

A apropriação do espaço escolar pelo projeto pedagógico: o caso da Escola da Ponte (Portugal)¹

Carlos Manique da Silva²
Cláudia Pinto Ribeiro³

Resumo

O presente estudo valoriza o projeto pedagógico como quadro de ação para os indivíduos na organização escolar. É, justamente, a essa luz que se analisa a forma como o espaço escolar é interpretado pelos utilizadores (nomeadamente, docentes), em um contexto muito específico: a Escola da Ponte (Portugal). Em um quadro de insucesso generalizado da experiência das escolas de área aberta em Portugal, aquilo que se procura demonstrar é que, no caso da Escola da Ponte, o êxito da experiência assentou no caráter inovador do projeto pedagógico (pondo em causa o DNA da organização pedagógica das escolas – a classe). A nossa interpretação, baseada no conceito de espaço como construção social, sustenta que foi, sobretudo, a consistência do projeto pedagógico e a interação entre atores e objetos da ação que determinaram a forma como o espaço foi sendo organizado; muito mais do que se tratar de um processo de indução resultante de o edifício ser de área aberta. A recolha empírica constituiu a base para conhecer o modo de apropriação do espaço pelo projeto pedagógico. Nessa ordem de ideias, foi enviado (por correio eletrônico) um inquérito através de um questionário a docentes que lecionaram na referida escola entre meados da década de 1970 e o ano de 2012. O arco cronológico tem a seguinte justificação: tratou-se do lapso de tempo que decorreu entre o início do projeto pedagógico e a transferência de instalações para um novo edifício.

Palavras-chave

Escola da Ponte (Portugal) – Espaço escolar – Escolas de área aberta – Inovação pedagógica – Projeto pedagógico.

1- O presente artigo é financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), IP, no âmbito do projeto PTDC/MHC-CED/0893/2014.

2- Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
Contato: manique@net.sapo.pt

3- Universidade do Porto e Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória”, Porto, Portugal.
Contato: claudiapintoribeiro@sapo.pt



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844183443>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Appropriation of the school space by the pedagogical project: Escola da Ponte (Portugal)

Abstract

The present study values the pedagogical project as a frame of action for individuals in the school organization. Indeed, it is according to this perspective that interpretations of the school space by its users (teachers in particular) are analyzed in a very specific context – Escola da Ponte. Within the scope of widespread failure of the open-plan school experience in Portugal, the aim of this study is to highlight how the successful experience of Escola da Ponte was born out of the innovative nature of the pedagogical project (questioning the “DNA” of the pedagogical organization of schools – the class). Our interpretation is based on the concept of space as a social construction. Above all, it sustains that it was the consistency of the pedagogical project and the interaction between actors and objects of action that determined how the space was organized rather than the induction process of an open-plan school building. The empirical collection served to ascertain how the space was appropriated by the pedagogical project. A survey was sent by e-mail to the teachers who taught at this school between the mid-1970s and 2012. The chronological gap is due to the lapse of time between the beginning of the pedagogical project and the transfer of facilities to a new building.

Keywords

Escola da Ponte (Portugal) – School space – Open-plan schools – Pedagogical innovation – Pedagogical project.

Introdução

A transformação desta pedagogia tradicional numa pedagogia mais liberal modifica a arquitetura escolar que tende a tornar-se mais flexível e mais permissiva. (citado por Marie-Claude Derouet-Besson).⁴

Seria insensato assumir que todos os professores que lecionam em espaços abertos dão “aulas abertas” ou que “aulas abertas” só têm lugar em espaços abertos. (Larry Cuban).⁵

O presente estudo parte do pressuposto de que a evolução da pedagogia (se quisermos, das práticas pedagógico-didáticas) tem uma influência decisiva na configuração dos espaços escolares – é esse, aliás, o sentido das palavras citadas por Derouet-Besson. No

4- “La transformation de cette pédagogie traditionnelle en une pédagogie plus libérale modifie l’architecture scolaire qui tend à devenir plus souple et plus permissive.” (tradução dos autores).

5- “It would be foolish to assume either that all teachers in open space conducted open classrooms or that open classrooms were located only in open space.” (tradução dos autores).

fundamental, significa isso também admitir que não é a arquitetura escolar que induz uma determinada pedagogia. Com efeito, em investigação recente, Duarte, Veloso e Marques (2014, p. 418), tomando como referência o Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário, demonstraram que a renovação de espaços escolares não teve um impacto decisivo nas práticas docentes, as quais “se mantiveram num registo tradicional”.⁶

Se recuarmos aos anos de 1970-80 – período em que ganha corpo a ideia de que o edifício faz o método de ensino (BARROSO, 2002) – encontramos um caso que elucida bem a dificuldade em encorajar uma pedagogia a partir (dir-se-ia quase em exclusivo) da conceção de novos ambientes educativos. Referimo-nos à experiência das escolas de área aberta em Portugal, iniciada na década de 1970. Na verdade, o fundamento que presidiu à conceção dessas escolas, ou seja, o de promover a ruptura com a organização em classe, foi rejeitado por muitos professores, diretores e, mesmo, encarregados de educação (MARTINHO; SILVA, 2008). Aliás, Burke e Grosvenor (2008) mencionam que a investigação realizada nos Estados Unidos da América na década de 1970 a respeito da conceção dos edifícios escolares – e acrescentam que metade das escolas construídas no final dos anos de 1960 eram de área aberta – aponta para a seguinte conclusão: “a arquitetura não determina fundamentalmente a prática docente, mas os professores definem e dispõem dos espaços de acordo com a sua perceção das necessidades, hábitos e crenças” (BURKE; GROSVENOR, 2008, p. 152).⁷

A conclusão referida por esses dois autores é particularmente interessante para a nossa investigação, a qual se reporta à experiência das escolas de área aberta em Portugal, designadamente, à Escola da Ponte. Enfatizemos que os planos de área aberta – na sua origem, a crítica às práticas pedagógicas vigentes até a década de 1950 (BURKE; GROSVENOR, 2008) – acabam com a noção espacial de sala de aula; a novidade, de fato, residia na criação de duas ou três salas de aula com ligação entre si (sem paredes) e com espaços de apoio comuns; permitindo, dessa forma, realizar diversas tarefas com diferentes grupos de alunos.

No fundo, o desenho das escolas pretendia apelar a práticas pedagógicas em que a criança fosse o centro do processo de ensino e aprendizagem – na ideia de Derouet-Besson (1997), a arquitetura escolar seria o suporte material e espacial de um projeto de educação aberta. Mas tal desiderato passava, obrigatoriamente, pelo trabalho de colaboração dos docentes. Nesse sentido, abria-se também a possibilidade de departamentalização, isto é, de os professores poderem lecionar as matérias em que se sentiam mais capazes ou predispostos a tal (SLAVIN, 1989). Implícita estava a ideia de que um determinado grupo de alunos não ficava confiado a um único docente. Para além desse fato, como princípios pedagógicos, consagrava-se ainda a gestão flexível do currículo e do tempo escolar (GONÇALVES, 2011).

Conforme aludimos, na generalidade das situações, a experiência das escolas de área aberta foi negativa (e não apenas em Portugal). Significa isso que o DNA da organização pedagógica das escolas – a classe – não foi posto em causa (BARROSO, 1996). No caso

6- “remain[ed] set in a traditional mould” (tradução dos autores).

7- “architectural design does not fundamentally determine teacher practice, but that teachers determine and arrange their spaces in accordance with their perceived needs, habits and beliefs” (tradução dos autores).

português, a investigação realizada até o momento – importa sublinhar que o tema tem interessado à historiografia – permite-nos identificar as principais dificuldades que foram um obstáculo à *pedagogia aberta*, citemos, nomeadamente: i) o fato de os docentes terem diferentes métodos de trabalho e desconhecem a *pedagogia P3* (pressupondo, nesta última circunstância, pouca atenção à formação específica); ii) a falta de estabilidade das equipas de docentes; iii) a ausência de uma cultura de colaboração; e iv) a prevalência do conhecimento baseado na experiência (GONÇALVES, 2011; MARTINHO, 2011; ALMEIDA, 2015).

Uma autora como Gonçalves (2011), baseada nas investigações de Escolano Benito sobre cultura escolar, põe em evidência que as dificuldades na implementação das escolas de área aberta em Portugal resultaram da falta de articulação entre os três âmbitos da cultura escolar, a saber: i) as regulamentações e o desenho arquitetônico dos edifícios (prescritos pelos arquitetos); ii) o normativo do discurso pedagógico; e iii) a cultura empírica dos professores. Mas, concordando com a posição assumida por Almeida (2015, p. 240), determinante (como fator de resistência à mudança) parece ter sido o “peso do conhecimento baseado na experiência”. De resto, é este tipo de conhecimento que sobressai na forma como os edifícios escolares P3 são interpretados pelos seus utilizadores, conduzindo à reconversão dos espaços (ALMEIDA, 2015).

Não obstante o insucesso generalizado da experiência das escolas de área aberta em Portugal – consequência, como se disse, de não ter sido posto em causa o núcleo central da sala de aula (daí falarmos em *externalidade* da reforma) –, houve situações de exceção. A mais conhecida é, seguramente, a experiência levada a cabo na Escola da Ponte. Aliás, segundo o seu mentor, José Pacheco (1998), a estrutura do espaço escolar foi um dos fatores decisivos para o sucesso do projeto pedagógico.

Conceptualmente, afigura-se-nos útil referir os trabalhos de Mcgregor (2003, 2004), no sentido em que a autora propõe novos (e estimulantes) entendimentos para a dimensão espacial em educação. Com efeito, enquanto contexto de trabalho dos professores, o ambiente físico é perspectivado do seguinte modo:

[...] o espaço é visto como *relacional*, simultaneamente causa e efeito de inter-relações das práticas sociais [...]. Consequentemente, o espaço não é pré-determinado, estático ou concluído; é sempre o processo de devir (MCGREGOR, 2003, p. 354, grifo da autora).⁸

A essa luz, no que respeita à experiência da Escola da Ponte, importa sublinhar o seguinte. Se, conforme indicamos, o fato de se tratar de um edifício de área aberta parece ter sido determinante para a construção do projeto pedagógico, não menos relevante será afirmar que a singularidade do mencionado projeto e a interação entre os atores envolvidos determinaram a forma como o espaço foi sendo interpretado. Por exemplo, Guimarães e Oliveira (2006), baseadas em um relatório de avaliação externa (Inspeção-Geral da Educação), referem que a Escola da Ponte é descrita como sendo de área aberta não apenas devido à organização do espaço, mas em função da especificidade do trabalho pedagógico, permitindo à Escola trabalhar de forma diferente das demais.

8- Space is seen as *relational*, both producing and a product of interconnecting social practices [...]. Consequently, space is not pre-given, static or completed; it is always in process of becoming (tradução dos autores).

Nesse sentido, na presente investigação, pretendemos documentar o espaço físico da Escola e registrar padrões de uso e de interação. Mais explicitamente, mobilizando o conceito de *place topology*⁹ (MCGREGOR, 2003), interessa-nos, por exemplo, descrever o tipo de espaço de que os professores gostam para trabalhar com os alunos e perceber as razões pelas quais esses espaços são usados em um determinado sentido, admitindo o seguinte pressuposto: a arquitetura, o mobiliário, o equipamento e a prática, em conjunto, definem o que é comportamento próprio e relevante (para um determinado contexto e em uma dada temporalidade). O que está em agenda, e continuamos a acompanhar a investigação de Mcgregor (2004, p. 348), passa por considerar “o modo como as relações de pessoas e coisas ordenam os espaços de trabalho”;¹⁰ é o conceito de espaço enquanto construção social que aqui emerge.

Não é demais sublinhar que o nosso estudo valoriza a ideia de que o projeto pedagógico se constitui como quadro de ação para os indivíduos na organização, enformando as suas crenças, hábitos e práticas. Foi, precisamente, a partir da noção de projeto – como espaço formal de tradução, composição e recomposição de regras (BARROSO, 2001) – que, na referência à Escola da Ponte, se rompeu com a *forma escolar* (VICENT; LAHIRE; THIN, 1994).

Metodologia e objetivo do estudo

O objetivo deste estudo é conhecer o modo de apropriação do espaço – no caso em análise, um edifício de área aberta (P3) – pelo projeto pedagógico implementado na Escola da Ponte. Em linha com o pensamento expresso na Introdução, a definição que o objetivo encerra secundariza (logo, não ignora) o impacto que o espaço escolar tem no trabalho dos professores. Na verdade, o sentido que se pretende dar é o de perceber de que forma o edifício é interpretado, tendo em conta um conjunto de pressupostos que enformam o projeto pedagógico.

A recolha empírica constituiu a base para conhecer o modo de apropriação do espaço pelo projeto pedagógico – a expressão, assinale-se, é de Derouet-Benson (1984). A opção foi a de privilegiar um dos utilizadores diretos da Escola: os docentes. Nessa ordem de ideias, foi enviado (por correio eletrónico) um inquérito por questionário a docentes que lecionaram na Escola da Ponte, entre meados da década de 1970 e o ano de 2012. O arco cronológico tem a seguinte justificação: tratou-se do lapso de tempo que decorreu entre o início do projeto pedagógico e a transferência de instalações para um novo edifício.

Além de recolher informação sobre os dados biográficos e as características de contexto dos professores (como, por exemplo, a idade, a habilitação académica, o ano de ingresso na Escola, os anos de experiência profissional, o período de permanência na Escola e as funções desempenhadas), o inquérito procurou indagar o seguinte: i) a tipologia do espaço e ii) as topologias de lugar e ensino. No que concerne ao primeiro tópico, a intenção foi a de mapear os espaços que os docentes usaram (em contexto de prática letiva), tendo os informantes de selecionar uma ou mais respostas de uma lista pré-definida ou indicar algum(ns) espaço(s) que não constasse(m) no questionário. Por outro lado, no que diz respeito às topologias de lugar e ensino – a referência, recorde-se, são os trabalhos de Mcgregor (2003, 2004)

9- Topologia do espaço (tradução dos autores).

10- “the way in which networks of people and things order the spaces of workplace” (tradução dos autores).

-, o objetivo foi, sobretudo, analisar os espaços em função das atividades (ou práticas pedagógicas) neles desenvolvidas, assim como das interações entre docentes e alunos.

Perguntou-se, nomeadamente, o seguinte: i) como era organizado o espaço, considerando, de modo específico, o mobiliário escolar e os dispositivos pedagógicos; ii) se havia reconfiguração semanal dos espaços (e, se sim, o que se alterava, em função de quê e como interagiam alunos e orientadores); iii) se os docentes tinham preferência por algum espaço de trabalho; iv) se existiam eventuais constrangimentos decorrentes da utilização de um edifício de área aberta; v) quais os aspectos da organização escolar que eram considerados mais determinantes para a consecução do projeto pedagógico; e vi) qual o grau de identificação com a seguinte afirmação: “não é, no essencial, o desenho arquitetônico que determina a prática dos professores, organizando estes os espaços em função dos seus hábitos, crenças e necessidades”.

Delineados os objetivos desta investigação, cabe, ainda, em termos metodológicos, dizer algo mais relativamente ao inquérito por questionário enviado aos docentes. A seleção desta metodologia, de entre as várias opções metodológicas a serviço da investigação em ciências sociais e humanas, é facilmente justificada. Tendo em conta as características do público-alvo, disperso no espaço e com dificuldade em agendar entrevistas presenciais, considerou-se que recorrer ao inquérito por questionário seria a opção mais favorável, uma vez que permitia, de uma forma rápida e fácil, chegar aos inquiridos. A opção pelo formato digital acessível em uma plataforma *on-line* (*Google Forms*) explica-se por se considerar que este modo de recolha da informação confere à atividade mais dinamismo, tornando-a mais apelativa e menos aborrecida que o comum uso de papel e caneta. Por outro lado, e tal como referem Maciel; Nunes, Claudino (2014, p. 158), o uso do questionário via *on-line* permite reduzir os gastos e chegar de modo rápido a um maior número de inquiridos. Contudo, também oferece riscos que não devem ser desprezados: vários teóricos alertam para problemas que podem ocorrer como, por exemplo, a falta de adesão dos inquiridos ser considerável; a falta de acesso aos equipamentos necessários para dar resposta ao inquérito e/ou a falta de controle do investigador sobre os reais respondentes (LYNN, 2013 Apud MACIEL; NUNES, CLAUDINO, 2014).

Outro aspecto tido em consideração relaciona-se com a extensão do inquérito, uma vez que várias leituras recomendam que este tipo de instrumento não deve ser demasiado longo para evitar desistências ou dispersão. Nessa ordem de ideias, o inquérito por questionário era constituído por 17 questões, na sua maioria de resposta fechada e sete de resposta aberta, no sentido de diminuir a probabilidade de influenciar o inquirido e de a recolha da informação ser mais completa e rica. Sintetize-se, por fim, que o inquérito foi orientado de acordo com a seguinte categorização: 1 – Dados biográficos dos informantes; 2 – Dados de contexto; 3 – Tipologia do espaço e 4 – Topologias de lugar e de ensino.

Escola da Ponte: a construção de um projeto pedagógico consistente e inovador

O traço mais distintivo da experiência levada a cabo na Escola da Ponte desde meados da década de 1970, que teve como mentor o professor José Pacheco, assenta na rutura com a organização em classe (CANÁRIO, 2004). Por outras palavras, significa

isso afirmar que o projeto pedagógico pôs em causa (de forma bem-sucedida) a estrutura da escola graduada – as classes homogêneas. Tratou-se de implementar um processo de mudança deliberada, no sentido de encontrar soluções para lidar com a heterogeneidade da população escolar. Por outro lado, interessa dizer que a inovação se fundou em uma lógica instituinte (CANÁRIO, 2004, p. 33), isto é, em um saber profissional (o dos professores) construído em contexto, “combinando a ação e a reflexão coletivas”; e não, portanto, em uma lógica instituidora – a da inovação sob tutela (CANÁRIO, 2005).

O grande móbil do projeto pedagógico construído na Escola da Ponte foi, de fato, promover um ensino adaptado às diferenças e características dos alunos. Aliás, pressupôs um forte envolvimento da comunidade local (designadamente, de pais e de encarregados de educação), a afirmação de uma política de direitos humanos (garantia de equidade de oportunidades e de uma cidadania participativa e democrática) e, não menos importante, um “sentido ativo e responsável de autonomia institucional” (BARROSO, 2004, p. 11).

Ora, a concretização dos princípios enunciados passou, conforme referem José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco (2015, p. 11), por “uma valorização dos modos como se aprende e dos contextos onde se aprende”. Implicou, na prossecução de uma escola não unificadora (sem classes/séries), a criação de uma dinâmica de trabalho pedagógico em um espaço escolar de área aberta. A respeito da organização pedagógica da Escola da Ponte, atente-se na explicitação dos citados autores:

Os alunos organizam-se em grupos formados à medida das necessidades de formação, sempre que surjam novos projetos. Movimentam-se entre espaços da escola em função das áreas de saber que em cada momento exploram, trabalhando com diferentes professores, desenvolvendo um trabalho que valoriza a reflexão, a capacidade de análise crítica e a componente de investigação. É neste contexto que a avaliação é considerada um momento de oportunidade de aprendizagem e acontece quando o aluno quer, ou seja, quando este se sente pronto para explicar os saberes por si adquiridos. (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 12).

Privilegia-se, assim, a horizontalidade das relações, a autonomia dos educandos, o trabalho em equipe dos professores e a ação educativa destes, mais baseada no apoio do que na comunicação magistral (daí serem orientadores educativos) e, mesmo, a possibilidade de os alunos poderem trabalhar individualmente e em grupo (o ensino pelos pares tem um papel importante), exprimindo um conjunto de atividades desenvolvido em diversos espaços de aprendizagem flexíveis. Mais, citando António Nóvoa (2017, p. 14), “a aquisição do conhecimento faz-se numa lógica de apropriação e de pesquisa, e não se reduz a uma sequência de aulas e disciplinas” – no fundo, a aprendizagem pela descoberta.

Por outro lado, a avaliação constitui um elemento-chave, no sentido em que se afirma reguladora das aprendizagens dos alunos; quer isto significar, entre outras aceções, que a cada aluno é reconhecido um percurso de apropriação pessoal de experiências e de conhecimentos.

Outra questão importante na experiência da Escola da Ponte é, certamente, a que se prende com a gestão do currículo. Na verdade, desde meados da década de 1970 que a Escola tem vindo a desenvolver o seu projeto pedagógico na referência ao contexto local. Ou seja, no que à gestão do currículo diz respeito, valorizam-se as características e

os saberes da comunidade escolar – a configuração curricular (flexível e resultante de um exercício de autonomia dos docentes) tem em especial atenção as vivências dos alunos, prevenindo-se, dessa forma, o insucesso escolar (LEITE; FERNANDES, 2009).

Referimo-nos à concretização da autonomia na assunção, por parte da equipa pedagógica, da gestão flexível do currículo – um passo decisivo para a construção de uma escola para todos (LEITE; FERNANDES, 2009). Mas, cumpre ainda olhar com outro cuidado o tópico da autonomia. Nomeadamente, a autonomia institucional, que se funda no exercício profissional em contexto, na existência de dispositivos de autoformação cooperada (os círculos de estudos), no sentimento de pertença a uma equipa pedagógica, tendo subjacente uma teoria e sendo sedimentada no par constituído pela ação e reflexão coletivas.

Em síntese, citando Rui Canário (2004, p. 39), essa autonomia baseia-se “no profissionalismo de uma equipa docente”. Podemos, ainda, acrescentar algo relativamente aos apontamentos anteriores sobre a autonomia dos educandos. Veja-se que a própria organização em núcleos (iniciação; consolidação; aprofundamento) traduz a importância do trabalho dos alunos e a ideia de que a autonomia destes, no que respeita à sua capacidade para planear atividades, coligir e interpretar informação e adotar procedimentos de avaliação, é progressiva. A autonomia, neste caso, é suportada numa série de dispositivos pedagógicos. Citemos, a título de exemplo, os registos de avaliação, o plano da quinzena, a grelha dos objetivos, o registo dos projetos, a “tutoria”, a lista dos problemas da escola e da vila, bem como o mapa das responsabilidades. Falta, por fim, dizer algo sobre a implicação dos alunos na vida coletiva da Escola e a sua responsabilização. E aqui o sentido não é só o da participação democrática dos alunos em diversos aspectos da organização escolar, mas, sobretudo, nos efeitos democratizadores que essa mesma participação encerra. É paradigmática, a esse respeito, a assembleia de alunos. Nas palavras de Paulo Morais (2017, p. 189), “as reuniões [...] são um exemplo concreto de vivência em comunidade”.

Ao fechar a presente seção, afigura-se-nos útil sublinhar o seguinte. O sucesso da experiência da Escola da Ponte assentou no trabalho de uma equipe que foi capaz de aprofundar o *profissionalismo docente*, de estabelecer pontes com a sociedade local (no entendimento de que a Escola só podia mudar se mudasse a sua relação com a comunidade), de viver uma autonomia real (e não decretada) e de, em um sentido de mudança deliberada, construir um projeto pedagógico inovador e consistente visando a superar a organização em classe.

Apresentação e discussão dos resultados

Desde há muito que tem sido notado que a maior parte das precauções com a investigação diz respeito ao tamanho e à natureza da amostra, à sua generalização, aos métodos de análise utilizados, assim como às inferências extraídas dos dados (ROSENHOLTZ, 1991). No que concerne ao presente estudo, estamos cientes do limitado número de informantes. Por esse motivo, não adiantaremos conclusões que estejam para além da especificidade do material empírico e do contexto de análise.

Começemos por analisar os dados biográficos e de contexto dos informantes.

Quadro 1 - Dados biográficos e de contexto dos informantes – Chave (N=8)

	Frequência
Gênero	
Masculino	4
Feminino	4
Idade	
Entre 20 e 30 anos	0
Entre 31 e 40 anos	4
Entre 41 e 50 anos	1
Mais de 51 anos	3
Formação acadêmica (à data de ingresso na Escola)	
Bacharelato	1
Licenciatura	7
Anos de experiência profissional (à data de ingresso na Escola)	
Até 4 anos	6
Entre 5 e 7 anos	1
Entre 8 e 14 anos	1
Entre 15 e 22 anos	0
Entre 23 e 40 anos	0
Número de anos que lecionou na Escola	
Até 5 anos	1
Entre 6 e 10 anos	5
Mais de 10 anos	2
Funções exercidas	
Docentes	4
Docentes e de coordenação	3
Outras	1

Fonte: Dados do questionário.

A primeira evidência é a do equilíbrio entre o sexo masculino e o feminino, bem como o fato de não existirem respondentes abaixo dos 31 anos; estes, de resto, distribuem-se, sobretudo, pelas faixas etárias dos 31 aos 40 anos e superior a 51 anos.

No que concerne aos dados de contexto, verifica-se, à data de ingresso na Escola, o seguinte: i) apenas um dos informantes não possuía o grau de licenciatura; ii) a expressiva maioria deles tinha poucos anos de experiência profissional (até 4 anos); nenhum, aliás, ultrapassava os 14 anos de experiência profissional. Por outro lado, houve um único informante que lecionou na Escola por um período inferior a 6 anos – a maioria situou-se no intervalo de tempo compreendido entre 6 e 10 anos. Note-se, por fim, que metade dos respondentes acumulou funções docentes com funções de coordenação e outras.

A partir dos mencionados dados, que inferências se podem fazer? Começemos por afirmar que, para a nossa agenda de investigação, importa, no fundamental, focarmo-nos no seguinte: os respondentes, quando da entrada em funções na Escola, encontravam-se,

predominantemente, no início de carreira; a maior parte deles nela veio a trabalhar por um período superior a 5 anos. Ora, estes dados têm de ser lidos à luz de outras informações. Atente-se no seguinte quadro.

Quadro 2 - Períodos em que os informantes lecionaram na Escola da Ponte

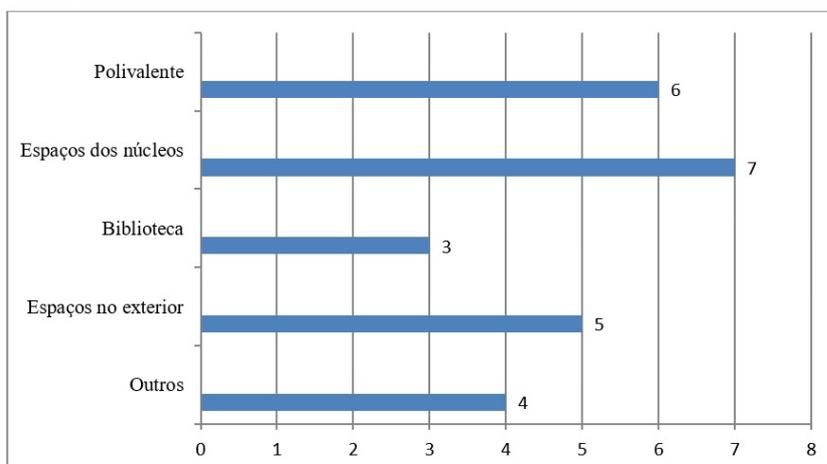
Períodos de lecionação na Escola	Frequência
1976-1988	1
1989-2000	3
2001-2012	8

Fonte: Dados do questionário.

Ou seja, todos os informantes lecionaram na Escola da Ponte entre 2001 e 2012, em um período em que o projeto pedagógico estava perfeitamente consolidado. Importa, ainda, dizer que em 2004, ano da celebração do primeiro contrato de autonomia, foi possível, mediante concurso universal e com regras, passar a selecionar o corpo docente (algo que, em uma prática informal, vinha a suceder desde 1996). Acresce que, até 2005, a Escola contou nos seus quadros com o mentor da experiência pedagógica. Desta forma, a ideia genérica que nos interessa enfatizar é a de que o compromisso dos orientadores educativos com o projeto pedagógico desenvolvido na Escola da Ponte pressupôs o seguinte: i) a sua seleção em função dos objetivos do referido projeto; ii) a ausência de um excessivo conhecimento baseado na experiência (facilitando a integração na equipe pedagógica e a prática em área aberta); e iii) a possibilidade de poderem lecionar na Escola por um período de tempo algo dilatado. É evidente que tudo isto se fundou em lideranças fortes.

Passemos, agora, a documentar os espaços de trabalho que os informantes utilizaram em contexto letivo.

Gráfico 1 - Espaços de trabalho utilizados pelos informantes.



Fonte: Dados do questionário.

Não obstante o inquérito dizer respeito a docentes que lecionaram na Escola da Ponte entre meados da década de 1970 e o ano de 2012, importa recordar que as áreas abertas só surgiram na Escola a partir de 1984, por iniciativa da equipa pedagógica. É, pois, a esse arco temporal que o Gráfico 1 se reporta (o mesmo se aplica, de resto, a todos os quadros e gráficos que analisaremos daqui em diante).

A primeira constatação tem que ver com o fato de os informantes utilizarem, especialmente, os espaços dos núcleos (de iniciação, consolidação e aprofundamento) e o polivalente. Trata-se de algo que não surpreende. Na verdade, estamos a falar de espaços fundamentais para a consecução do modelo pedagógico: os núcleos, organizados em função do grau de autonomia e do nível de aquisições dos alunos, constituem espaços privilegiados de interação professor-tutor e tutorados, em uma lógica de cooperação e de trabalho de equipe; o polivalente, por seu turno, presta-se a múltiplas opções e atividades: aulas diretas, leituras, demonstrações, ensaios, elaboração de cartazes, reuniões da assembleia.

Assinale-se, também, que o uso de espaços no exterior do edifício (mas no seu recinto) tem alguma expressão. Por outro lado, o preenchimento do campo outros [espaços] obrigava a que os informantes os definissem. Nas respostas, sobressai o recurso a salas de edifícios comunitários (nomeadamente, do Centro Cultural de Vila das Aves, dos Bombeiros da localidade, do Instituto de Sezim), as quais serviriam de apoio e complemento ao edifício escolar; sintoma, ao mesmo tempo, de um intento: o de a comunidade ser envolvida nas atividades letivas. Ainda no referido campo, um dos informantes mencionou o laboratório (INFORMANTE 5, 2017) e outro sentiu a necessidade de explicar que não indicou a biblioteca, “porque não existia um espaço ‘normal’ de biblioteca” (INFORMANTE 2, 2017); algo que pode ajudar a compreender o baixo valor indicado no Gráfico 1. Na verdade, quer isso significar que esse espaço não era lido de forma autônoma, dada a sua integração no(s) núcleo(s).

Esta última ideia, a de existirem nos núcleos espaços de aprendizagem associados a tarefas e atividades específicas, fica mais clara quando se inquire diretamente sobre o assunto. E entramos, assim, nas topologias de lugar e ensino (MCGREGOR, 2003, 2004). Atente-se nas seguintes respostas: “[Núcleo de] iniciação: espaço da educação artística; [Núcleo de] consolidação: laboratório” (INFORMANTE 8, 2017); “exemplos disso eram um espaço mais dedicado às experiências laboratoriais, um espaço dedicado às artes” (INFORMANTE 6, 2017). Aliás, há verdadeiro programa de ação pedagógica que fica expresso na próxima resposta: “interagíamos em equipa, em espaços adaptados às diferentes áreas do currículo” (INFORMANTE 7, 2017).

Com o intuito de conhecer melhor a dinâmica do trabalho pedagógico nos núcleos, inquiriu-se sobre a forma como o espaço era organizado, considerando, nomeadamente, a configuração do mobiliário escolar e dos dispositivos pedagógicos. Genericamente, os informantes referem a existência de mesas circulares, comportando três a quatro alunos e perfeitamente adaptadas ao trabalho em grupo. Ao mesmo tempo, das respostas emerge uma ideia central: a de o espaço ser organizado em função das práticas requeridas pelo projeto educativo. Leia-se a seguinte passagem:

O mobiliário previa uma série de armários (com prateleiras), dado serem utilizados variadíssimos recursos de pesquisa e material de desgaste, estando disposto de maneira a permitir a maior

mobilidade possível dos alunos e orientadores, dado serem espaços com muitos alunos e adultos e todos circularem livremente. As paredes, dentro do possível, estavam todas forradas com cortiça para permitir a afixação dos dispositivos de papel (preciso de ajuda; eu já sei etc.) e os trabalhos dos alunos. (INFORMANTE 3, 2017).

Para além da riqueza do ambiente pedagógico – referimo-nos, designadamente, aos recursos disponíveis, às diversas opções à disposição dos alunos, à presença de vários orientadores educativos (garantindo interação constante com os alunos) e, não menos importante, aos dispositivos de autorregulação da aprendizagem –, sobressaem a preocupação com a otimização da circulação e a flexibilização do espaço. Em relação a este último ponto, nota um informante: “uma das coisas que caracterizava os espaços [dos núcleos] era o fato de mudarem muitas vezes de configuração consoante as necessidades” (INFORMANTE 2, 2017).

Na verdade, os espaços podiam sofrer diariamente pequenas adaptações em função das necessidades do trabalho. Mas, semanalmente, havia dois momentos ou atividades que implicavam reconfiguração mais significativa dos mesmos. É, justamente, esse dado que nos devolvem os informantes, quando inquiridos sobre esse tópico:

Ao longo da semana decorriam dois principais momentos que implicavam reconfiguração de espaços, as reuniões de tutoria e as reuniões de responsabilidade. Nas reuniões de tutoria, os espaços eram reconfigurados de modo a que o tutor e respetivos tutorados estivessem reunidos em pequeno grupo, de modo a promover a interação entre professor/tutor e tutorados, mas também entre colegas de tutoria. Nas reuniões de responsabilidade, os espaços eram reconfigurados no sentido de criar um espaço propício ao debate e troca de ideias, conforme as necessidades do grupo. (INFORMANTE 5, 2017).

Uma perspectiva menos estrita, isto é, a de a todo o momento existir a possibilidade de flexibilizar os espaços (e não apenas) no sentido de ir ao encontro da planificação dos *sujeitos aprendentes* –, é nos dada por outra resposta à mesma pergunta:

Nenhuma organização era rígida e estanque, mas sistémica e dinâmica, porque a metodologia de trabalho assim o exigia, ou seja, os planos quinzenais da escola (comunidade educativa) e os planos quinzenais e diários de cada aluno determinavam as interações diárias. A ausência de qualquer orientador num qualquer espaço era natural e imediatamente colmatada recorrendo a negociações e coordenações imediatas [...]. Poderia também ocorrer com naturalidade que um aluno se movesse em qualquer momento do seu dia para outro espaço de trabalho, para procurar ajuda ou orientação mais específica de determinado orientador. (INFORMANTE 3, 2017).

Notamos, aqui, a oportunidade de, através da departamentalização (SLAVIN, 1989), tornar extensível a todos os alunos apoio ou orientação mais específica em determinadas matérias (nas quais os docentes se sentiriam mais à vontade ou melhor preparados). Esta questão desponta quando se inquire se os professores tinham preferência por algum espaço de trabalho. Apenas dois informantes responderam afirmativamente, tendo um deles estabelecido, justamente, esse nexos:

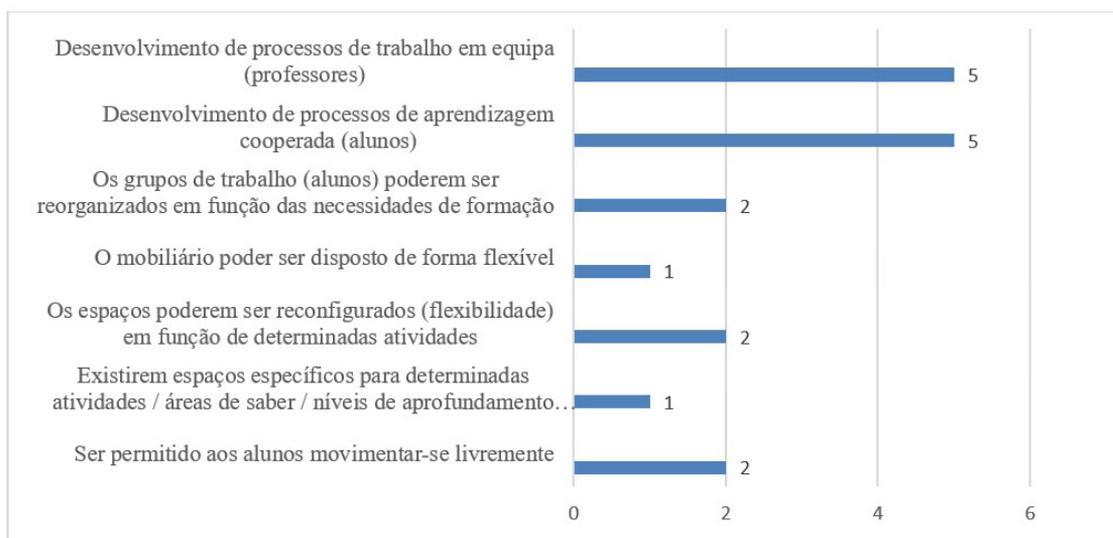
Gostava mais de trabalhar nas áreas onde se trabalhava sobretudo Matemática e Ciências porque é a minha formação inicial e gostei muito de um ano em que trabalhei de forma mais próxima com o grupo da segunda vez. (INFORMANTE 2, 2017).

Outros dados empíricos sustentam a tese que temos vindo a procurar argumentar para o contexto em análise, ou seja, a de que foi, sobretudo, a consistência do projeto pedagógico (na verdade, o grande *chapéu* da ação educativa) e a interação entre atores e objetos que determinaram a forma como o espaço foi sendo organizado; muito mais, portanto, do que se estar perante um processo de indução decorrente do fato de se tratar de um edifício de área aberta.

Por outro lado, interessa notar que nenhum dos informantes assinalou qualquer constrangimento relacionado com a utilização de um espaço de área aberta. Mas mais significativo é o pressuposto que um dos informantes invoca para a inexistência de restrições ou problemas, nada mais, nada menos do que o “trabalho comunitário” (INFORMANTE 3, 2017). Ao mesmo tempo, porém, manifesta o entendimento de que o espaço escolar (de área aberta) tem influência no modo como se operacionaliza o trabalho em equipe. De fato, segundo indica, “a grande vantagem é a ajuda e colaboração constantes entre pares que se consegue neste tipo de arquitetura” (INFORMANTE 3, 2017).

O Gráfico 2 e o Quadro 3, que a seguir se apresentam e com os quais terminamos a análise e discussão dos resultados, dão maior esteio à tese expressa no início do penúltimo parágrafo.

Gráfico 2 - Aspectos que os informantes consideraram mais determinantes para a consecução do projeto pedagógico



Fonte: Dados do questionário.

Nota: foram validadas as respostas de seis informantes.

Das sete possibilidades (pré-codificadas) enunciadas no Gráfico 2, os informantes tinham de selecionar as três que considerassem mais determinantes para a consecução do projeto pedagógico. Ora, aquilo que importa sublinhar é que os processos de trabalho em equipe (professores) e o desenvolvimento da aprendizagem cooperada (alunos) são, para os informantes, aspectos da ação educativa absolutamente cruciais. Com efeito, superam mesmo alguns dos *fundamentos* da organização das escolas de área aberta, por exemplo, a flexibilidade dos espaços e a disposição do mobiliário escolar. De algum modo, esta visão parece opor-se à que foi veiculada pelo Informante 3, na última citação.

Consulte-se, agora, o Quadro 3.

Quadro 3 - “Não é, no essencial, o desenho arquitetónico que determina a prática dos professores, organizando estes o espaço em função dos seus hábitos, crenças e necessidades”. Em que medida concorda ou discorda desta afirmação?

	Frequência
Discordo totalmente	0
Discordo	1
Não concordo / nem discordo	1
Concordo parcialmente	4
Concordo totalmente	2

Fonte: Dados do questionário.

Conforme se observa, a maioria dos informantes concorda (total ou parcialmente) com a supracitada frase. Em uma leitura contextualizada, a identificação da referida maioria de informantes com a afirmação veicula as seguintes ideias: a organização do espaço dimana, no fundamental, do projeto pedagógico, da cultura empírica, das práticas dos docentes e suas necessidades e da planificação dos alunos. É, nomeadamente, em função disso que se passa o seguinte: i) o mobiliário escolar é configurado de forma particular (adaptado, por exemplo, ao trabalho em grupo, à participação ativa, à discussão de ideias); os quadros parietais (de suporte à aprendizagem e autorreguladores da mesma) são dispostos de determinada maneira; iii) criam-se espaços de trabalho específicos (de acordo com as várias áreas do currículo); iv) acaba-se com a noção espacial de sala de aula (lembramos a organização em núcleos); e v) define-se, inclusive, um conjunto de interações entre os orientadores e os orientados, entre os orientadores e os alunos e entre os alunos uns com os outros.

Considerações finais

Realizado o estudo empírico – reafirmamos a ideia de que, dado o limitado número de informantes, não pretendemos lançar questões que estejam para lá da especificidade do material empírico e do contexto de análise – importa, agora, sistematizar algumas conclusões. A primeira, que emergiu em vários momentos da narrativa, é a de que o sucesso da experiência da Escola da Ponte se funda na consistência e no caráter inovador

do projeto pedagógico. Indo um pouco mais longe na nossa análise, na esteira, aliás, do pensamento de alguns autores, nomeadamente João Barroso (2004), é o projeto pedagógico que define a *autonomia real* da Escola.

Interessa, de resto, recordar que o dito projeto, desenhado e posto em prática em meados da década de 1970, tem subjacente a ideia de que a ação educativa deveria ter lugar em uma escola de área aberta – algo que veio, de fato, a suceder a partir de 1984. Ou seja, a referida intenção pedagógica pré-existe ao edifício de área aberta.

O último pensamento conduz-nos a um segundo conjunto de conclusões. Genericamente, a de que o espaço físico em área aberta, de *per se*, não pré-define ou induz a *pedagogia aberta*, nem pode mesmo ser encarado como algo estático. Na verdade, o espaço escolar é uma construção social dependente das interações entre os sujeitos educativos, os objetos e o próprio edifício. Aquilo que nos interessou foi, justamente, destacar esse processo dinâmico no seguinte sentido: o do projeto pedagógico definir o quadro de ação no qual os indivíduos (nomeadamente, os docentes) vão agir, determinando, ao mesmo tempo, a forma como os espaços de trabalho são organizados. Não significa isto ignorar (como não o ignoram os promotores da experiência em causa) o *valor* da configuração do espaço físico em área aberta para a consecução do projeto pedagógico.

Trata-se de uma questão que tem de ser hierarquizada. Lembremos o tópico do trabalho em equipe (docentes). A este respeito, notou um informante, a arquitetura trouxe vantagens. Mas, acrescentamos nós, nada disso teria sido possível sem a existência, por exemplo, de uma cultura de colaboração entre docentes (pressupondo, simultaneamente, uma determinada *visão* e *ação* comuns dos membros da equipe). Aqui, afigura-se-nos útil mobilizar o pensamento de Miguel Martinho (2011, p. 217), designadamente quando menciona (na referência à Escola da Ponte) que “foram especialmente os professores que mantiveram e deram ‘vida’ aos espaços em área aberta”.

Referências

ALMEIDA, Ana Patrícia Tavares de. **Atores, regulação e conhecimento nas políticas públicas de construções escolares em Portugal**: as escolas de área aberta. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Lisboa, 2015.

BARROSO, João. Escola da Ponte: defender, debater e promover a escola pública. In: CANÁRIO, Rui et al. (Org.). **Escola da Ponte**: defender a escola pública. Porto: Profedições, 2004. p. 11-30.

BARROSO, João. Gênese e evolução da organização pedagógica e da administração dos liceus: uma investigação no cruzamento de várias disciplinas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 14, n. 4, p. 487-506, 1996.

BARROSO, João. Innovation and change in school: challenges to teachers and architects. **Education Buildings and Equipment**, Atenas, n. 28, p. 21-26, 2002.

BARROSO, João. O Século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In: AMBRÓSIO, Teresa; TERREN, Eduardo; HAMELINE, Daniel (Ed.). **O Século da escola**: entre a utopia e a burocracia. Porto: ASA, 2001. p. 63-94.

BURKE, Catherine; GROSVENOR, Ian. **School**. London: Reaktion Books, 2008.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CANÁRIO, Rui. Uma inovação apesar das reformas. In: CANÁRIO, Rui et al. (Org.). **Escola da Ponte: defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004. p. 31-41.

CUBAN, Larry. **How teachers taught: constancy and change in American classrooms. 1890-1990**. 2. ed. New York: Teachers College Press, 1993.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. **L'école et son espace**. tome 1. Paris: INRP, 1984.

DEROUET-BESSON, Marie-Claude. L'évolution de l'expertise en matière de constructions scolaires en France au XXe siècle. **Revue de L'Institut de Sociologie**, Bruxelas, n. 1-4, p. 95-112, 1997.

DUARTE, Alexandra; VELOSO, Luísa; MARQUES, Joana. Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese schools buildings' renovation programme. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 401-423, 2014.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Lisboa, 2011.

GUIMARÃES, Paula; OLIVEIRA, Raquel. Escola da Ponte: the innovative pedagogic approach of an open school. In: U. B./CREA; U. Minho/UEA (Ed.). **Responses to challenges of youth training in the knowledge society: case studies of promising practice**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2006. p. 29-37.

INFORMANTE 1. **Inquérito**. 23 maio 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 2. **Inquérito**. 30 maio 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 3. **Inquérito**. 30 maio 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 4. **Inquérito**. 31 maio 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 5. **Inquérito**. 31 maio 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 6. **Inquérito**. 1 jun. 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 7. **Inquérito**. 3 jun. 2017. (Material da pesquisa).

INFORMANTE 8. **Inquérito**. 9 jun. 2017. (Material da pesquisa).

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. Políticas educativas e curriculares portuguesas e o projeto pedagógico da Escola da Ponte: reflexões e apontamentos. **Estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 83-96, 2009.

MACIEL, Olga; NUNES, Adelia; CLAUDINO, Sérgio. Recurso ao inquérito por questionário na avaliação do papel das tecnologias de informação geográfica no ensino de geografia. **Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, Porto, n. 6, 153-177, 2014.

MARTINHO, Miguel Henriques. «P3» - **Uma outra concepção de escola**: estudo de caso. 2011. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011.

MARTINHO, Miguel Henriques; SILVA, José Freire da. Open plan schools in Portugal: failure or innovation? **PEB Exchange**, Paris, n. 12, p. 1-9, 2008.

MCGREGOR, Jane. Making spaces: teacher workplace topologies. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 11, n. 3, p. 353-377, 2003.

MCGREGOR, Jane. Spatiality and the place of the material in schools. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 12, n. 3, p. 347-372, 2004.

MORAIS, Paulo M. **Voltemos à escola**: como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos. Lisboa: Contraponto, 2017.

NÓVOA, António. Prefácio. In: MORAIS, Paulo M. **Voltemos à escola**: como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos. Lisboa: Contraponto, 2017. p. 13-17.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: MOREIRA, M. et al. **Experiências inovadoras no ensino**: inovação pedagógica. Lisboa: IIE, 1998. p. 159-179.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. S. Paulo: Cortez, 2015.

ROSENHOLTZ, Susan J. **Teachers' workplace**: the social organization of schools. New York: Teachers College Press, 1991.

SLAVIN, Robert (Ed.). **School and classroom organization**. Hove: London: Lawrence Erlbaum, 1989.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, Guy (Dir.). **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?** Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994. p. 11-48.

Recebido em: 01.08.2017
Modificações em: 27.09.2017
Aprovado em: 25.10.2017

Carlos Manique da Silva é investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal). Doutorado em história da educação, tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar.

Cláudia Pinto Ribeiro é licenciada e doutorada em história pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal). É professora auxiliar na mesma faculdade e investigadora do Centro de Investigação Transdisciplinar “Cultura, Espaço e Memória” (Portugal). É autora de manuais de história da Porto Editora. Tem diversos trabalhos publicados nas áreas de história contemporânea, história da educação e didática da história.