

# Recentralizar a Escola na Cidade: Estratégias de Reabilitação

Alexandra Kovács<sup>1</sup> 

André Santos<sup>2</sup> 

## Resumo

Assim como os princípios arquitetônicos se vão alterando ao longo do tempo, também a relação que a arquitetura estabelece com o meio urbano em que se insere vai sendo modificada. Paralelamente, importa evidenciar o entendimento que a relação urbana não se restringe aos vínculos que o edifício identifica na malha urbana, sendo ampliada pelos elos entre a comunidade e o equipamento, bem como a partir das dinâmicas que este incentiva no quotidiano da cidade. Ainda assim, a qualidade da relação entre o equipamento público e o meio urbano foi sendo diminuída ao longo da história da arquitetura escolar. De facto, o compromisso da escola para com a urbe vai-se degradando à medida que o número de construções aumenta, até ao mais recente resgate da ideia de que a escola constrói cidade.

**Palavras-chave:** arquitetura escolar; requalificação; espaço urbano.

## Abstract

### *Recentralizing the school in the city: rehabilitation strategies*

Just as architectural principles change over time, so does the relationship that architecture establishes with the urban environment in which it operates. At the same time, it is important to highlight the understanding that the urban relationship is not restricted to the links that the building identifies in the urban fabric, being expanded by the links between the community and the equipment, as well as from the dynamics that this encourages in the daily life of the city. Even so, the quality of the relationship between public equipment and the urban environment has been diminished throughout the history of school architecture. In fact, the school's commitment to the city deteriorates as the number of constructions increases, until the most recent rescue of the idea that the school builds the city.

**Keywords:** school architecture; requalification; urban space.

## Resumen

### *Recentralizando la escuela en la ciudad: estrategias de rehabilitación*

Así como los principios arquitectónicos cambian con el tiempo, también se modifica la relación que la arquitectura establece con el entorno urbano en el que se desenvuelve. Al mismo tiempo, es im-

---

<sup>1</sup> Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

<sup>2</sup> Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto - Centro de Estudos de Arquitectura e Urbanismo, Porto, Portugal.

portante resaltar el entendimiento de que la relación urbana no se restringe a los vínculos que la edificación identifica en la trama urbana, sino que se amplía por los vínculos entre la comunidad y el equipamiento, así como a partir de las dinámicas que esto fomenta en la vida cotidiana de la ciudad. Aun así, la calidad de la relación entre el equipamiento público y el entorno urbano se ha ido mermando a lo largo de la historia de la arquitectura escolar. De hecho, el compromiso de la escuela con la ciudad se deteriora a medida que aumenta el número de construcciones, hasta el más reciente rescate de la idea de que la escuela construye ciudad.

**Palabras clave:** arquitectura escolar; recalificación; espacio urbano.

## Introdução

O papel do edifício escolar na cidade, enquanto equipamento público, que visa servir a comunidade, encontra-se em constante metamorfose. Procurando a melhor implantação, as instituições escolares foram acompanhando as diversas propostas de desenvolvimento e renovação da cidade, consolidando e promovendo centralidades urbanas. A importância dos edifícios escolares e a qualidade da sua arquitetura estão diretamente envolvidas com a relação que os equipamentos públicos estabelecem com a cidade, compromisso que, desde a concepção dos primeiros liceus, tem vindo a sofrer um processo de degradação sobretudo a partir da década de 1980, até à implementação do *Programa de Modernização de Escolas com Ensino Secundário* (PMEES), lançado pela *Parque Escolar E.P.E.*, em 2007.

Neste artigo propõe-se uma reflexão fundada no compromisso do edifício escolar perante o contexto urbano e social, ou seja, interessa analisar e compreender as dialéticas e dinâmicas entre a arquitetura do equipamento público representativo da instituição de ensino, perante a cidade nas suas variadas dimensões territoriais e materiais, sociais e culturais, produtivas e económicas.

A abordagem socorre-se de uma seleção de casos de estudo do universo intervencionado pelo PMEES e que, pelo seu carácter exemplificativo, ou pelas suas especificidades contextuais e urbanas, se considerem pertinentes na clarificação de diferentes compromissos e responsabilidades entre a arquitetura e a cidade.

## Contexto urbano e edifício escolar

[...] o Edifício Escolar é um objeto técnico e social e ainda uma infraestrutura que estrutura o território urbano seguindo uma ideia de inovação tecnológica e modernidade [...] que conecta pessoas e instituições ao longo do tempo e em diversas escalas territoriais, garantindo a existência do sistema educativo e urbano (Moniz & Ferreira, 2010, p. 82).

Nos múltiplos projetos que traçaram o percurso da arquitetura escolar e pontuaram o território – consequência do desenvolvimento demográfico, político, económico e da universalização do ensino – vão-se desdobrando os “múltiplos percursos da arquitetura portuguesa” (Moniz, 2007, p. 25) e do seu urbanismo. Com a ambição de inovação e modernidade, a escola torna-se um símbolo do sistema educativo, dos ideais de cada época e da comunidade, mas também um testemunho dos processos de criação arquitetónicos e da evolução sócio urbana.

Em Portugal, a centúria de oitocentos é marcada por grandes mutações sociais, económicas e culturais, que conferiram uma nova dimensão à arquitetura pública e ao urbanismo. Incluída à partida nas soluções para a cidade, a escola passou a ser inserida nos equipamentos de carácter público básicos (Nápoles, 2011, p. 42). Apesar de inicialmente terem sido aproveitados antigos conventos e seminários, os novos equipamentos foram pensados para que albergassem os programas escolares, integrando-se na lógica urbanística das cidades, articulando a malha antiga e a nova (Pisco, 2006, p. 62).

Seguiram-se duas reformas alteraram o paradigma pedagógico português: em 1894, Jaime Moniz inaugura o regime por classes, tornando a sala de aula o módulo que irá sustentar a arquitetura, e divide os liceus em duas categorias que irão albergar programas diferenciados, os centrais e os nacionais; em 1905, Eduardo Coelho introduz questões de salubridade escolar, dando importância ao ensino de carácter humanista, conferindo-lhe uma maior complexidade espacial. Os liceus passaram a ser pensados inscritos num lote, que, muitas vezes, desenha a totalidade de um quarteirão, delimitando-se das restantes edificações por um gradeamento.

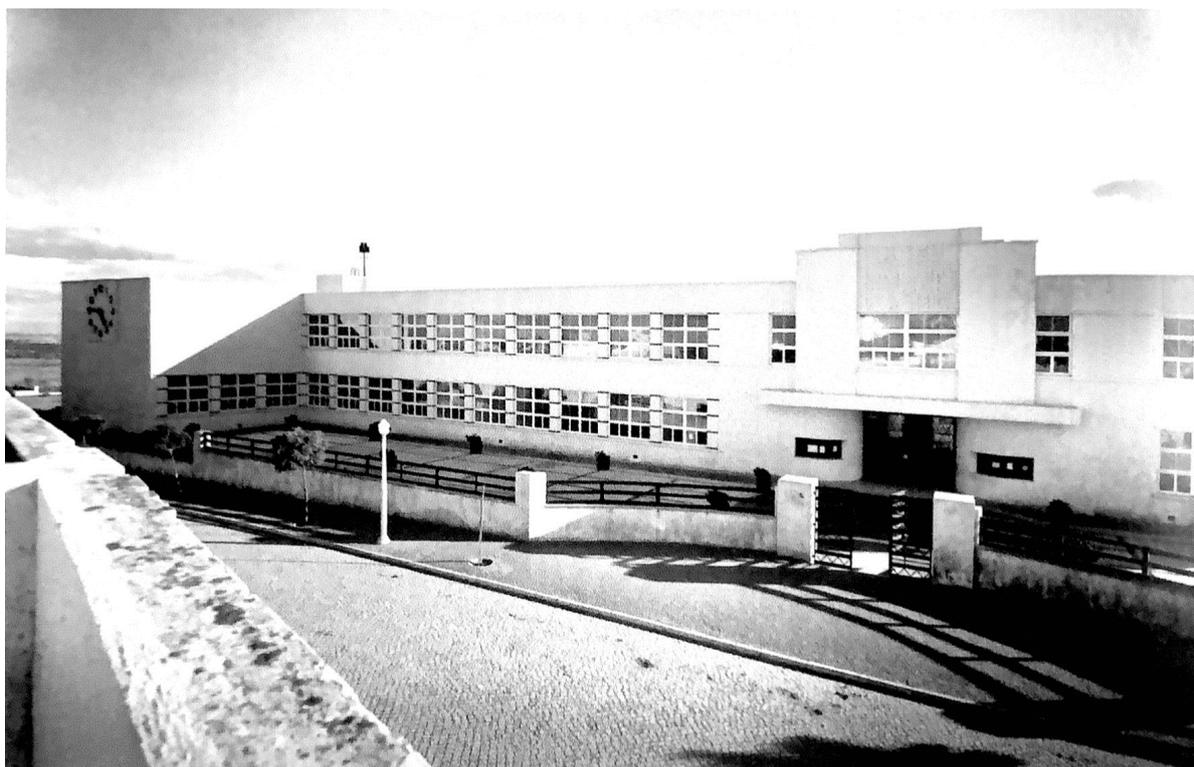
Diversas preocupações urbanas advêm destas reformas, como, por exemplo, a imposição de diretrizes claras sobre uma implantação num local longe de zonas muito movimentadas e que garantisse distância de outras edificações vizinhas, mantendo as condições de luminosidade e arejamento. Caso estas circunstâncias não se verificassem, sujeitar-se-ia o equipamento a determinado alinhamento urbano, dando a orientação que mais convenientemente o dignificasse. Deste modo, os liceus assumiram uma posição privilegiada junto das zonas de expansão da cidade, adotando uma função estruturante da malha urbana e promovendo novas centralidades.

Logo após a instauração do governo da Ditadura Militar, procurou-se resolver os graves problemas do parque escolar, concentrando o processo num só organismo: o

*Ministério das Obras Públicas e Comunicações*. Daqui, surge a *Junta dos Quarenta Mil*, ferramenta criada pelo ministro Duarte Pacheco para garantir o financiamento público dos novos e necessários equipamentos escolares, a qual irá promover um conjunto de concursos públicos inovadores, que representaram momentos pragmáticos de debate interdisciplinar (Moniz, 2007, p. 141).

São lançados três concursos públicos que propuseram escolas em cidades que ainda não possuíam escolas: o Liceu de Beja (1936), o Liceu de Coimbra (1936) e o Liceu de Lamego (1937) (Figuras 1, 2 e 3). Estes abriram precedente para as duas tendências que marcaram a arquitetura ao longo da ditadura. Por um lado, tínhamos um gosto moderno *funcionalista*, que se apoiava na arquitetura internacional, por outro, mantinha-se um forte sentido nacionalista, de apego aos recursos locais e às formas da tradição, reforçando um *ar Lamego* (Alegre & Heitor, 2010, p. 61).

**Figura 1** - Liceu de Diogo Gouveia em Beja.



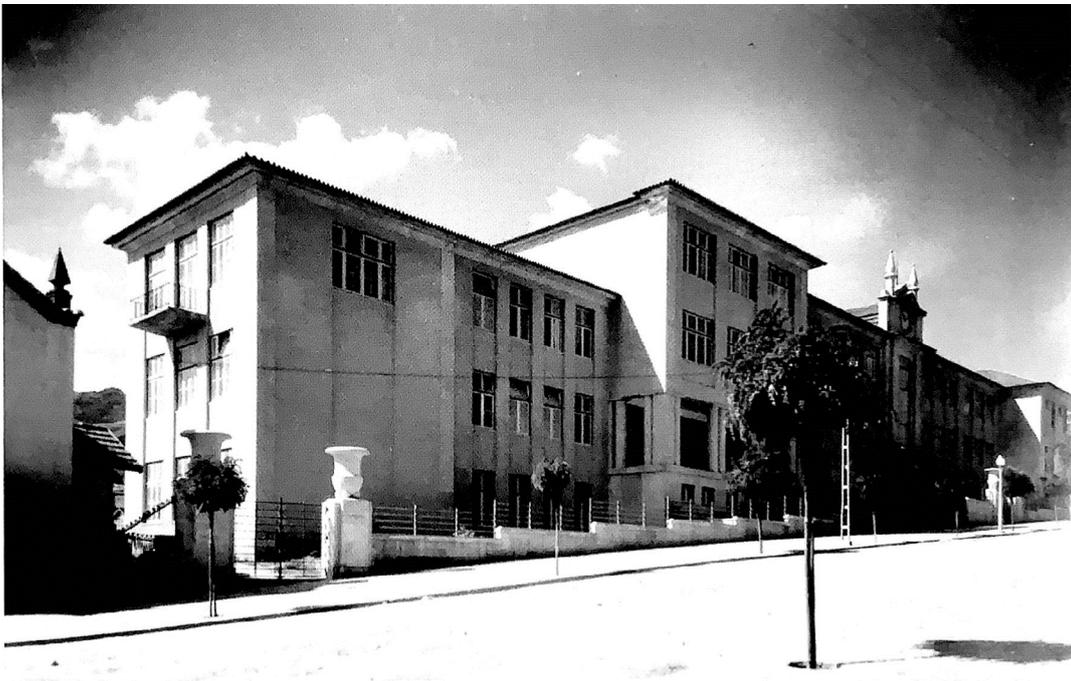
Fonte: Fotografia tirada do livro Nóvoa & Santa-Clara (1972).

**Figura 2** - Liceu D. João III em Coimbra.



Fonte: Fotografia tirada do livro Nóvoa & Santa-Clara (1972).

**Figura 3** - Liceu Latino Coelho em Lamego.



Fonte: Fotografia tirada do livro Nóvoa & Santa-Clara (1972).

Em simultâneo, foi decretada a obrigatoriedade da elaboração de *Planos de Urbanização* por parte das câmaras municipais, com o objetivo de resolver os principais problemas habitacionais, indicando um melhor zoneamento da cidade e planeando a

sua expansão (Nápoles, 2011, p. 46). A escola era pesada à priori na elaboração destes planos, assumindo uma posição urbana central. O edifício elevava-se em relação à cota da rua e delimitava-se por um gradeamento, garantindo tanto o destaque em relação à mancha urbana edificada, segundo um gosto monumentalista, como um sentido simbólico, o que lhe concedia importância local (Moniz & Ferreira, 2010, p. 93).

Os *Planos de Urbanização* das décadas de 40 e 50 eram caracterizados por uma grande rigidez no desenho urbano. Devido à afluência à cidade, e conseqüentemente ao ensino, depressa tornaram-se mais flexíveis, permitindo alterações e mais economia de construção (Lôbo, 1995, p. 219).

Como consequência, em 1938 surgiu “o primeiro plano estruturado de construção e melhoria das instalações liceais” (Alegre & Heitor, 2010, p. 77) que uniformizou a concepção dos edifícios escolares, sob a responsabilidade da *Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário* (JCETS). Para além dos edifícios já existentes que se pretendia melhorar e ampliar e do relançamento de obras em curso, o programa de trabalhos incluía dez novos liceus.

No final da década de 40, a JCETS investe no ensino técnico e profissional, segundo a pretensão de aumentar a qualidade da produção industrial do país. Com o conseqüente aumento de alunos, foi necessário padronizar e simplificar a construção, desenvolvendo-se uma arquitetura normalizada, facilmente replicada em qualquer contexto urbano. Os estudos urbanos deixam de integrar o equipamento escolar e passa a ser este a integrasse no contexto urbano (Moniz & Ferreira, 2010, p. 93).

O final da década e o início da próxima, ficou marcado por novos movimentos migratório e por uma grande afluência de moradores às cidades. Sem capacidade para receber este número de pessoas, a cidade expandiu-se para as periferias. Este crescimento suburbano levou a uma carência de equipamentos nas novas zonas, aliás, levou a uma carência de elementos ordenadores da malha urbana e por isso a uma urgência de intervenção (Figuras 4, 5 e 6).

O *Plano de 58* (que esteve em vigor até à queda do Estado Novo) é estabelecido devido à enorme pressão de procura escolar num contexto de claro défice da rede liceal, que o plano anterior não tinha resolvido. Sob a influência do Movimento Moderno Internacional, abre-se caminho a um urbanismo que se desenha por equipamentos espalhados pelo território, de eixos viários e infraestruturas eficazes, e a uma arquitetura pré-fabricada.

Contemplando a construção de dezasseis novos liceus, aos quais mais tarde se juntaram outros três, este plano pretendia ser concluído em oito anos. No Liceu D. Maria Leonor, em Lisboa, construído entre 1957 e 1961, o arquiteto Augusto Brandão já havia ensaiado um tipo de solução arquitetónica que viria a ser adotada depois nas escolas industriais e comerciais. Esta desenhou-se segundo uma estética moderna e sóbria, que já não se identificava com o carácter monumental. Introduziu-se um ritmo modelado que se baseava na dimensão da sala de aula, traduzindo-se na estrutura aparente e reticulada de betão armado (Alegre & Heitor, 2010, p. 91).

O projeto tipo optou por decompor o edifício em núcleos arquitetónicos que permitiam flexibilidade de configuração e garantiam a implantação da escola em qualquer tipografia, orientação e localização urbana, afastando-se do *Plano de 38* para marcar uma nova era da arquitetura escolar. De facto, não se mostrava cuidado com a inserção urbana, característica intrínseca aos edifícios escolares até à data, pelo contrário: o objetivo era tipificar a escola de modo a poder replicá-la facilmente nas zonas de expansão de qualquer cidade. Estes núcleos no interior do lote representavam uma solução construtiva bastante económica e rapidamente edificada.

Entre 1960 e 1966, foram então projetados quatro *Estudos de Normalização*: o primeiro e o terceiro abrangiam as escolas industriais e comerciais; o segundo projetou o Liceu de Cascais e o Liceu de Vila Nova de Gaia, sendo que aqui foram introduzidas as galerias exteriores de circulação entre volumes; o quarto dedicou-se à construção do Liceu D. Pedro V e do Liceu Garcia de Orta.

Já em 1968, a arquiteta Maria do Carmo Matos desenvolveu o *Projeto Normalizado para o Liceu-tipo*, segundo o objetivo de uniformizar a construção dos equipamentos escolares e de garantir uma solução adaptável a qualquer circunstância (Alegre & Heitor, 2010, p. 107). Objetivou-se a otimização e a rentabilização das soluções anteriormente estudadas, perspetivando a sua proliferação pela totalidade do território.

Os onze locais destinados eram terrenos suburbanos, escolhidos por representarem lotes de maior dimensão, mas principalmente menor custo. O resultado foi o afastamento dos centros urbanos e a perda do valor simbólico do liceu enquanto edifício público. Ainda assim, assiste-se a uma democratização do ensino, da igualdade de oportunidades e do acesso à educação.

Reafirmou-se a tipologia pavilhonar, com galerias de circulação exteriores, garantindo flexibilidade de implantação e de ocupação do lote, permitindo vencer

diferentes cotas e morfologias (Alegre & Heitor, 2010, p. 109). Introduziu-se, ainda, a delimitação do terreno por espaços verdes, o que, juntamente com a falta de uma frente urbana edificada, ampliava o afastamento da escola em relação à cidade.

O contexto escolar que chega ao final dos anos 70 revelava a carência de equipamentos assim como a falta de condições nos existentes. Havia a pretensão de uma consolidação do ensino secundário, que seria atingida com a unificação do ensino, extinguindo o ensino técnico e o liceal, e com o aumento da escolaridade obrigatória. Outro aspeto importante, após a Revolução de Abril (1974), foi a provação de um documento por parte da República Portuguesa onde se garantia o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação, colocando no Estado a responsabilidade de construir uma rede escolar que respondessem às necessidades da sociedade.

Em 1977, é criada a *Direção-Geral de Equipamentos Escolares*, para, sobre a coordenação da arquiteta Maria do Carmo Matos e o engenheiro Victor Quadros Martins, ser desenvolvido o *Programa Especial de Execução de Escolas Preparatórias e Secundárias* (Alegre & Heitor, 2010, p. 115). Este formulou um projeto-tipo destinado à construção de escolas em todo o país, desenvolvendo-se uma solução arquitetónica conhecida como escolas pavilhonares 3x3.

Seguindo os princípios de implantação flexível, estas escolas não careciam de qualquer tipo de adaptação ao contexto urbano. Constituídas por pavilhões retangulares, geralmente de dois pisos, o seu desenho representava uma grande capacidade de adaptação ao meio. Apesar disto, tornaram-se um renovado centro cívico, assumindo um maior comprometimento para com a comunidade, possibilitando a sua utilização fora do tempo letivo.

Este foi um período da história da arquitetura escolar onde a quantidade se sobrepôs à qualidade de edificação. A crise que o país enfrentava determinou o recurso a soluções económicas e tipificadas, que apesar de representarem uma maior complexidade de espaços dentro do programa letivo, traduziam-se numa arquitetura pouco caracterizada (Alegre & Heitor, 2010, p. 118-119).

## Recentramento da escola

A perceção da sociedade face ao papel da escola evoluiu nas últimas décadas. [...] A necessidade de “prestar contas” e de “melhorar resultados”, reclama uma nova cultura de exigência que, apesar de dar os primeiros passos no nosso país, parece irreversível (Pisco, 2006, p. 82).

No final do século XX, o parque escolar português caracterizava-se, não só por uma grande heterogeneidade de soluções obsoletas e em degradação, o que consequentemente afetava o simbolismo, compromisso e eficácia funcional. Foram vários os fatores que contribuíram para a deterioração das escolas e condicionaram-nas a uma reduzida capacidade de resposta às necessidades. A nova pedagogia tanto transformou por completo a transmissão e receção de conhecimento, como também alterou a dinâmica de uso dos espaços da escola, enquanto que a arquitetura não soube acompanhar este processo.

A partir do final da década de 60, com a valorização da rapidez de construção, não se desenvolver uma cultura de manutenção e conservação do edificado e muito menos a criação de elasticidade programática (Heitor, 2009, p. 18). A esta realidade, somava-se a conceção de espaços pouco estimulantes, não encorajando nem a comunidade escolar, nem o corpo social, a uma participação ativa e comprometida, levando ao desinteresse e a um maior descomprometimento.

Com a crescente preocupação para com o património e a consciência da necessidade de mudança, a partir de 2007 desenvolveu-se o *Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário* (PMEES), implementado pela *Parque Escolar, E.P.E.* Deste modo, criaram-se as condições para a alteração do paradigma escolar português, através de uma efetiva modernização dos edifícios, permitindo acompanhar as exigências dos novos padrões e modelos pedagógicos. Com o objetivo claro de voltar a fazer a escola reproduzir as mudanças na forma de conceber educação e as suas relações sociais, os autores foram convocados a debater muito mais do que o espaço escolar, particularmente criou-se a oportunidade de reavaliar a relação entre escola e espaço urbano:

o espaço físico das escolas constitui-se como um importante recurso no planeamento urbano (funcionalmente enquanto equipamento, e fisicamente enquanto estrutura) e como um eficaz instrumento de reflexão sobre as formas de organização humana e sobre a sociedade (Afonso & Ladiana, 2011, p. 133).

Este Programa foi construído sobre três grandes objetivos impostos pelo *Ministério da Educação*: a otimização da rede escolar e alargamento da escolaridade mínima; o aumento da eficiência do ensino; e a promoção de uma cultura de aprendizagem. O primeiro veio integrar as diferentes realidades sociais e territoriais, pensando no parque escolar como uma rede global, ainda que considerando cada contexto em específico, e introduziu uma alteração na estrutura espacial das escolas, aumentando a

dimensão edificada. O segundo e terceiro objetivos vieram, respetivamente, construir um sistema educativo qualificado, acessível a todos, atingindo um novo paradigma escolar e ampliando a importância da instituição, bem como o seu comprometimento com a comunidade (Santos, 2015, p. 72-74).

Com o intuito de cumprir estes objetivos, o PMEES adotou um conjunto de estratégias essenciais, que abrangiam não só a arquitetura, mas também a pedagogia letiva, a atratividade e inovação, e a relação com a comunidade, onde o diálogo entre arquitetura e cidade assume particular relevância. Estas estratégias são: o melhoramento e otimização das condições de uso, e da sua durabilidade; a formação de agrupamentos escolares; a diversificação da oferta educativa; o reforço do ensino experimental; o incentivo da autonomia pedagógica; a implantação de um regime a tempo inteiro inclusivo; a formação de adultos; a introdução das novas tecnologias; o aumento da importância da biblioteca; a abertura à comunidade; o recentramento da escola no contexto urbano; e o incremento da atratividade e inovação do espaço escolar (Santos, 2015, p. 74-86).

Das estratégias apontadas, interessa destacar o reposicionamento da escola na cidade, que promoveu o melhoramento do espaço urbano e da relação que o edificado possuía com o seu meio (Santos, 2015, p. 85). Através do PMEES, objetivou-se uma coerência entre demografia escolar e o desenho urbano, o que vai de encontro com a “cidade dos equipamentos” a que se refere Ana Paula Nápoles (Nápoles, 2011, p. 53).

Neste artigo elegem-se três casos de, na perspectiva de os analisar segundo os objetivos pedagógicos, bem como das estratégias adotadas. O primeiro representa um edifício histórico, implantado numa zona central da cidade do Porto; o segundo constitui uma tipologia pavilhonar, que se caracteriza por um avanço na arquitetura escolar, numa zona de expansão a ocidente da cidade; por último, uma tipologia pavilhonar de 3x3, descaracterizada e numa zona suburbana.

### **A escola institucional e o desenho da cidade - *Liceu Rodrigues de Freitas***

Após as reformas do ensino português, os equipamentos públicos eram pensados não só para satisfazer as necessidades eminentes da comunidade, mas também como os grandes impulsionadores da cidade.

Ligada à racionalidade neoclássica, de influência britânica, a cidade do Porto procurava expandir-se e modernizar-se “através de uma estrutura funcional

consolidada pela articulação entre equipamentos públicos” (Moniz, 2007, p. 119), mas ainda não possuía um enquadramento urbano e cultural como já existia na capital. O arquiteto Marques da Silva foi pioneiro na implementação de uma relação entre os seus projetos de equipamentos públicos e o espaço urbano. Autor dos dois grandes liceus da cidade, o Liceu Alexandre Herculano e o Liceu Rodrigues de Freitas, viu nestes projetos a oportunidade de aperfeiçoamento do espaço urbano portuense, concebidos como equipamentos sociais e não apenas monumentais (Moniz, 2007, p. 128).

A história do liceu em questão começa em 1836, aquando da criação do Liceu Nacional do Porto, mas apenas inaugurado em 1840 nas instalações da Academia Politécnica. Aqui permaneceu até 1860, quando o *Regulamento Geral dos Lyceus*, decretado a 10 de abril desse ano, obrigou à mudança das instalações para a Rua Formosa. Até 1887 o liceu passou por mais três locais da cidade (a Rua de Santa Catarina, o Campo 24 de Agosto e a Rua de Entreparedes), até se implantar na Rua de S. Bento da Vitória, onde se manteve quarenta e cinco anos, ainda que em três edifícios diferentes.

A 4 de janeiro de 1906, é decretado que a cidade do Porto se iria dividir em duas zonas escolares, que correspondiam ao zoneamento administrativo, sendo que cada uma contemplaria um liceu: a oriente, na 1ª zona escolar, seria desenhado o Liceu Alexandre Herculano; a ocidente, na 2ª zona escolar, o novo Liceu D. Manuel II (atual Liceu Rodrigues de Freitas) (Figuras 7 e 8).

Os dois equipamentos escolares desenhados por Marques da Silva foram implantados em terrenos arejados e significativos da cidade, desenhados para que se destacassem na malha urbana, criando novos momentos. Mote para a criação de espaços públicos, os liceus ligaram pontos estratégicos da cidade: o Alexandre Herculano propôs ligar o Campo 24 de Agosto à Rua de S. Roque da Lameira, e o Rodrigues de Freitas a nova Praça Pedro Nunes à Avenida da Boavista (e conseqüentemente à Estação de Comboios de S. Bento).

**Figura 7** - Inserção urbana da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.



Fonte: Fotografia de André Santos.

**Figura 8** - Fachada principal da Escola Secundária Rodrigues de Freitas.



Fonte: Fotografia de Catarina Albuquerque.

**Figura 9** - Fachada lateral de entrada no Conservatório de Música do Porto.



Fonte: Fotografia de André Santos.

O edifício histórico que serviu de base à intervenção do PEEMS era de 1933: para além do projeto original de Marques da Silva, contemplava uma ampliação tardia. Da autoria do arquiteto Manuel Fernandes de Sá, a intervenção vai respeitar os valores iniciais que consideravam o edifício um artefacto urbano, salientando a posição estratégica na cidade e a sua composição.

Este edifício constitui um dos exemplos mais marcantes de transformação assente no respeito pela conceção espacial original, beneficiando de uma contida percentagem de construção nova. De facto, a sensação espacial não demonstra a real expressão das novas áreas, optando-se por conservar as características originais e diluir a volumetria nova (Santos, 2015, p. 543).

A intervenção revela sensibilidade ao assentar na compreensão do desempenho qualificado deste edifício no contexto urbano em que se insere. De facto, a escola enfatiza o favorecimento das inter-relações que este estabelece num contexto urbano alargado, numa escala que ultrapassa a dimensão restrita da sua implantação e contexto de proximidade.

É neste pressuposto que se insere a escola na construção do sistema de espaços públicos propostos pelo *Plano Diretor da Câmara Municipal do Porto* que, no conjunto de medidas para a reestruturação do espaço da cidade, propõe a criação de caminhos de fruição coletiva (Santos, 2015, p. 566).

O programa do Conservatório de Música do Porto foi pensado num destes caminhos, o que justificava a sua natureza pública (Figura 9). Desenhando uma nova frente urbana, assume uma responsabilidade para com a cidade (Santos, 2015, p. 567), incentivando uma relação direta com o espaço público no único momento do lote possível desta ser estabelecida. Paralelamente, a localização da nova entrada proporciona maior facilidade de acesso, planeada para os espetáculos de música que aqui se iriam desenvolver.

As circulações, nomeadamente de entrada, foram pensadas contrariando o entendimento tradicional do recinto escolar, trazendo para o interior do lote o espaço público, eliminando a delimitação que normalmente existiria. Este prolongamento da cidade condicionava a segurança da comunidade escolar, já que convidaria à circulação livre, com a exceção dos dois pátios no interior do edifício original. Por isso, o resultado que hoje vemos inclui o aumento do gradeamento e o portão de fecho na rampa de ligação ao espaço público, ainda que se perceba o apontamento desta ideia.

## **A escola pavilhonar e a expansão da cidade - *Escola Secundária Garcia de Orta***

O estudo desta escola deve partir dos estudos de urbanização iniciados no século XX, já que esta se implanta junto de uma das principais artérias da cidade: a Avenida da Boavista. Indicada já em 1952, no *Plano Regulador da Cidade do Porto* de Almeida Garrett, o liceu objetivava responder às necessidades da zona ocidental da cidade de Matosinhos, por isso foi pensado próximo da Foz (Nápoles, 2014, p. 18), contribuído ainda para a consolidação de uma zona de expansão. Garrett desenhou um plano de zoneamento da cidade, onde se considerava essencial olhar para o espaço urbano segundo agrupamentos de vizinhança – no fundo, uma ideia inspirada nos ideais corbusianos (Nápoles, 2014, p. 15) – e a implantação de uma escola naquele terreno em específico iria representar uma nova centralidade que se aproximava também de uma nova zona habitacional (Nápoles, 2014, p. 10).

Na década de 60, Robert Auzell, ao desenhar o *Plano Diretor da Cidade do Porto*, sistematiza a localização do parque escolar, considerando que as implantações apontadas no plano anterior para o ensino liceal estavam corretas, contudo, insuficientes (Nápoles, 2014, p. 25). O Liceu Garcia de Orta é então projetado em 1966, inserido no 4º Estudo Normalizado, sobre a coordenação do arquiteto José Pedroso, tornando-se desde logo um claro exemplo de uma arquitetura pavilhonar, constituída por blocos idênticos implantados no terreno, a diversas cotas, e interligados por galerias exteriores.

Figura 10 - Planta original do Liceu Garcia de Orta.



Fonte: Disponível em: <http://asap-ehc.tecnico.ulisboa.pt/imagens/projetpr/42-96/002-131211-00201-PD0001.jpg>

O novo liceu fazia-se acompanhar de planos para uma larga alameda pedonal que lhe servira de acesso direto a partir da Avenida da Boavista. Foram pensados novos arruamentos que facilitassem a circulação na zona do equipamento escolar, e na habitacional, mas em nenhum momento a alameda trouxe à escola um eixo de simetria ou de perspectiva (Nápoles, 2014, p. 69): serviu unicamente para ligar a escola à avenida, sem que, no lugar, se perceba realmente que o desenho de uma foi pensado em detrimento da outra (Figura 10, 11 e 12).

Apesar da sua implantação privilegiada, a tipologia pavilhonar condicionou a relação da escola com o contexto urbano, afastando-a para o interior do lote e por isso desprovida de relação com a cidade.

O arquiteto Ricardo Bak Gordon optou por assumir a essência da original da escola Garcia de Orta, mantendo o carácter dos edifícios, mas confrontando-os com a afirmação de uma nova construção. O conjunto final demonstra os dois tempos da escola, ressaltando a estrutura original, mas também a nova obra de autor (Santos, 2015, p. 551).

Os edifícios foram mantidos segundo a sua organização original, optando-se por não aglutinar a solução num edifício só – mesmo quando se acrescenta volume edificado – mantendo as circulações em galerias exteriores cobertas.

**Figura 11** - Escadaria de entrada na Escola Secundária Garcia de Orta.



Fonte: Fotografia de André Santos.

**Figura 12** - Portaria e gradeamento que circunda o lote da Escola Secundária Garcia de Orta.



Fonte: Fotografia de Catarina Albuquerque.

Os novos gestos desenhados pelo autor não foram suficientes para reposicionar a escola no contexto urbano: nem pelo aumento de edificação, nem aproximando as funções administrativas e diretivas do acesso principal. Mantendo-se

a tipologia original, nem o posicionamento dos diferentes pavilhões, nem o acentuado desnível, marcado por uma imponente escadaria, permite uma nova relação com o espaço urbano.

A escola mantém assim a sua identidade conferida pela natureza tipológica, em particular pela dispersão que os edifícios veiculam, não se pretendendo unificar nem aglutinar enquanto um edifício único. Coerentemente com essa decisão, o novo edifício (biblioteca, auditório e loja), implantado também numa condição de relativa autonomia, não permitiu criar argumentos que possibilitassem uma efetiva aproximação da escola à cidade, nomeadamente na redefinição de uma frente urbana, e por isso a estratégia urbana acabou por se revelar neutra (Santos, 2015, p. 563).

### **A escola da democracia e a cidade da periferia - *Escola Secundária de Rio Tinto***

A condição preexistente da Escola Secundária de Rio Tinto era o paradigma da sua tipologia. Inaugurada em 1992, apresentava-se segundo o modelo construtivo 3x3, com blocos constituídos por um ou dois pisos, e numa situação de implantação escondida em relação à cidade. Nas traseiras de Gondomar, localizada numa depressão do terreno, a escola está inserida num contexto descaracterizado, onde muitos dos terrenos adjacentes estão vazios. Sem capacidade de se relacionar com a cidade, a junção deste tipo modelo de construção, rápido e abstrato, com o acentuado desnível do terreno, vencido por um conjunto de degraus, submeteram o equipamento escolar a uma condição silenciosa, ainda que a escola mantivesse um compromisso para com a comunidade através dos serviços prestados (Mealha, 2019) (Figuras 13, 14 e 15).

De intenções claras, a intervenção fixou-se na afirmação do equipamento perante o contexto, conferindo-lhe um sentido de urbanidade que não possuía antes, e sobre a promessa de que a escola poderia construir cidade. Com efeito, construiu-se um novo edifício principal que se aproxima e afirma perante o espaço urbano, desenhando uma nova frente até aos limites do passeio, balançando um corpo saliente sobre o eixo viário e abrindo uma generosa janela.

Para combater o desnível do terreno, foi utilizada uma estratégia organizativa que inverteu o sentido de uso dos blocos, passando-se a entrar pelo piso superior, e, ainda que se privilegie a identidade individual de cada um deles, recorre-se à unificação do espaço, permitindo percorrer a totalidade dos corpos pelo seu interior.

**Figura 13** - Inserção urbana da Escola Secundária de Rio Tinto.



Fonte: Fotografia de André Santos.

**Figura 14** - Fachada principal da Escola Secundária de Rio Tinto.



Fonte: Fotografia de Anna Kazimirko.

**Figura 15** - Pala sobre a entrada da Escola Secundária de Rio Tinto.



Fonte: Fotografia de André Santos.

Outra estratégia para relacionar a escola com o meio urbano foi a inserção de uma pala que acompanha a rua, projetando a construção para além do seu limite e promovendo uma transição entre interior e exterior, entre espaço privado e público. O programa funcional foi utilizado segundo o mesmo propósito, concentrando os espaços de natureza social de modo a preencher o espaço vazio entre os corpos existentes e o limite do espaço público.

Segundo o autor, foi pensada uma praça em frente do recinto escolar, na Travessa da Peneda, separando o espaço de convivência do acesso viário que ficaria mais elevado. Também, acompanhando o curso de água próximo, desenhou-se um eixo ambiental que projetava percursos pedonais, ligando a escola à cidade (Mealha, 2019). Compreensivelmente, a *Parque Escolar* não teve meios para concretizar nenhuma destas obras, e mesmo os terrenos adjacentes, onde existia a promessa de novas construções, continuam vazios.

No fundo, a reabilitação conseguiu trazer ao equipamento a dignidade merecidas, porém não teve dimensão suficiente para transformar significativamente a realidade daquele território, estagnado e sem projeto urbano. A escola voltou a cumprir o seu papel, sem que a cidade a tenha ainda compreendido e acompanhado (Santos, 2015, p. 572).

## Escola e estratégia urbana

Da totalidade das intervenções do programa da *Parque Escolar*, verifica-se que da posição crítica sobre a arquitetura escolar e o papel do edifício no contexto urbano resultou numa grande variedade de soluções e estratégias adotadas. Para tal, cooperou não só a perceção dos autores, mas também a variedade de posicionamentos que as escolas possuíam originalmente.

Como estímulo, o PEEMS considerou, à priori, o papel do edifício escolar na cidade como essencial, um elemento qualificador do meio em que se insere, e a recentralização da escola tornou-se crucial para restituir a imagem e o compromisso do equipamento para com a cidade e a comunidade. Uma leitura comparativa dos casos de estudo, ainda que considerando o resto do universo de escolas secundárias, permite enquadrar algumas soluções segundo a enfatização de qualidades já existentes, reconhecendo-se o valor da preexistência; a afirmação e aproximação da escola à cidade,

reforçando o compromisso com a comunidade; e o redesenhar da relação com a cidade, muitas vezes inexistente.

Os equipamentos onde originalmente já se materializava um compromisso para com o meio onde se inserem, e conseqüentemente já preconizavam uma centralidade na cidade, foram não só reabilitados no sentido de lhes devolver a sua dignidade, mas também introduziu-se novos elementos que ressaltassem esta característica. O Liceu Rodrigues de Freitas pode ser inserido neste tipo, ainda que constitua uma exceção devido à introdução de um programa extracurricular, que diluiu a barreira entre espaço público e espaço privado, permitindo a entrada do espaço da cidade no espaço da escola.

Outras soluções propuseram contrariar a situação de silêncio anterior da escola, onde se assistia a um alheamento face à cidade, através da aproximação ao espaço urbano e da definição novas frentes edificadas, a partir das quais se pretende criar relação com a cidade. Como paradigma desta solução vimos a Escola de Rio Tinto que, para além de introduzir uma profunda alteração do modelo pavilhonar preexistente, consolidando o espaço, introduz uma nova relação urbana sobre a pretensão de estimular o seu meio a abandonar a condição de silêncio.

Existe também outro tipo de solução, onde se preconiza uma intervenção neutra, caracteristicamente adotada em escolas que já apresentavam uma implantação em vários volumes, afastando-se do compromisso urbano e do limite do lote na sua situação inicial. A intervenção na escola Garcia de Orta assumiu desde logo este afastamento, já que o posicionamento dos diferentes volumes e o acentuado desnível dificultavam a aproximação ao espaço urbano, mantendo assim a condição original e por isso não alterando necessariamente a relação que a escola tem com a cidade através da sua arquitetura.

Por último, constata-se que o PMEES promoveu uma uniformidade na construção dos equipamentos escolares, estabelecendo um programa base, objetivos, características e estratégias universais, e centralizando a renovação do parque escolar num só organismo. Ainda assim, a condição original de cada escola, juntamente com a variedade de autores contratados resultou numa grande heterogeneidade de soluções, contribuindo para a singularidade de cada uma. No que concerne à relação do equipamento escolar com o meio urbano, esta característica vem acentuar os diferentes entendimentos do tema, passíveis de serem identificados também na arquitetura.

## Considerações finais

No decorrer da história, a cidade assumiu um papel que evoluiu em consonância com as transformações da comunidade, satisfazendo as necessidades que se afirmam em cada tempo e moldando-se pela complexidade da sociedade, as suas contradições e o relacionamento entre os indivíduos, em suma, pela dinâmica social: “ela mesma é não só o lugar da condição humana, como até uma própria parte desta condição; que se representa na cidade e nos seus monumentos, nos bairros, nas residências, em todos os factos urbanos que emergem do espaço habitado” (Rossi, 2016, p. 46).

O contexto que serve de base para a arquitetura enquanto estratégia e instrumento de estruturação e qualificação do espaço é a complexidade do espaço urbano. Capaz de agregar todas as partes e ser entendida como um todo, a cidade admite também heterogeneidade, diversidade de centros e alternância de zonas. Isto porque o espaço urbano tem significado para quem o habita e utiliza, tornando as comunidades parte integrante do meio. Se é na cidade que a arquitetura se desenvolve, então é importante conotá-la de significado, permitindo que a comunidade se aproprie e crie relação com a arquitetura. Estes vínculos devem ser o principal fator de transformação do meio urbano, deixando espaço para a criação de um significado comum.

Os equipamentos públicos estiveram sempre associados à estruturação de territórios, constituindo a sua identidade. Estes, organizam e orientam o tecido da cidade, através da inserção estratégica na malha urbana, gerando uma diferenciação de cultura e evolução das comunidades que lhes onde se inserem. Estes edifícios, sendo verdadeiras referências do sistema urbano, têm o poder de transformar as zonas da cidade onde se inserem.

O planeamento urbano assume um papel fundamental no que diz respeito à relação equilibrada entre equipamentos e espaço público. Estes devem ser recolocados no planeamento e no desenho urbano como elementos cruciais para a organização das cidades, e não apenas numa lógica de menor custo, ou melhor acesso automóvel, como vimos acontecer. Se antes eram capazes de fazer crescer a cidade, hoje os equipamentos públicos devem servir a população dentro dos limiares aceitáveis, respondendo à sua crescente diversidade e exigências e promovendo novas relações entre os usuários e o espaço da cidade. Aliado a eles, devem ser desenhados espaços de fruição pública, que pensem de igual modo nas relações resultantes do seu usufruto no presente como também no futuro, desenhando-os versáteis, mas não descaracterizados.

A escola como um dos principais equipamentos públicos foi desempenhando um papel fundamental na cidade, promovendo acima de tudo uma cultura de vivência dos espaços que se modificou à medida em que esta se tipificou. Os edifícios escolares foram funcionando como construções paradigmáticas da cultura portuguesa, sendo por isso possível identificar a época e o estado em que se encontrava o país através da arquitetura praticada no momento de construção. O mesmo se aplica à sua inserção urbana, motivada pela necessidade de resposta mais ou menos urgente e pela expansão mais ou menos programada da cidade.

Com esta consciência, o PMEES foi desenvolvido segundo um programa base que facilitou o processo das inúmeras intervenções, garantindo a qualidade das instalações, a eficácia e segurança das construções e o controlo dos custos e prazos das reabilitações, homogeneizando as soluções. Ao mesmo tempo, privilegiou-se a particularidade de cada solução, afirmando-se a diversidade como uma estratégia, o que, no caso da relação do edificado com o meio urbano, ajudou a restituir a escola como uma centralidade de cada comunidade, aproximando-a da mesma.

De um modo geral, denota-se um desenvolvimento do programa da *Parque Escolar* sustentado na evolução da sociedade e do seu entendimento do espaço da cidade. Ainda que se tenha preconizado soluções de aproximação ao meio urbano, nem sempre se conseguiu usar a arquitetura escolar como instrumento de modificação do espaço público, resultando muitas vezes em tentativas arquitetónicas que a cidade não soube acompanhar.

Resta refletir sobre o futuro, onde será necessário, eventualmente, projetar novos equipamentos escolares, para os quais os atuais servirão de referência. Será necessário olhar para as soluções encontradas pelo PMEES para aplicar o conhecimento nos novos edifícios, tendo sempre em consideração que a arquitetura escolar começa antes: nos planos de urbanização, onde é possível assegurar a relação entre a escola e o espaço urbano.

## Referências

- Afonso, R. B., & Ladiana, D. (2011). *O espaço da escola : conceitos, métodos e instrumentos para projecto e gestão do património escolar*. Campinas: Alinea.
- Alegre, A., & Heitor, T. (2010). *Liceus: escolas técnicas e secundárias*. Lisboa: Parque Escolar.

- Heitor, T. (2009). Modernizar as escolas do ensino secundário. In J. Pimenta (Coord.), *Escolas secundárias reabilitação rehabilitation*. Casal de Cambra : Caleidoscópio.
- Lôbo, M. S. (1995). *Planos de urbanização a época de Duarte Pacheco* (2a ed.). Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.
- Mealha, R. (2019). Do diálogo, a cidade na escola. In A. Santos (Coord.), *Ciclo de conferências “Escolas: Complexidade e Interpretação”*. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. Recuperado em 13 de março de 2019 de <https://www.youtube.com/watch?v=fVu49tkqS9k>
- Moniz, G. C. (2007). *Arquitetura e instrução: o projeto moderno do liceu 1836-1936*. Rio de Janeiro: Edarq.
- Moniz, G. C., & Ferreira, C. (2010). O edifício escolar para o ensino secundário: a infraestrutura urbana uma análise sobre os modos de articulaçãoarquitetónicos e urbanos. In T. Heitor, & A. Alegre (Eds.), *Liceus: escolas técnicas e secundárias*. Lisboa: Parque Escolar.
- Nápoles, A. P. (2014). *A escola do edifício aos territórios o caso da cidade do Porto*. Porto: Cordão de Leitura.
- Nápoles, A. P. (2011). O equipamento escolar na cidade dos equipamentos. In P. T. Silva (Dir.), *Research&Publish. Arquitectura & sustentabilidade*.
- Nóvoa, A., & Santa-Clara, A. T. (1972). *Liceus de Portugal: histórias, arquivos, memórias*. Lisboa: Asa.
- Pisco, P. (2006). A escola como factor organizador do espaço urbano (parte 1). *Arquitetura e Vida*, (69), 60-67.
- Rossi, A. (2016). *A arquitetura da cidade*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, A. (2015). *Similaridades e singularidades na reabilitação arquitetónica do parque escolar: programa promovido pela Parque Escolar, E.P.E no norte de Portugal (2007-2011)* Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto.

**Submetido em:** julho de 2023

**Aceito em:** novembro de 2023

---

## Sobre os autores

### Alexandra Kovács

Nasceu em 1997, tendo formação-base em artes, conclui o seu percurso académico na Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto em 2023, com a dissertação de mestrado intitulada “Arquitetura Escolar enquanto Estratégia Urbana. Redignificação e Recentralização da Escola na Cidade”, com a nota final de 17 valores. Esta dissertação está inserida no âmbito do projeto de investigação “Escolas: Complexidade e Interpretação”, que integra desde 2019. Durante o mesmo, participou em diversas atividades dentro da investigação sobre a arquitetura escolar portuguesa, incluindo a publicação de artigos. Iniciou o seu percurso no campo profissional da arquitetura em 2021, estando atualmente a realizar o estágio profissional em arquitetura.

E-mail: alex.kovacs10@gmail.com

### André Santos

Nasceu no Porto em 1964 e licencia-se em arquitetura pela Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto em 1989. É docente na FAUP desde 2006, tendo-se doutorado em 2016 com a tese “*Similaridades e singularidades na reabilitação arquitetónica do parque escolar – Programa promovido pela Parque Escolar, E.P.E. no norte de Portugal (2007-2011)*”. É coautor dos livros “*Siza Vieira*” e “*Eduardo Souto de Moura*” editados pela *QuidNovi* e tem vários artigos publicados, nomeadamente na revista científica *Resdomus e Agathón*. Atualmente é Professor Auxiliar na FAUP, lecionando na unidade curricular *Projeto 3*, centrada no programa da habitação plurifamiliar.

André Miguel Guimarães dos Santos (2811-C487-1D4E) | CIÊNCIAVITAE  
(cienciavitae.pt)

E-mail: amsantos@arq.up.pt