

*Catarina Wall Gago*

**PENSAR ESPAÇOS:  
OS LUGARES DE (CON)VIVÊNCIA DE ALUNOS E PROFESSORES**

RELATÓRIO APRESENTADO NA FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO PORTO E FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO, PARA OBTENÇÃO  
DO GRAU DE MESTRE EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO  
2010

**ORIENTADOR**

PROFESSOR DOUTOR HENRIQUE MALHEIRO VAZ

**JÚRI**

PRESIDENTE - PROFESSOR DOUTOR JOSÉ CARLOS DE PAIVA E SILVA

VOGAIS - PROFESSOR DOUTOR MANUEL CORREIA FERNANDES

PROFESSOR DOUTOR HENRIQUE MALHEIRO VAZ

**ESCOLA DE ESTÁGIO**

ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

**PROFESSORA COOPERANTE**

PROFESSORA MESTRE ROSÁRIO FORJAZ



## RESUMO

O presente relatório de estágio trata da investigação e das actividades desenvolvidas durante o estágio na Escola Artística de Soares dos Reis no ano lectivo 2009/2010, realizado no âmbito de Mestrado em Ensino de Artes Visuais. No quadro das reflexões efectuadas desde o primeiro ano do Mestrado analisam-se de forma mais aprofundada as características dos espaços escolares, principalmente dos espaços onde decorrem actividades lectivas, e as qualidades das actividades e das interacções que aí se estabelecem.

Introduz-se o tema reflectindo sobre a forma como as regras sociais se consubstanciam nos espaços e como, por seu lado, a configuração espacial poderá inibir ou facilitar comportamentos. Analisam-se os tipos, a organização e a localização dos espaços da escola de estágio através da observação e de conversas com alunos, professores e funcionários, contextualizando esta análise na história da arquitectura escolar em Portugal. Por fim, o relatório centra-se numa parte fundamental do trabalho realizado na escola: o desenvolvimento com alunos de 10º ano de uma proposta de levantamento e reorganização da sua sala de aula colectiva e dos seus quartos individuais, observando, representando e propondo intervenções nestes espaços. Ao longo desta actividade procurou-se equacionar com os alunos a importância das características físicas e sociais dos espaços, e desenvolver temas fundamentais quer de cultura espacial quer de participação activa nos espaços de vivência quotidiana.

Este relatório de estágio analisa questões de espaço tão fundamentais ao ensino quão habitualmente negligenciadas na investigação e, principalmente, na prática docente. Pode assim contribuir para intervenções activas de comunidades escolares nos espaços da escola e da sua vizinhança como um meio de qualificar (con)vivências lectivas e não lectivas.

## PALAVRAS-CHAVE

Cultura espacial

Salas de aula

Espaços escolares

Arquitectura escolar

Escola Artística de Soares dos Reis

## RÉSUMÉ

Le présent rapport a pour objet la recherche et les activités de stage à l'école *Escola Artística de Soares dos Reis* pendant l'année scolaire 2009/2010, dans le cadre du Master en Education Visuelle de l'Université de Porto. À partir de réflexions réalisées pendant la première année du Master, les rapports entre les caractéristiques des espaces scolaires, notamment ceux où se déroulent les cours, et les qualités des activités et des interactions que s'y établissent, sont analysés de façon approfondie.

Le thème est introduit en réfléchissant sur la façon dont les règles sociales se traduisent fréquemment dans les espaces et comment la configuration spatiale peut inhiber ou faciliter des comportements. On analyse les types, l'organisation et la localisation des espaces de l'école par observation directe accompagnée par des entretiens avec des élèves, des professeurs et des fonctionnaires, tout en faisant une brève analyse contextuelle du problème dans le cadre de l'histoire de l'architecture scolaire au Portugal. Enfin, une partie fondamentale du travail réalisé à l'école, avec les élèves eux-mêmes, est analysée: il s'agit non seulement du relèvement et de la réorganisation des salles de cours à l'école mais aussi de chambres individuelles des élèves de 10<sup>ème</sup> année (chez eux), en observant, représentant et réalisant une intervention dans ces espaces. Cette activité s'adresse à faire comprendre aux élèves l'importance des caractéristiques physiques et sociales de l'organisation de l'espace, tout en développant leur compréhension des rudiments d'une culture spatiale à travers de leur participation active dans leurs espaces de vie quotidienne.

Ce rapport de stage analyse ainsi des questions d'organisation de l'espace importantes pour l'enseignement mais habituellement peu considérées dans la recherche et dans la pratique des enseignants. Il vise à contribuer à des interventions actives de la communauté scolaire sur les espaces de l'école comme un moyen de qualifier les rapports éducatifs à l'intérieur et à l'extérieur des salles de cours.

## MOTS-CLÉS

Culture spatiale

Salles de cours

Espaces scolaires

Architecture scolaire

Escola Artística de Soares dos Reis

**ABSTRACT**

The present internship report is about the research and the developed activities during the internship at the school *Escola Artística de Soares dos Reis* during the school year 2009/2010, in the course of the Masters in Visual Art Education at the University of Oporto. Following the research done during the first year of the Masters, the topic which was more developed is the relationship between the characteristics of school spaces, mainly the ones where classes take place, and the qualities of the activities and interactions that take place in those spaces.

Firstly, this theme is introduced by reflecting on the way in which social rules often translate themselves onto spaces and on how spatial configuration can inhibit or facilitate behaviours. Thereafter, the types, organization and location of the internship school spaces are analysed through observation and by talking to students, teachers and members of the school staff. They are also briefly contextualized in school architecture in Portugal. Afterwards, a fundamental part of the school work is analysed: a proposal developed with 10<sup>th</sup> grade students to do a metric survey and reorganize their collective classroom and individual bedrooms by observing, representing and proposing an intervention for these spaces. In this activity the importance of physical and social characteristics of spaces is thought over with students, thus developing fundamental spatial culture issues and promoting active participation in their everyday living spaces.

This internship report analyses spatial issues fundamental to teaching and usually disregarded in research and, mainly, in the teacher's daily practice. It can thus contribute to active interventions of school communities in school spaces and in their neighborhood as a means to qualify relationships inside and outside the classroom.

**KEY-WORDS**

Spatial culture

Classrooms

School spaces

School architecture

Escola Artística de Soares dos Reis

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do Mestrado em Ensino de Artes Visuais na FPCEUP e na FBAUP o interesse demonstrado no debate das questões colectivas e individuais dos seus alunos tanto no primeiro ano, de actividades lectivas na faculdade, como no segundo ano, de estágio nas escolas. Um obrigado especial ao meu orientador, o Professor Henrique Vaz, pelo seu apoio, comentários pertinentes e leituras atentas, e ao Professor José Paiva, a cujos questionamentos e empenho aspiro no trabalho com alunos. Na Escola Artística de Soares dos Reis agradeço a todos os professores, funcionários e alunos as vivências e partilhas semanais. À professora cooperante Rosário Forjaz agradeço a disponibilidade com que me recebeu nas suas aulas e com que me apoiou nas actividades que realizei com os alunos. Aos alunos da turma 10º6 do ano lectivo 2009/2010 agradeço o entusiasmo com que partilharam comigo esta descoberta dos espaços da sala de aula, e aos alunos da turma 12º C3 a conversa tão rica de redes sociais e espaciais sobre a sua escola. Ao Professor Alberto Teixeira, ao Professor José António Fundo, à Professora Madalena Geão, à Professora Natália Lobo, ao Professor Fernando Leal, ao Professor Manuel Ramos, e aos alunos Ana Chen e Sérgio agradeço o apoio na recolha dos desenhos e imagens da escola. Devo aos funcionários Celeste, Orlando e Lurdes conversas fundamentais sobre os espaços físicos e relacionais da escola. Agradeço à Luciana Rocha e ao Arménio Sabença as transcrições das conversas realizadas com as turmas 10º 6 e 12º C3 e a companhia nos fins-de-semana de trabalho. Devo aos meus colegas de mestrado a fundamental troca de experiências dentro e fora das horas lectivas, aos meus pais as leituras do meu trabalho escrito e ao Ricardo o apoio e as conversas sobre as minhas dúvidas na docência. Por fim, agradeço aos meus professores de sempre noutras escolas: à Nicha, Adriana, Cristina e Edla, ao Pedro Mamede e ao Carlos Nogueira, à Ana Tostões e ao João Pedro Falcão de Campos.

## NOTA PRÉVIA

A numeração de páginas é reiniciada nos anexos. As citações em língua que não o português são apresentadas na sua versão original, sendo traduzidas em nota de rodapé pela autora. Utilizaram-se livremente secções de textos elaborados pela autora no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais sobre temáticas afins.

## LISTA DE ABREVIATURAS

|           |                                                                                           |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| AEASR     | Arquivo da Escola Artística de Soares dos Reis                                            |
| EASR      | Escola Artística de Soares dos Reis                                                       |
| FBAUP     | Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto                                         |
| FPCEUP    | Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto                |
| GTSCE     | Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares                                             |
| JAES      | Junta Administrativa de Empréstimo para o Ensino Secundário                               |
| JCTES-MOP | Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário do Ministério das Obras Públicas |
| PT        | Projecto e Tecnologias                                                                    |
| UT        | Unidade de trabalho                                                                       |

## ÍNDICE GERAL

PG

9 INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

13 ESPAÇO, SOCIEDADE E ESCOLA

Espaços como expressão de cultura e de relações de poder

Transformações e apropriação: o *habitat*

Escola e Sociedade

Espaços escolares

A sala de aula

CAPÍTULO 2

21 ESPAÇOS DA ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

Espaços escolares em Portugal ao longo do tempo

Os primeiros liceus

Estado novo

A extinção do liceu

A Escola Artística de Soares dos Reis na Rua da Firmeza

A mudança de instalações para a Rua do Major David Magno

Diálogos com alunos

Opiniões sobre as novas instalações

As regras associadas aos espaços

Os espaços ou elementos que poderiam existir

CAPÍTULO 3

39 PENSAR ESPAÇOS: PLANIFICAÇÃO DE UMA UNIDADE DE TRABALHO DE DESENHO A

Os alunos da turma 10º 6

Planificação da unidade de trabalho nº 7: "Pensar Espaços"

O desenho de memória e a observação do real

Conceitos de representação técnica à mão levantada e de construção de maquetas

Trabalho de grupo

Representação da sala de aula: levantamento e maquete

Trabalho de projecto: reorganização da sala de aula

Trabalho de projecto: reorganização do quarto

Avaliação e classificação

73 CONCLUSÕES

77 BIBLIOGRAFIA



## ÍNDICE DE ANEXOS

## PG

|    |                                                                         |
|----|-------------------------------------------------------------------------|
|    | ANEXO 1                                                                 |
| 1  | ACTIVIDADES LECTIVAS E NÃO LECTIVAS REALIZADAS NA EASR                  |
|    | 1º Período                                                              |
|    | 2º Período                                                              |
|    | 3º Período                                                              |
|    | ANEXO 2                                                                 |
| 7  | EXCERTOS DO DIÁRIO DE ESTÁGIO                                           |
|    | ANEXO 3                                                                 |
| 32 | DOCUMENTOS RELATIVOS AOS ESPAÇOS DA ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS |
|    | Peças desenhadas da EASR ao longo do tempo                              |
|    | Fotografias das instalações da EASR ao longo do tempo                   |
|    | Documentos relativos à mudança de instalações da EASR                   |
|    | ANEXO 4                                                                 |
| 53 | ACTIVIDADE SOBRE ESPAÇOS LECTIVOS - DISCIPLINA DE SEMINÁRIO (MEAV)      |
|    | Ficha de planificação                                                   |
|    | Texto de análise e reflexão                                             |
|    | ANEXO 5                                                                 |
| 58 | FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO                                                |
|    | Turma 10º 6                                                             |
|    | Turma 12º C3                                                            |
|    | ANEXO 6                                                                 |
| 62 | ELEMENTOS DE APOIO À PLANIFICAÇÃO E À AVALIAÇÃO                         |
|    | Critérios gerais de avaliação da disciplina de Desenho A na EASR        |
|    | Tabela de classificação elaborada pela Professora Rosário Forjaz        |
|    | ANEXO 7                                                                 |
| 66 | TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS DA TURMA 10º 6                        |
|    | Representação da sala de aula - trabalho de grupo                       |
|    | Reorganização da sala de aula - trabalho de grupo                       |
|    | Reorganização do quarto - trabalho individual                           |
|    | ANEXO 8                                                                 |
| 75 | UT 7: PENSAR ESPAÇOS - FOTOGRAFIAS DAS AULAS                            |

|    |                                                              |
|----|--------------------------------------------------------------|
|    | ANEXO 9                                                      |
| 79 | TRANSCRIÇÃO DE CONVERSAS COM ALUNOS SOBRE OS ESPAÇOS DA EASR |
|    | Turma 10º 6                                                  |
|    | Turma 12º C3                                                 |

## INTRODUÇÃO

### Preâmbulo

O presente relatório trata da investigação e das actividades desenvolvidas durante o estágio na Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) entre os meses de Novembro de 2009 e Maio de 2010. Este inscreve-se no âmbito do plano curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado nas faculdades de Belas-Artes e de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (MEAV). Apresenta como tema principal um das tópicos mais desenvolvidos durante o Mestrado: as interações entre a configuração de espaços escolares e os seus utilizadores, e a didáctica das artes visuais para a apreensão e intervenção no espaço.

As pesquisas que desenvolvi desde o início do MEAV foram muito marcadas pelo cruzamento entre o ensino e a minha prévia formação académica na área da Arquitectura, explorando tanto a localização e a configuração dos espaços de aprendizagem escolares como a forma de potenciar a apreensão, o questionamento e a intervenção no espaço por parte dos alunos, entendidos como fundamentais na educação visual. Deste modo, no primeiro ano de Mestrado foram brevemente analisadas, em trabalhos académicos, as características de espaços escolares ao longo do tempo, focando principalmente os de actividades lectivas e as qualidades das interacções que aí se estabelecem. Comecei, assim, uma pesquisa tanto bibliográfica como de terreno sobre os espaços de aprendizagem e, mais precisamente, sobre os espaços convencionados para o serem – as escolas.

No segundo ano de Mestrado realizei o estágio numa escola secundária especializada de ensino artístico<sup>1</sup>: a Escola Artística de Soares dos Reis, no Porto. Nesta escola as actividades de estágio são acompanhadas por um(a) professor(a) cooperante<sup>2</sup> que lecciona na área disciplinar do Desenho, cujas aulas os estagiários acompanham segundo uma média de 8 horas semanais, sendo ainda possível a frequência pontual de aulas de outras áreas disciplinares e de várias actividades não lectivas. No

---

1. A Escola Artística de Soares dos Reis é considerada uma Escola Especializada de Ensino Artístico desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, apresentando quatro cursos artísticos especializados e um curso profissional de nível secundário.

2. Entende-se como professor(a) cooperante o ou a docente que acompanha a actividade dos estagiários na escola segundo acordo estabelecido com as faculdades em que estes últimos são discentes. Salvo acordo em contrário é habitualmente estabelecido que os estagiários acompanham principalmente as actividades lectivas do(a) professor(a) cooperante podendo, quando combinado, planificar e desenvolver unidades de trabalho a decorrer durante as mesmas.

estágio que realizei acompanhei principalmente actividades lectivas da professora cooperante Rosário Forjaz na área disciplinar do Desenho das turmas 10º 6, 12º C2 e 12º C3. A Professora estagiária Olívia Guerra, colega do MEAV, acompanhou também actividades lectivas da Professora Rosário Forjaz que coincidiram em parte com aquelas em que estive presente. Acompanhei ainda algumas aulas de Projecto e Tecnologias da turma 12º C3, incluindo visitas a diferentes oficinas existentes na escola. No âmbito das actividades não lectivas foi possível assistir a reuniões de conselho de turma e de professores e a diferentes palestras realizadas no auditório. Durante parte do estágio foi escrito um diário partilhado on-line com colegas e professores do MEAV em que eram descritas e comentadas grande parte das experiências que decorriam na escola. Incluem-se excertos deste documento em anexo, sendo igualmente citado por vezes ao longo do texto.

A EASR mudou de instalações no início do ano lectivo 2008/2009, apenas um ano antes do início do estágio. Deslocou-se das suas instalações prévias na Rua da Firmeza para os espaços renovados e ampliados da antiga Escola Secundária de Oliveira Martins na Rua do Major David Magno. Durante o estágio a permanência prolongada nos espaços da EASR permitiu verificar que para alunos, funcionários e professores ainda estava em curso o processo de assimilação dessa mudança e a apropriação dos novos espaços. Assim, a mudança de instalações da escola implicou igualmente o luto das representações simbólicas que os espaços da escola antiga tinham adquirido. No intuito de compreender melhor estas questões dialogou-se sobre esta transição com alunos do 10º e do 12º ano, observou-se a escola nova e foram recolhidos elementos relativos aos espaços da escola ao longo do tempo. O capítulo 2, "Os espaços da Escola Artística de Soares dos Reis", refere-se à análise destas conversas, vivências diárias e elementos recolhidos sobre os espaços da EASR ao longo do tempo, reflectindo assim sobre a experiência de estágio nesta escola.

O capítulo 3, "Pensar espaços", trata de uma experiência central ao estágio, a planificação de uma unidade de trabalho (UT) desenvolvida durante duas semanas com alunos de 10º ano de escolaridade nas aulas de Desenho A da Professora Rosário Forjaz. Nesta UT optou-se por explorar com os alunos os questionamentos e interesses relativos à organização de espaços dedicados a actividades lectivas, cruzando-os com conteúdos fundamentais à educação visual: o levantamento e análise das dimensões física e social dos espaços, incentivando desta forma a reflexão sobre essas valências para neles poder, se necessário, intervir. Exploraram-se estas questões nas actividades lectivas através de um projecto de reorganização de espaços de vivência diária dos alunos, a sala de aula colectiva e o quarto de cada um. Aditem-se neste trabalho as fragilidades inerentes a um trabalho pedagógico que foi muito breve e a um método em que se exploram interesses próprios que poderiam ou não vir a ser também partilhados pelos alunos. Entendeu-se, no entanto, ser válida esta partilha ao ser relativa a questões fundamentais de cultura espacial aplicadas a um espaço vivido em

colectivo e a um espaço de cada um, surgindo necessariamente outras perguntas, contextos e experiências que, cruzadas, passassem a ser de todos.

## **Métodos**

Os métodos utilizados na elaboração deste relatório cruzam-se necessariamente com os métodos segundo os quais decorreu a experiência de estágio na EASR. Neste âmbito, destaca-se o acompanhamento presencial e a análise de actividades lectivas e não lectivas na EASR alicerçados no estudo e na investigação sobre os temas fundamentais a desenvolver no relatório. Esta investigação, já iniciada no primeiro ano de Mestrado, aprofundou-se durante o período de estágio através da consulta de bibliografia sobre a didáctica das artes visuais, sobre as relações entre espaço e utilizadores (com maior incidência nas questões relativas a espaços escolares), e sobre arquitectura escolar em Portugal ao longo do tempo.

As actividades lectivas e não lectivas acompanhadas na EASR relacionaram-se principalmente com turmas 10º 6, 12º C2 e 12º C3 na disciplina de Desenho A leccionada pela Professora Rosário Forjaz. Neste contexto, destacam-se as actividades lectivas da unidade de trabalho planificada e realizada com a turma 10º 6 e os diálogos com a turma 10º 6, com a turma de 12º C3 e com alguns professores e funcionários sobre os espaços da escola. Estes diálogos contribuíram para relatar o que se compreendeu quanto aos efeitos da mudança de instalações da escola, associados à observação presencial implicada e continuada dos espaços da escola e à análise de elementos gráficos e bibliográficos relativos às características destes espaços ao longo do tempo. Estes últimos foram recolhidos através de pesquisa em bibliografia especializada, no arquivo da escola (AEASR), na página de internet da EASR (EASR, 2010) e também através de alunos da turma 12º C3.

## **Objectivos**

Este relatório tem um primeiro objectivo, pessoal, de reflectir sobre a experiência de estágio de um ano lectivo na EASR, analisando o trabalho de acompanhamento e a participação nas actividades escolares, de modo a contribuir para a minha prática docente e para a sua integração na formação académica e prática profissional realizadas na área da Arquitectura. Visa entender as experiências passadas para perspectivar o futuro enquanto professora na área das artes visuais.

Este trabalho visa ainda contribuir para que actuais e futuros professores, alunos e funcionários olhem, questionem e possam intervir de forma colaborativa nos espaços que habitam diariamente na escola. O menosprezo habitual por esta questão tanto na prática lectiva como nas restantes vivências na escola reforça a necessidade da comunidade escolar tomar consciência dela. Entende-se este

objectivo como um desejo para o qual este relatório dá alguns contributos e que a prática docente futura poderá continuar. Espera-se, especificamente, poder entregar cópia deste trabalho na EASR e fornecer pistas para uma reflexão interna sobre os seus espaços, sua apropriação e regras a ele associadas.

### **Sobre o enquadramento teórico**

O enquadramento teórico deste trabalho teve duas componentes principais. Por um lado, foi efectuada a consulta de documentos impressos e de fontes de arquivo relativos à história e aos espaços da EASR ao longo do tempo. Por outro lado, reuniu-se e analisou-se um conjunto de referências e de elementos bibliográficos relativos à configuração dos espaços escolares, às influências dos utilizadores sobre os espaços (e vice-versa) e à didáctica das artes visuais para a apreensão e intervenção no espaço. Embora não tenha sido realizado um enquadramento teórico exaustivo das temáticas abordadas a bibliografia apresentada e analisada neste relatório foi essencial do ponto de vista da investigação realizada. Este estudo poderá abrir novos aprofundamentos sobre estas questões precisamente pela especificidade da análise implicada e partilhada com alunos dos espaços de uma escola, a EASR.

## CAPÍTULO 1

## ESPAÇO, SOCIEDADE E ESCOLA

“Deslocando o seu corpo, construindo a sua casa, arroteando um campo, escrevendo uma carta, vestindo-se, pintando, conduzindo o seu automóvel, levantando uma ponte, poderíamos dizer – vivendo – o homem organiza o espaço que o cerca, criando formas, umas aparentemente estáticas, outras claramente dinâmicas.” (Távora, 1962: 14)

**Espaços como expressão de cultura e de relações de poder**

Fernando Távora, arquitecto, ilustra nesta citação como as sociedades humanas organizam e adaptam os espaços em que se inserem, moldando-os à imagem dos seus comportamentos e necessidades. Na sua obra *Da Organização do Espaço* (Távora, 1962) refere que a variedade de espaços existentes no mundo reflecte também a organização social de diferentes culturas. Assim, cada sociedade, ao moldar um tipo de espaço à sua imagem, define parte das suas condicionantes culturais, estabelecendo a relação sensorial dos indivíduos que a constituem com a envolvente. Significa isto que uma determinada organização social condiciona o seu próprio espaço – formas, regras de circulação, mobiliário etc. – mas que este, ao existir, influencia também o comportamento dos actores sociais. A sua relação com o meio, aquilo que não exprimem verbalmente, está presente na relação que evidenciam com os objectos, com os materiais e com os espaços.

Estas questões foram mais recentemente abordadas em número da revista *Comunicação e Linguagens* intitulado “Espaços”. De acordo com Bártolo (2005), se a sociedade condiciona e é, por sua vez, condicionada pelo espaço que constrói, a organização da cidade ou o desenho de um objecto, por exemplo, são formas implícitas de delimitação (facilitar ou inibir movimentos, por exemplo) e, portanto, de estabelecer uma “configuração comunicativa” (Bártolo, 2005: 289) cuja organização espacial exprime relações de poder: “(...) numa palavra, ao projectar-se uma cadeira projecta-se parcialmente, em detalhe, uma organização de vida.” (Bártolo, 2005: 289) Assim, “a arte de governar a cidade”<sup>3</sup> de cada sociedade institui diversos modos de regulação do espaço, determinando reacções diferentes. Porém, tal como refere Edward Soja (2005: 301-309) em artigo da mesma obra, é necessário ter em consideração as limitações de uma visão demasiado redutora do espaço, apenas composto pelas suas características físicas, mas antes entendê-lo como “uma formação social complexa parte de um processo dinâmico que (...) produz (...) espacialidade social, um aspecto que abarca toda a vida

---

3. Política: do grego politiké ou “a arte de governar a cidade” (Porto Editora, 2010).

humana e que envolve no seu interior, embora não se reduzindo a essas dimensões, os parâmetros físicos e as concepções formais do ambiente (socialmente) construído." (Soja, 2005: 305-306)

As características físicas do espaço não podem determinar, logicamente, todo o comportamento humano, também alvo de outras condicionantes. Diria antes que as características físicas estabelecem parâmetros, condicionando posturas, movimentos e reacções (por continuidade ou oposição) que, associando-se às condicionantes e interações sociais também presentes, podem ter uma influência preponderante na forma como um local é vivido. Assim, a relação que se estabelece com determinado espaço (apropriação, movimento, dinâmicas de grupo, etc.) é influenciada tanto pelas características físicas do mesmo como, de forma preponderante, pelas regras sociais em vigor. A configuração espacial poderá ou não veicular as regras sociais que os utilizadores do espaço desejam impor. Podemos imaginar, por exemplo, um espaço cuja configuração espacial apresente circulações múltiplas que foram, através de regras sociais visando controlo de acessos, extremamente condicionados, e espaços à partida mais restritivos, com reduzidas opções de acesso, cuja apropriação foi realizada de forma menos regulamentada.<sup>4</sup> Torna-se por isso fundamental na realização de uma análise completa a instituições escolares entender os parâmetros delimitados tanto espacial como socialmente.

### **Transformação e apropriação: o *habitat***

A composição de espaços diferentes através da sua transformação constitui um aspecto fundamental da relação humana com a realidade física. Para ilustrar esta questão aproveitaremos a citação da obra de Françoise Paul-Lévy e Marion Segaud, *L'Anthropologie de l'Espace* realizada por Filomena Silvano (2001):

"Transformações voluntárias rápidas, transformações mais insidiosas e progressivas, resistências e adaptações, reacções, (...) quer dizer colocação em evidência de novas substâncias. Todas essas manifestações que ganham sentido através das práticas dos actores sociais provêm do contacto entre espacialidades heterogéneas. Pelas suas múltiplas estratégias, indivíduos e grupos mostram a sua perpétua procura com vista a fazer do espaço o seu *habitat*." (Silvano, 2001: 67)

Estas transformações, resistências e adaptações de actores sociais visando manter ou modificar espaços têm uma importância fundamental na formação da identidade colectiva de uma sociedade e,

---

4. Sobre este assunto ver, por exemplo, a obra de Justin de Syllas de 1989 "Aesthetic Order and Spatial Disorder in a Children's Home" sobre a configuração espacial de instituições de acolhimento para crianças em Inglaterra, cuja configuração espacial demasiado flexível terá originado problemas aos funcionários ao não possibilitar um controlo natural das crianças, obrigando a uma maior repressão social e limitação de acessos. A interpretação dos casos estudados por Syllas no âmbito da Sintaxe Espacial foi realizada por Julienne Hanson (1998).



portanto, também de um grupo (ou de um indivíduo enquanto parte integrante de um grupo). Deste modo, a apropriação – ter um espaço próprio – imprime num local referências que permitem uma identificação comum partilhada, transmitindo segurança a cada elemento individual.

### Escola e sociedade

A obra *O Espaço Pedagógico* (Carneiro, Leite e Malpique, 1983) constitui uma reflexão e uma colectânea de actividades práticas dirigidas a docentes sobre espaço, aprendizagem e relações humanas, centrando-se nas questões relativas a espaços escolares. Este trabalho, ainda agora muito actual, acompanhou desde cedo a minha experiência de Mestrado pelo modo pessoal e implicado como estas questões são abordadas. Introduzindo a ligação entre escola e aprendizagem, os autores referem que a partir do momento em que existimos fazemos aprendizagens, adquirindo conhecimentos e automatismos que interiorizamos ou esquecemos. Estas aprendizagens podem-se dar a qualquer momento, pois “todo o lugar é, potencialmente, um lugar para se fazerem aprendizagens.” (Carneiro, Leite e Malpique, 1983: 9) Segundo os autores, “a Escola é conotada como o sítio onde se aprende” e “o lugar onde se faz a aprendizagem convencionou-se ser a sala de aula”, com “cada disciplina no seu espaço e no seu tempo, separada das outras e da realidade que é a vida.” (Carneiro, Leite e Malpique, 1983: 9) Efectivamente, para além do que se aprende através da socialização primária com a família ou, instintivamente, no contacto com diversas pessoas e meios, convencionou-se que as crianças se deslocam para determinado lugar, a escola, onde lhes é transmitido, por profissionais especializados, os professores, os fundamentos de cultura necessários. Dentro da escola, o espaço da sala de aula é o mais habitualmente associado à realização dessa aprendizagem.

Os locais convencionados actualmente para a realização de aprendizagens encontram-se associados a um sistema escolar que é, afinal, relativamente recente, como descrito por Ana Nunes de Almeida e Maria Manuel Vieira (2006) no livro *A Escola em Portugal*. Apesar da obrigatoriedade escolar estar em vigor a partir de 1835, “somente no início da década de 60” do século XX “se pode falar de uma experiência escolar mínima generalizada a todas as crianças portuguesas.” (Almeida e Vieira, 2006: 33) Esta situação, como sabemos, altera-se de forma acelerada nas últimas três décadas (associada ao aumento de matriculados nos restantes graus de ensino não obrigatórios). Dos dados referidos nesta obra, “parece concluir-se que, em Portugal e sobretudo até aos 15 anos, também “já não há mais lugar para um jovem, a não ser na escola.” (Derouet cit. in Almeida e Vieira, 2006: 37) Acrescentaríamos que desde o ano de edição desta obra se equaciona a escolaridade obrigatória até ao 12º ano tornando-se crucial, se não o era já igualmente antes, pensar a integração da escola numa rua, numa vizinhança, numa cidade, isto é, no mundo que a rodeia e que faz parte da vida de quem a habita. Citamos livremente o arquitecto Manuel Correia Fernandes em conferência proferida

recentemente<sup>5</sup>, referindo que a escola é um espaço fundamental para onde caminhamos toda a vida: vamos como crianças, adolescentes, adultos, e depois já com os filhos ou com os netos, devendo por isso ser um local central na vida de toda uma comunidade.

Hoje em dia a existência da escola encontra-se associada a uma multiplicidade de factores, desde a necessidade de aprendizagem de saberes e a socialização das crianças com os seus pares etários até aos problemas de conciliação entre vida familiar e vida profissional. Contudo, na origem de processos de aprendizagem escolar encontramos sobretudo a alfabetização da população decorrente de uma necessidade comunicativa. Deste modo, a procura e instituição da “educação” como necessária e obrigatória relaciona-se com as capacidades que ajudarão a (sobre)viver através do contacto com pessoas e situações onde a aprendizagem possa acontecer. Efectivamente, a alfabetização (contacto com a leitura e, por vezes, com a escrita) desenvolveu-se nas sociedades europeias principalmente a partir do século XVI, sendo à época realizada por variados agentes frequentemente associados a ordens religiosas (Almeida, Vieira, 2006). Neste contexto, poder-se-ia reflectir sobre duas questões para as quais indicamos algumas pistas:

- quais os conhecimentos que deveriam estar incluídos na aprendizagem escolar;
- como se criam as condições para essa aprendizagem.

Em resposta à primeira questão, julgamos que é preciso extrair da existência (dentro e fora da escola) os conhecimentos necessários à vida prática e a uma cidadania implicada e informada, isto é, adquirir uma determinada literacia em diversos domínios; à segunda, que “a aprendizagem na escola se deve tornar análoga a todas as outras formas de aprendizagem” (Unesco cit. in Carneiro, Leite e Malpique, 1983: 9), isto é, centrada na experiência e num objectivo com sentido prático para o aluno. Uma conclusão aparentemente simples e com a qual professores, alunos e a instituição escola ainda hoje se debatem. Neste contexto recordamos a obra de Célestin Freinet (1964) *Les techniques Freinet de l'éducation moderne*, em que o autor descreve as suas primeiras aulas enquanto professor primário:

“Em todas as matérias de ensino incluídas num programa sobre o qual o menos que se pode dizer é que não está integrado na vida, em todas as disciplinas (...) é a lição do manual, retomada e comentada pelo professor, que substitui a experiência da criança, a sua visão das coisas. Dada a lição, surgem automaticamente os exercícios que devem confirmar as regras explicadas, quando teria sido mais fácil pôr à disposição dos alunos o material e a documentação que lhes permitisse chegar por si mesmos ao conhecimento, sem qualquer ‘conversa fiada’.” (Freinet, 1964: 32)

---

5. O arquitecto Manuel Correia Fernandes participou enquanto membro da direcção do Grupo Habitar do Laboratório de Engenharia Civil (LNEC) na 19ª Sessão do Grupo Habitar no dia 16 de Junho 2010.

Se tivermos um raciocínio análogo relativamente ao espaço escolar, este deveria “imitar” os locais e situações exteriores a ele onde decorrem determinadas aprendizagens de modo a estabelecer uma relação com sentido entre o conhecimento e a realidade, e potenciar uma melhor comunicação entre alunos e professores.

### **Espaços escolares**

À semelhança de outras instituições, a organização, distribuição e tipo de espaços existentes na escola podem ter um papel fundamental no comportamento, relação e satisfação dos actores sociais que aí coexistem. Esta influência não é única, estando também em jogo, como vimos, a própria atitude destes elementos uns em relação aos outros e as regras implícitas e explícitas em vigor.

Se pensarmos nas questões de espaço, diferentes problemas poderão afectar a relação entre as pessoas que convivem numa escola. A localização, por exemplo, poderá afectar a distância entre elas, potenciando ou inibindo certo tipo de relacionamentos (por exemplo, um aluno encontrar e falar com um professor no corredor). Por sua vez, o tamanho dos espaços pode criar tensões e mal-estar entre as pessoas mas, por outro lado, afectar a própria dinâmica de uma aula, ao permitir que o mobiliário e as pessoas se disponham de forma diferente. Relativamente ao tipo de espaços existentes, poderá ser importante a existência de espaços próprios a um indivíduo ou a um grupo na identificação, apropriação e gosto por estar em determinado local, como é o caso dos espaços de lazer ou convívio. Por outro lado, a inibição de movimentos ou de visão poderá também constituir um problema de concepção do espaço da escola (imaginemos, a falta de acessos a uma sala, falta de ligações entre salas, janelas inexistentes, etc.). No entanto, tanto estas questões como os problemas de apropriação dos espaços poderão estar relacionados, principalmente, com limitações impostas pelos próprios utilizadores. Deste modo, julgamos que na resolução de problemas em espaço escolar é crucial identificar as influências das questões espaciais mas equacionar igualmente o facto de que, sem mudanças e entendimentos entre os actores sociais na escola, há aspectos que apenas a alteração no espaço físico não poderá resolver.

### **A sala de aula**

Se existe uma relação de influências mútuas entre utilizadores e espaço, determinados mecanismos que se usam também na sala de aula são facilitadores ou inibidores da criação de situações de aprendizagem mais apropriadas à participação e motivação dos alunos. Deste modo, quando ocorre uma desmotivação dos alunos em relação à escola e conseqüente vontade de evasão, esta poderá estar, para além de outros factores, relacionada com o espaço da escola e da aula,

nomeadamente com o tipo de espaços existentes (como espaços de convívio), a realização de aulas exclusivamente expositivas que não incentivam a participação, a dificuldade de visão para fora ou para o professor, a inibição da apropriação dos espaços por parte dos alunos e consequente não identificação dos mesmos com os locais (não entender o espaço como “seu”) e, por último, as limitações de movimentos impostas.

Segundo os autores do livro *O Espaço Pedagógico*, “redefinir a organização espacial é uma tarefa prioritária que cabe a cada um realizar, no sentido de transformar a Escola num centro de interesse, local de trabalho participado, centro de aprendizagem.” (Carneiro, Leite e Malpique, 1983: 102) Num espaço com tantos interesses e intervenientes como uma escola, esta transformação dos espaços existentes será logicamente melhor sucedida com a colaboração de todos. Assim, poder-se-á alterar a configuração do espaço para vários tipos de aula, realizar a aula noutros espaços ou pensar em soluções alternativas de iluminação que diversifiquem o espaço. Por outro lado, se considerarmos as questões de participação e de visibilidade, poder-se-ão experimentar distribuições alternativas dos alunos e do mobiliário pela sala. Finalmente, a apropriação do espaço pelos actores sociais que intervêm no espaço de aula pode ser um elemento fundamental na relação das pessoas com o local. Esta premissa talvez se confronte com a constante mudança do espaço de aula das turmas que ocorre num grande número de escolas, sendo necessário um compromisso entre as diferentes turmas para que alguns elementos seus coexistam no mesmo espaço ou, entre o grupo, encontrar uma solução alternativa, como dedicar os primeiros minutos da aula a colocar nas paredes e nas mesas os elementos que lhes permitem a apropriação e a realização de trabalho comum. Contudo, dever-se-á ter ainda em atenção pelo menos dois factores relacionados com a acção dos professores na aula. Primeiro, se “o educador, de um modo geral, não analisa nem discute problemas relativos ao equipamento e pouco ou nada faz no sentido de serem estudadas novas concepções que melhor se adaptem ao indivíduo e ao seu trabalho” (Carneiro, Leite e Malpique, 1983: 121) a existência de mobiliário adaptável a diversas organizações e uma sala com tamanho ideal e boas condições poderão ter uma influência muito reduzida nas dinâmicas de grupo (o espaço apenas não será apertado, mal iluminado ou degradado). Em segundo lugar, é também importante frisar que a organização espacial, mesmo ideal e diversificada, apenas condiciona e influencia uma parte das dinâmicas existentes entre os professores e os alunos e entre os alunos, partindo o resto de uma diversidade de condicionantes como as interacções entre os actores sociais ou o trabalho a realizar na aula.

Existem ainda outro tipo de possibilidades no que se refere a espaços de aula embora estes não constituam o alvo de análise deste trabalho. Define-se habitualmente o espaço de aula como salas de aula fechadas, com ou sem janelas, com mesas, cadeiras e, ocasionalmente, alguns armários. Porém, existe igualmente a possibilidade já mais explorada por alguns professores de visitar, por exemplo,

exposições (aula ou visita guiada no museu) ou de realizar a aula num espaço de vida muito diferente do escolar. Deste modo, nunca é de mais referir de novo a proximidade da escola e da aula com a vida, isto é, com a experiência e com a prática. Esta pode realizar-se num museu, a ver um trabalho de um artista, numa oficina de carpintaria, num laboratório, numa aula-passeio<sup>6</sup> pela cidade, pelo parque ou em situações na sala de aula que procurem um trabalho experimental com sentido (recordemos a imprensa e a correspondência interescolar de Célestin Freinet). No fundo, é importante que a escola proporcione aos alunos o contacto com os elementos reais que constituem o objecto do nosso estudo e que poderão criar as condições para uma aprendizagem mais enriquecedora.

---

6. Expressão utilizada por Célestin Freinet (1964) ao descrever as aulas realizadas fora da sala de aula em passeio pela vizinhança.



## CAPÍTULO 2

# ESPAÇOS DA ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

### Espaços escolares em Portugal ao longo do tempo

Verificámos anteriormente como se iniciaram processos de aprendizagem similares ao que hoje entendemos como escola tendo como principal objectivo a alfabetização. Realizaremos em seguida uma breve descrição da evolução do ensino secundário em Portugal e dos espaços em que este se processou, cruzando esta descrição com o aparecimento e com a evolução do ensino técnico e profissional em Portugal. Deste modo, procura-se compreender tanto as mudanças na arquitectura e nas vivências escolares do ensino secundário até aos dias de hoje como, especificamente, o lugar da Escola Artística de Soares dos Reis (EASR) nesta evolução.

### Os primeiros liceus

A laicização e estatização do ensino, iniciada já nas reformas pombalinas do século XVIII com a extinção da ordem jesuíta, é continuada após a instauração do liberalismo em 1820, embora o fim da Guerra Civil date de 1834. Esta instauração “inspira a criação de um novo sistema de ensino público, compatível com os ideais transformadores do projecto burguês então ambicionado” (Almeida, Vieira, 2006: 54). Na sequência da revolução setembrista de 1836 Passos Manuel<sup>7</sup> torna-se ministro do reino e, durante nove meses, é responsável por diversas reformas fundamentais na área da educação. Entre elas encontra-se o estabelecimento da escolaridade obrigatória no ensino primário e a determinação de criar os primeiros liceus destinados ao ensino secundário construídos especificamente para o efeito e que estariam localizados nas capitais de distrito. Previam-se a inclusão, nestes liceus, de novos espaços como uma biblioteca e laboratórios associados ao ensino das ciências o que, na prática, não viria a acontecer no primeiro liceu terminado, em Aveiro, que apresenta maioritariamente salas de aula dispostas ao longo de um corredor (Alegre, 2009). Apesar da precocidade destas medidas quando comparadas com outros países europeus, é ainda de considerar que continuam a não existir, até meados do século XX, iguais oportunidades de acesso à escolaridade para a grande maioria da população e que “a escola pública continua a ser, durante longas décadas, um fenómeno essencialmente urbano e minoritário.” (Almeida, Vieira, 2006: 56)

Segundo a obra *A escola de artes decorativas Soares dos Reis e o ensino técnico, profissional e artístico em Portugal* (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985), é também na segunda metade do

---

7. Nome segundo o qual ficaria conhecido Manuel da Silva Passos.

século XIX que se começa a delinear o ensino técnico e profissional em Portugal, sendo de mencionar a fundação em 1852 da primeira escola industrial pela Associação Industrial Portuense, depois substituída pela Escola Industrial do Porto em 1864. No entanto, o estabelecimento de várias escolas industriais e dos princípios pelos quais se regem foram estabelecidos na legislação de António Augusto Aguiar de 1884. No Porto localizaram-se três escolas de desenho industrial, “sendo uma no Bonfim, uma junto ao museu industrial e comercial, e a outra em qualquer dos centros fabris do Porto; (...) Estas escolas tinham por objectivo “ministrar o ensino do desenho exclusivamente industrial e com aplicação à indústria ou indústrias predominantes nas localidades onde são estabelecidas.” (Aguiar cit. in Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 15) Esta era a única disciplina que as escolas tinham por objectivo leccionar à sua época de fundação. Foi assim fundada a Escola Industrial Faria de Guimarães (que por facilidade designaremos por EASR) cujas actividades começam apenas em 1885 por falta de instalações, não sendo associada a equipamentos museológicos ou fabris como as duas outras escolas industriais também fundadas no Porto. Sabemos que a escola ocupou inicialmente um edifício de habitação no Campo 24 de Agosto, e que alguns anos depois da sua fundação ampliava o seu leque de disciplinas para “aritmética e geometria elementar, química industrial (aplicada à tinturaria) e desenho industrial”, ainda para alunos essencialmente do sexo masculino (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 57) A parca informação bibliográfica encontrada sobre os espaços destas primeiras escolas técnicas fazem com que seja difícil comparar os seus espaços com os dos liceus da mesma época. Entende-se, porém, que as escolas industriais se distinguem nesta época dos liceus tanto por se dirigirem a alunos socialmente mais desfavorecidos e com menos formação prévia (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985) como por espacialmente serem claramente destinadas (mesmo, em alguns casos, sem instalações próprias) a actividades oficiais dirigidas ao trabalho industrial. Enquanto isso, os primeiros liceus vão-se gradualmente adaptando para incluir alguns espaços dedicados a actividades práticas laboratoriais e de ginásio, como veremos em seguida.

A construção os primeiros liceus planeados de raiz e destinados ao ensino secundário foi iniciada em meados do século XIX, estando concluídos até à terceira década do século XX, já após a instauração da República em 1910. Foram construídos “em zonas de forte centralidade e em lotes de grande dimensão.” (Parque Escolar, 2009: 3) Inicialmente são compostos por um único edifício com pátios interiores, como é o caso do liceu Passos Manuel em Lisboa. Posteriormente, a sua configuração altera-se e o edifício passa a estender-se até aos limites do quarteirão que ocupa, englobando já vários pátios frequentemente abertos para maior ventilação e iluminação. Os espaços incluídos nestes liceus já tomam na sua maioria em consideração a reforma do ensino liceal de 1905, retomando parcialmente as directivas de Passos Manuel que a reforma de 1894 tinha alterado ao instituir apenas um curso complementar de teor humanístico (sem trabalhos manuais, laboratórios ou



locais para prática de ginástica). Assim, os novos liceus apresentam um curso humanístico e outro científico o que, associado a preocupações com a saúde escolar, leva à inclusão de espaços especificamente destinados ao desporto, balneários, e de espaços ligados ao ensino experimental como laboratórios e museus, para além das salas de aula, biblioteca e anfiteatro (ver, por exemplo, o caso do Liceu Camões em Lisboa de autoria do arquitecto Miguel Ventura Terra). Verifica-se também nesta época um aumento do número de alunos, principalmente nas zonas urbanas, levando, em 1906, à instituição por decreto de um liceu por zona escolar (é, por exemplo, o caso dos liceus Alexandre Herculano e Rodrigues de Freitas no Porto, ambos de autoria do arquitecto José Marques da Silva). Como vimos, as escolas industriais foram localizadas nos centros considerados de produção industrial e, a partir dos anos 20, também foram mais procuradas por alunos sem lhes “corresponder qualquer aumento significativo das instalações escolares.” (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 30) A questão das instalações verifica-se de forma particularmente significativa na EASR, que uma ordem de despejo em 1917 induz à ocupação de instalações novamente provisórias na Rua de Santo Ildefonso até 1927, compreendendo diversas oficinas e os cursos de “cinzelador, marceneiro, gravador em aço, ourives, entalhador, pintor-decorador e tecelão debuxador. Tais cursos destinavam-se exclusivamente à população masculina.” (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 58)

Após a instauração da I República, e relativamente ao ensino primário, é ainda de mencionar a ambição de estender a escolaridade obrigatória para cinco anos. No entanto, mesmo com o aumento do número de escolas esta intenção estava ainda longe de uma realidade efectiva de acesso de toda a população infantil à escola (Almeida, Vieira, 2006).

### **Estado novo**

Termina em 1926 o período da I República, tendo sido instaurada uma ditadura militar. São implantadas medidas que proíbem a existência de escolas mistas e é reduzida a escolaridade obrigatória de cinco para três anos. Apesar desta redução, alguns autores consideram que neste período passa a existir uma escolarização mais efectiva da população (Almeida, Vieira, 2006: 60). Por sua vez, nos liceus os cursos também se tornam mais curtos e com menos conteúdos programáticos. Segundo *A Escola de artes decorativas Soares dos Reis e o ensino técnico, profissional e artístico em Portugal* (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985) neste período é criticada a tendência anterior para aproximar o ensino técnico e o ensino secundário. Deste modo, reforçam-se os objectivos específicos do ensino liceal (direccionado ao trabalho intelectual) e do ensino técnico de carácter profissionalizante: “Por ensino profissional compreende-se o que se ministra nas escolas destinadas a formar operários para a indústria e os modestos, mas conscientes, auxiliares da actividade comercial.” (Anónimo cit. in Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 34). No ano de 1928 a EASR desloca-se de novo mas,

desta vez, para instalações de maior dimensão numa antiga fábrica de chapéus na Rua da Firmeza nº 49. Esta foi adaptada, readaptada em 1955 e posteriormente ampliada para suprir a crescente procura, servindo a escola até ao ano de 2008, quando mudou de instalações para as da antiga Escola Secundária de Oliveira Martins, cuja análise depois contemplaremos.

Entretanto, a proibição de escolas mistas leva no período ditatorial à construção de liceus exclusivamente femininos (por exemplo, o Liceu Maria Pia em Lisboa e o Liceu Carolina Michäelis no Porto). As obras de conservação, conclusão e os concursos para novos edifícios destinados ao ensino secundário são, a partir de 1928, destinadas à JAEES (Junta Administrativa de Empréstimo para o Ensino Secundário) que, em 1933, é substituída pela JCETS-MOP (Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário do Ministério das Obras Públicas). É neste âmbito que são construídos os liceus de Beja, Coimbra e Lamego através de concurso público com um programa-tipo definido. Neste programa incluem-se alguns núcleos funcionais distintos com reforço do trabalho prático: “reitoria, secretaria e demais serviços gerais; biblioteca e salas de estudo e leitura; ensino das humanidades; ensino das ciências; educação física e canto coral; trabalhos manuais e oficinas; habitação do reitor.” (Alegre, 2009: 238) Incluem-se ainda salas de trabalho experimental e instalações desportivas.

Segundo as fotografias de época da EASR nas instalações da Rua da Firmeza a escola servia tanto alunos como alunas, não existindo uma separação de edifícios como no caso dos liceus, mas antes uma separação de cursos e de espaços. Efectivamente, já em 1925 se acrescentaram aos cursos existentes para o sexo masculino os dirigidos ao sexo feminino (lavors femininos, costureira de roupa-branca, bordadeira-rendeira, modista de chapéus e de vestidos) (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 65). Também as entradas femininas e masculinas na escola se faziam separadamente. Ao longo das décadas seguintes o aumento de alunos na EASR associou-se à criação de novos cursos com progressiva ênfase nos cursos de teor artístico a partir da publicação do Estatuto do Ensino Técnico Profissional em 1948, passando a escola a designar-se Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis (EASR, 2010). Distingue-se dos restantes cursos leccionados o curso de habilitação a Belas Artes criado em 1931-32:

“(…) podemos concluir que, com excepção do curso de habilitação a Belas Artes, os restantes cursos ministrados até 1972/73 destinavam-se predominantemente a uma população oriunda das classes mais desfavorecidas e que na escola buscava uma formação e um diploma que lhes permitisse acesso imediato a profissões e actividades essencialmente práticas. Seria no entanto curioso averiguar (...) qual o contributo da escola para o aumento da mobilidade social.” (Lobo, Peixoto, Rebelo e Serralheiro, 1985: 59).

A reforma de 1936 reforçou os valores defendidos pelo regime vigente através da instituição da Mocidade Portuguesa (e sala a ela destinada). Nos liceus, os currículos foram simplificados tendo sido substituídos os cursos de letras e ciências por um único com sete agrupamentos de disciplinas. Os

materiais didácticos foram retirados da parede, onde se afixaram os princípios educativos, e colocados em armários. Através dos arquitectos da JCETS-MOP (e já não por concurso público) foram planeadas em 1938 novas escolas secundárias para tentar suprir a crescente procura deste grau de ensino no período que se seguiu à 2ª Guerra Mundial. Os liceus construídos no âmbito da JCETS-MOP apresentam configurações diversificadas em pátio ou em banda, tendo sido implantados em locais de destaque que reforcem a sua monumentalidade, exacerbada pela área livre obrigatoriamente envolvente. Na maioria destes edifícios o acesso principal realizava-se pelo átrio, a partir do qual se fazia a distribuição linear através de corredores para os restantes espaços. A unidade de organização era a sala de aula, sendo destinada uma para cada classe. Pretendia-se ainda que existisse um espaço interior para a prática de exercício físico, colocado frequentemente a eixo para permitir uma maior acessibilidade.

A partir das décadas de 50 e 60 as políticas educativas tornam-se mais permeáveis à influência internacional, e é conferida maior importância à educação como factor de desenvolvimento económico. Este factor induz a criação de maior número de escolas técnicas que permitam a formação de mão-de-obra qualificada, segundo uma construção tipológica mais económica e passível de ser adaptada a vários locais. Simultaneamente, o aumento da população escolar leva também à edificação de mais liceus, cujos princípios programáticos e construtivos se cruzam por vezes com os das escolas técnicas. Assim, em 1958 é elaborado pela JCETS-MOP um plano para a edificação de novos liceus e, em 1960, é desenvolvido pela mesma instituição o primeiro de vários Estudos de Normalização destinados à edificação de escolas industriais e comerciais. A análise das imagens disponíveis do novo edifício da Escola Secundária de Oliveira Martins (então Escola Comercial e Industrial) na Rua do Major David Magno, possivelmente edificado entre 1960 e 1970, situa a sua edificação no âmbito destes estudos, com um programa idêntico a outras escolas industriais e comerciais:

“(...) a sua concepção [das escolas comerciais e industriais] assentou na distribuição do programa em blocos funcionais de cobertura inclinada, na disposição dos espaços lectivos ao longo de um corredor central, e na modulação de uma estrutura tipo e dos elementos construtivos aplicados à construção. (...) A concepção destes edifícios (...) assentou em dois princípios fundamentais. O primeiro, diz respeito ao cumprimento das exigências das Normas Gerais relativas a todos os espaços do edifício liceu, que se devem dispor em dois corpos funcionais autónomos (espaços lectivos e ginásio-refeitório). O segundo, refere-se à adopção de uma estrutura reticulada de betão armado (pilar-viga) cuja métrica estrutural irá imprimir ao conjunto um ritmo modulado, baseado na dimensão da sala de aula.” (Alegre, 2009: 264-265)

Na Escola Secundária Oliveira Martins o corpo lectivo anexo à Rua do Major David Magno implantava-se a uma cota superior à rua. A entrada fazia-se através de uma escadaria à semelhança, aliás, do que acontece no Liceu Rainha D. Leonor, em Lisboa, edificado em 1958. O segundo bloco de refeitório e ginásio estava bastante distante deste último e ligado a este através de uma galeria exterior

coberta “que servia de recreio abrigado complementar dos espaços exteriores que as construções conformavam.” (Parque Escolar, 2009b: 26)

Como vimos, as normas gerais definidas para os liceus e escolas técnicas em 1958 e 1960 acentuavam a linearidade da distribuição e os grupos de serviços administrativos, lectivos e de ginásio-refeitório. Contudo, são de destacar também em alguns projectos desta época a introdução de dinâmicas diferenciadas. É o caso do projecto para o Liceu Padre António Vieira, de autoria do arquitecto Ruy d’Athouguia, cujo átrio funciona como local de convívio e que apresenta o refeitório separado do ginásio, e dos projectos desenvolvidos pelo arquitecto Augusto Brandão (JCTES) após os estudos do GTSCE (Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares) para algumas escolas (ver o caso dos liceus de Cascais e de Vila Nova de Gaia). Nestes últimos, as alterações principais são, por um lado, a opção pela tipologia pavilhonar e conseqüente eliminação do anterior esquema de circulação linear através de corredores e, por outro, a importância conferida aos espaços sociais da escola. Neste âmbito é introduzido um novo espaço, o núcleo central (convívio, acolhimento, trabalho de grupo) e o refeitório passa também a poder ser utilizado fora do horário das refeições. Começa também a pensar-se a possibilidade da escola se relacionar com a comunidade circundante através da utilização dos espaços de convívio e de desporto depois do horário lectivo.

Nos anos 60 é ainda de referir a contribuição dos estudos realizados pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para o aumento para seis anos da escolaridade obrigatória. No ensino secundário é ainda realizada a junção dos primeiros dois anos de ensino liceal e técnico de modo poder adiar a escolha dos alunos por uma das modalidades. Em 1968, dado o crescente aumento da população escolar, é formulado por uma arquitecta da JCTES-MOP, Maria do Carmo Matos, um projecto normalizado que possibilitasse a expansão expedita e económica da rede escolar, através da criação de um projecto-tipo adaptável a diferentes circunstâncias ao ser constituído por pavilhões independentes com circulações exteriores através de galerias. (Alegre, 2009 e Parque Escolar, 2009).

Em 1973 foi formulada uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo que, ao contrário do ocorrido até então, foi submetida a debate público. Previa, por exemplo, o aumento da escolaridade obrigatória para 8 anos e a inclusão do 12º ano (Almeida, Vieira, 2006: 63). Contudo, a revolução de 25 de Abril de 1974 levaria a uma nova reformulação do sistema de ensino, como veremos em seguida.

### **A extinção do liceu**

A revolução de 1974 teve conseqüências em Portugal a todos os níveis, incluindo no sistema de ensino. “O seu princípio unificador passa a ser a igualdade de oportunidades” (Almeida, Vieira, 2006:

65) para todos tanto de acesso como de êxito, promessas que revelam uma maior democratização social embora esta se possa traduzir, na prática, por uma escola idêntica para pessoas diferentes. Entre as principais medidas deste período está a gestão mais autónoma dos estabelecimentos de ensino, a expansão do ensino superior pelo território nacional e a unificação do ensino secundário com eliminação das escolas técnicas. Abandona-se, assim, a designação de liceu, passando os estabelecimentos a tomar o nome de escolas secundárias. É o caso da EASR, na qual se suprimem “os Cursos Gerais que são substituídos pelo Curso Unificado de 7º, 8º e 9º anos. A escola passa a designar-se Escola Secundária de Soares dos Reis, à semelhança de todas as outras (...)” (EASR, 2010).

Foi possível apurar menos informação bibliográfica sobre a arquitectura escolar a partir dos anos 80 do que sobre os períodos que lhe antecederam. Sabe-se que foi nesta época desenvolvido ainda outro projecto-tipo modular de grande expansão económica da rede escolar em locais mais periféricos, destinada ao ensino secundário e constituído por apenas dois tipos de blocos: “bloco de dois pisos (...) com caixa de escada ao centro e iluminada por um lanternim, destinado a actividades lectivas e administrativas; bloco de piso único e planta regular destinado a refeitório, cozinha e sala de alunos.” (Parque Escolar, 2009: 5) Estes projectos não incluíam pavilhões para a prática de desporto.

Em 1986 é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo que aumenta o ensino obrigatório para 9 anos de escolaridade e que institui como um dos princípios do sistema educativo o direito à diferença. A lei referida influenciará decisivamente a EASR ao permitir a criação de estabelecimentos especializados, iniciando “um processo que conduzirá à aprovação do Estatuto de Escola Especializada de Ensino Artístico e à elaboração de programas, projecto pedagógico, equipamentos e organização de espaços que visam a transformação da frequência para Cursos Complementares de nível secundário.” (EASR, 2010)

Actualmente, dos números reduzidos de acesso à escolaridade observados ainda no século XIX observamos a inversão desta tendência, principalmente nas últimas três décadas, que se associa ao aumento de matriculados nos graus de ensino não obrigatórios, tanto secundário como superior. Neste âmbito, as questões do direito à diferença, que se começaram a debater nos anos 80, são ainda actuais e têm repercussões nas questões de espaço (e, necessariamente, também do currículo). Debate-se ainda a extensão do ensino obrigatório até ao 12º ano, podendo igualmente equacionar-se as implicações deste facto na dimensão dos espaços escolares, na sua diferenciação, possivelmente associada aos currículos e, também, na permanência temporal dos alunos na escola. Em seguida, estudaremos o caso da mudança recente de instalações da EASR, uma Escola Especializada de Ensino Artístico, analisando as valências específicas dos espaços e as suas implicações na vida da

comunidade escolar (e vice-versa). Relata-se o que se compreende quanto à forma como as novas instalações incorporam a evolução da EASR, a história da arquitectura escolar em Portugal e, ainda, como reflectem ou não a diversidade necessária às vivências diárias dos alunos.

### **A Escola Artística de Soares dos Reis na Rua da Firmeza**

A experiência de estágio de que trata o presente relatório teve início no mês de Novembro de 2009 do ano lectivo 2009/2010 na EASR. A escola situa-se no Porto, na freguesia do Bonfim, em quarteirão murado situado entre a Rua dos Navegantes, a Rua Nova de São Crispim, a Rua de Coutinho de Azevedo e a Rua do Major David Magno, pela qual se faz a entrada. As suas instalações actuais constituem uma ampliação e intervenção profunda realizada nas instalações da Escola Secundária de Oliveira Martins, previamente localizada naquele local.

A EASR mudou de instalações apenas um ano antes do início do estágio, localizando-se até ao ano de 2008 em instalações adaptadas e ampliadas de uma antiga fábrica de chapéus na Rua da Firmeza nº 49, também na freguesia do Bonfim a alguns quilómetros a sudeste das novas instalações. Como referimos anteriormente, verificou-se durante o estágio que para alunos, funcionários e professores ainda estava em curso a assimilação dessa mudança que tem implicado o luto das representações simbólicas que os espaços da escola antiga tinham adquirido.

Não conheci as instalações da EASR na Rua da Firmeza. No entanto, ao longo do estágio apercebi-me que para descrever os espaços e as pessoas da EASR seria fundamental relatar o que se compreende da presença desses locais na memória colectiva simbólica da comunidade escolar. Esse relato torna-se necessário dadas as características das instalações nos dois locais, as vivências e as apropriações possíveis e recordadas dos espaços e o facto de a mudança ser ainda ser muito recente. Identificaremos em seguida o que entendeu sobre o tipo e a configuração dos espaços existentes na EASR da Rua da Firmeza, assim como as experiências e apropriações de espaços relatadas por alguns alunos, funcionários e professores. Destacam-se os diálogos realizados no dia 20 de Maio de 2010 com alunos da turma 10º 6, que tomaram contacto com esta mudança através de relatos ouvidos, e com alunos da turma 12º C3, que passaram um ano lectivo (durante o seu 10º ano) nas instalações antigas da escola.

As instalações prévias da EASR eram limitadas a Norte e a Oeste pelas ruas da Firmeza e de Dom João IV. A implantação da escola aproximava-se de um quadrado compreendendo um U com três corpos interligados e um pavilhão rectangular de gaveto, de ginásio-refeitório. Os corpos dispunham-se em torno de um grande pátio central que se ligava a um pátio de menores dimensões anexo à Rua da Firmeza que, ocasionalmente, poderia servir de entrada. Este local funcionava como uma segunda

entrada na escola quando, durante o Estado Novo, as entradas femininas e masculinas na escola eram separadas. A entrada principal fazia-se através de um segundo pequeno pátio exterior também anexo à Rua da Firmeza. Ladeavam este pátio o bar de um lado e a secretaria do outro, ambos térreos. As janelas situadas de frente para a entrada correspondiam, no primeiro piso, aos espaços da biblioteca e, no segundo piso, a salas de desenho. Estes dois pequenos pátios funcionavam como antecâmaras para espaços internos da escola: num dos casos, para o átrio de entrada; no outro, para o grande pátio central limitado por uma galeria coberta exterior. O pavilhão do refeitório e do ginásio, situados respectivamente no piso térreo e no primeiro piso, era independente dos restantes e anexo ao primeiro pequeno pátio referido.

As instalações da EASR apresentavam quatro caixas de escadas principais, duas situadas nos cantos interiores do edifício em U, outra junto ao átrio de entrada, e mais uma na ponta do corpo próximo do bloco do ginásio. Por seu lado, as circulações internas horizontais faziam-se segundo um corredor central no corpo localizado na sequência da entrada e, nos corpos situados a Sul e a Oeste, através de corredores com janelas viradas para o pátio central. Para além do bar e da secretaria já referidos, localizavam-se ainda sequencialmente no piso térreo do corpo de entrada a papelaria/reprografia, as salas destinadas aos serviços administrativos da escola, a sala dos professores, os laboratórios e um anfiteatro. No primeiro piso deste corpo localizava-se, como referido, a biblioteca, e no primeiro e segundo pisos, algumas salas de aula e de desenho. Nos corpos sul e oeste da escola localizavam-se diversas oficinas: no piso térreo as oficinas de cerâmica, metais, gráficas e madeiras; no primeiro piso as oficinas de têxteis, comunicação e vídeo, fotografia e ainda salas de projecto.

### **A mudança de instalações para a Rua do Major David Magno**

“Não me lembro de grandes eventos dentro da escola mas lembro-me do convívio em frente à escadaria de entrada ao fim do dia, ou das corridas pela rua (...) para conseguir apanhar o autocarro (...) e claro lembro-me muito bem de saltar por cima das grades da entrada todos os sábados de manhã para ir lá jogar à bola. Por isso é que essa escola, para mim, continua a ser a escola Oliveira Martins ou simplesmente o Oliveira (...).”  
(OsMeusApontamentos, 2008)

A EASR foi uma das quatro escolas que fez parte da fase piloto do Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao ensino secundário em Portugal. No caso desta escola optou-se por deslocar as suas instalações para as da antiga Escola Secundária de Oliveira Martins, na Rua do Major David Magno, encerrada em 2006. No final desse ano equacionava-se o aproveitamento provisório destas instalações pela EASR para recuperação das da Rua Firmeza que, segundo o Professor Alberto

Martins, director actual, em entrevista ao Diário de Notícias, estavam "em risco de rotura iminente, devido à degradação das infra-estruturas" (Basto, 2006). Posteriormente, seria tomada a decisão de mudar as instalações da EASR definitivamente para aquele local, possivelmente devido à magnitude das obras a realizar nos antigos edifícios e à sua capacidade limitada de expansão. Em documento da EASR intitulado *A Escola Artística de Soares dos Reis no próximo triénio*, datado de 2008, refere-se a mudança de instalações que iria ocorrer no ano lectivo seguinte, 2008/2009, "para um novo edifício, maior e potencialmente melhor que o actual." (Anexo 3) Prevê-se igualmente neste documento o aumento progressivo do número de turmas até atingir no ano lectivo 2010/2011 um acréscimo de 75 % no número total de alunos.

As antigas instalações da Escola Secundária de Oliveira Martins foram parcialmente demolidas e ampliadas de modo a constituir quatro blocos interligados (designados em planta como corpos A, B, C e D), segundo as exigências necessárias ao funcionamento da EASR e projecto do Arquitecto Carlos Prata. O corpo A, paralelo à rua, corresponde ao antigo corpo único de aulas e serviços administrativos, enquanto o corpo D, ao fundo do terreno, continua a funcionar como refeitório e ginásio. Entre estes dois corpos foram edificados no local do antigo pátio central o corpo B de oficinas, paralelo ao bloco A, e o corpo C, correspondente ao auditório. No espaço exterior, ao fundo do terreno, situam-se os campos de jogos.

A entrada actual da EASR faz-se pelo corpo A a uma cota sobrelevada um piso em relação à Rua do Major David Magno. Esta entrada faz-se através de um espaço novo edificado do lado oposto à entrada prévia na Escola Secundária de Oliveira Martins. Esta alteração tem por objectivo concentrar a circulação principal entre os corpos da escola desse lado do terreno a partir do novo átrio de entrada, ao qual se acede através de um alpendre que funciona como local de permanência ocasional. O átrio de entrada envidraçado apresenta pontualmente um pé direito equivalente aos três pisos do corpo A. Realizam-se frequentemente exposições que utilizam as paredes do piso 1 e 2 deste espaço e, ocasionalmente, também o átrio de entrada. Durante a exposição de trabalhos relativa ao projecto "125 anos da EASR" foram também pendurados elementos neste local pela turma 12º C3 (e por outras turmas nos restantes corredores da escola). No átrio de entrada situa-se ainda a recepção, a secretaria e, ao fundo, a reprografia/papelaria. Existe neste local um elevador de acesso reservado aos professores, funcionários<sup>8</sup> e aos alunos com mobilidade reduzida e uma caixa de escadas que é

---

8. O facto do acesso ao elevador ser reservado não só aos alunos com mobilidade reduzida mas também aos professores e funcionários cria necessariamente uma distinção qualitativa entre estes últimos membros da comunidade escolar e os restantes alunos. Embora este facto não seja abordado de novo neste trabalho considerou-se importante mencioná-lo dado que estas pequenas distinções poderão influenciar negativamente as relações entre as pessoas que vivem diariamente a escola.



raramente utilizada. É frequente ver alunos sentados no chão ao longo de uma das paredes laterais do átrio, em frente ao local de exposição de cartazes, classificações e horários. Seguindo em frente acede-se ao corredor do corpo A e, virando à direita, ao corredor mais largo que lhe é perpendicular, de acesso aos corpos B, C e D.

Os corpos de aulas A e B são paralelos um ao outro e à Rua do Major David Magno e encontram-se separados por pátios interiores. Apresentam ambos uma circulação linear feita através de corredor central e salas de ambos os lados. O corredor de cada um destes corpos encontra-se pontualmente interligado ao outro através de duas passagens intermédias também ligadas a caixas de escadas verticais anexas aos pátios interiores. Estas passagens são os únicos pontos de iluminação natural ao longo dos corredores (exceptua-se o corredor do corpo B no piso 0). As janelas das salas de aula ou oficinas encontram-se assim viradas a sudeste ou a noroeste, tendo vista para a rua, para os pátios interiores ou para o espaço exterior da escola.

O corredor central do piso 0 do corpo A dá acesso aos espaços administrativos como o conselho directivo ou a sala de directores de turma, à sala de apoio informático, a uma sala de informática, à sala e instalações sanitárias de professores e aos espaços reservados aos funcionários. O corredor do corpo B, paralelo a este último, é o único destes dois corpos com iluminação natural directa através dos pátios interiores. Dá acesso às oficinas de cerâmica, metais, madeira, gravura, offset, serigrafia e fotomecânica, assim como aos estúdios de vídeo, fotografia e som. As oficinas do piso 0 têm ainda acesso vertical interno, respectivamente, às oficinas de cerâmica, joalheria e polímeros do piso 1 através de escadas de caracol. No piso 1 existem também oficinas de fotografia e salas de projecto.

No piso 1 e 2 do corpo A o corredor central dá acesso a salas de aula, a salas de desenho ou geometria com estiradores e, na ponta oposta ao átrio, a salas de desenho com cavaletes. No piso 2 existem ainda os laboratórios de física e química. No piso 3 encontram-se várias salas de aula e, ainda, a maioria dos pequenos gabinetes destinados a cada área disciplinar (os restantes localizam-se no piso 1 e 2 deste corpo). No piso 2 do corpo B existe ainda a oficina de têxteis, salas de projecto e salas multimédia.

Como referido, existe um largo corredor de acesso aos corpos B, C e D perpendicular aos corredores dos corpos A e B. Este corredor situa-se aproximadamente no mesmo local onde estava a galeria coberta da Escola Secundária de Oliveira Martins, servindo nesta última de espaço de convívio associado ao pátio central. Segundo artigo do Arquitecto Carlos Prata sobre a escola, este corredor e os espaços a ele anexos podem funcionar independentemente dos espaços lectivos para realização de eventos ligados à comunidade (Prata, 2009b: 21). Percorrendo este corredor a partir do átrio de entrada encontramos do lado direito o pequeno auditório e a biblioteca de dois pisos. Através de uma

escada de duplo passo situada ainda neste corredor acedemos, do lado esquerdo, ao auditório e, do lado direito, à sala da associação de estudantes. Este corredor alarga-se pontualmente conformando dois pequenos espaços: um de acesso quase exclusivo ao multibanco, outro onde estão colocadas uma mesa de pingue-pongue e as máquinas de comida e bebidas, sendo frequentemente utilizado. Ao fundo acedemos ao corpo D, previamente existente, com o refeitório no piso 0 e ginásio no primeiro piso e no qual se manteve a caixa de escadas original. O piso térreo foi reestruturado de modo a incluir um alpendre com esplanada como prolongamento exterior do refeitório.

## Diálogos com alunos

Os diálogos com os alunos das turmas 10º 6 e 12º C3 foram realizados informalmente em aulas da disciplina de Desenho A. Por um lado, tinham como objectivo compreender melhor como os alunos utilizam os espaços da escola actual e qual a sua opinião relativamente à sua configuração e às regras a eles associadas. Por outro lado, visavam relacionar estas questões com a memória colectiva das características, dos comportamentos e das regras associadas aos espaços das instalações prévias da escola. Elaborou-se uma lista de perguntas introdutórias aos diálogos, prevendo-se contudo que estes ultrapassassem, sempre que necessário, essas indicações, como efectivamente se verificou:

Alunos 10º:

Quais os espaços de que gostam mais na escola? Porquê?

Quais os espaços de que gostam menos na escola? Porquê?

De que espaços de aula gostam mais? Porquê?

O que mudavam nos espaços da escola?

O que mantinham nos espaços da escola?

Passam mais tempo onde? Porquê?

O que sabem sobre os espaços da escola antiga?

Quais acham que são as principais diferenças entre os espaços da escola antiga em relação a esta?

Alunos 12º:

Quais os espaços de que gostam mais na escola? Porquê?

Quais os espaços de que gostam menos na escola? Porquê?

De que espaços de aula gostam mais? Porquê?

O que mudavam nos espaços da escola?

O que mantinham nos espaços da escola?

Passa(s) mais tempo onde? Porquê?

Quais as principais diferenças entre os espaços da escola antiga em relação a esta?

Quais os espaços de que gostam mais na escola antiga? Porquê?

Quais os espaços de que gostam menos na escola antiga? Porquê?

De que espaços de aula gostam mais na escola antiga? Porquê?

Passavam mais tempo onde? Porquê?

Os principais temas debatidos no diálogo com os alunos da turma 10º 6 foram os espaços de que gostam mais e menos nas novas instalações da EASR, os espaços de permanência mais prolongada sem aulas, os espaços de convívio, as regras associadas aos espaços (o que se pode e não se pode fazer e o que se gostaria de fazer), os espaços ou elementos que gostariam que existissem e o que sabem relativamente às instalações prévias da EASR. O diálogo com os alunos da turma 12º C3 incidiu sobre estas questões em relação tanto às instalações novas como antigas da EASR. Influenciou em grande medida o diálogo com os alunos desta turma a memória que têm das vivências passadas, associadas ao simbolismo dos e à relação afectiva com os espaços das antigas instalações da escola na Rua da Firmeza. Referirei em seguida os comentários e as opiniões expressas pelos alunos nos diálogos realizados. Sempre que houve uma maioria de alunos a exprimir determinada opinião ou a concordar com determinado comentário este será indicado na terceira pessoa do plural como se tivesse sido expresso por todos. No caso de existirem opiniões discordantes estas serão enunciadas.

### Opiniões sobre as novas instalações

Os alunos de ambas as turmas com quem se dialogou têm uma opinião em geral positiva sobre os espaços de aula das novas instalações da EASR. Os alunos de 10º ano indicam alguns espaços que consideram mais agradáveis, como as salas de cavaletes (com mais espaço livre, grandes janelas e muita luz), os espaços dedicados a educação física e ainda as oficinas, que consideram serem bem pensadas e o objecto em torno do qual a escola foi pensada:

“- Mas acho que nesta escola uma coisa que acho que está bem pensada é a preocupação com as oficinas, por exemplo fotografia e assim, o laboratório, acho que são espaços que estão bem pensados.

- Se calhar as condições desta escola são melhores não é?

- Esta escola foi feita para as disciplinas da Soares dos Reis enquanto a outra já existia antes.

- Pois. Em termos de laboratórios e oficinas esta é melhor, não é, ou seja vai-nos preparar também melhor.”

(Anexo 9, Turma 10º 6)

No diálogo com os alunos de 12º ano as observações sobre os espaços actuais da escola são frequentemente entrecortadas com comentários em que relembram nostalgicamente as suas instalações prévias. Ainda assim, admitem que as instalações actuais têm melhores condições e que as anteriores estavam muito degradadas:

“- Da escola ter alma [a antiga], esta escola tem muito melhores condições a nível de trabalho [a nova].

- E no Inverno era muito frio.

- E no Verão muito calor.” (Anexo 9, Turma 12º C3)

Tal como os alunos de 10º ano, mencionam que é nas salas de aula que passam mais tempo juntos por comparação com os espaços do resto da escola, que julgam ter locais reduzidos de convívio, mencionando quase exclusivamente o pequeno espaço de alargamento do corredor onde se situa a mesa de pingue-pongue. Uma aluna refere ainda como local de convívio o espaço relvado na proximidade do refeitório.

Os comentários negativos dos alunos sobre as novas instalações referem-se, por um lado, às circulações e aos espaços de convívio (o “ambiente” da escola) e a três espaços específicos: os balneários, a biblioteca e a cantina. Nalguns casos os problemas são específicos e bem definidos: a reduzida dimensão dos balneários (especialmente os femininos), a iluminação natural e o número de janelas na biblioteca quando comparados com a da escola antiga (apesar desta ser maior) e, finalmente, a dificuldade em percorrer as escadas de duplo passo ou, segundo os alunos de 12º ano, “as maljeitosas” (Anexo 9, Turma 12º C3) que obrigam a pisar cada degrau sempre com o mesmo pé. A falta de iluminação e, também, de visibilidade para o segundo piso da biblioteca, foi também mencionada por funcionários. Foi ainda referido por alunos e funcionários o facto da maioria dos corredores de acesso às salas de aula, um espaço em que passam muito tempo, não terem janelas nem iluminação natural directa. Em relação ao espaço de refeitório e bar os alunos de 10º ano apresentaram opiniões discordantes, pois enquanto alguns o consideram acolhedor uma grande maioria indica ser um local demasiado pequeno e, infelizmente, com mesas redondas que não permitem ser juntas para acolher grupos grandes. Consideram ainda que a esplanada é um espaço necessário mesmo se o refeitório se expandir. Por seu lado, os alunos de 12º ano optaram por comparar este local com o bar das antigas instalações da EASR que, embora muito pequeno, era anexo ao primeiro pátio de entrada, permitindo assim um maior convívio entre as pessoas no interior e no exterior da escola. Outros comentários quanto à qualidade da comida e do convívio com os funcionários relacionam-se, entre outros factores, com a modificação das regras relativas à alimentação escolar e à contratação de empresas para gerir o fornecimento das refeições escolares.

### **As regras associadas aos espaços**

É na comparação com os locais de convívio das instalações antigas da EASR que os alunos de 12º ano fazem mais críticas às instalações novas. Contudo, nota-se que estas críticas se relacionam tanto com a configuração dos espaços como com a modificação das regras associadas a eles. Para ilustrar os problemas actuais citam as vantagens do principal de convívio nas instalações antigas, o átrio exterior principal:

“- Toda a gente falava com toda a gente... era menos gente. Só havia um átrio, toda a gente tinha que se juntar naquele átrio...

- Aqui separam-se dois grupos completamente diferentes... metade dos alunos dentro da escola, metade fora.”  
(Anexo 9, Turma 12º C3)

Verificamos através desta citação a importância que este átrio exterior tinha como espaço de convívio nas instalações antigas da EASR o que, aparentemente, não se verifica nas instalações actuais, possivelmente devido à ocupação com os corpos B e C do pátio central da antiga Escola Secundária de Oliveira Martins, levando à subdivisão dos alunos, segundo os próprios, “em grupinhos”. Associam-se ainda a estas características físicas com implicações sociais outras variáveis: o aumento do número de alunos e as actuais regras em vigor na EASR, como veremos em seguida.

Os alunos das duas turmas com quem se dialogou indicam que o local de maior permanência na escola actual, excluindo o tempo de actividades lectivas, é o espaço ao lado do portão da escola ou a relva do lado oposto da rua. Para além dos problemas de configuração espacial, esta deslocação associa-se a duas proibições: não poder utilizar os campos de jogos fora do horário dedicado a educação física e, principalmente, ser proibido de fumar no recinto escolar, o que leva fumadores e mesmo não fumadores a conviverem no exterior:

“- Eu acho que o espírito da escola ainda ia ficar mais preenchido e unido [se se pudesse fumar dentro da escola] porque ninguém está na escola nos intervalos, praticamente ninguém, está tudo lá fora, ou seja a escola nem parece que é um sítio para conviver e para, dentro da escola mesmo, toda a gente “se refugia” lá fora e não enchemos a escola, por isso é que falta aquilo que os professores dizem que é o espírito e dantes toda a gente ficava dentro da escola, era o local onde as pessoas estavam.” (Anexo 9, Turma 10º 6)

Nos diálogos realizados com as turmas a Professora Rosário Forjaz mencionou o facto de estar a criar problemas com a vizinhança a ocupação e conseqüente poluição do passeio e, também, dos vãos das portas dos edifícios circundantes quando chove. Perguntou em seguida aos alunos o que propunham para resolver esta questão. Os alunos sugeriram o término da proibição de fumar dentro do recinto exterior da escola, desde que circunscrita a determinada área, associada à construção de um toldo para a chuva e de cinzeiros (aliás já planeada através de concurso, embora destinados ao espaço anexo ao portão).

Influencia também a relação afectiva dos alunos com os espaços das novas instalações da escola a sua capacidade de intervir sobre eles ou, por outras palavras, a apropriação que podem ou não fazer dos locais para criar espaços com os quais se identifiquem. Os comentários que fazem sobre os espaços da escola relacionam-se claramente com esta questão, indicando que a escola “é um espaço muito impessoal, (...) não tem nada que dê para ver que é uma escola artística, nem nada disso, não

há qualquer tipo de característica especial ou personalização ou cores vivas ou nada, é muito neutro.” (Anexo 9, Turma 10º 6) Os alunos de 12º ano fazem comentários quase idênticos:

- Não há nada pessoal nesta escola. Não há nada personalizado. É tudo standard, tudo em cartão, cinzento. Parece... a mim faz-me lembrar uma fábrica.
- A mim um hospital!
- A mim faz-me lembrar um sítio descartável, no qual nós não estamos, e quando não gostámos mais voltamos outra vez. Não há nada a ver...
- Disseste tudo. Parece... o metro.” (Anexo 9, Turma 12º C3)

Nos diálogos realizados com os alunos da turma de 12º ano os comentários sobre as características físicas actuais do espaço escolar cruzam-se tanto com as regras em vigor como com a comparação destas características com as das instalações anteriores da EASR. Foram frequentemente mencionados os elementos anteriormente mais apropriados: as paredes pintadas e os cacifos personalizados que, depois, passavam de uns alunos para os outros. Os alunos distinguem estas questões do vandalismo, preferindo antes identificá-las como uma “personalização” dos espaços que poderia mesmo ocorrer no âmbito de algumas disciplinas (referem, por exemplo, a intervenção provisória que realizaram no átrio da escola no âmbito dos “125 anos da EASR”).

“Se calhar as pessoas tinham assim alguma liberdade, ou seja não era vandalizar a escola, que é o que muita gente diz que é assim um bocado vandalizar e isso e se calhar nesse aspecto não era e a primeira coisa que nos disseram, uma das primeiras coisas que nos disseram, era que nós não podíamos pintar as paredes nem nada porque estávamos a vandalizar.” (Anexo 9, Turma 10º 6)

São ainda ocasionalmente criticadas as proibições relacionadas, possivelmente, com questões de segurança, como a dificuldade de alguns alunos em aceder a determinadas oficinas não associadas ao curso frequentado, assim como o facto de o auditório estar fechado. Os alunos referem ainda a dificuldade em encontrar locais apropriados à realização de trabalhos de grupo por não ser autorizado barulho na biblioteca, por ocuparem mesas no refeitório (segundo os alunos de 12º ano apenas 4 mesas podem ser usadas para esse fim) ou, às vezes, por risco de que se sujem as mesas ou o chão.

### **Os espaços ou elementos que poderiam existir**

O final do diálogo com a turma de 12º ano foi preenchido pela elaboração de várias sugestões para os espaços da EASR. A proposta mais debatida foi a possibilidade de criação de uma sala ou de espaços de convívio forrada, por exemplo a papel de cenário, com almofadas e máquina de café, em que a intervenção dos alunos fosse determinante:

"- Se se pudesse mudar alguma coisa nesta escola, eu acho que era importante termos uma sala de convívio.

- ...à nossa maneira!

(...)

- Acho que o importante era criar um espaço acolhedor em que as pessoas se sentissem bem...

- ...até nos átrios e nas galerias...

- ...principalmente as pessoas que estão aqui há mais tempo e que acham que o espírito da Soares devia continuar a existir nesta escola." (Anexo 9, Turma 12º C3)

Os alunos não propuseram um local definitivo para a possível localização desta sala de convívio, possivelmente por ser difícil encontrar um local para algo novo quando os espaços estão todos destinados a alguma função. Mencionaram a possibilidade desta poder ser no pequeno auditório, e falaram do facto de existirem espaços não aproveitados perto das oficinas e de mesmo os pequenos locais anexos ao átrio de entrada e à caixa multibanco poderem vir a ser utilizados como locais de permanência ou de convívio.

A possibilidade de existirem intervenções ocasionais nas superfícies horizontais (chão, tecto) e verticais (paredes ou portas) dos espaços da escola foi também um tema bastante debatido. Sugeriu-se, por exemplo, a pintura das portas das salas que facilitasse a sua distinção, a personalização dos cacifos e, ainda, poder revestir paredes de papel de cenário para poder pintá-las. No entanto, alguns alunos julgam que seria importante que algumas intervenções tivessem um carácter mais permanente.

Por fim, os alunos sugeriam que a caixa de sugestões que, aparentemente, já existiu no átrio de entrada da escola, fosse repostada. Propuseram ainda realizar um diálogo ou uma reunião geral de alunos em que pudessem falar com os restantes alunos sobre as características da EASR nas instalações da Rua da Firmeza e do que julgam ser, ao fim destes três anos de permanência das suas diferentes instalações, o "espírito" desta escola.





### CAPÍTULO 3

## PENSAR ESPAÇOS

### PLANIFICAÇÃO DE UMA UNIDADE DE TRABALHO DE DESENHO A

Desde o início do estágio na Escola Secundária de Soares dos Reis (EASR) em Novembro de 2009 que acompanhei actividades lectivas, na sua maioria relativas à disciplina de Desenho A das turmas 10º 6, 12º C2 e 12º C3 leccionadas pela Professora cooperante Rosário Forjaz. Tive também oportunidade de acompanhar algumas aulas de Projecto e Tecnologias da turma 12º C3 e de visitar as salas de projecto e as oficinas existentes na escola. Tomei igualmente conhecimento dos trabalhos realizados nesta disciplina pelos alunos da turma 10º 6 através de visita ao gabinete de Projecto e Tecnologias. Como veremos em seguida, apesar deste acompanhamento inicial das actividades lectivas da Professora Rosário Forjaz às três turmas por ela leccionadas, a planificação de uma UT desenvolvida com a turma 10º 6 levou a que durante uma parte significativa do ano se tenha acompanhado esta última turma durante mais horas e com um papel mais activo.

Em Novembro de 2009 ficou acordado com a Professora Rosário Forjaz que durante o 2º período eu iria planificar e orientar as aulas de uma unidade de trabalho (UT) de uma das turmas que acompanhava. Pretendia desenvolver uma actividade em que partilhasse com os alunos o meu interesse pela organização e pelas qualidades dos espaços e pelas interacções sociais neles estabelecidas. Esta actividade poderia potenciar aprendizagens fundamentais de cultura espacial através da análise, reflexão e intervenção dos alunos nos seus espaços de vivência diária. No início do estágio foi pensado que a UT a planificar fosse realizada com a turma 12º C3, dado que a Professora Rosário Forjaz era sua directora de turma. No entanto, verifiquei no acompanhamento das aulas de Desenho A e de Projecto e Tecnologias que as turmas de 12º ano tinham já realizado trabalhos similares ao que eu propunha e que os alunos estavam a construir uma maquete do seu quarto após levantamento métrico no âmbito da disciplina de Projecto e Tecnologias. Pelo contrário, os trabalhos realizados pelos alunos de 10º ano nesta disciplina permitiam entender que os alunos não tinham realizado actividades do género mas tinham já abordado alguns conteúdos que as introduzissem através do desenho de objectos em alçado e em planta. Este trabalho enquadrar-se-ia nos conteúdos do Programa de Desenho A para o 10º ano no tema “Procedimentos”, aprofundando os “Processos de análise” através do “estudo de formas artificiais, contextos e ambientes” e os “Processos de síntese” através da “transformação” e “invenção: construção de formas, texturas e padrões”. Poderá igualmente enquadrar-se no tema “Sintaxe”, aprofundando o subtema “Espaço e volume”, no qual se incluem a

“organização da profundidade” e a “organização da tridimensionalidade” (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001: 15-16).

### Os alunos da turma 10<sup>o</sup>6

A UT a planificar seria desenvolvida com os alunos da turma 10<sup>o</sup>6 no âmbito da disciplina de Desenho A em aulas da Professora Rosário Forjaz a decorrer no final do 2<sup>o</sup> período. A turma era composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. No início do ano lectivo tive oportunidade de assistir ao Conselho de Turma relativo a esta turma que teve lugar no dia 10 de Novembro 2009, dois dias antes da primeira aula da turma que acompanhei. Neste conselho foi distribuída uma ficha de caracterização elaborada pela directora de turma em que constavam os seguintes elementos relativos aos alunos: número, nome, nascimento, residência, idade, dados relativos ao pai (profissão, habilitações e idade), dados relativos à mãe (profissão, habilitações e idade), número de irmãos, agregado familiar, escalão SASE, número de retenções em cada ciclo, tempo de viagem, tempo de estudo diário, local de estudo, ajuda no estudo, tempos livres e profissão pretendida. São ainda indicadas doenças ou alergias de alguns alunos. Os dados que foram úteis ao longo do ano para o trabalho que acompanhei foram o nome, a idade, residência e tempo de viagem e ainda os dados referentes às doenças, por um aluno ter epilepsia. Não referirei nem incluirei estes dados neste relatório, procurando antes fazer uma descrição dos alunos ao longo deste capítulo com base na experiência de desenvolvimento da UT 7. Incluí os comentários que se seguem em diário de estágio:

“A reunião de conselho de turma do 10<sup>o</sup> 6 decorreu numa sala de aula de um piso superior. Lá encontravam-se todos os professores daquela turma, que se apresentaram, tal como nós. Seguidamente, a directora de turma tomou a palavra e, seguindo a informação relativa aos alunos (caracterização da turma) que tinha colocado numa ficha distribuída por todos, fez uma descrição geral da turma, passando a descrever um a um os alunos cuja vida familiar ou escolar julgou que deveria mencionar. Percebo que seja uma forma de ajudar os alunos e evitar situações graves e complicadas. Porém, dado que nem sequer os conhecia, senti que aquela sessão sobre a sua vida era quase como uma invasão de qualquer privacidade que tenham – os seus problemas, os seus pais, família ou afins, tudo o que são menos quem são...” (Anexo 2, Novembro 2009)

Nos conselhos de turma encontram-se todos os professores que leccionam uma determinada turma. Este poderia, assim, ser um momento para debater estratégias de aprendizagem e formulação de projectos em conjunto. No entanto, no conselho de turma e reunião de avaliação a que assisti este debate não aconteceu, provavelmente devido à concentração de cada professor na sua disciplina, pelos temas abordados se relacionarem, em grande parte dos casos, com outros assuntos (problemas pessoais ou dificuldades de determinados alunos ou, no caso de se tratarem de reuniões de avaliação, da classificação final dos alunos às disciplinas) e devido ao facto de terem decorrido ou no início do

ano ou no final de cada período. Não poderei descrever o ocorrido nos restantes conselhos de turma a que não assisti. Porém, através das observações realizadas na escola julgo existir alguma dificuldade na realização de actividades ou projectos interdisciplinares, que ocorrem ocasionalmente por departamento ou entre dois professores de disciplinas diferentes.<sup>9</sup> No comentário proferido sobre o conselho de turma em que estive presente mencionei a falta de privacidade que existe dos alunos relativamente aos professores. Qualquer docente tem acesso não só a dados como os seus contactos ou local de residência, mas ainda a dados familiares como a profissão e grau de escolaridade dos pais e, ainda, a dados de percurso escolar como as reprovações em ciclos de estudo anteriores. Não menosprezando o facto de se poder ajudar um aluno através do acesso, quando necessário, a algumas destas informações, questiona-se o facto de estas serem tomadas como base para o conhecimento inicial dos alunos. Trata-se de constatar se este capital informativo utilizado na planificação de um professor se poderá tornar determinante da postura e das expectativas dos professores em relação aos alunos. Não se pretende que o comentário proferido seja apenas entendido como uma crítica a este conselho de turma que recebeu e acolheu estagiárias que não conhecia, mas como uma reflexão e contribuição para a prática docente.<sup>10</sup>

Desde o início do estágio que acompanhei uma ou duas aulas semanais da disciplina de Desenho A da turma 10<sup>o</sup>6. Durante o mês que precedeu o desenvolvimento da unidade de trabalho com os alunos tomei consciência de que tinha tido um papel pouco activo nas aulas durante os meses precedentes, apesar do seu acompanhamento semanal, e que nas duas semanas de desenvolvimento da UT esta situação seria necessariamente muito diferente. O primeiro passo para criar uma relação com todos os alunos foi a observação mais atenta de cada um e a aprendizagem do seu nome. Refiro-me, neste caso, ao nome que utilizam e não ao nome e número indicado na ficha da turma incluída no livro de ponto electrónico. Até aí tinha apenas memorizado o nome das alunas mais participativas, dos alunos e alunas que eram frequentemente repreendidos e dos alunos e alunas que mais pediam ajuda nos trabalhos. A ficha alterada em que rabisquei os nomes e endereços de correio electrónico, algumas

---

9. Excluo nesta observação o caso dos projectos de temática global definida pela escola, em que cada professor ou departamento poderá actuar individualmente ou por departamento, como foi o caso do projecto "125 anos da EASR".

10. No âmbito do estágio na EASR realizei com a professora estagiária Olívia Guerra a ficha de caracterização da turma 12<sup>o</sup> C3 destinada ao Conselho de Turma. Esta ficha, apresentada no anexo 4, foi sugerida como um compromisso relativamente à base de trabalho que nos foi apresentada, da turma 10<sup>o</sup> 6, propondo uma alternativa em que não seriam apresentados todos os dados familiares dos alunos, colocando-se antes o nome, contacto e profissão do encarregado de educação, e em que seriam apenas apresentados dados do seu percurso escolar no ensino secundário. Dado que a direcção de turma foi transferida da Professora Rosário Forjaz para a Professora Augusta Matos não foi possível verificar se a ficha de caracterização foi utilizada, embora a tenhamos enviado à nova directora de turma.

das suas diferenças fisionómicas em relação às fotografias e, com cores, o facto de já ter ou não memorizado o seu nome, acompanhou-me durante algumas aulas até já não ser necessária. Reflectindo com alguma distância sobre estes rabiscos, julgo que o facto de ter memorizado e aprendido a usar os nomes dos alunos foi um dos factores que mais influenciou positivamente a relação que se estabeleceu com cada um. Dada a importância que esta memorização teve para o relacionamento que estabeleci com eles, salvaguardou-se o seu anonimato recorrendo à atribuição de uma letra maiúscula aleatória a cada um e não de um nome real fictício.

### **Planificação da unidade de trabalho nº 7: “Pensar Espaços”**

“Quand on voyage et qu'on est praticien des choses visuelles: architecture, peinture, sculpture, on regarde avec ses yeux et on dessine afin de pousser à l'intérieur, dans sa propre histoire, les choses vues. Une fois les choses entrées par le travail du crayon, elles restent dedans pour la vie; elles sont écrites, elles sont inscrites. (...) Dessiner soi-même, suivre des profils, occuper des surfaces, découvrir... À ce moment-là, le phénomène inventif peut survenir. On invente, et même, on crée; tout l'être est entraîné dans l'action; cette action, c'est le point capital.” (Le Corbusier, 1960)<sup>11</sup>

As aulas de Desenho A da turma 10º 6 decorriam em quatro blocos de 90 minutos por semana em duas salas de aula diferentes: na sala A1.07, de estiradores, à terça-feira e à quinta-feira, e na sala A2.15, de cavaletes, à quarta-feira e à sexta-feira. A unidade de trabalho que iria planificar seria a sétima realizada pelos alunos naquele ano e a última do segundo período. A UT 7, intitulada “Pensar Espaços”, compreendeu 9 blocos de aulas de 90 minutos ao longo de duas semanas entre os dias 10 e 24 de Março. Foi inicialmente planificada para decorrer ao longo de 8 blocos de aulas, tendo sido necessário prolongá-la por mais um bloco de 90 minutos no dia 24 de Março.

A UT 7 foi planificada como uma actividade contínua composta por três exercícios curtos com fichas separadas para clarificar o processo de trabalho dos alunos. Nos dois primeiros exercícios pretendia-se a realização de um trabalho colaborativo em grupo para, no primeiro caso, representar a sala de aula e, no segundo, reorganizá-la para diferentes actividades. Seguidamente, seria realizado um breve exercício individual de representação e reorganização do quarto de cada aluno. A planificação provisória foi elaborada prevendo um número de aulas para cada actividade que, se

---

11. “Quando se viaja e se é praticante das coisas visuais: arquitectura, pintura, escultura, olha-se com os olhos e desenha-se de forma a trazer para o interior, na sua própria história, as coisas vistas. Quando as coisas entraram através do trabalho do lápis, elas ficam aí dentro a vida toda ; elas estão escritas, elas estão inscrites. (...) Desenhar por si mesmo, seguir os perfis, ocupar as superfícies, descobrir... Nesse momento, o fenómeno inventivo pode ocorrer... Inventa-se, e até se cria; todo o ser está treinado na acção; essa acção, é o ponto crucial.” (Le Corbusier, 1960)

necessário, poderia ser menor caso o trabalho fosse realizado mais rapidamente. Contudo, as actividades da UT 7 não poderiam ser prolongadas devido às aulas de avaliação que a Professora Rosário Forjaz realiza no final de cada período, que iriam decorrer entre os dias 24 e 26 de Março de 2010. Deste modo, o primeiro trabalho de representação da sala de aula compreendia 4 aulas, de 10 a 16 de Março, e o segundo trabalho, de reorganização da mesma, compreendia 3 aulas, de 17 a 19 de Março. Esta última aula seria partilhada com o trabalho seguinte, de representação e reorganização do quarto, um trabalho que os alunos realizariam principalmente em casa e que compreenderia ainda um bloco de debate das soluções no dia 23 de Março. No entanto, esta secção final da planificação foi alterada por acordo com a Professora Rosário Forjaz, dado não ter sido possível todos os alunos apresentarem e debaterem o trabalho individual no dia 23 de Março, e outros não terem ainda conseguido concluir o trabalho nesse dia. Assim, no dia 24 de Março realizaram-se os restantes debates relativos à representação e reorganização dos quartos dos alunos.

### **O desenho de memória e a observação do real**

As actividades de representação e reorganização da sala incidiram sobre a sala de estiradores em que a turma 10º 6 tinha aulas, a sala A1.07. Esta sala foi escolhida por ter uma disposição e tipo de mobiliário similar à maioria das salas na escola e por funcionar habitualmente segundo uma disposição de mobiliário próxima da considerada tradicional, isto é, com os estiradores alinhados e virados de frente para o quadro e mesa do professor.

A primeira aula da UT 7 no dia 10 de Março, quarta-feira, tinha como objectivo partilhar com os alunos o tema da apreensão, representação e intervenção no espaço. Debateu-se a importância desta questão na sua vida diária, sendo introduzidos conceitos base de desenho técnico e de representação do espaço, tais como as noções de levantamento, planta, alçado, corte, pé direito ou escala, que iriam ser necessários ao longo do trabalho. Esta aula foi organizada em três momentos sequenciais em duas salas de aula diferentes. Num primeiro momento, realizou-se uma breve actividade de desenho de memória da sala A1.07, de estiradores, na sala A2.15, de cavaletes. Deste modo, pretendia-se sensibilizar os alunos para a necessidade de se estar atento às características de um espaço para o representar e nele intervir, mesmo quando o vivemos diariamente. Mesmo sabendo que o desenho de memória não seria uma das questões mais exploradas nesta actividade, julga-se que este poderia, tal como indicado por Alberto Carneiro, servir "(...) como suporte para uma verificação de (re)conhecimento (...)" (Carneiro, 1994: 18). Esta actividade teve lugar no chão da sala A2.15, com alunos e professores sentados em círculo, uma disposição pouco frequente que, para além de pôr a maioria dos participantes à-vontade e mais próximos, poderia também surpreendê-los, motivando-os para diferentes possibilidades de ocupação dos espaços. Foi pedido aos alunos que nos 10 minutos

seguintes desenhassem aquilo de que se lembravam do espaço da outra sala em que tinham aulas de desenho. Poderia ser, por exemplo, um desenho em planta, em corte ou em perspectiva. A maioria dos alunos realizou um desenho em planta, enquanto outros desenharam, por exemplo, o que viam do seu lugar na sala. Passado metade do tempo foram realizadas algumas perguntas sobre aquilo de que os alunos se recordavam, como o número de janelas ou de mesas existentes na sala. Por sugestão da Professora estagiária Olívia Guerra foi igualmente perguntado se conseguiriam fazer uma estimativa do comprimento e da largura da sala. Estas questões suscitaram algum debate sobre a forma como seria possível à distância saber quantas filas de mesas teria a sala através da posição dos colegas ou quantos passos teriam que ser dados entre cada parede.

O segundo momento da primeira aula decorreu na sala de estiradores anexa à sala de cavaletes em que tinha sido realizado o desenho de memória. Não sendo infelizmente possível nesta aula deslocar a turma para a sala A1.07, que se encontrava ocupada àquela hora, o resto da aula decorreu numa sala simétrica, com o mesmo mobiliário e número de janelas. Nesta sala a actividade decorreu junto à parede em que se encontrava o projector e o quadro, deslocando para aí as cadeiras de alunos e professores. Manteve-se nesse local apenas um estirador para pousar as maquetas que iriam ser mostradas. Os desenhos de memória realizados anteriormente foram colados num dos dois quadros brancos; no outro, desenhei a planta da sala com base nos desenhos realizados e no que os alunos iam dizendo em relação às proporções da sala (mais comprido que, ou mais curto que, por exemplo) e em relação à disposição e ao número de elementos fixos e móveis. Foi indicado no início desta actividade que todos poderiam dar indicações e correcções para este desenho à medida que ia sendo realizado, para que a observação da sala e dos desenhos fosse colectiva. Durante esta actividade de observação e desenho da sala algumas configurações deste espaço surpreenderam a maioria dos alunos presentes: foi, por exemplo, o caso da área de lavatórios, um local frequentemente utilizado mas pouco observado, que se trata de uma reentrância, não estando os lavatórios salientes em relação à parede como eram representados na maioria dos desenhos.

Destes dois momentos de aula realça-se o facto de ter sido alterada desde o início a disposição de utilizadores e elementos móveis nas salas de aula. Utilizaram-se disposições diferentes para actividades e interacções diferentes, experimentando na prática aquilo que era o objectivo da acção dos alunos no fim das actividades desta UT: reflectir sobre as implicações mútuas de configurações espaciais e sociais de modo a intervir conscientemente sobre espaços. Foi assim possível motivar os participantes para a reflexão sobre estas questões e, finalmente, para a acção. Constatou-se igualmente a importância do desenho de memória associado ao debate, observação e representação sucessiva dos espaços. Este constitui um modo eficaz não só de sensibilização para um olhar atento à realidade como de prática de representação que exige esforço e raciocínio. Deste modo, contribui para

compreender e fixar características e ganhar um entendimento sobre o real. Verificou-se que a observação e conseqüente surpresa na constatação da ignorância são vectores fundamentais à descoberta das características de espaços de vivência diária, criando novos olhares que permitem questioná-las e intervir sobre esses espaços.

### **Conceitos de representação técnica à mão levantada e de construção de maquetas**

Num terceiro momento da primeira aula da UT 7 foram mostrados alguns exemplos de desenhos de levantamento cotados à mão levantada realizados no âmbito de prática profissional, alguns desenhos (axonometrias, plantas, cortes e alçados) do livro de Francis Ching (1996) "Representação gráfica em Arquitectura" e do livro de Leão Lopes (2001) "Manual básico de construção", e ainda duas maquetas: uma maqueta esboçada de uma cozinha em esferovite e uma maqueta do espaço de uma loja feita em cartão, *k-line* e balsa realizada no âmbito de prática profissional. Estes exemplos foram mostrados de forma intercalada conversando com os alunos sobre o que é um levantamento, um corte, uma planta e um alçado. De modo a exemplificar de uma forma prática e visível o que eram estes tipos de representação a maqueta em esferovite foi cortada segundo um plano paralelo ao chão e a uma das paredes, desenhando depois à mão levantada a sua representação em planta e em corte. Escolheu-se propositadamente uma maqueta de uma divisão com uma janela um pouco mais alta que o plano convencional para o corte em planta a 1,20 m do chão para exemplificar a necessidade de se pensarem estes desenhos caso a caso e segundo os elementos a representar. Uma das alunas indagou sobre o facto dos cortes poderem ser feitos na diagonal aos planos da maqueta, tendo sido exemplificada essa possibilidade mostrando que algumas medidas nesse caso divergem, não podendo ser medidas sobre o desenho. Mostrou-se igualmente como por vezes é necessário alterar a direcção de um mesmo corte consoante a direcção dos planos existentes. Relativamente aos desenhos de levantamento salientou-se a importância do enquadramento na folha e da dimensão do desenho para conseguir representar e cotar o que for necessário, e da diferença de representação de linhas em corte e em vista. Foram também mostradas formas de cotar diferentes medidas em desenho técnico à mão levantada. Seguidamente, debateu-se a orientação solar do espaço da sala após identificação base da relação entre os pontos cardeais e o local do nascer e do pôr-do-sol. Pôde-se assim concluir que a sala se encontrava virada aproximadamente a Este visto se encontrar iluminada durante as aulas de manhã, uma informação que foi complementada através da visualização de fotografia aérea da EASR, concluindo que esta estava orientada aproximadamente a sudeste. Deste modo, pretendia-se iniciar nesta aula um olhar mais atento à diversidade de factores que determinam as qualidades de um espaço e cuja observação influencia necessariamente o modo como enquanto utilizadores nos relacionamos nele e nos apropriamos dele.

Neste terceiro momento da primeira aula destacam-se os exemplos mostrados de desenhos de levantamento e de maquetas realizadas no âmbito de prática profissional como diferentes exemplos de aplicação prática dos conceitos que tinham sido e iam ser tratados, assim como o debate sobre as implicações das questões de espaço nos seus locais de vida diária. A ligação do trabalho que estavam a realizar a questões reais na e fora da escola contribuiu para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento do seu trabalho. De forma análoga, realçam-se os métodos de exemplificação prática de conceitos como os que suscitaram maior implicação, questões e comentários por parte dos alunos. Assim, o corte real da maqueta e desenho subsequente do corte associou uma acção realizada sobre um objecto tridimensional a uma representação bidimensional e a um conceito inicialmente abstracto. Uma lógica idêntica permitiu relacionar uma constatação de uma característica conhecida do real, a luz de manhã na sala de aula, com um acontecimento, o nascer do sol, e com o conceito de orientação solar e pontos cardeais.

### Trabalho de grupo

“Um grupo supõe objectivos comuns, relações mútuas, o que faz dele mais do que a soma dos indivíduos que o compõem. Por isso, o trabalho de grupo deve corresponder a algo mais do que uma soma de tarefas paralelas, deve funcionar como uma cooperativa em que cada um traz ao grupo a sua experiência, o seu saber, e nele constrói algo que corresponde a uma troca e a um enriquecimento mútuo.” (Leite e Pacheco, 1991: 7)

A escolha dos grupos de trabalho de cinco a seis elementos foi realizada pelos alunos no final da primeira aula no dia 10 de Março. Formaram-se nesta aula dois grupos de seis elementos e dois grupos de cinco elementos, tendo sido posteriormente alterados, juntando os dois alunos que faltaram, formando um grupo de 5 elementos (grupo 2), dois grupos de 6 elementos (grupo 1 e grupo 4) e um grupo de 7 elementos (grupo 3).

Optou-se por dar aos alunos algumas sugestões práticas relativamente ao trabalho de levantamento. Sugeriu-se, por exemplo, que as medidas fossem tiradas a pares enquanto outro elemento representa o que está a ser medido, dado ser difícil apenas com fita métrica uma pessoa tirar medidas sozinha, exemplificando-se igualmente a realização de medições em planta sempre que possível junto ao chão para que a fita métrica fique de nível. Sugeriu-se que os grupos se dividissem no trabalho de levantamento, por exemplo, entre os elementos fixos e móveis da sala.

Cada grupo de trabalho iria realizar uma maqueta da sala de aula após o levantamento à escala 1:50, modificando-a depois na proposta de reorganização. Exemplificou-se a noção de escala no quadro e através da maqueta em *k-line*, balsa e cartão: 1 unidade (1 centímetro, por exemplo) na



maqueta corresponderia a 50 unidades na realidade, significando que a maquete é 50 vezes mais pequena que o real. Esta foi uma questão abordada tanto na primeira aula como nas aulas que se seguiram no acompanhamento do trabalho dos grupos, visto ser um exercício que os alunos não estavam habituados a fazer.

No capítulo “Inventar espaços de animação/relação” de Elvira Leite e Natércia Pacheco (1991), incluído na obra *Manual do Formador*, reflecte-se sobre as características da animação e do trabalho de grupo, sendo proposta numa das actividades uma grelha de análise de algumas actividades deste género (Leite, Pacheco, 1991: 6), nomeadamente sobre o modo como estes se formam, espontaneamente ou de forma imposta. Na actividade realizada no âmbito da UT 7 definiram-se os dois exercícios que iriam ser realizados em grupo, assim como o número aproximado de alunos por grupo. A escolha dos elementos a integrar os grupos foi realizada pelos alunos. No caso do primeiro exercício, de levantamento da sala de aula, o trabalho de grupo realizado em conjunto torna-se necessário em espaços grandes excepto quando se dispõe de ferramentas de trabalho mais sofisticadas. No caso do segundo exercício, de reorganização da sala, visava-se o cruzamento de ideias entre os elementos do grupo para a elaboração da proposta dirigida ao colectivo dos alunos. Neste âmbito, a experimentação e o debate das soluções encontradas seriam cruciais. Por outro lado, pensou-se igualmente em como melhor fazer a animação dos grupos e o acompanhamento do seu trabalho durante o curto período de desenvolvimento da UT. Julgou-se assim que a formação de muitos grupos tornaria difícil a realização de debate de ideias com todos. Poderíamos pensar em como ter experimentado uma ordem de trabalhos diferente. Assim, em vez de impor a formação de grupos de trabalho seria dada a opção da sua formação, deixando que o processo de trabalho necessário àquelas actividades ditasse os métodos utilizados. Esta poderia também ter sido uma forma de aprendizagem da adequação dos métodos de trabalho ao número de elementos necessário para a sua realização. Imagina-se, a esta distância, que se teriam também criado grupos ou pares de trabalho. Sendo que a necessidade leva frequentemente à criação de novas soluções para resolver problemas, poderiam também ter surgido novas formas de realizar um levantamento individualmente, mesmo sem recurso a técnicas mais complexas. Escolheu-se indicar o número aproximado de alunos por grupo por se considerar que esta opção permitiria uma melhor gestão do tempo dedicado à UT, do método de trabalho dos alunos neste tipo de trabalho e, ainda, a optimização do apoio a dar aos grupos em cada aula.

A escolha dos elementos constituintes dos grupos foi realizada pelos alunos. Os grupos podem formar-se por amizade, interesses ou necessidades comuns, forma de trabalho, etc. Neste caso os alunos já se conheciam há vários meses e, provavelmente, vários destes factores se encontram reunidos na escolha de grupo que fizeram. No início da planificação deste trabalho hesitou-se quanto a deixar ou não ao critério dos alunos a escolha dos grupos. A imposição de grupos de trabalho deve-se

provavelmente ao facto de se admitir que pessoas que habitualmente não convivem possam ter interesses e formas de trabalho em comum ou, ainda, que a formação de grupos de trabalhos distintos pudesse melhorar relacionamentos entre os elementos da turma. Naturalmente, poderia acontecer o oposto. Equacionadas estas questões, optou-se por deixar esta escolha ao critério dos alunos por esta ser uma actividade relativamente longa e, simultaneamente, intensa, em que a relação e cooperação entre os elementos era necessária no início e ao longo do trabalho, dentro e fora das aulas. Dado que os alunos já se conheciam e tinham trabalhado juntos, este modo de formação de grupos potenciou mais facilmente o trabalho cooperativo entre os elementos de um grupo formado pelos próprios. Porém, não se exclui a hipótese da situação inversa poder ser interessante noutras situações, como no início do ano ou em trabalhos mais curtos.

### **Representação da sala de aula: levantamento e maquete**

Nas primeiras aulas foi muito importante para a aprendizagem dos alunos e para o relacionamento que estabeleci com eles os exemplos de desenhos de levantamento, maquetas e ainda de diferentes materiais (que os alunos podiam usar) levados por mim e pela Professora Rosário Forjaz para a aula. Estes exemplos contribuíram para a motivação dos alunos e para a sua capacidade de decidir sobre os métodos e os materiais a utilizar no seu trabalho. Foram igualmente deixadas na reprografia fotocópias de algumas páginas dos livros de Francis Ching (1996) e Leão Lopes (2001) que tinha mostrado na primeira aula e outras adicionais. Porém, mesmo tendo indicado isto aos alunos, é difícil determinar o seu grau de interesse neles por não os terem trazido para a aula. Considera-se que os alunos poderão ter dispensado a sua consulta frequente devido ao apoio contínuo que tinham nas aulas, e que os consultarão de novo quando forem necessários ao seu trabalho.

No início do trabalho de levantamento a maioria dos grupos optou por ter alguns alunos a medir os elementos fixos da sala (paredes, janelas, lavatórios, etc.) enquanto outros mediam os elementos móveis (mesas, cadeiras, etc.). No caso do grupo com 7 elementos uma das alunas decidiu que seria mais útil realizar ambas as tarefas quando fosse mais necessária a sua ajuda. Neste grupo a conclusão da medição dos elementos móveis ficou assim concluída mais rapidamente tanto por ter mais elementos como por haver menos rigor em parte das medições. No trabalho de levantamento, enquanto a maioria dos grupos exagerava no rigor das medições (tirando demasiadas medidas em relação à escala da maquete, por exemplo), neste caso houve uma boa estratégia de síntese, mas com algumas incorrecções métricas e de legendagem. Esta estratégia funcionou na realização da maquete esboçada, dado que os elementos móveis foram bem sintetizados. Porém, apresentavam algumas dimensões visivelmente incorrectas que poderiam, noutra situação, ter afectado a representação da proposta concebida. Mais raramente, como no caso de alguns desenhos do grupo 4, algumas medidas

eram inicialmente tiradas por escrito sem relação com elementos desenhados. Na maioria dos grupos a divisão de tarefas entre os alunos no levantamento (sempre que necessário) funcionou bem embora todos tenham necessitado de tirar algumas medidas adicionais durante a construção da maquete, como seria aliás de esperar.

Acompanharam-se todos os grupos falando alternadamente com cada um sobre o que estavam a fazer e como, de forma a apoiar, tirar dúvidas e apontar algumas pistas que permitissem aos alunos desenvolver o seu trabalho de forma autónoma. Foi um exercício muito rápido e intenso em que foi possível debater muitas questões de observação, medição e representação. Alguns alunos repararam, por exemplo, no facto das medidas que parecem frequentemente ser iguais não o serem, percebendo que uma construção real não é uma reprodução idêntica de um desenho rigoroso, enquanto outros pediram para observar a sala a partir do corredor para entender como era feita a reentrância para os lavatórios. Em relação a questões práticas de levantamento, os alunos que mediam os elementos fixos da sala rapidamente se aperceberam da importância de tirar as medidas totais, dado que não são em geral iguais à soma das medidas parciais tiradas. As questões de representação técnica à mão levantada foram trabalhadas ao longo de quase toda a actividade, vendo-se uma evolução lenta mas positiva nos trabalhos. Enfatizou-se a relação entre a dimensão do desenho, o tamanho da folha e as cotas que será necessário colocar sobre ele, a importância de não dispersar as linhas de cota e distingui-las do resto do desenho e, ainda, da clareza do traço, relacionando sempre o desenho com a realidade observada.

Segundo percebi, diferentes professores na EASR realizam exemplificações de como usar e manipular materiais e de representar em graus e modos diferentes. As duas questões colocadas frequentemente são, por um lado, a maior ou menor limitação das experiências realizadas pelos alunos de determinado material ou técnica se lhes for mostrada uma forma de os utilizar e, por outro lado, se o professor deverá ou não intervir nos desenhos dos alunos. Nas aulas que acompanhei a Professora Rosário Forjaz procura não intervir sobre o desenho dos alunos, exemplificando formas possíveis de utilizar determinados materiais numa outra folha. Durante a UT 7, procurei igualmente levar para o debate e acompanhamento do trabalho dos alunos folhas de papel em que desenhava para exemplificar algumas soluções (como desenhar um elemento em corte ou em planta, por exemplo). Contudo, estas exemplificações poderiam igualmente constituir um desenho realizado pelo aluno ou aluna com apoio, tendo-se ainda intervindo pontualmente nos seus trabalhos. Da realização desta UT conclui-se não existirem neste âmbito respostas únicas. Se os trabalhos devem, sem qualquer dúvida, ser realizados pelos alunos, as exemplificações e os debates realizados com os professores e, também, com os colegas, são momentos fundamentais de aprendizagem, sendo necessário encontrar um equilíbrio entre o trabalho autónomo e o apoio do professor.

Os momentos das aulas são para um professor muito rápidos e preenchidos, sendo necessária preparação prévia, concentração durante e reflexão a seguir. Durante a UT 7 reparei que estes momentos antes e depois das aulas são cruciais ao seu desenvolvimento. Permitem preparar materiais e recursos para complementar o trabalho e levantar questões à actividade de professor enquanto orientador, animador e colaborador, redefinindo estratégias de apoio nas quais se insere, necessariamente, um questionamento que ajude os alunos a reflectir sobre as opções tomadas. Foi nos momentos que se seguiram às aulas que anotei respostas menos completas ou desatentas que tivesse dado ou comentários e recursos que pudessem ajudar o trabalho dos grupos. Por outro lado, na EASR todos os alunos têm um endereço de correio electrónico e tinha experimentado, enquanto aluna, a comunicação bem sucedida entre professores e alunos do MEAV por este meio. Procurei, assim, colmatar falhas na minha própria comunicação com os alunos na aula (quando, por exemplo, me esqueci de lembrar os alunos de trazer material até ao fim da aula, enquanto estavam a sair) e mostrar-me disponível por este meio para responder a questões. Exceptuando uma questão colocada por uma aluna, a comunicação por este meio funcionou quase unilateralmente durante o tempo em que decorreu a UT. Já no final da UT este foi um meio de comunicação muito utilizado, já que a maioria dos alunos optou por entregar deste modo os elementos adicionais do trabalho individual e colocar algumas questões.

Tendo como base o levantamento da sala realizado anteriormente, cada grupo elaborou uma maquete da sala de aula. Os alunos escolheram para o efeito materiais e formas que permitissem representar tridimensionalmente de modo sintético a realidade que tinham observado. O grupo 1 optou por utilizar *k-line*, cartão branco de construção, acrílico e marcador preto, o grupo 2 utilizou *k-line*, cartão castanho, espuma e marcador preto, grupo 3 utilizou esferovite, cartão branco de construção e cartão cinzento, enquanto o grupo 4 empregou *k-line*, cartão castanho, cartão de construção, tecido e marcador preto. Todos os grupos optaram por trabalhar com alguns materiais com os quais ainda não tinham trabalhado ou utilizando-os para diferentes fins. Foi o caso da esferovite, desconhecido para realização de maquetas, do *k-line*, cuja constituição e modos de montagem os alunos desconheciam, do acrílico, que os alunos do grupo 1 aprenderam a cortar, ou do marcador preto utilizado pelos alunos do grupo 2 para pintar alguns elementos.

A representação sintética tanto dos elementos fixos como dos elementos móveis da sala de aula foi sendo debatida com os grupos tendo sido tomadas opções diferentes. Enquanto os alunos do grupo 1, por exemplo, decidiram representar os estiradores simplificando a construção lateral das pernas, os alunos do grupo 3 optaram por representá-los apenas através de um paralelepípedo em esferovite. Os alunos do grupo 2 representaram também o tecto da sala, que apresenta dois níveis e luminárias

realizadas em paralelepípedos de espuma. Nas maquetas de todos os grupos os locais de janelas e portas foram representados apenas através do buraco representativo do vão (com acrílico no caso do grupo 1).

Nestas aulas de trabalho de grupo os elementos de cada grupo reuniram-se à volta de alguns estiradores juntos para construção das maquetas, tirando medidas adicionais à sala de aula sempre que necessário. O apoio e debate diário com os alunos de cada grupo continuaram a ser realizados de forma alternada, acompanhando e trabalhando com todos os grupos várias vezes em cada aula. Embora fosse complicado equilibrar o tempo passado com cada grupo, a utilização deste sistema de acompanhamento permitiu que fosse efectivamente falar com todos os grupos várias vezes durante cada aula. A questão mais complicada de gerir foi o equilíbrio de atenções, dependências e necessidades, equacionando quando estar realmente com um grupo e quando interromper ou não essa atenção devido a uma dúvida rápida ou uma situação premente. Dediquei habitualmente um tempo a cada grupo pedindo aos restantes alunos que esperassem um pouco e, ocasionalmente, optei por responder a algumas dúvidas rápidas após ter falado com um grupo e antes de falar com outro. A gestão do tempo dispendido com cada grupo foi igualmente importante dado que um ou outro grupo poderia revelar mais dificuldade em determinada questão, sendo necessário demorar um pouco mais tempo com esses alunos e equacionar quando parar, indo acompanhar outro grupo. Esta questão verificou-se no acompanhamento ao grupo 4 por razões relacionais, procurando resolver conflitos devidos a diferentes tempos e métodos de trabalho dos seus elementos, que se cruzaram com dificuldades de representação no desenho à mão levantada e em maqueta de alguns elementos. Em diário de estágio de dia 12 de Março escrevi a propósito deste assunto:

“Este grupo [4] começou a construir a maqueta com cartão castanho que tinha trazido uma. Estive algum tempo a explicar a uma aluna como poderia ter feito aquele corte ou perspectiva e como cotar esse desenho. Era bom poder passar mais tempo a explicar estas coisas a cada um. Fico sempre com a impressão de estar a tentar ir ajudar todos e de ser uma ajuda parcial, de não conseguir ficar lá mesmo a verificar se perceberam. (mesmo fazendo exercícios de confirmação, tipo agora calcula tu se for à escala tal, agora experimenta desenhar tu aqui comigo...)” (Anexo 3, Março 2010)

Reflectindo agora sobre o que aconteceu julgo que neste grupo, apesar da amizade e apoio mútuo que inicialmente os unia, as dificuldades e frustrações de cada um tanto com os métodos e dificuldades dos colegas como com a sua própria vida geraram conflitos entre os alunos e problemas no seu trabalho. Depois do trabalho de levantamento o aluno A deixou de vir às aulas sendo, no final do 3º período, excluído por faltas a todas as disciplinas. Nas últimas aulas o aluno B também faltou, anulando posteriormente a matrícula à disciplina. São frequentemente as dificuldades de comunicação com os alunos, tanto nas aulas como fora das aulas, e as ausências das aulas, que mais dificultam a

possibilidade de que um professor se aperceba de situações como estas e contribua para a sua resolução positiva. Contudo, as situações relativas ao aluno A, ao aluno B e, posteriormente, à aluna G (do grupo 3) ultrapassavam o tempo de desenvolvimento da UT 7 e a minha condição de estagiária, não me conferindo capacidade de intervir efectivamente nas circunstâncias. No final da elaboração da proposta e na aula de experimentação da mesma o grupo 4, já com quatro elementos, apresentou uma proposta interessante apesar desta situação, revelando uma evolução no seu trabalho. Na unidade de trabalho seguinte, orientada pela Professora Rosário Forjaz, a questão da distribuição de grupos colocou-se de novo. Dado que este grupo se encontrava com menos elementos, estes distribuíram-se pelos três restantes grupos. Neste trabalho não estiveram presentes as mesmas dificuldades e conflitos verificados na UT anterior. Porém, teria sido necessário um acompanhamento mais atento das aulas relativas a esse trabalho (que acompanhei apenas parcialmente) para entender se estas dificuldades estariam ou não apenas esbatidas pelo facto de existirem mais alunos por grupo e menos necessidade de realizar um trabalho colaborativo.

Os problemas relacionais que se colocam frequentemente nos trabalhos de grupo exigem capacidades de orientação por parte de um professor e um tipo de socialização diferente do habitual por parte dos alunos. Contudo, estas questões revelam tanto aspectos que podem ser melhorados como os resultados muito positivos que este método teve nesta UT, potenciando aprendizagens colaborativas através da partilha de ideias, do debate e do apoio mútuo entre os diferentes elementos. Estes resultados foram visíveis no trabalho de síntese realizado no levantamento na construção de maquetas e, principalmente, nas propostas depois realizadas para reorganização da sala de aula.

### **Trabalho de projecto: reorganização da sala de aula**

*“Historicamente, a partir da Grécia, o desenho, em referência ao espaço, foi sempre projecto. Confirmam-no todos os sistemas de representação sobre o plano, desde Euclides. Desenho e projecto são unidade de operações que conduzem à opção de formas arquitectónicas e à qualificação dos correspondentes espaços vivíveis.” (Carneiro, 1994b: 1)*

Na aula de dia 17 de Março foi realizada uma introdução à actividade de reorganização dos elementos da sala de aula, que se iria seguir à de representação da mesma e que seria realizada pelos mesmos grupos. Neste caso a sala de aula seria reorganizada para determinada actividade, atribuindo assim um objectivo diferente à proposta que iria ser elaborada por cada grupo: trabalho individual, trabalho de grupo, debate ou apresentação. Os alunos optaram por tirar à sorte a actividade para a qual iriam reorganizar a sala, obtendo os seguintes resultados:

Grupo 1: trabalho individual;

Grupo 2: apresentação;

Grupo 3: trabalho de grupo;

Grupo 4: debate.

Nesta actividade os alunos poderiam alterar a posição dos elementos móveis da sala, as regras que organizam objectos e pessoas, sendo ainda possível acrescentar elementos à sala. A maior condicionante mas, também, o maior interesse associado à realização das propostas, seria o facto de terem que poder ser experimentadas na própria sala de aula de dia 19 de Março durante um período de 10 minutos por grupo, sendo posteriormente debatidas entre todos. Conversou-se com os alunos sobre a importância que tem a posição do mobiliário na casa de cada um, por exemplo, em relação aos elementos fixos e às fontes de luz natural e artificial, na vida e no comportamento de quem habita os espaços. Para exemplificar esta questão relativamente aos espaços escolares foi lido um excerto do texto de Mónica Faria, formada em escultura e colega no MEAV, sobre o espaço de sala de aula da sua escola primária:

“A minha sala de aulas era organizada em “três filas” perpendiculares ao quadro. A primeira fila era ocupada pelos meninos órfãos, que possuíam apoio quase nulo fora da escola, muitas vezes desprotegidos resistiam (os que resistiam) e iam fazendo a escola até completarem a quarta classe, sem nunca conseguirem ocupar o lugar de alunos. A segunda fila era destinada àqueles que tinham algum apoio fora da escola. Nesta fila havia ainda outra divisão social em função da actividade profissional dos pais. Este factor revelava-se importante na aprendizagem do aluno, naquilo que o aluno já sabia e na sua capacidade para evoluir com os novos dados que lhe iam acrescentando. Estes, ao longo do tempo, nunca saíam da sua fila, mas transitavam, ora mais para a frente ora mais para trás, consoante o sucesso ou insucesso das fichas de trabalho. Na terceira fila, estavam os alunos que inquestionavelmente foram, desde o início até ao fim, os exemplos da sala. Aqueles que ocupavam o lugar onde todos queriam estar. Era possível observar que a posição social e estabilidade do agregado familiar destes alunos era extremamente relevante - no apoio que forneciam aos seus filhos e no facto do seu capital cultural ser valorizado pela escola, ao contrário do que acontece noutros estratos sociais.” (Faria, 2009: 10)

Partindo deste excerto falou-se sobre a organização hierárquica da sala de aula e daquilo que os alunos sabiam das salas de aula do início do século XX, com as carteiras em madeira pesada que os alunos recordavam de fotografias antigas e o estrado à frente da sala sobre o qual estaria o professor hierarquicamente elevado. Sugeriram-se possíveis factores em que os alunos poderiam pensar para a realização deste trabalho, como o da hierarquia, ou ainda a luz natural ou artificial, a escala, a visão, o movimento ou a apropriação do espaço.

Na obra *Trabalho de projecto: 2. Leituras comentadas* (Leite, Malpique e Santos: 1990) tomei contacto com diversas definições de trabalho de projecto e, também, com opiniões diversas quanto aos métodos nele implicados. Uma das ideias fundamentais e consensuais a este tipo de trabalho é a

relação entre problema, desejo, previsão e acção, tal como enunciado por Luiza Cortesão em artigo incluído na obra referida: "Projecto é assim o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção." (Cortesão, 1990: 81) No final do mesmo artigo, a autora reúne diversas contribuições na formulação de outra definição:

"Trabalho de projecto é uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real." (Cortesão, 1990: 89)

Nesta citação indica-se a necessidade de interesse do actor nos problemas que se propõe tratar em actividade de projecto. Noutro artigo incluído na mesma obra, elaborado por Anita Weber, a autora reforça a ligação entre o interesse dos alunos e uma forma de aprender "que consiste em entrar em contacto com as coisas reais, através da acção sobre elas, e a proceder à elaboração conceptual graças à informação recebida (...)" (Weber, 1990: 46). Esta opinião veiculada agora a propósito da pedagogia do projecto, aproxima-se das técnicas elaboradas por Céléstin Freinet que abordámos no primeiro capítulo, quando sugeria igualmente "uma reaproximação dos modos de apropriação do saber na escola e fora da escola" (Weber, 1990: 48).

As actividades realizadas na UT 7 visavam, num primeiro momento, um trabalho colaborativo entre grupos de alunos para a análise de uma situação real concreta, a sua sala de aula, e resolução de problemas diferenciados visando a sua reorganização para diferentes actividades. Num segundo momento, a actividade deixaria de ser pensada por grupos para o colectivo turma mas de cada aluno ou aluna para si próprio(a), obrigando necessariamente a reequacionar variáveis e motivações. Estas actividades incidiam assim sobre os espaços de vivência diária colectiva e individual dos alunos, implicando-os em decisões a serem tomadas para a sua modificação. Esta implicação foi realizada através do debate relacionando as questões inerentes a esta actividade com necessidades presentes e possivelmente futuras dos alunos na sua vida diária ou em algumas práticas profissionais. No entanto, o trabalho desenvolvido na UT 7 contraria um dos pressupostos defendidos por alguns autores, como é o caso de Gerhard Artwedson em artigo incluído na obra *Trabalho de projecto* (1990) referida anteriormente:

"Por estudos centrados em problemas queremos dizer que o ponto de partida para o trabalho deve ser constituído por abordagens de problemas (porque são formulados pelos próprios participantes, sugeridos pelas suas necessidades de conhecimentos) e não por livros escolares, programas estabelecidos e planos de estudo rigidamente delimitados, determinados pelas autoridades e pelos professores." (Artwedson, 1990: 19)



Na UT 7 foi formulada uma proposta de trabalho inicial que se baseava, admito-o, em interesses meus, mas também em conteúdos e possíveis aprendizagens fundamentais para os alunos, tanto de observação e representação como de participação e intervenção em espaços da sua vida diária. Julgava-se que estas questões poderiam suscitar também um desejo de descoberta e o interesse partilhado dos alunos. Por outro lado, julga-se ser tão importante ao trabalho docente a atenção aos interesses que vão sendo demonstrados pelos alunos como a incitação à exploração de outros temas e métodos importantes à sua formação. Estes últimos poderão até vir a interessá-los tanto quanto os que teriam formulado com base noutras experiências (e com as quais poderão vir a ser cruzados) se a actividade em causa for suficientemente mobilizadora. Partilha-se assim da opinião expressa por John Dewey quando refere que “uma vez que na elaboração não há observações e avaliações inteligentes sem o recurso à liberdade, a direcção que o professor imprime à inteligência dos alunos é um instrumento da sua liberdade e não um obstáculo.” (Dewey, 1990: 17) John Dewey (1990: 17) menciona ainda que existe igualmente a possibilidade do professor abusar de uma função demasiado directiva, tornando o projecto mais seu que dos alunos. No desenvolvimento da UT 7 tive receio de, precisamente, imprimir demasiado as minhas ideias e interesses aos alunos. Seria impossível e, até, indesejável, não os influenciar de todo, dado que é função de um professor debater e questionar quando necessário o trabalho dos alunos que acompanha. Assim, provocaram-se os alunos para que formulassem propostas mais ricas com justificações válidas que fossem efectivamente pensadas e sugeridas pelos próprios. Deste modo, os alunos exploraram o conceito da actividade para a qual organizavam a sala (trabalho individual, de grupo, apresentação ou debate). Essa clarificação de conceitos serviria de mote ao início de formulação de propostas.

O debate e reflexão sobre a proposta de reorganização da sala de aula para diferentes actividades decorreram no final da aula de quarta-feira, dia 17 de Março, e principalmente na aula de dia 18 de Março, quinta-feira. Foi uma actividade rápida de debate entre os alunos de cada grupo e em que escolhiam conceitos chave em que basearam as suas propostas. Nos momentos em que acompanhava cada grupo debatemos e questionámos as soluções incitando à sua experimentação através do desenho à mão levantada ou em maquete, que os alunos realizaram inicialmente com algum receio. A provocação das ideias que formulavam foi, neste início de prática docente, realizada de forma tacteada, sabendo ser necessária à clarificação das ideias dos alunos, mas procurando manter a autonomia dos grupos para que a solução final fosse efectivamente formulada e escolhida por eles. Os alunos exploraram as diferentes soluções através da modificação sucessiva dos elementos na maquete, do desenho em planta e, no caso do grupo 2, experimentando modificar na prática a posição e altura de alguns estiradores. No dia 19 de Março todos os grupos experimentaram e debateram as soluções encontradas.

A proposta do grupo 1 destinava-se ao trabalho individual de todos os alunos na sala de aula. Os alunos escolheram tratar de um tipo de trabalho individual realizado nas aulas de desenho, o desenho à vista de referentes colocados sobre os dois plintos da sala. Neste caso os alunos pensaram em vários problemas verificados nestas aulas de desenho, focando a sua atenção principal sobre a visibilidade do referente e a atribuição de posições hierarquicamente equivalentes a cada aluno, como exemplificado na memória descritiva que acompanha o trabalho:

“Na nossa nova organização da sala de aula, os estiradores estão dispostos numa espécie de “8” com duas aberturas, a qual cria dois espaços interiores com os plintos no centro, para os quais os alunos estão virados. Com esta disposição dos estiradores é possível: uma melhor comunicação e partilha de opiniões entre os alunos, pois os estiradores encontram-se uns ao lado dos outros; uma melhor visão para os objectos que se encontram nos plintos, pois nenhum aluno possui outro à sua frente, logo não é preciso deslocar o seu estirador para ter uma boa visão; não existe uma hierarquia, mas sim uma igualdade, pois todos os alunos encontram-se ao mesmo nível, quer em termos de distância ao plinto, quer em posicionamento na sala de aula; uma maior facilidade de acesso a cada estirador e deslocamento na sala de aula devido aos corredores criados com a nova forma de disposição dos estiradores; e por último, não existe divisão de atenções, pois ninguém é beneficiado com a nova disposição da sala de aula.” (Anexo 7, Reorganização da sala de aula)

Na apresentação deste grupo os comentários da maioria dos alunos referiram a vantagem que esta disposição traz em relação à utilizada habitualmente (estiradores separados e virados para a frente com um plinto à frente e outro a meio da sala) por permitir ver melhor os referentes.

No caso do grupo 2 a actividade desenvolvida destinava-se à realização de uma apresentação. Os alunos procuraram inverter a hierarquia entre o professor ou a pessoa a realizar a apresentação e os espectadores, inspirando-se na ideia de anfiteatro e criando plataformas mais elevadas com os estiradores onde estaria o público. Indicaram a vontade de criar uma disposição de mobiliário que facilitasse a visão em ambos os sentidos e utilizaram diversos móveis da sala, considerando que aí poderiam estar expostos elementos a apresentar. Foi, neste caso, questionada a inversão real de hierarquia dada a distância mantida entre público e apresentador e, também, a menor integração ou subjugação deste último face aos primeiros e o facto da apresentação se realizar a contra-luz. Os alunos do grupo consideraram ainda assim que os factores nos quais tinham baseado a proposta eram mais importantes e que a solução, quando experimentada, atingia o efeito pretendido por eles. Durante a exemplificação foi um pouco difícil a colocação dos estiradores na posição mais alta por ser demorado e por alguns estiradores não conseguirem ser fixados em determinada posição e não serem, afinal, tão flexíveis quanto aparentam. Alguns alunos consideraram esta solução original e bastante diferente embora, em retrospectiva, se verifique que é similar à utilizada no auditório da escola.

O grupo 3 formulou uma proposta destinada ao trabalho de grupo, considerando a disposição utilizada durante as aulas deste tipo de trabalho, com alguns estiradores juntos por grupo, e propondo um local de debate informal no chão. Os alunos relacionaram para o efeito tanto questões relativas à organização do seu próprio trabalho (distinguindo o trabalho realizado nas mesas do trabalho informal, que pode ser realizado noutra local) como questões relativas à iluminação e à apropriação da sala de aula:

"A ideia era dispor a sala como se dividida em duas partes: a parte onde se disporem as mesas e a parte onde se encontrariam tapetes, almofadas e candeeiros – um espaço para reflexão. A parte das mesas seria do lado das janelas, já que quando temos aulas na sala proposta o sol reflecte só nas janelas e assim aproveitaríamos a luz natural para fazermos os trabalhos. O espaço de reflexão, a parte da 'convivência', seria do lado oposto às janelas. A parede que se encontra desse lado teria um papel de parede onde cada um poderia escrever, desenhar e apontar ideias ao longo desta. O objectivo desta parte era transformar um pouco a sala e torná-la mais íntima, e cada grupo colocar um pouco de si nela. O facto do grupo se sentar no chão em cima de tapetes, com almofadas torna o espaço mais agradável e mais íntimo, e a discussão tornar-se-ia muito melhor. Tornar a sala e o grupo mais íntimo seria algo positivo para todos. A parte prática é feita nas mesas. Quatro grupos: três de seis elementos e um de sete, visto que as turmas têm entre 24/25 elementos. Ai os alunos desenhariam com rigor, escreveriam e fariam os trabalhos mais práticos." (Anexo 7, Reorganização da sala de aula)

A maioria dos alunos da turma comentou positivamente esta proposta. Verificou-se que, embora de forma menos planeada, nas aulas de trabalho de grupo na unidade seguinte aproveitaram parcialmente esta disposição dado que alguns alunos optaram por conversar à volta de alguns estiradores juntos e outros optaram por se sentar em roda no chão. Contudo, não existem ainda locais para afixação de elementos nas salas, possivelmente por esta questão depender ainda do acordo entre professores que orientem actividades nas mesmas salas ou do tempo destinado a afixar e retirar elementos da parede.

Os alunos do grupo 4 formularam uma proposta para realização de um debate ou de debates na sala de aula. Optaram igualmente por propor dois espaços diferenciados, uma mesa circular grande em que pudesse ser realizado um debate em grande grupo e um espaço mais informal de lazer ao fundo separado do resto da sala:

"A primeira ideia que nos surgiu foi criar uma mesa de chá redonda, pois esta tem como função fazer com que as pessoas fiquem mais próximas, para assim contestar num ambiente mais acolhedor. Pensámos também numa segunda divisão esta era mais de lazer, um sítio para descontraír, fazer uma pausa. Estas duas divisões estão separadas por um biombo." (Anexo 7, Reorganização da sala de aula)

Neste caso os alunos juntaram vários estiradores até que formassem um círculo aproximado que correspondesse à mesa circular em que tinham pensado. Para separar os dois espaços concebidos foi construída uma divisória em papel vegetal entre os dois espaços que representasse um biombo. A crítica de alguns colegas incidiu sobre a distância entre eles na mesa de grande grupo: embora

estivessem próximos dos alunos que estavam ao seu lado encontravam-se distantes dos que se encontravam à sua frente.

Relativamente à actividade de reorganização da sala de aula considera-se que a experimentação das propostas dos grupos de alunos foi muito bem sucedida. Tratou-se de uma actividade lectiva prática orientada em grande parte pelos grupos de alunos com debate entre todos sobre as vantagens e problemas de cada proposta. Julga-se que o que mais contribuiu para o sucesso desta actividade foi o facto das propostas serem reais, isto é, pensadas para uma realidade concreta de modo a poderem ser aplicadas pelos próprios alunos com os recursos que tinham disponíveis. Esta questão difere do modo habitual de pensar as actividades lectivas de projecto: habitualmente tudo na escola é simulação. Tanto em contexto escolar como profissional os projectos simulados são úteis e necessários, podendo mesmo existir uma certa ambiguidade num projecto quando ao facto deste ir ser ou não aplicado. Neste caso tratava-se de estabelecer uma mudança no modo dos alunos pensarem o projecto, focando a sua atenção na observação da realidade existente e no que poderiam efectivamente fazer para a modificar. Considera-se que por se tratar de um projecto real a aplicar num espaço de vida quotidiana dos alunos este foi um projecto apropriado por eles, utilizado para reflectir tanto sobre os problemas de espaço que frequentemente se verificam nas suas actividades lectivas como sobre as características positivas dos espaços em que têm mais gosto em estar e que poderiam aplicar ali. Nas propostas estão veiculadas de formas diferentes questões relativas à hierarquia, à apropriação dos espaços, à visão, à convivência e comunicação e, nalguns casos, também relativas à facilidade de movimento e à iluminação. Por fim, julga-se também que as propostas dos alunos ou algumas das ideias a elas subjacentes podem ser aplicadas noutras actividades lectivas com professores disponíveis para colaborar com os alunos nessa descoberta.

### **Trabalho de projecto: reorganização do quarto**

O último trabalho inserido nas actividades da UT 7 visava a representação (através do levantamento e construção de maquete), e a formulação de uma proposta de reorganização do quarto através de desenhos e maquete, tal como o trabalho realizado para a sala de aula em trabalho de grupo. Neste caso, a proposta seria individual e os alunos teriam que reflectir sobre as diferenças entre pensar um espaço para um colectivo e para uma determinada função e, neste caso, pensar um espaço para si próprio com as funções que desejassem.

Os alunos optaram por destinar locais e elementos móveis do seu quarto a diferentes funções como dormir, estudar, vestir, arrumar livros ou roupa, e actividades de lazer como tocar piano ou ver televisão. Por vezes foram incluídas funções muito variadas no quarto, enquanto noutros casos algumas foram propositadamente excluídas. Foi o caso, por exemplo, da proposta da aluna C, que

optou por não estudar no quarto, utilizando-o para dormir e vestir-se, reservando também um local para dançar, pintar e desenhar no chão.

Alguns alunos optaram por modificar a disposição dos elementos móveis presentes no quarto enquanto outros escolheram justificar manterem a disposição existente. Cito a título de exemplo as memórias descritivas da aluna D, que optou por alterar o quarto em função de factores como a iluminação e a proximidade, e da aluna E, que escolheu manter a disposição existente:

“Nesta nova proposta de organização, a cama (estúdio) encontra-se encostada à parede oposta à qual se encontra na realidade. Procedi a esta alteração, pois deste modo quando estou a acordar consigo ser iluminada pela luz natural que entra pela porta de vidro, o que muito me agrada. (...) posicionei o porta CD ao lado da cama (estúdio) de modo a que esteja perto deste móvel, pois estou sempre a recorrer aos CDs, diminuindo desta forma a distância entre estes e eu, e o tapete foi colocado no centro do quarto, criando deste modo uma espécie de ilha de conforto.” (Memória descritiva da Aluna D)

“(…) tendo oportunidade de mudar [a organização do quarto] não o fiz porque apesar de ser pequeno e ter móveis grandes eu gosto dele assim, quando fiz as mudanças tive em conta a luz, o facto de a secretaria estar junto da janela para poupar o máximo de electricidade e usar a natural que é bem melhor. O facto de eu detestar claridade reflecte-se no facto de eu colocar a cama longe da janela e o armário sendo este alto tapa alguma parte da luz o que me agrada. A televisão encontra-se inclinada, alto e longe da vista da cama, e o ar condicionado estar no alto na parede paralela á traseira da cama e estar em frente ao armário o que faz com que não apanhe com quantidades demasiadas de ar o que pode prejudicar a saúde e o bem-estar.” (Memória descritiva da Aluna E)

Os principais factores referidos para justificar manter ou alterar disposições de elementos móveis foram a iluminação natural para trabalhar, a proximidade dos espaços de arrumação de livros dos espaços de trabalho, a privacidade do espaço para dormir e a sua distância ou proximidade da janela consoante as preferências de cada aluno, querer libertar espaço para passar ou para actividades a realizar no chão e, ainda, a visibilidade para o exterior ou para a televisão. Alguns alunos optaram ainda por propor algumas alterações que não seriam por enquanto possíveis, sugerindo por exemplo retirar alguns móveis para outro local da casa. Neste trabalho a aluna F sugeriu uma alternativa ao quarto existente em que retirava a cama da irmã podendo organizar os restantes elementos móveis de forma diferente.

O trabalho individual de representação e reorganização do quarto decorreu entre as aulas de sexta e terça-feira dia 23 de Março. Nesse dia alguns alunos apresentaram brevemente o seu trabalho conversando sobre ele com professores e colegas. Mesmo tendo sido possível juntar os alunos à frente na sala para esta actividade, apenas alguns mais próximos da maquete a ser mostrada ou mais interessados debateram os trabalhos sucessivamente apresentados pelos outros alunos, sendo difícil manter a atenção dos alunos na actividade apesar do tempo dedicado ao debate de cada trabalho ser

muito breve. Julga-se que este tipo de aula é importante para a aprendizagem de todos, mas teriam talvez que se diversificar estratégias para maximizar a visibilidade e o interesse (como pedir a cada um uma fotografia da maquete para projectar, por exemplo). Nesse dia indiquei aos alunos que não tinham conseguido entregar o trabalho que poderiam fazê-lo no dia seguinte, embora a próxima aula não fosse dedicada a esta UT. Contudo, ficou acordado com a Professora Rosário Forjaz que a aula do dia seguinte poderia ainda ser utilizada para debater os restantes trabalhos individuais dos alunos. A aula de dia 24 de Março decorreu na sala de cavaletes. Os debates foram em menor número e, dado que nos sentámos em círculo no chão, a visibilidade de todos melhorou um pouco e os alunos encontravam-se mais próximos e mais visíveis uns em relação aos outros. Esta disposição permitiu que se criasse um ambiente mais informal mas também mutuamente controlado, permitindo que os debates decorressem com mais interesse de todos.

A alguma distância da realização desta UT julgo que este trabalho individual funcionou, afinal, como um equivalente ao “trabalho de casa” (isto é, realizado em casa e corrigido e classificado posteriormente pelo professor), tendo como vantagem em relação a este último o facto de ter sido posteriormente debatido entre todos. Assim, embora não tivesse sido possível alterar a planificação em final de período para o incluir, gostaria ainda de ter realizado um debate intermédio destas soluções individuais para que o trabalho pudesse ter contado numa fase intermédia com os contributos de professores e colegas. Ainda assim, considera-se ter sido importante ao desenvolvimento da actividade “Pensar espaços” a realização de um projecto individual por cada aluno para o seu quarto, um espaço onde poderiam ter mais influência própria. Destaca-se o facto de os alunos terem equacionado motivações e preferências distintas do trabalho de grupo, realizando propostas em que aplicaram por vezes critérios idênticos de forma diferente consoante preferências pessoais, ou optando ainda por propor alterações mais arrojadas.

### **Avaliação e classificação**

O trabalho realizado pelos alunos ao longo da UT 7 foi acompanhado e debatido diariamente nas aulas com cada grupo. Estes momentos de diálogo são importantes, dado que permitem aos alunos avaliar igualmente o seu trabalho e reformular estratégias se necessário. Procurou-se nos momentos antes e depois das aulas reflectir sobre os trabalhos com auxílio de apontamentos de modo a apoiar o trabalho dos alunos. Considera-se que estes e outros momentos similares são potenciadores de uma avaliação produtiva, dado que permitem uma reflexão ao longo do processo de trabalho. Como mencionado anteriormente, foi ainda realizada a experimentação e debate das propostas dos grupos na aula. Julga-se que, no final deste debate, a maioria dos grupos de alunos manteria a maioria das opções tomadas, dado que este foi um trabalho de projecto relativamente curto em que estas decisões

se basearam em ideias fortes debatidas entre o grupo e comigo. Exceptuam-se talvez algumas das opções tomadas pelo grupo 2 como referido anteriormente. As apresentações e debates finais foram momentos dinâmicos e importantes de partilha. No entanto, julga-se que teria sido positivo, caso este trabalho fosse um pouco mais longo, realizar um debate intermédio da turma com cada grupo ou, no caso do trabalho individual, com cada aluno.

As propostas dos grupos para a reorganização da sala de aula foram experimentadas e a maioria dos desenhos e maquetas referentes a esse trabalho foram entregues na aula de dia 19 de Março, sexta-feira. Na semana seguinte os alunos enviaram por correio electrónico a memória descritiva relativa a este trabalho. Os trabalhos individuais foram debatidos nas aulas dos dias 23 e 24 de Março e os elementos (maqueta, desenhos e memória descritiva) foram entregues na aula ou também por correio electrónico até dia 26 de Março, sexta-feira. Deste modo, procurou-se que houvesse alguma flexibilidade nas datas e meios de entrega final dos trabalhos em final de período, embora este facto tenha atrasado a atribuição de classificações, realizada até dia 28 de Março.

O processo descrito anteriormente compreende a (re)avaliação contínua e sumativa dos trabalhos realizada por alunos e professores enquanto decorriam as actividades da UT 7. Em seguida, seria feita a atribuição necessária de classificações, a serem ponderadas com o conjunto das classificações das restantes unidades de trabalho pela Professora Rosário Forjaz. Este processo de atribuição de classificações é tão difícil quanto moroso, considerando um processo de trabalho que foi frequentemente autónomo mas necessariamente e positivamente colaborativo entre os alunos e comigo. Por isso, no processo de classificação identifica-se o empenho e os resultados do processo de trabalho dos alunos, mas também as próprias falhas pontuais no acompanhamento aos grupos. Embora se tenha procurado neste acompanhamento durante as aulas não esquecer a repetição de conceitos e referências fundamentais a todos, numa actividade rápida como a realizada na UT 7 tornou-se difícil equilibrar estas questões com os problemas pontuais de cada aluno e de cada grupo. Estas falhas verificam-se ao rever os trabalhos para classificação, sendo necessário ter esta questão em conta para aprender com o trabalho realizado.

Os critérios de avaliação empregues na atribuição das classificações tiveram em conta fundamentalmente os objectivos e as aprendizagens visadas no desenvolvimento da UT 7 com os alunos. Os elementos utilizados como base para a elaboração da tabela de atribuição de classificações aos alunos foram o Programa da disciplina de Desenho A (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001), o documento relativo aos critérios gerais de avaliação da disciplina de Desenho A na EASR (Anexo 6) e, ainda, a tabelas realizada pela Professora Rosário Forjaz para as unidades de trabalho anteriores (Anexo 6).

No documento referente aos critérios de avaliação de Desenho A na EASR considera-se que deverão ser ponderados na avaliação dos trabalhos as práticas de análise (60 %), de síntese (40 %), assim como valores e atitudes, atribuindo a estes últimos itens um peso relativo. Em conjunto com a Professora Rosário Forjaz decidiu-se assim atribuir-lhes um peso de 10 % na classificação nos trabalhos, dividindo este peso em 5 % para o empenho na actividade e em 5 % para a socialização no caso dos trabalhos de grupo. Deste modo, atribui-se um peso de 54 % aos processos de análise e de 36 % aos processos de síntese. Atribui-se a estes processos a definição presente no programa da disciplina de Desenho A:

"O processo de *análise* é definido à partida, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de *análise* aplicado à prática de desenho. O processo de *síntese* é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma *aplicação* de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de *conhecimento, capacidade, aplicação e avaliação*." (Ramos, Queiroz, Barros e Reis, 2001: 16)

Os critérios de avaliação definidos para a UT 7 foram os seguintes:

"Processos de Análise:

- Observação e análise atenta das diferentes características do espaço estudado, evidentes nos procedimentos, desenhos de levantamento e na maquete;
- Noções de escala e proporção;
- Normalização e linguagem do desenho técnico (à mão levantada): cotagem, legendagem, linguagem e outras indicações e notas;
- Enquadramento do(s) desenho(s) na folha e adequação da sua dimensão ao levantamento das características essenciais do espaço/elementos móveis representados (diferente, por exemplo, para uma planta, um pormenor ou um esboço de um elemento móvel);
- Número e tipo de desenhos apropriados à representação do espaço e elementos móveis tratados e à posterior representação em maquete;
- Rigor na representação do(s) espaço(s) e elementos móveis tanto nos desenhos técnicos à mão levantada e esboços como nos procedimentos de recolha e apontamento de medidas.

Processos de Síntese:

- Capacidade de sintetizar as características essenciais dos espaços e elementos móveis observados e analisados através de desenhos técnicos simplificados à mão levantada e de maquete esboçada
- Invenção, criatividade, assim como reflexão e sentido crítico presentes na consideração de possibilidades de reorganizar e reequacionar um espaço. Atenção conferida a factores de relação entre as características fixas e mutáveis de um espaço e o comportamento e forma de utilização de quem o habita.
- Comunicação do processo de trabalho incluindo procedimentos e técnicas assim como a exploração de opções de projecto visando a reorganização do espaço através de:
  - breve apresentação oral individual/grupo à turma e docentes;
  - memória descritiva escrita individual/grupo.



#### Evolução:

- Avaliação feita com base nos critérios de cada tipo de processos (análise ou síntese) tendo em conta:
  - os desenhos da sala de aula realizado pelos alunos no âmbito do primeiro exercício;
  - as observações quanto às indagações e registos dos alunos apontadas no decorrer dos dois primeiros trabalhos, quando comparadas aos elementos apresentados por eles no último exercício, de trabalho individual.

#### Socialização:

- Cooperação e socialização entre os elementos dos grupos, assim como debate realizado em grupo e com a turma; resolução de problemas e conflitos.”<sup>12</sup>

Optou-se por utilizar o mesmo sistema de correspondência de classificações qualitativas e quantitativas utilizado na tabela realizada pela Professora Rosário Forjaz. Admite-se que seja apenas um recurso intermédio facilitador do trabalho do professor, dado que as classificações finais irão ser quantitativas. Enquanto aluna no Ensino Básico questionava o facto de as classificações serem qualitativas se, de facto, era possível e fácil efectuar esta correspondência. Porém, verifico agora que este método é útil como recurso intermédio por ser mais fácil compreender o significado de “bom” do que do número 15 em 20. Consoante o peso conferido aos processos de análise, síntese e atitudes e valores atribuiu-se uma classificação final para cada trabalho. A classificação final na UT 7 constitui a média do trabalho de grupo (incluindo a representação e a proposta de reorganização da sala de aula) e do trabalho individual. Considerou-se que o trabalho de grupo tinha sido realizado com a contribuição e as valências de todos os seus elementos, atribuindo-se a mesma classificação a todos os seus alunos de cada grupo. Exceptua-se o aluno A, que faltou a 4 das 9 aulas da UT 7, não participando na actividade de reorganização da sala em grupo nem no trabalho individual, tendo a única classificação negativa da turma nesta UT. Esta falta poderá estar relacionada com a realização de uma prova de recuperação da qual trataremos em seguida.

Na quinta-feira dia 25 de Março, último dia previsto para entrega dos restantes elementos relativos ao trabalho individual, outros cinco alunos ainda não os tinham apresentado. Quando contactados, dois destes alunos levaram-nos no dia seguinte, e outros dois indicaram que iriam anular a disciplina de Desenho A por já a terem realizado anteriormente, a aluna G e o aluno B. Só a aluna H indicou apenas não o ter realizado. Nestes casos foi útil poder contactar directamente por telefone os alunos que não tinham comparecido às aulas nem respondido por correio electrónico, dado que nem todos têm acesso a este último meio fora da escola. Durante as datas de entrega de elementos dei igualmente o meu

---

12. Documento relativo aos critérios de avaliação elaborado no âmbito da UT 7 e entregue à Professora Rosário Forjaz no mês de Março de 2010.

contacto telefónico a vários alunos. Embora tenha, durante o tempo passado na EASR, tido contacto com opiniões de professores contrárias a este acto por, em teoria, personalizar estas relações gerando contactos exagerados, verifiquei durante a realização da UT 7 e durante as restantes ocasiões de acompanhamento de alunos em que tal foi necessário (como visitas de estudo) que os alunos apenas me contactaram quando estritamente necessário, tendo alguns até porventura receio de o fazer inicialmente.

As classificações atribuídas na UT 7 foram depois associadas pela Professora Rosário Forjaz às classificações das restantes unidades de trabalho realizadas pelos alunos durante o 2º período de modo a obter classificações finais. Estas foram posteriormente apresentadas pela Professora Rosário Forjaz em reunião de avaliação com todos os professores da turma no dia 30 de Março. Nesta reunião foram apresentadas e transcritas em acta as classificações finais dos alunos às diferentes disciplinas. Tratou-se igualmente de questões relativas a classificações negativas e, principalmente, relativas a provas de recuperação por faltas.

### **Provas de recuperação**

Durante o desenvolvimento da UT 7 foi necessário proceder à elaboração de provas de recuperação destinadas a dois alunos que tinham faltado mais do que o autorizado em datas anteriores, o aluno A e a aluna G. As provas de recuperação incidiriam sobre os conteúdos das aulas de dia 18 de Março, no caso do aluno A, e de dia 19 de Março, no caso da aluna G. No dia 18 de Março a prova consistiria no debate com o grupo de trabalho da proposta de reorganização da sala de aula e do desenho das sucessivas soluções encontradas. No dia 19 de Março seria a aula de apresentação das propostas de reorganização da sala pelos grupos. Assim, a prova de recuperação trataria da descrição por escrito e do desenho em planta e corte das quatro soluções apresentadas. O aluno A não esteve presente nas aulas a partir do dia 18 de Março, possivelmente devido à marcação de prova de recuperação para esse dia. Faltou ainda no dia seguinte, em que a directora de turma tinha acordado com a Professora Rosário Forjaz que ele poderia realizá-la por ter faltado no dia anterior. Segundo informações constantes da pauta da turma, no 3º período o aluno A ficou excluído a todas as disciplinas. Nestas aulas e nas seguintes de debate das propostas individuais verificou-se a dificuldade em contactar o aluno A e os restantes alunos ausentes e em apoiá-los na realização e apresentação do trabalho por não estarem presentes nas aulas. Esta foi a maior dificuldade no acompanhamento aos alunos sendo necessário, sempre que possível, actuar caso a caso, no momento certo e através de diversos meios, não tendo a certeza de ter sido possível apoiar adequadamente o aluno A tanto na UT 7, da minha responsabilidade enquanto estagiária e, principalmente, na escola como um todo.

A aluna G realizou a prova de recuperação no dia 19 de Março, sexta-feira. Dado que a prova pode ser parcialmente realizada em casa entregou a parte escrita do trabalho, pedindo para realizar os desenhos até à próxima aula. Não tendo estado presente nas aulas seguintes até ao final do período, apenas através de contacto telefónico foi possível saber que iria anular a matrícula à disciplina e não iria entregar os elementos como acordado. No entanto, dado que só anulou a matrícula no final do 3º período, a prova teve que ser classificada. Quando um aluno tem uma classificação positiva numa prova de recuperação continua o ano normalmente com nota positiva ou negativa ao período respectivo, reprovando ou não no final do ano. A reprovação do aluno à prova de recuperação obriga a uma tomada de decisão pelo conselho de turma pela sua exclusão automática à disciplina ou pela marcação de outra prova de recuperação. Segundo me foi possível observar, em conselho de turma a decisão pela exclusão ou marcação de outra prova depende principalmente da opinião do professor da respectiva disciplina e da comparação com situações idênticas do aluno noutras disciplinas. Foi decidido na disciplina de Desenho A atribuir a classificação positiva mínima à prova de recuperação da aluna G, mesmo tendo a aluna indicado que iria anular a disciplina. Efectivamente, mesmo estando a aluna com classificação negativa final no 2º período (embora não na UT 7) considerou-se com a Professora Rosário Forjaz que a aluna poderia decidir continuar a frequentar as aulas e que poderia porventura melhorar a sua prestação durante os meses seguintes.

Na reunião de avaliação do 2º período verificou-se a necessidade de tomada de decisão relativamente à aluna G, dado que tinha reprovado às provas de recuperação das disciplinas de Projecto e Tecnologias e de Filosofia. Neste caso, dado que o professor de Filosofia não considerava ser necessário excluir a aluna à sua disciplina, foi decidido pelo conselho não excluir a aluna a ambas as disciplinas. Não estive presente na reunião de avaliação relativa ao 3º período. No entanto, verifico que a aluna G obteve uma classificação positiva final à disciplina de Projecto e Tecnologias e negativa à de Filosofia, contrariamente aos indícios do 2º período.

Nos casos expostos de provas de recuperação, que foram os únicos a serem observados ao longo do estágio na EASR, não se verificou a utilidade das provas de recuperação, que obrigaram os professores a uma decisão de exclusão ou de possível continuidade dos alunos em situações difíceis de ausência ou de dificuldade face aos conteúdos leccionados. Em vários casos não era igualmente possível a disponibilização de apoio em horário adicional às aulas.

As provas de recuperação foram introduzidas através da Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro como uma alteração à Lei nº 30/2002, de 20 de Dezembro, que aprova o estatuto do aluno dos ensinos básico e secundário. Esta alteração passou uma anterior exclusão automática dos alunos por faltas para a realização de uma prova de recuperação à disciplina visada a partir de um determinado número

de faltas. Segundo foi possível apurar, actualmente propõe-se a alteração da legislação relativa ao estatuto do aluno incluindo substituição das provas de recuperação por “medidas de apoio pedagógico diferenciado” (Conselho de Ministros, 2010: 2). A confirmar esta alteração e a disponibilidade destas medidas, esta modificação poderia começar a introduzir uma dinâmica diferente em situações idênticas às observadas.

Em seguida realizaremos uma avaliação geral da UT 7 “Pensar espaços” desenvolvida com os alunos da turma 10º 6 na EASR. Realça-se como um dos aspectos mais positivos na realização desta UT a intervenção activa realizada pelos alunos nos seus espaços de vivência quotidiana. Esta intervenção era um dos principais objectivos da unidade e, de algum modo, ultrapassa-a, dado que faz parte da vida de qualquer um equacionar factores observados, debatê-los e participar activamente nos espaços e na sociedade em vivemos.

No âmbito da representação da sala de aula saliento ainda a importância do exercício de desenho de memória que, embora não tenha sido muito desenvolvido, aponto como uma actividade a repetir mais aprofundadamente noutras circunstâncias. Por outro lado, destaca-se a observação mais atenta e a descoberta das características dos espaços através do desenho técnico à mão levantada, assim como o esforço de síntese de tradução do observado tanto através desses desenhos como, principalmente, nas maquetas, objectos tridimensionais. A maquete revelou-se útil aos alunos para ultrapassar a dificuldade inicial na experimentação de soluções para a proposta. Ainda assim, estas dificuldades teriam que continuar a ser exercitadas através da realização de outros exercícios e projectos.

O trabalho de grupo foi um método essencial às aprendizagens realizadas nesta UT. A socialização e o debate entre os elementos dos grupos, a tomada de decisões em conjunto e até os conflitos vão contribuindo para que os alunos adquiriram capacidades necessárias à vida e ao trabalho de projecto. Os conflitos que tiveram lugar principalmente num dos grupos de trabalho evidenciaram questões que o grupo conseguiu resolver mas também outras questões de índole pessoal e escolar de alguns alunos que ultrapassaram a UT e as minhas capacidades de intervenção enquanto professora estagiária. Do trabalho de projecto em grupo saliento o modo como os alunos se apropriaram da actividade cruzando os factores debatidos (como, por exemplo, a hierarquia entre utilizadores) com os problemas de espaço que consideram mais frequentes nas actividades lectivas e com aspectos que consideram mais positivos à vivência dos locais, como a convivência. O debate com os colegas foi importante para formular propostas necessariamente questionáveis em alguns pontos (como, aliás, qualquer proposta afirmativa) mas interessantes, coerentes e justificadas. Relativamente ao trabalho individual evidencia-se a exploração de características e motivações pessoais nos trabalhos. Esta

exploração poderia ter sido ainda mais desenvolvida caso tivesse sido possível uma maior flexibilidade no tempo de realização de cada trabalho e a introdução de um debate colectivo intermédio com alunos e professores.

## ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

Desenho A | 10º ano | turma 6 | ano lectivo 2009/2010

Professora estagiária Catarina Wall | Professora cooperante Rosário Forjaz

## UNIDADE DE TRABALHO Nº 7 : PENSAR ESPAÇOS

## PLANIFICAÇÃO DAS AULAS DE 10.03.2010 A 24.03.2010 - DOCUMENTO DE TRABALHO

**1. Representação da sala de aula**

Aula 1 | 4a, 10.03

Aula 2 | 5a, 11.03

Aula 3 | 6a, 12.03

Aula 4 | 3a, 16.03

**2. Reorganização da sala de aula**

Aula 5 | 4a, 17.03

Aula 6 | 5a, 18.03

Aula 7 | 6a, 19.03

**3. Representação e reorganização do quarto**

Aula 7 | 6a, 19.03 (divisão da aula entre os dois trabalhos)

Aula 8 | 3a, 23.03

Aula 9 | 4a, 24.03 (acrescento à planificação inicial)

**aula 1 | 4a, 10.03 | Sensibilização****1. Desenho de Memória** (15-20 minutos)

Sala A2.15: Sala de cavaletes, sentados no chão em círculo, com um papel A4 para todos;

Desenhar em planta ou em perspectiva o que se lembram do espaço da sala: indicar que actividade irá durar 10 minutos;

Perguntas possíveis:

Pensem no comprimento, largura, distância chão tecto?

Quantas janelas?

E agora o mobiliário: que elementos tem a sala, quantas mesas, quantos armários?

**2. Debate** (15-20 minutos)

Sala A1.07 (ou idêntica): Sala de estiradores, com cadeiras junto ao quadro;

Colar os desenhos de todos no quadro à direita;

Debate comparativo com perguntas e desenho da planta da sala no quadro à esquerda:

Qual será o comprimento, a largura, o pé direito da sala?

Para que lado abre afinal a porta?

Quantas janelas são?

Onde está o quadro, os armários, os lavatórios?

Quantas mesas, e cadeiras?

Como é feita a iluminação natural (orientação da sala) e artificial?

### 3. A unidade de trabalho - apresentação/exemplificação/debate (20-25 minutos)

Nas aulas até dia 23 vamos fazer uma série de exercícios sobre o espaço: representação e reorganização.

Vocês têm que escolher agora no 11º ano o curso na escola, e depois o que vão fazer?

Quem vai ser cenógrafo de teatro, decorador, arquitecto?

E mesmo que não sejam, poderão vir reorganizar a vossa sala, cozinha, quarto, etc...

Portanto vamos experimentar antes, começando por algumas palavras e técnicas base.

1º Exercício dos próximos 3 dias (5ª, 6ª e 3ª) de representação desta sala de aula.

Trabalho de grupo, 6 elementos por grupo; Dividir turma por grupos à escolha dos alunos (escrevendo no quadro os grupos).

Elementos que vamos trabalhar:

Levantamento (planta e cortes à mão levantada, esboços);

Esboços;

Maqueta esboçada 1:50.

LEVANTAMENTO:

Mostrar desenhos de levantamento realizados no âmbito de prática profissional/académica - conversar sobre os desenhos mostrados.

Levar MAQUETAS para debater questões espaciais:

O que é:

PLANTA Corte à altura de 1,20m do chão (convenção vs utilidade);

CORTE Representação gráfica de uma secção plana - experimentar cortar a maqueta; virar para o lado, explicando o que é em corte e em vista;

MAQUETA Reprodução em tamanho reduzido - O que poderá ser uma maqueta esboçada;

ESCALA O que significa a escala de algo;

Mostrar fotos e exemplos de maquetas diferentes.

Como se poderá fazer um levantamento em grupo?

Divisão de tarefas e questões de representação: exemplificar;

Por exemplo: 2 medem, 1 desenha;

Num grupo de 6: 3 poderão desenhar mobiliário, 3 poderão desenhar os elementos fixos;

Sugestões e exemplificação de material a utilizar: fitas métricas, prancheta, lápis HB/F, esferográficas...



ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

Desenho A | 10º ano | turma 6 | ano lectivo 2009/2010

Professora estagiária Catarina Wall | Professora cooperante Rosário Forjaz

## UNIDADE DE TRABALHO Nº 7 : PENSAR ESPAÇOS

**Trabalho de grupo: representar a sala de aula**

6 elementos por grupo | aulas de 10.03 a 16.03.2010: 4 blocos

Realizar o levantamento da sala A1.07, representando os elementos fixos (paredes, porta, janelas etc.) e móveis (estiradores, mesas, cadeiras etc.), através dos seguintes elementos:

Desenhos de levantamento: planta e cortes cotados à mão levantada;

Maqueta da sala A1.07 à escala 1:50;

Esboços perspécticos da sala;

Outros esboços (à escolha);

**Materiais de suporte:** prancheta, papel de cor branca A4 e A3, papel vegetal, e outros à escolha.**Materiais riscadores:** lápis de diferentes durezas, canetas de diferentes grossuras, e outros à escolha.**Materiais de construção:** cartão cinza, branco ou similar, de diferentes espessuras, cola, régua, xizato, e outros à escolha.**Apresentação dos trabalhos:**

Reunir os desenhos de levantamento assim como todos os esboços em capa identificada.





ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

Desenho A | 10º ano | turma 6 | ano lectivo 2009/2010

Professora estagiária Catarina Wall | Professora cooperante Rosário Forjaz

UNIDADE DE TRABALHO Nº 7 : PENSAR ESPAÇOS

**Trabalho de grupo: representar a sala de aula**

6 elementos por grupo | aulas de 10.03 a 16.03.2010: 4 blocos

Realizar o levantamento da sala A1.07, representando os elementos fixos (paredes, porta, janelas etc.) e móveis (estiradores, mesas, cadeiras etc.), através dos seguintes elementos:

Desenhos de levantamento: planta e cortes cotados à mão levantada;

Maqueta da sala A1.07 à escala 1:50;

Esboços perspécticos da sala;

Outros esboços (à escolha);

**Materiais de suporte:** prancheta, papel de cor branca A4 e A3, papel vegetal, e outros à escolha.

**Materiais riscadores:** lápis de diferentes durezas, canetas de diferentes grossuras, e outros à escolha.

**Materiais de construção:** cartão cinza, branco ou similar, de diferentes espessuras, cola, régua, xizato, e outros à escolha.

**Apresentação dos trabalhos:**

Reunir os desenhos de levantamento assim como todos os esboços em capa identificada.

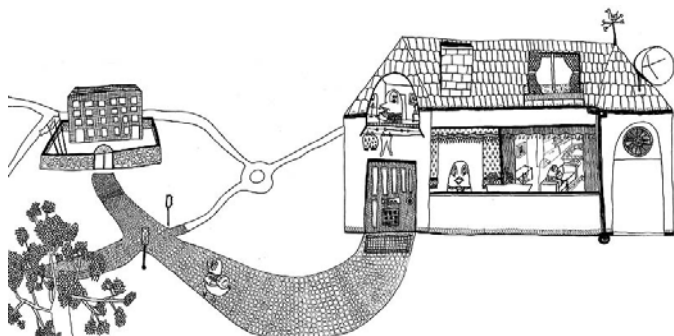


ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS

Desenho A | 10º ano | turma 6 | ano lectivo 2009/2010

Professora estagiária Catarina Wall | Professora cooperante Rosário Forjaz

## UNIDADE DE TRABALHO Nº 7 : PENSAR ESPAÇOS

Capa do caderno *meta(a)fora*, Mónica Faria**Trabalho individual: o quarto**

aulas de 19.03 a 23.03.2010: 2 blocos

Com base no trabalho realizado para a sala de aula, realizar:

Levantamento dos elementos fixos e móveis do quarto;

Proposta de organização do quarto, alterando a posição dos elementos móveis já existentes.

A proposta será debatida em aula.

**Elementos a apresentar:**

Maqueta da proposta à escala 1:20;

Planta e corte(s) da proposta à mão levantada;

Esboço(s) do quarto proposto (opcional);

Memória descritiva: reflexão sobre a proposta.

**Materiais de suporte:** papel de cor branca A4 e A3, e outros à escolha.**Materiais riscadores:** lápis de diferentes durezas, canetas de diferentes grossuras, e outros à escolha.**Materiais de construção:** cartão cinza, branco ou similar, de diferentes espessuras, cola, e outros à escolha.**Apresentação dos trabalhos:**

Desenhos identificados em formato A3 (ou colados sobre formato A3) colocados na parede.

Reunir os trabalhos em capa identificada depois do debate.

## CONCLUSÕES

No relatório que agora se conclui analisaram-se as actividades e a investigação realizadas durante o estágio na Escola Artística de Soares dos Reis durante o ano lectivo 2009/2010. No quadro das pesquisas já realizadas durante o primeiro ano de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, estudou-se mais aprofundadamente a temática das relações de influências mútuas entre os espaços escolares e os seus utilizadores e, ainda, da didáctica das artes visuais para a apreensão, representação e intervenção em espaços de vivência quotidiana. Visava-se, principalmente, reflectir sobre a investigação e sobre as experiências desenvolvidas durante este ano de estágio, cruzando-as com a minha formação académica prévia na área da Arquitectura, para perspectivar o futuro enquanto professora na área das Artes Visuais.

O trabalho realizado subdividiu-se em 3 capítulos que contribuem de modo diferente para as temáticas exploradas. Num primeiro capítulo, enquadrou-se teoricamente o trabalho através da análise de algumas obras fundamentais sobre as relações entre a configuração espacial de espaços e a sociedade, tratando de variáveis como a expressão cultural, as relações de poder ou a apropriação. Ainda neste primeiro capítulo analisam-se as premissas fundadoras dos espaços escolares e os principais problemas que se colocam nestes espaços em geral e nas salas de aula em particular. Num segundo capítulo cruza-se a modificação sucessiva de instalações da EASR com a história da evolução dos espaços escolares em Portugal, centrando depois a análise na mudança de instalações da Rua da Firmeza para a Rua do Major David Magno e nas questões colocadas por alunos de 10º e 12º ano relativamente aos espaços físicos e às regras sociais da escola. Em seguida expõem-se algumas conclusões relativas ao trabalho realizado neste capítulo.

As novas instalações da EASR foram planeadas de modo a rentabilizar espaços e recursos. Este facto é evidente na alteração do espaço de entrada para o lado oposto do corpo A e, em seguida, ligando-o ao corpo de ginásio e refeitório já existente da forma mais directa, e incluindo nessa ligação o acesso ao auditório, biblioteca e ao corpo B, das oficinas. A localização deste último também revela uma optimização de espaços, colocando-o paralelo e anexo ao corpo A. Da leitura dos textos do arquitecto Carlos Prata (2009) depreende-se que o corredor mais largo de acesso aos corpos C e D foi pensado como um espaço polivalente tanto de passagem como de convívio, procurando assim talvez consubstanciar a evolução histórica de introdução de alguns espaços escolares deste género. A observação das vivências neste e nos restantes locais da escola permitiu verificar que a sua função principal é a de circulação. Assim, a sua configuração não incentiva à permanência à excepção, por

exemplo, dos momentos antes de uma sessão no auditório. Apenas o espaço de alargamento utilizado para jogar pingue-pongue cumpre o objectivo inicial de se desdobrar como espaço de convívio, embora se julgue que o local de acesso ao multibanco poderia também ser ocupado caso existissem elementos móveis que o permitissem. Deste modo, tal como indicado pelos alunos nos diálogos realizados, não existem na escola espaços interiores com alguma dimensão que permitam um maior convívio ou o trabalho de grupo. O espaço de refeitório, que poderia suprir algumas dessas carências, parece ser demasiado pequeno para ter efectivamente várias funções ao longo do dia, o que terá provavelmente originado as proibições a ele associado. Para além deste aspecto, a rentabilização de espaço nas novas instalações da EASR, nas quais se destaca a localização do auditório, alterou a configuração do pátio central separando-o em vários pequenos espaços subdivididos pelos corpos construídos. Esta opção permite iluminar naturalmente os espaços e diminuir a área destinada a circulações. Contudo, afasta na prática o restante espaço exterior dos espaços interiores com os quais tem uma reduzida relação visual, o que não incentiva à sua ocupação. Assim, deixa de existir a configuração de átrio exterior de convívio de todos que é mencionado por alunos relativamente às instalações da Rua da Firmeza e, curiosamente, também por antigos alunos relativamente à Escola Secundária de Oliveira Martins. Porém, como verificámos nos diálogos com os alunos e, também, no primeiro capítulo, as regras sociais e as interacções entre os actores sociais que compõem uma comunidade são tão importantes como as configurações espaciais físicas. Poder-se-á, então, pensar em como organizar fisicamente e socialmente o espaço de modo a estabelecer dinâmicas diferenciadas propositadamente. Uma destas dinâmicas já estabelecida de forma não propositada (mas intimamente relacionada com a imposição de regras sociais) é a deslocação frequente de pessoas para o espaço em frente do portão da escola...

Os trabalhos de fim de ano e os exames nacionais dificultaram, possivelmente, a realização da reunião que os alunos de 12º ano gostariam de ter organizado com os restantes alunos da escola. Para a construção de uma apropriação real e da construção de uma nova identidade e memórias relativas às novas instalações da EASR será, talvez, necessário que a comunidade escolar os ocupe realmente com menos nostalgia e, também, com menos medo de “estragar o que é novo”. No entanto, considero que o entusiasmo dos alunos de 12º ano pelas recordações e vivências associadas aos espaços antigos da EASR são elementos fundamentais na construção de uma identidade partilhada entre o passado e o futuro. Hesito se estarei ou não a divagar demasiado ao pensar se poderíamos começar a configurar os espaços de convívio de que os alunos falaram se, com algum apoio docente, esta reunião se pudesse realizar, por exemplo, no auditório com as bancadas recolhidas, papel de cenário nas paredes, almofadas no chão e as janelas abertas para o espaço exterior central da escola.

Decorreu no dia 8 de Julho de 2010 a inauguração da exposição anual de trabalhos de alunos da EASR. Nesta ocasião muitos trabalhos preencheram provisoriamente as paredes e os vazios ao serem pendurados nos tectos. Uma ocupação mais permanente de alguns locais, provavelmente necessária, teria provavelmente que ser precedida de um debate sobre como seleccionar os elementos que mais importam à vivência colectiva destas instalações, para que o processo de apropriação se associe a uma identificação dos diversos actores da comunidade escolar com os espaços (e não apenas de alguns). Este debate não será provavelmente tarefa fácil numa escola que irá contar com pouco mais de 1000 alunos no próximo ano lectivo, mas acredito que será recompensadora para todos.

O terceiro capítulo do presente relatório trata da planificação de uma unidade de trabalho desenvolvida com alunos de 10º ano em aulas de Desenho A, explorando com os alunos conteúdos fundamentais à educação visual: o levantamento e análise das dimensões física e social dos espaços, incentivando a reflexão sobre essas valências para neles poder, se necessário, intervir. Exploraram-se estas questões nas actividades lectivas através de um projecto de reorganização de espaços de vivência diária dos alunos, a sala de aula colectiva e o quarto de cada um.

A relação pedagógica que estabeleci com os alunos da turma 10º 6 foi muito marcada pela relevância das questões de espaço para a prática docente, tanto por serem pensadas configurações diferentes para a sala de aula pelos alunos, como por eu mesma ter estabelecido durante a unidade de trabalho modificações na posição dos elementos e dos utilizadores da sala, consoante o tipo de trabalho a realizar e os relacionamentos que se pretendia estabelecer. Neste âmbito, confirmou-se a importância tanto destas configurações como das regras implícitas e explícitas na sala de aula e da relação interpessoal que estabeleci com os alunos ao longo das aulas. Saliem-se ainda as novas possibilidades de reorganização da sala de aula abertas pelos alunos através do seu trabalho, por serem respostas dirigidas aos problemas que eles enfrentam diariamente, e que o professor poderá desconhecer. Verificou-se, assim, que a reorganização dos elementos da sala de aula é uma acção de base frequentemente negligenciada na planificação docente, que pode ser entendida como uma descoberta colaborativa entre professores e alunos capaz de potenciar dinâmicas sociais diferenciadas.

Acredito que o trabalho desenvolvido nesta unidade permitiu uma consciencialização por parte dos alunos para o seu potencial interventivo nos espaços que configuram o seu quotidiano. Foi fundamental a este fim a sua sensibilização para as implicações no meio físico e social das análises detalhadas e das intervenções planeadas. Considero igualmente que esta consciencialização derivou das características específicas dos trabalhos desenvolvidos e dos métodos adoptados na prática docente. Neste contexto, destaca-se o facto de se ter tratado de uma actividade prática, a realizar de forma experimental em espaços de vivência colectiva e individual dos alunos e com possíveis implicações

reais na sua vida. Salientam-se ainda o desenho de memória e a representação técnica à mão levantada durante o levantamento como formas de descoberta dos espaços pontuadas pela surpresa. Acrescenta-se a estas actividades o trabalho de síntese desenvolvido na construção de maquetas.

Entre os métodos adoptados na prática docente realça-se, como referido, a experimentação de diversas disposições dos elementos móveis na sala de aula de modo a criar diferentes dinâmicas de trabalho e, ainda, os exemplos de desenhos e maquetas levados para a aula, nomeadamente a maquete esboçada utilizada para demonstrar visualmente o que era um corte em três e, em seguida, em duas dimensões. É ainda de mencionar o debate continuado das soluções de projecto com os grupos e, depois, com a turma durante a reorganização prática da sala de aula.

Tinha-se como objectivo na elaboração deste relatório de estágio contribuir para que actuais e futuros professores, alunos e funcionários olhem, questionem e possam intervir nos espaços que habitam diariamente na escola. No final da sua elaboração, e no início de outros caminhos no âmbito da prática docente, espera-se ter dado algumas pistas para o debate colaborativo sobre estas questões habitualmente negligenciadas, visando a participação activa de comunidades escolares nos seus espaços, como aquela que conheci na Escola Artística de Soares dos Reis.

## BIBLIOGRAFIA

ALEGRE, Maria Alexandra de Lacerda Nave (2009) *Arquitectura escolar: o edifício liceu em Portugal (1882-1978)*, Lisboa: dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa.

ALMEIDA, Ana Nunes de, e VIEIRA, Maria Manuel (2006) *A Escola em Portugal: novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

ALVES, Luís Alberto Marques (2001) "O Ensino na segunda metade do século XIX", *Revista da Faculdade de Letras: História*, Porto: Universidade de Letras da Universidade do Porto, pp. 53-92.

ARTWEDSON, Gerhard (1990) "Estudar problemas", in LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos (1990) *Trabalho de Projecto: 2. Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 19-24.

BASTO, Fernando (2006) "Ex-Oliveira Martins poderá ser pólo da Soares dos Reis", *Jornal de Notícias* de 10/11/2006, Disponível em: [http://www.portoxxi.com/jornal/ver\\_artigo.php?id=1420](http://www.portoxxi.com/jornal/ver_artigo.php?id=1420) [25/07/2010].

BÁRTOLO, José Manuel (2005) "Espaço, *design* e poder: notas sobre a tecnologia do quotidiano", *Revista de comunicação e linguagens*, nºs 34 e 35, Lisboa: Relógio de Água Editores, Junho, pp. 279-292.

CARNEIRO, Alberto, LEITE, Elvira e MALPIQUE, Manuela (1983) *O Espaço Pedagógico 1: a casa / o caminho casa - escola / a escola*, Porto: Edições Afrontamento.

CARNEIRO, Alberto, LEITE, Elvira e MALPIQUE, Manuela (1983) *O Espaço Pedagógico 2: corpo / espaço / comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.

CARNEIRO, Alberto (1994) *Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto*, Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

CHING, Francis (1996) *Architectural graphics*. Nova Iorque: Van Nostrand Reinhold. (versão consultada *Representação gráfica em Arquitetura*, Porto Alegre: Bookman, 2000).

CORTESÃO, Luísa (1990) "Projecto, interface de expectativa e de intervenção", in LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos (1990) *Trabalho de Projecto: 2. Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 81-89.

COSTI, Marilice (2009) "Sala de aula, arquitectura, corpo e aprendizagem", *Infohabitar*, ano V, nº 248, Disponível em <http://infohabitar.blogspot.com/> [04/05/2010].

DEWEY, John (1990) "O sentido do projecto", in LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos (1990) *Trabalho de Projecto: 2. Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 15-18.

ESCALLIER, Christine (2010) "Arquitectura escolar e identidade: o espaço pedagógico como instrumento de aprendizagem", *Actas do Congresso Internacional de La Habana*, Disponível em [http://www3.uma.pt/blogs/christineescallier/?page\\_id=9](http://www3.uma.pt/blogs/christineescallier/?page_id=9) [04/05/2010].

ESCOLA DE ARTES DECORATIVAS SOARES DOS REIS (1958) *Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis*, Porto: Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SOARES DOS REIS (1998) *Escola Secundária de Soares dos Reis: escola especializada de ensino artístico*, Porto: Escola Secundária de Soares dos Reis.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SOARES DOS REIS - Blogue (2008), Disponível em: <http://escolasecundariadesoaresdosreis.blogspot.com>.

ESCOLA ARTÍSTICA DE SOARES DOS REIS - EASR (2010), Disponível em: <http://www.essr.net/> [04/05/2010].

ESCOLA SOARES DOS REIS (1995) *Exposição Alunos da Escola Soares dos Reis*. Porto: Escola Soares dos Reis.



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SOARES DOS REIS e ISTITUTO STATALE D'ARTE (sem ano) *As Matrizes geométricas da produção artística siciliana e portuguesa - o mosaico e o azulejo*. Porto: Centro de Recursos Educativos da Escola Secundária de Soares dos Reis.

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO PORTO (Organização) (2001) *Actas do Seminário: Os Desenhos do Desenho: Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

FREINET, Célestin (1964) *Les Techniques Freinet de l'École Moderne*, Paris: Librairie Armand Colin (versão consultada *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, Lisboa: Editorial Estampa, 1975).

HANSON, Julienne (1998) *Decoding Homes and Houses*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KOSTA DE ALHABAITE - Blogue (2007), Disponível em:

<http://kostadealhabaite.blogspot.com/2007/12/escola-comercial-oliveira-martins-morte.html>.

LE CORBUSIER (1960) *L'atelier de la recherche patiente*, Paris: Éditions Vincent Fréal, Excertos disponíveis em: <http://www.fondationlecorbusier.fr/> [01/07/2010].

LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos (1990) *Trabalho de Projecto: 2. Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento, 1993.

LEITE, Elvira e PACHECO, Natércia (1991) "Inventar espaços de animação/relação" in: GAMA, Maria João (Coordenação geral) *Manual do Formador: Teoria e Desenvolvimento do Currículo, Animação Pedagógica* (Volume 3), Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, pp. 3-39.

LEITE, Elvira e VICTORINO, Sofia (2008) *Projectos com escolas 2002-2007*, Porto: Fundação Serralves.

LOBO, M. Natália, PEIXOTO, Jorge Mário, REBELO, Olímpia e SERRALHEIRO, J. Paulo (1985) *A Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis e o ensino técnico, profissional e artístico em Portugal*. Porto: Escola Secundária Soares dos Reis.

LOPES, Leão (2001) *Manual básico de construção*, Mindelo: Atelier Mar.

MALPIQUE, Manuela (1983) *Os Professores falam aos Arquitectos: aspectos metodológicos da apreensão do espaço*, Porto: Escola Superior de Belas Artes do Porto.

MALPIQUE, Manuela (Sem data) "Espace construit, espace vécu", *Colloque International: Perspectives de réussite: Au-delà des insuccès scolaires*.

MONIZ, Gonçalo Canto (2003) *Arquitectura e Instrução: o projecto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra: Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (versão consultada *Arquitectura e Instrução: o projecto moderno do liceu 1836-1936*, Coimbra: Edições do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.)

MUNARI, Bruno (1981) *Da Cosa Nasce Cosa*, Roma: Laterza (versão consultada *Das Coisas Nascem Coisas*, Lisboa: Edições 70, 2008).

MUNARI, Bruno (1997) *Fantasia*, Roma: Giuseppe Laterza & Figli (versão consultada *Fantasia*, Lisboa: Edições 70, 2007).

NÚCLEO DE CONSERVAÇÃO E REABILITAÇÃO DE EDIFÍCIOS E PATRIMÓNIO - Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (2007), Disponível em: [http://ncrep.fe.up.pt/web\\_bd/detalhes.asp?id=154](http://ncrep.fe.up.pt/web_bd/detalhes.asp?id=154).

OsMeusApostamentos - Blogue (2008) "Escola Secundária Oliveira Martins", Disponível em: <http://blog.osmeusapostamentos.com/?p=646> [25/07/09].

PARQUE ESCOLAR (2009) *Manual de Projecto de Arquitectura*, Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt/pt-manual-projectos-arquitectura.php> [16/07/09]

PARQUE ESCOLAR (2009b) *Renovar: Soares dos Reis*, Lisboa: Parque Escolar.

PIMENTA, Joana (Coordenação) (2009) *Escolas secundárias: reabilitação*. Casal de Cambra: Caleidoscópio Edição e Artes Gráficas.

PORTO EDITORA - Dicionário da Língua Portuguesa, Disponível em <http://www.infopedia.pt/> [04/05/2010].

PRATA, Carlos (2009) "Escola Secundária Artística Soares dos Reis: uma vida nova", in PARQUE ESCOLAR (2009b) *Renovar: Soares dos Reis*, Lisboa: Parque Escolar, pp. 20-25.

RAMOS, Artur, QUEIROZ, João, BARROS, Sofia e REIS, Vítor dos (2001) *Desenho A: 10º ano: Curso científico-humanístico de artes visuais*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário.

READ, Herbert (1943) *Education through Art*, London: Faber & Faber (versão consultada *Educação pela Arte*, Lisboa: Edições 70, 2007).

SILVA, Carlos Manique da (2002) *Escolas belas ou espaços são?: uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa: 1860-1920*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SILVANO, Filomena (2001) *Antropologia do Espaço: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

SOJA, Edward (2005) "Em Espaços diferentes: Interpretando a organização espacial das sociedades", *Revista de comunicação e linguagens*, nºs 34 e 35, Lisboa: Relógio de Água Editores, Junho, pp. 301-309.

TÁVORA, Fernando (1962) *Da Organização do Espaço*, Porto: Edições do Curso de Arquitectura da Escola Superior de Belas Artes do Porto, 1982.

TERRASÊCA, Manuela (1983), "Métodos Activos no Ensino do Português: memória de uma experiência" (texto não publicado disponibilizado pela autora).

TURMA 12º DO CURSO DE ARTES GRÁFICAS 2003/04 (2004) *O Corpo e os seus territórios*, Porto: Escola Secundária de Soares dos Reis.

WEBER, Anita (1990) "Saberes sociais e saberes escolares. Para uma problemática articulação", in LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro dos (1990) *Trabalho de Projecto: 2. Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento, 1993, pp. 40-48.

## Fontes de Arquivo

Espólio documental e fotográfico do Arquivo da Escola Artística de Soares dos Reis (AEASR).

Arquivo do Conselho Executivo da Escola Artística de Soares dos Reis (ACEEASR): elementos desenhados da Escola Artística de Soares dos Reis sita na Rua Major David Magno, segundo projecto de Arquitectura do Arquitecto Carlos Prata.