

IV enanparq

Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
Porto Alegre, 25 a 29 de Julho de 2016

Entre percursos: a experiência espacial nos ambientes de ensino

Sessão Temática: Sobre o papel da caminhada na arquitetura

Miranda Zamberlan Nedel

Estudante de graduação – Arquitetura e Urbanismo
Instituto de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo (IAU-USP).
mirandanedel@hotmail.com

Givaldo Luiz Medeiros

Professor Doutor
Instituto de Arquitetura e Urbanismo – Universidade de São Paulo (IAU-USP).
givaldo@sc.usp.br

Entre percursos: a experiência espacial nos ambientes de ensino

RESUMO

A importância da arquitetura escolar pública para a consolidação e difusão das premissas modernas em São Paulo contextualiza a abordagem dos edifícios de ensino, no intuito de analisar a inter-relação entre arquitetura e concepções pedagógicas, sob o pressuposto de que a condição espacial é um elemento determinante na constituição de um ambiente educacional, enquanto *Paideia* (NOSELLA, 2002). Mobiliza-se a experiência fenomênica do espaço, seja via fruição crítica qualitativa das obras ou por meio do mapeamento dos percursos dos alunos em sua efetiva vivência, de modo a apreender o que transpassa a iconografia arquitetônica e discursos pedagógicos: o acolhimento e tensões propiciados pelo espaço, os percursos possíveis ou prováveis, os lugares que convidam à apropriação e ao uso livre e criativo. A experiência do caminhar enquanto instrumento de avaliação arquitetônica dos espaços de ensino estabelece relações entre a experiência sensível do observador e suas repercussões no campo arquitetônico e educacional, por meio de abordagens múltiplas que perpassam o espaço da criança (LIMA, 1986); a soma de decisões que podem resultar numa arquitetura hospitaleira (HETZBERGER, 1996); a *promenade architecturale* (LE CORBUSIER, 1935); a potência geradora da experiência espacial (HETZBERGER, 2000); a teoria da Fenomenologia da Percepção (MERLEAU-PONTY, 1945); a dimensão política entrevista por Vilanova Artigas, que resguarda na escola “as casas como as cidades”. Como estudo de caso, analisa-se a EE Conselheiro Crispiniano (Ginásio de Guarulhos), de Artigas, obra referencial da Escola Paulista, cuja apreensão renova-se com a apropriação corporal do espaço, adquirindo consistência sensorial, sinestésica, fenomênica, enquanto retém a ideia de cidade. Reafirma-se, portanto, o percurso enquanto ato corpóreo carregado de intencionalidade, que constitui uma experimentação ativa e portanto apta a estimar o caráter multifacetado da percepção, enquanto método de projeto, fruição, apropriação e compreensão do objeto arquitetônico.

Palavras-chave: arquitetura escolar pública paulista, Vilanova Artigas, percepção espacial, percursos, experiência.

In between: the spatial experience in educational environments

ABSTRACT

The importance of public school architecture to consolidate and disseminate the modern premises in Sao Paulo contextualizes the approach, in order to analyze the interrelationship between architecture and pedagogical concepts, under the assumption that the spatial condition is a critical element to set up the educational environment, as a *Paideia* (NOSELLA, 2002). By providing a phenomenological experience, either by qualitative enjoyment or by the mapping of student's actual experience, the architectural iconography and pedagogical discourses stands out: the reception and tensions fostered by the space, the possible or probable routes, the places that invite free and creative use. The walking as an architectural evaluation tool of class spaces establishes relationships between the observer's sensory experience and its effects in the architectural and educational field, by multiple approaches that pervade the children's space (LIMA, 1986); the sum of decisions that could result in a hospitable architecture (HETZBERGER, 1996); the *promenade architecturale* (LE CORBUSIER, 1935); the generative potential of spatial experience (HETZBERGER, 2000); the Phenomenology of Perception (Merleau-Ponty, 1945); the political dimension envisioned by Vilanova Artigas, which preserves in the school "the houses as cities". As a case study, the EE Conselheiro Crispiniano (Gym Guarulhos) from Artigas is analysed as a referential work of São Paulo Architecture School. Its perception is renewed with body's spatial appropriation, by acquiring sensorial, kinesthetic, and phenomenological consistency, while the city idea is retained. The walk as a tangible act full of intent provides an active experience, therefore able to catch the multifaceted nature of perception as a method for the design, enjoyment, appropriation and understanding of the architectural object.

Keywords: São Paulo's public school buildings, Vilanova Artigas, spatial perception, walking, experience.

1 Através das escolas: uma pesquisa em trânsito

Intrinsicamente associada à consolidação e difusão das premissas modernas em São Paulo, a arquitetura escolar pública reúne diversos exemplos em que as concepções espaciais promovem a interação social e renovam o imaginário sobre o ambiente construído, incidindo conseqüentemente nas possibilidades de formação. Para avaliar a vigência dessa produção, o estudo mobiliza a experiência fenomênica do espaço, seja via fruição crítica qualitativa das obras ou pelo mapeamento dos percursos dos alunos em sua efetiva vivência. Abordam-se os edifícios de ensino no intuito de analisar a inter-relação entre arquitetura e concepções pedagógicas, sob o pressuposto de que a condição espacial é um elemento determinante na constituição do ambiente educacional, enquanto *Paideia* (NOSELLA, 2002). O caminhar busca apreender o que não é discernível na iconografia arquitetônica ou em discursos pedagógicos, aquilo que os transpassa, consoante a percepção cognitiva: as impressões subjetivas ante os estímulos sensoriais, o acolhimento e tensões propiciados pelo espaço, os percursos possíveis ou prováveis, os lugares que convidam à apropriação e ao uso livre e criativo, prescrito ou imprevisto.

A experiência do caminhar nas escolas contrapõe intenções projetuais à trajetória dos usos e ocupação da edificação. Entre o intuito arquitetônico original e as apropriações concretas, a correspondência ou disparidade de propósitos fornece um legado pouco cultivado pela historiografia. Sem desprezar a relevância da circunscrição histórica das razões inerentes a qualquer obra, flagrá-la em tempo presente impõe uma medida de sua vitalidade. Porém, mais do que a mensuração objetiva de dados típicos da avaliação pós-ocupação, o percurso pelo ambiente construído faculta a percepção de suas peculiaridades, sobretudo quando confrontadas às dinâmicas de quem o usufrui cotidianamente. A sucessão de ambiências encadeia persistências e contrastes formais, a acirrar a dimensão temporal da edificação, sua apreensão em movimento, por um sujeito singular, à luz das situações gregárias ou acolhedoras, bem como da eventual afetividade que impregna os lugares.

No âmbito educacional, a variedade etária acentua a imbricação espacial do prático e do lúdico, de conteúdos curriculares e conviviais, segundo as razões multifacetadas do ensino, que abarcam intuítos disciplinares e voltados à sociabilidade. Nesse quadro, algumas obras notáveis da arquitetura paulista sobressaem pelo deliberado contraponto que estabelecem entre a espacialidade da casa e a do recinto escolar. Ao largo da compartimentação peculiar ao universo habitacional, a fluidez espacial das escolas realça no programa pedagógico sua alteridade quanto ao domínio vivencial, em uma radical inflexão do paradigma doméstico para o da vida pública. A avessa experiência espacial e amplitude de escalas, enquanto constitui um princípio antitético ao imaginário colonizado pelos meios de comunicação,

reforça no meio escolar sua condição limítrofe, a educação concebida não como extensão do lar e do mundo privado, mas enquanto superação dessa fronteira para o convívio em sociedade. Aspecto tanto muito mais relevante frente à falsa autonomia do indivíduo na sociedade de consumo, à crescente incapacidade de dialogar com o outro e seus interesses, à subsunção alarmante do direito público aos interesses privados.

A análise de obras emblemáticas da arquitetura escolar paulista busca discernir o quanto o espaço físico influencia na longa jornada educacional, não apenas como fator de instrução, mas de formação. Nesse sentido, a cidadania integral pressupõe a educação dos indivíduos também de modo integral, articulando percepções físicas conjuntamente com as intelectivas, emocionais, políticas e sociais. Ao apresentar o estágio atual da pesquisa, o presente artigo detém-se inicialmente sobre a trajetória de constituição da arquitetura escolar pública em São Paulo, destacando a seguir o papel do caminhar como instrumento vivencial e analítico, para exercitar o método em um estudo de caso exemplar, o Ginásio de Guarulhos, a atual Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, obra seminal de Vilanova Artigas.

2 Os caminhos da arquitetura escolar paulista

A adoção do percurso enquanto instrumento de avaliação arquitetônica dos espaços de ensino inscreve-se na pesquisa “Concepções espaciais e práticas pedagógicas: análise de obras arquitetônicas referenciais no ensino público paulista”, iniciação científica apoiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Com o fim de avaliar o papel da arquitetura escolar na formação dos indivíduos e cidadãos, desenvolveu-se um estudo historiográfico da relação entre arquitetura e educação, voltado ao exame de exemplos emblemáticos da produção pública paulista, desde o Convênio Escolar (1949-1959), que abrange o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP, 1959-1966), o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE, 1960-1976), a Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP, 1976-1987) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE, 1987-).

As interpretações preliminares sobre a arquitetura escolar paulista indicam que, se em geral as concepções pedagógicas não influenciaram a concepção projetual, em muitas escolas o preceito arquitetônico reverbera no campo pedagógico. Confirma-se na pesquisa a premissa de que o espaço físico em parte cria, condiciona e estimula práticas diferentes, embora não consiga, por si, determinar a orientação pedagógica. Na análise comparativa dos exemplos destacados pela bibliografia de cada período, observou-se modificações e recorrências nos elementos, formas de organização e características arquitetônicas, que convergem para

algumas tipologias de construção escolar, as quais, embora continuamente transformadas, carregam um episódio do seu processo de constituição. No estudo dessa genealogia das formas, ao longo da história da política educacional do Estado de São Paulo avulta a consolidação de uma vertente arquitetônica de grande importância para o cenário nacional e internacional, posteriormente denominada Escola Paulista.

Ressalva-se no entanto que, no Convênio Escolar, a influência do educador Anísio Teixeira manifesta de modo inequívoco a ascendência dos princípios pedagógicos na determinação da arquitetura, segundo o conceito dual e integrado de escola-classe e escola-parque. A abordagem, além da distribuição sistêmica das unidades, induziu a valorização dos espaços vocacionados às atividades extracurriculares na concepção dos edifícios escolares, em atenção ao desenvolvimento de capacidades infantis complementares, bem como de sua sociabilização. A maior parte das escolas agrega um bloco de recreação – frequentemente um galpão coberto –, associado a dois blocos independentes, de ensino e administrativo. O período tornou-se relevante para a difusão da arquitetura moderna em São Paulo, além de favorecer o posicionamento ativo por parte dos arquitetos, os quais, ante a inexistência de um diálogo efetivo com as autoridades de ensino, acabaram por formular, “na prática, o projeto do edifício escolar e também o projeto pedagógico. Ou seja, ao proporem novos usos e novos arranjos para os espaços escolares acabaram por possibilitar que uma nova forma de ensinar pudesse acontecer.” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 114). Contudo, nas escolas do Convênio, o caminhar, apesar de ressignificado através de percursos os mais variados, que vinculam o interior e o exterior, ainda está restrito às concepções hierárquicas de eixos e conexões entre atividades, espaços e blocos funcionais autônomos, não comportando o reconhecimento de sua existência em si, com toda sua potencialidade.

O período do IPESP (1959-1966) e a atuação inicial do FECE (1960-c.1970) abarcam um momento chave na constituição da Escola Paulista e da arquitetura brasileira, pois constitui uma etapa de síntese, precedida por uma produção diversificada e pela intensa reflexão sobre ela, o que possibilitou a revisão das posturas vigentes, em sintonia com as discussões sociais e políticas contemporâneas. Nesse sentido, não obstante a grande diversidade da produção arquitetônica, as respectivas escolas reúnem um elenco de projetos que tiveram receptividade excepcional, configurando, segundo muitos autores, um conjunto modelar: as escolas de Vilanova Artigas. A proposição do pátio central como polo nucleador do ensino e da comunidade, como ponto de encontro e espaço público por excelência, tanto quanto a franca permeabilidade entre interior e exterior e a adoção da técnica construtiva moderna constituem a expressão espacial dos anseios de Artigas por uma sociedade democrática, libertária e revolucionária. Em suas obras e de seus seguidores, o caminhar – os percursos

enquanto apropriação espacial dos usuários – reitera o entendimento e a postulação dos projetos arquitetônicos como agentes de crítica social, como bem enunciado por Silva (2006): “Qual o papel desses projetos renovadores? Realizar a crítica social por meio do próprio objeto arquitetônico.” (SILVA, in: FERREIRA; MELLO, 2006a, p. 52).

Durante a fase tardia do FECE (c.1970-1976) e a atuação da CONESP (1976-1987), nota-se o aprofundamento e variação das proposições arquitetônicas dos períodos anteriores, em decorrência da crescente preocupação com a demanda por vagas na rede escolar pública. Enquanto o processo de padronização dos elementos construtivos emerge como recurso premido pelas exigências de custo e prazos estreitos, o campo das construções escolares perde progressivamente o caráter de laboratório de experimentação arquitetônica – com a proposição de espaços destinados a atender não somente programas específicos, mas que sinalizavam intenções sociais e políticas dos arquitetos –, para reduzir-se a uma atividade com demandas, objetivos e procedimentos mais ou menos padronizados. Durante o FECE, o percorrer mantém-se pautado por formas de organização espacial dos períodos anteriores, mas condicionado pelas simplificações construtivas e priorização das questões quantitativas e econômicas. Fato acentuado na fase CONESP, pois, se antes os espaços de circulação e sociabilização refletiam o anseio por uma escola voltada à formação integral dos alunos, aqueles deixam de ser os condensadores do partido arquitetônico, os elementos a partir dos quais se organiza o espaço escolar, para definirem-se apenas como partes de um programa funcional com finalidades objetivas: o atendimento do maior número de vagas em um prazo exíguo de tempo, por meio da padronização dos ambientes.

A FDE (1987-) acentua a sistematização dos instrumentos de gestão da rede escolar e da produção arquitetônica dos espaços de ensino. O processo desdobra-se, no entanto, a partir de 2003, com a adoção de uma série de pré-requisitos para as construções escolares, como a pré-fabricação dos componentes construtivos, a incorporação da quadra coberta (com a inserção da comunidade no espaço escolar, aspecto defendido desde Anísio Teixeira) e da sala de informática. As definições sobre a modulação espacial, dimensões dos ambientes e o programa básico enriquecem-se com a possibilidade de organização do espaço segundo um denominador formal comum, o sistema estrutural. Pretendendo restabelecer os vínculos com a tradição moderna, alguns arquitetos renovam a preocupação com a qualidade do ambiente escolar, enquanto local de formação, sociabilização e fruição arquitetônica.

No decorrer da pesquisa, procurou-se estimar, no âmbito das políticas públicas paulistas, o caráter formativo do espaço, para o qual a importância das circulações e dos locais de sociabilização revelam-se fundamentais para as possibilidades de apropriação por parte dos usuários. Reitera-se assim o “significado político do que é educar, para que a educação não

seja identificada apenas com fins imediatos e pragmáticos”. (SILVA, in: FERREIRA; MELLO, 2006a, p. 52). Portanto, o estudo das experiências relativas ao aparelhamento institucional da educação em São Paulo torna-se fundamental para a compreensão dos avanços e das experiências efetuadas, bem como das questões a serem abordadas:

a formulação de uma pedagogia que favoreça a criatividade inata de todos os homens e os instrumentos para implementá-la e, como mero corolário, eliminação da dicotomia ainda vigente entre educação humanística e educação técnica, assumindo não como protagonista oculto o mercado de trabalho nem reduzindo a educação a um mero formador mecânico de mão-de-obra. (KATINSKY, in: FERREIRA; MELLO, 2006a, p. 38).

3 O percurso enquanto potência geradora de espaço

A pesquisa permitiu algumas inferências sobre a experiência sensorial e fenomênica frente ao espaço físico, que fundamentam a relação postulada entre pedagogia e arquitetura. As políticas educacionais do Estado de São Paulo nos períodos que se sucederam a partir do Convênio Escolar, materializadas nos próprios edifícios escolares, foram analisadas com base nas obras representativas de cada período, à luz da bibliografia de apoio. Um conjunto significativo de projetos foi selecionado e avaliado segundo características espaciais, físicas, arquitetônicas, que enfatizam as considerações do ponto de vista pedagógico e fenomênico. Desse modo, a experiência espacial para a qual a arquitetura concorre é assimilada como um dos pressupostos para a plena formação educacional e social dos indivíduos enquanto cidadãos. Se o espaço é associado a suas potencialidades experienciais e formativas para os sujeitos que dele participam, os instrumentos de análise de tais aspectos mobilizam, analogamente, métodos experienciais, baseados no percurso das obras analisadas.

O espaço arquitetônico como objeto de fruição tem raízes históricas. Le Corbusier valoriza o percurso como estratégia projetual no conceito de *promenade architecturale* ou ‘passeio arquitetural’, o qual ordena o espaço externa e internamente e impregna-se materialmente no objeto arquitetônico, a partir de sua fruição, por meio dos variados pontos de vista e posições do observador no espaço. Como assinala ao apresentar a *Villa Savoye*, “A arquitetura árabe nos dá uma lição valiosa. É desfrutada ao andar, a pé; é andando, movendo-se, que se vislumbram as ordens arquitetônicas. É um princípio contrário à arquitetura barroca, concebida no papel, ao redor de um teórico ponto fixo.” (CORBUSIER, 1935, p. 24).

O conceito de *promenade architecturale* instrui a presente investigação, que explora o percurso como instrumental metodológico. Entretanto, sob o pressuposto de que o espaço gerado pela experiência sobrepõe-se ao ambiente arquitetônico e modifica-o, a arquitetura deixa de ser assimilada apenas como fator propiciador de experiências e desdobra-se como potência agregadora de novas espacialidades, não necessariamente rígidas ou materiais, que aderem ao espaço concreto. Com esse prisma, a experiência do percurso e a fruição da arquitetura ensejam um espaço social, que ao modificar o olhar do observador, transforma o espaço físico individual e/ou coletivamente.

Herman Hertzberger realça o caráter inefável da experiência espacial: “A essência da espacialidade não a permite ser definida, mas no máximo descrita.” (HETZBERGER, 2000, p. 17). O autor reitera a experiência espacial enquanto instância subjetiva, pois dependente da relação do fruidor com a arquitetura, a qual não admite uma visada única e excludente, seja em termos sensíveis, ao ressaltar determinada experiência, seja de determinado observador frente aos demais. Em sua argumentação, realça-se uma dimensão fundamental da fruição sensorial: a possibilidade de criar espaço: “Dançarinos sugerem superfícies ao explorar e envolvê-las com os seus corpos em movimento, sem delimitá-las em um sentido material. Dessa forma, eles criam espaço.” (HETZBERGER, 2000, p. 17).

A experiência do sujeito no espaço e a valoração da fruição em movimento multiplicam as camadas de leitura sobre os ambientes de ensino. Diversa por natureza, a apreensão do espaço físico também engendra espaços, agrega atributos ao suporte construído e integra uma constelação de olhares de improvável captura, cujas expressões apenas constituem uma pequena amostra da conformação social de um espaço particular. No entanto, cada visada é uma medida do universal, um ensaio para si do olhar do outro. O registro desses pontos de vista ocultos – a troca de olhares –, por ínfimo que seja em relação à amplitude da comunidade escolar, flagra em parte o que permeia as atividades pedagógicas. Os percursos nos ambientes de ensino assumem deste modo um duplo sentido de conexão: entre espaços programáticos, com usos prescritos, e entre o sujeito e o espaço, enquanto ato de autodescobrimento, do seu corpo no ambiente e das implicações daí decorrentes, a possibilidade de criar, constituir-se no e com o espaço.

4 O percurso enquanto método de análise arquitetônica

A fim de circunscrever o sentido fenomenológico da experiência espacial, retoma-se o conceito de “percepção” em relação a definições complementares: sensação, interpretação, atitude corpórea e movimento. A percepção é assumida como uma interpretação provisória

e incompleta do objeto, não como conhecimento exaustivo e total do mesmo (NÓBREGA, 2008). Tal definição é fundamental para a argumentação empreendida, pois um espaço dotado de diferentes pontos de vista, percursos variados e situações espaciais distintas possibilita percepções igualmente variadas dos sujeitos observadores¹, que proporcionam uma compreensão e experiência espacial multifacetada e complementar. Enquanto atitude corpórea, o ato de percorrer constitui um instrumento privilegiado da percepção, visto que

Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais. (NÓBREGA, 2008).

Segundo Merleau-Ponty, o movimento confere intencionalidade e agrega-se à percepção corporal, a qual, por sua vez, dilui-se ante a imobilidade. Nesses termos, a experiência sensorial reafirma-se como elo entre o objeto e sua inteligência. A interdependência entre percepção e reflexão baliza o emprego da fruição espacial como método, pois a percepção e a experiência vivencial e analítica através do percurso frutificam igualmente no campo da reflexão e assimilação do ato perceptivo, ou seja, compreende-se que “Não se trata de pôr a fé perceptiva no lugar da reflexão, mas, ao contrário, de abarcar a situação total que comporta o reenvio de uma a outra. O que se obtém [...] é uma reflexão que retorna sobre a espessura do mundo para iluminá-lo, mas que em seguida lhe devolve somente a sua própria luz.” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 43-44).

Na análise da arquitetura escolar paulista, destaca-se portanto a importância do percurso como ato corpóreo provido de intencionalidade, enquanto possibilidade de experimentação ativa, a qual consequentemente se comunica com o âmbito da reflexão. Por conseguinte, justifica-se a experiência corporal do caminhar como meio de conhecimento e método de fruição, para ampliação da compreensão do objeto arquitetônico:

O conhecimento não se deixa apreender pela perspectiva reducionista da inteligência, emergindo dos processos corporais. No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. As significações que surgem, o sentido, são, em última instância, significações vividas e não da ordem do eu penso. (NÓBREGA, 2008).

¹ Utiliza-se a denominação “sujeitos observadores” para denotar a dimensão ativa do ato de observar e percorrer o espaço.

5 Os instrumentos do método

A identificação do período de atuação do IPESP como momento de síntese no quadro da difusão da arquitetura moderna brasileira e a importância da correspondente produção de edifícios para a consolidação da Escola Paulista determinaram a seleção da Conselheiro Crispiniano (1960), de Vilanova Artigas, como objeto de estudo. No Ginásio de Guarulhos, o estudo da relação entre concepções pedagógica e arquitetônica enfatiza a abordagem em pauta: a fruição arquitetônica e o registro da percepção e apropriação dos usuários, em que o caminhar atua como instrumento de avaliação espacial.

O procedimento metodológico envolve a interpretação e representação da experiência sensorial por meio da fotografia, assumida como recorte espaço-temporal da percepção concreta do observador; via desenhos de observação dos alunos da escola, enquanto filtros do espaço assimilado; com a elaboração de diagramas, que identificam fluxos e fixos, zonas de maior integração coletiva, estares, áreas de recreação ou outras formas de apropriação, além das condições de acessibilidade e conforto.

Na concepção espacial da Conselheiro Crispiniano, a importância do percurso é nítida. Do ponto de vista arquitetônico, sobressai pela análise comparativa em planta dos espaços destinados às circulações (suas dimensões e relações estabelecidas com o programa, a distribuição do mobiliário) e dos espaços não prescritos, que abrigam a sociabilização, recreio e convívio. Os diagramas elaborados identificam os acessos e circulações; os espaços programáticos e de uso livre; os pátios e jardins, conforme apresentados a seguir:



Figura 1 – Acessos e circulações. Nedel, 2016.



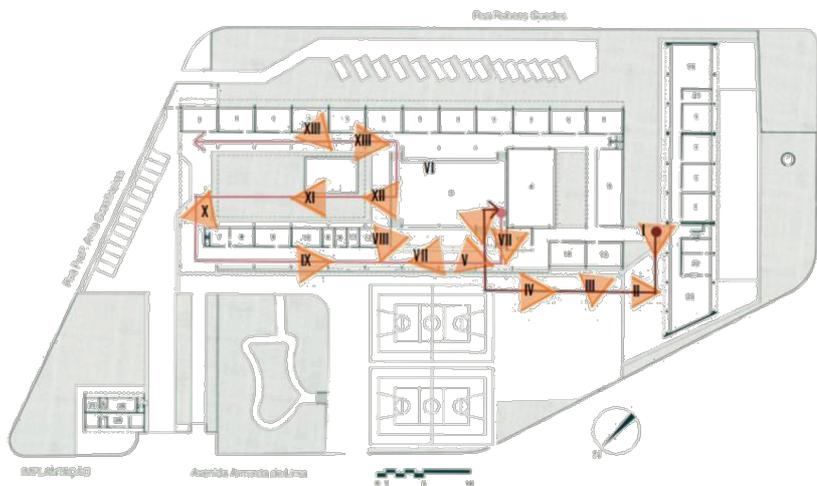
Figura 2 – Espaços de recreio e estar. Nedel, 2016.



Figura 3 – Espaços e condições de apropriação. Nedel, 2016.

O registro fotográfico rearticula o percurso espacial, em processo análogo ao conceito de visão serial de Gordon Cullen, cuja interpretação da paisagem urbana como sequência de espaços inter-relacionados é recuperada como meio de representação da percepção do espaço arquitetônico. A partir do hipotético deslocamento do fruidor, o diagrama demarca os momentos de transição, os contrastes espaciais e de formas de apropriação, reorganizando a experiência espacial em uma sequência de imagens. Nota-se que os enquadramentos ora espelham a matriz cartesiana do projeto, regidos pela conformação dos pórticos, planos

verticais e lajes horizontais, ora se indispõe, segundo os deslocamentos suscitados entre blocos, acessos e desníveis. Quem comando o olhar, o fruidor ou a arquitetura?



VISÃO SERIAL

LEGENDA:

-  Sentido do percurso por nível.
-  Início do percurso por nível.
-  Nível térreo
-  Nível inferior
-  Pontos de vista



VI



XI



VII



XII



VIII



XIII



IX



XIV



X



XV

Figura 4 – Visões seriais. Nedel, 2016.

A fotografia enquanto instrumento de análise também comparece no estudo e apreensão da apropriação espacial, por meio da captura do movimento corporal no espaço.



Figura 5 – O corpo no espaço. Nedel, 2016.

Procurou-se também observar a interação pessoa-ambiente, registrada em um mapeamento comportamental, que destaca as inter-relações entre a apropriação e as características de cada espaço.

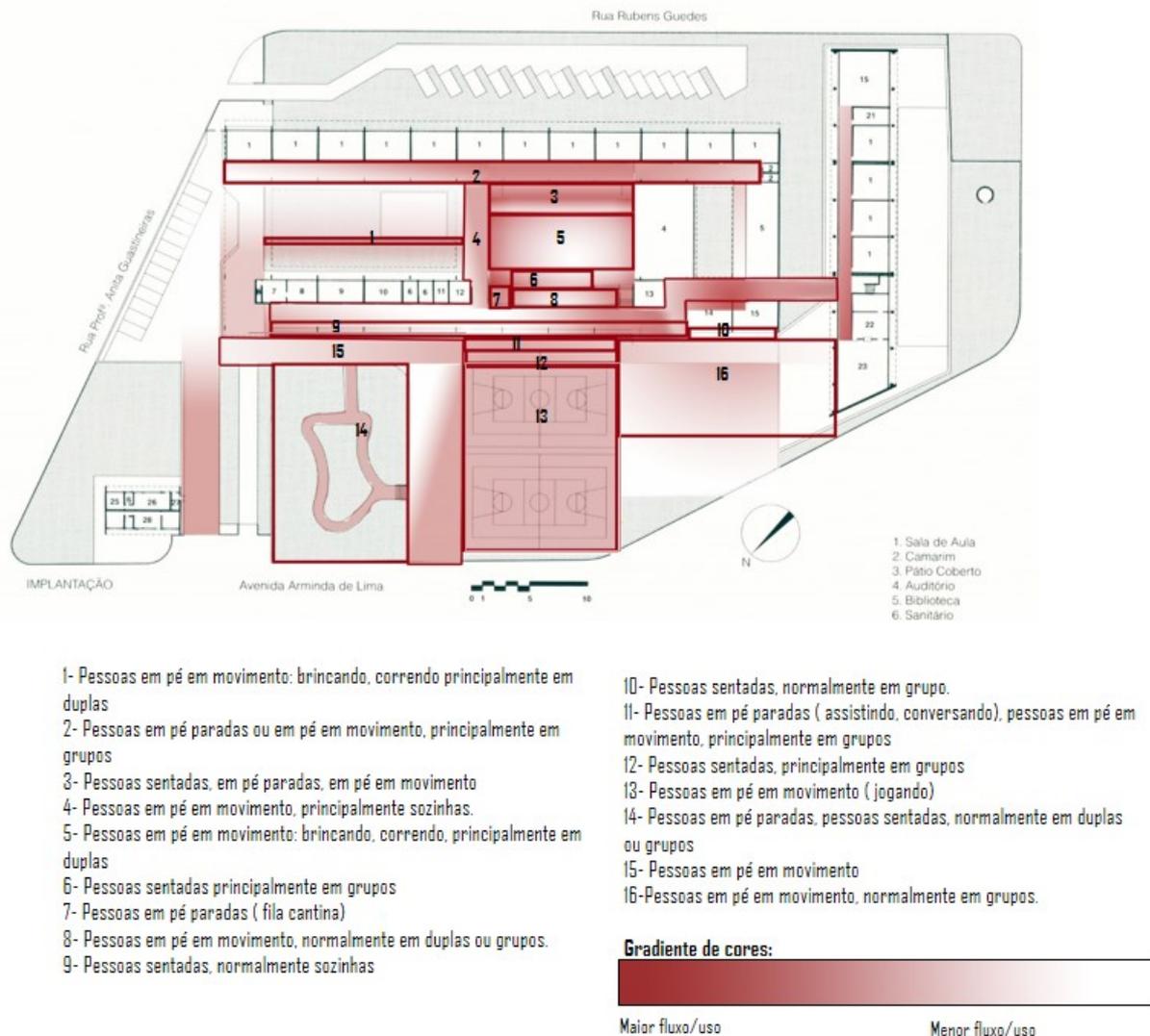


Figura 6 – Mapa comportamental. Nedel, 2016.

O mapeamento expôs as diferenças de comportamento nos períodos matutino e vespertino, visto que o primeiro é frequentado por turmas do ensino médio e o segundo por turmas do ensino fundamental. Envolve sobretudo a ocupação do pátio central (item 5, figura 6), apropriado integralmente, inclusive no centro, pelos alunos do primeiro grau, enquanto que os segundo grau concentram-se nas bordas do pátio, em torno dos bancos e escadas.

O contato com a obra de arquitetura em momento letivo e com a coordenação pedagógica suscitou o desejo de entender a experiência espacial dos que habitam a escola diariamente. Para tanto, realizou-se uma atividade com desenhos de observação, de modo a apreender a percepção dos alunos sobre os estares, os percursos e a vivência cotidiana, de acordo com suas impressões e experiências pessoais. Aplicadas de modo distinto com uma turma do terceiro ano do segundo grau e três turmas do sexto ano do primeiro grau, as dinâmicas desenvolveram-se a partir de uma explicação comum sobre a atividade e seu objetivo, o de mapear as impressões e formas de representação espaciais do ambiente escolar.

A proposta para o segundo grau envolveu a seleção dos cinco lugares mais significativos. Nos locais eleitos, os alunos foram provocados a discorrer sobre suas características, enfatizando o espaço físico e as sensações suscitadas. Posteriormente, foram convidados a ir ao lugar de predileção pessoal e desenhá-lo. Notou-se, logo na escolha dos lugares, a importância dos espaços de sociabilidade, recreio e onde ocorrem as atividades extraclasse, como a praça, o pátio, o auditório, as quadras e os espaços livres atrás das salas de aula e do bloco anexo. Os alunos enfatizaram a qualidade espacial advinda da relação entre os edifícios e a natureza; a amplitude da escola e a quantidade de espaços livres disponíveis; os possíveis significados do mural (como diversidade social); a relevância do pátio enquanto local de encontro, brincadeira e reunião da comunidade escolar, as possibilidades de percurso e estar ao seu redor, além de lugar que simboliza o ver e ser visto. Para expressar suas percepções da escola, a maioria dos adolescentes utilizou a palavra liberdade, o que pode ser associado às possibilidades de múltiplos percursos e visuais, aos espaços de uso e apropriação livre, menos condicionado à disciplina imposta nas salas de aula. Alguns alunos mencionaram o movimento de ocupação da escola em 2015, ressaltando um dos motivos pelos quais não queriam ser realocados, a qualidade espacial da escola, associada principalmente aos amplos espaços livres internos e externos, que a distinguem como espaço de liberdade e apropriação.



Figura 7 – Desenho de aluno do terceiro ano do segundo grau, 2016. Em entrevista, a aluna afirmou que o que define a escola é a liberdade, a abertura, a possibilidade de percepção das condições climáticas em seu interior e o contato do edifício com a natureza, bem expresso pelo desenho, o qual também deixa entrever as diferenças de nível entre exterior e interior.



Figura 8 – Desenho de aluno do terceiro ano do segundo grau, 2016. Relação entre a construção e o jardim interno. Observa-se a valorização do percurso que atravessa o jardim, através da representação ampliada de suas dimensões.

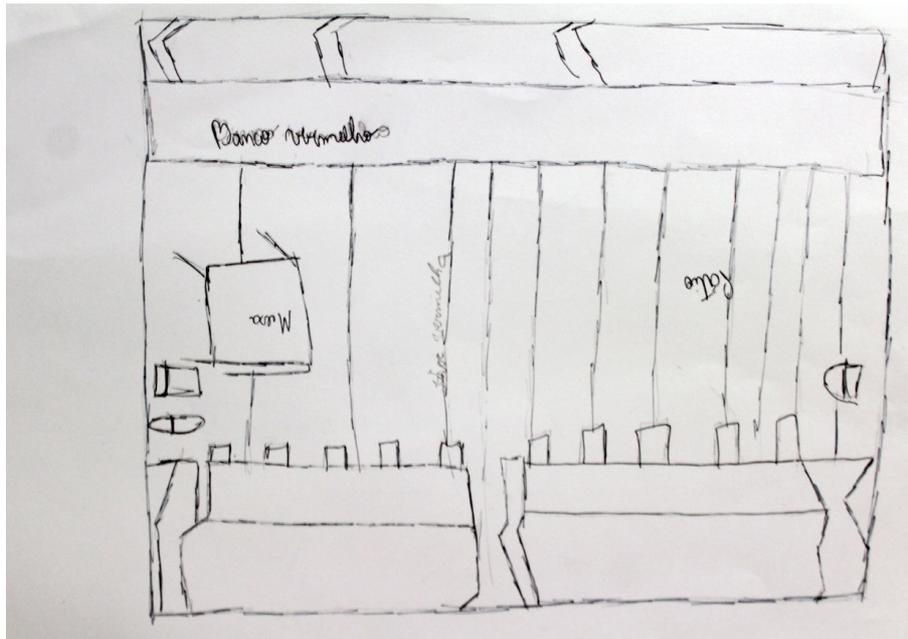


Figura 9 – Desenho de aluno do terceiro ano do segundo grau, 2016. Vista superior perspectivada do pátio, que ressalta o ritmo dos pilares, os bancos e sua distinção cromática. Outros elementos pequenos do mobiliários também são indicados pelo adolescente.

Os alunos do primeiro grau foram dispostos em locais diferentes do pátio central: uma turma junto ao mural, no lado das salas de aula; a outra próxima aos bancos que servem de anteparo ao desnível; a última no nível superior, na circulação que separa o pátio do jardim interno. Solicitou-se que desenhassem o ambiente em que estavam, sob seu ponto de vista. A representação gráfica da qualidade espacial por parte dos que frequentam diariamente o ambiente permitiu observar como algumas questões arquitetônicas são percebidas: a diferença de níveis que separa o espaço da liberdade e recreio do espaço das salas de aula; as formas ritmadas, seriadas e anguladas da estrutura aparente; as diferenciações cromáticas; a assimilação dos níveis topográficos por meio da recorrente representação das escadas e planos que interligam; a continuidade visual e de percurso entre o jardim interno e o pátio; a importância do mural; a permeabilidade visual entre o interior e o exterior; a importância dos elementos da natureza que circundam o edifício, na praça adjacente.

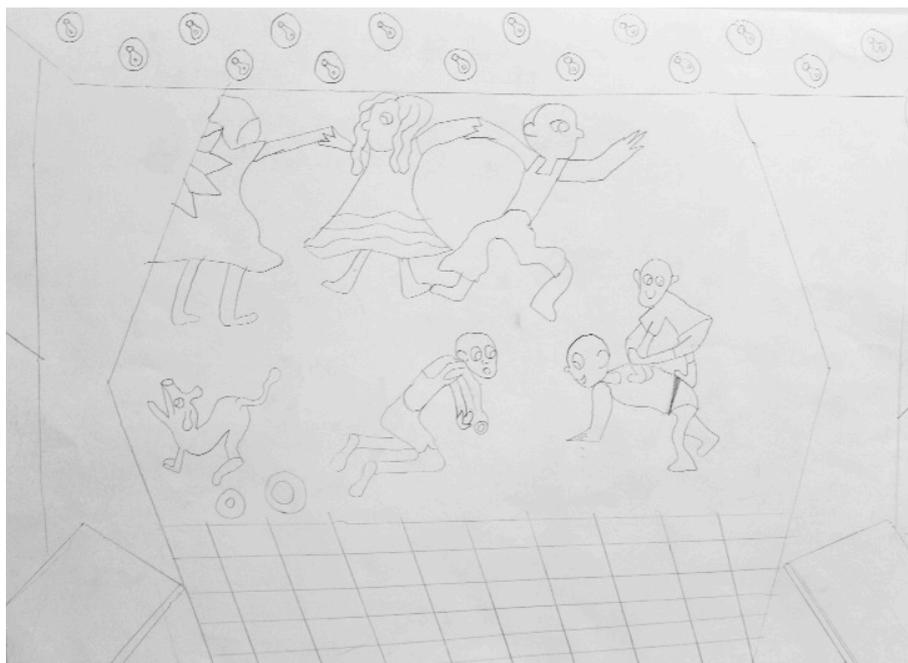


Figura 10 – Desenho de aluno do sexto ano do primeiro grau, 2016. Destaca-se o enquadramento do mural pelos pilares e a iluminação zenital (representada como iluminação artificial) e a semelhança entre o desenho infantil e a linguagem de Mário Gruber, autor do mural.

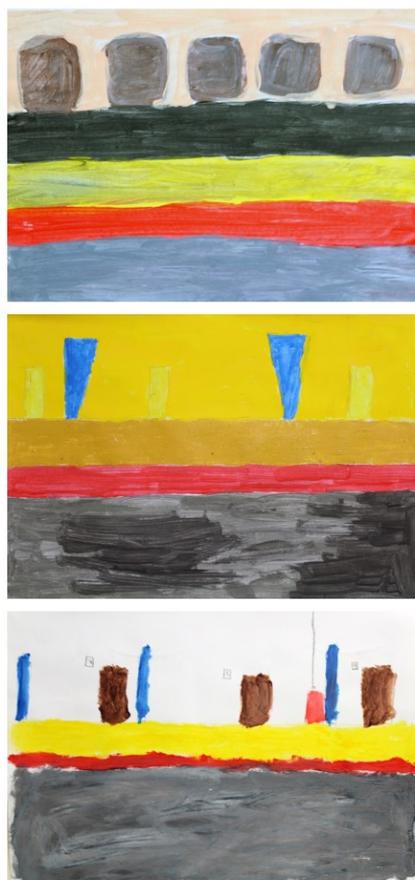


Figura 11 – Desenhos de alunos do sexto ano do primeiro grau, 2016. Observa-se a representação superposta e em faixas de piso, banco, muro do desnível entre pátio e corredor, piso da sala de aulas e parede. Em meio às faixas horizontais, representa-se o ritmo dos pilares e das portas. Portanto, verifica-se na forma de representação gráfica um olhar da criança associado ao percurso, nas continuidades horizontais e nos objetos que demarcam e seccionam os planos horizontais de forma ritmada.



Figura 12 – Desenhos de alunos do sexto ano do primeiro grau, 2016. Destaca-se a percepção dos desníveis entre ambientes, assim como a importância dos bancos entre os pilares e as diferenciações cromáticas entre pilares, bancos e parede do meio nível. No primeiro desenho, nota-se a tentativa de representar as claraboias e o plano de fechamento externo, enquanto o terceiro desenho exprime a relação visual entre o pátio e o jardim interno, na cota superior.

A atividade ampliou a percepção dessa obra de Artigas, enriquecendo as abordagens historiográficas consolidadas no meio acadêmico. A simplicidade e a clareza estrutural do edifício – definido por planos (níveis, pilares, cobertura, esquadrias e blocos vazados) e pela valorização e diferenciação cromática dos componentes arquitetônicos – ressoam no desenho

infantil, normalmente bidimensional, com os planos ritmados e coloridos sobrepostos, em faixas que representam níveis e elementos distintos.

6 Entre planos: um percurso pela Conselheiro Crispiniano

Obra representativa das posturas contemporâneas, sobretudo de Artigas, o Ginásio de Guarulhos efetua a síntese das inquietações estéticas e políticas precedentes, em um salto qualitativo rumo à formulação da arquitetura paulista, que se disseminaria posteriormente, conforme explicitado por Ferreira e Mello (2006):

São caracterizadas por um volume único no qual as diferentes funções se interagem; o recreio coberto passa a ser o espaço central e dominante desses edifícios, nos quais uma das premissas mais importantes é propiciar a convivência entre seus usuários e a integração urbana do edifício. São elementos comuns a essa linguagem as lajes de concreto impermeabilizadas sustentadas por pórticos de geometria marcante, os grandes vãos, os níveis que se interpenetram através de ambientes em pés-direitos duplos, dimensões generosas, luminosidade, bancos, circulações que ganham o caráter de estar, jardins internos e caixilhos em todo o pé-direito, cuidadosamente projetados para liberar as visuais na altura do olho do aluno. O privilégio dado ao espaço, à estrutura e à técnica construtiva em detrimento da sofisticação dos acabamentos é evidente nessas escolas. (FERREIRA; MELLO, 2006, p. 19).

A exemplaridade do edifício, segundo Valentim (2003), resulta do aprofundamento de concepções adotadas em projetos igualmente referenciais, como o Ginásio de Itanhaém (1959), o qual introduz a ideia de reunir o programa sob uma cobertura única e destaca a estrutura como definidora da forma arquitetônica. A Conselheiro Crispiniano acrescenta a essas conquistas os “meios níveis e o espaço vazio central, ao redor do qual o programa se distribui. Esse espaço, introvertido e iluminado zenitalmente, é inaugural na arquitetura brasileira, e será um modelo para a boa parte da arquitetura paulista desenvolvida na década de 1960.” (VALENTIM, 2003, p.166).

Espaço referencial para o ensino, o Ginásio de Guarulhos ensaia uma forma de produção da cidade em que o espaço público de uso coletivo é preponderante sob os espaços com funções determinadas e restritas, pois sob o ponto de vista político, promove-se os espaços de sociabilidade como constitutivos da sociedade. Escolas que se propõem como espaços públicos, como projetos urbanos: como uma grande praça ao redor da qual a cidade realiza suas atividades cotidianas, também os blocos e as diversas salas organizam-se ao redor de um pátio central. Restitui-se, em um espaço interno e até íntimo para os que dele usufruem,

um caráter público, assumindo uma peculiar noção de interioridade: política, associada à função social da arquitetura, e espacial, ao qualificar a arquitetura como forma urbana, com a cobertura que encerra, em “um pequeno universo, a própria recriação da cidade enquanto espaço projetado e construído” (BUZZAR, 2014, p. 351), a cidade abreviada no edifício.

Analogamente à reflexão de Sophia Telles (1990) sobre o MuBE, cuja espacialidade é desdobrada através de uma operação topográfica, no Ginásio de Guarulhos, a interioridade envolve a construção de uma topografia, por meio da articulação entre os meios níveis; as circulações fluidas e contínuas; a recriação do elemento urbano ‘praça’ no pátio central, no qual o conagraçamento social associa-se à “dimensão de uma certa intimidade doméstica” (WISNIK in: FERREIRA; MELLO, 2006, p. 63-64); a arquitetura da pequena escala, em elementos que revelam a preocupação com o cotidiano dos usuários, como os bancos que fazem a vez de guarda-corpo e amparam as circulações, qualificando-as como estares; a integração entre as artes, representada pelo mural pintado por Mário Gruber.

As dimensões urbanas e políticas associadas à interioridade demarcam a concepção dos espaços de vivência e circulação. A visita à obra permitiu confrontar os propósitos projetuais originais com a vivência dos efetivos usuários. A partir da pesquisa de campo, do percurso através do espaço edificado, a interpretação historiográfica corrente sobre a obra de Artigas, sobretudo quanto aos blocos funcionais distribuídos sob uma cobertura única, adensa-se pela experiência concreta: a continuidade espacial multiplica os pontos de acesso ao prédio, libera as circulações de fluxos pré-definidos, permite apropriações variadas, abre-se ao exterior enquanto reforça o sentido de interioridade, em torno do pátio central, como uma força centrípeta.

O caminhar pelo edifício desvela as intenções do arquiteto: sem portas ou entradas muito definidas, as possibilidades de acesso e circulação são múltiplas e sugerem uma espécie de visão serial, à medida em que se adentra e o entrar prolonga-se por generosas circulações, o que faz com que a apreensão do espaço interno não seja imediata, que sua amplitude desvele-se gradativamente. Contribui para essa sensação o terreno recriado, em torno do qual a escola se desenvolve, a reforçar a horizontalidade, mas com variações em altura em meio-níveis, no pátio coberto e na área da cantina e vestiários, de modo a criar maior correspondência entre usos e escalas dos ambientes (VALENTIM, 2003). Uma obra de arquitetura que envolve a síntese dialética de pares antitéticos, mas em equilíbrio, no desenho e na relação do solo e da estrutura:

Masao Kamita fez essa distinção em dois princípios construtivos que coexistem e são antagônicos: o telúrico, ligado à terra, e o transcendente, que representa a estrutura visível. (...) O raciocínio de ampliar a estrutura de forma a conseguir vãos maiores e,

portanto, expandir os espaços e torná-los mais contínuos, é acompanhado pelo movimento antagônico de aproximar o edifício do chão. (VALENTIM, 2003, p. 181).

Do âmbito externo ao edifício, ao adentrá-lo por acessos diversos, vindos de um contexto urbano em ebulição – em contraste com as imagens da época da inauguração –, os corpos percorrem dois amplos eixos paralelos de circulação, que os conduzem em um movimento de expansão e contração. O passeio arquitetural estimula ora a permanência no espaço – no avarandado para a cidade, parcialmente velado pela fachada de blocos vazados, os cobogós ou muxarabis da tradição arquitetônica que associa o moderno e o colonial –, ora o mergulho no espaço interno, nos pátios que se intercalam na faixa central do prédio.

A apreensão da arquitetura renova-se com a apropriação corporal: em movimento, percebe-se a amplitude das circulações; os bancos que amparam as necessidades de repouso ou estar; o subir e descer dos níveis, que desdobram verticalmente a continuidade espacial; os enquadramentos da paisagem urbana; as sensações térmicas; as modulações sonoras de cada espaço; converge-se à área de reunião dos corpos. O pátio central, lugar de destaque e conagração social do ambiente escolar, em torno do qual as atividades programáticas gravitam, com o caminhar passa a ser mais do que um grande recinto não programático, reduzido a um retângulo em planta. Adquire consistência sensorial, sinestésica, fenomênica, enquanto retém a ideia de cidade, habitado pelas figuras de Gruber, a brincar.

Com o presente trabalho, a caminhada enquanto instrumento de avaliação arquitetônica dos espaços de ensino tece relações entre a experiência sensível do observador e os vínculos entre arquitetura e educação, por meio de abordagens múltiplas que perpassam o espaço da criança, as possibilidades de usos e apropriações (LIMA, 1986); a soma de decisões que podem resultar numa arquitetura hospitaleira (HETZBERGER, 1996); em face da dimensão política entrevista por Artigas, que resguarda na escola “as casas como as cidades”. (ARTIGAS, 2004).

BIBLIOGRAFIA

Artigas, Vilanova. *Arquitetura e construção. Caminhos da arquitetura*. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 119-121.

Buffa, Ester; Pinto, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971*. São Carlos / Brasília: EdUFSCar / INEP, 2002.

Buzzar, Miguel Antonio. João Batista Vilanova Artigas. *Elementos para a compreensão de um caminho da arquitetura brasileira, 1938-1967*. São Paulo: Editora Unesp; Editora Senac São Paulo, 2014.

Cullen, Gordon. *Paisagem urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

Ferreira, Avany de Francisco; Mello, Mirela Geiger de (Org.). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, FDE, 2006a.

Hertzberger, Herman. *Space and the Architect. Lessons in Architecture 2*. Rotterdam: 010 Publishers, 2000.

Kamita, João Masao. *Vilanova Artigas*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.

Katinsky, Julio Roberto. A escola Republicana em São Paulo. In: Ferreira, Avany de Francisco; Mello, Mirela Geiger de (Org.). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, FDE, 2006a.

Le Corbusier. Villa Savoye a Poissy, 1929-31. In: Boesiger, Willy (Ed.) *Le Corbusier et Pierre Jeanneret: oeuvre complète de 1929-1934*. Zurich: Girsberger, 1953.

Lima, Mayumi Watanabe de Souza. *Espaços educativos: uso e construção*. Brasília: MEC/CEDATE, 1986

Merleau-Ponty, Maurice (1964). *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

Nóbrega, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 2008, 13 (2), p. 141-148. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>>. Acesso em 23 de maio de 2016.

Nosella, Paolo. In: Buffa, Ester; Pinto, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893-1971*. São Carlos / Brasília: EdUFSCar / INEP, 2002.

Silva, Janice Theodoro da. A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. In: Ferreira, Avany de Francisco; Mello, Mirela Geiger de (Org.). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, FDE, 2006a.

Telles, Sophia. *Museu da Escultura*. AU. Arquitetura e Urbanismo, São Paulo, n. 32, p. 44-51, out.-nov. 1990.

Valentim, Fábio Rago. *Casas para o ensino: as escolas de Vilanova Artigas*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

Wisnik, Guilherme. *O programa escolar e a formação da “escola paulista”*. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger de (Org.). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, FDE, 2006.