

**REABILITAÇÃO
DA
ESCOLA EXTERNATO
BOM JESUS**

MODELO 'ESCOLA DA PONTE'

João Garcia de Lima de Moura

Dissertação de Mestrado Integrado de Arquitectura

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

2010/2011

**REABILITAÇÃO
DA
ESCOLA EXTERNATO
BOM JESUS**

MODELO 'ESCOLA DA PONTE'

João Garcia de Lima de Moura

Dissertação de Mestrado Integrado de Arquitectura

Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

2010/2011

Orientador: Professor Doutor Luís Soares Carneiro

Aos meus amigos,
à Rita e ao João, à Olga e ao Maia,

à minha família disfuncional,
pelo apoio incondicional e pelas gargalhadas em tempos de crise,

à minha mãe, pela confiança cega, face a qualquer situação

e ao Professor Luís Soares Carneiro,
pela sua paciência,

os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

A presente dissertação assenta sobre a proposta de reabilitação da Escola Externato Bom Jesus no Porto, segundo um modelo de pedagogia activa, exercida na escola modelo 'Escola da Ponte'. Pretende-se produzir um estudo sobre a arquitectura escolar, de forma a chegar a uma melhor compreensão sobre a sua complexidade. A criança é tomada como o mote central de preocupação e o edifício escolar será estudado como seu reflexo. Será feita, como início de discurso, uma crítica às escolas tradicionais, que permanecem centradas na figura do Professor e que não se encontram adequadas à criança do Mundo actual.

Na primeira parte, elaborou-se um estudo contextual sobre o desenvolvimento escolar. Foi abordado o contexto Internacional que é definido pelas 'novas' tendências sociais e filosóficas e pelos movimentos de ruptura com o ensino tradicional. Também se faz menção a algumas das personagens importantes que contribuíram para o despoletar destes mesmos acontecimentos. Seguidamente, situa-se a posição do nosso país no carácter Educativo, demonstrando como tal se traduziu nos edifícios escolares até ao desenvolvimento do primeiro modelo de inovação.

No segundo capítulo, após à análise contextual, é feito um estudo sobre alguns dos factores de importância na concepção de espaços pedagógicos que têm como objectivo encontrar soluções para que a arquitectura escolar intervenha de modo disciplinado nas actividades pedagógicas. Temas centrais como a manipulação e flexibilidade do espaço são tomados como basilares no desenvolvimento deste capítulo. No final, surge uma

pequena análise a alguns exemplos de edifícios escolares que se revelam importantes em alguns aspectos a este estudo.

No terceiro capítulo, será feito o conhecimento ao modelo, que constitui o único caso português de uma escola de 1º, 2º e 3º ciclo que adopta um modelo inovador onde a criança é o agente de maior importância – a Escola da Ponte. Atenção será feita às premissas pedagógicas desta escola e ao modo como estas intervêm nos espaços.

Finalmente, no seguimento deste estudo, surge no último capítulo, o Projecto. Com as noções adquiridas sobre espaços pedagógicos e através do modelo da 'Escola da Ponte', é feita a intervenção sobre o edifício do Externato Bom Jesus. A preocupação de maior relevância para este projecto foi a de reorganizar e requalificar a escola, de modo a que alunos e professores possam intervir no espaço e apropriá-lo às diversas actividades pedagógicas. Também se dá especial atenção à atribuição de um carácter de 'conforto' habitacional ao edifício, no sentido de tornar a criança feliz dentro do espaço escolar.

Abstract

This dissertation is based on the proposed rehabilitation of 'Externato Bom Jesus' School in Porto, taking into consideration the model of active teaching, observed on the model school "Escola da Ponte." A produced study on school architecture is intended, in order to reach a better understanding of its complexity. The child is taken as the central theme of concern and the school building will be studied as its reflection. As a start point, a critique will be made about traditional schools, for remaining focused on the teacher figure and for not being suitable for the children of actual times.

In the first part, a contextual study is elaborated about school development. It will approach the international context, which is defined by the 'new' social and philosophical trends and by the rupture movements with traditional teaching. It also mentions some of the key figures that contributed to the triggering of these same events. Then follows the educational situation of our country, showing how it's reflected in school buildings until the development of the first innovative model.

In the second chapter, after the contextual analysis, a study will be done on some of the important factors in designing educational spaces that aim to find solutions so that school architecture can intervene in a disciplined manner in pedagogical activities. Issues such as the handling and flexibility of space are taken as the main core in the development of this chapter. In the end, there is a small review on some examples of school buildings that are relevant in some aspects to this study.

In the third chapter, the model will be introduced. It represents the only case of a Portuguese school of 1st, 2nd and 3rd cycle adopting an innovative model where the child is the agent of greatest importance - the 'Escola da Ponte'. Attention will be made to the pedagogical practices of this school, and to how they intervene in the individual spaces.

Finally, following this study, in the last chapter we will approach the project. With the acquired notions about space and through the educational model of 'Escola da Ponte', the intervention will be made on the 'Externato Bom Jesus' building. The concern of most relevance to this project was to reorganize and upgrade the school so that students and teachers can intervene in space and appropriate it to the various educational activities. It also gives special attention to the acquiring of a character of 'comfort' to the building, in order to make the child happy in the school environment.

Resumo / Abstract | 7/11

Introdução | 17

1. Escola | 27

1.1 Panorama internacional do desenvolvimento escolar | 29

1.2 Panorama nacional do desenvolvimento escolar | 44

2. Concepção de espaços educativos inovadores | 61

2.1 Espaço pedagógico tradicional/inovador | 64

2.2 Papel do arquitecto | 66

2.3 Flexibilidade | 69

2.4 Espaço sala de aula | 71

2.5 Exemplos de referência | 75

3. Modelo de referência - Escola da Ponte | 85

3.1 O que é a Ponte? | 87

3.2 A Escola da Ponte e o Ministério da Educação | 90

3.3 Relação escola/encarregados de educação | 92

3.4 Aluno como criança | 93

3.5 Percurso e mecanismos curriculares | 96

3.6 Espaços pedagógicos | 99

4. Projecto | 103

4.1 Externato Bom Jesus | 105

4.2 Pensar o Projecto | 110

4.3 Salas de aula | 111

4.4 Ginásio | 116

4.5 Refeitório | 117

4.6 Espaços de estar | 118

4.7 zonas administrativas | 120

4.8 Serviços | 120

4.9 Zona exterior – pátio | 122

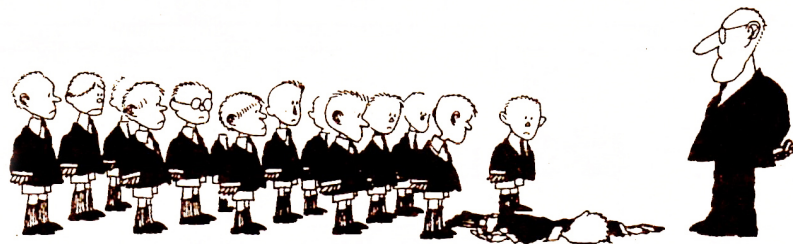
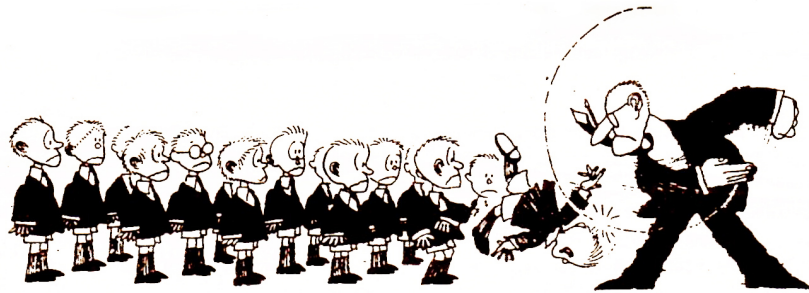
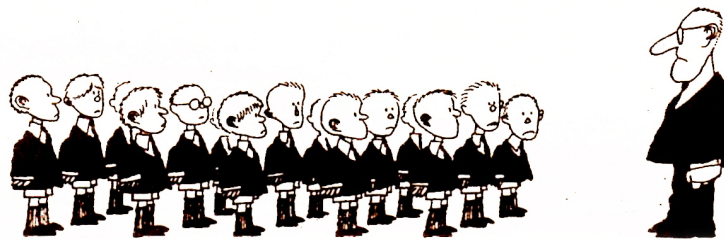
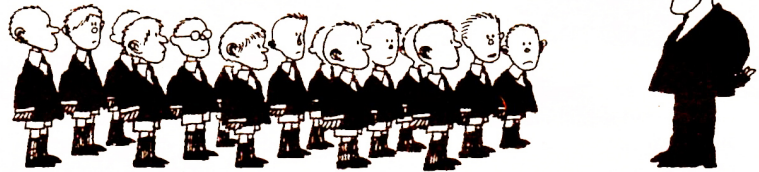
5. Nota final | 125

Elementos gráficos | 129

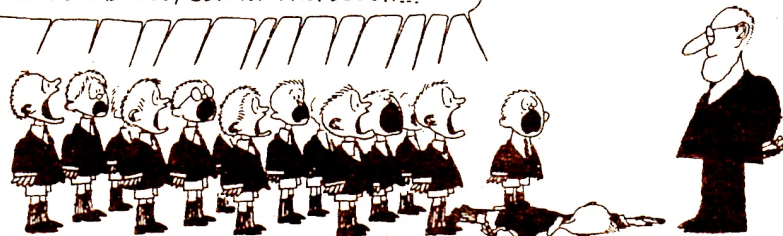
Bibliografia

Anexos

A MELHOR MANEIRA DE EDUCAR É COM...?



COM O EXEMPLO, SENHOR PROFESSOR !!!



INTRODUÇÃO
‘PROBLEMÁTICA ACTUAL’

Introdução

Problemática actual

O mundo encontra-se num permanente estado de evolução e transição. Os domínios de saber que tomamos como garantidos hoje podem amanhã ser desactualizados ou simplesmente desnecessários. Cada vez mais, trabalhos manuais são substituídos por sectores da indústria que não mostra sinais de abrandamento. Ciência, tecnologia, medicina, psicologia, sociologia, tudo evolui, muda, transfigura, ou seja, tudo se adapta, mesmo que a ritmos diferentes, ao mundo actual. A questão, que adquire grande importância para este exercício académico, é o porquê da ‘estagnação’ da Educação.

Como é que se justifica que as mudanças no ambiente escolar tenham sido tão escassas?

As mentalidades responsáveis pela evolução nos âmbitos anteriormente referidos são moldadas nas escolas. O futuro está nas escolas.

Como é possível que tão pouco tenha acontecido na evolução destes espaços?

As crianças de hoje estão consideravelmente expostas a mais do que há uma década atrás. Na geração dos nossos pais seria inconcebível imaginar uma criança de doze anos com um telemóvel nas mãos. Hoje em dia, esta criança consegue estar a falar ao telemóvel enquanto faz uma pesquisa na internet e fala com os seus amigos no *chat*. A Escola, sendo que é um dos maiores instrumentos de preparação da criança para a sociedade, deveria

contemplar estes factores de mudança e evolução e infelizmente não é o que acontece. Continuamos a ser confrontados com espaços de sala de aula estagnados, com configuração de mobiliário fixo, em que a criança é obrigada a ficar sentada a observar o quadro e o/a professor/a, onde o diálogo ou interacção com os colegas é motivo de repreensão. Este é um modelo que se encontra desactualizado e não corresponde às correntes actuais.

Na sua palestra, integrada no colóquio '*TED Talks*', Sir Ken Robinson chega ao extremo de acusar: "*School kills creativity*". Segue dizendo que uma criança nasce um ser criativo mas que, com a sua educação escolar, vai perdendo essa capacidade. Dentro de uma escola que aplica o, chamemos-lhe, método pedagógico tradicional, o aluno é preparado para responder a questões. Mas é reprimido se a resposta estiver errada, é alvo de más classificações e é posto em comparação com os seus colegas que apresentam melhores notas. É no recorrer destas práticas que a criança vai criando medo ao acto de errar.

"Kids will take a chance. If they don't know, they will have a go. They are not frightened of being wrong. I'm not saying that being wrong is being creative, but what we do know is that if you're not prepared to be wrong, you will never come up with something original.(...) by the time they get to be adults most kids have lost that capacity. They have become frightened of being wrong (...) and we are now running national educational systems where mistakes are the worst thing you can make.

The result is that we are educating people out of their creative capacities.”¹

Oscar Niemeyer corrobora esta ideia quando diz no seu documentário *‘A vida é um Sopro’*² que: *“é como ver um desenho de criança colorido, podia ser um painel tão bonito. É criativo. Uma coisa espontânea. Depois que ela aprende, não consegue mais fazer.”*

Cada vez mais, a regalia da educação é banalizada e ao fim do percurso escolar, um aluno licenciado ou mestrado não passa de um elemento de uma vasta massa de desemprego. Todos são ‘formatados’ com os mesmo saberes, técnicas e métodos de trabalho, o que resulta que, face a um problema, cada vez menos criativas sejam as soluções.

Começa a ser altura de contemplar a ideia de que se as escolas têm tal efeito na educação e criatividade das nossas crianças, outro planeamento deveria entrar em efeito.

Qual a importância do espaço escola para a eficácia das actividades pedagógicas? A problemática que se expõe acima passa também pela adequação das escolas como espaço físico. Até que ponto se pode esperar a estimulação de criatividade numa sala de aula onde o aluno é obrigado a olhar em frente sem o poder de interacção com os colegas?

Quem consegue afirmar que nunca se aborreceu durante uma aula? Quem não se lembra de, em criança, ansiar pelas aulas

1 retirado da palestra ‘School kills creativity’ de Sir Ken Robinson, http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html (consultado a 22 de Janeiro de 2011)

2 <http://www.youtube.com/watch?v=LcdliqYX1lw> (consultado a 18 de Abril de 2011)

em que teríamos de, devido a situações extraordinárias, trabalhar em grupo, trabalhar em pé, ou até no recreio? A alteração do espaço lectivo é um bem essencial à estimulação das mentes dos mais novos. E, existindo hoje em dia as noções sobre a influência do espaço, luz, cor e ambiente sobre o utente espacial, como é que a sala de aula não é um dos sítios espacialmente mais ricos do mapa da arquitectura?

O arquitecto tem como obrigação a consciencialização de todos os domínios envolvidos dentro de uma escola para poder trabalhar na sua optimização. É também responsável por dar forma às novas ideias educacionais dentro do espaço escolar. Esta tarefa, como explica Herman Hertzberger, é complexa devido aos desenvolvimentos actuais que afectam o âmbito educacional. Entre eles 'acusa': a chegada da era dos computadores, que cada vez mais afecta a educação de um modo geral e também os espaços que a acompanham; a crescente estratificação dentro das salas de aula, quer por diferenças culturais ou de performance por parte dos alunos, que consequentemente traz grandes complicações sociais; a cada vez mais reduzida atenção dos alunos, que já frequentam as aulas desmotivados, influenciados pelos fortes estímulos do Mundo Moderno, tal como a televisão e a internet; e também a constante problemática dos ambientes familiares complicados que não proporcionam uma base estável ao alunos. Para muitos alunos, *"a escola representa a sua segunda casa, ou até mesmo a primeira."*³

3 HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.69

O arquitecto deverá preparar o edifício-escola para estas alterações sociais. E é tendo-as em mente que se desenvolve o estudo aos espaços pedagógicos escolares inovadores.

Neste trabalho, a Escola é estudada num panorama histórico e num outro mais funcional, que se divide em dois âmbitos intrinsecamente associados: espaço pedagógico / modelo pedagógico. Duas entidades impossíveis de dissociar já que o espaço pedagógico só se consolida com a intervenção das práticas teóricas e seus intervenientes (professores e alunos). Jos Boys explica esta inter-relação nas páginas de *'Towards creative learning spaces'* dizendo: *"because space is understood as a relationship rather than a setting or entity it can never exist meaningfully separate from the participants that inhabit it, and the situated context in which they (and the space) are operating."*⁴

Dentro da análise histórica será feita a distinção entre o panorama Internacional e o Nacional. Esta divisão servirá para uma maior compreensão do movimento da 'Escola Moderna', que despoletou na Europa e nos Estados Unidos, enquanto que ao mesmo tempo em Portugal, se proporciona uma época de extrema dificuldade e até de um certo retrocesso no âmbito da educação. Dentro do panorama Internacional, importância é dada aos momentos de evolução e revolução da educação e é feita uma breve abordagem a algumas personalidades que considerei pioneiras deste trajecto. Em jeito de contraste, o panorama Nacional descreverá sucintamente as características

4 BOYS, Jos, *Towards Creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011, p.31

tradicionalistas da educação e escola portuguesas até à altura em que houve a tentativa de inserção de um modelo Moderno no âmbito escolar.

Segue-se um momento de reflexão sobre a concepção de espaços de educação activa. Esta parte vem quase como o suporte da prática associada à teoria defendida pelos filósofos e pedagogos mencionados na análise Internacional. Com base nos escritos de autores que estudam esta mesma problemática, como é o caso de Herman Hertzberger, tentar-se-á compreender as índoles dos espaços escolares e também o 'como' criar uma escola associada às novas pedagogias de educação activa. Mais do que somente o exercício projectual, trata-se do estudo das potencialidade do espaço escolar.

Também, apesar da crítica que aqui é feita à falta de evolução das escolas, não se pretende de qualquer modo ignorar os exemplos que demonstram a preocupação com este tema. Em vários países surgem escolas que abordam estas preocupações e surgem com propostas espaciais bastante mais livres e flexíveis. Mas infelizmente, estas constituem a excepção e não a regra. Não obstante, é pretendido estudar alguns destes exemplos, para melhor compreensão da problemática. Serão abordadas algumas escolas de interesse para o tema. A selecção será feita não a partir da qualidade projectual, mas sim a partir da relevância que a dita escola teve no percurso evolutivo desta tipologia escolar.

Será feito um destaque mais aprofundado ao único exemplo escolar português que se insere no Movimento Moderno de criação de espaços pedagógicos inovadores e centrados no aluno. A Escola da Ponte é a única de ensino primário que 'abraça'

as pedagogias exteriores onde se entende o aluno como o centro da Educação, em vez do professor. É uma escola que escreve o seu próprio funcionamento e que, constantemente, se altera e adapta. Uma parte da análise é dedicada a esta Escola, sempre admitindo que infelizmente constitui um raro exemplo português, que não é de todo infalível.

Após e a par deste estudos sobre história e espacialidade escolar e com base no modelo da Escola da Ponte, debruçar-nos-emos sobre o desafio de ‘testar’ os conhecimentos adquiridos num exercício projectual. Tentar-se-á consolidar, através do projecto, a transição da Escola como albergue da actividade pedagógica, para uma escola que participa na educação activa da criança e que contribui para a mesma.

Este exercício é uma tentativa modesta de utilizar estes conhecimentos para facilitar a sua compreensão. Não pretende, deste modo, atingir os parâmetros de um projecto real, assumindo-se como um pouco ‘idílico’. Atenção serão feitas a factores de importância para a tipologia escolar, que envolvem clareza de organização, fácil leitura dos espaços, acessos, iluminação, conforto, entre outros.



1. ESCOLA

1. Escola

1.1 Panorama de desenvolvimento escolar internacional

A busca da individualização do ensino tem as suas primeiras manifestações na Antiguidade Clássica. Para Sócrates (469 a.C/ 399 a.C) o aluno era visto como agente principal da sua aprendizagem, sendo o seu mestre ou tutor alguém externo ao processo de aprendizagem. A busca da verdade socrática consistia na experiência pessoal, onde o indivíduo questiona e, através da eliminação de respostas erradas, chega à verdade.

Estudiosos como Erasmo (1469-1536), Montaigne (1533-1592), Rabelais (1493/9-1553), Fénelon (1651-1715) e Rosseau (1712-1778) levantavam ondas sobre os métodos pedagógicos que consideravam obsoletos, tal como a educação na base dos livros escolares disponíveis que achavam desligada da realidade e que criava saberes demasiados superficiais que não geravam convicções pessoais. Por sua vez, sugeriam novas orientações pedagógicas que consideravam mais apropriadas: a educação deveria ser activa, intuitiva e realista e deveria dirigir-se directamente ao aluno de modo a equipá-lo e desenvolvê-lo; também se deveria, em vez de moldar a criança à realidade educativa, moldar a realidade educativa em prole da criança, tentando facilitar-lhe a aprendizagem e torná-la apelativa.¹

Na passagem do século XIX para o século XX deu-se, nos Estados Unidos e na Europa, o início do movimento da Escola Nova, onde vários indivíduos, mais especificamente das áreas da filosofia e pedagogia, contradiziam o método tradicional de

¹ ROCHA, Filipe, *Correntes pedagógicas contemporâneas*, Aveiro, Livraria Estante Editora, 1988, p.40



Img. 1



Img. 2

ensino. Tal como Sócrates, acreditavam que a educação não se devia centrar no professor, mas sim no aluno. Devia-se respeitar as diferentes fases de evolução da criança, os diferentes ritmos de aprendizagem, devia-se instigar um sentido de realização pessoal e também interessar a criança na educação.² Numa época de grande evolução, não só a nível tecnológico mas também a nível das ciências sociais e filosóficas, começa-se a questionar os métodos de ensino que são estandardizados e a respeitar a individualidade da criança.

Surge em paralelo, um conjunto de ciências que vão contribuir de modo significativo para a pedagogia. As descobertas no âmbito das ciências psicológicas e sociológicas vão servir de apoio para a educação. Filipe Rocha escreve sobre estas descobertas e Maria de Lurdes Silva transcreve-as do seguinte modo:

“1. A psicologia experimental que introduz as fases do método científico onde preponderam observação, hipótese, experimentação e generalização;

2. A psicologia da forma com repercussões pedagógicas: sublinhou-se a relação entre a acção e a percepção(...);

3. A psicanálise em que, para Freud, o homem é fundamentalmente o seu subconsciente e tem implicações pedagógicas: a importância de formar o educando de maneira suave e sem choques(...);

² SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007,p.15

4. A caracterologia em que a utilidade psicopedagógica do conhecimento do carácter de um indivíduo é manifesta: na orientação profissional, na importância em o educador conhecer realmente a criança para a poder ajudar e para se poder avaliar o comportamento de cada pessoa;

5. A psicologia genética que vem pôr, realmente fim à teoria do homúnculo, que olhava a criança como um adulto em miniatura – Piaget demonstrou objectivamente a insensatez de tal opinião, provando que a inteligência evolui, sem alterar o fundo da sua estrutura”³

Foi a partir deste desenvolvimento da psicologia e sociologia, da consciencialização das fraquezas da educação tradicional e do reconhecimento da necessidade de uma reforma profunda na educação, que surgiu a intenção de agir para se fazer frente ao que era feito anteriormente.

Começou gradualmente a denotar-se um maior interesse e dedicação à infância, passando a ser entendida como particular, tornando-se então, analisável. Assistiu-se também ao surgimento cada vez maior de organismos, publicações e estudos neste âmbito, que associados à aplicação em casos de experimentação, provocaram o surgimento de várias ‘escolas novas’.⁴

3 SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.26/27

4 AVANZINI, Guy, *A pedagogia no século XX*, Lisboa, Moraes Editores, 1978, p.116



Img. 3



Img. 4

A este período de lutas no âmbito da educação, Gaston Mialaret chamou “período individualista, idealista e lírico da Educação Nova”⁵, que por ser algo tão recente ainda possuía, por vezes, uma conotação de pouca seriedade e até de caricato no panorama pedagógico. A Escola Nova ainda era ignorada por muitos. Apesar de se insurgir cada vez mais pronunciadamente, ainda vivia na sombra dos métodos do “velho espírito educativo”⁶.

Em 1899, A. Ferrière (1879-1960) tomou a iniciativa de fundar em Genève o *Bureau Internacional des Écoles Nouvelles* que pretendia encontrar, organizar e difundir toda a informação que existisse sobre este movimento. E em 1912, a Escola Moderna foi definida como “*um internato familiar situado no campo, onde a experiência pessoal da criança está na base da educação intelectual com recurso aos trabalhos manuais (escola de trabalho) e da educação moral pela prática da autonomia dos alunos*”⁷

Por volta do mesmo ano, Faria de Vasconcelos⁸ (1880-1939) fundou na Bélgica a escola nova de *Bierges-Lez-Wayre*, que ficou conhecida por muitos como a escola-modelo que marcou o movimento. A escola teve um período muito curto e foi encerrada pela invasão alemã de 1914, no início da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1918). Faria de Vasconcelos refugiou-se na Suíça onde se juntou a A. Ferrière, E. Claparède (1873-1940) e P. Bovet (1878-1960), no Instituto Jean-Jacques Rousseau, que hoje

5 MIALARET, Gaston, 1971. Cit in. SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007,p.28

6 SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007,p.28

7 MIALARET, Gaston,1971. Cit in. SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007,p.29

8 António Sena Faria de Vasconcelos foi o único português que contribuiu activamente para o movimento internacional da Escola Moderna. Nascido em Castelo Branco, doutorou-se em Bruxelas, onde exerceu a sua actividade docente e onde criou a sua 'Escola Nova de Bierges-lez-Wavre, que foi considerada a escola modelo do movimento.

constitui a actual Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genève. Esta chegou a ser o maior centro europeu de investigação em pedagogia e ciências da educação em Europa. A experiência pedagógica de Faria de Vasconcelos foi transmitida no seu livro *“Une école nouvelle en Belgique”*. É no prefácio deste livro que A. Ferrière estabelece um conjunto de comparações entre as escolas que surgem neste movimento, considerando a de Vasconcelos, como a que concretizava o maior número de princípios característicos do movimento. Neste mesmo prefácio são definidos 30 princípios que caracterizam estas escolas. Uma escola só pode ser considerada uma Escola Nova se corresponder a 15 ou mais desses princípios. Dentro destes, Carlos Meireles e Abel Rodrigues destacam os mais relevantes como:

“- uma escola situada no campo, em plena natureza mas próxima da cidade;

- em casas separadas com 10 a 15 alunos, em coeducação de sexos e em regime de internato próximo da estrutura familiar com uma figura masculina e outra feminina de educadores;

- um modelo pedagógico que valoriza os trabalhos manuais, a cultura física e a formação prática e experimental, a par da educação intelectual e científica em que a teoria segue sempre a prática (e não o contrário), a partir dos interesses e trabalho individual de cada aluno, completado pelo trabalho de grupo, por viagens e acampamentos;



Img. 5



Img. 6

- *um ensino centrado no aluno e baseado em factos e experiências;(...)*
- *uma educação moral, pessoal e social não imposta de fora para dentro, mas construída de dentro para fora pela experiência reflectida em sentido crítico e no exercício da liberdade;*
- *uma educação que valoriza o progresso individual, em que cada um compara os seus trabalhos presentes com os seus próprios trabalhos do passado e não tanto com os trabalhos dos companheiros;*
- *uma educação para a autonomia em que os alunos aprendem a fazer, nomeadamente as suas próprias refeições;*
- *uma escola que desenvolve a entreajuda efectiva e a democracia participativa;*
- *uma educação artística libertadora, purificadora e criativa que desenvolva as emoções mais nobres;*
- *uma escola que é um laboratório de pedagogia prática, alicerçada na investigação científica e no desenvolvimento da vida espiritual e material.”⁹*

⁹ COELHO, Carlos Meireles, RODRIGUES, Abel Martins, *Para uma Análise da Escola Nova de Faria Vasconcelos*, Universidade de Aveiro http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/453CarlosMeireles_e_Abel.pdf (consultado em Fevereiro de 2011)

Várias escolas surgiram dentro do movimento, conseguindo consolidar vários destes princípios. Entre elas destacam-se: a de Cecil Reddie (1858-1932) em Abotsholme, Inglaterra, que satisfazia 22,5 dos parâmetros; a de John Haden Badley (1865-1967) também em Inglaterra, satisfazia 25 parâmetros; a de Hermann Lietz (1868-1919) na Alemanha, satisfazendo 22 parâmetros; Edmon Demolins (1852-1907) abre uma em França que satisfaz 17,5; Paul Geheeb (1870-1961) funda uma escola também na Alemanha que satisfaz a plenitude dos 30 parâmetros. Mas o caso que A. Ferrière considerava como modelo era o de Faria de Vasconcelos e a sua escola Bierges-lez-Wavre, que apesar de tudo concluía 28,5 dos requisitos. Não lhe era possível possuir os 30 porque na Bélgica não era permitida a coeducação dos sexos e a escola não possuía casas unifamiliares separadas para grupos de 10 a 15 alunos.¹⁰

A Primeira Guerra Mundial, tal como sucedeu no caso da escola de Faria de Vasconcelos, provocou um atraso no desenvolvimento da “escolas novas” e o movimento perdeu força. Só em 1925 é que o *Bureau International des Écoles Nouvelles* retoma o seu funcionamento.

Em Calais, França, em 1921, foi criada a Liga Internacional da Educação Nova que publicou mensalmente boletins e a revista *l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. Os primeiros números desta revista definem o movimento pós Primeira Guerra Mundial em três princípios: espiritualismo, psicologismo, individualismo.¹¹ A Educação Nova deveria demonstrar respeito pela individualidade



Img. 7



Img. 8

¹⁰ SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.30

¹¹ SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.30

da criança, que só se poderia desenvolver através do meio de uma disciplina condutora da liberdade da potencialidade espiritual que nela existe. Esta individualidade, tão defendida pela nova educação, foi muitas vezes levada no sentido pejorativo mas surge agora a tentativa de substituir a competitividade escolar pela cooperação entre alunos. Deste modo, a criança aprende a colocar a sua individualidade em serviço da colectividade.¹²

Nestes tempos queria-se não só uma mudança e optimização do ensino, mas também se lutava por direitos de igualdade e pelas mesmas oportunidades para todos. Apesar da educação já ser aberta aos que a procuravam, ainda não era acessível à população em geral. Com o rebentar das duas Guerras Mundiais, estas inquietações vão 'resfriar' e só na década de 60 é que o movimento da Escola Nova vai voltar com plena força e vigor. Em paralelo, é nesta época que vão surgir em Portugal as primeiras tentativas de adopção a uma educação activa, importada da Educação Nova Internacional.

De entre os pensadores que intervieram de alguma forma no percurso pedagógico ao longo dos anos, alguns destacam-se. Não se cruzam obrigatoriamente no tempo mas partilham algumas características importantes. Surge aqui então a oportunidade de falar de alguns deles e das suas teorias no âmbito da pedagogia. De entre estes indivíduos, são de mencionar:

12 *IDEM: IBIDEM*

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Um verdadeiro pioneiro na incessante busca de uma adaptação da educação aos tempos modernos e de uma progressão no sentido humano, foi Jean-Jacques Rousseau.

O teórico suíço afirmava que a criança não deveria ser tratada como um adulto mas deveria ser alvo de uma educação adaptada a si, às suas competências, necessidades e interesses, algo que a fizesse crescer criando os seus próprios conceitos e construindo o seu próprio saber com base na experiência pessoal¹³.

*“Viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ela não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ela será um homem”*¹⁴

Rousseau defende um paralelo entre educação e Natureza. Em muitos aspectos estabelece um paralelo entre ambas. O ser humano nasce como fruto de algo natural, com um conjunto de ferramentas empíricas subdesenvolvidas. O facto de ser criado por progenitores que lhe impõe uma educação e, mais tarde, um ou mais professores, é um atrofio dessa natureza interior. Ele utiliza, como exemplo metafórico, uma planta que se lhe for imposta um obstáculo ao seu crescimento vertical, esta dobra, contorna ou inclina e estabelece novo percurso de crescimento, ou seja, atrofia, adapta-se à envolvente. O mesmo acontece à criança:

“Uma criança passa assim seis ou sete anos entre as mãos das mulheres, vítima dos caprichos delas e (...) depois de terem sufocado a natureza pelas

¹³ *IDEM*: 24

¹⁴ ROUSSEAU, J.-J., 1969. Cit in. SOETARD, Michel, *Jean-Jacques Rousseau*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.14



Img. 9



Img. 10

paixões que fizeram nascer, colocam este ser factício nas mãos de um preceptor que acaba de desenvolver as sementes artificiais que já encontra completamente formadas, e lhe ensina tudo, excepto a saber viver e se tornar feliz. Enfim, quando essa criança, (...) é jogada no mundo, mostrando sua incapacidade, seu orgulho e todos os seus vícios, isso faz com que deplorem a miséria e a perversidade humanas. É engano; aquele é o homem de nossas fantasias; o da natureza é feito de outra maneira”¹⁵

Era sua intenção reduzir o papel do tutor/professor a um mínimo possível. Entre os seus estudos encontram-se princípios como o de “educação negativa”¹⁶, que teoriza que o educador não deve intervir. Este deve apenas acompanhar o crescimento da criança, mantendo-a protegida das influências da sociedade “corrupta”¹⁷ e, se for necessário, corrigi-la através de exemplo ou de intervenção indirecta.

A educação deveria permanecer “negativa” até aos doze anos, a partir de quando o educador poderia intervir de modo mais directo. Rousseau também defendia que a sociedade como organização deveria ser mais democrática de modo a que se mostrasse mais livre e igual para todos os indivíduos. E estes deveriam ser educados previamente à sua inserção como membros activos da sociedade, formando assim na criança as bases das

15 SOETARD, Michel, *Jean-Jacques Rousseau*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.37

16 SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.25

17 SOETARD, Michel, *Jean-Jacques Rousseau*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.67

relações sociais.

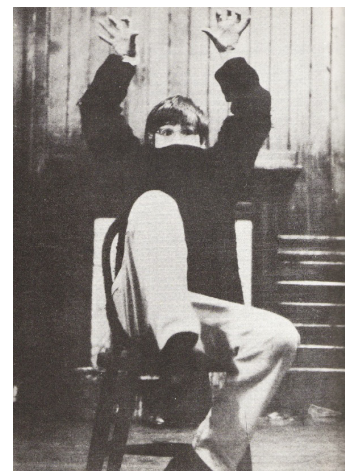
Rousseau escreveu o livro ‘Emílio’, que é até hoje obra de culto para professores e estudiosos de pedagogia a nível mundial. No entanto, é do conhecimento geral que as ideologias de Rosseau não são aceites por muitos, não deixando este de ser um nome de referência na reforma da educação.

John Dewey (1859-1952)

O filósofo norte-americano, John Dewey, foi uma das figuras mais marcantes no panorama pedagógico dos Estados Unidos e também do resto do Mundo. Defendia a unidade entre a teoria e prática para o desenvolvimento do conhecimento.

Apesar de ser entendido por muitos críticos como um defensor da premissa ‘criança como centro da Educação’, este considerava-se menos ‘romântico’ e mais prático. Chegava ao ponto de criticar esta visão poetizada, afirmando que os seus fomentadores tinham como preocupação o interesse e as tendências dos educandos, e que tal só abordava metade da problemática. Também produz uma crítica aos denominados ‘tradicionalistas’, por estes “*não relacionarem as disciplinas do programa de estudos com os interesses das crianças*”¹⁸

Os tradicionalistas acreditavam nos conhecimentos que foram ganhos com anos de instrução e na educação pela passagem de saberes de professores para alunos. Viam na Educação centrada na criança sinais de anarquia e de degeneração. Por outro lado, os românticos afirmavam a individualidade da criança que se entedia



Img. 11



Img. 12

¹⁸ WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, *John Dewey*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.17

e não produz perante uma pedagogia tradicional, monótona e rotineira. Dewey põe-se à parte deste dualismo e defende que ambos poderiam auxiliar-se:

*“se desfizessem da ideia funesta de que há uma oposição (mais que uma diferença de grau) entre a experiência infantil e os diversos temas que constituirão o currículo no decorrer de seus estudos. (...) No que diz respeito aos estudos, trata-se de interpretá-los como o resultado orgânico das forças que intervêm na vida infantil e de descobrir os meios de brindar à experiência da criança uma maturidade mais rica”*¹⁹

Em oposição à reforma da educação com base no aluno, Dewey defende que a reforma deveria ter como alvo principal o professor. O educador deveria reorganizar as disciplinas com base na experimentação e no interesse dos alunos. Os educadores deveriam ser competentes, com um elevado domínio sobre a disciplina a ser ensinada. Também deveriam possuir formação em Psicologia da criança para que fossem capazes de criar estímulos de modo a que a disciplina se tornasse parte do crescimento da criança.

Em 1896, o filósofo criou, em Chicago, uma ‘escola experimental’ em que aplicou as suas ideologias. À parte de uma pedagogia activa (*‘learning by doing’*)²⁰, Dewey insere na escola a ideologia de uma educação democrática. As actividades das

19 DEWEY, 1902. *Cit in*. WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, *John Dewey*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.17

20 SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007,p.36

crianças nesta escola tinham como objectivo a sua futura inserção no plano social, ou seja, *“um modo de actividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela”*²¹. Para a escola implementar o espírito democrático era necessário organizar-se como uma comunidade cooperativa, onde a criança se sentisse membro e para a qual contribuísse.

Maria Montessori (1870-1952)

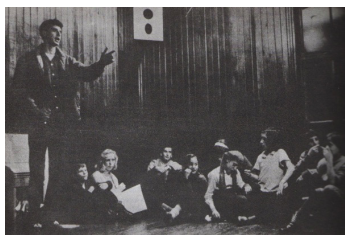
Maria Montessori é uma das personalidades vanguardistas no movimento da nova educação. O seu trabalho é mundialmente conhecido e até hoje influencia diversas escolas. Em 1896 torna-se a primeira mulher de Itália a concluir medicina com um estudo sobre neuropatologia. É a trabalhar como assistente na clínica de psiquiatria de Roma que vai iniciar o seu estudo com crianças.

Após a sua experiência na clínica com crianças, Maria Montessori dedica-se às problemáticas da pedagogia. Ficou conhecida pelas “Casas das crianças” que criou ao longo da sua carreira. A primeira surgiu em San Lorenzo, Roma, e pretendia que as crianças aprendessem *“a conhecer o mundo, e a desenvolver sua aptidão para organizar a própria existência.”*²² Estas escolas tornaram-se verdadeiros marcos para professores e teóricos de pedagogia mundialmente.

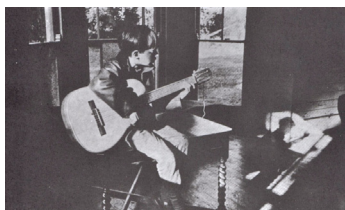
Dentro destas ‘Casas’ tudo era concebido adaptado às crianças. Desde a mobília, às cores, sons e arquitectura. Tudo girava em volta de um ambiente propício ao desenvolvimento

21 DEWEY, 1899. Cit in. WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, *John Dewey*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010, p.23

22 ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010, p.14



Img. 13



Img. 14



Img. 15

da criança. E desta, era esperado que se orientasse e que fosse responsável sem ser forçada. Esta disciplina teria que vir do interior da criança.

*“Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, consequentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida”*²³

As bases da educação que Montessori defendia, centravam-se na observação e experimentação científica. Defendia também que a infância não era menos que um prolongamento do acto de criação. Tal como Rousseau, acreditava que o desenvolvimento da criança deveria ser natural: *“Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores”*²⁴ A seu entender, as crianças precisam de um ambiente adequado à sua vivência e aprendizagem. E tanto dá importância ao desenvolvimento interno como ao externo, defendendo que ambos se complementam.

Montessori aplicava nas suas escolas exercícios de treino aos sentidos, que considerava de extrema importância. Era através dos sentidos que as crianças faziam o estudo de objectos e elementos que serviriam para a abstracção genérica e para a produção de saberes.

“No seu conjunto, o mundo repete mais ou menos os mesmo elementos. Se estudarmos, por

²³ MONTESSORI, 1969. *Cit in.* ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010, p.19

²⁴ MONTESSORI, Maria in ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010, p.16

exemplo, a vida das plantas ou dos insetos na natureza, temos uma ideia aproximada da vida das plantas ou dos insetos no mundo inteiro. Ninguém conhece todas as plantas. Mas basta ver um pinheiro para conseguir imaginar como vivem todos os pinheiros. (Montessori, 1976,p.80)”²⁵

O programa lectivo que implementava seguia uma forma regular que permitia aos alunos fazerem uma auto avaliação dos seus progressos. Isso seguia a sua apologia de que o ser humano infantil é um ser livre e natural, autor do seu próprio percurso de evolução. *“Um indivíduo é o que é, não por causa dos professores que ele teve, mas pelo que realizou, ele mesmo”*²⁶

Até aos dias de hoje existe um enorme número de escolas ‘Montessori’ espalhadas pelo Mundo, que defendem o modelo da sua criadora.

Muitos outros autores ficam por falar, não descurando, no entanto, o seu valor para o percurso da educação. Apesar de diferentes, muitos possuíam o mesmo desejo que era o de tornar a educação mais apropriada à criança através de uma reforma aprofundada do ensino.

²⁵ MONTESSORI, 1976. *cit in*. ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010, p.26

²⁶ ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010, p.27

1.2 Panorama de desenvolvimento escolar nacional

A Educação em Portugal não teve uma evolução constante e coerente. Dependendo da situação política e social do país, o sector da Educação evoluiu, regrediu ou estagnou. Enquanto que fora de terras portuguesas se discutiam modelos de ensino, se questionavam os alicerces de pedagogia e se tentava mudar algo, dentro de Portugal combatia-se a repressão política. Neste capítulo pretende-se fazer uma breve abordagem à história e evolução das escolas de ensino primário em Portugal e estabelecer um percurso que ronda os modelos escolares que estiverem vigentes no país, terminando no primeiro modelo de carácter inovador.

Apesar de Portugal ser um país de valores tradicionalistas que sofreu durante uma ditadura opressiva, em tempos prévios sonhara-se com uma Educação para todos. No período da 1ª República *“o combate ao analfabetismo, a difusão da cultura popular e o empenhamento na educação transformaram-se numa bandeira que uniu na actuação muitos republicanos”*.¹ Foi uma época liderada por um grande idealismo e até por um certo romantismo. E mesmo que muitas vezes não ultrapassasse a fase de intenção, existiu a vontade de mudança e muito acabou por ser feito. Foi dado o incentivo necessário à educação que permaneceu forte até aos primeiros anos do fascismo.

Dentro destas iniciativas, sentiu-se acentuadamente o combate ao analfabetismo, a fomentação da cultura popular e deram-se significantes reformas educativas. Dentro da reforma de 1911 (actualizada em 1919) criou-se o ensino pré-primário e primário

¹ CORTESÃO, Luiza, *Escola sociedade que relação*, Porto, Edições Afrontamento, 1981, p.15

geral, de acesso gratuito.² O ensino primário era de oito anos, de entre os quais, cinco eram obrigatórios. As escolas facilitavam o acesso a uma camada de população mais vasta e permitiam o ensino em coeducação. Investiu-se também na formação de professores deste tipo de ensino (primário e pré-primário). Criaram-se mais escolas para este efeito chamadas de Escolas Novas e o nível de formação elevou qualitativamente, tal como o salário pago a estes professores. Outras enúmeras atitudes foram tomadas em prol da propagação da Educação, tendo em conta estratificações sociais menos possibilitadas. Para o efeito, criaram-se as ‘Escolas Móveis’ que pretendiam deslocar-se à localidades rurais para instruir aqueles que não tinham fácil acesso.

Luiza Cortesão salienta esta época como um período de crescimento e mudança e questiona onde estaria situado Portugal se esta evolução não tivesse sido interrompida:

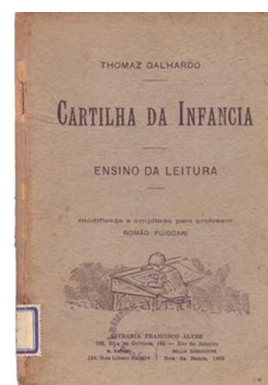
“Se para além de todas estas iniciativas considerarmos os reflexos que tiveram movimentos culturais e políticos como a ‘Renascença Portuguesa’ (...), se considerarmos o cuidado votado à literatura infantil da época, em que colaboraram grandes vultos da cultura portuguesa, se recordarmos o brilho e o nível da instituição de Ensino Superior como uma Faculdade de Letras do Porto, se folharmos os livros escolares da época, reparando na sua qualidade gráfica, na extensão e selecção dos temas abordados, não se pode deixar de melancolicamente reflectir sobre o



Img. 16.- Revolução de 5 de Outubro de 1910



Img. 17.- as realizações da Primeira República: a Instrução (1910)



Img. 18.- Educação na Primeira República: alguns apontamentos

² IDEM: IBIDEM



Img. 19.- postal de propaganda salazarista



Img. 20.- intervenção de carácter político na educação

que seria hoje o nosso povo se esta acção tivesse prosseguido.”³

Com a introdução do fascismo, o crescimento da Educação sofreu uma enorme reviravolta. Enquanto antes se sentia um acompanhamento do país com as reformas de cariz inovador na Europa, durante o período de ditadura observou-se um grande retrocesso. A coeducação foi desencorajada, perderam-se os anos de ensino primário obrigatório, deixou-se de alcançar as massas desprivilegiadas e até a remuneração dos professores foi reduzida.

Também foram introduzidas ideologias políticas no sistema de ensino, o que contribuiu para que, muito rapidamente, se desse o “desaparecimento da escola tal como tinha sido concebida pelos homens da 1ª República, à despromoção do professor, à censura, à proibição de iniciativas culturais, que passaram a ser encaradas como perigosas vias de agitação popular.”⁴

Como é óbvio, estes extremos políticos vão ter a sua influência na construção das escolas. Os modelos encontrados durante estas décadas são caracterizados pelo seu conservadorismo e foram repetidos por todo o país. Os planeamentos de construção escolar foram aparecendo, não por se sentir que os modelos anteriores eram desactualizados, mas sim por necessidade de albergar uma população em crescimento demográfico.

No início do século XX, os edifícios escolares eram de uma arquitectura que se pode caracterizar, nas palavras de Vasco Croft, entre o “neoclássico” e a “arte nova”⁵. Definiam-se pelas

3 CORTESÃO, Luíza, *Escola sociedade que relação*, Porto, Edições Afrontamento, 1981, p.17/18

4 IDEM: 121

5 CROFT, Vasco, *Arquitectura e Humanismo*, Lisboa, Editora Terramar, 2001, p.259

suas plantas orientadas segundo eixos de simetria e apresentavam-se como edifícios de destaque na cidade. Eram equipados apenas com o necessário às actividades lectivas e os espaços eram simples: todas salas tinham a mesma configuração de espaço fechado, de mobiliário fixo e iluminação pontuada. Muitas foram incluídas em palácios e conventos, espaços que possuíam as dimensões necessárias para esta tipologia.

Com o crescimento da população em busca de educação, começou a ser necessário um planeamento definido de edifícios escolares. Em 1935, a Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais aprovou os projectos tipo regionalizados para escolas primárias. Os arquitectos responsáveis foram Raul Lino e Rogério de Azevedo. O primeiro foi responsável pelas intervenções na região Sul e o segundo pelas intervenções na região Norte. Ambos caracterizados por criarem uma tipologia tradicional onde são utilizados os materiais característicos da região onde se inserem.

“Os projectos foram concebidos para serem construídos em série, de harmonia com as características da arquitectura regional impostas, não só pela aplicação dos materiais próprios das regiões, como também pelas variações do clima.”⁶

Raul Lino concebeu escolas para os Distritos de Faro, Beja, Évora, Portalegre, Setúbal, Lisboa, Santarém e Leiria, desenhando três tipologias diferentes de arquitectura regional mas com o mesmo número de salas de aula e as mesmas características espaciais. Também ficou responsável da concepção de edifícios

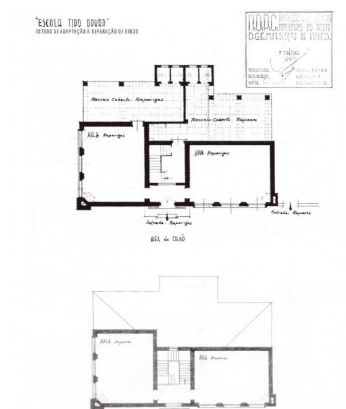


Img. 21.- inauguração dos retratos de Salazar e Carmona numa Escola Primária Oficial



Img. 22.- edifício escolar Tipo Alentejo-Ribatejo da autoria de Raúl Lino

⁶ SILVA CARLOS, Jorge, *Escolas do Ensino Básico “Tipificadas” (Plano dos Centenários)*, Universidade de Coimbra, 2005, p. 6



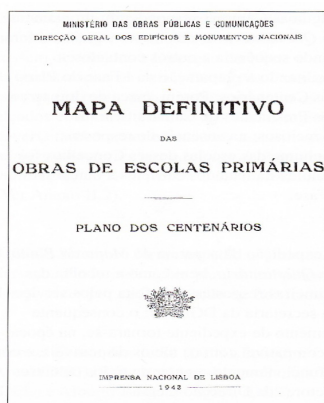
Img. 23.- estudo para escola Tipo Douro com separação de sexos, autoria de Rogério de Azevedo

escolares para o Algarve, Estremadura, Alentejo e Ribatejo, onde utilizou cantaria e tijolo.⁷

Rogério de Azevedo projectou escolas para os Distritos do Norte e Centro do País. Variavam entre seis tipos regionais, Minho, Alto Minho, Douro, Beira Alta, Beira Litoral e Trás-os-Montes. As plantas destas escolas poderiam conter uma sala, duas salas sobrepostas, duas salas térreas ou três e quatro salas, mas mantendo sempre a mesma leitura e disposição. Nestes edifícios eram aplicados o granito, o tijolo, o xisto e outras pedras.⁸

No fim da década de 30 (período em que estavam a ser concluídas cerca de uma centena de escolas) o governo proíbe a construção de novas escolas primárias até se aprovar um novo planeamento geral. Isso acontece apenas em 1941, com a execução do Plano dos Centenários.

O Plano dos Centenários foi assim denominado em homenagem ao terceiro centenário da Restauração da Independência e do oitavo centenário da Independência de Portugal. Apesar de ter sido atribuído a este planeamento escolar o nome como parte das celebrações, este surgiu tardiamente. Surgiu durante o ano de 1941, quando a 3 de Dezembro de 1940 já tinham sido dadas por concluídas as celebrações da independência nacional (onde tinha sido incluído um plano de obras públicas onde não constavam quaisquer escolas primárias). Mas em 1941 é publicado no Diário do Governo nº174 o despacho do Presidente do Conselho de Ministros onde se expõe os critérios de formação do plano de desenvolvimento da rede escolar e os mapas de



Img. 24.- brochura que reúne os diplomas do Plano dos Centenários

⁷ IDEM: *IBIDEM*

⁸ IDEM: *IBIDEM*

estimativa de despesas, de distribuição de verbas e do número de salas de aula a construir. A este despacho chamou-se, então, Plano dos Centenários.⁹

Como seus responsáveis encontravam-se, uma Comissão Central pertencente à Direcção-Geral do Ensino Primário do Ministério da Educação Nacional, membros dos ministérios do Interior e das Obras Públicas e Comunicações e também presidentes de Câmaras Municipais, directores escolares distritais e delegados escolares de concelhos. Este projecto surgiu com a visível necessidade da criação de um maior número de edifícios escolares que abrangessem o crescente número de crianças em necessidade de instrução escolar. Estes edifícios visionavam a estrutura e conforto básico para a apropriação de um equipamento escolar..

Estavam encarregues da execução do Plano dos Centenários os arquitectos Manuel Fernandes de Sá, Joaquim Areal, Eduardo Moreira dos Santos e Alberto Braga de Sousa. Não só iriam criar novos edifícios escolares, como iriam executar a remodelação de vários outros (sendo vários destes da autoria de Raul Lino e de Rogério de Azevedo). Os edifícios basear-se-iam todos nas mesmas plantas e obedeceriam a duas tipologias determinantes: edifícios destinados a um sexo ou edifícios com separação para os dois sexos. Os alçados seriam executados com os materiais características da região.¹⁰

Este planeamento despoletou uma criação em série de edifícios semelhantes que se baseavam numa planta que variava de uma a quatro salas, uma cozinha e equipamento sanitário. A

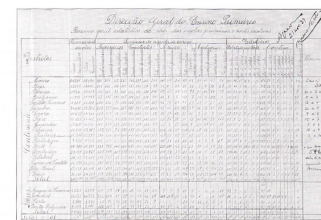
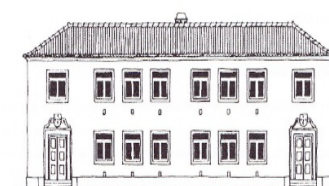
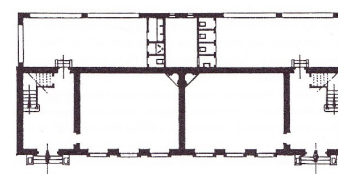


Figura 15 – Original manuscrito do Plano dos Centenários, que foi apresentado ao Ministério da Educação Nacional. No presente folheio, a reprodução de Camilo Pacheco, com a data de 23 de Novembro de 1939. Arquivo do DGEJ, N.º 100/1939.

Img. 25.- manuscrito original do Plano dos Centenários apresentado No Ministério de Educação Nacional



Img. 26.- A escola dos Centenários, planta e secção

9 BEJA, Filomena, *Muitos anos de escolas – anos 40 – anos 70*, Lisboa, Ministério da Educação, 1996, p.13

10 SILVA CARLOS, Jorge, *Escolas do Ensino Básico “Tipificadas” (Plano dos Centenários)*, Universidade de Coimbra, 2005, p. 8

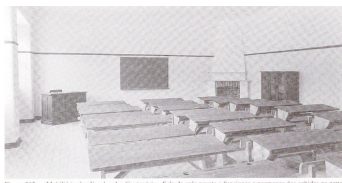


Figura 302 — Mobiliário das Escolas das Centenárias. Sala de aula pronta a funcionar e primeira fila de cadeiras na zona de entrada. Foto: DGE/DGEE, Arquivo do DGE/DGEE.

Img. 27.- mobiliário das escolas dos Centenários

13 de Maio de 1944 foi anunciado o arranque da primeira Fase do Plano dos Centenários, que compreendia 561 edifícios com 1250 salas de aula, distribuídas pelo país. Pretendia-se que este ritmo se prolongasse pela década até chegar às 12.500 salas. Isto correspondeu, sensivelmente a 6809 edifícios.¹¹

Estas escolas nasceram e são possíveis de encontrar em praticamente qualquer região do país. Só durante a década de 60/70 é que se toma consciência de que são necessárias remodelações e ampliações pois as escolas do Plano dos Centenários não contêm todos os espaços necessários ao bom funcionamento escolar.

Em 1960, nasce a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) que acredita que a educação é um factor determinante no desenvolvimento económico. Esta oferece apoio aos Países Mediterrâneos, tal como a Grécia, Itália, Jugoslávia, Turquia, Espanha e Portugal. Era um projecto que tinha em mente o desenvolvimento da escolaridade obrigatória e contava com a participação e trabalho de vários técnicos em Educação.¹²

No panorama português, pretendia-se passar a escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos. Mas para este efeito, mesmo desdobrando as classes em regime duplo (aulas só de manhã ou só de tarde) havia a necessidade de construção de mais 2000 salas de aula. Surge então, por volta de 1963, o Grupo de

11 SILVA CARLOS, Jorge, *Escolas do Ensino Básico "Tipificadas" (Plano dos Centenários)*, Universidade de Coimbra, 2005, p.8

12 PACHECO, José, *Escola da Ponte – Formação e transformação da educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2008, p.196

Trabalho sobre Construções Escolares que era constituído por indivíduos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas (MHOP) e do Ministério da Educação, com o intuito da produção de estudos sobre a Educação em Portugal. Um destes estudos tinha como objectivo a criação de um projecto de uma escola primária piloto que conjugasse as construções escolares com as vertentes pedagógicas actuais.

A primeira escola erigida neste modelo foi a escola primária piloto de Mem-Martins, em Sintra. No seu projecto delineou-se um conjunto de princípios gerais que muito se diferenciavam dos de modelos anteriores.

A escola primária deveria simbolizar a transição da habitação para a sociedade e deveria ter em consideração o tamanho da criança. Não se deveria encerrar a sala de aula mas sim abri-la ao exterior. Também deveria existir a noção de que o ensino não parte só da memorização, mas também das actividades que os espaços possam permitir. Deveria ser incentivada a manipulação de objectos, pela qual se deveria criar uma zona de trabalho denominada de 'suja', equipada de pontos de água. Também se deveria criar um pavilhão "polivalente" e incentivar o trabalho de grupo e a mobilidade do mobiliário. Por fim, a escola deveria ser um edifício aberto à comunidade, que pudesse servir a mesma.¹³

Apesar de inovadora, a escola de Mem-Martins, tal como outras da década de 60, era regida pela separação dos sexos. Foi necessária a construção de quatro salas (duas para cada sexo), recreios cobertos que eram igualmente separados e um pátio, sala

13 PACHECO, José, texto-P3, p.2/3, <http://www.escoladaponte.com.pt/document/P3.pdf> (consultado a 12 de Fevereiro de 2011)

polivalente e biblioteca que já eram de usufruto comum. Foi o primeiro passo para um modelo que prometia mudar o sistema de ensino português. Foi durante o ano lectivo de 1967-1968 que a escola arrancou e nos anos seguintes a escola foi palco de várias experiências pedagógicas inéditas.

A escola era elogiada e eram salientados os seu aspectos positivos: a organização das suas salas, a adequação dos espaços para o ensino, a preparação da escola para actividades mais flexíveis ou de trabalho de grupo, a disponibilidade de diferentes espaços para diversas actividades, uma sala polivalente com a possibilidade de prolongar para outros efeitos e a predominância de mobiliário cuidado.¹⁴ Apesar das grandes possibilidades que estes novos espaços poderiam proporcionar para as actividades lectivas e para a promoção cultural e social da localidade, a falta de conhecimentos e compreensão por parte dos professores e funcionários provocou a pouca utilização dos mesmos (não desvalorizando a sua viabilidade). As análises produzidas acerca da Escola-Piloto Mem-Martins não vão desacreditar este novo modelo escolar, o que abre caminho para novas construções escolares. No ano de 1974, a escola difundiu-se na rede normal de ensino e passou a chamar-se E.B.1 nº2 de Mem Martins, mantendo no entanto o seu nome e estatuto de "Escola Piloto".

Em 1970, o Gabinete de Estudo e Planeamento, que fazia parte da Direcção-Geral das Construções Escolares, propôs vários programas de reforma escolar. Dentro destes, o programa de estudos para novos edifícios de escolas primárias, designava-se de

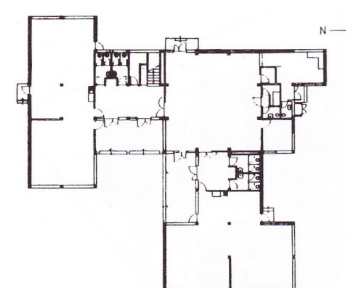
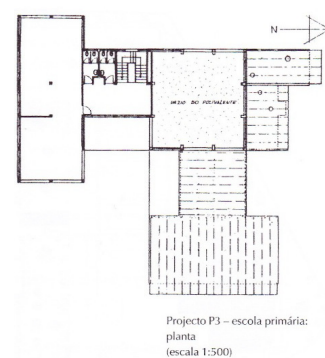
¹⁴ SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.78

P3. Dentro dos seus objectivos, pretendiam: elaborar um estudo que servisse de referência para todos os novos edifícios de escola primária que fossem construídos no país; rever as normas criadas pelo Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares; difundir um conjunto de regras a que deverão responder os projectos num certo período de tempo; organizar um colóquio aberto ao público para efeitos de discussão, elucidação e sugestões; construir uma base de informação e documentação sobre escolas primárias. Também pretendiam produzir um número de estudos sobre organização de espaços, equipamento e mobiliário e também sobre condições de conforto.¹⁵

Vasco Croft refere nos seus estudos os objectivos do modelo escolar P3:

“ - adoptar a escola a novos métodos pedagógicos, através do ensino em grupo e da diversificação de actividades dos alunos (a novidade consistia na criação de núcleos de duas e três salas de aula, ligadas entre si e com espaços de apoio comum, para permitir diferentes tarefas com diferentes grupos num espaço mais variado e criativo);

- introduzir um grande espaço central polivalente ligando todos os núcleos e permitindo funções diversas, como expressão livre, educação física e recreio; esta sala também servia de refeitório, com



Img. 28.- projecto P3 - escola primária, plantas modelo

¹⁵ SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.80

a intenção importante de poder ser utilizada pela comunidade;

- obter projectos que pudessem repetir-se, embora com soluções diversas (conforme a dimensão da escola e a necessidade de a adoptar aos terrenos) e onde também pudessem ser usados materiais e métodos de construção diferentes”¹⁶

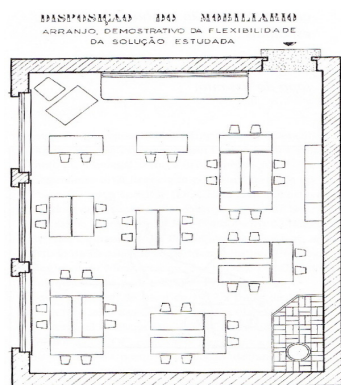


Figura 306 — Proposta de organização de uma sala de aula com o novo mobiliário estudado. In: *Mobiliário Escolar Primário: Estudo de um Protótipo*. Arquivo ex-DGCE.

Img. 29.- proposta de organização de mobiliário flexível numa sala de aula

Com este novo modelo criou-se uma nova aproximação daquilo que deveria ser a educação e suas instalações nos dias de hoje. Começava-se a sentir a apropriação do conceito “aluno como centro da escola”. Surgiram novos espaços que podiam servir para mais do que uma função, espaços que se podiam alterar consoante as actividades pretendidas e também uma nova dinâmica de relações entre professores e alunos. Mas claro que os problemas económicos, associados à necessidade de novos equipamentos escolares (para o crescente número de alunos) e à falta de um planeamento dominante fez surgir escolas com condições mínimas, muitas vezes inseridas em antigas estruturas (casas de habitação, conventos, palacetes, armazéns). ¹⁷

Apesar de ter começado a afastar-se do modelo das escolas regionais ou do Plano dos Centenários através de outro que se relacionava mais com o aluno e que possuía maiores dinamismos espaciais, o projecto normalizado de escolas primárias, mais conhecido por P3, consistiu na criação de um projecto para ser repetido. Isto aconteceu por não existirem verbas, nem tempo para

¹⁶ CROFT, Vasco, *Arquitectura e Humanismo*, Lisboa, Editora Terramar, 2001, p.261

¹⁷ *IDEM*: 263

projectos individualizados para cada localidade. Era necessário um projecto modelo que pudesse ser repetido e que permitisse a utilização de elementos pré-fabricados e estandardizados pelos benefícios do seu baixo custo.¹⁸

O projecto tipificado veio associado a um número de desvantagens que tentaram ser combatidas pelos arquitectos responsáveis. Maria de Lurdes Silva aponta os mesmos como: *“monotonia devido à sua grande repetição; dificuldade de integração total no terreno, na paisagem, na urbanização e nas condições específicas do clima local; possibilidade de estagnação”*¹⁹. Isto levou a que surgisse uma nova preocupação: era necessário ter em conta que a escola é algo que evolui com o tempo, quer na sua arquitectura quer na educação em si. Tornou-se então necessário criar um projecto que fosse sensível a este tipo de transformações e que estivesse pronto para correcções permanentes a nível de projecto, equipamento e mobiliário.

Ao projecto normalizado de escolas primárias também se chamava de “escolas de área aberta”. Este nome advém da relação interior que era pretendida nestas escolas, em que os espaços se interligam e comunicam mas também com o facto de este modelo incentivar a abertura da escola para a sociedade. A escola deveria ser pensada como um espaço de promoção cultural onde todos poderiam participar em actividades educativas como conferências, palestras, reuniões e aprendizagem de actividades suplementares para adolescentes e adultos.²⁰ Estes edifícios deveriam então

18 SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.81

19 *IDEM*: 82

20 *IDEM*: *IBIDEM*

possuir equipamentos específicos, tal como biblioteca e meios audiovisuais.

Os espaços interiores eram caracterizados pela interligação das salas, onde se dispunha a meio uma zona comum chamada de zona de trabalho. Aos espaços directamente relacionados com o ensino chamava-se de zonas de ensino e respectivamente aos restantes espaços designavam-se de zonas complementares.

A zona de ensino era constituída por: “- a zona de aula com espaço mínimo para uma turma com o máximo de quarenta alunos; - a zona de trabalho que tanto podia corresponder a uma só sala como a um conjunto de salas, tinha pavimento facilmente lavável e um ponto de água, o que tornava a zona ideal para os trabalhos manuais de expressões e podia funcionar como zona de expansão da sala de aula em termos de actividades e de espaço; - a zona polivalente, um espaço destinado a realizar actividades de conjunto da escola e até da comunidade exterior, e, como o próprio nome indica, podia ser utilizado em diversos tipos de actividades, desde festas, jogos, representações teatrais a recreio em dias em que não fosse possível utilizar o exterior e até poderia servir também o refeitório, no caso de não haver instalações para o efeito”²¹

A zona complementar, era constituída por: “- instalações para o fornecimento de refeições (um espaço para servir refeições quentes, para aquecer leite ou refeições trazidas de casa) (...) Este espaço poderia ser o polivalente e poderia haver a construção

²¹ SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007, p.84/85

de cantina; - instalações para professores, as salas de professores incluídas em todo o tipo de escolas, de várias dimensões, sendo que nas escolas de capacidade superior a 160 alunos inclui-se também um gabinete para o director, um espaço para a secretaria e outro para gabinete médico; - duche, destinado a promover hábitos de higiene nas crianças que não tivessem condições de o fazerem nas suas casas; - instalações sanitárias; - vestiários; - zona de arrumos.”²²

Estes elementos poderiam variar consoante a dimensão da estrutura, ou seja, consoante o número de alunos a que esta viesse a albergar.

Tal como já foi referido, a capacidade de transformação do edifício era uma das características principais deste tipo de escolas. “... a grande adaptabilidade, flexibilidade, maleabilidade e capacidade de transformação dos espaços são assim os grandes pressupostos de todo o projecto.”²³

Esta flexibilidade era obtida através da utilização de elementos que permitissem manter a comunicação entre as partes e que permitissem uma maior facilidade de deslocação no espaço. Substituíam-se as paredes divisórias e armários fixos por paredes amovíveis e por armários ou estantes de funções múltiplas. As costas dos armários eram aproveitadas para instalar os quadros de giz, o que permitia um maior aproveitamento de área e uma maior facilidade de mudar o espaço.

²² *IDEM*: 85

²³ *IDEM*: 84

Todo o mobiliário era de custo mais reduzido e de menor robustez, por questões económicas e para facilitar a sua deslocação dentro dos espaços lectivos. *“O facto de ele ser facilmente deslocável e permitir alterar rapidamente a organização interior dos espaço favorece uma pedagogia activa, a diversificação e desenvolvimento de actividades de expressão, experimentação e pesquisa”*.²⁴

O modelo P3 representa um modelo de inovação e não só. Apesar de ser um modelo importado, é o primeiro que tem em mente as inovações pedagógicas internacionais e é financiado pelo Estado. Mas como representava a necessidade de uma reforma profunda às escolas para a sua fomentação, é abandonado e a partir da altura da sua dissolução, muitas das escolas P3 fecham as salas abertas e voltam ao modelo clássico. A única que não o fez, e que a partir daí criou o seu modelo único e pessoal, foi a Escola da Ponte.

²⁴ *IDEM*: 86

2. CONCEPÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS INOVADORES

2. Concepção de espaços educativos inovadores

“As designers, we have a chance to connect architecture with learning. Today’s school design should reflect a powerful commitment to the potential for education reform, a kind of reform that allows for the appropriate connection between learner and teacher, between the individual and society.”¹

Começa a ser imperativamente necessário novos e diferentes edifícios escolares. Os espaços escolares tradicionais que constituem uma enorme maioria já se demonstram insuficientes e, por vezes, até prejudiciais à aprendizagem. Nas palavras de Mark Dudek: *“It is no longer acceptable to allow low risk, status quo designs for schools which result in standard facilities that are average in their appearance and average in their students academic achievements.”²*

Dentro deste capítulo será feita uma análise a várias dimensões envolvidas na concepção de espaços pedagógicos. Por um lado, focar-se-á em questões mais teóricas e genéricas como as de caracterização dos espaços, flexibilidade espacial e o papel do arquitecto, onde se tentará obter noções de como tornar o espaço pedagógico activo na educação. Seguidamente, será feita uma abordagem mais particular sobre as características destes espaços, como por exemplo, as potencialidades e complexidades que podem conter uma sala de aula e que tipo de intervenções poderão optimizar a mesma.

1 DUDEK, Mark, *Schools and Kindergartens*, Berlin, Birkhauser, 2007, p.22

2 IDEM: *IBIDEM*

2.1 Oposição espaço pedagógico tradicional/inovador



Img. 30.- o mesmo mobiliário por mais de 40 anos



Img. 31.- sessão de 'video performance' em espaço polivalente

Muitas vezes comete-se o erro de fazer a distinção entre o 'espaço pedagógico tradicional' e o 'espaço pedagógico inovador'³, tomando o primeiro com uma conotação negativa e o segundo com conotação positiva. É um erro assumir que estas duas vertentes se encontram como pólos opostos. Com as novas tendências sociológicas e pedagógicas que apontam o estudante como o centro da educação em vez do professor, muitas vezes se assume a necessidade de uma mudança radical, tomando o modelo inovador para a obtenção de resultados positivos. Isto resulta no aparecimento de edifícios escolares com uma grande profusão de tecnologia e de espaços adicionais designados multi-usos, ou então em intervenções pouco disciplinadas em edifícios escolares pré-existent que provocam situações de contraste acentuadas. Também é comum a utilização de cores garridas e jogos luminosos (favorecendo a luz natural) como factores de influência pedagógica directa. E apesar de estes serem todos factores de sua importância, não englobam o total da problemática. O estudo que aqui se pretende é mais do ponto de vista da qualidade espacial relacionada às actividades praticadas no dito espaço.

Apesar do, chamemos-lhe, espaço 'formal' (tradicional) não se encontrar como oposto directo ao espaço 'activo' (inovador), também seria incorrecto dizer que estes não apresentam quaisquer oposições. O espaço de aprendizagem formal pode ser visto de modo redutor devido à sua pouca flexibilidade espacial. Segundo as mais recentes crenças pedagógicas, os espaços educacionais devem ser mutáveis e estimulantes para melhor se moldarem aos

3 BOYS, Jos, *Towards creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011, p.4

estudantes, pois são estes mesmo espaços que vão influenciar a vários níveis a actividade lectiva. Peter Jamieson, na sua publicação do ‘U21 Learning Environment Design Forum’, explica que um espaço com pouca flexibilidade, de mobiliário fixo e o mesmo ambiente perpetuado são factores que limitam e condicionam as possíveis actividades a ser praticadas em dito espaço.

“In formal classrooms, in particular, the physical environment is fundamental to the experience of the student. The physical setting shapes expectations, influences class size, enables certain possibilities for acting while impeding or excluding others, and impacts on matters such as student control and ownership of the setting (Lefebvre, 2001).”⁴

Esta rigidez formal não é apenas observada nas salas de aula. Nestes edifícios, a organização da planta é bastante previsível, o que a torna deveras monótona e repetida. Quando o aluno transita de escola, geralmente sabe-se orientar, pois reconhece um planeamento semelhante. Este aluno irá aborrecer-se mais depressa perante estes espaços em vez de se sentir estimulado. Herman Hertzberger diz, referindo-se ao interior das escolas ‘formais’, *“Their internal arrangement has always been the same: classrooms as opaque boxes off long straight corridors purely for circulation and for hanging coats. And though new ideas on education emerged, unrelievedly calling for greater Independence among pupils and expressing increasing doubt about traditional teacher-fronted lessons, these never resulted in breaking down the classroom as a self-contained bastion.”⁵*

4 JAMIESON, Peter, *Creating new generation learning environments on the University Campus*, p.19

5 HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.13

Uma das mais valias dos espaços tradicionais é a sua familiaridade. Apesar de serem, na sua maioria, espaços rígidos, 'imutáveis' e com uma funcionalidade demasiado definida, certos alunos sentem-se bem num ambiente que já lhes é familiar e que não lhes proporcionará surpresas. Isto acontece habitualmente com alunos mais velhos, que já têm alguns anos de experiência escolar e que, possivelmente, por algum motivo enfrentaram diversidades com espaços alternativos a estes, mais livres e, por ventura, mais inovadores. Jos Boys exemplifica esta situação através de um espaço de auditório, quando diz: *"For a student who has had bad experiences of education before, the conventions of the lecture theatre may feel safer than the 'unknown' of an unrecognisable learning space."*⁶ e no desenvolvimento do mesmo tema, afirma que: *"If a space is very 'recognisable', for example a lecture theatre, then it is likely that students will fall into standard assumptions about their 'place' as a passive rather than an active learner, and may in fact prefer such location, since it represents what they already know."*⁷ Mas vendo sobre essa perspectiva é possível indagar se uma criança educada em espaços pedagógicos activos não os consideraria também familiares, mais tarde, no seu percurso académico. É deste factor que surge a importância da arquitectura na educação do espaço pedagógico.

2.2 Papel do arquitecto

Uma das vantagens (que se traduz também numa grande responsabilidade) da criação de uma escola do primeiro ciclo, é que a criança é nova demais para ter ideias pré-concebidas sobre os espaços lectivos. Cabe então ao arquitecto a importante

⁶ BOYS, Jos, *Towards creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011, p.12

⁷ DEM: 46

responsabilidade de educar a criança para novos espaços que representam mais qualidade e ‘infinitas’ possibilidades de usufruto. O objectivo é que a criança adquira um sentido de conforto e ganhe capacidades para manusear e se mover nestes espaços com naturalidade.

O arquitecto, neste tipo de espaços, ganha por não ser ‘agressivo’ na definição programática. Um espaço pode se mostrar mais flexível e mais aberto à aplicação de diferentes organizações, de modo a conter o máximo de conteúdo programático. Assim, o arquitecto apenas está a ‘sugerir’ usufrutos, e não a impô-los. Também deverá ter noção de que, com o conjunto dos seus saberes, com o de professores e alunos - agentes activos na apropriação do espaço escolar - o potencial destes espaços cresce exponencialmente.

Jos Boys refere nos seus estudos como o espaço de aprendizagem é visualizado ora por arquitectos, ora por professores e alunos:

“For architects, space is the physical setting in which learning takes place.”⁸

“For teachers and students, learning spaces are a set of given physical, virtual, organisational and durational frameworks into which a variety of activities must be fitted.”⁹

⁸ IDEM: 9

⁹ BOYS, Jos, *Towards creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011, p.9

Posto assim, podemos depreender que, para o arquitecto, o espaço de aprendizagem é visto como o espaço físico onde se proporciona a aprendizagem, enquanto que, para professores e alunos, é espaço físico, mas também abstracto e virtual já que compreende outro número elevado de premissas pedagógicas (como preocupações com atenção, adequação, adaptabilidade, etc.). Também podemos assumir que, para o primeiro, o acto de criação não seria possível, ou melhor, bem sucedido, sem consciência e compreensão do segundo. Um arquitecto não se deverá dissociar do papel como professor e/ou aluno para conceber um espaço de aprendizagem, pois este espaço não é somente o espaço físico onde se proporciona a aprendizagem. Também é o espaço conceptual e organizacional que influencia directamente a actividade pedagógica. Como Jos Boys aponta, *“space and its occupation are not separate or in a behaviourist stimuli-response relationship, but endlessly informing and influencing each other.”*¹⁰

Peter Jamieson defende que este tipo de análise espacial é facilitada pela junção de duas diferentes disciplinas. Através da combinação de *“teaching and learning research”* e *“environmental behaviour and psychology”*¹¹ é-nos possível adquirir saberes sobre como transformar a educação de modo a esta ser mais centrada no aluno, enquanto descobrimos noções sobre as relações entre o homem e ambiente espacial e o que isto significa para a performance de professores e alunos dentro da sala de aula.

10 IDEM: 18

11 JAMIESON, Peter, *Creating new generation learning environments on the University Campus*, p.22

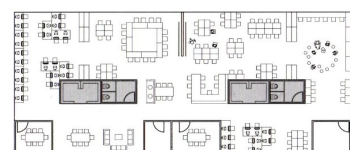
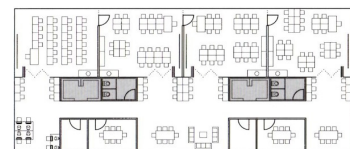
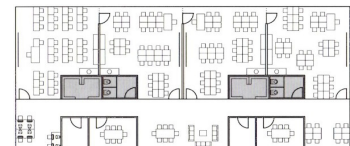
2.3 Flexibilidade

Nesta nova vertente de concepção espacial pedagógica, tende-se a favorecer a criação de espaços flexíveis. Espaços que permitam a acomodação de uma maior variedade de actividades, que promovam facilidade de movimento dentro do espaço contido e que permitam também um maior e mais fácil controlo dos alunos sobre os elementos móveis, tal como as mesas, cadeiras, bancos, estantes e o material de ensino. Esta atitude de mutação espacial entregue às mãos dos alunos permite-lhes intervir na criação e apropriação do espaço, ou seja, contribui-se para uma forte inter-relação de espaço/utente que não era visto nos espaços pedagógicos anteriormente referidos.

Mas esta premissa de ir ao encontro da “flexibilidade” espacial, apesar de parecer bastante directa, tal como aponta Jos Boys acaba por ser mais difícil: *“this ‘obvious’ idea of making more flexible spaces turns out to be itself full of complexities and difficulties.”*¹²

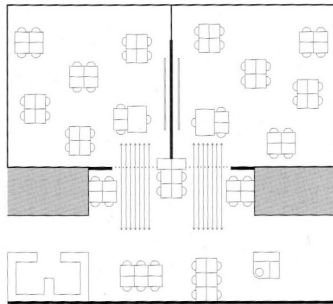
Peter Jamieson, também debate a mesma problemática e faz um conjunto de questões pertinentes para o entendimento deste conceito :

“What is meant by flexibility? Does it refer to the capacity to move and rearrange furniture at the discretion of the user, allowing the use to change according to need? Does it refer to the range of activity that can be supported in a single space simultaneously? Alternatively, does it mean that a



Img. 32.- esquema de sala que dentro da mesma superfície pode ter varias organizações

12 BOYS, Jos, *Towards creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011, p.18



Img. 33.- Esquema de 'Extended classrooms'

space is adaptable and able to support pedagogical alternatives – in other words, different modes of teaching and learning?"¹³

Estas questões levantadas por Jamieson apontam para um dos pontos que é de grande importância para este tipo de estudo. O facto de se afirmar que o espaço dever ser flexível/adaptável a modos e técnicas pedagógicas diferentes, também se está a dizer que o factor de inovação não deverá ser sentido só no âmbito espacial e arquitectónico. Também no âmbito pedagógico e de modelos de ensino se deve sentir uma atitude mais crítica e inovadora de modo a criar uma comunhão entre as duas diferentes disciplinas. Só deste modo se sentirá um bom e pleno funcionamento deste espaços. Professores, alunos e educadores, deverão trabalhar em conjunto com arquitectos para descobrir e estudar todas as potencialidades contidas no dito espaço.

A questão da flexibilidade engloba também outro factor de relevância. O espaço a ser criado, como já foi mencionado, deverá permitir uma fácil deslocação e possibilitar dinâmicas de diferentes e diversos usufrutos. Porém, também deve possuir capacidades de crescimento, modificação e adaptação e permitir possíveis optimizações que sejam apropriadas para a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

Dentro das crenças do movimento moderno 'Escola Nova' entende-se que a escola deverá abrir-se para a comunidade e deste modo a flexibilidade espacial passa também pelo transformar um espaço educativo num espaço equipado para eventos comunitários

¹³ JAMIESON, Peter, *Creating new generation learning environments on the University Campus*, p.57

e de serviço às localidades. São sugestivos os pavilhões multi-usos e os espaços de maiores proporções das escolas, tal como o pavilhão desportivo ou ginásio, que se pretende que sejam concebidos e equipados de modo a albergar tais actividades.



Img. 34.- áreas de estudo fora da sala de aula

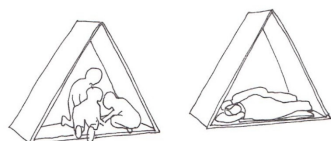
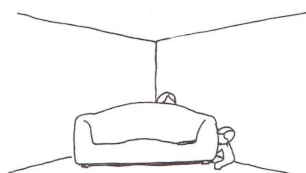
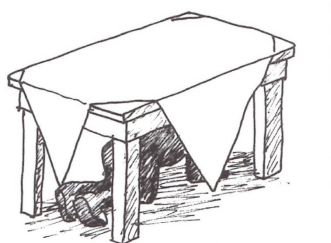
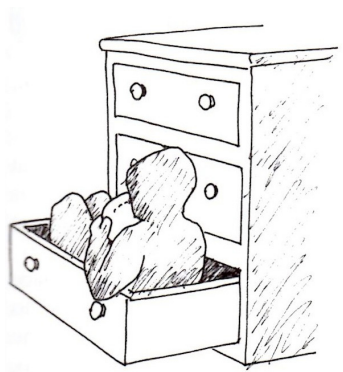
Contudo, o espaço principal de uma escola é a sala de aula. Assim sendo, é normal que esta necessite de permitir um grande número de usufrutos. Mas não só. A sala de aula acaba por englobar uma maior complexidade, pois para respeitar as diferentes necessidades dos alunos deverá estar equipada com varias possibilidades de espaços de estudo.

2.4 Espaço sala de aula

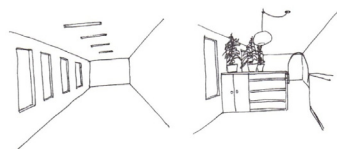
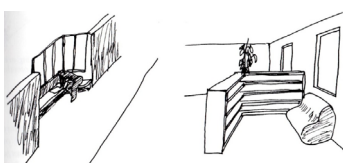
A sala de aula é tradicionalmente conhecida como o espaço do professor. Apesar dos alunos do ensino primário serem destacados para uma sala de aula durante um certo período lectivo, não sentem que o espaço é seu, mas sim do seu professor.¹⁴ Eles entram no espaço pré-configurado onde são obrigados a posicionarem-se de certo modo e virados para o professor e para o quadro. Para os tradicionalistas, isto é visto como óbvio, visto que uma criança deverá aprender ouvindo a lição do seu tutor. Mas será que estas pessoas se indagam sobre como é que esta tipologia de espaços afecta um estudante?

Factores de importância tais como a atenção e fadiga são comprometidos nestas salas de aula, sendo que a criança, irrequieta por natureza, é obrigada a permanecer imóvel e calada (que é uma quase impossibilidade). Herman Hertzberger explica que a configuração da sala de aula deverá *“servir principalmente para*

¹⁴ HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.35



Dark security-burrows



Using furniture to alter rooms

Img. 35.- vários esquemas do modo como a criança se apropria do espaço, e de como a mobília pode organizar o mesmo

*auxiliar na concentração dos alunos, que deverão ser distraídos o mínimo possível*¹⁵.

Uma das características de maior importância das escolas do Movimento Moderno, é a tentativa de criar um espaço escolar onde a criança se sinta em casa, ou seja, num ambiente seguro, de confiança e conforto. Nas escolas tradicionais, o aluno sente-se dentro da sala de aula, como aponta Hertzberger, como um 'visitante'. Um visitante que está de passagem no espaço pertencente ao professor. Esse sentimento é desencorajador para a aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista da configuração física da sala de aula, a criança sente-se alienada dentro de um espaço demasiado formal e de imposição. Do ponto de vista pedagógico, as represálias a uma resposta errada, a exigência de silêncio e a obrigação de atenção, tornam a criança receosa e tensa e é menos provável que exponha as suas dúvidas, sendo menor a probabilidade de acontecer um diálogo educativo.

Existe uma necessidade e uma procura, por parte da criança, de um espaço que possa considerar seu e que seja o seu 'ninho'¹⁶. Hertzberger faz a comparação entre uma criança e a sua sala de aula com um pássaro e o seu ninho, onde o ninho é visto como o ponto de retorno constante, como um porto de abrigo que a criança considera seguro e reconfortante.

Dentro dos espaços pedagógicos existe a necessidade de um espaço de qual as crianças se apropriem. Tal como quando uma criança 'cria' e se apropria de um espaço ao qual recorre em

¹⁵ IDEM: 23

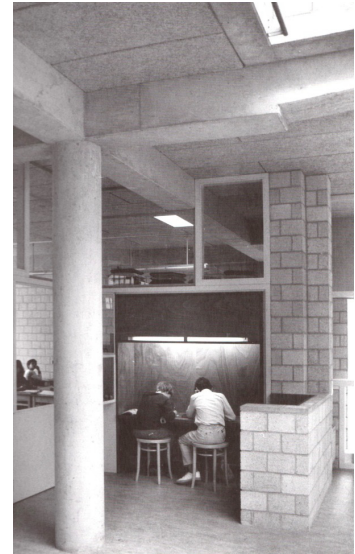
¹⁶ IDEM: 35

tempos de angústia (ex. sob uma cama, dentro de um armário, etc.) também dentro da sala de aula a criança necessita de sentir o seu 'nicho', o seu espaço de conforto, onde possa trabalhar sossegada.

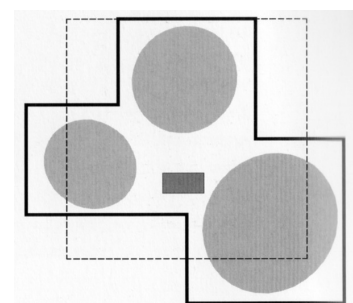
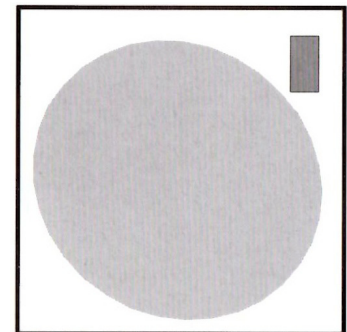
*"...the need exists for nooks and niches to work in, more or less screened-off or shielded places where one or more pupils can concentrate on their own work."*¹⁷

O autor de 'Space and Learning' sugere então uma descentralização do espaço de sala de aula. Em vez de um espaço rectangular e unidireccional onde se encontra um ponto central no qual o professor está virado para a totalidade da turma, Hertzberger sugere uma sala de aula articulada em que os alunos se possam virar uns para os outros e criar várias centralidades, ou pólos de trabalho. Deste modo, as crianças sentem-se mais desinibidas em deslocar-se dentro da sala e podem recolher-se a um espaço mais calmo para fazerem o seu trabalho - cria-se uma dinâmica de aula diferente. Por sua vez, com o romper da rigidez formal do mobiliário onde o aluno se sente obrigado a permanecer sentado, passa a ser possível que o aluno se desloque até fora da sala de aula para recolher material, informação, livros. Isso acontece na maioria das 'escolas novas'¹⁸ que fazem uma total apropriação do espaço escolar:

"So the classroom as the sole, permanent teaching space is a thing of the past. Slowly but surely the corridors are being enlisted so that the teaching-learning territory is coming to occupy the entire



Img. 36.- local de estudo retornado



Img. 37.- oposição de uma sala centralizada com uma sala policentral

¹⁷ HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.24

¹⁸ escolas associadas ao movimento 'Escola Nova'



Img. 38.- configuração de sala fechada



Img. 39.- configuração de sala aberta

school. The primary school classroom has therefore evolved into a home base; a familiar environment to fall back on.”¹⁹

Outra atitude que o autor incita é a de abrir a sala de aula para os espaços contíguos, principalmente para os corredores. Isto surge como uma atitude de fazer o maior proveito possível do espaço escolar e traduz-se na reanimação de espaços que anteriormente tinham apenas um propósito (como é o caso do corredor que serve apenas de transição entre espaços). Sobre a apropriação dos espaços de corredor como área lectiva, diz:

“The more this proves to work better, the greater the claim every classroom will make on space beyond it. To consistently give up the corridor’s role as an ancillary space is to embrace another paradigm”²⁰.

Uma escola preenchida de espaços utilizáveis para os alunos que apresentam características diversas e suportes distintos para todas as vertentes lectivas é bastante mais rica que uma escola configurada tradicionalmente. Cabe ao arquitecto a responsabilidade de garantir tal qualidade espacial.

“If architecture holds serious significance anywhere by providing the conditions that invite a richer world of experience, it is here where the riches of the learning environment are so dependent on the space they occupy.”²¹

19 HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.25

20 *IDEM*: 43

21 HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.46

Existem várias dimensões envolvidas na criação de espaços pedagogicamente inovadores e a sua compreensão é complicada utilizando apenas a teoria. Surge, deste modo, a necessidade de uma pequena apresentação de alguns exemplos destas escolas que apoiem este estudo.

2.5 Exemplos de referência

A arquitectura escolar, apesar das pontuais novidades, encontra-se um pouco estagnada e em necessidade de reformas. Observa-se a preocupação formal e de carácter exterior, onde o arquitecto desenha em conformismo com as correntes de ‘estética’ em voga. Existe uma falta de conteúdo e de exploração de possibilidades que estes espaços poderão conter. Como é dito por Herman Hertberger *“architects meekly followed their briefs and were mainly concerned with formal aspects of the exterior without busying themselves with spatial opportunities that might lead to better education”*.²²

No entanto, existem alguns exemplos de escolas que surgem numa corrente de inovação, exemplos que tentam combater os paradigmas das estruturas escolares anteriores. Vários arquitectos começam a preocupar-se com estes espaços e com a forma como estes podem afectar o funcionamento escolar.

A selecção dos edifícios aqui apontados não foi feita tendo em conta critérios de ‘boa’ ou ‘má’ arquitectura, ou de ‘bom’ ou ‘mau’ exemplo. Pretendo apenas, através dos exemplos enunciados, debater alguns temas de interesse que penso serem importantes para o tema em discussão. Já foram mencionadas

²² *IDEM*: 11



Img. 40.- Open-Air School, Amsterdão



Img. 41.- outro exemplo de 'Open-Air schools' em Arnhem

anteriormente algumas características de importância na criação de espaços escolares, mas o entendimento das mesmas é facilitado com a demonstração em casos práticos.

Open-Air School (1929-1930), Amsterdão – Johannes Duiker (1890-1935)

Este exemplo é importante para o decorrer do estudo pois representa uma das primeiras tentativas de surgir com um novo planeamento e desenho de edifícios escolares. Claro que, por esse mesmo carácter, ainda apresenta vários problemas e não responde eficazmente à questão proposta.

A escola surgiu mais por necessidade do que por intenção. O movimento 'Open Air School' apareceu no início do século XX como iniciativa de criar escolas que combinassem vigília médica e pedagogia adaptada para alunos com pré-tuberculose.²³ Este movimento foi deveras importante já que, com a preocupação de encontrar estes espaços saudáveis e inovadores, estabeleceu-se uma relação ao movimento 'Escola Nova'. *"Testimonies described an educational experience inspired by New Education, with much physical exercise, regular medical check-ups, and a closely monitored diet"*²⁴

A escola de Duiker destacou-se como uma das mais marcantes. De entre as suas características, a mais reconhecível é a da sua transparência. Todas as fachadas são cobertas a painéis de vidro que proporcionam às salas de aula uma grande visibilidade do exterior. Como carácter de preocupação higiénica, todas as

²³ retirado do website: <http://www.faqs.org/childhood/Me-Pa/Open-Air-School-Movement.html> (consultado a 28/06/2011)

²⁴ IDEM

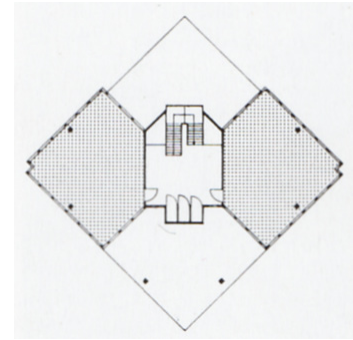
divisões são bem ventiladas e as varandas funcionam como

salas de aula. Cada piso possui duas salas fechadas e uma aberta (varanda). Existem também duas salas abertas adicionais situadas na cobertura da escola. Os grandes envidraçados permitem uma ampla iluminação (que também funciona como uma mais valia para a saúde).

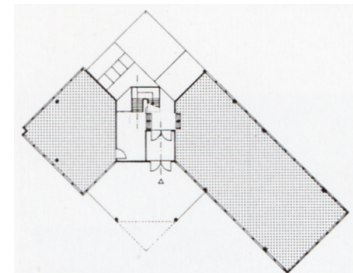
Apesar desta nova transparência dos espaços, que acaba por afectar as actividades pedagógicas, ainda não existe uma relação entre os espaços e a educação. Herman Hertzinger critica a escola de Duidek dizendo:

“If we look beyond the magnificent glass expanses in Duiker’s Open-Air School, we see children still sitting on traditional school benches, although these were designed anew and are sometimes used in open air” e “The only ground-breaking element, besides the hygiene aspect, is the view (...) A serious response to the new much-discussed new pedagogical insights, however, is nowhere to be seen.”²⁵

Mesmo constituindo um exemplo de inovação, as salas de aula ainda são organizadas pelo modelo clássico e os alunos vêm-se todos virados para um quadro, com a agravante de uma maior possibilidade de distracção já que a visibilidade sobre a paisagem é maior.

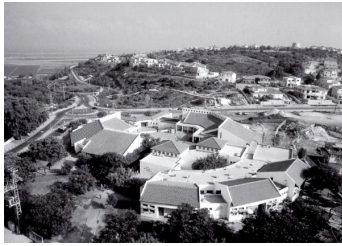


Img. 42.- Open-Air School, Amsterdão, planta de varandas sala de aula

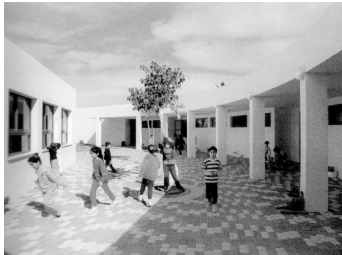


Img. 43.- Open-Air School, Amsterdão, planta de piso

²⁵ HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.13



Img. 44.- Hachoresh School, vista geral



Img. 45.- páio da 'junior section'



Img. 46.- Pátio central

Esta escola, juntamente com o movimento em que se integra, apesar de ainda se encontrar aquém de um modelo escolar propriamente adaptado à educação, representa um passo importante nesta procura.

Hachoresh School (1988), Zichron Yaacov, Israel – Shimon e Gideon Powsner

A escola de Hachoresh é aqui importante pois o conceito pedagógico foi o elemento chave para a estratégia de arquitectura.²⁶ Tal como a Escola da Ponte, que iremos abordar mais à frente, a Escola Hachoresh foi desenhada tendo em mente três grupos etários formados por alunos dos 5 aos 12 anos. O edifício está organizado em quatro partes, sendo que uma está ocupada pelos escritórios administrativos, biblioteca e pavilhão de ciências. As outras três servem como espaço comum e de sala de aula para os diferentes agrupamentos de idades.

Cada um destes espaços é equipado com os bens necessários a cada grupo, incluindo áreas comuns de estar. Poderia se criticar que então também nesta escola se produz uma separação entre os alunos, mas não é isso que ocorre. No centro da organização do edifício existe um largo pátio que serve as quatro partes. Este espaço exterior, além de ser comum a todos, faz a distribuição para as diferentes partes do edifício. Entende-se aqui uma organização que estabelece um paralelo com um conceito de cidade, sendo o pátio entendido como *“praça principal”*²⁷. A intenção por parte dos arquitectos foi mesmo a de criar uma

²⁶ DUDEK, Mark, *Schools and Kindergartens*, Berlin, Birkhauser, 2007, p.131

²⁷ Mark Dudek estabelece o paralelo entre a escola e a cidade denominando o pátio de *“town square”*, DUDEK, Mark, *Schools and Kindergartens*, Berlin, Birkhauser, 2007, p.130

malha urbana que se adaptasse ao programa de escola primária. Neste sentido toda a arquitectura segue o estilo de habitação, que difunde o todo dentro do bairro residencial onde se insere.

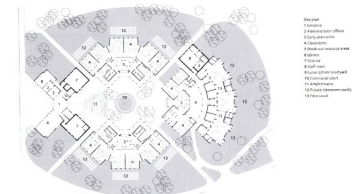
Este estabelece-se como outro ponto de interesse na selecção desta obra - o paralelismo com a habitação. Nos 'novos' e modernos saberes pedagógicos defende-se a aproximação do edifício da escola ao edifício habitacional. Este complexo educativo leva o conceito mais a frente e chega a criar mesmo a uma maior escala, uma aproximação a um bairro residencial. A uma escala mais pequena, dentro de cada uma das partes destacada a um agrupamento de estudantes, encontram-se vários tipos de equipamentos para assegurar um maior conforto, tal como zonas de estar, pátios e espaços de estudo alternativos.

Para além da escola providenciar diferentes espaços para as actividades lectivas, também existe a possibilidade das salas de aula se comunicarem entre si. Mesmo os espaços comuns estão visualmente abertos para os espaços lectivos. Apesar de ténue, existe uma tentativa de permeabilidade e flexibilidade espacial. Dudek explica dizendo: *"This is intended to balance the traditional closed classroom approach with a more open-plan communal idea."*²⁸

Os educadores envolvidos na escola explicam, falando da permeabilidade e conexão espacial que preferem o "approach"²⁹ dos 'open spaces' pela sua polivalência e abertura. No entanto, apontam perspicazmente que *"we think that openness should be controlled so that the pupils will not loose their concentration under an overwhelming avalanche of impressions"*.



Img. 47.- vista interior das salas de aula em comunicação com o espaço comum



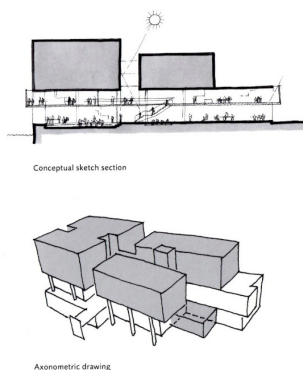
Img. 48.- planta da escola



Img. 49.- secção longitudinal

28 DUDEK, Mark, *Schools and Kindergartens*, Berlin, Birkhauser, 2007, p.131

29 <http://www.designshare.com/index.php/projects/hachoreshelementary/narratives> , consultado a 13 de Agosto de 2011



Img. 50.- axonometria



Img. 51.- vista da cobertura



Img. 52.- espaço de ensino alternativo

É uma escola de enorme interesse, pela sua ideologia pedagógica traduzida em arquitectura, pela sua aproximação à habitação e pela sua flexibilidade espacial e entendimento das suas propriedades.

Montessori Primary School (2002), Eilandem, Amsterdam – Herman Hertzberger

A Escola Primária de Montessori em Amesterdão é uma das muitas concebidas pelo arquitecto Herman Hertzberger. A sua relevância está não só por ser uma das obras do arquitecto holandês³⁰, mas também por ser uma das escolas que emprega o método pedagógico Montessori. Hertzberger identifica-se bastante com os métodos de Maria Montessori e isso é denotado de modo bastante visível nas suas obras:

“Hertzberger stresses that Montessori was a genius, a great innovator. He is tremendously drawn to her ideas about space and room: allowing the child his own private room for development, in a mental and physical environment that supports and stimulates that concept”

No entanto, é nos espaços de usufruto comum (para além dos corredores), que esta escola leva a ideologia de aproveitamento total da área escolar para a actividade pedagógica. O *hall* de entrada foi criado com proporções alargadas, servindo também

³⁰ cinco das vinte e cinco escolas que o arquitecto desenhou são Montessori. Tornou-se arquitecto “par excellence” das escolas Montessori. Hertzberger atribui a cada escola destas uma nova tradição e maneiras diferentes de ‘lidar’ com o espaço. O seu apreço pelas escolas Montessori vem do facto de entre a idade dos doze aos dezoito anos, o arquitecto ter frequentado a escola *Amsterdam Montessori Lyceum*. É no sentido da sua educação que se refere sempre aos utentes destas escolas como pessoas e só raramente como crianças. <http://pc.blogspot.com/2007/04/apollo-montessori-school-amsterdam.html> (consultado a 17 de Agosto de 2011)

como espaço de recreio e exercício interior. Numa das paredes dispõe-se equipamento de exercício que pode ser omitido através de painéis de deslize. Dentro deste *hall* criam-se zonas afundadas, que servem múltiplos propósitos. Podem dar-se apresentações, onde os degraus servem de bancadas, podem dar-se aulas de estilo mais livre ou até pode ser utilizado pelos alunos como espaço de estudo.

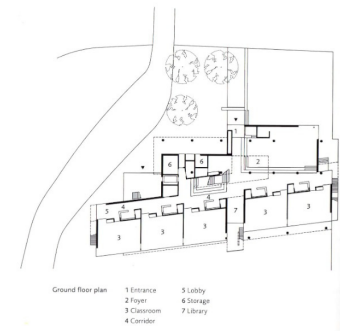
O facto de existirem estes espaços permite que o aluno que se sinta incomodado dentro da sala de aula possa deslocar-se a estes espaços abertos ou então aos ‘nichos’ de estudo para exercer as suas actividades num ambiente que o agrade mais.

De Monchy School (2007), Arnhem – Herman Hertzberger

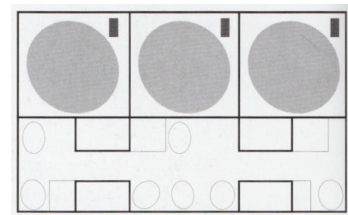
Mais uma vez é seleccionada uma escola do arquitecto Herman Hertzberger, por isso sinto-me obrigado a enfatizar que a selecção das escolas foi feita segundo a pertinência que estas representam para este exercício. Neste caso, a escola De Monchy chega ao ‘extremo’ da dissolução da sala de aula dentro do espaço escolar.

Este edifício faz parte do conjunto recente de edifícios-escola de Hertzberger, denominado de ‘*Extended Schools*’. Em referência a esta escola em específico (podendo no entanto referir-se também às outras do conjunto), o arquitecto diz que, aqui, “*the classroom principle has been abandoned entirely*”³¹.

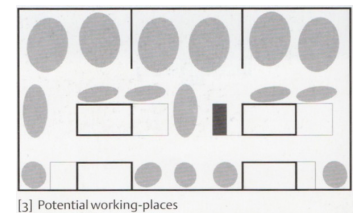
A intenção do arquitecto nesta escola é a de permitir o maior número de potencialidades espaciais. A flexibilidade



Img. 53.- planta do piso térreo

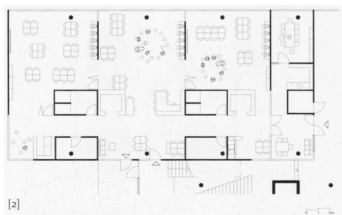


Img. 54.- esquema de utilização da De Monchy School



[3] Potential working-places
Img. 55.- esquema de utilização da De Monchy School

³¹ HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.64



Img. 56.- planta de organização



Img. 57.- espaços interiores conectados por grandes aberturas



Img. 58.- vista interior

espacial é levada ao extremo. Poucos são os elementos fixos, tais como os “blocos” sanitários, os arrumos e alguns armários. Hertzberger, descrevendo estes elementos, diz: *“All ‘obstacles’ are sited so as to encourage the greatest number of places suited to smaller or larger groups of pupils, in such a way that the circulation space between them is not hampered.”*³²

No entanto, a meu ver, um dos grandes potenciais desta escola, não é só a dissolução da tradicional sala de aula. O arquitecto desenhou os espaços de modo a que seja possível, através de painéis de deslize, encerrar e abrir os espaços. Deste modo, torna-se possível uma grande variedade de disposição organizacional, incluindo, a utilização da configuração tradicional das salas de aula (apesar de estarem sempre pelo menos parcialmente abertas ao resto do espaço escolar). Consegue-se, deste modo, que a transição entre tradicional/inovador seja feita de um modo mais suave.



Img. 59.- vista interior de apropriação do espaço

Também aqui, tal como na escola Montessori de Eilandem,

³² IDEM: 65

são criados espaços mais contidos, para um estudo mais individual e sossegado. Apesar de ser mais pequena do que muitas outras, a escola providencia um número elevado de espaços pedagógicos alternativos que constituem um conjunto mais do que satisfatório.

Através da observação da aplicação teórica nestas escolas é possível obter uma maior compreensão dos saberes enunciados acima. O próximo exemplo será o que foi utilizado como modelo de referência à execução projectual neste exercício e constitui um singular e raro exemplo português. No entanto a sua riqueza não reside tanto na sua arquitectura, mas sim nas suas crenças pedagógicas e no modo em que estas são transmitidas pelo espaço. O seu nome é, Escola da Ponte.

3. MODELO DE REFERÊNCIA - ESCOLA DA PONTE

3. Modelo de Referência – Escola da Ponte

A escola seleccionada como modelo de referência para o exercício de proposta de reabilitação é a Escola da Ponte. É a única de 1º, 2º e 3º ciclo, que se insere de algum modo no Movimento Moderno da 'Escola Nova'. Muitas vezes poderá cair-se na tendência de referir o sistema de aprendizagem como 'modelo', mas isto, pelos professores da Escola, é considerado redutor. A Escola da Ponte não se assume como um modelo pedagógico, mas sim como algo permeável que, com base na experiência, vai se auto-analisando e alterando. Este é o factor que torna esta Escola tão 'apetecível' como objecto de estudo, visto que a alteração, a mutação e a consciencialização dos seus defeitos torna a mesma numa instituição inovadora com enorme potencial de sucesso (que tem sido comprovado nas últimas décadas).

3.1 O que é a Ponte?

A EBI Aves/São Tomé de Negrelos, mais conhecida por Escola da Ponte, situa-se em Vila das Aves, no concelho de Santo Tirso. Esta escola só ganhou notoriedade por volta da década de 70, quando optou por ideais diferentes dos considerados correntes.

Antes de 1976, a escola encontrava-se sobre o mesmo sistema de ensino de uma escola primária regular, *"defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: o isolamento face à comunidade de contexto, o isolamento dos professores, a exclusão escolar e social de muitos alunos, a indisciplina generalizada e agressões a professores, a ausência de um verdadeiro projecto e de uma reflexão crítica das práticas..."*¹

¹ PACHECO, José, *Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2008, p.12



Img. 60.- vista exterior da entrada

O que provocou as alterações na Escola da Ponte foi o facto de os professores começarem a questionar o que assumiam como certo. Percebeu-se que as incertezas e o questionar eram o método mais apropriado para a evolução. Porque é que um professor se deveria isolar com uma turma? Porque é que este repete os seus ensinoss incessantemente, descurando a individualidade do educando? Porque é que se separam os alunos em turmas e se dividem por diferentes salas?

O conjunto de incertezas que se formularam na mente destes professores é que levou à criação da Escola, local onde se experimentam novos modos e métodos de aprendizagem.

Foi a partir do modelo de edifício escolar denominado de P3 ou de escola 'área aberta' que a escola abriu as suas novas instalações. Tal como ditava este modelo, as salas eram concebidas em espaços abertos que desfrutavam de um maior aproveitamento de área. Eram concebidas para a realização de aulas conjuntas, em que grupos de três professores se responsabilizavam de um maior número de alunos. Esta tipologia de sala de aula também permitia uma mais fácil disposição de alunos e mobiliário. Quando o projecto foi considerado obsoleto e abandonado pelo Ministério da Educação, a Escola da Ponte, criou o seu próprio e distinto 'modelo', com as suas próprias crenças pedagógicas e espaciais.

Nas palavras de José Pacheco, pioneiro das transformações na Escola, "*nada foi inventado na Escola da Ponte*"². O ex-director afirma que a escola pretende focar-se numa 'diversificação das aprendizagens', onde as oportunidades são iguais para todos. Os

² PACHECO, José, *Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2008, p.13

alunos são instruídos para obterem fortes sentidos de autonomia e solidariedade e os diferentes ritmos são respeitados.

“Existia, como em todas as escolas, a problemática dos alunos mais avançados, os médios e os maus, onde se assumia que isto era normal e nada se alterava. A Ponte tenta combater isso.”³

Em entrevista e diálogo com a professora Ana Moreira, actual coordenadora de projecto da Escola da Ponte, a professora reforçou a ideia de que a Escola não nasceu do nada, não foi um modelo inventado. Apontou como influências mais directas, os estudos de John Dewey (1859-1952), de Paulo Freire (1921-1997), a escola de Summerhill de A.S. Neil (1883-1973) e as premissas do movimento da ‘Escola Moderna’.⁴

Através de uma consciencialização dos problemas na educação e a partir dos movimentos vanguardistas de reacção ao modelo tradicional, a Escola da Ponte forçou-se a uma ‘desconstrução’ dos regimes educativos anteriores. Lançou-se para o desconhecido apenas sabendo que não se deveria parar de questionar e de tentar suceder através de tentativa e até mesmo de erro.

3 Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.1

4 Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.1

3.2 A Escola da Ponte e o Ministério da Educação

“Ao longo dos últimos 25 anos desenvolveu-se na Escola da Ponte uma experiência ímpar, marcada por um percurso complexo, não linear e necessariamente conflitual, enquanto que, paralelamente, se processava uma sucessão de reformas conduzidas pelas sucessivas equipas do Ministério da Educação. [...] Ao longo de mais de duas décadas o Ministério agiu como um obstáculo, primou pela ausência e raramente se colocou numa posição facilitadora [...] Pode, assim, dizer-se que a experiência da Escola da Ponte se desenvolveu à margem e apesar das reformas. Seremos até mais exactos se afirmarmos que ela se desenvolveu contra as reformas, na medida em que se baseia em pressupostos e em soluções que são contraditórios com aquilo que tem sido a acção dominante da Administração.”⁵

A professora Ana Moreira define a relação da Escola da Ponte com o Ministério como uma relação de ‘amor ódio’⁶. Explica que, por a Escola se reger por um modelo diferente, existe um número elevado de incompatibilidades. O Ministério repetidamente pede documentos, por exemplo de destacamento de professores e alunos por turma, que a Escola não pode providenciar pois não se organiza desse modo. Por outro lado, o Ministério permite este funcionamento (apesar de não o facilitar)

⁵ CANÁRIO, Rui, *Escola da Ponte*, Profedições, Porto, 2004, p.20

⁶ Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.3

tendo a noção que a Escola representa um modelo de inovação e de referência a nível Internacional.

O texto de onde foi retirada a citação de abertura deste subcapítulo surgiu como reacção à tentativa do Ministério de fechar a Escola da Ponte. Vários autores familiarizados com a Escola foram convidados a participar neste protesto, o que resultou num produto literário de enaltecimento à Escola. Na nota introdutória, os seus organizadores demonstram o seu desagrado com o Ministério dizendo: *“O ataque desencadeado pelo Ministério da Educação, pondo em causa a continuidade deste projecto, despoletou sentimentos de perplexidade e de indignação que se traduziram num amplo movimento de solidariedade.”*⁷. Explicam que a atitude do governo é descabida perante os resultados da escola: *“No caso da Escola da Ponte, o mérito é penalizado, o protagonismo das famílias contrariado, a responsabilização da escola pelos seus resultados desencorajada, o rigor da avaliação externa ignorado.”*⁸.

Entende-se que mesmo perante alguma satisfação pelo facto de possuir um modelo excepcional e de referência a nível mundial, o Ministério da Educação ainda não sabe lidar com a Escola da Ponte. Este facto pode ser também corroborado por ,até hoje, apesar da escola possuir já 35 anos de funcionamento, o Ministério ainda considerar a Escola ‘experimental’.

3.3 Relação escola/encarregados de educação



Img. 61.- corredor de acesso aos pavilhões e ao refeitório

⁷ CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui, *Escola da Ponte*, Porto, Profedições, 2004, p.3

⁸ *IDEM: IBIDEM*

Antes da transformação física e pedagógica em 1976, a escola mantinha uma relação muito distanciada com os encarregados de educação. Estes apenas eram contactados para apoio financeiro caso houvesse necessidade de remodelações na escola ou então para pedir castigo do respectivo filho⁹. “ Na primeira vez que se convidou os pais para uma reunião (Outubro de 1976) entre duzentos alunos responderam três pais ao convite.”¹⁰

Existia uma barreira forte entre professores e pais, cuja dissolução representava uma tarefa árdua. Estes pais possuíam uma grande dificuldade em “conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos”¹¹ e aí se encontrava o desafio.

Hoje em dia, um dos fortes da Escola da Ponte é exactamente a relação que mantém com os pais dos alunos. A todos eles são pedidas opiniões e vários representantes fazem parte do grupo de Direcção da Escola. Sem o auxílio dos pais, provavelmente, a escola não estaria em funcionamento.

Com as tentativas de encerramento por parte do Ministério da Educação, os pais revelaram-se os maiores e melhores aliados da Escola. Defendem o método e funcionamento da Escola da Ponte e dão apreço ao trabalho que esta exerce sobre os seus filhos.

“Os pais têm um papel muito importante na Escola. Basta ver que o órgão principal da Escola,

9 PACHECO, José, *Escola da Ponte – Formação e Transformação da Educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2008, p.13

10 PACHECO, José, *Fazer a ponte*, website da Escola da Ponte <http://www.escoladaponte.com.pt/document/ponte1996.pdf>, p.6

11 PACHECO, José, *Fazer a ponte*, website da Escola da Ponte <http://www.escoladaponte.com.pt/document/ponte1996.pdf>, p.6

o concelho de Direcção, é presidido por um pai e não um professor. (...) Os pais não só participam em todas as decisões, como são muito exigentes. Discutem e exigem respostas.”¹²

Também os docentes da Escola depositam a sua confiança nos pais. Para além de manterem uma relação que vai além da burocracia, é esperado dos pais a crítica e participação activa na modelação do modelo pedagógico.

3.4 Aluno como criança

“Na Escola da Ponte, as crianças são tratadas como crianças e não como alunos. O estatuto das crianças, a relação entre elas e com elas são imediatamente perceptíveis para quem visita a escola. As crianças apresentam-na aos visitantes como coisa sua, conhecem-lhe os meandros, dominam por completo os dispositivos pedagógicos, explicitam os porquês de tudo o que fazem, de tudo o que vivem.”¹³

Na Escola da Ponte o aluno é visto como o agente de maior importância, a todos os níveis. Quem toma decisões, debate os assuntos a ser tratados e faz a revisão anual do panorama escolar é, quase por inteiro, o aluno. Este está por detrás de todas as acções e decisões que ocorrem na Escola da Ponte. Como explica a professora Ana Moreira, até mesmo em situações de

¹² Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.3

¹³ PACHECO, José, *Escola da Ponte*, Porto, Profedições, 2004, p.71

comportamento desviante por parte de um colega, são os alunos que analisam a situação e decidam como lidar com a mesma.

“Nas situações de comportamentos desviantes, o procedimento é o mesmo, encontra-se inteiramente nas mãos dos alunos. Estes é que regulam e organizam o projecto da Escola e também resolvem este tipo de situações. Nós [professores], só entramos numa última instância, quando a situação se revela muito grave. Antes de um professor intervir, a situação já passou por um número de etapas inteiramente reguladas pelos alunos. Quem está à frente são sempre as crianças mas por detrás estará sempre um forte suporte organizacional.”¹⁴

Tal como nas escolas do movimento da Escola Nova, a Escola da Ponte pretende formar as suas crianças não só para o mundo do trabalho mas também para a vida. Tem como objectivo a realização pessoal dos seus educandos e também a sua inserção como elementos activos da sociedade. Claro que lhes é fornecida uma completa formação escolar, sendo que o que distingue esta instituição das outras é o método. Na Escola da Ponte pretende-se que, para além dos conteúdos curriculares, os alunos dominem outras competências, *“por exemplo, pesquisa, trabalho de grupo e construção de projectos”¹⁵*.

Perpetuando as ideias de Dewey e Ferrière, a Escola é vista como palco de um ambiente familiar. Faz-se os possíveis para que

¹⁴ Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.1

¹⁵ *IDEM*: 3

as crianças se sintam dentro de “uma casa que verdadeiramente habitem”¹⁶, difunde-se o respeito mútuo e respeitam-se os diferentes ritmos e individualidades.

Dentro da gestão da Escola muito é concedido à responsabilidade dos alunos. Existem vários grupos para o efeito, alguns dos quais enumerados pela professora Ana Moreira:

“Em primeiro surge a organização dos grupos, onde os alunos, de acordo com a sua preferência, escolhem com quem querem trabalhar. Depois definem-se as responsabilidades, ou seja, que necessidades há na escola para cuidar. Por exemplo, temos os grupos de responsabilidade: do jornal, da Assembleia, do jardim, dos jogos de intervalo, das visitas, dos rádios e computadores, etc. Neste último exemplo, por exemplo, o grupo é responsável por, logo de manhã, ligar os rádios e computadores e fazer uma selecção de música ambiente para as actividades que vão decorrer durante o dia.”¹⁷

A Assembleia é algo digno de destaque. É constituída por um grupo de alunos seleccionado no início do ano que é responsável por qualquer problema que possa ser prejudicial ao funcionamento da Escola. Este grupo tem outro nível de seriedade, sendo que “obedece a uma convocatória que estabelece os assuntos a tratar, cujo tratamento e conclusões são registadas em



Img. 62.- grupos de responsabilidade



Img. 63.- quadro da Assembleia

¹⁶ SANTOS, Maria Emília, *Escola da Ponte*, Profedições, Porto, 2004, p.17

¹⁷ Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.2

acta no final de cada reunião.”¹⁸

3.5 Percurso e mecanismos curriculares

Como já foi anteriormente referido, a Escola da Ponte possui um programa curricular bastante distinto. Durante os nove anos de escolaridade, pretende-se que os alunos aprendam o que está no programa de modo a transitarem sem sobressaltos para o secundário. Mas esta aprendizagem não é regulada como numa escola normal. A matéria não é ordenada e coordenada pelos professores. Na Escola da Ponte, cada um está responsável pela sua gestão de trabalho.

Este percurso é feito de modo gradual. Daí os primeiros anos se denominarem de Iniciação. Na Iniciação faz-se um maior acompanhamento aos alunos, onde estes aprendem a ler, escrever e são iniciados ao trabalho de grupo. Como são ainda muito novos, estão dispostos no mesmo espaço para maior e melhor acompanhamento, não deixando de ser incentivado que interajam com os mais velhos, que é o que acontece nas áreas de expressão.¹⁹

Quando a criança *“revela competências de auto-planificação e avaliação, de pesquisa, e de trabalho em pequeno e grande grupo”²⁰* está pronta para abandonar o grupo de Iniciação e entrar no grupo de Consolidação. Aqui são cultivados os sentidos de evolução e avaliação pessoal. O aluno enfrenta vários projectos, que soluciona em grupo, com outros indivíduos à sua

¹⁸ PACHECO, José, *Escola da Ponte*, Profedições, Porto, 2004, p.65

¹⁹ PACHECO, José, *Escola da Ponte*, Profedições, Porto, 2004, p.62

²⁰ *IDEM*: 63

escolha. Finalmente, quando o aluno começa a demonstrar um domínio sobre as disciplinas e os mecanismos da Escola, passa para o Aprofundamento. Neste grupo, tal como diz o nome, tenta-se aprofundar o que já foi adquirido até aqui. Estes alunos já *“circulam em total liberdade pelos diversos espaços da escola e convivem segundo uma estrutura familiar”²¹*, sendo considerados aptos a transitar para o Secundário. Onde numa escola regular, os alunos estariam subdivididos pela estratificação do 1º ao 9º ano, na Escola da Ponte, estão distribuídos pela Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.

As disciplinas ensinadas são divididas pelas seguintes dimensões: Artística, Linguística, Lógico-Matemática, Identitária e Naturalista.

Dentro do funcionamento da sala de aula existem vários mecanismos de aprendizagem que apoiam o funcionamento da aula e auxiliam alunos e professores a criar uma maior gestão dos seus papéis.

Afixado na parede encontra-se o quadro dos objectivos onde se explicita o conjunto de objectivos do ensino público. Este quadro serve para os alunos seleccionarem o que lhes apraz, mas tendo em mente que tudo terá que ser estudado (auxilia a instigar capacidades de organização).

Se um aluno se defrontar com uma dúvida, este deverá dirigir-se ao Quadro de Solicitações e escrever o que necessita. Isto serve para criar um maior dinamismo de aprendizagem, pois um aluno

21 *IDEM: IBIDEM*



Img. 64.- registo de disponibilidade



Img. 65.- 'Preciso de ajuda em..'

que possua algum domínio sobre o tema em que o colega tem dificuldade pode se dirigir ao mesmo e tentar esclarecer a dúvida. Ao mesmo tempo, os 'orientadores' estarão sempre atentos ao Quadro para providenciar a ajuda.

Se um aluno se demonstrar conhecedor de algum tema em específico, este poderá dirigir-se ao registo de disponibilidade onde se identifica e ao tema que domina. Assim outros alunos poderão solicitar directamente a sua ajuda. *“Por vezes, o aluno que se disponibiliza prepara, por iniciativa própria, trabalho ajustado ao colega que quer ajudar”*²²

Na eventualidade de existir um grupo de alunos que apresentam dúvidas no mesmo tema, existe a possibilidade de um professor anunciar uma aula directa. Funciona como um aparte do trabalho em grupo mas que serve de apoio ao mesmo.

O mapa de responsabilidades serve para os alunos se destacarem voluntariamente para uma qualquer tarefa dentro da Escola. Por fim, existe também, a caixinha dos segredos. Esta caixa tem um valor que se relaciona menos com o funcionamento da aula e mas que se relaciona mais com a relação professor aluno a um nível mais pessoal.

“Numa caixa de papelão, os alunos deixam recados anónimos ou assinados, cartas aos professores,

²² PACHECO, José, *Fazer a ponte*, website da Escola da Ponte <http://www.escoladaponte.com.pt/documentos/ponte1996.pdf>, p.13

pedidos de ajuda. [...] Os recados mais frequentes são assinados e dizem ‘professor, quero falar consigo’. As conversas decorrentes destes apelos têm ajudado à detecção de graves desequilíbrios afectivos e emocionais, têm permitido agir a tempo, em colaboração com os pais.”²³

3.6 Espaços pedagógicos

A escola começou por ser um edifício de dois pisos criado segundo os parâmetros do projecto P3. Neste edifício encontram-se duas salas de aula do tipo ‘área aberta’, o refeitório, a cozinha e os serviços. Ao edifício principal, adicionou-se um gabinete para os docentes e dois pavilhões para servir de salas de aula.

Dentro da sala ‘área aberta’, que se repete nos dois pisos, observa-se uma planta rectangular centrada por um espaço intermédio que é condicionado por duas paredes e define a ‘área suja’. Esta área serve o propósito de conter a parafernália que se encontra numa sala de aula, seja ela materiais, instrumentos, mobília, mochilas, e para servir as actividades ‘sujas’ do funcionamento da aula. Este elemento intermédio auxilia a organizar a sala em duas partes, sem que estas se dividam inteiramente. É possível utilizar este espaço para servir duas ou três actividades lectivas distintas, ou então, é possível deslocar o mobiliário e utilizá-lo como área una, em prol de uma só actividade pedagógica. A professora Ana Moreira diz, em referência aos espaços escolares da Escola da Ponte: “*Tudo se monta e tudo se desmonta consoante*



Img. 66.- plantas do edifício principal da Escola da Ponte

²³ PACHECO, José, *Fazer a ponte*, website da Escola da Ponte <http://www.escoladaponte.com.pt/document/ponte1996.pdf>, p.15

as necessidades. Os espaços são o que fazemos deles.”²⁴

Esta última afirmação da professora também se aplica ao refeitório. A divisão foi pensada de modo a que, para além de servir as refeições dos estudantes, também servisse de espaço polivalente de apoio à escola e à comunidade. Possui pé direito duplo e abrange uma área generosa, elementos ideais para inúmeras funções (como eventos sociais, representações dramáticas, apresentações audiovisuais, palestras, entre outras). Segundo a professora, muitas vezes este espaço é também apropriado pelos alunos para sessões de estudo: *“Também acontece, durante uma aula, alunos pedirem licença para irem estudar para a cantina, preferindo esse ambiente que está mais tranquilo.”²⁵*

Os dois pavilhões adicionais surgiram como necessidade de área complementar para albergar o crescente número de alunos. Durante a execução destas novas salas de aula, assistida pela DREN, levantaram-se paredes a meio, dividindo cada pavilhão em duas partes. A Escola tentou combater esta atitude explicando que ‘aqui’ os métodos eram outros, e que a mais valia residia nas vantagens de um espaço em aberto. Esta situação é representativa dos constrangimentos a que a Escola está sujeita e da constante luta que tem que enfrentar para defender a sua identidade no seio de uma sociedade estandardizada. Felizmente esta situação teve um desfecho feliz, que vou aproveitar para concluir, dizendo

que só mesmo visitando e conhecendo a Escola é que se pode

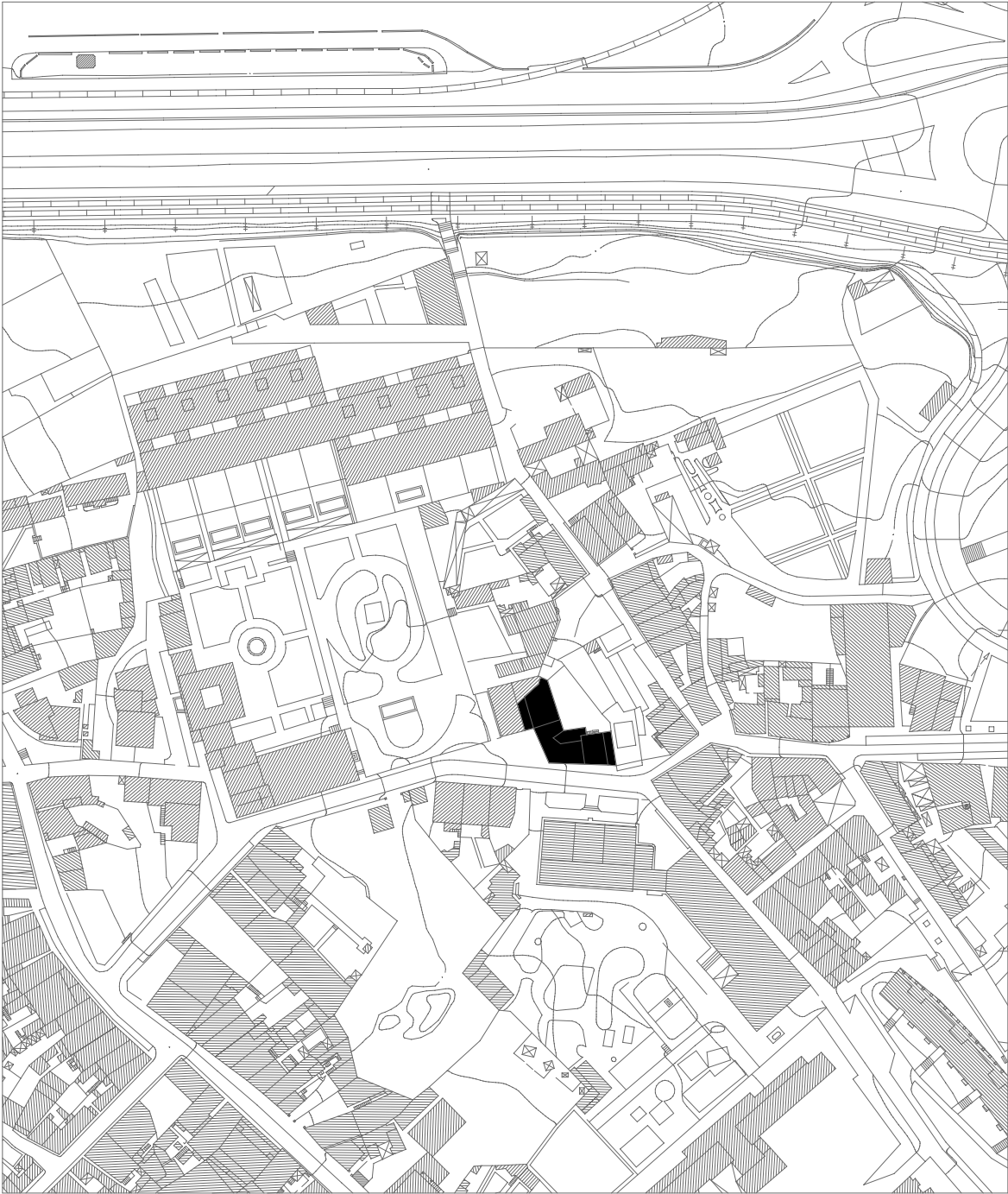
²⁴ Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.5

²⁵ *IDEM: IBIDEM*

compreender a 'beleza' do seu funcionamento:

“Estivemos durante duas semanas em negociações para ver se conseguíamos pôr aquelas paredes abaixo... Revelou-se um desafio. Só com a vinda de um engenheiro da DREN para conhecer a Ponte e ver o modo como trabalhávamos é que ele acabou por dizer: “Agora percebo a vossa luta.” E lá foram abaixo as paredes (risos).”²⁶

²⁶ Entrevista à professora Ana Moreira acerca do funcionamento e espaços da E. da Ponte (em anexo), p.6



4. PROJECTO

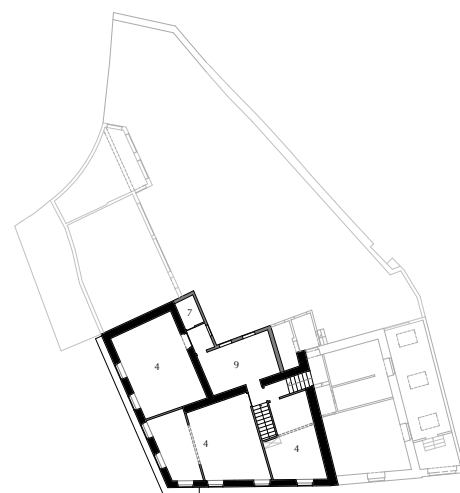
4. Projecto

4.1 Externato Bom Jesus

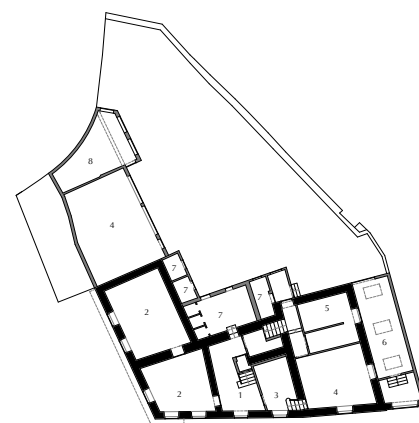
O edifício seleccionado para a ‘intervenção’ é o de uma habitação do séc. XVIII, situada em Matosinhos velha. Durante os últimos 50 anos, este edifício tem vindo a ser utilizado como espaço escolar. Actualmente alberga a escola do Externato Bom Jesus.

A escolha desta escola como local de ‘intervenção’ vai de encontro a um conjunto de razões que o tornaram aliciante. Existe dentro da opção um carácter bem pessoal. O colégio foi a escola que frequentei nos meus primeiros anos de ensino, representando o cenário dos melhores anos da minha vida e o palco de uma experiência espacial bastante rica, do modo que só uma criança pode viver. Deste modo, o conhecimento prévio do espaço escolar é uma ferramenta forte para o exercício. Outros três factores foram determinantes na selecção da escola, que são, nomeadamente:

1. o facto da Escola ter sido construída num edifício que outrora fora uma habitação. Isso torna um dos objectivos mais fácil de alcançar. Tal como muitas escolas do movimento Escola Nova e a Escola da Ponte, um ambiente escolar que remete as crianças a um ambiente caseiro e familiar, ao jeito de habitação. Herman Hertzberger diz que muitas escolas que adoptam métodos pedagógicos alternativos, preferem utilizar uma habitação como receptáculo à sua escola, pela sua variação entre espaços mais amplos ou espaços mais contidos e escondidos e pelas oportunidades pedagógicas que estes providenciam:



Img. 67.- planta do piso superior do Externato Bom Jesus



- 1 átrio
- 2 sala infantil
- 3 gabinete professores
- 4 sala de aula
- 5 cozinha
- 6 refeitório
- 7 instalação sanitária
- 8 anexo-arrumo
- 9 vestiário

Img. 68.- planta rés-do-chão do Externato Bom Jesus



Img. 69.- mapa fornecido pela Câmara de Matosinhos da antiga propriedade



Img. 70.- fotografia do alçado poente fornecida pela Câmara de Matosinhos



Img. 71.- fotografia do alçado Norte fornecida pela Câmara de Matosinhos

“Schools with alternative pedagogy (...) often began life out of necessity in large former houses where they were happy to find the bays, nooks and corners they encountered there. This satisfied the need for more particularized spaces. These spaces not originally designed for teaching purpose often proved to provide the ideal spatial conditions for individual-oriented education and for pupils to find a place where they could work on their own.”¹

O Externato Bom Jesus, apesar de se inserir num edifício que outrora fora uma habitação, não faz utilização dos espaços em prole de um modelo pedagogicamente mais rico. Faz uma adaptação à configuração tradicional de salas de aula e espaços comuns que acabam por não fazer uso do potencial do edifício.

2. a escola encontra-se actualmente envelhecida e em visível necessidade de uma reforma, tanto a nível de manutenção como a nível de organização geral. Durante os seus anos de ensino e com a necessidade de mais espaço, a escola foi agregando ao edifício principal um conjunto de anexos que tornam o todo um conjunto de contrastes e desarmonias. Com essas adições, deixou de haver uma clareza na distribuição programática e seus acessos. Existe uma necessidade de repensar a localização de maioria dos espaços e de requalificar muitos destes. Enquanto que a fachada fronteiriça à rua apresenta-se como a de um edifício histórico e imponente, os alçados interiores são inteiramente desconexos, fruto da falta de cuidado no planeamento dos acrescentos. Um edifício desta envergadura pede uma intervenção mais harmoniosa e cuidada.

¹ HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008, p.24

3. para o efeito de projecto, no seguimento e a par do estudo teórico efectuado, a escola é o cenário ‘ideal’ para estabelecer a ‘ponte’² entre espaços educativos tradicionais e espaços educativos inovadores. O facto de se situar num edifício de habitação, dá mais sentido à ‘transição’. No entanto, enquanto que o objectivo do projecto é o de propor espaços inovadores de intervenção activa na educação, existe a consciência que a aplicação destes a uma escola já existente é um assunto sensível. É aqui pretendido que a transição entre o tradicional e o inovador seja feito de modo suave e não radical.³

A escola, tal como a maioria das escolas primárias deste género, contém os espaços essenciais ao ensino e pouco, ou até nada, mais. A possibilidade de as salas de aulas que a escola contem se comunicarem, é extremamente reduzida sendo que estão separadas por pisos e por grande parte dos acessos. Aplicar um modelo pedagógico de educação activa seria tremendamente difícil, se não impossível, sem se provocar alterações na estrutura e organização da escola. Do modo que está organizada, até para um modelo pedagógico tradicional, é um espaço que se revela complicado.

No piso térreo, associado ao *hall* de entrada, encontra-se a sala infantil. Esta é dividida em duas partes por uma parede maciça de oitenta centímetros. Uma das metades é equipada de armários e cabides onde se arrumam os pertences dos alunos e onde não existe obstrução de mobiliário, sendo assim uma área mais livre.

² é utilizada a palavra ‘ponte’ no duplo sentido em que se relaciona por um lado à transição entre tradicional/inovador e por outro se relaciona à aplicação do modelo da Escola da Ponte.

³ Esta afirmação está sujeita a crítica, visto que vários filósofos, tal como Dewey e Montessori, afirmam que a atitude radicalista é o necessário. No entanto, creio que neste caso a transição deveria ser feita de modo mais gradual para não afectar negativamente a aprendizagem dos jovens utentes.



Img. 72.- vista exterior da garagem pertencente à casa



Img. 73.- escadas de acesso ao piso superior



Img. 74.- contrastes cromáticos no patamar de acesso



Img. 75.- actual sala de aula da pré-primária (5 anos)

Dentro da outra metade, encontram-se estantes, carteiras e cadeiras para as actividades lectivas infantis. Também se encontra dentro desta sala uma grande 'parafernália' de brinquedos que estão em sintonia com a predominância de cores e motivos fixados nas paredes. Dentro deste piso também se encontram as instalações sanitárias principais, num estado bastante degradado, e o gabinete do director/ professores que liga directamente ao *hall* de entrada. A partir deste *hall* encontram-se umas escada de tiro que ligam ao piso superior.

No piso superior, saídos das escadas, encontramos-nos num reduzido patamar que dá acesso a duas salas de aula e à sala comum dos alunos. Por esta sala comum também se faz acesso a outra sala de aula e a um pequeníssimo quarto de banho. Directamente à esquerda do patamar, do lado oeste, encontra-se uma das salas de aula cuja única peculiaridade é que é suportado por uma área de pé-direito mais baixo que serve de arrumo. As outras duas salas são de uma configuração mais ou menos regular, sem características especiais. Não se denota uma diferença significativa entre elas. Todas elas providenciam o mesmo tipo de qualidade espacial e o mesmo tipo de equipamentos. Também não facilita esta diferenciação o facto de serem tão fechadas umas das outras.

Do patamar do primeiro piso acede-se também a umas escadas do lado Este, que nos levam a um piso intermédio. Neste piso encontramos mais uma sala de aula, a cozinha, o refeitório e um pequeno quarto de banho individual. Este piso partilha da cobertura do piso superior, possuindo então um pé-direito bastante elevado. A sala de aula é, tal como as outras, bastante

regular sem qualidades especiais, apesar de neste caso o espaço acabar por ser um pouco mais ingrato visto que é iluminado por apenas uma janela (para uma sala de pé direito elevado produz-se um ambiente demasiado escuro).

Outro problema do funcionamento da escola é o acesso ao exterior. Para alguém que se encontre no hall de entrada, deverá subir as escadas de um tiro, seguir o patamar para descer meio piso, virar no corredor e voltar a descer mais três degraus para o exterior. É um percurso pouco simples e confuso. Já no exterior, existe mais uma sala de aula e um anexo de arrumos. Para aceder à sala de aula ter-se-á que passar obrigatoriamente pelo exterior e em caso de mau tempo, passar pela chuva. A solução que a escola encontrou foi instalar uma cobertura de lona amovível. O aspecto estético deste engenho, é na minha opinião, bastante mau. No entanto também serve para providenciar um espaço exterior coberto para os alunos.

São espaços modestos, em área e conteúdo que são vistos pelas crianças como aborrecidos e desinteressantes. Através da minha experiência pessoal nesta escola, recordo-me dos períodos de aulas serem os mais sufocantes. O tempo de recreio surgia como 'salva-vidas' de um ciclo de aulas tediosas e enfadonhas. Apesar de ter tremendas saudades desta escola, recordo-me das aulas serem de um enorme formalismo, que também se denunciava nas qualidades espaciais dos espaços. As salas eram, e continuam a ser, encerradas, com um ou dois focos de luz natural, e o mobiliário dispunha-se de forma ordeira em frente ao quadro e ao/à professor/a. Conversa com os colegas era inadmissível e o silêncio era uma obrigação, excepto no caso de respostas às



Img. 76.- vista do alçado virado para o pátio



Img. 77.- vista interior da 'cobertura' improvisada

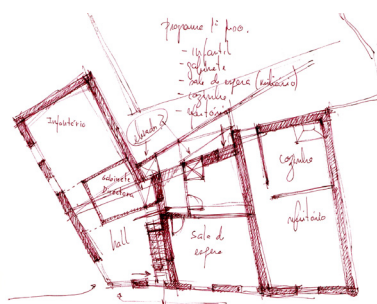
perguntas dos professores. Hoje em dia, pouco mudou na escola, tirando a disposição da mobília. Apesar de ainda se produzir o trabalho individual, as carteiras e cadeiras dos alunos encontram-se surpreendentemente dispostas de um modo mais livre e menos rígido.

Outro factor que foi tido em conta, foi a ausência de um ginásio para as crianças poderem fazer exercício no interior e também a ausência de uma sala comum de professores.

A partir desta breve análise, ficaram delineadas as necessidades da escola e os seus pontos fracos. Através desse conhecimento e a partir do estudo produzido à história dos movimentos de reforma pedagógica e de arquitectura escolar, a partir do estudo feito à concepção de espaços pedagógicos de educação activa e a partir das visitas e do estudo feito à Escola da Ponte, debruçar-me-ei sobre o projecto.

4.2 Pensar o Projecto

A intenção do projecto, no seguimento dos temas deste trabalho académico, é o de 'pensar' uma escola em que a dimensão projectual e pedagógica se fundem numa só. É pretendido que esta providencie espaços para as actividades lectivas que influenciam de modo activo na educação. A escolha da Escola da Ponte como modelo de referência surgiu pelo especial interesse na sua base pedagógica e na forma como esta é reflectida nos espaços. A Escola da Ponte, no entanto, não é tida para efeitos de projecto como algo infalível e concluído. Pelo contrário. O surgimento do projecto que vai aqui ser feito pode ser considerado também como uma tentativa de optimização dos espaços propostos pela Escola



Img. 78.- esboços da primeira análise à organização

da Ponte e até a proposta de alguns outros adicionais. O estudo de outras Escolas que partilham interesses em comum com aquela que idealiza foram também relevantes para este exercício.

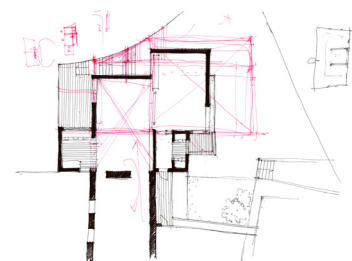
Crio também uma nota prévia que admite que nada do que é proposto neste exercício projectual é considerado absoluto e irrefutável. Os espaços aqui propostos são fruto do estudo teórico feito e da observação de projectos escolares de espaços educacionais activos. Foram-se alterando à medida em que novos dados entravam no balanço de projecto e, mesmo no ponto em que se encontram, acredito que com mais um período indefinido de pesquisa estes seriam diferentes. Mas essa é mesmo uma das premissas das espacialidades propostas, que nada é considerado eterno. Com o tempo, estes espaços também serão alvos de crítica e com certeza serão impróprios para tempos futuros. É tomada em conta a importância destes espaços poderem alterar-se para melhor apropriação a futuros modelos de pedagogia.

Para a criação deste projecto, foi tido em conta a Escola da Ponte e o seu modelo pedagógico. A organização e funcionamento desta escola a ser pensada, será baseada na estratificação em três grupos escolares (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento) que é adoptada pela Ponte e também será tido em conta a lógica das salas 'área aberta', com a adição de alguns atributos.

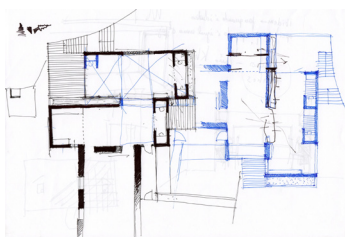
4.3 Salas de aula

Sala piso superior

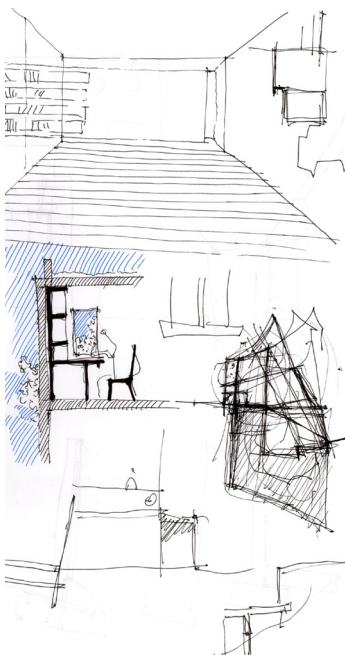
O espaço de sala de aula constitui para todos os efeitos, o centro deste projecto. É dentro deste espaço que decorrem a maioria das actividades lectivas, o que por consequência o torna o



Img. 79.- esboços do espaço sala de aula



Img. 80.- esquisso sala de aula



Img. 81.- esquisso de possibilidades de espaços

elemento de maior importância dentro do conjunto. Para começar a desenhar esta divisão foi necessária uma 'quase' abstracção do já existente. O conjunto de salas de aula que existem actualmente no edifício do Externato Bom Jesus estão dispersas pelo edifício, não por uma organização lógica, mas sim por uma questão de área. Ou seja, as turmas mais numerosas instalam-se nas salas com áreas mais amplas, enquanto que as turmas menos numerosas se instalam nas salas de áreas mais modestas. A disposição do mobiliário repete-se consecutivamente com as carteiras de madeira viradas para o quadro, com a luz natural a entrar pontualmente de um dos lados da sala. A intenção aqui será totalmente diferente.

A primeira preocupação que me ocorreu foi o local da sala. No piso inferior, dispor-se-ia a sala infantil ou o correspondente ao período de 'Iniciação', para não existir a problemática do acesso por escadas, por isso tornou-se pertinente o facto de a 'Consolidação' e o 'Aprofundamento' se encontrarem no piso superior. Surge na metáfora da 'ascensão curricular'. No entanto, não é intencionada a separação destes três agrupamentos. Pretende-se que haja nesta Escola um elevado nível de inter-relações que não abrangem idades. Neste sentido, atribuir-se-á à sala do piso superior espaços que alberguem actividades próprias para os anos mais novos também, tal como expressão plástica.

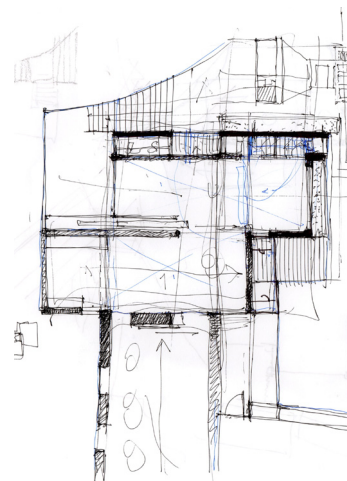
Na concepção do espaço foi sentida a necessidade de criar uma certa liberdade. O desafio foi conseguir respeitar a estrutura inicial de pedra. Como é óbvio alguns sacrifícios tiveram que ser feitos em prol da lógica projectual, mas no entanto, foi de interesse pessoal manter a essência do edifício. Como já foi mencionado, o edifício do Externato nasceu como habitação e essa lógica sente-

se na estrutura. Deste modo, foi necessário criar aberturas entre as paredes maciças de pedra para criar espaços mais amplos que abraçassem novas dinâmicas espaciais.

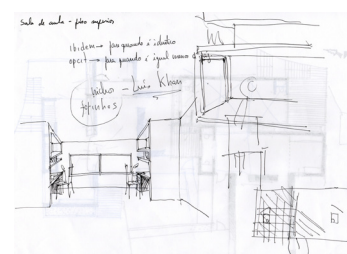
Dentro da sala, tal como advoga o movimento da Escola Nova, pretende-se sugerir não uma organização, mas uma pluralidade de organizações. Através de mobiliário móvel, prateleiras amovíveis e extensíveis, paredes móveis e outros elementos, pretende-se entregar aos professores e alunos a responsabilidade da configuração do espaço desenhado. A intenção só é concretizada, após a intervenção de professores e alunos na organização da sala.

Uma parte da sala de aula está integrada na estrutura antiga do edifício. Aqui a iluminação é feita através das janelas pontuais, já existentes nas fachadas principais. A luz neste espaço é mais filtrada (não só pelo compasso criado pelas janelas mas também pelos caixilhos de madeira pesados que serão mantidos), o que cria um ambiente de estudo com propriedades diferentes das do espaço adicional. Ainda dentro deste espaço, são colocadas estantes embutidas nas paredes mas que podem ser removidas e deslocadas pela sala para interagirem na organização. Deste modo existe a possibilidade de se criar compartimentação, sem que no entanto se produza um rompimento total do espaço.

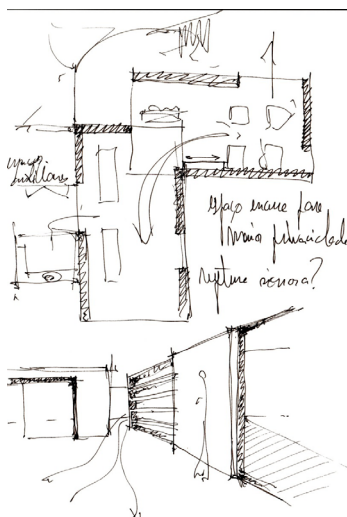
No extremo norte desta área, a estrutura de pedra é rompida para criar um vão alargado e outro mais pequeno de modo a abrir-se para a outra metade da sala. Apesar de se dissolver esta separação, um painel de deslize é aqui instalada para, caso haja necessidade de compartimentação, esta ser sempre possível.



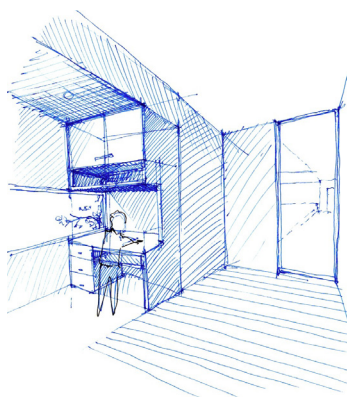
Img. 82.- esboço da sala de aula



Img. 83.- esboço para os espaços de retiro



Img. 84.- esboço da intervenção do mobiliário no projecto



Img. 85.- esboço de possível móvel para o espaço de retiro

Na metade da sala situada mais a norte, o desenho, apesar de regular, é de carácter mais leve quer a nível de estrutura, quer a nível de opacidade. Cria-se uma planta em 'L' que também é acompanhada de uma estante instalada em carris, que pode ser deslocada de modo a dividir a sala. Isto permite criar novos espaços de actividade lectivas com propriedades distintas. Neste caso, entende-se que a estante não seja opaca e que sirva de filtro sonoro e luminoso (não é um elemento rígido como uma parede, mas sim um elemento permeável).

Do lado Oeste, a sala de aula é acompanhada de uma 'área suja' onde se pode manter os materiais sujos, instrumentos e todo o equipamento auxiliar. Também é acompanhada por uma zona de 'retiro' de estudo, onde o aluno se pode resguardar na sua privacidade de trabalho.⁴

Do lado Este, o espaço pode ser lido como na continuidade do anterior, ou pode ser encerrado pela já mencionada estante em carris, o que cria um espaço mais reservado. Neste espaço, existem dois grandes vãos opostos que tornam o espaço bastante iluminado. Aqui existe potencial para as práticas pedagógicas que exigem boa iluminação, tal como as artes plásticas. Também existe em todo o extremo norte desta sala, a possibilidade de se abrir os grandes janelões para existir comunicação com o terraço exterior. Deste modo, incentiva-se as aulas 'outdoors' em caso de bom tempo, e produz-se uma maior e melhor comunicação entre interior/exterior.

⁴ Aplicação do conceito de 'nichos' de Herman Hertzberger mencionado anteriormente

O desenho desta sala, na sua totalidade, foi feito tendo em conta ser sempre possível ler o mesmo como espaço único. Agora, tal como se emprega nas Escolas do movimento 'Escola Nova' e na Escola da Ponte, a mobília intervém sempre na organização espacial.

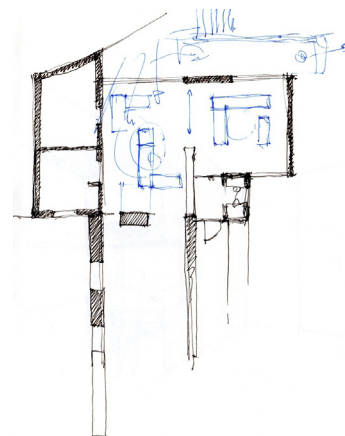
É através da intervenção dos professores e alunos que o espaço se consolidará. O que tento fazer é proporcionar o maior número possível de potencialidades e usufrutos.

Sala piso inferior

Considerou-se que o posicionamento actual da sala de aula infantil era bastante racional, visto que se situa no piso térreo e permite aos pais deixarem os seus filhos na sala mais próxima do *hall* de entrada. Também se valoriza na medida em que não torna necessário que as crianças mais novas tenham que subir degraus.

No desenho desta sala tomou-se a atitude de unificar os dois espaços existentes e de acabar com a parede maciça de separação. O espaço torna-se bastante maior, mais limpo e claro. No entanto, elementos de mobiliário estão dispostos no desenho da sala para que exista a possibilidade de reorganizar o espaço.

Se houver a situação de um professor querer intervir com actividades plásticas (que envolvam materiais que sujam e que causam ruído) e outro que esteja mais interessado em produzir o visionamento de um filme de desenhos animados, existem prateleiras adocadas às paredes que na realidade são amovíveis. Estas podem se dispor a meio da sala de modo a criar uma barreira espacial e sonora. Também tal como na sala do piso superior, as mesas são organizadas tendo em mente o trabalho colectivo e de



Img. 86.- esquisso de mobiliário dentro da sala de aula

grupo, sendo no entanto possível deslocar estas dentro do espaço para as organizar em melhor conformidade com a actividade lectiva que se pretende praticar.

No extremo Norte, a sala é acompanhada de uma pequena 'área suja' para o mesmo propósito que a do piso superior (esta é mais reduzida porque a sala também o é). A abertura da sala é feita com um grande vão, que tenta diluir o corredor e torná-lo parte activa deste espaço pedagógico. A acompanhar neste alinhamento, está disposto um espaço individual de estudo mais recatado. Este por sua vez, é iluminado por uma janela de proporções generosas que chega para iluminar também o espaço interior da sala de aula.

Tal como na sala do piso superior, a sala é desenhada como um espaço uno e limpo. É através da disposição dos armários e estantes e do mobiliário escolar que se produzirão as diferentes espacialidades. Através do rearranje do mobiliário, consigo sugerir algumas hipóteses, mas só mesmo através da intervenção de professores e alunos é que estes se tornariam optimizados.

4.4 Ginásio

Sendo que a Escola compreende uma área bastante reduzida para um programa escolar, o ginásio, ao contrário do que seria apetecível, também compreende áreas modestas. No entanto, e por essa mesma razão, foi criada uma parede de vidro que pode ser aberta e permite comunicar o espaço coberto com o espaço exterior. Isto torna possível que em dias de bom tempo o espaço a ser utilizado constitua quase o dobro do tamanho. Torna-se também conveniente para que, em dias de chuva, sirva de apoio ao recreio.

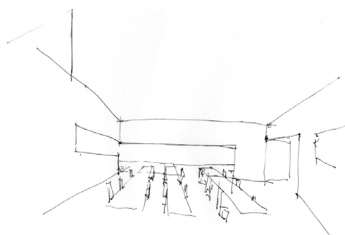
O ginásio é acedido pelo interior da escola, através do corredor comum que vem desde o *hall* de entrada. Como este corredor, a certo ponto, interage com a sala de aula infantil, é criado um alargamento que dá acesso ao ginásio e ao exterior, que pode ser encerrado através de painéis de deslize e serve como filtro/barreira de ruído. A partir deste alargamento, entra-se para a zona do ginásio, que nos recebe com um pé-direito mais baixo, associado ao corredor dos balneários e arrumos do material do ginásio. Isto permite que o ginásio possua um espaço livre e desocupado para as actividades físicas sem ser perturbado pela deslocação das pessoas aos serviços anexos.

Tal como o refeitório, o ginásio é aqui pensado como um espaço polivalente. O facto de conter uma das áreas mais amplas da escola e de poder comunicar directamente com o exterior, torna este pavilhão ideal para eventos sociais e comunitários e também como espaço adicional para as actividades escolares. Com introdução e reorganização de mobília, torna possível que se concedam aulas, palestras, formação e *workshops* aqui.

Também tem a vantagem adicional de como contém balneários num dos extremos do pavilhão, estes podem ser escondidos por um painel e servir de bastidores a uma peça teatral. Este espaço é então ideal para eventos tal como festas de Natal e outros tipos de festejos (que são bastante tradicionais em escolas como esta).

4.5 Refeitório

O refeitório foi desenhado de modo a que este espaço possa ser mais do que um local para as refeições. Como foi



Img. 87.- esquisso do interior do refeitório

afirmado pela professora Ana Moreira sobre o refeitório da Escola da Ponte, o refeitório também é utilizado pelos alunos quando estes preferem um ambiente de sossego para estudo ou trabalho de grupo. Com isso em mente tornou-se necessário que este espaço fosse possível de se adaptar a diferentes ambientes, quer seja o da azáfama da hora do almoço ou seja o de um momento de estudo e sossego.

Também se tentou incluir a possibilidade de se tornar um sítio próprio para eventos, com a vantagem de poder utilizar a cozinha como fonte de catering e a possibilidade de abrir esta sala para o espaço exterior caso faça bom tempo. Para além de servir como sala multi-usos este espaço serve de pretexto para tentar integrar a escola com a comunidade, permitindo a possibilidade de cedência para eventos comunitários.

Como o ginásio também pode servir propósitos comuns aos do refeitório, os dois espaços abrem para a mesma área do exterior e podem funcionar em conjunto para a ocorrência de eventos comunitários. Uma zona pode estar associada a uma palestra ou peça de teatro (acompanhada dos bastidores/balneários), enquanto a outra serve de espaço 'lounge' acompanhado de *catering*.

4.6 Espaços de estar

Sala dos professores

Este espaço surge no piso intermédio. Afastado do ruído das salas de aula mas próximo da zona de distribuição (escadas e elevador), o espaço seleccionado para a sala dos professores é o que actualmente contém uma das salas de aula do Externato. Foi escolhido para este propósito por se situar numa parte do edifício

que se pode isolar um bocado dos ruídos da Escola. Dentro do espaço encontra-se mobília de lazer, tal como sofás, cadeirões e mesas de centro e também estantes de livros para momentos de trabalho.

No entanto esta divisão tem o intuito de ser um sítio onde existe o relaxe necessário a um professor de ensino primário. É equipado de um pequeno quarto de banho que contém apenas uma louça sanitária e um lavatório. Possui apenas uma janela (a maior da fachada Sul) mas que ajuda a criar uma não tão forte incidência luminosa que é mais apetecível num espaço de descontração .

Sala dos alunos

O espaço interior dedicado ao lazer dos alunos não foi criado com grandes proporções por uma simples razão. Na escola da Ponte e em maioria das escolas do movimento moderno o espaço pedagógico é visto como polivalente. Mesmo referindo-se ao tempo de lazer dos alunos. As salas de aula criadas neste projecto tem como preocupação possuírem qualidades de descontração e de pouca rigidez. A necessidade de criar esta ‘sala dos alunos’ serve apenas para no caso de se estar a proporcionar uma aula coloquial na sala de aula, estes terem um espaço interior onde podem ir para relaxar.

Para este efeito, foi criado um espaço no piso superior, associado ao corredor de distribuição. Esta ‘sala’ é um espaço aberto para a zona de acessos e possui um vão que vai de um lado ao outro da parede norte. Este permite ver até ao extremo norte do terreno (está alinhado com os vãos da sala de aula em frente).

A partir desta sala, acede-se a um corredor exterior coberto que interliga com a sala de aula. É uma situação que permite que o aluno 'apanhe ar' sem necessariamente estar ao descoberto e à chuva. Para atribuir um sentido mais caseiro e natural ao espaço, a parede norte recua um pouco em relação ao piso de baixo, para se criar um 'poço de terra' onde se poderão dispor plantas. É intencional que este seja visto também como um espaço de transição e não como um espaço estável.

4.7 Zonas administrativas

Gabinete do Director

O gabinete do Director é aqui visto mais como um espaço de atendimento do que a sala privada do Director da Escola. Situa-se no piso inferior, directamente ligado ao hall de entrada. Isto requer que seja inserido na configuração do hall, o desenho de bancos para sentar os pais em espera de atendimento. A sala é envidraçada para manter a clareza espacial e é equipada de secretaria para o atendimento, prateleiras de armazenamento de arquivos escolares e estantes de livros.

Surge no seguimento do corredor, onde se cria um alargamento para criar um compasso de espera (equipado possivelmente de um sofá). O gabinete abre-se para o pátio interior, e através do envidraçado, permite que a iluminação natural alcance o corredor.

4.8 Serviços

Instalação sanitária principal

Para o espaço do quarto de banho de maior dimensão,

aproveitou-se o espaço que anteriormente albergava a cozinha da Escola, no piso intermédio. Este espaço foi seleccionado por se situar convenientemente adjacente aos acessos e por constituir um dos poucos espaços que não recebe luz natural.

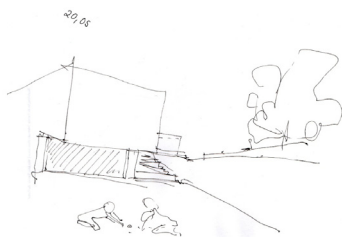
No desenho deste espaço foi tido em conta os tipos de utilização que o mesmo poderia ter. Por exemplo, visto que se situa também agregado ao espaço da cantina, foram criados dois lavatórios em antecâmara que possibilitam que os alunos lavem as mãos antes das refeições sem terem que atravessar o espaço interior do quarto de banho. Seguidamente aos lavatórios, encontram-se três entradas que dão acesso nomeadamente para o quarto de banho equipada para cadeira de rodas, o quarto de banho feminino e o quarto de banho masculino. Dentro destas divisões, existe uma tentativa de rompimento com a ‘cruza’ dos materiais com a introdução de madeira no pavimento.

Cozinha / serviços de funcionários

O espaço da cozinha e dos serviços de apoio aos funcionários da Escola situa-se no extremo Este do edifício.

Directamente interligada ao refeitório está a cozinha, que se divide entre a copa, que recebe e entrega os pratos com as refeições, e a zona de preparação, onde se confeccionam as refeições. Esta cozinha dá acesso a um corredor secundário que faz a distribuição pelas instalações dos funcionários.

Estas instalações incluem dispensa, quarto de banho, quarto de vestir e no fim do corredor, atravessando a última porta, existe a zona de lixo que é onde se armazena o lixo da escola para ser levantado. Esta sala tem portão de acesso à rua, para facilitar o seu desimpedimento, que



Img. 88.- esquisso do espaço exterior

poderá eventualmente funcionar como entrada auxiliar aos funcionários.

4.9 Zona exterior – pátio

No espaço exterior, uma das premissas importantes foi que este não fosse demasiado 'estrangulado' pelo edifício. Tentou-se criar uma zona mais recolhida onde se dá preferência a um pavimento mole, com relva e árvores esguias (para não filtrarem demasiado a iluminação para o interior). Pretende-se que as faces do edifício adjacentes a esta zona ajardinada sejam desfasadas, através da imposição do poço de terra e do corredor aberto, de modo a que o edifício não condicione demasiado este espaço central.

Em frente ao ginásio, o espaço é de carácter mais livre e apresenta uma área coberta pelo volume da sala do piso superior. Isto permite a existência de ambientes diferentes 'dentro' do espaço exterior.

No extremo norte do terreno, no seguimento do exterior, existe a elevação de um patamar em *deck* que é acedido por um lance de escadas adossadas ao edifício. Este patamar é criado no sentido de se produzir uma zona exterior diferente, mais associada à vista, que é possível observar a partir do deste extremo. Mais acima do patamar, subindo as escadas em bancada, acede-se ao terraço do piso superior que está em permanente diálogo com o interior da sala.

Procurando reflectir sobre o percurso projectual, surge a necessidade de esclarecer que a preocupação principal na concepção desta escola foi a de tornar os espaços pedagogicamente activos e flexíveis. A problemática demonstrou-se um desafio,

pela sensibilidade implícita na aplicação de práticas e espaços inovadores num edifício de características tão distintas. Foi necessário enfrentar paredes estruturais de pedra e intervir nestas de modo cuidadoso e pertinente. Crê-se que tal foi conseguido, tal como se conseguiu clarificar a organização e acessos das diferentes partes.

O edifício original possuía áreas pequenas e estranguladas e foi tentado que estas se tornassem espaços amplos (dentro do possível) e claros. O mesmo se passou com a reduzida área exterior. Tentou-se encarar o problema da melhor maneira, criando zonas de qualidades diferentes e espaços de varanda, admitindo

mesmo assim que seria mais agradável que a escola fosse acompanhada de um maior espaço exterior.

Uma das noções adquiridas no estudo de espaços pedagógicos, que empregam uma educação activa, torna-se deveras evidente na conclusão deste projecto. O projecto só se dará por concluído quando se der a intervenção por parte dos professores e alunos. O papel da arquitectura surgiu aqui como criadora de espaços livres que incentivam usufrutos. Somente quando a mobília for manipulada e os espaços se configurarem é que a arquitectura escolar estará aqui a exercer o seu papel. Esta conclusão vem de encontro à introdução, ao compreender que a arquitectura escolar não pode ser dissociada da actividade escolar e vice versa. O exercício projectual insere-se no seguimento do estudo teórico e surge como aplicação do mesmo.

5. Nota Final

Do estudo realizado nesta dissertação e da proposta elaborada para a reabilitação da Escola Externato Bom Jesus, retiram-se várias elucidações.

O projecto foi, nesta dissertação, utilizado como ferramenta para a compreensão das dimensões da arquitectura escolar. A reabilitação do Externato, sustentada pela investigação apresentada numa primeira fase, deu azo à experimentação que conduziu e consolidou o suporte teórico. Foi possível, a partir do mesmo, obter um maior número de conhecimentos sobre espaços escolares de adaptação a modelos pedagógicos de educação activa.

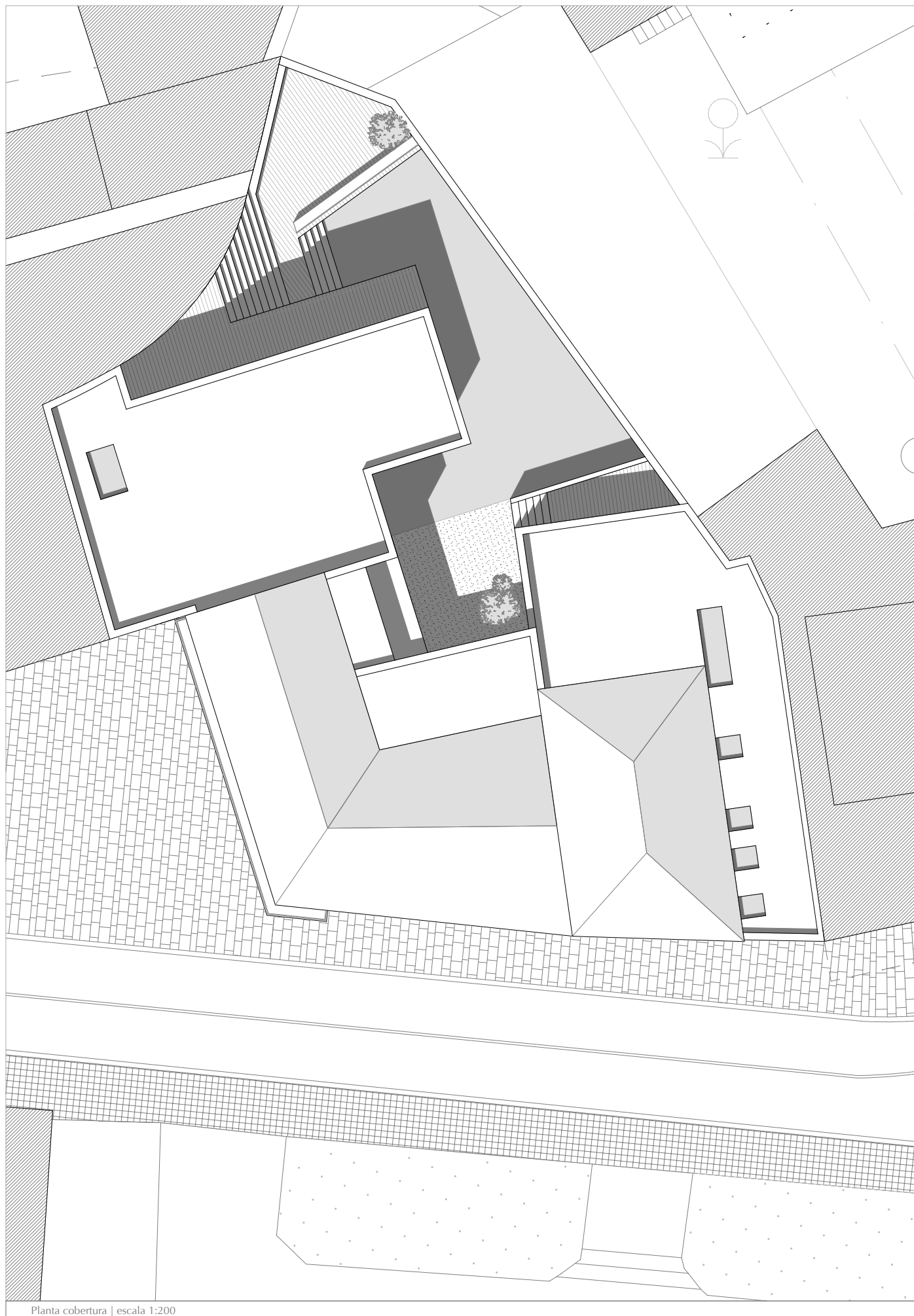
Foram também adquiridas noções de flexibilidade espacial, e do modo como estas podem ser utilizadas para intervir disciplinadamente nas áreas escolares. No caso da escola proposta, os espaços foram pensados não para apenas um usufruto, mas sim para uma pluralidade deles. Foram também desenhados de modo a que os utilizadores, neste caso alunos e professores, se sintam incentivados a interagir, a apropriar-se e a personalizar o espaço. O mobiliário e elementos móveis surgem como essenciais à manipulação espacial e à sua optimização. Deste modo, torna-se possível que uma divisão possa servir adequadamente um número considerável de actividades pedagógicas.

Também se tornou claro que a sala de aula deve ser vista como o espaço da criança. Cada vez mais se tem visto uma crescente consciencialização do grande potencial que contém a configuração do trabalho em grupo na sala de aula, não só a

nível de resultados académicos mas também a nível de realização pessoal e social. Esse espaço deve providenciar ao aluno locais de estudo distintos, por onde este se possa deslocar e adaptar a diferentes actividades lectivas. Devem-se criar áreas estimulantes ao estudo e à criatividade e deve-se garantir que a criança se sinta confortável, como se estivesse na sua casa.

Um último factor de importância que se aplica, quer ao projecto, quer às escolas em geral, é que deverá sempre existir um carácter de adaptabilidade espacial. Os espaços escolares devem ser reconhecidos por não serem intemporais, pois as escolas que hoje são inovadoras, poderão 'amanhã' ser ultrapassadas. Isso deverá ser tomado em conta. No meu entender, as escolas que se construirão futuramente, deverão possuir no seu planeamento premissas de transformação espacial e estrutural, para se providenciar uma melhor adaptação a modelos educacionais futuros. Isso permite uma maior duração dos equipamentos escolares e uma constante possibilidade de optimização dos mesmos.

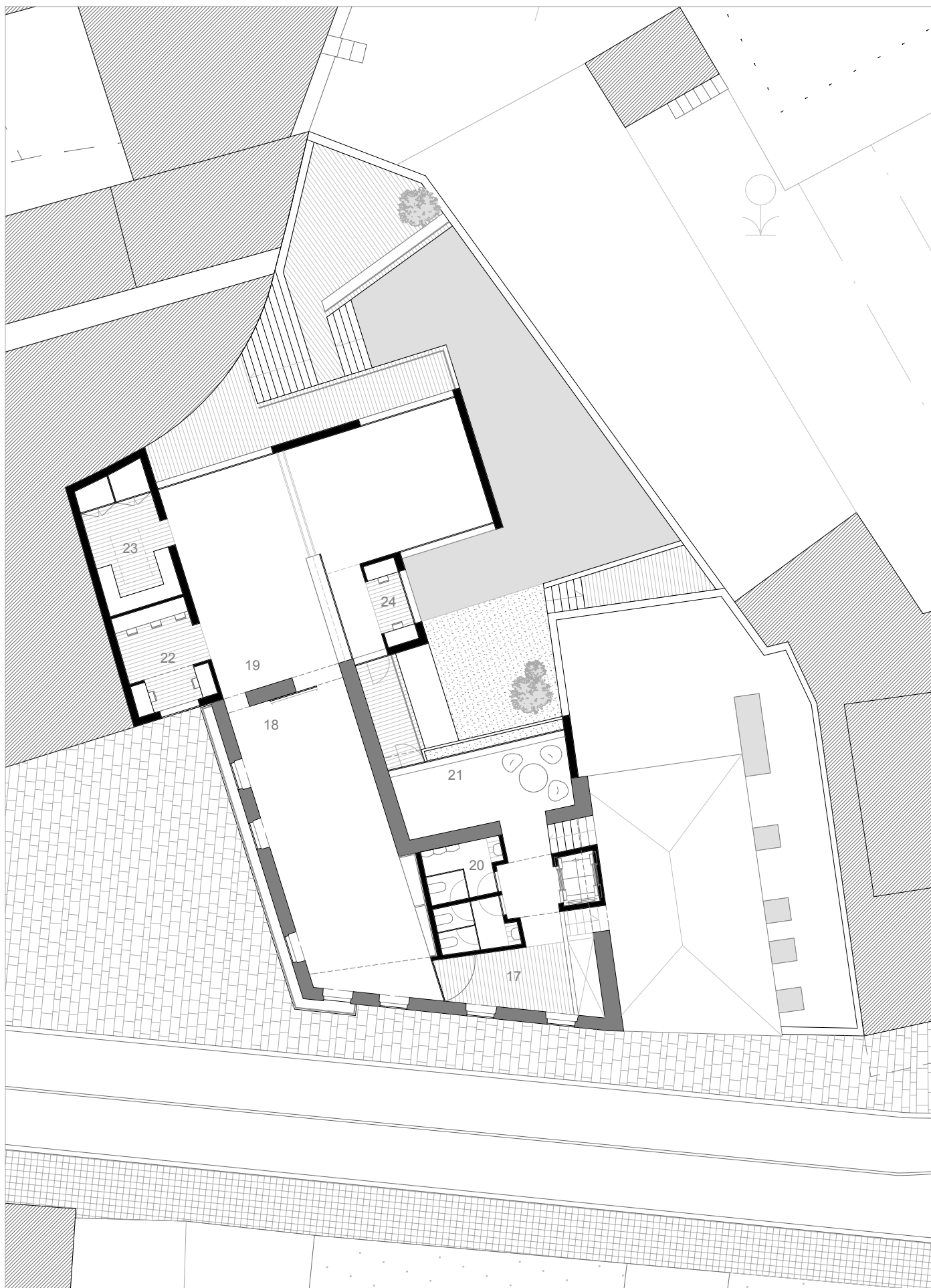
ELEMENTOS GRÁFICOS



Planta cobertura | escala 1:200



Planta rés-do-chão escala 1:200							
1 recepção	A: 15m ²	5 área suja	A: 9m ²	9 arrumo	A: 7m ²	13 cozinha	A: 17m ²
2 átrio	A: 22m ²	6 recanto de estudo	A: 6m ²	10 refeitório	A: 42m ²	14 dispensa	A: 3m ²
3 sala de aula 'Iniciação'	A: 59m ²	7 ginásio	A: 67m ²	11 instalações sanitárias	A: 22m ²	15 balneário funcionários	A: 8m ²
4 gabinete do director	A: 12m ²	8 balneários	A: 25m ²	12 sala de professores	A: 20m ²	16 depósito de lixo	A: 7m ²
área total construída:							479m ²



Planta primeiro piso | escala 1:200

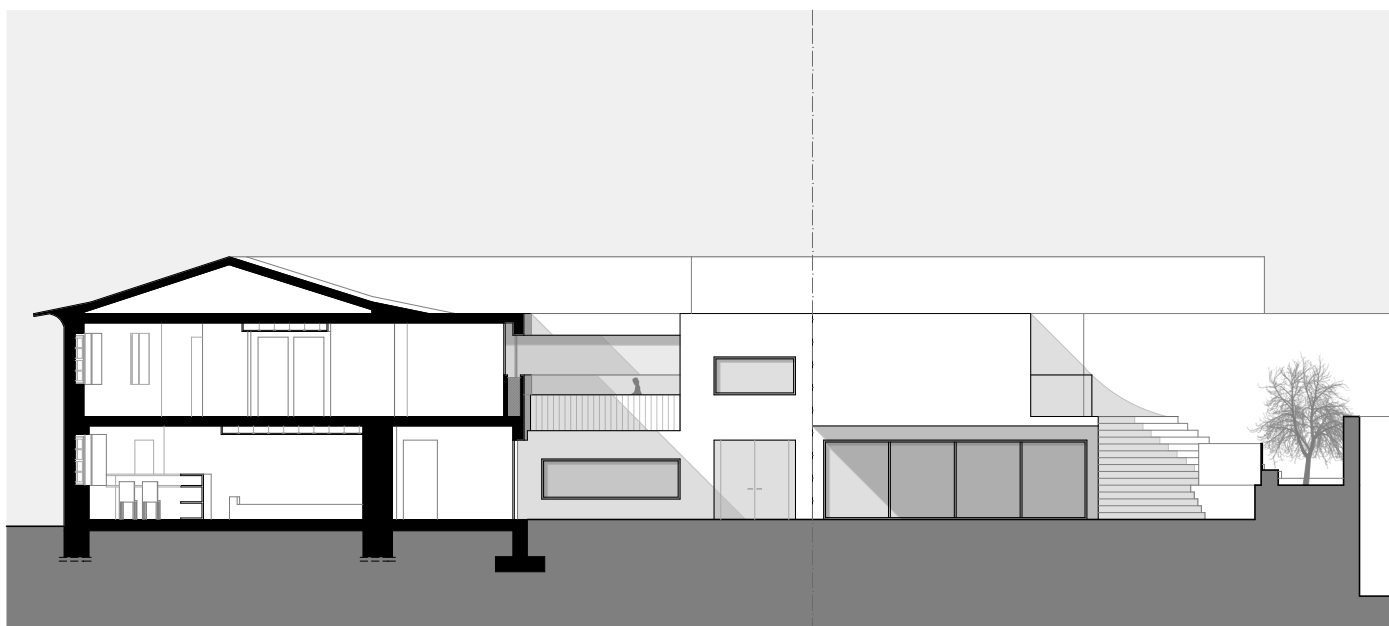
17	átrio	A: 12m ²	19	sala de aula 'Aprofundamento'	A: 87m ²	21	sala de alunos	A: 19m ²	23	área suja	A: 16m ²
18	sala de aula 'Consolidação'	A: 59m ²	20	instalações sanitárias	A: 12m ²	22	recanto de estudo	A: 13m ²	24	recanto de estudo	A: 4m ²



Secção A A' | escala 1:200



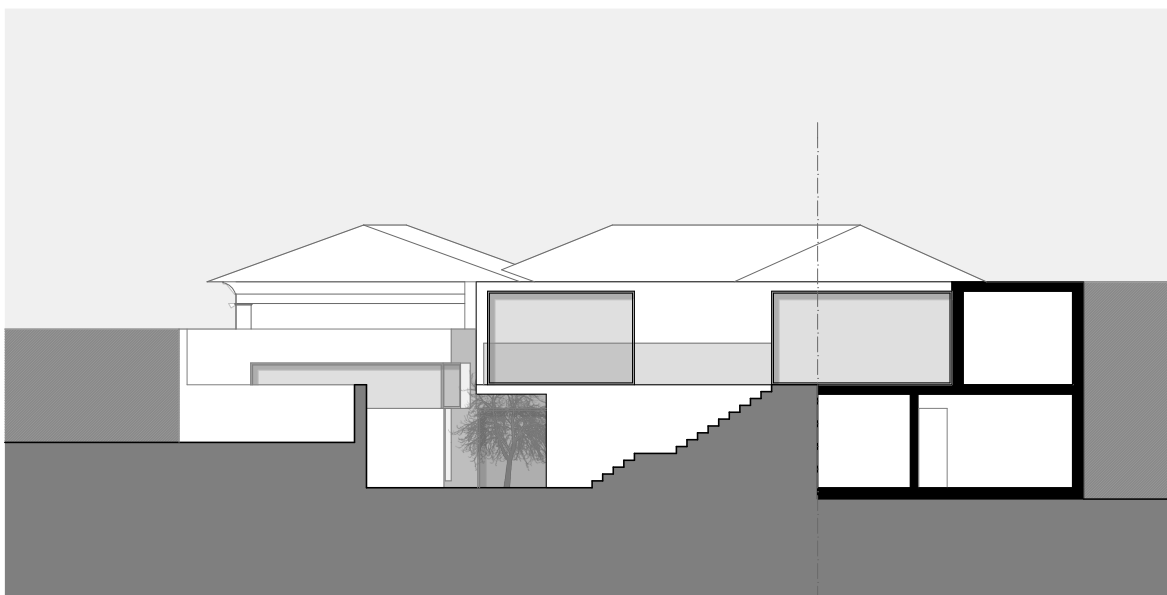
Secção B B' | escala 1:200



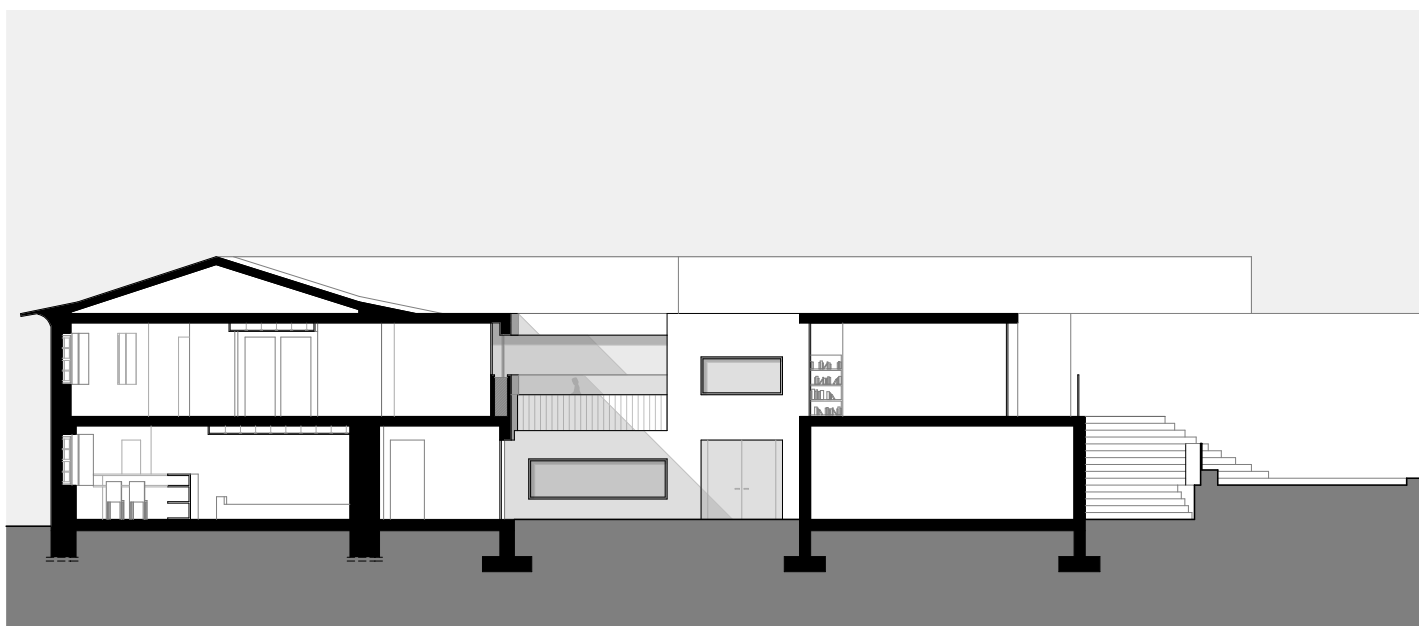
Secção E E'' | escala 1:200



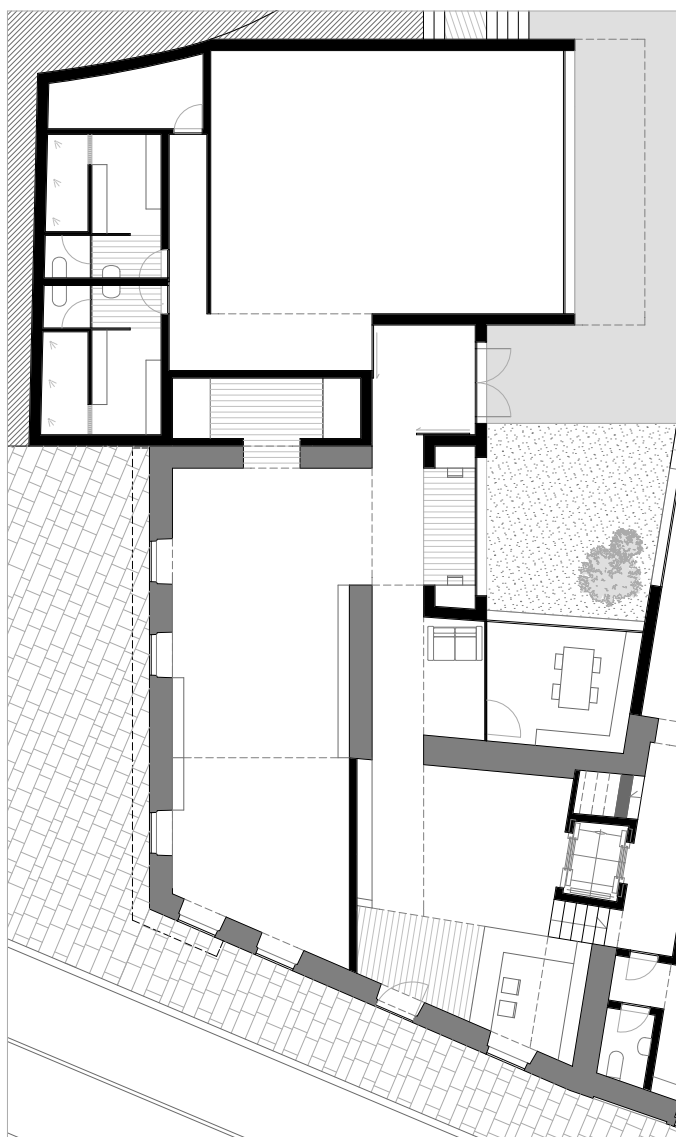
Secção C C' | escala 1:200



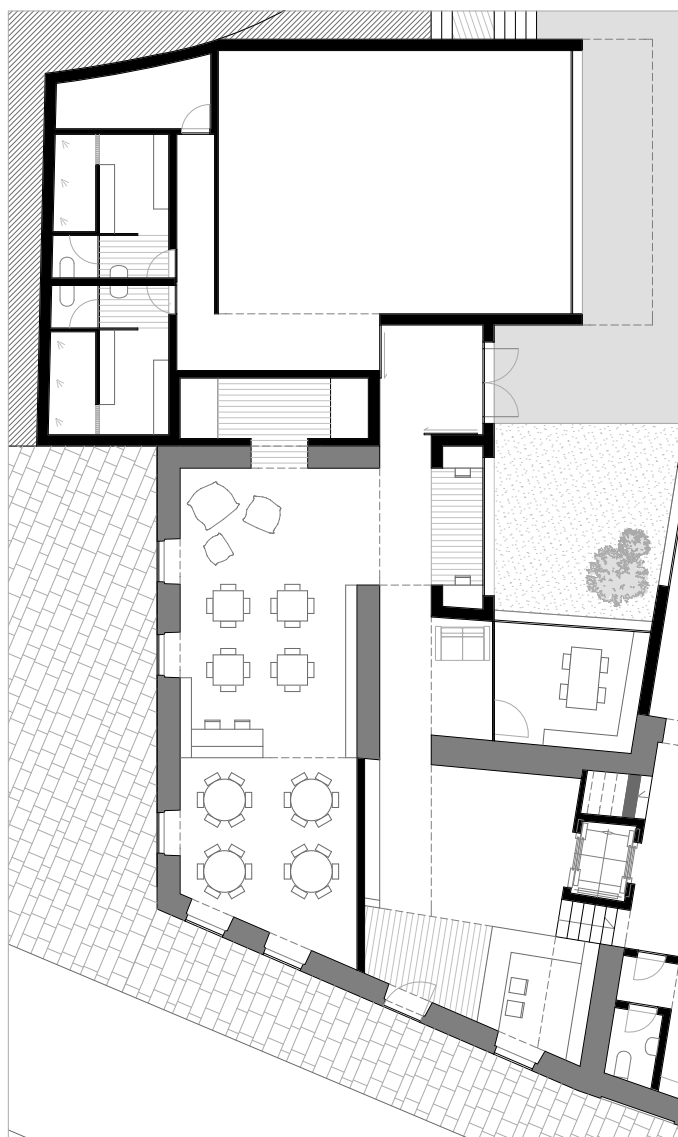
Secção D D' | escala 1:200

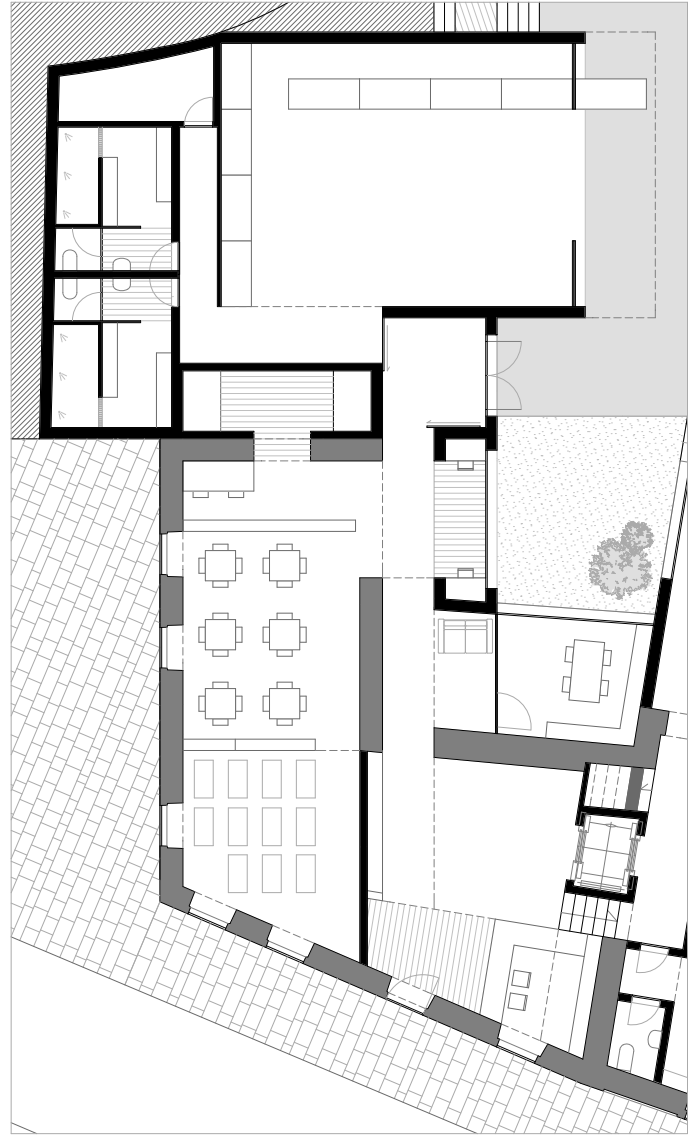
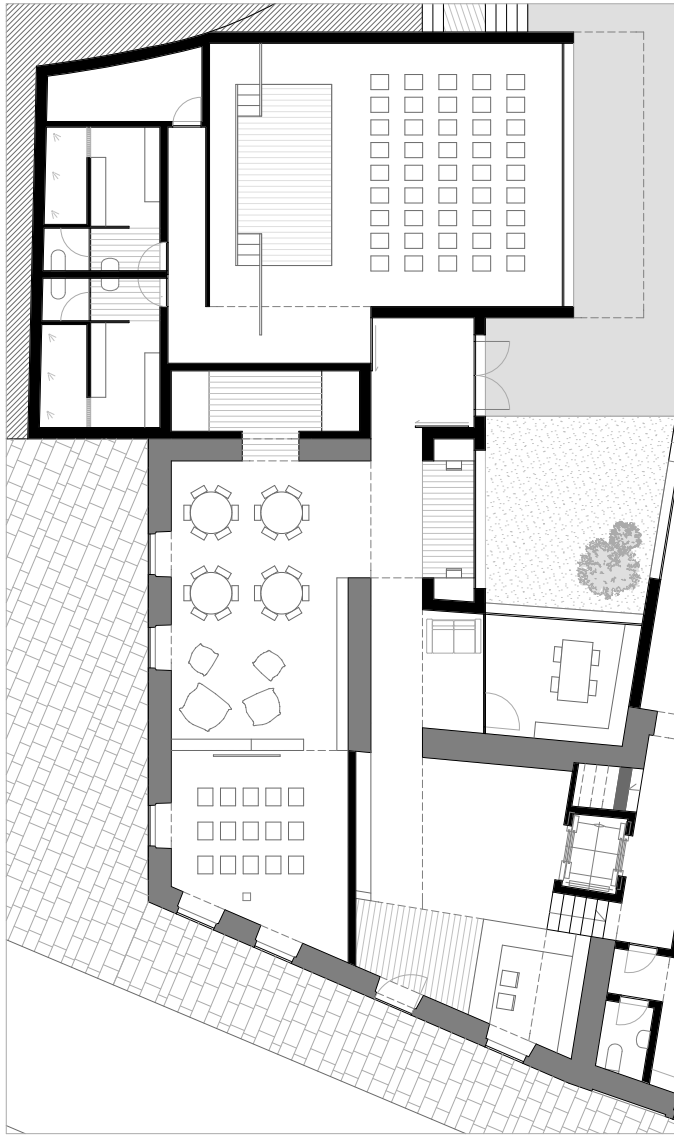


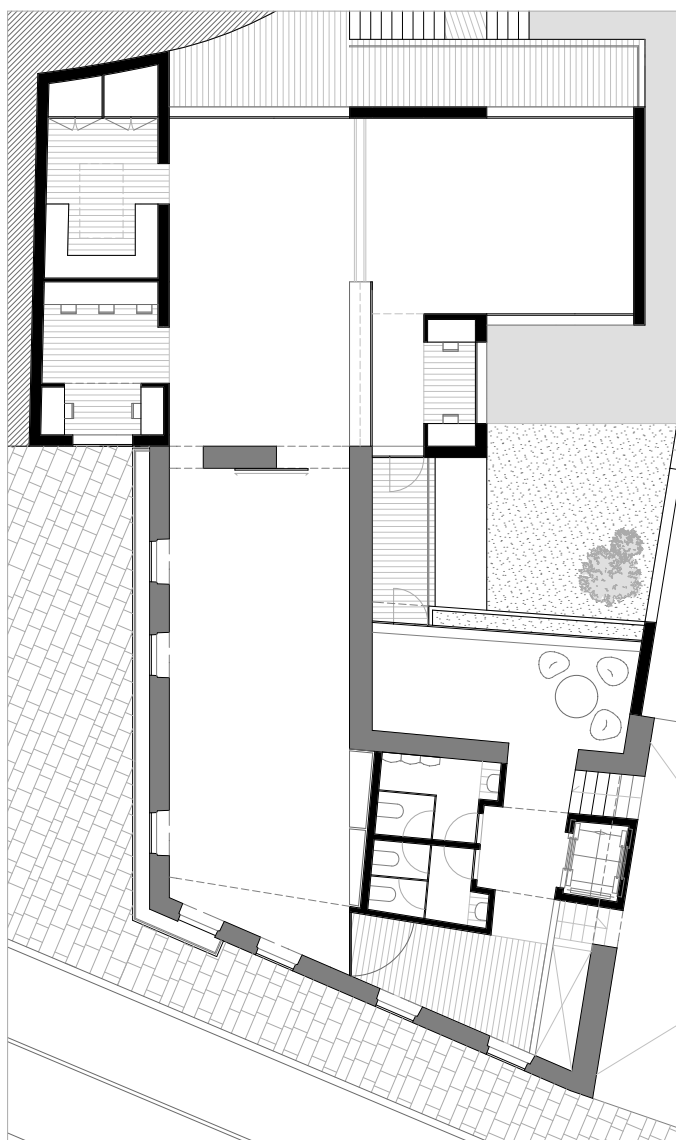
Secção E E' | escala 1:200



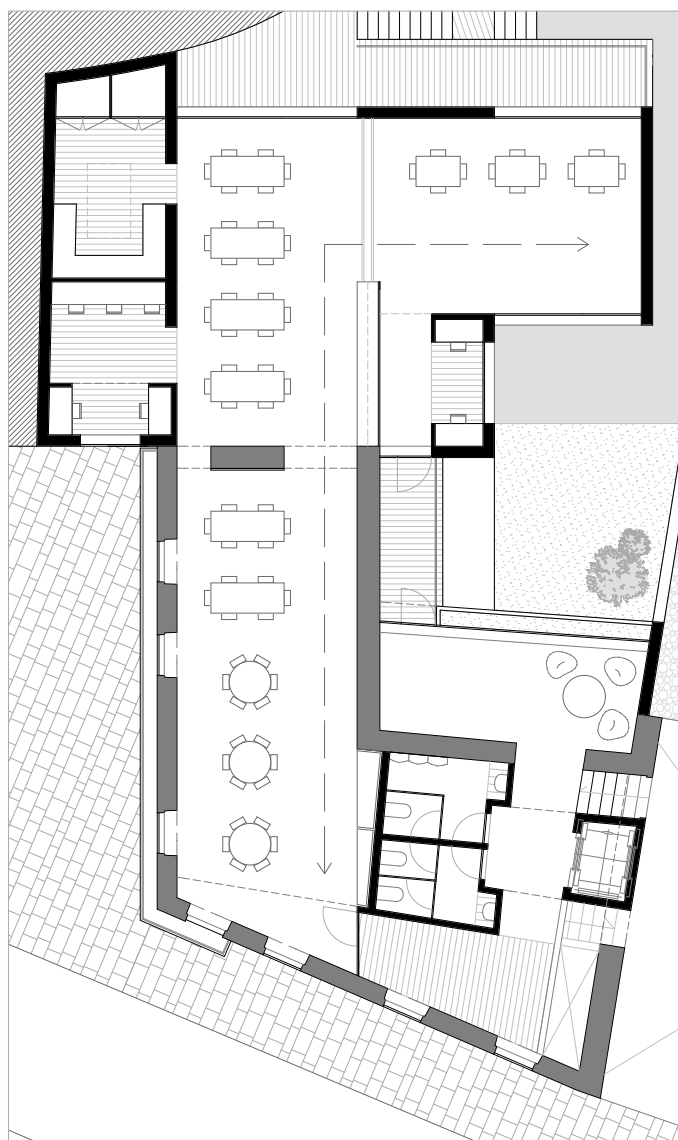
Esquemas de hipóteses de organização interna | Piso rés-do-chão | escala 1:200

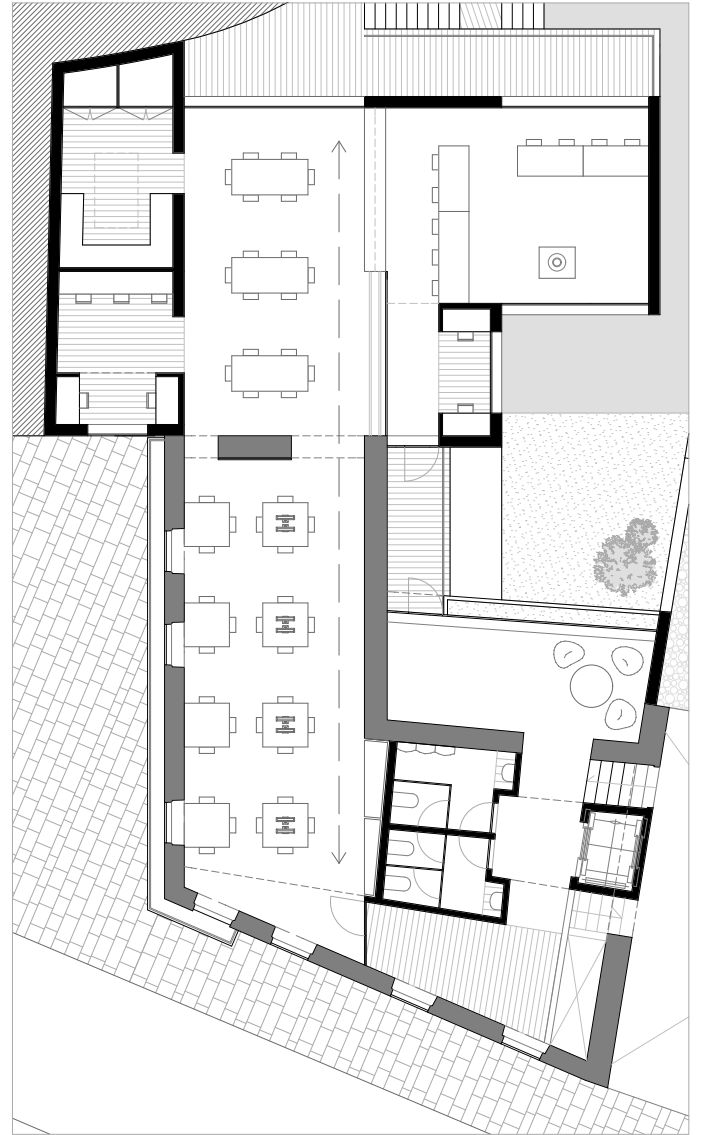
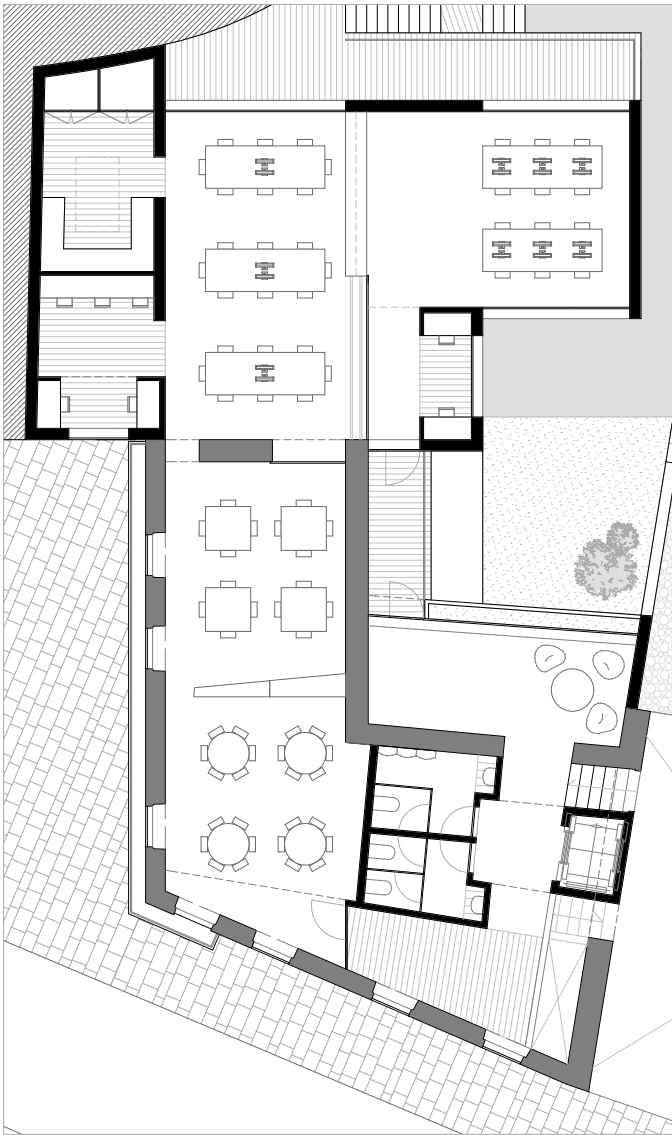


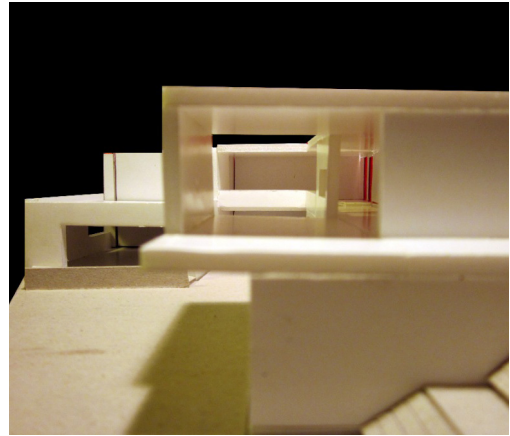
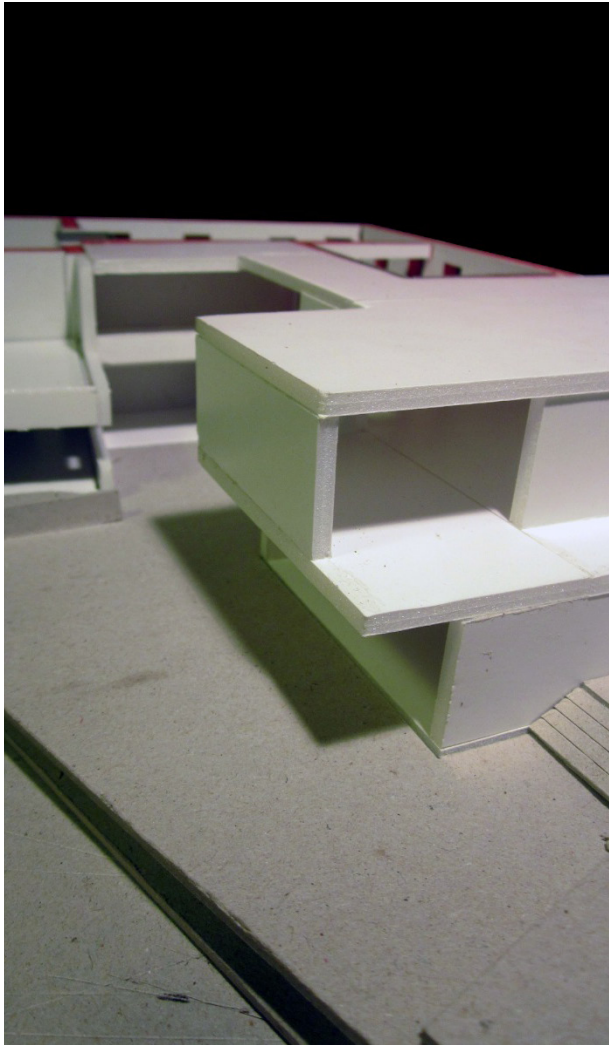


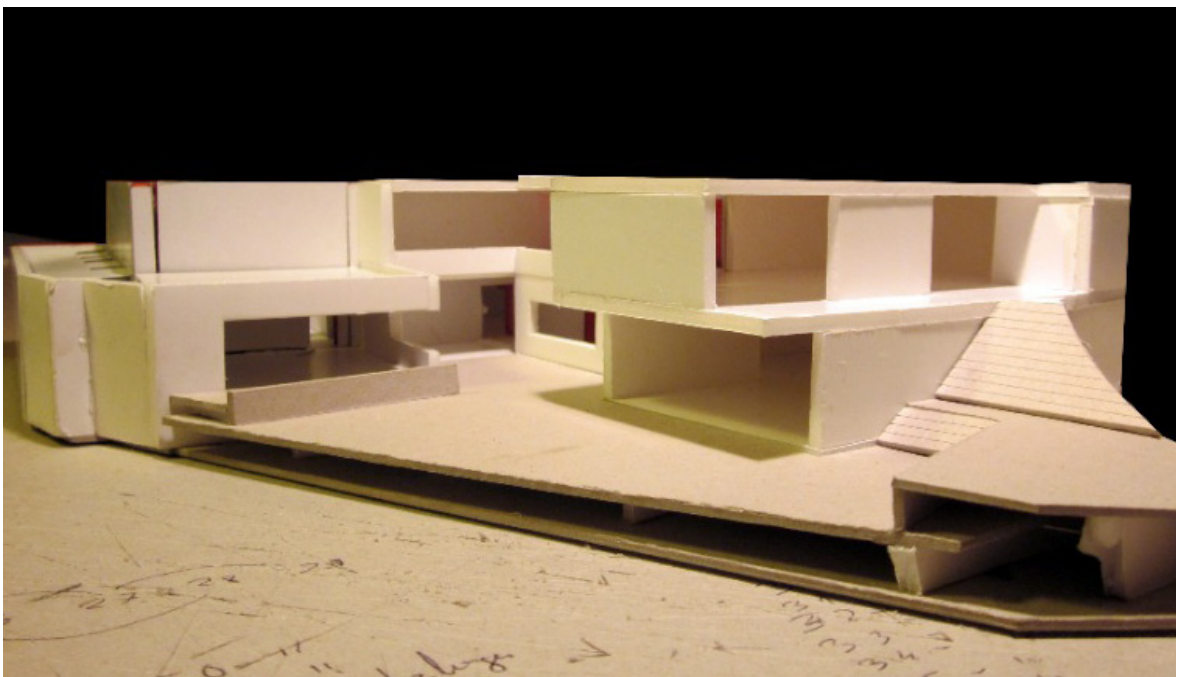
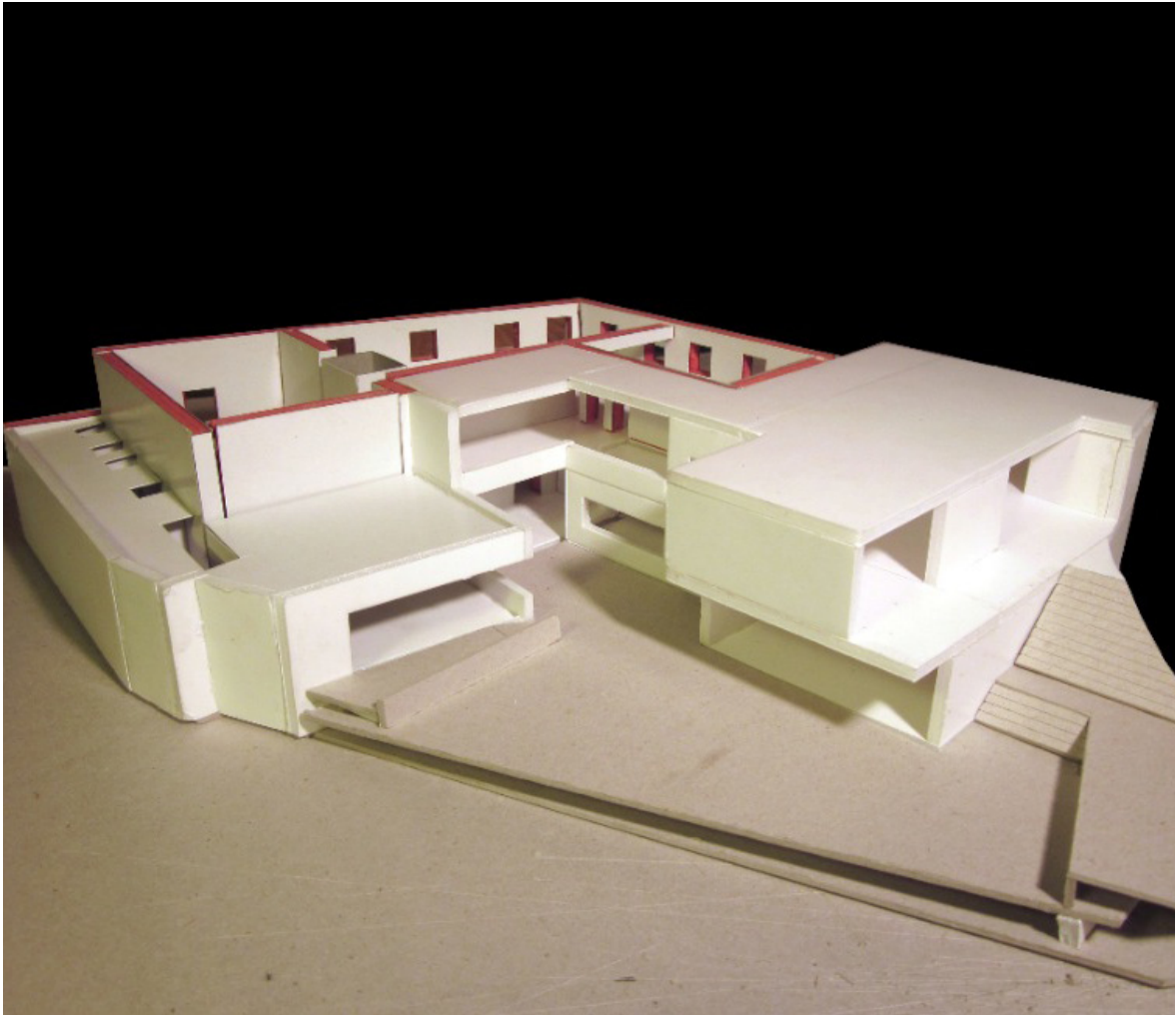


Esquemas de hipóteses de organização interna | Piso superior | escala 1:200









BIBLIOGRAFIA:

AVANZINI, Guy, *A pedagogia no século XX*, Lisboa, Moraes Editores, 1978

BEJA, Filomena, *Muitos anos de escolas – anos 40 – anos 70*, Lisboa, Ministério da Educação, 1990

BEJA, Filomena, *Muitos anos de escolas – edifícios para o ensino infantil e primário até 1941*, Lisboa, Ministério da Educação, 1987

BOYS, Jos, *Towards Creative learning spaces*, Oxon, Routledge, 2011

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui, *Escola da Ponte*, Porto, Profedições, 2004

CORTESÃO, Luiza, *Escola sociedade que relação*, Porto, Edições Afrontamento, 1981

CROFT, Vasco, *Arquitectura e Humanismo*, Lisboa, Editora Terramar, 2001

DAY, Christopher, *Environment and Children*, Oxford, Architectural Press, 2007

DUDEK, Mark, *Schools and Kindergartens*, Berlin, Birkhauser, 2007

GASPAR, Marta Pereira Dias, *Escolas Primárias do Porto*, FAUP, 2001/2002

HERTZBERGER, Herman, *Space and Learning*, Rotterdam, 010 Publishers, 2008

MUNARI, Alberto, *Jean Piaget*, tradução: Daniele Saheb, Recife, Editora Massangana, 2010

NÓVOA, António, *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1993

PACHECO, José, *Escola da Ponte – Formação e transformação da educação*, Petrópolis, Editora Vozes, 2008

PINHO, Margarida Castro Felga, *Dar Espaço à Escola da Ponte*, FAUP, 2005/2006

ROCHA, Filipe, *Correntes pedagógicas contemporâneas*, Aveiro, Livraria Estante Editora, 1988

ROHRS, Hermann, *Maria Montessori*, tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves, Recife, Editora Massangana, 2010

SILVA, Jorge Carlos, *Escolas do Ensino Básico "Tipificadas" (Plano dos Centenários)*, Universidade de Coimbra, 2005

SILVA, Maria de Lurdes, *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*, Universidade de Aveiro, 2007

SNITZER, Herb, *Educação pela liberdade*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1964

SOETARD, Michel, *Jean-Jacques Rousseau*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010

SORREL, John, *Joined up design for schools*, London, Merrel, 2005

TAYLOR, Anne, *Linking Architecture and Education: Sustainable Design of Learning Environments*, Albuquerque, Univeresity of new Mexico press, 2009

WESTBROOK, Robert B., TEIXEIRA, Anísio, *John Dewey*, tradução: José Eustáquio Romão e Verone Lane, Recife, Editora Massangana, 2010

WEBSITES:

<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224253764X4cKJ0lv2Ti74SS4.pdf>

<http://www.escoladaponte.com.pt/documen/ponte1996.pdf>, p.6

[http://www.faqs.org/childhood/Me-Pa/Open -Air-School-Movement.html](http://www.faqs.org/childhood/Me-Pa/Open-Air-School-Movement.html)

http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html

<http://www.youtube.com/watch?v=LcdliqYX1lw>

<http://www.escoladaponte.com.pt/documen/P3.pdf>

<http://www.designshare.com/index.php/projects/hachoreshelementary/narratives>

http://www.woodsbagot.com/en/Documents/Public_Research/WB5307_U21_FA-7_final.pdf

ÍNDICE DE IMAGENS

Img. 1 a 15 – retirado de ‘Educação pela liberdade’ de Herb Snitzer

Img. 16- <http://centenario-da-republica-na-esa.blogspot.com/>

Img. 17- <http://disciplina-de-historia.blogspot.com/2010/11/as-realizacoes-da-primeira-republica.html>

Img. 18- <http://claraduran.blogspot.com/2009/04/educacao-na-primeira-republica-alguns.html>

Img. 19 a 21 – retirado de ‘escola, Sociedade que relação?’ de Luiza Cortesão

Img. 22 a 25 – retirado de ‘Muitos anos de escolas – anos 40 – anos 70’ de Filomena Beja

Img. 26 – retirado de ‘Arquitectura e Humanismo’ de Vasco Croft

Img. 27 – retirado de ‘Muitos anos de escolas – anos 40 – anos 70’ de Filomena Beja

Img. 28 – retirado de ‘Arquitectura e Humanismo’ de Vasco Croft

Img. 29 e 30 - retirado de ‘Muitos anos de escolas – anos 40 – anos 70’ de Filomena Beja

Img. 31 a 34 – retirado de ‘Space and Learning’ de Herman Hertzberger

Img. 35 – retirado de ‘Environment and Children’ de Christopher Day

*Img. 36 a 43 – retirado de ‘Space and Learning’ de Herman
Hertzberger*

*Img. 44 a 51 – retirado de ‘School and Kindergartens’ de Mark
Dudek*

*Img. 52 – retirado de ‘Space and Learning’ de Herman
Hertzberger*

Img. 53 – retirado de ‘School and Kindergartens’ de Mark Dudek

*Img. 54 a 59 – retirado de ‘Space and Learning’ de Herman
Hertzberger*

Img. 60 a 65 – fotografias do arquivo pessoal

*Img. 66 – retirado de ‘Dar espaço à Escola da Ponte’ de
Margarida Castro Felga de Pinho*

Img. 67 a 68 – plantas do arquivo pessoal

*Img. 69 a 71 – documentos cedidos pelo arquivo da Câmara
Municipal de Matosinhos*

Img. 72 a 77 – fotografias do arquivo pessoal

Img. 78 a 88 – esquissos do arquivo pessoal

ANEXOS

Entrevista efectuada a Ana Moreira, professora e coordenadora de projecto da Escola da Ponte. A professora agradavelmente aceitou o convite de uma breve conversa sobre a Escola da Ponte. As perguntas que foram feitas obtiveram respostas mais do que satisfatórias e a entrevista resultou num diálogo divertido e descontraído. Dentro da conversa destacaram-se algumas perguntas:

Quais considera as referências mais marcantes para a criação da Escola da Ponte?

A.M.: A ideia do projecto não surgiu do nada, nós não nos consideramos responsáveis pela invenção de um modelo. Existe um conjunto de influências que são consideradas mais importantes, como é o caso de Dewey, Decroly, Pestalozzi, Paulo Freire, a escola de Summerhill e outros como o movimento da 'Escola Moderna' que foram referências na construção do projecto.

Como surgiu a ideia da Escola? Foi algo decisivo e radical ou foi algo gradual que foi acontecendo?

A.M.: O engraçado na Ponte é que a ponte não se construiu como um projecto teórico para se aplicar na prática. Foi sendo construída ao longo dos anos pela necessidade de mudar as práticas. O seu pioneiro foi o José Pacheco e a ideia era criar algo que rompesse com o que já existia e que não era suficiente para as dificuldades identificadas. Existia, como em todas as escolas, a problemática dos alunos mais avançados, os médios e os maus, onde se assumia que isto era normal e nada se alterava. A Ponte tenta então combater isso. Este tipo de mudanças e vontades

foram sendo assim 'digeridas' até, ao fim de trinta e tantos anos, ser possível encontrar um modelo bem alicerçado. Isto é o que torna a Escola da Ponte tão particular, juntamente com o facto de ter sido algo construído dentro de uma comunidade, com a participação da comunidade. É uma ideia difícil de ser clonada (risos), mas acredito que os princípios deste projecto podem ser implementados em qualquer lugar.

É verdade que a Escola recebe alunos considerados 'difíceis' a nível de comportamento? E se sim, como é que estes são recebidos pelos colegas e quais são os resultados da sua formação na Escola?

A.M.: Sim, é verdade. Existem alunos que não são aceites noutras escolas públicas e os pais recorrem a nós. Mas posso dizer, estando nesta casa há 14 anos, que a Ponte não tem problemas de comportamento. A Escola possui vários dispositivos que são inteiramente constituídos por alunos. Nas situações de comportamentos desviantes, o procedimento é o mesmo, encontra-se inteiramente nas mãos dos alunos. Estes é que regulam e organizam o projecto da Escola e também resolvem este tipo de situações. Nós [professores], só entramos numa última instância, quando a situação se revela muito grave. Antes de um professor intervir, a situação já passou por um número de etapas inteiramente reguladas pelos alunos. Quem está à frente são sempre as crianças mas por detrás estará sempre um forte suporte organizacional.

Pode explicar então quais são os grupos de alunos encarregues da gestão do funcionamento escolar?

A.M.: Começa tudo no início do ano. Quando começamos o ano, não há nada organizado. Os placares encontram-se vazios e toda

a organização está por construir, por se estabelecer. Os alunos chegam 'em bruto'. As duas primeiras semanas, chamamos-lhes de semanas de instalação da escola. Em conjunto com os alunos, através de debates, fazemos um levantamento para definir como é que trabalhamos, o que precisamos e como é que nos vamos organizar. Em primeiro surge a organização dos grupos, onde os alunos, de acordo com a sua preferência, escolhem com quem querem trabalhar. Depois definem-se as responsabilidades, ou seja, que necessidades há na escola para cuidar. Por exemplo, temos os grupos de responsabilidade: do jornal, da Assembleia, do jardim, dos jogos de intervalo, das visitas, dos rádios e computadores, etc. Neste último exemplo, por exemplo, o grupo é responsável por, logo de manhã, ligar os rádios e computadores e fazer uma selecção de música ambiente para as actividades que vão decorrer durante o dia. Ou seja, os alunos expõe uma necessidade, e para a organização da mesma é seleccionado um grupo responsável. É tudo bastante simples. Todas as semanas os grupos encontram-se uma vez e vão-se distribuindo as tarefas para todos terem uma carga de trabalho igual. Se for necessário, recorrem a um professor para ajuda, mas raramente é necessário. Penso que o segredo do funcionamento está mesmo na simplicidade.

Sendo a Escola tão diferente das outras, os alunos que estiveram desde o início na Escola da Ponte sentem dificuldades na transição para outra escola?

A.M.: Neste momento a transição é muito melhor. Não era tão fácil quando só tínhamos o primeiro ciclo. Agora é melhor porque, à saída do segundo ciclo, as crianças já possuem alguma maturidade. É certo que durante o primeiro período são capazes de

existir algumas dificuldades porque eles estão habituados a gerir o seu tempo de aprendizagem, o seu espaço e os seus materiais. Também tentamos difundir que eles compitam com eles mesmos e não com os seus colegas. Deste modo eles conseguem ter uma melhor percepção do seu percurso de trabalho e conseguem dar-lhe mais valor. Na Ponte os alunos estão habituados a deslocar-se pela Escola para reunir instrumentos de trabalho, tirar dúvidas ou fazer pesquisa. Eles têm a confiança dos professores para a sua auto-gestão e nas outras escolas isto não acontece. É complicado perder isso. Penso que agora que a Escola inclui o terceiro ciclo (que só acontece há dois anos), os alunos saídos do 9º ano vão bastante mais preparados para a alteração. O engraçado é ver que mesmo os que já frequentam o secundário passam bastante do seu tempo livre dentro da Escola da Ponte. E são muito bem-vindos. De momento estamos a organizar uma reunião de antigos alunos para Setembro. Muitos já terminaram a faculdade e quando nos visitam dizem habitualmente “Ó professora, ninguém tem respeito por nós...” (risos). Eles estão habituados a um ambiente de amizade e empatia com os professores da Ponte e isso lá fora é raro. Tentamos sempre estar a par das suas vidas e do seu ambiente familiar.

Isso é outro tema de interesse. Como define a relação da Escola da Ponte com os pais dos alunos?

A.M.: Os pais têm um papel muito importante na Escola. Basta ver que o órgão principal da Escola, o conselho de Direcção, é presidido por um pai e não um professor. E funciona muito bem deste modo. Os pais não só participam em todas as decisões, como são muito exigentes. Discutem e exigem respostas. Por vezes não é muito fácil (risos). Já houveram situações muito complicadas.

Uma coisa que acontece nas reuniões é reverter os papéis. Em vez de sermos nós a guiar os temas a abordar e a dar a nossa opinião, estamos muito mais interessados em saber o que os pais pensam. Porque apesar de não parecer, se dissermos, como professores, que achamos isto ou aquilo, eles de imediato concordam porque confiam em nós, mas isso não é interessante pois não é construtivo.

E a nível da performance dos alunos. Podemos considerar que os alunos da Ponte obtém o mesmo sucesso escolar que obteriam noutras escolas?

A.M.: No ano passado fomos a segunda melhor escola de Santo Tirso e a primeira escola pública em Santo Tirso na obtenção de resultados das provas de aferição. Mas, é muito complicado fazer uma comparação com as outras escolas por uma razão simples. Para além dos conteúdos curriculares que eles têm que aprender, porque o nosso objectivo é que eles saiam com estofo para o secundário, há um conjunto de competências que nós queremos que eles trabalhem e desenvolvam. E nas outras escolas eles não desenvolvem estas competências objectivamente, nem são avaliados por tal. Por exemplo, pesquisa, trabalho de grupo e construção de projectos. Ao fim de uns anos na Escola, eles constroem projectos com uma enorme destreza. Ainda ano passado fiquei absolutamente surpreendida quando no final do ano, um grupo de raparigas do 9º ano me abordou com a seguinte frase: “Professora Ana, queríamos que a professora visse uma proposta.”. Abriram o portátil e apresentaram em Power Point uma proposta de possíveis festejos para o final de ano. Parecia que me estavam a vender produtos (risos). Mostraram três vertentes de proposta, todas com grupos destacados, análises de custos e de

materiais necessários e com a planificação das áreas da festa. Esse tipo de competências é difícil de encontrar noutras escolas. Outro aspecto a que se dá uma enorme importância na nossa Escola é a criatividade. Até a nível artístico, o trabalho que eles desenvolvem é de considerável qualidade. Já chegamos a fazer apresentações dos projectos artísticos dos alunos em Cascais, e outros locais que receberam grandes louvores. E isto são projectos completamente orientados por alunos. Nós não nos atrevemos a intervir a não ser que sejamos solicitados. Até mesmo na distribuição das valências. Cada aluno, no grupo, é que sabe como se vai organizar. Sabe que através de nove anos terá que fazer o que está no programa, mas é ele que gere os seus projectos.

Os professores novos da Escola assimilam de imediato os métodos pedagógicos da Ponte?

A.M.: Os professores que já exerceram docência antes da virem para a Ponte, a primeira coisa que dizem é que enfrentam múltiplas dificuldades como por exemplo o fato de trabalharem na mesma sala com mais um ou dois professores. E realmente não é fácil. Também é complicado ter que renunciar a algumas coisas que consideram basilares; por exemplo, quando chega um professor novo à Ponte para ensinar Matemática, este é destacado para uma sala com mais dois, três ou quatro professores. O seu instinto é imediatamente perguntar aos alunos se necessitam de ajuda, mas não o devem fazer, pois existem dispositivos dentro das salas para os alunos escreverem as suas dúvidas. O professor não “anda atrás do alunos”, estes devem buscar a informação, promovendo a sua autonomia. O professor deverá estar sempre actualizado sobre o que os alunos requerem. Outra situação comum do nosso dia a

dia é o 'pedir a palavra'; se o professor exprime a sua opinião sem esperar a sua vez, quando há alunos de mãos no ar, o aluno imediatamente diz "Professor, desculpe mas não sei se viu que tenho a mão no ar. Faça o favor de esperar a sua vez!". O professor tem que ter 'encaixe' para este tipo de situações, porque a razão está com o aluno. O professor se quer o respeito dos alunos, tem que os respeitar também. A nossa palavra não está acima da deles. Quem quiser trabalhar na Ponte, deve vir de mente aberta e preparado para situações novas, pois não temos acções de formação para aprender a exercer na Ponte, há que se aprender com a prática e investir na autoformação em projecto.

Consegue, sucintamente, definir a relação da Escola da Ponte com o Ministério da Educação?

A.M.: A Escola da ponte mantém com o Ministério uma "espécie de relação amor/ódio". Por um lado, temos constantemente de dar informações sobre elementos organizacionais, como por exemplo o planeamento de turmas, no entanto mesmo sabendo que não funcionamos assim, estamos constantemente nestes impasses... Por outro lado, a Escola da Ponte é referência de inovação. Várias vezes temos grupos de visitas de outros países que vêm à Escola a pedido do Ministério da Educação, como é o caso de uma visita recente de um grupo de decisores da educação europeus composto por membros da Suécia, da Finlândia, de Inglaterra, da Polónia e da Itália.

Como definiria os espaços das salas de aula da Escola da Ponte?

A.M.: Os espaços das salas de aula surgiram através do modelo escolar P3. Este modelo é dinamarquês e foi implementado no

nosso país por volta dos anos 70. O que este modelo procurava, era que houvesse espaços abertos para criar interações, existindo no meio uma “zona suja”. Mas o que aconteceu ao longo dos anos foi que todas as escolas modelo P3 em Portugal foram fechando as salas e erguendo paredes divisórias, justificando esta mudança com os problemas de ruído e situações do género. Uma coisa é certa, para se manter um espaço como estes, tem que se construir uma metodologia diferente. Por exemplo, seria impossível manter três aulas coloquiais num espaço destes... São salas próprias para trabalhos em grupo e com outras dinâmicas pedagógicas.

Considera que os espaços, a nível de área, que a escola providencia são suficientes ao funcionamento escolar?

A.M.: A Escola da Ponte, em matéria de instalações foi evoluindo. Primeiro era uma escola básica, do primeiro ao quarto ano, que funcionava no bloco principal com as salas do modelo P3 (isto já após a reforma de 1976). Depois incluiu-se também o ensino do 2º ciclo e foi necessária a construção de mais dois pavilhões, que são o 'António Gedeão' e o 'Rubem Alves'. Ao construírem-se estes pavilhões houve uma acentuada perda de espaços exteriores, o que é uma pena. Depois temos um edifício auxiliar fora da escola, que é um edifício pequeno e antigo utilizado só quando surge a necessidade. Penso que este conjunto de espaços nunca limitou o funcionamento da escola ou nos deixou em falta. Agora, claro que espaços maiores e mais cuidados seriam bem-vindos e poderiam ser uma mais valia. Por vezes nas dinâmicas do dia a dia sentimos necessidade de mais espaço. Por exemplo, há algum tempo precisava de um espaço para a expressão dramática. Dou uma volta à escola e percebo que não há espaços disponíveis. Ora

à falta de melhor, levei as crianças para “o 17, uma espécie de arquivo” e lá nos instalamos. Por vezes até o fazemos à entrada do edifício ou noutro espaço qualquer. Estamos constantemente a alterar as salas, a mudar a mobília de um lado para o outro e a mover os instrumentos. Tudo se monta e tudo se desmonta consoante as necessidades. Os espaços são o que fazemos deles. Também acontece, durante uma aula, alunos pedirem licença para irem estudar para a cantina, preferindo esse ambiente que está mais tranquilo.

Tendo em conta a sua experiência como professora na Escola, sente que existe a falta de algum espaço em particular? Que espaço ou espaços sugeriria?

A.M.: Sim, sinto. Por exemplo, na dimensão artística o espaço é demasiado pequeno. Funciona na sala do piso de cima e acaba por ser um pouco confuso. Ao mesmo tempo que uns treinam instrumentos musicais como a guitarra, piano e/ou bateria, outros cortam com serra eléctrica e outros pintam. É difícil manter um bom ambiente de trabalho nestas condições. Por vezes uma das professoras quer produzir uma sessão de relaxamento (onde os alunos se deitam, descontraem e ouvem música relaxante) e tem que alertar que vai usar certo espaço para ver se conseguem ter algum silêncio. Então, ter um espaço independente e maior para a dimensão artística seria efectivamente melhor. Outra coisa que faz falta é um maior espaço verde envolvente. Até porque somos uma escola que aposta muito na parte ecológica e os nossos espaços verdes são um pouco pobres. Também nos fazem falta espaços para armazenamento e para reaproveitamento de materiais, ginásio e balneário. Os alunos do Aprofundamento fazem as aulas

de Educação Física na escola secundária, os outros, fazem na escola, no campo desportivo que possuímos ou dentro do pavilhão quando chove.

E pensa que na Escola não faz falta um espaço destinado a actividades multimédia?

A.M.: Não, de modo algum. Nas salas de aula já existe um grande número de computadores, quadro interactivo, gravadores e etc., que servem aos alunos como acompanhamento de pesquisa e outras estratégias de trabalho diário. Todo o material tecnológico está disposto dentro dos espaços de trabalho e servem de ferramentas, é de certo modo uma das características da Ponte. Um espaço específico para ter computadores, implicaria que alunos e professores teriam que se deslocar para usufruir deste equipamento.

Com o desaparecimento do modelo escolar P3, sentiram dificuldades em manter os espaços com o mesmo desenho?

A.M.: Nós mantivemos as salas como estavam, com área aberta e com uma área suja no meio. Com o crescimento do número de alunos foi necessária a criação dos dois pavilhões adicionais. E estes quando foram construídos, eram divididos em duas salas. Foi feito um pedido à DREN para deitar as paredes abaixo. Estivemos durante duas semanas em negociações para ver se conseguíamos pôr aquelas paredes abaixo... Revelou-se um desafio. Só com a vinda de um engenheiro da DREN para conhecer a Ponte e ver o modo como trabalhávamos é que ele acabou por dizer: "Agora percebo a vossa luta." E lá foram abaixo as paredes (risos)

Agradecimentos à professora pela sua paciência e
disponibilidade,
João Garcia de Lima de Moura