básicas de orientação e identificação. O espaço existencial de qualquer pessoa é expandido a cada movimento e cada experiência. A esse respeito, o poeta mexicano Octavio Paz, em seu livro *El arco y la lira*, expressa-se sobre esse movimento expansivo:

> El espacio ya no es esa superficie plana y homogénea de la física clásica, en la que se depositaban o colocaban todas las cosas, desde los astros hasta las palabras. El espacio ha perdido, por así decirlo, su pasividad: ya no es quien contiene las cosas sino que, en un movimiento perpetuo, modifica su curso interviniendo activamente en su transformación (Paz, 1956, p. 280).

Essa abordagem reflete a compreensão de que o ambiente físico escolar desempenha papel essencial na formação da identidade dos estudantes e no desenvolvimento de um senso de lugar. Quando se promove a consciência do *being-in-the-school*, os alunos são estimulados a se envolverem mais profundamente com o espaço escolar, valorizando-o como parte de sua experiência de aprendizado.

Além disso, a ênfase na conexão e no senso de lugar reforça a importância do nosso estudo sobre os impactos da arquitetura no ambiente educacional. A partir da investigação das percepções e experiências dos estudantes em relação ao espaço físico da escola, buscamos compreender como o design escolar pode contribuir para a criação de um ambiente acolhedor e significativo, que promova o desenvolvimento integral dos alunos.

Nessa relação entre as instituições e a comunidade escolar, é importante, ainda, analisar como isso é demostrado ao público externo. Portanto, analisamos os sites das três unidades da RJE em busca de menções à estrutura física da escola, o que apresentamos a seguir, em um quadro.

Quadro 7: O espaço e as WWW.

UNIDADE	DESCRITIVO
EICJ Site: https://www.colegiodosjesuitas com.br/estrutura/	Com área de aproximadamente 80 mil metros quadrados na região central de Juiz de Fora, entre os quais cerca de 40 mil metros quadrados de Mata Atlântica, utilizada para caminhadas ecológicas e para o ensino de Ciências e Biologia, o Colégio dos Jesuítas possui um dos mais completos conjuntos educacionais da região da Zona da Mata mineira. Os novos **espaços** didáticos, com salas amplas e modernas, áreas de convivência, biblioteca, três laboratórios de informática, laboratórios de física, biologia, química e línguas estrangeiras, parquinho infantil e os centros poliesportivos com ginásio, piscina coberta e aquecida, quadras cobertas e campo de futebol, foram todos concebidos para contemplar processos pedagógicos que ocorrem além dos limites das salas de aula, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Essa **estrutura física** personalizada permite a atuação conjunta dos professores e profissionais das diversas equipes da escola, desenvolvendo os estudantes em todas as suas dimensões, por meio de projetos interdisciplinares e da vivência de práticas desportivas, encontros de formação, estágios sociais, ações de voluntariado, projeto de liderança cristã e coral, entre outras atividades.
CSFX Site: https://sanfra.g12.br/quem-somos/infraestrutura/	O Colégio São Francisco Xavier reside no coração do bairro Ipiranga, ao lado do Museu do Ipiranga, Museu de Zoologia da USP e do Parque da Independência. Devido à localização privilegiada, oferece segurança e fácil acesso para quem vem de carro, de transporte público ou a pé. Além disso, por estar próximo de áreas verdes e de lazer, tem a oportunidade de

	oferecer aos seus estudantes diversas atividades pedagógicas em **ambientes** externos de fácil acesso. Voltado à renovação e inovação, o SANFRA passou por uma reforma que modernizou sua **estrutura física**. Agora, o Colégio conta com uma área de, aproximadamente, 12.500 m². Os alunos têm, à disposição, diversos **ambientes de aprendizagem** para se desenvolverem, como quadras esportivas, laboratórios, sala Maker, biblioteca e outros **espaços** equipados tecnologicamente de modo criativo e funcional.
PFCSI Site: https://www.santoinacio-rio.com.br/estrutura#gsc.tab=0	O Colégio Santo Inácio ocupa uma área de 37 mil m² no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro.

Fonte: Elaboração nossa.

Os resultados obtidos a partir da análise dos sites das três unidades evidenciam que a estrutura física é percebida como um diferencial importante para atrair famílias interessadas nas propostas das instituições de ensino. Na análise de tamanho dos espaços (em metros quadrados), localização na cidade, características físicas dos ambientes e diferenciais oferecidos, é notório como o espaço físico escolar é estrategicamente destacado por essas unidades. Hoje, à medida que as residências tornam-se mais compactas, a tendência é que as famílias busquem ambientes escolares que ofereçam experiências espaciais ligadas à brincadeira, ao contato com a natureza e às múltiplas visões inovadoras do mundo; por isso, o espaço físico é fundamental na escolha de uma instituição de ensino para seus filhos.

Nos últimos anos, tem havido uma série de reflexões tanto por parte da Igreja quanto da Companhia de Jesus, que resultaram em documentos inspiradores, planos apostólicos e iniciativas intersetoriais, todos direcionados ao fornecimento de orientações para enfrentar os desafios emergentes no mundo contemporâneo. Destacam-se, nesse contexto, o Pacto Educacional Global, do Papa Francisco; as Preferências Apostólicas Universais, da Companhia de Jesus; o documento “Uma Tradição Viva”; o Projeto Apostólico Comum 2021-2027; o Planejamento Estratégico da Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI); o Plano Apostólico da BRA, entre outros. Esses documentos representam marcos de referência que permeiam tanto o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE quanto os Projetos Pedagógicos (PPs) de cada unidade no Brasil. Diante desse contexto, realizamos uma análise desses documentos em busca de conceitos relacionados a esta pesquisa.

O quadro a seguir apresenta um resumo das menções referentes ao tema de pesquisa nos documentos.

Quadro 8: O espaço e os documentos norteadores.

Plano Apostólico da Província do Brasl (BRA) 2022-2026
Avaliar e promover a adequação das práticas institucionais e das **estruturas físicas** ao paradigma da ecologia integral (p. 31).
Nos processos de aquisição, **reforma ou construção**, preferir modelos de construções orientados à promoção da justiça socioambiental (p. 31).
Direccionamento Estratégico de FLACSI 2023-2025
Un segundo elemento característico de los colegios jesuitas para el año 2032, es que serán reconocidos por ser laboratorios pedagógicos y didácticos: centros de innovación, con **espacios** que incentivan la creatividad, el emprendimiento y el servicio a la comunidad, donde se estimulan las habilidades para asimilar la tecnología con criterio y autonomía, que se integra como **medio complementario** del aprendizaje y posibilita ampliar la visión de la integración curricular de adentro hacia afuera. Colegios que están en **constante renovación** y que experimentan nuevos formatos de aprendizaje, a través de la pedagogía ignaciana, enriquecida con los nuevos desarrollos pedagógicos que garantizan que el estudiante y el maestro sean verdaderos agentes de transformación personal y comunitaria (p. 21).
Lugares de aprendizajes útiles para la vida concreta, en todas las dimensiones (p. 17)
Un colegio de FLACSI, será para el año 2032, un **lugar** de gozo con un auténtico estilo comunitario, donde la comunidad es abierta al contexto e incide significativamente en el mismo. Con fuertes raíces locales, entiende su interdependencia y obligación hacia el mundo, para fortalecer un currículo abierto e intercultural que toma como fundamento la Casa Común y la lógica de la Fraternidad Humana, para generar una verdadera formación humana integral de cara a la responsabilidad común por el mundo (p. 35).
Pacto Educativo Global *Vade Mecum*
Criar **espaços** verdes nos seus centros educativos proporcionalmente ao número de membros da sua instituição/organização (p. 16).
O tempo e o **espaço** necessários para que o jovem familiarizar com os próprios desejos e medos, são cada vez mais preenchidos por interações contínuas e atraentes, que seduzem e tendem a preencher cada momento do dia. Além disso, interações que alimentam a racionalidade calculada, instrumental, tecnicista (daquela do como), e não a racionalidade que responde ao sentido profundo das coisas e da vida (daquela do porquê) (p. 28).
Preferências Apostólicas Universais 2019-2029
Criar e manter **espaços** abertos aos jovens na sociedade e na Igreja é uma contribuição a ser dada pelas obras apostólicas da Companhia de Jesus. Elas devem ser **espaços** abertos à criatividade juvenil, nos quais se propicie o encontro com o Deus da vida, revelado por Jesus, como também para o aprofundamento da fé cristã. São **espaços** em que se deve promover o discernimento do caminho no qual cada um pode alcançar sua felicidade contribuindo com o bem-estar de toda a humanidade (p. 4).
A lógica da economia do mercado conduz à homogeneidade. Pelo contrário, a juventude aspira à diversidade que corresponde ao exercício da liberdade e abre **espaços** criativos para contribuir ao surgimento de uma sociedade humana intercultural (p. 5).
Fazer de nossas comunidades **espaços** de discernimento em comum, que animam a vida de oração, compartilham a Eucaristia e praticam o diálogo espiritual, nos capacita para condividir o dom do discernimento, modo de nos deixar guiar pelo Espírito nas obras apostólicas e em todos os ministérios. A vida austera, junto aos pobres, promove a criatividade de que necessitamos para fazer mais com menos, e dá maior credibilidade ao nosso trabalho apostólico feito com gratuidade. (p. 9)
Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI
A Ratio retrata o modelo educacional que guiou nossos colégios e criou um senso de unidade em torno de um currículo comum e de uma **estrutura escolar** comum. Seu sucesso e suas limitações foram amplamente discutidos ao longo dos séculos (p. 8).
A tecnologia tem revolucionado as noções tradicionais de tempo e lugar e oferecido oportunidades até então imprevisíveis para a comunicação, a aprendizagem e a espiritualidade (p. 41).
O chamado para educar a partir do coração da Igreja é especialmente relevante quando se pensa na **estrutura** futura de nossos colégios. Muito tem sido feito sobre a questão de *como nossos colégios serão jesuítas quando não houver mais jesuítas?* (p. 62).

Portanto, é essencial que todos os educadores e administradores dos colégios jesuítas criem **ambientes** seguros e sadios, livres de qualquer forma de abuso: sexual, físico, psicológico ou emocional (p. 64).
JESEDU-Rio 2017
Estamos chamados a um discernimento genuíno em continuidade com a nossa herança espiritual para responder criativamente aos desafios do nosso mundo e das novas gerações que frequentam os nossos colégios. Somos conscientes de que a nossa tradição nos chama a participar numa conversação contínua sobre os melhores meios para servir à nossa missão hoje, que deve se refletir **na renovação e na inovação** em nossos colégios e modelos pedagógicos. Tudo isto necessita levar os nossos colégios a usarem a imaginação inaciana para proporem e implementarem melhores práticas educativas que realmente possam encarnar a excelência humana de nossa educação e transformar nossos estudantes, nossas sociedades e a nós mesmos (p. 2).
Urge que nossas instituições sejam **espaços** de pesquisa pedagógica e verdadeiros laboratórios de inovação didática, dos quais surjam novos métodos ou modelos formativos. (s.n.).
Documento síntese JESEDU 2021
A fé nos faz crescer humana e comunitariamente a fim de fazer dos espaços escolares lugares capela onde Deus é respirado.
Concordamos que devemos nos arriscar, superando os medos e barreiras para a mudança, e promover momentos de profundidade através de experiências, criando espaços criativos para a pausa e o exercício de reflexão
Estamos encorajados e motivados pela mensagem enviada pelo Papa Francisco com ocasião do 20º Aniversário da FLACSI, na qual ele nos lembra da importância de nossos colégios estarem em permanente sintonia com a missão, a fim de serem lugares de entrega da vida pelos outros, de portas verdadeiramente abertas. Espaços que encarnam a sabedoria evangélica e que são uma expressão viva da fraternidade.

Fonte: Elaboração nossa.

A análise dos documentos apresentados acima permite-nos concluir que, embora todos contenham menções diretas ou indiretas ao conceito de espaço educacional como ambiente físico e à sua importância no processo de ensino-aprendizagem, ainda não há uma sistematização efetiva nas orientações para a renovação ou a construção de espaços educacionais. Esses espaços precisam atender a todos os acordos e planos indicados nos documentos, e, se não forem pensados de forma integrada, podem tornar-se um obstáculo em vez de um facilitador na implementação dessas diretrizes.

6.4.3 Análise dos questionários

O projeto de pesquisa passou pelo processo de avaliação ética e foi aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Unisinos, que, em sua análise, conferiu respaldo às intenções do estudo. Todos os trâmites, procedimentos e prazos estabelecidos foram rigorosamente seguidos, em conformidade com os protocolos regulamentados.

Também, todos os participantes concordaram previamente com sua participação, conforme documentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo o modelo apresentado nos Apêndices A, B e C, o que assegurou

aos envolvidos a plena informação sobre os dados coletados, o escopo da pesquisa em desenvolvimento, os riscos e os benefícios, além de garantir sigilo aos participantes, mantendo-se, assim, sua privacidade.

Os questionários[40] foram elaborados na plataforma Microsoft Forms, de acordo com os modelos apresentados no Apêndice D, e foram encaminhados via e-mail a todos os participantes da amostragem, totalizando 30 respondentes, distribuídos da seguinte maneira:

- três Diretores Gerais dos três previstos na amostragem;
- três Diretores Acadêmicos dos três previstos na amostragem;
- três Diretores Administrativos dos três previstos na amostragem;
- três Coordenadoras de segmento das três previstas na amostragem;
- seis Colaboradores não docentes dos seis previstos na amostragem;
- 12 Professoras das 16 previstas na amostragem.

A abrangência dos respondentes, que engloba todas as áreas envolvidas nos processos pedagógicos e de gestão, proporcionou solidez e relevância aos dados coletados para o desenvolvimento deste estudo.

A escolha desse público-alvo justifica-se por dois motivos principais: o primeiro está relacionado à minha atuação profissional na Rede Jesuíta de Educação (RJE), onde estou envolvido em projetos de concepção e reforma de espaços educacionais; o segundo é a necessidade de compreender como os indivíduos desse grupo, que constroem sua presença nas escolas, especificamente no que se refere ao seu “estar” em um ambiente escolar, percebem e analisam o impacto das inserções e intervenções arquitetônicas nos processos de ensino, aprendizagem e gestão.

No contexto da pesquisa envolvendo participantes humanos, tornou-se fundamental não apenas submeter o projeto ao Comitê de Ética, mas também enfatizar a importância do cuidado e do rigor ético no tratamento de cada manifestação. É essencial compreender que cada resposta reflete a subjetividade dos participantes, que têm histórias e contextos específicos, o que nos leva a reconhecer que a pesquisa não se trata de uma interpretação monocultural do fenômeno, mas, ao contrário, contempla uma diversidade de perspectivas e experiências, deixando

[40] Os questionários utilizados neste estudo encontram-se disponíveis no Apêndice “C”.

sempre uma brecha para o dito e o não dito e para a interpretação diante de determinada situação ou fenômeno, compreendendo-se a diversidade presente no estudo. Nesse contexto, Veiga-Neto destaca:

> Qualquer multiculturalismo já é, pelo menos epistemologicamente, humilde, na medida em que assume que, por mais que se fale, nunca se saberá o que é mesmo este mundo nem como ele funciona. E lembro que essa incompletude do dito não decorre de alguma suposta incompletude do entendimento humano ou do próprio dizer, mas sim da linguagem em que se aloja o dito. Não se chega lá no mundo, não porque como humanos sejamos limitados, mas simplesmente porque aquilo que chamamos de lá – ou talvez seja melhor dizer: o lá naquilo que ele significa para nós – constitui-se justamente a cada momento em que nele e dele se fala. O lá é um mutante em constante mutação não em si mesmo, mas naquilo que se diz dele e, consequentemente, naquilo que se pensa sobre ele (Veiga-Neto, 2003, p.13).

A análise desses dados exigiu uma abordagem criteriosa e atenta para que identificássemos convergências e divergências na compreensão do problema de pesquisa, com base no pressuposto da experiência vivida por cada um dos participantes.

Os dados foram tratados por meio do *software* NVivo, de modo analítico, para aprofundar a perspectiva. O *software* permite codificar e categorizar sistematicamente dados qualitativos, de forma que foi possível identificarmos conceitos e padrões nos dados a partir de etiquetas de codificação e anotações criadas, e isso contribuiu para a organização e a estruturação dos dados, com vistas à análise e à exploração mais eficientes. O NVivo não analisa os dados, mas auxilia o pesquisador nesse processo, por meio de um sistema em que é possível “criar, gerenciar e explorar ideias e categorias, minimizando as rotinas de trabalho e maximizando a flexibilidade da análise, para descobrir novas ideias e desenvolvê-las” (Santos, 2001, p. 132).

6.4.3.1 Estruturação, codificação e análise dos resultados

Para a utilização do *software* NVivo 2.0, foram necessários alguns procedimentos. Inicialmente, criamos um cadastro do projeto no NVivo; após, importamos as fontes, ou seja, os documentos que seriam analisados com a ajuda do NVivo. Antes de serem importados, contudo, os dados precisavam estar na forma de documentos com a extensão *.rtf (*rich text format),* compatíveis com os programas

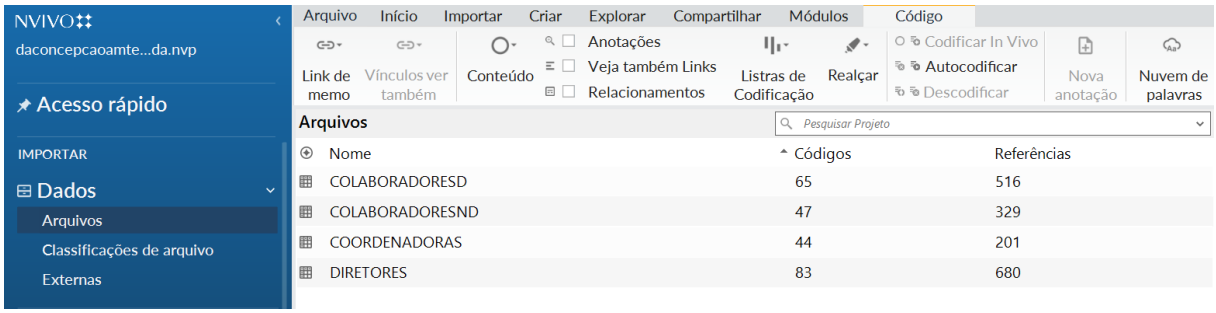
Microsoft Word ou *Excel*. A fim de facilitar o processo de recorte e agrupamento, é recomendável que as linhas de texto a serem analisadas estejam numeradas.

Na etapa subsequente, procedemos à criação de códigos ou categorias, seguida pela releitura dos textos com a inclusão dos recortes já alocados nessas categorias. Com os recursos do NVivo, também é possível codificarmos todas as respostas a uma determinada pergunta e, posteriormente, compararmos as respostas dos participantes. No caso desta pesquisa, inicialmente, o projeto foi estruturado na base de dados do *software*. Em seguida, ocorreu o processo de codificação e análise dos dados, e, em uma última etapa, extraímos informações para compor o relatório da pesquisa.

A primeira etapa constituiu a estruturação do projeto no NVivo. As fontes de dados desta pesquisa foram as respostas aos 30 questionários preenchidos pelos participantes, sendo que cada grupo de participantes respondeu a um conjunto de perguntas específicas, relacionadas às suas atividades no ambiente educacional.

Todas as respostas dos questionários foram consolidadas em um único documento em *Excel*, e cada documento foi importado de forma independente para criar os *Nodes* e Casos que facilitaram a análise dos dados. Depois, o projeto foi criado (ou cadastrado) no NVivo. Para cadastrar os dados, foi criado o *Node* “Participantes da pesquisa”, a fim de armazenarmos os questionários com as respostas dos participantes.

Figura 12: Captura de tela NVivo: Participantes.



Fonte: Projeto nosso no NVivo.

Nesse momento, foi possível realizarmos uma análise preliminar das respostas. É importante ressaltar que as respostas variaram consideravelmente, em termos de formato e conteúdo. Alguns gestores apresentaram respostas genéricas ou lacônicas, enquanto outros foram mais detalhistas em suas explanações. Além disso, alguns

colaboradores optaram por respostas binárias, enquanto outros elaboraram respostas mais extensas, incluindo parágrafos completos, para abordar as mesmas questões.

Com a finalidade de manter o caráter científico da pesquisa e de garantir a discrição e a confidencialidade dos dados, os participantes da pesquisa foram identificados por meio de códigos resguardando-se seu anonimato e facilitando sua identificação. Cada categoria recebeu uma codificação diferente, conforme apresentamos no quadro a seguir.

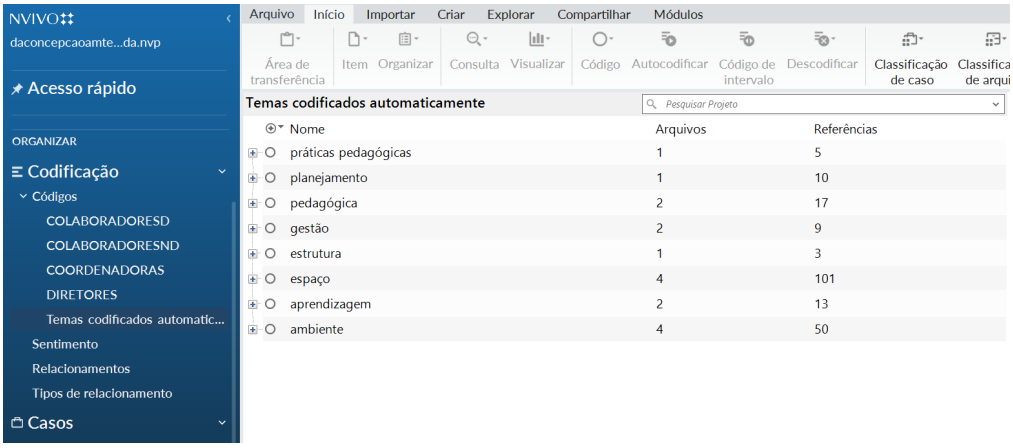
Quadro 9: Categoria de codificação NVivo.

TIPO DE PARTICIPANTE	CÓDIGO NVIVO
Diretores e Coordenadores	DC-01 a DC-12
Colaboradores, docentes e não docentes	CDND-01 a CDND-18

Fonte: Elaboração nossa.

Também criamos *Nodes* de conceitos específicos, com base nos objetivos da pesquisa. O NVivo oferece diversas funcionalidades que simplificam o processo de codificação, entre as quais destacamos a codificação automática, uma ferramenta que, efetivamente, agrupa textos com base em similaridades predefinidas pelo *software*, que, no caso da pesquisa, concentram-se na compreensão da relação entre o espaço arquitetônico e os processos pedagógicos, sob a perspectiva dos atores envolvidos, incluindo professores, colaboradores e gestores. Além disso, a pesquisa busca analisar os processos de gestão relacionados à construção e à modernização de espaços educacionais, considerando as interações nesses ambientes.

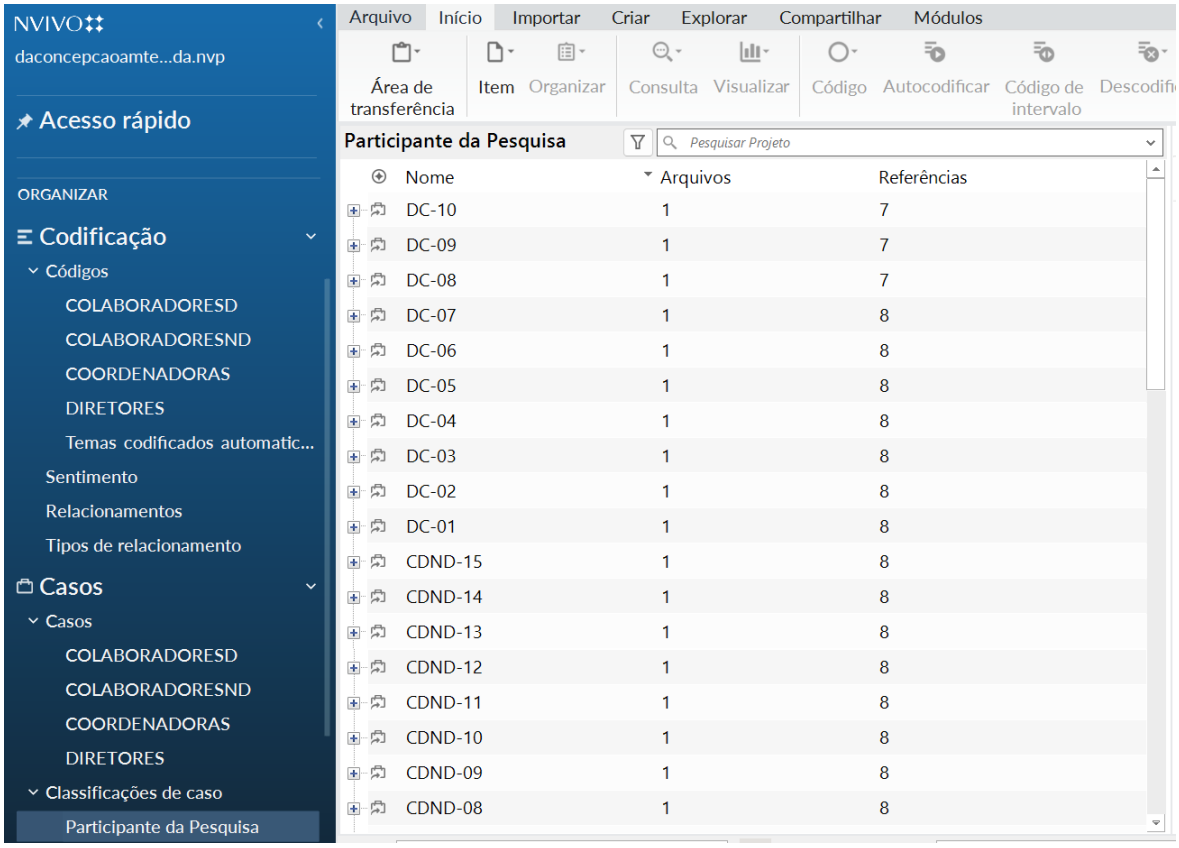
Figura 13: Captura de tela NVivo: Códigos.



Fonte: Projeto nosso no Nvivo.

Cada questionário teve uma aproximação especifica ao tema de pesquisa, enfocando as áreas de atuação de cada grupo de participantes para identificar características importantes. Por isso, criamos 30 *cases*, uma vez que cada respondente passou a ser tratado como um *case*. A figura a seguir ilustra os grupos criados como *cases* no NVivo a partir da importação em formato de tabela.

Figura 14: Captura de tela NVivo: Grupos.

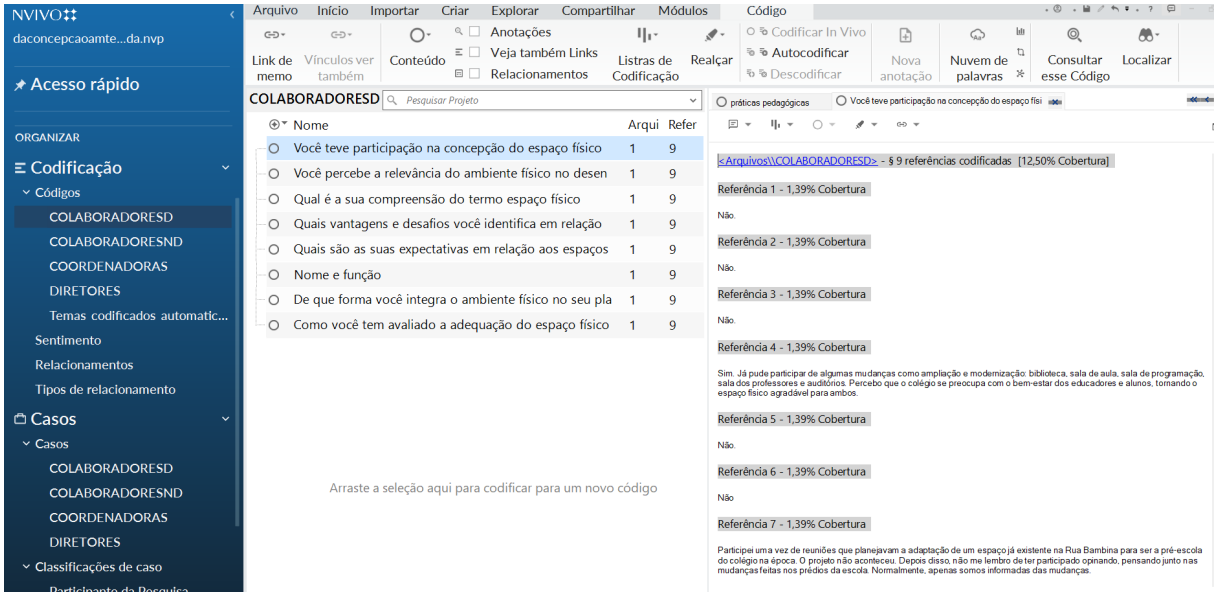


Fonte: Projeto nosso no NVivo.

Essa categorização dos questionários aplicados a diretores, coordenadores, colaboradores docentes e não docentes, dos três colégios da RJE, possibilita uma análise abrangente, que vão de percepções subjetivas dos participantes para dimensões objetivas.

Na sequência, também criamos *Nodes* para cada pergunta específica, aplicada a cada participante, considerando que a sistematização por pergunta possibilita uma visão abrangente do entendimento dos participantes em relação à mesma questão, além de permitir comparações significativas. Por exemplo, se o pesquisador quiser identificar quem concedeu determinada resposta, basta clicar na célula correspondente no NVivo. Dessa maneira, terá acesso ao documento original, contendo a totalidade das respostas fornecidas por esse participante na pesquisa.

Figura 15: Captura de tela NVivo: *Nodes.*



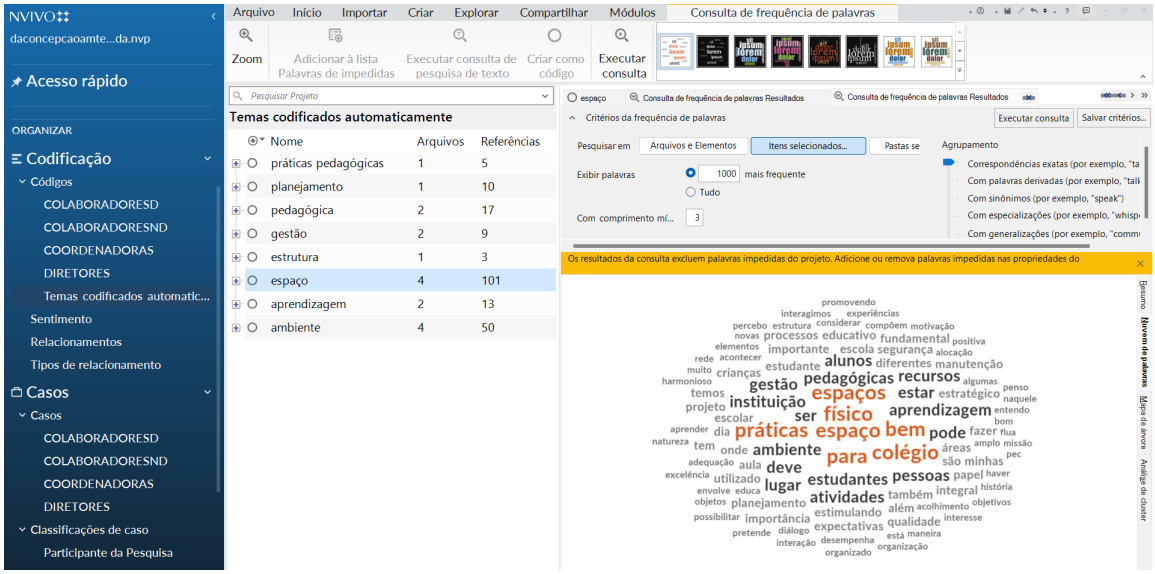
Fonte: Projeto nosso no NVivo.

O NVivo oferece a opção de codificar as respostas com unidades de análise relacionadas a sentimentos positivos ou negativos. Conforme destacado por Minayo (2012), esse método é amplamente adotado no tratamento de dados dessa natureza, especialmente por estarem vinculados ao comportamento humano. No processo de análise no *software*, são atribuídas pontuações predefinidas às palavras que expressam sentimentos, e o conteúdo é codificado para uma série de “nós” de sentimentos, abrangendo desde *muito positivo* até *muito negativo*.

Conforme a figura a seguir, é possível identificarmos a quantidade de menções associadas a cada sentimento verificado nos *cases*, o que oferece uma fonte de interpretações relacionadas ao tema de pesquisa, que explora a subjetividade dos usuários no espaço escolar e seu *being-in-the-school*. Esses sentimentos, intrínsecos à condição humana, influenciam as relações interpessoais e a qualidade das atividades realizadas e, além disso, permitem a identificação de pontos fortes e fracos nos processos de gestão, uma vez que o maior ativo de uma escola são as pessoas e, por consequência, seus sentimentos.

É possível realizarmos análises de frequência no NVivo a fim de identificarmos a ocorrência de códigos (*Nodes*) nos arquivos importados. Essa consulta pode ser apresentada de diversas maneiras, incluindo-se nuvem de palavras, gráficos, entre outros formatos.

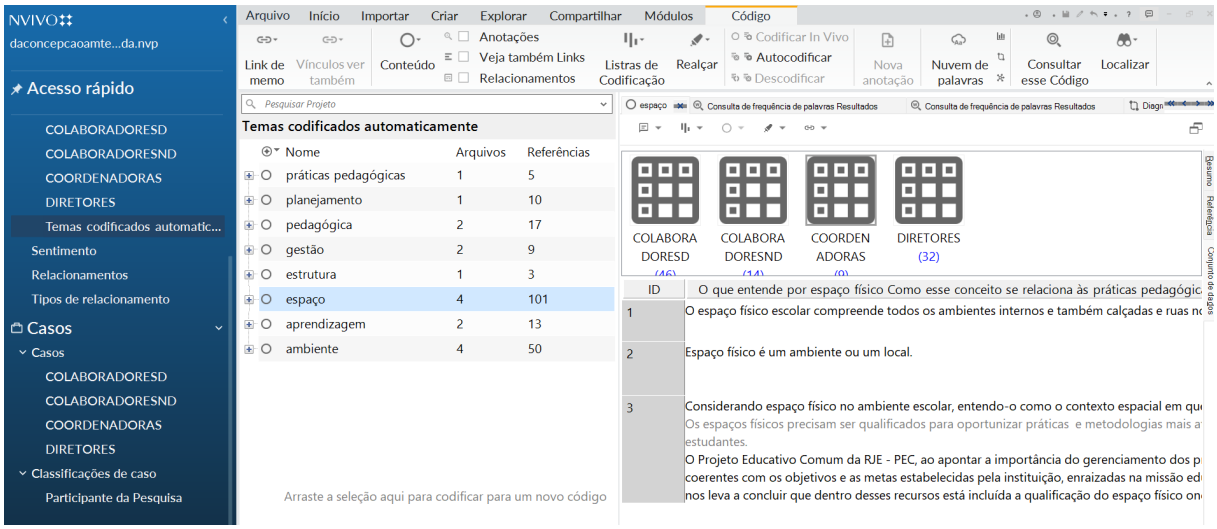
Figura 16: Captura de tela NVivo: Frequências.



Fonte: Projeto nosso no NVivo.

Tanto gestores quanto colaboradores, docentes e não docentes, apresentaram similaridades nas respostas aos questionamentos, permitindo a elaboração de um mapeamento a partir dos códigos estabelecidos por recorrência.

Figura 17: Captura de tela NVivo: Mapeamento do Código.



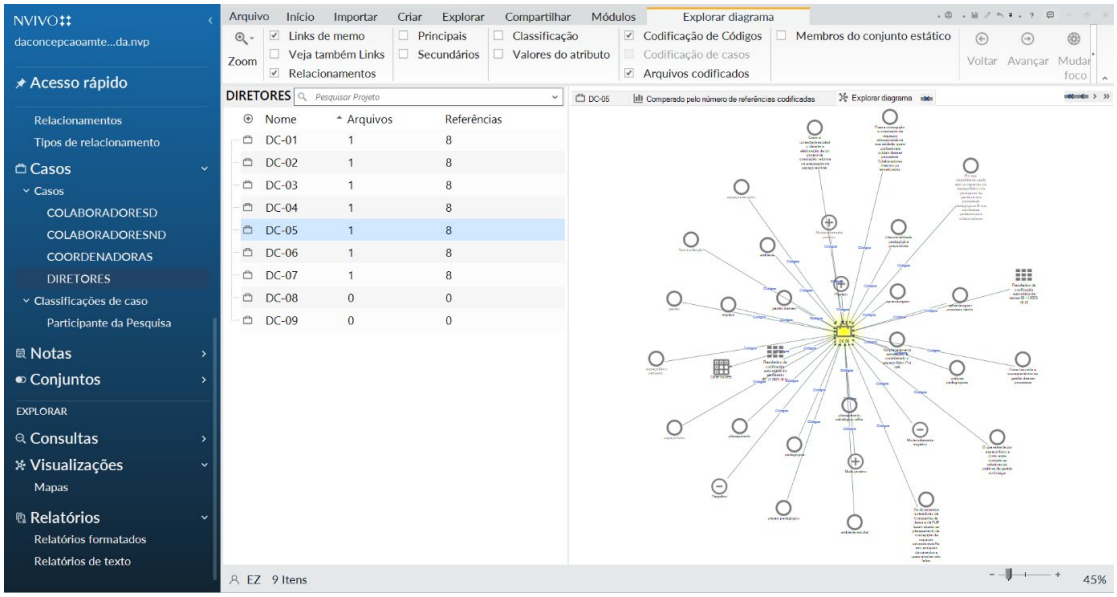
Fonte: Projeto nosso no NVivo.

Os participantes apresentaram similaridade nas repostas aos questionários. Por exemplo, algumas das respostas sobre o conceito de espaço foram:

- *O espaço físico, num ambiente escolar, é lugar - conceito geográfico. Acredito que o espaço educa e explicita o ethos institucional; portanto, deve ser pensado em coerência com o Projeto Pedagógico da instituição, desde sua organização até a ambientação proposta [...] compõe o ethos institucional onde se realiza o currículo. É lugar porque mobiliza e concentra afetos e ajuda a construir significado e sentido para o que se aprende.* (DC-02);
- *O espaço físico reflete a identidade e cultura do colégio, sendo um meio para expressar os valores e missão da instituição.* (DC-04);
- *Espaço físico é toda a estrutura do colégio e a gestão tem como objetivo regularizar, manter e aperfeiçoar o espaço com foco em possibilitar novas ou melhores práticas pedagógicas.* (DC-06);
- *Considerando espaço físico no ambiente escolar, entendo-o como o contexto espacial em que se dão as práticas pedagógicas e que, por isso, pode favorecer ou não a aprendizagem dos estudantes. Os espaços físicos precisam ser qualificados para oportunizar práticas e metodologias mais ativas, além de oferecer um ambiente harmônico, cuidado, para o bem-estar e conforto de nossos estudantes.* (DC-10).

Utilizando o NVivo como ferramenta de análise qualitativa, pretendemos transcender a mera coleta de dados e, assim, realizar uma exploração aprofundada das respostas e percepções dos participantes, com procedimentos taxonômicos. O *software* possibilita a categorização e a análise de temas recorrentes, padrões e relações, contribuindo para uma melhor compreensão das interações entre o ambiente físico escolar e as práticas pedagógicas, bem como uma análise crítica dos processos de gestão que permeiam a construção e a modernização desses espaços educacionais, desde a fase inicial de concepção do projeto até sua efetiva construção, investigando qual o impacto direto do planejamento e gestão nos resultados.

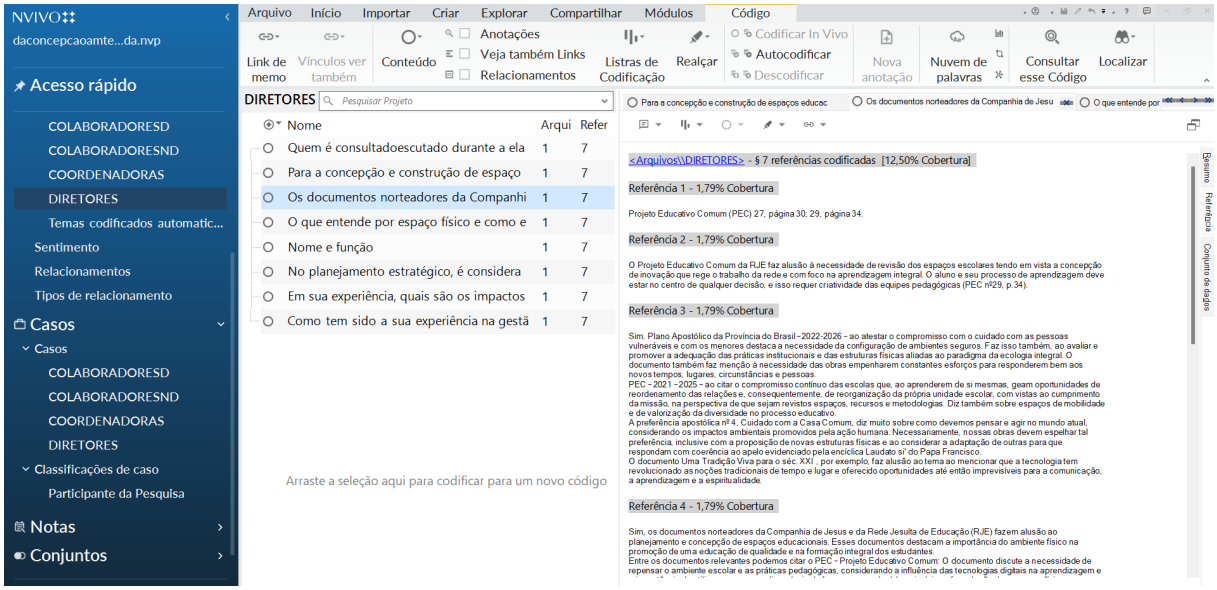
Figura 18: Captura de tela NVivo: Relações dos códigos.



Fonte: Projeto nosso no NVivo.

A partir da categorização e da análise de temas recorrentes, conforme as respostas dos participantes, foi possível identificarmos padrões e relações, indicando que tanto gestores como colaboradores docentes e não docentes mantêm, de algum modo, um alinhamento nos processos. No entanto, percebemos que as respostas são muito formatadas, o que abre pouco espaço para novos diálogos. Verificamos, também, como resposta padrão, que apenas o PEC (Projeto Educativo Comum) foi mencionado como um dos documentos norteadores da Companhia de Jesus e da RJE que fazem alusão ao planejamento de concepção de espaços educacionais, e isso nos permite chegar a duas conclusões. Primeiramente, inferimos que o PEC conseguiu consolidar-se como o documento de referência de todos os colaboradores, tendo-se criado uma cultura clara relativa à missão, à visão e aos valores da RJE. Por outro lado, isso demonstra falta de conhecimento ou de reconhecimento referente a outros documentos da Companhia de Jesus, em suas diferentes instâncias, internacionais e nacionais, como fontes de orientações para a concepção de espaços educacionais.

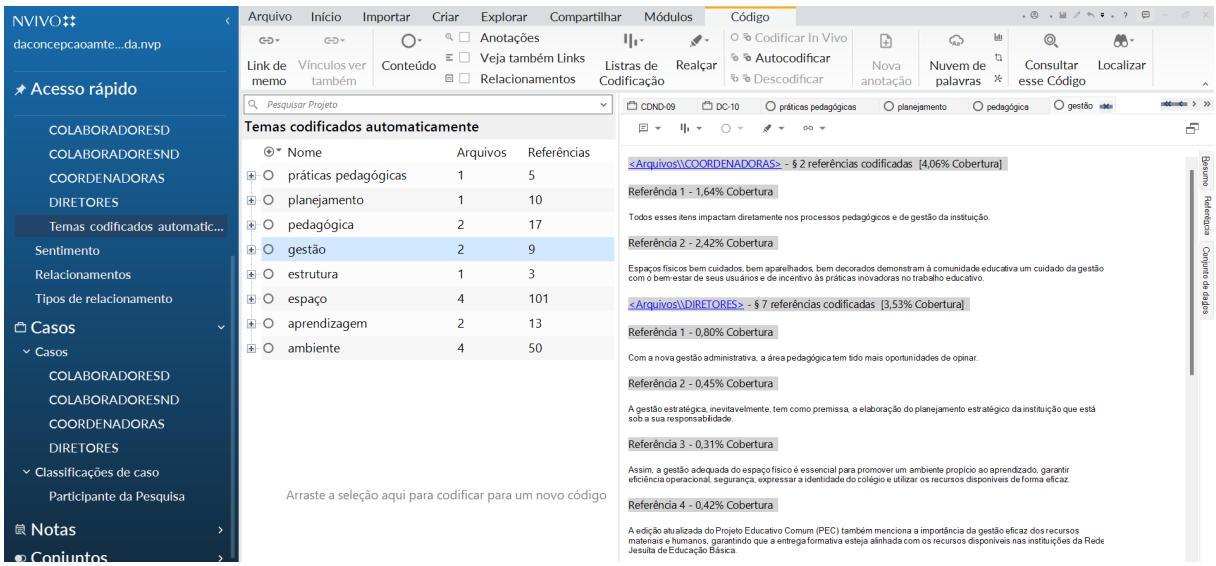
Figura 19: Captura de tela NVivo: Padrões.



Fonte: Projeto nosso no NVivo.

Os participantes também tiveram de responder a questões relacionadas aos processos de gestão para a construção de espaços educacionais. Pelas respostas, foi possível concluirmos que há uma tendência à sistematização de processos para esse fim, que, no entanto, apresenta caráter ainda muito intuitivo, sem assumir uma dimensão oficial. Cada gestor, em cada unidade, elabora o plano dependendo das necessidades e fundamentando-se em uma perspectiva subjetiva.

Figura 20: Captura de tela NVivo: Gestão.



Fonte: Projeto nosso no NVivo.

No mesmo contexto, as respostas nos permitiram identificar que o tema do espaço físico vem sendo considerado no Planejamento Estratégico de cada instituição, embora não tenha sido possível identificarmos de que forma isso acontece. Ressaltamos que o Planejamento Estratégico da RJE permite a elaboração independente de um planejamento estratégico local para cada unidade, a fim de respeitarem-se o contexto e a cultura do local em que a obra está inserida.

Algumas das respostas relacionadas ao planejamento estratégico:

- *A revisão de espaços aparece no Plano Estratégico alinhada à oferta de atividades artístico-culturais e ao uso de tecnologias como recurso para a ação pedagógica, compreendidas como oportunidades na perspectiva da aprendizagem integral, que pressupõe a formação da pessoa toda*. (DC-02);
- *No planejamento estratégico da nossa instituição de ensino, o espaço físico é considerado porque ele desempenha um papel fundamental na promoção de uma experiência educacional de qualidade.* (DC-04);
- *O espaço físico do colégio está sendo considerado no Plano Estratégico, para fins de aperfeiçoamento das áreas disponibilizadas visando possibilitar novas ou melhores práticas pedagógicas.* (DC-12).

Os respondentes também foram questionados sobre quais colaboradores participam ativamente da concepção e do acompanhamento da construção ou reforma de espaços educacionais. As respostas revelaram que não há um critério geral, aplicado a todas as unidades, para definir tais participantes. Em alguns casos, apenas a Equipe Diretiva e profissionais externos são consultados, enquanto, em outros, são consultadas as equipes pedagógicas que utilizam ou utilizaram diretamente o espaço. Além disso, foi mencionada a criação de Grupos de Trabalho com profissionais de diversas áreas. Alguns exemplos:

- *Somente os engenheiros e a direção administrativa decidiram como os espaços seriam projetados e o pedagógico não foi consultado.* (DC-01);
- *Os projetos são construídos a partir de consultas à equipe pedagógica que utiliza ou utilizará diretamente o espaço. Essa equipe conhece as demandas porque lida e ouve diretamente os estudantes. A gerência administrativa, em*

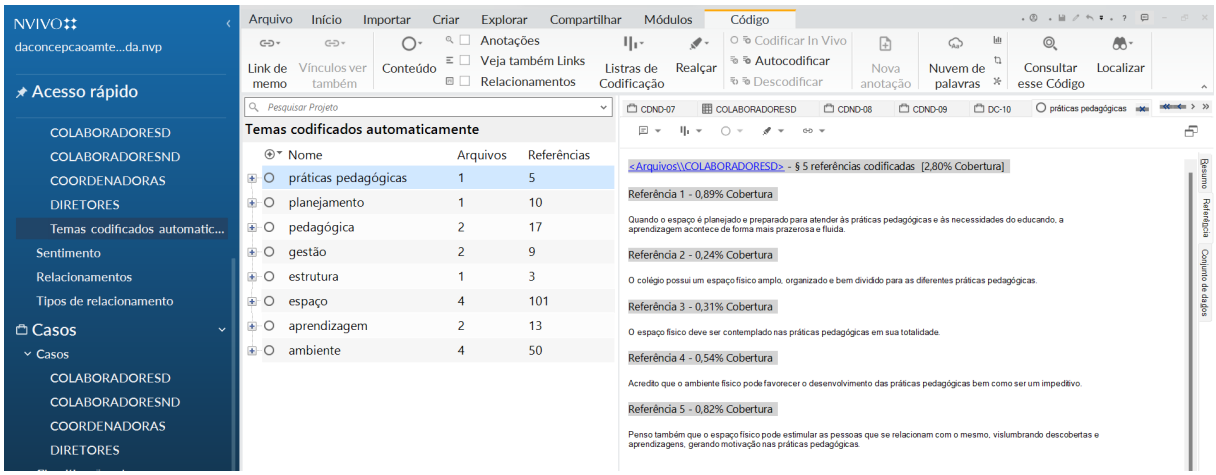
diálogo com essa equipe, constrói a proposta que é analisada e validada pela equipe e pela Direção Acadêmico-Pedagógica e, por vezes, também pela Direção Geral. (DC-02);

- *Um dos grandes benefícios do planejamento estratégico, é o fato da comunidade ter espaço para uma participação plena daqueles que são os sujeitos e vivenciam o cotidiano escolar.* (DC-03);
- *valorizamos a participação ativa e o diálogo contínuo com o coordenador do espaço e com as pessoas envolvidas no GT, reconhecendo que suas contribuições são fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente físico que atenda às necessidades da comunidade educativa.* (DC-04);
- *O processo atual passa por identificação de demanda pelo Conselho Diretivo, estudo de viabilidade via Diretoria Administrativa e Financeira, proposição de projeto para aprovação do Conselho Diretivo e escuta das áreas especializadas durante a execução.* (DC-07).

As respostas acima permitiram-nos concluir que a gestão, de alguma forma, tenta sistematizar a concepção de espaços educacionais. Há uma preocupação em envolver a comunidade escolar na concepção desses espaços para criar projetos efetivos, que atendam à demanda pedagógica; porém, quando os colaboradores docentes e não docentes foram questionados sobre essa participação, 90% afirmaram que nunca foram consultados em relação a nenhuma adequação do espaço físico. No contexto de gestão escolar, é importante ressaltar a relevância da participação consciente e esclarecida dos diversos atores envolvidos, como professores, estudantes, colaboradores e outros representantes da comunidade. A gestão participativa da escola visa a permitir que todos os membros da equipe escolar colaborem nas decisões necessárias e em sua efetivação mediante um diálogo intersubjetivo. No entanto, novamente, não identificamos um critério geral, aplicado a todas as unidades, para definir os participantes envolvidos na concepção e no acompanhamento da construção ou reforma de espaços educacionais. A pesquisa, assim, aponta para a necessidade de maior diálogo entre os profissionais da educação e da arquitetura, visando a tornar os espaços propostos mais ajustados às exigências educacionais.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, 95% dos participantes atribuíram nota 10, em uma escala de 0 a 10, quando questionados sobre quão crucial consideram o espaço físico para a promoção das atividades pedagógicas.

Figura 21: Captura de tela NVivo: Práticas pedagógicas.



Fonte Projeto nosso no NVivo.

Embora o espaço físico não seja o foco central da Formação Permanente, há uma conscientização sobre a importância do ambiente ao discutirem-se concepções e práticas metodológicas. Mudanças necessárias ao espaço são consideradas para a aplicação dessas práticas, de modo que se evidencia a compreensão da necessidade de alinhar-se a proposta pedagógica à infraestrutura disponível, e vice-versa, na medida em que haja um consenso sobre a importância dos espaços físicos adequados à promoção do conforto e do bem-estar e à aplicação de diferentes metodologias para a formação integral dos alunos. Espaços inadequados são percebidos como limitadores para a inovação nas práticas pedagógicas. Algumas respostas:

- *Quando o espaço é planejado e preparado para atender às práticas pedagógicas e às necessidades do educando, a aprendizagem acontece de forma mais prazerosa e fluida. O ambiente deve ser adequado para que o educando o utilize com autonomia e organização.* (CDND-07);
- *O espaço físico sempre é pauta das discussões dos professores, sendo que as análises se constituem sobre como utilizar os espaços que temos para*

potencializar as experiências e as vivências dos estudantes, favorecendo a aprendizagem. (DC-09);

- *O espaço físico é de extrema importância no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ele deve ser adequado ao contexto, considerando o número de pessoas e a atividade proposta.* (CDND-10);
- *O espaço físico não é a tônica da Formação Permanente, mas ao discutirmos práticas metodológicas, precisamos considerar o espaço físico disponível no colégio e, se for o caso, solicitar as mudanças necessárias para aplicá-las.* (DC-10);
- *Acredito que o ambiente físico pode favorecer o desenvolvimento das práticas pedagógicas bem como ser um impeditivo. Penso também que o espaço físico pode estimular as pessoas que se relacionam com o mesmo, vislumbrando descobertas e aprendizagens, gerando motivação nas práticas pedagógicas.* (CDND-13).

Quando questionados em relação à qualidade das adequações feitas no espaço físico em que os participantes desenvolvem sua rotina, o ambiente físico é percebido como um estímulo à aprendizagem, contribuindo para a socialização e proporcionando um ambiente confortável. Da mesma forma, identificamos o desafio de conciliar conteúdos e ambiente físico, garantindo que a proposta pedagógica seja efetiva. Portanto, o espaço, quanto à otimização de seu uso, apresenta-se, como um desafio para os educadores.

Nesse contexto, analisamos a forma pela qual o ambiente físico é integrado ao planejamento pedagógico pelos participantes. As respostas indicaram que se integra de diferentes maneiras, durante a rotina escolar, com planejamento de atividades específicas em diferentes espaços da escola. Nesse contexto, a troca de ambientes é vista como importante para que os alunos possam experimentar e vivenciar aulas mais dinâmicas, que proporcionem aprendizagem mais efetiva.

Também participaram colaboradores não docentes, a partir de cujas respostas foi possível concluirmos que as características do ambiente físico, como iluminação, cores, *layout* e dimensões, organização e arrumação, além de condições de conforto, influenciam significativamente o bem-estar, a produtividade e as emoções dos colaboradores. Ainda, identificamos que a qualidade do ambiente físico pode ter

impacto direto sobre a rotina, proporcionando alegria, satisfação, comodidade e leveza no trabalho.

A pesquisa também apontou a importância de avaliarem-se minuciosamente os espaços dedicados aos estudantes e aos colaboradores para aprimoramento da qualidade das atividades desenvolvidas. As respostas dos colaboradores indicaram que escolhas relacionadas a cores, mobiliário e disposição dos espaços influenciam de maneira significativa a dinâmica diária da comunidade envolvida. Algumas respostas:

- *A sensação de amplitude espacial, cores, odores, iluminação, layout adequados, além da escolha de móveis ergonômicos contribuem para um maior bem-estar, saúde, motivação, engajamento e em termos do corpo laboral, a produtividade*. (CDND-02);
- *A qualidade do ambiente físico pode impactar diretamente na rotina, motivo pelo qual os espaços físicos devem estar alinhados com as atividades que neles são realizadas.* (CDND-04);
- *As características do ambiente físico irão me auxiliar nas melhores formas para trabalhar com os estudantes.* (CDND-06).

É possível concluirmos que as características do ambiente físico desempenham papel crucial nas rotinas diárias. A percepção geral é de que o ambiente físico influencia diretamente o bem-estar, a produtividade, as emoções e a qualidade de vida. Observa-se a preocupação com a otimização do espaço, com vistas a adaptar-se às mudanças, como a diminuição significativa de alguns ambientes; no entanto, surgem sugestões de melhorias, como o aprimoramento estético de determinados espaços e o aproveitamento mais eficiente de algumas áreas. A análise, assim, aponta para a compreensão de que as características do ambiente físico não apenas afetam as rotinas, mas influenciam fundamentalmente o estado emocional e a satisfação no trabalho.

A partir das manifestações dos participantes, podemos identificar a importância do espaço físico nos processos de gestão e nos processos pedagógicos da instituição. O ambiente escolar afeta diretamente o comportamento e as atitudes dos indivíduos, e o impacto é especialmente significativo no processo de aprendizagem.

O espaço físico reflete o conceito da instituição, e uma comunidade educativa segura e acolhedora demonstra a responsabilidade e o cuidado por todos os sujeitos envolvidos. Espaços físicos adequados favorecem o conforto, o bem-estar e a inovação no trabalho educativo, enquanto espaços inadequados podem limitar a inovação e o uso de diferentes metodologias de formação integral.

As famílias buscam um ambiente qualificado para seus filhos, e esses ambientes têm impacto positivo sobre as relações entre os atores do espaço escolar. No caso deste estudo, a metodologia adotada para seu desenvolvimento permitiu entender a dinâmica das relações sociais, os critérios e os objetivos das respostas dos participantes, bem como a importância do planejamento estratégico na gestão de espaços educacionais.

É importante que a gestão educacional busque sistematizar a concepção de espaços educacionais, preocupando-se com o envolvimento da comunidade escolar e garantindo que os espaços sejam consistentes com o conceito da instituição. A partir das manifestações, tornou-se possível concluirmos que a gestão tenta, de alguma forma, sistematizar a referida concepção, visando a criar projetos efetivos, que atendam à demanda pedagógica, e promovendo um ambiente seguro e acolhedor para todos os membros da comunidade educativa. Os espaços educacionais e a participação dos colaboradores no processo de gestão são aspectos fundamentais para a efetividade da escola. Segundo Libâneo (2015), a escola bem-organizada e gerida é aquela que cria condições operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos, e nesse bom desempenho está envolvido o espaço físico. Por isso, a gestão é responsável por proporcionar o ambiente colaborativo no processo de concepção de esses espaços e por documentar a relevância do espaço físico, seja no planejamento pedagógico, no planejamento estratégico ou em documentos orientadores.

Portanto, a gestão escolar e a concepção de espaços educacionais estão interligadas, sendo a gestão um elemento-chave para promover a participação e a colaboração de todos e para dar atenção ao espaço físico, que é fundamental para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e para a inovação educacional.

7 CAPÍTULO V: RENDER

Figura 29: *Mimic 3D: Visage* – Omaraquil (2017).

Original Painting: Visage 1928
by Pablo Picasso

Mimic 3D: Visage 2017
by Omaraqil

Fonte: Google imagens.

> Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im- posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex- posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.
> (Bondía, 2002, p. 20)

Render deriva do verbo latino *reddere*, “restaurar”, do prefixo re-, “voltar”, mas também “ousar”, “dar”. Render é o processo que gera uma imagem 2D a partir de uma cena tridimensional. As imagens podem ser realistas ou não realistas. Render não é exclusivo da arquitetura. É aplicado a outras áreas, como a ilustração, o design gráfico e a realidade virtual. Render simula condições reais. Render é o que pode ser a realidade. Neste capítulo, apresentaremos a proposta de intervenção resultante do trabalho desenvolvido. Esse trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a importância da arquitetura escolar e sobre sua influência no processo educacional, promovendo ambientes que favoreçam práticas educacionais mais significativas.

7.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O tema central desta dissertação foi compreender a relação entre o espaço arquitetônico e os processos pedagógicos e de gestão na construção e na modernização de espaços educacionais, considerando as relações desenvolvidas nesses ambientes. Com base nos resultados obtidos durante o percurso metodológico da pesquisa, apresentaremos uma proposta, que não pretende desqualificar nenhum processo existente, mas apenas permitir um olhar sistêmico e organizado para novas perspectivas. Nesse contexto, ao refletir sobre a proposta de intervenção, destacamos um texto publicado por Edgar Morin, no jornal francês *Le Monde*, em 2010:

> […] Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. […] Já não chega denunciar, é preciso enunciar (Morin, 2010, p.14).

A proposta de intervenção consiste na criação de um **Guia de Orientações para a Concepção de Espaços Educacionais na Rede Jesuíta de Educação (RJE**), com o objetivo de orientar o processo de concepção desses espaços, levando em conta a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários. Os espaços escolares revelam a concepção de ensino e aprendizagem da escola, e as orientações contidas nesse documento visam a aprimorar a concepção de organização dos espaços escolares, tornando os ambientes mais acolhedores e alinhados com a proposta pedagógica. É preciso, sempre, lembrar que a finalidade última de todo projeto educativo inaciano não pode ter outra razão de ser que servir à missão da Companhia de Jesus e da RJE, para educar a totalidade da pessoa, de modo a formar homens e mulheres para os outros e com os outros. Essa qualidade educativa manifesta-se na excelência humana: homens e mulheres competentes, conscientes, compassivos, comprometidos e criativos.

A justificativa para a criação do referido guia reside na importância do espaço e de sua construção conceitual e do modo como pode gerar impacto sobre o processo de ensino e aprendizagem. A produção terá como principais características a

flexibilidade e a interdisciplinaridade. No texto, pretendemos iniciar uma conversa que permita futuras reflexões.

Considerando que novos espaços educacionais da RJE são frequentemente construídos ou renovados nos mais diversos contextos culturais e sociais, é preciso realizar um planejamento cuidadoso e ter o discernimento necessário. Seria impossível criar um documento que pudesse atender às especificidades locais em que as unidades da RJE se localizam, porém, por meio do guia, pretendemos apresentar um documento flexível, que oriente o processo e possibilite a reflexão sobre o espaço físico escolar. As orientações contidas no guia poderão ajudar a tornar os olhares e as ações mais aguçadas, com vistas a melhorar continuamente a concepção dos espaços educacionais e refletir por quê, para quê e com qual intenção é projetado um espaço educacional. Além disso, questionamos: o que faz um espaço tornar-se educacional? É sua espacialidade *per se*, ou é tudo aquilo que acontece e surge dele e por ele?

O guia fundamenta-se em diversas fontes de pesquisa e experiências práticas e visa a auxiliar gestores e colaboradores da RJE a planejar e conceber espaços educacionais adequados às necessidades dos estudantes e da comunidade escolar. Trata-se de um guia flexível, cujas orientações podem ser adaptadas às especificidades locais de cada unidade da RJE. O documento irá sistematizar a gestão de projetos dentro da RJE. Considerando a complexidade e o dinamismo do ambiente escolar, é fundamental que uma organização educacional como a RJE conte com uma estrutura de um Escritório de Projetos (PMO) para criar e aplicar efetivamente esse guia. Devido à variedade de habilidades e competências necessárias para conceber, projetar, executar e gerir espaços educacionais, é difícil esperar que diretores ou coordenadores de unidades tenham condições de abordar de forma abrangente o conceito de espaço, especialmente quando não são especialistas no assunto e muitas vezes não dispõem de um marco regulatório claro que oriente esse processo. Portanto, a adoção de práticas eficientes e responsáveis no uso dos recursos destinados à construção, incluindo a aplicação de pensamentos Lean Construction e a formação de uma equipe qualificada, torna-se fundamental para garantir o sucesso e a sustentabilidade dos projetos de infraestrutura educacional na RJE.

É indispensável transformar os espaços educacionais em espaços que promovam e facilitem as aprendizagens: paredes, fachadas, salas de aula,

corredores, pátios, banheiros, refeitório e tantos outros espaços podem tornar-se verdadeiros locais de conhecimento. Dessa forma, é essencial percebermos que a transformação dos espaços tem impacto sobre o comportamento e as ações de crianças e adolescentes.

7.1.1 Etapas

Para o desenvolvimento do guia, propomos as seguintes etapas, considerando, também, a previsão de tempos de trabalho.

PONTO

1. Criação de um Grupo de Trabalho (GT) interdisciplinar com colaboradores da RJE e profissionais da área de arquitetura e design para definir as orientações que permeiam todos os contextos.

Tempo estimado: 1 mês.

Nota. Caso não seja possível ou viável, em termos de tempo ou orçamento, a criação do Grupo de Trabalho (GT), poderá ser contratado um serviço de consultoria externa que possa facilitar a interação entre os participantes, visando reduzir custos e prazos.

LINHA

2. Definição dos documentos e elementos orientadores do GT (documentos da RJE, do MEC, da Arquitetura, normas técnicas etc.).

Tempo estimado: 3 meses.

3. Contextualização e definição de orientações.

Tempo estimado: 5 meses.

PLANO

4. Elaboração do Guia para Concepção de Espaços Educacionais da RJE.

Tempo estimado: 3 meses.

VOLUME

5. Apresentação do Guia às instâncias diretivas da RJE.

Tempo estimado: 2 meses.

RENDER

6. Implementação do Guia em unidade-teste.

Tempo estimado: 6 meses.

7. Avaliação dos participantes da unidade-teste e do GT.

Tempo estimado: 4 meses.

8. Revisão pelo GT.

Tempo estimado: 2 meses.

Em conclusão, salientamos que a proposta de intervenção apresentada neste estudo é apenas um dos muitos caminhos que podem ser seguidos para o aprimoramento da gestão dos espaços educacionais da Rede Jesuíta de Educação. A criação do Guia é uma iniciativa que visa a orientar o processo de concepção desses espaços, levando em conta a proposta pedagógica, conforme expressamos acima, o contexto sociocultural e os usuários, bem como respeitando as diretrizes institucionais mais amplas e alinhando-as com as necessidades escolares mais específicas. Como proposta de intervenção apresentada neste trabalho, o Guia abre novos horizontes para promover reflexões sobre a gestão educacional da RJE, permitindo um olhar para novas perspectivas e reflexões e configurando um passo importante para aprimorar a concepção de organização dos espaços escolares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 30: *This is Not a Pipe* – René Magritte (1929).

Fonte: Google imagens.

Pasmo sempre quando acabo qualquer coisa. Pasmo e desolo-me.
O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar;
deveria inibir-me até de dar começo.Mas distraio-me e faço.
O que consigo é um produto, em mim, não de uma
aplicação de vontade, mas de uma cedência dela.
Começo porque não tenho força para pensar;
acabo porque não tenho alma para suspender.
(Fernando Pessoa)

O espaço educacional não é apenas uma estrutura física; ele constitui, em si mesmo, um programa, uma forma de comunicação que incorpora, em sua materialidade, um conjunto de valores. Tais valores representam referências cruciais para o processo de ensino e aprendizagem e englobam significados de uma variedade de símbolos estéticos, culturais e até mesmo ideológicos.

A arquitetura escolar mostra-se como um jogo de simbolismos intrinsecamente ligados a uma tradição cultural, refletindo e comunicando não apenas funcionalidades, mas uma narrativa mais profunda, sobre propósitos e valores subjacentes à instituição educacional. Como defendemos ao longo deste estudo, ao projetarmos espaços educacionais, precisamos considerar, cuidadosamente, as características do local, a diversidade cultural, os valores da comunidade e as necessidades dos estudantes. Espaços flexíveis, inclusivos e estimulantes, são capazes de favorecer a criatividade,

a colaboração e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, a incorporação de elementos simbólicos, artísticos e tecnológicos pode enriquecer a experiência educacional, tornando o ambiente mais inspirador e significativo e permitindo, assim, que cada usuário o transforme em seu lugar.

Conforme apontado por Norberg-Schulz (1980a, p. 20), o espaço é o produto de uma interação entre o organismo e seu ambiente circundante, em que é impossível dissociar a organização do universo percebido da própria atividade. A noção de espaço existencial como o centro do próprio mundo individual remonta à infância. Com essa noção, damos vida aos lugares em que experimentamos acontecimentos significativos de nossa existência, tornando-os pontos de partida por meio dos quais nos orientamos e tomamos conta do ambiente circundante, transitando nos não-lugares e percebendo os espaços que podem chegar a ser nossos lugares. Espaço e tempo são manifestações de nossa própria consciência e dos movimentos internos da memória, que lembram lugares fixados nela. Trata-se da gênese dos lugares e de uma arquitetura que não se limita aos efeitos superficiais, mas que projeta em profundidade uma poética do habitar.

Dessa forma, a reflexão sobre os conceitos de espaço e lugar deve ser contínua e integrada ao planejamento educacional. A busca por ambientes educativos mais acolhedores, adaptados às necessidades individuais e coletivas, reflete o compromisso com uma educação que valoriza a diversidade, estimula a criatividade e promove o respeito mútuo. Nessa jornada, educadores, gestores e comunidades desempenham papéis fundamentais, trabalhando em conjunto para criar espaços educacionais verdadeiramente significativos, que contribuam para o desenvolvimento pleno das novas gerações. Nesse sentido,

> Cada currículo e cada metodologia pedagógica demandam espaços específicos, influenciando cada ambiente em suas características arquitetônicas, que incluem o tamanho dos espaços, a disposição do mobiliário, a infraestrutura e os equipamentos necessários e o próprio estilo arquitetônico da edificação escolar. [...] Estudos sobre escolas indicam que há diferenças significativas em se aprender em diferentes escolas e em diferentes tipos de sala de aula da mesma escola. Princípios e currículos podem ser recursos, porém a qualidade da educação é determinada pelas ações dos estudantes e professores, em um ambiente de aprendizado bem projetado (Kowaltowski, 2011, p. 163).

É possível, assim, refletirmos sobre a relevância do espaço no contexto educativo e sobre a importância de uma gestão cuidadosa e orientada por princípios

pedagógicos. A partir disso, a pesquisa trouxe à tona aspectos fundamentais que permeiam a relação entre arquitetura e educação.

Em uma perspectiva orçamentária, é essencial considerar também a correta administração dos bens, especialmente quando se trata da Rede Jesuíta de Educação, na qual os investimentos são significativos e os recursos pertencem à Igreja. Além disso, é crucial pensar em espaços inovadores de aprendizagem em contextos de pobreza, nos quais os recursos são limitados ou, em algumas ocasiões, inexistentes. Nesse sentido, é importante ressaltar que o planejamento do espaço não está necessariamente vinculado aos recursos financeiros disponíveis, mas sim à compreensão das necessidades e expectativas dos envolvidos, bem como à criatividade na busca por soluções que promovam a qualidade educacional e o bem-estar dos estudantes

A literatura existente sobre o tema, apesar de rica em perspectivas, ainda carece de estudos que explorem os processos de gestão, desde a concepção até a utilização dos espaços educacionais, considerando-se os diversos atores envolvidos e suas competências. É fundamental que o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) considere claramente as intencionalidades de aprendizagem dentro desses espaços educacionais. Essa proposta pedagógica deve ser pensada e repensada constantemente a partir da cultura e da vida dos sujeitos que habitam essa comunidade dentro do seu contexto específico. A concepção do PPI não deve ser um documento estático, mas sim dinâmico e adaptável às demandas e características do ambiente educacional em questão. Dessa forma, é imprescindível que o planejamento pedagógico esteja alinhado com as necessidades, valores e realidades dos estudantes e da comunidade.

Buscamos, por meio deste estudo, preencher essa lacuna, tomando como referência três unidades da Rede Jesuíta de Educação no Brasil como contexto de pesquisa.

O estudo destacou a necessidade de ressignificar-se a importância do espaço educacional, questionando motivos, propósitos e intenções que norteiam seu projeto. A reflexão sobre o que torna um espaço educacional efetivo revela a complexidade da relação entre espacialidade e práticas educativas, destacando que a significância do ambiente escolar vai além de sua estrutura física. Por sua vez, a abordagem

metodológica adotada, de natureza qualitativa, permitiu uma imersão aprofundada nos processos de gestão da construção de espaços educacionais.

Como profissional atuante na Rede Jesuíta de Educação, destaco a importância prática desta pesquisa. Colaborando com a construção e a reforma de espaços educacionais há mais de sete anos, reconheço a necessidade de um documento que, de maneira clara, oriente e apoie a gestão, com vistas à reflexão e à ressignificação desses ambientes. Gestores e colaboradores têm ciência da importância do espaço físico, mas ainda carecem de um suporte documental que direcione suas ações de forma alinhada com os princípios pedagógicos da instituição e com o planejamento estratégico institucional. Precisamos, portanto, começar a pensar no tipo de educação que desejamos no futuro, a fim de considerar os tipos de espaços necessários ao atendimento das novas demandas.

A continuidade deste trabalho de pesquisa visa a contribuir com o desenvolvimento de diretrizes claras e eficazes que norteiem a gestão e a concepção de espaços educacionais na Rede Jesuíta de Educação e, por extensão, em outras instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ÁBALOS, Iñaki. **A Boa Vida**: visita guiada às casas da modernidade. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

ALEXANDER, Christopher; ISHIKAWA, Sara; SILVERSTEIN, Murray. **A pattern language:** towns, buildings, construction. Oxford University Press, 1977.

ALMEIDA, Cleide; ROCHA, Luis Octavio. O. **Em busca de uma aproximação entre arquitetura e educação**. São Paulo/Porto: Notandum Libro, n. 13, 2009.

ALMEIDA, Evania. G.; LEITE, Kadygyda Lamara de França; FERREIRA, Lucas de Sousa; FARIAS, Mariana Soares de. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 7., 2021, Maceió. Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. **Anais [...]**, Maceió: Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68528. Acesso em: 12 nov. 2022.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a Pedagogia Waldorf.** Campinas: *[S. n.]*, 2010.

ARAGAY, Xavier *et al*. **Rediseñamos los espacios de la escuela: 35 escenarios para trazar el cambio educativo:** 35 escenarios para trazar el cambio educativo. *[S. l.]*: Jesuïtes Educació, 2016.

AUGÉ, Marc. **Non-lieux**, introduction à une anthropologie de la surmodernité. Seuil: La Librairie du XXe siècle, 1992.

AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**. Oeiras: Celta, 1998.

AQUINO, Eliane Cristina Gallo. **Arquitetura e Escola:** a percepção dos lugares educativos. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen de. **Arquitetura escolar e educação:** um modelo conceitual de abordagem interacionista. 2002. Tese (Doutorado em Ciências em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2002.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da cultura**. A cultura brasileira. Brasília/São Paulo: INL/Melhoramentos, 1976.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BAUMAN, Zygmunt. **La cultura como *praxis***. Buenos Aires, Paidós, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001

BENKO, George; STROHMAYER, Ulf (comps.). **Space and social theory**: interpreting modernity and postmodernity. Oxford: Blackwell, 1977.

BIESTA, G. **Creating spaces for learning or making room for education?** New parameters for the architecture of education. Designing Buildings for the Future of Schooling; Nova York/Londres: Routledge, 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BOOM, M. Alberto. **Verdades y mentiras sobre la escuela**. Bogota: Jotamar Ltda, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 087 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLE, Rolando. [Entrevista cedida a] Fernando Andrade, Quito, 4 de novembro de 2015.

CARLSON, Cajsa. The metaverse will allow you to “extend your body into architecture”, says Fredrik Hellberg of Space Popular. *In*: DEZEEN, 09 abr. 2021. Disponível em: <https://www.dezeen.com/2021/04/09/metaverse-meet-up-dezeen-club/> Acesso em: 03 jan. 2022.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; WARDE, Mirian. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. *In*: WARDE, Mirian. (Org.). **Contemporaneidade e Educação**. Temas de História da Educação. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA Z. M. R. (org.) Educação Infantil: muitos olhares.4 ed. São Paulo: Cortez, 2000

CASTRO, Fabíola Fiuza Malerbi de. **Relação Espaço - Aprendizado:** uma Análise do Ambiente Pré-Escolar. 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-396.

CIBULKA, James G. Rationales for pivate schools: a commentary. *In:* BOYD, William Lowe; CIBULKA, James G. **Private Schools and Public Policy**: International Perspectives. Lewes: Falmer Pr, 1989.

COSTA, Lúcio. **A arquitetura jesuítica no Brasil**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Nº 05, p. 12-13, 1941, p. 63.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Revista Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020.

COMPAÑIA DE JÉSUS. **Características de la educación de la Compañía de Jesús**. 1986.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 5ª. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161-181, 2013.

EARSON, Amy. Digital twins will act as “foundations of the metaverse” and allow people to move between real and virtual spaces. *In*: DEZEEN, 23 jul. 2021. Disponível em: <https://www.dezeen.com/2021/07/23/digital-twins-metaverse-david-weir-mccall-epic- games/> Acesso em: 03 jan. 2022.

EINSTEIN, Albert. **The Problems of Space, Ether and the Field of 18 Physics**. Nueva York: Random House, 1947.

ERMEL, Tatiane de F.; BENCOSTTA, Marcus L. Arquitetura escolar: diálogos entre o global, o nacional e o regional na história da educação. **História da Educação**, Santa Maria, v. 23, e88785, 2019.

ESTRELA, Laura Ramos. **Arquitetura e Educação:** o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Aracaju, 2014.

ELLSTRÖN, Per-Erik. Quatro faces das organizações educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S.l.]*, v. 23, n. 3, set./dez. 2007.

FERNANDES, Helione Dias Duarte. **Espaço não-formal de aprendizagem:** um Estudo da Interação do Museu com a Formação de Professores/as. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2006.

FERREIRA, Vergílio. **Escrever**. 3ª. ed. Lisboa: Editora Bertrand, 2001.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.) **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FOSTER, Sally. Analysis of Spatial Patterns in Buildings as an Insight Into Social Structure: Examples From the Scottish Atlantis Iron Age. **Antiquity**, n. 63, p. 40-50, 1989.

FOUCAULT, Michel. **Conversa com Michel Foucault.** Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. (Trabalho original publicado 1980).

FOUCAULT, Michel. **El cuerpo utópico**. Las heterotopías. Tradução de Víctor Goldstein. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2009.

FOUCAULT, Michel. El sujeto y el poder (1979). *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** más allá del estructuralismo y la hermenéutica. México: UNAM, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar**. El nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI, 1984.

FRAGO, Antonio Frago; ESCOLANO, Austin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Karine de Mello. Design estratégico: origens e desdobramentos. **Blucher Design Proceedings**, Gramado, v. 1, n. 4, 2014.

FREIRE, Karine de Mello. Design estratégico: origens e desdobramentos. *In:* 11º. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. **Anais [...]**, São Paulo: Blucher, 2014. p. 2815-2829.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FUÃO, Fernando Freitas. O sentido do espaço. Em que sentido, em que sentido? 1ª. parte. Arquitextos. *In*: VITRUVIUS, São Paulo, ano 04, n. 048.02, maio 2004. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.048/582>. Acesso em: 14 set 2023

FUNARI, Pedro Paulo A.; ZARANKIN, Andrés. **Arqueologia de La Represión y la Reistencia en América Latina 1960 – 1980**. Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001.

GARCÍA M. Gabriel. **Cien Años de Soledad**. México:Alfaguara, 2007

GIBSON, Rowan; SKARZYNSKI, Peter. **Inovação, prioridade n. 1:** o caminho para transformações nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

GIEDION, Sigfried. **El presente eterno**: los comienzos de la arquitectura. Madrid: Alianza, 1988.

GIEDION, Sigfried. **Space, Time and Architecture**. Cambridge: Harvard University Press,1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar:** uma expressão material das políticas públicas de Educação no Brasil. 1996. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis/ Bragança Paulista: Vozes/ Ed. Universitária São Francisco, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla.** De camino al hablar. Barcelona: Serbal, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Heidegger**. São Paulo: Abril, 1980. Coleção Os Pensadores.

HEIDDEGER, Martin. **Ser y Tiempo**. Buenos Aires: Alianza, 1962.

ICAJE (COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA). **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI: um exercício contínuo de discernimento. Roma, 2019.

JUIZ DE FORA – Uma breve história da Manchester Mineira. *In*: CONOTEC,14 set. 2010. Arquivado do original em 20 jul. 2009.

KATZ, Daniel; KHAN, Robert L. **Psicologia Social das Organizações**. São Paulo: Atlas, 1977.

KENT, Susan (ed.). **Domestic architecture and the use of space**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

KLEIN, Luiz Fernando. **Actualidad de la pedagogía jesuita**. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 2002.

KOWALTOWSKI, Doris K. **Arquitetura escolar**. O projeto do ambiente de ensino. São Paulo, Oficina de Textos, 2011.

LEFEBRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Basil Blackwell, 1974.

LEFÈVRE, Rodrigo Brotero. Uma crise em desenvolvimento. **Acrópole**, n. 333, p. 22-23, out. 1966.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropología estructural**. Buenos Aires: Editora Universitaria, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 29ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6ª. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. Série Cadernos de Gestão.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas**. São Paulo: Escrituras, 1998.

MANZINI, Ezio. **Design**: quando todos fazem design: uma introdução ao design para a inovação social. São Leopoldo: Unisinos, 2017.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MENDES, Tarcisio Moreira. **Uma formação esquizita. Uma educação *bricoleur* :** processo ético, estético, político e econômico. 2015. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. **A Organização do espaço de ensinar e aprender na escola de educação infantil do Município de Jequié - Bahia.** 2008. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 1964.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **The phenomenology of perception**. London: Humanities Press, 1962.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINTZBERG, Henry; LAMPEL, Joseph; QUINN, James Brian; GOSHAL, Sumatra. **O processo da estratégia:** conceitos, contextos e casos selecionados. 4ª. ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOGNOL, Letícia Terezinha Coneglian. **Espaço, Currículo, Territórios, Lugares, Fronteiras:** questões sobre a "Arquitetura".2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2005.

MONTEIRO, Marcos Rafael. **Semiótica do Espaço Escolar.** 2020. 66 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2020.

MORIN, Edgar (2010). "**Éloge de la métamorphose**," Le Monde, 9 Janeiro 2010.

NAVARRO, Alexandre Guida. Sobre el concepto de espacio. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, n. 17, p. 3-21, 2007.

NESBITT, Kate (org.) **Uma nova agenda para a arquitetura**: antologia teórica 1965-1995. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

NORBERG-SCHULZ, Christian. **Existence, Space & Architecture**. London: Praeger publishers, 1971.

NORBERG-SCHULZ, Christian. **Existencia, espacio y arquitectura**. Barcelona: Blume, 1980a.

NORBERG-SCHULZ, Christian. ***Genius Loci***. Towards a Phenomenology of Architecture. Nova York: Rizzoli, 1980b.

NÓVOA, António. **Carta a um jovem investigador.** Investigar em Educação, IIª. série, n. 3, 2015.

NÓVOA, António. **Evidentemente.** Porto: Edições Asa, 2005.

PALLASMAA, Juhani. **A Imagem Corporificada**. Imaginação e Imaginário na Arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PARKER PEARSON, Michael; RICHARDS, Colin (eds.). **Architecture and order**: approches to social space. Londres: Routledge, 1994.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, Octavio G. **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PARO, Vítor Henrique. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, Bianca C.; GARCIA, Teise O. (orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PARODE, Valquiria Pezzi. **Estética Vibracional?** Um Processo Multidimensional de Ampliação de Consciência. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PAULETO, Rita de Cassia. **A relação entre a Arquitetura Escolar e o processo de Ensino e Aprendizagem:** levantamento a partir dos Bancos de Dados da Anped e da Capes entre 2005 e 2018. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PAZ, Octavio. **El arco y la lira**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

PAZ, Octavio. **Vuelta a El laberinto de la soledad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **Psicología de la Inteligencia**. Buenos Aires: Alianza, 1966.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Tradução de Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P.; JACCOUD, Mylène; CELLARDE, André; HOULE, Gilles; GIORGI, Amedeo; KÉRISIT, Michèle. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos I. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. Coleção Sociologia.

ROMAÑÁ BLAY, Teresa. Arquitectura y educación: perspectivas y dimensiones. **Revista Española de Pedagogía**, ano LXII, n. 228, p. 199-220, maio/ago. 2004.

RAND, Ayan. **The fountainhead**. Indianapolis: The Bobbs-Merill Company, 1943.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Auténtica, 2002.

RAPOPORT, Amos. **House Form and Culture**. New Jersey: Prentice-Hall, 1969.

RAPOPORT, Amos. **Systems of activities and systems of settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RAPOPORT, Amos. **Vivienda y cultura**. Barcelona: Gustavo Gili, 1972.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (PEC)**: 2021 a 2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há inimigo pior do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, maio 1999.

ROBINSON, Alan; SCHROEDER, Dean. **The idea-driven organization**: Unlocking the power in bottom-uo ideas. San Francisco: Barret-Koehler Publishers, Inc, 2014.

ROCHA, Luis Octavio. **As paredes da escola:** uma forma silenciosa de Ensino. Um Estudo sobre os conceitos dos prédios escolares. 2009. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2009.

ROCHA, Maristel Carrilho da. **Uma Prática Educacional que nasce na fábrica produz uma conscientização a partir de Paulo Freire.** 2007. 107 f. dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

ROMANOWSKI, Joana**.** As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37-50, 2006.

RUDOLFER, Noemy da Silveira. **A evolução da psychologia educacional atravez de um historico da psychologia moderna**. São Paulo: Empreza Graphica da Revista dos Tribunaes. Acervo da Biblioteca da FEUSP, 1936.

SANTOS GUERRA, M. Á. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. **Revista Investigación en la Escuela**, n. 20, p. 23-35, 1993.

SANTOS, Emerson Souza dos. **O prédio escolar no Ensino Fundamental:** diálogos entre arquitetos e sujeitos da educação. 2020. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4ª. ed. 2ª. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Coleção Milton Santos, 1.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, José Vicente. As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas: por um novo padrão de trabalho para os sociólogos do Século XXI. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 5, p. 116-148, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Diretoria do Ensino. **Novos prédios para grupo escolar**. São Paulo, 1936.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SHIELDS, Rob. Spatial stress and resistance: social meanings of spatialization. *In*: BENKO, Georges; STROHMAYER, Ulf (comps.). **Space and social theory:** interpreting modernity and postmodernity. Oxford: Blackwell, 1977.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **O Espaço Escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944 – 1966)**. 2008. 100 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SILVA, Talita Maria Soares da. **Espaço Escolar, Arquitetura e Pedagogia no Recife:** notas para uma modernização sem mudança. 2012. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Gláucio (2005). O Calcanhar Metodológico da Ciência Política no Brasil. Sociologia, Problemas e Práticas, no 48: 27- 52

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1994.

TAYLOR, A. **Linking architecture and education**: sustainable design for learning environments. 2009. Albuquerque: University of New Mexico Press, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. A educação e a constituição de 1946. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 77, p. 68-82, jan./mar. 1960.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação pública**: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Diretoria Geral do Departamento de Educação, 1935.

TIRAPELI, Percival. **Arte dos jesuítas na Ibero-América**: arquitetura, escultura, pintura. 1ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Space and Place**: The Perspective of Experience. Londres: E. Arnold. R., 1977.

VEIGA-NETO, Alfredo**. Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, 2003.

VIEIRA, Analucia de Morais. **Currículo e Arquitetura Escolar:** olhares cruzados na Educação Infantil. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZMAN, Eyal. Walking through walls: Soldiers as architects in the Israeli-Palestinian conflict. **Radical Philosophy**, v. 136, p. 8-22, 01 jan. 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e Métodos. 2ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

ZEVI, Bruno. **Architecture and space**. Tradução de M. Gendel. Nova York: Horizon Press, 1959.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação
Pesquisador Responsável: Eduardo Cornejo Zarza
Orientadora: Prof. Dra. Ana Cristina Ghisleni
Nome do(a) participante:
Data de nascimento:

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa intitulado "Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação", de responsabilidade do pesquisador Eduardo Cornejo Zarza.

Leia cuidadosamente o que segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo analisar a influência dos usuários na concepção dos espaços educativos, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais e como os espaços trazem implicações para o trabalho pedagógico realizado.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário on-line, cujas respostas serão analisadas na perspectiva qualitativa, sem existir resposta certa ou errada. Os dados coletados servirão para analisar a forma pela qual as inserções e/ou intervenções arquitetônicas interferem nos processos de ensino-aprendizagem-gestão, a partir da percepção tanto dos envolvidos no processo como daqueles que utilizam o espaço.
3. Os participantes não terão nenhuma despesa com a pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade do estudo a qualquer momento.

4. Se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, a tudo o que queiram saber antes e depois da sua participação ou durante ela.
5. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, entre em contato com Eduardo Cornejo Zarza, pesquisador responsável, pelo telefone (11) 97099-2187 ou pelo e-mail eduardoczarza@gmail.com; com a Professora e Pesquisadora Ana Cristina Ghisleni, orientadora desta pesquisa, pelo telefone (51) 3591 1122 – ramal 3712, ou pelo e-mail acghisleni@unisinos.br; ou, ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), localizado na sala A01 – Centro Comunitário – Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAPPG), Av. Unisinos, 950, CEP 93022-000 – São Leopoldo/RS; telefone: (51) 3591 1122 – ramal 3219, e-mail: cep@unisinos.br.

Eu, _____, RG n. _____, declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante do projeto de pesquisa acima descrito.

_____, _____ de _____ de 2023.

_____

Assinatura do(a) participante

_____

Nome e assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA

Instituição participante: _____(inserir o nome da instituição)

Declaramos, para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Da concepção à materialidade: um estudo sobre espaços arquitetônicos da educação em unidades da Rede Jesuíta de Educação”, sob a responsabilidade do pesquisador Eduardo Cornejo Zarza, com o objetivo de analisar a influência dos usuários na concepção dos espaços educativos, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais e como os espaços trazem implicações para o trabalho pedagógico realizado.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, a ser realizada nesta instituição. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução n. 466/2012, do CNS. Informamos que o acesso à instituição e iniciar a coleta dos dados fica condicionado à apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Atenciosamente,

_____

Assinatura e carimbo do responsável institucional*

*Esta autorização deve ser assinada pelo dirigente da instituição ou por seu representante legal.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR/A

O trabalho tem por objetivo analisar a influência dos usuários na concepção dos espaços educativos, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais e como os espaços trazem implicações para o trabalho pedagógico realizado.

1. Nome e função.
2. O que você acha que “espaço físico” significa?
3. Acredita que o espaço físico é importante para desenvolver as práticas pedagógicas?
4. Em uma escala de 0 a 10, que importância você atribui ao espaço físico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas? (Sendo 0 pouco importante e 10 muito importante.)
5. O que você espera de um espaço da Rede Jesuíta de Educação?
6. Como tem experimentado o espaço físico disponível para sua rotina?
7. Quais têm sido os benefícios e as dificuldades relacionados ao espaço?
8. Como o espaço físico é levado em consideração durante seu planejamento pedagógico?
9. Você participou da concepção do espaço físico do colégio?

QUESTIONÁRIO DIRETOR GERAL E DIRETOR ADMINISTRATIVO

O trabalho tem por objetivo, analisar a influência dos usuários na concepção dos espaços educativos, compreendendo como os processos de gestão, a proposta pedagógica, o contexto sociocultural e os usuários relacionam-se na perspectiva da projeção e da utilização do espaço físico para fins educacionais e como os espaços trazem implicações para o trabalho pedagógico realizado.

1. Nome e função.

2. O que entende por espaço físico e como esse conceito se relaciona às práticas pedagógicas do Colégio?
3. No planejamento estratégico, é considerado o espaço físico? Por quê?
4. Os documentos norteadores da Companhia de Jesus e da RJE fazem alusão ao planejamento de concepção de espaços educacionais? Se sim, em quais documentos e quais alusões são feitas?
5. Quem é escutado durante a elaboração de um projeto de construção, reforma ou adequação do espaço escolar?
6. Como tem sido a sua experiencia na gestão desses processos?
7. Em sua experiência, quais são os impactos do espaço físico nos processos de gestão e nos processos pedagógicos? E nos estudantes, professores e colaboradores?

QUESIONÁRIO COORDENADOR/A

1. Nome e função.
2. O que entende por espaço físico? Como esse conceito se relaciona às práticas pedagógicas do Colégio e como está contemplado no PPP? Se não estiver contemplado, sinalize, por gentileza.
3. Quem é escutado na elaboração de um projeto de construção, reforma ou adequação do espaço escolar?
4. Na formação permanente de professores, é levado em consideração o espaço físico? De qual forma?
5. Como tem sido sua experiencia na gestão desses processos?
6. Em sua experiência, quais são os impactos do espaço físico nos processos de gestão e nos processos pedagógicos?
7. De qual forma o espaço físico impacta nas relações sociais estabelecidas no ambiente escolar, entre famílias, estudantes, professores e colaboradores?

QUESTIONÁRIO COLABORADOR

1. Nome e função.
2. O que você acha que “espaço físico” significa?

3. Acredita que o espaço físico é importante para os estudantes?
4. Em uma escala de 0 a 10, que importância você atribui ao espaço físico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas? (Sendo 0 pouco importante e 10 muito importante.)
5. Como as características do espaço físico (dimensão, materiais, cores etc.) interverem em sua rotina?
6. Como tem experimentado o espaço físico disponível para sua rotina?
7. Você participou da concepção do espaço físico do colégio?