U.PORTO

MESTRADO INTEGRADO

ARQUITECTURA

Do ensino da Arquitectura à arquitectura do Ensino

Ana Marta Neves e Silva

M

2021

Do ensino da *Arquitectura* à arquitectura do *Ensino*

Ana Marta Neves e Silva
201403141

Dissertação de Mestrado Integrado em Arquitectura
Sob orientação da Professora Doutora Ana Sofia Pereira da Silva

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto
Porto, 2021

Um apelo às autoridades -
- o artista, aliado essencial da criança,
está presente para diminuir o conflito.
Se a infância é uma jornada,
certifiquemo-nos de que a criança não viaja durante a noite.

Aldo van Eyck apud Tanya Harrod, Juliet Kinchin e Aidan O'Connor,
Century of the Child: Growing by Design, 1900-2000, pág. 151

agradecimentos

Um obrigada sempre incompleto à professora Ana Sofia.
Obrigada pela generosidade, pela disponibilidade e até pelo que nem sempre se agradece,
a sensibilidade que motiva a receptividade.

a todos os professores (diplomados ou não) que, até hoje, "*acordaram em mim o desejo de aprender*".

à minha mãe, por ser tantas vezes a voz do que às vezes me falta e sempre, a voz do amor;
do amor incondicional que não se abala nem pelas consequências da maior instabilidade.

ao meu pai, por me fazer ver do lado de fora aquilo em que nem sempre se acredita a partir de dentro.

à minha sobrinha por (mesmo sem saber) ser força constante da minha esperança num futuro onde
cabem infinitamente a genuinidade e a alegria contagiante.

à Chaves, por partilhares comigo tanto do que és e por isso ser das coisas mais bonitas com que já vivi;
à Maria, por acreditares comigo que sempre tudo passa e que os sonhos também podem ser reais;
obrigada às duas, por sermos, as três, o melhor equilíbrio dos nossos desequilíbrios.

à Inês, por me mostrares sempre a naturalidade com que se vive uma amizade verdadeira.

aos que fizeram dos seus anos, os meus melhores anos
ao Danielz, por todas as partilhas
ao Johnny, por tudo !
à Mary, por me mostrar que a disponibilidade e a resiliência são tão bons companheiros da loucura
ao Nuníssimo, que até nas confidências enche qualquer momento de maior diversão
à Quintils, pelo entusiasmo com que se partilham abraços
à Quiquinha, pelos desabafos, sorrisos e risos tão ternos e verdadeiros
ao Rúben, pela companhia de tantos momentos que nos fazem crescer
à Sary, por nos ver com tanto carinho até nas diferenças do que somos
à Sofs, pela inspiração que apazigua ao mesmo tempo que agita

ao Chico, pela beleza genuína de criança que pode sempre dar mais vida à vida dos crescidos.

à menina Susete, pelas palavras de conforto mas sempre tão assertivas e por oferecer a alguns dias
mais difíceis, momentos mais alegres.

a mim, não um obrigada mas uma lembrança para nunca desacreditar aquilo em que mais firme-
mente acredito, mesmo quando pareço simplesmente sonhar.
Os sonhos também podem ser reais.

abstract

Considering architecture simultaneously as an expression and influence in the construction of the world, societies and life, it is essential to clarify both in which world one builds and which world is intended to (re)build. Thus, *designing in* architecture subtly becomes *designing through* architecture.

To provoke a future, anticipating it through the constructions in the present, leads us to consider that it will be the children of the present to inhabit that future.

As in Architecture, we see in Education the same capacity to raise circumstances. Despite being one of the greatest foundations of any paradigm or transformation, the truth is that this power has been neglected. Educational spaces continue to respond to ideologies whose genesis took place almost two centuries ago and need therefore an urgent revision.

Combining the capacity of both - ***Architecture and Pedagogy*** -, besides the need for a pedagogical review, it is also necessary to renew the character of school spaces so that they welcome, enable or instigate renewed approaches.

Thus, rethinking what the school is as an ideological-space makes us rethink about what this school may be as a physical-space so that they build each other mutually and contribute to a common goal - the construction of a school *in* and *for* the 21st century.

Given that it suggests as mottos some aspects that were considered throughout an interdisciplinary questioning, the competition *Unschool Copenhagen, Redefine Learning* arises as an opportunity to rehearse a projectual translation of some themes of encounter between the two disciplines.

resumo

Considerando a Arquitectura como simultânea expressão e influência na construção do mundo, das sociedades e da vida, é fundamental esclarecer tanto em que mundo se constrói como que mundo se ambiciona (re)construir. Assim, o *projectar em* Arquitectura transforma-se subtilmente em *projectar através* da Arquitectura.

Provocar um futuro como que o antecipando pelas construções no presente, faz-nos considerar que serão as crianças do presente a habitar a actualidade desse futuro.

Tal como na Arquitectura, vê-se residir na Educação a capacidade de erigir circunstâncias. Apesar de ser um dos maiores alicerces de qualquer paradigma ou transformação, a verdade é que esse poder metamorfoseante se tem desprezado. Os espaços educativos continuam a responder a ideologias cuja génese se deu há já praticamente dois séculos e carecem, portanto, de uma revisão urgente.

Aliando a capacidade catalisadora de ambas - ***Arquitectura e Pedagogia*** -, a acompanhar a necessidade de uma revisão pedagógica é também necessária uma renovação do carácter dos espaços escolares de maneira a que acolham, possibilitem ou instiguem concepções renovadas.

Assim, repensar o que é a escola enquanto espaço-ideológico faz repensar como é essa escola enquanto espaço-físico para que se construam mutuamente e contribuam para um objectivo comum - a construção de uma escola *no* e *para o* século XXI.

Dado sugerir como motes alguns aspectos sobre os quais se foi reflectindo ao longo de uma problematização interdisciplinar, o concurso *Unschool Copenhagen, Redefine Learning* surge como oportunidade para o ensaio de uma tradução projectual de alguns temas de encontro entre as duas disciplinas.

notas à edição

A presente dissertação não segue o novo Acordo Ortográfico por decisão da autora.
As citações transcritas apresentam-se na língua original, excepto quando se tratam de publicações traduzidas. Nesses casos, foram sujeitas a uma tradução livre.

sumário

resumo . abstract

considerações prévias 12

01 . Premissas

do aprender
- perpetuação 19
- recorrências 21
- confluências 29

de um erigir
- formas, fonemas sensíveis … 35
- … de uma sinfonia (i)material 37

02 . Afinidades I

arquitectura e pedagogia em diálogo 43
arquitectura e pedagogia em cooperação 47

03 . Unschool, introdução ao concurso 55

04 . Afinidades II

do programa ao *extrapolar*
- palcos de um Homem meta-utilitário (premissas de um erigir) 63
- desenhar uma escola 69

do corredor ao *deambular*
- o tempo que leva viver (premissas de um erigir) 77
- aprender é uma inquietação ... 81

da sala ao *expressar*
- ... e um articular de oportunidades 93
- o espaço no tempo, experiência de apropriação significante (premissas de um erigir) 103

do recreio ao *explorar*
- abrigos a céu aberto (premissas de um erigir) 111
- sair da escola para continuar a aprender 119

reflexões temporariamente conclusivas 135

corpo de referências 141

considerações prévias

> O arquitecto é um *estratega de processos*.
> Não estou a dizer que não é um inventor de formas, que não é importante que haja arquitectos inventores de forma, e que não seja importante traduzir em formas o que sejam essas estratégias. Mas estou numa escola que cada vez mais vive a euforia da forma, e cada vez menos vive a euforia do processo ou, se quiserem, burocratiza o processo.

Manuel Mendes, Despertadores de Projecto e Conhecimento. Intersecções de Perspectivas, 2012

metodologia

A vontade de aliar o estudo desta investigação ao universo da Pedagogia surge de um interesse pessoal disciplinarmente "descomprometido".

Colocar a Arquitectura ao serviço de uma qualquer outra disciplina pressupõe, no entanto, uma problematização minimamente esclarecida.

Agitar e informar um processo de estudo a partir de uma aproximação a outros domínios (externos mas potencialmente parceiros da prática arquitectónica), conduz ao descortinar de uma maior amplitude de questões. Questões eventualmente mais específicas a essas outras áreas disciplinares mas que podem confluir num processo de concepção projectual em que se dá espaço a uma abrangência de considerações que resulta desse carácter interdisciplinar.

A aproximação a reflexões e discursos da área da Pedagogia partiu de um primeiro estudo e pesquisa teórico-histórica que foi sendo actualizado num processo de contínua descoberta.

Friso-base nas páginas seguintes - objecto que vai sendo retomado ao longo do documento sob considerações distintas.

O friso-base que se foi construindo ao longo da investigação, auxilia a visualização de uma perspectiva mais ampla e que procura reconhecer e estabelecer relações diversas (temporais e/ou temáticas) entre ambas as disciplinas e as diversas problemáticas.

Se perante a informação urge a problematização, resultado da problematização motivar-se-à uma acção projectual prática. A participação no concurso *Unschool Copenhagen* surge como um primeiro ensaio de formalização de um projecto-escola confluente com as perspectivas que resultavam desses contactos iniciais. Contactos que iam fundamentando a construção de uma perspectiva própria mas que à altura era ainda uma perspectiva pouco clarividente, ainda que já informasse a acção.

Uma posterior análise dessa primeira abordagem ao projecto permitiu reconhecer algumas vontades, considerações e gestos que tinham estado na sua génese. A permuta mútua e contínua entre disciplinas que se manteve ao longo de todo o processo, conduziu a uma maior consciencialização de alguns pressupostos. Assim, revisitou-se o projecto não com a pretensão de o aprofundar ao nível da execução construtiva mas sobretudo como continuação de uma exploração conceptual que se desenvolveu à luz de quatro princípios essenciais:
o ***Programa***, o ***Sistema de Circulação***, as ***Unidades-sala*** e os ***Espaços Exteriores***.

estrutura

Se a metodologia é decorrente e acompanha uma acção projectual, não será um processo linear imperturbável, uma fórmula sequencial inequívoca, mas um organismo em vibrante inconstância.

Por outro lado, a estrutura de um documento que é objecto de comunicação (mais que um registo processual pessoal), terá que tentar permitir uma compreensão dessa linha em rede para a qual uma organização que secciona momentos específicos possa ser mais favorável.

Considerando ambos os aspectos, é expectável que o discurso denuncie um processo de avanços e recuos, novos estímulos e recuperações mas que, ainda assim, preserve a compreensibilidade dos vários tons. Para isso, ainda que se proceda à distinção de nuances várias, estas devem ser lidas não segundo uma lógica de fases sequenciais mas como instantes de um mesmo momento em que as diferentes vozes se vão recuperando, convocando ou frisando, mútua e constantemente, ao longo do discurso.

O documento divide-se então em duas ocasiões essenciais: *Premissas* e *Afinidades.*

As ***Premissas*** estabelecem aproximações de cariz mais ideológico a cada uma das disciplinas e à luz das quais se problematiza todo o estudo.

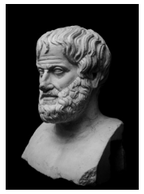
A Arquitectura, como disciplina que convoca outras áreas do saber para agir (*com*, *para* e *a partir de*) e tendo por vista uma intervenção catalisadora de circunstâncias;
Momentos tanto de maior descoberta como de manifestação do que possam ser premissas pessoais, naturezas das motivações das quais se parte para uma acção projectual.

A Pedagogia, enquanto consideração do que possa ser uma perspectiva atemporal de escola e de algumas questões a que deve procurar dar resposta no tempo actual.

As ***Afinidades*** denunciam de forma mais clara aquela intermitência espontânea entre os vários objectos que informam o processo. Mais do que estudos disciplinares herméticos, estudar (no sentido em que estudar ou investigar pressupõe uma indagação constante cujo escopo reside no tornar algo (mais) compreensível) dimensões temáticas que se foram reconhecendo como recorrentes e transponíveis para os domínios dos vários estudos conduzidos, tornando-os confluentes. Assim, convocando discursos simultâneos, analisam-se e problematizam-se interdisciplinarmente questões transversais. Um conjunto de conceitos-chave que convocam diferentes directrizes.

Ainda que a especificidade de cada disciplina obrigue a análises a diferentes tons, acredita-se que será precisamente nessa multiplicidade de visões sobre uma mesma questão que se poderá compreendê-la de forma mais profunda.

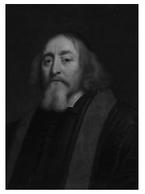
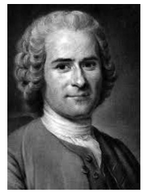
Ainda dentro desta consideração, ressaltar que mesmo uma mesma questão pode ser encarada nas várias disciplinas auto-centradas ou assumidamente enquanto reflexo ou reflexão umas das outras. Isto porque, muitas vezes, as coisas não se lêem ou compreendem por elas próprias mas também pelas relações que estabelecem com elementos outros.





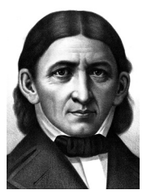




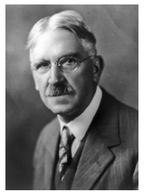






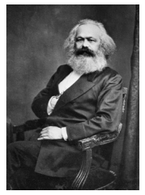




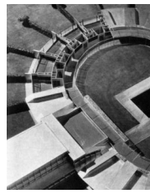




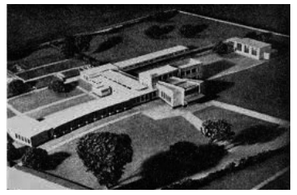




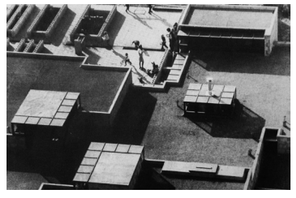



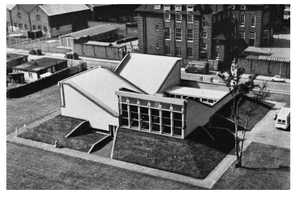




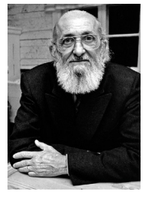
Das neue Schulhaus




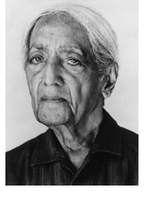



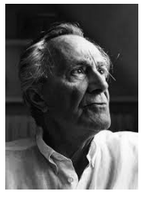






OUVRIERS ÉTUDIANTS
UNIS NOUS VAINCRONS


















No futuro que chega e se adiantará na medida em que o quisermos nós todos e o incorporarmos desde já à nossa existência, dentro de todas as limitações e sofrendo de todos os embates das ordens que estão condenadas a desaparecer, mas que, agonizando, ferem,

a educação não poderá ser mais do que
o fornecer a cada um tudo o que solicite
para que a sua pessoa se possa
desenvolver e afirmar;

repetindo a afirmação de que se nasce bom e capaz de tudo o que signifique amor pela vida - até que dois versos se tornem realidade e se transforme o amador na coisa amada e todos achem que é sempre curta a vida para o longo amor que, livre, em nós, já livres, arderá -,

a educação não terá nenhuma outra tarefa
senão a de deixar que a bondade inicial
esplenda e seja.

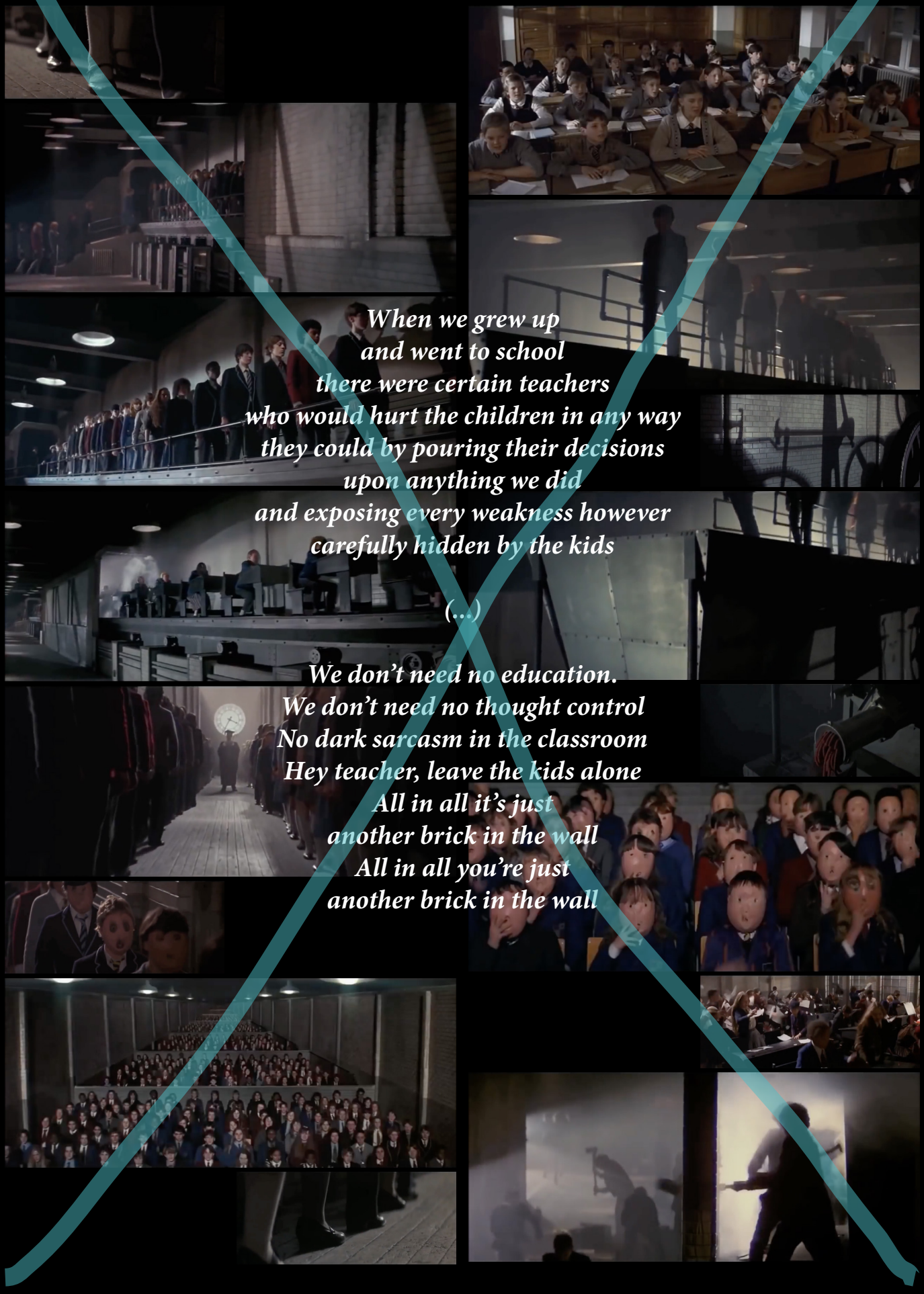
Resumindo, diria pensar que a natureza humana, mais do que boa, é excelente;

que a sociedade, e nela a educação,
ajudando o homem a sobreviver,
o tem limitado, e muito, no melhor,
que é o seu ser livre;

mas que o pior passou e que todo o sofrimento e toda a treva serão apenas pesadelos

finalmente em paz e luz desfeitos.

Another brick in the wall, Pink Floyd, 1979



When we grew up
and went to school
there were certain teachers
who would hurt the children in any way
they could by pouring their decisions
upon anything we did
and exposing every weakness however
carefully hidden by the kids

(...)

We don't need no education.
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Hey teacher, leave the kids alone
All in all it's just
another brick in the wall
All in all you're just
another brick in the wall

perpetuação

A criança como ser autónomo e livre é uma descoberta recente.
A sua exigência de actividade foi sempre contrariada pelas duas forças a que a criança passivamente devia ser submetida: ~~a imobilidade e o silêncio~~.
Mas a imobilidade imposta contraria a natureza da criança e o silêncio forçado entrava a exigência espontânea de comunicação decifrante do mistério das coisas (...)

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 123

Com a Revolução Industrial, as transformações sócio-económicas traduziram-se em mudanças significativas em quase todos os sectores da sociedade.

Nessa nova época da eficiência, a necessidade de mão-de-obra especializada fez surgir uma *nova escola*; uma escola cujo principal objectivo é o de preparar futuros trabalhadores.

Ao mesmo tempo, a proliferação de sistemas ditatoriais e de movimentos nacionalistas apoiava-se em vários meios para a difusão dessas ideologias. A nova escola, pública e obrigatória, servia então como um meio de incutir essas perspectivas numa grande massa da população: as crianças, mas também nos pais.

As lógicas da nova economia passaram a reger não só a indústria mas também as instituições de ensino, sempre com o mesmo objectivo: controlar as populações para mais facilmente tirar partido das suas fragilidades e manipular o seu pensamento e as suas acções em prol da defesa de ideais de outros, de figuras de poder.

O século XVIII fica assim marcado pela eclosão de sistemas de educação das massas e estabelece-se uma organização do ensino sob uma espécie de réplica do contexto fabril. As instituições educativas estruturam-se a partir de um **modelo industrial de escola** que mimetiza as dinâmicas dos processos mecanizados próprios a uma linha de montagem - dinâmicas de controle e hierarquização caracterizadas por penalizações, obrigatoriedades, horários rígidos, avaliações e conteúdos generalizados e padronizados... Processos unilaterais em que a informação é transmitida a partir da autoridade do professor (tido como detentor do saber e responsável por manter a ordem e disciplina) em direcção a um aluno a quem o que se exige é que seja um cumpridor de motivações alheias. Um aluno que é condicionado a desenvolvimentos formais e automatizados. Uma instrução profissionalizante centrada na produtividade técnica que, no fundo, equipara a educação de uma criança à fabricação de um objecto num processo de profunda desumanização.

sistema tradicional

No decorrer da História, os ideais da Revolução Francesa viriam motivar a problematização dos planos de organização da instrução pública como forma de capacitar um povo para a continuação da Revolução que se havia iniciado - um ***novo homem*** capaz de efectivar os princípios da democracia, emancipando-o para o exercício de um pensamento livre.

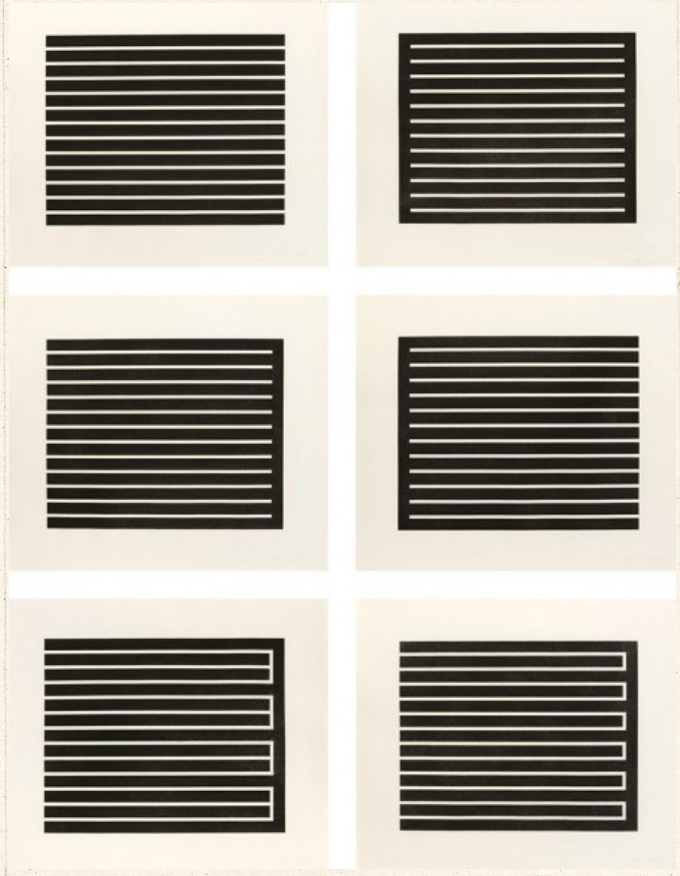
Ainda que esses planos tivessem sustentado modelos dos fundamentos das futuras sociedades democráticas, nunca alcançaram uma aplicação generalizada porque tantas vezes se entrepuseram outras motivações.

Ainda assim, abrir-se-ia o caminho para o desenvolvimento de perspectivas que passaram a olhar não o aluno mas sobretudo a ***criança***.

Untitled, Donald Judd, 1980

Ainda que atravessando ao longo da história muitas perspectivas distintas,
numa evolução cheia de antagonismos e transformações,
não será a evolução da espécie humana
uma sequência de respostas a questões repetidas e cíclicas,
de sempre, para sempre?

Nesse percurso do que somos, os contextos mudam e, com eles, mudam também os propósitos e motivações dessas questões.
Não se trata, pois, de inevitabilidade tendenciosa para um revivalismo saudosista, despropositado e gratuito que se perpetua eternamente...



... mas, tão mais, a constância da pertinência pela constância desses retornos. e, ao mesmo tempo, o alerta que exige a sua inconstância, a não linearidade desses regressos.

Se somos diferentes a cada momento, as questões que nos colocam(os) são também renovadas de cada vez que surgem e, quando surgem, não surgem sozinhas. Regressam sempre num enredo mais vasto de incógnitas. Também elas um repetições ou, quiçá, incógnitas novas, inéditas.

Não se trata de um simples responder. Trata-se de interrogar, de reflectir.
Por isso, de cada vez que se retoma uma pergunta, nem sempre se repete uma resposta.
Sendo diferentes de cada vez que nos sussurram as perguntas de sempre,
as respostas serão uma tradução dessa mutação.

Reflexões sobre perguntas que se repetem,
vezes sem conta,
mas que nesses ciclos, nesse ritmo,
mais ou menos harmonioso, mais ou menos previsível,
nos deve fazer sentir seguros.
Na tranquilidade de sabermos estar a navegar
nas águas do que somos,
do que sempre seremos,
de sempre, para sempre.

recorrências

Também as reflexões sobre a escola e os seus espaços não são inícios constantes. Muitas configuram um *retorno*; um avivar de memórias. Porque, ainda que fundamentais, tantas vezes caem no esquecimento.

Eugénio d´Ors afirmou um dia que "é mau mestre aquele que não é discípulo dos seus discípulos", e esta fórmula, aparentemente paradoxal, poderia servir de norma a todos aqueles que, pouco confiantes na sua vocação pedagógica, se lançam temerosamente a ensinar, desconhecendo que, de facto, o bom ensino é o que perde as características de ensino, como vulgarmente se entende, e retoma o fundo sentido que já os Gregos nos legaram:

acordar nos outros o desejo de aprender.

Delfim Santos, Da Filosofia e do Homem, pág. 539

(re) centralização

As problematizações sobre as práticas pedagógicas convocam uma revisão fundamental - a do conceito de *ensino*. Num retorno ao seu sentido original, aquele que deve ser um exercício de descoberta, de florescimento, abandona a figura do professor como o instrutor que transmite saber e conhecimento (que não é suficiente para um conceito de educação fiel a esse sentido originário) para passar a ocupar a figura do *mestre* que conduz e estimula aquele que aprende. Educar deixa então de ser encarado como um processo unilateral já que tanto educadores quanto educandos são agentes de um mesmo processo. Inevitavelmente, estabelecem-se relações de interactividade recíproca sendo fundamental a predisposição do professor para reflectir sobre a sua própria condição. Uma postura não só de ensinar (guiando, lá está) mas que também considera que o que se conduz são aprendizagens enquanto manifestações que surgem de dentro para fora e não como resultado de uma inculcação externa.

Este é um processo de centralização dos processos educativos no aluno, na criança, não sendo ela a adaptar-se à escola mas sim esta a adaptar-se àquela.

O reconhecimento do primado da educação na formação humana do homem tem como corolário que a actividade educativa não é uma força mágica, ou transformante, para dar aos homens o que eles não têm, mas principalmente para permitir que o que eles têm (...) não seja aniquilado por total desconhecimento do próprio ou dos outros (...) pois é muito mais sério desenvolver o que nos pertence do que adquirir o que não nos pode pertencer. (...)

A educação não transforma os homens, descobre-os, o que vale muitíssimo mais.

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 65-69

individual

O discurso dos pedagogos e filósofos Delfim Santos e Agostinho da Silva aproxima-se particularmente na questão da procura de um cumprimento do Homem na sua *individualidade*.

O primeiro, convoca a distinção entre o Homem, os outros seres vivos e as coisas, fazendo-lhe corresponder um tipo especial de interrogação - não questionando ´o *que* é o Homem´ mas ***´quem é o Homem´***. A resposta a essa pergunta será então o objectivo daquela educação enquanto processo de **descoberta**. Uma educação não como preparadora de um homem que cumpre sendo alguma coisa mas de um homem que se cumpre sendo quem é.

Paralelamente, a concepção do ***homem-poeta*** de Agostinho da Silva considera que cada um nasce um poeta-criador. Criador de alguma coisa mas sobretudo, criador de si mesmo, que se cumpre no que tem de mais essencial e que o define enquanto ser único no mundo.

Na composição dos termos *educação* e *pedagogia* encontramos a ideia de **condução**, e como conduzir implica saber ´onde se está´ e ´*para onde se vai*´, a pedagogia terá, antes de mais, de indicar qual é este ´para onde´, já que nele está implícito o para quê. (…)

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 272

É na consideração destas perspectivas que se revela a impertinência das perguntas que frequentemente se fazem às crianças. "O que queres ser quando fores grande?"; quando, na verdade, lhes devia ser questionado "Quem queres ser?". E não somente numa perspectiva de futuro longínquo mas numa procura de realização actual, um *"Quem queres ser? Hoje!"*.

Só com isso se coaduna uma aprendizagem repleta de sentido, que vai ao encontro da pertinência para a existência própria porque, no fundo, é isso que a torna mais profícua, porque mais intrínseca, mais inata e genuína. Daí a atenção que se deve dedicar à tendência de cada um para *ser-poeta*, para ser a *sua* expressão de poesia, porque é no cumprimento do que nos é mais intrínseco que reside o entusiasmo. O entusiasmo e motivação essenciais que sustentam uma resposta à individualidade. Uma resposta que considera as necessidades, os problemas, os ritmos, as aptidões, as curiosidades, vontades e interesses particulares e não somente a ânsia por uma reacção imediatista a imposições externas com um carácter de obrigatoriedade com que normalmente se traduzem exigências curriculares indiferenciadas.

José Pacheco - professor responsável pela reestruturação do Projecto da *Escola da Ponte* (Santo Tirso) - projecto pioneiro na introdução das perspectivas e metodologias do Movimento da Escola Moderna em Portugal.

Não uma perspectiva de individualismo mas de *individualidade*, uma ***subjectividade da educação*** em que "o professor não faz planeamento ~~para~~ o aluno, o professor constrói planeamentos <u>com</u> o aluno, com o sujeito de aprendizagem, a partir de necessidades, desejos, sonhos *da pessoa*, a partir das necessidades, desejos e sonhos da *comunidade*." [1]

[1] José Pacheco, A Escola que temos serve a Sociedade que queremos ?

O corolário segundo, que importa não esquecer, é que os homens são diferentes uns dos outros e que (...) a escola não é o lugar onde todos se tornam iguais, mas o lugar onde cada um mostra a *possibilidade de ser diferente*.

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 272

Essa adaptação das práticas pedagógicas é o que torna a educação numa **ferramenta** não só de descoberta mas também de **construção** desse projecto individual. Na realidade, dessa(s) individualidade(s) já que essa consideração se refere tanto ao cumprimento das essências subjectivas como ao reconhecimento da existência de uma **multiplicidade de individualidades**.

(...) o conhecimento do mundo dos outros requer um tipo de estruturação que radique na semelhança do que o homem de si próprio conhece. Mas esta analogia tem limites.
O outro não é um ´outro eu´, é também um ´não eu´.

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 276

colectivo

A consideração do *outro* pressupõe garantir o respeito pela manifestação da também sua subjectividade. Além disso, trata-se de reconhecer o contacto com esferas exteriores como fundamental à construção de projectos individuais. Então, a descoberta do outro é também a descoberta de si próprio e a escola, espaço de exposição a esses confrontos, reveste-se de um carácter de **partilha**, de trocas e influências inter-subjectivas.

É o que, a partir das palavras de Louis Kahn, se pode considerar como caracterizador de qualquer vontade de educar, de acompanhar processos e, portanto, inerente a qualquer circunstância em que se aprenda:
"Um homem pode trabalhar em reclusão, mas quando tem uma boa ideia, se realmente é uma boa pessoa, não resiste a anunciá-la aos outros. (…) Cada um de nós, num certo sentido, é um professor, porque desejamos compartilhar as nossas ideias." [2]

[2] L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 66

Escolas são pessoas e as pessoas são os seus valores e os valores transformados em princípios produzem projectos. Os projectos humanos são colectivos e nos projectos humanos produz-se conhecimento e elabora-se cultura. Aí entra a dimensão da ***comunidade***.
A escola não pode ser uma ilha (...) tem que reelaborar cultura e contribuir para o desenvolvimento sustentável da sua comunidade humanizando o acto de educar.

José Pacheco, A Escola que temos serve a Sociedade que queremos ?

em comunidade

Enquadrar a escola num sistema mais alargado que extrapola a concepção de uma escola encerrada sobre si mesma, resulta numa consideração desta enquanto "instituição híbrida". Uma instituição que não se esgota numa definição de carácter único mas que se envolve na elaboração de projectos comuns a par de outras expressões da vida de uma comunidade.

Essas outras manifestações (institucionalizadas ou não) convocam questões que apesar de não tão recorrentemente associadas ao contexto escolar, são também fonte de aprendizagem porque reflectem (sobre) outras esferas da vida do Homem.

Nesse sentido, o **envolvimento *da* e *na* comunidade** considera um processo educativo mais abrangente e completo que expõe as crianças a contextos que não deixam de ser parte de si.

Então, aproximar a comunidade da escola significa não as ver como partes separadas de um mesmo sistema mas como partes que **cooperam** na construção de projectos comuns. Como partes que além de se poderem beneficiar mutuamente, contribuem para sustentar construções que as extrapolam na sua consideração individual ou conjunta; projectos que sustentam construções já a uma outra escala de significação do que sejam desígnios sociais e culturais.

As várias tendências da escola activa (...) podem considerar-se como o mais notável esforço para a formação do *novo homem*, cujo fundamento está na descoberta da criança como ser activo, livre e autónomo, que só em ambiente apropriado poderá desenvolver as misteriosas virtualidades de que é portador como "embrião espiritual".

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 123

cidadania

Essa aproximação à comunidade traduz e resulta de uma consideração que ultrapassa a escala do aluno, que ultrapassa a escala da criança enquanto indivíduo. Uma perspectiva que a encara como ser individual mas que faz parte de um sistema colectivo; uma perspectiva que a considera enquanto *cidadão*. Agente activo, cuja acção presente constitui a formação da acção futura e, com ela, aquelas construções que prefiguram perpetuações ou transformações sociais que preparam o *futuro do Homem*.

Aprender não é só um problema pedagógico, mas sobretudo um problema vital. Viver é aprender e aprender é viver, e é tão difícil destrinçar uma coisa da outra que, quando isso é possível, a vida já não é vida. (...) O fim último da educação consiste, pois, em dar um mundo àquele que aparece sem mundo. Educar é *imundar*, tornar "imundo" o novo ser que desponta para a vida.

*a palavra imundície, no seu sentido original, nada mais significa do que o facto de estar no mundo, *in mundo*

Delfim Santos, Da filosofia e do Homem, pág. 533-539

escola - vida

Se a educação deve ser uma preparação para a vida, a escola enquanto instituição educativa por excelência não pode excluir e desligar-se de todas as outras esferas em que a vida se manifesta. Nesse sentido, se a vida de uma criança não se esgota na vida académica, a experiência educativa não se deve cingir à experiência escolar.

Uma educação que constitua aprendizagem significativa e consequente, aproxima-se a questões concretas da subjectividade que é a existência de cada um. Isso implica a consideração de aspectos que abarquem inclusivamente questões do quotidiano porque é todos os dias que se constrói uma vida e todos os dias se deve estar preparado para ela.

O homem primitivo não distingue entre os diferentes tipos de sistemas de símbolos, mas funde-os na magia e no mito (...). concretiza um entorno "sintético" (...).
O desenvolvimento posterior tendeu a uma especialização de orientações (...) e a única orientação especializada que nos é ensinada é a cognitiva. (...)
O resultado é aquilo que Giedion denomina como "o divórcio entre pensamento e sentimento".

C. N.-Schulz, Intentions in architecture, pág. 52-53

educação total

No universo pedagógico, as reflexões sobre as questões curriculares preconizam um aspecto de grande debate. Cingir esses objectivos a uma esfera reduzida na abrangência dos seus conteúdos é insuficiente e portanto, as perspectivas que respeitam a criança, que respeitam o Homem na sua pluralidade, consideram também outros tipos de desenvolvimento (tal como o físico, o psicológico ou o emocional) ao invés de conceder uma primazia total à orientação cognitiva que tem conduzido as práticas pedagógicas correntes.

Nunca o arremessar alguém para a actividade teórica nos permitirá inferir se alguma vez nesse indivíduo despertará a correspondente possibilidade de actividade prática em função do saber teórico assimilado. (...)
Prática não é a actividade que se opõe ao pensamento teórico. A este opõe-se o empírico.
Prática é a actividade mediadora entre o pensamento teórico e o domínio empírico.

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 256

teoria - prática

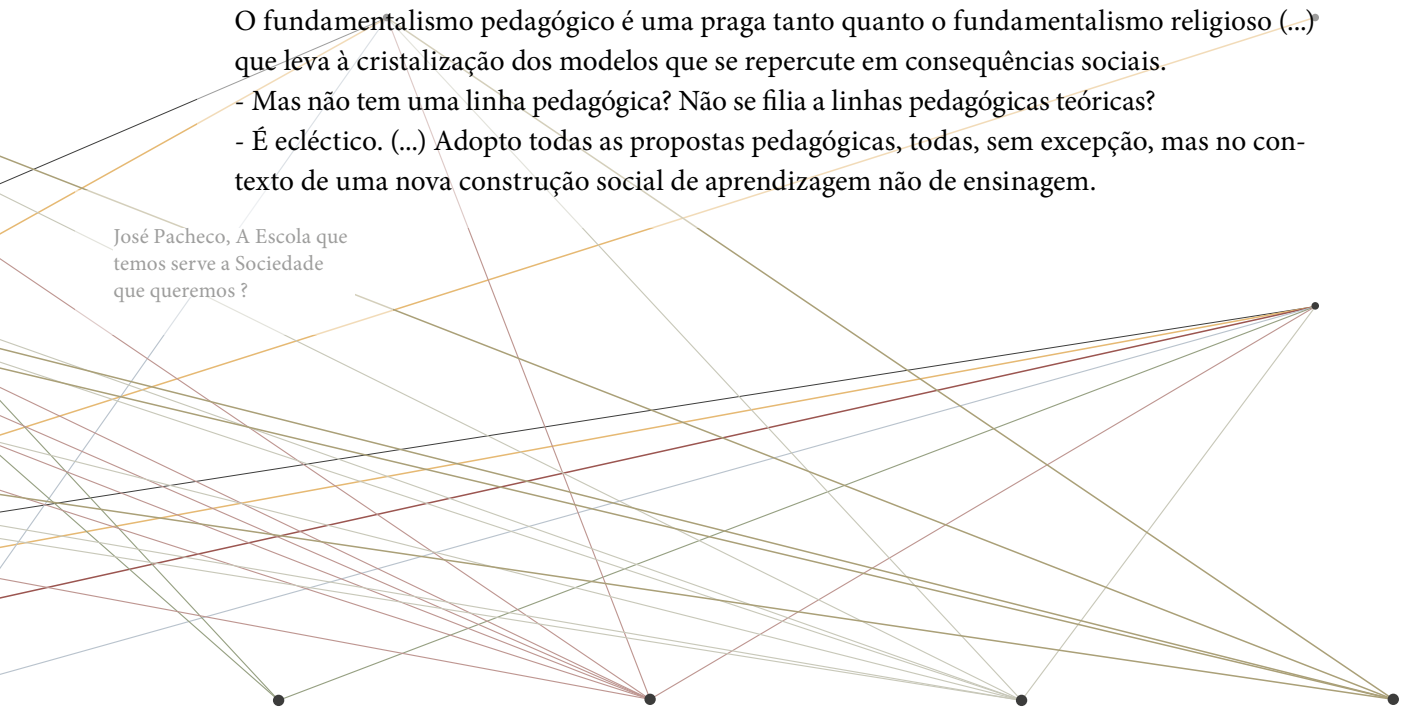
As problematizações que Howard Gardner iniciou com o desenvolvimento da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, fundamentaram as perspectivas associadas às tendências que tomam como essencial a consideração da individualidade de cada criança.

Por um lado, o reconhecimento da particularidade inata de cada Homem, fundamenta a defesa de que cada uma dessas formas particulares de apreender e reflectir, lhe deve ver adaptados métodos e práticas que melhor se coadunem com essa especificidade.

Por outro lado, é também importante considerar que a tendência particular de cada sujeito não se restringe a um único "tipo de inteligência" e que mesmo cada uma dessas "categorias" pode ser estimulada de várias formas. Daí resulta que a aprendizagem não se esgota em processos ou abordagens únicas. Desta forma, reconhece-se que é a pluralidade de aproximações a uma mesma problemática que melhor conduz ao seu conhecimento e domínio. Então, é importante que contrariamente aos moldes em que o ensino se dirige aos alunos pela primazia da transmissão unidireccional de considerações teóricas e factuais, se estimule o contacto e a manipulação dos temas por meio de abordagens múltiplas.

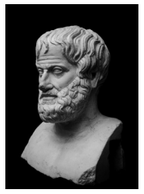
- Aquilo que eu mais rejeito é o fundamentalismo pedagógico. Quando uma escola diz que é Montessoriana eu pergunto ´o que é isso?´, ou seja, exclui tudo o resto; quando uma escola se diz construtivista, exclui tudo o resto...
O fundamentalismo pedagógico é uma praga tanto quanto o fundamentalismo religioso (...) que leva à cristalização dos modelos que se repercute em consequências sociais.
- Mas não tem uma linha pedagógica? Não se filia a linhas pedagógicas teóricas?
- É ecléctico. (...) Adopto todas as propostas pedagógicas, todas, sem excepção, mas no contexto de uma nova construção social de aprendizagem não de ensinagem.

José Pacheco, A Escola que temos serve a Sociedade que queremos ?



A aproximação às questões do universo da Pedagogia fez-se pelo contacto com material diverso directamente dedicado à reflexão e debate pedagógicos. Desde bibliografia de alguns autores específicos à pesquisa dos princípios fundadores de certos projectos e suas metodologias, materiais e dispositivos didácticos.
A complexidade das questões fez com que se fossem convocando diferentes vozes para a procura de uma maior compreensão e posicionamento pessoal. Mas quanto mais se alargava o estudo, mais do que encontrar diferenças abismais, reconheceram-se temas transversais que acompanharam as diferentes perspectivas, teorias e personalidades ao longo da História. Mesmo o estudo de momentos ou correntes que não se coadunavam tão claramente com as crenças mais pessoais (mas que são incontornáveis no percurso dessas reflexões) contribuíram para uma aproximação mais completa a determinados temas.

Assim, ao invés de ambicionar responder a modelos ou autores específicos, preferem estabelecer-se motes resultantes do cruzamento desses temas, perspectivas, conceitos e práticas e que demonstrem a sua pertinência actual pelas problematizações de outras disciplinas de reflexão sobre a contemporaneidade da vida do Homem.



antiguidade clássica



cristianismo



idade média



renascimento . ciência moderna
Martinho Lutero João Calvino



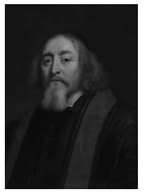
humanismo
Erasmo Roterdão



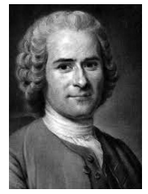
François Rabelais



Michel Montaigne



Iohannes Comenius



Iluminismo . revolução científica
J.-J. Rousseau Immanuel Kant



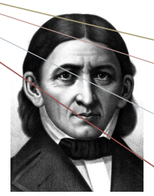
1ª revolução industrial



revolução francesa



Johann Heinrich Pestalozzi



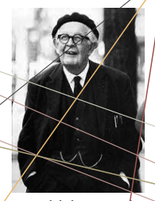
Friedrich Fröbel



2ª revolução industrial



teorias higienistas
"escolas na floresta"



positivismo . psicopedagogia
Jean Piaget Lev Vygotsky



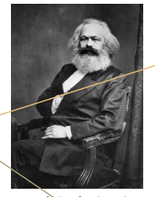
escola nova
John Dewey



Maria Montessori



R. Steiner (Waldorf)



sociologia da educação . teorias das sociedades contemporâneas
Karl Marx Émile Durkheim Max Weber



escola moderna
Célestin Freinet

centralização no aluno

individual

colectivo

aluno

escola

educação

teoria

global

cidadão

vida

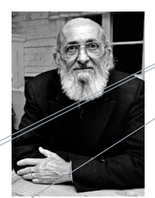
total

prática

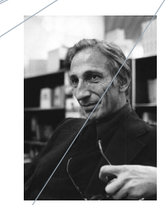
instituição escolar .
acção sócio-política



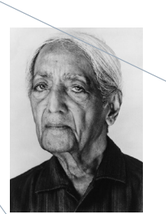
Maio de 68



Paulo Freire
pedagogia crítica



Ivan Illich



Jiddu Krishnamurti



Michel Foucault



Dermeval Saviani



Manuel Castells



Zygmunt Bauman

confluências

A ecologia do meio ambiente devia pensar-se como totalmente inseparável da ecologia social e da ecologia mental.
Não se trata de unificar arbitrariamente (...) campos profundamente heterogéneos, mas de fazer cruzar práticas inovadoras de recomposição de subjectividades individuais e colectivas, dentro de novos contextos técnico-científicos e de novas coordenadas geopolíticas.

Félix Guattari,
Las tres ecologías

No desenrolar dos episódios sócio-culturais mencionados anteriormente, iniciou-se uma problematização renovada sobre a Educação tanto sob perspectivas e práticas de personalidades singulares (nomeadamente Johann Heinrich Pestalozzi ou Friedrich Fröbel), como de correntes específicas construídas a partir de corpos teóricos mais consolidados e que viriam reformar as concepções pedagógicas tradicionais. Assim, durante as primeiras décadas do século XX, assistiu-se a um período de maior estabelecimento disciplinar com o surgimento da Psicologia do Desenvolvimento, da Psicopedagogia e das teorias daí decorrentes.

Na actualidade assiste-se a um novo debate sobre as práticas educativas, mas dada a proximidade temporal dessas considerações, parecem não existir ainda correntes ideológicas igualmente instituídas que orientem inequivocamente práticas renovadas.

As correntes de reflexão sobre os paradigmas das sociedades modernas (e que marcam o discurso de diversas entidades e áreas do saber) apresentam-se ora sob o tom de crítica ora sob o de reconstrução. E ainda que estas propostas se estendam até motivações associadas às particularidades dos contextos da pós-modernidade e da contemporaneidade, é possível estabelecer-se um paralelo entre estas e a maior abrangência dos temas reconhecidos como transversais às várias afirmações pedagógicas surgidas ao longo do século passado.

Assim, em sentido lato, identificam-se, três grandes directrizes que recuperam algumas dessas problematizações e que se mostram como transversais ao longo dos tempos.

O estímulo de dinâmicas individuais e de grupo aliam-se às reflexões sobre o Homem-Cidadão do futuro que o consideram nas duas grandes esferas que abarcam as mais variadas expressões da sua vida.

sujeito - sujeito

A escala **individual** na procura de um maior auto-conhecimento e posicionamento crítico subjectivos que se sugerem como fundamentais numa época de múltiplos e abruptos estímulos numa sociedade cada vez mais tendencialmente homogeneizada e alienante.

sujeito - colectivo

Ao mesmo tempo, a inevitabilidade da importância em estabelecer laços de reconhecimento, respeito e afinidade com o **outro** perante o contacto cada vez mais intensificado com as múltiplas expressões da pluralidade desta mesma sociedade.

Além destes, acresce um outro discurso relativo a um sentido de **Globalidade** que pode ser lido à luz de várias perspectivas. Desde as manifestações de preocupações relativas à urgência ambiental, às questões trazidas pelas "novas" tecnologias de informação e comunicação.

sujeito - global

Ainda que alicerçada nestes debates mais recentes, esta escala Global partilha de alguns pressupostos com abordagens pedagógicas que já privilegiavam a importância das abordagens e desenvolvimento sensoriais, o contacto com a envolvente natural ou a utilização de meios didácticos múltiplos, por exemplo.



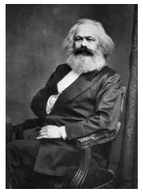
• 1ª revolução industrial

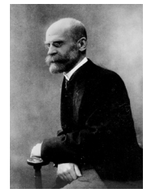


• revolução francesa



• 2ª revolução industrial







• sociologia da educação . teorias das sociedades contemporâneas
Karl Marx Émile Durkheim Max Weber



• final 2ª guerra mundial

construção de uma
nova sociedade

individual **colectivo** **global**

capitalismo consumismo

modernização

sociedade pós-industrial

democratização acesso informação

instituição escolar .
acção sócio-política

debilidade moral e espiritual
crítica da soc. e instituições mod.

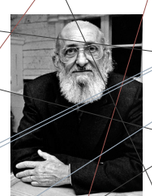
reinvindicações sócio-culturais



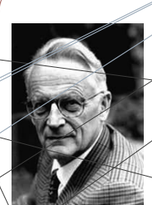
• Guy Debord



• Maio de 68



• Paulo Freire
pedagogia crítica



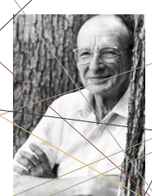
• Alain Touraine



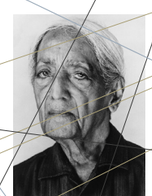
• Ivan Illich



• Jean Baudrillard



• Urie Bronfenbrenner



• Jiddu Krishnamurti



• Michel Foucault



• Jean-François Lyotard



• Dermeval Saviani



• Howard Gardner



• Gilles Lipovetsky



• Ulrich Beck



• Félix Guattari



• Bernard Stiegler



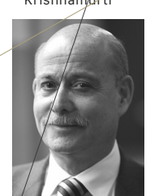
• Pierre Lévy



• Manuel Castells



• Zygmunt Bauman



• Jeremy Rifkin

Dizer que a arquitectura é

instrumental e artística

significa que o seu propósito inclui componentes cognitivos, catéticos e valorativos.

Não é puramente cognitiva porque não proporciona conhecimento, e não obstante

contribui para a *ordenação do entorno.*

Não é puramente catéctica, porque não nos proporciona entretenimento, e não obstante

é uma *fonte de prazer e de desgosto*

Não é puramente valorativa, porque não estabelece regras para o nosso comportamento, e não obstante

revela *normas sociais e culturais.*

Em qualquer caso,

a arquitectura é "*algo mais*"

que um instrumento puramente prático,
e este "mais" é essencial para

a vida do homem.

Christian Norberg-Schulz, Intentiions in architecture, pág. 122



Plato´s Cave, Robert Motherwell, 1972

formas, *fonemas sensíveis ...*

Analogamente ao processo de sintaxe linguística que considera diferentes constituintes frásicos para a análise da sua organização, uma perspectiva da Arquitectura enquanto ***exercício sintáctico do acto construtivo***, encara a concretização material do(s) espaços(s) como um sistema de relações regradas entre os componentes dessa formalização. Neste caso, não palavras mas objectos, "*acontecimentos* de organização do espaço, aos quais se dá o nome geral de **formas**"[1] que não se limitam a conformar o espaço mas que são, além disso, *organizadores* de espaço.

1. F. Távora, Da organização do espaço, pág. 12

Esse exercício de decomposição, uma análise fragmentária, a consideração da presença física dos elementos construídos não é suficiente para a compreensão de como funcionam enquanto sistema. Fazendo equivaler as formas às palavras e equiparando frase e contorno espacial, em ambas as concepções os elementos individuais estão subordinados a uma ordem geral. Além dos signos que são as formas em si mesmas, é necessária uma consideração paralela e simultânea das **relações** que estabelecem entre si e que extrapolam a mera soma acrítica de entidades individuais. Das conexões virtuais que as relacionam.
No caso construtivo, esse sistema assenta numa estrutura de relações físicas igualmente mensuráveis, numa *materialidade apreensível*.

Esta acção de *"limitar espaço" nos seus elementos básicos e no modo como se articulam, a partir dos sinais construídos"* [2] ilustra a vertente da prática disciplinar da Arquitectura enquanto consideração do palpável, do tornado visível através dos elementos corpóreos, construídos. No entanto, uma análise sintáctica da acção de construir debruça-se apenas sobre uma das manifestações da Arquitectura. Estes *"comos" instrumentais* equivalem, se se quiser, a signos de um alfabeto que, dependendo dessa mesma organização, poderão constituir mais do que um mero conjunto apreensível. Poderão constituir *linguagem* enquanto "elemento estrutural" no sentido em que funcionam como um instrumento colectivo, propriedade comum que confere uma certa ordem basilar. Conferem uma compreensão abrangente a algo que, sem ela, seria uma mera soma caótica de informações autocentradas.

2. N. Portas, A Arquitectura para hoje. Finalidades, métodos, didácticas, pág. 114

Ao mesmo tempo, o uso de uma linguagem enquanto instrumento distingue-se da linguagem enquanto fim em si mesmo. Ou seja, enquanto meio de comunicação, abre a possibilidade de comunicar uma infinidade de mensagens mas deve estar vinculada à própria mensagem, ao *pensamento* que pretende transmitir.

Partindo da referência ao estruturalismo francês, Hertzberger associa também o pensamento associado aos fenómenos de linguagem e comunicação ao pensamento das formas físicas do espaço e serve-se da distinção que o linguista Noam Chomsky estabelece entre noções equivalentes a *instrumento e propósito*.
"Competência é o conhecimento que uma pessoa tem da sua linguagem enquanto que *performance* se refere ao uso que ela faz desse conhecimento em situações concretas." [3]

3. H. Hertzberger, Lessons for students in architecture, pág. 93

Assim, o uso de formas enquanto linguagem não está desconecto do propósito com que é utilizado e pode ser uma ponte comunicativa para construções outras, eventualmente não materiais, cuja mera expressão verbal poderia não corresponder na íntegra à sua melhor compreensão.

Eles não sabem que o sonho,
é uma constante da vida
tão concreta e definida
como outra coisa qualquer.
Como esta pedra cinzenta,
em que me sento e descanso,
como este ribeiro manso
em serenos sobressaltos;
como estes pinheiros altos
que em verde e oiro se agitam,
como estas aves que gritam
em bebedeiras de azul.

Pedra filosofal, António Gedeão, 1956

No fundo, e ***espaço*** é como o ***sonho*** nas palavras de António Gedeão. Ainda que não se veja, não se agarre, não se apalpe, é tão concreto e definido como outra coisa qualquer. Sendo a percepção da sua existência mais notória ou mais compreensível pelas manifestações a que conduz, tornado visível através de uma "visualização indirecta".
O espaço do sonho

… de uma *sinfonia (i)material*

Tomando a perspectiva de Kahn, e se a arquitectura não existir realmente?

A arquitectura não existe realmente.
O que existe é a obra de arquitectura. (….)
Ao fazer uma obra de arquitectura, o homem faz uma oferenda ao *espírito da arquitectura*…
(...) Um espírito que apenas espera pelo que o traga à presença.
Aí entra a arquitectura, e ela é a ***incorporação do imensurável***

L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 36

Não cinjamos a consideração do espaço arquitectónico à sua manifestação por meio de formas. Em contrapartida, ou complementarmente, considere-se também a observação do resultado dessas mesmas configurações.

Apesar do que vemos serem formas, o que verdadeiramente habitamos é o espaço que libertam (o espaço das relações que estabelecem entre si, precisamente). É como se ao mesmo tempo que precisamos delas para que nos conformem, só possamos habitar (n)esse espaço liberto das "formas aparentes".

Equiparando as formas à sua ausência, o espaço aos seus definidores; considerando não apenas o resultado em si mesmo, palpável, literal, senão o que é conformado através disso. Portanto, "aquilo a que chamamos espaço é também forma, negativo ou molde das formas que os nossos olhos apreendem". [1]

1. F. Távora, Da organização do espaço, pág. 12

Tal como Kahn considera que a arquitectura não existe senão em espírito, na mente, sendo que a única coisa que existe enquanto objecto tangível é a obra de arquitectura, ponte entre nós e Ela, e se o que não existe realmente for aquilo a que normalmente chamamos de *espaço*? Ou melhor, e se a sua existência se caracterizar por outros parâmetros além dos que tendencialmente lhe atribuímos de maneira mais imediatista? E se o negativo das formas for algo além do entre-formas enquanto molde mensurável, apreensível pelos sentidos?

Os elementos construídos, nas suas presenças e nas suas ausências, são o que trazem o espaço até nós, são uma maneira de no-lo tornar compreensível. Processo comparável à música, por exemplo. Se quisermos, a música também não existe realmente já que precisa de uma acção que a torne audível. Poder-se-à dizer que as notas, os ritmos, as melodias são o que a torna apreensível pelos sentidos, são o que existe de facto. São, no fundo, a expressão de uma materialização tal como a Arquitectura conta com a acção das formas. Porém, a par de sons, a música compõe-se também de silêncios. E nesse sentido, também a Arquitectura se define pelos espaços entre-formas além das formas em si mesmas.

No entanto, ambas as expressões, Arquitectura e Música, transcendem uma acumulação de signos expressivos e os próprios momentos em que estes se intercalam com as suas ausências. As infinitas relações entre expressão e ausência conduzem-nos a uma abstracção que apenas conta com a sua expressão para nos chegar. Ou seja, os elementos definidores do espaço são a sua única possibilidade de existência no sentido em que o delimitam, o definem em dimensões que o tornam apreensível (caso contrário, seria mero vazio, não significante porque, no fundo, não intencional) mas não são, por si mesmos, o próprio espaço.

No entanto, essa dualidade entre a matéria visível e as relações que as conectam e que abrem espaço para matéria invisível, está ainda vinculada a uma noção de mensurabilidade métrica.



Embellishment has no place here.
Quality, charm, life exist.
The square is already beautiful.

Um objecto tridimensional numa praça é uma escultura, uma fonte e outros dispositivos vários como um candeeiro, um banco, uma árvore... Mas um objecto tridimensional numa praça não é a praça em si mesma. Ao mesmo tempo, é precisamente através desses elementos que a ocupam, que a organizam (e de outros que a limitam) e através dos vazios-relacionais entre eles, que uma praça poderá ficar definida. A par dessas presenças ou ausências de matéria física, o que ali acontece e que não é mensurável, o espaço vazio, é onde a praça enquanto dispositivo social efectivamente acontece.

Place Léon Aucoc, Lacaton & Vassal, Bordeaux, 1996

Falar de vazios não obriga a pressupô-los como vácuos estéreis que se medem apenas com as mesmas ferramentas com que se medem as formas que os conformam. Ou seja, o espaço já enquanto ausência, enquanto espaço-entre, não será um espaço apenas mensurável pela sua conformação física ou a quantidade de matéria invisível que o ocupa mas bem mais um espaço que ainda que tenha nessa materialização o berço da sua apreensão, logo a ultrapassa, expande-se, dilata-se numa dimensão que não se sujeita a um cálculo quantitativo de área ou volume.

Como "medir", como vislumbrar então essa expressão de espaço?

Quando Nuno Portas se refere ao espaço como "gerador de tensões ou campos, definidos ou projectados virtualmente pelos elementos que o limitam" [1], utiliza um termo que aqui nos ajuda a explicar este ponto de vista. A definição de *virtual* ressalta a consideração de algo que existe em potência, susceptível de se realizar sendo simulado *a priori* através de determinados meios que não são a acção já realizada em si mesma. Então, talvez aquela noção mais imediatista sobre o espaço, decorrente da necessidade de o conceber através de expressões que nos sejam apreensíveis pelos sentidos, nos possa chegar pelo que de tangível nele se dá e não tanto pelo do que mensurável nele se mede.

1. N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 109

Assim, tal como as formas são "acontecimentos da organização do espaço", o espaço pode tornar-se mais compreensível pelos ***acontecimentos*** que despoleta, que nele vemos ocorrer , mesmo que o espaço em si enquanto matéria continue convencionalmente invisível.

Realidades igualmente físicas mas contabilizáveis com outros parâmetros dimensionais, traduzem uma nuance mais "*performativa*" do espaço. Assim, as acções que ali se dão por serem por ele possibilitadas ou motivadas tornam-se uma ponte, uma expressão tangível desse mesmo espaço até então, em certa medida, imperceptível pelos sentidos.

Esses acontecimentos não mensuráveis na mesma medida que se medem objectos (métrica ou volumetricamente) mas que conferem ao espaço uma noção de ***área de actividade*** e não obrigatoriamente como um recinto fechado mas ocupado, vivido, definido pelo que nele acontece, pelo que aí se desenrola mais do que pelo volume que ocupa. Definido pelas relações que se estabelecem entre elementos no espaço entre-elementos.

É nesta consideração da Arquitectura não apenas como a matéria tectónica e palpável que conforma e ordena o espaço mas o próprio espaço em si, sujeito a diferentes critérios de medição, que se começa a encarar a Arquitectura como

construção (do) imaterial.

Os livros não mudam o mundo,

Quem muda o mundo são as pessoas.

Os livros só mudam as pessoas.

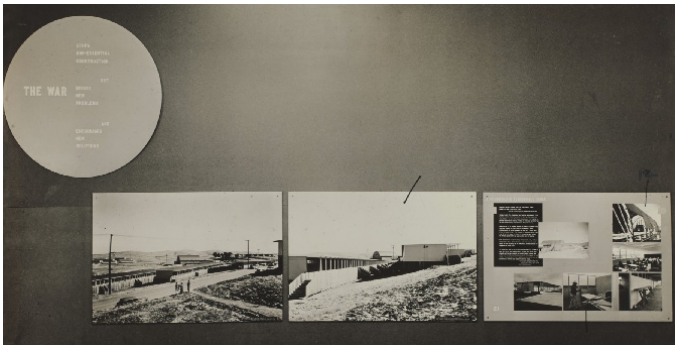
Mário Quintana

Modern architecture for the modern school,
MOMA, Nova Iorque 1942



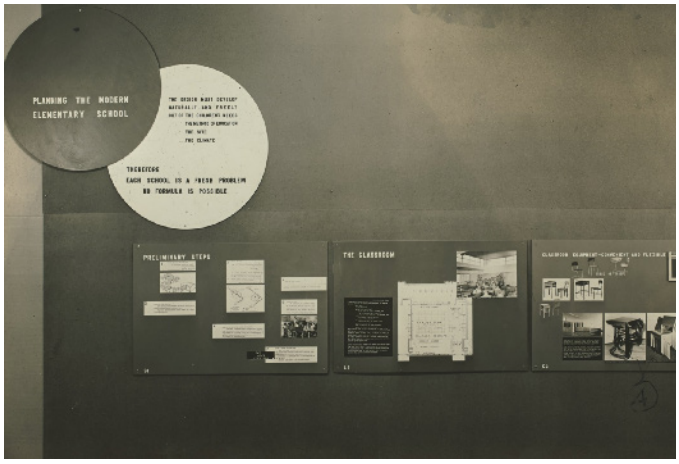


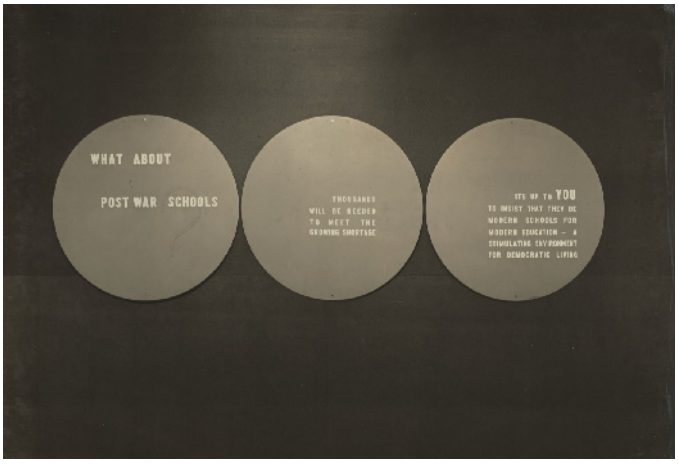












arquitectura e pedagogia em *diálogo*

A proximidade entre Arquitectura e Pedagogia não é recente.

Se a Arquitectura é palco das actividades humanas e se a Educação é, desde a Antiguidade, um factor de consideração específica (ainda que atravessando ao longo da história muitas perspectivas distintas numa evolução cheia de antagonismos e transformações), ela tem recebido respostas diversas por parte dos espaços pensados para abrigarem as suas práticas. No entanto, houve determinados períodos em que estes espaços deixaram de ser encarados como "meros abrigos" e conciliaram perspectivas decorrentes de **reflexões interdisciplinares**.

Na passagem do século XIX para o século XX, grande parte da população trabalhadora que havia chegado à Europa e aos Estados Unidos no decorrer da segunda Revolução Industrial, vivia com fracas condições de higiene nas suas habitações. Condições propícias à proliferação da tuberculose para a qual ainda não se tinha encontrado uma cura e na luta contra a qual o aumento do número de sanatórios foi um marco naqueles continentes. Ao mesmo tempo, as recentes descobertas científicas transformavam algumas perspectivas na área da medicina que passou a conceder uma nova importância às práticas preventivas.

Aos órgãos de poder foi atribuída uma nova responsabilidade pela democratização do acesso a esta nova consciência científica e, entre eles, a instituição escolar passou a ser considerada como um dos dispositivos fundamentais no processo de sensibilização e higienização da sociedade. Assim, mais do que a figura do pedagogo, as directrizes de médicos e higienistas orientaram múltiplos artigos de higiene escolar que proliferaram entre manuais e revistas pedagógicas que se encarregaram de transmitir algumas das premissas de higiene e saúde que deveriam ser tomadas como fundamentais na escola pública.

As questões de salubridade passaram a integrar o debate de várias questões da vida social e cultural das esferas pública e privada das populações (assim como das suas edificações) e a aplicação destas teorias integrou incontornavelmente a problematização da Arquitectura e do Urbanismo numa época em que proliferava o crescimento das novas cidades industrializadas.

Contemporaneamente, nos primeiros anos do século XX, a Arquitectura percorria o seu caminho sob o desenvolvimento das vanguardas europeias até que um período de reflexão disciplinar mais intensa e de carácter completamente novo se estabeleceu desde o primeiro CIAM.

O testemunho científico daquelas recentes teorias apoiou a procura de um método racional e universalista que aquele contexto arquitectónico ambicionava e motivou uma análise das práticas em âmbitos específicos.

Além da escola assumir um papel fundamental na transmissão e sensibilização para as novas questões relativas à salubridade, no contexto particular da edificação escolar apresentavam-se também directivas para condições espaciais mais benéficas à saúde dos alunos expostos àquele ambiente durante grande parte dos seus primeiros anos de desenvolvimento.

Este contacto mais directo entre Arquitectura e Escola, motivado sobretudo por uma aproximação de preocupações científicas, procurava uma melhor optimização e adequação dos espaços escolares às novas necessidades e urgências da sociedade e, entre indicações de vária ordem, houve características específicas daqueles edifícios a atravessar uma revisão.

Until very recently school architecture has not kept pace with educational methods.
School buildings have followed a traditional historic pattern.
They have been civic monuments rather than buildings designed specially for school use.

comunicado de imprensa de divulgação da exposição do MOMA em 1932

Em 1932, a exposição *School buildings in the New International Style of Architecture*, organizada pelo MOMA, expunha alguns projectos recentes de arquitectos norte-americanos e europeus que ilustravam uma nova aproximação entre Arquitectura e Pedagogia.

Apesar de curto, o comunicado de imprensa que serviu à divulgação daquela exposição, realça inúmeras vezes uma abordagem que se pretendia de ***cooperação*** entre arquitectos e educadores. A resposta por parte dos arquitectos envolvidos nos projectos de novos edifícios escolares sugere-se como *ao serviço de* novas questões que resultaram das recentes problematizações disciplinares na área da Pedagogia (nomeadamente a partir da transição do século com o estabelecimento da *Psicologia do Desenvolvimento* como uma área de estudo cientificamente reconhecida).

A especificidade deste discurso começa a ser traduzida em novas abordagens projectuais à tipologia escolar e os princípios formais da *nova arquitectura* pareciam coadunar-se com os novos objectivos educacionais. A liberdade estrutural permitida pelas novas técnicas e materiais de construção, a simplicidade e flexibilidade do desenho e a franqueza construtiva, a regularidade e a aceitação da assimetria (todos princípios fundamentais da nova tendência na arquitectura), eram enumerados como pertinentes ao planear as novas escolas.

Philip Johnson, director da exposição, afirmava no mesmo comunicado: "The international style in architecture is specially adapted to school buildings, because *functional planning*, the fundamental principle of the new architecture, is exactly what schools need to develop in sympathy with modern trends in scientific education.".

Ainda que o desenho do edifício ambicionasse responder às *necessidades* que arquitectos e educadores identificavam em conjunto, todas essas necessidades se revestiam de um carácter *funcionalista*. Perante esses problemas, as respostas por parte dos arquitectos rapidamente pareciam submetê-los a motivações formais cujo principal objectivo parece denunciar, ao longo do discurso, um intuito de partir do discurso pedagógico "apenas como pretexto" de uma satisfação disciplinar meramente fetichista.

Educators today are very much concerned with child psychology, but they often forget that the child´s sense of unity and security, his appreciation of honesty and beauty, are affected by his school surroundings as well as by his school activities.

comunicado de imprensa de divulgação da exposição do MOMA em 1942

Dez anos mais tarde, uma outra exposição, *Modern architecture for the modern school,* apresenta uma série de projectos que denunciam um olhar renovado sobre os espaços educativos.

No comunicado que Elizabeth Mock dirigiu à imprensa, a questão de *necessidade* ganha uma outra conotação. "Deixa de se responder à pedagogia" para tornar a especificidade da **criança** na questão central dessa problematização. Perante ela, a resposta a um conjunto de necessidades físicas já não é mais considerada suficiente para que se possa alegar uma real disposição da Arquitectura à Educação. Para (cor)responder efectivamente às considerações das novas perspectivas educativas, é necessário que se reflicta sobre as necessidades das crianças, sobre aquelas que não cabem numa consideração meramente *utilitarista*.

Elizabeth Mock - directora do departamento de Arquitectura e Design do MOMA

Em 1947, o primeiro CIAM após a Segunda Guerra Mundial despoletou um novo debate sobre os objectivos fundamentais daqueles Congressos que viria a marcar as mudanças de concepção dos discursos durante os anos seguintes. Os arquitectos que transitariam para a formação do Team X, na sua crítica às concepções de um funcionalismo estrito, destacam a necessidade de consideração das especificidades de cada contexto e aproximam-se dos discursos das ciências centradas no Homem que haviam surgido com maior relevância nesses anos.

De todas as consequências da Segunda Guerra, a explosão demográfica que a procedeu resultou inevitavelmente na preponderância que ganharam o papel e as necessidades da criança.

Aliado a esse fenómeno, a necessidade de construção decorrida de toda a destruição em que resultou aquele conflito, fez com que também na Arquitectura se expressassem ambas as questões em paralelo. Se por um lado, a necessidade de construir e o aumento da população infantil justificava programas mais direccionados a este grupo específico, por outro, as posturas ideológicas de outros discursos disciplinares serviram de apoio à problematização espacial.

As novas visões sobre a cidade e a tradição e as revisões formais que estavam agora no centro da discussão arquitectónica, deram-se a par de uma também nova visão sobre o papel do arquitecto. Uma noção de uma prática que responde não só a demandas disciplinares autocentradas, mas que convoca concepções disciplinares externas que a possam informar e beneficiar das suas concretizações. É neste contexto que os desenvolvimentos das considerações pedagógicas que se tinham desenvolvido nas primeiras décadas do século foram recuperados e respondidos projectualmente.

Em 1953, Alfred Roth aborda a escola enquanto elemento chave na planificação da cidade moderna no livro *La nouvelle école*. No entanto, o texto "*The importance of physical environment for the esthetic and moral education of youth*" testemunha novamente preocupações de outro carácter que já não só os que se revestem de preocupações científicas, formais ou técnicas.

A partir dos anos 60 surge então um momento de diálogo entre Arquitectura e Pedagogia que já não é movido somente por critérios de optimização espacial segundo urgências científicas ou denotando preocupações mais directamente relacionadas com pontos de vista físicos ou psicológicos. Surge agora já como uma aproximação ideológica que fundamenta as problematizações espaciais sobre a tipologia escolar enquanto factores de potenciação didáctica.

Uma nova postura que se oferece ao serviço de perspectivas sobre a aprendizagem que olham o aluno não só como ser biológico mas como *ser individual e social*, em desenvolvimento intelectual mas também *físico* e *moral*.

> Imergindo profundamente no universo mental dos jovens usuários do edifício, o arquitecto consegue, de forma extraordinária, transpor este mundo em qualidades espaciais. (...)
> Uma criança a fazer as suas contas pode ser distraída por outra que está, digamos, a ensaiar uma peça ou a fazer experiências com ímanes.

H. Hertzberger, Space and the architect: lessons in architecture 2, pág. 199

A forma como Herman Hertzberger (um dos maiores protagonistas desta revisão) descreve as suas obras (ou projectos seus contemporâneos que perseguem pontos de reflexão confluentes), revela o quanto as concepções projectuais se afastam da análise pragmatista de dados e passam a "ler através de imagens". Uma tentação inebriante em imaginar vidas, em olhar os sujeitos daquelas obras como que observando (ao mesmo tempo que contando) histórias de pessoas. Contando histórias para crianças através da *encenação pela arquitectura*.



Savoir c'est Pouvoir, Barbara Kruger, 1989

arquitectura e pedagogia em *cooperação*

Há dois inimigos fundamentais da democracia: a ignorância e a miséria (…)
A democracia não se defende bombardeando países ou com exibições de forma bélica. (…)
Os males da democracia têm que ser combatidos por meios educativos, formando uma sociedade consciente. A educação tem que tentar reforçar os elementos de consciência democrática. (...) Os cidadãos têm que saber que o que ocorre na sociedade é algo que lhes corresponde fazer, emendar, corrigir ou participar. (...) Por isso, a educação existe para formar cidadãos capazes de intervir na sua representação (…) para não cairmos nas mãos dos maus profetas, dos tiranos, dos fanáticos já que todos se nutrem da ignorância, da falta de educação.

Fernando Savater, A educação do cidadão no século XXI

Tomando por "objectos culturais" valores, crenças, códigos, ideias, símbolos, convicções ou convenções que se tornam comuns, o conjunto das suas expressões constrói as estruturas sociais ao mesmo tempo que estas são a tradução daqueles.

É precisamente nesse sentido que actuam as instituições. Instituindo, lá está, esse sentido de partilha, procurando estabelecer ou reflectir uma concordância generalizada.

Assim, ainda que a Escola ocupe a posição de instituição educativa por excelência, a Educação não deve ser uma prática meramente institucionalizada (no sentido de burocratização excessiva ou alheamento voluntário do funcionamento das restantes instituições), mas evidenciar a consciência (e consequente responsabilidade) do que significa enquanto fenómeno profundamente cultural e portanto, do que significa enquanto fenómeno social.

Retoma-se aqui aquele sentido de cultura. Não somente a consideração mais corrente de saberes ou práticas fruto de exercícios de profunda intelectualização tantas vezes subjectivos ou restritos a certos grupos ou condições, mas a abrangência de expressões que retratam precisamente a variedade e o mais comum desses grupos (comum no sentido de corrente, de quotidiano, do mais profundamente essencial portanto).

Nesse sentido, longe de ser uma mera distribuição ou transmissão de conhecimento (também ele tantas vezes reduzido conceptualmente a uma esfera de intelectualização ou formalização excepcional), a Educação será tão mais um símbolo do comum, de difusão desses acordos.

A Escola surge-nos assim não somente como "parceira da infância" mas, antes de tudo, como parceira da sociedade, numa relação profunda entre educação e cidadania e que, mais do que "ensinar alunos", educa cidadãos. A verdadeira Educação constitui e constrói cultura.

Mantendo sempre presente o alerta de revisão das instituições (vendo-as como organizações vivas que devem fugir à cristalização das práticas e dos conceitos), a instituição educativa deve obedecer a esse princípio e revisitar-se constantemente na procura dessa garantia.

É sob essa expectativa que se equaciona a possibilidade de dirigir à Arquitectura a responsabilidade de acolhimento institucional.

As coisas e os edifícios participam de situações sociais. (...) Assim, o objectivo social de um edifício pode ser a expressão de um "status", um papel um grupo, uma colectividade ou uma instituição (...). Numa sociedade democrática, talvez não seja correcto expressar as diferenças de status mas ainda assim é importante representar os diversos papéis e instituições (...) simbolizar objectos superiores.

C. N.-Schulz, Intentions in architecture, pág. 77

a Arquitectura

Os livros não mudam o mundo,

Quem muda o mundo são as pessoas.

Os livros só mudam as pessoas.

a Arquitectura

a Educação

Os livros não mudam o mundo,

Quem muda o mundo são as pessoas.

Os livros só mudam as pessoas.

a Educação

Se qualquer actividade humana é resultado e expressão desse conjunto do comum que se designa por cultura e se grande parte dessas actividades "se reveste de aspectos espaciais, já que toda a actividade implica movimentos e relações com lugares" [1], a Arquitectura, encenadora desses carácteres, será então uma manifestação cultural e, consequentemente, social.

[1] C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y arquitectura, pág. 42

No fundo, é uma perspectiva que "não reconhece na Arquitectura necessidades intrínsecas". Terá obviamente questões ou considerações próprias mas surge sobretudo como resposta a necessidades que lhe são externas, prestando-se *ao serviço de* outras disciplinas. Como que um recurso instrumental que influenciará a maneira como as questões de disciplinas outras se estabelecem no espaço físico e, consequentemente, as repercussões no seu espaço ideológico. No fundo, (de forma que se deseja não pretensiosa), vê-se a Arquitectura como uma ponte entre uma disciplina e ela mesma.

Se uma estrutura social se define pelos seus objectos culturais e simbólicos, objectos arquitectónicos que remetam para esses mesmos aspectos (materializando o espaço segundo esses valores e conduzindo para eles ao permitir que estes se experimentem espacialmente), tornam-se, eles próprios, objectos culturais. Assim, é-lhes admitida a faculdade de incutir transformações desse âmbito tornando-se numa ferramenta de intervenção social.

E tal responsabilidade surge exactamente pelo facto de o homem saber que a organização do espaço, tendo de satisfazer e atender à circunstância, não é por esta "fatalmente determinada" - e daí a possível intervenção activa do organizador - e de saber ainda que uma vez organizado o espaço constitui igualmente circunstância.

F. Távora, Da organização do espaço, pág. 24

A capacidade da *eloquência em Arquitectura* não será então uma acção de manipulação impositiva mas uma oportunidade de tradução.

Por um lado, servindo fenómenos vigentes, o que pressupõe maior probabilidade de adesão.

Por outro, permitindo que se provoquem paradigmas latentes, ambicionados colectivamente de forma mais ou menos consciente. Neste caso, a figura do arquitecto surge não como génio criador das suas próprias expectativas mas como ponte de acção-compreensão entre as pessoas e as suas próprias necessidades e aspirações mais ou menos clarividentes. Dando sempre o que é uma resposta mas, eventualmente, uma resposta a uma pergunta que ainda não se ouve, que ainda não se acusa mas que já existe sob suspeita e que se o arquitecto presente, anseia torná-la em expressão veemente.

É precisamente pelo seu valor simbólico que a Arquitectura tem a oportunidade (e responsabilidade) de fundar transformações, intervindo na expressão de marcos sócio-culturais representativos, desenhando o seu contributo para aquelas revisões institucionais.

Se a escola enquanto espaço ideológico expressa os valores de determinada cultura, de determinada sociedade, a escola enquanto espaço físico (enquanto objecto arquitectónico), reporta esses valores para a sua expressão empírica.

Então, um projecto de escola do ponto de vista arquitectónico será "um projecto de ambos os projectos"; um projecto que materializa, que participa na estruturação de um projecto educativo que, por sua vez, alicerça um projecto-social.

Se é fatal a participação de todos os homens na organização do espaço, tal participação só conduzirá à harmonia na medida em que ela se transforme em ***colaboração***
e colaborar significa agir em comum, com uma mesma intenção, com um mesmo sonho.

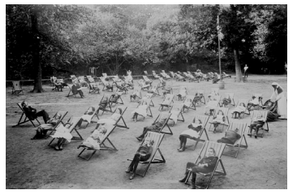
F. Távora, Da organização do espaço, pág. 20

As entradas deste friso não esgotam de forma nenhuma as revelações projectuais que procuraram responder a demandas próximas às perspectivas pedagógicas.
Trata-se apenas de uma construção processual subjectiva, construída ao longo do processo de estudo e pesquisa e que auxiliou na identificação e assimilação de aspectos diversos.

Ainda que o estudo se tenha iniciado por uma análise sobre a maneira como certas perspectivas pedagógicas tinham já sido acompanhadas por revisões dos espaços escolares, essa consideração alarga-se a outros projectos que, ainda que procurem de forma menos assumida essa proximidade a preocupações pedagógicas, nos ajudaram a estudar algumas questões ou estratégias projectuais de cariz mais formal ou conceptual.

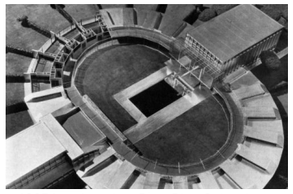
Se a necessidade de uma resposta à crise de saúde pública provocada pela tuberculose havia influenciado (até e durante os anos 30) o tratamento dos espaços escolares considerando preocupações interdisciplinares, a menor necessidade de resposta a essa urgência após a segunda guerra mundial diminuiu a proximidade entre os discursos acerca da educação e a produção arquitectónica corrente.


• 1ª revolução industrial


• teorias higienistas
"escolas na floresta"


• 1911 Reino Unido, Uffculme Open-Air School, Barry Peacock


• 1927 Amesterdão, Open air school
Jan Duiker e Bernard Bijvoet

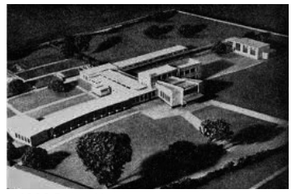

• 1927 Los Angeles, Ring Plan School,
Richard Neutra

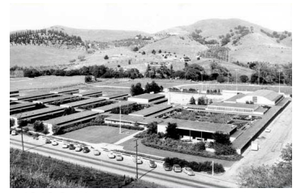

• 1928 Frankfurt, Reformschule,
Ernst May


• 1931 Suresnes França, Open-Air School,
Eugéne Beaudouin e Marcel Lods


• 1932 MOMA, Exposição *School buildings in new International Style of architecture*


• 1935 Los Angeles, Corona Avenue
School, Richard Neutra


• 1939 Reino Unido,
Walter Gropius e Maxwell Fry


• 1940 California, Acalanes union high
school, Franklin, Kump & Falk


• 1942 MOMA, Exposição *Modern architecture for the modern school*


• 1949 Reino Unido, Hunstanton Secondary School, Alison and Peter Smithson


• 1951 EUA, Kester Avenue Elementar
School, Richard Neutra


• 1951 Dinamarca, Munkegard Elementary
School, Arne Jacobsen


• 1952 Reino Unido, Hallfield Primary
School, Denys Lasdun e Lindsay Drake



• 1953, A. Roth, Das
neue Schulhaus

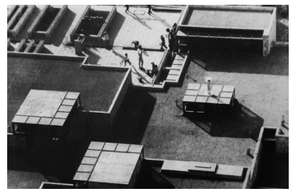

• 1954 Holanda, Schools at Nagele,
Aldo Van Eyck


• 1955 Alemanha, Darmstadt School,
Hans Scharoun


• 1957 Barcelona, Escuela Timbaler del
Bruc, Oriol Bohigas e Josep Martorell

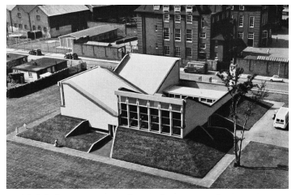

• 1958 Gaia, Escola Primária do Cedro,
Fernando Távora


• 1959 Dinamarca, Nyager school,
Arne Jacobsen


• 1960 Holanda, Montessori school,
Herman Hertzberger


• 1961 Suíça, Riedhof school,
Alfred Roth


• 1962 Suíça, French Primary School,
Candilis, Josic, Woods e Arthur Bugna


• 1962 Brunswick Park Primary School,
Dining and Assembly Hall, James Stirling


• 1963 Reino Unigo,Evelyn Lowe Primary
School, David & Mary Medd


• 1964 Alemanha, Marl school,
Hans Scharoun

No entanto, durante as décadas seguintes, a exploração de uma relação entre metodologias pedagógicas de reflexão atenta e projectos de arquitectura escolar que as reflectissem manteve-se, ainda que mais associada a práticas pedagógicas tidas como "alternativas".

Nos anos mais recentes, parecem recuperar-se algumas das questões debatidas durante esses períodos e as traduções projectuais que reflectem mais directamente essa problematização voltam a ressurgir com uma força e intenção renovadas.

Reconhecem-se certos temas, gestos ou convicções projectuais estruturais que mais uma vez se repetem, ainda que às primeiras motivações sanitárias e posteriores fundamentações pedagógicas pareçam agora acrescer estímulos de outra ordem como reflexões sócio-políticas que reflectem a condição das sociedades contemporâneas motivando ainda mais essas explorações.


• 1972 Itália, Escola Ed. Elemental Fagnano Olona, Aldo Rossi


• 1980 Holanda, Apollo Schools,
Herman Hertzberger


• 2007 Japão, Fuji Kindergarten,
TEZUKA


• 2014 Reino Unido, Baltic street adventure playground, ASSEMBLE


• 2015 Japão, D1 Kindergarten and Nursery, Youji no Shiro Hibinosekkei

MANIFESTO

The world is facing a ~~huge learning crisis.~~ Education systems have become so generic and systemic that it doesn't provide personal, innovative and optimized care to its pupils. While countries have significantly increased access to education, being in school isn't the same thing as learning. Worldwide, hundreds of millions of children reach young adulthood without even the most basic skills like calculating the correct change from a transaction, reading a doctor's instructions, or understanding a bus schedule—let alone building a fulfilling career or educating their children.

Education is at the center of building human capital. Delivered well, education – along with the human capital it generates – benefits individuals and societies. But Pedagogy faces a real test in today's times for it has remained very stagnant and rigid in its discourse. One big reason the learning crisis persists is that many education systems across the developing world have little information on who is learning and who is not. And with uncertainty about the kinds of skills the jobs of the future will require, schools and teachers must prepare students with more than basic reading and writing skills. Students need to be able to interpret information, form opinions, be creative, communicate well, collaborate, and be resilient.

Schools are supposed to be the real 'Innovation Incubators' that shape children of the future. Schools ought to inspire wonder, creativity and innovation through teaching and learning. Schools should offer welcoming environments that instill confidence to pursue our dreams and interests. Schooling environment, since the industrial revolution has done very less to revamp their gloomy, isolated and lifeless spaces. Cognitive capacities are affected by the architectural attributes and spatiality of a school environment. The first reform in a knowledge center should be improving its spatial quality, in order to maximize the learning potential of a child by easing the pressures of a formal and imposing built environment around him.

The competition seeks the creation of a 'school for the future' (age group 5-12) that completely negates the regularized building typology of existing ones. The competition seeks to radicalize the school system through architecture not only in terms of improving the quality of study environment but revamping the system and breaking all the physical and metaphorical class divisions into an entirely new school system. The participants should devise new pedagogical systems that would negate the generic teaching strategies and give more importance to personal interests and aspirations of the students. The competition seeks ideas from participants to create a fun environment for a middle school that understands the individual needs of each child yet being very collaborative in nature.

Architecture affects our intellect and emotions, influences our performance and motivates achievement – mostly on a subliminal basis. The competition seeks to create an intergenerational learning space with a very informal and fun appeal to it. The idea of the competition is to break away from a rigid, static and boring built environment of a school and move towards versatile and flexible learning spaces that allow their reuse for any possible purpose. All the spaces should provide a different experience to the students in terms of their built quality, aesthetics, color, form and overall spatiality. Incorporate environment and landscape in a school block in a more 'meaningful' and dynamic fashion.

The architecture competition should strive to create a school that allows the environment to teach, inspire and shape the identity of the people who operate in it.



Unschool

O concurso *Unschool Copenhagen, Redefine Learning*, lançado pela plataforma Switch, surge como oportunidade de ensaio projectual.

A participação no concurso marcou uma primeira abordagem ao projecto, aproximação mais "intuitiva" resultado dos primeiros estudos e pesquisas tanto relativamente a motivações pedagógicas quanto de diversos projectos de edifícios escolares que reflectiam sobre essas mesmas problemáticas.

cartaz produzido no âmbito do concurso anexo no final do presente documento

O terreno proposto no concurso situa-se na ilha de *Amager*, próximo ao centro da capital dinamarquesa.

De forma consideravelmente distinta do que foram as aproximações aos lugares propostos para as intervenções projectuais ao longo do percurso académico, esta aproximação partiu do reconhecimento de alguns aspectos particulares do território à larga escala.

Além disso, as considerações expostas no briefing do concurso apresentam o território sob outras perspectivas (nomeadamente do ponto de vista das dinâmicas sócio-culturais que ali se manifestam) que motivaram a proposta levada a concurso e que ajudaram a uma aproximação ao território em causa mediante um conjunto de considerações diversas e a várias escalas.

O terreno situa-se nas imediações do ***Hekla Park***, um complexo desportivo adjacente ao ***Amager Fælled***.
Este Parque Natural na zona oeste da ilha de *Amager* (integrado numa grande manga verde que se estende ao longo de quase todo este lado da ilha) é ocupado por um conjunto de diversos programas de usufruto público como reservas naturais, áreas desportivas ou jardins e hortas comunitárias.



N 1000m



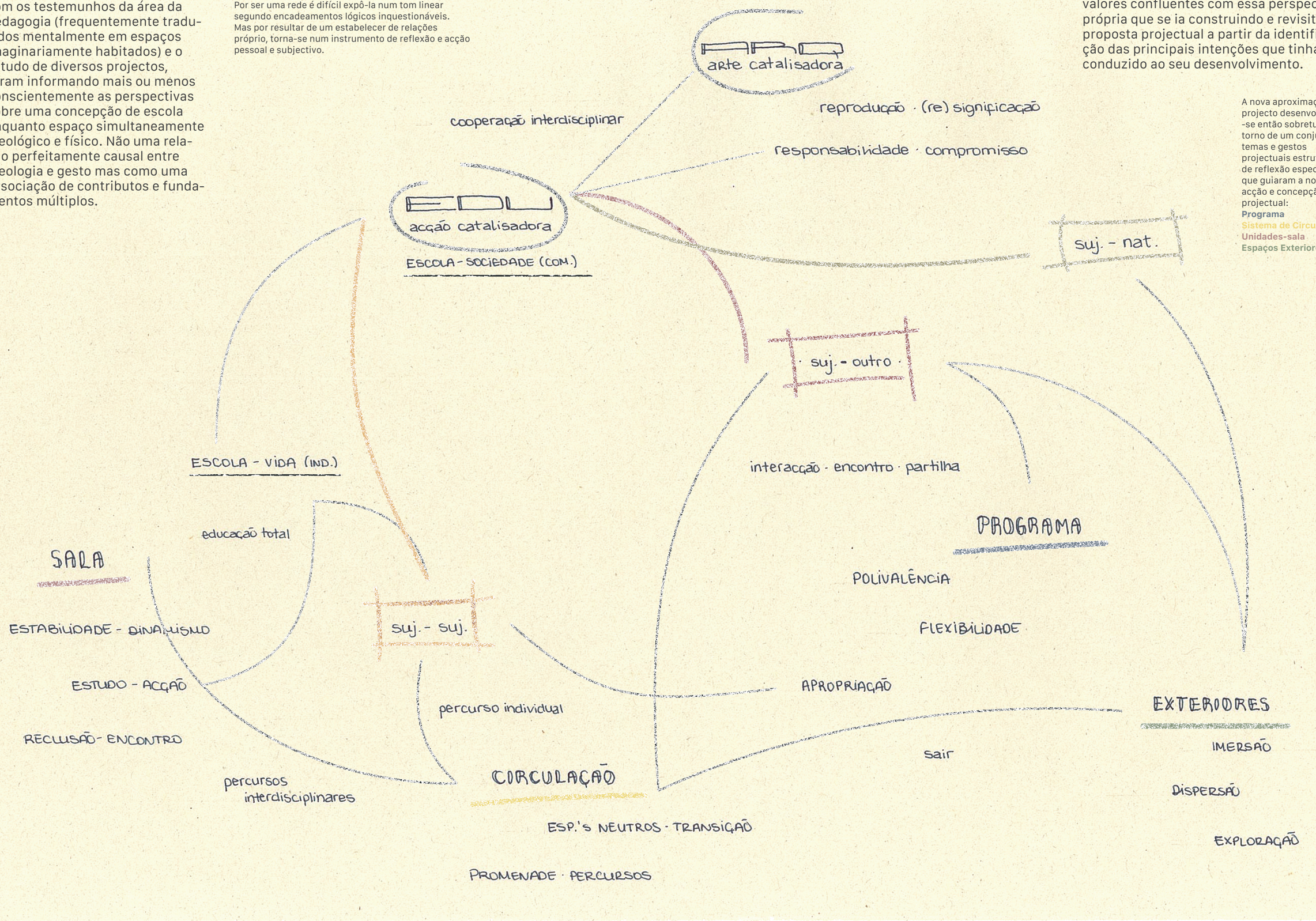
O centro metropolitando de ***Ørestad*** em considerável desenvolvimento nos últimos anos, ocupa a zona de transição entre esta extensa manga verde e o lado este da ilha. Uma zona com uma malha edificada bastante mais densa atravessada pela grande rua comercial ***Amagerbrogade***, a principal via de ligação entre a ilha e o centro da cidade.

N 350m

Depois da primeira aproximação mais "intuitiva" ao projecto, os contactos que se foram mantendo com os testemunhos da área da Pedagogia (frequentemente traduzidos mentalmente em espaços imaginariamente habitados) e o estudo de diversos projectos, foram informando mais ou menos conscientemente as perspectivas sobre uma concepção de escola enquanto espaço simultaneamente ideológico e físico. Não uma relação perfeitamente causal entre ideologia e gesto mas como uma associação de contributos e fundamentos múltiplos.

A acção projectual, decorrente dessa problematização interdisciplinar, reflecte uma rede específica; uma rede mais ou menos (in)visível que interliga, de forma mais ou menos (in)compreensível, essas várias vozes. Por ser uma rede é difícil expô-la num tom linear segundo encadeamentos lógicos inquestionáveis. Mas por resultar de um estabelecer de relações próprio, torna-se num instrumento de reflexão e acção pessoal e subjectivo.

Ao identificar a recorrência de alguns temas projectuais, mostrou-se como pertinente estudar alguns deles como potencialmente tradutores de certos valores confluentes com essa perspectiva própria que se ia construindo e revisitar a proposta projectual a partir da identificação das principais intenções que tinham conduzido ao seu desenvolvimento.



A nova aproximação ao projecto desenvolveu-se então sobretudo em torno de um conjunto de temas e gestos projectuais estruturais de reflexão específica e que guiaram a nova acção e concepção projectual:

Programa
Sistema de Circulação
Unidades-sala
Espaços Exteriores

do programa

do programa

ao *extrapolar*





Sun in an empty room, Edward Hopper, 1963
Morning sun, Edward Hopper, 1952

palcos de um *Homem meta-utilitário*

Só as pessoas estão alegres ou tristes.
O espectáculo acaba. Toda a gente parte. O edifício fica só (…): repousa.
Os edifícios e os objectos não são tristes nem alegres.
Existem quando recebem gente e existem por isso e para isso.

A. Siza, Só as pessoas estão alegres ou tristes, 2007, in 01 textos, pág. 373, Porto: Civilização Editora, 2009

Tendo sido todo o nosso meio envolvente um "palco virgem" anterior à nossa existência, o Homem foi, ao longo da História, adaptando-se ao espaço e adaptando-o a ele. Este processo de adaptação mútua demonstra que o espaço não é um mero exercício de exploração formal gratuito, descomprometido e indiferente ao Homem.

"A primeira característica posta ao sinal da arquitectura foi a de que respondia a exigências de comportamentos específicos (...) - *prescritores* (...)". [1]

1. N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 115

Assim, se tal como outras manifestações a Arquitectura persegue o primeiro e fim último de satisfazer o Homem, isso pressupõe satisfazer o mais possível as suas ***actividades*** concedendo-lhes circunstâncias espaciais favoráveis ao seu desenvolvimento mediante um "marco arquitectónico útil". [2]

2. C. N.-Schulz, Intentions in architecture, pág. 74

É segundo esta perspectiva que Kahn expõe a pertinência do acto arquitectónico:
"Não conheço melhor serviço que um arquitecto possa prestar, como profissional, do que o de compreender que todo o edifício deve *servir à instituição do homem*". [3]

3. L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 21

Sendo um dos principais intervenientes na configuração daquele ambiente já não tão virgem assim, as obras de arquitectura (com todos os seus mecanismos de planeamento e construção do espaço físico) são hoje o palco de grande parte das actividades humanas. Este paradigma é compreendido na sua forma mais imediatista quando se consideram actividades enquanto acções concretas e é no seguimento desta perspectiva que Schulz associa espaço e *função*: "podemos dizer que o meio físico se satisfaz mediante formas conectadas casualmente com funções, dando à organização dessas formas uma similitude estrutural com a estrutura funcional." [4]

4. C. N.-Schulz, Intentions in architecture, pág. 113

No entanto, se a premissa de Kahn dignifica a Arquitectura, ela é insuficiente para argumentar que a Arquitectura serve ao homem por servir às suas instituições.

A Arquitectura tem uma segunda intenção que permanece sempre latente:
a ideia de *criar um paraíso*. (...)
Se não carregássemos continuamente esse ideal, todos os edifícios seriam mais simples,
mais triviais e a vida seria... bem, não seria vida.
Cada edifício, cada produto da arquitectura, é um símbolo desta e pretende demonstrar que
desejamos construir um paraíso terreno para os homens.

A. Aalto apud Göran Schildt, De palabra y por escrito, pág. 298

Acontece que o Homem é um ser plural e, tal como ele, também a sua vida e por consequência as actividades em que esta se manifesta, não se esgotam em actividades passíveis de se traduzirem inequivocamente em urgências funcionais meramente utilitaristas, mensuráveis, pragmáticas e literais. "E quantas há, das suas mil actividades, quer físicas, quer intelectuais ou emocionais, que não se revestem de forma?". [5]

5. F. Távora, Da organização do espaço, pág. 19

HÁ UM VERSO DE FERNANDO PESSOA que nos abeira de uma verdade ao mesmo tempo óbvia e escondida: nós não medimos apenas a nossa altura, mas sim a altura do que vemos. Assim, o que nos dá estatura, o que confere dimensão à nossa vida não são os centímetros a mais ou a menos, mas aquilo que colocamos diante do nosso olhar, aquilo com que dialogamos em presença exterior ou internamente.

A pergunta inquietante que se levanta é esta: numa época que nos obriga a viver em vertigem e cada vez com menos tempo, não pareceremos todos uma população de liliputianos à maneira das personagens de Gulliver? Sem disponibilidade para o gratuito, sem a valorização da contemplação, sem oportunidade para o assombro que escancara a vida ou para o deslumbre que é o seu deleite, que altura real podemos medir?

O utilitário passou a ser a regra de avaliação das nossas sociedades, mas precisamos também do inútil. Ao lado do pão precisaremos sempre de rosas. Ou melhor: em momentos-chave da nossa existência, se não forem as rosas a sustentar-nos, nem o pão nos servirá. Um dos grandes mestres da poesia chinesa, Li Po, tem um poema curto onde recomenda: «Vende um dos teus pães e compra um lírio.»

José Tolentino de Mendonça,
O pequeno caminho das grandes perguntas, pág. 30

Como já apontámos, apesar de a Arquitectura ter como desígnio essencial prestar um serviço ao Homem, a verdade é que não raro a sua prática parece desconsiderar alguns aspectos fundamentais para esse cumprimento, atribuindo uma certa supremacia a critérios específicos parciais e insuficientes. Pelo contrário, o termo "*função*" não deveria limitar a uma consideração redutora e restrita de factores, mas procurar um sentido mais abrangente e englobante pois só ele permitirá que a Arquitectura cumpra o seu verdadeiro propósito.

Quando Schulz se refere às teorias arquitectónicas predominantes (que agrupam conceitos de espaço que conferem uma certa supremacia a aspectos de carácter físico ou tecnicista, perspectivas de abstracções geométricas ou estudos de percepção), aponta-lhes um *ingénuo realismo*. Uma tendência analítica formal ou construtiva concreta que as afasta de uma consideração do espaço enquanto "*dimensão de existência humana*." [1] Um empobrecimento da consideração do Homem enquanto ser fiel às suas naturezas múltiplas que mantém relações também emocionais com o meio em que se insere.

1. C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 15

Se o espaço pode ser a possibilidade de desenvolvimento de uma função, pode ser também "uma ***possibilidade de vida***". [2]

2. N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 109

Então, quando se fala de um processo de "humanização da Arquitectura", não se pretende invocar nada que não lhe seja intrínseco.

"A arquitectura é um fenómeno sintético. (…) Uma vez que cobre por completo todos os campos da vida humana, a arquitectura realmente funcional real deve ser *funcional principalmente desde o ponto de vista humano*." [3]

3. A. Aalto apud Göran Schildt, De palabra y por escrito, pág. 142

A essência da arte reside no limiar onde silêncio e luz se encontram, onde a ´vontade de ser, de expressar´, se torna ´vontade de ser, de fazer´.
Kahn chama ao processo de *fazer*: desenho. O desenho tem que ver com o ´como´ mais do que com o ´o quê´. Mas, o ´como fazer´ é muito menos importante do que ***´o que fazer´***.
Isso não significa que Kahn não valorizasse as qualidades da execução. Simplesmente queria enfatizar que uma boa resposta não tem interesse se a pergunta for mal formulada."

C. N.-Schulz, Louis Kahn: idea e imagen, pág. 10

A noção de *programa* em Arquitectura reveste-se frequentemente de um carácter prescritivo. Uma enumeração de áreas perfeitamente contabilizáveis e associadas a usos específicos que pressupõem condensar em si todas as funções ou necessidades humanas a que determinado edifício pode responder.

Uma análise funcional equivale então a uma "formulação funcional das necessidades, em termos espaciais" [1] e a maneira como o arquitecto interpreta aquela prescrição é a transposição prática de uma intenção. Uma tradução que mais do que transformar a função em forma, mais do que a transpor formalmente para matéria de construção, a desenha. É a configuração de uma intenção de um arquitecto que não conforma funções mas que *desenha espaços*.

1. N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 112

Por outro lado, se o Homem não vive limitado a expressões de actividades perfeitamente definíveis ou nomináveis, aquela perspectiva funcionalista de um programa também não será suficiente para responder às suas expectativas mais inconformadas, mais inconformáveis.

Se um edifício não é uma mera organização programática, o arquitecto não obedece simplesmente a uma prescrição e portanto, não organiza programas de maneira meramente distributiva. O programa (no sentido de uma enumeração quantitativa) deve ser encarado como um simples ponto de partida cujo carácter deve ser revisto e interpretado não somente do ponto de vista formal mas desde logo como hipótese de contribuir para a definição do que seja aquela ***intenção*** que move a acção do desenhar.

Então, um processo de exploração programática é já um posicionamento por parte do arquitecto, é já uma problematização projectual que, no campo da Arquitectura, é imaginar um programa animado pela(s) vida(s). Não apenas "organizar funções" mas imaginar os cenários em que elas se desenrolam e então sim, encenar os palcos que alimentam a própria concepção formal.

Todos esses requisitos e considerações são o programa (se o quiser chamar assim.)
Mas ´programa´ é uma palavra insuficiente.
Tudo isso é, sim, a compreensão do carácter de um reino composto por espaços onde é bom fazer uma certa coisa. (…)
Um edifício é um mundo dentro do mundo.

L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 30

É a margem da ´***obra aberta***´ à exploração funcional, à *mutação dos actos vitais*, mesmo à indeterminação ou recusa de uso "útil". (…)
A ´machine-à-vivre´ deseja folgas culturalmente preenchidas, que respondem por um lado às ambiguidades e à polivalência do comportamento humano, livre e pessoal, e por outro saturam necessidades de comunicação a nível simbólico (do imaginário) que (pelo menos para um espiritualista) dão um sentido meta-utilitário ao ´homem-standard´.

N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 112

Na sua raiz etimológica, a palavra ´programa´ tem desde logo denunciado o carácter castrador que pode significar assumir uma postura que ambiciona estruturar um edifício, um campo de acção do Homem, em que tudo está determinado *a priori*.

Os "programas explícitos" que esgotam a área total de um edifício associando todos os espaços a funções específicas, perfeitamente definidas e nomináveis, faz crer que todas as actividades do Homem correspondem a predisposições uniformes, generalizadas, reconhecíveis e, em certa medida, expectáveis.

Um edifício que se constrói por meio de acções e de espaços que as acolhem e não de funções, extravasa essa linearidade e permite apropriações e a atribuição de significados que reconhecem o *carácter meta-utilitário do Homem* e que portanto, lhe são mais fiéis a si e à natureza das suas actividades - uma condição orgânica que tantas vezes não cabe nas limitações de uma perspectiva demasiado racionalista que anseia por enquadramentos ou reconhecimentos literais.

A definição de espaços com um certo grau de neutralidade significa um acréscimo de possibilidades na utilização de um edifício transformando-os em espaços **apropriáveis** pelo "extrapolar da função única". Espaços cuja forma não dita categoricamente o que aquele espaço é mas que, no máximo, delimita apenas os limites físicos do que aquele espaço *pode ser*, das actividades que pode receber. São *"espaços sem nome"* que se oferecem a apropriações espontâneas e diversas e que simbolizam como que um acréscimo quantitativo e qualitativo tanto de experiências inusitadas, quanto de um espaço que não se esgota na satisfação de uma só acção. Esse sentido meta-funcional será então a potencialidade de acolher uma variedade e conjugação de funções não vinculativas.

Quando eu digo a palavra ***escola***,
qual é a representação mental de escola ?
O que surge como imagem ?
Um ~~prédio~~ não é ? Com salas de aula…
Mas não foi isso que eu disse… (…)

Escolas não são prédios,
escolas são pessoas
que aprendem umas com as outras.

Há sete perguntas fundamentais:

Onde se aprende ?
Como se aprende ?
Quando se aprende ?
Porque se aprende ?
O que se aprende ?
Com quem se aprende ?
Com o que se aprende ?

E a escola que nós temos não faz essas perguntas porque é uma escola de resposta a perguntas que nunca foram feitas...

Um lugar que, no fundo,

deve ser de onde se vem e não para onde se vai.

(…)

Uma escola é um lugar

para onde ou um lugar de onde?

Essa é uma questão sobre a qual ainda não me decidi,
(…)

Quando se projecta uma escola,
diz-se que terá sete salas de conferência…

ou que terá a qualidade de ser

um lugar no qual nos sentimos inspirados?

um lugar para alguém falar
e sentir vontade de conversar?

Poderia haver ali um daqueles espaços que têm lareira?

desenhar uma escola

Traduzir um programa segundo a consideração das dimensões "meta-funcionais ou utilitaristas" para o interpretar espacialmente é então uma problematização sobre a Vida, sobre o Homem, suas aspirações, necessidades e, inevitavelmente, *instituições*.

Como vimos, Louis Kahn sugere que o objectivo primeiro de qualquer edifício é o de servir as instituições em torno das quais se estabelece a vida dos Homens, mas alerta também que o carácter dessas mesmas instituições não se esgota num conjunto de preceitos acríticos apriorísticos generalistas. Que eles não são suficientes para definir o que uma instituição é, pode ou deve ser. Primeiro que tudo, o carácter das próprias instituições tem que ser revisto de forma a que estas acompanhem as necessidades do Homem, sempre em constante transformação e actualização.

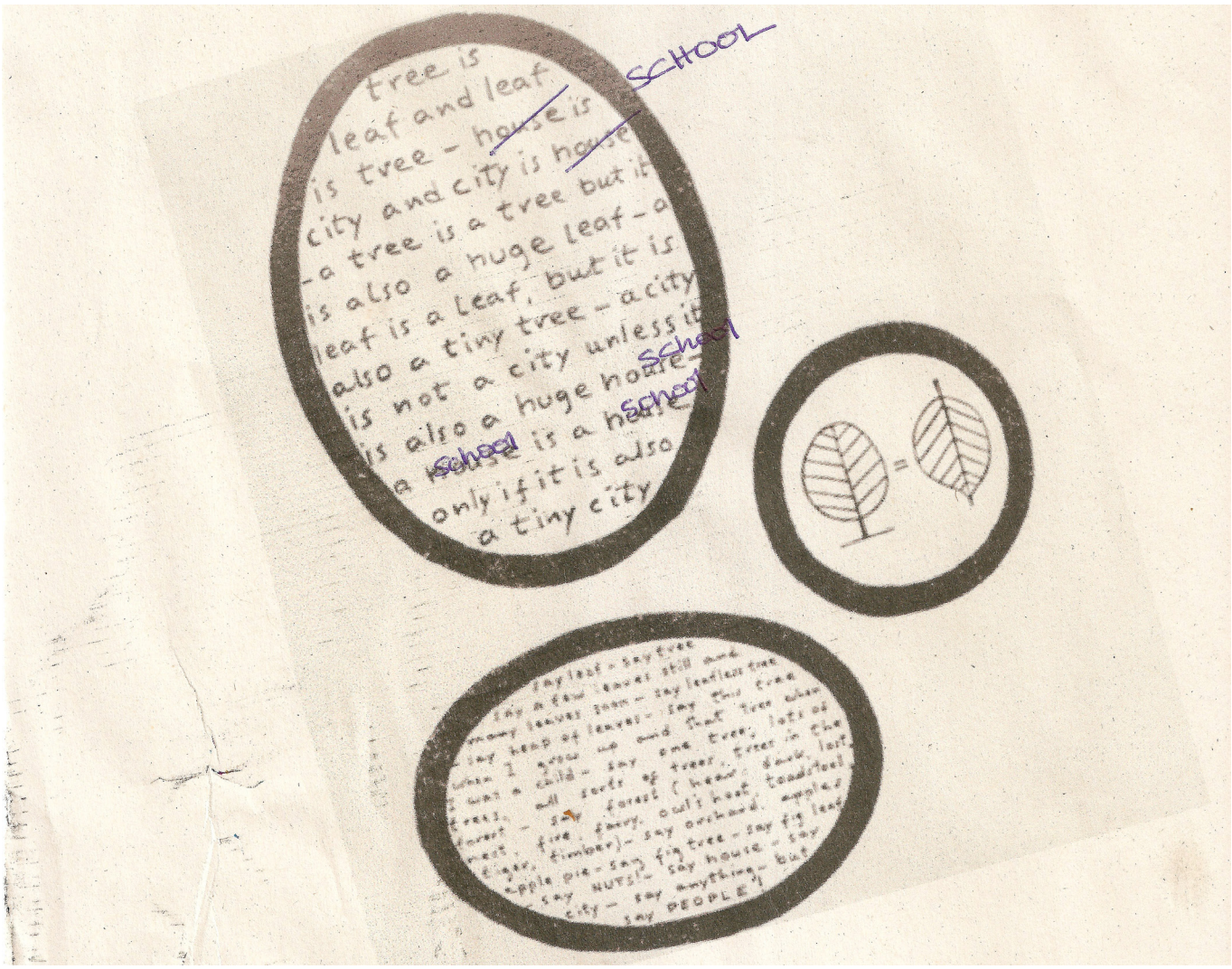
No que toca à instituição educativa, redefini-la enquanto conjunto programático, deve resultar da revisão do que Kahn designa por ***essência***, a natureza mais intrínseca ou própria de cada uma das actividades humanas. Somente depois de repensar a escola enquanto *espaço-ideológico* se pode repensar a escola enquanto *espaço-físico*.

Em que se traduz então uma revisão da escola? Como materializar sob matéria de edificado a essência de uma instituição para a aprendizagem?

Passa pela revisão dos **espaços** de que se compõe uma escola; do **carácter** desses mesmos espaços; de como se estrutura a sua **distribuição** ao longo de um edifício que funciona como um sistema e não como uma mera soma de partes; das **relações** que se pretendem estabelecer mediante essa organização…

Além disso, é também assumir a "insuficiência" destas considerações, deste "programa"; a insuficiência de qualquer programa que pressuponha esgotar em si tudo o que uma perspectiva mais ampla de ensino e aprendizagem possa significar.

Será o ajuste a apropriações didácticas ou comunitárias que responde mais facilmente a expectativas, necessidades e posturas diversas. É uma multifuncionalidade, ou melhor, é uma **polivalência** que introduz no programa a equação de incógnitas variáveis.



Tree-leaf diagram, Aldo Van Eyck, 1962 (manipulado pela autora)

Transformar a escola no mundo mais completo possível para os "inexperientes", onde as crianças se deparam com uma grande potenciação da sua experiência (...).
Se quisermos preparar as crianças (...) a escola tem que abranger e reflectir o mundo na sua riqueza de aspectos, mentalidades e potencialidades (...)
só isso a torna numa formação para a sociedade.

H. Hertzberger, Space and learning, pág. 118

Para as crianças, a vivência de contextos que não só os tendencialmente associados às práticas académicas tradicionais, significa um aumento das possibilidades de experiências e interacções que as fazem assimilar a vida ao seu redor de forma mais natural e pessoal.

Se uma escola é um mundo ao mesmo tempo que reflecte o mundo, é uma "simulação", uma preparação para a vida e não uma abstracção da vida para lá dos seus limites.

Assumir que a escola enquanto instituição se estende para lá dos seus limites tanto no sentido ideológico quanto físico, pressupõe que se considere que as aprendizagens não se revestem apenas de processos academistas ou formalizados mas também que, mesmo esses, podem encontrar espaços mais adequados e favoráveis fora desse edifício.

A ***partilha* de espaços** como forma de integração entre comunidade académica e restante comunidade reflecte um sentido de cooperação e complementaridade que não só fortalece esse contacto como significa também um enriquecimento potencial para cada uma das partes que se envolve nessas dinâmicas ou actividades.

Assim, as várias instituições sócio-comunitárias podem funcionar em conjunto, enriquecendo não só as experiências como também os meios físicos em que se desenvolvem determinadas funções ou actividades que lhes estão associadas. Determinados *programas* oferecidos por outras instituições ou serviços de que a comunidade dispõe podem atrair e acolher certas actividades da instituição educativa tal como o edifício escolar pode disponibilizar certas valências para usufruto da restante comunidade.

Uma escola que se aproxima da vida e que reconhece as dinâmicas de uma sociedade como parte de um "currículo" fundamental para a formação de uma criança (que antes de tudo é um cidadão em desenvolvimento), incorpora esse sentido de extrapolação dos limites do que é considerado uma escola. Dirige-se e abre-se à comunidade e afasta-se da figura de bastião com que tradicionalmente se perspectiva o "edifício escolar".

Sob a esfera de uma gradação entre espaços de carácter mais público ou de uso mais exclusivo às actividades da comunidade escolar, os limites de uma escola "sem limites" serão então tanto físicos quanto conceptuais.

Encara-se a instituição escolar como uma parte de um sistema mais vasto e que beneficia do estabelecimento de relações que se estendem para lá das concepções que distinguem indubitavelmente a comunidade escolar da comunidade civil e os espaços que acolhem as suas diferentes actividades.



A entrada principal do edifício situa-se a Noroeste.
A partir da *via Artillerivej*, um acesso em rampa conduz ao **átrio de entrada** a partir do qual se acede a um conjunto de espaços que servem a comunidade escolar mas que também se oferecem a receber potenciais eventos da comunidade externa procurando potenciar dinâmicas de aproximação e integração.

o **Jardim Público**, o grande espaço exterior a Norte serve como extensão directa tanto da Sala Polivalente quanto da Cantina.

também a **Cantina** se situa nesta zona híbrida e pela sua proximidade à Sala Polivalente, facilmente assume funções de **Bar/Cafetaria** que sirvam esses eventos não restritos às actividades ou comunidade académica.

Outro exemplo dessa procura de estabelecimento de relações internas ao edifício é a localização do núcleo das ciências naturais (o segundo núcleo do braço voltado a Este) que se estende para um espaço exterior destinado a práticas de horticultura.

Uma área que se por um lado serve como espaço de observação de vários conceitos disciplinarmente associados a esse âmbito pode, por outro, resultar no abastecimento da cantina (também com acesso directo a essa área) o que, simbolicamente, sensibiliza os alunos para questões de outra ordem e que mais uma vez, fortalecem a pertinência das aprendizagens pelas relações directas que se estebelecem com as suas práticas mais quotidianas.

Um acesso secundário a Sudeste, permite um acesso directo a **campos de jogos** já existentes nas imediações do terreno.
As instalações desse Clube Desportivo (e também do Complexo Hekla Park a Oeste da via Artillerivej) justificam a não repetição destas estruturas que consomem uma grande área de construção.

Esta, uma outra ponte de relações a estabelecer com a comunidade próxima e que podem libertar o **Núcleo Desportivo** da escola para outras práticas associadas ao desenvolvimento físico e motor dos alunos que não estejam restritas aos desportos que sistematicamente esgotam as práticas desportivas escolares.



Além de encarar a instituição educativa como parte de um sistema mais vasto, assume-se o próprio edifício escolar como um sistema composto por partes individualizadas que servem funções distintas mas que são, também elas, partes deste todo maior e cujas valências são potenciadas pelas relações particulares que estabeleçam entre si.

Nesse sentido, a localização de alguns núcleos é pensada para que funcionem num diálogo mais próximo entre si ou com outras partes do edifício propiciando abordagens e experiências que conduzem a práticas didácticas mais completas e portanto, mais enriquecedoras e consequentes.

a **Sala Polivalente** surge como o grande espaço que acolhe actividades de ambas as comunidades

A sua dimensão permite que se reúna toda a comunidade interna em momentos como Assembleias em que se discutem princípios de funciomanento das práticas e dinâmicas escolares ou cerimónias e eventos em que se celebram e expõem as produções desenvolvidas pelos alunos.

Por outro lado, a sua localização junto ao átrio de entrada e o condicionamento dos acessos às restantes zonas do edifício permite que este espaço seja utilizado mesmo em horários ou ocasiões que extrapolam as actividades lectivas podendo receber eventos externos que beneficiem de um espaço de grandes dimensões e de carácter polivalente.

Além do carácter polivalente do grande espaço central, pretende-se que outros espaços do edifício assumam este carácter para que possam ser apropriados das formas mais diversas para lá dos limites mais evidentes normalmente associados às actividades extritamente lectivas.

Partindo da distinção disciplinar em que se decompôs o programa associado aos espaços lectivos das "salas-de-aula", os núcleos de Artes Performativas e de Artes Plásticas situam-se na transição entre a zona mais híbrida do edifício (de recepção à comunidade externa) e a zona mais especificamente destinada às práticas lectivas.
Em particular, a relação imediata com a Sala Polivalente surge da consideração de que essas duas áreas disciplinares beneficiam da proximidade a um espaço com esse carácter, apto a receber eventuais ensaios, espectáculos ou exposições.

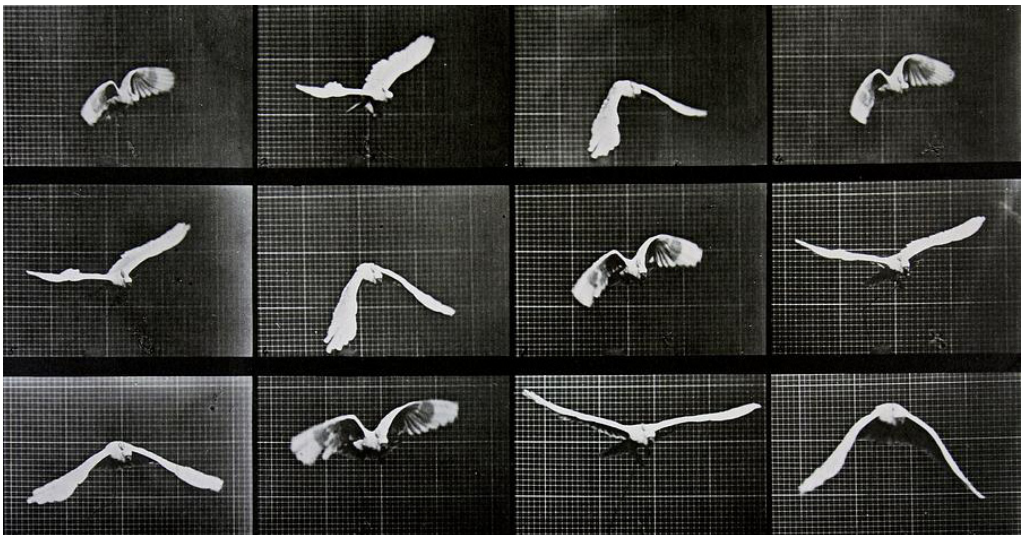
a **Oficina Central** estabelece uma relação próxima com a Sala Polivalente e permite que aí se preparem produções para exposição ou para que a própria comunidade externa encontre um espaço de desenvolvimento e produção de projectos específicos.

É também sob esse princípio que se estabelece a localização da oficina central - na zona onde culminam as circulações do piso inferior a partir das quais se acede às oficinas particulares de cada núcleo.

axonometria volumétrica . identificação programática _____ 5m

do corredor

ao ***deambular***



Cockatoo Flying Plate 762, Animal Locomotion, Eadweard Muybridge, 1884

o *tempo* que leva viver

A teoria da relatividade leva-nos ainda mais longe, substituindo a ideia anterior de pedaços de matéria situados num espaço tridimensional, por uma série de acontecimentos num espaço-tempo de quatro dimensões.

C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 10

Percebeu-se a importância da consideração do espaço na sua tridimensionalidade como espaço ao serviço do Homem, como potenciador das suas actividades. No entanto, essas mesmas actividades convocam um outro aspecto essencial para a sua possibilidade. Da mesma forma que uma acção (seja de que âmbito for) não ocorre senão num espaço, também só é plausível numa determinada *duração*.

O espaço deixa então de ser um mero "marco arquitectónico útil", uma estaticidade quantitativa, fenómeno independente ou que dispensa a sua fruição, para ser um "suporte espacio-temporal"[1]; e ainda que o tempo seja um aspecto imaterial, também ele se traduz em manifestações apreensíveis além e apesar dessa abstracção.

1. N. Portas, A Arquitectura para hoje, pág. 112

É a partir deste ponto de vista que ***espaço e tempo*** ganham maior afinidade.

À larga escala, o tempo afectará as materializações físicas do espaço num prolongar distinto das nossas balizas temporais. Por outro lado, à nossa escala, o tempo interfere na concepção do espaço pela *duração* das actividades que desenvolvemos nele, sendo essa uma variável de caracterização quantitativa mas também *qualitativa*. Mais do que fruições no espaço, a fruição *do* espaço mais que ocupá-lo significa vivê-lo, existir nele, experienciar os lugares em que a vida acontece no seu ritmo pois, tal como na natureza, as acções humanas são progressos num "perpétuo movimento".

O Homem, autor e actor das suas actividades, constrói-as ao mesmo tempo que se constrói a partir delas; é aquilo que faz ao mesmo tempo que faz aquilo que é. Então, em jeito de silogismo, as suas acções são desdobrares constantes de metamorfoses contínuas porque o Homem é um ser vivo; porque vida é energia e porque energia é movimento, notando que só eles, só movimento, energia e vida, desbravam caminho em direcção à mudança. Assim, ser-se Homem é agitar-se perpetuamente num turbilhão de embates.



os diversos aspectos da obra,
a sinfonia que de facto se toca,
só podem ser apreendidos
à medida que os passos nos
transportam, nos colocam e
nos deslocam,
oferecendo ao nosso olhar o
pasto de paredes
ou de perspectivas,
o esperado
ou o inesperado das portas
que revelam o segredo de
novos espaços,
a sucessão das sombras,
penumbras
ou luzes geridas pelo sol que
penetra pelas janelas
ou pelos vãos,
a visão longínqua dos
terrenos construídos
ou plantados,
ou a dos primeiros planos
sabiamente organizados.

Sítio Arqueológico Liceu de Aristóteles, Atenas

Le Corbusier,
Conversa com os estudantes das escolas de arquitectura, pág. 52

Dotado dos seus dois olhos e olhando em frente, o nosso homem caminha, desloca-se, entregue às suas ocupações, registando assim o desenrolar dos factos arquitectónicos que se vão sucedendo. Sente o seu efeito, fruto de comoções sucessivas. (...)
A boa arquitectura *caminha-se* e *percorre-se*, por dentro e por fora.
É a ***arquitectura viva***.

Le Corbusier, Conversa com os estudantes das escolas de arquitectura, pág. 52

Se o factor ***tempo*** é então uma questão incontornável à natureza das próprias actividades do Homem, este influi consequentemente na consideração de um espaço que abarque verdadeiramente a experiência humana. Um espaço que não se vê desde cima mas que é olhado de frente, em planos diversos e sucessivos. A isto se associa a forma como Le Corbusier define a Arquitectura como morta ou viva consoante "a regra do caminhar não foi observada, ou se pelo contrário foi brilhantemente explorada." [1] porque no fundo, aquele "desenrolar dos factos arquitectónicos" ao longo do tempo será, se se quiser, a companhia que caminha lado a lado com o desenrolar do tempo da vida e porque se um Homem vivo vive o espaço, este (mais vívido através dele) torna-se vivo também.

1. Le Corbusier, Conversa com os estudantes das escolas de arquitectura, pág. 51

O termo *Paidagogía* resulta da junção do prefixo *paidos*, relativo à criança ao sufixo *agein* que significa conduzir. Durante o período da Paideia Clássica, os escravos acompanhavam as crianças até às residências dos seus mestres particulares transportando-lhes os pertences e *iluminando-lhes o caminho*.

A partir de determinada altura, o desenvolvimento das aptidões físicas prosseguia para a prática de modalidades ao ar livre, primeiro nas palestras e mais tarde nos ginásios. Foi só mais tarde que Platão viria a fundar a sua *Academia* num jardim associado à personagem mitológica de *Academo*. De maneira idêntica, algumas décadas depois, foi no ginasyum tutelado por um dos epítetos do Deus Apolo, o *Apolo Lykeios*, que Aristóteles viria a fundar o seu *Liceu* - um novo espaço que acolhia os membros da sua escola filosófica, o **peripatetismo**.

Peripatético significa ***itinerante***, aquele que se desloca passeando, e reflecte o que era a abordagem pedagógica daquele filósofo: o caminhar pelo Liceu ou ao ar livre pelo bosque adjacente, acompanhado dos seus discípulos numa **excursão de partilhas**.

Nesses percursos deambulantes por entre árvores, pátios, discursos e debates, também ele lhes *iluminava o caminho*, um caminho que se faz andando mas cuja rota acaba sendo traçada mais a partir de dentro do que de fora.

" an object cannot compete with an experience "



Caminata Riaño, Hamish Fulton, 2016

aprender é uma inquietação ...

No final de contas, a educação além de ser sobre ler ou escrever é sobre ***explorar o mundo***.
Não é apenas obter conhecimento que é importante mas, cada vez mais, acumular interesse e amor pelas riquezas que o nosso mundo tem para oferecer.
Isso acontece em **situações interactivas** que podem ser estimuladas pelo ambiente físico mais do que os arquitectos estão preparados para admitir.

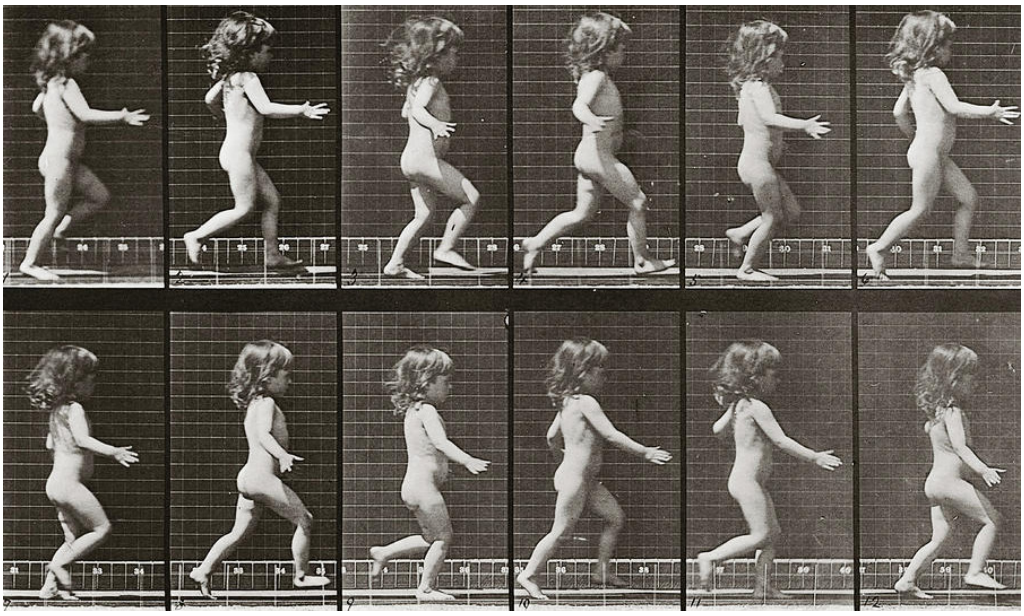
H. Hertzberger, Space and learning, pág. 46

Na realidade, vivemos sempre parcialmente todos os espaços e todos os tempos e quanto ao vivê-los de forma imóvel ou itinerante, seria leviano opinar categoricamente sobre onde reside o valor de ideal. Supõe-se porém, que quando se pensa uma boa aprendizagem, a pensemos como aquela hipótese de boa arquitectura, de *arquitectura viva* na concepção de Le Corbusier. Também a aprendizagem mais frutífera parece ser a que se constrói a partir de **processos dinâmicos**, em **movimentos de sucessões progressivas** e portanto a escola surge-nos como para lá de um percurso curricular perfeitamente alinhado e delineado a priori.

A escola não só como instituição mas já enquanto edifício pode sugerir-se no mesmo sentido como um espaço que incita ao seu explorar, que se oferece ao desvendar contínuo e que expõe oportunidades por esse ir à descoberta. Não por conduzir de sala em sala, de invólucro em invólucro, por meio de circuitos inequívocos, mas porque se estrutura em **rede**, como uma malha de percursos que são convites para caminhos outros.

Então se a "postura-arquitecto", sempre ansiosa por caminhar todos os caminhos, ver de todos os ângulos, experienciar todas as mudanças de dimensão, luz, cor, enquadramento…, procura racionalizar (às vezes talvez excessivamente) todos os pormenores ao longo dessas sucessões de uma *promenade architecturale*, uma ***promenade educativa***, aproxima-se, ao mesmo tempo que se distingue, dessa postura. Não se espera que o olhar desse outro fenómeno, o "fenómeno-aluno" se alimente da mesma ânsia de compreensão ou reconhecimento do objecto arquitectónico, mas espera-se que se este tiver sido "brilhantemente explorado", conduza às consequências desse convite. Um convite que não é somente o de percorrer mas o de ***explorar*** (tal como o arquitecto procura ver e não somente olhar).

Por oposição aos modelos em que o aluno se mantém numa mesma sala, estagnado, somente na espera de que de cada vez, a cada toque de entrada, chegue um professor diferente, para dar uma aula diferente, surgem os modelos em que é ele próprio aquele que se desloca. A criança que também é capaz de se conduzir e que se perde ao mesmo tempo que (se) procura nessa teia. Nessa teia que deixa de ser uma mera linha que une pontos distintos na sua distância mais curta mas uma teia que lhes propõe **relações**, que os faz confluir; nessa teia que é generosa e ao longo da qual, tal como na vida, qualquer canto, qualquer encontro ou qualquer momento é, por si, uma possibilidade de aprendizagem. Aprendizagens que não se fazem só de chegadas mas também de **travessias**, de *caminhos iluminados* para os quais se parte sempre em direcção a novos portos.



Child running Plate 469, Animal Locomotion, Eadweard Muybridge, 1887

É uma crítica comum aos sistemas de ensino tradicionais e prevalecentes a de obrigar a uma escolha de especialização num tempo demasiado precoce. Conduzidos durante todo o percurso por um encaminhar desenhado pelo lado de fora, as verdadeiras escolhas iniciam-se já na adolescência. De repente, a partir daí, entra-se em gavetas que (se) apertam cada vez mais. Mergulha-se num estreitamento sem fim e quando se sai, quando se termina esse percurso académico (do ponto de vista formal institucionalizado), o leque parece ter-se prendido numa amplitude mais reduzida por força dos ofícios. Muitas vezes, quando o fumo se dissipa e se olha o horizonte já sem os filtros dessas paredes institucionais, sai-se envolto num sentimento de condenação, esmagado pela frustração de se terem desenhado caminhos demasiado claros. Talvez não o fosse, talvez o leque se tivesse continuado a abrir continuamente se a decisão não tivesse surgido cedo demais mas, inversamente, irremediavelmente tarde.

Não é simples uma crítica à especialização contemporânea dado o desenvolvimento cada vez mais acelerado de todas as áreas disciplinares de estudo e investigação, mas é com maior segurança que se põe como hipótese de que até lá o caminho pudesse ter sido mais volátil. Não porque a dispersão alimente a especialização mas porque a fundamenta de forma mais convicta. Não uma itinerância gratuita ou acrítica mas que resulta de ponderações. Então, não é a especialização que surge cedo demais; é a **decisão** (e portanto o exercício de **responsabilidade**) que surge demasiado tarde.

É nesse transpor de consciência que se apela a que o percurso educativo deva ser um **percurso de escolhas**, desenhado não a partir de fora mas como consequência de respostas (ou questões) que vêm primeiro de dentro. Respostas a necessidades, vontades, potencialidades e competências subjectivas e que com isso, respondem de forma mais fidedigna à heterogeneidade das individualidades.

Desenhar percursos que não nos indicam onde ir mas que permitem que nos procuremos à medida que nos perdemos. A partir daí, os caminhos que se desenham são mais **cruzamentos** do que fileiras e se por um lado dão respostas, também trazem dúvidas. Mas também são essas dúvidas e incertezas que alimentam as potencialidades de um percurso pessoal que extrapola o carácter de resposta somente a motivações evidentes. Não somos heterogéneos somente em relação ao outro, somos heterogéneos também sobre nós mesmos e é da possibilidade de se estabelecerem **associações** particulares que se pode estimular a criatividade, a polivalência, a espontaneidade, a capacidade de adaptação, a reinvenção e, com isso, um crescimento mais completo e consciente de si mesmo.

Chego.

Sem me prender, deambulo
observo o que se prendem aos outros

reflicto,
avalio,
escolho.
Subo,
estudo,
relaciono,
planeio.
Desço,
experimento,
testo (-me)
progrido,
no longo e tortuoso caminho
da maior compreensão.

multiplico-me.
faço
partilho
exponho.
E neste acumular,
(re)invento-me.

Saio
ou permaneço;

mas por me perder,
descobri
descobrei-me
aprendi.

Volto.

Fora da sala-de-aula, uma criança entra em contacto com outras, envolvida em actividades para as quais ela talvez ainda não estivesse preparada, e é exactamente por isso que têm um efeito mágico e galvanizador nela.

H. Hertzberger, Space and learning, pág. 46

Com a possibilidade de que se estabeleçam percursos particulares não se afirma que a aprendizagem seja um processo individual que se fecha à esfera do outro.

Os trajectos individuais que se estabelecem movidos por formulações subjectivas (e que são então, também elas, cruzamentos), acumulam-se e expõem-se, debatem-se internamente nessa individualidade, mas cruzam-se também com teias alheias.

É também do confronto com o outro que me descubro a mim mesmo,
aprendendo com ele
porque não me construo sozinho.

Além de se exporem, essas redes também se cruzam e emaranham porque ao pôr em contacto individualidades que são diferentes (e complementares), elas alimentam-se e estabelecem relações quando
coopero com o outro.
Expondo-se e entrelaçando-se, essas redes dialogam e ao aprender e cooperar eu
relaciono-me com o outro.

Pressupõe-se que um esquema de circulação que incite a esses cruzamentos constantes, ao invés de apenas conduzir percursos impostos do exterior e de maneira uniformizada, contribua para a construção de percursos subjectivos. Percursos que são descobertas individuais que também provêm de relações de partilha *com o outro* e que alicerçam um ambiente de **familiaridade**. Um sentimento de pertença e segurança que são parte de um viver colectivo. Viver no meio da diferença e da diversidade num sistema maior que a minha esfera individual que me faz crescer também enquanto cidadão, aprendendo e cooperando com as similitudes mas também com as diferenças que se enriquecem mutuamente.

Esse **sentido colectivo de interacção social** invocada pelos caminhos que se percorrem, funciona ainda a outra escala quando se consideram interacções mais próximas à **comunidade** (mesmo que externa ao contexto escolar) porque da mesma forma que a sala se estende para lá dos seus limites físicos encontrando oportunidades de aprendizagem que os extrapolam, também a escola se pode estender para (e ser contaminada pela) comunidade.

A qualidade do espaço não é conferida por ele mesmo mas ganha expressão através das pessoas que o habitam e das acções que provoca nelas.
Quando não é usado, um edifício não é nada mais do que uma concha vazia.
A Arquitectura deve acompanhar e apoiar as situações das pessoas nas relações que estabelecem entre si, nos seus movimentos e no que as move. (...).
A Arquitectura influencia a maneira como lidamos uns com os outros e o desenho de uma escola pode, portanto, influenciar habilidades relacionais.

H. Hertzberger, Space and learning, pág. 118

Se considerámos a questão da circulação como a hipótese de esta se estabelecer segundo uma rede de percursos, linhas que não se limitam a ligar pontos na sua distância mais curta mas de maneira a que estimulem caminhos outros, passemos ao momento em que a consideramos precisamente por esses pontos que une. Quando se parte, e depois dessa itinerância, nos percursos que acolhem e oferecem oportunidades pelo seu percorrer mas também nas chegadas, onde se chega? Essa variedade de possibilidades de aprendizagem, na descoberta de mim e no contacto com o outro, associa-se também a uma variedade de circunstâncias espaciais que correspondem aos momentos de extrapolação da sala-de-aula como única oportunidade educativa. Além de uma teia de percursos, trata-se de uma **cadeia de ocasiões** que são, também elas, espaço(s).

Se se assume que a aprendizagem não tem lugar mas que pode acontecer a qualquer momento, em qualquer circunstância, contexto ou ambiente e se o sistema de circulação não se limita a unir pontos mas é, ele próprio, tal como uma linha, uma sucessão de pontos; também estes, se intensificados para além da sua função primeira de "mera circulação e distribuição passiva", podem oferecer potencialidades que os tornem passíveis de receber actividades didácticas ao longo do seu percurso.

Espaços que se tornam polivalentes e susceptíveis a **apropriações várias** que permitem receber valências diversas e que são, *per se*, chegadas constantes a *estadias em potência* (no e pelo seu percorrer) - possibilidades múltiplas para moldes também eles múltiplos de se aprender.

De forma distinta das salas que oferecem certo tipo de materiais ou dinâmicas por exemplo, os espaços de circulação podem tornar-se espaços de aprendizagem quando a sua conformação não se esgota ou não se constrói apenas a partir do pressuposto de que servirá somente essa valência.

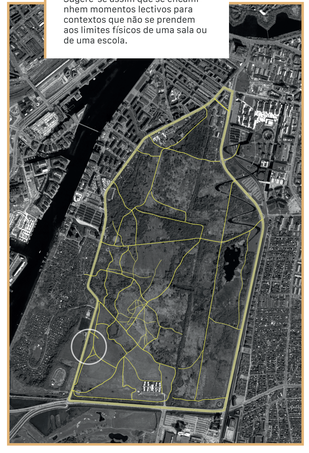
Repensar o carácter (conceptual e físico) destes espaços não como meros espaços sobrantes, descaracterizados, "subjugados a receber o excesso das salas" mas constituindo-os de um carácter próprio que contribui para aquela multiplicidade de lugares propícios à aprendizagem. Redimensionando-os e reconfigurando-os, considerando a localização dos acessos e criando um carácter mais dúbio que permita receber valências várias, potencia-se a possibilidade de estabelecimento de actividades independentes ou que se estendem para lá das paredes ou barreiras que delimitam uma sala.

Se os espaços de circulação passam então a ser espaços capazes de compreender práticas didácticas, que **limites** se estabelecem entre esses espaços e os espaços tradicionalmente dedicados a essas práticas, as salas? O desenho desses limites pode ser muito variado na sua formalização mas se perseguir um intuito de *aproximação*, será tendencialmente um desenho que, nesse espectro de possibilidades, se afasta da estanquidade inequívoca e caminha em direcção a um desenho de limites que permitem **extensões**, tornando sala e corredor como espaços complementares mais do que meramente adjacentes.

Esse perseguir um carácter de **continuidade** é também o que contribui para que não exista *um* espaço de aprendizagem mas que se viva uma ambiência de aprendizagem constante, um processo não vinculado a uma área específica mas que se estende por todo o edifício e, eventualmente, por todas as esferas a vida.

Os espaços de transição são então como que uma **dissolução** das actividades entre espaços do mesmo carácter ou de carácter distinto, são **articulações** que regulam esses contactos mediante carácteres de **neutralidade** ou **ambiguidade** que permitem e convidam a esse extrapolar de limites funcionais inequívocos.

Tal como programaticamente se perspectivaram relações internas e externas ao edifício escolar, também no que toca à circulação se atende a ambas as esferas.
O terreno insere-se num lote circundado por uma rede de percursos associados a múltiplas reservas naturais da envolvente próxima. Propõe-se um **acesso a Nordeste** que coloca o Jardim em comunicação directa com um desses trajectos e a partir do qual se acede aos restantes..
Sugere-se assim que se encaminhem momentos lectivos para contextos que não se prendem aos limites físicos de uma sala ou de uma escola.



identificação das redes de percursos das reservas naturais da envolvente próxima 200m

O sistema de circulação interna é pensado com o mesmo sentido itinerante. Não como um conjunto de corredores perfeitamente unidirecionais e encerrados relativamente aos restantes espaços, mas como uma rede que interconecta todas as partes do edifício como que as aproximando.

Uma galeria exterior coberta define o perímetro interno de ambos os braços no piso inferior e ocupa a área de umbral entre o espaço interior das unidades das salas e o pátio exterior central.

A galeria enquanto "tipologia da partilha" é o sistema adoptado em ambos os pisos dos braços do edifício ao longo dos quais se distribuem os núcleos disciplinares e que assegura as diferentes relações físicas e visuais entre as diversas partes.

Poderia, por exemplo, haver uma galeria ao invés de um corredor. A galeria é a verdadeira sala de aula do aluno; onde um, que não capta tudo o que o professor diz, pode conversar com outro, que tem um outro tipo de atenção e assim ambos podem aprofundar a sua compreensão.

Louis Kahn, Conversas com estudantes, pág. 27

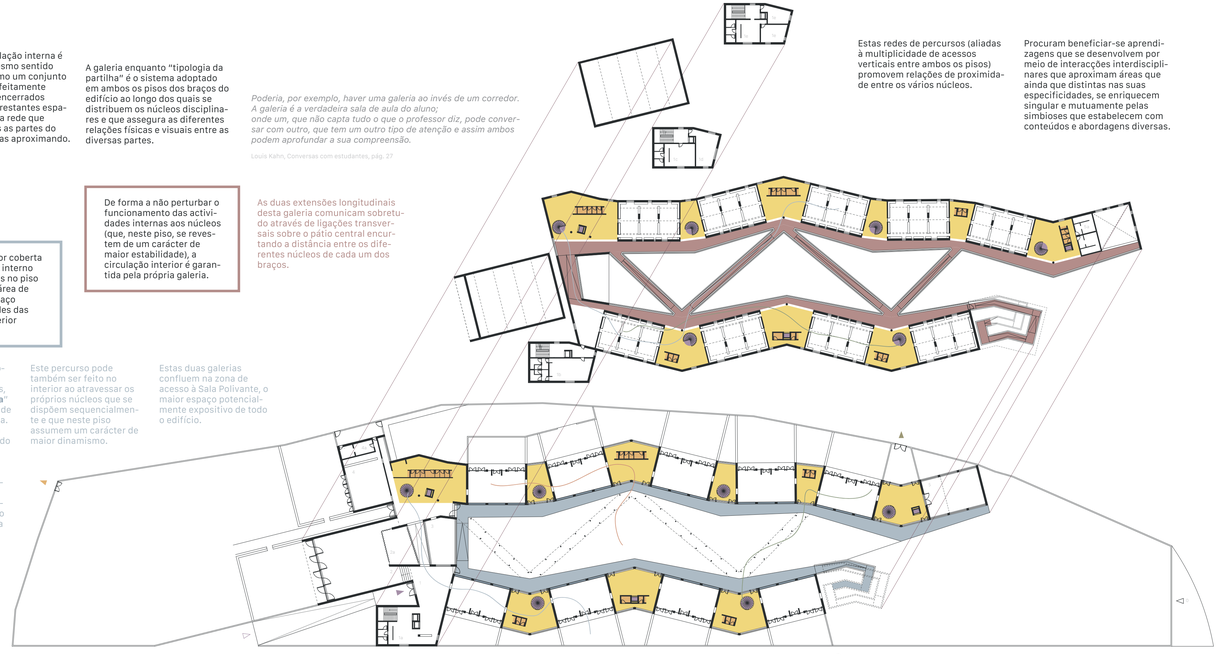
De forma a não perturbar o funcionamento das actividades internas aos núcleos (que, neste piso, se revestem de um carácter de maior estabilidade), a circulação interior é garantida pela própria galeria.

As duas extensões longitudinais desta galeria comunicam sobretudo através de ligações transversais sobre o pátio central encurtando a distância entre os diferentes núcleos de cada um dos braços.

Adjacente aos expositores que definem os limites físicos das salas, esta "**galeria expositiva**" funciona como espaço de descoberta e de escolha. Chegado à escola, com acesso directo a partir do átrio de entrada, cada aluno acede a esse percurso e perante as várias práticas e produções que vê serem desenvolvidas nos diferentes núcleos, define o que melhor se adequa a uma resposta ao seu plano individual.

Este percurso pode também ser feito no interior ao atravessar os próprios núcleos que se dispõem sequencialmente e que neste piso assumem um carácter de maior dinamismo.

Estas duas galerias confluem na zona de acesso à Sala Polivante, o maior espaço potencialmente expositivo de todo o edifício.



plantas de todos os pisos com identificação das galerias de circulação e dos núcleos de distribuição vertical 5m

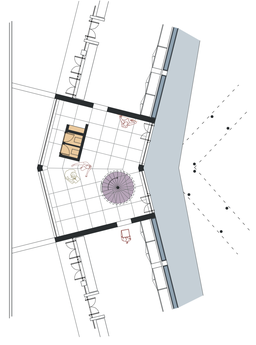
Estas redes de percursos (aliadas à multiplicidade de acessos verticais entre ambos os pisos) promovem relações de proximidade entre os vários núcleos.

Procuram beneficiar-se aprendizagens que se desenvolvem por meio de interacções interdisciplinares que aproximam áreas que ainda que distintas nas suas especificidades, se enriquecem singular e mutuamente pelas simbioses que estabelecem com conteúdos e abordagens diversas.

A localização e organização dos núcleos de distribuição vertical é definida segundo dois pressupostos:

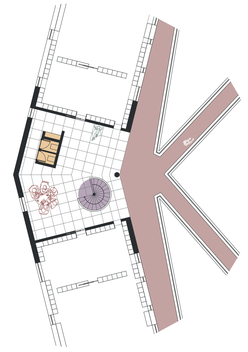
I
Cada sala conta com um núcleo de distribuição adjacente a pelo menos um dos seus lados menores, permitindo aquelas relações que se querem mais próximas e directas entre as diferentes partes de um todo.
Aqui, além dos acessos verticais (maioritariamente através de **escadas** mas também de **elevadores** que garantem a acessibilidade a todo o edifício), são também distribuidas as **instalações sanitárias** que servem os alunos e as suas actividades.

II
Além da função primordial enquanto zona de circulação, o carácter e a posição deste espaços permite uma extensão das actividades que decorrem nas salas, potenciando-as para lá dos seus limites mais evidentes ou a apropriação por parte de actividades eventualmente não previstas programaticamente.





plantas e corte transversal tipo . núcleos de distribuição vertical 2m



legenda espaços:

1 átrio de entrada
1a recepção e serviços administrativos
2 sala polivalente
2a sala de apoio
3 oficina central
4 cantina
4a copa e arrumos
5 ginásio

1b sala funcionários
5a balneários

1c sala de professores

1d gabinete director

1e salas de reuniões

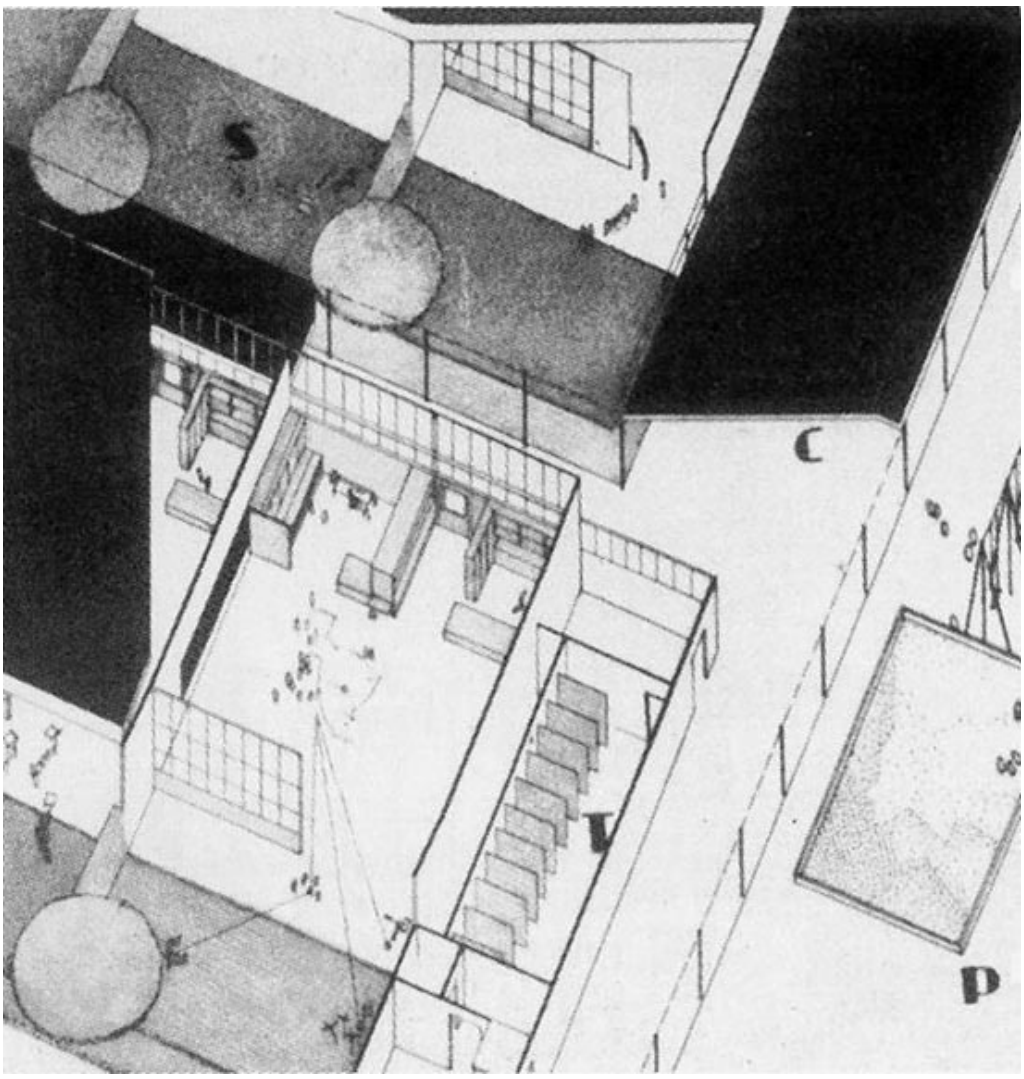
0 acesso estacionamento



vista de um núcleo de distribuição vertical (produzida aquando da participação no concurso)

da sala

ao *expressar*



Active learning schools, desenho de estudo, Richard Neutra, 1928

... e um articular de oportunidades

No sistema tradicional, a sala-de-aula é encarada como o "coração" da escola, tornando-se a unidade espacial base que se repete por um todo que não é mais que um conjunto fragmentado de espaços autocentrados e segregados entre si e relativamente ao exterior. Um arquétipo que traduz uma perspectiva de encerramento e clausura; de invólucros onde se entra e de onde se sai, pressupondo que em certos espaços se aprende (esgotando em si todas as possibilidades de aprendizagem) e noutros não.

Essa sala, comumente de configuração longitudinal, é ocupada por mesas dispostas unidireccionalmente cujo único foco são o professor e o quadro negro; a tradução de um sistema de ensino onde predominam relações de hierarquia explícitas, em que o que se assiste é a fenómenos de aprendizagem passiva, de transmissão de informação num monólogo que não conduz a uma aprendizagem efectiva - àquela aprendizagem que pressupõe diálogos, interacções, partilhas e adaptações a parâmetros individualizados.

Com o surgimento de novas perspectivas pedagógicas, a redefinição do conceito de *aprendizagem* veio propor modelos distintos dos prevalecentes e a configuração tradicional da sala deixou de responder a essas novas exigências.

A maior consideração da subjectividade de cada criança afasta a figura do professor como único foco e o aluno ganha protagonismo na construção dos seus próprios percursos e práticas. Ao mesmo tempo, essa construção pressupõe a possibilidade de que se possa estabelecer uma **variedade de experiências didácticas** - oportunidades diversas revestidas de moldes também eles diversificados e que por isso, parecem poder responder mais facilmente às diferentes expectativas, às diferentes maneiras segundo as quais os diferentes alunos, sujeitos diferentes, aprendem; **solicitações individuais**, diferentes entre cada um e a cada momento.

> Onde antes existiam apenas grupos de 30 a 45 crianças, todas concentradas num único ponto, agora o grupo concentra-se cada vez mais em diferentes focos de atenção. Espacialmente isso resulta numa necessidade cada vez maior de lugares, entidades espaciais não fechadas mas abertas e convidativas, lugares onde é possível concentrar-se e sentir-se em casa.
>
> H. Hertzberger, Space and learning, pág. 36

Diferente desse paradigma, a reconfiguração da sala deve procurar responder às novas considerações pedagógicas e o reconhecimento de uma **multiplicidade de posturas e abordagens** faz colocar como hipótese que essas diferentes expressões encontrem circunstâncias mais propícias em contextos distintos. Ao invés da possibilidade da aprendizagem se esgotar num único modelo vinculado a moldes inequívocos e que oferece as mesmas circunstâncias (pedagógicas e espaciais) a todos indiferenciadamente, devem considerar-se experiências que reflectem e resultam de **oportunidades didácticas distintas**.

A sala-de-aula deve então caminhar no sentido de se tornar numa unidade que proporciona uma **variedade de circunstâncias**, acolhidas mais naturalmente quando a circunstância espacial acompanha esse pressuposto. Uma nova condição em que a sala se compõe de espacialidades distintas transformando-a numa **unidade policêntrica** que Hertzberger denomina de ***articulated classroom***. Partes que compõem um todo mais complexo e que oferecem uma gama de possibilidades mais vasta.

Não é bom que haja muita claridade na biblioteca, mas paredes sim.
Pequenos espaços onde cada um possa ir com o seu livro são extremamente importantes.
Poderemos então dizer que *o mundo se colocou diante dos nossos olhos através dos livros.*

L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 63

A concepção tradicional de aula satisfaz-se como um momento de transmissão unilateral de informação que não se coaduna com as novas perspectivas que atribuem a esse funcionamento uma conotação de processo redutor. No entanto, o questionar desse sistema não significa que se descarte a pertinência dos processos que lhe estão inerentes; questionam-se sim os moldes em que estes ocorrem.

A **biblioteca** é concebida como um dos dispositivos mais antigos no que toca ao acesso à informação. Aí, o *livro* surge como essa possibilidade miraculosa de trazer o mundo um bocadinho para mais perto de nós e permanece até hoje no imaginário colectivo como um ícone associado a qualquer construção intelectual. Por outro lado, os momentos mais diversos que a Pedagogia foi atravessando ao longo de toda a História, foram sendo associados à imagem de uma figura que guiasse o aluno nessa aproximação ao mundo.

Hoje, os apelos por novos paradigmas no âmbito da Pedagogia não são obviamente alheios a todos os outros campos que constroem a vida e as sociedades contemporâneas. Os conceitos de *Capitalismo Informacional* da *Sociedade em Rede* de Manuel Castells ou o de *Inteligência Colectiva* ou de *Cibercultura* de Pierre Lévy são exemplos de como as "novas" questões levantadas pela relação entre tecnologia e sociedade se transpõem inevitavelmente para o universo da Educação (desde logo pelas considerações dos próprios filósofos, sociólogos e pesquisadores que se debruçam particularmente sobre estas investigações). Num momento em que o acesso à informação está mais generalizado do que nunca, já não restrito ao objecto do livro ou à figura do professor, uma das novas urgências é precisamente a de ensinar a usar essas ferramentas de forma responsável, informada e crítica. No entanto, é inegável e inevitável a presença cada vez maior dos **meios digitais** e de novos dispositivos e materiais didáticos nos processos e espaços educativos.

Independentemente dos meios através dos quais se tenha acesso a informação, esse momento em que novas visões do mundo nos acenam são momentos que requerem determinadas condições para que se possa não meramente retê-la mas sobretudo absorvê-la, assimilando-a.

É neste sentido que a configuração de ambientes mais propícios à reclusão, à **concentração** não perturbada pelo desenvolvimento de actividades paralelas, prefigura uma variável de particular importância no possibilitar espacialmente essa necessidade. Hertzberger refere-se a esta procura como a criação de "*ninhos*"; nichos cujas dimensões, cujo tratamento lumínico ou a exposição a ruído, por exemplo, permitam esse tipo de trabalho mais autónomo e imersivo. Configurar um ***sentido íntimo*** que deve existir na *escola* tal como existe na *casa*. A ***estabilidade*** *de um abrigo* conferida por uma escala individual de recantos suficientemente resguardados onde me posso abstrair momentaneamente do resto do mundo e mergulhar num mundo que, por momentos, é só meu.

A escola continua a ser fortemente encarada pelos mesmos moldes com que se estruturou a partir do século XVIII replicando o modelo de linha de montagem vigente naquela nova sociedade em ascensão. Uma "*sala-de-aula industrial*" onde um conjunto de informações é transmitido seguindo linhas curriculares que atribuem uma supremacia inegável à transmissão de conteúdos de "carácter mais formal", comumente associado a "aprendizagens teóricas".

No entanto, revisitando a evolução das teorias pedagógicas ao longo da História, a não exclusividade dessa abordagem foi uma afirmação em diferentes momentos, favorecendo sempre o desejo de procura por um *saber mais completo e abrangente*.

A aprendizagem a partir da **construção de projectos** de estudo, investigação e intervenção que ainda que não abdiquem de momentos de pesquisa e elaboração mais autónoma e teórica, encontram a sua materialização através de produções que tiram partido de uma **vertente prática** que, mais do que recolher e reter informação, a interpreta, a relaciona e a aplica, transformando-a em verdadeiro em *conhecimento*, apropriado, útil e consequente.

Sabemos como a sala de aula fica suja, e como toda ela é cheia de paixão. (...)
Na verdade, quando a sala de aula está organizada, algo se perde… isto é, não se acha realmente nada ali. A sala de aula, portanto, não é uma linda sala: ela é uma sala consagrada, com luz, e espaço o bastante para se trabalhar.

L. Kahn, Conversas com estudantes, pág. 65

Seguindo estas premissas, as renovadas perspectivas sobre a Educação fazem extrapolar o processo de aprendizagem para lá do mero acesso a informação e nessa equiparação entre teoria e prática, solicitam-se circunstâncias que possibilitem ambas as explorações.

Ideias de escola que considerem a materialização de projectos acompanhadas por espaços da escola que permitam essas abordagens.

Se, por um lado, aquela primeira aproximação de cariz mais teórico aos conteúdos solicita momentos de maior reclusão e estabilidade, abordagens mais práticas desenvolvem-se mais facilmente em ambientes de carácter distinto. Espaços que acolham de forma natural processos de experimentação mais dinâmicos em que uma maior **dispersão e interacção** não compromete o desenvolvimento das actividades mas são características desse tipo de concretizações.

Então, estes trabalhos que partem ou culminam em projectos, constroem-se a partir de expressões múltiplas que surgem numa sala que convida ao envolvimento activo inclusivamente do ponto de vista físico; de **exploração, apropriação e adaptação do espaço**; uma sala que cria o ambiente para que os alunos se movam e explorem, que manipulem materiais diversos e que desenvolvam as suas próprias produções.

Além disso, mesmo após a sua produção, os "trabalhos-projecto" que envolvem uma forte componente prática, podem não terminar nesse momento de elaboração mas prolongar-se para **momentos de apresentação e exposição**. Esses confrontos resultam eventualmente num maior envolvimento dos alunos porque, de certa forma, essas traduções de processos internos de apropriação da informação serão como que a revelação da sua identidade ao grupo. É nesse sentido que as abordagens que prevêem problematizações e traduções práticas das aprendizagens podem contar com **dispositivos expositivos** que revelam a pertinência dos projectos não só como forma de sedimentar a informação dentro de cada sujeito mas também como forma de a tornar útil para outros. Ao expor os projectos, estes tornam-se também eles fontes de informação e resultam numa partilha mais generosa que alimenta a construção de um saber colaborativo e em cooperação em *escolas que são espaços de partilhas*.

Então, a procura pela criação de oportunidades para abordagens diversas é acompanhada por um espectro também ele mais alargado de circunstâncias espaciais que se pode estruturar a partir de uma "composição de dicotomias". A garantia simultânea de espaços que acolham a estabilidade e que ao mesmo tempo permitam o dinamismo; que se ofereçam à esfera individual mas que recebam também grupos mais alargados; a criação de momentos favoráveis a um maior grau de concentração e outros, paralelamente, de maior interacção; circunstâncias tanto para desenvolvimentos e pesquisas de cariz mais teórico quanto prático.

No entanto, não se trata simplesmente de "desenhar a variedade". Tratar-se-à de proporcionar uma **variedade não restritiva** (não decretando que cada novo espaço se associa a um uso exclusivo e categoricamente pré-determinado) mas equacionar carácteres distintos que eventualmente se ofereçam, cada um deles, a acolher solicitações também elas diversas.

Além disso, é também do conjugar das possibilidades suscitadas por cada uma dessas condições que se possibilitará um desenvolvimento adaptado a abordagens subjectivas. É, por um lado, não supor que cada circunstância responderá somente a uma abordagem específica e, por outro, que uma mesma abordagem poderá ser satisfeita de maneira mais completa quando tira partido e se desenvolve ao longo de condições espaciais diversas; não assumindo que determinados "moldes de aprendizagem" estão obrigatoriamente vinculados a um espaço específico mas que o tratamento espacial pode contribuir para que a aprendizagem não tenha lugar, podendo acontecer em qualquer lugar, a qualquer momento.

> O princípio básico por trás da concepção física das escolas ainda é uma série de espaços separados entre si aos quais se acede através de longos corredores e a partir de uma porta colocada, sem excepção, ao lado do professor e do quadro e geralmente com uma janela tão alta que apenas os professores estão em posição de olhar para dentro e para fora dela.
>
> H. Hertzberger, Space and learning, pág. 23

O encerramento da tipologia tradicional da sala-de-aula exclui-a da interacção com espaços de carácter diferente mas esse sentido de segregação existe também entre salas do mesmo carácter. Destinando cada sala à presença de uma turma, cada um desses grupos perfeitamente delineados e constantes só se relaciona com as suas próprias dinâmicas que, como já se referiu, são também elas uniformizantes num espaço que só oprime ao invés de incitar a manifestação de subjectividades.

No entanto, mesmo numa sala que articula ambientes de carácteres distintos, essa possibilidade de entrelaçamento mantém-se restrita às práticas intra-unitárias não garantindo, só por si, uma **simbiose inter-unidades**.

Assumir que existem múltiplas expressões de processos de aprendizagem e perseguir a possibilidade da sua satisfação pressupõe que se considere que em determinado momento as práticas que decorrem dentro de cada unidade podem não satisfazer as necessidades específicas de cada aluno. Assim, deve ser-lhe dada a oportunidade de alternar entre espaços que oferecem possibilidades distintas ao nível dos conteúdos, dos materiais didácticos, dos grupos que as habitam… Nesse sentido, mais do que adjacentes, os espaços de trabalho devem ser **intercomunicantes**, ilustrando a realidade de uma aprendizagem que, quando efectiva, é contínua e se alastra por um edifício que em certa medida é uno, constante na oferta dessa possibilidade.

Numa escola em que a continuidade didáctica, curricular e disciplinar é também uma **continuidade espacial**, os *limites* entre salas (ainda que garantam certa independência e autonomia), adaptam-se a um funcionamento em conjunto. Fronteiras irrequietas entre salas que não funcionam já como bolhas autocentradas mas que se relacionam, que se baseiam em princípios de **cooperação** entre agentes e **cruzamentos interdisciplinares**.

A sala-de-aula tradicional enclausura-se sobre si própria considerando-se como a unidade-base de qualquer escola que esgota em si todas as possibilidades educativas. É recorrente, na crítica a esse paradigma, estabelecer um paralelo entre essa sala que contém e a cela de uma prisão - uma mesma unidade sujeita à repetição e que persegue o mesmo intuito de encerramento. Nos edifícios escolares, tudo o que esteja para lá dos limites da sala é como que pertencente a outra realidade, uma realidade que aparentemente se supõe como estéril do ponto de vista educativo e portanto, esse sentido de reclusão é construído não só pela configuração das próprias unidades como pelo contraste radical que estabelecem com o que as extrapola.

Práticas pedagógicas que abdicam do conceito de turma em benefício de privilegiar processos de trabalho mais espontâneos, desenvolvidos individualmente ou em pequenos grupos, requerem consequentemente mais espaço(s). Não só em termos de área disponível mas também no tipo de ambientes aptos a dar resposta a essa multiplicidade de abordagens que surgem quando se abandona a imposição uniformizante do sistema tradicional. As áreas e moldes da sala tradicional passam a ser insuficientes e deixam de se poder afirmar como a única opção enquanto lugar de aprendizagem.

A articulação de diferentes ambientes dentro de uma mesma unidade que não se esgota numa configuração espacial única é o primeiro gesto desse reconhecimento mas além de não significar obrigatoriamente uma maior área disponível, conserva ainda a ideia da sala-de-aula como o lugar de aprendizagem exclusivo e por excelência. Pelo contrário, a concepção de uma aprendizagem genuinamente significante, uma aprendizagem que é espontânea e constante não pode estar vinculada a espaços restritos mas deve ser motivada e possibilitada por circunstâncias múltiplas. Esse sentido de constância da oportunidade didáctica não a cinge aos espaços específicos das salas-de-aula mas estende as possibilidades para lá dos seus limites e contagia todo o edifício escolar.

Não se tratando apenas de uma questão de área mas de ambientes que propiciem e permitam abordagens diversas, a variedade de momentos e ambientes inerentes ao próprio edifício é, desde logo, a maior dessas possibilidades.

Assumir que a "paisagem da aprendizagem" deve ser uma constante em todo e qualquer espaço de uma escola não significa tomar por princípio que todos esses espaços devem ser encarados e tratados como iguais numa continuidade perpétua, pelo contrário. É precisamente nas diferenças intrínsecas entre as diversas funções de que se compõe o edifício que se podem encontrar as oportunidades para a diversidade. Ou seja, assumir que a função primeira de uma escola é oferecer-se como um campo de aprendizagens constantes será assumi-la como a "função comum" a qualquer parte desse conjunto. No entanto, as considerações particulares que respondem a funções mais específicas e concretas acaba por diferenciar intrinsecamente essas mesmas partes sendo precisamente isso o que pode constituir o carácter de diferenciação requerido por essa multiplicidade de espaços-oportunidade.

Admitir que se aprende e se constrói um percurso individual não só com o que é transmitido numa circunstância exclusiva, inclui "descentralizar" as práticas tradicionalmente associadas exclusivamente às salas-de-aula estendendo-as para lá dos seus limites outrora intransponíveis. Inclui contagiar todos os lugares do edifício (e eventualmente todos os momentos da vida) com o espírito incessante que é o do aprender.

Numa escola em que os alunos não são distribuídos por turmas de distinção etária mas em que se elaboram planos individuais de trabalho que respondem a diferentes aspectos dessas individualidades, a sala-de-aula deixa de ser um espaço genérico que participa dessa segregação, adaptando-se de forma a melhor responder a diferentes procuras.

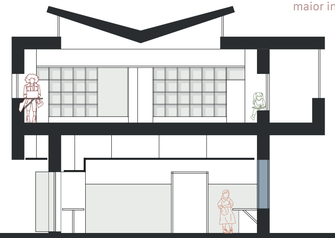
Os núcleos articulam-se verticalmente ao longo de dois pisos sendo que cada um deles permite abordagens distintas aos conteúdos. Abordagens que se complementam de forma a responder a posturas de aprendizagem diversas e que contribuem para uma experiência mais completa de um mesmo universo.

Se por um lado, o sistema de circulação convida a uma abordagem interdisciplinar pela procura de uma aproximação colaborativa e dinâmica mesmo entre espaços mais distantes, por outro, os pontos conectados por essa rede relacional oferecem, na sua particularidade, um sentido exploratório diferente.
Ao invés de "salas", a organização por núcleos disciplinares permite que se concentrem materiais didácticos mais específicos, como que imergindo em universos disciplinares particulares.
No fundo, é como se toda a escola fosse uma grande biblioteca (daí a ausência desta função programática no edifício) e, cada núcleo, uma parte desse conjunto mais alargado.

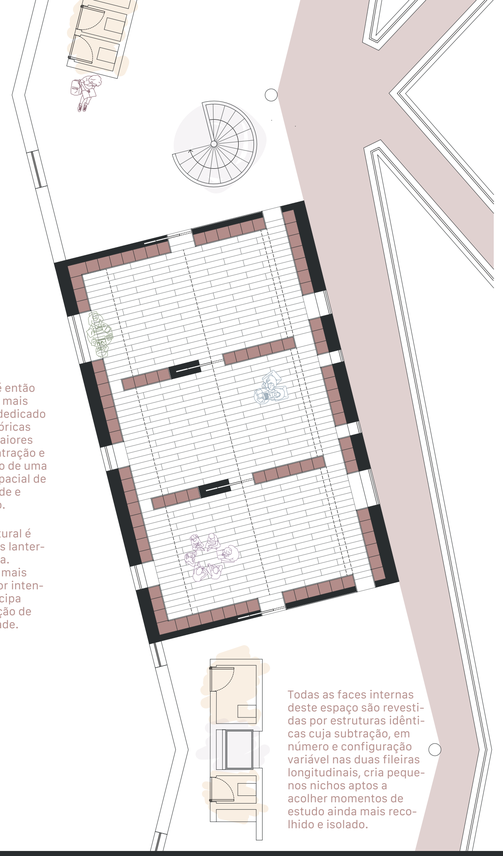
Apesar de se valorizarem igualmente abordagens práticas aos conteúdos, essas pressupõem uma aproximação teórica e o planeamento dos projectos a desenvolver, equacionando-os e fundamentando-os pré e posteriormente à sua realização.

O piso superior é então pensado como o mais concretamente dedicado a abordagens teóricas que requerem maiores níveis de concentração e que tiram partido de uma configuração espacial de maior estabilidade e menor dispersão.

A iluminação natural é assegurada pelos lanternins da cobertura.
Uma iluminação mais difusa e de menor intensidade que participa nesta configuração de maior interioridade.



corte transversal . núcleos disciplinares _____ 1m



Todas as faces internas deste espaço são revestidas por estruturas idênticas cuja subtração, em número e configuração variável nas duas fileiras longitudinais, cria pequenos nichos aptos a acolher momentos de estudo ainda mais recolhido e isolado.

planta piso superior núcleos disciplinares _____ 1m

Ainda que não se atribua grande relevância à divisão etária por turmas, reconhece-se a importância da adequação dos materiais didácticos às diferentes fases de desenvolvimento.
Assim, triparte-se transversalmente a configuração rectangular de que se parte através de estruturas de **estantes** que servem de apoio aos diferentes recursos e que subdividem o espaço criando três áreas de menores dimensões onde se podem dispor mesas para trabalho individual ou em pequenos grupos.

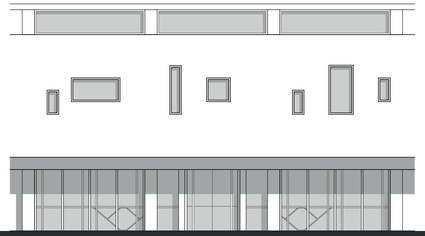
A abertura de um vão central e de dois de menor largura nos extremos destas fileiras de estantes, permite o atravessamento longitudinal de todo o núcleo; mas na eventualidade de se quererem adaptar estes espaços parciais a exposições ou partilhas mais directas entre um professor e um grupo de alunos, estes espaços podem funcionar de forma independente pelo encerrar de uma porta de correr central.

Além disso, uma estrutura de painéis suspensos que filtram a circulação dos corredores laterais (que asseguram a circulação por todo o núcleo mesmo nesses momentos), funcionam como estruturas auxiliares para projecções expositivas ou de apresentação.

Em resposta à possibilidade de abordagens práticas a partir da elaboração de projectos de experimentação, observação e produção, o piso inferior assume um carácter completamente distinto, associado ao que possa ser uma circunstância de oficina ou laboratório de cada área disciplinar.

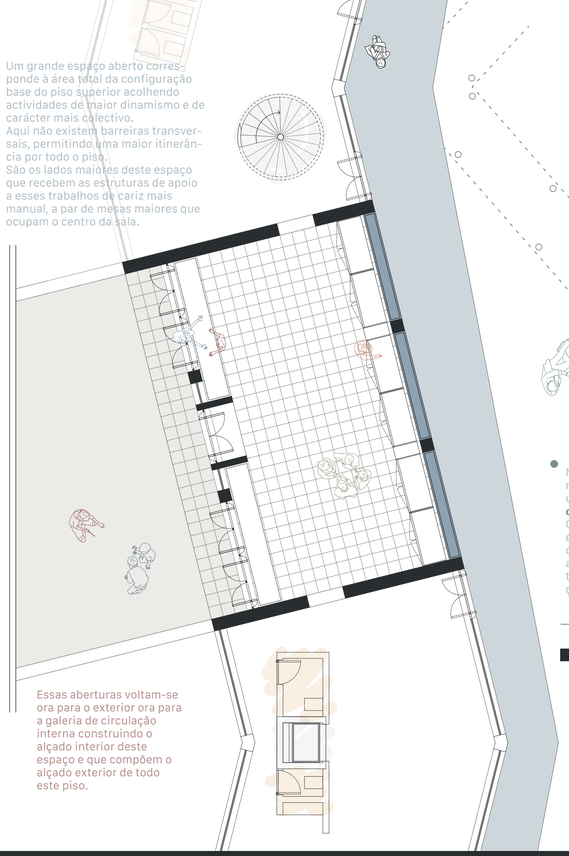
Neste piso, ambos os lados da sala assumem uma franca abertura para os espaços exteriores através de grandes superfícies envidraçadas que asseguram uma iluminação natural mais intensa.

Num desses lados, a sala abre-se física e visualmente para um **pátio** que possibilita a extensão das actividades para um exterior mais privado, mediando essa relação entre interior e exterior através de uma pequena área coberta.



alçado . núcleos disciplinares _____ 1m

Um grande espaço aberto corresponde à área total da configuração base do piso superior acolhendo actividades de maior dinamismo e de carácter mais colectivo.
Aqui não existem barreiras transversais, permitindo uma maior itinerância por todo o piso.
São os lados maiores deste espaço que recebem as estruturas de apoio a esses trabalhos de cariz mais manual, a par de mesas maiores que ocupam o centro da sala.



Essas aberturas voltam-se ora para o exterior ora para a galeria de circulação interna construindo o alçado interior deste espaço e que compõem o alçado exterior de todo este piso.

planta piso inferior núcleos disciplinares _____ 1m

A consideração de que uma aprendizagem mais enriquecedora surge da complementariedade entre abordagens teóricas e práticas sugere uma distinção espacial entre os contextos mais dedicados a uma e outra postura.
No entanto, essa distinção é parcialmente dissipada pela proximidade que cada sala estabelece a núcleos de circulação vertical que asseguram a facilidade de comunicação entre as duas circunstâncias.

Como já se mencionou, esses espaços de distribuição funcionam também como área apta a receber actividades dos núcleos em ambos os pisos - extensão facilitada pela quase total ausência de portas a estabelecer esses limites.
O carácter polivalente destes espaços permite que também aí se encontre a circunstância para moldes de trabalho híbridos que se desenvolvem simultaneamente mediante posturas de estudo teórico ou de experimentação prática.

No lado oposto, os núcleos dialogam com um espaço **exterior** mais **colectivo**.
O limite entre as oficinas e este pátio central é definido pela **galeria** que assume simultaneamente o carácter de circulação e de exposição.

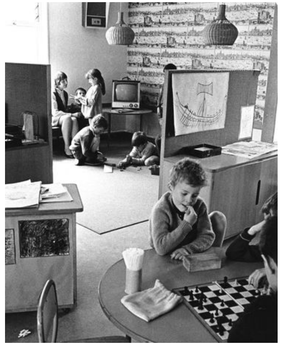
Além do estudo e da elaboração de projectos que o aprofundam, a exposição dos resultados dessas várias aproximações aos conteúdos assume-se como outro momento relevante no fortalecimento de um sentido de maior consequência das aprendizagens.

As problematizações individuais ou de grupo oferecem-se a quem percorre esta galeria, descobrindo a partir das explorações de outrem.
A parede da sala que se volta para esta galeria constrói-se a partir de uma **estrutura envidraçada** onde se podem expôr os resultados dos trabalhos levados a cabo nessa oficinas e que revelam as potencialidades e valências de cada núcleo disciplinar.



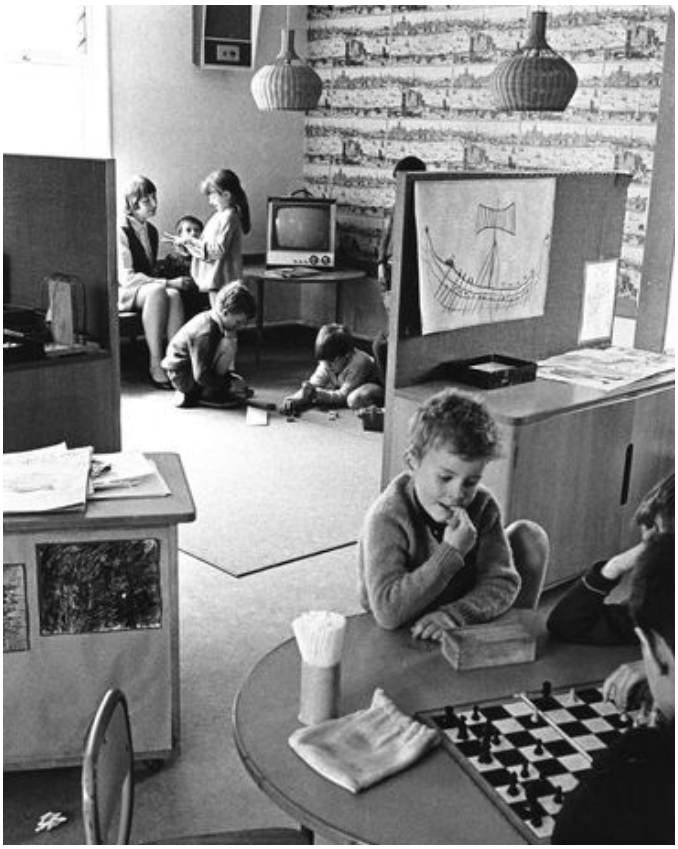
corte longitudinal. núcleos disciplinares _____ 1m





Evelyn Lowe Primary School, David & Mary Medd, 1963





Evelyn Lowe Primary School, David & Mary Medd, 1963

Se uma criança não tem um lugar que possa chamar de seu, não sabe onde ficar!
Não pode haver aventura sem uma base onde regressar: toda a gente precisa de algum tipo de ninho onde voltar. (...)
Os pássaros voam com uma visão clara sobre a sua comida
e voltam ao ninho, o sítio que lhes dá protecção.

H. Hertzberger, Space and learning, pág. 35

Em contrapartida,
No momento em que a sala-de-aula se decompõe em diferentes partes entre as quais circulo;
No momento em que as actividades que ocorrem numa determinada sala podem funcionar em cooperação com projectos desenvolvidos noutra para a qual circulo;
No momento em que essas mesmas salas não esgotam todas as oportunidades didácticas mas se espalham por todo o edifício pelo qual circulo;
É na acumulação dessas **itinerâncias** por uma continuidade espacial de um todo estruturado a partir de partes articuladas que se constitui uma inconstância. Uma *acumulação de não--estadias*, uma perca parcial daquele sentido íntimo e pessoal que, como já se mencionou, é fundamental em determinados momentos de certos processos de aprendizagem.

Quanto maior a possibilidade de dispersão, maior a necessidade de retorno a um poiso; um ambiente com um certo grau de **familiaridade** que, ao mesmo tempo que é de onde parto, é também o ponto a que posso sempre regressar. Uma esfera pessoal, uma circunstância controlada onde se sente que se pertence e onde aquele que circula se sente seguro nesse regresso.



Hannover Merzbau, Kurt Schwitters, 1933

o espaço no tempo,
experiência de apropriação significante

Cheguei à conclusão de que o que quer que espaço e tempo signifiquem,
lugar e ocasião significam mais,
Já que *espaço* à imagem do Homem é um ***Lugar***
E o *tempo* à imagem do Homem é ***Ocasião***.

Aldo Van Eyck, apud Robert McCarter, p.113

Conceber o espaço através do carácter qualitativo das nossas actividades ao seu abrigo pressupõe um conhecimento em maior profundidade que não se esgota no que ele diz mas no que simbolicamente ele *nos* diz em função de escolhas particulares.

Distinga-se a noção de *função* da de ***uso*** (esta última, mais próxima à de *actividade* já anteriormente mencionada).

As formas enquanto respostas a funções programáticas pré-estabelecidas configuram uma generalização de necessidades de um sentido colectivo. No entanto, a mesma função objectivamente considerada, é encarada e assumida de maneiras diversas segundo subjectividades expostas a circunstâncias distintas. Com vista a corresponder ao máximo de expectativas que compõem o colectivo, a reciprocidade da forma deve então estabelecer-se, "mais do que com a função", com os usos (as suas manifestações já ao nível do particular).

Garantir, procurar ou manifestar essas **potencialidades** da forma deverá ser objectivo preconizado tanto por parte dos objectos como por parte dos sujeitos.

Os objectos, as formas dos elementos dos espaços, ainda que essenciais, não devem significar obrigatoriamente um restringir de possibilidades. Quando nos referimos às formas enquanto estruturas de linguagem, salientou-se a importância do *propósito* dessa comunicação. Sempre que se conforma ou organiza um espaço é como se em certa medida o condicionássemos. Acontece que tais definições não precisam necessariamente de se esgotar num único propósito inicial mas podem surgir, se se quiser, enquanto mero ponto de partida para um espectro de possibilidades que as extrapolem.

Pode até considerar-se que essas mesmas restrições podem ser, na realidade, provocações mais do que obstáculos. Convites à sua própria transformação, expondo-se não como estáticas mas como *positivamente vulneráveis*, conduzindo a respostas que, sem elas, talvez nem existissem pelo que a sua presença acaba por ter um carácter de libertação mais do que de constrangimento.

Estas sugestões podem surgir desde logo por um certo estado de *incompletude* intencional. Espaços terminados, ou estaticamente terminados, apelam muito menos a um envolvimento porque não deixam margem a sugestões do sujeito. Pelo contrário, certas características dos próprios objectos (como a leveza dos materiais ou a praticabilidade da sua manipulação, por exemplo) tornam os espaços intrinsecamente mais disponíveis para actualizações, adaptações a solicitações em constante mutação. Não que sejam neutros ou generalistas mas cujo grau de **polivalência** é tal que mesmo sem alterar as suas configurações fundamentais, novos usos podem emergir.

Uma escada é ´uma escada´
para a maioria de nós (...)
É um *tipo*.
Onde quer que seja colocada, em
qualquer contexto, permanece uma
escada (...).

Agora, para a minha discussão,
devo apresentar um rebelde -
um menino (...)
O menino não está preocupado com
as convenções da cultura. (...)

Sim, é uma escada mas

também é

uma montanha e uma cascata.
Na verdade, é até um banco decente.

Se a forma, a estrutura inicial é uma generalização, a sua eventual transformação só ocorrerá para que corresponda a motivações mais particulares dos *sujeitos*.

A capacidade de antever potencialidades na maneira como a forma se lhe apresenta pressupõe um exercício de imaginação que está desde logo vinculado a essas expectativas e necessidades e que conduz a um processo de **adaptação** deixando de ser mera construção objectiva para se revestir de construções valorativas idiossincráticas.

"Na verdade, é essa interferência que dá "cor" às coisas e torna o mundo individual em algo mais do que uma reacção mecânica a estímulos físicos." [1]

1. C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 47

A construção de organizações mentais de atribuição de significado, a par dos estímulos da nossa percepção sensorial, criam vínculos, expressões de familiaridade que nos aproximam de um melhor (re)conhecimento do espaço e que, quanto mais intensas, mais propiciam também sentimentos de responsabilidade (não por obrigação mas por zelo) para com o espaço.

A possibilidade de intervenções e manipulações subjectivas que são atribuição de significados, constitui uma forma de apropriar o espaço "tornando-o mais casa".

Perante a necessidade de garantir um ***refúgio*** *numa escola feita de itinerâncias*, essa apropriação pode eventualmente ser temporária mas ditar que naquele momento, em determinada circunstância ou perante determinado objectivo, o espaço se adapta ou recebe necessidades específicas. Em processos em que é a figura do aluno a definir essas necessidades e objectivos, "eles devem poder ter a oportunidade de ter uma palavra sobre o lugar onde se sentam na sala e como esse espaço é adaptado." [2] apropriando o que é a sala ou qualquer outro espaço que se ofereça a propósitos didácticos.

2. H. Hertzberger, Space and learning, pág. 23

Esta maior aproximação ao espaço, numa sobreposição de identidade cada vez maior entre sujeito e objecto torna a escola num lugar que se abre às emergências particulares e que lhes responde ao mesmo tempo que as questiona.

Um lugar onde idealmente se está e não onde se vai na ânsia de partir.



D1 Kindergarten and Nursery, Hibinosekkei e Youji no Shiro, 2015

Considerar a escala objectual como aquele refúgio que recebe regressos de um percurso itinerante. Nomeadamente objectos pessoais que são, eles próprios, permanências móveis que acompanham os movimentos por entre os quais se circula. Nesta escola, as configurações das salas são estruturadas a partir das peças de mobiliário que pertencem individualmente a cada aluno que as deslocam com eles ao longo das suas actividades por todo o edifício.

Nem toda a gente está preparada para ficar sozinha num mundo repleto de oportunidades, desafios e surpresas sem ter uma unidade mais familiar e reconhecível à qual se associa um *sentimento de pertença*.

H. Hertzberger, Space and learning, pág. 36

Numa escola que convida à itinerância, reconstruir um sentido de pertença e de permanência pode não depender de um lugar pré-estabelecido constante e fixo, pode não ser necessariamente um *onde* mas um *como?*, um *com quê?*; pode não ser conferido por um espaço que se ofereça a todos, mas convocar a **escala objectual** para colmatar essa necessidade de reconstrução de um refúgio íntimo a que se regressa.

Além da segurança de algo a que o eu pode regressar, a estabilidade que se ambiciona em determinados momentos estende-se também à segurança sobre as suas coisas, dos objectos ou das materializações dos projectos em que se envolve.

Objectos como a carteira, o banco ou o cacifo não apenas como dispositivos para armazenar objectos ou me estabelecer nos espaços mas como dispositivos que acolhem o meu espaço de ser e de aprender.

O sentido de propriedade sobre certos dispositivos pessoais, resulta também na construção de um maior sentido de responsabilidade que, por sua vez, dilata o vínculo de familiaridade com o espaço.

do recreio

ao ***explorar***

Alvar Aalto apud Göran Schildt, De palabra y por escrito, pág. 403

o Homem era a medida de tudo,
e o Cosmos, hoje chamado *Natureza*,
era o marco supremo
ao qual todos tínhamos que nos adaptar.

A conotação de ecologia deveria deixar de estar relacionada à imagem de uma pequena minoria de amantes da natureza ou de especialistas qualificados. (...) Esta abertura constitui a essência dessa arte que engloba todas as maneiras de domesticar os territórios existenciais, estejam eles relacionados com íntimas formas de ser, o corpo, o envolvente ou grandes conjuntos contextuais (...).

Félix Guattari, Las tres ecologías, pág. 33

abrigos a céu aberto

De origem grega, o termo *ökologie* agrega a raíz *oikos*, que significa "casa, bien doméstico, hábitat, medio natural" e *logos*, que remete para uma abordagem de estudo e pensamento.

Félix Guattari sugere que qualquer manifestação de "domesticação do território" é um acto ecológico na medida em surge como uma reflexão sobre as relações dos seres vivos com os meios em que se inserem. Assumindo esse como o ponto de partida desta consideração, ao tomar como primordial na especificidade da sua prática reflexões sobre as relações convocadas entre o Homem e os espaços que lhe propõe habitar, e sendo a "organização do espaço" uma das marcas mais significativas daquela "domesticação", a Arquitectura é então, neste sentido, uma "expressão ecológica" desde logo.

Mais que um "método", que uma postura de pensar, deve ser um acto ao pensar. Ou seja, a Arquitectura reflecte sobre aquela relação ao mesmo tempo que a estrutura, às mais diversas escalas e nos mais variados contextos e, como tal, a consideração do Homem enquanto agente central da sua prática é obrigatoriamente uma constante.

Se serve o Homem, pensá-lo-á com essa exactidão e isso pressupõe considerar as suas diferentes condições, das mais fabricadas e artificializadas ao longo do tempo às que lhe são mais intrínsecas e universais.

O mundo da nossa vida quotidiana consiste em
"fenómenos concretos".

Consiste em pessoas, em animais,
em flores, árvores e florestas,
Em pedra, terra, madeira e água,
Em cidades, ruas e casas,
portas, janelas e mobília.

E consiste

No sol, na lua e nas estrelas,
Em nuvens à deriva,
Em noite e dia,
E à mudança de estações.

Mas também compreende fenómenos mais intangíveis

tais como sentimentos.

Isso é o que é "dado",
isto é o "conteúdo" da nossa existência. (...)
Tudo o resto,
como átomos e moléculas,
números e todos os tipos de "dados", são abstracções ou
ferramentas construídas para servir outros propósitos
que não aqueles da vida quotidiana.

Hoje, é comum dar mais importância às ferramentas
do que ao mundo da nossa vida.

Os níveis do espaço existencial formam uma totalidade estruturada que corresponde à estrutura de existência.
O homem existe em relação a muitos objectos: objectos físicos, psíquicos, sociais e culturais. Encontra todos esses objectos a diferentes níveis: das coisas, da casa, da cidade e da paisagem rural ou campestre.
E ainda parece existir uma natural correspondência natural entre objectos e níveis.
Não procura o Homem a Deus na Natureza ?
Não encontra os seus amigos na cidade ?
E não se encontra a si mesmo na casa ?

C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 40

Considerando a teoria de Schulz, a existência do Homem como que se "estratifica" ao longo de diferentes níveis que, por sua vez, se revelam cada um deles em objectos a escalas diversas e de características várias. Relacionamo-nos com esses elementos e é em torno deles que desenvolvemos as várias "nuances" da nossa vida, da nossa existência. Acontece que precisamente por uma questão de escala, algumas dessas nuances mostram-se-nos como compreensíveis de maneira mais imediata porque as apreendemos de forma mais próxima. Uma escala mais alargada, em contextos em que os elementos naturais predominam sobre os elementos construídos, não nos é compreensível de maneira tão imediata como todas as outras "coisas" de que nos rodeamos diariamente. Parece requerer uma predisposição desde logo diferente para o seu reconhecimento, uma consideração mais atenta para que nos recordemos que nos fazemos e somos reflexo não somente do que encontramos próximo de nós.

Em correspondência àqueles "níveis de existência", seremos utilizadores das coisas, habitantes da casa e cidadãos da cidade. E da paisagem, o que seremos?

A condição mais essencial do Homem é a sua condição biológica e o meio que o acolhe de maneira mais espontânea nessa sua condição original é precisamente o meio natural, o "menos humanizado" de todos mas que é "como uma base que contém todas as estruturas particulares da vida e da acção". [1]

1. C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 112

Então, observar e pensar a relação que o Homem mantém com a Natureza nada tem de fantasioso, idealista ou romântico mas surge como mero acto de fidelidade que não descora nenhum dos níveis em que nos expressamos e que nos constituem enquanto seres de manifestações múltiplas. Ainda que essa escala pareça a mais distante, é igualmente a mais constante por ser a que se relaciona de forma mais directa com o que temos de mais essencial e, por isso, em certo sentido, mais próximo.

Não só a crescente mecanização mas também as nossas próprias acções nos afastam cada vez mais da verdadeira natureza (...).

A. Aalto apud Göran Schildt, De palabra y por escrito, pág. 248

Os modos de vida e as materializações que foram traduzindo essas várias concepções em que a nossa vida se expressa foram perseguindo o objectivo de tornar a nossa existência mais confortável e os espaços mais aptos a acolher-nos segundo os nossos mais diversos requisitos tanto à escala individual quanto colectiva. Os progressivos avanços nas mais diversas áreas de invenção e descoberta foram contaminando e alterando os espaços em que nos estabelecemos oferecendo-nos sempre, lá está, renovadas condições de habitabilidade.

Acontece que ao mesmo tempo, e de maneira mais ou menos consciente, todos esses progressos científico-técnicos nos foram distanciando progressivamente daquela nossa qualidade primeira e a proliferação das nossas acções foi intensificando cada vez mais a disrupção entre condição original e condição actual. Tanto à pequena escala dos dispositivos e objectos como às maiores escalas de sistemas e estabelecimentos construídos, o facto é que "a realidade contemporânea se baseia cada vez mais no predomínio do património artificial sobre o entorno natural, num fluxo de crescimento contínuo das metrópoles". [2]

2. J. M. Montaner, A modernidade superada, pág. 195

A noção da distância cada vez maior entre os principais contextos de actuação das sociedades e contextos menos marcados pela intervenção do homem não é recente. Numa crítica já prolongada, os ritmos da modernidade são apontados como um dos factores que mais contribui para esse alheamento. Pelos estímulos constantes que têm contribuído para que nos esqueçamos de olhar mais regular e atentamente para aquela esfera, "nível superior de existência", da qual indubitavelmente fazemos parte e sobre a qual assentam todos os outros níveis da nossa experiência e existência enquanto Homens.

Se em dados períodos se procurou uma maior *integração* do objecto arquitectónico no meio natural, noutros prevaleceu uma perspectiva de maior distinção.

A cidade enquanto materialização à larga escala da intervenção humana foi progressivamente simbolizando como que o inverso do meio natural e, consequentemente, das suas qualidades inerentes. O afastamento relativamente às "paisagens rurais e campestres", maior expressão desse meio natural mais presente, parecia preferível perante as ofertas que a cidade simbolizava e essa distinção surge novamente de forma mais declarada quando "em consequência da revolução industrial e da continuidade do critério da burguesia de transformar o entorno para tirar do mesmo um proveito rápido e altamente produtivo, a arquitectura se foi distanciando deste possível equilíbrio." [3]

3. J. M. Montaner, A modernidade superada, pág. 193

No entanto, ao longo do seu percurso histórico, a relação entre Arquitectura e Natureza atravessou momentos ciclicamente distintos relativamente à concepção e procura de um equilíbrio entre ambas. Nesse contexto particular mais recente, acabariam por ser precisamente as consequências dessa revolução que conduziriam a uma nova perspectiva sobre a cidade. Já não somente como o lugar de oportunidades mas também como o contexto associado a tantos fenómenos prejudiciais quer do ponto de vista sanitário quer social e que vem abrir caminho às perspectivas críticas sobre a cidade e a elevação ideológica do campo.

As propostas do movimento moderno não ficaram alheias a essa idealização e apesar das novas concepções sugerirem uma maior continuidade entre espaços interiores e exteriores, essa ortodoxia parecia descorar de certa forma um outro aspecto fundamental coerente com esta postura. Em muitas expressões projectuais ainda que parecesse procurar-se essa maior integração através da relação estabelecida entre ambos os espaços, os espaços exteriores não resultavam em mais do que amplos espaços descaracterizados, vistos como meros panos de fundo verdes, servindo de base ao que não perdeu o lugar central de expressão arquitectónica, o edificado, recolhimento dos espaços interiores.

falamos de espaços campestres e pensamos numa casa;

as montanhas são as paredes;
os campos, o chão;
os rios, as passagens;
as costas, os cantos e as saliências
e o ponto mais baixo da cordilheira, a porta.

Desde o seu arquétipo que qualquer edifício nos surge como casa, como abrigo, e a essa conotação associamos tendencialmente um sentido de segurança e reclusão, de interioridade e delimitação. Consequentemente, *dentro* e *fora* foram sendo concebidos sobre uma perspectiva que os diferencia pelas naturezas e sentidos distintos que cada um parece oferecer. Essa associação mais imediata extrapola-se para uma outra que acentua essa distinção como aparente "incompatibilidade" e cria a tendência de encarar interior e exterior como circunstâncias antagónicas mais do que complementares.

Encarar a Arquitectura enquanto artefacto parece sugeri-la como uma entidade oposta aos objectos que não são produto de um fazer humano. Aos objectos que estão, portanto, no seu estado mais puro no meio natural. Essa perspectiva de distanciamento encara Arquitectura e Natureza como realidades incompatíveis mais do que lhes reconhece características específicas individualmente e que podem ser aliadas sob compromissos comuns.

Retomando a defesa de Schulz, se o meio natural é o que sustenta a nossa condição mais essencial, mais do que simples adorno meramente justaposto à matéria de edificação ou encarado como distante ou de integração superficial, Natureza será também casa.

A Arquitectura, por sua vez, não terá que ser obrigatoriamente um artefacto distante desse estado puro, podendo ambas integrar-se mutuamente, fundindo-se até que juntas, até que espaço interior e exterior, constituam um mesmo abrigo para o Homem.

Apesar da distinção entre níveis e das características mais específicas de cada um, entre eles podem não existir barreiras claramente definidas (tal como não as há nas diversas manifestações das nossas vidas) e a compreensão ou vivência de um não implica o alheamento dos restantes que, inclusivamente, participam dessa construção. Ou seja, "é de grande importância que os níveis se possam "representar" mutuamente, o que é também consequência do facto de que as coisas focam e "a natureza as contém". (...) os níveis mais altos estão "concretizados" pelos níveis mais baixos. Ou seja, o ambiente é apreendido e convertido em foco, em edifícios e coisas concretas, Assim, as coisas "articulam" o ambiente e fazem com que o seu carácter seja mais preciso." [1]

1. C. N.-Schulz, Existencia, Espacio y Arquitectura, pág. 41

Nesse sentido, reestruturar uma relação entre os diferentes níveis, associados a diferentes "carácteres de ambiente", é procurar precisamente um diálogo entre essas mesmas circunstâncias diversas.

Reestabelecer uma perspetiva sobre o meio natural como um meio envolvente de consideração específica e mais próximo não tem necessariamente que significar um estabelecimento num "meio natural", numa perspectiva de nostalgia bucólica. Além do tratamento desse mesmo entorno, é também no tratamento específico da mediação, na forma como espaços e actividades de um e outro contexto se contaminam mutuamente que, de maneira mais subtil mas natural, se pode reestabelecer essa aproximação e perspectivar os fenómenos não como alheios mas como dialogantes.

Louis Kahn, Talks with students, 1967

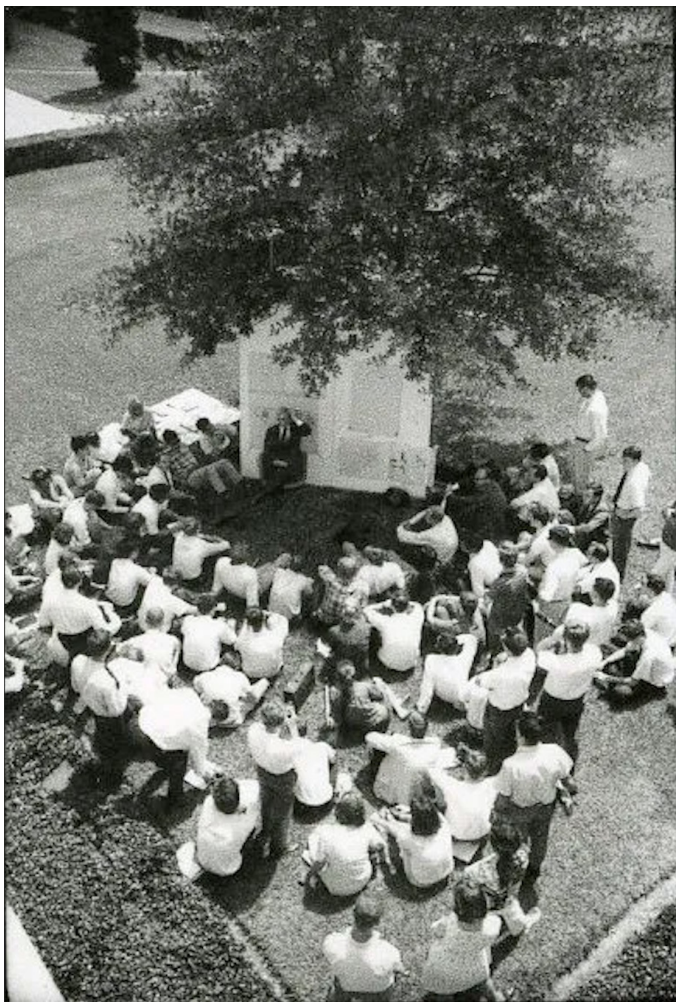
Considero a escola

um ambiente espacial em
que aprender é bonito.

A escola começou
com um homem
debaixo de uma árvore,

um homem que não sabia que era professor, e que se pôs a discutir o que tinha compreendido com alguns outros que não sabiam que eram estudantes.

Os estudantes reflectiram sobre o que tinha acontecido e sobre o efeito benéfico desse homem.



Queriam que os seus filhos também o ouvissem. Erigiram-se espaços e surgiu a primeira escola.

A fundação da escola era inevitável porque faz parte dos desejos do homem (...)

Todos os nossos complexos sistemas de educação, hoje delegados às instituições, derivam dessa pequena escola, mas hoje, o espírito com que começou foi esquecido.

Louis Kahn, apud C. N.-Schulz, Idea e Imagen, pág.64

sair da escola para continuar a aprender

Note-se que Kahn distingue o momento em que a *escola* começou do momento em que a primeira *escola* surgiu e pelo alerta com que termina aquela afirmação, parece que esses dois momentos se distinguem porque a noção de escola acolhida em cada um se mostrou também ela distinta com o desenrolar do tempo.

No primeiro momento, a noção de escola revela-se enquanto construção ideológica que se expressa por meio da acção educativa mais pura, a de ***partilha***. Na sua verdadeira acepção, a escola teria lugar "debaixo de uma árvore" que significa, para nós, uma perspectiva muito mais simbólica sobre o que significa um verdadeiro espaço educativo. A segunda concepção, por outro lado, mostra-se já fruto de uma problematização cujo objectivo de a "oficializar" enquanto escola pressupõe uma manifestação tectonicamente visível dessa mesma acção. Uma noção de escola enquanto construção material que se expressa por meio de um edifício resultado de uma acção construtiva.

No entanto, o alerta de Kahn é precisamente o de que o passo entre um e outro momento parece ter desvirtuado as premissas inerentes à primeira daquelas noções. Na sua perspectiva (e na nossa), a escola enquanto instituição não está necessariamente dependente de invólucros espaciais que a contenham, tornando-a alheia ao que se passa do lado de fora dessa delimitação. O ambiente espacial de que nos fala não pressupõe obrigatoriamente que este seja um ambiente encerrado. Porém, a tendência que a partir de dado momento se estabilizou e que se prolonga até aos dias de hoje, reduziu a noção de escola ao ponto em que a sua expressão física parece ter-se alheado da sua expressão ideológica que é, no fundo, onde reside a sua essência e que é precisamente esse "espírito com que começou" que parece ter-se dissipado.

> A experiência espacial própria da arquitectura prolonga-se na cidade, nas ruas e praças, nos becos e parques, nos estádios e jardins, onde quer que a obra do homem haja limitado "***vazios***" (...). Se no interior de um edifício o espaço é limitado por seis planos (…), isto não significa que não seja igualmente espaço um vazio encerrado por cinco planos em vez de seis.
>
> B. Zevi, Saber ver a arquitectura, p. 25

A urgência do Homem em fundar um dispositivo arquitectónico que acolhesse a instituição educativa foi tornando como inquestionável o facto de ter num edifício bem delimitado um abrigo para o espaço escolar que fosse suficiente para acolher as suas práticas.

Habituámo-nos a associar a escola a um conjunto de espaços encerrados entre si e, cada um, encerrado entre quatro paredes e uma outra superfície que nos cobre, impedindo-nos de olhar o céu. No entanto, se consideramos uma perspectiva do espaço que o mede mediante o seu carácter imaterial, pelas actividades que nele se desenrolam e pensando nos fenómenos de aprendizagem como acontecimentos potencialmente constantes e não estritamente vinculados a um contexto arquitectónico específico, aceitamos que um espaço de aprendizagem se abre a possibilidades mais amplas, não obrigatoriamente ou estritamente vinculadas a uma interioridade material. Ou seja, ainda que se parta da premissa que as materializações arquitectónicas perseguem o objectivo de abrigar as actividades do Homem, este carácter de acolhimento não se esgota em invólucros murados nos quais não intervenha nada do seu oposto, o espaço aberto, já que algumas dessas actividades (ou os moldes em que estas acontecem) também encontram um abrigo mais profícuo nesse espaço amplo, para lá de barreiras que, mais do que se erguerem, se impõem.









Hillside Home School, Frank Lloyd Wright, ca. 1896-1900

A corrente organicista veio preconizar uma perspectiva distinta de excepção daquela ortodoxia do movimento moderno. Uma perspectiva finalmente de compatibilização, de verdadeira integração. No sentido de acoplamento bilateral e não como mera associação de contextos vistos como opostos que se espera que da mera justaposição resulte transferência de valências qualitativas. Procura-se uma relação que, entre as qualidades de um ou outro contexto, propõe que se possa beneficiar de ambas como aliadas e mutuamente potenciadoras.

Enquanto expoente máximo dessa tradição, Frank Lloyd Wright viria a protagonizar aquela perspectiva de diálogo profícuo entre arquitectura e paisagem. Entre espaço encerrado e espaço aberto. Espaço que contém e espaço que liberta.

Uma das suas primeiríssimas obras foi o projecto da *Hillside Home School* que abrigaria um projecto educativo inovador conduzido pelas suas tias. O contexto rural, entre colinas, distantes das realidades da cidade, fazia privilegiar as aulas ao ar livre. Mas não só. Enquanto projectava o moinho Romeu e Julieta nesse mesmo terreno, Wright fotografou as actividades que em conjunto, alunos e professores partilhavam no amplo lote da escola. Actividades não necessariamente vinculadas a conteúdos disciplinares específicos mas por vezes tão só a partilha de momentos. Momentos que contribuem para uma aproximação entre professor-aluno, para uma aproximação empírica ao ambiente natural e os ensinamentos que este oferece ao desenvolvimento de valências normalmente não abrangidas pelos currículos académicos.

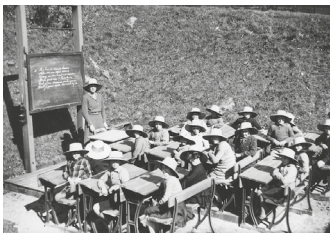
Este seu projecto que data do início do século XX representa, à época, a materialização de uma perspectiva inovadora sobre as práticas educativas. Sobre os contextos de aprendizagem. Hoje, passado mais de um século, essas mesmas convicções continuam no espectro das práticas pedagógicas “alternativas" mas contam cada vez com maior tendência para serem assumidas como recorrentes pelo seu grau de pertinência. Apesar da inevitabilidade em retomar estas questões nos dias actuais, estas foram sendo exploradas já ao longo do último século em projectos que além da escola enquanto edifício, pareciam querer recuperar algo do que está inerente à perspectiva de escola enquanto espaço ideológico nas palavras de Louis Kahn.

Se uma perspectiva de um maior equilíbrio entre arquitectura e natureza não tem que pressupor uma escolha entre um ou outro contexto mas uma compatibilização entre ambos (e se isso não significa um retorno nostálgico), essa integração surge também da exploração de diferentes relações entre património construído e natural que encontram expressão em diversas formas de materialização dos espaços, inclusivamente de espaços educativos em edifícios escolares.





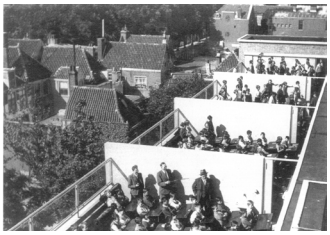








Em 1904, a Charlottenburg Waldschule für kränkliche Kinder (“escola na floresta para crianças doentes”) (imagem central) inaugurou o estabelecimento do movimento que passaria a ser prática corrente no Norte da Europa.

Como já se mencionou, as perspectivas higienistas do século XX tiveram consequências significativas nas considerações sobre os edifícios escolares, particularmente no tratamento dos espaços exteriores e nas relações estabelecidas entre interior e exterior.

Os benefícios que os médicos higienistas atribuíam ao contacto com contextos ao **ar livre**, numa relação mais estreita com a natureza e os vários benefícios intrinsecamente associados, transformaram-se em condutores projectuais constantes e passou a dedicar-se especial atenção à qualidade do ar e iluminação dos espaços. Nesse sentido (mesmo no planeamento de escolas para crianças saudáveis), passou a privilegiar-se a **ventilação e luz natural** e as escolas são "transportadas para fora de portas", procurando um maior contacto com o exterior (idealmente com vegetação que purificasse o ar) e rapidamente as *escolas na floresta* se tornaram uma tendência cada vez com maior expressão na Europa e na América do Norte.

As primeiras escolas a materializarem estes pressupostos edificavam-se sobre a forma de estruturas reaproveitadas ou pré-fabricadas sem grandes exercícios de exploração formal. A circunstância territorial ideal para este estabelecimento seria longe da densidade e dos malefícios associados à vida dos centros urbanos, em terrenos de grandes áreas e numa envolvente natural muitas vezes sem estruturas próprias associadas a um contexto de "sala".

As actividades lectivas desenrolavam-se preferencialmente nesse contexto exterior próximo ou cujo tratamento as ambicionava o mais abertas possível. Inicia-se assim uma nova perspectiva sobre o investimento em projectos de escolas ao ar livre, sendo o desafio o de construir a protecção que um abrigo oferece ainda que mantendo-o o mais imaterial possível.

O período que se seguiu à Primeira Guerra, a contínua propagação da tuberculose e o surgimento da gripe espanhola fortaleceram a crença nos benefícios de tais práticas. Nesse sentido, em 1922 a Liga para a Educação ao Ar Livre organizou o primeiro Congresso Internacional em Paris e recolheu informação sobre a forma como funcionavam aquelas escolas, contribuindo para uma maior formalização do movimento.

Se no início aquela problematização surgia da necessidade como resposta a uma urgência pública, os benefícios que se reconheciam num maior contacto com o estado natural do mundo (quer enquanto favorável a um maior bem-estar físico mas também psicológico), fizeram com que esta abordagem se estendesse à prática corrente, mesmo em escolas para crianças saudáveis.



School: A Film About Progressive Education, 1939, gravado na
Hessian Hills School, George Howe e William Lescaze, 1932, Nova Iorque

Nos anos 30, estas eram questões unanimemente assumidas mas continuava a não existir uma expressão construtiva que as explorasse formalmente. Só as novas abordagens possibilitadas pelo recente desenvolvimento das técnicas e materiais de construção (nomeadamente as estruturas metálicas e o uso de betão armado) resultariam numa expansão do movimento já com maior consequência formal.

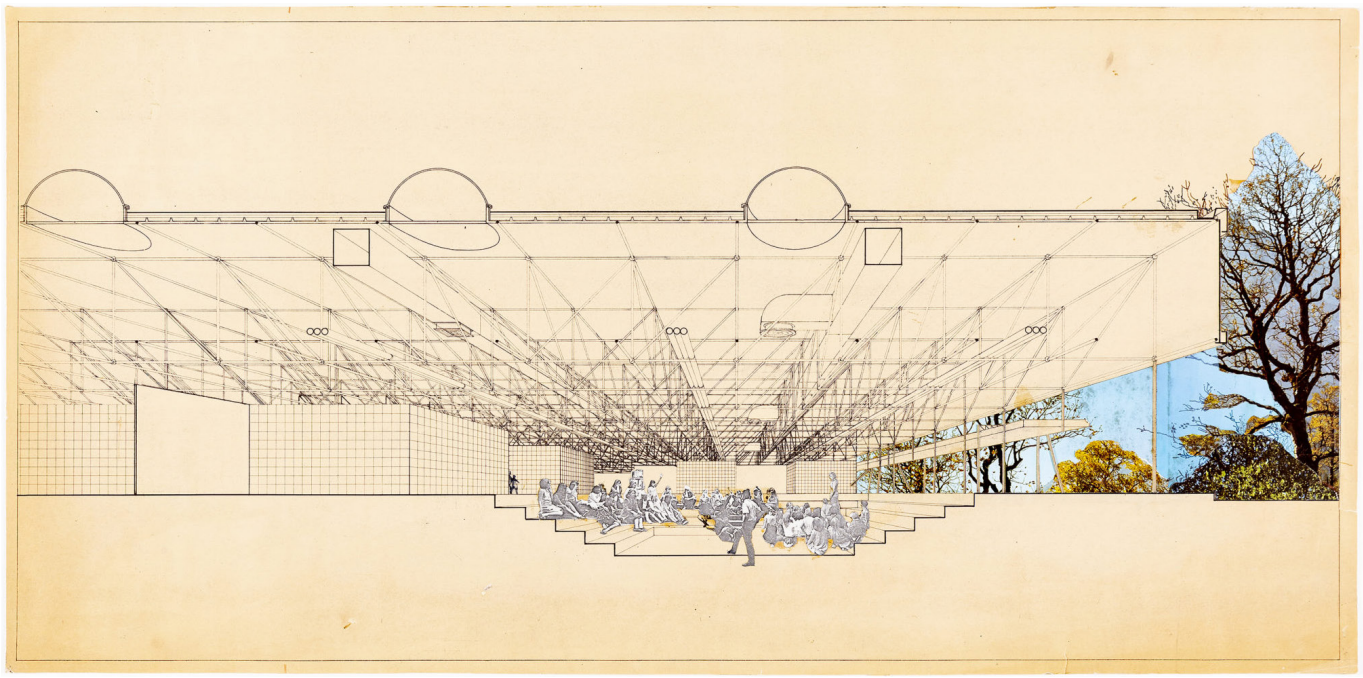
Edifícios mais permanentes e projectados segundo pressupostos que acolhessem estas práticas encontravam um paralelo directo com os princípios base do movimento modernista: luz, ventilação e uma abertura que estendia os espaços para o exterior.

Ainda que neste conceito de escola se valorizassem as actividades desenroladas literalmente ao ar livre, a materialização de certos espaços mostrava-se útil para acolher essas mesmas actividades em circunstâncias climatéricas mais extremas. Espaços que contavam com esse **dissipar de limites** entre interior e exterior traduzido por meio de diversas abordagens formais.

Por um lado, a maior liberdade para a abertura de grandes vãos nas paredes (que já não detinham uma função estrutural preponderante), permitia o uso de grandes superfícies envidraçadas ou de portas retráteis ou de correr. A par disso, novas explorações de sistemas de aquecimento permitiam utilizar os espaços mesmo quando amplamente abertos. Por fim, se se considerava que edifícios de um só piso favoreciam um contacto mais directo com o exterior, a nova possibilidade de construir varandas em balanço e coberturas planas, representavam essa possibilidade mesmo em edifícios com mais pisos.

Além de uma nova importância concedida ao mobiliário sanitário que garantia a generalização de práticas de higiene, à mesma escala, o **mobiliário** de apoio às actividades lectivas (desde as estantes das salas-de-aula às próprias carteiras individuais) era desenhado em função de preocupações ergonómicas que garantiam uma correcta postura durante a sua utilização mas também em função de escolhas materiais que davam preferência a materiais leves que tornavam esses dispositivos facilmente transportáveis para o exterior representando um menor impedimento para aquela extensão da sala.

No período após a Segunda Guerra, com o surgimento dos tratamentos antibióticos e a melhoria das condições de habitação, a reivindicação por este tipo de condições nas escolas abrandou e este tipo de práticas e materializações foram sendo progressivamente abandonadas. Desde então, apesar da menor urgência do ponto de vista médico, a repetição destas abordagens foi sendo associada mais exclusivamente a casos excepcionais, menos constantes na prática corrente de edificação escolar.



Concurso para escola em La Spezia, Itália, Superstudio, 1968

Para as crianças é literalmente tudo ou nada,
correr por aí
ou permanecer quieto.

H. Hertzberger, Space and Learning, pág. 178

As perspectivas que, de forma generalizada, se foram estabelecendo e que consideravam os espaços interiores e exteriores como distantes e de naturezas intrinsecamente distintas, estenderam-se até às tipologias correntes do edificado escolar. Nesse contexto particular, surgiram também outras perspectivas de antagonismo entre conceitos que constituem as concepções tradicionais de escola: rotinas que intercalam momentos de aulas com outros de carácter assumidamente distinto: as pausas, momentos de intervalo. Essa distinção é incutida nas crianças que acabam a construir a crença de que existem momentos específicos em que se aprende e outros em que se brinca, se corre, se explora ou se interage fazendo-os crer que brincar é menos útil que aprender, que não se pode aprender enquanto se brinca e que portanto, há formas certas de aprender e de brincar.

Sala-de-aula e recreio são vistos como entidades antagónicas que pressupõem posturas também elas aparentemente incompatíveis. Na sala, um comportamento comedido e controlado. Foco sem dispersão. No recreio, uma descarga completa de expressões reprimidas.

Espacialmente, essa discrepância é reforçada pela forma como se distinguem os espaços destinados especificamente à aprendizagem e os destinados exclusivamente ao lazer, normalmente sob a forma de cisões espaciais abruptas. Os primeiros, concebem-se como mais propícios (julgava-se) a conjugar as condições necessárias para uma aprendizagem sem distracções e escudam-se num enclausuramento associado à interioridade do edifício que inibe estímulos alheios aos que se concebem como únicos e suficientes. Pelo contrário, os segundos são, regra geral, exteriores.

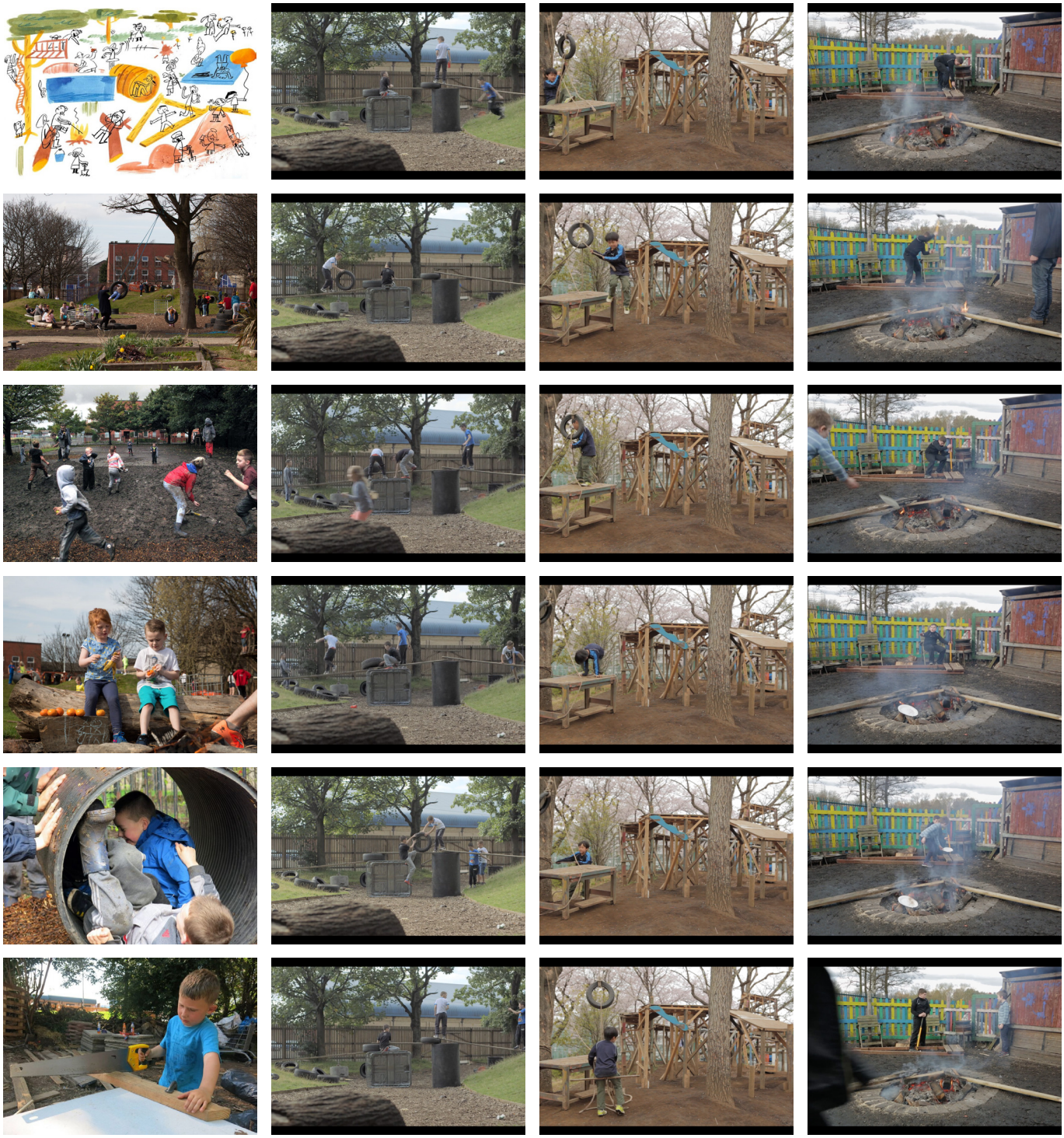
Assim, os espaços interiores que se perspectivam como mais "académicos" e os exteriores como menos "escolásticos" são encarados como extremos distantes que funcionam como compensação um do outro como se o ser humano, como se a criança, funcionasse segundo condutas distintas intermitentes e não como um ser feito de equilíbrios a todo o momento. Essa é então uma distinção fictícia que apenas compromete potencialidades de aprendizagem mais do que as motiva.

De forma distinta a esta concepção, reconhece-se cada vez de forma mais convicta que a aprendizagem não terá lugar nem momento específico, que poderá acontecer em qualquer circunstância ou ocasião e portanto, a diferenciação entre ambos os contextos deve ser menos violenta (conceptual e espacialmente) procurando uma *transição* mais gradual, uma **articulação** que os construa como espaços em diálogo e de influência mútua.

Já vimos como certos dispositivos convocam uma maior aproximação e beneficiam o bem-estar físico das crianças. Consideramo-los agora como profícuos também pedagogicamente.

Transições progressivas convidam a uma **continuidade** do espaço e portanto, ainda que reflictam uma mudança de circunstância, não comprometem a continuidade das actividades de aprendizagem que não se vêem limitadas a um ou outro contexto mas que podem ser constantes.

Limites mais dúbios, traduzem-se desde logo nas superfícies dessa delimitação. Apesar de erguidos, esses limites podem assumir diferentes expressões que procurem resultados também eles distintos.



The voice of children, ASSEMBLE Studio, 2016

As janelas das salas-de-aula tradicionais são colocadas acima do nível médio do olhar de uma criança, fechando-as nessa interioridade. Se o tratamento dos vãos pode tornar mais convidativa a sua transposição, o uso do vidro para erguer essas paredes é também um recurso frequente pelas relações visuais que possibilita.

A par do tratamento das superfícies de delimitação, esse pode ser um limiar de outra espessura. Uma passagem que pode ser uma *zona* e não uma parede. Zona intermédia, de **transição** que não resulta da justaposição de realidades distintas, mas de uma *conciliação*. Sobreposição de características associadas a cada um dos contextos em particular mas que ressalta o que pode haver de comum resultando num *espaço-entre*, ele próprio com um carácter específico.

Se por um lado, as salas tradicionais - unidades auto-centradas-, deveriam permitir associar-se a potencialidades normalmente atribuídas aos espaços exteriores de recreio, também estes podem não esgotar as suas potencialidades no desenvolvimento de capacidades motoras sem um intuito assumido de que também ali se estimulem outras formas de desenvolvimento. É possível considerá-lo como apto a receber e estimular acções consequentes do ponto de vista educativo tornando-o em mais uma oportunidade didáctica.

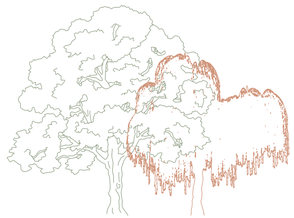
Não se trata de encarar espaços interiores e exteriores como iguais. Serem distintos não significa que perseguem objectivos distintos, podendo funcionar com um mesmo propósito. Trata-se de assumir que as potencialidades de aprendizagem não estão vinculadas a um contexto exclusivo de interioridade mas questionar a condição soberana das salas nesse sentido.

Não sendo mera área sobrante, os espaços exteriores têm também características próprias que os tornam mais propícios a acolher determinadas actividades específicas.

Numa relação mais directa com núcleos interiores particulares, zonas exteriores com um certo grau de privacidade ou "exclusividade" podem ser associadas a essas salas adjacentes, permitindo um prolongamento de actividades mais específicas.

Num sentido mais lato, o prolongamento de actividades lectivas pode também ter espaço em zonas comuns mais abrangentes, talvez não associadas de forma tão próxima a espaços interiores particulares mas que, precisamente por isso, ganham ainda uma outra conotação. Serão espaços não só de aprendizagem e desenvolvimento individual mas espaços de interacção, de encontro e de partilha com o outro, de usufruto mais colectivo e dinâmico que funcionam potencialmente como unificação de todo o complexo escolar.

Apesar destas considerações mais amplas, o espaço de recreio não deixará de ser um lugar propício a um intenso dinamismo físico em que actividades lúdicas e informais surgem mais naturalmente como actividades essenciais para um desenvolvimento completo e saudável. Ainda assim, devem repensar-se algumas premissas e considerações tendenciosas. Tradicionalmente, o espaço de recreio é um espaço exterior, adjacente ao edifício escolar e equipado com elementos lúdicos standardizados, previsíveis e, nesse sentido, pouco estimulantes. Desde uma maior abstracção desses mesmos dispositivos a um simples disponibilizar de objectos que estimulem uma atitude mais activa que potencie a **criatividade e imaginação**, poder-se-ão encontrar respostas subjectivas, fruto de procuras personalizadas que tornam o recreio, uma vez mais, numa oportunidade de aprendizagem não só de conteúdos estabelecidos *a priori* mas de outros que surgem da espontaneidade da vontade, do desejo ou engenho de cada um.



Uma área exterior em relação directa com as zonas do edifício que se oferecem de forma mais assumida à comunidade externa à comunidade escolar, serve como extensão desses espaços (Sala Polivalente e Cantina).

Voltado a Norte, medeia o acesso entre o complexo escolar e os percursos das reservas naturais próximas, assumindo também ele um carácter de maior organicidade na sua estruturação.

Aqui, ainda que num contexto de maior imersão, podem eventualmente ocorrer momentos lectivos mais "formais" ainda que numa circunstância exterior e com menor necessidade de estruturas de apoio.

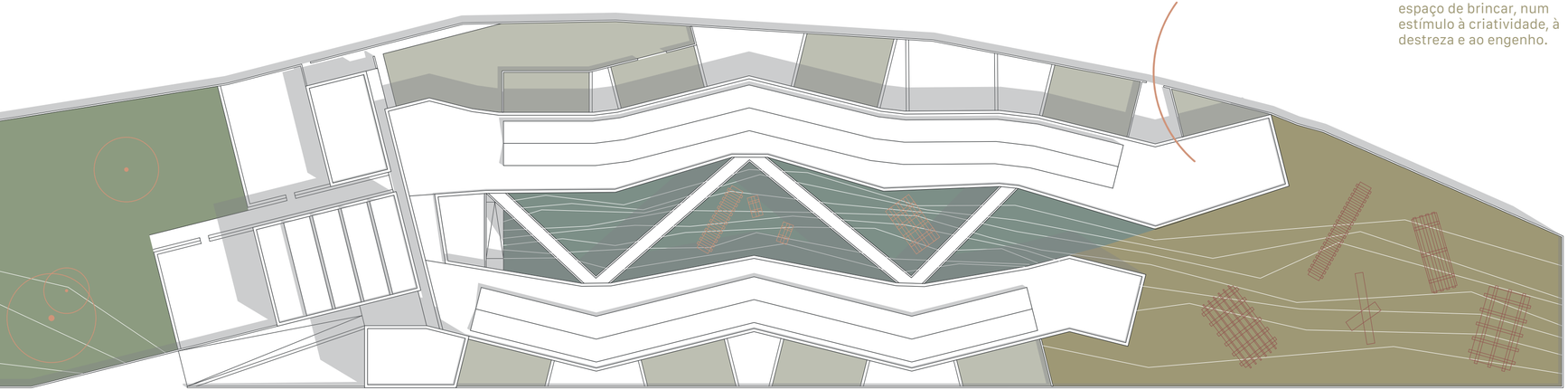
Todos os núcleos se voltam para um grande espaço exterior central.

No piso inferior, entre as galerias expositivas, esse espaço serve como extensão física das áreas oficinais dos núcleos e mantém o carácter de maior dinamismo e interacção entre áreas disciplinares diversas.

As galerias transversais do piso superior mantêm uma relação visual com este espaço e criam percursos cobertos que o atravessam nesse sentido.

No extremo Sul do terreno, um outro grande espaço exterior mantém uma relação particularmente próxima com o núcleo desportivo.

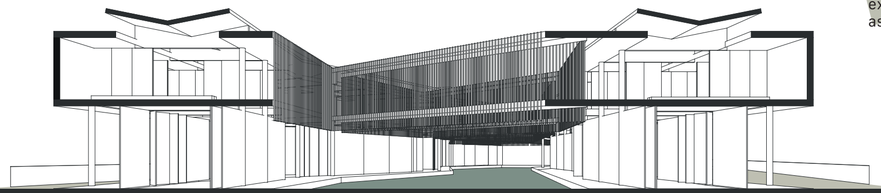
Duas valências que atribuem maior primazia ao desenvolvimento físico, motor e sensorial. Ao invés de equipar este espaço com estruturas genéricas e fortemente estabelecidas a priori, convida-se as próprias crianças a criarem, a construírem o seu espaço de brincar, num estímulo à criatividade, à destreza e ao engenho.



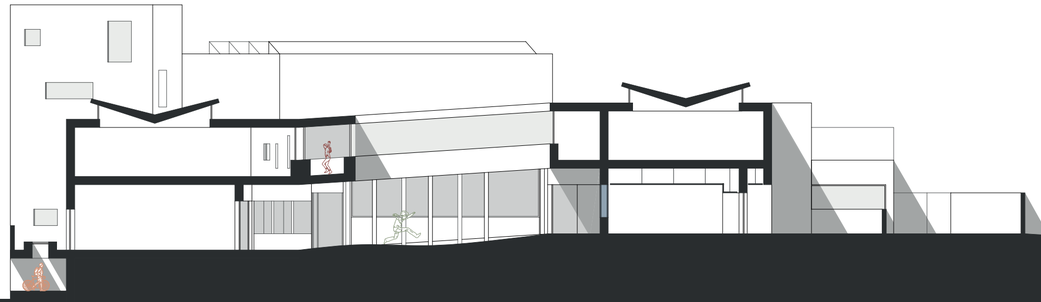
A distribuição programática ao longo do terreno é definida pelas diferentes zonas do corpo edificado que se associam de forma diferenciada a três grandes zonas exteriores. Numa escola em que não se distinguem categoricamente os momentos lectivos dos momentos recreativos, estes espaços constituem-se de diferentes carácteres participando dessa contaminação didáctica por todo o terreno.

N planta de coberturas 5m

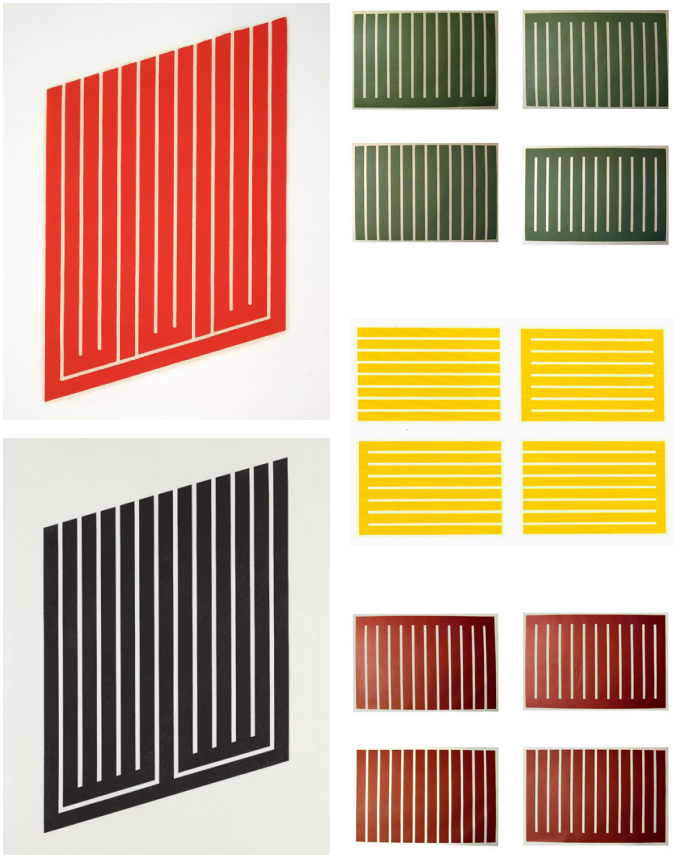
Individualmente, cada núcleo conta com um espaço exterior de acesso mais restrito que permite uma extensão das actividades para o exterior mantendo, ainda assim, alguma reclusão.



corte transversal perspectivado (elemento produzido aquando da participação no concurso) 2m



corte transversal 2m



Untitled, Donald Judd, 1961-69
Untitled, Donald Judd, 1978-79

Untitled, Donald Judd, 1991
Untitled, Donald Judd, 1991
Untitled, Donald Judd, 1992

reflexões temporariamente conclusivas

Vivemos uma época dinâmica, trepidante, eivada de baixezas e misérias, é certo, mas cheia também de nobres ideais e de elevados sonhos. Rápida, violenta e desordenadamente, caminhamos por um escuro e longo corredor, pisando montureiras de estrume, detidos aqui e além pelos mais sórdidos egoísmos, mas caminhamos para uma luz viva e brilhante, consoladora e magnífica, que se avista ao fundo, a distância difícil de precisar. (…)
Há que pegar nesse estrume, resolutamente, e, com alma de poetas, empregá-lo para fazer florir novas e maravilhosas perspectivas.

Keil do Amaral, Arquitectura e a Vida, pág. 122

Se ao longo do século passado as práticas educativas foram sendo alvo de várias revisões e reformulações, voltamo-nos hoje a deparar com uma circunstância que necessita, nova e indubitavelmente, desse mesmo olhar.

Durante a condução desta pesquisa, vivemos todos uma circunstância inesperada, de perturbação e que (talvez mais em certos momentos do que noutros) nos fez reavaliar alguns rumos, algumas motivações ou prioridades. Encontrámo-nos perante uma situação que obrigou a vários tipos de adaptação. Entre eles, as dinâmicas dos contextos escolares foram e continuam a ser alvo de debates não só de ajuste a esta condição que se crê temporária mas eventualmente também como motivadores de mudanças mais sistémicas que não nos deixem voltar a acomodar numa actuação de perpetuação passiva. Mudanças que ainda que provocadas por uma crise, possam servir como um momento de reflexão atenta e consequente.

Vivem-se os resultados do que se tem tantas vezes ignorado (já não consequências distantes mas consequências que afectam os panoramas da vivência quotidiana presente à escala global e a forma como os sabemos viver). Se por um lado nos deparámos com as incertezas avassaladoras do futuro, por outro, voltámo-nos a agitar nas constantes constatações do passado.

Na particularidade deste contexto, ressurgiram precisamente algumas daquelas tónicas que ao longo da História se foram reconhecendo como recorrentes na reforma das práticas educativas e que se alastrou obrigatoriamente não a práticas tidas como "alternativas" mas que tomou conta de todas as práticas e que se espera tornarem-se finalmente recorrentemente prevalecentes.

A forçosa confrontação dos sujeitos com a sua esfera mais isolada de contactos (motivadora de realizações subjectivas relevantes no mais fecundo dos cenários); a (re)valorização da necessidade salutar de interacções interpessoais; e, sem dúvida, um renovado reconhecimento sobre a necessidade de um estar (sozinho ou em colectivo) em proveito de uma escala que ultrapassa essas mesmas duas esferas, uma escala que nos aproxima daquele sentido de globalidade - o estar, o viver e o apreciar a (nossa) vida no exterior.

A *escola* voltou a comprovar a sua importância enquanto um dos dispositivos mais cruciais na procura de equidade. Além disso, representa novamente uma ponte de sensibilização e consciencialização das crianças na busca de construção de uma perspectiva de futuro que faça encarar as urgências de hoje em oportunidades nesse mesmo tempo vindouro.

Oportunidades para reavaliar os critérios de um equilíbrio que corresponda à fidelidade e cumprimento das nossas esferas mais fundamentais ou, se quisermos, mais essenciais.

Se alguém sabe como uma coisa será daqui a 50 anos, poderá fazê-la agora.
Mas ninguém sabe, porque a forma que uma coisa terá daqui a 50 anos será aquela que ela tiver então. (…)
Quando alguém decide projectar para o futuro, isso pode-se transformar num episódio anedótico da história, porque será apenas o que pode ser feito

***agora*.**

Louis Kahn, Conversas com estudantes, pág. 42

Talvez não seja ousado afirmar que a maior parte das dificuldades do mundo contemporâneo provém do obscurecimento ou esquecimento da verdadeira finalidade do homem enquanto vivente.
A vida é condição primordial e não valor último.
Vive-se sempre para algo mais importante do que a própria vida.
Mas que é isso que conforma e orienta a vida e lhe dá o valor que ela, em si, não tem?
Seja qual for a resposta possível e admissível, o certo é que ao homem compete a sua busca.

Delfim Santos, Do Homem, da Cultura, pág. 65

O propósito do Homem é o de *viver* e a verdadeira educação é a que dá a aprender, a que dá a conhecer o que possa ser uma vida com *propósito*.

Perante eventuais deturpações do que possa ser essa definição, as imprevisibilidades de um futuro em que desembocará uma contemporaneidade feita de inconstâncias, volatilidades e efervescências, motiva o incentivo não tanto de dogmas, factos ou informações mas bem mais de posturas, "as chamadas competências do século XXI: cooperação, solidariedade, empatia (…) competitividade e liderança colectivas"[1], capacidade de adaptação, sentido crítico, interdisciplinaridade…

José Pacheco, A Escola que temos serve a Sociedade que queremos ?

Se por um lado, a dessincronia e desactualização dos sistemas de ensino se deve ao facto de a escola não dever responder apenas às necessidades imediatas do presente mas também às que preparam um futuro (necessariamente sempre distinto), o que nos deve fazer reflectir e condicionar a nossa actuação (adaptando-a numa resposta confluente) é a luta pela satisfação de circunstâncias que permitam colmatar as falhas dessa urgência.

Este actual confronto com uma urgência (ou oportunidade) para o estabelecimento de novos paradigmas reforça a convicção de que é precisamente do desejo de mudança que se parte rumo à (re)construção e que isso passará (inevitável e parcialmente) pelo repensar das nossas instituições.

Dada a exponente especialização em que desembocamos cada vez mais, o cruzamento de disciplinas mostra-se então como cada vez mais pertinente e só através dele poderemos ambicionar novos movimentos de verdadeiro *progresso*. Não pressupondo que os diversos desenvolvimentos se dão em bolhas ensimesmadas mas que se potenciam no contacto com outras. Essa é uma luta que se trava em conjunto, na convicção de que um poder transformador deve servir à esperança, uma esperança colectiva.

Retomando a especificidade da disciplina da Arquitectura. Também nela existem outras premissas que serão constantes e prevalecentes na eternidade de qualquer disciplina que se envolve na vida do Homem e a constrói de maneiras tão profundas e diversas.

Aquela capacidade interventiva que se crê residir na prática arquitectónica, não como uma postura passiva e de fatal predestinação mas como uma liberdade de actuação que, precisamente por isso, lhe acrescenta um forte mas necessário sentido de compromisso e responsabilidade. Por outras palavras, um intenso sentido desafiante e, por isso, encorajador.

A motivação que significa a luta pela efectivação de uma esperança conjunta,

tornada realidade.

Num momento de consciencialização e revisão,
surgem duas posições relativamente à crença no homem
perante os problemas da sua contemporaneidade:

desespero

ou ***esperança.***

Todas as universidades deviam empurrar o sujeito a ser autodidacta. Deviam ter um ambiente tal que aquele que não se instruísse por ele próprio estava mal.
Mas o que acontece é que os sujeitos vão para ouvir o professor, decorar o mais possível, portar-se bem na aula, fazer uma tese se for caso disso, e pronto, está o caso arrumado...

E ainda por cima saem de lá com uma terrível ideia: a de que estudaram para ter uma profissão...
Ora, sobretudo hoje, isso é muito perigoso porque vamos desembocar num mundo em que não haverá profissões... Elas só existirão enquanto a coisa não passa para o Mundo Novo, porque quando passar, através da técnica, vamos ter muitos tempos livres...

E realmente,
a ideia de nós todos
é não termos profissão nenhuma...

Agostinho da Silva, Dispersos, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1988, pág. 32

corpo de referências

referências bibliográficas

AMARAL, Francisco Keil do, A arquitectura e a vida, Cosmos, 1942, 124 p.
BAUMAN, Zygmunt, BORDONI, Carlo, Estado de Crise, Relógio D'Água, 2016, 208 p.
BAUMAN, Zygmunt, Sobre Educação e Juventude - Conversas com Ricardo Mazzeo, Zahar, 2013, 129p.
BEASCOA, Félix Solaguren, Arne Jacobsen, Gustavo Gili, 1989, 222 p.
BEASCOA, Félix Solaguren, Arne Jacobsen, Santa & Cole, 1991, 222 p.
BECK, Ulrich, A metamorfose do mundo: Novos conceitos para uma nova realidade, Zahar, 2018, 274 p.
BENJAMIN, Walter, Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, Duas Cidades, 2009, 173 p.
BOESIGER, Willy, Richard Neutra: 1961-66 , Architektur Artemis, 1966, 250 p.
BUNCUGA, Franco, Conversazioni con Giancarlo De Carlo: architettura e libertá, Elèuthera, 2001, 222 p.
BURKE, Catherine, A life in education and architecture: Mary Beaumont Medd, Ashgate, 2013, 261 p.
CAMBI, Franco, História da Pedagogia, Unesp, 1999, 701 p.
CARNEIRO Alberto, LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela, O espaço pedagógico, Afrontamento, 1984, 2vol.
CORBUSIER, Le, Conversa com estudantes de arquitectura, Cotovia, 2003, 92 p
DEWEY, John, My pedagogic creed, Progressive Education Association, 1929, 17 p.
DUDEK, Mark, Kindergarten architecture: Space for the imagination, Spon Press, 2000, 217 p.
DURKHEIM, Émile, Educação e sociologia, Edições 70, 2011, 136 p.
FREIRE, Paulo, Educação como prática da liberdade, Paz e Terra, 2014, 189 p.
FREIRE, Paulo, Educação e mudança, Editora Paz e Terra, 2014, 112 p.
FREIRE, Paulo, Pedagogia da indignação, Paz e Terra, 2016, 160 p.
GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas, Editora Atica, 1999, 319 p.
GILI, Mónica, Arne Jacobsen: edificios públicos=public buildings, Gustavo Gili, 2005, 142 p.
GUATTARI, Félix, Las tres ecologías, Pre-textos, 2017, 49 p.
HARROD, Tanya; KINCHIN, Juliet; O'CONNOR, Aidan, Century of the child: growing by design 1900-2000, MOMA, 2012, 263p.
HERTZBERGER, Herman, Articulations, Prestel, 2002, 223 p.
HERTZBERGER, Herman, Lessons for students in architecture, 010 Publishers, 1991, 272 p.
HERTZBERGER, Herman, Space and Learning - Lessons in Architecture 3, 010 Publishers, 2008, 255 p.
HERTZBERGER, Herman, Space and the architect: lessons in architecture 2, 010 Publishers, 2000, 292 p.
ILLICH, Ivan, Sociedade sem escolas, Editora Vozes, 1985, 127 p.
JONES, Peter Blundell, Hans Scharoun, Phaidon, 1997, 240 p.
KAHN, Louis, Conversa com estudantes, Gustavo Gili, 2002, 95 p.
KEUKEN, Johan van der, Herman Hertzberger: six architectures photographiées, Electa, 1985, 123 p.
KRISHNAMURTI, Jiddu, Cartas às escolas, Terra Sem Caminho, 2003, 255 p.
KRISHNAMURTI, Jiddu, Educação e o significado da vida, Edições 70, 2016, 110 p.
LIPOVETSKY, Gilles, A Era do Vazio, ensaios sobre o individualismo contemporâneo, Manole, 2005, 197 p.
LOPES, João Teixeira, Os Dias da Escola ou a Utopia em Acção, Universidade do Porto, 1999, 7p.
MALPIQUE, Manuela, Os professores falam aos arquitectos: aspectos metodológicos da apreensão do espaço, Escola Superior de Belas Artes, 1983
MARCIANÓ, Ada Francesa, Hans Scharoun: 1893-1972, Officina Ed., 1992, 147 p.
McCARTER Robert, Aldo Van Eyck, Yale University Press, 2015, 247 p.

MONTANER, Josep-Maria, A modernidade superada, Gustavo Gili, 2001, 220 p
MONTANER, Josep-Maria, Arquitectura y política, Ensayos para mundos alternativos, Gustavo Gili, 2011, 253 p.
MOOS, Stanislaus von, Alfred Roth: architect of continuity=architekt der kontinuitat, Waser Verlag, 1985, 335 p.
NEILL, Alexander Sutherland, Liberdade Sem Medo - Summerhill, IBRASA, 1976, 375 p.
PACHECO, José, Quando eu for grande, quero ir à primavera, Profedições, 2001, 129 p.
PORTAS, Nuno, A arquitectura para hoje: finalidades,métodos, didácticas, Lisboa, 1964, 153 p.
PORTAS, Nuno, Arquitecturas: história e crítica, ensino e profissão, Faup Publicações, 2005, 489 p.
READ, Herbert, A educação pela arte, Martins Fontes, 2001, 366 p.
REBOUL, Olivier, A filosofia da educação, Edições 70, 2017, 124 p.
SACK, Manfred, Richard Neutra, Gustavo Gili, 1997, 183 p.
SANTOS, Delfim, Obras completas, vol. II Da Filosofia, do Homem, Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, 560 p.
SANTOS, Delfim, Obras completas, vol. III Do Homem, da Cultura, Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, 584 p.
SANTOS João dos, Ensinaram-me a ler o mundo à minha volta, Assírio & Alvim, 2007, 464 p.
SCHILDT, Göran, Alvar Aalto: de palabra y por escrito, El Croquis Editorial, 2000. - 405 p.
SCHULZ, Christian Norberg, Existencia, Espacio y Arquitectura, Blume, 1975, 145 p.
SCHULZ, Christian Norberg, Louis Kahn: Idea e imagen, Xarait Ed., 1990, 133 p.
SCHULZ, Christian Norberg, Intentions in architecture, Allen & Unwin, 1966, 242 p.
SILVA, Agostinho da, Textos Pedagógicos, Âncora Ed., 2000, 303 p. (vol. 1), 159 p. (vol. 2)
TAFURI, Manfredo, Projecto e Utopia: arquitectura e desenvolvimento do capitalismo, Presença, 1985, 122 p.
TÁVORA, Fernando, Da Organização do Espaço, Faup Publicações, 1996, 75 p.
TEODORO, António, TORRES, Carlos, Educação Crítica e Utopia: perspectivas para o séc. XXI, Cortez, 2006, 231 p.
TORRADO, António, Da escola sem sentido à escola dos sentidos, Editorial Caminho, 2002, 64 p.
TSCHUMI, Bernard, Architecture and disjunction, The Mit Press, 1996, 168 p.
VAN EYCK, Aldo, The child, the city and the artist: an essay on architecture, Sun, 1962, 234 p.

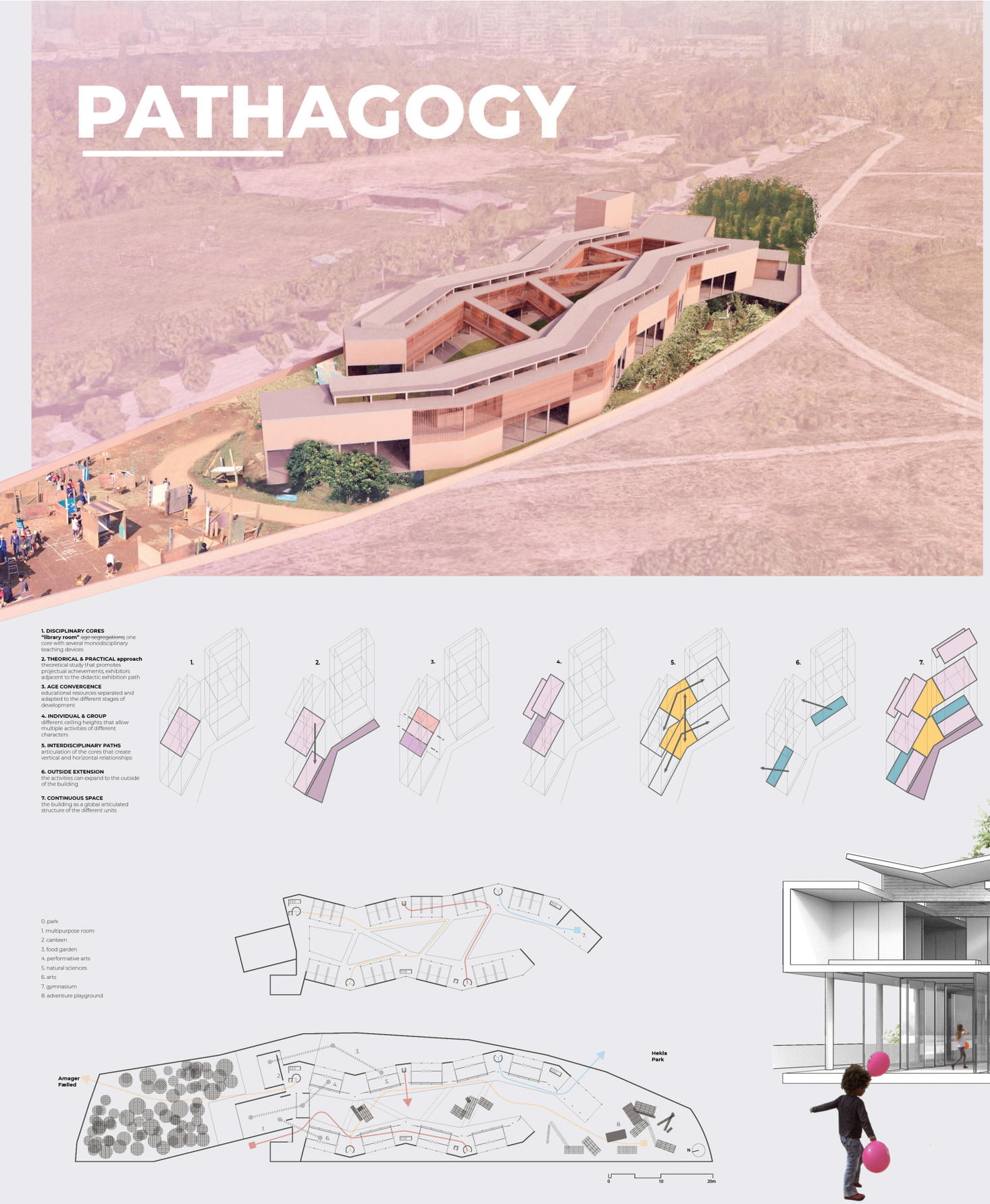
artigos, entrevistas e recursos digitais

BENETTI, Alessandro, Domus issue 220: Ernesto Nathan Rogers and the architecture for education, Domusweb, 2018
CARLO, Giancarlo de, Why/How to Build School Buildings, Harvard Educational Review, 1969, 39p.
GADOTTI, Moacir, Perspectivas atuais da educação, 2000
HERTZBERGER Herman, Interview: architecture and education, 2016
MOMA, School buildings in new international style of architecture, MOMA Arquivo de imprensa, 1932
MOMA, Modern Architecture for the Modern School, MOMA Arquivo de imprensa, 1942
PACHECO, José "A Escola que temos serve a Sociedade que queremos?"; entrevista a Daniel Oliveira no Podcast "Perguntar não ofende"
PUNKTO, Revista, Espaço, Saber e Poder, Michel Foucault, 2015
SANTA-MARÍA, Luis Martínez, Sólo hay una puerta, no una respuesta, 2015
SAVATER, Fernando Savater, A educação do cidadão no século XXI, Fronteiras do Pensamento 2015
SAVIANI, Dermeval, Escola e Democracia: para além da curvatura da vara, 1982
CASABELLA, Fundamental Acts, five stories by Superstudio: Life, Education, Ceremony, Love, Death, 1972

Índice de imagens

pág. 14-15; 26-27; 30-31; 50-51 frisos iconográficos produzidos pela autora
pág. 18 frames retirados de https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U
pág. 20 https://www.artnet.com/auctions/artists/donald-judd/untitled-set-of-six-aquatints
manuscrito da autora
pág. 34 https://www.nga.gov/collection/art-object-page.107307.html
pág. 38 https://www.lacatonvassal.com/index.php?idp=37
pág. 42 https://www.moma.org/interactives/exhibitions/2016/spelunker/exhibitions/3149/
pág. 44 https://www.artsy.net/artwork/barbara-kruger-savoir-cest-pouvoir-knowledge-is-power
pág. 48 manuscrito da autora
pág. 54 excerto do briefing do concurso https://switchcompetition.com
frames retirados de https://vimeo.com/452695762
pág. 56-57; 72-73; 88-89; 98-99; 130-131; 148-149 painéis produzido pela autora
pág. 58-59 esquema produzido pela autora
pág. 62 https://news.artnet.com/art-world/edward-hopper-morning-sun-jo-1895972
pág. 64 MENDONÇA, José Tolentino de, O grande caminho das pequenas perguntas, Quetzal, 2017, 176 p.
pág. 70 https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1370&context=oz
pág. 76 https://www.pafa.org/museum/collection/item/animal-locomotion-volume-xi-wild-animals-birds-plate-762
pág. 78 fotografia da autora, Setembro 2019
pág. 80 https://fundacioncerezalesantoninoycinia.org/caminando-con-hamish-fulton/
pág. 82 https://www.nga.gov/collection/art-object-page.136540.html
pág. 84 manuscrito da autora
pág. 92 SACK, Manfred, Richard Neutra, Gustavo Gili, 1997, 183 p.
pág. 100 https://www.e-flux.com/architecture/education/322671/the-democratic-design-of-david-mary-medd/
BURKE, Catherine, A life in education and architecture: Mary Beaumont Medd, Ashgate, 2013, 261 p.
pág. 102 https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/08/kurt-schwitters-reconstructions-of-the-merzbau
pág. 106 https://www.designboom.com/architecture/d1-kindergarten-nursery-hibinosekkei-youji-no-shiro-kumamoto-japan-06-26-2015/
pág. 118 KAHN, Louis, Conversa com estudantes, Gustavo Gili, 2002, 95 p.
pág. 120 https://wisconsinhistory.org/Records/Image/IM25562
https://www.metmuseum.org/art/collection/search/286037
https://www.wpr.org/vintage-wisconsin-playing-games-other-women-frank-lloyd-wrights-life
pág. 122 https://www.history.com/news/school-outside-tuberculosis
https://www.nytimes.com/2020/07/17/nyregion/coronavirus-nyc-schools-reopening-outdoors.html
pág. 124 frames retirados de https://archive.org/details/0477_School_A_Fim_About_Progressive_Education_01_00_58_00
pág. 126 https://socks-studio.com/2016/07/09/3-projects-for-schools-by-carlo-chiappi-1967-1969/
pág. 128 frames retirados de https://assemblestudio.co.uk/projects/the-voice-of-children
pág. 134 https://juddfoundation.org/artist/art/prints/

PATHAGOGY



Etymologically, *skholè* means evasion, leisure and freedom from the work that is imposed.

Real knowledge and behavioral capacities that are relevant for the urgencies of an uncertain future can only emerge from an enthusiastic predisposition. Thus, a school should be a space of constructions driven by individual motivations and with relevant and perceived consequences.

This school should offer an appropriate structure and a unique and polycentrical environment that flows in a way to encourage subjective appropriations that best respond to different needs and interests.

At the entrance, a large space that assumes a multipurpose character, since it lives for school related productions and exhibitions but that also works as a connection space with the community.

From here, we continue to a set of didactic spaces that, different from an usual school, are not hermetic rooms but an articulated structure ready to receive all kinds of interdisciplinary or undefined activities.

The learning process extends itself to the outside, not only of the building but to the surrounding land.

Recalling Aristotle's Peripatetic approach, this labyrinthine and permeable character of the surroundings, even though it starts from a set of standard paths, motivated by the relationships that are established (physical and visual, horizontal and vertical), allows an infinity of holistic relationships that combines theories and practices.

These paths work as physical links between disciplinary content and objects but also as a confluence of individualities. Inside and outside of the school.







theorical path
inside-outside connection
expositive path
practical path
vertical connections

1. DISCIPLINARY CORES
"library room" ~~age segregations~~ one core with several monodisciplinary teaching devices

2. THEORICAL & PRACTICAL approach
theoretical study that promotes projectual achievements; exhibitors adjacent to the didactic exhibition path

3. AGE CONVERGENCE
educational resources separated and adapted to the different stages of development

4. INDIVIDUAL & GROUP
different ceiling heights that allow multiple activities of different characters

5. INTERDISCIPLINARY PATHS
articulation of the cores that create vertical and horizontal relationships

6. OUTSIDE EXTENSION
the activities can expand to the outside of the building

7. CONTINUOUS SPACE
the building as a global articulated structure of the different units

0. park
1. multipurpose room
2. canteen
3. food garden
4. performative arts
5. natural sciences
6. arts
7. gymnasium
8. adventure playground



Do ensino da Arquitectura à arquitectura do Ensino

Ana Marta Neves e Silva

FACULDADE DE ARQUITETURA