

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN



ARQUITECTURA ESCOLAR E ENSINO
SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2012)

TESIS DOCTORAL

AUTOR: MARIA ALCÍDIA FERREIRA LÉRIAS BÓIA

DIRECTORES: DR. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

DR.FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ MÉNDEZ

2015

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN



ARQUITECTURA ESCOLAR E ENSINO
SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2012)

TESIS DOCTORAL

AUTOR: MARIA ALCÍDIA FERREIRA LÉRIAS BÓIA

DIRECTORES: DR. JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ

DR.FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ MÉNDEZ

2015

TRIBUNAL ENCARGADO DE JUZGAR LA TESIS DOCTORAL

1. PRESIDENTE, D.

2. VOCAL 1, D.

3. VOCAL 2, D.

Agradecimentos

Ao Digníssimo Professor Doutor José María Hernández Díaz, Director da Tese, pela sua inteira disponibilidade, ânimo e sapientes pareceres, que diligenciou o rigor científico ao ponto de convidar o Arquitecto Professor Doutor Francisco Javier Rodríguez Méndez para coadjuvar a direcção desta dissertação, a quem, de igual modo, voto o meu reconhecimento.

Ao meu ex-professor e ilustre investigador na área da História da Educação, Professor Doutor António Gomes Ferreira, que me animou e deu prudentes conselhos, a fim de avançar contornando os percalços.

À Engenheira Júlia Serra e à reconhecida escritora Filomena Marona Beja, que me facultaram a pesquisa no Núcleo de Arquivo de Construções Escolares do Ministério da Educação e Ciência.

Aos meus amigos e aos outros, que tantos obstáculos colocaram no meu caminho, que me deram redobrado alento para conseguir transpô-los.

À minha filha, que me acompanhou, várias escolas percorreu e muito fotografou.

Para Ana Luísa

In memoriam

Carlos Cação (1956-2008)

Resumo

A eleição do tema da dissertação, ora apresentada, resultou da constatação diária da obsolescência funcional e da progressiva degradação do parque escolar, destinado ao ensino secundário público em Portugal, caracterizado por uma notável heterogeneidade de edificações. Neste contexto, um dos objectivos primordiais consistiu em estabelecer a comparação entre as reais mudanças operadas num espaço democrático e na Ditadura, no que ao referido nível de ensino concerne. Cumprida a devida ponderação sobre as fontes e o percurso metodológico que conduziram à delimitação do objecto da tese – no primeiro item –, o desenvolvimento do assunto desenrola-se ao longo de cinco capítulos, onde procedo à análise do encadeamento educativo e dos espaços afectos à educação pública, desde a implementação do supradito nível de escolaridade (século XX) até ao duodécimo ano do século XXI. Pese embora as obras de requalificação que visaram as instituições que albergam o ensino secundário em Portugal, o parque escolar constitui um conjunto marcado pela dissemelhança, onde a desproporção entre os edifícios se mantém, se não agudizada, sendo que algumas edificações herdeiras dos extintos liceus e escolas comerciais e industriais, gizadas no período da Ditadura – que não foram alvo de modernização –, estão mais próximas dos espaços educativos para o nível de ensino em questão, aguardando obras consentâneas com o grau de urgência apresentada, com a situação político-financeira do país e com as condições geográficas de Portugal.

Palavras-chave: ensino secundário; educação; arquitectura escolar; liceus; modernização; requalificação.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	viii
1. FONTES E PERCURSO METODOLÓGICO.....	1
2. CONTEXTO EDUCATIVO.....	11
2.1. Dos primórdios do ensino secundário em Portugal e das medidas educativas.....	11
2.2. Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação.....	65
3. ARQUITECTURA ESCOLAR.....	102
3.1. Tipologias.....	107
3.2. Acerca da edificação de escolas para o ensino secundário em Portugal.....	116
4. (RE) CONSTRUÇÕES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS.....	142
4.1. O parque escolar até 1974.....	142
4.2. Construção depois da «Revolução de Abril»	162
4.2.1. O parque escolar de 1974 a 2007.....	163
4.2.2. O parque escolar de 2007 ao «Centenário da República Portuguesa»	184
5. OS HERDEIROS DOS ANTIGOS LICEUS.....	210
6. O LEGADO DAS TRÊS REPÚBLICAS.....	243
CONCLUSÃO.....	288
APÊNDICES.....	300
ANEXOS.....	302
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	309

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	.....	73
Figura 2	.....	74
Figura 3	.....	76
Figura 4	.....	77
Figura 5	.....	78
Figura 6	.....	103
Figura 7	.....	103
Figura 8	.....	104
Figura 9	.....	104
Figura 10	.....	105
Figura 11	.....	106
Figura 12	.....	114
Figura 13	.....	115
Figura 14	.....	116
Figura 15	.....	128
Figura 16	.....	128
Figura 17	.....	129
Figura 18	.....	130
Figura 19	.....	130
Figura 20	.....	136
Figura 21	.....	136
Figura 22	.....	159
Figura 23	.....	160
Figura 24	.....	160
Figura 25	.....	161
Figura 26	.....	161
Figura 27	.....	161
Figura 28	.....	165
Figura 29	.....	168
Figura 30	.....	169

Figura 31	.....	171
Figura 32	.....	173
Figura 33	.....	174
Figura 34	.....	174
Figura 35	.....	175
Figura 36	.....	176
Figura 37	.....	176
Figura 38	.....	177
Figura 39	.....	179
Figura 40	.....	180
Figura 41	.....	180
Figura 42	.....	181
Figura 43	.....	182
Figura 44	.....	195
Figura 45	.....	196
Figura 46	.....	197
Figura 47	.....	201
Figura 48	.....	207
Figura 49	.....	207
Figura 50	.....	208
Figura 51	.....	209
Figura 52	.....	218
Figura 53	.....	219
Figura 54	.....	223
Figura 55	.....	224
Figura 56	.....	224
Figura 57	.....	225
Figura 58	.....	226
Figura 59	.....	226
Figura 60	.....	227
Figura 61	.....	228
Figura 62	.....	228

Figura 63	.....	229
Figura 64	.....	230
Figura 65	.....	230
Figura 66	.....	231
Figura 67	.....	232
Figura 68	.....	233
Figura 69	.....	233
Figura 70	.....	234
Figura 71	.....	234
Figura 72	.....	235
Figura 73	.....	237
Figura 74	.....	238
Figura 75	.....	238
Figura 76	.....	239
Figura 77	.....	239
Figura 78	.....	240
Figura 79	.....	240
Figura 80	.....	241
Figura 81	.....	241
Figura 82	.....	242
Figura 83	.....	244
Figura 84	.....	245
Figura 85	.....	245
Figura 86	.....	249
Figura 87	.....	249
Figura 88	.....	251
Figura 89	.....	255
Figura 90	.....	256
Figura 91	.....	257
Figura 92	.....	258
Figura 93	.....	258
Figura 94	.....	259

Figura 95	.....	259
Figura 96	.....	261
Figura 97	.....	262
Figura 98	.....	262
Figura 99	.....	264
Figura 100	.....	264
Figura 101	.....	265
Figura 102	.....	266
Figura 103	.....	272
Figura 104	.....	274
Figura 105	.....	274
Figura 106	.....	275
Figura 107	.....	275
Figura 108	.....	275
Figura 109	.....	276
Figura 110	.....	276
Figura 111	.....	277
Figura 112	.....	277
Figura 113	.....	278
Figura 114	.....	278
Figura 115	.....	279
Figura 116	.....	279
Figura 117	.....	280
Figura 118	.....	281
Figura 119	.....	281
Figura 120	.....	282
Figura 121	.....	282
Figura 122	.....	283
Figura 123	.....	283
Figura 124	.....	284
Figura 125	.....	284
Figura 126	.....	285

Figura 127	.....	285
Figura 128	.....	285
Figura 129	.....	286
Figura 130	.....	286

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	.....	110
Quadro 2	.....	111
Quadro 3	.....	111
Quadro 4	.....	112
Quadro 5	.....	145
Quadro 6	.....	152
Quadro 7	.....	154
Quadro 8	.....	186
Quadro 9	.....	187
Quadro 10	.....	188
Quadro 11	.....	189
Quadro 12	.....	193
Quadro 13	.....	202
Quadro 14	.....	203
Quadro 15	.....	211
		-
		217
Quadro 16	.....	253

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, subordinada ao título e tema «Arquitectura Escolar e Ensino Secundário em Portugal (1974-2012)», no âmbito do Programa de Doctorado «Política y Fundamentos Educativos (Portugal)», está redigida em consonância com a antiga ortografia e, portanto, não segue as regras do novo acordo ortográfico¹ entre os países de língua oficial portuguesa; o qual não foi devidamente assimilado, nem tão-pouco a sua aceitação é pacífica no seio da elite intelectual dos países envolvidos.

A decisão sobre o tema escolhido decorreu da comprovação diária da desadequada funcionalidade e da gradual deterioração do estado de conservação do parque escolar, destinado ao ensino secundário público em Portugal. Subjacentes ao assunto que desenvolvi estão os ideais e as ideias de espaços arquitecturais e espaços na educação, que vivencio desde o ano escolar de 1966/1967, o qual corresponde ao meu ingresso na instrução primária e assinalou o início da minha relação com os espaços consignados à educação, tendo com estes consolidado os laços ao seguir a docência no ensino secundário, pelo que, naturalmente, assinalo a transição do tempo por anos lectivos. Assim, em pleno ano escolar de 2012/2013, ao tornar a rever o fruto do trabalho desenvolvido, observei que o mesmo se alongou no tempo, ao sabor dos anos lectivos, tendo o objecto da tese começado a germinar no ano académico de 2004/2005, no decurso de uma aula de História da Educação do catedrático José María Hernández Díaz, aquando do enfoque sobre a micro-história, tendo neste campo histórico encontrado o lugar para a minha perspectiva do ensino secundário público em Portugal, desenvolvido no seio de instalações escolares desactualizadas e à mercê do avanço gradual da ruína.

A Arquitectura, em particular a arquitectura escolar, determinou de forma indelével a minha existência, enquanto aluna em pleno regime salazarista – que à semelhança do franquista impôs a separação dos sexos nas escolas, de acordo com a *Encíclica Divini Illius Magistri* do papa Pio XI, segundo a qual a escola mista promovia a promiscuidade e a igualdade entre os géneros – e, posteriormente, na qualidade de discente e também de docente; sendo o exercício desta actividade o lugar privilegiado

¹ Este foi imposto, nos ensinos básico e secundário, no ano lectivo 2011/2012. (N. do A.)

para apreciar o quanto a Arquitectura pode regular o papel dos actores, neste palco que é a Escola.

Da escola primária feminina à universidade, o edifício que moldou o meu carácter foi seguramente o do Liceu Nacional da Figueira da Foz, onde fui aluna antes, durante e após o dia 25 de Abril de 1974, que marcou o final da Ditadura, com a «Revolução dos Cravos». Em conformidade com o período anterior à «Revolução de Abril», naquele estabelecimento de ensino, frequentei turmas exclusivamente do género feminino e ulteriormente – no ano lectivo imediato –, turmas mistas. Nesses espaços, sonhei ser arquitecta e as disciplinas que escolhi, nos dois últimos anos do, então, ensino complementar, com esse objectivo, conduziram-me à extinta *Licenciatura em Ensino de Matemática e Desenho*, da Universidade de Aveiro (UA), que apostou na formação de professores de Matemática e Geometria Descritiva para o ensino secundário.

Os estabelecimentos de ensino que assinalam a minha passagem como discente ou como docente afirmam-se como algo que se materializa a cada instante de forma vívida, pelo que considero os motivos conducentes à eleição do tema sobejamente fortes, diria mesmo viscerais, tendo em conta o grau de inquietação que em mim geram; intrinsecamente vinculados à minha formação académica – *Licenciatura em Ensino de Matemática*, UA –, à minha actividade docente e à minha ligação afectiva à Arquitectura.

O projecto de tese, apresentado em 1 de Dezembro de 2008, sob o título «Arquitectura Escolar e Ensino Secundário em Portugal (1974-2007)», demonstrou ser demasiado ambicioso, na medida em que procurava abarcar dez por cento do universo das instituições públicas com ensino secundário, em Portugal continental, o qual incluía um levantamento dos edificios herdeiros dos antigos liceus.

O trabalho posteriormente desenvolvido incidiu sobre uma amostra das escolas públicas, para o mesmo nível de ensino, situadas na região centro do país, embora em algumas incursões tenha ido além do distrito de Coimbra, a fim de estabelecer comparações ou simplesmente evidenciar situações neste âmbito.

A proposta de alteração do intervalo de tempo 1974-2007, considerado no projecto de tese, para o intervalo 1974-2012, está associada a acontecimentos que já encontraram o seu lugar na História da Educação em Portugal. No primeiro intervalo temporal (1974-2007) o limite inferior, que coincide com o do segundo, evoca o supradito marco

histórico, designado por «Revolução de Abril» ou «Revolução dos Cravos». Quanto ao limite superior, do mesmo intervalo de tempo, este incide exactamente sobre a arquitectura escolar para o ensino secundário público, na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro, e do Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de Fevereiro, que criou a Entidade Pública Empresarial (EPE) denominada «Parque Escolar», a qual lançou a 19 de Março do ano lectivo de 2006/2007 o «Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário». Neste contexto, o limite supracitado (2007) presuntivamente marcou o ponto de viragem no que concerne ao parque escolar destinado ao nível de ensino considerado, já que até àquela data as referidas instituições constituíam um conjunto com grande heterogeneidade, marcado por edificações de várias tipologias. Ora, o que me levou a apresentar uma proposta de alteração ao intervalo de tempo, inicialmente proposto – apostando no prolongamento do estudo até ao ano lectivo de 2011/2012 –, alicerçou-se nas profundas alterações que abalaram todas as estruturas escolares, passando das físicas às humanas, sendo que estas se situam no intervalo 2007-2012. As aludidas mudanças prenderam-se com a existência de maximizantes na cronologia histórica nacional, isto é, de datas que alcançaram um estatuto digno de nota na História da Educação em Portugal (desde a I República até ao seu centenário e, concomitante revérbero no parque escolar), pelo que ponderei a alteração da amplitude do intervalo, antes considerada, atendendo ao relevo dos eventos protagonizados pelo Governo português e pela «Parque Escolar, EPE», cujo programa – lançado a 19 de Março de 2007 – tinha como objectivo «inverter o processo de degradação física e funcional dos edificios escolares com ensino secundário», nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro. O citado projecto seguiu de perto o programa de «modernização» no Reino Unido – *Building Schools for the Future (BSF)* –, desenvolvido pelo Governo inglês e iniciado no ano lectivo de 2002/2003, com um horizonte de 15 anos.

Em Portugal, à semelhança do que era prática na Ditadura, o Governo socialista foi publicitando o curso das obras de «requalificação»² das escolas secundárias e no dia apazado exibiu a grandiosidade das referidas obras públicas, o qual coincidiu com o «Centenário da República», comemorado no dia 5 de Outubro de 2010, cuja celebração

² O termos «requalificação» e «modernização» são os utilizados pela «Parque Escolar» e pelo Governo – distanciando-se de intervenções identificadas como «restauro» –, que entraram, naturalmente, no vocabulário técnico e no léxico comum. (N. do A.)

culminou com a ostentação e «inauguração» das obras realizadas pela «Parque Escolar», sob o *slogan*: «Cem anos cem escolas». O acontecimento supramencionado bem como todos os que se seguiram resultantes da actuação da dita EPE – criada pelo Decreto-Lei n.º 41/2007, de 21 de Fevereiro – sobre as escolas públicas, prefiguraram eventos que merecem ser referidos num trabalho com estas características, sob pena de o mesmo se tornar obsoleto, já que entre 1974 e 2007, pouco foi concretizado em prol dos espaços destinados ao ensino secundário público em Portugal.

Atendendo a que um dos objectivos traçados consistiu na análise da concepção da qualidade afecta ao espaço público de ensino e ao levantamento das excepções, constatei que depois das obras públicas referentes ao Estado Novo³ – no âmbito da arquitectura escolar –, apenas uma obra marcou a diferença no regime democrático: a Escola Secundária de Benfica (Lisboa), projectada pelo arquitecto Raúl Hestnes Ferreira, a qual iniciou a sua actividade a 20 de Novembro de 1980.

Atento o exposto, o intervalo de tempo 1974-2007, considerado no projecto de tese, afigurou-se restritivo, no que diz respeito à sua amplitude, visto que acontecimentos marcantes no âmbito da arquitectura escolar, em Portugal, tornaram a minha dissertação serôdia. Portanto, julguei razoável a alteração proposta, pois esta facultou-me o cumprimento de pelo menos um objectivo delineado: estabelecer a comparação entre as reais mutações operadas num regime democrático e na Ditadura. Neste contexto, o estudo que desenvolvi aspira a que se lance um olhar atento sobre o espaço escolar e se proceda a uma análise do que diz e sugere, o que ainda se afirma como um grau de inovação e que, na minha óptica, consubstancia, no presente, uma resolução premente a gizar pelo Governo português.

O trabalho realizado é constituído por seis capítulos, sendo o primeiro denominado «Fontes e percurso metodológico», onde discorro acerca da proveniência das informações, das citações e até das influências, e ajuízo sobre o caminho que trilhei, de acordo com os critérios que conduziram à delimitação da área de investigação, o qual não raras vezes se afigurou um trajecto sinuoso.

Os estudos existentes, em Portugal, que incidem sobre a arquitectura escolar são

³ Denominação criada pelo regime político português instaurado na sequência do golpe militar de 28 de Maio de 1926. Esta começou a ser usada amiúde nos anos 30, sendo actualmente utilizada para designar o regime autoritário institucionalizado pela Constituição da República de 1933, que vigorou até 1974. (N. do A.)

escassos, e aqueles que consultei – entre 2005 e 2009 – focam, essencialmente, o período anterior à «Revolução dos Cravos» (1974), recaindo a sua atenção sobre as antigas escolas primárias e os extintos liceus. A excepção surgiu com o advento da «Parque Escolar», a qual publicitou o objecto do seu trabalho, a partir de 2009/2010, escorando-se nas suas intervenções, que tiveram como principal alvo «o edifício liceu».

O segundo capítulo, sob a denominação «Contexto educativo», divide-se em dois sub-capítulos, a saber: «Dos primórdios do ensino secundário em Portugal e das medidas educativas» e «Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação». O primeiro resulta de uma reflexão sobre o início do ensino secundário em Portugal e das providências então implementadas em prol deste nível de ensino; num encontro com a História de Portugal, que remonta à Monarquia. Assinalo, ainda, as medidas educativas desenvolvidas na transição do século XIX para o XX, e nos primeiros doze anos do século XXI, sempre que possível, em perspectiva comparada com alguns países europeus, em particular com a vizinha Espanha. Aqui tem lugar a génese do Ministério da Educação, o qual foi criado já no século XX sob a designação de Ministério da Instrução Pública, num cenário de educação deplorável, que só produziu alguns frutos socorrendo-se das doações dos mecenas, os quais prestaram um contributo valioso em termos pedagógicos e pecuniários. Apesar dos esforços envidados pelos dirigentes republicanos um terço da população entre os sete e os catorze anos não chegou a frequentar a escola, durante os dezasseis anos da I República. Neste panorama, o ensino secundário oficial não mereceu grande reflexão por parte dos políticos republicanos, mantendo-se as principais directrizes veiculadas nas reformas de 1894/1895 e de 1905, respectivamente, de Jaime Moniz e de Eduardo Coelho. Todavia a condição feminina não foi descurada no intervalo de tempo 1910-1926, dado que se verificou um acréscimo de população estudantil feminina, no ensino liceal, cujo cômputo foi de 2036 meninas, relativamente ao ano da instauração da República (1910), sendo então igual a 924 entes do género feminino (Rodrigues & Ferreira, 2000).

No que concerne ao segundo sub-capítulo – «Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação» –, procedi a uma leitura transversal centrada na arquitectura destinada ao ensino secundário público, a partir da sua introdução, onde encontrei pontos de concurso entre os lusos espaços arquitecturais e os espanhóis. Neste item, estabeleço a ligação com o século anterior e o presente, visando a finalidade, as

reformas, o número de escolas e os currículos. Seguindo os passos do Ministério da Educação – que ao longo dos anos e de acordo com a rotatividade dos governos assumiu diversas designações, não muito dissemelhantes desta – cheguei ao actual, que abrange agora dois ministérios, como o seu nome indica: Ministério da Educação e Ciência (MEC). Relativamente à actualidade, assinalo as escolas «requalificadas», em conformidade com a Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro e consequente programa de «reabilitação» do parque escolar destinado ao ensino secundário.

O terceiro capítulo – «Arquitectura escolar» – ramifica-se em dois sub-capítulos, respectivamente designados: «Tipologias» e «Acerca da edificação de escolas para o ensino secundário em Portugal». No primeiro debruço-me sobre a identificação das tipologias, segundo os parâmetros estabelecidos pelas seguintes entidades: Direcção Geral dos Equipamentos Educativos (DGEE), Direcção Geral de Serviços de Planeamento e Controlo (DGSPC) e Divisão de Recolha e Tratamento de Dados (DRTD). Neste contexto, em concordância com a estruturação das normas criadas, pelos organismos supramencionados, o edifício escolar surge como uma entidade estreitamente associada às suas características e à articulação dos espaços adequados às diferentes funções desempenhadas, configurando, deste modo, um conjunto de espaços inter-relacionados, de ensino, de administração e de lazer, distribuídos por dois grandes grupos: interiores e exteriores, os quais, no essencial, concorrem para o desenvolvimento intelectual e físico de todos os alunos.

No concernente ao segundo sub-capítulo – «Acerca da edificação de escolas para o ensino secundário em Portugal» –, abordo os procedimentos para a construção e, ainda, listo um número significativo de escolas construídas em determinados períodos do século anterior, destinadas ao ensino secundário público, dando o merecido relevo ao *Projecto Regional do Mediterrâneo*, ao focar as Escolas Preparatórias do Ensino Secundário.

O quarto capítulo, sob a epígrafe «(Re)Construções das escolas secundárias», comporta os sub-capítulos: «O parque escolar até 1974» e «Construção depois da Revolução de Abril». No que diz respeito ao parque escolar até à «Revolução dos Cravos», analisei os projectos/tipos de edifícios, os espaços e indaguei sobre a autoria dos projectos de arquitectura. Relativamente ao sub-capítulo que foca a construção

escolar depois da «Revolução de Abril», foi dividido em duas subsecções, a saber: «O parque escolar de 1974 a 2007» e «O parque escolar de 2007 ao Centenário da República Portuguesa». Acerca da primeira – «O parque escolar de 1974 a 2007» –, esta consubstancia a escola aberta às massas e assinala a coexistência de diferentes edifícios associados às mais diversas tipologias. No concernente à subsecção «O parque escolar de 2007 ao Centenário da República Portuguesa», esta incide de forma particular sobre a actuação da «Parque Escolar, EPE» e seu programa; onde ajuízo sobre as mais diversas tendências que tiveram acolhimento neste cenário.

No quinto capítulo, subordinado ao título: «Os herdeiros dos antigos liceus», foco as escolas que iniciaram as suas funções como liceus, em meados de oitocentos, no momento em que se começou a dar maior relevo à escolarização e, conseqüentemente, às instalações escolares. Aqui reproduzo a análise sócio-histórica das políticas de construção dos liceus do Estado Novo, revelando os vínculos que se afirmaram através da tríade «arquitectura, currículo e poder», e como esta se materializou no espaço liceal, onde é perceptível o processo de construção nacionalista, na sequência da criação da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário e o lançamento do «Plano 38», que alterou profundamente a identidade do liceu, elevando-o a símbolo de «portugalidade» que perdura na memória colectiva.

Na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro, anteriormente referida, foi lançado a 19 de Março do ano lectivo 2006/07 o «Programa de modernização das escolas para o ensino secundário», que perseguiu o antes mencionado projecto britânico iniciado no ano lectivo de 2002/03. Assim, alguns dos antigos liceus já foram «requalificados», sob a designação de «Escola Secundária», e passaram a acolher o 3.º Ciclo do Ensino Básico – que há muito acomodavam –, os cursos afectos às *Novas Oportunidades*, onde os *Cursos Profissionais* se inserem, e, finalmente, o *Ensino Secundário*, que visa o prosseguimento de estudos.

No sexto e último capítulo – «O legado das três Repúblicas» – procedo a uma reflexão sobre a herança das três Repúblicas, no que concerne à arquitectura escolar e ao ensino secundário público em Portugal, ou seja, efectuo uma retrospectiva sobre o parque escolar e o ensino adstrito ao mesmo até ao ano lectivo 2011/2012.

Como antiga aluna de um liceu visei, especialmente, a transição dos antigos liceus para as escolas secundárias; não limitando o meu estudo somente aos aspectos da

arquitectura escolar, procurei estabelecer a relação entre os espaços e a educação. Inevitavelmente, neste ponto do trabalho dou particular enfoque à «reabilitação», associada à «Parque Escolar», com implicações profundas no desenvolvimento das actividades lectivas das escolas intervencionadas, por aquela entidade pública.

Em última análise, averiguo como foi administrado o espólio transmitido – escolas públicas para o ensino secundário – e indago sobre a respectiva qualidade de ensino, sintetizando o que desenvolvi nos capítulos anteriores.

1. FONTES E PERCURSO METODOLÓGICO

Por vezes a tese é um 'puzzle': têm-se todas as peças, mas é preciso pô-las no lugar.

Humberto Eco, 2003

A fase inicial de pesquisa e a análise de fontes documentais, no âmbito do planeamento, da concepção e gestão de edifícios e equipamentos escolares, realizou-se, com a devida autorização, no Núcleo de Arquivo de Construções Escolares da Divisão de Documentação e do Património Cultural da Direcção de Serviços de Informação e Documentação (DSID) da Secretaria Geral do Ministério da Educação.

Em primeira instância, foi minha pretensão efectuar um levantamento dos projectos arquitectónicos das escolas, para o nível de ensino considerado, visando a articulação entre os dados recolhidos nas visitas às instituições de ensino público e a análise dos correspondentes projectos no supradito Arquivo. Esta estratégia permitiu-me proceder à recolha de uma amostra de 10% do cardinal do universo das escolas públicas – 468 instituições, de acordo com *Roteiro das escolas. Ensino secundário Público*, Ministério da Educação, 2008 –, contemplando os 18 distritos do país e observando as diferentes épocas e tipologias de edifícios onde o ensino secundário, em Portugal, se ministra. A dimensão da referida amostra, considerada no projecto de tese inicial, revelou-se de grande magnitude e, conseqüentemente, o trabalho demonstrou ser demasiado ambicioso, pelo que restringi o meu estudo ao distrito de Coimbra. Nesta opção a proximidade geográfica e a afectiva tiveram naturalmente o seu peso, mas os princípios previstos para a amostra acima citada estiveram presentes, isto é, o distrito elegido possui a diversidade de edifícios representativa do país, o que conforma uma amostra significativa neste âmbito.

O Arquivo, aludido supra, foi essencial para o desencadeamento e desenvolvimento desta dissertação, na medida em que aí consultei o seu material, com carácter documental, e, através de dois elementos da sua equipa, foi-me proporcionado o conhecimento das obras publicadas, em Portugal, e de outros estudos afins – dos quais alguns fazem parte integrante daquele acervo cultural –, o que me facilitou a averiguação sobre a existência e a consulta dos respectivos trabalhos de investigação sobre a temática abordada.

O conhecimento, *in loco*, dos estabelecimentos de ensino, em Portugal continental, representativos do período de tempo que abordo, sendo imprescindível, levou-me

repetidas vezes ao referido Núcleo, a fim de proceder a uma análise comparativa entre o edificado e os respectivos projectos arquitectónicos: apelando à memória visual e munida, quase sempre, de alguns esboços – que esbocei nos locais visitados – e de registos fotográficos, quando tal foi possível.

Surgiu, no ano lectivo de 2006/2007, a oportunidade de entrevistar pelo menos um dos vários arquitectos que passaram pelo Ministério das Obras Públicas (MOP), a qual foi cerceada por motivos intrinsecamente associados à aleatoriedade de qualquer acontecimento e, sobretudo, porque a variável tempo – largamente consagrado à minha actividade docente – também interveio. O que, então, se havia afigurado exequível, por intermédio das investigadoras e, então, funcionárias do citado Arquivo, redundou num evento com probabilidade nula; facto que fragilizou a minha investigação. A fim de colmatar esta lacuna entrevistei outros arquitectos, arquitectos/docentes de Geometria Descritiva, estes últimos profundos conhecedores dos espaços reservados à educação, todavia os mesmos não foram além de meras apreciações e evasivas, que pouco contribuíram para este estudo, tendo sido mais frutuosas as interlocuções que mantive com engenheiros civis ou até desenhadores de construção civil, afectos a gabinetes de Arquitectura e Engenharia Civil, onde foram gizados projectos arquitectónicos de escolas ou realizados relatórios de diagnóstico sobre o edificado.

Provi à recolha de dados em diferentes momentos do tempo, favorecendo uma diversidade de investigadores e de perspectivas face à mesma matéria, de acordo com o anteriormente planificado, a partir de várias entidades e em diversos locais. Neste contexto, a Biblioteca Municipal Pedro Fernandes Tomás, da Figueira da Foz, foi um lugar importante de pesquisa e de redacção deste trabalho, tendo naquele local estabelecido as ligações Figueira da Foz – Coimbra, através de documentos vários, onde os jornais, representativos das duas cidades, se incluem. Em prol da consecução da dissertação refiro, igualmente, a biblioteca da Escola Superior Gallaecia, de Vila Nova de Cerveira, a biblioteca do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e a da Faculdade de Direito, da mesma Universidade, a biblioteca da Universidade de Aveiro e, por fim, a não menos importante: a biblioteca do Departamento de Teoria e História da Educação da Universidade de Salamanca.

A fase de investigação consistiu numa etapa de busca constante, impondo-se a consulta de livros e revistas da especialidade, a qual visou, inicialmente, a História da

Educação e a Arquitectura, mas estas disciplinas mostraram-se insuficientes como alicerces, pelo que a História, a Sociologia e a Economia Política constituem sustentáculos da tese em questão; não tendo sido descurado o suporte facultado pela copiosa legislação portuguesa, facto que implicou algumas buscas na área do Direito.

A pesquisa na *internet* consistiu num recurso que me permitiu actualizar dados sobre a situação escolar, obter informação sobre as instituições públicas e as personalidades directamente relacionadas com as mesmas como, por exemplo, arquitectos e entidades governamentais e, sobretudo, possibilitou a consulta da legislação nacional – cujo caudal não é suportável em formato impresso – e da estrangeira.

O recurso a dados sobre outros países, em particular europeus, permitiu a alusão ao contraste e à comparação, embora a discrepância entre escolas públicas seja notória dentro do próprio país; fornecendo o distrito eleito material que não se esgota na primeira confrontação entre os estabelecimentos de ensino observados.

Analisando a tese, que ora apresento, considero que a fotografia consubstanciou o recurso ilustrativo e elucidativo dos espaços interiores e exteriores – das escolas que visitei –, que permitiu a conjugação dos elementos arquitecturais com a História da Educação em Portugal e me facilitou a comparação entre instituições. O conhecimento *in loco* possibilitou a observação/captação de marcas de restauros, bem como de algumas transformações sofridas, de forma a adaptar o edificado às necessidades que se foram manifestando ao longo do tempo.

Quando iniciei a pesquisa sobre arquitectura escolar, no ano lectivo 2004/2005, constatei que os estudos existentes em Portugal eram escassos, debruçando-se sobre o período anterior à Revolução de Abril de 1974, incidindo sobre os extintos liceus e escolas primárias. Assim, em «Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)», de Carlos Manique da Silva (2002), os espaços visados são os liceus, no período de tempo assinalado. Fernando Moreira Marques (2003) em «Os Liceus do Estado Novo. Arquitectura, currículo e poder», deixa claro o tema abordado no título da obra. «Liceus de Portugal. Histórias, arquivos, memórias» – estudo coordenado por António Nóvoa e Santa-Clara (2003) – abrange 25 liceus, em consonância com a denominação.

Os espaços na educação são também visados em outros estudos nacionais, contudo os aspectos pedagógicos e culturais sobrepõe-se aos arquitectónicos, sendo «A escola como espaço gerador de cultura ‘de’ e ‘para’ a cidadania», de Ernesto Candeias Martins

(2000); «Imagens da escola – Memória e realidade», de Rodrigues e Gomes Ferreira (2000) e «Ensino Liceal (1836-1975)» (2009), de Jorge Ramos do Ó, na minha perspectiva, três exemplos elucidativos.

A obra de Vasco Croft de Moura (2001) «Arquitectura e humanismo. O papel do arquitecto, hoje, em Portugal», dedica o «Anexo 1» à arquitectura escolar, sob a epígrafe «A arquitectura e a escola», de onde ressaltam a experiência em solo britânico e as considerações acerca da prática nacional.

Em 2007, Gonçalo Canto Moniz deu ao prelo «Arquitectura e instrução. O projecto moderno do liceu (1836-1936)», consistindo num novo enfoque sobre o «edifício liceu», naquele espaço temporal, que não colide com os estudos anteriormente focados, pelo que se complementam.

No que concerne às escolas primárias, que actualmente funcionam sob a designação de escolas básicas do 1.º ciclo, existem alguns trabalhos publicados, como «Muitos Anos de Escolas», datando o primeiro e segundo volumes, respectivamente, de 1990 e 1996, que devem a sua autoria à equipa do já referido Núcleo de Arquivo de Construções Escolares. O terceiro volume, sob o mesmo título e chancela – Ministério da Educação e Ciência –, foi publicado no ano do centenário da República (2010) e inclui uma breve incursão às escolas preparatórias do ensino secundário.

Em 2002, sob a égide da Santa Casa da Misericórdia de Sintra, foi publicada o livro, em edição bilingue, (português e inglês) «Sintra. Escolas e Memória I», de Carlos Manique da Silva, que aborda as escolas primárias do lugar em epígrafe, de onde sobressai o mesmo rigor conferido à sua obra anteriormente mencionada, agradável à vista – profusamente ilustrada – e de leitura cativante.

Segundo Frago (1993-94), em Espanha, à época, o número de artigos cujo enfoque era dado ao espaço social e material da escola não era elevado; existindo alguns com denominação: «arquitectura escolar», «construção e edificios escolares» e «espaço e escola». Assim, no que concerne ao país vizinho saliento algumas obras, que pesquisei, cronologicamente mais próximas, como «Tiempos y espacios para la escuela», de Escolano Benito (2000) e «Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)» (2002), sob a égide *Publicaciones de la Residencia de Estudiantes*. A segunda consubstancia um estudo sobre a obra do «arquitecto de escolas», cuja personagem e obra, são objecto de investigação de Francisco Javier Rodríguez Méndez, na sua dissertação de doutoramento (2004), sob o título: «Arquitectura escolar em España (1857-1936).

Madrid como paradigma», Universidad Politécnica de Madrid – Escuela Técnica Superior de Arquitectura – Departamento de Composición Arquitectónica. Acerca da referida tese, estou ciente que a obra constitui o «paradigma» de qualquer dissertação neste âmbito.

O arquitecto supramencionado, Francisco Javier Rodríguez Méndez, publicou, em 2008, *Aquellos colegios de ladrillo. La arquitectura escolar de la «Oficina Técnica» en Valladolid (1928-1936)*, com o patrocínio do Ayuntamiento de Valladolid. Esta obra é uma parte central do trabalho desenvolvido pelo autor em torno da arquitectura escolar entre a Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857 e a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Embora existam alguns trabalhos de investigação recentes dedicados ao estudo da arquitectura escolar produzida em Valladolid, segundo o autor, o enfoque e a contextualização são diversos nesta obra centrada na Oficina Técnica de Construcciones Escolares e no seu trabalho em Valladolid. Assim, no período temporal assinalado, esta obra não resulta num mero roteiro das escolas de Valladolid, já que, na perspectiva de Rodríguez Méndez «no es posible estudiar aisladamente los grupos escolares de Valladolid. Es necesario situarlos en el contexto de la restante producción de la Oficina Técnica y, especialmente, de la llevada a cabo en Madrid, por ser la sede de la institución y el ‘laboratorio’ donde ésta experimentó más tempranamente y con más profusión.» (Rodríguez Méndez, 2008, p. 16)

Espacios para la enseñanza. Arquitecturas docentes de 6 arquitectos españoles de la 2.ª mitad del siglo XX (2012), constitui a obra, sobre o tema em questão, mais próxima no tempo que consultei. Consiste num livro escrito a várias mãos: seis autores para seis arquitectos, que integram o Grupo de Investigación *Arquitectura Contemporánea Española* de la Escuela Politécnica Superior de la Universidad CEU San Pablo, que aborda a arquitectura escolar espanhola na segunda metade do século XX. Esta publicação reporta-se à primeira etapa do projecto de investigação, onde apresenta uma fase introdutória sobre as teorias pedagógicas que floresceram desde o século XIX e um estudo dos principais modelos internacionais que presuntivamente serviram de referentes aos arquitectos espanhóis. Após a fase preliminar, a obra apresenta o trabalho levado a cabo por seis arquitectos sobre igual número de arquitectos que projectaram estabelecimentos de ensino, onde escolas secundárias se incluem.

Fora da Península Ibérica refiro as duas obras seguintes: *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»*, coordenada por Anne Marie Châtelet, e *Redefining the place to*

learn, datada de 1995, sob a chancela da OECD. Quanto à primeira, com data de 1993, consiste num itinerário da arquitectura escolar em Paris, do século XIX ao século XX, que foca as instituições de ensino não superior: jardins-de-infância, escolas primárias e liceus, da referida cidade. Relativamente à segunda, esta consiste num relatório que descreve 21 edifícios para o ensino numa perspectiva de «School of the Future», onde a inovação consiste no uso das tecnologias da informação no desenvolvimento do processo educativo. Da obra sobressai que os edifícios foram desenhados por forma a introduzir as novas tecnologias da informação na educação e a implementar mudanças na prática pedagógica, incluindo a promoção de trabalho individual e em pequenos grupos.

O relatório resultou de um preliminar impresso para a conferência realizada na Austrália, em Setembro de 1994: *Learning Education Technology Australia Conference*. Este estudo foi parcialmente financiado pelo OECD Programme on Educational Building (PEB). O estudo representa a segunda fase da actividade do PEB sobre o impacto da nova tecnologia nos edifícios escolares. Este relatório é baseado numa série de visitas *in loco* conduzidas pela autora – Susan Stuebing, Assistant Professor for Research, New Jersey Institute of Technology – durante a Primavera e Outono de 1993. Os casos seleccionados e estudados reportam-se aos seguintes países: Canadá, Japão, França, Finlândia, Inglaterra, Austrália, Estados Unidos da América (EUA), Escócia, Suécia, Holanda, Alemanha e Dinamarca, sendo que alguns são edifícios para o ensino secundário, variando a data de construção entre 1991 e 1993, com excepção da Blackstock Junior High School, Califórnia (EUA), que data da década de sessenta, do século passado.

As 21 escolas e instituições educativas apresentadas foram seleccionadas porque – na perspectiva dos investigadores ou dos governos dos países envolvidos – oferecem experiência e, em consequência, revestem-se de interesse para os profissionais da educação. Os exemplos apresentam importantes conceitos para a integração da tecnologia nos edifícios, e induzem à mudança de métodos de ensino e aprendizagem escorados sobre as novas tecnologias.

No país vizinho, Pablo Campos Calvo-Sotelo, debruça-se sobre os espaços adstritos ao ensino superior, estabelecendo outro «paradigma», com a sua tese – «La Universidad en España. Historia, Urbanismo y Arquitectura», publicada em 2000, pelos Ministérios do Fomento e da Educação, Cultura e Desporto –, sobre a qual se reconhece constituir

«a mais completa e profunda análise das Universidades espanholas realizada até à data»¹, cujo arquétipo, Calvo-Sotelo, confirma em 2002, no livro «El viaje de la utopia», da Editorial Complutense. Pese embora o facto de as obras assinaladas visarem o ensino superior, para além de terem configurado fontes enriquecedoras permitiram-me fazer algumas leituras que poderão ser aplicadas, de forma similar, ao nível de ensino que eu entendo como pré-universitário. Neste contexto, refiro tão-somente a obra «Campo de Santiago. Vinte anos na construção da Universidade de Aveiro» (1994), em cujo prefácio – do catedrático e antigo reitor, Júlio Pedrosa – se lê: «Uma Universidade revela-se nos alunos que a procuram e a integram, nos professores e trabalhadores não docentes que a servem, nas relações com as comunidades interessadas nos seus misteres.», o que constitui, a outra escala, o desígnio de qualquer Escola, em particular, de toda a Escola Secundária.

Acerca das obras referidas, onde bebi, e de outras que refiro ao longo desta dissertação, permito-me citar o escritor e investigador português Mega Ferreira: «São obras publicadas: não se agradecem, reconhece-se a dívida.»².

Depois de 2007, com o advento da «Parque Escolar», na sequência do «Programa de Modernização das Escolas Secundárias», alguns estudos surgiram na sua esteira; projectando os arquitectos envolvidos e a dita Entidade Pública Empresarial (EPE), a qual publicitou o objecto do seu trabalho, escorando-se sobre as suas intervenções que tiveram como principal alvo «o edifício liceu». Assim, Alexandra Nave Alegre, docente do Instituto Superior Técnico (IST) – Universidade Técnica de Lisboa, defendeu, em Julho de 2009, na mesma instituição superior a sua dissertação de doutoramento, subordinada ao título «Arquitectura escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978)», cuja tese, foca os liceus, como o título indica. Alegre (2009) refere que «O desenvolvimento desta investigação coincide no tempo, com a execução de um importante programa de reabilitação dos edifícios secundários», aduzindo que o mesmo se encontra «a decorrer desde 2007, sob a tutela do Ministério da Educação» e alvitra, no citado trabalho, revestir-se o seu estudo de enorme importância para o programa que está a ser levado a cabo pela «Parque Escolar», *ipsis letteris*: «A elaboração desta investigação reveste-se assim de uma maior relevância, pelo contributo que pode

¹ International conference – *The Future of Education* –, Florence (Italy), 2011. Disponível em: http://conference.pixel-online.net/edu_future/common/download/Speakers_pdf/TTL102-Sotelo.pdf [Consultado em 15-07-2011].

² Ferreira, A. (2011). *Macedo. Uma biografia da infâmia* (p. 359). Lisboa: Sextante Editora.

fornecer a todas as entidades envolvidas no processo, enquanto documento de consulta e apoio às acções de reabilitação em curso.».

Atendendo a que no mesmo ano foi dado ao prelo a obra «Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation», sendo o primeiro texto: «Arquitectura para o edifício secundário em Portugal: Princípios e evolução ao longo do século XX/Architecture for secondary school buildings in Portugal: Principles and evolution throughout the twentieth century» (pp. 5-15), da autoria de Alexandra Alegre, a qual foi beber à própria fonte, ou seja, uma das suas referências bibliográficas consiste na própria tese, deduzi que o seu trabalho foi certamente tido em linha de conta. Aduzindo à conjectura o facto de na citada obra, a autora do segundo texto, Teresa Valsassina Heitor, – «Modernizar as escolas do ensino secundário/Modernisation of secondary schools» –, coincidir com a orientadora da tese referida supra, com um dos vogais do júri correspondente e com a vogal da «Parque Escolar», acrescentando o caso de serem ambas arquitectas e docentes do IST, cuja instituição cooperou no desenvolvimento do citado projecto de «modernização».

Em 2010, a «Parque Escolar, EPE», editou a obra «Liceus Escolas Técnicas e Secundárias», a qual, de acordo com as respectivas fichas técnicas – que constituem o documento –, sobre as intervenções efectuadas, visa os edifícios dos extintos «Liceus» e «Escolas Comerciais e Industriais».

As obras dadas à estampa – a citada tese de doutoramento e a segunda publicação da EPE –, mudaram o percurso do meu trabalho, em fase de redacção final, o qual sofreu, no ano lectivo 2009/2010, uma profunda alteração, em consequência da leitura das obras referidas e de outros eventos, decorrentes da supremacia conferida à «Parque Escolar». Donde, a minha proposta de alteração do intervalo temporal 1974-2007, considerado no projecto de tese, para o intervalo de tempo 1974-2012; que determinou o ponto de inflexão que conduziu à reformulação desta dissertação e, concomitantemente, dos seus objectivos.

Aduzindo ao referido, o encadeamento dos acontecimentos em torno da «reabilitação» das escolas, a constatação da inusitada fuga ao assunto, por parte dos arquitectos e docentes do ensino secundário – que persisti entrevistar –, antes críticos e depois harmonizados com o desenvolvimento do projecto, produziu em mim o prenúncio de um desastre iminente e sem retorno. Então, eu perseguia um objectivo: mostrar que a arquitectura escolar para o ensino secundário, em Portugal, realizada nos

moldes perpetrados pela «Parque Escolar», com a presunção de promover o sucesso educativo através da reforma dos estabelecimentos de ensino, não conformava a pretensão alardeada pelo Governo, ou seja, os modelos mais próximos no tempo, não contribuíam para um ambiente escolar saudável, nem tão-pouco para o almejado êxito educativo, ao invés, vaticinavam comprometê-lo. Assim, tentei atingir o objectivo a que me propus recorrendo à análise dos institucionalizados *rankings* do ensino secundário – que aferem as posições das escolas de acordo com os resultados dos exames nacionais – e à pesquisa de dados sobre os intervenientes no processo de «remodelação» das escolas secundárias, em particular, acerca das pessoas envolvidas na «Parque Escolar, EPE», dado que os nomes surgiam amiúde nas mais diversas conjunturas: associados a gabinetes de Arquitectura, empresas de construção civil, serviços afins e arrolados com entidades ligadas ao programa britânico. Em 2010/2011, rejeitei o facto de as coincidências consistirem na genuína intervenção do acaso e passei a seguir o desenvolvimento do programa de «modernização» britânico (através dos jornais ingleses e via *internet*) a par do projecto português, já que o lusitano programa de «reabilitação» surgiu no rasto do inglês, e a aumentar o número de visitas às escolas intervencionadas; recolhendo dados, para posterior análise e tratamento.

Esta busca exaustiva e continuada, acrescida do meu envolvimento com o objecto de estudo – do qual me pretendia apartar, a fim de traçar uma perspectiva tão correcta e isenta quanto possível –, conduziu-me tantas vezes à alteração do trabalho, que cheguei a conjecturar que «Políticas educativas e arquitectura escolar para o ensino secundário em Portugal (1974-2012)» bem podia ser o título desta tese; de tal modo a redacção do texto espelhava a forma como me havia embrenhado em legislação e na observação da sua aplicação, sob as mais variadas interpretações. Neste contexto, ressoava de Humberto (2003, p. 233) o «Eco»: «fazer uma tese significa recrear-se e a tese é como um porco, não se deita nada fora»³, pelo que decidi aproveitar tudo o que havia colectado ligado à educação e políticas educativas. Deste modo, aquando de uma nova revisão ao texto da tese reconheci que havia redigido um trabalho de investigação que em muito se aproximava de um ensaio jornalístico, onde a ironia predominava. Então, a desistência surgiu como a única opção honesta, pois estava excessivamente envolvida com a matéria em questão e o percurso metodológico, que segui, afigurou-se tortuoso, tudo acrescido da dificuldade em conciliar o trabalho adstrito à dissertação com a minha

³ Eco, U. (2003). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

actividade lectiva. É certo, que de Salamanca palavras de ânimo sempre me fortaleceram o alento e me incitaram à escrita, mas o texto configurava, então, um «puzzle» de difícil construção. Nesta conjuntura, a Matemática conformou, uma vez mais, o refúgio certo, tendo-me servido de lenitivo o acompanhamento da demonstração da proposição: «A construção do conhecimento científico não está isenta de erros.»⁴. Portanto, «Ter muitas ideias e a coragem de deitar quase todas fora»⁵, adequou o raciocínio mais lógico no sentido da revisão do texto e, concomitantemente, da continuidade do trabalho; coligindo, censurando e condenando até ao momento presente.

⁴ Dinis Pestana – reconhecido estatístico português –, numa conferência proferida a 16 de Maio de 2012. Ciclo de Conferências, Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. (N. do A.)

⁵ *Idem*. Título da conferência. (N. do A.)

2. CONTEXTO EDUCATIVO

Falta sentido de futuro e capacidade de reflexão prospectiva à educação em Portugal.

David Justino, 2010

Este capítulo divide-se em dois subcapítulos, respectivamente, denominados: «Dos primórdios do ensino secundário em Portugal e das medidas educativas» e «Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação». O primeiro resulta de uma reflexão sobre o início do ensino secundário em Portugal e das medidas, então, implementadas em prol deste nível de ensino, até aos dias de hoje. Portanto, assinalo as medidas educativas desenvolvidas desde o século XIX até ao século XXI. Quanto ao segundo, procurei centrar-me na arquitectura dirigida ao ensino secundário público, abarcando o período temporal do primeiro subcapítulo.

Nestes itens pretendi encontrar uma justificação para as políticas educativas nacionais, que se apoiam em factores sócio-económicos, cujo objectivo, na minha perspectiva, em primeira instância, sobretudo, após a «Revolução de Abril» tem sido a promoção social dos governantes e afins, acomodada ao peso da Economia; que em circunstância alguma favorece o desígnio demopédico da I República: a valorização do indivíduo pela educação.

2.1. Dos primórdios do ensino secundário em Portugal e das medidas educativas

Numa entrevista ao *Expresso*, em 2006, a investigadora e socióloga Maria Filomena Mónica declarou: «o Ministério da Educação é a raiz de todo o mal», proposição cuja veracidade não planeei, neste estudo, demonstrar, mas que produziu tamanho eco que a autora foi compelida a consubstanciar a dita afirmação, em 2007, ao referido periódico. Também, em 2006, Nuno Crato – actual Ministro da Educação e Ciência –, então presidente da Sociedade Portuguesa de Matemática (SPM) e catedrático do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG), Universidade Técnica de Lisboa (UTL), ambicionou lançar a sua *pedrada no charco* com a publicação de «O ‘eduquês’ em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista», cuja obra o referido autor iniciou do seguinte modo:

Não é possível perceber o que se passa na Educação em Portugal sem conhecer um debate de ideias – umas vezes surdo, outras agressivo – que divide a opinião pública, cria desconforto entre profissionais de educação e pauta tomadas de posição de políticos e decisores.

O sublinhado cariz político que Nuno Crato (2006) imputa, no seu *Eduquês*, à actuação do Ministério da Educação e o conteúdo da asserção da catedrática, antes referida, induziram-me a um encontro com a História da Educação em Portugal, que remonta à génese do referido organismo público. Seguir no enalço da instituição que originou o departamento do Governo deste país – que tem por incumbência «definir, coordenar, executar e avaliar as políticas nacionais dirigidas ao sistema educativo» –, em conformidade com as responsabilidades afectas ao actual Ministério da Educação e Ciência (MEC), e reportar-me à origem do ensino secundário, em Portugal, implicou um retrocesso no tempo até ao século XIX. O relato desta jornada, inclui pormenores passíveis de omissão, que em devido tempo expurguei, mas fui levada a incluí-los face à convicção de David Justino, citado em epígrafe, já que o dito sociólogo foi Ministro da Educação do XV Governo Constitucional⁶ – com a tutela dos ensinos básico e secundário –, o qual em «Difícil é educá-los» (2010), deixa entrever premência na realização de um conjunto de investigações, no domínio das ciências humanas, que tenham por fim a previsão, a longo prazo, das lusas políticas educativas a implementar.

O citado organismo do Estado adoptou diferentes denominações ao longo dos cem anos de existência da República portuguesa – que por si só fez alterar toda a documentação produzida em torno da educação –, e ao ultrapassar o seu centenário perfilhou a supradita denominação ao receber no seu seio, em pleno século XXI, o Ministério da Ciência, como a sua designação indica.

Segundo Rodrigues e Ferreira (2000), a instituição em causa foi concebida em pleno século XX, já na República, sob a designação de Ministério da Instrução Pública, após alguns puerpérios mal sucedidos, em «criar um ministério vocacionado para os problemas educativos». Efectivamente, em 1870 foi criado o dito Ministério, com uma efémera existência – foi extinto no mesmo ano –, pelo que a administração da educação em Portugal, voltou a ficar sob a tutela do Ministério do Reino. Ainda na Monarquia, foi criado, em 1890, o Ministério da Instrução Pública e Belas-Artes, o qual foi abolido em 1898, e os assuntos da educação tornaram à tutela do Reino.

Finalmente, em 1913, assistiu-se à recuperação do Ministério da Instrução Pública. O Governo português debatia-se, então, com problemas de ordem financeira, não dispendo de verbas para pagar a professores, nem tão-pouco para construir escolas. Na

⁶ David Justino tomou posse a 6 de Abril de 2002 e terminou o mandato em 2004, devido à demissão do Primeiro-Ministro, Durão Barroso, entretanto designado Presidente da Comissão Europeia. (N. do A.)

perspectiva de Rodrigues e Ferreira (2000), «Em face desta impossibilidade do Estado e da necessidade de combater o analfabetismo, foi fundamental o contributo do ensino privado e a generosidade dos beneméritos». Da análise dos dois investigadores resulta, ainda, que um terço da população entre os sete e os catorze anos não chegou a frequentar a escola, pese embora os esforços envidados pela I República (1911-1926).

Perante este cenário, a menção a quem dirigiu os destinos da Nação portuguesa e em que circunstâncias, na minha perspectiva, é passível de explicar o luso encadeamento educativo, que não é indiferente às conjunturas políticas. Porquanto, cada chefe de Estado (com maior ou menor arrojo) fez da educação a sua pedra de toque, sendo que, por inerência, o Presidente da República Portuguesa «garante a independência nacional, a unidade do Estado e o regular funcionamento das instituições democráticas», nos termos do artigo 120.º, da Constituição da República Portuguesa (2010). Todavia, numa das recentes revisões ao texto, optei pela depuração do mesmo e suprimi a menção aos chefes de Estado. O que me levou, novamente, à sua inclusão prendeu-se essencialmente com a leitura da obra, dada à estampa em 2012, «A vida louca dos Presidentes de Portugal», que segundo os seus três autores, configura «A história que faltava contar», na medida em que «Uma das questões, em história, que mais fascinam quantos a ela se dedicam é a transgressão de valores, morais e sociais.» (Leite et al., 2012)

Acerca do deslumbramento que move alguns historiadores não me compete tecer quaisquer considerações, contudo a omissão da referida fonte não me pareceu adequada, já que nesta obra «percorre-se a história presidencial através dos factos mais relevantes que marcaram cada Presidência, dando especial ênfase aos presidentes da República enquanto personagens inseridas no seu tempo», configurando cada um, *per si*, «o homem do leme» e, assim, na minha perspectiva, se conhece quem exerce a *função de oficial de quarto de navegação* neste *país de marinheiros*⁷. O livro referido serviu para

⁷ A gíria náutica, por mim utilizada, pretende acentuar a designação dos autores – «homem do leme» –, que resulta numa citação de Fernando Pessoa, in «O Mostrengo»; poema que integra a segunda parte da obra «Mensagem», intitulada «Mar Português» – .../ «De quem são as velas onde me roço?! De quem as quilhas que vejo e ouço?» / Disse o mostrengo, e rodou trez vezes,/ Trez vezes rodou immundo e grosso./ «Quem vem poder o que só eu posso,/ Que moro onde nunca ninguém me visse/ E escorro os medos do mar sem fundo?» / E o homem do leme tremeu, e disse,/ «El-Rei D. João Segundo!» /.../ «Aqui ao leme sou mais do que eu:/Sou um Povo que quer o mar que é teu;/ E mais que o mostrengo, que me a alma teme/E roda nas trevas do fim do mundo,/Manda a vontade, que me ata ao leme,/De El-Rei D. João Segundo!» –. Este representa a vontade férrea nacional, alicerçada no devido preito ao Rei e, concomitantemente, ao Reino. (N. do A.)

cruzamento de dados, mas não consistiu na minha principal opção, no que concerne a citações, tendo dado primazia ao *site* oficial da Presidência da República Portuguesa, como fonte de referências a *Antigos Presidentes da República*; que intercalo com os acontecimentos que considero permeados com a educação, procurando estabelecer, neste aspecto, algum paralelismo com a vizinha Espanha.

Nos primeiros quinze anos da jovem República foram três *os homens do leme*: o primeiro foi Manuel José de Arriaga Brum da Silveira e Peyrelongue, cuja origem açoriana o impelia a quedar os olhos sobre o Atlântico, não sendo porventura alheia a esta insularidade o facto de ter desposado uma jovem da cidade da «Praia da Claridade» – Figueira da Foz –, também com antecessores nas ilhas do mesmo oceano. Assim, nos últimos estertores da Monarquia, coube a um septuagenário – licenciado em Direito, pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (FDUC) – dar pujança e impor metas à imatura República, sendo constitucionalmente eleito ao abrigo da Constituição de 1911.

Segundo o *site* oficial da Presidência da República, no que concerne aos antecedentes de Manuel de Arriaga, este havia integrado a 26 de Agosto de 1876 a Comissão para a Reforma da Instrução Secundária, sensibilizado que estava para os assuntos da educação e da sua importância demopédica. Na óptica da citada fonte, Manuel de Arriaga «sofreu um certo apagamento», na medida em «que o movimento republicano tinha chegado, entretanto, à conclusão que a substituição do regime monárquico não seria levada a cabo por uma forma pacífica». Neste contexto, «Os republicanos doutrinários são, então, substituídos pelos homens de acção que irão fazer a ligação à Maçonaria e à Carbonária». Quanto a Manuel de Arriaga, de acordo com a perspectiva oficial, foi nomeado reitor da Universidade de Coimbra, «tomando posse em 17 de Outubro de 1910», a fim de «serenar os ânimos agitados dos estudantes», em consequência «dos acontecimentos de 5 de Outubro de 1910»⁸. Após a «proclamação do regime republicano foi então chamado a desempenhar as funções de Procurador da República». O seu mandato, enquanto Presidente da República, com início em 1911, foi abruptamente interrompido, sendo forçado a resignar do cargo em 1915, o qual foi ocupado, interinamente, até ao seu termo (1915), por Joaquim Teófilo Fernandes Braga

⁸ A data assinala o fim da Monarquia constitucional e a implantação de um regime republicano em Portugal. (N. do A.)

– então Chefe de Estado, igualmente licenciado em Direito, pela FDUC –, sobre o qual o «positivismo de Auguste Comte» veio a exercer «uma influência decisiva na sua forma de pensar e conseqüentemente na sua obra literária e na sua atitude política», de acordo com o *site* oficial do Governo.

Bernardino Luís Machado Guimarães – nado no Brasil e criado em Portugal –, foi o terceiro e último presidente da I República. Este ingressou, em plena adolescência, na Universidade elegendo a Matemática e Coimbra. Abandonando a Matemática, a favor da Filosofia, mas não a cidade, licenciou-se e doutorou-se na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC). Sobre o percurso desta personagem o *site* oficial é rico em pormenores, bem como a obra – escrita a várias mãos – *A vida louca dos presidentes de Portugal*, conforme anteriormente referido, me facultou o cruzamento de dados relativos aos «homens que, desde 5 de outubro de 1910 até aos dias de hoje, construíram e erigiram a República Portuguesa». Citando a primeira fonte, assinala-se a detenção de Bernardino Machado, no ano de 1890, «em consequência das manifestações patrióticas de 11 de Fevereiro, relativas ao Ultimato Inglês», o qual configurou a coacção ao traçado do famigerado *Mapa Cor-de-Rosa* – que pretendia ligar, por terra, as províncias ultramarinas, Angola e Moçambique –, sendo que o *Ultimato* britânico já havia registado a 31 de Janeiro, do mesmo ano, na cidade do Porto, um levantamento militar contra as cedências da Coroa e do Governo.

No que concerne à educação, Bernardino Machado, integrou, em 1892, o Conselho Superior de Instrução Pública. Aderiu «ao Partido Republicano em 31 de Outubro de 1903, presidindo ao directório, entre 1906 e 1909», mas no referido intervalo de tempo, aquando da «crise académica de 1907, junta-se aos estudantes e por esse motivo é obrigado a pedir a demissão do cargo de lente da Universidade de Coimbra». Era, ao momento do seu mandato (1915) docente da FLUC e membro da loja maçónica *Grande Oriente Lusitano*, doravante simplesmente designada por GOL.

Fazendo fé no *site* dos *Antigos Presidentes*, «A actividade política de Bernardino Machado desenvolveu-se segundo dois vectores principais: a sua acção no interior da Maçonaria e no desempenho de cargos públicos». Relativamente à primeira orientação, iniciou-se na «Loja Perseverança», em Coimbra, no ano de 1874, seguindo-se o GOL, tendo assumido as seguintes posições na pirâmide hierárquica: «Presidente do Conselho da Ordem, entre 1892 e 1895» e «Grão-Mestre, entre 1895 e 1899». De acordo com esta

orientação o seu nome surge associado a várias lojas maçónicas em Lisboa, sendo uma fora da capital: a «Loja Fernandes Tomás», na Figueira da Foz. A esta cidade também o seu nome está associado, como patrono de uma das escolas secundárias, mais concretamente, ao da antiga *Escola Comercial e Industrial*, que completou 122 anos em 28 de Outubro de 2010 – «Dia do Patrono» –, a qual foi inaugurada em 1890, sob os auspícios do influente *maçon*. Ainda, no referente à *Maçonaria*, no ano de 1914, consta como «Apoiante do Supremo Conselho do Grau 33», aquando da «cisão do Movimento Maçónico, regressando no entanto ao Grande Oriente Lusitano Unido em 1920». Segundo a mesma fonte, «desde 1929 até à data da sua morte», o Presidente da República em apreço, foi «Soberano Grande Comendador do Supremo Conselho do Grau 33».

Quanto à segunda vertente de Bernardino Machado, citando a fonte oficial, «a sua actividade política tem início em 1882, ao ser eleito deputado por Lamego, pelo Partido Regenerador. Em 1893, faz parte do governo de Hintze Ribeiro, ocupando a pasta de ministro das Obras Públicas». Da biografia deste consta, ainda, que a sua actuação incidu sobre a «elaboração da legislação protectora do trabalho das mulheres e dos menores», datando «dessa época a Criação do Tribunal dos Árbitros Avindores, considerado por alguns autores o primeiro Tribunal de Trabalho». Bernardino Machado, «eleito no escrutínio de 6 de Agosto de 1914», viu o seu mandato interrompido quando Sidónio Pais, encabeçando uma junta militar, dissolveu o Congresso e na sua sequência – a 5 de Dezembro de 1917 – foi «deposto e expulso do país» e, concomitantemente, abolido o cargo de Presidente da República.

Perante os conturbados anos da designada «República Velha» (1910-1917) depreendo que o rumo da Nação não estava traçado, embora os *timoneiros* conhecessem as águas agitadas que sulcavam. Neste contexto, é conveniente não perder de vista a *Maçonaria*, justificada que é a sua pertinência pelo Professor Auxiliar (aposentado) da Universidade Nova de Lisboa, António Reis – grão-mestre do GOL –, numa entrevista, ao Jornal *i*, publicada a 9 de Outubro de 2010; no decurso da semana em que se celebrou o *Centenário da República Portuguesa*. Na perspectiva do investigador de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, antes referido, «Todos os historiadores reconhecem que os maçons do Grande Oriente Lusitano Unido foram os intervenientes mais importantes da implantação da República, a 5 de Outubro». No

âmbito da citada entrevista, assegurou o dito grão-mestre e presidente da *CLIPSAS* – «a maior organização mundial da Franco-Maçonaria liberal e adomática» –, que «Os principais responsáveis pelo movimento republicano eram maçons do GOL». Aduzindo: «O primeiro governo tem [sic] uma forte influência da maçonaria. Cerca de metade dos ministros do primeiro governo republicano eram maçons».

Face aos contornos políticos – dos quais a educação nacional é reflexo directo –, considero oportuno retroceder um pouco no tempo, a fim de compreender o que enxergaram os republicanos, que na óptica de Catroga (2010) entreviram a confluência de diversos factores que prenunciaram a queda da Monarquia:

A crise do rotativismo monárquico, a adesão de D. Carlos às teses dos que defendiam o engrandecimento do poder real, a iminência da bancarrota, o impacto da questão colonial, os protestos que se levantavam contra as exigências da Inglaterra e a incapacidade negocial do governo.

Explicadas as razões que ditaram o fim da Monarquia, em Portugal, o resultado da expedição dos republicanos, na minha perspectiva, configura uma viagem sem uma rota pré-definida. Quais marinheiros incautos, os republicanos, *fizeram-se ao mar*, sem se preparem em terra, se não vejamos o que diz Catroga (2010), segundo o qual o Directório do Partido Republicano era opugnado «por nem sequer ter dotado o movimento de um programa unicamente aceite e que mostrasse ao país, de um modo articulado, qual a alternativa que se propunha realizar uma vez chegado ao poder», o que na sua óptica,

Explica que, no contexto do *Ultimatum* e no meio de divergências internas – a facção de Homem Cristo opunha-se ao grupo de Elias Garcia, enquanto os conspiradores do Norte (Alves Veiga, Santos Cardoso e outros) actuavam com alguma autonomia e estavam dispostos a pôr o Directório perante factos consumados –, encontremos o congresso, realizado de 5 a 7 de Janeiro de 1891, a aprovar com celeridade o programa oficial do Partido Republicano. Escrito por Manuel de Arriaga, Teófilo Braga, Homem Cristo, Bernardino Pinheiro, Azevedo e Silva e Jacinto Nunes, o documento foi publicado pelo Directório em 11 de Janeiro de 1891.

Os nomes acima citados pertencem ao rol das personagens capitais da República portuguesa, na sua maioria, oriundos de famílias prestigiadas no país ou nas suas terras de origem, sendo que alguns foram ou são patronos de instituições públicas de ensino,

nomeadamente dos liceus e seus herdeiros, como por exemplo Homem Cristo, patrono de uma escola secundária de Aveiro. Retomando o fio condutor de Catroga (2010), o supramencionado documento, foi dado ao prelo «num momento em que os preparativos para a insurreição do Porto já eram irreversíveis», circunstância que defende com convicção:

Sem grande margem de erro, pode sustentar-se que o articulado pretendeu conciliar, no essencial, os programas republicanos anteriores (unitarista e federalista), limitando-se a sublinhar melhor a opção nacional e interclassista do credo republicano e a acentuar a finalidade que, em última instância, sobredeterminava a sua estratégia: a consumação da revolução cultural que seria necessária para completar o processo histórico iniciado com o liberalismo, mas que somente a República poderia elevar a um estágio de maior perfeição.

Fernando Catroga (2010) concretiza o seu entendimento, com base no teor da redacção, de que «todas as reformas deviam ser ‘simultâneas a estes dois factores sociais’, a saber: a organização dos poderes do Estado (poderes legislativo, executivo e judicial) e a fixação das garantias individuais (liberdades essenciais, liberdades políticas e liberdades civis)». O aspecto «federalista» ocorre «na estruturação do poder legislativo e administrativo»: a um primeiro nível, previa-se uma *federação de municípios*, que teria competência para legislar em assembleias provinciais sobre todos os aspectos concernentes à segurança, economia e instrução provincial, dependendo nas relações mútuas de homologação da Assembleia Nacional; em segunda instância, erguer-se-ia a *federação de províncias*, «legislando em Assembleia Nacional, e sancionando, sob o ponto de vista do interesse geral, as determinações das assembleias provinciais, e velando pela autonomia e integridade da Nação».

Pese embora o legado da Monarquia atente-se num facto claramente ilustrado pela descrição, seguida de comentário, de Vasco Pulido Valente (2009) sobre um episódio decorrido «Pouco depois» do dia 5 de Outubro de 1910: «António José de Almeida perguntou, melodramaticamente, se 300 000 republicanos chegavam para manter em respeito 5 milhões de portugueses. A pergunta era boa. Sobretudo porque, na melhor das hipóteses, os republicanos não passavam de 100 000».

Segundo Valente (2009), no ano de 1910, o Partido Republicano Português (PRP) «não tinha qualquer organização na maioria dos concelhos do país» e se alguma tessitura existia «no papel» invariavelmente não existia «na realidade»; o que sobressaía

resumia-se a «comissões e agremiações com nomes heróicos, que na prática se reduziam à mesma meia dúzia de amigos, associados sob diversos pretextos». Tudo acrescido do facto de o «republicanismo» ser «um movimento urbano, insusceptível de penetrar no mundo rural». Na mesma linha assegura: «Os grandes proprietários, os camponeses grandes e pequenos, os rendeiros e até, excepto no Alentejo, os trabalhadores não queriam, ser igualitários e laicos». Além disso, «A sua veneração pela hierarquia social e a sua obediência à Igreja Católica serviam interesses e necessidades materiais». Quanto à «redistribuição do imposto, insistentemente prometida pelo PRP, não bastava para ganhar o apoio da classe média da província, se fosse feita em nome da impiedade e da democracia».

Pulido Valente (2009) afiança que ao «considerável embaraço» citado se juntava o facto de «as mais poderosas instituições do Estado: o exército, os tribunais, a diplomacia e os municípios» e o «funcionalismo» estarem subjugados pela «alta classe média e a burguesia, monárquicas e católicas de raiz e convicção (em parte, graças aos evitáveis excessos da *propaganda*)». O mesmo autor, no mesmo local, assegura que «se no PRP existiam umas dezenas de indivíduos capazes de ocupar cargos de direcção e uns milhares ávidos de empregos menores, não havia gente de qualidade na quantidade necessária para tomar conta das coisas» e, além disso, «em alguns sítios seria perigoso mexer», pelos motivos seguintes:

Promoções políticas em massa (supondo-as possíveis) irritariam o exército e talvez o provocassem à violência. Os tribunais gozavam de imunidades em que a doutrina e o realismo não permitiam tocar. Os ardentes merceeiros da *Carbonária*, como os mestres de retórica do jornalismo jacobino, não estavam infelizmente à altura de substituir o pessoal diplomático. Mesmo no resto da administração, que o privilégio e o espírito de corpo não defendiam, certas funções exigiam conhecimentos técnicos (para não falar em experiência), pouco naturais em fabricantes de bombas e oradores de comício.

Para Valente (2009) «O que era grave no Estado central era catastrófico nos municípios», na medida em que à distância de «20 km de Lisboa e a 10 km do Porto os republicanos rareavam» e se esta fosse de «50 km» estes «só se encontravam por acaso». Sendo de considerar, ainda, que «em regra, o poder local, embora variasse nas suas encarnações sensíveis, apenas reflectia a vontade dos ‘influentes’ (proprietários, grandes comerciantes, clero diocesano)», os quais «no seu terreno mandavam mais do que os transitórios ocupantes dos ministérios, muito especialmente se eles fossem

republicanos». Perante a situação, no seio do «PRD e no governo provisório» estabeleceram-se duas convicções, «que não mudariam em substância até 1917»:

De um lado, achava-se que a melhor maneira de consolidar a República consistia em converter o país conservador, o que implicava fatalmente dar pleno direito de cidade aos antigos monárquicos e não agredir de imediato, ou com excessiva rudeza, a sua bolsa e a sua vida. Do outro, dizia-se, com notável bom senso, que no momento em que a República desse aos antigos monárquicos direitos iguais aos dos republicanos de *antes do 5 de Outubro* a República acabaria ou eles acabariam por se apropriar dela.

Neste panorama político o Ensino Secundário oficial não foi alvo de grande preocupação por parte dos políticos republicanos, porquanto mantiveram-se as principais directrizes veiculadas nas reformas de 1894/1895 e de 1905, respectivamente, de Jaime Moniz e de Eduardo Coelho. Segundo Rodrigues e Ferreira (2000), «O ensino liceal continuava a privilegiar a educação intelectual, sem todavia esquecer a preparação para a vida prática».

Os governos republicanos não produziram alterações significativas relativamente às reformas expostas, contudo conferiram à mulher direitos no acesso à educação e à cultura, «confirmando-se em 1918 que para além dos liceus femininos de Lisboa, Porto e Coimbra, as raparigas podiam matricular-se nos masculinos existentes nas outras cidades» (Rodrigues e Ferreira, 2000).

Em 1910 o número de rapazes e de meninas a frequentar o ensino liceal era, respectivamente, 8 691 e 924. Rodrigues e Ferreira (2000), sustentam que no intervalo de tempo que decorre entre a instauração da República (1910) e o golpe militar de 28 de Maio de 1926, que marcou o fim da I República, se verificou um acréscimo significativo da população estudantil, neste nível de ensino, sendo este de 3 913, para o género masculino e de 2 036, para o género feminino e, portanto, a atenção dada à condição feminina produziu os seus frutos. Como consequência do aumento de discentes surgiu a necessidade de formar professores para o Ensino Secundário e, concomitantemente a de criar escolas com esse objectivo.

Apesar do esforço aplicado à formação, a maior parte dos docentes não possuía habilitações adequadas, em particular os que leccionavam fora dos grandes centros. Neste contexto Rodrigues e Ferreira (2000), citam António Sérgio o qual asseverava que «o Ensino Secundário continuava abstracto, verbalista, descritivo, mnemónico, não conseguindo introduzir métodos indutivos experimentais». Por seu turno, Pulido Valente (2009) considera que «o liberalismo foi sempre buscar a França e a Espanha

ideologias, modelos, métodos de acção e até programas», e adianta que aqui «não se distinguiu da natureza imitativa da cultura letrada nacional», pese embora o facto de o liberalismo, paulatinamente, ter criado «uma nova ordem política e jurídica e uma nova administração», todavia, na sua opinião, «de ‘liberal’ teve pouco», mercê «da sua intrínseca fraqueza e do seu isolamento na sociedade portuguesa», sobreviveu «sob a tutela do exército» e, posteriormente, «sob uma forma de ‘fusão’, ou seja, sob a tutela de partidos sem espécie de legitimidade, que na prática não se distinguiam e governavam por vontade do rei». A longevidade do liberalismo em Portugal foi, aproximadamente, 50 anos; tendo-se findo em 1926.

Vasco Pulido Valente (2009) consuma a sua postura relativamente à aplicação, em Portugal, da referida doutrina: «Infelizmente, o liberalismo continuou também as tradições do ‘antigo regime’. Um Estado que fez mais centralizado, despótico e intrusivo; a tendência para sustentar uma classe média burocrática e ‘parasitária’.».

No que concerne à «exigência da Escola obrigatória, gratuita e laica», segundo Catroga (2010), esta «foi acolhida nos programas políticos do movimento republicano de um modo gradual, numa evidente correspondência com a radicalização da questão religiosa e com o debate além-Pirinéus». De acordo com a mesma fonte «os que, em Portugal, defendiam a separação das Igrejas do Estado também irão pugnar pela separação da Escola da Igreja»; o que explica «que um positivista como Manuel Emídio Garcia», em conformidade com a

discussão levantada, em França, acerca do problema do ensino, escreva: ‘*Secularizar* a instrução em todos os graus será o ponto culminante da reforma. O elemento religioso, especialmente o catolicismo, como por aí se compreende e pratica, dogmática e disciplinarmente se define’, tornou-se num ‘elemento moralmente subversivo, socialmente perturbador e retrógrado’.

Catroga (2010) prossegue, observando os programas «elaborados na década de 70», dos quais emerge «o do Centro Federal de Lisboa (1873) a exigir, tão-somente, a gratuidade», cujo texto cita:

Queremos a instrução oficial completamente gratuita nos seus três ramos: primário, secundário e superior, a fim de que o filho do povo, que não tem meios para pagar propinas e obter os elementos de ensino, possa também ter entrada nos estabelecimentos de ensino superior.

Relativamente ao aspecto demopédico, o supra referido autor, assegura que «o programa democrático de Elias Garcia (1873) era mais taxativo ao reivindicar ‘a educação popular obrigatória’». E, dando continuidade à citação do dito projecto, aduz:

«a fim de que ninguém ignore as obrigações que lhe incumbem, e os direitos que lhe assistem como cidadão; o derramamento da instrução especial e profissional por modo que todos possam concorrer para o bem-estar da comunidade». Apesar da notória vontade de investir na arte de instruir o povo, Catroga (2010) adianta: «nada se escrevia explicitamente sobre a laicidade, sinal de que só ganhou maior relevo com a repercussão da obra escolar da III República francesa e com o extremar da luta anticlerical entre nós». Aliás, «Na mesma conjuntura, o próprio Teófilo Braga não ia muito longe nesta matéria», pois em 1878, aquando da apresentação do «seu programa eleitoral (*mandato imperativo*)», o segundo Presidente da República Portuguesa – nas eleições desse ano –, «propunha-se defender a liberdade de ensino em nome da ‘independência da ciência da ortodoxia’ e da ‘extinção das diferenças de diplomas de todo e qualquer país, não fazendo do exame um fim último’».

O supracitado investigador (Catroga, 2010), no mesmo lugar, precisa: Teófilo Braga «Com isto estava a ser coerente com uma das posições dos positivistas e, no fundo, da grande maioria dos republicanos: o respeito pela liberdade de ensino». E, do seguinte modo, comenta:

Comte e Littré atacaram sempre o monopólio estatal neste campo porque estavam convencidos de que, com a livre concorrência e com o livre debate de ideias, os que perfilhavam uma concepção científica da natureza e da sociedade acabariam por vencer devido à superioridade demonstrativa dos seus conhecimentos e à inverificabilidade das teses de inspiração teológica e metafísica.

A conclusão de Fernando Catroga (2010), no tocante aos mencionados republicanos, não se fez esperar, pois «Em suma: acreditavam que a objectividade e a unanimidade que os resultados das ciências conseguiam conquistar iriam traduzir-se paulatinamente na unanimidade de opiniões». Porquanto, o «arquétipo do humanismo republicano» era Prometeu, patrono da humanidade, símbolo da ambição humana face à prepotência dos deuses.

Durante a I República (1910-1926), Portugal passou por grande instabilidade governativa – o cômputo foi de oito Presidentes da República –, por revoltas militares e pela participação na I Guerra Mundial (1914-1918), tudo agravado pelo défice financeiro. Segundo Valente (2009), «em 1913-14 a dívida pública nacional portuguesa

per capita, externa e interna (a externa andava por um terço do total), tinha a distinção de ser a maior da Europa», e acrescenta:

Não se costuma incluir a presença do Estado no mercado de capitais nos factores do atraso económico do país. Mas não é preciso uma especial subtilidade para perceber que o Estado absorvia o grosso da poupança e a desviava do investimento produtivo.

O início da «República Nova» (1918) coincide com o mandato de Sidónio Pais – o quarto Presidente da República, eleito por sufrágio directo –, que exerceu o cargo de forma *sui generis*: iniciou o mandato e terminou-o no mesmo ano; assassinado no exercício do cargo, por um republicano. Esta personalidade foi militar e Professor de Cálculo Diferencial e Integral na Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra (FCUC), onde se licenciou e doutorou em Matemática. Na mesma cidade foi membro de uma loja maçónica, onde praticou uma irmandade tão efémera quanto a sua passagem pelo cargo; que exerceu de forma ditatorial, suspendendo e alterando por decreto normas essenciais da Constituição Portuguesa de 1911, razão pela qual ficou conhecido como «Presidente-rei». Protagonizou, ainda, a primeira grande perversão ditatorial do republicanismo português, transformando-se numa das figuras mais fracturantes da política do século XX e, conseqüentemente os monárquicos ganharam terreno.

Neste contexto, o Almirante Canto e Castro – monárquico –, assumiu, interinamente a chefia do Estado português, de 1918 a 1919, terminando o mandato do anterior, sendo, deste modo, o quinto Presidente da República, ao qual se seguiu António José de Almeida; o sexto e o único presidente da I República a cumprir integralmente o mandato (1919-1923). É oportuno referir que o último presidente supracitado corresponde a «um dos principais vultos da I República», na perspectiva do CEIS 20⁹, que numa abordagem da «História recente», consagra num dos seus «projectos actuais» uma «fotobiografia de António José de Almeida». A sua ligação à causa coimbrã remonta ao tempo em que foi aluno da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra (FMUC), aquando da publicação do artigo «Bragança, o último», no jornal académico *Ultimatum*, o qual fez correr muita tinta, mercê da afronta ao rei D. Carlos. Neste momento, que ficou para a História, aquele que foi o primeiro Presidente da

⁹ Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX, da Universidade de Coimbra. Subordinado à reitoria daquela Universidade, congutina professores de diferentes instituições e é suportado pela Fundação da Ciência e Tecnologia. (N. do A.)

República Portuguesa – Manuel José de Arriaga –, ocorreu em sua defesa, não pelo simples facto de ser um ilustre advogado, mas essencialmente porque defendiam a mesma dama: a República. No *site* dos *Antigos Presidentes*, é possível ler: «Entre as várias causas defendidas por Manuel de Arriaga destaca-se, em 1890, a defesa de António José de Almeida, após este ter escrito no jornal académico O Ultimatum, o artigo ‘Bragança, o último’, contra o rei D. Carlos».

António José de Almeida, após a conclusão da licenciatura, em 1895, partiu do país, ao qual regressou definitivamente em 1904; tendo-se dedicado à medicina – que praticou em benefício dos mais desfavorecidos, pelo que ficou conhecido por «médico dos pobres» –, e à actividade política, que desenvolveu de forma arrebatada; «procurando revigorar um Partido Republicano desmoralizado». No intervalo de tempo correspondente à sua ausência de Portugal Continental passou por Angola, mas foi em São Tomé e Príncipe que se fixou – dedicando-se à medicina até 1903 –, ano em que regressou a Lisboa, local de onde partiu para França, tendo estagiado «em várias clínicas de Paris». No ano de 1907 tornou-se membro da «Loja Montanha», mas foi impedido de chegar ao topo ou, mais rigorosamente, ao vértice oposto à base da *pirâmide*, em 31 de Outubro de 1929, ou seja, pereceu «não chegando a tomar posse do cargo de grão-mestre da Maçonaria, para que tinha sido eleito». Na sequência dos «acontecimentos de 5 de Outubro de 1910 a sua actividade política intensifica-se», sendo indigitado para o cargo de «Ministro do Interior do Governo Provisório». Em Janeiro de 1911 fundou e dirigiu o periódico *República* e em 24 de Fevereiro de 1912, desligou-se do Partido Republicano e fundou o Partido Evolucionista. Apadrinhou, no Congresso, a participação de Portugal na I Guerra Mundial (1914-1918), «a convite da Inglaterra».

A participação de Portugal no primeiro conflito mundial consumou-se ao lado dos aliados, em consonância com as orientações da inexperiente República; circunstância que levou a Inglaterra a solicitar a Portugal o apresamento de todos os navios germânicos na costa lusitana – «que até então se refugiavam com segurança na costa portuguesa, nas Ilhas e no Ultramar» –, tendo requisitado, a título de empréstimo, «70 navios alemães e uns quantos austro-húngaros», os quais foram postos ao seu serviço, sendo que devolveu «apenas vinte». Todavia, a mesma fonte admite que o país aliado se disponibilizou «para ajudar Portugal no esforço de guerra: emprestaria dinheiro sempre que o país precisasse de fundos para combater os inimigos». (Leite, 2012, p. 33)

A réplica da Alemanha não tardou, surgindo no dia 9 de Março de 1916 a sua declaração oficial de guerra a Portugal, legitimada pela «vassalagem» lusa prestada a Inglaterra. Ainda no aziago mês, António José de Almeida, presidiu ao governo da «União Sagrada», acumulando «com a pasta de ministro das Colónias, reconciliando-se com o Partido Democrático de Afonso Costa».

Em 1917, as primeiras tropas portuguesas, do Corpo Expedicionário Português, partiram para a guerra, na Europa, envolvendo-se em recontros em França. Relativamente à participação de Portugal na «Grande Guerra», no lugar da Presidência, afirma-se:

Neste esforço de guerra, chegaram a estar mobilizados quase 200 mil homens. As perdas atingiram quase 10 mil mortos e milhares de feridos, além de custos económicos e sociais gravemente superiores à capacidade nacional. Os objectivos que levaram os responsáveis políticos portugueses a entrar na guerra saíram gorados na sua totalidade. A unidade nacional não seria conseguida por este meio e a instabilidade política acentuar-se-ia até à queda do regime democrático em 1926.

As miseráveis condições que caracterizam qualquer pós-guerra fizeram-se sentir em todos os sectores da sociedade lusitana, sendo neste cenário desolador que António José de Almeida foi eleito Presidente da República, a 6 de Agosto de 1919, tomando posse em 5 de Outubro daquele ano. Reza no respectivo *site* que os instantes de ventura «no período presidencial» foram poucos; aduzindo, a correspondente descrição, que nem estes permitiram «esquecer o clima de grande perturbação global», reinante «na sociedade portuguesa». Neste contexto sobrevém, «Como grande pano de fundo», em 1919, a epidemia de tifo, que provocou «mais de 2000 vítimas». No que concerne ao tecido social, «as greves constituem a palavra de ordem». Assim, no ano de 1920: em Janeiro, os trabalhadores dos telefones e da indústria corticeira; em Março, os ferroviários, os correios, os telégrafos e tabacos; «Em Setembro, novamente os ferroviários». O ano de 1921 começou com a «greve geral dos trabalhadores da Imprensa que irá durar cerca de quatro meses». No ano seguinte, no mês de Fevereiro, foi a vez da Carris e das conservas de peixe de Setúbal e, em Agosto do mesmo ano, a «greve geral contra a carestia de vida». No ano de 1923, à semelhança dos anteriores, muitas outras greves se seguiram. A par das greves «actos de rebeldia revolucionária» foram perpetrados, dos quais «os acontecimentos de 19 de Outubro de 1922 constituem

marco frisante, com o final dramático das mortes de António Granjo, chefe do Governo, Machado Santos e Carlos da Maia». Diante deste embrolho as eleições sucederam-se:

Maio de 1919, Julho de 1921 e Janeiro de 1922. Os governos, por último. Não contando com o de Sá Cardoso, que continuou até 21 de Janeiro de 1920, António José de Almeida vai dar posse a dezasseis chefes de governo. Só entre 21 de Janeiro de 1920 e 2 de Março de 1921, sucedem-se sete. Domingos Pereira, António Maria Baptista, José Ramos Preto, António Maria da Silva, António Granjo, Álvaro de Castro e Liberato Pinto. No ano de 1921, vai investir mais seis. Bernardino Machado, Barros Queirós, António Granjo, Manuel Maria Coelho, Maia Pinto e Cunha Leal. O ano de 1922 será reservado para três governos de António Maria da Silva, conseguindo-se uma certa acalmia.

Acerca do imbróglio descrito, o texto – no portal oficial – culmina com o seguinte remate: «No meio desta barafunda, a que o desentendimento que grassa entre as individualidades que constituem a classe política não é alheio, sente-se uma cada vez maior aceitação à presença dos militares na acção governativa, prenúncio dos acontecimentos do 28 de Maio». Na perspectiva de Pulido Valente (2009) a sequência histórica relatada (1918-1923) teve os seguintes contornos:

Sidónio aguentou-se um único ano à tona do caos português. Mas, depois dele, tudo mudou. O partido unionista e o partido evolucionista desfizeram-se. O partido democrático sofreu sucessivas cisões. Apesar de repetidamente reeleito deputado por Lisboa, Afonso Costa emigrou para França. Brito Camacho abandonou a política. O inofensivo António José de Almeida padeceu um mandato na Presidência, afogado num mar de ilegalidade e crime. E os pequenos “notáveis”, já sem ilusões, esperança ou princípios, pretenderam mesmo restabelecer entre eles o tão odiado “rotativismo” monárquico.

Fazendo fé em Valente, nesta atmosfera pútrida, eis que emerge o sétimo Presidente da República, conhecido como «Presidente-escritor» – Manuel Teixeira Gomes –, o qual iniciou o mandato em 1923 e demitiu-se em 1925. A biografia oficial desta figura portuguesa é rica em pormenores tipicamente lusitanos, pelo que uma pequena amostra ilustra sobejamente a gente lusa de determinada estirpe: «Aos 10 anos, como era uso nas famílias abastadas da época, é enviado para o Seminário de Coimbra, tendo por condiscípulo José Relvas». Do percurso académico do jovem consta a passagem pela FMUC, abandonando o «curso, contrariando a vontade paterna, e instala-se em Lisboa onde frequenta a Biblioteca Nacional e se torna amigo de João de Deus e de Fialho de Almeida». Durante «o serviço militar, vai viver para o Porto, onde acamarada» com

figuras conhecidas das artes e das letras nacionais da época. No mesmo lugar, reza: «Cansado da estúrdia, regressa a Portimão reconciliando-se com a família». Este acontecimento permitiu-lhe a expansão do «seu campo cultural», na medida em que «Manuel foi encarregado de encontrar mercados na França, na Bélgica e na Holanda», ao serviço da sociedade «intitulada ‘Sindicato de Exportadores de Figos do Algarve’». Pese embora a «curta duração» da dita sociedade, da qual o progenitor do futuro Presidente da República era o sócio principal, esta proporcionou ao filho do empresário uma experiência cosmopolita: «deambulando pela África do Norte e pela Ásia Menor», «demorando-se na Itália» e, simultaneamente, o apaziguamento da sua sede de erudição. A dissolução da sociedade consistiu afinal numa mais-valia: «pai e filho continuam o negócio agora por conta própria». *De vento em popa* – o negócio – navega lesto e, «pelas novas áreas», antes «reconhecidas» é coroado pelo «êxito», o que implica «o alargamento do mercado» e sujeita o Manuel «a viajar nove meses por ano, regressando a Portugal só para estar presente durante a campanha do figo». Analogamente, o seu percurso literário vai de velas enfunadas, com uma rota que lhe oferece a melhor visibilidade, isto é, a *bombordo*; com ancoradouros bem conhecidos. Portanto, as condições estão criadas para, que na sequência da «implantação da República», Manuel seja «convidado para exercer o cargo de ministro de Portugal em Londres. Em Abril de 1911, segue para a capital inglesa, apresentando credenciais ao rei Jorge V, em 11 de Outubro». No *site dos Antigos Presidentes da República*, tomamos consciência da árdua tarefa que Manuel Teixeira Gomes tinha pela frente:

Substituir o marquês de Soveral e enfrentar o facto de que a família real portuguesa residia em solo inglês, não constituíam, à partida, factores de bom augúrio para início de carreira, mas Teixeira Gomes, através de uma acção diplomática adequada, cedo soube grangear [sic] a simpatia, amizade e a confiança das autoridades britânicas.

A actuação atinente do então futuro Presidente da República, com o que se lhe deparava, não ficou por ali, sendo «de salientar a sua acção na problemática das negociações anglo-germânicas acerca da divisão das colónias portuguesas e a colaboração prestada aos governos de Portugal, acerca da entrada de Portugal na Grande Guerra, a ser solicitada pelo Estado inglês». Nem sempre os ventos foram de feição, pois com a supradita «colaboração» granjeou «o ódio dos sectores não guerristas [sic],

tais como Brito Camacho, e a destituição do cargo durante o consulado de Sidónio Pais», que só voltaram a soprar favoravelmente «depois da morte do caudilho». Assim, no ano de 1919 «desempenha o cargo de ministro de Portugal em Madrid, mas a breve trecho é reempossado nas suas antigas funções em Londres». Continuando a vogar em águas calmas, «Em 1922, é nomeado delegado de Portugal junto da Sociedade das Nações, desempenhando as funções de um dos seus vice-presidentes». Finalmente, a «6 de Agosto de 1923, é eleito Presidente da República, cargo de que toma posse em 5 de Outubro do mesmo ano».

Diante da borrasca que assolou este país, num «quadro de efervescência política, social e militar, se nos lembrarmos das greves e das tentativas de tomada do poder, de que são exemplo os acontecimentos militares de 18 de Abril de 1925», Manuel Teixeira Gomes, não sustém as águas deste lado do Atlântico, onde «as forças republicanas estão cada vez mais isoladas e desunidas» e, por outro lado, «não dispõe de poderes para poder intervir no quadro legal imposto pela Constituição», pelo que, a 17 de Dezembro 1925 faz-se ao mar «no paquete grego *Zeus*», rumo às águas temperadas de Bougie¹⁰, onde dá largas à sua veia artística, «não regressando mais em vida a Portugal».

Após a resignação do cargo, do «Presidente-escritor», a 11 de Dezembro de 1925, Bernardino Machado iniciou o seu segundo mandato; a partir desse ano até ao seguinte, ou seja, até à sua interrupção, «na sequência do movimento militar do 28 de Maio de 1926». No sítio dos *Antigos Presidentes da República Portuguesa*, consta *ipsis letteris*:

Bernardino Machado ocupa o 3.º e 8.º lugares de mais alto magistrado da Nação, sendo eleito por duas vezes Presidente da República. No primeiro período, para o quadriénio de 1915 a 1919, e no segundo período, para o de 1925 a 1929. Não chegou a cumprir nenhum deles até final, abortados que foram, o primeiro pelo movimento de Sidónio Pais e o segundo pelo movimento militar do 28 de Maio de 1926.

De acordo com a sucessão de acontecimentos exposta, Portugal assistiu ao início da II República, em Ditadura Militar, no ano de 1926, sendo o nono e o décimo presidentes, respectivamente, Mendes Cabeçadas, então oficial da Marinha e *maçon*, e Gomes da Costa – «Típico militar colonial das campanhas de ocupação» –, ambos

¹⁰ Antiga base de piratas, na Argélia, banhada pelo Mediterrâneo. (N. do A.)

derrubados por golpes de Estado; por ironia do destino ou fado nacional, pois a probabilidade de êxito de qualquer um dos mandatos era forte e, por conseguinte, levar o país a bom porto pressupunha um acontecimento quase certo. O primeiro, Mendes Cabeçadas, configurava o perito nas artes de marear, na verdadeira asserção da palavra, e o segundo, Gomes da Costa, era considerado uma sumidade nas viagens transoceânicas. Sobre o último consta, no respectivo *site*, que à semelhança de «quase todos os africanistas, tinha pouca ou nenhuma simpatia pelo republicanismo e – imprudência típica nele – não fez segredo de que acreditava que se fosse ele a comandar as forças governamentais, outro teria sido o resultado do 4-5 de Outubro de 1910». Ora, na minha perspectiva, tal facto é susceptível de aclarar a origem do abalroamento em que se viu envolvido.

Valente (2009) afiança que no período 1919-1926, «a República tentou enfrentar o dilema clássico dos movimentos revolucionários: sem o terror não podia sobreviver; e com terror não podia governar». Assim, o dito investigador conclui:

Em nome da ordem, e após uma experiência infeliz com a GNR, a ala conservadora do *democratismo* entregou pouco a pouco a segurança das “instituições” aos bons ofícios do exército. Como seria de prever, o exército aproveitou para as liquidar. Traído e cansado, o admirável “povo de Lisboa” não se mexeu no “28 de Maio” e, em Junho, foi alegremente aplaudir Gomes da Costa à *sua*, muito sua, Avenida da Liberdade.

Na sequência dos eventos anteriores, ainda em 1926, o General do Exército, Óscar Carmona, foi eleito Presidente da República ao abrigo da Constituição de 1933, com o qual se iniciou a Ditadura Militar.

As razões apontadas justificam que o início do período da Ditadura tenha sido bem acolhido pela maioria dos portugueses, mais concretamente o regime designado por Estado Novo (1933-1974). Este governo totalitário caracterizou-se pela rejeição da democracia – considerado, aliás, a verdadeira democracia –, do liberalismo e do comunismo, enfatizando a ordem e o corporativismo, enalteceu o partido único, o culto do chefe e ao colonialismo conferiu o estatuto de patriotismo, como «missão nacional». (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Em consequência «a educação sofreu os efeitos de um ideário conservador e fascizante». Os docentes incómodos ao regime foram afastados, foi imposto o livro único, especialmente em disciplinas cujos assuntos permitissem a inculcação de valores, e foi criada a Mocidade Portuguesa, visando mobilizar os jovens em torno de princípios marcadamente nacionalistas. A disciplina e os métodos impostos na escola eram

extremamente rígidos, operando no sentido da passividade e da memorização. (Rodrigues e Ferreira, 2000)

O Professor António Reis (2010) garante que «com a ditadura militar, começou a decadência da maçonaria», precisando: «A partir de 1929, e nem tanto de 1926, começou a diminuir o número de maçons. Alguns por medo das perseguições. Mesmo assim há um sector da ditadura militar composto por maçons importantes, como o general Carmona».

Segundo Pulido Valente (2009), «A República, depois de um período confuso, banira o terrorismo e tendia para a moderação. Os conservadores, com a ajuda da Igreja, procuravam o caminho que, pouco a pouco, levaria a Salazar.».

Óscar Carmona – o undécimo Presidente da República Portuguesa –, cumpriu o mandato no período 1926-1951, durante o qual procedeu à nomeação de Oliveira Salazar para o cargo de Ministro das Finanças; cuja incumbência, para tal designação, foi outorgada a Duarte Pacheco, o qual se deslocou a Coimbra a fim de persuadir o distinto Professor a regressar à pasta das Finanças (Beja, 2007). Oliveira Salazar, então Professor da FDUC, estava francamente desiludido com a sua fugaz passagem pelo Governo de Cabeçadas e com a política financeira do General Sinel de Cordes – que depois do movimento de 28 de Maio teve a seu cargo a pasta das Finanças até 1928. Contudo, Duarte Pacheco foi bem-sucedido, já que o convidado substituiu Sinel a 27 de Abril do referido ano; facto que teve insofismáveis repercussões no panorama do século XX português.

No ano de 1927, em Portugal, surgiu como desígnio nacional o ensejo de «formação do artista profissional moderno». Nesse âmbito, realizou-se uma conferência, em Fevereiro do referido ano, na Biblioteca da Imprensa Nacional, subordinada ao título e tema: «O ensino profissional. Do trabalho manual ao trabalho científico». A brochura inerente à referida conferência traduz a importância dada a este tipo de ensino e ao seu talhe prestigiante, na qual se faz alusão à consulta da *Rose des Métiers* – edição popular, para Orientação Profissional dos Rapazes para diversas profissões –, cujas monografias correspondentes constam da mencionada edição, sendo que a selecção de algumas consta da brochura respeitante à dita conferência. Porquanto, «Consultando as monografias das várias profissões, as crianças, auxiliadas pelos seus pais e aconselhadas pelo professor e pelo médico, encontrarão as profissões que lhes convêm». Do referido

texto sobrevém: «É recomendável que a escolha da profissão se faça dos 10 aos 11 anos de idade». Outros aspectos há que salientar do teor do documento, mormente a importância atribuída ao conhecimento. Assim, considerando que múltiplos factores confluem para que se debrucem sobre o dito ensino, é tido por conveniente «salientar-se de preferência o ensino teórico, que ilustra o operário e lhe prepara o espírito para uma mais rápida assimilação do ensino profissional». A vertente teórica «deve basear-se, entretanto, além dos cursos gerais, em programas de estudos especializados, adaptáveis a cada uma das indústrias a que se destinem os alunos». Acerca dos programas, a ideia de reavaliação dos mesmos é clara: «devem ser modificados e melhorados sucessivamente conforme a evolução que se opera nos processos de trabalho, resultantes de novas descobertas científicas que simplificam a produção e exigem maiores conhecimentos aos operários». Pressupondo-se que «são estas as bases principais do ensino profissional moderno, nos países que cuidam a sério do fomento agrícola, industrial e comercial, não devemos esquecer que os alunos formados, para se tornarem bons profissionais, devem prosseguir nos seus estudos». A apologia ao prosseguimento de estudos é intuitiva, pois «com êsse preparo, já se fazem com melhor método e uma orientação definida, num melhor aproveitamento de tempo e de conhecimentos». Face à conjuntura do país «estamos muito longe de atingir êste grau de perfeição, por pouco se ter cuidado do ensino profissional, e ainda porque se não formaram quadros de professores especializados, que orientem, guiem e ilustrem os operários». A noção do posicionamento face ao resto do mundo está patente no texto:

Bem sabemos que Portugal não é um país industrializado, mas as poucas indústrias que aqui se introduziram e desenvolveram formaram os seus profissionais em relação à necessidade da época, sem contudo se pensar a fundo e a sério no desenvolvimento e modificação desse ensino, consoante as necessidades dos progressos operários nessas indústrias, o que ocasionou um estacionamento em relação aos progressos alcançados noutros países.

O supradito «estacionamento em relação aos progressos alcançados noutros países», de acordo com a mesma fonte, isto é, segundo a *Ditadura*, tem que ver com a situação que então se vivia, a qual subtraiu substanciais recursos humanos e, fundamentalmente, técnicos. Tal deveu-se, especialmente, à «guerra europeia», que «em que Portugal

interveio com a conseqüente mobilização», a qual «veio arrancar à Imprensa Nacional uma boa parte de artistas gráficos, todos saídos das suas escolas». (Gonçalves, 1927)

No cenário da Ditadura a figura de Duarte Pacheco não está, seguramente, em segundo plano, emergindo em circunstâncias marcantes e ocupando cargos no âmbito dos Ministérios da Instrução Pública e das Obras Públicas, em diferentes momentos do tempo. Segundo Marona Beja (2007, p. 13), «Duarte Pacheco fora por três vezes Ministro do Estado Novo». De aluno brilhante do Instituto Superior Técnico de Lisboa (ISTL) – onde se licenciou em Engenharia Electrotécnica (1923) –, passou a Professor de Matemáticas Gerais e, finalmente, a Director daquela instituição. No ano seguinte, em 1928, Duarte Pacheco, iniciou a sua carreira política no Ministério da Instrução Pública, exercendo as funções inerentes ao cargo durante alguns meses: a 18 de Abril tomou posse e a 10 de Novembro pediu a demissão. Substituiu-o no cargo Gustavo Cordeiro Ramos, cuja assinatura aparece junto da de António Carmona no Decreto n.º 21:126, de 19 de Abril de 1932 – «Programas das Escolas Comerciais (Curso Complementar do Comércio)» –, que rectifica os números 63, 67 e 153 do Decreto n.º 20:741, de 18 de Dezembro de 1931. O «Estatuto do Ensino Secundário» foi «publicado no ‘Diário do Govêrno’ n.º 8, 1.ª série, de 1932», e dado à estampa, pela *Imprensa Nacional*, no ano seguinte. Consta do seu preâmbulo – «Relatório» –, que a supradita alteração sobrevinha da «necessidade de publicar os programas do ensino técnico profissional, na sua parte comercial».

Entre estes dois eventos nacionais registou o seu início, no ano de 1929, a Grande Depressão, em plena Ditadura Militar em Portugal, persistindo ao longo da década de 30 e, com o mais longo período de recessão económica do século XX, «o risco de um colapso iminente do próprio capitalismo». (Avelãs Nunes, 2003)

A dita recessão provocou profundas mudanças na política económica dos países envolvidos, nomeadamente nos Estados Unidos da América (EUA), enquanto outros passaram a exercer um forte controlo sobre a sua economia, com governos autoritários como o de Salazar, o qual assumiu a posição inversa de Duarte Pacheco, no que toca a convites, pelo que em 1932 foi a vez do docente do ISTL ser convidado por Salazar, para integrar o seu Governo, desta feita no Ministério das Obras Públicas e Comunicações.

Quanto à *Maçonaria* António Reis (2010) assegura: «a influência da maçonaria diminuiu em 1929 e depois em 1935 com a lei criada por Salazar, que extinguiu todas as sociedades secretas e proibiu a maçonaria», todavia esta não morreu, como reza a História e o próprio catedrático admitiu anteriormente.

Impõe-se, aqui, estabelecer uma análise comparativa, atendendo à cronologia e aos reflexos na educação, com os acontecimentos espanhóis mais marcantes. Assim, o fracasso do golpe de Estado de 17 e 18 de Julho de 1936 – «El pronunciamento» –, contra o governo da II República conduziu à Guerra Civil – conflito que, entre 1936 e 1939, opôs o governo republicano da Frente Popular espanhola a uma insurreição militar e nacionalista, dirigida por Franco – e, derrotada a República, ao estabelecimento do regime franquista, que se manteve no poder até 1975. Segundo Hernández Díaz (2008) o franquismo teve início em 1936 numa parte de Espanha e, somente, em 1939 se estendeu a todo o país. Este regime conferiu ao Estado uma estrutura autoritária, inspirada nos princípios políticos da *Falange Española*¹¹, apoiando-se nos poderes tradicionais (exército, Igreja e grandes proprietários fundiários), reduziu toda a oposição ao silêncio, transformando o Movimento Nacional em partido único e suprimindo todos os vestígios de autonomia regional, nomeadamente do País Basco e Catalunha. Favorável aos sistemas políticos da Alemanha *hitleriana* e da Itália *fascista*, que o apoiaram durante a guerra, o novo regime reinstalou os esquemas referentes à escola tradicional, burocrática, centralista, conservadora e uniformizadora, e acrescentou alguns elementos *nazis* e *fascistas*; uma última politização baseada na doutrina totalitária dos países do eixo Berlim – Roma – Tóquio.

A aliança que se firmou entre os sectores que perpetraram a sublevação e a Igreja conduziu ao nacional-catolicismo, colocando a escola ao serviço da pátria e da religião. A Igreja havia-se aliado ao movimento, na tentativa de dar consciência ideológica ao Regime, elevando-o à suposta categoria de «Cruzada de Libertação». Constata-se, portanto, que a derrota das tropas republicanas implicou o desmantelamento da estrutura educativa, em consolidação desde 1931. Segundo Hernández Díaz (2008) durante a II

¹¹ Movimento político fundado, em Outubro de 1933, por José Antonio Primo de Rivera. No seu manifesto, posteriormente publicado, o socialismo, o *marxismo*, o republicanismo e o capitalismo são condenados e é proposto um regime *fascista* semelhante ao estabelecido em Itália, por Benito Mussolini. (N. do A.)

República (1931-1936) assistiu-se a um «processo especialmente intenso» no que concerne à «alfabetização da população».

A nova realidade escolar, plasmada na então recente legislação, alicerçou-se em desígnios, que a seguir se enumeram:

1. Subsidiariedade educativa do Estado em matéria de gestão – uma doutrina que pressupunha uma rara inversão educativa, assegurada por um rígido controlo programático e ideológico;
2. Subordinação à Igreja, que assumiu um renovado papel como agente educativo;
3. Depuração política da classe docente, substituída por pessoal adicto ao sistema;
4. Diferenciação e separação da educação, nos ensinos primário e secundário, conforme o sexo;
5. Exclusividade no uso da língua castelhana, implicando a proibição dos demais idiomas;
6. Fixação de um ensino autoritário que conferia grande importância à ordem e à disciplina, com a qual a atitude do aluno deveria ser totalmente passiva.

O confronto na alma do público-alvo a atingir, por tais medidas, durante o franquismo e o salazarismo, só Joyce consegue descrever, em «Retrato do artista quando jovem», no solilóquio, do reitor do colégio, e seus efeitos; onde discorre sobre os pensamentos relativos «aos quatro fins do homem», a saber: «Morte, Juízo, Inferno e Paraíso»¹². Quando o peso da homilia não se fazia sentir no próprio estabelecimento de ensino, a Igreja, no seu ritual dominicano e na catequese, reforçava o que a escola não transmitia cabalmente. O temor era inimaginável em dias festivos consignados à Igreja Católica, aquando da espectacularidade do sermão. Do púlpito a voz do pregador, representante de Deus na Terra, projectava-se sobre os espaços e cada crente, *per se*, era esmagado no âmago da sua alma, impotente.

A escola franquista começou a definir as suas opções, a fim de satisfazer as necessidades específicas, a partir do ano lectivo de 1939/40, com a depuração política do professorado e o subsequente controlo político; afirmando-se a educação como um serviço público. Assim, segundo Avelãs Nunes (2003), configuraram-se «Os fundamentos económicos do Estado-Providência», o qual foi «criado a partir da Segunda Guerra Mundial» (1939-1945). De acordo com a reflexão do citado autor, estes

¹² Joyce, J. (2009). *Retrato do artista quando jovem*. Lisboa: Difel.

apoiavam-se no aforismo: «o que é natural é justo», mantendo-se «a ilusão do homem à semelhança de Prometeu». Atendendo à pretensa desafecção com que Prometeu alcançou a imortalidade, constata-se que foi o Centauro Quíron que lhe serviu de trampolim: agonizando trocou com ele a sua condição de mortal; morrendo um para que o outro ascendesse ao grau mais elevado. A propósito de sublimidade, António Reis (2010) assegura que nas décadas de 40 e 50, existiam *maçons* que persistiam associados «a movimentos como a Unidade Nacional Antifascista e a Unidade Democrática. E também estiveram presentes nas eleições presidenciais, ao longo da ditadura. O general Norton de Matos era maçom e opôs-se também ao general Carmona».

Enquanto a economia e o humanismo republicano almejavam o Olimpo, a morada celeste dos deuses gregos, algo mais prosaico como a abrangência do conceito de escolaridade obrigatória configurava um impasse. Segundo Catroga (2010) a obrigatoriedade do ensino e a escolaridade obrigatória, que passou a três anos, em Portugal, eram dois conceitos que não estavam em consonância, ou seja, o facto de existir escolaridade obrigatória não implicava a obrigatoriedade do ensino pelo que a população escolar diminuiu. Todavia, o ensino secundário, em 1947, mereceu a atenção do Ministro Pires de Lima, que reorganizou o ensino liceal e o ensino técnico, estabelecendo um curso geral de cinco anos em regime de classe, seguido de um curso complementar de letras ou de ciências de dois anos, em regime de disciplinas. No âmbito desta reorganização, relativamente ao ensino liceal, os programas foram reduzidos, e a disciplina de Latim foi suprimida do curso geral. No que diz respeito ao ensino técnico, este «foi estruturado em dois graus: o 1.º grau assentava num ciclo preparatório e de aprendizagem geral de dois anos e o 2.º era constituído por cursos de formação e aperfeiçoamento profissionais com a duração máxima de quatro anos.» (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Em 1951, com o falecimento de Óscar Carmona, durante o exercício do seu mandato, António de Oliveira Salazar, assumiu, interinamente, as funções de presidente, acumulando-as com o cargo de Presidente do Conselho de Ministros, ao abrigo da Constituição de 1933, que fazia do Presidente do Conselho a segunda figura na hierarquia do Estado português. Assim, no ano da morte de Óscar Carmona, emerge o décimo segundo Presidente, sobre o qual o respectivo *site* arrola: «O nome de Craveiro Lopes como um homem a ser indigitado para a Presidência da República surge por um

mero acaso». Adiantando que se pretendia tão-somente «um sucessor para o marechal Carmona, num momento político de melindre», dado que «Os militares estavam inquietos e a oposição também. Já se punha com alguma frequência a substituição de Salazar». Segundo a mesma fonte, «Craveiro Lopes era, na altura, um ilustre desconhecido com uma folha de serviço exemplar, de grande integridade pessoal, leal e isento de manipulação política». Na perspectiva «do regime, Craveiro Lopes, talvez fosse o homem ideal para reunir em torno da sua figura o consenso das oposições». Neste contexto, o «comandante da 3.^a Região Militar, cargo que acumula com as funções docentes no Instituto de Altos Estudos Militares», foi um dos três candidatos a apresentar-se em campanha eleitoral, e o único «indicado pela União Nacional». Todavia, o que havia sido proposto pela «União Nacional, acabou por ser o único candidato à Presidência, já que Ruy Luís Gomes seria rejeitado e Quintão Meireles desistiu antes das eleições». Sobre as razões que estiveram a montante da rejeição e da desistência, o portal oficial franqueia a sua visão: o professor Ruy Luís Gomes apresentou-se em representação do Partido Comunista, donde «foi considerado sem idoneidade, portanto não elegível, pelo Supremo Tribunal, ao abrigo da Lei n.º 2048, de 11 de Junho de 1951, que introduziu novas alterações ao texto constitucional de 1933.». Quando ao almirante Quintão Meireles – representante da «oposição democrática e republicana» –, «Foi forçado a retirar a sua candidatura na véspera das eleições».

A 21 de Julho de 1951, Craveiro Lopes, foi eleito Presidente da República. Informa o dito *site*: «Ao ser eleito nada fazia prever que esta Presidência acabasse por ser problemática, um verdadeiro estorvo, para o regime. Os problemas surgiram desde o início». Segue-se o esclarecimento: «Entre Craveiro Lopes e o presidente do Conselho as relações foram sempre frias e formais. O feitio das duas personalidades nunca poderia produzir relações amistosas. Poderia, no entanto, ter havido alguma empatia o que nunca se verificou.». Segundo a mesma fonte, o Presidente «Era uma personalidade que não estava habituada a ser apenas um elemento decorativo, a desempenhar um papel passivo, sem uma actuação directa e visível. Como militar fora habituado a agir.». E, assegura: «o regime não pretendeu nunca um Presidente que quisesse exercer actividade governativa, ou que quisesse ter um papel activo», aduzindo: «A situação foi-se tornando demasiado perigosa». Porquanto, começou a germinar a expectativa de mudança e a oposição foi-se aproximando de Craveiro Lopes, o qual com o decorrer dos

anos foi acumulando legítimos sentimentos de humilhação e vexação: «Os discursos eram modificados, os projectos recusados ou protelados, as convocações da Presidência ao Governo ignoradas». De acordo com a citada fonte «o regime foi passando, a pouco e pouco, uma imagem negativa da personalidade de Craveiro Lopes»; o quadro era matizado «de inflexibilidade, de rigidez, de inacessibilidade», a fim de justificar «a sua substituição, em altura propícia». Impunha-se «dar-lhe uma solução, antes que estivesse fora de controlo». Nada melhor que uma maquinação palaciana, ou seja, conectar o Presidente «com a oposição ao regime»; apresentá-lo «como um homem disposto a substituir Salazar». Aqui o portal da Presidência é de uma abertura total, ao garantir: «Para passar esta última ideia Mário de Figueiredo foi o homem ideal ao fazer circular uma conversa, dita particular, que Craveiro Lopes teria tido com ele». Eis uma oportunidade para citar Maquiavel, mas o recurso ao historiador português Pulido Valente (2009) afigura-se, na minha perspectiva, mais ajustado: «Que Salazar fosse um intriguista vulgar, um pequeno político e um espírito inculto e medíocre não parece ocorrer a ninguém. O dinheiro e o poder são sempre injustamente associados à inteligência.».

O mandato de Craveiro Lopes – piloto aviador experimentado –, terminou em Julho de 1958, sem abordagens de monta. Embora tivesse manifestado «intenção de se recandidatar», a União Nacional apadrinhou uma autoridade em assuntos de mar, já agraciada pelo nome: Américo de Deus Tomás, o décimo terceiro e último presidente da II República. Reza o respectivo portal, com recurso a presuntivas citações de Fernando Pereira (1980-81) em *Últimas Décadas de Portugal*: «Personalidade curiosa a deste homem de Estado»; distinguida pela dita União a fim de substituir o anterior Presidente, «assegurava o equilíbrio na sucessão dos diferentes ramos das Forças Armadas e a manutenção do apoio que estas sempre deram ao regime do Estado Novo». Por força da Lei n.º 2100, de 29 de Agosto de 1959 – prevê que o supremo magistrado da Nação seja eleito por um Colégio Eleitoral, limitado a 602 membros: com assento na Assembleia Nacional, na Câmara Corporativa, nas estruturas administrativas dos territórios ultramarinos e nas câmaras municipais –, «o colégio eleitoral elegeu pela primeira vez o Presidente da República», mediante «sufrágio indirecto, a 25 de Julho de 1965», o qual «foi esmagadoramente ‘eleito’ sem concorrência». O óbvio aconteceu, visto que a citada Lei foi criada a fim de acautelar situações incómodas ao regime, pois a eleição do

candidato apropriado não era um acontecimento certo, como ficou provado nas eleições de 1958: a probabilidade de eleição de um candidato da oposição não é nula, quando a experiência é aleatória. Nas ditas eleições de 1958 Américo Tomás confrontou-se com o general Humberto Delgado – candidato da oposição – que não desistiu «como era hábito nas anteriores eleições presidenciais e ameaçava destituir o chefe do Governo, caso fosse eleito». Afirma-se no mesmo lugar: «Naturalmente que as eleições foram ganhas pelo candidato oficial, mas o regime passou por um grande susto. Estas eleições tinham polarizado o descontentamento popular.».

Informa o lugar da Presidência, referindo-se a Américo Tomás: «Uma só situação o obrigou a agir e a ter que fazer uso das suas prerrogativas presidenciais: tratou-se da substituição de Oliveira Salazar e a indicação, para o seu lugar, de Marcelo Caetano.». Os esclarecimentos prendem-se com a falta de «agrado» que a figura de Marcelo inspirava a Deus Tomás, pois «O novo Presidente do Conselho era demasiado reformista». Além disso, «A preocupação com o futuro do Ultramar e a sua manutenção era algo que reportava de fundamental e tinha a consciência que dessa manutenção dependeria a sobrevivência do regime.». E, por conseguinte, «obrigou Marcelo Caetano a estabelecer um compromisso: o de não colocar a política ultramarina em causa».

O supracitado Presidente exerceu os mandatos durante a convulsiva década de 60 e início dos anos 70. Ao abrigo da legislação acima referida (Lei n.º 2100, de 29 de Agosto de 1959), Américo Tomás foi reeleito em 1972, pelo colégio eleitoral, para o cargo que efectivamente ocupou de 9 de Agosto de 1958 até 25 de Abril de 1974, altura em que foi demitido.

Atento o exposto, no correspondente *site*, é bem probante que «na Marinha a sua actuação se saldou positiva». Quanto ao desempenho na Presidência da República, este «pautou-se pelo cumprimento escrupuloso das funções atribuídas pela Constituição. Uma atitude moderadora, o guardião das instituições, um apagamento das actividades a favor do Governo e do Presidente do Conselho». No que concerne aos aspectos demopédicos, Américo Tomás, deixou essas águas para quem de «Direito»¹³ sulcar.

¹³ Alusão a Oliveira Salazar e, posteriormente, a Marcello Caetano, ambos doutorados em Direito; o primeiro pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e o segundo pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa. (N. do A.)

Em Espanha, nos anos interiores ao intervalo de tempo 1940-1960 (ao qual os extremos não pertencem, por definição e por razões históricas referidas), produziu-se uma espécie de vazio, um recuo em relação à escola tradicional. Todas as experiências antes assinaladas foram anatematizadas, recorrendo a uma anacrónica tradição espanhola.

O Congresso Internacional de Pedagogia de Santander, em 1949, determinou o primeiro passo na readaptação ao mundo moderno, e a progressiva integração de algumas correntes modernas – preferencialmente norte-americanas – vinculadas à aprendizagem, às faculdades de Pedagogia e Psicologia, que se foram criando. No mesmo ano foi criado um organismo internacional para a cooperação entre os países ibero-americanos nas áreas da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura, sob a denominação de Escritório de Educação Ibero-americana, com o carácter de agência internacional, em consequência do I Congresso Ibero-americano de Educação celebrado em Madrid; sendo que Portugal e Espanha se incluem entre os países membros. Em Espanha, segundo Hernández Díaz (2008),

A partir da assinatura dos acordos com os Estados Unidos e com a Santa Sé, desde 1951 até 1959, percebe-se que há uma certa flexibilidade do regime político, uma mudança mais visível na presença de investimentos económicos de empresas estrangeiras, e também sintomas de alterações positivas no sector educativo.

Os pactos acima referidos implicaram uma série de transformações na orientação sociocultural, que se reflectiram em todos os sectores do ensino. A pressão de distintos grupos económicos, sociais, políticos, profissionais e educativos, liderados pela *Opus Dei*¹⁴ e com a participação directa ou indirecta dos sectores do velho franquismo, impossibilitou uma ampliação ainda maior das intenções de reforma.

No ano de 1952, em Portugal, com o «Plano de Educação Popular», pretendeu-se combater o analfabetismo, visando efectivar a escolaridade obrigatória, tendo como alvo os jovens entre os 7 e os 12 anos. Segundo Rodrigues e Ferreira (2000), o sucesso do citado plano, supostamente terá contribuído para que o Ministro Leite Pinto aumentasse a escolaridade obrigatória para quatro anos; contemplando em 1956 o género masculino, e em 1960 o feminino.

¹⁴ «Instituto secular de direito pontifical, fundado em Espanha, em 1928, e aprovado por Pio XII em 1947. Grupo de pressão clerical que influenciava os tecnocratas de extrema-direita de Franco.» (Carpentier & Lebrun, 2000)

Em 1954, no II Congresso Ibero-americano de Educação, que decorreu em Quito – San Francisco de Quito, capital do Equador – o Escritório de Educação Ibero-americana passou a organismo inter-governamental, integrado por Estados soberanos e, com tal carácter, foi constituído no dia 15 de Março de 1957 no III Congresso Ibero-americano de Educação, celebrado na capital da República Dominicana – Santo Domingo de Guzmán –, local onde se subscreveram os seus primeiros Estatutos, vigentes até 1985.

No que concerne a Espanha, em 1957, a política formulada pelos grupos antes citados – económicos, sociais, políticos, profissionais e educativos –, sacralizava a ideologia tecnocrática; pautando-se pela exaltação do desenvolvimento económico, pelo paternalismo político, pela satisfação relativamente à eficiência e pela fé na iniciativa privada. Os postulados tecnocráticos aplicaram-se, inicialmente, aos ministérios económicos e, paulatinamente foram derivando num dos sentidos da direcção das novas propostas educativas e pedagógicas, sem que isso afectasse a essência da «escola tradicional».

O encómio alusivo à expansão económica, segundo Avelãs Nunes (2003), afirma-se «Na sequência dos trabalhos de Samuelson», e, portanto, cimentam-se «As bases (keynesianas) do *welfare state*». O dito investigador afiança que, «No quadro do pensamento keynesiano», «foi a Curva de Phillips que funcionou, até final da década de 60 do século XX». Sobre o referido gráfico, Cavaco Silva, actual Presidente da República Portuguesa – Ministro das Finanças e do Plano (1980-81); Presidente do Conselho Nacional do Plano (1981-84); Primeiro-Ministro (1985-1995) – certifica que este «ilustra a relação histórica entre a taxa de aumento do salário monetário e a taxa de desemprego da mão-de-obra», o qual «sugere que se pode como que trocar menos desemprego e mais inflação por mais desemprego e menos inflação e vice-versa». No mesmo lugar, adianta:

Os importantes choques do lado da oferta que se verificaram nas décadas de setenta e oitenta, destruíram a estabilidade inicial e, com ela, quebraram a curva de Philips. Assim, nos dias de hoje, a curva de Philips deixou de representar um marco credível da política macroeconómica, definindo, como para os especialistas da década de sessenta, o «menu» das alternativas de escolha entre inflação e desemprego.

Fazendo fé no catedrático da FDUC, antes citado, este «menu» foi o mais seleccionado e manteve-se activo quase até à década de setenta, mas de acordo com Aníbal Cavaco Silva – antigo catedrático da Universidade Nova de Lisboa – o dito

gráfico só foi «quebrado» após a década de oitenta, o qual afiança: «a curva de Phillips ainda não se pode considerar morta». (Silva & Neves, 1992)

Para Avelãs Nunes (2003) «a crítica ao keynesianismo surgiu, logo em meados da década que se seguiu ao fim da Segunda Guerra Mundial» e, prossegue: «Adversários de todas as normas reguladoras da actividade económica, as monetaristas vieram defender que tudo aquilo de que os países subdesenvolvidos precisam pode resumir-se, citando Milton Friedman, «a ‘um mercado capitalista vigoroso e livre’, decorrendo tudo o mais da *mão invisível*, dos mecanismos da livre concorrência, do livre jogo das forças do mercado». O mesmo autor, no mesmo local, atesta:

Estes princípios deveriam valer igualmente no âmbito das relações internacionais: os países subdesenvolvidos só ganhariam em ser economias abertas, sem quaisquer restrições ao investimento estrangeiro, sem qualquer política de salvaguarda dos seus recursos naturais, sem protecção à indústria nascente, sem restrições à importação e sem apoios à exportação, sem qualquer controlo sobre o comércio de divisas (Milton Friedman defendeu mesmo que esses países nem sequer precisavam de ter banco central, sendo preferível alinhar a sua moeda pela moeda de outro país dominante).

Na minha perspectiva, a citação supra não carece de quaisquer comentários, explicando por si só a situação económica que se vive actualmente. Acresce ao exposto o que em simultâneo ocorreu, quando o Fundo Monetário Internacional (FMI)¹⁵ se encarregou «de impor draconianamente o fundamentalismo monetarista aos países com dificuldades ao nível da balança de pagamentos, obrigados a aceitar os tristemente célebres *planos de estabilização*». Afirma Avelãs Nunes (2003):

A primeira tomada de consciência do ‘falso sentido de universalidade’ da teoria económica elaborada nas grandes universidades americanas e do velho continente constitui o mérito de um grupo de economistas da América Latina que se reuniram na *Comissão Económica para a América Latina* (CEPAL) em torno de Raúl Prebisch e que puseram de pé o *pensamento estruturalista latino-americano*.

A partir do início dos anos cinquenta do século XX «a CEPAL esforçou-se por denunciar a incapacidade da teoria económica dominante», que «irradiava para todo o seu espaço de domínio» a partir dos «grandes centros dos países capitalistas». Neste contexto, «Pela primeira vez, a inteligência do Terceiro Mundo punha em causa o império hegemónico da ‘ciência’ dominante», enquanto «os grandes centros de produção ideológica ao serviço do capitalismo dominante» avançavam no sentido da disseminação da «ideia de que, ‘mais do que qualquer outra instituição, as grandes empresas multinacionais (*the international corporation*) ocupam-se do próprio homem’

¹⁵ International Monetary Fund (IMF). (N. do A.)

e constituem ‘o instrumento principal para tirar o mundo da cultura tradicional da pobreza e levá-lo à cultura da abundância’.».

Para Avelãs Nunes (2003) as referidas «proclamações do Conselho das Américas», ambicionavam incutir:

A excelência dos grandes conglomerados transnacionais como veículos de desenvolvimento (*engine of growth*) «ao serviço do homem», mas também (e talvez sobretudo) a ideia de que o desenvolvimento dos povos do Terceiro Mundo deve pautar-se pelos padrões da *cultura da abundância* desenvolvida nos países capitalistas dominantes, apontando como paradigma a seguir pelos países subdesenvolvidos.

De acordo com a presunção dos monetaristas, «nos primeiros tempos do industrialismo», conseguiu-se «o reequilíbrio com a ‘diminuição dos salários reais’». Assegura Avelãs Nunes (2003): «É claro que a ‘solução’ de impor aos trabalhadores o ónus de ‘pagar a crise’ só funcionou porque o capitalismo era então, sem disfarces, ‘um sistema em que os que não podiam trabalhar também não podiam comer’.» e, conclui: «Nesta ordem de ideias Milton Friedman quase sugere que só estarão empregados os trabalhadores que não se comportarem racionalmente.».

A partir dos anos 60, em Espanha, apareceram movimentos independentes, se bem que não adquiriram o seu verdadeiro senso até à década de 70. Prevaleceram as correntes oficiais – o pensamento conservador, que imperou depois de 1936 – e a sua evolução em direcção à tecnocracia, ou seja, ao sistema político e social baseado na predominância dos tecnocratas no processo socioeconómico; que ficaram já suficientemente desenhadas pela mão do catedrático da FDUC, antes citado.

Neste contexto, considero oportuno registar uma visão francesa sobre os dois países integrantes do «arco latino», no capítulo «O fim do Mediterrâneo europeu», de uma obra escrita a quatro mãos, de Carpentier e Lebrun (2000), sob a epígrafe «Franco e Salazar», que se reporta ao período imediato ao termo da II Guerra Mundial. Assim,

Na outra extremidade do Mediterrâneo, a Espanha franquista e o Portugal de Salazar dão também um matiz de cárcere ao bloco ocidental. O regime franquista afasta-se tardiamente do Eixo e é condenado pela ONU (...). Porém, em 1951, é reconhecido pela Grã-Bretanha e pelos Estados Unidos, para os quais ele surge menos como a última ditadura fascista do que como apoio estratégico anticomunista. De facto, em 1953, acolhe bases militares no seu território. Em recompensa, integrará a ONU em dezembro de 1955.

Possessão de Salazar à parte, Portugal e Espanha integraram a Organização das Nações Unidas (ONU) exactamente no mesmo ano (1955). Consta do processo de

adesão de Portugal, que este decorreu no âmbito de um acordo entre os Estados Unidos da América (EUA) e a então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), ao qual o «acolhimento de bases militares» não foi decerto alheio, à semelhança da vizinha Espanha. O processo de candidatura dentro do próprio país não foi pacífico, já que Salazar antevia a integração de Portugal pouco consentânea com a política colonial e internacional do regime e os princípios e atuação daquela organização. Na sequência do processo internacional de descolonização Portugal sofreu incontestavelmente pressões no seio da ONU, mercê da presença, dos novos países, antigas colónias europeias, pois embora o princípio da autodeterminação dos povos estivesse consagrado no artigo 73.º da Carta das Nações Unidas, Salazar mantinha-se reticente na aplicação das obrigações, pretendendo impor as «especificidades orgânicas» do regime; interpretando *motu proprio* a citada Carta e, conseqüentemente, dificultava a plena integração dos novos países e a resolução de problemas emergentes tardavam. Consta que a posição nacional foi sempre hesitante e de frágil defesa, apesar das operações de *charme* nos meios diplomáticos, aliadas a uma máquina de propaganda política activa e a uma forte pressão sobre a comunicação social. Após o início da Guerra Colonial (1961), o regime gozou do apoio discreto dos EUA, da França e do Reino Unido, mas o anticolonialismo granjeou adeptos, tudo acrescido do facto de a ex-URSS e os EUA terem pretensões ao domínio dos novos países, então designados de Terceiro Mundo, pelo que cercearam as imposições de alguns países europeus, onde Portugal se incluiu, relegando-lhes uma função acessória na Organização. Foi neste panorama político e anticolonialista que se desenvolveu a actuação de Portugal, na ONU, até ao dia 25 de Abril de 1974.

No mesmo lugar, Carpentier e Lebrun (2000), atestam:

O apoio ocidental contribuiu para uma transformação das estruturas da Espanha, que os antifranquistas, em virtude da sua inércia de visão, nem sempre viram em toda a sua extensão. O imobilismo político e a ditadura pessoal de Franco não foram incompatíveis com o crescimento económico acelerado, sobretudo depois da chegada ao poder dos tecnocratas da Opus Dei, no fim dos anos 50. Sacrificam deliberadamente os agricultores – cujo poder de compra diminuiu mais de um terço entre 1957 e 1964 e cuja participação da população activa passa de 50% em 1950 para 28% em 1968 – à industrialização e aos interesses dos empresários. Os trabalhadores são levados a emigrar em massa para os novos polos económicos do país, bem como para França e Europa. Os capitais estrangeiros afluem, assim como o ouro azul do turismo. O valor da produção industrial duplica no decénio de 1960 e o rendimento por pessoa triplica entre 1953 e 1973. A sociedade espanhola tende a tornar-se uma sociedade de classes médias, como as suas vizinhas, e estas

mutações levantam inelutavelmente a questão de um *aggiornamento* político que se fará nos anos 70.

Atento o exposto, sobre Portugal pouco é dito, embora na minha perspectiva os considerandos sobre Espanha se estendam ao país vizinho, onde eventualmente este se possa incluir, já que os citados autores consideram a França destacada do resto da Europa, no que concerne à emigração; país de destino de mão-de-obra lusa, no espaço temporal mencionado. Da leitura, que faço, sobre a «questão de um *aggiornamento* político», neste contexto, a Espanha, analogamente aos países vizinhos, a partir de então, teria que conduzir os seus destinos em ordem às transformações associadas ao socialismo e à aceitação da economia de mercado como valores fundamentais das sociedades modernas.

No âmbito da educação, em Portugal, no ano de 1964, segundo Rodrigues e Ferreira (2000), o Ministro Galvão Teles alargou o ensino obrigatório para seis anos, «passando o ensino primário a abranger dois ciclos: um elementar constituído pelas quatro classes, e outro complementar de duas, a 5.^a e a 6.^a classes». Volvidos três anos, em 1967, o mesmo ministro introduziu o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com cariz propedêutico, substituindo, então, os dois primeiros anos dos primeiros ciclos do ensino secundário: ensino liceal e ensino técnico. Esta medida visava uma mais criteriosa escolha do tipo de estudos a seguir.

A educação beneficiou, assim, com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a implementação do ciclo preparatório do ensino secundário, mas a Galvão Teles também se deve a criação do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino – a Telescola – e o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa. Este ministro que tomou como ponto de partida os relatórios para o «Projecto Regional do Mediterrâneo», elaborados por iniciativa de Leite Pinto, «projectou e realizou um conjunto de medidas que prepararam o terreno para a reforma de Veiga Simão». (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Da leitura do supra referido projecto constatei que este foi elaborado a partir de um preliminar datado de 1962, envolvendo: Grécia, Portugal, Turquia, Jugoslávia e Espanha; países do Sul da Europa em vias de desenvolvimento e de crescimento económico, que reclamavam um aumento paralelo nas facilidades de educação e a confirmação do máximo de eficiência e, concomitantemente, de maiores investimentos neste sector.

O momento em que esfria o ideário tecnocrático situa-se em 1969, aquando da publicação de «A educação em Espanha». O MEC assentou as bases para uma política educativa com o chamado Livro Branco, que constituiu o prelúdio do Estatuto Geral de Educação, aprovado no ano seguinte, e no qual se delineou um quadro educativo essencialmente distinto do vigente. Assim, pela primeira vez, a partir de uma estação oficial se fazem críticas veladas ao sistema vigorante e se formulam referências à escola republicana.

O Estatuto Geral de Educação nasceu num quadro político contraditório; por um lado, existia um grupo de tecnocratas dispostos a pôr em dia o sistema educativo e, por outro, um contexto político-social que gerava uma progressiva degradação. O novo estatuto, impulsionado pelos sectores mais conscientes do capitalismo espanhol e que contava com o apoio de organismos internacionais, principalmente a OCDE e o Banco Mundial, resultava demasiado revolucionário para os grupos de pressão que, directa ou indirectamente, apoiavam o regime vigente.

Segundo Rodrigues e Ferreira (2000) a escola, em Portugal, desenvolveu-se em contextos históricos movidos por crescentes exigências administrativas públicas e privadas, por necessidade de mão-de-obra mais qualificada e por ambição de uma elite em propagar uma educação cujo objectivo consistia na interiorização dos valores políticos, sociais e religiosos. A escola tradicional afirmou-se no seio de uma sociedade profundamente hierarquizada, e como tal não podia privar-se de pessoas e de funcionários disciplinados; aptos a escorar uma ordem alicerçada nos interesses da burguesia, do Estado e da Igreja.

Nesta perspectiva, a escola edificou-se como aparelho indispensável à sociedade moderna e estruturou-se com base nos princípios que norteiam a racionalidade da ideologia dominante. À medida que se afirmou, a escola impôs e generalizou uma lógica de saberes e de comportamentos, fixada em função do leque de interesses dos que foram determinando a condução da sociedade. «O saber e as regras vinham dos clássicos, dos livros, dos professores; fora da escola existia apenas a ignorância, a superstição e até a imoralidade.» (Rodrigues & Ferreira, 2000)

O Ministro da Educação, Veiga Simão, a fim de garantir uma alteração global do sistema educativo, levou dois projectos à discussão, um em 1971 e outro em 1973. Respectivamente, o Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior e a lei que ficou conhecida por Reforma de Veiga Simão, a qual consistiu na

reorganização dos ensinos básico e secundário, passando o ensino básico a ser constituído por dois ciclos com quatro anos cada, sendo os dois primeiros quatro ministrados em escolas primárias – actualmente denominadas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) –, e os restantes em escolas designadas de preparatórias ou em postos da telescola. No que respeita ao ensino secundário passou a dois ciclos de dois anos cada, sendo o primeiro de âmbito geral e o segundo de carácter complementar.

Em Espanha, a partir de 1973, com a reviravolta governamental, centrada, na política de subvenções à iniciativa privada – em 1957 e 1964 tinham-se estabelecido, respectivamente, a *Federación Española de Religiosos de Enseñanza* (FERE) e o sindicato de ensino não estatal – viveu-se uma época conflituosa: os grupos do próprio sistema começaram a colher posições, e alguns adoptaram posturas de abertura, incluindo os que não eram da oposição.

Com o golpe de Estado de 25 de Abril de 1974 surgiu a III República portuguesa e na sua sequência foi António de Spínola o «homem do leme» – décimo quarto Presidente da República –, que não tremeu como o de Pessoa, mas demonstrou que as artes de marear não eram o seu mister. Segundo o competente *site*, este militar de carreira – filho de um «inspector-geral de Finanças e chefe de gabinete de Salazar no Ministério das Finanças» –, foi convidado por Marcello Caetano, em 1973, para ocupar a pasta inerente ao Ministério do Ultramar; numa tentativa de o colocar no regime, cargo que não aceitou. A 17 de Janeiro de 1974, adoptou a nomeação de «vice-chefe do Estado-Maior das Forças Armadas, por sugestão de Costa Gomes, cargo do qual foi demitido em Março, por se ter recusado a participar na manifestação de apoio ao Governo e à sua política». No dia 25 de Abril de 1974, na qualidade de representante do Movimento das Forças Armadas (MFA), «aceita do Presidente do Conselho, Marcelo Caetano, a rendição do Governo, o que na prática significa uma transmissão de poderes». Neste contexto, «Com a instituição da Junta de Salvação Nacional, órgão que passou a deter as atribuições dos órgãos fundamentais do Estado, a que presidia, é escolhido pelos seus membros para o exercício das funções de Presidente da República»; cargo que exerceu até 30 de Setembro de 1974, «altura em que renuncia e é substituído pelo general Costa Gomes».

No mesmo lugar, lê-se acerca de Spínola: «Embora não fosse um democrata de formação, colaborou, no entanto, para o início do processo democrático», o que aparentou ser um indivíduo ajustável. Contudo, segundo a mesma fonte, a sua postura

face aos acontecimentos posteriores «ao 25 de Abril» patenteavam a sua «desadaptação», sintetizando: «A sua demissão da Presidência da República após a tentativa falhada de golpe da chamada ‘maioria silenciosa’, a 28 de Setembro de 1974, o seu envolvimento na tentativa de golpe militar de 11 de Março de 1975, são exemplos concretos», da não acomodação de António de Spínola.

A propósito deste «Homem do Exército», confirma-se que «fez a maior parte do seu percurso militar durante a vigência do Estado Novo»; principiando a sobressair no ano de 1961, «com o início da guerra em Angola, para onde se ofereceu como voluntário», local onde tomou «consciência de que para vencer a guerra de guerrilha a solução jamais poderia ser militar, mas sim política». Assegura o respectivo portal que, paulatinamente, deu a entender, «ao Governo», a sua percepção da conjuntura. No mesmo lugar, de acordo com a opinião de um embaixador, que com a dita individualidade havia privado, informa-se: «O marechal António de Spínola ficará para a nossa história como o símbolo da transição dos regimes autoritários de Salazar e Caetano para a democracia pluralista». E, assegura-se: «Uma verdade que não deixa dúvidas.», por definição de verdade, em lógica bivalente. Logo, na mesma ordem de ideias, a proposição: «Admirado por uns, odiado por outros, acabou por ser considerado um bom militar mas um mau político», deduzo que não assume o valor lógico falsidade, embora tal atributo não esteja declarado. Todavia, a República, a 5 de Fevereiro de 1987, pela mão de Mário Soares – décimo sétimo Presidente –, ainda prestou as convenientes homenagens a António de Spínola; que recebeu «as insígnias da Grã-Cruz da Ordem Militar da Torre e Espada, pelos ‘feitos de heroísmo militar e cívico e por ter sido símbolo da Revolução de Abril e o primeiro Presidente da República após a ditadura». Assim, reza o *site* do Governo: «O importante papel que desempenhou é oficialmente reconhecido» e, «No mesmo acto foi investido do cargo de ‘chanceler’ das Antigas Ordens Militares».

No que respeita à educação, em 1974, o órgão que a tutela passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). O objectivo da política da educação pós-25 de Abril de 1974 era o da democratização do ensino, o que implicava a abertura da escola a todas as camadas sociais, privilegiando o seu acesso às classes trabalhadoras e populações rurais e, concomitantemente, colocar a escola ao serviço dos reais interesses da sociedade na marcha para o progresso; intervindo na elaboração da política escolar

todas as entidades interessadas no processo de modernização da educação, além da comunidade escolar. (Ernesto Martins, 2004)

No período 1974-1976, Francisco da Costa Gomes foi o Presidente da República – o décimo quinto –, o qual havia sido aluno do Colégio Militar, tendo-se licenciado em Ciências Matemáticas na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto (FCUP). «Entre 1945 e 1946 prestou serviço no quartel-general do Supremo Comando Aliado do Atlântico, em Norfolk, nos Estados Unidos, tornando-se profundo conhecedor dos assuntos NATO¹⁶». Mercê das suas competências «Exerceu sucessivamente as funções de subchefe e chefe do Estado-Maior da província de Macau de 1949 a 1951». Acerca deste Presidente da República, pode ler-se, *ipsis letteris*, no respectivo *site*:

Demonstrou sempre um carácter firme na defesa das ideias em que acredita. São disso exemplo a defesa pública de uma solução política para a guerra no Ultramar, em Abril de 1961, a recusa do pactuar com os generais, em Março de 1974, ainda que tais decisões tivessem consequências negativas para a sua vida pessoal e profissional. Indicado para assumir a Presidência da República, após a demissão de António de Spínola, em Setembro de 1974, assumiu a missão de levar o País às primeiras eleições livres e democráticas. Terminou a sua missão com sucesso, apesar de ter que percorrer um caminho difícil e cheio de percalços.

Segundo a mesma fonte, Costa Gomes, «Sempre negou ser um político. Sempre se afirmou um militar». Contudo, «as suas atitudes», sem excepção, «apesar de estarem dentro do campo militar ou relacionadas com ele, foram sempre políticas». No mesmo lugar afirma-se: «A reorganização que então fez, acabou por não se concretizar. No entanto, dá-nos a ideia do perfil desta personalidade realista e prática». Mais se informa: «Após a sua saída da Presidência da República, trabalhou no seio do Conselho Mundial da Paz, do qual foi vice-presidente e presidente do Comité Português».

No que concerne à Maçonaria em Portugal, António Reis (2010) afirma: «Após o 25 de Abril, o primeiro-ministro do primeiro governo provisório era um maçom: o professor Adelino da Palma. Esta altura marca o renascimento da maçonaria». Neste contexto, o citado catedrático, referiu-se ao aumento de interesse pela maçonaria, a partir de 1974, aduzindo e advertindo: «duplicámos o número de maçons nos últimos dez anos. É natural que estejamos a crescer, mas não queremos muitos mais. Atenção que a maçonaria não é uma instituição de massas, como um partido político. Nós próprios não queremos ultrapassar um determinado número. Somos muito selectivos». Quanto à selecção e tipo de pessoas admitidas, esclarece: «As elites académicas, culturais,

¹⁶ OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte. (N. do A.)

políticas... As elites em geral. As pessoas não vêm directamente ter connosco. Em geral isso faz-se indirectamente, através de pessoas do GOL que já se conhecem. Determinado obreiro, «irmão», propõe uma pessoa das suas relações».

Relativamente à educação, nos anos imediatos à «Revolução dos Cravos» (1974), nem tudo foram rosas. As escolas reflectiram as alterações radicais produzidas na sociedade portuguesa: os antagonismos de carácter político e ideológico, pelo que os estabelecimentos de ensino foram, palco «de grande instabilidade, conflitualidade e demagogia». (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Em 1975 a instituição responsável pela educação em Portugal assumiu a designação de Ministério da Educação e da Investigação Científica (MEIC). No período entre 1975 e 1976, a par da reorganização curricular do primeiro ciclo de estudos, que pôs termo à estrutura anterior, assistiu-se à unificação do ensino secundário, terminando com a separação entre ensinos liceal e técnico, sendo o primeiro ano deste nível de ensino o 7.º ano de escolaridade.

O primeiro Presidente, constitucionalmente eleito ao abrigo da Constituição de 1976, foi Ramalho Eanes – o décimo sexto Presidente da República portuguesa –; datando do mesmo ano o início do seu mandato, que terminou em 1986. De acordo com o correspondente *site*, este principiou a sua formação inicial no Liceu de Castelo Branco, seguindo-se a Escola do Exército: linha de chamada para o salto que o conduziu a general, em 1976.

Com a fragrância a cravos e os ventos da mudança a Assembleia Constituinte, reunida na sessão plenária de 2 de Abril, aprova e decreta a Constituição da República Portuguesa de 1976, de cujo «Preâmbulo» se depreende, *ipsis leteris*, o espírito que então reinava:

A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista.

Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa.

A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponda às aspirações do País.

A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para

uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno.

Em Espanha, os eventos associados à morte do general Franco, em 1975, e ao período de transição subsequente – caracterizado por uma série de vacilações e pactos –, culminaram nas primeiras eleições democráticas desde 1936; que tiveram lugar em Junho de 1977. Neste contexto, todos os problemas latentes desde 1960, que visavam a política e os fundamentos educativos, foram objecto de discussão.

Por seu turno, em 1977, «Portugal solicitou assistência» ao Fundo Monetário Internacional (FMI), «para aliviar os défices e a acentuada subida do desemprego e dos preços da energia, bem como o aumento das pressões inflacionárias, em meio a um ambiente de mudanças políticas e sociais e recessão mundial.». De acordo com os dados do FMI, a primeira *tranche* efectuou-se em 1977 e a segunda em 1978.

No ano em que Portugal recebeu a segunda parcela do montante estabelecido com o Fundo, o órgão que tutela a educação retomou a designação de 1974, ou seja, adoptou a sigla MEC, mas, ainda no mesmo ano, assumiu a denominação de 1975 – MEIC. Os efeitos das transformações sofridas reflectiram-se, de imediato, na legislação produzida; que visou a reestruturação dos cursos complementares do ensino secundário, passando a cinco as áreas de estudos: «a) Científico-Natural; b) Científico-Tecnológica; c) Económico-Social; d) Humanidades; e) Artes Visuais».

Em 1979 a instituição responsável pela educação, em Portugal, passou à sua forma mais simples, no que concerne à designação: Ministério da Educação (ME). No ano seguinte (1980) o mesmo órgão tomou a denominação de Ministério da Educação e Ciência; desprezando a sigla MEC, para não gerar confusão com a de 1974, retomada em 1978.

Foi nos anos 80 que, em Espanha, se integraram verdadeiramente as novas correntes americanas e europeias, tanto no terreno da estrutura educativa como nos universos da Pedagogia e da Psicologia, no que desempenham um papel determinante as instituições públicas, ajudadas pela volta favorável às novas tendências.

Segundo Avelãs Nunes (2003), no ano de 1980, numa «comunicação apresentada ao Congresso Mundial de Economistas, no México, Samuelson chamava a atenção para o carácter liberticida do mercado, lembrando os perigos do ‘fascismo de mercado’». E, neste contexto, o citado autor, crê e faz fé nos economistas Samuelson e Nordhaus,

rematando: «são poucos aqueles que propõem que o relógio da história volte atrás». Na sua óptica «o Estado-Providência de inspiração keynesiana é um elemento de regulação estrutural do capitalismo contemporâneo», o qual permite «que o Estado capitalista assegure, nas condições actuais, a conciliação das duas condições essenciais à sua sobrevivência e à sobrevivência do próprio sistema: garantir a acumulação do capital e salvaguardar a sua legitimação social». E, na mesma linha assegura: «O sistema não pode dispensar uma estrutura como esta, ainda que carecida de algumas adaptações». De igual modo, na mesma perspectiva, afiança que «o capitalismo não pode admitir a ‘morte de Keynes’ (título de um ensaio de Robert Lucas): a ‘revolução keynesiana’ tem de ser assumida, no quadro do capitalismo, como uma ‘Revolução permanente’ (G. K. Shaw)».

No ano lectivo de 1980/81 os programas do ensino primário, em Portugal, voltaram a sofrer alterações e o número de anos de escolaridade do ensino secundário foi acrescido de um ano, o 12.º ano, que veio substituir o «Ano Propedêutico», o qual operava como ensino à distância: as aulas eram ministradas através da televisão, por professores do ensino superior, e aos alunos eram facultados fascículos com os conteúdos inerentes aos programas das diferentes disciplinas, nas sedes de distrito. Os exames afectos a este famigerado ano de escolaridade foram realizados nas escolas do ensino secundário dos respectivos distritos. Na qualidade de aluna do dito «Propedêutico», realizei exames no Liceu José Falcão, na cidade de Coimbra; onde os discentes, não locais, se deslocavam, em excursão de comboio, a fim de adquirirem os folhetos antes referidos. Nesta fase o clima que reinava era, sobretudo, de insegurança perante as duas incógnitas: entrada no ensino superior e ingresso no curso desejado. O acesso à Universidade não ficava assegurado com a conclusão do «Propedêutico», nem tão-pouco a frequência da licenciatura pretendida, a qual dependia do *numerus clausus*.

O «Propedêutico» operou durante três anos lectivos (1977/78-1979/80) e consistiu numa estratégia de afunilamento, ao invés de um ano de escolaridade estruturado; pretendeu – com sucesso – cerrar as portas das universidades, que antes havia escancarado. Nos dois anos que se seguiram ao 25 de Abril de 1974, o acesso ao ensino superior não foi alvo de quaisquer triagens, sendo que após a «Revolução dos Cravos», os alunos pré-universitários – concluído o Ensino Complementar (Ensino Secundário) – respeitavam um ano de pausa nos estudos, designado por «Serviço Cívico», findo o qual a entrada nas universidades se efectivou de forma directa. Após a «Revolução de Abril»

o número de candidatos ao ensino superior foi elevado, mercê da vinda de estudantes provenientes das ex-colónias. No que concerne ao «Propedêutico», os alunos, deste singular ano de escolaridade, formavam grupos de trabalho de inter-ajuda, nos locais mais inusitados, colmatando a ausência de espaços, que os identificavam como um todo; conferindo-lhes identidade. Tem aqui lugar a alusão ao facto de alguns docentes do Ensino Secundário, sobretudo no ano lectivo 1979/80, se terem prontificado, em horário pós-laboral, a prestar apoio científico gratuito aos discentes – particularmente a Matemática –, sendo disto exemplo a cooperação de certos elementos do corpo docente do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz.

Em 1981 a instituição responsável pela educação adoptou a designação de Ministério da Educação e Universidades (MEU), tendo no ano seguinte (1982) retomado a sua designação mais simples – ME –, ou seja, a de 1979, a qual manteve até 1985. Com João de Deus Rogado Salvador Pinheiro, na pasta da educação, Portugal voltou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), embora de 15 de Fevereiro a 6 de Novembro de 1985, *exclusive*, tenha mantido a denominação ME. Assim, Salvador Pinheiro, fazendo jus ao seu nome aspirou a salvar este Ministério com um espargimento de cultura, no período de 6 de Novembro a 17 de Agosto do referido ano.

Sob a epígrafe «Compromissos financeiros com o Fundo» – no lugar do Fundo Monetário Internacional – consta: «Em 1983, Portugal solicitou ajuda ao FMI para fazer face a uma recessão, altas taxas de juros no estrangeiro, desequilíbrio na balança comercial e défices elevados.». No mesmo local, se certifica que os «montantes em dívida», relativos aos «programas económicos que tiveram o apoio do FMI» – 1977/78 e 1983 – «foram reembolsados na sua totalidade».

Também no ano de 1985 o Escritório de Educação Ibero-americana adoptou a denominação actual – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) –, sendo Estados Membros de pleno direito e observadores: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Porto Rico, Uruguai e Venezuela. O objectivo prioritário desta Organização consiste no contributo em ordem à consolidação do conhecimento, da compreensão mútua, da integração, da solidariedade e da paz entre os povos ibero-americanos, isto é, os povos de língua espanhola e portuguesa da América Latina e da Europa. A consecução de tal objectivo é presuntivamente atingida

através da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura. Concomitantemente, uma componente que se antevê é a contribuição para a difusão das línguas espanhola e portuguesa.

Em 1986, dando continuidade ao fadário português tomou Mário Soares – décimo sétimo Presidente da República –, o *leme*. Este político iniciou a sua formação académica no estabelecimento de ensino da família (1935-1942) – Colégio Moderno –, que mantém a mesma designação e a mesma relação de pertença, até aos dias de hoje. Licenciou-se em Histórico-Filosóficas, em 1951, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e em Direito, em 1957, pela FDUL.

Em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino em Portugal sofreu alterações a nível estrutural. O ensino básico, universal, gratuito e obrigatório, passou de seis para nove anos, sendo constituído por três ciclos: o primeiro, de quatro anos, da responsabilidade de um professor único; o segundo, de dois anos, cuja docência é atribuída a vários docentes, podendo, eventualmente, ter um professor a leccionar duas disciplinas distintas, por exemplo, Matemática e Ciências da Natureza, então, pertencentes ao mesmo grupo disciplinar, neste nível de ensino, e o terceiro, de três anos, organizado em conformidade com um plano curricular unificado, funcionando em regime de um professor por disciplina, excepção feita para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, sob a docência de um par pedagógico. Os 2.º e 3.º ciclos coexistiam num mesmo estabelecimento de ensino.

No que concerne ao ensino secundário, constituído pelos 10.º, 11.º e 12.º anos, foi organizado em Cursos Gerais e em Cursos Tecnológicos, definidos do seguinte modo: 1.º Agrupamento, bifurcado em Científico-Naturais e Científico-Tecnológicas, destinando-se o primeiro ao prosseguimento de estudos e o segundo à inserção na vida activa, permitindo, igualmente, o prosseguimento de estudos; 2.º Agrupamento – Artes; 3.º Agrupamento – Económico-Social e 4.º Agrupamento – Humanidades.

Na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1987, o órgão que tutela a educação voltou à sua designação simplificada: ME. Também no seguimento da supramencionada Lei surgiu o Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de Outubro; procedendo-se, através do dito diploma, à aprovação do novo regime de acesso ao ensino superior. O artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de Outubro, determina que o regime geral de acesso ao ensino superior se deverá caracterizar pela exigência da titularidade de um curso do ensino secundário, ou seja, o 12.º ano de escolaridade, de

acordo com o estipulado na Portaria n.º 107/89 de 15 de Fevereiro, e da demonstração de capacidade específica para a frequência do ensino superior através de provas de âmbito nacional. Entre outros requisitos, este novo regime visava a «realização, por todos os candidatos, de uma prova geral de acesso, destinada a avaliar o seu desenvolvimento intelectual, o seu domínio da língua portuguesa ao nível da compreensão e da expressão e a sua maturidade cultural». Assim foi criada a Prova Geral de Acesso, *vulgo* PGA. Esta medida foi controversa, tendo causado abundantes protestos, fundamentalmente, por parte dos alunos, que alegavam visar conteúdos não trabalhados em aula, a que só os mais bafejados pelo estatuto social, que o dinheiro ou o berço concediam, tinham acesso. A PGA provocou o primeiro movimento significativo estudantil, no panorama do ensino português – pós-25 de Abril de 1974 –, em 1992. A dita prova foi substituída por provas específicas das disciplinas do 12.º Ano, no ano lectivo de 1994/95.

No ano de 1989, presuntivamente, face às necessidades locais e regionais, foram criadas as escolas profissionais, com planos de estudos diversificados dentro de cada área de formação, a fim de responderem às solicitações do mercado. Os cursos ministrados nas referidas escolas conferiram um diploma de estudos secundários, e de «Qualificação Profissional de Nível 3».

Em Espanha, a Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), de inspiração social-democrata, produziu mudanças notáveis na estrutura do sistema. Implementou o alargamento da escolaridade obrigatória, que passou de oito para dez anos. O ensino secundário inferior assumiu carácter compreensivo e, conseqüentemente, deparou-se a necessidade de bons serviços de apoio. Este modelo havia sido implementado no Reino Unido, em 1974/75, e não tinha produzido bons resultados. A dita lei, segundo Vega Gil (2002),

Dedicaría el Título V a plantear el marco de regulación de las desigualdades en educación, obligando a los poderes públicos (administraciones) a desarrollar acciones de carácter compensatorio en beneficio de grupos y personas desfavorecidas o vulnerables por razones sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otro carácter.

No decurso dos últimos trinta anos do século XX, em Espanha, operaram-se mudanças relevantes num país dividido em dezassete comunidades autónomas, e assistiu-se ao fim da educação franquista.

Em 1996 surgiu a figura de Jorge Sampaio, no panorama português – o décimo oitavo Presidente da República –, com alguns pontos em comum com o anterior presidente: a filiação no Partido Socialista (PS) e a licenciatura em Direito (1961), igualmente, pela FDUL. «Na Universidade, desenvolveu uma relevante actividade académica, iniciando, assim, uma persistente acção política de oposição à Ditadura».

Durante o mandato do supramencionado presidente; no final do século XX, exactamente em 2000, Rodrigues e Ferreira consideraram que a «escola do presente» conformava uma «escola em mudança», motivo pelo qual se dizia «estar em crise». De acordo com o seu ponto de vista, então, na escola, coexistiam concepções educativas tradicionais e dinâmicas, que apesar de distintas, se propunham acompanhar as novas tendências sociais e científicas. Na sua perspectiva a escola permanecia, ainda, muito arreigada a uma visão academicista e livresca da educação, todavia já admitia olhar à sua volta e trabalhar sobre materiais provenientes do exterior, embora a abertura a modelos de organização mais flexíveis e democráticos, fosse encarada com desconfiança, o que, na minha opinião, se ajusta à tradição nacional educativa; mantendo-se enraizada em velhos hábitos e avessa a procedimentos de reavaliação.

No ano seguinte, de acordo com a informação do Instituto Nacional de Estatística (INE), sobre o Censos 2001, Portugal toma conhecimento do analfabetismo luso: «move em cada 100 portugueses, com 10 anos ou mais, não sabe ler nem escrever». Não se trata de «analfabetismo funcional», nem de iliteracia nesta ou naquela área, mas sim ignorância pura e dura em pleno século XXI, num país que integra a União Europeia.

Os resultados do 12.º ano de escolaridade foram publicitados, pela primeira vez em Portugal, com Júlio Pedrosa, na sua breve passagem pelo Ministério da Educação (3 de Julho de 2001 a 6 de Abril de 2002). Este catedrático, do Departamento de Física e Química da Universidade de Aveiro e ex-reitor da mesma Universidade, tomou uma medida que assume a designação de *ranking* das escolas e permite uma avaliação do ensino secundário ministrado em cada estabelecimento de ensino, visando, em primeira instância, uma análise comparativa e a elevação do nível de escolaridade em questão. Todavia há quem conceda, ainda, a este estudo uma importância relativa, como a que lhe conferiu a ex-ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues, poucos anos depois, apesar dos dispêndios humanos e financeiros, a que a realização dos exames obriga. Relativamente ao citado *ranking* um erro grosseiro decorre da leitura que muitos periódicos, estações de televisão e até escolas fazem das listas: apenas se fixam na

média, que por si só pouco vale, já que é a medida de tendência central em cujo cálculo se denota a influência dos valores extremos, e quanto às medidas de dispersão, o mutismo subsiste, embora o desvio padrão – que fornece o desvio em relação à média – seja dado, a fim de permitir uma leitura clara e desejável, já que esta medida é muito sensível à influência de valores demasiado grandes ou demasiado pequenos. Constatamos que, também aqui, a Estatística tem servido os interesses instalados, aliada à falta de cultura matemática.

Em 2002 o ensino superior saiu do campo de acção do ME para outro presuntivamente mais adequado: o Ministério da Ciência e Ensino Superior, o qual assumiu em 2011 a denominação de Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em concordância com a acentuada supremacia da Tecnologia.

Na sequência das eleições presidenciais de 22 de Janeiro de 2006, Aníbal Cavaco Silva tomou posse a 9 de Março do mesmo ano, configurando assim o décimo nono Presidente da República Portuguesa. Este, tendo cumprido o seu primeiro mandato, encontra-se no decurso do segundo para o qual foi reeleito a 23 de Janeiro, nas correspondentes eleições presidenciais de 2011. Tal personalidade, de acordo com a sua página na *internet*, possui uma licenciatura em Finanças, pelo «Instituto Superior de Ciências Económicas e Financeiras (ISCEF) de Lisboa», e um doutoramento «em Economia pela Universidade de York, Reino Unido». Foi docente do ISCEF, «Professor Catedrático da Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa» e, aquando da sua primeira eleição para a Presidência da República, era «Professor Catedrático na Universidade Católica Portuguesa». Consta, no mesmo local, que «foi investigador da Fundação Calouste Gulbenkian» e superintendeu o «Gabinete de Estudos do Banco de Portugal», instituição a que regressou, «como consultor». De acordo com outra fonte: «É chamado para o Banco de Portugal – que lhe proporciona uma das suas mais generosas reformas –, onde entra em 1977 como director do Departamento de Estatística e Estudos Económicos». (Leite et al., 2012, p. 229)

Em 1980, durante a presidência do General Ramalho Eanes, a convite de Francisco Sá Carneiro, então Primeiro-Ministro do VI Governo Constitucional – Aliança Democrática: coligação entre PPD¹⁷/PSD, CDS, PPM¹⁸ e alguns independentes, criada

¹⁷ Partido Popular Democrático corresponde à designação do partido político, aquando da sua criação, em 1974, por Sá Carneiro, tendo assumido dois anos depois a denominação, que mantém, de Partido Social Democrata; coexistindo a sigla PPD/PSD. (N. do A.)

¹⁸ Partido Popular Monárquico. (N. do A.)

em 1979 por este político, que venceu as legislativas, com maioria absoluta – «assumiui a pasta das Finanças», mas «será ministro por pouco tempo» (Leite et al., 2012, p. 229). Este facto prendeu-se com a morte de Sá Carneiro, a 4 de Dezembro de 1980, em circunstâncias trágicas e até hoje não esclarecidas, num desastre de avião – a bordo do qual seguia, também, o Ministro da Defesa, Adelino Amaro da Costa, a fim de participarem num comício de apoio ao candidato presidencial da coligação, o General António Soares Carneiro –, que se despenhou em Camarate, após a descolagem do Aeroporto de Lisboa. Segundo Leite (2012, 229), «A queda do avião que provocou a morte do primeiro-ministro de Portugal irá também pôr fim à carreira executiva do professor, que recusa qualquer lugar no Governo e mesmo na Assembleia da República como Deputado.».

Tendo como certa a fonte supracitada, o termo da «carreira executiva do professor» não significou a sua *morte* política, já que no lugar da Presidência, consta que Aníbal Cavaco Silva foi Presidente do Conselho Nacional do Plano entre 1981 e 1984, sendo público que na sequência do desempenho de diversos cargos no partido, em 1984 foi eleito presidente do PSD, no XII Congresso Nacional, realizado na Figueira da Foz. Reza o supradito *site*, que este presidiu ao PSD «entre Maio de 1985 e Fevereiro de 1995», sendo tal posição que lhe facultou o acesso ao cargo de Primeiro-Ministro, no correspondente intervalo de tempo: 6 de Novembro de 1985 a 28 de Outubro de 1995, tendo sido a individualidade que mais tempo esteve na liderança do Governo de Portugal, desde o 25 de Abril de 1974, ou seja, Cavaco Silva liderou os XI e XII Governos Constitucionais.

Sobre o Governo de Cavaco Silva há a salientar a ruptura com o PS – com o qual o PSD estava coligado –, pelo que, em 1985, passou a dirigir um executivo minoritário. Contudo, após as legislativas de 1987, o PSD alcançou a maioria absoluta na Assembleia da República. A sua governação ficou marcada por diversas tensões, *inclusive* com o Presidente da República Mário Soares, e por uma postura de exaltação ante o projecto da União Europeia; constando como o Primeiro-Ministro português que assinou o Tratado de Maastricht. Em 1996 apresentou a sua candidatura à Presidência da República, mas foi derrotado por Jorge Sampaio, a quem veio a suceder em 2005; num processo eleitoral que o favoreceu face à desunião do PS, numa disputa entre o já velho Mário Soares e o poeta Manuel Alegre, ambos candidatos e *camaradas* do mesmo partido (PS), sendo os três restantes candidatos dos partidos de esquerda.

A 12 de Setembro de 2007, no dia que assinalou a abertura do ano escolar, em Portugal, a Ministra da Educação – Maria de Lurdes Rodrigues – anunciou e a agência *Lusa* registou: «Dentro de dois anos os portugueses serão 'obrigados' a estudar durante uma dúzia de anos para cumprirem a escolaridade mínima obrigatória.». Esclarecendo: «Estamos a criar condições para que, dentro de dois anos, todos os jovens permaneçam na escola até aos 18 anos, prolongando o ensino obrigatório até ao 12.º ano.». A situação escolar, à data, atinente com a aquisição da escolaridade mínima obrigatória de nove anos, promoveu o recurso ao revezamento, que consistiu em confinar a escolaridade obrigatória a programas alternativos, que conferiram a equivalência ao nono ano de escolaridade. Segundo a dita agência: «Maria de Lurdes Rodrigues garante que está a ser levada a cabo 'uma revolução silenciosa nas escolas portuguesas', e que se traduz na introdução de mil cursos de cariz técnico-profissional e no regresso de milhares de alunos ao sistema de ensino». Aduz a mesma fonte, de acordo com a constatação da dita Ministra: «Há em Portugal 500 mil jovens que não concluíram a escolaridade obrigatória ou que não terminaram o secundário.». Neste contexto, «referiu, acentuando que a luta pela permanência dos jovens na escola e pela sua qualificação escolar e profissional é uma batalha decisiva para o País».

Em 2009, o INE assinalou o dia 8 de Setembro – proclamado pela Unesco (em 1965) Dia Internacional da Literacia –, com dados relativos ao analfabetismo em Portugal, o qual se aproximou dos vinte e cinco por cento: «Quase um milhão de analfabetos em Portugal estando a média europeia actualmente fixada nos 24,1 por cento em Portugal a iliteracia atinge os 24,9 por cento.». Aduz o INE: «Dez em cada 100 portugueses são analfabetos e apenas um terço completou o 1.º ciclo do Ensino Básico.».

No dia 22 de Abril de 2009, conforme foi amplamente noticiado e a agência *Lusa* registou, o Primeiro-ministro – José Sócrates – anunciou no Parlamento, na sua intervenção inicial do debate quinzenal na Assembleia da República: «o Governo vai apresentar uma proposta para alargar a escolaridade obrigatória para 12 anos e um programa de bolsas de estudo no secundário a partir do próximo ano lectivo». No mesmo lugar, mencionou a dita agência: «Sócrates disse que o Governo vai apresentar uma proposta que passa a escolaridade obrigatória dos actuais 9 para 12 anos», repetição que não é redundante, visto que à excepção das *Novas Oportunidades* – programa que visou iludir a Estatística, face ao analfabetismo, gerando, na prática,

analfabetos funcionais – outras medidas educativas de fundo não haviam sido anunciadas desde 2007. Aduziu a mesma fonte, referindo-se a Sócrates e às medidas, por si vaticinadas: «na sua opinião, significará ‘para todos os jovens até aos 18 anos a obrigação de frequência de escola ou de um centro de formação profissional’ .».

Recorrendo aos dados do INE, constata-se que apesar de a taxa de analfabetismo ter «diminuído ligeiramente», desde o último censos – em 1991, o analfabetismo em Portugal fixava-se em 11% –, «actualmente, passados dez anos, a percentagem baixou (1%) », ou seja, «9 em cada 100 portugueses, com 10 anos ou mais, não sabem ler nem escrever, conforme os resultados definitivos do Censos 2001». Divulgou, o INE: «O sexo feminino continua a ser o mais penalizado, enquanto que [sic], a nível geográfico, os distritos do Sul do País são os que registam uma maior taxa de analfabetismo», acrescentando: «Os resultados do Censos 2001 revelam também que são as regiões do Sul do País que registam a maior taxa de analfabetismo».

Entre 2006 e 2010, segundo fontes oficiais, registou-se mais de um milhão de pessoas inscritas nos Centros Novas Oportunidades (CNO), cujo programa atribuiu mais de 400 mil certificações, sendo que mais de 1800 milhões de euros foram investidos no dito programa, desde a sua criação, no ano lectivo 2006/2007.

No que ao ensino diz respeito é oportuno atender ao disposto nos artigos 73.º e 74.º, da Constituição da República Portuguesa (2005), que corresponde à sétima e última Revisão Constitucional. Do 73.º artigo da CRP, dos quatro pontos, destaco os três primeiros, que versam sobre a educação e cultura:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e o do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.
3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais.

A propósito de agentes culturais, em particular os docentes, Nuno Crato (2010, p. 121), no seu *Eduquês* é peremptório:

Os bons professores sabem o que se deve fazer e tentam fazê-lo. Se muitas vezes não o fazem mais e melhor, essa limitação não se lhes deve. Deve-se sim às imposições avulsas do Ministério, aos currículos desconexos, aos maus manuais escolares, a um ambiente de desrespeito pela cultura e pela educação.

Retomando a CRP, sob a epígrafe «Ensino», consta do artigo 74.º:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
 - b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
 - c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
 - d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
 - e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;
 - f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das actividades económicas, sociais e culturais;
 - g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;
 - h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;
 - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
 - j) Assegurar aos filhos dos emigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Na CRP o direito à educação e à cultura estão consagrados e no portal da presidência a sua efectivação está acautelada na pessoa do Presidente da República: «Como garante do regular funcionamento das instituições democráticas tem como especial incumbência a de, nos termos do juramento que presta no seu acto de posse, ‘defender, cumprir e fazer cumprir a Constituição da República Portuguesa’.».

A 27 de Setembro de 2010, o Chefe do Estado – um dos símbolos lusos – é saudado com a anúncio do «alargamento da escolaridade mínima obrigatória para os 12 anos», aquando da intervenção do Ministro de Estado e das Finanças «na sessão de apresentação do mais recente *Economic Survey*» – o Relatório Económico elaborado pela OCDE para Portugal –, em Lisboa, pelo secretário-geral daquela organização, Ángel Gurría. É oportuno referir que o supradito Ministro de Estado e das Finanças do XVIII Governo Constitucional, cujas funções exerce desde 26 de Outubro de 2009, dado que é mais um reconhecido economista a adicionar aos governantes nacionais. O ex-professor da FEUP, de 30 de Outubro de 1995 a 25 de Outubro de 1999 foi Secretário de Estado do Tesouro e Finanças do XIII Governo Constitucional e a 21 de Julho de 2005 passou a exercer as seguintes funções governamentais: Ministro das

Finanças do XVII Governo Constitucional e Ministro de Estado do mesmo Governo. Acerca da prelecção do Ministro em causa, convém referir o que diz respeito à educação e o que ele diz sobre a educação, em Portugal. Assim, o povo luso tomou conhecimento de que «O Governo tem investido substancialmente na educação e na qualificação dos portugueses, como é aliás reconhecido pela OCDE». O objectivo de tamanha injeção de capital na educação, prendeu-se com diligências inerentes à «diversificação de oferta de educação e formação vocacional, a generalização do ensino de inglês, o uso de tecnologias de informação e comunicação ou o programa em curso de modernização das escolas do ensino básico e secundário são exemplos concretos». E, o que torna clara a sua exposição sobre o assunto é que tudo foi feito «no sentido de melhorar os níveis educacionais e promover a produtividade da força de trabalho». Algo que não consiste numa novidade, pelo menos para os portugueses, é o facto de «As recomendações no sentido de monitorizar e avaliar o impacto», a saber: «i) da oferta educativa vocacional; ii) do alargamento da escolaridade mínima obrigatória para os 12 anos; mas também iii) dos mecanismos de combate ao abandono escolar precoce», sem excepção, estarem «perfeitamente alinhadas com a acção do Governo». Também neste contexto se afigura apropriado citar Avelãs Nunes (2006 b):

A propósito dos «economistas matemáticos», segundo *The Times* de 9-6-1980, um tal Dr. Fox proferiu, em 3 ocasiões diferentes, conferências destinadas a psicólogos e a outros especialistas em ciências sociais, conferências para as quais elaborou textos *deliberadamente nonsense*. No final, todos os ouvintes declararam que as conferências tinham sido muito claras e estimulantes. E o articulista conclui que os investigadores que quiserem causar impressão junto dos colegas deverão escrever textos pouco inteligíveis.

Assegura o referido professor da FCUD, no mesmo local, que «Esta história passada com psicólogos poderia muito bem ter-se passado com economistas». A fim de reforçar a sua tese cita Alan Prest, a propósito de uma «carta a um jovem economista» (*Economic Affairs*, Janeiro/1983): «Você descobrirá rapidamente que a sua situação e o seu estatuto progredirão em progressão geométrica da não pertinência e da obscuridade dos seus ditos e dos seus escritos». Afiança Avelãs Nunes (2006 b):

Mas o mais grave é que a pretensa ‘revolução matemática’ na Economia acabou em inversão ou ‘subversão’ de papéis: em vez de ser o objecto da ciência económica a condicionar as técnicas utilizadas, foi a técnica matemática que acabou por condicionar a substância e o conteúdo da análise económica e do conhecimento económico, percorrendo caminhos que têm semeado a desilusão, às vezes de forma dramática, incluindo alguns dos mais ilustres.

Complementando o juízo anteriormente exposto, Avelãs Nunes (2006 b), alude a Maurice Dobb, que «lamenta que muitos economistas, procurando salvar a ciência económica do ‘partidarismo’, a reduzem a uma *técnica matemática puramente formal*». Aduzindo Dobb: «Por este caminho poderão, sem dúvida, levar a sua ciência a uma pureza de claustro; mas fá-lo-ão evadindo-se às questões que eram a razão de ser da Economia Política, pelo menos na sua forma clássica, sem as resolverem.». Na mesma linha encontra-se o Presidente da *Econometric Society*, F. Hahn, que «não hesita em escrever, a este propósito, que a situação actual da ciência económica ‘é um estado de coisas insatisfatório e algo desonesto’». (Avelãs Nunes, 2006 b)

O XVII Governo Constitucional cobriu o período de tempo 2005-2009, tendo o Ministério da Educação sido dirigido inicialmente por Maria de Lurdes Rodrigues à qual sucedeu Isabel Alçada – co-autora de «Uma Aventura» –, que protagonizou vários episódios dignos de um dos volumes da colecção de ficção juvenil que assina, ao longo do seu mandato. Esta ex-docente do segundo ciclo de escolaridade, ainda, procedeu à abertura do ano lectivo de 2010/2011, mas não ao seu encerramento.

No dia 21 de Junho de 2011 o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tomou o lugar do anterior congénere Ministério da Educação ao qual se acoplou a Ciência, anteriormente consignada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), sendo o mais recente dirigido por Nuno Crato, o autor de «O ‘eduquês’ em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista». Este Ministério integra o XVIII Governo Constitucional, liderado pelo Primeiro-ministro Passos Coelho, consistindo num governo de coligação entre o PSD e o CDS, sendo o PSD o partido político comum ao Presidente da República e ao líder do actual Governo.

Citando o portal do Governo: «O Ministério da Educação e Ciência define, coordena, executa e avalia as políticas de educação, do ensino básico ao ensino superior, e da ciência. É também responsável pela qualificação e formação profissional».

A mesma fonte garante que o Governo «definiu várias prioridades para as políticas de Educação e Ciência entre as quais se destacam»:

1. Criar uma cultura de rigor e avaliação em todos os níveis de ensino;
2. Dar autonomia às escolas e liberdade aos pais para escolherem a que querem para os seus filhos;
3. Aumentar o sucesso escolar e a qualidade da educação;
4. Reorganizar a rede de instituições do ensino superior e a qualidade dos cursos;
5. Apostar na excelência para reforçar a ciência.

Aqui, neste lugar, «O Governo assume a Educação como serviço público universal e defende como princípios o esforço, a disciplina e a autonomia», assente nas premissas de que a Educação determina o futuro do país e deve gerar igualdade de oportunidades para as gerações futuras. Assim, Crato sublinha:

1. Para obter bons resultados é necessário determinação e rigor.
2. A cooperação de pais, professores e alunos é fundamental para a criação de um ambiente de trabalho favorável, que privilegie a exigência.
3. A qualidade do ensino depende em grande parte do desempenho dos professores. É através do acompanhamento e supervisão da prática que se reconhece o mérito.
4. O atual modelo de Avaliação de Desempenho Docente foi elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência em acordo com a maioria dos sindicatos. Isto representou um virar de página num problema com quatro anos, e o regresso da tranquilidade às escolas. Os professores têm assim todas as condições para se concentrarem no que é fundamental da sua profissão: ensinar.

Os ideais do Ministro da Educação e Ciência são de perfilhar, sob o meu ponto de vista, todavia da perspectiva de Nuno Crato, no que concerne ao último ponto, onde a quietude impera, depreendo que este ensaia, agora, uma óptica «romântica» da situação ou enferma da perspectiva de quem se encontra instalado no Governo.

Em síntese, após o cômputo de dezanove presidentes da República Portuguesa e igual número de Governos Constitucionais – onde, simplesmente a média faz corresponder um Governo por Presidência –, que juraram cumprir e fazer cumprir, em todos os actos de tomada de posse, a Constituição da República Portuguesa, concluo que o Ministério da Educação – na sua designação abreviada – sempre esteve subordinado à actuação do Governo, enquanto elemento do conjunto de organismos que o constituem. Existem claros sintomas de governação instável, sobretudo, no período pós-25 de Abril de 1974, com reflexos imediatos na educação, alicerçada na rotatividade de jogos de poder, «onde surgem pessoas, ideias e atitudes que têm tido um papel dominante na política educativa», segundo o próprio Nuno Crato (2006), no seu *‘Eduquês’* – afirmação que mantém na décima primeira edição, dada à estampa em 2010 –, onde adianta:

Ideias que se estendem por várias áreas políticas, que tiveram uma influência crescente no Ministério da Educação ao longo dos anos 80 e 90, que, portanto, vingaram sob a acção de governantes de partidos tão diversos como o CDS/PP, o PPD/PSD e o PS. Ideias que têm simpatias em todos esses partidos e noutros.

Perante o exposto e de acordo com a conjuntura política, tais «ideias e atitudes», mantiveram a sua influência para além dos anos 90, ou seja, «vingaram» até aos dias de

hoje, sendo que neste panorama político, sobressaem os estadistas da fileira da Economia, que se instalaram no poder e que, no seu frenesi, não suportam cidadãos esclarecidos, sendo esta a dedução lógica, na minha perspectiva. Assim, concluo que a Educação é refém da Economia, e, por conseguinte a primeira perdeu o sentido humanista, sobretudo, nas últimas décadas, colocando em risco a geração futura, a qual está a iniciar uma nova vaga de emigração. Entretanto, a 16 de Julho de 2012, consta do comunicado de Imprensa n.º 12/260 (P): «FMI conclui quarta avaliação do acordo EFF com Portugal, aprova desembolso de 1,48 mil milhões de euros», a qual «perfaz um total de DSE [Dhaka Stock Exchange] em desembolsos ao abrigo do EFF [Extended Fund Facility] aproximadamente igual a 21,13 mil milhões de euros».

A propósito de linguagem hermética e de certos «eufemismos», como por exemplo, «problemas governativos» ou «excesso de custos inexplicáveis», que Rose-Ackerman (2002, p. 13) compilou, enquanto investigadora visitante no Banco Mundial em Washington D.C., estes permitiram-lhe diagnosticar a sintomatologia de países com programas de financiamento, como o português, e reconhecer a origem dos seus problemas, garantindo: «Governos que funcionam miseravelmente significa que a assistência exterior não estará a ser usada duma maneira eficaz.», aduzindo: «Países com baixo rendimento e os que registam baixas taxas de crescimento, estão muitas vezes em dificuldade, porque não são capazes de usar os seus recursos humanos e materiais duma forma efectiva.» (Rose-Ackerman, 2002, p. 19)

A 17 de Julho de 2012, é o *Financial Times* que estabelece a comparação entre Espanha e Portugal:

As recently as last month, bond market investors and analysts thought Spain was in danger of following Greece and Ireland on to the blacklist of eurozone nations that have needed rescuing by the European Union and the International Monetary Fund.

In the past few weeks, however, the mood about Spain in the City of London has softened markedly, though its smaller neighbour Portugal is still seen as risky.

Adiante, no mesmo lugar, consta que enquanto em Portugal as medidas de austeridade produziram débeis resultados no combate ao *deficit*, o governo socialista espanhol, liderado por José Rodríguez Zapatero, optou pela liberalização do mercado laboral, alcançando resultados reais. Da observação dos gráficos, constantes no documento, constata-se que no lapso de tempo entre 1 de Junho de 2010 e 17 de Fevereiro de 2011, a dívida de Portugal subiu de 4,8% para 7,5%, contrastando com a de Espanha, que no mesmo período temporal, passou de 4,3% para 5,4%.

Nesta conjuntura, a educação volta a estar na agenda da maçonaria portuguesa, a 24/09/2011, aquando da tomada de posse do quadragésimo terceiro Grão-Mestre do GOL¹⁹, Fernando Lima, tornando pública a sua preocupação face ao estado da educação em Portugal, patente no excerto do discurso proferido:

Ninguém parece duvidar da crise ou das crises.

Mas há uma que passa quase despercebida, «cancerosa», e que a termo pode ser absolutamente devastadora para a democracia e a liberdade.

É importante sublinhá-la.

É a crise da educação quase exclusivamente por uma razão instrumental centrada no resultado técnico e económico, onde as humanidades, as artes e o pensamento crítico estão largamente ausentes, amputando o acesso a um mundo rico, subtil, complexo, que fazem ricas e fraternas as relações humanas, conferindo-lhes a dignidade de serem mais do que simples relações de uso de manipulação.

Portugal navega nesta vaga oceânica descaracterizado das suas tradicionais âncoras culturais e espirituais, indistinto.

A garantia de que ainda há esperança para a lusa Pátria, deduz-se da seguinte frase do texto do mesmo discurso: «A humanidade dispõe de dispositivos consideráveis para melhor atingir objectivos de convivência digna, se a isso os melhores se dispuserem.», rematada com convicção: «E os maçons estão entre os melhores.».

2.2. Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação

Segundo Gonçalo Canto Moniz (2007), «Os anos de 1836 e 1936 marcam dois pontos relevantes da história do ensino secundário», o que legitima do seguinte modo: «em 1836 o governo liberal de Passos Manuel cria o *Liceu* com a reforma decretada a 17 de Novembro» e, «em 1936 o ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco vincula o ensino liceal à ideologia do Estado Novo e propõe um plano para a construção de novos liceus com uma orientação nacionalista afirmada pela própria arquitectura». O autor citado consubstancia, do seguinte modo, o período de tempo visado:

¹⁹ Disponível em <http://www.gremiolusitano.pt/gr-o-mestre/artigos/mensagem-do-gr-o-mestre> [Consultado em 26-10-2011]. (N. do A.)

A abordagem a estes 100 anos permite relacionar o Liceu de Coimbra e os restantes liceus projectados nos 10 primeiros anos da Revolução Nacional (1926 a 1936), através da acção da *Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário*, com os liceus construídos pela monarquia constitucional e pela república (1836 a 1926), através da acção pontual de ministros, reitores ou médicos escolares.

Efectivamente, só em 1840 se procedeu à instalação dos primeiros liceus, pois as dificuldades económicas, que o país atravessava, não permitiram a imediata consecução de tal plano. O Real Colégio das Artes e Humanidades ou, simplesmente, Colégio das Artes de Coimbra havia sido criado em 1542 pelo Rei D. João III, com o objectivo de aprestar os futuros estudantes universitários nas artes liberais. Na sequência da expulsão dos Jesuítas, ordenada por Marquês de Pombal, em 1759, o referido estabelecimento de ensino passou à administração directa da Coroa e integrou a rede de estabelecimentos públicos de ensino secundário, criados pela reforma pombalina. Segundo Rodrigues e Ferreira (2000) o Colégio das Artes de Coimbra foi o primeiro estabelecimento liceal a funcionar em Portugal, mantendo a maioria dos professores e as respectivas instalações, aquando da citada reforma. Em 1772, o supradito Colégio acabou na dependência da Universidade de Coimbra, a qual passou a superintender todo o ensino em Portugal.

Lisboa e Porto foram contempladas com o ensino liceal numa data próxima à da cidade de Coimbra, tendo-se iniciado mais tarde, este nível de ensino, nas outras capitais de distrito da zona centro: Viseu e Guarda, em 1849; Aveiro, em 1851; Castelo Branco e Leiria, em 1852, e só posteriormente nas restantes cidades do país.

Segundo Canto Moniz (2007, p. 26), «Os primeiros liceus foram instalados em colégios religiosos (1836 a 1851)», o que de acordo com a mesma fonte «estabelece um paralelismo com o contexto parisiense que no século XIX, através dos bolseiros, serviu como referência directa ao caso português».

Rodrigues e Ferreira (2000) testemunham que os liceus funcionaram de modo precário, na segunda metade do século XIX; reflexo da situação económica e dos problemas políticos do país, tudo acrescido das susceptibilidades ideológico-culturais daqueles que rotativamente assumiam o poder, sendo assunto controverso a carga a abonar às disciplinas de natureza humanística e às de carácter científico. Refira-se que o Ministro Costa Cabral, na primeira metade do século XIX, reduziu consideravelmente a componente científica nos liceus, em prol de um currículo mais clássico e conservador do que o anteriormente definido por Passos Manuel. Esta dicotomia era factor de

perturbação, quer no meio intelectual quer no meio político e, conseqüentemente, os programas liceais sofreram alterações, tendendo umas para os estudos humanísticos e outras para a formação científica e técnica.

O Decreto de 22 de Dezembro de 1894 introduziu uma reforma, com base no estudo realizado por Jaime Moniz. Este professor debruçou-se sobre o ensino secundário ministrado em vários países, tendo demonstrado simpatia pelo que vigorava na Alemanha. Embora Jaime Moniz fosse professor do Curso Superior de Letras, tinha plena consciência da necessidade de atender ao progresso científico e tecnológico, pelo que o aumento do número de anos de nível secundário se impunha. Em consequência os cursos passaram a ser constituídos por um curso geral de cinco anos e um complementar de dois. «Além disso, a reforma estabelecia o ‘regime de classe’ no intuito de promover uma maior ligação entre as disciplinas. A qualidade desta reforma levou à manutenção das suas linhas essenciais, mesmo depois da queda da monarquia.» (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Segundo os supraditos investigadores, no mesmo lugar, o curso geral era ministrado em todos os liceus, ou seja, nos «nacionais centrais» e nos «nacionais», sendo que o complementar era prestado somente nos primeiros: Lisboa, Porto e Coimbra. Nos anos seguintes os liceus «nacionais» de Braga, Guimarães, Évora e Viseu, passaram a «centrais», mercê da intervenção das respectivas câmaras municipais.

Com a recuperação do Ministério da Instrução Pública, em 1913 – início da I República –, ao governo português impunha-se a implementação de medidas educativas no combate ao analfabetismo, mas tinha que enfrentar uma dificuldade maior, a fim de criar as condições físicas e humanas, que o combate ao primeiro exigia, esta de cariz financeiro. Perante tais dificuldades o Governo manifestava total impotência, pelo que contornar a situação, na óptica de Rodrigues e Ferreira (2000), só foi possível com a cooperação do ensino privado e do mecenato. De acordo com a mesma fonte, no mesmo lugar, no início do século XX o número de escolas públicas era inferior ao de escolas particulares. Obviamente, aqui, entende-se particular no sentido de privado, etimologicamente: «longe dos negócios públicos».

Rodrigues e Ferreira (2000) certificam que o cômputo «de escolas privadas em 1900 era superior a um terço das oficiais», sendo que as particulares não se confinavam à «terra natal» do respectivo mecenas, indo a dádiva mais além, «possibilitando que tal benesse se estendesse a terras de outras regiões do país».

O panorama da educação em Portugal era deplorável, não fora efectivamente a boa vontade dos benfeitores deste país, que em conformidade com a fonte supra, prestaram um contributo valioso, não só em termos pecuniários mas também pedagógicos, no que concerne aos espaços e ao ensino ministrado.

As reformas liberais tinham como objectivo renovar a sociedade portuguesa, visando uma maior ilustração humanística, científica e técnica, indo ao encontro das novas exigências do espírito burguês e, concomitantemente, da necessidade de preparar pessoas habilitadas a desempenhar cargos administrativos, bem como a de formar técnicos necessários no processo de industrialização.

De acordo com o dito pressuposto «a primeira grande medida dos reformadores liberais operou-se em 1836, com Passos Manuel, ministro do reino, ao assinar o diploma de criação dos Liceus: um em cada capital de distrito e dois em Lisboa» (Rodrigues & Ferreira, 2000), o que vem de encontro à concepção, supradita, de Canto Moniz (2007), que considera exactamente 1836 como um ano capital na «história do ensino secundário». Neste contexto, também Filipe Rocha (1987, p. 51), refere a importância do decreto de 17 de Novembro de 1836:

Logo no preâmbulo, acentua-se que ‘a instrução secundária é, de todas as partes da instrução pública, aquela que mais carece de reforma, porquanto o sistema actual consta, na maior parte de alguns ramos, de erudição estéril, quase inútil para a cultura das artes e os progressos da civilização material do país’; e, por outro lado, ‘não pode haver ilustração geral e proveitosa, sem que as grandes massas de cidadãos, que aspiram aos estudos superiores, possuam os elementos científicos e técnicos, indispensáveis aos usos da vida no estado actual das sociedades’.

No que concerne ao parque escolar destinado ao ensino secundário oficial português, no início do século XX, este confinava-se a edifícios conventuais, paços episcopais ou senhoriais, que coexistiam com escolas e colégios particulares, sendo estes últimos destinados aos jovens oriundos de famílias com possibilidades económicas. Rodrigues e Ferreira (2000) afirmam que «O ensino oficial era tido, nas famílias aristocráticas e burguesas, como desprestigiante, seguramente porque não oferecia o conforto e o ambiente educativo que desejavam para os seus filhos». Assim, Manuel Teixeira Gomes – sétimo Presidente da República –, conhecido como «presidente-escritor», é o exemplo do jovem procedente de uma família endinheirada, que frequentou o Seminário Maior, em Coimbra, exactamente porque tal conferia prestígio.

Na perspectiva de Rodrigues e Ferreira (2000), o panorama do parque escolar para o ensino secundário, em 1926, não sendo grave, atendendo à situação financeira do país, não era a ideal, já que «uma boa parte dos estabelecimentos não funcionava em instalações adequadas, mas em edifícios do Estado, dos municípios ou da igreja, obviamente construídos para outros fins». Tais condições físicas consistiam no legado da monarquia à I República: um parque escolar descaracterizado e desprovido. O Liceu Normal de Coimbra funcionava numa parte do antigo edifício do Colégio de S. Bento, o Liceu D. Maria (Coimbra) estava instalado numa casa particular, o Liceu de Castelo Branco acolhia-se no Paço Episcopal, o Liceu de Viseu operava no Paço dos Três Escalões e o Liceu da Guarda obrava no edifício do Governo Civil. Somente os liceus de Aveiro e Leiria funcionavam em edifícios próprios. À semelhança dos liceus as «escolas industriais e comerciais» acolhiam-se em espaços adaptados (Rodrigues & Ferreira, 2000).

A propósito, é oportuno olhar a situação na vizinha Espanha e determinar os pontos de concurso, no que a medidas educativas no início do século XX diz respeito. Assim, no início do século passado, segundo Viñao Frago (1993-94), dado que «a escola – o local escolar – era um assunto municipal», não é de estranhar que espaços destinados a outros usos públicos ou anexos ou partilhados eram usados como locais para as escolas, tais como: cárceres, hospitais, cemitérios, matadouros, salões de baile e cafés, cuja proximidade os inspectores consideravam inadequada. Segundo a mesma fonte, os arrendamentos de locais para escolas, representavam uma solução que redundava num «elevado custo para as arcas de alguns municípios». Assim, se às condições antes referidas para o ensino secundário, em Portugal, se juntar as respeitantes ao ensino primário, as soluções encontradas foram, portanto, semelhantes nos dois países, no início do século XX, e, efectivamente, enfermavam do mesmo mal, ou seja, as condições físicas não eram as adequadas à prática lectiva.

Na óptica de Catroga (2007), o desígnio «demopédico ganhou uma dimensão central, tanto cultural como política», alicerçado no estabelecimento da República: «Multiplicaram-se os movimentos culturais, as ‘bibliotecas do povo’, os centros e associações de cultura e a imprensa (generalista ou especializada)» e, por conseguinte, «viveu um dos seus períodos áureos», sendo a oferta «numerosa, diversa e livre». Segundo o este autor, no mesmo lugar, as distintas manifestações culturais e artísticas

foram, em Portugal – um país com grande número de analfabetos –, «obra de elites diminutas que se bateram pela promoção social das camadas populares».

No final da I República, para fazer face ao acréscimo de alunos no ensino secundário apostou-se na formação de professores para o referido nível de ensino, criando escolas com esse propósito. Assim, segundo Rodrigues e Ferreira (2000), foram criadas as Escolas Normais Superiores em Coimbra e em Lisboa, ficando a cargo das respectivas universidades a organização da «preparação teórica dos candidatos a professores».

A ideia de escola e espaço escolar desenvolve-se, e é no regime designado por Estado Novo, que se assiste à renovação do parque escolar, marcado por uma arquitectura indutora do saber e da disciplina. Neste panorama, ressalta a figura de Duarte Pacheco, no Ministério das Obras Públicas e Comunicações – em acumulação com a Presidência da Câmara Municipal de Lisboa –, cargos que abandonou na *Cova do Lagarto*: local que deu nome ao livro da investigadora, na área das construções escolares, Filomena Marona Beja, e onde Duarte Pacheco encontrou a morte, ao serviço da República Portuguesa. Na citada obra o leitor segue, a um ritmo vertiginoso, a figura emblemática, que foi aquele Ministro das Obras Públicas – que acompanhou Salazar durante duas décadas –, calcorreando o país, no exercício do seu cargo, como precursor do hiato, que ficou conhecido como a «época de ouro» da arquitectura escolar portuguesa.

Aliada à concepção das escolas estava a ideia de «micro-mundos»; confinar os jovens a um espaço depurado, interior, em que o contacto com o exterior era indesejável. Se alguma dúvida existisse em relação a este último aspecto ali estavam as grades como limite, no sentido matemático do termo, e para além delas o terreno ermo. «As grandes paredes nuas e as janelas altas não só dificultavam o acesso ao exterior como sublinhavam a austeridade do ambiente pedagógico. O edifício queria-se sólido, reconhecível e que impedisse o intercâmbio de olhares curiosos». (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Na perseguição dos objectivos gizados, o Ministro Veiga Simão – Professor da Faculdade de Ciências da Universidade de Coimbra – introduziu alterações significativas no sistema educativo português, visando todos os sectores de ensino e a reorganização das estruturas e dos serviços do ensino e da modernização da sociedade. Discorria, Veiga Simão do seguinte modo:

O ideal era remeter as crianças para um espaço que as afastasse da contingência da vida e as sujeitasse a um ambiente educativo capaz de ministrar uma instrução sólida, uma moral virtuosa, uma disciplina firme. As paredes deveriam impedir que as crianças se familiarizassem com a realidade policroma e acidental do quotidiano. Dentro delas valoriza-se a perenidade e dos valores. O que ali se aprendia deveria servir para toda a vida. (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Assim, entre paredes sólidas, brancas, nuas, inibitórias da entrada da realidade exterior policromática, os jovens interiorizavam o saber e os valores numa sequência de rituais diários, nunca abordando a fronteira entre o efémero e o perene, da qual o gradeamento envolvente da instituição era, simultaneamente, um símbolo e uma obstrução. As aulas decorriam num ambiente moral rígido, onde a autoridade era omnipresente, perante a passividade dos alunos:

Do alto do estrado, o professor debitava um discurso dogmático embalado numa oratória ostentativa a alunos sentados em carteiras acanhadas. As grandes paredes nuas e as janelas altas não só dificultavam o acesso ao exterior como sublinhavam a austeridade do ambiente pedagógico. (Rodrigues & Ferreira, 2000)

Este ideal colidia frontalmente com as propostas pedagógicas dos séculos XIX e XX, e é na década de sessenta deste último, que se tende a responder a concepções pedagógicas mais abertas, surgindo modelos arquitectónicos contrastantes com os anteriores. Assim, rasgam-se janelas, que permitem o contacto com o meio envolvente, as salas perdem o ar austero e repressivo, o mobiliário torna-se mais leve, e a distância entre a cadeira e a mesa de trabalho já não é fixa. Todavia, o fluxo de população estudantil, resultante do alargamento da escolaridade obrigatória e da implementação do ciclo preparatório do ensino secundário – promovidos pelo Ministro antecessor, Galvão Teles – repercutiu-se, obviamente, no parque escolar existente, pelo que o recurso a instalações pré-fabricadas foi a solução encontrada, para dar resposta ao aumento do número de alunos. Neste contexto, o conjunto de edifícios escolares nas décadas seguintes caracteriza-se por uma grande diversidade, marcada pela baixa qualidade. A dicotomia entre os edifícios escolares e as concepções pedagógicas preconizadas, tanto na literatura especializada como na documentação oficial, é gritante; não se coadunam os espaços ao desenvolvimento das actividades educativas.

Sobre a edificação que caracteriza os novos espaços afectos à educação, merecem atenção os relatórios para o «Projecto Regional do Mediterrâneo». Como anteriormente referido, este Projecto foi executado a partir de um anterior datado de 1962, que abrangia cinco países do Sul da Europa – Grécia, Portugal, Turquia, Jugoslávia e Espanha –, então designados «em vias de desenvolvimento», que pretendiam um

incremento no sector da educação. Neste contexto verificou-se um alargamento na constituição das equipas de trabalho nacionais, que passaram a integrar: arquitectos, *designers*, técnicos de engenharia, educadores e educadores administrativos, pois consideraram que da cooperação destes profissionais iria resultar uma influência recíproca benéfica e um maior aprofundamento e riqueza do estudo, ao invés de estes actuarem independentemente uns dos outros. Estas equipas tinham como objectivo principal o estudo dos problemas mais relevantes em cada país e gizarem recomendações conducentes à implementação eficiente do programa de construção. O dito relatório resultou de um caso de colaboração internacional; consequência de um projecto de investigação levado a cabo pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económicos (O.C.D.E.), através da Direcção dos Assuntos Científicos e pelos governos de seis países membros desta Organização: Espanha, Grécia, Itália, Jugoslávia, Portugal e Turquia. Este visava a contribuição para o estudo das necessidades nacionais de educação até 1975, com estimativa do correspondente encargo financeiro, tendo em atenção a possível evolução demográfica, económica e cultural de cada um dos países. O financiamento foi estipulado numa base de 50% - 50%. Em 1963-1964 os acordos relevantes foram concluídos entre a O.C.D.E. e os governantes dos respectivos países. Em Portugal a divulgação deste trabalho, aos órgãos de informação, foi autorizada por despacho, em 2 de Abril de 1964, pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Teles. Em consequência a educação beneficiou com o alargamento da escolaridade obrigatória e com a implementação do ciclo preparatório do ensino secundário.

A 22 de Julho de 1970, o semanário da Figueira da Foz, *Mar Alto*, na sequência da reunião na Câmara Municipal com os jornalistas, de cuja ordem de trabalhos constava a «Apresentação do Relatório da gerência municipal da Figueira», na rubrica «Obras mais importantes», reproduz as palavras do Presidente da Câmara Municipal, Eng.º José Coelho Jordão: «Durante estes últimos anos iniciou-se a construção da Escola Preparatória João de Barros, o que constitui um orgulho para a Câmara, porquanto é a primeira Escola Preparatória a ser construída no país, não estando inicialmente prevista no plano de construções, que englobava 40 novas unidades.».

A referida escola volta a ser notícia, no dia 4 de Outubro de 1972, em contexto de início de ano lectivo. Assim, o *Mar Alto* destaca em subtítulo: «A Escola Preparatória Dr. João de Barros já funciona no edifício próprio», seguindo-se o texto:

Na segunda-feira os alunos (1 100) da Escola Preparatória Dr. João de Barros já salpicaram de cores garridas o relvado do Parque Dr. Joaquim de Carvalho, a caminho da sua escola. Fica situada na Avenida Arantes de Oliveira, com fácil comunicação, também, pela Rua Joaquim Sotto-Maior, no prolongamento da Rua Luís de Camões, rua esta que sobe do Vale do Galante, acesso rápido, portanto, das bandas de Buarcos. Na Escola Comercial há, já, 1 320 matrículas; umas dezenas a mais do que no último ano. E no liceu, 950; no ano passado, 880.

Na figura abaixo (Figura 1) pode observar-se a planta de implantação da citada escola, em conformidade com o texto acima do periódico figueirense, *Mar Alto*.

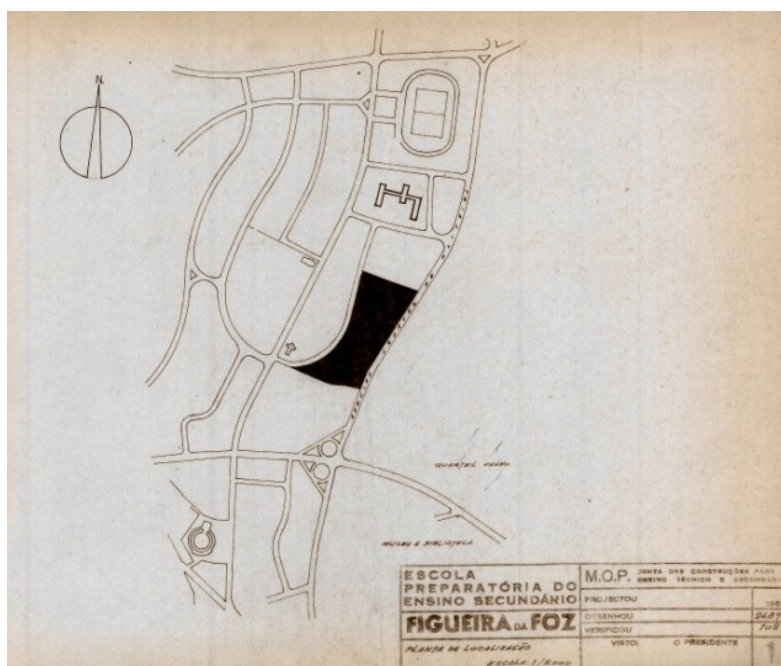


Figura 1. Planta de implantação da Escola Preparatória Dr. João de Barros (Fonte: MOP/JCETS)

Por seu turno, *O Figueirense*, no dia 7 de Outubro do mesmo ano, mais lacónico, noticia: «O novo edifício da Escola preparatória Dr. João de Barros, embora ainda não inaugurado, começou já a funcionar no passado dia 2. A sua população é, no corrente ano, de 1.100 alunos. A frequência da Escola Industrial é de 1.320 alunos, e a do Liceu Nacional 950. Ao todo, 3 370 alunos matriculados.».

Efectivamente o MOP, na obra *Novas instalações para o ensino construídas entre 1968 e 1972*, atribui à Escola Preparatória de Dr. João de Barros, Figueira da Foz o ano de conclusão: 1972, o que corrobora a notícia do segundo jornal. Todavia é o *Mar Alto*, que a 9 de Janeiro de 1974, de acordo com a rubrica «Instrução e cultura» concernente

às «actividades da Câmara para 1974» chama a atenção: «A Escola Preparatória Dr. João de Barros, a funcionar há pouco mais de um ano, conta no ano lectivo 1973/74 com uma população escolar de cerca de 1 400 alunos, sendo de 900 a sua capacidade normal.». Portanto, quando a escola foi inaugurada já não comportava a população, nem tão-pouco a 2 de Outubro de 1972, ou seja, no ano lectivo de 1972/73, quando abriu as portas a 1100 discentes.

A planta geral da Escola Preparatória Dr. João de Barros (Figura 2) – actual Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Dr. João de Barros – mostra a disposição, no terreno, dos diferentes pavilhões. Consta do projecto da referida escola a assinatura do arquitecto Augusto Brandão (MOP – JCETS), ao qual é imputada a autoria do «projecto-tipo», destes edifícios, com data de 1968. (Beja & Serra, 2010)

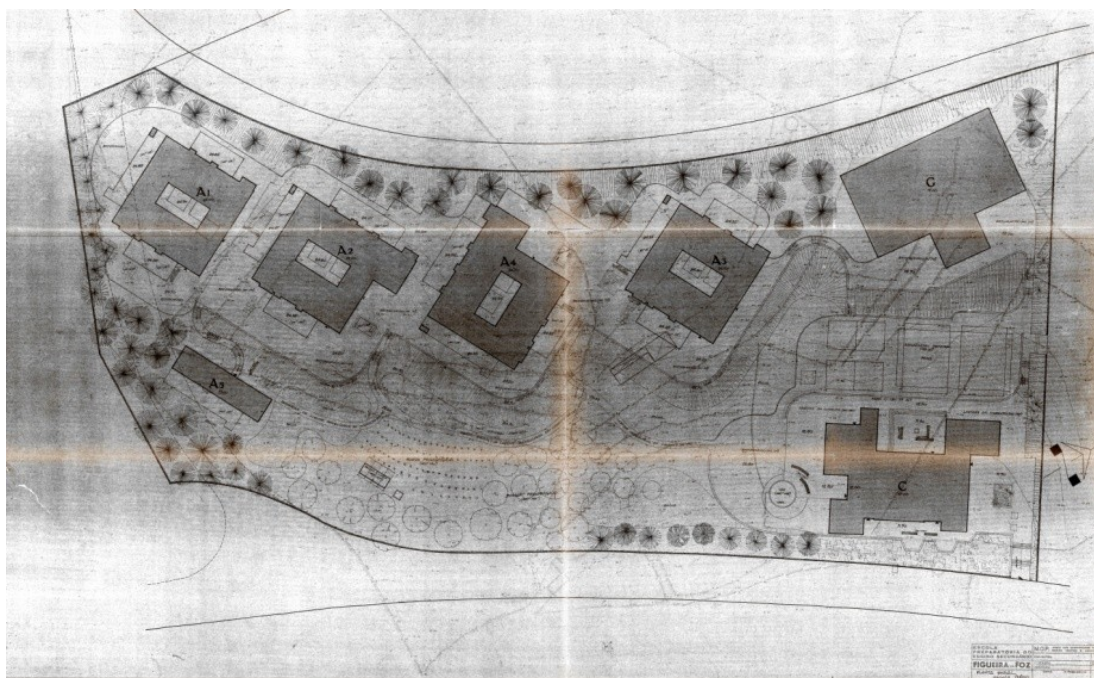


Figura 2. Planta geral da Escola Preparatória Dr. João de Barros (Fonte: MOP/JCETS)

Dos relatórios produzidos por Espanha e Portugal consta informação relativa ao desenvolvimento do «Projecto Regional do Mediterrâneo» e ao trabalho levado a cabo pelas respectivas equipas. O relatório de Espanha, datado de 1964 – *Draft version* –, junta um projecto de uma «escuela piloto» – *Instituto Laboral en Vallecas (Madrid)* – da autoria dos arquitectos: Francisco Navarro Roncal e Ignacio Santos de Quevedo. No que concerne ao relatório de Portugal, segundo Marona Beja (2010, p. 25) «só em Abril de 1964 viria a público o *Relatório* do trabalho desenvolvido desde 1959 pelo Centro de

Estudos de Estatística Económica», embora «a criação do *Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares*» se tenha efectivado «em Fevereiro de 1964» e tenha honrado o contrato formalizado em 1963, integrando-se no programa DEEB (Development and Economy in Educational Building). Entretanto, em Londres, em Setembro de 1964, realizou-se uma reunião, subordinada ao tema em causa, «de grande importância», com figuras como James Nisbett e Eric Pearson. (Beja, 2010, p. 27)

No seguimento das experiências partilhadas o arquitecto Augusto Brandão realizou o projecto da *Escola Secundária para o Ciclo Unificado de Mafra (Observation Cycle School)*, datado de 2 de Julho de 1965, cuja construção não foi concretizada, (Beja 2010: 60). Em 1968, com o programa curricular completo e aprovado elaborou-se o «Projecto-Tipo» para as Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sendo a da Figueira da Foz a primeira implantação no terreno, decorrente do supradito projecto, de acordo com o que atrás foi exposto.

A «Revolução de Abril de 1974» teve como consequência imediata e continuada um afluxo de população estudantil oriunda das ex-colónias, pelo que novas escolas secundárias foram construídas, a par de anexos pré-fabricados que constituíram salas de aula, por muitos e longos anos, nos pátios dos «ex-liceus» e das «ex-escolas comerciais e industriais». As características das novas construções apontam no sentido de uma disposição pavilhonar célere e barata, contudo uma obra não confirmou esta regra: a Escola Secundária de Benfica, sobre a qual também recaiu a minha pesquisa, junto do Núcleo de Arquivo de Construções Escolares da Divisão de Documentação e do Património Cultural da Direcção de Serviços de Informação e Documentação (DSIF) da Secretaria-geral do Ministério da Educação. No *site* da instituição citada, na sua apresentação, pode ler-se o seguinte:

Em edificio da autoria de Hestnes Ferreira agraciado com o Prémio Valmor em 1982, a Escola Secundária José Gomes Ferreira, situada na Freguesia de Benfica, Lisboa, iniciou a sua actividade a 20 de Novembro de 1980, com o nome de Escola Secundária de Benfica, vindo a adoptar a sua designação actual em 1990.

Por outro lado, no *site* da Câmara Municipal de Lisboa, no que concerne ao Prémio Valmor e Municipal de Arquitectura, lê-se:

O Prémio relativo ao ano de 1982 foi apenas atribuído em 1984, sendo a primeira obra a ser distinguida [sic] com o novo Regulamento em vigor. O conjunto habitacional da Encosta das Olaias (69), foi a obra escolhida, da autoria do Arqt.º Tomás Taveira, promovida por Fernando

Martins. Caracterizada por uma excessiva rentabilização do solo disponível, a Encosta das Olaias destaca-se do tecido urbano da cidade, não pela originalidade das soluções arquitectónicas apresentadas, mas por uma implantação bastante compacta disposta ao longo das vias. Apresenta-se aqui uma arquitectura entendida enquanto espectáculo, com formas e cores exuberantes.

Adiante, no mesmo lugar, é referido o seguinte:

Relativo ao ano de 1982, foi também distinguido [sic] mais um edifício, neste caso uma Menção Honrosa, para a Escola Secundária José Gomes Ferreira (70), projectada pelos Arqt.ºs [sic] Raul Hestnes Ferreira, Jorge Gouveia e José Teixeira. Esta escola, localizada em Benfica, em paralelo com o conjunto habitacional de Tomás Taveira, levanta uma polémica entre uma Arquitectura de maior visibilidade através da cor, forma e dimensão urbana, e outra mais ponderada, verificada até então. Caracterizada por uma enorme clareza compositiva garantida pela utilização de geometrias elementares, transporta para o exterior uma imagem forte com uma dimensão que confere ao conjunto uma certa monumentalidade digna de referência.

Atento o exposto confirma-se que a dita obra foi distinguida, em 1982, mas com uma Menção Honrosa, pela Câmara Municipal de Lisboa, pelas razões apontadas: «enorme clareza compositiva garantida pela utilização de geometrias elementares, transporta para o exterior uma imagem forte com uma dimensão que confere ao conjunto uma certa monumentalidade digna de referência».

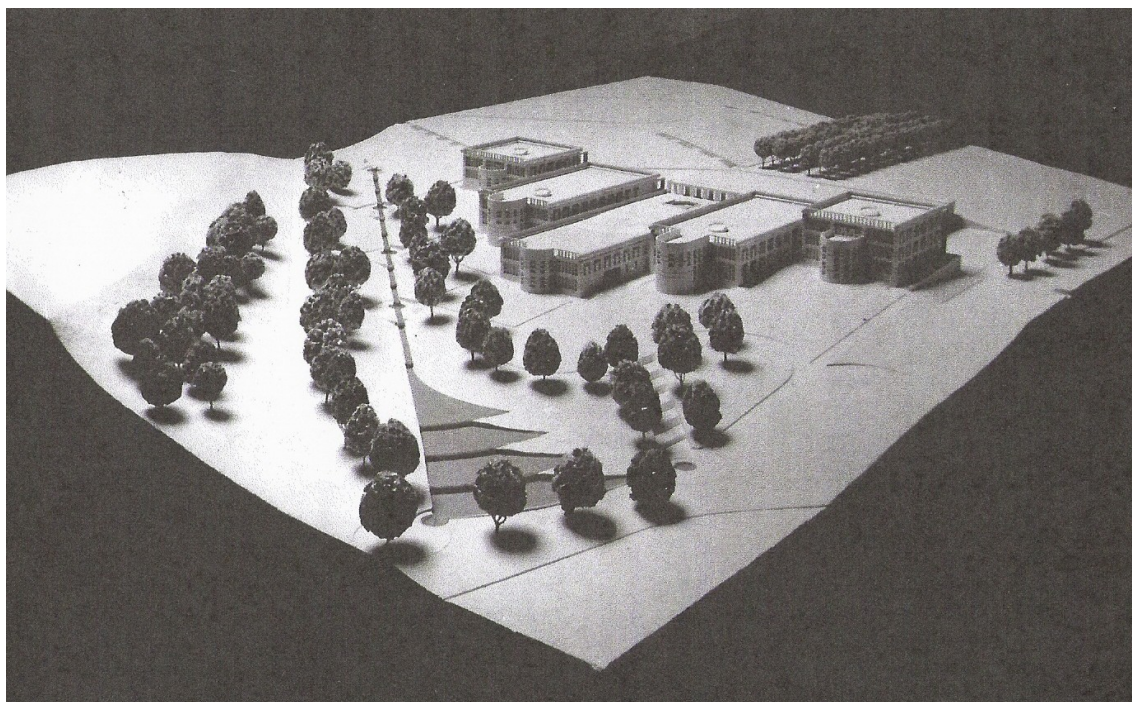


Figura 3. *Maquette* da Escola Secundária de Benfica (Fonte: MOP/JCETS)

A *maquette* da Escola Secundária de Benfica (Figura 3), gizada pelo arquitecto Raúl Hestnes Ferreira, de acordo com o testemunho de Júlia Serra e Marona Beja, com quem este partilhou o local de trabalho, dá uma ideia da composição aludida, bem como do espaço envolvente; conjunto que se insere no tecido urbano de Benfica (Lisboa).

Acerca da obra supramencionada, mais tarde designada por Escola Secundária José Gomes Ferreira, Ana Tostões (2008, p. 61) pronuncia-se do seguinte modo:

Por esta altura [pós-1974] também o programa público das construções escolares recebia um impulso dignificante com Raúl Hestnes Ferreira a marcar um novo sentido tectónico na construção e um rigor de composição inusitado com a Escola Secundária José Gomes Ferreira (1976-1980), em Lisboa. A escola secundária integra valores de monumentalidade assente numa visão hierarquizada da cidade e da expressão dos espaços públicos. A imagem forte do exterior e a geometria simples de formas quase puras dá depois lugar no interior a um intensa captação de luz, que vivifica o espaço, conferindo-lhe uma energia própria, e onde cada sucessão de espaços parece redescobrir-se na sua vocação formal.

Um exemplo do modelo de edificação para o ensino secundário, em moldes pavilhonares, que se multiplicou ao longo do país, é o da actual Escola Secundária Cristina Torres, à data da sua inauguração designada por Escola Secundária N.º 3 da Figueira da Foz. Na foto abaixo (Figura 4) pode ver-se a implantação da escola, segundo uma perspectiva aérea.



Figura 4. Vista panorâmica da Escola Secundária Cristina Torres. (Fonte: *Google earth*)

A fotografia (Figura 5) infra permite a visualização da fachada principal da Escola Secundária Cristina Torres, similar às foram construídas na época, cujo modelo se repetiu, com idênticas características: betão à vista e cobertura em placas pré-fabricadas de fibrocimento nervurado.



Figura 5. Vista sobre o alçado principal da Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)

Neste período temporal, no que à arquitectura escolar concerne, tenho por conveniente referir o incremento dado ao ensino «particular», decorridos poucos anos sobre a «Revolução dos Cravos», onde no ardor da refrega (1974) se assistiu ao encerramento de algumas escolas, reconhecidas como «particulares», e à passagem de outras para o Estado. O Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro – aprovou o «Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo» –, que nos termos do artigo 10.º atesta: «O Governo, através do Ministro das Finanças e do Plano, tomará as providências necessárias para o estabelecimento de linhas de crédito bonificadas destinadas à aquisição, construção e equipamento de estabelecimentos de ensino abrangidos por este diploma».

A Lei Constitucional n.º 1/82, de 30 de Setembro, que corresponde à primeira revisão constitucional (RC82), alterou a epígrafe «Ensino público e particular» aditando-lhe a

referência ao «ensino cooperativo», e reformulou os números primitivos, expurgando, designadamente, a alusão à supletividade do ensino particular: «1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população. 2. O Estado fiscaliza o ensino particular supletivo do ensino público.». A redacção do preceito passou a ser a seguinte: «1. O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população. 2. O Estado fiscaliza o ensino particular e cooperativo.». A RC89 deu ao n.º 2 a redacção ainda em vigor.

Na prática, «particular» tornou-se um conceito híbrido, onde ao concepção etimológica: «longe dos negócios públicos» deixou de fazer sentido, já que o Estado passou a financiar os espaços afectos à docência, aos docentes e aos discentes, como se de coisa pública se tratasse. Neste contexto, assistiu-se à multiplicação de estabelecimentos de ensino ditos «particulares», autênticos sorvedouros dos dinheiros públicos, que no cômputo geral aparecem englobados nos gastos com a educação pública. Ora, ao Estado compete acima de tudo «garantir uma rede pública de ensino (desde o pré-escolar), universal e de qualidade, aberta e adaptada à diversidade dos públicos escolares, encarada como um bem e um direito a que todos tenham acesso em condições de igualdade e justiça social». Assim, não compete ao Estado o financiamento do «ensino particular», o qual só deverá realizar-se «por uma questão de economia de recursos locais onde não há escolas públicas, devendo neste caso considerar-se esta solução como uma extensão da rede pública». O facto é que em nome da tal «economia de recursos locais» o Estado patrocinou a implantação de «escolas particulares» nas proximidades de escolas oficiais, as quais continua a financiar, sendo a cidade de Coimbra um dos exemplos mais marcantes neste cenário.

Rodrigues e Ferreira (2000), no dealbar do século XXI, consideram que «o panorama geral do património escolar merece um equacionamento a partir de ideias mais arrojadas e adequadas às ideias educativas que se projectam para o novo milénio». Estes investigadores admitem que se realizou um esforço, na década de noventa do século XX, de beneficiação das novas escolas: conferindo-lhes condições arquitectónicas em harmonia com as principais preocupações pedagógicas; melhorando a qualidade das instalações e, portanto, tornando cada escola num lugar mais atraente, onde todo o aluno se sinta bem. Não descurando a importância duma boa formação inicial básica e até profissional, na perspectiva dos citados autores, importa, pois, institucionalizar o

«aprender a aprender» e isso, para além de exigir mudanças na relação pedagógica, implica que a Escola ceda o lugar ao «Centro Educativo» do futuro; ponderando ser o início do novo milénio, uma óptima ocasião para se avançar com uma nova concepção dos espaços, destinados a todos aqueles que buscam a formação geral ou específica. No mesmo lugar, os ditos investigadores entendem que o «Centro Educativo» deve ser criado de forma a esbater as fronteiras entre culturas. Neste sentido, deve proporcionar o saber clássico e erudito e receber com igual dignidade e sabedoria a sensibilidade popular, deve estar apto a acompanhar as novas tecnologias, sem desprezar o engenho das soluções tradicionais, deve acolher os professores e especialistas e chamar aos seus espaços outras pessoas, sendo indiferente o seu grau de curiosidade. Neste centro todos deverão poder encontrar algo em que se ocupar. No respeitante aos espaços e equipamentos, umas vezes serão preferencialmente utilizados pelos alunos, noutras momentos por aqueles que desejarem usufruí-los. Tendo que, assim encarada a ocupação dos espaços, será fácil enriquecê-los e diversificá-los, podendo deste modo envolver a comunidade, pelo que todos ficarão a ganhar, já que a prioridade é olhar em frente e edificar a educação do futuro.

Prakash Nair e Randall Fielding (2007, pp. 107-112) defendem, à semelhança dos dois investigadores antes citados, um lugar diferente de aprendizagem para o século XXI, que designam por *Community Learning Center* (CLC), consistindo o CLC na resposta à questão que os próprios levantam: «Should We Stop Building Schools?».

Segundo Prakash Nair e Randall Fielding, tomando como exemplo os Estados Unidos da América, todos os anos são efectuados gastos avultados na construção de escolas, contudo a resposta à necessidade de bem educar os cidadãos nunca é suficientemente assertiva, já que o modelo de escola tradicional não se afigura consentâneo com a nova realidade. Neste contexto, a pergunta «Should We Stop Building Schools?» não é uma questão retórica, pois efectivamente a escola tradicional afigura-se desadequada em pleno século XXI, sendo a solução viável «a community learning center (CLC)», o qual pode ser uma escola, mas o inverso já não é verdadeiro, pois nem toda a escola é um CLC. Na óptica dos referidos autores um CLC deve observar as seguintes condições (Nair & Fielding, 2007, pp. 107-109):

1. The CLC is seen as a resource for the whole community and not only for parents and children
2. It is located in a place that is easily accessible to people in the surrounding community – to walkers, bicyclists and those arriving by car and bus

3. It provides a rigorous, interdisciplinary curriculum enriched by the available learning resources within the community
4. It provides co-curricular and extra-curricular activities for young people as well as career development options for adults
5. It is global hub that connects the community via technology to the rest of the world
6. It is a part of and not separate or isolated from the community in which it belongs and secures itself in ways that are far removed as possible from the prisons that so many of our schools have become
7. Its doors open early in the morning and close late at night
8. It provides a wide range of services by bringing together a diverse group of public and private stakeholders and by combining various funding mechanisms
9. It is a model that applies many of the design principles and patterns outlined in this book
10. It is created by way of an inclusive and collaborative process.

De acordo com as condições acima, afectas a um CLC, os autores enfatizam os princípios que nortearam a obra *Language of School Design*, da sua autoria, onde o CLC surge na perspectiva de escola do futuro, qual núcleo que interage com a envolvente: «with homes, businesses, the environment and local institutions, a CLC can provide real-world, rigorous learning experiences to its students that traditional schools would be hard pressed to provide.» (Nair & Fielding, 2007, p. 109)

A experiência diária com os alunos deste século mostra-me que o actual modelo de escola não vai ao encontro das suas necessidades, o que é consentâneo com a perspectiva dos autores citados supra, contudo para ir de encontro às necessidades dos alunos há que mudar de paradigma, o que constitui uma reforma que choca, em primeira instância, com o modelo mental que cada docente possui de uma escola e com a sociedade onde esta se insere. Nos dias que correm, a abertura de um CLC ao exterior pode colidir com a violência crescente que se verifica na nossa sociedade e que leva os directores de escolas a pedirem mais e melhor videovigilância, a fim de garantir a segurança dos espaços e, concomitantemente, dos seus utentes. Neste aspecto, Nair e Fielding (2007, p. 110) asseguram, com base na experiência de sucesso conferida pelo Brookside Center, em Victoria (Austrália): «the sense of security which comes from the everyday presence of familiar and friendly people is valued here has much as the more physically forms of security provision.».

O exemplo australiano é um modelo a seguir, na perspectiva dos citados autores (Nair & Fielding, 2007, p. 112):

Follow the Brookside Center Model and built a center of learning partnership with various community establishments. Make it a place that celebrates lifelong learning. Make the center flexible enough to accommodate more or less students as needs change. Make it so kids and adults have access to a wide range of learning resources but can still feel like they belong to a small, caring learning community. Make it safe, but in a way that doesn't feel prison-like. Connect it through technology with the rest of world and prepare all learners for the new global society they will inherit. If you do all these things, we don't mind if you call it school. And, yes, we will retract the question, *Should We Stop Building Schools* and replace it with a positive statement, *Let Us Keep Building Schools*.

Em 2003, no que concerne à arquitectura escolar e aos espaços na educação, o Ministério da Educação noticiou o resultado do concurso subordinado ao tema «Valorização Estética dos Espaços Educativos». Como docente e participante no projecto, na função de orientadora, enquanto elemento do Clube de Artes da escola onde exerço funções desde o ano lectivo de 1994/95, apurei que as escolas merecedoras de destaque foram as que passaram a exhibir uma escultura de João Cutileiro ou um painel de azulejos de Manuel Cargaleiro, quanto às restantes nem uma breve referência foi feita. Pese embora o inegável valor das obras dos conceituados artistas portugueses, na minha perspectiva, o aluno precisa de se envolver no projecto, a partir da sua candidatura até à sua realização, pois só deste modo o vive e o interioriza como coisa sua, caso contrário a escola só fica mais rica, exteriormente.

Em 2005 constatava-se que a escola pública, embora construída sobre os princípios da igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos para todos, se distanciava muito deles. O panorama apresentava inúmeras situações de abandono escolar, retenções e exclusão. À conjuntura não era alheia a condução da selecção social dos alunos, a qual se verificava não só entre escolas mas também dentro da mesma escola, por exemplo, na escolha do turno ou da turma.

A 19 de Março de 2007, aquando do lançamento do «Programa de Modernização das Escolas Secundárias»²⁰, a intervenção do Presidente da «Parque Escolar, EPE», João Sintra Nunes, foi tornada pública no portal do Ministério da Educação, aliás como todos os assuntos concernentes à Entidade Pública Empresarial (EPE), dignos de nota para o referido organismo. Assim, o dito Presidente explanou sobre o assunto em causa – com a competência outorgada na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º

²⁰ Portal da Educação – Ministério da Educação. Lançamento do programa de modernização das escolas secundárias. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/508.html> [Consultado em 19-03-2007].

1/2007, de 3 de Janeiro, anteriormente referida –, anunciando a iminente e complexa tarefa a cargo daquela EPE. Neste contexto, afirmou, *ipsis letteris*: «O diagnóstico da situação do Parque Escolar não se pode cingir à simples observação das anomalias existentes, mas deve debruçar-se também sobre as causas directas e indirectas associadas ao crescimento da população escolar, e consequentemente da rede escolar».

Neste âmbito, permito-me referir que o «crescimento da população escolar» a que aludiu o dito Presidente não se verificava, pelo contrário, era público que a população escolar estava a decrescer, em todos os níveis de ensino, apesar da imigração de países de Leste e do Brasil, não suficientemente significativa para produzir um acréscimo de alunos, donde resultou o encerramento de escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

No mesmo lugar, o Presidente da «Parque Escolar, EPE» analisou «a evolução do número de alunos a frequentar o ensino secundário nos últimos 30 anos, incluindo público e privado, bem como vias profissionalizantes». Perante as percentagens apontadas, na sua pureza matemática, o presidente da EPE avançou com urgência para o grande público, asseverando «que mais de 75%, das actuais 460 escolas com ensino secundário, foram construídas nos últimos 30 anos, dos quais 46% construídos na década de 80», adiantando que «o grande esforço dos últimos 30 anos concentrou-se na expansão da rede escolar», acrescentando que «tal esforço não foi acompanhado pela alteração do modelo de gestão, para que permitisse desenvolver uma prática constante e consistente de adequação funcional e de conservação e manutenção dos edifícios escolares». Neste âmbito a dita personagem afirmou:

Os esforços desenvolvidos a nível central e a nível local, para correcção e introdução de melhorias funcionais nas escolas, através de programas específicos, dos quais se deve destacar a rede de bibliotecas e os associados às tecnologias de informação, perdem-se muitas vezes na deficiente e degradada qualidade física e funcional dos edifícios em que inserem.

João Sintra Nunes assegurou, ainda, que no âmbito dos objectivos do citado projecto as diligências convergiam no sentido da inversão do «processo de degradação física e funcional dos edifícios escolares com ensino secundário», e para alcançar tal desígnio «o Governo aprovou o Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário, um programa global, abrangente, sistemático e duradouro». Neste contexto, «Os

objectivos do Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário podem alinhar-se em três grandes vertentes», pretendendo-se com a primeira «Recuperar e modernizar os edifícios potenciando as condições para uma autêntica cultura de aprendizagem, divulgação do conhecimento e aquisição de competências», a saber:

- a) corrigir os problemas construtivos existentes;
- b) melhorar as condições de habitabilidade, com particular ênfase na higrotérmica, segurança e acessibilidade;
- c) adequar os espaços e modernizar os equipamentos dos laboratórios e oficinas, bibliotecas e centros de recursos, redes e salas de tecnologias de informação e comunicação, secretarias e zonas de recepção ao público em geral;
- d) garantir flexibilidade e adaptabilidade dos espaços à diversidade curricular e à evolução das práticas pedagógicas, de modo a maximizar a utilização e a minimizar investimentos no futuro.

O segundo aspecto do plano visa:

Abrir a escola à comunidade, recentrando a escola nos meios urbanos em que se inserem, criando condições espaço funcionais e de segurança, para que nos horários pós ou extra escolares, os edifícios possam ser utilizados pela comunidade no âmbito das actividades associadas à formação pós-laboral, aos eventos culturais e sociais, ao desporto e ao lazer.

Na minha perspectiva, os objectivos do projecto apontam um leque de recursos «para o novo milénio», que vão de encontro aos desígnios de Rodrigues e Ferreira (2000), quando explanam sobre o «Centro Educativo», podendo, este, tornar-se uma realidade para o ensino secundário, atendendo ao exposto supra.

Finalmente, na terceira e última «vertente» o plano afecto à EPE propende a «criar um sistema eficiente e eficaz de gestão dos edifícios para além da operação de modernização», isto é, intenta «criar um sistema de gestão dos edifícios que garanta, após a operação de requalificação, três condições», que a seguir se enunciam: «a) resposta eficaz e eficiente às intervenções pontuais de reparação ou às intervenções programadas de conservação e manutenção; b) fomentar a correcta utilização das instalações e dos equipamentos, formando, acompanhando e responsabilizando os utilizadores; c) garantir a plena utilização das instalações.». A consecução do «Programa de Modernização», nas palavras do presidente da EPE, «abrangerá 332

escolas até ao ano de 2015 (podendo estender-se até 2016 em função da regulamentação detalhada do Quadro Referência Estratégica Nacional)); num universo «de 477 escolas com ensino secundário e/ou profissional tutelado pelo Ministério da Educação». O dito programa «Inicia-se em 2007 com quatro escolas piloto, desenvolvendo-se até 2015, com um pico de 66 intervenções em 2011/2012», sendo que «a esmagadora maioria das intervenções decorrerá em simultâneo com a actividade escolar» e, obviamente, neste ponto não se viu na pele de qualquer discente ou docente, nos lugares inerentes às ditas interferências, quando assegurou: «cautelando devidamente as questões de segurança e as de conforto da comunidade escolar». A verdade é que as escolas intervencionadas se transformaram em autênticos estaleiros, onde as diferentes práticas laborais colidiram, com prejuízo para os seus utentes.

Em 2007 foi implementado o Projecto Centro de Apoio Tecnológico às Escolas, inscrito no Plano Tecnológico da Educação, aprovado por Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, de 18 de Setembro, o qual visou a simplificação e a optimização da gestão e manutenção dos activos tecnológicos presentes nos estabelecimentos de ensino. Lê-se no Diário da República, 2.ª série – N.º 154 – 11 de Agosto de 2008, sob a portaria conjunta (Portaria n.º 730/2008), dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Educação, «O Ministério da Educação considera fundamental a difusão do acesso e da utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas dos ensinos básico e secundário».

A propósito do choque tecnológico, que pretendeu mudar o rumo do ensino em Portugal, Avelãs Nunes (2006 a) afirma:

Nos últimos tempos, não falta quem anuncie uma outra panaceia, a *nova economia da sociedade da informação* e da *internet*. Estas maravilhas da técnica são apontadas como um novo mito redentor do capitalismo, com promessas de paraíso ao alcance de qualquer computador ou de um qualquer telefone móvel da última geração (basta navegar na *internet*, o resto vem por si...). A *nova economia* surge, assim, como a última versão da velha tese de que os avanços da ciência e da tecnologia bastam para salvar o mundo.

António Nóvoa (2001), assevera que «as vias de *tecnologização* que, muitas vezes, entretêm a ilusão que a educação.com nos dispensa de pensar e de tentar compreender».

Dando continuidade ao supra referido argumento de Avelãs Nunes (2006 a), este defende «que as conquistas da ciência são um elemento fundamental na caminhada dos homens para a libertação». Porém, é indispensável «saber como e em proveito de quem são efectivamente utilizados os conhecimentos científicos, que estão longe de ser

considerados como um património comum da humanidade, que beneficia sempre, em cada geração, dos conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores». E avança:

Nas condições actuais, parece difícil não concordar com os autores que defendem que o controlo da produção científica e tecnológica tem vindo a revelar-se como o principal factor do domínio neocolonialista do nosso tempo, sendo dominantes os países que produzem tecnologia e dominados os países que a não produzem. E as chamadas *novas tecnologias* só têm vindo a acentuar este último tipo de colonialismo.

Segundo Avelãs Nunes (2003) «o neoliberalismo é a matriz ideológica da chamada globalização», facto que legitima o equacionamento da controversa «*globalização neoliberal*, para vermos em que medida ela pode pôr em causa direitos humanos fundamentais». Nesta linha o citado Professor da FDUC refere que Lula da Silva, à data Presidente do Brasil, havia afirmado, «em entrevista a um periódico português», terem sido «os portugueses os pais da globalização». Avelãs Nunes (2003), assegura «que faz sentido defender que as viagens oceânicas dos portugueses, a partir do século XV, deram origem à *primeira onda de mundialização e de globalização*, marcada pela colonização e pela pilhagem de vários povos e pelo tráfico de escravos». Este autor consubstancia a sua asserção acerca da «*onda de mundialização e de globalização*», que na sua óptica «teve lugar por força e por ocasião da corrida às colónias que acompanhou a ‘segunda revolução industrial’, no último quartel do século XIX e que teve como ponto alto a célebre Conferência de Berlim (1884-1885)»:

Nela, as grandes potências capitalistas dividiram entre si territórios colonizados, cientes de que, ‘para os países ricos, as colónias constituem uma das formas mais vantajosas de colocação de capitais’ e de que ‘para os países impulsionados pela própria natureza da sua indústria a uma grande exportação, a questão colonial é a própria questão dos mercados’. (Avelãs Nunes, 2003)

Neste contexto, segundo o citado investigador, teve início «a concorrência entre os *capitalismos nacionais* mais poderosos em luta pelo ‘espaço vital’ (luta que haveria de dar lugar às duas guerras mundiais que dilaceraram o século XX)»; que define «como ‘a concorrência de poderosos monopólios privados apoiados pelas armas e pela diplomacia dos seus Estados’», de acordo com François Perroux, salientando:

Foi um período de recrudescimento do colonialismo, agora sob a forma de exploração económica das colónias organizada de forma sistemática pelas grandes potências (não só as europeias mas também os EUA e o Japão), num tempo de unificação definitiva do mercado mundial (graças sobretudo à revolução nos transportes e nas comunicações) e no quadro do que Bukarine chamou ‘internacionalização do capital’ (exploração de capitais

privados a partir das metrópoles em busca de novos campos de investimento nos territórios coloniais, sobretudo os de clima temperado e de imigração branca).

Na mesma linha, Avelãs Nunes (2003), remata:

Os povos colonizados foram as grandes vítimas destas duas ondas de mundialização e globalização. Eles estão a ser vítimas da actual onda de globalização e do neoliberalismo que a orienta e condimenta. Eles pagam, com a sua *dependência*, com o seu *desenvolvimento impedido*, uma parte importante dos custos do desenvolvimento das potências capitalistas e da sua ‘sociedade de abundância’.

À luz do exposto quase que sou compelida a concluir que Portugal está a «colonizar» a Venezuela, na pessoa do Primeiro-Ministro português, de acordo com a informação amplamente divulgada, que a Rádio Notícias TSF, em 18 de Setembro de 2008, comunicou: «O presidente venezuelano apresentou no seu programa semanal o computador ‘Magalhães’, de fabrico português». E, em 24 de Outubro do mesmo ano, a agência Lusa noticiou: «O presidente da Venezuela, Hugo Chávez, visitou hoje a JP Sá Couto, fabricante do computador Magalhães». E, adiante descreve: «Enquanto circulava pela linha de montagem do Magalhães, Chávez repetia elogios ao computador, que na Venezuela foi batizado²¹ com o nome ‘Canaima’, reiterando a intenção de que todas as crianças venezuelanas venham a ter um exemplar». Aduzindo, Chávez, com convicção: «Só com cultura e educação seremos livres.». Nesta linha e, atendendo à denominação atribuída ao dito portátil, sou induzida a concluir que este produz um derramamento de cultura, somente equiparado às quedas de água daquele que é considerado um dos lugares mais belos da Venezuela. Por outro lado, considerando a legislação produzida, em Portugal, neste âmbito, e aos públicos eventos em torno do famigerado computador – conhecido entre os docentes do primeiro ciclo do ensino básico por «Migalhitas»²² –, protagonizados por José Sócrates, verifico que «colonizado» e «colonizador» estão de acordo com os efeitos benéficos do novo elixir, quer pela legislação acima promulgada quer pela sua actuação pública, e em plena consonância no que concerne à educação e à cultura. Parafraseando Davis e Hersh (1997), «*Computo, ergo sum* parece ser a derradeira expressão da intuição cartesiana. Abandona-se a humanidade e, em seu lugar, coloca-se um substituto abstracto». Ainda a propósito de globalização:

²¹ Nova grafia, segundo o *Novo Acordo Ortográfico*. Anterior grafia: baptizado. (N. do A.)

²² Diminutivo de migalha: partícula que cai do pão quando se come ou que sobeja do que se come. Alusão ao tamanho do pequeno portátil azul e ao magro contributo em prol das aprendizagens. (N. do A.)

Bem vistas as coisas, a *nova economia* é apenas um novo disfarce do velho capitalismo, agora *globalizado*, instalado no mundo do *pensamento único*, talvez não inteiramente convencido de que ele seja o *fim da história*, mas vivamente interessado em que o comum das pessoas acredite nisso e fortemente empenhado em fazer, por sua parte, o necessário para tentar atrasar o curso da história. (Avelãs Nunes, 2003)

Teoricamente defende-se uma escola pública de qualidade que promova a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos para todos, encarada como um bem comum a que todos têm acesso em condições de igualdade e justiça.

Em 2010 a razão entre o número de escolas do «ensino privado» e do «ensino público», com ensino secundário, é aproximadamente igual a um terço, com base na plataforma do Ministério da Educação. De acordo com a mesma fonte é possível afirmar que o número de escolas particulares com ensino secundário, em Portugal continental, é inferior a um terço e superior a um quarto, das «públicas», com o mesmo «nível de educação e ensino». Impõe-se, aqui, separar as águas – o que pertence exclusivamente ao domínio privado e unicamente ao público –, mas estas misturam-se a jusante, por força do que está legislado. Embora o Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro – aprova o «Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo» refira duas entidades: a particular e a cooperativa, da conjunção, se infere que se unem a montante, de tal modo que até em documentos oficiais os estabelecimentos de ensino se subdividem do seguinte modo: «escola particular» e «escola pública». No que concerne a instituições de ensino, não raras vezes surge o binómio: «público» mais «particular ou cooperativo», como por exemplo, na alínea a) do ponto 7 do artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 140/89, de 28 de Abril, mas a disjunção inclusiva produz, logicamente, o mesmo efeito, isto é, desagua o «ensino particular», com afiguração e presunção de «privado», facto confirmado pela plataforma do Ministério da Educação, na qual a «natureza institucional» contempla os subconjuntos: «ensino privado» e «ensino público».

A vigência do diploma anteriormente referido mantém-se, com alterações introduzidas a 4 de Novembro de 2010, por resolução do Conselho de Ministros. Assim, a redacção do n.º 2 do artigo 17.º altera a forma de financiamento, prevendo o «montante do subsídio por turma», ao invés de «por aluno». Na secção III, «Dos contratos» – que colheu o «repúdio», na sua globalidade, da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo (AEEP) –, merece destaque o n.º 2 do artigo 13.º: «Os contratos podem ter âmbito plurianual e consideram-se automaticamente renovados», ficando estabelecido, pelo dito conselho, que «os contratos passam a ser anuais» e «não se renovam automaticamente». A lídima actuação

do Governo tem acolhimento, que lhe é conferido pelo n.º 2 do artigo 75.º da Constituição da República Portuguesa (2005): «O Estado reconhece e fiscaliza o ensino particular e cooperativo, nos termos da lei.»; redacção dada pela RC01, que corresponde à 5.ª Revisão Constitucional, com carácter extraordinário.

Reflectindo acerca das conjecturas de Davis e Hersh (1997), relativamente aos «fazedores de critérios: a matemática e a política social», debrucei-me sobre a questão, por estes investigadores levantada: «*Quis custodet custodias*», usando, então, as variáveis «ensino» e «política social», no contexto do «ensino público» e «ensino privado», resultando do exercício realizado que nada posso concluir, para não incorrer no erro de afirmar que ninguém «*vigia os vigias*», pois as políticas educativas nacionais, por si só, constituem um terreno pouco arável e, na minha perspectiva, permeável a interesses que se prendem com a Economia fomentada neste país. Este assunto, que desde a década de 80 me incomoda sobremaneira, veio a público no último mês do ano de 2012, no programa televisivo *Repórter TVI*²³, subordinado ao título «Dinheiros Públicos Vícios Privados», o qual foi introduzido, *ipsis verbis*:

Rasto de queixas e dúvidas sobre o funcionamento de um dos maiores grupos de escolas privadas do país. Este grupo recebeu, só este ano, cerca de vinte e cinco milhões de euros de financiamento do Estado. É o pagamento por manter colégios, vinte e seis no total, onde alegadamente não existe capacidade do ensino público, mas como vamos ver na reportagem da Ana Leal não é claro que seja assim. Fomos encontrar escolas públicas subaproveitadas, com salas vazias, à espera de alunos que foram transferidos para os colégios privados, pertencentes ao grupo GPS, que envolve, ainda, vários ex-governantes de diversos partidos políticos.

Atento o exposto, o termo «alegadamente» e a falta de «clareza» encontrados pelos jornalistas, conduziram-me à dedução de que estes concluíram que nada podiam concluir – como, aliás, já eu havia feito há alguns anos atrás –, embora se afigure como verdade que acaso os «vigias» existam estes fecham os olhos à realidade que os cerca ou, então, foi necessário que alguma luz se fizesse sobre o assunto para que os «vigias» passem a actuar de acordo com a sua função, por definição: «vigiar».

Face ao acentuado desenvolvimento científico e tecnológico, na óptica de Rodrigues e Ferreira (2000), a educação não pode ser mais, pensada como ligada exclusivamente a uma fase do indivíduo, não fazendo, portanto, qualquer sentido pensar que se resolve o

²³*Dinheiros públicos vícios privados*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=em1VaJKzaCk> [Consultado em 03-12-2012].

problema das pessoas apostando exclusivamente no modelo escolar. Esta forma de conceber a educação poderá ter resolvido os interesses das sociedades ocidentais dos últimos séculos, mas dificilmente pode corresponder aos desafios dum iminente desenvolvimento mais aguerrido. A escola tem correspondido aos ideais/interesses colectivos ou individuais dos sucessivos e abundantes governos, o que se reflecte no ensino em Portugal e, em particular, na arquitectura escolar.

O pacto das forças políticas, no sentido da escolarização de massas, e a fraca construção confluíram na degradação do Parque Escolar em Portugal. Na perspectiva de António Nóvoa (Prost et al., 2001) «A ‘massificação do ensino’ conduziu, frequentemente, ao esbater do papel das famílias e ao reforço das missões aos professores», e adianta: «Contrariamente às suas intenções igualitaristas, a Escola continua, tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis e os pobres ainda mais pobres», aduzindo: «Falta um *pensamento novo*, uma filosofia que ajude a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos» (Prost et al., 2001). Também na opinião de Avelãs Nunes (2006), «A economia precisa de filósofos, que estejam mais próximos dos clássicos do que os actuais».

As citações acima reflectem uma sociedade onde falta humanismo. A privação de um conjunto de ideais e princípios que enalteçam as acções humanas e os valores morais é clara nas convicções transcritas. Ora, compete aos seres humanos a responsabilidade pela criação e desenvolvimento destes valores. Na antiguidade clássica o humanismo manifestou-se principalmente na filosofia e nas artes, todavia este desenvolve-se e manifesta-se em diferentes momentos da história e em vários campos do conhecimento e das artes. Assim, pela arte, onde incluo a arquitectura, pode exaltar-se o corpo e o espírito, favorecendo o desenvolvimento pleno e harmonioso do cidadão. Neste contexto, na minha perspectiva, a arquitectura, em particular a arquitectura escolar, e a educação, em Portugal, não têm cumprido o seu papel, já que o produto das «intenções igualitaristas» no ensino resulta dicotómico, conforme juízo supra.

Na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro, de acordo com o disposto no seu ponto dois – onde determina «a criação de uma entidade pública empresarial que tenha por objecto principal, em moldes empresariais, o planeamento, a gestão, o desenvolvimento e a execução da política de modernização da rede pública de escolas secundárias» –, surgiu a «Parque Escolar, EPE», a qual operou, em Portugal, uma mudança de mentalidades sobre os espaços na educação, em

particular, no que concerne à arquitectura para o ensino secundário. O «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário» ficou a cargo da dita EPE (Entidade Pública Empresarial) e, assim, surgiu a mediatização da arquitectura escolar, em Portugal, na esteira da «Parque Escolar, EPE», a qual deu ao prelo a sua primeira obra, em edição bilingue, *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation*. Este volume, com data de publicação de Dezembro de 2009, tornou-se obra de referência em data aprazada: a 5 de Outubro de 2010, data da comemoração do Centenário da República. A esta publicação estão associados os arquitectos afectos à «Parque Escolar» – a referida empresa pública criada pelo documento supradito – ou com ela mancomunados. Na sinopse de apresentação da obra, pela respectiva editora, na *internet*, pode ler-se:

Para além da apresentação detalhada de um conjunto importante de projectos de reabilitação de escolas secundárias – atribuídas [sic] a alguns dos principais arquitectos portugueses, como Gonçalo Byrne, Carlos Prata, Manuel Fernandes de Sá ou Ricardo Bak Gordon –, este livro oferece-nos três textos de suma importância, a saber: da autoria de Alexandra Alegre, o texto sobre a evolução destes edifícios ao longo do século XX; de Teresa Heitor, o texto que aborda a linha programática do programa de reabilitação de escolas; e de Michel Toussaint, além de um texto síntese, a apresentação de cada um dos projectos.

No âmbito da publicitação da obra referida supra, até o conhecido comentador político Marcelo Rebelo de Sousa contribuiu para a sua divulgação, anunciando-a no *Jornal Nacional*, da *TVI* em Setembro de 2010; embevecido ex-aluno do *Liceu Normal de Pedro Nunes*, na década de 60, e, actualmente, catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, jurisconsulto e político português. A divulgação aludida consistiu no prenúncio do evento que teve lugar no mesmo mês desse ano, no dia 10, registada pelo Ministério da Educação, no respectivo *site*: «A Parque Escolar inaugurou hoje a Escola Secundária de Pedro Nunes que contou com a presença do Sr. Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, da Sra. Ministra da Educação, e do Sr. Primeiro-Ministro.».

Desde o Estado Novo que a arquitectura escolar não havia sido objecto de qualquer relevância por parte de outro Governo. Em termos culturais, o assunto «espaços de ensino e aprendizagem» não produzia eco na sociedade, quer se tratasse de obras com vários anos de história, quer de edifícios mais recentes. Como justificação do anteriormente afirmado refiro dois exemplos: o primeiro diz respeito a um artigo, sobre património, numa revista da especialidade – *Arquitectura & Construção*, n.º 27 –, onde o arquitecto João Paulo Martins escreveu sobre a obra de Cottinelli Telmo (2004, pp.

106-113). Num texto profusamente ilustrado, subordinado ao título «Cottinelli Telmo: a criação do mundo», com obras deste arquitecto, onde são enaltecidos os seus múltiplos talentos; não esquecendo o epíteto de «arquitecto do regime», não existe qualquer referência ao Liceu de Latino Coelho (Lamego), inaugurado em Janeiro de 1937. Acerca do Liceu de Lamego pronuncia-se o arquitecto Gonçalo Canto Moniz (2007, p. 159):

A resposta dos arquitectos ao *Concurso para a Elaboração do Projecto do Edifício do Liceu de Latino Coelho* aproxima-se da (...) arquitectura *nacional modernizada* ou, talvez melhor, da arquitectura moderna nacionalizada. Em 10 de Outubro de 1930, o júri atribui o primeiro lugar ao projecto *Quivis Unus* de Cottinelli Telmo, construído entre Setembro de 1931 e Dezembro de 1936, e o segundo lugar ao projecto *Nina* da equipa de Carlos Ramos, Jorge Segurado e Adelino Nunes. Ambas as propostas apresentam projectos estruturalmente modernos revestidos por uma pele cenográfica inspirada na arquitectura do século XVIII, uma espécie de *estilo português*.

A roupagem conferida aos projectos, acima referidos, pretende conceder à obra um símbolo de *portugalidade*, que consiste numa ambição nacional, tanto mais que «A construção de um estilo arquitectónico português é uma aspiração liberal antes de ser um desígnio do Estado Novo» (Canto Moniz, 2007, p. 159).

O segundo exemplo, que se prende com a supressão de obras fadadas para o ensino não superior em literatura da especialidade, trata-se de referências à obra de Raúl Hestnes Ferreira, onde à Escola Secundária de Benfica, antes mencionada, é feita uma breve alusão, ou é omissa. Neste contexto, refiro Paulo Varela Gomes (2002, pp. 5-9), que num texto sob o título *A tradição do novo*, visando a obra Hestnes Ferreira, duas ilustrações da escola aludida são incluídas, contudo o estabelecimento de ensino não é focado em particular. Acerca da obra do arquitecto visado, Varela Gomes (2002, p. 5) expressa-se do seguinte modo: «A arquitectura de Hestnes é frequentemente feia. Não é nunca inócua.». Esta perspectiva clarifica, o autor, na página seguinte: «A fealdade é uma característica não do belo mas do sublime, como se sabe.».

As omissões que supra relatei reproduzem um cunho selectivo, na minha perspectiva, já que os diferentes autores ao debruçarem-se sobre a obra dos arquitectos em causa e dos demais, que gizaram edifícios destinados ao ensino, em particular, ao secundário, conferiram-lhes uma conotação associada a edificações de menor *visibilidade*, onde,

para alguns, o *espectáculo* policromático está ausente, tudo legitimado pelas proposições seguintes que configuram o silogismo:

Toda a obra menor deve ser omissa.

A edificação escolar é uma obra menor.

Logo, a edificação escolar deve ser omissa.

As premissas, maior e menor não são verdades universais, portanto a conclusão não é uma verdade, embora tal leitura tivesse acolhimento tácito entre 1974 e 2010, em Portugal, face à desvalorização do património ou da obra conjunta de um arquitecto, quando a alusão a algo edificado, cuja finalidade fosse o ensino não superior, não merecia qualquer referência, pelo menos em termos mediáticos. Todavia, algumas edificações nacionais, destinadas ao ensino não superior, mereceram visibilidade no âmbito do *OECD Programme on Educational Building*, tendo sido seleccionadas, por um júri internacional, duas escolas públicas portuguesas: a Escola de Mértola (Alentejo) e a Escola Marquesa de Alorna (Lisboa) (OECD, 1996).

A Escola de Mértola é a sede do Agrupamento de Escolas de Mértola, sob a designação de Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário de S. Sebastião. Na ficha da citada escola (OECD, 1996, p. 41), consta o ano de 1992 como data de conclusão do novo edifício e sua ampliação, a cargo da equipa de arquitectos constituída por: Anabela Gomes de Carvalho, João Girbal e José Filipe Ramalho.

Na obra *Schools for today and tomorrow* (OECD, 1996, p. 41), refere o texto: «The new school replaces two older buildings that had fallen into disrepair. It reflects a strong desire to reflect and complement the architectural heritage and surrounding environment, both through the design of its buildings and the way these are used in the learning process.».

Efectivamente, a Escola de Mértola está implantada numa área de conservação arqueológica, onde se incluem a Ermida de S. Sebastião e a Necrópole Romana, que integram o Núcleo Museológico, situado nos espaços físicos da escola-sede do Agrupamento de Escolas de Mértola. Neste contexto, «The aim is to create a living museum, where students can develop an understanding of how the past has shaped both their surroundings and their culture. Pupils undertake a series of projects which bring to life the local archaeology, history and environment.» (OECD, 1996, p. 42)

No mesmo lugar, pode ler-se: «Some 500 pupils come from the surrounding villages and the school is trying to build links with these communities. There is a community

centre on the school campus and there are plans to make use of a nearby church for cultural activities.».

Na minha óptica, a escola citada detinha todas as características para ser alvo de divulgação, na imprensa nacional, quer pela sua implantação, quer pelo seu envolvimento com a comunidade educativa e em projectos de cariz cultural.

A segunda escola distinguida pela OCDE trata-se da Escola Básica Marquesa de Alorna (Lisboa), que de acordo com a «Parque Escolar»²⁴ foi reabilitada na sua «Fase 1», 2007-2008, com coordenação de projecto a cargo de José Simões Neves. Sobre este estabelecimento de ensino, pode ler-se no portal da «Parque Escolar»²⁵

O projeto de intervenção reflete as diretrizes definidas pelo Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, bem como as novas exigências decorrentes do projeto educativo da escola, dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos atuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética. A par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação através da construção de um corpo de cinco pisos no prolongamento do topo nascente para localização de áreas de estudo informal, espaços laboratoriais, estúdios e salas TIC e da duplicação do corpo de ligação entre os edifícios existentes por um edifício em ponte onde se localiza a biblioteca acima de uma zona vazada para estada e convivência. Os espaços desportivos foram reabilitados tendo sido construídos novos balneários e um campo de jogos. Os espaços exteriores foram redesenhados, permitindo aumentar a área permeável e a arborização e regar o estacionamento.

O que levou uma Escola Básica a integrar o «Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário» é passível de entender à luz da obra *Schools for today and tomorrow* (OECD, 1996, p. 117), na qual se refere: «New legislation in Portugal has made it a requirement that schools have educational resource centres. Built in 1959, the Marquesa de Alorna school chose to create a resource centre by adapting some of the original classrooms.» e, adiante, o texto fornece a seguinte informação: «As well as a resource for the primary school, the centre serves neighbouring schools and the wider public. It is an important facility for teachers and is used in adult education programs.», cujo esclarecimento é complementado pelo último parágrafo: «The centre is an encouraging example of how educational facilities can be adapted at low cost to reflect and reinforce changes in society and how they can make more effective use of the space at their disposal to the mutual advantage of the school and the wider community.» (OECD, 1996, p. 118)

²⁴ <https://www.parque-escolar.pt/docs/escolas/caracteristicas/025-3010.pdf>

²⁵ <https://www.parque-escolar.pt/pt/escola/025>

Segundo a ficha da OECD (1996, p. 117), o projecto original foi da autoria do arquitecto José Sobral Blanco, tendo a Escola Marquesa de Alorna sofrido obras de renovação e adaptação, cuja conclusão data de 1989, sob as directrizes do Ministério da Educação – «Technical and Secondary Education Construction Authority». Assim, no mesmo lugar, consta o tipo de requalificação de que a dita escola foi alvo: «The classrooms have been remodelled to provide access to range of teaching and communication technologies, including personal computers, television and other audio-visual media. There is a darkroom, graphic design studio, audio-visual production suite and study rooms.» (OECD, 1996, p. 117)

Acerca da Escola Marquesa da Alorna, apurei no *site* da Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência, sob o título *Património cultural do ensino & da educação: arquitectura escolar, percursos e obras*, que este estabelecimento de ensino foi, na sua génese, uma Escola Comercial e Industrial, conforme o texto que se refere ao arquitecto José Sobral Blanco:

É ainda no âmbito da Junta que se inicia o Plano das Construções para o Ensino Técnico, a partir de 1947. Sobral Blanco assina, nesta altura, os projectos de diversas escolas comerciais e industriais: Setúbal (1951), Portalegre (1953), Marquesa de Alorna, em Lisboa (1955), Torres Novas (1956) e Oliveira de Azeméis (1959). Na construção destas escolas técnicas são experimentados novos processos construtivos, embora haja uma maior simplificação e uniformização tipológica, relativamente aos projectos dos Liceus.

Do exposto deduzo que a história da Escola Marquesa de Alorna (1955) é ainda mais interessante e digna de um estudo empenhado.

Quanto ao país vizinho, no âmbito do *OECD Programme on Educational Building*, atrás referido, foi distinguido o Instituto Claudio Moyano (Zamora) (OECD, 1996, pp.74-77), estabelecimento de ensino orientado para o nível secundário.

Segundo Hernández Martin (2004, p. 142), o projecto original do Instituto Claudio Moyano é atribuído a Miguel Mathet y Colama, datando de 1901 a encomenda deste. No mesmo lugar afiança-se que a localização do edifício foi controversa, «al estar en aquella época el solar en una zona descampada y alejada de la ciudad». Todavia, «En 1902 se colocó la primera piedra, con presencia del ministro Conde de Romanones, de Requejo [Subsecretario de Instrucción Pública] y de Miguel de Unamuno, pero su azarosa construcción no concluyó hasta diecisiete años más tarde, ya fallecido el autor del proyecto.».

Sobre o projecto, Hernández Martin (2004, p. 142) afirma que «Se ha especulado sobre la posibilidad de que hubiera sido proyectado originariamente para una ciudad del

sur, o incluso con que su destino originario fuera el de museo, basándose en cuestiones como la gran altura de sus techos.» No mesmo lugar, Hernández Martin adianta que «Nada de eso se ha podido comprobar; por el contrario, la tipología es similar a otros institutos realizados en la misma época, como el José Zorrilla en Valladolid, obra de Teodosio Torres.»

Do seguinte modo Hernández Martin (2004, p. 142) descreve o estabelecimento de ensino em causa, projectado por Miguel Mathet:

El nuevo instituto se construyó con espléndida institucional y vocación monumental; su planta forma un rectángulo y se distribuía antes de la reforma más reciente al redor de dos patios, apoyándose en dos ejes perpendiculares. El eje principal, del que se guardaba simetría, era perpendicular a la fachada principal y se remarcaba por una representativa escalera imperial que comunicaba con la planta superior y medio octógono que debía albergar la biblioteca en la parte trasera. Se subrayan las simetrías en los alzados destacando la parte central y los cuerpos de esquina con un cambio de plano acentuado con un encadenado de sillares; los dos niveles originarios se señalan mediante la imposta intermedia que recorre todo el perímetro y el uso distintos tipos de hueco en una planta e otra señalada, en un lenguaje historicista bastante depurada.

Entre o registo supra de Hernández Martin e o da OECD infra, existem pontos de contacto, no que concerne à autoria do projecto, ao momento da construção – fixada no início do século XX –, à forma geométrica da planta e à monumentalidade da obra. Assim, a segunda fonte (OECD, 1996, p. 74) revela:

This historic school, designed by Miguel Mathet, was built in the early years of this century. The architectural and ornamental richness of the building reflected the educational ideals of the period. Built in brick on two levels, the original school had a quadrangular form and surrounded a central courtyard. However, after 80 years, the building had physically deteriorated; it lacked sufficient large spaces and was no longer suitable for teaching.

Hernández Martin (2004, p. 142) acusa igualmente a degradação que se abateu sobre o edifício, mercê do desgaste que o uso e o tempo imprimem, e fixa a data de remodelação em 1989, que deduzo corresponder ao início dos trabalhos de requalificação dos espaços. Do seguinte modo explana Hernández Martin, no mesmo lugar, sobre o assunto:

Su progresiva degradación se afrontó em 1989 con una profunda remodelación interior proyectada por Pedro Lucas, Jesús Perucho y Leandro Iglesias. Con ella se racionalizó la distribución interior, y se habilitó para aulas la planta bajo cubierta, sin apenas alterar el volumen exterior. Se cubrieron los patios, dotando al edificio en planta baja de espacios representativos acordes con su escala, destinados a vestíbulo general y lugar de representaciones o actos académicos. Para ello se dispusieron dos grandes pórticos adosados a los testeros interiores de los patios. Una escalera de nuevo trazado en el eje de la existente resuelve las comunicaciones verticales. Exteriormente destaca la gran cornisa de hormigón prefabricado que remata el edificio y permite la iluminación de las aulas. Mediante un cuidadoso estudio de las secciones se consigue variedad de espacios y de recorridos, integrando lo nuevo y lo existente.

Na minha óptica os textos das duas obras referidas complementam-se e dão uma ideia global sobre o edifício e a intervenção de que foi alvo. Acerca do edificado nada mais há a acrescentar ao registo da OECD (1996, p. 75), enquanto «school for today and tomorrow»:

The renovation aimed to create a modern teaching facility yet retain the character of the original building. The most significant feature of the project has been the covering of the courtyard. This has created space for the main entrance hall as well as a large multipurpose hall and theatre. A new central staircase has been built. This work has expanded the floor area of the school by 85 per cent without changing the volume of the building or going beyond its original perimeter.

A obra de requalificação dos espaços de ensino primou por preservar o carácter original do edifício, conjugando o existente e o novo de forma harmoniosa e funcional, o que se depreende da citação acima, de Hernández Martín (2004, p. 142), e do parágrafo em *Schools for today and tomorrow* (OECD, 1996, p. 76):

With a capacity for 1000 pupils in compulsory secondary education and vocational training, the renovated Claudio Moyano Institute has four floors. The project demonstrates a genuine revitalization of a building that had been ill-suited to today's educational requirements. Now a superb teaching facility, the richness of the original has been preserved and is complemented by the modern extension.

Retomando o assunto da publicitação de obras destinadas ao ensino, que revistas especializadas ou outras vias de difusão não divulgam, não se trata de algo puramente português, já que Francisco Javier Rodríguez Méndez (2004, p. 610) refere duas «exclusões» neste âmbito. Assim, a primeira prendeu-se com «la Exposición de arquitectura escolar organizada por el GATEPC, que sólo presentó una única escuela española, la *Escuela del mar*.». Enquanto,

La segunda provenía del otro lado de los pirineos, de la mano de la recién nacida revista *L'Architecture d'Aujourd'hui*, su primer número había sido dedicado íntegramente al estudio de las escuelas francesas, mientras que el segundo, correspondiente al mes de febrero de 1933, pasaba revista a las escuelas del resto de Europa, principalmente a las alemanas y las inglesas, excepción hecha de las españolas que, por lo visto, no merecieron la atención de los redactores. (Rodríguez Méndez, 2004, pp. 610-611)

O número dois da revista francesa *L'Architecture d'Aujourd'hui* não produziu qualquer eco sobre a arquitectura escolar em Espanha, contudo concedeu duas páginas

ao Instituto Superior Técnico (IST)²⁶, Lisboa, em fase de construção. Este estabelecimento de ensino superior foi projectado, em 1927, por Pardal Monteiro.

Segundo Rodríguez Méndez (2004, p. 611), «Aida Anguiano achaca el silencio de las publicaciones especializadas a meras consideraciones estilísticas», mas este arquitecto tem outra perspectiva sobre o assunto, que assinala do seguinte modo: «yo añado a ésta otras causas, unas motivadas por el rechazo al monopolio ejercido por la Oficina Técnica y otras de indudable índole política.»

A «Parque Escolar» tornou-se imparável e, dez anos volvidos sobre o desígnio de Rodrigues e Ferreira (2000) acerca do «Centro Educativo» o concelho de Coimbra foi dotado de dois Centros Educativos. Sobre o assunto pronunciou-se o Diário de Coimbra: «Em pouco mais de um mês já assinalaram outro lançamento», referindo-se à EPE. Neste âmbito, constatou-se que a abrangência do Projecto, desenvolvido por aquela entidade pública, foi para além das escolas secundárias, já que os referidos Centros se circunscreviam ao primeiro ciclo do ensino básico e ao pré-escolar.

As comemorações do «Centenário da República», a 5 de Outubro de 2010, foram transmitidas pelos órgãos de comunicação social, ao som de «A Portuguesa» – *Hino Nacional* –, apresentando o Presidente da República – «reputado economista» – abrindo o palácio de Belém ao cidadão comum e a inaugurar uma escola secundária, sob o lema: «Cem escolas para os cem anos da República», no que se fez acompanhar pelo Primeiro-Ministro e pela Ministra da Educação. O evento foi registado no portal do Ministério da Educação, conforme a transcrição:

O Governo inaugurou 100 escolas no dia 5 de Outubro, das quais 31 integram o Programa de Modernização das Escolas com Ensino Secundário, da responsabilidade da Parque Escolar. O Sr. Presidente da República juntou-se à Sr.^a Ministra da Educação para a inauguração da Escola Secundária D. Filipa de Lencastre, em Lisboa. O Sr. Primeiro Ministro [sic] inaugurou a Escola Secundária de Dr. António Carvalho de Figueiredo, em Loures.

Ironicamente, os mesmos órgãos de comunicação, no mesmo dia, exibiram a desfraldada bandeira da Monarquia, bem como o D. Duarte de Bragança – herdeiro da coroa portuguesa – a receber, solene e simultaneamente, monárquicos e demais «súbditos». Enquanto os citados eventos ocorreram o principal sindicato de professores do ensino não superior (FENPROF) apelou à greve, via *SMS* e *e-mail*. Os

²⁶ VV AA (1933): Les écoles à l'étranger. Les écoles en Allemagne, Angleterre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Etats-Unis, Grèce, Hongrie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Suède et Yougoslavie. *L'Architecture d'Aujourd'hui* (Paris). 2, 88-89.

acontecimentos deste dia agitaram as águas em que flutuam alguns docentes do ensino não superior, enquanto outros vão sendo arrastados no seu caudal.

No *site* oficial da Presidência da República, para o qual Cavaco Silva remeteu todas as questões no decurso da sua última campanha às presidenciais, imbuído de um certo solipsismo, na minha óptica, já que para além dele não existe outra realidade a não ser a sua, lê-se:

Conduziu um ambicioso programa, que incluiu elevados investimentos em obras públicas e infra-estruturas e a adopção de novas práticas na economia – nomeadamente reduzindo o intervencionismo do Estado, atribuindo um papel mais relevante à iniciativa privada e aos mecanismos de mercado e incentivando o investimento directo estrangeiro, ao mesmo tempo que reforçou a coesão social.

No que respeita à educação e cultura, reza no sítio da presidência:

Pôs em marcha uma vasta reforma fiscal, introduziu alterações profundas no sector da educação – que passaram pela reforma do sistema educativo e pela modernização do parque escolar – trouxe mudanças significativas à área da saúde e promoveu, ainda, a liberalização da comunicação social, com destaque para a abertura das televisões privadas.

Do anteriormente relatado permito-me concluir que as mudanças operadas no sector da educação, onde as obras de requalificação se incluem, tiveram o aval do Presidente da República. Esta visão da realidade – que ambiciona fazer história –, onfaloscópica, na minha perspectiva, está patente não só no portal da Presidência mas também no do Governo e em, particular no do Ministério da Educação, que andou numa roda-viva para abrilhantar os eventos da comemoração da República, sob o *slogan* simplificado: «Cem anos cem escolas» – máxima proferida a 17 de Agosto de 2009, em pernósticas declarações, do Primeiro-Ministro, onde anunciava já o programa das festas relativas às comemorações da República portuguesa –, que se afigura um convite à exploração da homofonia das palavras «cem» (quantificador numeral) e «sem» – que deriva do latim (*sine*) e introduz expressões que designam ausência, falta, privação ou exclusão, como por exemplo: «sem escolas» –, de onde resulta «Cem anos *sem* escolas», em rematada afinação com o contexto das políticas educativas em Portugal e o encerramento coercivo de algumas escolas.

A construção escolar, em 2010, teve um máximo relativo a 24 de Abril e atingiu o máximo absoluto a 5 de Outubro, do mesmo ano, pelo que a azáfama no Ministério da Educação produziu frutos, nesta área, cuja qualidade é alvo de apreciação em capítulos seguintes deste trabalho.

Na referida data também a *Maçonaria* em Portugal teve honras, se não de primeira página, pelo menos de algumas páginas, para a História registar. Face ao putativo «esclarecimento» prestado por António Lopes (2010), director da revista *Grémio Lusitano*, que pretende separar as águas entre a *Carbonária* e a *Maçonaria*, supra referidas; no âmbito de um convite subordinado ao título e tema: *As sociedades secretas* e de um ciclo de conferências sobre o centenário da implantação da República, sob o patrocínio da Câmara Municipal de Lisboa e da Fundação Mário Soares, apura-se: «A Carbonária era um genuíno movimento popular onde predominavam os operários da indústria, enquanto a Maçonaria registava a existência de classes socialmente mais elevadas». Quanto às águas, em que as duas sociedades se movem, conclui-se que são difíceis de sulcar, à semelhança do que acontece com o «ensino privado» e com o «ensino público», antes mencionados. Em teoria, uma é absolutamente secreta enquanto a outra é relativamente secreta, concluindo, os *maçons*, que o secretismo só se aplica à *Carbonária*. Secretismo à parte, a *Maçonaria* não consegue apartar as águas e o Ministério da Educação tão-pouco. A *Carbonária*, volvidos 100 anos sobre o «5 de Outubro de 1910», sobrevém como o instrumento que fez o trabalho conspiratório da *Maçonaria*, e a segunda ainda não se libertou da primeira, pelo que se abate sobre a dita sociedade não secreta o empenho de niilificação. António Reis (2010) afiança: «Cem anos depois, a maçonaria ganha cada vez mais força em Portugal. Nos últimos dez anos o número de maçons duplicou, mas poucos são os que se assumem como tal». À semelhança da maré, quando esta vem traz coisas boas e desperdícios. Junto de um *maçon adormecido* confirmei «que nos últimos tempos, os pedidos de entrada na Maçonaria; quer do GOL quer da Grande Loja, quadruplicaram», o qual aduziu: «O escancarar das portas foi tal que houve lojas com rituais iniciáticos, com dez, doze ou mesmo quinze neófitos por sessão.». Acerca da educação, na dita entrevista, nem uma palavra o grão-mestre do GOL proferiu, apenas referiu quem avoluma as suas hostes: «São ministros, deputados, académicos, médicos, juizes, advogados...». Explicando: «Hoje em dia as coisas são diferentes. Naturalmente que os maçons têm cargos preeminentes, existem deputados maçons e pessoas no governo... Mas nada que se compare com os 50%» (referindo-se à composição do governo da I República). E, acrescentou: «Seguramente muito menos». Afirmando não estar na posse de dados que lhe «permitam quantificar» o cardinal do GOL, presentemente, respondeu: «Em 1974 havia uma centena de maçons. Na Primeira República eram 4300 maçons no GOL. Hoje

em dia não somos mais de 2 mil». Afirmou a inegável existência de «uma entreajuda no sentido social». Acrescentando: «Funcionamos como uma família biológica, mas não uma protecção que infrinja as leis do país, nunca no sentido de nepotismo. Se, perante as diligências legais existentes, for possível que um determinado irmão aceda a uma determinada função, muito bem». Perante a associação estabelecida entre a *Maçonaria* e o poder político – que se afigura uma verdade insofismável, na medida em que estes, simultaneamente, avocam a sua filiação partidária e alardeiam a sua irmandade – que não se prende com os efeitos anódinos da embriaguez livresca e mediática –, afirmou: «Estou francamente preocupado com isso. Começamos a ver demasiadas situações em que se sente que há alguma ligação entre determinados comportamentos de magistrados e determinados interesses políticos». Aduzindo: «Começo a notar que há cada vez mais indícios de que se estabelecem ligações espúrias entre um e outro».

Atento o exposto, deduzo que o contexto educativo não é indissociável da tessitura que garante o poder e, portanto, o Ministério da Educação actua como qualquer instrumento que promove a educação nacional, que se pratica em espaços heterogéneos, cujo denominador comum é a instabilidade que regula os actores, neste palco onde o ensino e a aprendizagem se processam.

3. ARQUITECTURA ESCOLAR

Con una extrema suavidad, tomó en su mano derecha el lápiz, lo acercó al blanco papel que esperaba el primer boceto del proyecto, y trazó una línea firme y cálida...

Calvo-Sotelo, in *El viaje de la Utopía*²⁷

Prezando a descrição, em epígrafe, assim o traçado do Campus Universitário de Madrid teve a sua génese, pela mão de Modesto López Otero – «um enamorado da Arquitectura» –, segundo Pablo Campos Calvo-Sotelo (2002, p. 292).

Apraz-me imaginar que à semelhança de López Otero também alguns arquitectos lusitanos, que projectaram escolas para o ensino secundário, tiveram inspiração similar à descrita supra. Pese embora a magnitude da obra a cargo de Modesto López Otero ser superior à de uma simples escola secundária, embora tenham um fim comum, esta ideia não se afigura inverosímil, na minha perspectiva, atendendo, por exemplo, aos testemunhos de Júlia Serra e Marona Beja, relativamente à concepção e acompanhamento da construção da Escola Secundária de Benfica, pelo arquitecto Hestnes Ferreira. As citadas funcionárias do Núcleo de Arquivo do Ministério da Educação realçaram o enlevo com que o arquitecto mencionado transportava a *maquette* e a frequência com que se dirigia ao local da obra; acompanhando e fotografando o curso da mesma. As fotos seguintes, da autoria de Raúl Hestnes Ferreira (RHF), (Figuras: 6 a 11), que seleccionei sem um critério específico, pretendendo tão-somente dar uma ideia global do edifício, ainda em construção, pretendem ilustrar o que anteriormente referi, relativamente ao acompanhamento da edificação pelo citado arquitecto.

O arquitecto Willy Serneels, na citação infra, transmite as impressões deixadas pela proximidade física do edificado – e quiçá as de Hestnes Ferreira – resultante de um projecto, onde «as linhas traçadas foram sobretudo inspiradas pela intuição, em que a mão comandou mais do que a cabeça» (Neves, 2002, p. 107).

. . . o contacto com os edifícios, meio-acabados, meio-em-obras, esse momento em que a arquitectura ainda está impregnada dos cheiros da construção, dos betões molhados, das pinturas quentes sobre os rebocos, das marcenarias ainda frescas dos seus vernizes; esse momento em que, virgem ainda, o edifício é erigido, com todas as suas prospectivas de reserva, sem que nenhum o tenha determinado ou desviado das suas finalidades. É um estado radioso de juventude, no qual a fabricação continua ainda antes que o tempo tenha inscrito as suas marcas ou revelado os seus erros. (Neves, 2002, p. 18)

²⁷ Campos Calvo-Sotelo, P. (2002). *El viaje de la utopía*. Madrid: Editorial Complutense.



Figura 6. Escola Secundária de Benfica. (Fonte: MOP/JCETS; Foto: Arq. RHF)



Figura 7. Escola Secundária de Benfica. Bloco em construção. (Fonte: MOP/JCETS; Foto: Arq. RHF)



Figura 8. Perspectiva sobre a Escola Secundária de Benfca, com terreno circundante ainda não tratado. (Fonte: MOP/JCETS, Foto: Arq. RHF)



Figura 9. Escola Secundária de Benfca. Vista sobre um terraço. (Fonte: MOP/JCETS, Foto: Arq. RHF)



Figura 10. Perspectiva de um passadiço. Escola Secundária de Benfica. (Fonte: MOP/JCETS, Foto: Arq. RHF)



Figura 11. Escola Secundária de Benfica. Perspectiva de um passadiço entre blocos.
(Fonte: MOP/JCETS; Foto: Arq. RHF)

O objectivo comum a instituições do ensino superior e não superior, a que anteriormente aludi, consiste no desenvolvimento pleno do cidadão. Além do mais, é nos bancos da escola que se inicia esta formação. Assim, é lícito afirmar que este ideal está patente na obra de alguns arquitectos que gizaram escolas. Neste contexto, Alvar Aalto afirmou que «a coisa mais importante que aprendeu durante os seus tempos de estudante foi a capacidade de duvidar e de formar uma opinião crítica, independentemente de quaisquer doutrinas ou valores», aduzindo que «esta fé no ser humano viria a influenciar todos os seus projectos relacionados com a educação». (Cuito, 2002, p. 52)

3.1. Tipologias

Nos finais da década de setenta, posteriormente à «Revolução de Abril de 1974», a Direcção-Geral das Construções Escolares, tendo em conta o sistema educativo português «em constante dinamismo», resultante «de todo o evoluir da sociedade», pondera sobre «a atitude que deve estar presente na concepção das escolas», a qual «remete para estudos mais profundos de tipologias espaciais». Neste contexto, atenderam-se a «aspectos», relativos às escolas preparatórias e secundárias, que à altura se revestiam de «uma enorme importância», a saber:

O primeiro é o da excessiva especialização dos professores, cada um dando a sua disciplina, em que a potencialização mútua é desconhecida, levando à definição da unidade ‘espaço de aula’ com uma certa dimensão.

O segundo aspecto é o da excessiva utilização das escolas em horas semanais, resultado das enormes carências existentes, e que se traduz numa impossibilidade de certos espaços serem apropriados pelos alunos. Tudo muda e cada espaço é utilizado por várias turmas.

Perante a perspectiva supra a Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE) considera «que uma gestão apropriada pode diminuir alguns aspectos negativos», contudo «fica em aberto a problemática da formação e reciclagem dos professores, o seu papel nas escolas», visto que «sem isso, ‘óptimas’ escolas poderão ser mal utilizadas e vice-versa, apesar de toda a dificuldade e ambiguidade em se definirem as ‘óptimas’ e as ‘más’, o que depende enormemente da actuação dos professores». (Gouveia, 1978, pp. 4-5)

Na óptica dos arquitectos que integraram e coligiram a brochura da DGCE a optimização dos espaços afectos à educação prende-se mais com o desempenho docente do que com o «espaço desorganizado», que os próprios, no mesmo lugar, consideram «sem sentido», tudo agravado pela «maneira como as escolas são ‘atiradas’ para cima do espaço disponível, não as encarando como edifícios mas como um conjunto aleatório de blocos, que não contêm nem uma unidade interna nem uma sensibilização à envolvente, o que contribui para a desorganização do lugar em vez de ajudar a explicitar os valores pré-existentes.». (Gouveia, 1978, p. 2)

Na minha perspectiva, as *Famílias de soluções* apresentadas pela equipa da DGCE, não são passíveis de estudo aturado, na medida em que apresentam uma visão pouco consentânea com a realidade da altura, quer no que concerne ao aspecto docente quer no que diz respeito aos espaços físicos, cuja heterogeneidade mostrava ser impeditiva de tipificação.

Segundo o Ministério da Educação e Universidades – Equipamentos Educativos, no Boletim informativo, n.º 27, datado de Abril de 1982, na sua introdução (p.11), no ponto um, lê-se:

As instalações e equipamentos educativos traduzem sempre, quer na sua forma quer no seu funcionamento, uma determinada concepção da Escola e são concebidas para concretizar objectivos educacionais expressos pelos órgãos de decisão das instituições a que pertencem. Daí que a Escola (edifício) não possa ser encarada como um espaço neutro a habitar, nem avaliada unicamente, quanto à sua capacidade de acolhimento de alunos que a procuram. Ela é um dos termos, e dos mais relevantes, das relações de espaço e tempo subjacentes a todo o processo educativo: da maneira como foi concebido, à maneira como está organizada a distribuição e proporção dos diferentes espaços, muito depende a possibilidade de concretizar os objectivos que lhe são atribuídos.

No mesmo lugar, na sequência do anteriormente referido, no ponto dois, sobrevém a concepção de escola:

Uma Escola define-se, de acordo com a tipologia, pelo número, características e articulação de espaços, adequados às diferentes funções que devem desempenhar. Estas funções, centradas essencialmente na actividade de ensino, têm vindo a ser progressivamente alteradas, não só pela modificação dos currícula, programas e métodos, como também por novas concepções quanto aos objectivos dos equipamentos educativos e sua utilização por professores e alunos.

Decorre da citação supra uma concepção de escola com especial enfoque sobre o intercâmbio de comunicação que se processa entre indivíduos, espaços e currículo, em constante mutação. Assim, o referido Boletim acrescenta:

Esta interacção entre conteúdos e métodos de ensino, por um lado, e as características e organização do espaço onde se processa a aprendizagem, por outro, torna premente a integração em equipas multidisciplinares (pedagogos, administrativos, arquitectos) dos serviços encarregados da definição de currícula, elaboração de programas, apoio pedagógico e formação de professores, com os serviços responsáveis pelos estudos, normas e projectos das instalações e equipamentos.

Nos termos do documento antes dito, o que se pretendia como «primeiro passo, para a ‘criação de uma estrutura permanente’ que materializasse esta ideia de integração», consistia na assinatura do «Protocolo de Acordo» pelos «Directores-Gerais do Ensino Secundário, Ensino Básico e Equipamento Escolar, em 12 de Agosto de 1980, e homologado pelo Secretário de Estado da Educação». Neste contexto, o referido documento adianta:

Todavia, apesar das suas potencialidades, ainda está longe de cumprir, na prática, os objectivos com que foi realizado. De facto, apesar da participação de representantes das Direcções-Gerais Pedagógicas na elaboração dos programas preliminares de instalações e equipamentos, as alterações dos programas e dos currícula têm continuado a realizar-se sem terem em conta os programas de instalações existentes e sem consulta à entidade responsável pela coordenação.

Do anteriormente exposto e decorre que o encadeamento de determinados preceitos não segue o acordo entre entidades ou serviços. Nesta ordenação lógica e sequencial de coisas relacionadas, no ponto três do supradito documento lê-se:

A média de vida dos edifícios escolares é, naturalmente, superior ao período de vigência das reformas educativas e, por outro lado, a planificação do sistema educativo está sujeita a ajustes constantes, de acordo com a evolução das necessidades. Para que os edifícios escolares não constituam factor de cristalização do sistema e possam, dentro dos parâmetros aceitáveis, acompanhar a evolução dos currícula e das técnicas pedagógicas, torna-se necessária a íntima cooperação (do planeamento à gestão), dos serviços responsáveis pelo sector pedagógico e das instalações e equipamentos. Este facto contribuirá para uma melhor racionalização dos investimentos e custos das instalações e permitirá estudar com eficácia soluções de flexibilidade que respondam em cada momento às exigências que lhe são formuladas.

De acordo com a citação acima, uma articulação é desejável entre os sectores pedagógicos e das instalações e equipamentos, porquanto as reformas educativas têm uma esperança média de vida inferior à dos edifícios, onde estas se efectivam e, por conseguinte «torna-se necessária a íntima cooperação», para que os sectores envolvidos possam dar resposta atempada aos problemas que lhes possam ser levantados.

No mesmo lugar e na mesma linha de raciocínio, face às mutações operadas no sistema educativo, sobrevém:

Estes princípios genéricos, comumente aceites, ganham uma acuidade maior na actual fase de evolução do sistema educativo, sujeito a transformações profundas (quer por via das sucessivas mudanças avulsas com incidência nos currícula e programas quer por força da próxima aprovação na Assembleia da República de uma Lei de Bases do Sistema Educativo) e em que se prevê uma intensificação da construção escolar para um ritmo e valores nunca anteriormente atingidos: cerca de 400 edifícios em 5 anos segundo o Plano a Médio Prazo da D. G. E. E., ou seja 56% do actual *stock* dos ensinos preparatório e secundário.

Ao finalizar este ponto, perante a previsão de «intensificação da construção escolar» para os níveis de ensino preparatório e secundário, o documento é elucidativo: «O impacto desta intervenção condicionará a médio prazo todo o sistema e consequentemente as suas possibilidades de reconversão pelo que é decisiva uma articulação entre as reformas em curso e o plano de construção atrás referido.»

A páginas treze do supracitado documento, no conteúdo sob o título «Listagem e características dos espaços», advém a concepção de edifício escolar:

Um edifício escolar é constituído por duas grandes áreas: o espaço interior e o espaço exterior, considerando em cada uma os espaços complementares de apoio ao ensino. Por sua vez os espaços interiores de ensino poderão ser constituídos por salas normais ou salas específicas, preparadas para satisfazer as exigências decorrentes de várias disciplinas e do tipo de trabalho que ali se realiza. Os espaços de apoio são espaços complementares da área de ensino e a sua utilização correcta contribuirá para uma maior flexibilidade das instalações. Esta flexibilidade aumenta com o acréscimo do número de lugares, o que permite a execução de um maior número de actividades.

O conceito de edifício escolar, acima descrito, passa pela noção de espaços de ensino e de apoio a este, não descurando o espaço exterior como uma das duas grandes áreas que constitui um edifício desta natureza.

Em 1985, Maria Júlia Magos concebeu um trabalho – no âmbito de um concurso interno, na categoria de arquitecto assessor do quadro da Direcção Geral das Construções Escolares do Ministério da Educação – de onde advêm «recomendações sobre construção escolar» para o ensino preparatório e secundário unificado, as quais estão em concordância com os parâmetros estabelecidos pela Direcção Geral dos Equipamentos Educativos (DGEE) e pela Direcção Geral de Serviços de Planeamento e Controlo (DGSPC) e Divisão de Recolha e Tratamento de Dados (DRTD). Nesta brochura, Júlia Magos, debruça-se sobre as diferentes tipologias de edifícios, sendo que a sua concepção de escola está intrinsecamente associada às suas características e à articulação dos espaços adequados às diferentes funções desempenhadas, configurando assim um conjunto de espaços inter-relacionados, de ensino, de administração e de lazer, distribuídos por dois grandes grupos: interiores e exteriores, os quais, no essencial, concorrem para o desenvolvimento intelectual e físico de todos os alunos.

Nos termos dos parâmetros determinados, Júlia Magos (1985) identifica as escolas do seguinte modo (Quadro 1):

Tipo	Escola
C	Escola Preparatória
C+S	Escola Preparatória/Secundária
SU e ES	Escolas Secundárias

Quadro 1. Tipologias de escolas para o Ensino Preparatório, Unificado e Secundário.

Tendo em conta o número de turmas para a qual a escola foi projectada, a identificação da tipologia de projecto é a seguinte (Quadro 2):

C/12	C/18	C/24	*C/36	
C+S/11	C+S/18	C+S/24		
*SU/13	SU/20	SU/24	SU/30	
*ES/16	ES/24	ES/30	*ES/36	ES/42

Quadro 2. Tipologias de escolas/número de turmas para o Ensino Preparatório, Unificado e Secundário.

No quadro acima, a notação asterisco (*) refere-se a tipologias correspondentes a projectos de raiz, mas actualmente não executados», conforme documento original.

As escolas com tipologias diferentes das indicadas, segundo a mesma fonte, correspondem a: edifícios não tipificados, por exemplo, ex-colégios adquiridos, edifícios adaptados, etc.; antigos liceus, escolas técnicas e escolas industriais e comerciais; escolas de raiz que, por razões de ampliações admitem um número maior de turmas em regime normal de funcionamento.

Segundo a arquitecta Maria Júlia Magos (1985), de acordo com o estipulado pela Direcção Geral dos Equipamentos Educativos e pela Direcção Geral de Serviços de Planeamento e Controlo e Divisão de Recolha e Tratamento de Dados, o regime de utilização por cada tipo de escola, está previsto do seguinte modo (Quadro 3):

Tipologia de escola	Horário semanal
C	36 horas
SU	40 horas
C+S	36 horas
ES	40 horas

Quadro 3. Distribuição de carga horária semanal conforme tipologia de escola.

No que concerne às características dos espaços e aos recursos que os mesmos oferecem, de acordo com as normas vigentes, Júlia Magos (1985) certifica:

Um edifício escolar é constituído por duas grandes áreas: o espaço interior e o espaço exterior, considerando-se em cada uma os espaços de ensino e os espaços complementares de apoio ao ensino. Por sua vez os espaços interiores de ensino poderão ser constituídos por salas normais ou salas específicas, preparadas para satisfazer as exigências decorrentes de várias disciplinas e do tipo de trabalho que aí se realiza. Os espaços de apoio são espaços complementares da área de ensino e a sua utilização correcta contribuirá para uma maior flexibilização das instalações. Esta flexibilização aumenta com o acréscimo do número de lugares, o que permite a execução de um número maior de actividades.

Segundo a mesma fonte, face às tipologias de escolas, antes referidas, e perante a carência de instalações, aliada à indefinição e reestruturação dos vários graus de ensino e aos desajustamentos da rede escolar, impôs-se a necessidade de opção por «soluções tipificáveis e simultaneamente flexíveis que não constituíssem entraves a um ensino em transformação, permitindo uma inovação contínua de métodos e práticas pedagógicas». Neste contexto, a solução óptima para o problema em apreço obtém-se «através da concepção de edifício – dimensões, inter-relações de espaços e suas características» e, ainda, a partir da «adaptabilidade do equipamento».

Nesta perspectiva, definiram-se assim tipologias de escolas em concordância com os «graus de ensino e dimensionamento da população discente, procurando compatibilizar as carências com os recursos disponíveis e responder de maneira adequada às diferenciações da procura escolar». (DGEE)

Em conformidade, com o anteriormente referido, a tabela abaixo (Quadro 4) apresenta as tipologias de escolas, para os três tipos de ensino e o correspondente dimensionamento em número de turmas, calculado com base em 36 horas semanais para o Ensino Preparatório e 40 horas semanais para o Ensino Secundário.

Grau de Ensino	Dimensionamento (em Turmas)		
C Preparatório	12	18	24
C+S Preparatório + Unificado	11	18	24
SU Unificado	20	24	30
ES Unificado + Complementar	24	30	42

Quadro 4. Tipologias das Escolas/dimensionamento em número de turmas para o Ensino Preparatório, Unificado e Secundário.

De acordo com a mesma fonte, «Estas Escolas poderão responder satisfatoriamente a um aumento de procura escolar (enquanto a população não estiver estabilizada) recorrendo a uma intensificação da sua utilização.».

Efectivamente as escolas responderam à procura escolar, mesmo que alguns pavilhões pré-fabricados, também designados por «galinheiros», fossem a solução provisória que passou a definitiva, no que a salas de aulas diz respeito. Todavia, a solução só teoricamente, pode ser considerada satisfatória, e nunca por docentes ou

discentes que ocuparam esses espaços; sob as diferentes condições climatéricas deste país, observadas durante o ano escolar, tudo acrescido da rápida degradação das instalações, quer pela sua fragilidade quer pelo vandalismo, do qual eram alvo por parte dos alunos, na medida em que o edificado não lhes impunha qualquer respeito.

A tipologia de escolas que substituiu a anterior, que ainda é válida para o ano lectivo de 2011/2012, é a seguinte:

- Escola Básica do 1.º Ciclo: assegura unicamente os quatro anos correspondentes a este nível de ensino;
- Escola Básica integrada: comporta alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, correspondendo aos dois últimos, respectivamente, 2 e 3 anos de escolaridade;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos: assegura os 2 níveis de ensino, como a própria designação indica;
- Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário: comporta 3 níveis de ensino, sendo o último de 3 anos;
- Escola Secundária: assegura exclusivamente este nível de ensino;
- Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico: comporta os dois níveis de ensino, de acordo com a designação.

Num número reduzido de escolas estão ainda patentes, nas suas fachadas, as antigas designações, as quais já não indicam a natureza e as características da sua população discente, nem tão-pouco em algum tempo o assinalaram devidamente. Por exemplo, a escola onde lecciono, antigo «Externato», antes da «Revolução dos Cravos», passou a Escola Preparatória e ao domínio público – através da Portaria n.º 1139/82, de 11 de Dezembro, emanada pelo Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa –, integrando os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Pelo Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro, diploma que institucionalizou as denominadas «C+S», assumiu esta tipologia e passou a integrar o ensino secundário. Com o Despacho n.º 33/91, do Ministério da Educação, assumiu a designação – que à data mantém – de Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário, correspondendo a tipologia à população discente. Em 8 de Julho de 2003, através do Despacho n.º 13313, do Secretário de Estado da administração Educativa integra um Agrupamento de Escolas, ou seja, foi agrupada a escolas do 1.º ciclo. Tal facto implicou que este estabelecimento

de ensino tenha albergado turmas do 1.º ciclo, de onde resultou uma amálgama de faixas etárias, com todas as implicações daí decorrentes.

Após a intervenção da «Parque Escolar» a designação das escolas com ensino secundário tende a ser «Escola Secundária» – porque já o eram antes ou porque o passaram a ser após as obras levadas a cabo por aquela Entidade Pública Empresarial –, embora este tipo de estabelecimento de ensino público abarque o 3.º ciclo do ensino básico, visto que não existem escolas exclusivamente do ensino secundário público em Portugal. A possibilidade de uma «Escola Secundária» integrar ainda outros níveis de ensino, para além do 3.º ciclo, é perfeitamente viável, sendo o antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz disto um exemplo. Assim, junto ao portão, o muro que acompanha o gradeamento paralelo ao alçado principal ostenta – do lado direito do observador – a designação Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figura 12).



Figura 12. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Entrada principal. (Foto: Ana Cação)

Transposta a portaria, após o controlo de entrada, e percorrendo o espaço ajardinado, que conduz à entrada principal do edifício, num muro com este seguimento, a um nível rebaixado – do lado esquerdo do visitante/utente – está inscrita a denominação Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho (Figura 13).



Figura 13. Muro perpendicular ao alçado principal da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. (Foto: Ana Cação)

Erguendo o olhar sobre o alçado principal – do lado superior esquerdo – exhibe-se a instituição como um «Centro de Novas Oportunidades», mais concretamente, Centro de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, identificando deste modo outro nível de ensino.

O ensino afecto às «Novas Oportunidades», conforme anteriormente referido, foi um dos baluartes do anterior Governo. O nível de ensino consignado sobre a fachada do edifício, que investe a escola como um «Centro de Novas Oportunidades», resulta o mais visível e, ironicamente, é aquele que menos elevação e dignidade científica confere à instituição – pelas suas características antes ditas –, pese embora o facto de figurar ao mesmo nível da efígie do actual patrono e reconhecido filósofo nacional, conforme fotografia abaixo (Figura 14).



Figura 14. Alçado principal da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. (Foto: Ana Cação)

3.2. Acerca da edificação de escolas para o ensino secundário em Portugal

Segundo Azevedo (2003), «Uma escola não adquire os seus traços específicos aquando da sua criação oficial, ou no momento da sua entrada em funcionamento», todavia, na minha perspectiva, a data de inauguração do edifício construído para o fim em causa, bem como o nome do arquitecto associado à obra, são marcos históricos. Além do mais, «não é menos certo que a história de uma sociedade ou de um país (e o mesmo se diga da história de um indivíduo) não pode ser escrita e compreendida sem se ter em conta as instituições em que foram formadas a infância e a juventude» (Ferreira Gomes, 1995).

Na óptica de Augusto Sobral (Moura, 2001, p. 25), a arquitectura, consiste numa «actividade humanística que no seu limite tende a ser a síntese de todas as artes e de todo o conhecimento, servida por todas as técnicas, integrando na sua história o retrato dos progressos tecnológicos que, na maior parte das vezes é ela própria a determinar, pela sua investigação das relações entre espaço físico, homem e sociedade». Este arquitecto português, na sequência da sua reflexão sobre o papel da arquitectura, afirma:

A sua história retrata igualmente a evolução das sociedades acabando o progresso tecnológico, quando não influenciado por factores perversos, por se limitar a ser a tradução do evoluir de

princípios cuja eternidade ou precariedade é da mesma ordem, de um ponto de vista de valor intrínseco, que a da própria existência da espécie humana na superfície da Terra.

Augusto Sobral conclui «que esta ideia, num país com fraca tradição de investigação, e onde as revoluções tecnológicas chegam por importação com ‘kits’ de montagem, parece forçosamente uma inutilidade». Porquanto, «será sempre mais ‘andejo’, como se diz nas obras», e está perfeitamente arreigado no espírito desenrasca luso, «aplicar receitas que correspondam a experiências feitas e copiar modelos e linguagens, considerando que o estudo da génese dessas linguagens é uma perda de tempo». (Moura, 2001, p. 25)

A linha de raciocínio do arquitecto supradito justifica a minha perspectiva, ao considerar que arquitectura escolar, em Portugal, para o nível de ensino em estudo, possui marcadas influências francesas, britânicas e alemãs, nem sempre explícitas, sendo que estas afluem a par das ideias pedagógicas, dos sistemas políticos vigentes ou das experiências dos arquitectos envolvidos. Assim, a observação dos estabelecimentos de ensino requereu, da minha parte, cuidados acrescidos, já que segundo Rodríguez Llera (2006, p. 5), «a análise de um edifício não pode ser abordada da mesma maneira que a de qualquer outro objecto artístico, em virtude da complexidade da sua natureza», pelo que procedi a uma análise comparada, visando entrever as ideias e os ideais subjacentes aos projectos arquitectónicos, que guarnecem os lusos currículos. Neste contexto, atendi às recomendações do autor antes dito, no mesmo lugar:

Um edifício não pode ser visualizado todo de uma só vez, a sua percepção é dinâmica, e portanto precisamos dos projectos para nos ajudarem a compreender simultaneamente o seu exterior e interior. Um edifício histórico pode ter sofrido transformações ao longo do tempo, restauros, alterações da sua forma original. Finalmente, por resumir a especificidade do seu estudo, a função – utilitária ou simbólica – da arquitectura, que lhe traz um alto significado social, é determinante na sua leitura e apreciação, pois reflecte de forma precisa os valores da sociedade e do tempo em que foi criada.

Face ao exposto, consultei os projectos que me foram facultados e desloquei-me aos locais com a frequência possível, sendo que transpus o umbral dos edifícios, quando tal permissão me foi dada.

Da apreensão do exterior dos edifícios – que constituem o parque escolar para o ensino secundário –, que como qualquer edifício surgem «como um volume ou conjunto de volumes», que segundo Rodríguez Llera (2006, p. 6) «mostra o seu rosto principal, habitualmente por meio da fachada, estruturada segundo um jogo ordenado de partes abertas e fechadas, cheios e vazios, de linhas de força dominantes, verticais ou

horizontais, de ornamentos variados, de cromatismos aplicados ou derivados dos materiais de construção utilizados», constatei a existência de elementos de inspiração francesa, britânica e alemã, na arquitectura lusitana em alguns *liceus*; inglesa nos ciclos preparatórios para o ensino secundário – consequência do «Projecto Regional do Mediterrâneo» –; finlandesa ou de outros países do Norte da Europa, em escolas construídas já na década de 80 e, recentemente, nas obras afectas ao «Programa de Modernização das Escolas Secundárias», existem claras influências britânicas.

A conjugação do passo anterior – observação do exterior – com o segundo passo desta análise, que consistiu no encontro com o espaço interior, permitiu-me vislumbrar o que as paredes encerram e articular a leitura do exterior com a do interior, o que na perspectiva de Rodríguez Llera (2006, p. 6) se traduz numa «experiência insubstituível, pois define a substância última e mais íntima da arquitectura, a sua verdadeira originalidade».

Numa primeira abordagem fixei-me sobre «o edifício *liceu*», à semelhança dos autores: Gonçalo Canto Moniz, em *Arquitectura e instrução. O projecto moderno do liceu (1836-1936)*; Carlos Manique da Silva, em *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*; Fernando Moreira Marques, em *Os liceus do Estado Novo. Arquitectura, Currículo e Poder*; Jorge Ramos do Ó, em *Ensino liceal (1836-1975)* e Alexandra Nave Alegre, em *Arquitectura escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978)*. Das obras referidas colhi e confrontei dados, bem como da obra coordenada por António Nóvoa, *'Liceus de Portugal'. Histórias, arquivos, memórias*. A justificação para me debruçar sobre a edificação dos liceus prende-se, em primeira instância, com a articulação com o presente – ao qual História da Educação deve estar atenta «em primeiro lugar, porque é este que lhe confere legitimidade funcional; depois, porque só ele permite interrogar devidamente o passado» (Ferreira Gomes, 1995) – e, também, porque os edifícios se mantêm a cumprir as funções para que foram criados, desde a sua génese. Além disso, a construção destas edificações corresponde à chamada «época de ouro» da arquitectura escolar portuguesa, pelo que considero que qualquer trabalho neste âmbito não pode contornar «o edifício *liceu*».

À primeira linha, de inspiração francesa, correspondem os liceus:

- Liceu Mouzinho da Silveira (Portalegre) – inaugurado a 26 de Março de 1887. Projectado pelo arquitecto José Carlos Fonseca Achaioli Coutinho;

- Liceu Camões (Lisboa) – inaugurado a 16 de Outubro de 1909. Projectado pelo arquitecto Miguel Ventura Terra;
- Liceu Passos Manuel (Lisboa) – inaugurado a 9 de Janeiro de 1911. Projectado pelo arquitecto Rozendo Carvalheira, a partir do projecto inicial de José Luís Monteiro (1882), com alterações de Rafael da Silva e Castro (1888);
- Liceu Pedro Nunes (Lisboa) – inaugurado a 17 de Novembro de 1911. Projectado pelo arquitecto Miguel Ventura Terra;
- Liceu Alexandre Herculano (Porto) – inaugurado no ano lectivo de 1921/22. Projectado pelo arquitecto José Marques da Silva.

Nos anos 30, 40 os edificios sofreram influências alemãs, tendo-se construído escolas com alguma qualidade, a partir da década de quarenta, em pleno Estado Novo. Os edificios caracterizam-se pela sua robustez e pelas instalações mais adequadas às necessidades pedagógicas, a fim de prestarem o seu contributo no fortalecimento da imagem do regime. À inspiração alemã, não é decerto alheio o facto de o arquitecto Raul Lino se deslocar assiduamente à Alemanha, com o propósito de efectivar as *démarches* entabuladas com aquela potência estrangeira. Este falava fluentemente a língua germânica, pois havia trabalhado num *atelier* de arquitectura na Alemanha, após os estudos em Inglaterra. Sobre as deslocações do reconhecido arquitecto e dos negócios mantidos com o dito país, sendo à altura Duarte Pacheco Ministro das Obras Públicas de Salazar, Marona Beja (2007, p. 17) escreveu: «Era urgente começar a ponte, a auto-estrada. As outras estradas. Assim os alemães mandassem o que deviam: as placas de cimento.

«O volfrâmio continuava a ir para lá, quantidades cada vez maiores, nesse ano de 1942. Eles, nem carvão nem as placas.

«‘Berlim... o Lino tem de voltar a Berlim.’».

Citando a mesma fonte, para além de se constatar que o trabalho de equipa também foi uma qualidade do referido Ministro de Salazar, Duarte Pacheco, certifica-se que o arquitecto antes mencionado também colaborou nos projectos de escolas: «Mas com Rogério de Azevedo, havia por resolver o assunto da separação dos sexos nas escolas. Também com Raul Lino. ‘... obrigatoriamente em edificios distintos’, impusera o

Presidente do Conselho. A que distância? O Doutor Salazar esquecera-se de referir distâncias.» (Marona Beja, 2007)

No ano lectivo de 1933/34 foi inaugurado o edifício construído para o Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho (Lisboa), tendo sido projectado para 900 alunos, pelos arquitectos: Miguel Ventura Terra (1913) e António Couto (1930). Neste mesmo ano foi inaugurado o Liceu Rodrigues de Freitas (Porto), projectado pelo arquitecto José Marques da Silva.

A 16 de Outubro de 1936 foi inaugurado o Liceu José Falcão (Coimbra), projectado pelo arquitecto Carlos Ramos. No mesmo ano civil, a 20 de Junho, foi inaugurado o Liceu Diogo de Gouveia (Beja), projectado pelo arquitecto Cristino da Silva. Este edifício sofreu obras de ampliação e beneficiação em 1948, 1958 e nos anos 70.

No ano seguinte, exactamente a 7 de Janeiro de 1937, foi inaugurado o Liceu de Latino Coelho (Lamego), projectado pelo arquitecto Cottinelli Telmo.

Data deste período a construção do Liceu Infanta D. Maria (Coimbra), sendo inaugurado a 1 de Outubro de 1948, cujo arquitecto responsável foi Fernando de Sá. O projecto deste edifício foi inicialmente aprovado em 1938, e alterado pelo arquitecto Francisco Assis.

O edifício definitivo do Liceu D. Filipa de Lencastre (Lisboa) foi inaugurado a 14 de Novembro de 1938 e projectado pelo arquitecto Jorge Segurado, tendo sofrido obras de ampliação e reorganização dos espaços em 1945, final dos anos 50 e início dos anos 60 (Henrique Figueira, 2003, p. 430). Todavia, a autoria do projecto, que se apresenta como segura e coincidente em diversas fontes, deixa dúvidas quando confrontada com um artigo da edição espanhola «Arquitectura», sob o número 136, datada de 1930, onde se lê:

Por una circunstancia casual podemos publicar las plantas del Liceo femenino que Carlos Ramos, el *animatore* en Portugal de la nueva arquitectura, presenta en la Exposición. Ramos es el espíritu que necesita llevar dentro todo movimiento, y así se explica que el Estado se «atreva» a hacer en el país vecino obras que entre nosotros se consideran aún como subversivas. (p. 230)

Estabelencendo uma análise comparativa entre as plantas e perspectiva, que ilustram o artigo citado supra, referentes ao Liceu D. Filipa de Lencastre (Lisboa) e o projecto do mesmo liceu, assinado por Jorge Segurado, não se verificam coincidências.

Quanto à autoria do projecto do Liceu D. Filipa de Lencastre, o organismo nacional que classificou, em 2012, a obra como Monumento de Interesse Público registou na

«Nota Histórico-Artística»²⁸ respectiva, no sítio correspondente ao património português classificado:

Enquanto arquitecto da DGEMN, Jorge Segurado projecta em 1932 para o bairro social do Arco do Cego uma «Escola Primária». Em 1938, e já em fase de construção, o plano é alterado e adaptado a Liceu Dona Filipa de Lencastre, sendo a obra concluída em 1940 ao abrigo do Plano dos Centenários.

Do projecto inicial de 1932 salienta-se a linha simétrica da planta de dois pisos, estruturando-se o edifício a partir de um corpo principal que contém os serviços administrativos e salas de aula em torno do recreio. Ao corpo principal o mesmo projecto associa, em função do eixo do bairro, o corpo do ginásio e o corpo de entrada, valorizando esta com dois corpos semicirculares. A adaptação do projecto inicial de ensino primário a ensino liceal decorre de dificuldades orçamentais que travam a construção do projectado «Liceu do Quelhas» e nas exageradas dimensões do primitivo projecto da «Escola Primária» do Arco do Cego. Surge assim, numa linha de contenção esta proposta de Segurado de adaptação a liceu feminino dos espaços duplos de separação dos dois sexos no primitivo projecto de ensino primário; desta forma, o espaço obtido permite a introdução de programas específicos de liceu como auditório, sala de desenho, trabalhos manuais, labores, canto coral, entre outros.

Por seu turno, o *site* oficial da actual Escola Secundária D. Filipa de Lencastre reza: «Este edifício, inserido no bairro do Arco do Cego e projectado em 1932 pelo arquitecto Jorge Segurado (1898-1990), havia sido anteriormente destinado ao ensino primário, pelo que veio a sofrer obras de adaptação até ao ano de 1940, embora tivesse sido oficialmente inaugurado a 14 de Novembro de 1938.»²⁹

Do artigo da imprensa espanhola, de onde ressalta um claro elogio a Carlos Ramos e, concomitantemente, à arquitectura portuguesa, sobrevêm tão-somente as iniciais J. S.; não se afigurando inusitado atribuir-se ao arquitecto hispano-português José Sobral Blanco, a sua autoria, ao estabelecer a correspondência entre as iniciais apostas ao artigo e o nome deste arquitecto. Anonimato do artigo à parte, tem-se por conveniente esclarecer a existência de dois projectos distintos para o mesmo liceu.

Gonçalo Canto Moniz (2007, p. 189), atesta a existência de dois projectos, para o liceu em causa:

Os dois projectos para o Liceu D. Filipa de Lencastre em Lisboa, o Liceu do Quelhas e o Liceu do Arco do Cego, simbolizam o arranque e o fecho dos dez primeiros anos da ditadura, 1926-1936. Esta ditadura, a partir de 1932, proclama o Estado Novo e consagra o ano de 1936 como *Ano X da Revolução Nacional*. Nesta conjuntura, o Liceu do Quelhas, projectado por Carlos Ramos entre 1929 e

²⁸ <http://www.patrimoniocultural.pt/pt/patrimonio/patrimonio-imovel/pesquisa-do-patrimonio/classificado-ou-em-vias-de-classificacao/geral/view/330873>

²⁹ http://www.aedfl.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=46

1930, é um produto da Ditadura Militar e corresponde a um momento de experimentação e de *compromisso*. O liceu do Arco do Cego é o resultado de uma adaptação da Escola Primária do Arco do Cego, projectada por Jorge Segurado em 1931, e constitui um dos primeiros produtos do Estado Novo, correspondendo a um momento progressista e pragmático de arranque das Obras Públicas.

Por seu turno, Henrique Figueira (2003, p. 427) assegura:

Um traço «permanente» na história do Liceu D. Filipa de Lencastre, comum aliás à grande maioria dos seus congéneres, prende-se com as instalações. Precárias durante os primeiros dez anos, inadequadas numa perspectiva funcional nos vinte anos seguintes (como se depreende dos relatórios da reitoria produzidos nas décadas de trinta e de quarenta), claramente insuficientes para responderem à «explosão escolar» após a década de cinquenta.

No momento da sua criação pelo ministro da Instrução Pública, Duarte Pacheco, através do Decreto n.º 15971 de 21 de Setembro de 1928, o liceu foi instalado provisoriamente no palácio Côrte-Real, à Rua do Quelhas. Previa-se, então, a sua demolição e a construção de um edifício de raiz, segundo um projecto do arquitecto Carlos Ramos, que contemplava um pavilhão de Ginástica e outro de aulas. O primeiro veio a ser construído, mas o projecto acabou por ser suspenso.

Do supra referido se infere que o pavilhão de aulas projectado por Carlos Ramos não foi construído, sendo a solução encontrada descrita por Henrique Figueira (2003, p. 428), do seguinte modo:

No Bairro Social do Arco do Cego encontrava-se quase concluído um edifício concebido para Escola Primária Masculina e Feminina (Escolas Centrais do Bairro do Arco do Cego) com capacidade para 880 alunos em regime de separação de sexos. Fora projectado, em 1932, pelo arquitecto Jorge Segurado, que terá contado com a colaboração do arquitecto António Varela. A possibilidade de construção de projectos desta dimensão fora aberta pelo Decreto n.º 2947, de 20 de Janeiro de 1917, tendo sido concretizada, neste caso, devido à urbanização de uma vasta zona de quintas no Arco do Cego, que incluiu também a construção do Instituto Superior Técnico, do Instituto Nacional de Estatística e da casa da Moeda. As vicissitudes da construção deste imóvel, cujo gasto de 1400 contos só no ano de 1936 foi considerado incomportável, levou à intervenção do próprio Presidente do Conselho de Ministros, Oliveira Salazar, conduzindo ao abandono de uma política de edificação de grandes complexos para o ensino primário. Instalou-se, então, um impasse quanto ao destino a dar ao edifício. Equacionou-se ainda a possibilidade de nele instalar uma escola técnica, mas finalmente, acabou por ser atribuído ao Liceu D. Filipa de Lencastre.

Perante o exposto, concluo que avançou o projecto de Jorge Segurado, com a «adaptação do edifício que se encontrava com os toscos completos e ainda com falta quase total de acabamentos» (Figueira, 2003, p. 428), por imposições financeiras, não tendo sido, portanto, preterido o projecto de Carlos Ramos, que segundo Canto Moniz (2007, p. 189) é um arquitecto que «desenvolve *soluções concretas* para circunstâncias impostas, umas vezes em direcção ao futuro e outras em direcção ao passado».

O projecto de Carlos Ramos, apresentado na imprensa espanhola, existe de facto, mas soçobrou a construção, contudo, o projecto do Liceu D. João III, construído na cidade de Coimbra, em 1936, foi gizado por Carlos Ramos e erigida a obra, sendo objecto desta tese, no capítulo quinto. Sobre este arquitecto garante, ainda, Canto Moniz (2007, p. 191), «Apesar do contacto imediato com Le Corbusier, as referências de

Carlos Ramos estão mais próximas de Walter Gropius e do seu projecto para a *Bauhaus*, enquanto projecto arquitectónico e enquanto projecto pedagógico.».

Na década de 40 o nome do arquitecto José Costa e Silva, pertencente ao corpo técnico da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS), surge como responsável pelos projectos seguintes:

- Liceu Sá da Bandeira (Santarém) – inaugurado no ano lectivo de 1943/44;
- Liceu Nuno Álvares (Castelo Branco) – inaugurado em Maio de 1946;
- Liceu Alves Martins (Viseu) – inaugurado em Abril de 1948;
- Liceu João de Deus (Faro) – inaugurado em Abril de 1948, o segundo edifício. O primeiro edifício foi da responsabilidade do arquitecto Adães Bermudes, inaugurado no ano lectivo de 1908/09;
- Liceu Gil Vicente (Lisboa) – inaugurado no ano lectivo de 1948/49;
- Liceu D. João de Castro (Lisboa) – inaugurado a 20 de Abril de 1949.

Neste período temporal, em 28 de Maio de 1946, foi inaugurado o Liceu Gonçalo Velho (Viana do Castelo), projectado pelo Arquitecto Januário Godinho.

José Sobral Blanco, galego, estudou arquitectura em Portugal, mantendo a nacionalidade espanhola, autodenominando-se «cidadão espanhol e arquitecto português», foi responsável pelos projectos correspondentes: ao Liceu Bocage (Setúbal) – inaugurado no ano lectivo de 1948/49 – segundo edifício, projectado para 400 alunos, sendo o primeiro projectado pelo arquitecto Rozendo Carvalheira, para 300 alunos, inaugurado no ano lectivo de 1907/08, e ao Liceu Carolina Michaëlis (Porto) – inaugurado a 27 de Abril de 1951.

António José Pedroso, que se especializou em escolas técnicas, também figura no rol dos arquitectos dos liceus, sendo o projecto do Liceu Eça de Queirós (Póvoa de Varzim), inaugurado a 18 de Outubro de 1952, da sua autoria.

Em 1952 o arquitecto José Costa e Silva, mais uma vez foi o responsável pelo projecto de um liceu, desta feita, pelo do segundo edifício do Liceu José Estevão (Aveiro), inaugurado a 25 de Maio, sendo o primeiro da responsabilidade do arquitecto Agostinho Lopes Pereira Nunes, inaugurado a 15 de Fevereiro de 1860. José Costa e

Silva foi também um dos arquitectos que manteve contacto com o exterior, o que se reflectiu no que projectou em solo nacional.

Em Abril de 1938 foi lançado um plano de novas construções liceais, conhecido por «Plano de 38», garante da concretização de objectivos de natureza política, económica e técnica; assegurando em primeira instância «o seu papel central e centralizador, no quadro de uma política de educação e de obras públicas, marcada pelo espírito de ressurgimento material e espiritual da nação, que a ideia de liceu, enquanto símbolo, deveria ajudar a desenvolver» (Marques, 2003, p. 70). A elaboração deste plano esteve a cargo da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS), instituindo medidas de controlo de todo o processo; desde o projecto à construção. Neste contexto, acresce referir que projectos encomendados a profissionais estranhos ao corpo da JCETS foram rejeitados, dando lugar a um novo projecto, desta feita elaborado por um elemento do corpo técnico da referida junta, nomeadamente pelo arquitecto José Costa e Silva, que supostamente coordenava a dita junta, já que tantos projectos de liceus assinou.

A construção dos 13 liceus contemplados no «Plano de 38», que a seguir se arrolam, alongou-se por um período de 14 anos, estendendo-se a várias regiões de Portugal Continental:

- Liceu Gonçalo Velho (Viana do Castelo) – projectado pelo Arq. Januário Godinho, tendo ficado concluído o edifício em finais de 1945.
- Liceu Eça de Queirós (Póvoa de Varzim)
- Liceu Carolina Michaëlis (Porto)
- Liceu José Estevão (Aveiro)
- Liceu Alves Martins (Viseu)
- Liceu Infanta D. Maria (Coimbra)
- Liceu Nuno Álvares (Castelo Branco)
- Liceu Sá da Bandeira (Santarém)
- Liceu Gil Vicente (Lisboa)
- Liceu D. João de Castro (Lisboa)

- Liceu de Oeiras (Oeiras) – projectado pelo arquitecto José Sobral Blanco, sendo o edifício concluído em 1952.
- Liceu Bocage (Setúbal)
- Liceu João de Deus (Faro)

Segundo Marques (2003), o modelo espacial dos liceus acima referidos observou o programa geral estipulado pela JCETS. Os projectos atendiam ao programa curricular e as construções – monoblocos – eram edificadas na periferia das malhas urbanas, sendo o terreno envolvente limitado por grades, o que implicava o seu isolamento ou separação; o interno e o externo, sendo que, o primeiro não gozava de permeabilidade relativamente ao que ficava de fora. Neste contexto, é pertinente referir que as grades hoje voltaram a fechar os edifícios escolares, numa tentativa, a maior parte das vezes gorada, de impedir o vandalismo.

Nos anos 60 os edifícios sofreram influências nórdicas, estando os nomes dos arquitectos Maria do Carmo Matos e António Nobre associados às suas construções. Nesta década, a 13 de Julho de 1965, foi inaugurado o Liceu Infante de Sagres (Portimão), cujo arquitecto responsável foi José Sobral Blanco.

A actual Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz), inaugurada a 17 de Abril de 1969, então Liceu Bissaya Barreto, foi projectada para 864 alunos, pelo arquitecto João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda.

O Liceu Heitor Pinto (Covilhã), à semelhança do anterior, foi inaugurado no ano lectivo de 1968/69. Projectado inicialmente para 1000 alunos, pelo arquitecto J. M. Pinheiro, sofreu obras de ampliação e beneficiação em 1983.

O segundo edifício construído para o Liceu Rodrigues Lobo (Leiria), foi projectado para cerca de 800 alunos, pelo arquitecto Lima Franco, que elaborou, igualmente, o estudo do terreno, tendo sido inaugurado a 8 de Outubro de 1964. Não sofreu obras de ampliação até 1974. O primeiro edifício construído de raiz para este liceu, projectado para 150 a 200 alunos, foi inaugurado em 1895.

No que concerne ao Liceu Rainha Santa Isabel (Porto), sabe-se que foi um liceu feminino desde a sua origem, iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1933/34, em edifícios velhos adaptados, à semelhança de todos os outros. No ano lectivo de 1962/63 efectuou-se a mudança para as primeiras instalações, criadas de raiz, para um

edifício concebido para 700 alunos. Acresce referir que a inauguração deste liceu foi presidida pelo Presidente da República, à época, Américo Tomás.

O Liceu Camilo Castelo Branco (Vila Real) iniciou o seu funcionamento no ano lectivo de 1848/49, tendo como instalações edifícios particulares, situação vulgar no panorama português, e consequente mudança sempre que as instalações eram manifestamente insuficientes. No ano escolar de 1901/1902 foi inaugurado o edifício construído de raiz para o liceu.

No ano lectivo de 1845/1846 deu-se início ao funcionamento do Liceu Sá de Miranda (Braga). Pese embora a sua projecção ao nível do país; consequência da supremacia bracarense, subjacente à da Igreja Católica, nunca teve um edifício de raiz.

Apesar do Decreto de 1918 visar a construção de edifícios próprios para todos os liceus, alguns, como o Liceu Fernão de Magalhães (Chaves), tiveram que esperar largos anos pela sua concretização. Este liceu entrou em funcionamento no ano lectivo de 1903/1904, e é mais um que assenta sobre paredes monacais.

Évora, sendo capital de distrito, foi uma das cidades contempladas com a criação de um dos liceus previstos na reforma de Passos Manuel de 1836. Assim, o Liceu André de Gouveia (Évora) entrou em funcionamento no ano lectivo de 1841/42, tendo ocupado sempre o mesmo espaço; local correspondente ao claustro do Colégio do Espírito Santo, até 1978, quando mudou as suas instalações para o conjunto de edifícios onde actualmente funciona a Escola Secundária André de Gouveia.

Na segunda metade do século XIX a cidade de Guimarães era um dos polos de maior dinamismo a nível nacional, pelo que os grupos económicos e sociais dominantes reclamavam a criação de um liceu. Neste contexto, surgiu o Pequeno Seminário de N. Sr.^a da Oliveira transformado em liceu, iniciando as suas funções no ano lectivo de 1891/1892, seguindo-se novas adaptações a edifícios religiosos. Em 1958 um novo edifício, projectado para 1000 alunos, foi construído para o Liceu Martins Sarmiento (Guimarães), cuja inauguração se realizou em Maio de 1962.

Relativamente aos últimos sete liceus referidos em momento algum é focado o nome de qualquer arquitecto, nem aquando das obras de melhoramento ou de ampliação, pelo que se pode inferir que as obras, a cargo das respectivas autarquias, numa fase posterior ao acordo com o Ministério da Educação, não contrataram quaisquer arquitectos, o que não implica a não existência de projecto. Aliás, Fernando Marques (2003 a) refere, que cada projecto, antes da sua organização final, era precedido de um anteprojecto

submetido a parecer da Comissão de Revisão da JCETS e do Conselho Superior de Obras Públicas (CSOP). Nesta fase, também as Câmaras Municipais eram consultadas, o mesmo acontecendo, eventualmente, com outros organismos responsáveis pelo planeamento urbanístico do local do futuro liceu.

No ano lectivo de 1969/70 foi inaugurado o Liceu Afonso de Albuquerque (Guarda), projectado pelo arquitecto António Maria Veloso Gomes.

Nave Alegre (2009 b, p.10) assegura, tendo como referência a sua dissertação – *Arquitectura escolar. O edificio Liceu em Portugal (1882-1978)* –, que no final da década de sessenta, a «concepção dos liceus» afectos ao *Plano de 58* «é marcada pela influência recebida das experiências no campo da arquitectura escolar no Norte da Europa, em particular a inglesa, e pelo apoio recebido por técnicos da OCDE». E, adianta que o «contacto estabelecido pela JCETS com grupos de trabalho internacionais veio alterar toda a filosofia de projecto», na medida em que a dita «filosofia» se escora e professa do seguinte modo: «numa metodologia de trabalho assente em equipas pluridisciplinares, integrando também técnicos das área [sic] da educação, em metodologias de concepção assentes no controlo e planeamento de custos, na normalização e pré-fabricação dos elementos da construção, e na proposta de uma nova tipologia de organização espacial – o pavilhão».

O Decreto-lei n.º 41572 de 28 de Março 1958, vulgo *Plano de 58*, aprova o plano de construção de novos liceus, a realizar no prazo de oito anos.

Nos termos do diploma antes citado, o Liceu Bissaya Barreto, também designado por Liceu Bissaia Barreto – actual Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho e antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz – foi abrangido pelo dito plano. Os documentos do Ministério das Obras Públicas – Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário atestam tal facto. Aliás, Marques (2003, p. 303), com base na supramencionada documentação afiança:

O terceiro período tem o seu início em 1968 com a entrada em funcionamento do novo edificio, projectado pela Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, no quadro do programa de construções liceais aprovado em 1958. O projecto, concluído em Julho de 1963, é da autoria do arquitecto João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda e do engenheiro Nuno Krus Abecassis.

Subsistindo alguma dúvida, no que concerne à data da concepção do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz, basta observar a capa do anteprojecto, bem como o parecer

da Junta de Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS) referente à sua construção, os quais constam das fotografias abaixo (Figuras: 15 e 16).



Figura 15. Capa anteprojecto do Nacional da Figueira da Foz. (Foto: Ana Cação; Fonte: MOP/JCETS)

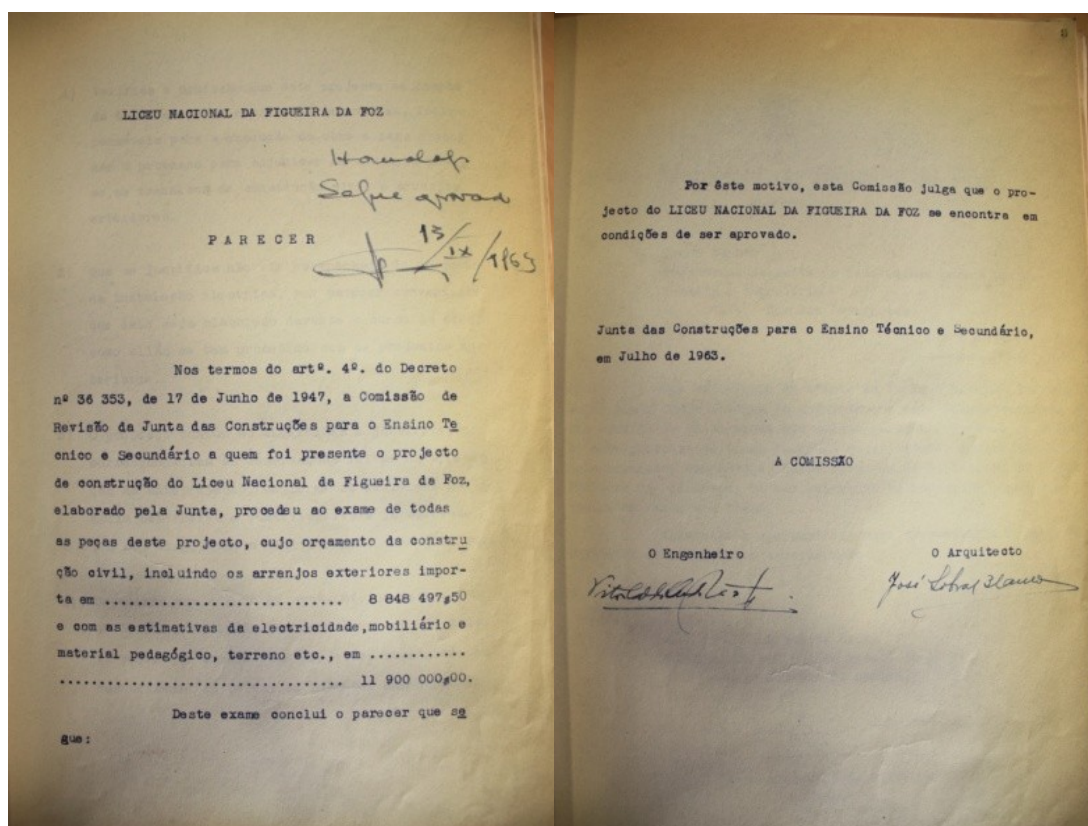


Figura 16. Primeira e segunda páginas do parecer para a construção do Nacional da Figueira da Foz. (Foto: Ana Cação; Fonte: MOP/JCETS)

Quanto à data de inauguração do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz, Moreira Marques (2003, p. 303) relata o que a memória figueirense não esquece: «A inauguração oficial do liceu decorreria no clima tenso da crise estudantil de 1969, com a presença do Chefe de Estado, do ministro da Educação Nacional e de outros altos dignitários do regime, no dia seguinte aos acontecimentos ocorridos na Universidade de Coimbra».

Da análise do projecto da actual Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho constata-se que o tipo de edificação não se escora sobre elementos pré-fabricados, facto que se depreende da visualização de um plano da construção do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz (Figura 17), sustentada pelo seu projecto e pela observação do edifício *in situ*.



Figura 17. Alçado poente do Liceu Nacional da Figueira da Foz, em construção. (Foto: MOP/JCETS)

Atendendo às perspectivas do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz: a primeira constante na foto tirada na fase terminal de construção e a segunda na capa do arquivo do seu projecto constata-se que a sua estrutura é de monobloco e não pavilhonar (Figuras: 18 e 19).



Figura 18. Perspectiva do Liceu Nacional da Figueira da Foz, onde o alçado principal sobrevém. (Foto: MOP/JCETS)



Figura 19. Capa do arquivo do projecto do Liceu Nacional da Figueira da Foz. (Foto: Ana Cação; Fonte: MOP/JCETS)

Após a análise efectuada, sobre um dos vários liceus que conheço, abrangidos pelo mesmo diploma – *Plano de 58* –, sou levada a rejeitar a hipótese acima colocada, no que

diz respeito a este edifício e aos demais, pois não se coaduna o edificado com a «filosofia» supra, defendida pela arquitecta Alexandra Nave Alegre.

No edifício antes referido, tal como noutros pertencentes ao mesmo período temporal, entrevêm-se influências inglesas da década de 50, no que concerne à arquitectura escolar, não em termos de materiais de construção, mas na abertura para o exterior: a altura das janelas permite o olhar a quem se encontre sentado, sendo estas rasgadas em todo o comprimento de qualquer sala de aula; os espaços são amplos e arejados; a vertente desportiva está bem patente no edificado, bem como na área envolvente, onde amplos espaços ajardinados foram planeados.

A percepção de que em Portugal laborávamos «orgulhosamente sós»³⁰, na minha óptica, não corresponde à verdade, pois os arquitectos portugueses da época viajaram, estudaram e trabalharam no estrangeiro. Bastava pelo menos uma viagem, para construir uma escola numa das ex-colónias, para que a brisa marítima transportasse novas dos movimentos arquitectónicos no resto da Europa, pese embora o facto de em Portugal as condições de aplicação dos conhecimentos partilhados serem dificultadas pela falta de preparação, aliada à existência de uma «indústria de construção incipiente» (Croft, 2001, p. 44).

Nave Alegre (2009 a, p. 93) garante que «Após a II Guerra Mundial, o debate e as experiências no campo da educação secundária em países como a Inglaterra, repercutiram-se em diversas interpretações e manifestações no campo da arquitectura escolar». Tais práticas foram efectivamente vivenciadas por arquitectos portugueses em solo britânico, de onde decorre «A nossa experiência inglesa», à qual o arquitecto Vasco Croft (2001, pp. 43-45) dá especial enfoque:

O festival da Grã-Bretanha, em 1951, constituiu um acontecimento notável onde se divulgou o moderno urbanismo e foi possível evidenciar possibilidades criativas das estruturas e das formas arquitectónicas em exibição. Atraiu visitantes de todo o mundo, incluindo arquitectos e educadores, que se encaminhavam depois para visitar as New Towns, ou as escolas em construção no Hertfordshire, atraídos pelo que parecia ser o desabrochar dum mundo novo social, em realização.

Croft, no mesmo lugar, refere que aquando da primeira visita a Inglaterra a sua equipa interessou-se «imediatamente e de forma especial pelas escolas que aplicavam um sistema de pré-fabricação ligeira e se baseavam na coordenação modular dos elementos» e, adianta: «Algum tempo depois, fomos convidados pelo arquitecto Aslin,

³⁰ Locução atribuída a Salazar. (N. do A.)

responsável pela equipa de Hertfordshire, para integrar a sua equipa, o que sucedeu em 1953. Para além do «conhecimento da realidade inglesa», que «influenciou de forma profunda o modo como exercemos a profissão de arquitecto», sendo que «para tal, contribuiu o facto de a Inglaterra ter sido o país precursor da regionalização urbana, bem como da construção escolar», Vasco Croft e a sua equipa experienciaram o seguinte: «Podemos, então, verificar em profundidade as características dum trabalho de equipa feito com seriedade e entusiasmo, dentro dum serviço público, numa câmara municipal dos arredores de Londres».

A propósito da permutação de influências e trabalho em equipa, deste modo se referia *Sir* George Grenfell-Baines à relação/influência que fluía do trabalho conjunto com Walter Gropius: «Thinking together from the start brings a new dimension and inspiration to design.». Desenvolver trabalho em equipa – façanha invulgar em Portugal – «conseguiu-o o Grupo de Trabalho sobre Construção Escolar», segundo Marona Beja (2010), porventura mercê da fleuma britânica, que antes avassalou Gropius: «Influenced by the ideas of William Morris, Gropius established the Arts and Crafts School in Weimar, which became the world-famous Bauhaus.».

Existe uma ideia generalizada da influência de Walter Gropius sobre os demais arquitectos, todavia «When the Nazis came to power in 1933 Gropius moved to England before emigrating to the United States in 1937.» Ora, Walter Gropius não saiu incólume da sua estada no Reino Unido, porquanto «Later, Gropius himself was to commend Grenfell-Baines on his success».

Quanto a *Sir* George Grenfell-Baines, que também sofreu influências de Alvar Aalto e de Le Corbusier, segundo a mesma fonte, estendeu a sua experiência de trabalho de grupo e, concomitantemente, o seu génio até terras lusas:

Grenfell-Baines's concept sprang from an earlier experiment in team working, the Grenfell Baines Group. The Group – later Grenfell-Baines and Hargreaves – had been set up at Preston, but quickly spawned satellite offices throughout northern England and, in 1959, a London office was opened. After BDP was launched, more branches opened in Scotland and Northern Ireland and there were several overseas ventures, particularly in the Middle East, America and Portugal.³¹

Portanto, a permeabilidade de influências e a manifestação de tendências arquitectónicas são transversais a arquitectos maiores e menores, no tempo e no espaço.

³¹ From an Obituary in the Daily Telegraph
<http://www.gradwellcorporatedesign.co.uk/Geoff%20Gradwell%20influences.htm>

Manique da Silva (2002, p. 167) refere que Miguel Ventura Terra, o arquitecto que projectou o Liceu Camões (Lisboa) foi bolseiro em Paris, mas que visitou escolas londrinas, sendo que o ferro e tijolo na construção dos edifícios por si projectados foram elementos que marcaram essa passagem. Já antes João de Barros havia assinalado o seu trânsito por Londres, em 1908, que segundo Manique da Silva (2002, p. 168), «depois da sua estadia no estrangeiro na qualidade de bolseiro» veio «defender nas conclusões do relatório do seu estudo, pela impressão positiva que lhe haviam causado o Liceu Lakanal e as escolas inglesas edificadas nos arredores de Londres, a construção de liceus reunindo todas as condições de higiene, situadas fora dos centros urbanos e na proximidade de parques ou jardins.».

Segundo Vasco Croft (2001), também Richard Neutra – «o arquitecto mais conhecido da América», de acordo com a revista *Progressive Contractor*, de Novembro de 1934 (Lamprecht, 2004) – assinalou a sua passagem por Portugal, à qual os arquitectos nacionais não ficaram indiferentes e, porventura, nem o próprio Neutra, a avaliar pela sua postura face à mundividência e à arquitectura: «O refinamento contínuo do conhecimento humano do corpo e da alma tornaram-se para mim uma e a mesma coisa, e a arquitectura do espaço em que se vive a sua aplicação e avaliação mais necessária.» (Lamprecht, 2004)

No âmbito dos estudos para o Projecto da Escola Preparatória do Ensino Secundário, foi elaborado um estudo aturado, sob a designação: *As Novas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, por parte de uma equipa de arquitectos experientes, conhecedores do que se fazia fora do país, composta por: Costa e Silva, Sobral Blanco, José Pedroso, Bernardes Miranda e Augusto Brandão, com a colaboração pedagógica de Teixeira de Matos e Tavares Emídio e, logicamente, de uma empresa de construção civil.

Segundo a referida equipa a construção escolar, no ano de 1968 iniciou-se com dois problemas: um quantitativo e outro qualitativo, correspondendo ao primeiro a integração da construção escolar no Plano de Fomento, com início nesse ano e termo em 1973, e ao segundo a resposta espacial a dar-se às alterações da estrutura da educação e dos métodos pedagógicos próprios dessa estrutura.

O problema de carácter quantitativo estava directamente dependente dos programas de execuções e necessidades, bem como das verbas postas à disposição dos diversos órgãos oficiais para se dar cumprimento a esse programa.

O segundo problema prendeu-se com a alteração estrutural que devia observar a obrigatoriedade de um ensino de seis anos, sendo que os dois últimos se bifurcam em Ensino Primário Complementar e em Ensino Preparatório do Ensino Secundário e, concomitantemente uma nova reestruturação do Ensino Secundário, tanto Técnico, como Liceal.

A publicação dos estudos executados pela Junta das Construções do Ensino Técnico e Secundário, para o Projecto da Escola Preparatória do Ensino Secundário equacionou toda uma série de novidades, arquitectónicas, pedagógicas e económicas. Assim, o primeiro estudo apontava para a utilização de formas pré-fabricadas, atendendo ao seu aspecto económico.

Nos finais de Janeiro de 1968 realizaram-se várias reuniões entre técnicos da Direcção dos Serviços do Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário e da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, a fim de efectivar os primeiros projectos para as primeiras escolas do ciclo que o plano de fomento solicitava. Em primeira instância,

procurou-se integrar os técnicos dos dois Ministérios numa única e idêntica visão dos problemas que levanta uma escola com as características da apontada, tanto mais que, presentemente em todo o Mundo se procede a uma revisão dos processos pedagógicos e arquitectónicos da Escola, quer entendida na sua totalidade como instituição, quer, em particular, a Escola do ciclo. (Silva, et al, 1968).

Este tipo de Escola, na perspectiva dos arquitectos antes referidos, no mesmo lugar, abrangia três pontos fundamentais: «finalidade, estrutura e metodologia». Assim, para se projectar, dirigir e viver uma Escola, para sentir o seu ambiente espacial, no todo ou no particular, impunha-se efectuar todo um trabalho de investigação a fim de se sentir e viver a finalidade que a sua edificação visava resolver. Tal objectivo deveria comandar e orientar todos os passos do pessoal docente, tanto na sua atitude individual, isto é, dentro das fronteiras das disciplinas que leccione, como na sua atitude colectiva, que o envolve numa integração em «equipas colectivas», a fim de correlacionar o seu ensino com o ensino de todos. (Silva et al, 1968)

Não sendo a escola «um luxo mas uma necessidade social» (Silva et al, 1968) a rede de construções atingiria todas as sedes de concelho em Portugal Continental, pelo que o aspecto económico e funcional não poderia ser descurado. Assim,

procurou-se fazer funcionar todos os espaços da aula em quase 100% do tempo diário de escolaridade levando-se o número de lugares a quase equivaler o número de alunos.

. . . analisou-se e hierarquizou-se toda a validade de funcionamento de cada espaço procurando poupar todo o m^2 inútil. (Silva et al, 1968)

Partindo do supra referido pressuposto economicista, que «presidiu às concepções espaciais e temporais» (Silva et al, 1968), tem-se como termo de comparação os dois liceus seguintes:

- Liceu de Vila Nova de Gaia: 30 turmas – 40 espaços de aula. Área total (sem ginásio) $5621m^2$;
- Liceu de Faro: 30 turmas – 30 espaços de aula. Área total $4230m^2$.

Quanto ao aspecto económico-constructivo procurou-se igualmente favorecer o tipo já tradicional de construção que é o betão-armado, deixando grandes zonas à vista, a fim de poupar mão-de-obra necessária aos acabamentos. O mesmo quanto às paredes de tijolo, principalmente as externas. (Silva et al, 1968)

Constata-se que o material da região, deu lugar às superfícies texturadas e rugosas do betão e do tijolo, na época, tão ao gosto ‘expressionista’ dos arquitectos Nuno Portas e Nuno Teotónio Pereira, deixando no *beton brut* as marcas de cofragem visíveis, numa clara intenção de evidenciar o sistema construtivo. Poupava-se, efectivamente, «mão-de-obra necessária aos acabamentos», mas a montante estava a moldagem do betão em caixa de madeira molhada, que aquando da sua remoção após o endurecimento do betão, o deveria apresentar como parede acabada, donde a poupança ser relativa – de acordo com as minhas indagações –, ou seja, ela verificava-se no final, mas os gastos iniciais não eram inferiores, nem em termos de mão-de-obra, nem em termos monetários.

Como de um «projecto repetível» se tratava, seria vantajoso que a planta apresentasse uma flexibilidade tal, que a sua implantação não implicasse custos inoportáveis quando aplicada a terrenos diferentes, quer no aspecto topográfico, quer na sua configuração, orientação e urbanização, sendo que tal é passível de concretização quando se decompõe o «volume-edifício escolar em núcleos-volumes arquitectónicos» (Silva et al, 1968). Assim, decompondo-se a «massa total do edifício em pequenos corpos», subdivide-se «a superfície contínua em pequenos núcleos que facilmente se

implantam segundo as mais variadas maneiras e as mais variadas cotas e configurações do terreno» (Silva et al, 1968). Nas figuras abaixo (Figuras 20 e 21) pode observar-se a implantação de duas escolas do ciclo preparatório (Escala 1:2000), em consonância com o que atrás foi descrito.

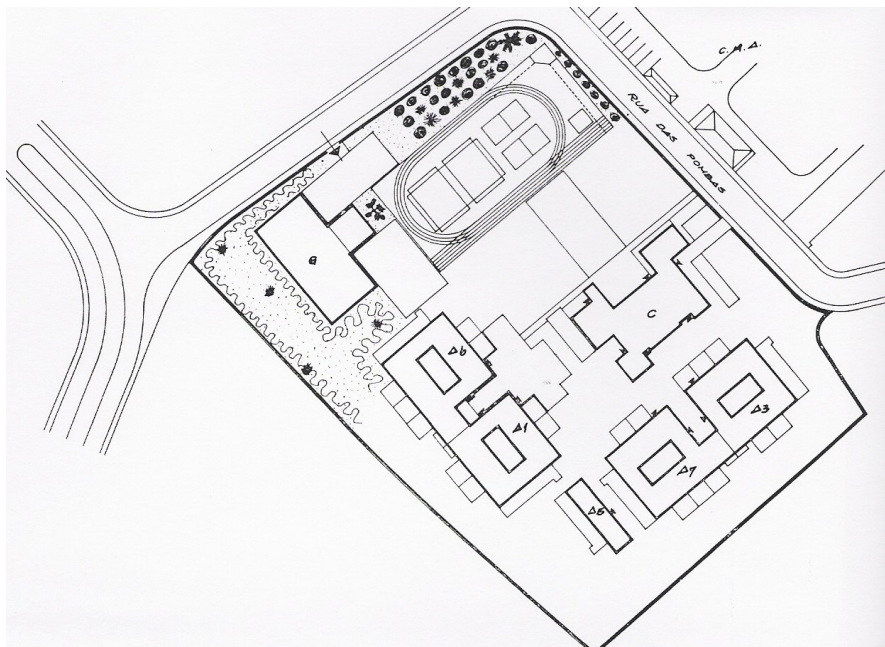


Figura 20. Projecto da Escola do Ciclo Preparatório de Aveiro. (Fonte: Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

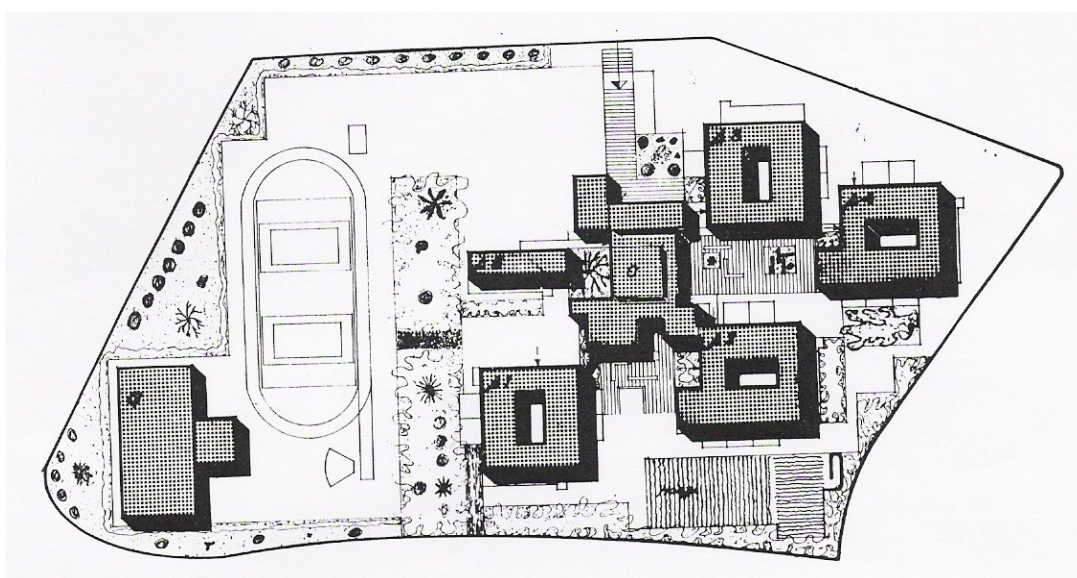


Figura 21. Projecto da Escola do Ciclo Preparatório de Vila Nova de Gaia. (Fonte: Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

No Anexo I (p. 303), podem ser observadas plantas, alçados e cortes, referentes a este tipo de escolas.

Estas escolas geraram grande polémica, na medida em que se demonstrou que os menos preparados para lidar com os novos espaços e equipamentos foram os professores. Constatou-se que os docentes não tiravam partido dos novos equipamentos e lidavam mal, ou não conseguiram sequer ultrapassar o problema decorrente das grandes superfícies envidraçadas, ao nível dos olhos ávidos dos alunos; tendo sido a solução para esta dificuldade apresentada a colocação de cortinas ou estores interiores.

As escolas do tipo das supramencionadas são as que funcionam actualmente como escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que correspondiam ao local onde o termo do último ano de todo o ciclo de aprendizagem se efectivava, enquanto a escolaridade obrigatória constava de nove anos.

No período temporal 1968-1972 foram construídas novas instalações para o ensino, correspondendo à materialização do «anseio de dotar o País com modernos e actuais edifícios, devidamente equipados». Estas visavam solucionar as prementes exigências de instalações, e acorrer ao aumento de população escolar que então se verificava, de acordo com Ministério das Obras Públicas (MOP) e da Direcção-Geral das Construções Escolares, em documento com data de 1973. Segundo a mesma fonte, impõe-se: «fomentar o ritmo das realizações e edificar cada vez mais depressa, mas sem que do processo resulte uma menos criteriosa gestão de dinheiros despendidos nem prejuízo para a qualidade do trabalho executado».

Nesta altura encontrava-se já em curso a construção de escolas preparatórias, de Norte a Sul do país, nas localidades a saber: Matosinhos, Porto, Pero Vaz de Caminha, S. João da Madeira, Abrantes, Loures, Sacavém, Amadora, Sintra, Cacém, Elvas e Lagos. Outros estabelecimentos também estavam a ser fixados do Minho ao Algarve, referentes ao ensino técnico e profissional (Escolas Industriais e Comerciais) – Barcelos, Penafiel, Ovar, Cantanhede, Entroncamento, Loures, Montemor-o-Novo, Olhão e Loulé – e ao ensino liceal, estes últimos localizados em: Espinho, Tomar, Almada e Portalegre.

Na edificação dos novos estabelecimentos de ensino, segundo o MPO, «foi feito um investimento global superior a 1 000 000 de contos³²», num total de 44 edifícios, dos

³² Um milhão de contos correspondia a um milhão de escudos, cuja conversão em euros é de € 4 987,98. (N. do A.)

quais 23 destinaram-se ao ensino secundário, conforme a partição seguinte: 13 Liceus e 10 Escolas Industriais e Comerciais e de Artes Decorativas.

De acordo com os dados do MOP,

A maioria das Escolas do Ciclo Preparatório e dos Liceus referidos – exceptuando-se aqueles que foram concluídos nos primeiros anos do período considerado –, foram executados obedecendo a projectos-tipo, normalizados e facilmente adaptáveis aos terrenos, permitindo, portanto, uma aplicação repetitiva e obedecendo a uma concepção que reúne num só bloco central todas as actividades de administração e sociais, ao qual são criteriosamente articulados outros blocos, especialmente projectados para neles se agruparem as áreas de ensino.

Os edifícios, construídos de acordo com os projectos-tipo referidos supra, eram elaborados com a preocupação do emprego de alguns elementos construtivos normalizados, permitindo uma solução evolutiva e a adopção de construção industrializada e pré-fabricação pesada.

Construídas sob esta égide foram as escolas abaixo elencadas, por ano de conclusão. Assim, concluídas em 1968 figuram as seguintes:

- Escola Preparatória de Luís António Verney (Lisboa) *
- Liceu Nacional de Cascais (S. João do Estoril – Cascais)
- Liceu Nacional da Figueira da Foz (Figueira da Foz)
- Escola Industrial e Comercial de Espinho (Espinho)

Concluídas em 1969:

- Escola Preparatória de Dr. Oliveira Salazar (Viseu)
- Liceu Nacional da Covilhã (Covilhã)
- Liceu Nacional de Bragança (Bragança)
- Escola Industrial e Comercial de Torres Vedras (Torres Vedras)
- Escola Industrial e Comercial de Santarém (Santarém)
- Escola Comercial Oliveira Martins (Porto)

As escolas a seguir indicadas foram concluídas em 1970:

- Escola Preparatória de Pedro de Santarém (Lisboa)
- Liceu de D. Pedro V (Lisboa) **
- Liceu Nacional da Guarda (Guarda)
- Liceu Garcia da Orta (Porto) **
- Liceu de Angra do Heroísmo (Angra do Heroísmo)
- Escola de Artes Decorativas da Guarda (Guarda)

Concluídas em 1971:

- Escola Preparatória de Álvaro Velho (Barreiro) *
- Escola Preparatória D. António da Costa (Almada)
- Escola Preparatória D. Afonso III (Faro) **
- Escola de Artes Decorativas de António Arroio (Lisboa)
- Escola de Artes Decorativas de Évora (Évora)
- Escola de Artes Decorativas de Gouveia (Gouveia)
- Escola Industrial e Comercial de S. João da Madeira (S. João da Madeira)
- Escola Industrial e Comercial de Ponta Delgada (Ponta Delgada)
- Instituto Industrial de Lisboa (Lisboa)

Concluídas em 1972:

- Escola Preparatória Barbosa do Bocage (Setúbal) *
- Escola Preparatória de Paulo da Gama (Seixal) *
- Escola Preparatória Dr. João de Barros (Figueira da Foz) *
- Escola Preparatória Eugénio de Castro (Coimbra) *
- Escola Preparatória André Soares (Braga) *
- Liceu de D. Diniz (Olivais – Lisboa) **
- Liceu Nacional de Queluz (Sintra)
- Liceu Nacional da Amadora (Oeiras) **
- Liceu de António Nobre (Porto) **
- Liceu Nacional de Matosinhos (Matosinhos) **
- Instituto Industrial de Coimbra (Coimbra)
- Escola de Regentes Agrícolas de Santarém (Santarém)
- Escola de Regentes Agrícolas de Évora (Évora) – 2.^a Fase
- Escola de Regentes Agrícolas de Coimbra (Coimbra) – 2.^a Fase
- Escola Agrícola da Quinta da Lageosa (Covilhã)
- Escola Prática de Agricultura de Mirandela (Mirandela)

Concluídas no ano lectivo de **1972/73**:

- Escola Preparatória de Afonso de Aveiro (Aveiro) *
- Escola Preparatória de Afonso de Paiva (Castelo Branco) *
- Escola Preparatória de José Luciano de Castro (Anadia) *

No rol das escolas antes listadas, as notadas com um asterisco (*) foram construídas de acordo com os estudos para o Projecto da Escola Preparatória do Ensino Secundário, assunto anteriormente tratado. Assim, no que respeita ao aspecto exterior, evidenciam grandes zonas de betão à vista e paredes de tijolo, onde o revestimento *brick* demonstra claramente a sua influência britânica. A Escola Preparatória de Luís António Verney (Lisboa) difere das outras igualmente assinaladas, não em relação aos acabamentos e material utilizado, mas porque é constituída por um único bloco com três pisos e, portanto, a sua configuração não é pavilhonar como as demais.

Por seu turno, nas escolas assinaladas com duplo asterisco (**) mantêm-se as lajes maciças de betão à vista, mas as paredes com revestimento de tijolo são aqui substituídas por paredes pintadas de branco, ou pintadas de azul e branco, no caso do Liceu Nacional da Amadora (Oeiras), ou, ainda, pintadas no tom de tijolo (*brick*), sendo este o caso do Liceu de António Nobre (Porto). Também neste conjunto existe uma escola que difere das anteriores, na medida em que é constituída por blocos com dois pisos, ostentando o betão à vista e o branco das paredes, a qual corresponde ao Liceu Garcia da Orta (Porto).

A construção das outras escolas acima referidas e não assinaladas obedeceu aos planos específicos de cada currículo, utilizando, sempre que possível, materiais próprios e técnicas de construção de cada zona do país.

Posteriormente à «Revolução dos Cravos», para acudir à crescente população estudantil, oriunda das ex-colónias, a edificação concernente a este nível de escolaridade, bem como aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, obedeceu essencialmente a projectos-tipo, onde o emprego de materiais normalizados se verificou, possibilitando soluções evolutivas e, por conseguinte, a adopção de materiais pré-fabricados. Estes edifícios caracterizaram-se por uma construção de baixo custo, com todas as fragilidades daí inerentes, pese embora o facto de permitirem adaptações ao longo do tempo. Neste panorama, a Escola Secundária de Benfica (Lisboa), já antes referida (2.2.), que iniciou a sua actividade a 20 de Novembro de 1980, foi a excepção à regra, no que diz respeito ao tipo de estrutura para o fim em causa.

Em 2007, nos termos da Resolução do Conselho de Ministros n.º 1/2007, de 3 de Janeiro, foi criado o «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário», conforme anteriormente referido. O citado diploma determina no ponto dois «a criação de uma entidade pública empresarial que tenha por objecto

principal, em moldes empresariais, o planeamento, a gestão, o desenvolvimento e a execução da política de modernização da rede pública de escolas secundárias» e, assim, surgiu a «Parque Escolar», Entidade Pública Empresarial (EPE), de acordo com o que foi previamente mencionado.

O referido programa – lançado a 19 de Março de 2007 –, que tinha como objectivo «inverter o processo de degradação física e funcional dos edifícios escolares com ensino secundário», revelou-se um sucedâneo do programa de renovação do parque escolar – *Building Schools for the Future (BSF)* –, desenvolvido pelo Governo inglês, o qual foi apresentado, sob o título *School of Tomorrow Conference*, no dia 31 de Maio de 2006, na Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa), com o apoio desta e da Fundação para a Ciência e Tecnologia, pelo arquitecto Mukund Patel, director do *Buildings and Design Unit*, Department for Education and Skills (DfES), England. A coordenação do seminário *(Re)Pensar o espaço de aprendizagem* esteve a cargo da Professora do Instituto Superior Técnico (IST), da Universidade de Lisboa, Teresa V. Heitor, a qual foi constituída vogal da «Parque Escolar, EPE».

Sobre o projecto inglês, que constou do programa do referido seminário, escreveu Teresa V. Heitor: «Lançado em 2002-03 e com um horizonte de 15 anos, constitui-se actualmente como uma referência internacional no campo da arquitectura escolar». Mereceu particular realce, por parte do referido prelector, bem como da coordenadora a apresentação dos mecanismos utilizados pelo DfES para a avaliação dos projectos de arquitectura – *Design Quality Indicators for Schools*, efectuada por especialistas.

A similitude entre o título da conferência, *(Re)Pensar o espaço de aprendizagem*, e o da obra, que foi tema da conferência realizada na Austrália em 1994, *Redefining the place to learn* (Stuebing, 1995), é notória, bem como os resultados do estudo relativo ao OECD Programme on Educational Building (PEB) – que deram origem à obra antes dita –, e o desenvolvimento do tema da conferência realizada em Portugal, no que concerne aos conceitos para a integração da tecnologia nos edifícios; induzindo uma mudança de métodos de ensino e aprendizagem sustentados sobre as novas tecnologias. Deste espírito esteve imbuído o discurso de Mukund Patel, que ao verbalizar o ideal «computers everywhere», em 2006, perante o estudo do PEB (1995), soa a uma ideia que se pretende fresca no século XXI, quando esta já remonta ao século anterior.

4. (RE)CONSTRUÇÕES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

A construção é a arte de formar um todo com sentido a partir de muitas partes. Os edifícios são testemunhos da capacidade humana de construir coisas concretas.

Peter Zumthor, in *Pensar a arquitectura*³³

Neste capítulo abordo a concepção e construção de edifícios para o ensino secundário público, em três períodos temporais: o primeiro, mais amplo, que me permite estabelecer a comparação com o que foi erigido após a «Revolução de Abril» de 1974, o segundo contempla o que foi erigido entre a mudança da Ditadura para o espaço democrático e o terceiro, que se insere neste lapso de tempo, oferece-me a possibilidade de reflectir sobre o que foi concebido a partir do ano de 2007.

Nas palavras de Siza Vieira: «A relação entre concepção e construção, que para mim são a mesma coisa, já não é preservada. Para fazer um edifício é necessário dispor de uma equipa completa, que trabalha como uma só entidade. Hoje em dia, no entanto, toda a cadeia de responsabilidades está quebrada.» (Jodidio, 2003, p. 12)

4.1. O parque escolar até 1974

Segundo Alexandra Nave Alegre (2009 b, p. 6) a «estruturação e organização dos sistemas públicos nacionais de ensino», deve-se à «imposição da escolaridade obrigatória» e à «crescente necessidade de instrução, encarada pelos diferentes governos europeus como direito universal durante o século XIX». Assim, em conformidade com a mesma fonte, deu-se «início a um período de experimentação de concepção de edifícios escolares, sendo estes objecto de desenvolvimento no campo da arquitectura escolar no decorrer do século XX».

A autora referida supra, no mesmo lugar, assegura que «O século XIX, designado por Torgal como o ‘*século da instrução pública*’, representa um período de referência no que diz respeito às ideias e reformas do ensino, perdurando algumas delas até à actualidade.» Assim, «É nas últimas décadas deste século, e no quadro do ensino primário, que se inicia um novo período no campo da construção escolar em Portugal,

³³ Zumthor, P. (2009). *Pensar a arquitectura* (p. 10). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

com a concretização dos projectos dos edifícios escolares para as Escolas ‘Conde Ferreira’ (1866) e as Escolas ‘Adões Bermudes’ (1898).» (Alegre, 2009 b, p. 6)

No que concerne «ao ensino secundário, o ano de 1860 assinala a conclusão do primeiro edifício projectado e construído de raiz destinado à instalação de um liceu, na cidade de Aveiro – Liceu Nacional de Aveiro, que integra, simultaneamente, as instalações de uma biblioteca pública.» (Alegre, 2009 b, p. 6)

Efectivamente a construção dos liceus teve início ainda no século XIX, sendo que os dois primeiros datam deste século: o Liceu José Estevão, antes referido, – sito na cidade de Aveiro –, com data de inauguração a 15 de Fevereiro de 1860, projectado pelo arquitecto Agostinho Lopes Pereira Nunes, e o Liceu Mouzinho da Silveira – localizado em Portalegre –, com data de inauguração a 26 de Março de 1887, da autoria do arquitecto José Carlos Fonseca Achaioli Coutinho.

Sobre o primeiro diz Alcino Martins Carvalho (2003, p. 83): «Este edifício, que hoje alberga a Escola Secundária Homem Cristo, foi objecto de profundas obras de reestruturação interior, bem como de acrescentos vários que permitiram ao Liceu de Aveiro aí funcionar até ao ano lectivo de 1951/52.» A mesma fonte aduz: «Não temos planta deste edifício que permita, rigorosamente, saber qual a sua configuração na origem.» e, acrescenta: «Mas temos uma notável descrição de Francisco Regala, feita na sessão solene de abertura das aulas de 1907/08» – que consta do *Anuário do Liceu*, 1907/08 –, a qual Alcino Carvalho (2003, pp. 83-86) passa a citar:

Destinado a um estabelecimento de instrução, que compreende variados serviços, o edifício foi dividido, unicamente, em 8 salões, uma sala que dá comunicação, no pavimento superior, a dois daqueles salões, uma escada ampla e elegante e um espaçoso átrio. Nada mais. Quem projectou o edifício só pensou em aulas! Nem um compartimento para secretaria, nem um gabinete para o reitor, nem uma sala para professores, nem um lugar de recreio para os alunos, nem, ao menos, um pequeno quarto para os empregados menores! No entender do arquitecto, o serviço do liceu reduzia-se a aulas e para elas projectou 8 salões, tão espaçosos que, por isso mesmo, não têm condições necessárias para esse destino.

Das palavras do reitor do Liceu José Estevão, à época, Francisco Regala, se compreende que o mesmo tenha sofrido «inúmeras alterações da planta inicial», pese embora o facto de «manter intacta a fachada principal», de acordo com a mesma fonte (Carvalho, 2003, p. 83).

Quanto ao Liceu Mouzinho da Silveira, segundo Maria João Mogarro (2003, p. 562), as suas instalações foram encontradas no palácio Achaioli e «nelas se realizou o primeiro conselho de professores, em 26 de Março de 1887». Na realidade o segundo liceu não foi criado para o efeito, este tomou lugar num palácio projectado pelo arquitecto Achaioli Coutinho, de origem italiana, para o seu irmão. Atendendo a que o edifício não foi criado de raiz para as funções que se impunham foi transformado para cumprir o seu objectivo, tendo sofrido obras de remodelação em 1886/87. «O palácio Achaioli ficaria, a partir de então, ligado à história do Liceu de Portalegre, que nele esteve instalado durante quase nove décadas, até Outubro de 1976.» (Mogarro, 2003, p. 562)

O Liceu Mouzinho da Silveira, cuja planta apresenta uma configuração em «U» – sem eixo de simetria, já que assentou sobre a planta inicial e, por conseguinte, expandiu-se para o espaço extra existente –, sofreu, ainda, obras de remodelação, em 1920-1923, 1930-1932 e 1958-1961, sendo que em 1976 «se transfere para o primeiro edifício expressamente construído para o efeito, numa zona (então) periférica da cidade» (Mogarro, 2003, p. 562).

Alexandra Nave Alegre (2009 b, p. 6) garante que «somente com as reformas de Jaime Moniz, de 1894/95 e de Eduardo José Coelho, de 1905, se estabeleceram as bases» conducentes à criação dos liceus «e se introduzem um conjunto de novos espaços no seu programa, que se irão manter, na generalidade, até serem extintos».

Na sequência das reformas operadas no século XIX, «foram concebidos e construídos os edifícios liceais das primeiras décadas do século XX, em Portugal, cuja concepção denota uma clara influência dos modelos franceses dos *lycées* construídos a partir da segunda metade do século XIX». (Alegre, 2009 b, p. 6)

Na tabela infra (Quadro 5) constam os liceus construídos nas primeiras décadas do século passado, que segundo a Alexandra Alegre (2009 b, p. 6) sofreram inspiração francesa, tendo como modelo *le lycée*. A dita autora, no mesmo lugar, assegura: «Estes modelos são reinterpretados pelos arquitectos portugueses nos edifícios liceais que projectam e que se assumem como elementos estruturantes das novas áreas de expansão de Lisboa e do Porto.».

Liceu	Local	Data de inauguração	Arquitecto
Camilo Castelo Branco	Vila Real	Ano lectivo 1901/1902	
Bocage	Setúbal	Ano lectivo de 1907/08	Rozendo Carvalheira
Camões	Lisboa	16 de Outubro de 1909	Miguel Ventura Terra
João de Deus	Faro	Ano lectivo de 1908/09	Adães Bermudes
Passos Manuel	Lisboa	9 de Janeiro de 1911	Rozendo Carvalheira
Pedro Nunes	Lisboa	17 de Novembro de 1911	Miguel Ventura Terra
Alexandre Herculano	Porto	Ano lectivo de 1921/22	José Marques da Silva
Maria Amália Vaz de Carvalho	Lisboa	Ano lectivo de 1933/34	Miguel Ventura Terra António Couto
Rodrigues de Freitas	Porto	Ano lectivo de 1933/34	José Marques da Silva

Quadro 5. Liceus de inspiração francesa.

Acerca do primeiro liceu a ser construído no alvor do século XX – Liceu Camilo Castelo Branco – não me foi dado apurar a sua autoria, contudo acerca do impulsionador da obra reza o *site* da actual Escola Secundária Camilo Castelo Branco: «A vida atribulada e errante do Liceu de Vila Real termina, graças a Monsenhor Jerónimo do Amaral, grande benemérito e amigo de Vila Real, que mandou construir, em 1901, a expensas suas e junto ao Colégio de Nossa Senhora do Rosário, um imóvel adequado.»³⁴

Manique da Silva (2002, p. 169) refere que, o arquitecto Miguel Ventura Terra, bolseiro em Paris, elegeu para o Liceu Camões (Lisboa) um «esquema compositivo em tridente – de nítida inspiração em modelos parisienses, particularmente numa interessante recriação do Liceu Buffon, de Émile Vaudremer», o qual, «transmitia desde logo um distanciamento em relação a concepções espaciais mais herméticas e uma preocupação em assegurar com desenvoltura os aspectos funcionais.»

O *lycée Buffon* (Paris), projectado pelo arquitecto Vaudremer, havia sido construído no século XIX, em 1885, tendo assumido a sua designação por ocasião do centenário da morte do naturalista de quem tomou o nome, em 1888, que, segundo Alexandra Alegre (2009 b, p. 7) corresponde ao ano da sua conclusão. A referida arquitecta, no mesmo lugar, considera, igualmente, o liceu antes dito como um dos modelos adoptados pelos arquitectos nacionais, a par «do *Lycée Lakanal* (1882-1885), de A. Baudot». Assim, a

³⁴ Disponível em https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=sfL5VJ7oKpKs8wfV3oDOBA&gws_rd=ssl#q=liceu+camilo+castelo+branco [Consultado em 22-04-2009].

supradita autora, aludindo aos liceus nacionais construídos nas primeiras décadas do século XX, assegura:

A concepção destes liceus é orientada pela concretização dos princípios que melhor servem a finalidade social deste equipamento público, assentes na procura de uma economia da solução e qualidade técnica do edifício, na melhoria das condições de conforto e higienização dos espaços, e na correcta resolução programática do edifício, que garantam as novas práticas pedagógicas assentes no contacto com o espaço exterior envolvente. (Alegre, 2009 b, p. 7)

Quanto à «higienização dos espaços», a que Nave Alegre alude, no âmbito da construção escolar em França, refere Marian Rubio (1993, p. 144): «Le lien entre l'école et l'hygiène n'est pas une nouveauté. Dès le XIX^e, l'institution scolaire naissante a été vue comme un moyen idéal d'éducation du corps et contrôle de l'hygiène familial.». Relativamente à garantia da implementação das novas práticas pedagógicas, de acordo com a citação supra, de Alexandra Alegre, diz Rubio (1993, p. 142): «Si les changements apportés par cette nouvelle génération d'écoles ne touchent pas la pédagogie, ils n'en ont pas moins marqué un tournant important et apporté une contribution de qualité à l'architecture scolaire.». Da citação de Marian Rubio se infere que a implementação das novas práticas pedagógicas não foi eficazmente assegurada, no século XIX, em França, em contrapartida a arquitectura escolar sofreu um notável impulso. Neste âmbito, no cenário português, as correntes pedagógicas encontraram terreno favorável com algumas décadas de atraso, após as experiências *lá fora*, como é uso dizer-se em Portugal.

Segundo Curtis (1996, p. 31), em Inglaterra, durante o século XIX, o controlo da igreja na educação reflectiu-se na configuração dos edifícios construídos para este fim. A característica fundamental da escola inglesa residia na grande sala central – *school room* –, onde se reuniam todos os alunos sem distinção de idade ou sexo, com origem no espaço da igreja – *church hall* – utilizado pelas paróquias para dar instrução. Gradualmente, com o aumento significativo de alunos surgiram as pequenas salas de aula, de acordo com o modelo do arquitecto britânico Edward Robert Robson, reconhecido pelo seu espírito progressista, que projectou edifícios escolares, em Londres, no intervalo de tempo de 1870 a 1880.

Na perspectiva de Alejandro Gómez García (2012, p. 11) – elemento do Grupo de Investigación *Arquitectura Contemporánea Española* –, «La aparición de un tipo

espacial específico para la enseñanza no puede datar-se hasta comienzos de la tercera década del siglo XX, es decir, hasta que arranca el Movimiento Moderno.». No mesmo lugar, Gómez García afiança:

Aunque es cierto que para entonces los comienzos de la nueva pedagogía en defensa de una enseñanza activa ya habían cumplido más de cien años desde que sus bases fuesen expuestas por Rousseau, Pestalozzi e Froebel, no lo es menos que hasta el pasado siglo ningún nuevo organismo arquitectónico había sido conscientemente diseñado a partir de sus ideas.

Gómez García assume que durante o século XIX a arquitectura escolar foi, provavelmente, um reflexo da confusão e variedade em que se viu envolvida a arquitectura ocidental, pelo que somente «ciertas incorporaciones programáticas, parecían hacerse eco de la importancia que supondrían estos novedosos métodos de enseñanza.». Contudo, sem prejuízo para o que antes se estabeleceu, «es precisamente a comienzos del siglo XIX cuando debemos situar las trazas de referencia para los tipos modernos de la arquitectura para la enseñanza.». Nesta conjuntura, dois modelos arquiteturais herdados, constituem a base de referência:

el modelo inglés, descendiente directo del *church hall* y basado en la organización del edificio alrededor de un gran espacio central de uso polivalente, y el modelo alemán, de traza funcionalista, cuya estructura queda definida a partir de líneas de circulación que sirven a los diversos usos docentes y cuyo origen se remonta al esquema de palacios y castillos de siglos anteriores.

De acordo com o mesmo autor, no mesmo lugar, algumas manifestações dos modelos inglês e alemão, antes referidos, ainda não demasiados claras, surgiram nas primeiras décadas do século XIX em simultâneo com as publicações de Pestalozzi e Froebel.

As correntes pedagógicas, que urdiram as bases estruturais da pedagogia moderna, não activaram nenhum tipo específico de arquitectura docente no século XIX, segundo Gómez García (2012, p. 15), que atesta: «sus primeras manifestaciones se harán dentro de edificios propios de su época, arquitecturas historicistas y ecléticas, o en espacios reutilizados dentro de otros ya existentes, en iglesias ó en las plantas bajas de algunos edificios civiles.». O dito autor, no mesmo lugar, assegura:

No será hasta la tercera década del siglo XX, con la llegada de los jóvenes arquitectos del Movimiento Moderno, que se activará la búsqueda de una tipología, específica y eficaz, que responda a los nuevos métodos docentes pero claro, entre aquellos pioneros de la nueva pedagogía y estos primeros tipos arquitectónicos, correrá un siglo por lo que para un detallado entendimiento de sus consecuencias será preciso analizar tanto las aportaciones de otros ilustres personajes como Dewey, Montessori y Decroly, como los avances en el terreno de la medicina y, de modo más concreto, en la salubridad e higiene de los espacios de la arquitectura.

Na citação acima, uma vez mais, a higienização nos espaços de educação é focada, o que denota confluência de opiniões, e infere-se que a arquitectura escolar assume contornos de desenvolvimento à medida que a medicina avança.

Nas palavras de Gómez García (2012, p. 15):

Llegados los años 20 y 30 del pasado siglo, el tiempo correrá rapidísimo y las distintas versiones de espacios para la enseñanza se suceden en un corto intervalo. El modelo que indudablemente asumirá todo el protagonismo y que servirá de arranque en la búsqueda de la nueva tipología será el alemán, ya sea por la situación geográfica en la que se desenvuelve el trabajo de la mayoría de los arquitectos implicados ya por la coincidencia de fondo con los planteamientos funcionalistas de la época donde cada espacio del programa tendrá que estar en una ubicación favorable y tener las dimensiones estrictamente adecuadas.

Do modelo alemão, supradito, e suas variantes tem-se, segundo Gómez García (2012, pp. 16-24), sete tipos básicos: arquitectura de bloco único; arquitectura de bloco extensivo; escola de pavilhões; *open-air* por duplicação; *open-air* por envolvente; colégio trama e modelo alemão + modelo inglês.

Os sete tipos básicos de arquitectura escolar, acima citados, foram desenvolvidos na Europa e nos Estados Unidos da América ao longo do século XX, segundo o mesmo autor, no mesmo lugar. Da análise dos exemplos espanhóis, Gómez García (2012, p. 24) assume que «Algunos tomarán como modelo estos tipos pero la mayoría resultarán híbridos entre dos o tres de ellos dando soluciones, en cualquier caso de enorme interés.».

Relativamente à experiência nos Estados Unidos da América, assume particular realce a Corona School em Bell, Califórnia, do arquitecto Richard Neutra. Acerca desta escola, aquando do desenvolvimento do seu projecto de alargamento, Neutra num artigo da *Trend Magazine*, Outubro de 1934 (Lamprecht, 2004, p. 35) refere:

A escola é o local em que ouvimos falar de factos que são novos para nós, onde nos regeneramos, onde cultivamos a nossa mente, os nossos pontos de vista e as nossas convicções sociais ... Podemos alegrar-nos junto de aberturas simpáticas para zonas verdes ao ar livre ou sofrer com cantos descontrolados e inquietantes, por trás de móveis atravancados... e milhares de outros componentes, matizados psicologicamente. Não foi feita até hoje nenhuma avaliação empírica da extensão e das características destes elementos principais de influências do meio ambiente, mas por vezes somos perseguidos, alegrados ou atormentados nos sonhos por impressões que regressam do tempo da infância, que surgiram a partir desses [elementos] de há muito tempo através de medos ou alegrias precoces.

Richard Neutra projectou escolas para o ensino secundário, tendo a Corona School, sido a primeira escola que este arquitecto projectou, mas destinada ao ensino primário. Sobre a Corona School e das que lhe seguiram, Barbara Lamprecht (2004, p. 35), assegura:

Foi a primeira de muitas escolas que Neutra desenhou mais tarde. Neutra acreditava em métodos de ensino não ortodoxos, que são hoje prática comum. Considerava as salas de aula convencionais em edifícios de vários andares com o seu «conhecido cheiro acidulado e as suas exalações mofentas» como nocivos à saúde e à aprendizagem». Uma escola deveria revelar-se como «medida do todo e de todas as suas partes, que não se mostra nem cruel nem estranha em relação às necessidades da infância».

Enquanto o arquitecto Gómez García (2012, p. 24) considera somente influências inglesas e alemãs na arquitectura escolar espanhola, o arquitecto Rodríguez Mendéz (2011, p. 185-218) – numa comunicação subordinada ao título *Influencia Francesa en la arquitectura escolar española* – atesta a existência de influências francesas no que concerne à construção para o ensino. Assim, no âmbito do concurso de escolas de 1869, e no que diz respeito à influência francesa, segundo Rodríguez Mendéz merecem atenção os projectos dos arquitectos Emilio Rodríguez Ayuso e de Enrique Repullés y Vargas, ambos pertencentes à Escola de Arquitectura, que levaram a concurso quatro projectos. Nas palavras de Rodríguez Mendéz, os referidos projectos correspondem a esquemas em planta muito semelhantes, em «H» e «T», «compuestos en base a un eje de simetria que se acusa en la fachada principal mediante el avance del cuerpo central». Rodríguez Mendéz aduz: «En todas las soluciones se percebe una gran influencia de la arquitectura escolar francesa y, más concretamente, de la difundida por la *Revue Général de l'Architecture*». Continua Rodríguez Mendéz: «De esta publicación están tomadas las ideas básicas sobre organización de la clase y métodos de enseñanza. Los artículos publicados por P. E. Lequeux entre 1849 y 1851 sobre edificios de instrucción pública constituyen la base teórica de los modelos proyectados por la Escuela de Arquitectura veinte años más tarde.».

Em França, segundo Marian Rubio (1993, p. 144),

À partir des années vingt, la fonction devient une préoccupation centrale pour le Mouvement moderne; son expression devient plus présente encore qu'au XIX^e siècle. La lecture moderne de l'école fait ressortir trois fonctions principales dont la composition plastique exalte la hiérarchie naturelle. L'enseignement constitue le volume principal; une «barre», dont l'horizontalité est soulignée par les baies. Les escaliers, matérialisés par des baies verticales ou des volumes verticaux en avancée, contrastent avec la barre qu'ils ponctuent. L'entrée, de taille modeste est animée de détails (auvents, oculus, fenêtres carrées de logements, articulations volumétriques, etc.), elle introduit un caractère domestique qui contraste avec la répétitivité et la relative austérité du volume des classes.

Da citação acima, com os anos vinte surgiu a preocupação da função associada ao Movimento Moderno, o que se reflectiu na arquitectura escolar, sendo que nos anos trinta os edifícios escolares herdados do século XIX já não se afiguravam suficientes:

«les concepteurs ‘modernes’ l’associent à une prison, triste, insalubre et sombre, et prônent la ‘nouvelle’ école, claire, ‘ouvert’ et gaie». (Rubio, 1993, p. 144)

Acerca da década de trinta, Marian Rubio, no mesmo lugar, assegura : «L’ensemble des groupes scolaires des années trente adoptent le système constructif de l’ossature en béton armé avec un remplissage en façade.» e adianta: «Ce type de construction, utilisé jusqu’alors dans la construction industrielle (entrepôts, garages...), s’adapte bien aux exigences des écoles.».

Nos anos trinta, com a escolaridade obrigatória fixada nos 14 anos de idade, em 1936, os liceus parisienses herdados do século XIX – então classificados como «lycée-caserne» – ou construídos no primeiro terço do século XX, mostraram-se insuficientes quer em número quer em dimensão. Os existentes encontravam-se concentrados no centro da capital, por razões históricas: na sua génese haviam ocupado antigos conventos e de preferência foram instalados no *Quartier Latin* (Céleste, 1993, p. 166).

Segundo Patrick Céleste (1993, p. 164), foram construídos quatro liceus na década de trinta. «Ces lycées présentent un certain nombre de traits communs tenant tant à l’identité de leur programme qu’à celle de leur mode d’insertion dans la ville.», inseridos num tecido urbano «de hautes habitations bon marché». Nas palavras do citado autor, no mesmo lugar, «ces lycées sont les mêmes, quatre exemples d’une série homogène», nestes se reconhece «les ‘ossaturistes’» enaltecendo as virtudes do betão.

Em Portugal, a partir da década de trinta e na sequência da reforma de 1928, que incide sobre a «concepção e construção das instalações liceais», «quando, por iniciativa de Duarte Pacheco, é criada a *Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário* (JAEES), dependente do Ministério da Instrução Pública». Assim, a JAEES «responsabilizou-se pela administração de um empréstimo destinado à organização dos concursos para a concepção dos Liceus de Beja, de Coimbra e de Lamego, entre 1929 e 1931» (Alegre b, 2009, p. 7).

A entidade supradita (JAEES) procedeu, ainda, «à aprovação do Liceu Filipa de Lencastre, da autoria de Carlos Ramos (projecto abandonado e substituído pelo de Jorge Segurado para o Bairro do Arco Cego) e do Liceu Feminino de Coimbra, da autoria de Cristino da Silva, posteriormente abandonado» (Alegre b, 2009, p. 7).

Segundo Alexandra Alegre (2009 b, p. 8), a instituição dos concursos acima referidos «constituiu uma primeira oportunidade para elaborar um programa-tipo que

estabelecesse as exigências programáticas, higiénicas e técnicas dos liceus», sendo que «O programa de espaços é organizado por núcleos funcionais, facto que se irá reflectir na autonomização de alguns corpos funcionais, como o bloco da educação física e das oficinas, em algumas das soluções apresentadas.». Sobre os projectos apresentados, a referida autora, no mesmo lugar, afirma que estes apresentavam «uma concepção e linguagem marcada pela adesão aos princípios veiculados pelo Movimento Moderno» e, para além disso, «estes corpos funcionais autónomos, construídos com o novo material, o betão armado, apresentam-se articulados volumetricamente entre si, expressando uma forte clareza formal e geometria rigorosa, reforçadas pelo acabamento uniforme das suas superfícies rebocadas e pintadas».

O «Movimento Moderno», antes referido, também designado por «Método Internacional» por Josep Maria Montaner (2001, p. 12) é entendido, por este, como a corrente de tendência internacional que parte das vanguardas europeias no início do século XX e se vai expandindo ao longo dos anos vinte. O dito autor, no mesmo lugar, toma como ponto de partida o «critério de entender que as vanguardas estão compostas pelos autores que propõem inovações transcendentais entre os anos 1919 e 1930 e como Movimento Moderno, a extensão, internacionalização e produção destas propostas a partir do final dos anos vinte, quando se perde a dialética entre arquitectura e vanguarda».

Relativamente à «difusão do Método Internacional», Montaner (2001, p. 19) afirma que a partir de 1930, aproximadamente, e até ao final da década de cinquenta, «dois grandes caminhos de qualidade convivem na arquitectura internacional: a continuidade relacionada com as propostas do Movimento Moderno», no que concerne «à linguagem, ao uso da tecnologia avançada e aos princípios urbanísticos», e ao «paulatino surgimento de novas revisões de arquitectos que se afastam da ortodoxia, ou que simplesmente, desenvolvem com rigor as vias marginais dos anos vinte: o organicismo, o expressionismo, a sobrevivência do classicismo, etc.».

Montaner, no mesmo lugar, assegura que «ao mesmo tempo em que ocorrerá, especialmente nos anos cinquenta, uma verdadeira explosão de novas propostas formais», continua a prevalecer «o método e o estilo internacional».

Segundo Montaner (2001, p. 19), «Após a Segunda Guerra Mundial predomina o desenvolvimento do Estilo Internacional, ou seja, de uma arquitectura elaborada a partir

de propostas racionalistas.». O citado autor, no mesmo lugar, assegura que tal facto «se manifesta tanto na produção mais qualificada dos mestres da arquitectura moderna como na produção quantitativa dos países desenvolvidos: França, Alemanha, Inglaterra, Holanda, Japão e Estados Unidos», e, adianta que «a continuidade da ortodoxia é defendida nos Estados Unidos por Walter Gropius» entre outros, como «Philip Johnson, admirador e colaborador de Mies».

Josep Maria Montaner (2001, p. 22) assegura que «Entre os Mestres, o exemplo mais claro de continuidade do método internacional está formado pela obra desenvolvida por Mies van der Rohe.». Montaner, no mesmo lugar, aduz que o arquitecto alemão, ao longo da sua experiência americana, continuará com os seus dois tipos arquitectónicos preferidos – «o pavilhão» e o «arranha-céus transparente» –, os quais concretiza, na sua plenitude, não em solo pátrio, mas nos Estados Unidos da América.

No contexto da difusão e internacionalização do Método Moderno são construídos liceus, em Portugal, cuja concepção se diz de inspiração alemã, os quais correspondem às décadas de 30 e 40 do século XX (Quadro 6). Associados a estes liceus estão os nomes dos arquitectos: Carlos Ramos, Cristino da Silva, Cottinelli Telmo e Jorge Segurado, os quais assumem particular relevo no panorama nacional.

Liceu	Local	Data de inauguração	Arquitecto(s)
José Falcão	Coimbra	16 de Outubro de 1936	Carlos Ramos
Diogo de Gouveia	Beja	20 de Junho de 1936	Cristino da Silva
Latino Coelho	Lamego	7 de Janeiro de 1937	Cottinelli Telmo
Infanta D. Maria	Coimbra	1 de Outubro de 1948	Fernando de Sá
D. Filipa de Lencastre	Lisboa	14 de Novembro de 1938	Jorge Segurado
Sá da Bandeira	Santarém	Ano lectivo de 1943/44	José Costa e Silva
Gonçalo Velho	Viana do Castelo	28 de Maio de 1946	Januário Godinho
Nuno Álvares	Castelo Branco	Maio de 1946	José Costa e Silva
Alves Martins	Viseu	Abril de 1948	José Costa e Silva
João de Deus	Faro	Abril de 1948	José Costa e Silva
Gil Vicente	Lisboa	Ano lectivo de 1948/49	José Costa e Silva
D. João de Castro	Lisboa	20 de Abril de 1949	José Costa e Silva
Bocage	Setúbal	Ano lectivo de 1948/49	José Sobral Blanco
Carolina Michaëlis	Porto	27 de Abril de 1951	José Sobral Blanco
Eça de Queirós	Póvoa de Varzim	18 de Outubro de 1952	António José Pedroso
José Estevão	Aveiro	25 de Maio de 1952	José Costa e Silva
Liceu de Oeiras	Oeiras	Ano lectivo de 1952	José Sobral Blanco

Quadro 6. Liceus de inspiração alemã.

No Reino Unido, no período temporal 1949-1954 surgiu a *Hunstanton Secondary Modern School*, em Norfolk, datando de 1949 o concurso para a sua concepção, cujo projecto ficou a cargo da dupla de arquitectos Alison e Peter Smithson, frequentemente associados ao movimento arquitectónico *New Brutalism*.

O bloco principal da *Hunstanton Secondary Modern School* apresenta planta rectangular. Os espaços interiores distribuem-se quase simetricamente a partir de um eixo transversal, onde se localizam as entradas a Norte e Sul, e o átrio central exhibe um duplo pé-direito. Para ambos os lados do espaço central da *Hunstanton Secondary Modern School* localizam-se pátios abertos em redor dos quais se dispõem, no piso 0, todos os espaços não lectivos e, no piso 1, os espaços lectivos. (Curtis, 1996, p. 129)

Na concepção da escola referida supra, Curtis (1996, p. 129) salienta a clareza de todo o vocabulário associado à construção metálica, a evidência dos sistemas de fixação e a utilização quase bruta do material. A estrutura metálica normalizada suporta painéis normalizados de vidro ou tijolo à vista, tetos metálicos de placas pré-fabricadas nervuradas. A iluminação suspensa e cabos eléctricos são também deixados à vista, bem como toda a canalização de águas.

Curtis (1996, p. 130) foca o excesso de iluminação, que consistiu numa fragilidade difícil de controlar, tal como a temperatura. Para além destes problemas, o projecto da *Hunstanton Secondary Modern School* – o primeiro edificio associado ao movimento *New Brutalism* – foi alvo de inúmeras críticas, quando confrontado com o programa desenvolvido em Hertfordshire, face ao qual e à situação sócio-económica vivenciada este apresentava um custo excessivo. Nas palavras de Curtis (1996, p. 131), «A sua concepção orientou-se pela recente *Plastic Theory*, assente numa lógica de construção que afasta os princípios da pré-fabricação e normalização, exigindo o recurso a mão-de-obra especializada e uma excessiva utilização de aço na sua construção.» e, para além disso, «a concepção da escola necessitou de mão-de-obra e matérias que não se adequavam à situação de carência que se vivia então em Inglaterra».

Alexandra Alegre (2009 b, p. 14) refere que, no período temporal que abrange o início do século XX e as décadas de 50 e 60, «a leitura da evolução da arquitectura do edificio secundário em Portugal permite identificar as questões de ordem pedagógica e higiénico-sanitárias como factores primordiais na concepção dos edificios escolares». Esta autora assegura que «após aquela data e prolongando-se pelas décadas seguintes

verifica-se que as questões de ordem social e económica reclamam a construção de um maior número de edifícios escolares para uma população escolar crescente, obrigando a uma reflexão acerca do seu processo de concepção e construção».

Nos termos do Decreto-Lei n.º 41572, de 28/3/1958, é aprovado o plano de construção de novos liceus, a realizar no prazo de oito anos. Segundo Alexandra Alegre (2009, p. 10), «A concepção dos liceus deste plano é marcada pela influência recebida das experiências no campo da arquitectura escolar no Norte da Europa, em particular a inglesa, e pelo apoio recebido por técnicos da OCDE.». Assim, na década de 60, foram construídos os liceus afectos ao *Plano de 58*, regulado pelo decreto supradito, que constam na tabela abaixo (Quadro 7).

Na concepção e construção destes liceus figura a Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário – Ministério das Obras Públicas (JCETS – MOP), mas também aparecessem nomes exteriores à referida entidade, conforme se pode verificar na tabela seguinte (Quadro 7).

Liceu	Local	Data de inauguração	Arquitecto
Martins Sarmento	Guimarães	Maio de 1962	JCETS
Rainha Santa Isabel	Porto	Ano lectivo de 1962/63	JCETS
Rodrigues Lobo	Leiria	8 de Outubro de 1964	Lima Franco
Garcia de Orta	Porto	Março de 1964	JCETS
Infante de Sagres	Portimão	13 de Julho de 1965	José Sobral Blanco
Padre António Vieira	Vila Franca de Xira	1965	Ruy de Athouguia
Nacional de Vila Nova de Gaia	Vila Nova de Gaia	10 de Outubro de 1966	JCETS
Nacional de Cascais	Cascais	18 de Outubro de 1968	JCETS
Bissaya Barreto	Figueira da Foz	17 de Abril de 1969	João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda
Heitor Pinto	Covilhã	Ano lectivo de 1968/69	J. M. Pinheiro
Nacional de Sintra	Sintra	21 de Setembro de 1969	JCETS
Afonso de Albuquerque	Guarda	Ano lectivo de 1969/70	António Maria Veloso Gomes
D. Pedro V	Lisboa	Ano lectivo de 1969/70	JCETS
D. Dinis	Lisboa	1972	JCETS

Quadro 7. Liceus de inspiração nórdica e inglesa.

Acerca da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário, Alexandra Alegre (2009 b, p. 10) refere: «A equipa inicial de projectistas da JCETS que asseguraram a realização dos projectos de arquitectura é reforçada no final da década de 50 com a entrada de Augusto Brandão e de Maria do Carmo Matos.». Assim, assegura

Alegre, no mesmo lugar: «A intervenção destes dois arquitectos no desenvolvimento dos edifícios escolares em Portugal irá revelar-se determinante, sendo marcada pelas novas premissas associadas à concepção dos estudos normalizados e projectos-tipo desenvolvidos e construídos de Norte a Sul do país.».

Neste contexto, segundo Alexandra Alegre (2009 b, p. 10), no decurso da década de 60, foram desenvolvidos os «*projectos normalizados*» que a seguir se elencam:

o «1.º *Projecto Normalizado* destinado a escolas industriais e comerciais (1960); o 2.º *Projecto Normalizado* destinado aos liceus de Cascais e de Vila Nova de Gaia (1964); o 3.º *Projecto Normalizado* destinado aos liceus D. Pedro V e Garcia de Orta; o *Estudo Normalizado* aplicado à Escola Preparatória do Ensino Secundário (1968); e o *Estudo Normalizado* para o *Liceu-Tipo* (1968).».

Alexandra Alegre (2009 b, p. 11) assume que «Numa primeira fase, os *projectos normalizados*, coordenados por Augusto Brandão, retomam o pátio, agora interior e coberto, na organização dos pavilhões das salas de aula.» Quanto às salas de aula, «Estas apresentam-se com uma configuração quadrada, que em conjunto com a iluminação bilateral e uma nova concepção de mobiliário, mais leve e facilmente transportável, permitem novos agrupamentos de alunos e novas funcionalidades a este espaço de ensino.» Relativamente ao pátio, enquanto «elemento de ligação das salas de aula, concretiza o conceito de *centros de interesse*, espaço educativo e de encontro associado ao espaço de circulação, desenvolvido em edifícios no Norte da Europa».

De acordo com a mesma fonte (Alegre, 2009 b, p. 11), «O *Estudo Normalizado* para o *Liceu-Tipo* (1968), coordenado por Maria do Carmo Matos, otimiza em termos económicos as soluções desenvolvidas para os *projectos normalizados* anteriores, organizando os diferentes núcleos funcionais em pavilhões autónomos ligados por percursos exteriores cobertos». Alexandra Alegre, no mesmo lugar, garante que «A economia da solução é conseguida quer pelo abandono da organização dos espaços em redor do pátio central interior, quer pela diminuição da dimensão do módulo base para $7,20m \times 7,20m$ – dimensão da sala de aula.».

Na perspectiva de Alexandra Alegre (2009 b, p. 11), «A redução de custos obtida com esta solução correspondeu assim ao abandono do conceito de *centros de interesse* dentro do espaço da escola, reduzindo o potencial de vivência e de carácter pedagógico deste espaço.» Esta autora refere que «Também a nível construtivo e material foram adoptadas soluções mais económicas, que se reflectem na leitura e caracterização da qualificação do espaço interior.» Alegre (2009 b, p. 11) garante que «Este projecto foi

previamente testado no Liceu Nacional de Sintra, actual Escola Secundária de Santa Maria», tendo sido «posteriormente aperfeiçoado para ser reproduzido em diferentes pontos do país, respondendo à necessidade de construção maciça de edifícios liceais, reclamada pelo crescente aumento de população escolar que então se sentia». Neste âmbito, a supradita autora aduz: «Na concretização desta proposta salienta-se o Liceu D. Dinis, em Lisboa.».

Acerca do projecto associado a Maria do Carmo Matos, Alexandra Alegre (2009 b, p. 11), refere que «Este estudo marca o último projecto desenvolvido para edifícios *liceu* realizado pela JCETS.». Sobre o trabalho desenvolvido pela Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS) – «Integrada em 1969 na Direcção-Geral das Construções Escolares» –, nas palavras da citada autora, esta «assumira a quase exclusividade da concepção de edifícios liceais e escolas técnicas, após a sua criação em 1934, facto que evidencia uma uniformização a nível das opções e linguagens arquitectónicas, das opções urbanas, tipológicas e construtivas das soluções apresentadas».

No mesmo lugar, Alexandra Alegre (2009 b, p. 11) assegura que «São poucos os casos que constituem uma excepção a esta situação e que permitem a experimentação e concretização de novas soluções arquitectónicas para os edifícios liceais.». Neste contexto, na óptica da autora supradita, «Destacam-se o Liceu Padre António Vieira (1958-65), de Ruy de Athougua, e o Liceu de Benfica (1974-78), (actual Escola Secundária José Gomes Ferreira) de Hestnes Ferreira, que se revelaram soluções arquitectónicas inovadoras, tornando-se obras de referência no contexto mais vasto da arquitectura portuguesa do século XX.». (Alegre, 2009 b, p. 12)

Falar na construção de escolas para o ensino secundário omitindo a construção das escolas preparatórias do ensino secundário, na minha perspectiva, corresponde a um vazio e, se bem o entendi, assim o entendeu a «Parque Escolar, EPE», que inclui as escolas deste tipo nas suas publicações.

Ao analisar estas escolas é imperativo focar o «Projecto Regional do Mediterrâneo», anteriormente referido, no qual tomaram parte a OCDE, através da Direcção dos Assuntos Científicos e os governos de seis países membros: Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia.

Neste âmbito, tenho por conveniente retomar o que anteriormente relatei em 2.2. (Ensino liceal/secundário. Espaços e cultura na educação). O citado Projecto foi

concebido a partir de um preliminar datado de 1962, envolvendo todos os países supra referidos excepto a Itália; países do Sul da Europa, considerados, então, em vias de desenvolvimento e de crescimento económico. Os países envolvidos pugnavam por um aumento paralelo nas facilidades de educação e o máximo de eficiência e, ainda, que se verificassem ao mesmo tempo maiores investimentos na área da educação.

O «Projecto Regional do Mediterrâneo» visava a contribuição para o estudo das necessidades nacionais de educação até 1975, com estimativa do correspondente encargo financeiro, tendo em linha de conta a possível evolução demográfica, económica e cultural de cada um dos países. Dos acordos relevantes, consta que o encargo financeiro foi estipulado numa base de 50%-50%, tendo sido celebrados em 1963/64.

A constituição das equipas de trabalho nacionais, afectas ao «Projecto Regional do Mediterrâneo» obrigou a um alargamento, as quais passaram a integrar: arquitectos, *designers*, técnicos de engenharia, educadores e administrativos, por se considerar que da cooperação destes profissionais iria resultar uma influência recíproca benéfica e um maior aprofundamento e riqueza do estudo, sendo que tal não aconteceria se estes actuassem independentemente uns dos outros. Estas equipas tinham como objectivo primeiro o estudo dos problemas mais relevantes em cada país e, em conformidade, gizarem recomendações conducentes à implementação eficiente do programa de construção.

A divulgação do «Projecto Regional do Mediterrâneo», em Portugal, aos órgãos de informação, foi autorizada por despacho, em 2 de Abril de 1964, pelo Ministro da Educação Nacional Galvão Teles. Como corolário do dito projecto verificou-se o alargamento da escolaridade obrigatória e a implementação do ciclo preparatório do ensino secundário.

Os relatórios produzidos por Espanha e Portugal são generosos em informação relativa ao desenvolvimento do «Projecto Regional do Mediterrâneo» (PRM) e ao trabalho realizado pelas respectivas equipas, inclusivamente no que concerne à partilha de experiências e à implementação no terreno. Assim, o assunto sobre a orientação e exposição solar, bem como a melhor orientação para uma sala de aula, foram amplamente discutidos, já que de países do Mediterrâneo tratava o Projecto, e, portanto a luminosidade consistiu num tema importante, como o é, aliás, em qualquer construção, com cuidados acrescidos porque a edificação se destina à prática

pedagógica e, para além disso, as soluções apresentadas variavam consoante o país e a sua exposição ao Sol. Consta do Projecto que a orientação a Sul, das salas de aula, para Portugal, não é a mais indicada, sendo a recomendação Su-sudeste, o que não foi de todo observado nos projectos que surgiram na sequência do PRM, já que a implantação dos edifícios obedeceu ao traçado das ruas existentes, embora a construção pavilhonar permitisse procurar a melhor orientação no terreno, contudo obrigava a um tratamento do local de implantação, que implicava maiores encargos financeiros à partida. Neste contexto, refiro o que Júlia Serra (MOP) considerou como «interessante» na concepção dos projectos e a sua implementação no terreno, cuja disposição se realizava como se de «uma construção de *lego*» se tratasse.

No que concerne à iluminação natural, refiro que a maior parte das escolas com ensino secundário tem as salas de aula com as janelas voltadas a Sul, o que não é o aconselhado no PRM, conforme referido supra, sendo esta orientação recomendada para climas quentes, enquanto o Poente é aconselhado para climas frios.

Relativamente ao obscurecimento de salas, o Projecto (PRM, p.117) é pormenorizado, inclusivamente, no que toca a materiais:

Darkening e)

At least two of the class-rooms must be provided with adequate darkening facilities in order to permit the projection of slides.

Complete darkness is achieved with opaque linoleum, gutta-percha, etc. folding curtains.

Normal roller blinds as also, if available, certain types of light-tight venetian blinds will usually do for the other class-rooms.

Curtains are a second choice.

Relativamente à iluminação natural e ventilação, no mesmo lugar, lê-se:

Windows into corridors f)

Windows should be provided in the wall separating the class-room from the corridor with the end of providing both light and transverse ventilation to the class-room and corridor. They should be therefore provided with easily operated doors. Glazing may be either transparent or translucent. A better solution is to employ paves which have noise insulating characteristics.

No relatório de Portugal não consta qualquer projecto neste âmbito, todavia o relatório de Espanha, datado de 1964 – *Draft version* –, junta um projecto de uma «escuela piloto» – *Instituto Laboral en Vallecas (Madrid)* – da autoria dos arquitectos: Francisco Navarro Roncal e Ignacio Santos de Quevedo.

No que diz respeito ao relatório de Portugal, Marona Beja (2010, p. 25) confirma que «só em Abril de 1964 viria a público o *Relatório* do trabalho desenvolvido desde 1959 pelo Centro de Estudos de Estatística Económica», embora «a criação do *Grupo*

de *Trabalho sobre Construções Escolares*» se tenha efectivado «em Fevereiro de 1964» e tenha honrado o contrato formalizado em 1963, «integrando-se no programa DEEB (Development and Economy in Educational Building). Entretanto, em Londres, em Setembro de 1964, realizou-se uma reunião, subordinada ao tema em causa, «de grande importância», com figuras como James Nisbett e Eric Pearson, segundo Beja (2010, p. 27). De acordo com a partilha de experiências o arquitecto Augusto Brandão realizou o projecto da *Escola Secundária para o Ciclo Unificado de Mafra (Observation Cycle School)*, datado de 2 de Julho de 1965, cuja construção não foi concretizada, (Beja, 2010, p. 60). Em 1968, com o programa curricular completo e aprovado elaborou-se o «Projecto-Tipo» para as Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sendo a da Figueira da Foz a primeira implantação no terreno, decorrente do supradito projecto, de acordo com o que atrás foi exposto.

Nas fotos abaixo, que incluem plantas, cortes e alçados do projecto (Figuras: 22-26) pode observar-se a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros, que mantém a traça original em perfeita harmonia com o espaço envolvente, num terreno sobranceiro com diferentes cotas, onde a implantação seguiu a disposição a que Júlia Serra aludiu, conforme anteriormente referi: distribuíram-se os blocos quais «peças de *lego*».



Figura 22. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Vista actual e corte. (Foto: Ana Cação; Projecto: MOP)

A planta da cobertura do projecto original (Figura 23) mantém a fidelidade na foto actual (Figura 24), como se observa pelos telhados de placas pré-fabricas em fibrocimento nervuradas.

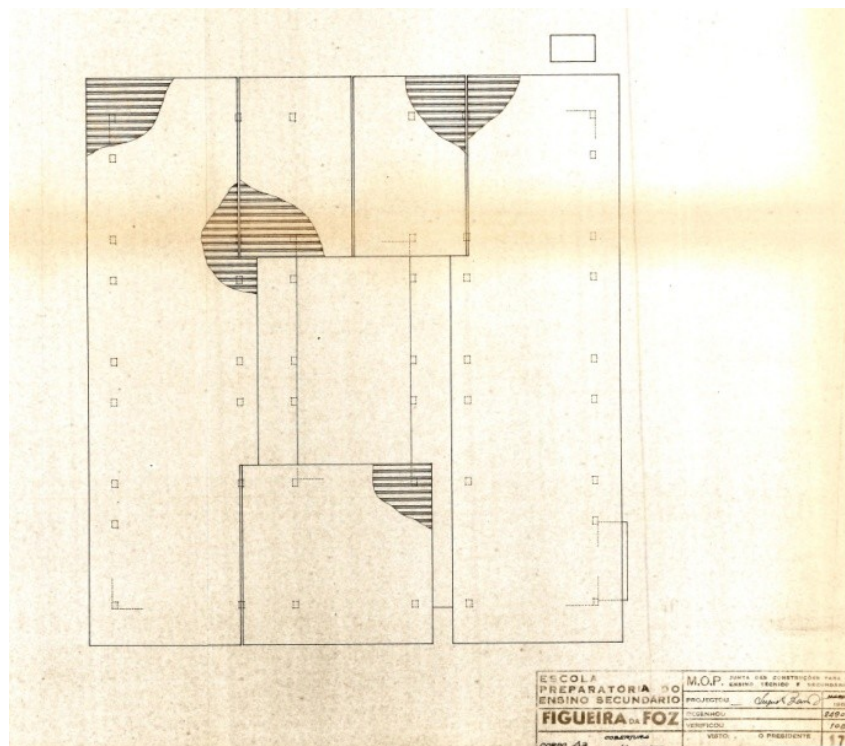


Figura 23. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Cobertura. (Fonte: MOP)



Figura 24. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Vista sobre a cobertura e passadiços. (Foto: Ana Cação)

Os alçados (Figuras: 25 e 26) permitem verificar a extensão de zonas envidraçadas, o que sugere uma propícia iluminação natural.

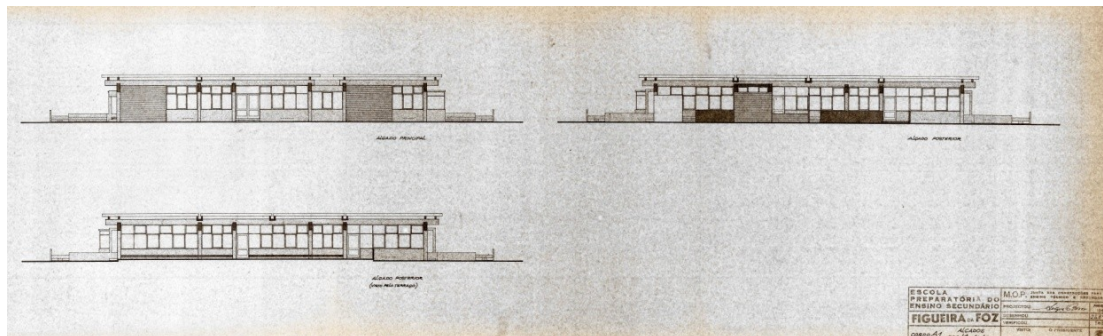


Figura 25. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Alçados. (Fonte: MOP)

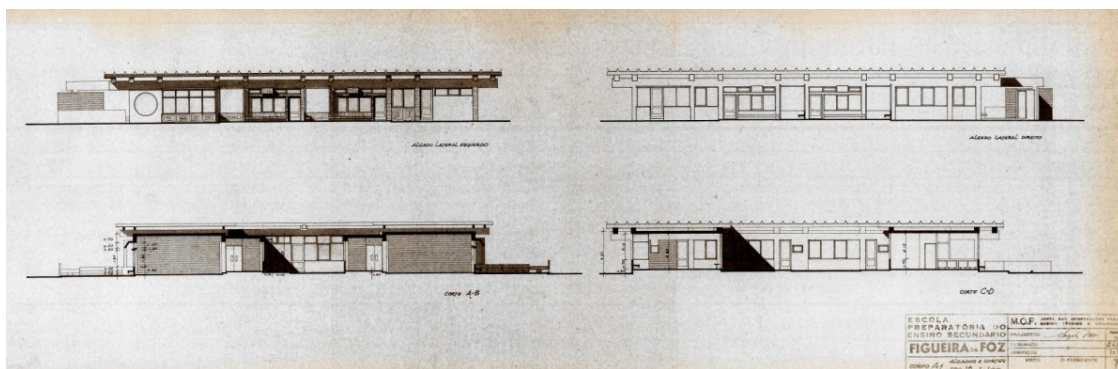


Figura 26. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Alçados. (Fonte: MOP)

Na foto seguinte (Figura 27) é visível a estrutura de betão à vista e as janelas rasgadas, em consonância com o projectado.



Figura 27. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. João de Barros. Perspectiva do Bloco A. (Foto: Ana Cação)

4.2. Construção depois da «Revolução de Abril»

Relativamente à construção escolar, no pós-25 de Abril, verificou-se uma quebra da estrutura monolítica, no que concerne à planta dos edifícios para o ensino. O pacto das forças políticas, no sentido da escolarização de massas, e a fraca construção confluíram para a descaracterização do parque escolar em Portugal. Neste contexto, efectuei uma análise visando a ideia da qualidade do espaço público, que era notória nos anos 50, e a sua aparente perda, e procedi ao levantamento das excepções, no que toca à construção escolar. No panorama do desvio à regra surgiu a Escola Secundária de Benfica, que iniciou a sua actividade a 20 de Novembro de 1980, conforme anteriormente referido, com projecto atribuído ao arquitecto Raúl Hestnes Ferreira.

Neste âmbito, Alexandra Alegre (2009 b, p. 12) estabelece uma análise comparativa entre o *Estudo Normalizado para o Liceu-Tipo* e a concepção e construção do Liceu de Benfica. Assim, na sua óptica:

Se o *Estudo Normalizado para o Liceu-Tipo* foi desenvolvido com o propósito de o tornar repetível e simultaneamente adaptável às diferentes condicionantes de implantação, o Liceu de Benfica – com os mesmos princípios de concepção assentes no uso intensivo dos espaços, no recurso a novos sistemas como a pré-fabricação e a normalização dos elementos da construção, e utilizando o mesmo módulo dimensional de $7,20m \times 7,20m$ – propõe uma nova solução, única, com a clara intenção de a identificar com o terreno de implantação. A solução espacial e tipológica baseia-se num conjunto de corpos funcionais isolados, mas em estreita proximidade, que trabalhados em corte se adaptam às difíceis condições morfológicas do terreno, retomando o conceito de *centros de interesse* e atribuindo uma nova espacialidade e funcionalidade aos espaços de circulação.

Atento o exposto, Alegre (2009 b, p. 12) constata que «Em termos urbanos, a construção em massa dos edifícios *liceu* dos anos 60 – com a opção tipológica pelos pavilhões, a escala resultante e uma implantação que poucas relações estabelece com a envolvente – retirou, simultaneamente, ao edifício *liceu* a sua função de elemento estruturante e de referência no contexto urbano e a sua função simbólica e monumental.». Neste panorama, segundo a mesma fonte, «O Liceu de Benfica veio readquirir estas funções, apresentando-se como elemento marcante da paisagem que o cerca.».

De acordo com Alexandra Alegre (2009 b, p. 12), «O projecto do Liceu de Benfica foi desenvolvido entre 1974 e 1978, no período da extinção das escolas do ensino liceal e técnico, de consolidação do ensino secundário unificado.». Portanto, o projecto deste liceu desenvolveu-se no fulgor da Revolução de Abril, em plena fase de transição da

Ditadura para a Democracia. Assim, «O processo de concepção desta escola foi marcado pela pesquisa de soluções espaciais e funcionais que traduzissem as novas premissas curriculares e educativas que caracterizam a fase de transição do ensino liceal para o ensino unificado, após 1974.».

Nave Alegre (2009 b, p. 12) refere que «É neste período [1974-1978] que o arquitecto Manuel Tainha desenvolve um dos primeiros projectos escolares destinados ao acolhimento do ensino unificado – a Escola Secundária Herculano Carvalho, em Lisboa.».

A citada fonte, no mesmo lugar, adianta que «O esforço colocado na expansão da rede escolar, iniciado no final da década de 60 com o *Estudo Normalizado para o Liceu-Tipo*, é retomado no final da década de 70 de modo a dar resposta às necessidades reais do país.».

4.2.1. O parque escolar de 1974 a 2007

Em 1974 pretendeu-se que à Escola estivesse associada a ideia de *Open Space*, o que não foi conseguido pelo Ministério da Educação, já que não produziu eco na parte pedagógica. Esta ideia não era inovadora, se atendermos não só ao que se fazia além-fronteiras, mas aos estudos realizados antes da «Revolução de Abril», a partir dos anos sessenta, de acordo com o anteriormente referido.

Segundo Alexandra Alegre (2009 b, p. 13), «Em 1978, a Direcção-Geral das Construções Escolares desenvolveu o conceito de *Famílias de Soluções*, destinado à concepção de escolas preparatórias e secundárias.» De acordo com a mesma fonte, «Este conceito distingue-se do *projecto-tipo* ao propor uma solução que assegura respostas diversificadas que se adaptem a diferentes contextos de inserção e condições locais.» Assim, «Com este objectivo são criadas duas unidades elementares, destinadas ao ensino e aos espaços colectivos que, sendo iguais em termos estruturais, se podem associar de diferentes modos, adaptando-se assim a distintas condições locais e originando diferentes tipologias de edifício.».

No pós-25 de Abril a arquitectura para o ensino secundário afigurou-se mais difusa, podendo dizer-se, na minha óptica, que não se inovou, e que a arquitectura escolar entrou numa fase descendente. Com o alargamento da idade escolar e a entrada, em

Portugal, de alunos provenientes das ex-colónias, a construção teve que responder rapidamente a esta explosão escolar.

Em Janeiro de 1979, o Ministério da Educação e Ciência, numa brochura intitulada «Explosão de Escolas e Carências de Instalações», implementa «normas sobre as construções escolares», tendo surgido em Agosto de 1980, o «Plano de Emergência de Instalações e Equipamentos Escolares», também designado por «Plano Sá Carneiro».

Neste período assistiu-se a improvisações na arquitectura escolar. A urgência era tal, que a construção da Escola Secundária de Venteira (Amadora) foi iniciada em Março de 1980 para abrir em Outubro do mesmo ano; não se tendo verificado em Outubro a sua inauguração.

O porquê da «emergência» na definição e âmbito da construção escolar e ao processo que se prevê utilizar para iniciar a implementação do plano, prende-se em primeira instância com medidas de excepção. Assim, só promovendo, «radicalmente, novas formas de actuação, se poderá conseguir a adaptação quantitativa e qualitativa do actual parque de equipamento escolar às necessidades do sistema educativo».

A reformulação do plano passa pelo aproveitamento

dos resultados de aturadas acções desenvolvidas desde 1964 . . . pela subalternização a que têm sido votados, mais têm contribuído para que até ao presente, pouco melhor se tenha obtido que um reduzido aproveitamento de tão rica experiência. Daí que, não obstante a sua índole inclusiva, se formulem à partida estas considerações.

. . . A situação do parque de instalações existente e as carências que se determinaram, face à procura, revelam um desequilíbrio que o ritmo de execução dos últimos anos, apesar da melhoria verificada recentemente, não pode resolver. A experiência diz que se confiou ser suficiente o ajustamento e a adaptação dos instrumentos existentes para solucionar o problema, quando só com diferentes meios e recursos, e fórmulas imaginativas, se pode um dia atingir o equilíbrio pretendido na realização do que é universalmente reconhecido como o motor das infra-estruturas sociais mais responsáveis». (MEC)

A avaliação, sendo um termo corrente no que à educação diz respeito, nem sempre é realizada, por exemplo, as reorganizações curriculares são implementadas sem serem efectuadas avaliações prévias das anteriores; não se aproveitando o que de bom existia. No texto acima, não só é feita uma crítica cerrada à situação do parque escolar existente, como se reconhece a qualidade do trabalho anteriormente desenvolvido, pelo que a reformulação do plano tem como base «os resultados de aturadas acções desenvolvidas desde 1964».

O «Relatório Técnico de Fundamentação»³⁵, levado a cabo por Comissões de Planeamento Regional, em Maio de 1978, sob a sigla MAI, constante no «Plano de Emergência de Instalações e Equipamentos Escolares», evidencia a precariedade das condições dos estabelecimentos de ensino.

O mapa constante no supradito relatório (Figura 28), aponta os estabelecimentos sem condições mínimas, de norte a sul do país, no que aos ensinos básico e secundário, diz respeito. As condições mínimas estabelecidas foram definidas por estabelecimentos de ensino em que se verificava simultaneamente as três condições seguintes, a saber: «mau estado de conservação»; «inexistência ou mau estado de conservação das instalações sanitárias» e «inexistência de abastecimento de água ou energia eléctrica ou rede de esgotos».

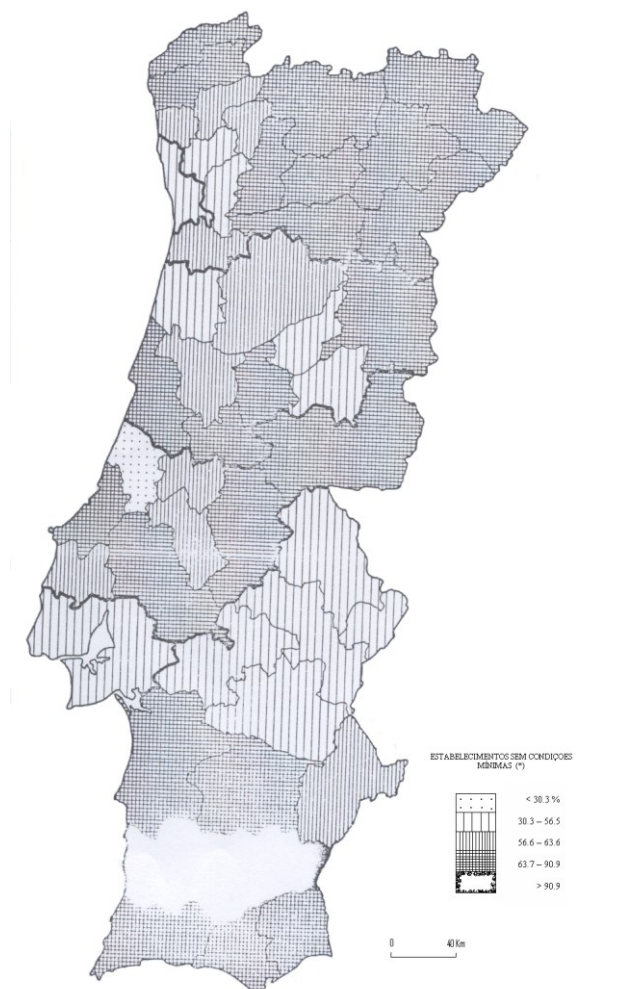


Figura 28. Estabelecimentos sem condições mínimas. (Fonte: MAI)

³⁵ *Relatório técnico de fundamentação* (1978). Ministério da Educação e Ciência. Secretaria de Estado da Educação.

No Apêndice A (p. 301), pode analisar-se o mapa de «Índices de custos de instalações e equipamento escolar» (MAI), referentes ao mês de Julho de 1980.

Nas palavras de Alexandra Alegre (2009 b, p. 13), «É no início da década de 80 que, a par dos planos especiais de construção escolar desenvolvidos com recurso a sistemas de construção industrializada, se desenvolve o projecto-tipo, designado por 3×3 , *compacto* ou de *monobloco*, incorporado desde a pré-fabricação pesada até à indústria de pré-fabricados leves.». Segundo a mesma fonte, no mesmo lugar,

Este projecto, amplamente utilizado na construção e ampliações de escolas durante as duas décadas seguintes, assenta o seu princípio de concepção no módulo dimensional da sala de aula de planta quadrada com $50m^2$, desenvolvendo blocos também quadrados com a dimensão final de $22m \times 22m$, com um ou dois pisos (ou mesmo três, quando a topografia o implica), autónomos e normalizados, com ou sem galerias de ligação.

Alegre (2009 b, p. 13) assegura que «Construtivamente, os pavilhões são construídos por uma estrutura porticada pilar-viga, betão armado e lajes maciças ao nível do 1.º piso e cobertura, com os pilares distribuídos por uma malha regular de $7,20m \times 7,20m$.».

Nesta conjuntura, na perspectiva de Alexandra Alegre (2009 b, p. 13), «Estes blocos autónomos resolvem, simultaneamente, os espaços lectivos – salas de aula, laboratórios ou oficinas – e não lectivos – biblioteca, secretaria, direcção – em torno de um módulo central onde se localizam as escadas de acesso ao piso superior, iluminadas naturalmente através de um sistema de lanternins.».

De acordo com a fonte supracitada, «Os espaços destinados a sala de alunos, cafetaria e serviços de refeitório são integrados num outro bloco de piso único, com uma métrica de 5×3 módulos de $7,20m \times 7,20m$, ocupando em regra uma posição de topo, relativamente ao eixo principal do conjunto da implantação dos pavilhões de aulas.».

Quanto à prática de Educação Física, «Estas escolas não contemplavam pavilhões gimnodesportivos, ocorrendo exclusivamente a prática desportiva em campos exteriores descobertos do recinto escolar.».

Todavia, «Nas duas décadas seguintes, o estabelecimento de protocolos com os municípios permitiu a construção destes equipamentos, agora com dimensões que permitissem a prática de desportos federados.».

Alegre (2009 b, p. 14)

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro –, o Ministério da Educação arrogou o exclusivismo da construção escolar,

delegando as competências executivas nas Direcções Regionais de Educação, a partir de 1986, data em que produziu efeito a citada lei. Deste modo, segundo Alexandra Alegre (2009 b, p. 14), «O conhecimento acumulado relativo aos projectos tipificados resultantes dos programas anteriores é transferido para as direcções regionais que os continuam a aplicar para resolver situações de escolas novas.».

A «Revolução de Abril» propiciou o momento de emancipação de uma nova geração de arquitectos em Portugal; país que passou de colonizador a receptáculo dos colonizados e dos outros que designou por «retornados», sendo que a larga maioria nunca havia estado sequer no «Continente». No país reivindicavam-se novas necessidades, como a resolução urgente de problemas de habitação, que centralizaram um debate e conduziram ao «Processo SAAL» – Serviço de Apoio Ambulatório Local, «criado com o intuito de dar apoio às populações que se encontravam alojadas em situações precárias» (Bandeirinha, 2007) –, a ampliação das escolas existentes e a construção de novas.

Neste período o parque escolar consubstancia a escola aberta às massas e a coexistência de diferentes edificios associados às mais diversas tipologias. Este panorama de heterogeneidade do parque escolar, no que concerne ao edificado, configura um conjunto de edificios descaracterizado, na medida em que uns sofreram a passagem da *Ditadura* à *Democracia*, com outra designação, mas o edificio manteve a sua traça e os seus espaços, embora os exteriores – antes recreios – tivessem acolhido compartimentos de material pré-fabricado, consistindo tal solução na ampliação do edificado, a fim de permitir a inclusão dos alunos provenientes das ex-colónias, na sequência da descolonização. O que então foi construído caracterizou-se por uma construção «pavilhonar», realizada com materiais pobres e projectos gizados na óptica do que é provisório; abandonando-se a construção em monobloco, o que não consistiu numa novidade, pois as escolas preparatórias dos liceus já apresentavam distintos pavilhões. Os edificios construídos depois da «Revolução dos Cravos», não obedeceram a um plano concertado, nem tão-pouco visaram a posteridade, tendo sido excepção a Escola Secundária do Benfica (Lisboa), atrás referida.

A este lapso temporal está associado a ideia de importação de modelos arquitectónicos, o que, garantidamente é falso, de acordo com o testemunho de pessoas idóneas do antigo Ministério das Obras Públicas (MOP), pese embora o natural intercâmbio de influências nesta área. Existiu de facto um acordo Luso-Sueco, segundo

a mesma fonte, de onde vieram dinheiros destinados à habitação social, tendo sido investido alguma quantia no Pavilhão para Deficientes Auditivos; para onde todo o mobiliário produzido foi de origem nacional, cuja concepção esteve a cargo da arquitecta Fernanda Castelo. A construção deste edifício era dotada de vidros duplos, o que traduz uma clara influência nórdica em termos de construção.

Este período, embora seja caracterizado por uma arquitectura despersonalizada, tal não se afigura lícito, na minha óptica, já que na época foi construída a Escola Secundária de Benfica (Figura 29), conforme anteriormente referido.



Figura 29. Escola Secundária de Benfica. (Fonte: DSIF; Foto: Arq. RHF)

O edifício, da autoria do arquitecto Raúl Hestnes Ferreira, situa-se na freguesia de Benfica, Lisboa, e iniciou a sua actividade a 20 de Novembro de 1980.

A partir de 1990 a Escola Secundária de Benfica passou a designar-se Escola Secundária José Gomes Ferreira, em homenagem ao poeta português, filho do pedagogo Alexandre Ferreira e pai do arquitecto Raúl José Hestnes Ferreira.

Sobre Raúl José, assim se referia ao filho o poeta, nos seus escritos, nasceu em Lisboa, no ano de 1931. Estudou arquitectura no Porto; Helsínquia; Lisboa (Diploma de Arquitectura em 1961); Universidades de Yale e de Pensylvania (Master in Architecture em 1963), nestas últimas como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian. Colaborou

em *ateliers* de arquitectura no Porto, Helsínquia, Lisboa e Filadélfia, mais prolongadamente, no Porto, com Arménio Losa e Cassiano Barbosa (1955-57) e com Louis Khan em Filadélfia (1963-65). Também colaborou com várias entidades públicas, nomeadamente com o Ministério das Obras Públicas – Direcção Geral das Construções Escolares no período 1970-1980. Deu aulas na Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (1970-72) e na Cooperativa Árvore do Porto (1986-88), tendo sido Catedrático Convidado na Universidade de Coimbra, no período de 1991 a 2005, aproximadamente. Foram-lhe atribuídas várias distinções, principalmente o Prémio Nacional de Arquitectura e Urbanismo da Secção Portuguesa da AICA (1982), o Prémio Cadernos Municipais pela Remodelação do café Martinho da Arcada em Lisboa (1988), o Prémio Nacional de Arquitectura da AAP – Construção, Técnica e Detalhe (1993) e o 1.º Prémio no Concurso de Remodelação do Museu de Évora.

As notas biográficas sobre este arquitecto, não são irrelevantes para o trabalho em questão, pois só alguém com este perfil consegue gizar um plano para o local escolhido para a edificação da escola em causa e concretizá-lo, acompanhando a sua construção, como profundo conhecedor do que deve ser uma escola, de acordo com o testemunho, em 2005, de Filomena Marona Beja – uma das técnicas do MOP, que acompanhou o desenvolvimento do projecto e privou com o arquitecto em causa –, que na sua opinião, a cascata, que se pode ver na fotografia seguinte, em primeiro plano (Figura 30), consiste num «aproveitamento e não um gasto», pois as águas são provenientes de uma nascente, que jorravam a céu aberto, não conduzidas.



Figura 30. Perspectiva da Escola Secundária de Benfca. (Fonte: DSIF; Foto: RHF)

A partir da análise do seu *curriculum* é expectável que este arquitecto – com «alma de artista», assim o reconheciam no MOP – tenha sofrido muitas influências no seu mister, pelo que ao arquitecto Raúl Hestnes Ferreira está igualmente associada a ideia de importação de projectos. Segundo testemunho das técnicas do MOP, com quem Raúl Hestnes Ferreira colaborou, este último pormenor deve-se a um episódio peculiar, deste arquitecto, com sentido de humor, que em jeito de resposta à menção de ter importado o projecto respeitante à Escola Secundária de Benfica, este argumentou que o projecto tinha seguido tão à risca o importado «que nem o espaço para os esquis faltava».

Segundo depoimentos provenientes do MOP, o citado arquitecto – com um percurso profissional rico – terá colaborado com o arquitecto e *designer* finlandês Alvar Aalto. Mesmo que o referido contacto, entre os dois arquitectos, não seja digno de registo em dados biográficos acerca deste arquitecto português ou não tenha acontecido, tal hipótese não é inverosímil dada a sua passagem pela Finlândia, assim como será inocente pensar que este arquitecto tenha ficado insensível à obra de Alvar Aalto, seu contemporâneo. O arquitecto finlandês ilustra a corrente «orgânica», baseada na preocupação em estabelecer uma relação do edifício com o terreno, na procura de continuidade do espaço interno e na utilização sensível dos materiais naturais, como a madeira e a pedra, que tratou de forma inovadora; fundindo conceitos novos e técnicas tradicionais. Alvar Aalto criou uma arquitectura atemporal, pelo que continua a ser uma referência nesta área, e tê-lo-á sido, certamente, para Raúl Hestnes Ferreira, que actuou de forma similar ao arquitecto finlandês, em solo luso, sendo disso um exemplo a Escola Secundária de Benfica, em cuja construção se verificou um claro cuidado em estabelecer uma relação do edifício com o terreno envolvente, na procura de continuidade do espaço interno e na aplicação sensível dos materiais naturais, como a madeira e a pedra, que tratou de forma inovadora, à semelhança de Aalto, incorporando conceitos novos e técnicas tradicionais. Nesta escola a iluminação natural é distribuída por todo o edifício, onde as salas de aula têm a desejável claridade, podendo ser obscurecidas por cortinas interiores, visíveis na foto seguinte (Figura 31).



Figura 31. Escola Secundária de Benfica. Vista sobre as janelas de uma sala de aula.
(Fonte: DSIF; Foto: Arq. RHF)

Sobre os equipamentos, delineados pelo próprio arquitecto – segundo o testemunho das técnicas do MOP –, refiro as carteiras com tampo em resina sintética verde e as cadeiras em madeira de faia. Este equipamento infunde comodidade ao aluno, que dele usufrui.

Acerca da Escola Secundária de Benfica e da sua envolvente, pronuncia-se Willy Serneels (Neves, 2002, p. 20) do seguinte modo:

Escadas, jogos de água e fontes, áleas plantadas fazem parte desta arquitectura, cujos pavilhões de aulas constituem as conexões com a paisagem. As massas dos pavilhões, pelo seu aspecto directo e essencial, pela sua disposição em “V”, em extensão e em vários níveis, que parcialmente os dissimula, e a galeria de ligação horizontal, formam a paisagem com vigor e sem rudeza, prolongamento da arquitectura no relevo e do relevo na arquitectura. O jardim em leque, quase inesperado e contudo evidente, as vistas oblíquas sobre os edificios contribuem para a amenidade da arquitectura.

Em termos de linguagem e de influências, o arquitecto Willy Serneels (Neves, 2002, p. 28) advoga sobre a obra de Hestnes Ferreira:

A obra de Raúl Hestnes Ferreira não se coloca em termos de escola, de filiação a este ou àquele movimento definido. Não toma de empréstimo, antes se situa como a expressão de uma autenticidade em que a influência não está ausente mas foi assimilada. Reflecte uma maturação firme, livre de estereótipos, mas, ao que parece, alimentada por duas fontes fecundas:

- a da tradição secular da arquitectura portuguesa, sensível à individualidade, afastada das formas autoritárias e grandiloquentes, alegre, apaixonada pelas superficies ornadas;

- a de uma arquitectura “moderna”, na qual o ensinamento de Louis I. Kahn deve, nesta obra, ser evocado como pesquisa do essencial, como estruturação da forma, como reactualização das linguagens tradicionais e quase universais.

Sobre a influência de Louis Kahan na obra de Hestnes Ferreira, Willy Serneels (Neves, 2002, p. 28-30) elucida:

A herança kahniana reconhece-se no rigor da forma, cuja lógica espaço-constructiva, tanto como a simpatia pela utilização prática, a determinam. Assim estruturado, o edifício fica disponível para acolher qualquer invenção de expressão que lhe prolongue a lógica formal num discurso rejuvenescido e, por isso, reabilitado no seu sentido e na sua poesia. O pensamento de Louis I. Kahan não é estranho também à escolha de reutilizar as técnicas artesanais, principalmente aqui as generosas abóbadas de tijolos sem cofragem. Para lá da restauração de uma dignidade no trabalho, o engenho dos artesãos parece inesgotável e fonte de uma escrita arquitectural de que se devem esperar ainda maravilhas.

Permito-me adiantar que a «reabilitação» desta escola foi deixada a cargo de Raúl Hestnes Ferreira, pela «Parque Escolar», o que neste âmbito se traduziu, mais uma vez, na excepção à regra, quer na escolha do arquitecto, quer ao nível da «modernização». Neste estabelecimento de ensino tão-somente restauros de pequeno impacto foram realizados, como pinturas e pequenas reparações, mantendo-se intacto todo o anteriormente edificado.

A Escola Secundária Cristina Torres, à época da sua construção – no ano lectivo de 1995/96 – designada por Escola Secundária N.º 3 da Figueira da Foz, é um exemplo do tipo de construção disseminada ao longo do país, no pós-25 de Abril de 1974, como antes dito.

A escola referida supra foi implantada num terreno de várzea, adjacente a um acampamento de ciganos não nómadas, isto é, que mantinham o local como residência fixa, já que para garantir a sua sobrevivência se deslocavam segundo pequenas distâncias. A contiguidade com a comunidade cigana manteve-se até há poucos anos, tendo sido erradicada aquando da integração do povo cigano em bairros sociais, mas a estigmatização da escola permanece até aos dias de hoje, sendo conhecida como a «escola dos ciganos». Por este facto e pela sua construção, que assenta toda em zona de várzea, a escola foi alvo de grande polémica, tanto mais que a construção do pavilhão gimnodesportivo, que consiste no bloco com menor cota, foi um constante problema de infiltrações que implicavam o escoamento de águas, para o qual foi encontrada solução somente no ano lectivo de 2008/2009, aquando de obras de manutenção.

A Escola Secundária Cristina Torres é constituída por dois blocos de aulas, ligados por passadiços de fibrocimento, com a configuração que se pode observar nas fotos abaixo (Figuras: 32 e 33) – exterior e interior –; por um bloco polivalente (Figura 34), onde funciona a biblioteca, cujo acesso pode ser observado nas fotos infra (Figuras: 35 e 36); e por um pavilhão gimnodesportivo (Figura 37).



Figura 32. Escola Secundária Cristina Torres. Vista sobre um bloco de aulas (Foto: Ana Cação)



Figura 33. Escola Secundária Cristina Torres. Átrio de um bloco de aulas. (Foto: Ana Cação)



Figura 34. Escola Secundária Cristina Torres. Polivalente, onde a biblioteca se insere. (Foto: Ana Cação)



Figura 35. Escola Secundária Cristina Torres. Primeiros degraus da escada que conduz à biblioteca. (Foto: Ana Cação)



Figura 36. Escola Secundária Cristina Torres. Perspectiva da escada sobre o salão do bloco polivalente. (Foto: Ana Cação)



Figura 37. Escola Secundária Cristina Torres. Vista sobre o alçado principal do pavilhão gimnodesportivo, à direita. (Foto: Ana Cação)

Nas fotos acima é visível, no bloco polivalente, a escadaria que conduz à biblioteca (Figuras: 35 e 36). Esta estrutura não proporciona condições a quem tenha mobilidade reduzida, nem outra alternativa é proposta para ultrapassar o obstáculo, que se impõe pela forma e pela exiguidade de dimensões.

A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia – Pombal, distrito de Leiria, constitui um claro exemplo do que foi efectivamente ampliado sobre construções desanexadas ao privado, neste período temporal. Antigo colégio externo – *Externato da Guia* –, que iniciou a sua actividade no ano lectivo de 1961/62 (Figura 38), pela Portaria n.º 1139/82, de 11 de Novembro, passou a estabelecimento de ensino oficial, com a designação de Escola Preparatória da Guia, por extinção do *Externato*, após a «Revolução dos Cravos» (1974). Como instituição pública de ensino, o antigo Externato, iniciou as suas actividades no ano lectivo de 1982/83, sob a nova designação, no mesmo edifício, continuando a ministrar a escolaridade desde o 5.º até ao 9.º anos; o que já vinha acontecendo desde a data da sua criação. Os alunos do Externato realizavam exames finais do curso geral dos liceus, nas duas secções, ou no antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz ou no Liceu Rodrigues Lobo de Leiria, face à localização desta instituição: situada a 26 km sul da Figueira da Foz e a 26 km norte de Leiria.

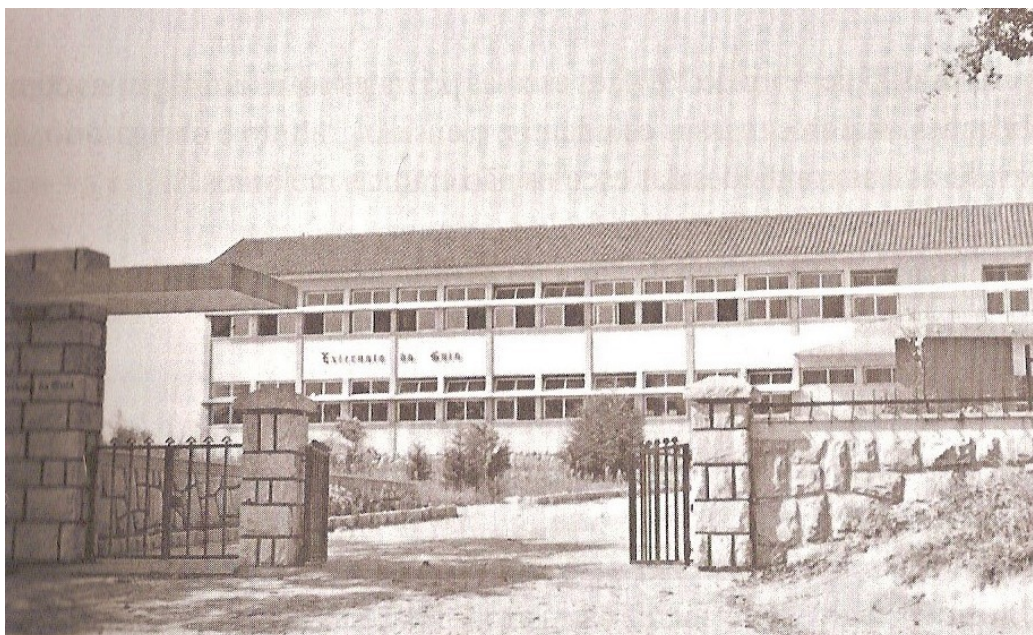


Figura 38. Externato da Guia, na década de 60. (Foto: Arquivo da Escola)

Tenho por conveniente referir que o «Colégio da Guia», como ainda é conhecido, foi uma obra erigida por mecenas e professores da localidade, que pretenderam facultar aos demais conterrâneos a escolaridade para além da obrigatória, que de outro modo não estava ao seu alcance, e, por conseguinte contribuiu a partir de 1961 para o enriquecimento da comunidade envolvente.

Nos termos da Portaria n.º 364/85, de 8 de Junho, em articulação com o disposto no Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Fevereiro, a Escola Preparatória da Guia passou a designar-se Escola C+S da Guia,

Considerando que o crescimento da frequência escolar, principalmente no que respeita ao ensino secundário, originou um aumento substancial da capacidade física do acolhimento dos alunos sem que, no entanto, se tivesse podido verificar, como contrapartida, a construção de estabelecimentos de ensino.

Portanto, as instalações mantiveram-se apesar do aumento de população estudantil. No ano lectivo de 1991/92 começou a ser leccionado, na Escola C+S da Guia, o Ensino Secundário, por Despacho Conjunto n.º 62/SEAM/SERE/91, publicado em Diário da República (D. R.) n.º 149, II Série, de 2 de Julho.

Esta escola está dotada de autonomia cultural, pedagógica e administrativa, nos termos do disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, e conta com os serviços de apoio considerados indispensáveis a um normal funcionamento.

Por acordo de colaboração publicado em Diário da República n.º 157, II Série, de 11 de Julho de 1989, e celebrado entre a Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) e a Câmara Municipal de Pombal, foi construído um novo edifício para esta escola, o qual entrou em funcionamento no ano lectivo de 1991/92, sob a designação de Bloco B. A nova entrada da escola pode ser observada na foto abaixo (Figura 39), onde se nota o antigo Externato ao fundo, que passou a Bloco A, e num plano anterior o novo edifício.

Desde o ano lectivo de 1994/95 que o Bloco A reúne as condições necessárias à realização dos Exames Nacionais do 12.º Ano, cujo início teve lugar no referido ano. Este edifício tem o alçado principal voltado para a Estrada Nacional n.º 109, com forte tráfego, todavia no seu interior o ruído não é audível, já que entre a estrada e o Bloco A

existe uma barreira natural de cedros, bem implantada, que não impede a entrada de luz natural, nas salas de aula, que apesar de necessitarem de melhoramentos, são ainda as que oferecem as melhores condições acústicas e de iluminação.



Figura 39. Entrada principal da Escola C+S da Guia, com edifício antigo ao fundo.
(Foto: Ana Cação)

A construção do Bloco B apresenta uma tipologia *sue generis*, que segundo o Professor Ernesto Candeias Martins só outra a iguala no país. O átrio do Bloco B, cuja perspectiva pode ser observada na foto abaixo (Figura 40), é designado, entre os utentes, por «piscinas» e funciona, simultaneamente, como zona de convívio, de local de passagem e meio de acesso às salas de aula, deste bloco, que funcionam igualmente no rés-do-chão, e no 1.º andar. Na segunda fotografia (Figura 41) observa-se a porta de acesso a uma sala de aula do Bloco B (sala 5B), a partir da zona de convívio. Neste bloco central concentram-se, ainda, os serviços e a Direcção.

Em conformidade com o disposto no Despacho n.º 90-A/ME/94, publicado no Diário da República n.º 25, II Série, de 30 de Janeiro de 1995, foi construído o pavilhão gimnodesportivo, o qual entrou em funcionamento no ano lectivo de 1995/96.



Figura 40. Átrio do Bloco B: «piscinas». (Foto: Ana Cação)



Figura 41. Sala 5B ao fundo, vista a partir das «piscinas». (Foto: Ana Cação)

Na sequência do Despacho n.º 81/ME/95, publicado no suplemento do Diário da República n.º 226, II Série, de 29 de Setembro de 1995, foi construído um novo bloco – Bloco C (edifício de laboratórios e de informática) –, cujas actividades foram ali iniciadas no ano escolar de 1997/98, ficando, deste modo as actividades lectivas distribuídas por três blocos e um pavilhão desportivo. Na foto abaixo pode observar-se a fachada principal deste bloco (Figura 42).



Figura 42. Vista sobre a entrada do Bloco C. (Foto: Ana Cação)

O último bloco (Bloco C) é constituído por dois pisos, entrando-se no rés-do-chão subindo três degraus, conforme se pode ver na fotografia acima (Figura 42).

O acesso ao primeiro andar, onde funcionam os laboratórios de Química e de Informática, é efectuado através de dois lances de escadas, interrompidos por um patamar, que se bifurca. Assim, o primeiro lance é constituído por catorze degraus e o segundo por seis degraus, cuja sequência respectiva se pode observar nas fotos seguintes (Figura 43).



Figura 43. Primeiro e segundo lances de escadas de acesso ao 1.º andar do Bloco C.
(Foto: Ana Cação)

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 314/97, de 15 de Novembro, o qual revogou o Decreto-Lei n.º 387/90, de 10 de Dezembro, este estabelecimento de ensino passou a designar-se Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia.

Em 1999, por determinação da DREC, foi o bloco mais antigo – Bloco A – dotado de caixilharia de alumínio em todas as janelas e portas exteriores. No ano 2000 e, ainda, por orientação da DREC foi feita uma nova intervenção no bloco anteriormente referido, ao nível da instalação eléctrica e pintura exterior.

No que respeita à autoria dos projectos, nos documentos consultados não figura o nome de qualquer arquitecto responsável, quer em relação ao projecto inicial, quer relativamente aos projectos seguintes: alterações e ampliação. Segundo informações locais, o projecto e construção do *Externato* (Bloco A) esteve a cargo de um empreiteiro da zona. Relativamente às obras de ampliação, onde incluo as novas edificações, foram asseguradas pela Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) – Coimbra.

É oportuno referir que a construção de qualquer estabelecimento de ensino oficial se realiza com base num acordo, sendo as partes envolvidas, as respectivas Direcção Regional de Educação e a Câmara Municipal. Entre outras competências cabe à Direcção Regional de Educação «lançar o concurso, adjudicar e garantir a fiscalização e

coordenação das empreitadas», nos moldes do Acordo n.º 101/97, de 27 de Dezembro, que diz respeito à construção de uma escola básica integrada, em anexo (Anexo II).

Desde a inauguração do referido Bloco C até aos dias de hoje não existe qualquer rampa de acesso neste edifício, que contemple os utentes com mobilidade reduzida. Aliás, esta lacuna também é válida para os outros blocos, sendo que o trajecto até à biblioteca implica, igualmente, a incontornável subida de degraus. Quando algum aluno ou professor sofre alguma lesão que comprometa a locomoção, é notório o esforço que imprimem na subida e na descida, onde só a solidariedade assinalável, por parte dos discentes para com os colegas e para com os docentes, facilita o transporte de material escolar e impede os inevitáveis choques de circulação.

O equipamento que permite o acesso de todas as pessoas, onde, obviamente, as que têm mobilidade reduzida ou com necessidades especiais se incluem, consiste num conjunto de características de um serviço que se reveste de enorme importância, mas a sua aplicação tende a ser lenta. Nos termos do Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio é «obrigatória a adopção de um conjunto de normas técnicas básicas de eliminação de barreiras arquitectónicas em edifícios públicos, equipamentos colectivos e via pública deficientes para melhoria da acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada». Ora, aquando do início de actividades no Bloco C – ano lectivo de 1997/98 – o referido diploma já havia sido promulgado, pese embora o facto de a construção ser anterior à sua publicação, mas a vistoria da DREC não fez qualquer reparo ao edificado, nem teve em conta o legislado. Assim, este normativo legal, que vem de encontro às fragilidades com que os utentes das escolas se confrontavam no dia-a-dia, na medida em que prevê «adaptações e alterações em edifícios colectivos e via pública deficientes» foi, simplesmente, repelido. Neste contexto, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia, bem como a Escola Secundária Cristina Torres, antes referida, são dois exemplos do não cumprimento do legislado, pese embora a dureza da lei (*dura lex sed lex*).

Importa referir que a Lei n.º 9/89, de 2 de Maio – Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência –, anterior ao Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio antes citado, visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, de reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa

com deficiência. Conforme o disposto no artigo 13.º deste diploma: «A acessibilidade visa eliminar as barreiras físicas que dificultam a autonomia e a participação plena na vida social». Neste contexto, o Decreto-Lei n.º 123/97, de 22 de Maio, no seu preâmbulo refere que se impõe eliminar as barreiras urbanísticas e arquitectónicas, de forma progressiva, com o propósito de permitir «às pessoas com mobilidade reduzida o acesso a todos os sistemas e serviços da comunidade, criando condições para o exercício efectivo de uma cidadania plena». Aliás, este imperativo decorre imediatamente dos preceitos proclamados na Constituição da República Portuguesa: o princípio da igualdade, o direito à qualidade de vida, à educação, à cultura e ciência e à fruição e criação cultural e, em especial, quando consagra os direitos dos cidadãos com deficiência. Ainda, no n.º 2 do artigo 71.º da Constituição comete ao Estado a efectivação dos direitos dos cidadãos com deficiência. Este imperativo sucede às orientações emanadas de diversas organizações internacionais, em que o nosso país se insere, nomeadamente a Organização das Nações Unidas e as suas agências especializadas: o Conselho da Europa e a União Europeia.

No n.º 3 do Capítulo IV, do referido diploma, que visa edifícios e instalações escolares e de formação, a lei é clara:

- 3.1 - As passagens exteriores entre edifícios são niveladas e cobertas.
- 3.2 - A largura mínima dos corredores é de 1,80 m.
- 3.3 - Nos edifícios de vários andares é obrigatório o acesso alternativo às escadas, por ascensores e ou rampas. (D.-L. n.º 123/97, de 22 de Maio)

Efectivamente a legislação abunda e não é omissa, pelo que existe claramente «un divorcio entre lo mandado y lo cumplido» (Solá, 1993-94).

4.2.2. O parque escolar de 2007 ao «Centenário da República Portuguesa»

Após 2007, na sequência do «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário», constatei a existência de alterações à forma original do edificado, sendo que algumas foram mais acentuadas nuns edifícios do que noutros; consoante a interpretação do arquitecto no que concerne à função – utilitária ou simbólica – da arquitectura. Da interpretação dos edifícios «requalificados» sobressai o seu significado social, na medida em que estes consistem no claro reflexo dos valores da sociedade actual, sendo que em alguns casos o seu exterior parece perpetuar o símbolo de «portugalidade», enquanto noutros há uma clara intenção de corte com o entorno

social – que prevaleceu até à data de «modernização» –, exibindo contrastes, resultantes de cromatismos aplicados na edificação recente ou derivados de materiais de construção.

Após as visitas que realizei aos estabelecimentos de ensino que haviam sido intervencionados pela «Parque Escolar, EPE» assaltaram-me algumas dúvidas relativas aos termos: requalificação, modernização e reabilitação, face ao edificado e ao legislado. Neste âmbito, segundo o *Vocabulário técnico e crítico de arquitectura* (Rodrigues, et al, 2005) «moderno ultrapassa em significado o domínio artístico», na medida em que pressupõe «um emprego a que se prende o peso das interrogações que o homem coloca em relação à própria existência», ou seja, «de modo que o seu pensamento e a sua acção se tornam expressivos por reflexo ou pressentimento do momento cultural em que está comprometido». Este conceito, de acordo com a mesma fonte,

Consente porém uma dualidade de significado: traduz as transformações reais, progressivas e necessárias desse pensamento e refere uma modernidade de superfície, ignorância da tradição, amor à novidade, transitoriedade, reclamo. Temporalmente o seu emprego remonta ao século X; tecnicamente é utilizado designando tempos históricos definidos. Identificável, por vezes, ao humanismo ocidental, assume muitas das suas qualidades. Representa-se frequentemente como uma asserção tripartida: moderno equivalente à tradição do humanismo ocidental; moderno, rotura com esse humanismo; moderno equivalente a hodierno, contemporâneo.

Posto isto, no domínio da arquitectura o emprego do termo «moderno» é feito de modo disperso, significando o que é contemporâneo, ou identificando, «por rarefacção de conteúdo, as transformações reais, progressivas e necessárias presentes num modo artístico na arquitectura após a primeira década do século XX». Implícitos estão «a inclusão ou o cisma em relação ao humanismo ocidental». Neste sentido designa-se por modernidade, por vezes,

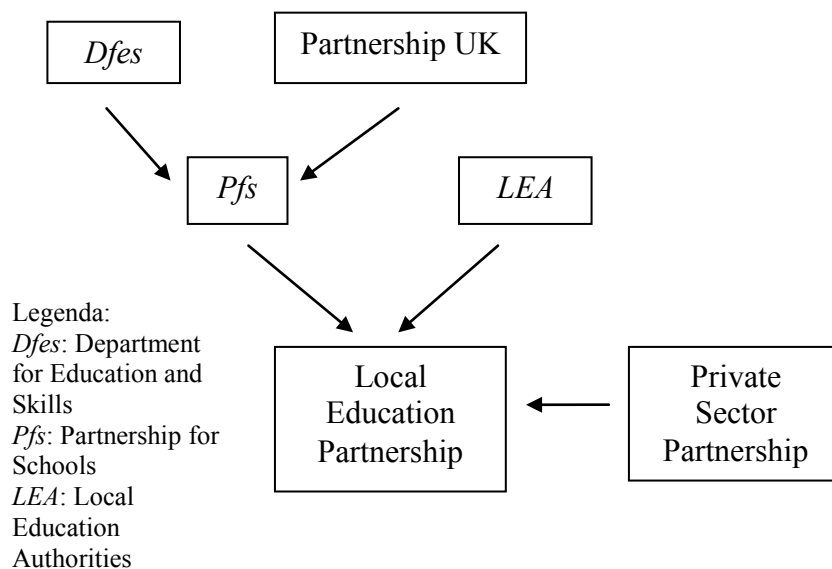
um conjunto de princípios formais, sociais e técnicos que podem ser isolados com coesão: um método de *design* enformado pelos princípios do formalismo, determinismo programático e expressionismo estrutural e técnico; uma convicção no potencial da técnica e da industrialização; preferências estéticas por formas abstractas; recusa da referência histórica; posição positivista utópica, quer pelo uso e abuso da primeira e segunda metáforas industriais, quer pelo recurso ao super-humano; preferência por soluções colectivas; uso da técnica e da tecnologia; enquadramento formal norteado por intenção de perfeição; depuração moralista e um nível ético idealizante. As preocupações do útil decaem frequentemente até um utilitarismo.

Perante o resultado da consulta, no que a «modernização» diz respeito a interpretação do erigido e a possibilidade de conceber dentro do conceito é de uma enorme amplitude e, portanto, tanto a EPE como qualquer arquitecto afecto ao «Programa» estavam

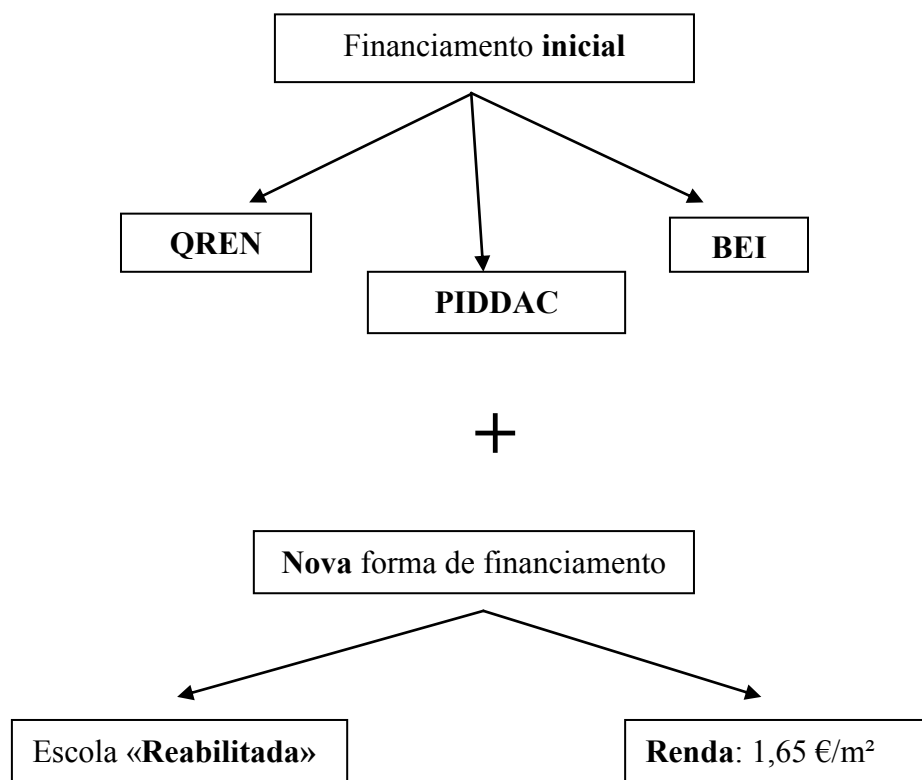
salvaguardados pelo próprio conceito. Quanto aos termos «requalificação» e «reabilitação» nada encontrei, naquela ou noutra fonte, como sendo específicos do vocabulário arquitectónico. É certo que ambos os termos entraram no vocabulário específico da engenharia civil e da arquitectura, mas são efectivamente um anglicismo, tendo a «Parque Escolar» preferido *rehabilitation* e a sua derivação literal até para título da primeira obra que deu ao prelo; visando fazer propaganda ao seu trabalho e, concomitantemente, ao Governo que apadrinhou a dita Entidade Pública Empresarial.

Conforme anteriormente referido, o «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário» – lançado a 19 de Março de 2007 –, seguiu na esteira do programa de renovação do parque escolar – *Building Schools for the Future (BSF)* –, desenvolvido pelo Governo britânico.

O desenvolvimento do programa inglês processou-se de acordo com o diagrama abaixo (Quadro 8), enquanto o programa de «reabilitação», em Portugal, se desenrolou de acordo com esquema infra (Quadro 9).



Quadro 8. *Local education partnership.*



Quadro 9. Financiamento da «Parque Escolar». (Fonte: *Biosfera*³⁶)

De acordo com o esquema o referido esquema a EPE foi provida, a montante, por três entidades, a saber: QREN – Quadro de Referência Estratégico Nacional –, sorveu, portanto, fundos comunitários; PIDDAC – Programa de Investimento de Despesas de Desenvolvimento da Administração Central –, ou seja, foi dotada pelo Orçamento de Estado e, finalmente, o BEI – Banco Europeu de Investimento –, atribuiu-lhe um crédito bancário.

A jusante, a «Parque Escolar», é aprovionada pelos objectos do seu «Projecto» – as escolas «modernizadas» – «que têm que pagar uma renda pelo uso das instalações à EPE, no valor de 1,65 €/m²/mês (um euro e sessenta e cinco cêntimos por metro quadrado por mês)», nos termos do Despacho n.º 6310/2011, de 12 de Abril de 2011.

No que concerne às «Fases» e encargos financeiros da «Parque Escolar, EPE», tenho por conveniente reproduzir o que o Presidente desta entidade, João Sintra Nunes, comunicou aquando da apresentação do Programa. Neste âmbito, assegurou ser conveniente «alterar o actual modelo de financiamento da conservação e manutenção,

³⁶ *Biosfera* é um magazine semanal (RTP2), produzido pela «Farol Ideias», que dá relevo às questões ambientais. (N. do A.)

considerado no orçamento de investimento, dependente da distribuição do PIDDAC, para um modelo de renda, que automaticamente se converte em orçamento de funcionamento do Ministério». Acrescentando: «A prioridade das intervenções será definida em conjunto com o Ministério da Educação, em estreita articulação com as Direcções Regionais de Educação», observando quatro preceitos, transcritos *ipsis letteris*: «i) grau de degradação dos edifícios; ii) carência de instalações em função do número de alunos actuais e previstos; iii) gestão optimizadas dos financiamentos comunitários disponíveis; iv) distribuição equitativa pelas diversas regiões do país.».

A aplicação do «Programa de Modernização», em Portugal, foi prevista para ser efectuada em cinco fases, constantes na tabela infra (Quadro 10).

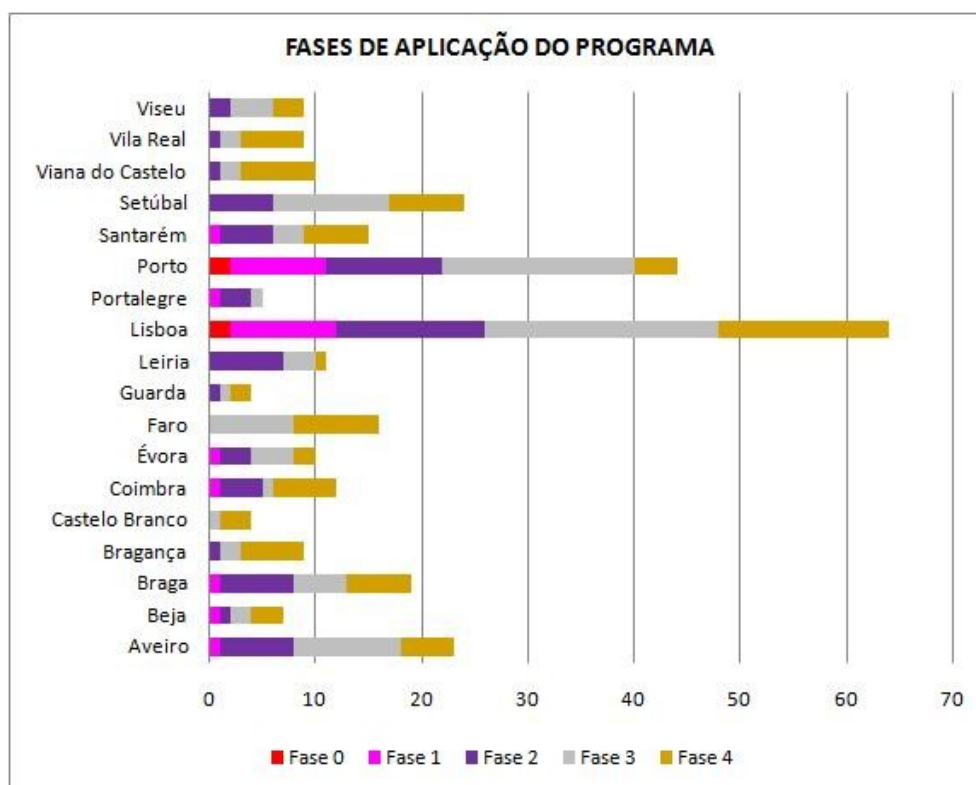
DISTRITO	NÚMERO DE ESCOLAS VISADAS					TOTAL/DISTRITO
	Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	
Aveiro		1	7	10	5	23
Beja		1	1	2	3	7
Braga		1	7	5	6	19
Bragança			1	2	6	9
Castelo Branco				1	3	4
Coimbra		1	4	1	6	12
Évora		1	3	4	2	10
Faro				8	8	16
Guarda			1	1	2	4
Leiria			7	3	1	11
Lisboa	2	10	14	22	16	64
Portalegre		1	3	1		5
Porto	2	9	11	18	4	44
Santarém		1	5	3	6	15
Setúbal			6	11	7	24
Viana do Castelo			1	2	7	10
Vila Real			1	2	6	9
Viseu			2	4	3	9
TOTAL/FASE	4	26	74	100	91	295

Quadro 10. Fases do «Programa de Modernização». (Fonte: «Parque Escolar, EPE»)

Na «Fase 2», a «Parque Escolar», não abordou Castelo Branco e Faro, mas os demais distritos não passaram incólumes ao seu avanço, sendo que Aveiro, Braga, Leiria secundaram, em número, Lisboa e Porto. A «Fase 3» contemplou todos os distritos,

embora a preferência por cidades bem posicionadas em relação ao Atlântico e bem servidas de asfalto seja evidente.

Por observação directa do gráfico abaixo (Quadro 11), constata-se que a «Parque Escolar», representada nas suas fases de intervenção, na «Fase 0» aportou nos principais distritos do país – Lisboa e Porto –, mais concretamente, na capital e na cidade invicta. Na «Fase 1», paulatinamente, seguindo as principais redes viárias, acostou a outros quatro distritos, investindo novamente sobre os dois primeiros.



Quadro 11. «Fases» do «Programa de Modernização do Parque Escolar Destinado ao Ensino Secundário». (Fonte: «Parque Escolar, EPE»)

Atendendo à urgência da implementação do plano, o Presidente da «Parque Escolar» anunciou: «No decurso do ano lectivo 2007/2008 decorrerão quatro intervenções piloto, que irão permitir consolidar e aferir conceitos programáticos de intervenção, práticas construtivas e orçamentos de intervenções». E, para que não subsistissem quaisquer dúvidas acrescentou: «Foram criteriosamente escolhidas atendendo à tipologia dos edifícios e às valências do ensino ministrado». Assim, menciona a *Escola Secundária Rodrigues de Freitas* (Porto), que considera um «exemplo de liceu histórico, inaugurado no início da década de trinta, instalado num edifício com valor patrimonial declarado,

onde irão conviver as valências de Conservatório e ensino regular, abrangendo 2º e 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário». Segue-se a *Escola Soares dos Reis* (Porto), sobre a qual informa que «Será transferida para as instalações da antiga escola secundária Oliveira Martins, aumentando a resposta em termos de capacidades e cursos ministrados», aduzindo: «trata-se de um edifício construído no final da década de sessenta e destinado ao ensino técnico». Acerca da *Escola Secundária D. Dinis* (Lisboa) refere que a mesma está «instalada num edifício de tipologia modelar com base em pavilhões, construído no início da década de 70, e que foi reproduzido e/ou adaptado em todo o país, a partir de então. Mantém as actuais valências de 3º ciclo e ensino secundário». Finalmente elenca a última escola visada para a «Fase 0» do Programa: o *Pólo de Educação e Formação D. João de Castro* (Lisboa), que, segundo o Presidente da «Parque Escolar, EPE», está «Instalado no edifício da antiga escola secundária D. João de Castro, construído na década de 40 e destinado a liceu. Abrangerá as valências de ensino secundário e Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica.».

O citado presidente da EPE informou que

O investimento global previsto é de 940 milhões de euros, com um pico de investimento de 193 milhões de euros em 2010. Estando ainda em fase de estudo o Plano de Negócios, suporte da actividade da empresa, pode desde já adiantar-se que cerca de 60 % do investimento será garantido através de financiamento comunitário (QREN), orçamento de estado e autarquias. Os restantes 40% serão garantidos por financiamento bancário (25%) e por acções de valorização patrimonial e desenvolvimento de unidades de negócio (15%).

No que concerne a «acções de valorização patrimonial», o Presidente da EPE considerou por bem salientar a «única prioridade estabelecida», sendo esta «a concessão de utilização de instalações escolares no período pós escolar, bem como a concessão de instalações não utilizadas a instituições públicas e/ou privadas, vocacionadas para a educação e formação profissional», adiantando: «Contamos até ao final de 2007 poder concluir um conjunto de parcerias que permitam ‘encher’ a totalidade dos edifícios a intervencionar nos primeiros dois anos.».

No que diz respeito «às unidades de negócio a desenvolver», afiançou o citado Presidente: «elas visam essencialmente oficializar, racionalizar e qualificar o serviço e os produtos actualmente já disponibilizados, bem como, tirar partido das sinergias de rede escolar». Neste âmbito, entendeu por bem elucidar:

Poderemos dar três exemplos de áreas de negócio a desenvolver internamente ou em parceria: desporto, serviços de restauração, papelaria e reprografia. As regras vão ser a criteriosa escolha de produtos e de fixação de preços (não se trata de um mini centro comercial) e o rigoroso controle [sic] de qualidade dos produtos a vender, em particular no que refere à alimentação.

Sobre a «Carta de Compromisso Público da Parque Escolar», afirmou o Presidente antes dito: «Entendeu o Governo criar uma Entidade Pública Empresarial (E.P.E.) como veículo instrumental para concretizar o Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário». Neste contexto, realçou:

Importa neste momento, afirmar os três princípios básicos, que servirão de guião na linha de actuação da Parque Escolar e que constituem uma autêntica ‘Carta de Compromisso Público da Parque Escolar’. Em primeiro lugar, assumir a concretização sem desvios do programa, do calendário de intervenções e do orçamento de investimento agora apresentados. Não vacilaremos nem alijaremos responsabilidades com as dificuldades. É nossa função ultrapassá-los. Em segundo lugar, afirmar que este programa de modernização é destinado às escolas e será concretizado com as escolas.

A mesma individualidade informou que «Serão desenvolvidas formas inovadoras de participação efectiva da comunidade escolar nas várias fases de desenvolvimento do processo de modernização de cada escola, enquadradas no respeito pelo calendário de intervenção e pelo orçamento definido», aduzindo: «para que não reste qualquer dúvida, que prestamos um serviço público e acreditamos na escola pública». Neste âmbito utilizou o *vulgo* plural da modéstia, a fim de assegurar a seu crédito em prol da escola pública: «Acreditamos numa escola pública moderna, que assente num ensino qualificado, qualificante e exigente, mas simultaneamente um ensino em que todos se revejam, gostem de participar e de se envolver. Fiéis a estes três princípios aceitámos o desafio.»

Concluiu, o dito Presidente: «Para terminar, gostaria de expressar o orgulho que a equipa da Parque Escolar tem em protagonizar este projecto de ‘Renovar as Escolas para o Futuro’, podendo participar nesse grande projecto, mais vasto, em curso na Educação, que constitui verdadeiramente o ‘Renovar da Educação para o futuro de Portugal’.».

Acerca do remate do Presidente da «Parque Escolar» infiro que se alguma dúvida restasse em como o Programa, afecto a esta entidade, consiste num sucedâneo do programa britânico esta seria debelada neste momento; quando se confronta a

denominação do programa inglês – *Building Schools for the Future* – com a qualificação da entidade referida supra: «Renovar as Escolas para o Futuro».

Segundo Michel Toussaint (2009, p. 23), de acordo com a consulta efectuada à relação de escolas, com ensino secundário, provida pela «Parque Escolar», Entidade Pública Empresarial (EPE) «O actual universo destas escolas em todo o país corresponde, actualmente a 502, sendo cerca de 77% delas construídas nos últimos 40 anos». O arquitecto ao referir «todo o país», supostamente não está a incluir as ilhas, pois nenhuma das fases do «Programa» contempla as escolas dos Açores ou da Madeira. Existe alguma dissonância que vai para além do mero cálculo, efectuado por este arquitecto e pelo presidente da EPE, sendo que o segundo, aquando do lançamento assegurou «que mais de 75%, das actuais 460 escolas com ensino secundário, foram construídas nos últimos 30 anos, dos quais 46% construídos na década de 80». O arquitecto em causa certamente que conferiu o rol de escolas, já que inicia o capítulo, que assina, do seguinte modo: «Consultando a lista fornecida pela Parque Escolar E. P. E., a empresa responsável pela realização do ‘Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário’ que tem como objectivo intervir em 332 escolas até 2015...». Ora, o arquitecto Toussaint refere um total de 502 escolas, enquanto o presidente da EPE conta 460. No que concerne ao número de escolas a intervencionar, segundo dados da «Parque Escolar, EPE» o somatório das quatro fases é igual a 295 escolas, número distinto do avançado pelo arquitecto envolvido no «Programa», que é de 332.

No portal oficial do Ministério da Educação – *Roteiro das Escolas – Ensino Secundário Público*, em 2007, o cômputo era de 476 escolas, cujo número consta no meu projecto de tese, apresentado em 2008. Em Agosto do mesmo ano (2008) voltei a confirmar a dimensão do universo de estabelecimentos com ensino secundário públicos, sendo esta igual a 469, segundo o *site* anteriormente referido. Posteriormente, o *slogan* do Governo: «100 escolas para os 100 anos da República» afirmou-se um claro convite no sentido da mesma fonte³⁷, sendo a 23 de Outubro de 2010 o resultado igual a 476 escolas com ensino secundário público em Portugal Continental, de onde decorre a diferença de 7 (sete) escolas. Neste contexto, considerei estranha a denominação do «Programa» afecto à EPE, já que o mesmo não previa a ampliação do parque escolar para o nível de ensino em questão, mas sim a sua «modernização».

³⁷ Portal da Educação – Ministério da Educação. Roteiro das escolas. Ensino secundário Público. <http://roteiro.min-edu.pt> [Consultado em 23-10-2010].

Da análise efectuada elaborei a tabela seguinte (Quadro 12), da qual constam os distritos onde se verifica o acréscimo de estabelecimentos de ensino.

Distrito	N.º de estabelecimentos de ensino	
	Antes do «Centenário da República»	Após o «Centenário da República»
Aveiro	31	34
Beja	11	11
Braga	27	28
Bragança	12	12
Castelo Branco	14	14
Coimbra	25	26
Évora	12	12
Faro	18	19
Guarda	15	15
Leiria	25	25
Lisboa	86	87
Portalegre	7	7
Porto	61	61
Santarém	25	25
Setúbal	41	41
Viana do Castelo	16	16
Vila Real	17	17
Viscu	26	26
TOTAL	469	476

Quadro 12. Número de escolas antes e após a comemoração do «Centenário da República Portuguesa». (Fonte: ME)

Este facto levou-me a reconsiderar a diferença entre o número total de escolas referido pelo arquitecto antes dito, envolvido no «Programa», e o número citado pelo presidente da «Parque Escolar», que é igual a 42 (quarenta e dois), sendo que a diferença entre o número fornecido pelo Ministério da Educação (469) e o do arquitecto Toussaint apontava para mais 33 (trinta e três), em 2009, e a mesma operação relativa ao presidente da EPE, em 2007, apresentava menos 9 (nove) escolas do que as existentes.

No intuito de obter um esclarecimento, no que ao cômputo de escolas para o ensino secundário público concerne, consultei o «*ranking* das escolas secundárias 2010», pois este afigurou-se um bom indicador, na medida em que este tipo de estudo fornece os dados correspondentes aos exames realizados, por escola, neste nível de ensino. Todavia, o resultado foi de 453 escolas públicas em Portugal Continental, portanto, um número completamente distinto dos anteriormente ditos. Na mesma data, o periódico

*Público*³⁸ faz referência a 445 escolas públicas, para o nível de ensino em causa, adiantando que «3/4 irão ser privatizadas», supostamente tendo como fonte o Ministério da Educação, já que publica o referido *ranking*, mas, uma vez mais, o cômputo difere.

A propósito, o número de estabelecimentos públicos contemplados no «*ranking* das escolas secundárias 2010» que realizaram exames neste nível de ensino é igual a 453.

Quanto ao número citado pelo periódico *Público*, é claro que não bebemos da mesma fonte, mas torna patente a ignorância a que está votado o país relativamente ao número de escolas públicas e de escolas privadas, pois dentro destas últimas, que figuram como tal em *sites* oficiais, são na verdade estabelecimentos de ensino particular e cooperativo, que ministram o ensino secundário e realizam exames nesse nível de ensino, nem sempre devidamente identificados. Acresce a este facto a realização de exames por parte de alunos que frequentam «Cursos Profissionais» afectos às «Novas Oportunidades», embora os alunos que frequentam as *Vias Profissionalizantes* e os *Cursos de Educação e Formação (CEF)* não realizem exames nacionais. Todavia, os que seguem a primeira opção, também proclamada de «desígnio nacional», pela Ministra da Educação – na abertura do ano lectivo de 2010/2011 – o possam fazer e, por conseguinte, este facto pode explicar a discrepância de valores entre o *ranking* e o portal oficial.

Relativamente ao número exacto de escolas, permito-me concluir que existe nesta contagem uma visível inaptidão aritmética, por parte da «Parque Escolar, EPE» face ao cômputo proporcionado pelo Ministério da Educação, visto que de um simples cálculo elementar se trata, contudo também posso inferir que alguns problemas associados ao «Programa» da EPE tenham a sua génese em erros cometidos em cálculos mais complexos. Neste contexto, o apuramento do número de escolas públicas efectuado, por aquela entidade, é passível de explicar por que motivo algumas escolas, com ensino secundário, não foram contempladas em nenhuma das cinco fases do «Programa de Modernização».

Nesta situação encontra-se a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia, antes mencionada, que de acordo com o «Relatório de escola» – Avaliação Externa das Escolas – resultante da «visita» efectuada entre 22 e 24 de Março de 2010, pela Delegação Regional do Centro da Inspeção-Geral da Educação (IGE), ao Agrupamento de Escolas da Guia Pombal, é apontado o «Constrangimento» seguinte: «Falta de salubridade e adequabilidade do Bloco A da Escola-Sede, com impacto

³⁸ *Ranking* das escolas secundárias 2010. Disponível em www.publico.pt/ [Consultado em 23-10-2010].

negativo nas condições de ensino e aprendizagem dos alunos». Acresce referir que a fragilidade aludida não resultou de um diagnóstico especializado, se não danos estruturais e não estruturais eram referidos, somente não detectáveis os relativos aos passadiços, isto porque eles não existem, conforme fotografia infra (Figura 44), que mostra a passagem a descoberto, entre o Bloco B, à esquerda na foto, o Bloco C, ao centro, e o pavilhão gimnodesportivo, sendo certo que as restantes combinações de travessias entre blocos não está assegurada quando chove, excepção feita para a estreita ligação entre os blocos A e B.



Figura 44. Vista do alçado posterior do Bloco B e alçados laterais do Bloco C e do pavilhão gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)

O paralelismo entre os programas britânico e português, no tempo e no espaço, é evidente, atendendo ao percurso e obra dos arquitectos envolvidos e aos factores políticos económicos e sociais. A 5 de Julho de 2010 o Secretário da Educação do Reino Unido, Michael Gove, lançou uma revisão completa do investimento de capital nas escolas inglesas e suspendeu o programa *Building Schools for the Future* (BSF), assegurando que teria sido irresponsável continuar despreocupadamente com um programa inflexível, despesista e complexo, face às finanças públicas. Afiançou, ainda,

que era peremptório estabelecer um claro caminho para o futuro investimento de capital na educação até 2015, para facilmente localizar as escolas em piores condições³⁹.

A 11 de Fevereiro de 2011 o Governo inglês respondeu em juízo, na sequência de relatórios judiciais de seis autoridades locais, pelo programa BSF⁴⁰. Enquanto isto aconteceu, em Inglaterra, o «Programa de Modernização» continuou, dando lugar aos mais variados eventos, com a participação e o beneplácito do Governo português. Assim, em Coimbra, o Conservatório/Escola Secundária da Quinta das Flores, projectados pelo arquitecto José Paulo dos Santos, produz deslumbramento, não pela escola, mas pelo Conservatório e pelo mármore negro, que enobrece as fachadas e tanto agrada aos ingleses. A noção *learning street*, adstrita ao arquitecto holandês Herman Hertzberger, que projectou a sua primeira escola – *Montessori School* – na década de 60, está bem patente nesta obra, cuja influência se justifica pela sua presença em Portugal como convidado da «Parque Escolar, EPE», no âmbito da «Reabilitação». A rua adjacente e a escola estão em estreita comunicação, como pode ser observado nas fotografias seguintes (Figuras: 45 e 46).



Figura 45. Escola Secundária da Quinta das Flores. Vista sobre a biblioteca a partir do exterior. (Foto: Ana Cação, 2011)

³⁹ Disponível em <http://www.education.gov.uk/schools/adminandfinance/schoolscapital/funding/bsf/a0074346/government-responds-to-bsf-judicial-review> [Consultado em 10-07-2010].

⁴⁰ Disponível em <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/w/written%20ministerial%20statement%20on%20bsf%20judicial%20review.pdf> [Consultado em 13-02-2011].



Figura 46. Escola Secundária da Quinta das Flores. Perspectiva do alçado principal.
(Foto: Ana Cação)

Acerca do conceito *learning street*, para o século XXI, Prakash Nair (2007, p. 102) coloca a seguinte questão: «What is a Learning Street?», a qual já havia levantado em Fevereiro de 2005, numa publicação da *DesignShare*⁴¹, subordinada ao título *Fresh Perspectives*. Dada a pertinência do tema, o referido arquitecto assegura: «Believe it or not, there is no official definition of this term anywhere. That explains why it is becoming an increasing misused term. I'll take a crack at it but only because I have seen some successful Learning Streets and know the conditions they need to work.». (Nair, 2007, p. 102)

Do supra referido, deduzo que a ausência de definição do termo *learning street* gera interpretações divergentes do conceito, sobre o qual Prakash Nair assume possuir a sua noção exacta, porque viu, no terreno, situações de sucesso da aplicação da concepção que detém de *learning street*, dando como exemplos: a *Millenium High School*, em

⁴¹ <http://www.designshare.com/index.php/articles/great-learning-street-debate/>

Nova Iorque, Estados Unidos da América (USA), a *Fort Middle School*, em South Jordan, no estado do Utah (USA), o *Campus Universitário Mandurah* (Austrália) e o *Centro Cultural Pablo Iglesias*, em Alcobendas (Espanha). Assim, o referido arquitecto elenca algumas qualidades associadas ao conhecimento que apreendeu sobre o assunto e que os edifícios antes mencionados, na sua óptica, possuem (2007, pp. 102-103):

1. *Social Artery*: A good Learning Street is primarily a social artery of the school. It is a place for informal meetings, spontaneous conversation, and unhurried movement.
2. *Nooks & Crannies*: A Learning Street must have stuff happening on either side to make it worth stopping along the way. A quintessential Learning Street is the suburban shopping mall. Though it serves to link anchor stores at either end, it does not hurry the patrons from one end to the other but gives them ample opportunities and incentives to meander along the way. Nooks and crannies can be simple niches for seating or they can be actual activities along the way like a small café or compatible school activities like performance spaces, the school store, the media center, a broadcast studio, an art room, a sculpture exhibit, places for small group learning, technology corners, reading nooks with window seats and so on.
3. *Ample Daylight*: The ambiance of the Learning Street is critical to its success. A dark, foreboding street is not as likely to serve its learning mission as well as a bright, cheerful, day-lit street. Ideally, the Learning Street should have outside visibility but if this is not possible, daylight should be introduced via clear-story windows or atrium-type glass roofs.
4. *Spacious*: This is one of the most important aspects of a Learning Street – it needs to be wide enough not to read like a corridor and tall enough not to be feel closed in. but how wide is wide enough? To answer this question, let us look at a hypothetical high school in which several academies open into a common Learning Street. Under this scenario, the Learning Street would probably be used to access the various areas in the school that are shared by academies like the media center, gymnasium, the central administrative areas, and, if the food is served from a central kitchen, the cafeterias. It is easy enough to figure out how many students will be utilizing the Learning Street at various times of a day. The idea is to divide the total area of the Learning Street by the number of students who will be occupying it at any given time. If that number is less than the number needed for a person to be in comfortable motion (some would say this is a minimum of 10-15 SF/person⁴²), then it is likely to be too crowded and cease to function like a Learning Street but rather as a typical high school corridor – in other words, a place with lots of pushing and shoving going on. In general, one might also say that it is hard to talk about Learning Streets, and not get into a discussion of cost. How can we justify such large when school construction budgets are already skyrocketing out of control? To answer that question, one needs to get to the issue of value.

Perante o exposto, o conceito *learning street* rompe com a concepção tradicional de escola, com a qual os alunos da nova era já não se identificam. Esta escola amigável não se limita a rasgar janelas, impõe que se derrubem paredes. Um dia de aulas, para os alunos, numa escola construída sob estes princípios, resulta numa ida ao *shopping*, na minha óptica.

⁴² SF: Square Feet. Se $10\text{ft}^2 = 0,92903\text{m}^2$ e $15\text{ft}^2 = 1,3935\text{m}^2$ então 10-15 SF/person corresponde a, aproximadamente, $0,9\text{m}^2 - 1,4\text{m}^2$ por pessoa. (N. do A.)

Na perspectiva de Prakash Nair (2007, p. 101),

As we move into a new era of school planning and design, expect to see the word ‘Learning Street’ pop up often. A cynical way of looking at the Learning Street is that it is a modified double-loaded corridor dressed up in today’s jargon. One can postulate that since the word «learning» seems to make almost anything in the modern school more palatable, a «Learning Street» is probably more acceptable to those who review school designs than a double-loaded corridor would be.

De acordo com a citação supra, o tradicional corredor deve dar lugar a um espaço social, isto é, simultaneamente de passagem e convívio. Deste modo, as primeiras paredes a derrubar no edificado são as que confinam os utentes a uma passagem estreita, sendo que no caso de novas construções estas não devem ser erigidas de todo.

Segundo Prakash Nair (2007, p. 101), as múltiplas formas de aprendizagem na nova era não se limitam à supressão dos longos corredores nos espaços de educação. Assim, este arquitecto enfatiza as modalidades de aprendizagem associadas ao seu conhecimento sobre o tema *learning street*, que a seguir elenco, pela ordem que lhe deu o autor:

1. Independent study
2. Peer tutoring
3. Team collaborative work in small and mid-size groups (2-6 students)
4. One-on-one learning with the teacher
5. Lecture format with the teacher or outside expert at a center stage
6. Project-based learning
7. Technology-based learning with mobile computers
8. Distance learning
9. Research via the internet with wireless networking
10. Student presentations
11. Performance and music-based learning
12. Seminar-style instruction
13. Community service learning
14. Naturalist learning
15. Social/emotional learning
16. Art-based learning
17. Storytelling (floor seating)
18. Learning by building-hands on learning

Ao percorrer a lista acima, sinto-me constrangida ao visualizar a implementação de tais medidas em muitas escolas públicas nacionais, em particular no ensino secundário público. Tal não se prende somente com os espaços, mas sobretudo com os currículos, que não são flexíveis e de cumprimento obrigatório. Neste ponto, a leitura da docente é diversa da perspectiva de Prakash Nair (2007, p. 102), que assegura:

Armed with the above list, we can walk around a school and see how many of these modalities any given space might accommodate. The list is also useful in planning a new school. This list goes to the heart of learning and so is unlikely to change anytime soon. That means, the learning modalities list is a more reliable way to plan a school than a system that tries to accommodate a particular curriculum.

Herman Hertzberger, participou no «Seminário Internacional de Arquitectura», realizado a 20 de Maio de 2010, promovido pela «Parque Escolar» – apresentado por Teresa Valsassina Heitor – onde exibiu o «gardin»⁴³ como uma novidade neste século. Todavia, a inovação do arquitecto holandês, já o foi nos anos 60, do século anterior, no Reino Unido, sendo que o dito «gardin» existe em algumas escolas em Portugal, sendo disto um exemplo a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Este tipo de degraus, que sugerem um anfiteatro, pode ser observado numa foto da referida escola (Figura 47), no topo e lateralmente, enquadrando as «piscinas». Porquanto o seu revestimento é de pedra nacional, ao invés da madeira; material que o citado arquitecto frisou ser de enorme importância nestes degraus. Efectivamente a madeira é um material mais confortável, mas apresenta desvantagens de conservação, na minha perspectiva, já que a instalação do dito «gardin», segundo a apresentação do referido arquitecto, é concebida para o exterior, e, por maioria de razão, quando é assentado em localidades sobranceiras ao Atlântico requer cuidados de manutenção mais frequentes.

Quanto aos resultados obtidos *in loco*, concluí que não existia consenso entre o que era publicitado pelo Governo e pela «Parque Escolar» e o que era experienciado por docentes e discentes em escolas já «requalificadas» ou em processo de «reabilitação», nem tão-pouco era patente a congruência entre os resultados dos «Relatórios de inspecção e diagnóstico» efectuados em «Instalações para o ensino secundário» – a um número significativo de escolas com ensino secundário do Norte do país –, pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), e a necessidade de obras de

⁴³ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=PifLrnZNAeA> [Consultado em 31-05-2010].

tão grande vulto, levadas a cabo em estabelecimentos de ensino que não coincidiam com os mais degradados.



Figura 47. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Perspectiva sobre as «piscinas». (Foto: Ana Cação)

Os «relatórios de inspecção e diagnóstico», realizados entre Abril e Outubro de 2007, foram elaborados no âmbito de um protocolo entre a empresa «Parque Escolar, EPE» e o Instituto da Construção (IC) da FEUP, «tendo por objecto a avaliação do estado de conservação da estrutura» das escolas respectivas.

Da descrição infra (Quadros: 13 e 14) é possível concluir que os edifícios não necessitavam de intervenções profundas para as suas funções, sendo que recomendações constam dos correspondentes relatórios.

A Ordem dos Arquitectos veio a público manifestar o seu descontentamento face ao «Programa de Modernização», aludindo ao facto de somente tocar a alguns eleitos a responsabilidade dos projectos de arquitectura concernentes ao Programa, mas tal posição não produziu um eco suficientemente forte, para mudar o curso das obras, supostamente porque a postura da referida Ordem se harmoniza com a natural competição entre arquitectos.

Instalações para o ensino secundário construídas antes da década de 70		
Edifício	Localização	Do relatório
Escola Secundária Oliveira Martins	Porto	«O edifício encontra-se estruturalmente em boas condições, não se visualizando deformações ou fissurações de elementos estruturais.»
Escola Secundária João Gonçalves Zarco	Matosinhos	«Os danos verificados não são significativos para a segurança estrutural da escola. No entanto, deve-se efectuar a correcção de algumas deficiências referidas, de forma que o processo de degradação seja estancado ou atenuado. Em particular deve-se eliminar a fissuração e a corrosão dos elementos de betão armado.»
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Carolina Michaëlis	Porto	«Verifica-se uma fissuração ligeira das paredes de alvenaria de granito das fachadas e do interior paralelas às fachadas que, pela configuração das fissuras, aparenta ter tido origem em movimentos das alvenarias de granito. (...) os danos verificados não são significativos para a segurança estrutural da escola Carolina Michaëlis devendo, no entanto, efectuar a correcção de algumas deficiências referidas, para que o processo de degradação seja estancado ou atenuado. Em particular deve-se tratar dos elementos de betão armado afectados por fissuração, os elementos metálicos da asna de cobertura do pavilhão 2 afectados por corrosão e devem ser tratados os elementos de madeira das coberturas.»
Escola Secundária Aurélia de Sousa	Porto	«A escola encontra-se bastante afectada por fenómenos de humidade, denotando deficiências nos sistemas de drenagem de águas pluviais impermeabilização de edifícios, devendo estes problemas ser alvo de um estudo específico com o objectivo de colmatar estas deficiências.»
Escola Secundária António Sérgio	Vila Nova de Gaia	«Foi registada alguma degradação material relacionada sobretudo com infiltrações de água resultantes do envelhecimento de materiais (telas, rebocos, etc.) e devido às más condições higrotérmicas dos edifícios. Encontraram-se manchas de humidade em paredes e lajes devido à presença continuada de água e às más condições de ventilação e de isolamento térmico dos edifícios. Por sua vez, nas zonas que estiveram expostas à humidade durante algum tempo, verificou-se a presença de colonização biológica.»

Quadro 13. Danos nos edifícios a «reabilitar». (Fonte: FEUP)

Instalações para o ensino secundário construídas depois da década de 70		
Edifício	Localização	Do relatório
Escola Secundária Rosa Peixoto	Póvoa de Varzim	«O edifício encontra-se estruturalmente em boas condições, não se visualizando deformações ou fissurações graves de elementos estruturais.»
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico de Penafiel	Penafiel	«O edifício encontra-se estruturalmente em boas condições, não se visualizando deformações ou fissurações graves de elementos estruturais.»
Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida	Espinho	«Os danos verificados não são relevantes para a segurança estrutural dos edifícios que constituem a escola, devendo-se no entanto, efectuar a correcção das deficiências referidas, de forma a travar o processo de degradação. Em particular deve-se eliminar a fissuração e a corrosão dos elementos de betão armado.»
Escola Secundária José Régio	Vila do Conde	«O edifício encontra-se estruturalmente em boas condições, não se visualizando deformações ou fissurações graves de elementos estruturais.»
Escola Secundária Garcia da Orta	Porto	«Os edifícios encontram-se estruturalmente em condições razoáveis, não se visualizando deformações ou fissurações graves em elementos estruturais.»
Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico do Cerco	Porto	«O edifício encontra-se estruturalmente em condições aceitáveis, não se visualizando deformações ou fissurações graves de elementos estruturais.»

Quadro 14. Danos nos edifícios a «reabilitar». (Fonte: FEUP)

Neste âmbito, considero oportuno invocar um programa transmitido pela Rádio Televisão Portuguesa – *Biosfera* –, Programa 2 (RTP 2), a 27 de Abril de 2011, subordinado ao título e tema «A fatura da Parque Escolar»⁴⁴, o qual foi introduzido do seguinte modo, *ipsis verbis*: «Quando o tema é a *Parque Escolar* assuntos como eficiência energética, abate de árvores, regulamentos inadequados e transparência ficam na gaveta». Da análise das requalificações das escolas secundárias do país resulta, segundo a citada fonte: «A *Parque Escolar* é a quinta empresa pública mais endividada de Portugal, e isto acontece, apesar de estar a beneficiar de uma duplicação de financiamento: por um lado pelo Estado e pelo outro através de uma renda, que as escolas restauradas terão que pagar à Empresa Pública.»

⁴⁴ Disponível em

http://tv1.rtp.pt/programas-rtp/index.php?p_id=24778&c_id=1&dif=tv&idpod=55512

A mesma fonte garantiu:

Se se mantiverem os consumos actuais de energia nas escolas, estas não vão ter dinheiro para manter os sistemas de ar condicionado e ventilação mecânica ligados. Isto significa que a qualidade do ar e o conforto térmico, nas salas, pode ficar pior do que estava antes das obras de modernização. E, apesar do que está disposto no Projecto, as escolas podem vir a não ter painéis fotovoltaicos para ajudar a pagar a factura.

As escolas intervencionadas, sem excepção, «aumentaram os consumos energéticos para mais do triplo», facto que foi corroborado pelos directores de duas escolas da cidade do Porto. Nas palavras de Albertino Cadilhe – Director da Escola Secundária Rosa Peixoto – «por comparação com anteriores consumos, anda à volta de mais 6 000 € a 7 000 € por mês», enquanto António Teixeira – Director da Escola Secundária António Sérgio – disse: «Luz, água e gás são entre 10 000-11 000 € por mês.». Perante a situação, Albertino Cadilhe, acautelou, sem concluir a estratégia a aplicar: «Se o Ministério da Educação nos enviar um orçamento que nos permita manter a escola a funcionar tal como ela foi concebida muito bem,...».

Do exposto inferiu-se que «a raiz do problema está na concepção dos projectos», tendo o convidado Professor Dr. Oliveira Fernandes⁴⁵ afiançado: «Nas escolas, em Portugal, em 2010, aplicam-se conceitos que eram típicos nos Estados Unidos nos anos 60. Uma vez que instalamos ar condicionado não deixamos abrir as janelas para não perturbar o funcionamento do sistema. E isto está a acontecer.». O mesmo investigador garantiu: «As gestões das escolas não vão ter recursos para ter esses sistemas a funcionar e, como todo o espaço foi organizado em função daqueles equipamentos, o conforto e as condições, sobretudo, ambientais e de saúde para os cidadãos, lá dentro, vão ser naturalmente piores do que as que eram nos edifícios antigos.».

No citado programa televisivo, interpelado o Director da Delegação Norte/Centro, Luís Martins – cujas competências foram outorgadas nos termos do disposto nas alíneas a), b), c), d), e), f), g), h), i), j), k), l), m), n), o), do n.º 1, da Deliberação n.º 2151/2010, de 22 de Novembro –, do Conselho de Administração da «Parque Escolar, EPE»,

⁴⁵ Eduardo Guimarães Oliveira Fernandes – Professor Catedrático da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) – Departamento de Engenharia Mecânica – Secção de Fluidos e Calor. Centro de Investigação e Desenvolvimento – Unidade de Estudos Avançados de Energia no Ambiente Construído. (N. do A.)

afirmou: «Se não for compensatório será decidido em função do custo/benefício.». A este respeito o Professor da FEUP – Oliveira Fernandes – foi categórico:

Eu não faço juízos de intenção, mas de facto instalar painéis fotovoltaicos num projecto de uma escola que não respeitou o estado da arte dos conhecimentos, que não respeitou os regulamentos e a legislação nacional, que não ponderou todas estas questões – antes referidas – instalar painéis fotovoltaicos é uma manifestação de ‘saloísmo’, de ‘parolismo’, de incompetência e de irresponsabilidade pública que não tem classificação.

Da asserção supra, do investigador da FEUP, depreendo que para além do não cumprimento do legislado também a prática tocante à arquitectura e à engenharia civil não foi acatada, pelo que a informação: «A derrapagem orçamental da Parque Escolar está perto dos 2 000 000 000 € (2 mil milhões de euros), configura um montante substancial quando se refere a obras erigidas em tais condições e, apesar disto, a Empresa Pública tem em carteira a remodelação de mais de cem escolas.», certificou a *Biosfera*. A mesma fonte aditou: «A Parque Escolar vai garantir a entrada de 50 000 milhões de euros, em rendas, já este ano [2011]. Mas isso não chega para fazer face à avultada dívida.», facto que na opinião do dito engenheiro Luís Martins, Delegado da EPE, «Muito tem a ver com a dinamização da economia. Portanto, isto é o sector da construção civil, é um sector que actualmente necessita muito do desenvolvimento e a Parque Escolar é das poucas empresas que, efectivamente, está a dinamizar a economia e o sector da construção civil.».

A *Biosfera* lembrou um assunto polémico: «No início do Projecto foram feitos concursos relâmpago com pré-candidaturas que impediram, segundo muitos arquitectos, uma participação livre e justa. Uma mesma equipa chegou a receber onze empreitadas. Para a Ordem dos Arquitectos a abertura de concursos públicos é obrigatória, por lei.». Perante tal facto não houve qualquer argumentação por parte do Delegado da «Parque Escolar», o que não implica o seu consentimento, em matéria de Direito, mas fortaleceu a postura da dita Ordem face à sua manifestação pública, antes referida. Face à questão: «Não existe um favorecimento de certas empresas em detrimento de outras?», o referido Delegado respondeu, em *diminuindo*, no que respeita à variação de volume, e, presuntivamente, de forma esclarecedora, na sua perspectiva: «De todo. De todo. De todo. De todo.».

No decurso da «Semana da Educação», a 15 de Setembro de 2011 – data prevista para o início das actividades lectivas –, o Ministro da Educação e Ciência concedeu uma entrevista à Rádio e Televisão de Portugal, Programa Um, simplesmente designada por

RTP1⁴⁶, na actual biblioteca do antigo Liceu Pedro Nunes (Lisboa). No contexto da actualidade política do seu Ministério informou que a «Parque Escolar» estava sujeita a «duas auditorias: uma do Tribunal de Contas e outra do próprio Ministério», tendo avançado: «Não vamos poder continuar com o ritmo de investimentos da Parque Escolar. Encontrámos o Ministério na pior das situações. Não podemos continuar com determinados gastos.».

A partir do início da implementação do Programa levado a efeito pela «Parque Escolar, EPE» dei conta das alterações sofridas, no edificado, na sequência das obras de «requalificação». Enquanto algumas escolas aguardam a sua fase de intervenção outras não serão contempladas. Assim, verifiquei restauros de pequeno impacto em algumas e noutras observei agudizados sinais de desgaste, que vão além da mera falta de pintura, como danos estruturais e abundantes colónias de bactérias, provocadas por infiltrações.

Depois do «Centenário da República Portuguesa» o parque escolar para o ensino secundário ficou ainda mais descaracterizado, onde coexistem edifícios em franca degradação, face aos quais outros se afirmam pela sua opulência anómala e outros, ainda, que aguardam a sua fase de restauro, de acordo com as capacidades económicas de um país em crise. O que antes era um edifício que se impunha, pelo seu significado social, pela sua função utilitária e simbólica, hoje surge aos olhos de quem passa como um edifício depauperado, que procura esconder a sua condição de indigente, sendo disto exemplo a Escola Secundária José Falcão, Coimbra (Figura 48), perante o edifício, na mesma cidade, que se ergue de forma altiva, ostentando fachadas de negro mármore polido – estoutro o edifício que alberga a Escola Secundária da Quinta das Flores (Figura 49) –, que contrasta com as escoriadas paredes do primeiro, sendo o exibido mais gritante na fachada principal, daquele que foi um ícone da cultura coimbrã, sobre o qual o cromatismo dos *graffitis* impera.

⁴⁶ Partido Social Democrata (PSD) – Concelhia de Valongo. Entrevista do Ministro da Educação, Nuno Crato à RTP – 15/09/2011. Disponible en <http://www.psdvalongo.net/entrevista-do-ministro-da-educacao-nuno-crato-a-rtp-15092011> [Consultado en 16-09-2011].



Figura 48. Escola Secundária José Falcão. Perspectiva sobre os alçados anterior e lateral. (Foto: Ana Cação)



Figura 49. Escola Secundária da Quinta das Flores. Perspectiva sobre o alçado lateral do bloco principal. (Foto: Ana Cação)

O que o olhar e a objectiva captaram está reflectido no que atrás escrevi, bem como os sentimentos que me moveram. Todavia, um olhar mais atento, ao edificado e à ambiência no interior da Escola Secundária da Quinta das Flores, conduziu-me a outra leitura; que se prendeu, em primeiro lugar, com a sinalização que me havia conduzido a esta escola e, posteriormente, com a plenitude da obra onde se integra a mesma. Confirmei que a placa vertical de orientação, na Rua Pedro Nunes, não assinala a Escola Secundária da Quinta das Flores, mas indica o «Conservatório de Música» de Coimbra, entre outros sentidos, mas a referida escola não consta, conforme foto infra (Figura 50).



Figura 50. Placa de sinalização na Rua Pedro Nunes. (Foto: Ana Cação)

Sobre o aspecto exterior do edifício onde a Escola Secundária da Quinta das Flores está integrada já me pronunciei, mas o interior mostrou-me o porquê da ostentação dos materiais nobres, o que consistiu numa evidência elementar, pois é o Conservatório que acolhe no seu edifício uma escola, sendo que os blocos de aulas se situam paralelamente ao edifício principal, com comunicação exterior, conforme foto abaixo (Figura 51). Assim, os espaços nobres destinam-se à música e os restantes a uma arte encarada como menos nobre, sendo este o presumível motivo que levou o Conservatório para uma

apagada escola com ensino secundário, da cidade de Coimbra, ao invés de ser o antigo Liceu D. João III a acomodar o dito Conservatório, como tive oportunidade de confirmar numa segunda visita ao antigo liceu – designado actualmente por Escola Secundária José Falcão –, em conversa com um sub-director desta última instituição, que me informou dever-se a localização do Conservatório a questões de ordem política.



Figura 51. Escola Secundária da Quinta das Flores. Vista sobre o alçado posterior do bloco principal e pátio de ligação ao bloco de aulas. (Foto: Ana Cação)

5. OS HERDEIROS DOS ANTIGOS LICEUS

Ontem é uma árvore de longas ramagens, e estou estendido à sua sombra, recordando.

Pablo Neruda, in *A luta pela recordação*⁴⁷.

Recorro ao poeta, porque não sei dizer melhor e também porque as suas palavras me acompanharam ao longo das visitas aos antigos liceus. Nesta exegese, sinto que a tarefa é menos pesada se à sombra das palavras do vate me abrigar:

Assustam-me as casas que habitei; têm abertos os seus compassos de espera; querem tragar uma pessoa e submergi-la nas suas dependências e recordações. Enviuei de muitas casas na minha vida e recordo todas com ternura. Não as conseguiria enumerar, nem poderia voltar a habitá-las porque as ressurreições não me agradam. O espaço, o tempo, a vida e o esquecimento não só invadem com teias de aranha as casas e recantos, como trabalham acumulando o que se manteve em algumas dependências: amores, doenças, misérias e venturas que não se convencem do seu estatuto – ainda querem existir.⁴⁸

À semelhança de qualquer casa, cada escola é a «caixa negra» no dizer de Escolano Benito (2000), que guarda os registos das vozes, dos eventos, e mantém inscritos os espaços e os tempos.

É certo que consigo «enumerar» cada liceu de que «enviuei», mas não é menos verdade que não quero voltar a «habitá-los», pelos sentimentos e recordações que me invadem – que, «ainda querem existir» –, e pelas sensações que experimentei em cada um que revisitei. Destes escolhi três, a fim de ilustrar a minha explanação neste capítulo e, porque são as instituições que recordo com mais «ternura», nas palavras do poeta. A minha preferência recaiu sobre instituições pertencentes ao distrito de Coimbra, a saber: o Liceu Nacional da Figueira da Foz (Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho), o Liceu Infanta D. Maria (Escola Secundária Infanta D. Maria – Coimbra) e o Liceu José Falcão (Escola Secundária José Falcão – Coimbra). Estes estabelecimentos de ensino intervêm na educação nacional, com os seus recursos: espaço, forma e função, desde a sua génese. Quanto ao bem-estar, qualidade, razão e ordem, foram características conferidas pelos três antigos liceus antes das intervenções da «Parque Escolar», sendo que os dois primeiros sofreram alterações, que influíram ao nível do fundamento para a

⁴⁷ Pablo Neruda (1982). *A luta pela recordação*. In *Nasci para nascer* (p. 23). Lisboa: Publicações Europa-América.

⁴⁸ Pablo Neruda (1982). *As Casas perdidas*. In *Nasci para nascer* (pp. 169-170). Lisboa: Publicações Europa-América.

sua existência e em termos de organização e até de conforto, conforme antes referido pelo Professor Oliveira Fernandes, da FEUP, no citado programa *Biosfera*.

Os antigos liceus supra referidos constam da tabela infra (Quadro 15), onde podem observar-se as escolas, por distrito, de Norte a Sul do país – por ordem alfabética –, adstritas a cada uma das cinco «fases» de intervenção, estipuladas pela «Parque Escolar, EPE»⁴⁹, tendo como base, para a sua elaboração, o Despacho n.º 6310/2011, de 12 de Abril, em articulação com os dados fornecidos pela EPE. Neste quadro referenciei – entre as escolas seleccionadas por aquela entidade, para «reabilitação» – as que foram liceus na sua origem, tendo concluído, da listagem apresentada, que nem todos os liceus, em actividade constam das «fases» ajustadas, analogamente a outras escolas públicas com ensino secundário. O número total de escolas públicas com ensino secundário, em Portugal continental, considerado é igual a 469.

Distrito	N.º total de escolas	Designação actual	Designação inicial
«Fase 0»			
Lisboa	86	Polo de Educação e Formação D. João de Castro	Liceu D. João de Castro
		Escola Secundária D. Dinis	Liceu Nacional dos Olivais
Porto	61	Escola Secundária Rodrigues de Freitas/Conservatório do Porto	Liceu Rodrigues de Freitas
		Escola Secundária Soares dos Reis	
«Fase 1»			
Aveiro		Escola Secundária Gomes de Almeida	
Beja	11	Escola Secundária D. Manuel I	
Braga	27	Escola Secundária Sá de Miranda	Liceu Sá de Miranda
Coimbra	25	Escola Secundária Avelar Brotero	
Évora	12	Escola Secundária Gabriel Pereira	
Lisboa	86	Escola Secundária Gil Vicente	Liceu Gil Vicente
		Escola Secundária Josefa de Óbidos	
		Escola Secundária D. Filipa de Lencastre	Liceu D. Filipa de Lencastre
		Escola Secundária Rainha D. Amélia	
		Escola Secundária D. Pedro V	
		Escola Secundária Eça de Queirós	
		Escola Secundária Marquesa de Alorna	
		Escola Secundária Passos Manuel	Liceu Passos Manuel
		Escola Secundária Pedro Alexandrino	
Escola Secundária Pedro Nunes	Liceu Pedro Nunes		

⁴⁹ <http://www.parque-escolar.pt/escolas-fase-programa.php>
<http://www.parque-escolar.pt/uk/schools-programa-phase-2.php>

Portalegre	7	Escola Secundária Mouzinho da Silveira	
Porto	61	Escola Secundária João Gonçalves Zarco	Liceu Carolina Michaëlis
		Escola Secundária de Penafiel	
		Escola Secundária Aurélia de Sousa	
		Escola Secundária Carolina Michaëlis	
		Escola Secundária de Cerco	
		Escola Secundária Garcia da Orta	
		Escola Secundária Rocha Peixoto	
		Escola Secundária José Régio	
Santarém	25	Escola Secundária de Benavente	
«Fase 2»			
Aveiro	31	Escola Secundária Marques de Castilho	Liceu José Estevão
		Escola Secundária José Estevão	
		Escola Secundária Dr. Manuel Laranjeira	
		Escola Secundária Ferreira de Castro	
		Escola Secundária Dr. José Macedo Fragateiro	
		Escola Secundária de Santa Maria da Feira	
		Escola Secundária Oliveira Júnior	
Beja	11	Escola Secundária Diogo de Gouveia	Liceu Diogo de Gouveia
Braga	27	Escola Secundária Alcaldes de Faria	
		Escola Secundária Alberto Sampaio	
		Escola Secundária Carlos Amarante	
		Escola Secundária D. Maria II	
		Escola Secundária Camilo Castelo Branco	
		Escola Secundária Caldas das Taipas	
		Escola Secundária Francisco de Holanda	
Bragança	12	Escola Secundária Abade Baçal	
Coimbra	25	Escola Secundária Infanta D. Maria	Liceu Infanta D. Maria
		Escola Secundária da Quinta das Flores e Conservatório de Música de Coimbra	
		Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho	Liceu Nacional da Figueira da Foz
		Escola Secundária de Montemor-o-Velho	
Évora	12	Escola Secundária Rainha Santa Isabel	
		Escola Secundária Severim de Faria	
		Escola Secundária Públia Hortênsia de Castro	
Guarda	15	Escola Secundária Afonso de Albuquerque	Liceu Afonso de Albuquerque
Leiria	25	Escola Secundária D. Inês de Castro	Liceu Rodrigues Lobo
		Escola Secundária de Bombarral	
		Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro	
		Escola Secundária Domingues Sequeira	
		Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo	
		Escola Secundária Eng.º Acácio Calazans Duarte	
Escola Secundária de Pombal			

Lisboa	86	Escola Secundária Dr. Azevedo Neves	
		Escola Secundária Francisco de Arruda	
		Escola Secundária Padre António Vieira	
		Escola Secundária Pedro de Santarém	
		Escola Secundária Prof. Herculano de Carvalho	
		Escola Secundária Rainha D. Leonor	
		Escola Secundária Vergílio Ferreira	
		Escola Secundária Dr. António Carvalho Figueiredo	
		Escola Secundária José Saramago	
		Escola Secundária Padre Alberto Neto	
		Escola Secundária Santa Maria	
		Escola Secundária Sebastião e Silva	
		Escola Secundária Prof. Reynaldo dos Santos	
Escola Secundária António Arroio			
Portalegre	7	Escola Secundária S. Lourenço	
		Escola Secundária Ponte de Sor	
		Escola Secundária D. Sancho II	
Porto	61	Escola Secundária de Rio Tinto	
		Escola Secundária de Lousada	
		Escola Secundária de Águas Santas	
		Escola Secundária de Maia	
		Escola Secundária de Paços de Ferreira	
		Escola Secundária de Paredes	
		Escola Secundária D. Filipa de Vilhena	
		Escola Secundária Fontes Pereira de Melo	
		Escola Secundária Tomaz Pelayo	
		Escola Secundária Dr. J. Gomes Ferreira Alves	
Escola Secundária Inês de Castro			
Santarém	25	Escola Secundária Dr. Solano de Abreu	
		Escola Secundária de Ourém	
		Escola Secundária de Salvaterra de Magos	
		Escola Secundária Sá da Bandeira		Liceu Sá da Bandeira
		Escola Secundária Jácome Rattón	
Setúbal	41	Escola Secundária de Alcácer do Sal	
		Escola Secundária Emídio Navarro	
		Escola Secundária Prof. Ruy Luís Gomes	
		Escola Secundária de Santo André	
		Escola Secundária de Amora	
		Escola Secundária Sebastião da Gama	
Viana do Castelo		Escola Secundária de Monserrate	
Vila Real		Escola Secundária Dr. João Araújo Correia	
Viseu	26	Escola Secundária Alves Martins	Liceu Alves Martins
		Escola Secundária Emídio Navarro	
«Fase 3»			
Aveiro	31	Escola Secundária de Arouca	
		Escola Secundária de Castelo de Paiva	
		Escola Secundária Soares Basto	
		Escola Secundária de Vale de Cambra	
		Escola Secundária Adolfo Portela	
		Escola Secundária de Anadia	
		Escola Secundária Dr. Mário Sacramento	
Escola Secundária de Estarreja			

ARQUITECTURA ESCOLAR E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2012)

Tesis doctoral de Maria Alcídia Ferreira Lérias Bóia

		Escola Secundária de Gafanha da Nazaré	
		Escola Secundária de Sever do Vouga	
Beja	11	Escola Secundária de Moura	
		Escola Secundária Dr. Manuel Candeias Gonçalves	
Braga	27	Escola Secundária de Barcelos	
		Escola Secundária Martins Sacramento	
		Escola Secundária D. Sancho I	
		Escola Secundária de Vila Verde	
		Escola Secundária de Caldas de Vizela	
Bragança	12	Escola Secundária Emídio Garcia	Liceu Emídio Garcia
		Escola Secundária de Mirandela	
Castelo Branco	14	Escola Secundária Nuno Álvares	Liceu Nuno Álvares
Coimbra	25	Escola Secundária Bernardino Machado	
Évora	12	Escola Secundária Cunha Rivara	
		Escola Secundária de Montemor-o-Novo	
		Escola Secundária Dr. Hernâni Cidade	
		Escola Secundária Conde de Monsaraz	
Faro	18	Escola Secundária João de Deus	Liceu João de Deus
		Escola Secundária Tomás Cabreira	
		Escola Secundária Júlio Dantas	
		Escola Secundária de Loulé	
		Escola Secundária Dr. Francisco Fernandes Lopes	
		Escola Secundária Poeta António Aleixo	Liceu Infante de Sagres
		Escola Secundária de Vila Real de S. António	
		Escola Secundária de Silves	
Guarda	15	Escola Secundária Sacadura Cabral	
Leiria	25	Escola Secundária Dr. Pascoal José de Mello	
		Escola Secundária da Batalha e Escola Profissional de Artes	
		Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	
Lisboa	86	Escola Secundária Damião de Goes	
		Escola Secundária Seomara da Costa Primo	
		Escola Secundária D. João V	
		Escola Secundária de Carcavelos	
		Escola Secundária Frei Gonçalo Azevedo	
		Escola Secundária Camões	Liceu Camões
		Escola Secundária José Gomes Ferreira	
		Escola Secundária do Restelo	
		Escola Secundária D. Luísa de Gusmão	
		Escola Secundária José Afonso	
		Escola Secundária de Caneças	
		Escola Secundária Braamcamp Freire	
		Escola Secundária Luís de Freitas Branco	
		Escola Secundária da Quinta do Marquês	
		Escola Secundária Camilo Castelo Branco	
		Escola Secundária Ferreira Dias	
		Escola Secundária de Mem Martins	
		Escola Secundária Stuart Carvalhais	
		Escola Secundária Henriques Nogueira	
		Escola Secundária Gago Coutinho	
		Escola Secundária de Vialonga	
		Escola Secundária D. Martinho Vaz de Castelo Branco	

Portalegre	7	Escola Secundária de Campo Maior	
Porto	61	Escola Secundária de Amarante	
		Escola Secundária de Baião	
		Escola Secundária de Felgueiras	
		Escola Secundária de Vila Cova da Lixa	
		Escola Secundária de Gondomar	
		Escola Secundária de Castelo da Maia	
		Escola Secundária de Marco de Canaveses	
		Escola Secundária Augusto Gomes	
		Escola Secundária de Boa Nova	
		Escola Secundária de Padrão da Légua	
		Escola Secundária Alexandre Herculano	
		Escola Secundária Clara de Resende	
		Escola Secundária Infante D. Henrique	
		Escola Secundária D. Dinis	
		Escola Secundária da Trofa	
		Escola Secundária de Ermesinde	
		Escola Secundária de Canelas	
Escola Secundária Almeida Garrett			
Santarém	25	Escola Secundária Dr. Manuel Fernandes	
		Escola Secundária Dr. Augusto Cesar da Silva Ferreira	
		Escola Secundária Maria Lamas	
Setúbal	41	Escola Secundária Anselmo de Andrade	
		Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	
		Escola Secundária do Monte da Caparica	
		Escola Secundária Alfredo Silva	
		Escola Secundária Jorge Peixinho	
		Escola Secundária do Pinhal Novo	
		Escola Secundária João de Barros	
		Escola Secundária D. João II	
		Escola Secundária Lima de Freitas	
		Escola Secundária António Inácio da Cruz/Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Grândola	
		Escola Secundária Padre António Macedo	
Viana do Castelo	16	Escola Secundária de Ponte de Lima	
	16	Escola Secundária de Santa Maria Maior	Liceu Gonçalo Velho
Vila Real	17	Escola Secundária Dr. Júlio Martins	
		Escola Secundária de São Pedro	
Viseu	26	Escola Secundária Latino Coelho	
		Escola Secundária D. Egas Moniz	
		Escola Secundária de Oliveira de Frades	
		Escola Secundária São Pedro do Sul	
«Fase 4»			
Aveiro	31	Escola Secundária Dr. Jaime Magalhães Lima	
		Conservatório de Aveiro	
		Escola Secundária Júlio Dinis	
		Escola Secundária D. Moisés Alves de Pinho	
Beja	11	Escola Secundária de Castro Verde	
		Escola Secundária de Ourique	
		Escola Secundária de Serpa	

ARQUITECTURA ESCOLAR E ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL (1974-2012)

Tesis doctoral de Maria Alcídia Ferreira Lérias Bóia

Braga	27	Escola Secundária de Amares	
		Escola Secundária de Barcelinhos	
		Escola Secundária de Celorico de Bastos	
		Escola Secundária Henrique Medina	
		Escola Secundária Padre Benjamim Salgado	
		Escola Secundária de Vieira do Minho	
Bragança	12	Escola Secundária Alfândega da Fé	
		Escola Secundária de Carrazeda de Ansiães	
		Escola Secundária de Macedo de Cavaleiros	
		Escola Secundária de Miranda do Douro	
		Escola Secundária Dr. Ramiro Salgado	
		Escola Secundária D. Afonso III	
Castelo Branco	14	Escola Secundária Amato Lusitano	
		Escola Secundária Frei Heitor Pinto	
		Escola Secundária do Fundão	
Coimbra	25	Escola Secundária de Cantanhede	
		Escola Secundária José Falcão	Liceu José Falcão
		Escola Secundária D. Duarte	Liceu D. Duarte
		Escola Secundária Cristina Torres	
		Escola Secundária da Lousã	
		Escola Secundária de Oliveira do Hospital	
Évora	12	Escola Secundária André Gouveia	Liceu André de Gouveia
		Escola Secundária de Portel	
Faro	18	Escola Secundária de Albufeira	
		Escola Secundária de Pinheiro Rosa	
		Escola Secundária Afonso III	
		Escola Secundária Padre António Vieira	
		Escola Secundária Paula Nogueira	
		Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes	
		Escola Secundária Laura Ayres	
		Escola Secundária de Tavira	
Guarda	15	Escola Secundária da Sé	
		Escola Secundária de Seia	
Leiria	25	Escola Secundária Raul Proença	
Lisboa	86	Escola Secundária da Amadora	
		Escola Secundária de Mães D'Água	
		Escola Secundária da Azambuja	
		Escola Secundária de Montejunto	
		Escola Secundária de S. João do Estoril	
		Escola Secundária de Ibn Mucana	
		Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho
		Escola Secundária da Portela	
		Escola Secundária de S. João da Talha	
		Escola Secundária de Sacavém	
		Escola Secundária Miguel Torga	
		Escola Secundária Gama Barros	
		Escola Secundária de Sobral de Monte Agraço	
		Escola Secundária de Madeira Torres	
Escola Secundária de Forte da Casa			
Escola Secundária Luís António Verney			

Porto	61	Escola Secundária de Lordelo	
		Escola Secundária Joaquim de Araújo	
		Escola Secundária António Nobre	
		Escola Secundária de Valongo	
Santarém	25	Escola Secundária Alcanena	
		Escola Secundária Marquesa de Alorna	
		Escola Secundária do Cartaxo	
		Escola Secundária de Coruche	
		Escola Secundária do Entroncamento	
		Escola Secundária Dr. Ginestal Machado	
Setúbal	41	Escola Secundária Daniel Sampaio	
		Escola Secundária Francisco Simões	
		Escola Secundária António Gedeão	
		Escola Secundária Augusto Cabrita	
		Escola Secundária Manuel Cargaleiro	
		Escola Secundária de Sampaio	
		Escola Secundária de Sines	
Viana do Castelo	16	Escola Secundária de Arcos de Valdevez	
		Escola Secundária Sidónio Pais	
		Escola Secundária de Melgaço	
		Escola Secundária Diogo Bernardes	
		Escola Secundária de Valença	
		Escola Secundária Paredes de Coura	
		Escola Secundária Barrocelas	
Vila Real	17	Escola Secundária Fernão de Magalhães	Liceu Fernão de Magalhães
		Escola Secundária de Mondim de Basto	
		Escola Secundária Dr. Bento da Cruz	
		Escola Secundária de Murça	
		Escola Secundária Miguel Torga	
		Escola Secundária Camilo Castelo Branco	Liceu Camilo Castelo Branco
Viseu	26	Escola Secundária Felismina Alcântara	
		Escola Secundária de Viriato	
		Escola Secundária Dr. Joaquim Dias Rebelo	

Quadro 15. Escolas a intervencionar. (Fontes: EPE e ME)

O Despacho n.º 6310/2011, de 12 de Abril, antes referido, no seu preâmbulo, define o âmbito da sua aplicação: «tem por objecto regular, para o triénio de 2009 a 2011 e anos seguintes, o desenvolvimento do programa de modernização das escolas com ensino secundário e o respectivo modelo de remuneração». Nos termos do presente diploma, este versa sobre o «contrato-programa» celebrado «em 14 de Outubro de 2009», entre o Estado e a «Parque Escolar, E.P.E.».

Os liceus representaram modelos arquitecturais que satisfizeram a política vigente, cumpriram a função para a qual foram criados, e ainda cumprem, enquanto estabelecimentos de ensino oficial em actividade. No entendimento de alguns, os

edifícios e quem neles ensina perpetuam o elitismo e a excelência. Por exemplo o Liceu Infanta D. Maria, em Coimbra, ocupou a nona posição no *ranking 2010*, sendo as anteriores ocupadas por instituições religiosas, logo, foi a primeira das escolas oficiais. Particularmente neste ano escolar houve quem considerasse que o resultado se deveu à «requalificação» da escola, mas a Directora da instituição garantiu publicamente que apesar de 50% dos docentes daquela escola terem pedido a reforma (antecipada na maioria dos casos) a qualidade se manteve até porque os seus utentes são oriundos da «classe média-alta».

Na realidade os estabelecimentos de ensino que anteriormente foram liceus e, que durante anos, após Abril de 1974, foram, na generalidade, designados por «Escola Secundária N.º 2», já que as «N.º 1» correspondiam às escolas comerciais e industriais – designação visível na lápide aposta na fachada principal da Escola Secundária Dr. Bernardino Machado, Figueira da Foz (Figura 52) – ainda conferem prestígio aos utentes.

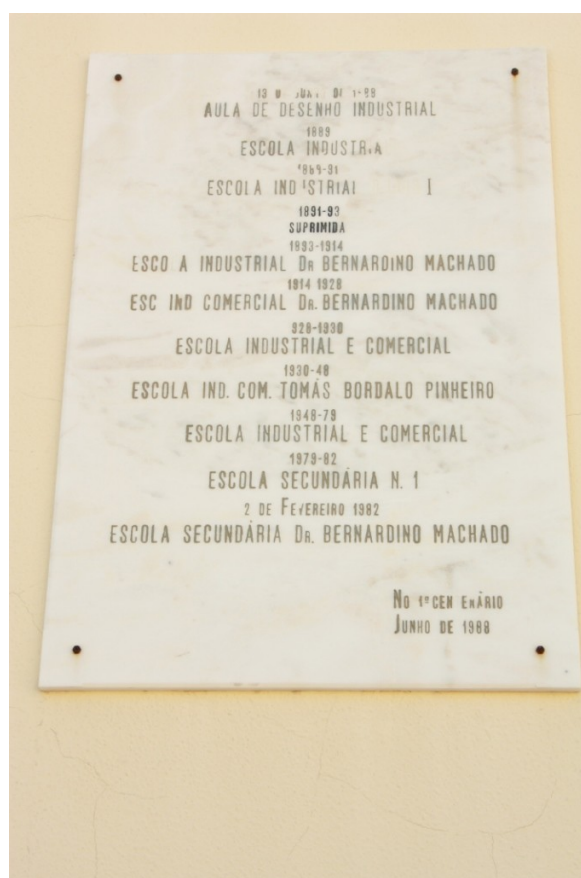


Figura 52. Escola Secundária Bernardino Machado. Placa aposta à fachada principal. (Foto: Ana Cação)

No já antes referido *ranking* nacional de escolas secundárias, da competência do Ministério da Educação – que teve início com o Professor Júlio Pedrosa, antigo Reitor da Universidade de Aveiro, aquando da sua breve passagem por aquele Ministério –, que é publicitado pelos órgãos de comunicação social, onde figuram os resultados nacionais dos exames do 12.º ano, as escolas públicas que antes foram liceus, aparecem bem posicionadas, pelo que são desejadas pelos alunos que procuram a almejada excelência.

No ano lectivo de 2004/2005 do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz ingressaram dez alunos em Medicina, nas universidades estatais, o que significa que as médias conquistadas, no ensino secundário, foram superiores a dezoito valores. Este afigura-se um bom motivo, na minha perspectiva, para introduzir a dita instituição.

A Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho, ou mais simplesmente, Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho é a herdeira do Liceu Nacional da Figueira da Foz, que foi um liceu misto aquando da sua criação, com a devida separação de sexos por turmas exclusivamente femininas e masculinas.

Na foto abaixo (Figura 53) pode observar-se a implantação da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, antes das obras de «reabilitação», com a configuração adquirida aquando da sua edificação. Agora surge perfeitamente inserida na urbe, enquanto à altura da sua construção, e em anos que se seguiram, a envolvente era constituída por terrenos baldios e, portanto, a citada escola encontrava-se afastada do bulício citadino.



Figura 53. Vista panorâmica da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Fonte: *Google earth*)

Em 1932 o Decreto-Lei de 6 de Outubro cria «na Cidade da Figueira da Foz um liceu municipal, que se denominará Liceu Municipal do Dr. Bissaya Barreto», também designado por Bissaia Barreto.

Segundo Marques (2003 b) a escolha de Bissaya Barreto para patrono do Liceu constitui um acto singular no panorama global do país, tratando-se, realmente, do único caso em que se incorporou o nome de uma personalidade contemporânea na designação de um estabelecimento liceal. Efectivamente, Bissaya Barreto – médico, mecenas e *maçon* – imbuído de espírito científico e pragmático moveu influências para a construção do liceu que tomou o seu nome, bem como para a edificação do Liceu Infanta D. Maria, em Coimbra.

Este foi o primeiro liceu a ser criado, no país, após a publicação do Estatuto do Ensino Secundário de 1931. Não fora a enorme influência política do patrono na região, a iniciativa local não teria sido suficiente para a sua criação, já que o mapa da oferta oficial do ensino liceal se confinava às capitais de distrito, mantendo-se «ao longo do tempo, pouco permeável a novas conexões com territórios e iniciativas da periferia» (Marques, 2003 b).

No ano lectivo de 1932/33 o Liceu Municipal do Dr. Bissaya Barreto iniciou o seu funcionamento, sendo Ministro da Instrução Pública Cordeiro Ramos.

A partir de 1947, com Fernando Andrade Pires de Lima, Ministro da Educação no período 1947-1955, o nome do patrono deixou de identificar este estabelecimento de ensino, o qual passou a designar-se Liceu Municipal da Figueira da Foz.

Em 1956, o liceu alargou a sua frequência ao 2.º ciclo liceal, «tendo sido acompanhado nesta mudança de estatutos pelos liceus da Covilhã e de Portimão» (Marques, 2003 b).

A partir de 1957, à designação deste estabelecimento de ensino, foi suprimida a menção de «Municipal», tendo assumido a designação de Liceu da Figueira da Foz.

Em 1958, devido ao crescimento, em «ritmo verdadeiramente impressionante» da população escolar, os ministros das Obras Públicas e da Educação Nacional, respectivamente, Arantes de Oliveira e Leite Pinto, aprovaram um plano de construção a médio prazo de novos liceus, entre os quais o da Figueira da Foz. (Marques, 2003 b)

No ano de 1961, segundo (Marques, 2003 b), constatou-se que a frequência do Liceu da Figueira da Foz aumentara «num ritmo comparável ao de alguns liceus nacionais» e,

perante a impossibilidade de a Câmara Municipal suportar elevados encargos, o ministério de Lopes de Almeida elevou a «Nacional», o Liceu da Figueira da Foz, sendo com os liceus da Covilhã e de Portimão, únicos de iniciativa municipal, alcançado neste ano, o almejado estatuto de liceus nacionais. O mesmo diploma que conferiu a ascensão dos citados liceus previa a introdução gradual do 3.º ciclo a partir de 1962/63. Todavia, no Liceu da Figueira da Foz, este nível de ensino já estava a ser ministrado desde o ano lectivo de 1958/59, então designado por Curso Geral dos Liceus (3.º-5.º anos).

Consta dos periódicos da época, que pelas dezoito horas e trinta minutos do dia dezassete de Abril de 1969 assinalou a inauguração oficial do «Liceu Novo» o Chefe de Estado, Américo Tomás, de cuja comitiva faziam parte os ministros da Educação Nacional, José Hermano Saraiva, e das Obras Públicas, Silva Sanches. Contudo, o novo edifício – projectado pelo arquitecto João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda – já havia iniciado as suas funções no ano lectivo anterior, em Junho de 1968, com a realização de exames.

Quanto ao género, desde a sua origem foi um liceu de frequência mista, conforme anteriormente referido, existindo diferenciação de espaços entre os dois géneros até ao dia 24 de Abril de 1974.

Segundo Fernando Marques (2003, b), a história do Liceu da Figueira da Foz até à «Revolução dos Cravos» pode ser dividida em duas fases: a primeira como liceu municipal, de 1932 até 1961, e a segunda, como liceu nacional, de 1961 a 1974.

Terminada com o 25 de Abril de 1974, a distinção entre liceus e escolas técnicas, a designação oficial passou a ser, em 1979, Escola Secundária N.º 2 da Figueira da Foz, e a, então Escola Comercial e Industrial da Figueira da Foz assumiu a designação de Escola Secundária N.º 1 da Figueira da Foz, conforme anteriormente referido.

Concluindo uma campanha iniciada em 1978, uma portaria governamental consagrou a designação «Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho – Figueira da Foz», na sequência de uma proposta enviada pela então Escola Secundária N.º 2 da Figueira da Foz. A escolha do patrono teve o apoio maioritário dos professores e a concordância da Câmara Municipal; reconhecendo o valor do filósofo, nascido nesta cidade em 1892, no âmbito da cultura e da educação.

Na iminência de um decréscimo de população escolar, esta escola secundária passou a integrar mais turmas do 3.º ciclo do ensino básico, que até aí eram em número reduzido, naquele estabelecimento de ensino, pelo que a partir de 16 de Novembro de

1999 assumiu a designação de Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico Dr. Joaquim de Carvalho. A alteração sofrida foi tão-somente de ordem burocrática, pois o edifício manteve a traça inicial, em terreno envolvente com grades, na época não «orgulhosamente só» instalado na periferia da malha urbana, pois já a cidade se expandia para o limite da área circunscrita à escola, fazendo hoje parte integrante da cidade, conforme foto supra.

Ao longo dos anos esta escola foi alvo de melhoramentos ao nível das estruturas físicas e equipamentos. Assim, no ano lectivo de 1998/99, continuando os processos de renovação do equipamento escolar, os tradicionais quadros de giz deram lugar aos quadros de porcelana, que actualmente aparecem ladeados pelos interactivos.

Em 2001/2002, esta escola foi classificada em 11.º lugar, nos Exames Nacionais do 12.º Ano, em seriação nacional da iniciativa do Ministério da Educação, *vulgo ranking* das escolas secundárias.

Da actividade da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho sobressai o seu envolvimento em projectos nacionais e internacionais, como o *Programa Sócrates* e o *EuroSkills Lisboa 2010*⁵⁰, de onde tem colhido resultados de primazia. No *site* de apresentação do segundo programa referido, lê-se: «São a nata dos 31 países europeus participantes, que trazem os seus melhores.», consistindo o evento numa «grande oportunidade, para testar e melhorar metodologias de trabalho e formação no espaço europeu, partilhando experiências e reforçando padrões comuns de excelência».

Após a «2.ª Fase» de intervenções da «Parque Escolar» a escola em apreço, a par do ensino regular, passou a Centro de Novas Oportunidades (CNO), ao qual está associado o sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Neste contexto, a escola foi tratada qual palimpsesto, que à semelhança do pergaminho manuscrito que os copistas medievais raspavam, para sobre ele escreverem de novo, assim a EPE actuou e aqueles que a esta entidade se aliaram, mas, em parte, é possível entrever o que ficou do antigo liceu, de forma similar ao reaparecimento dos caracteres primitivos no pergaminho raspado. A minha perspectiva pode ser ilustrada pela excelência dos alunos, que ao longo dos anos têm saído daquela escola para o ensino superior, o que lhe merece o epíteto de *Sorbonne* da Figueira da Foz, e através dos materiais nobres, como pedra e madeira maciça, que subsistem e colidem com o

⁵⁰ EuroSkills Lisboa 2010. Disponível em <http://www.iefp.pt/noticias/Paginas/Euroskills2010.aspx> [Consultado em 10-01-2010].

material recente. Assim, num recanto não acessível aos utentes, na generalidade, encontra-se uma escada (Figura 54) que recorda a escadaria nobre que foi imolada aquando das obras de «reabilitação», enquanto no seu lugar o espaço foi preenchido por um elevador e uma escada esconsa em betão à vista – que dão acesso ao piso superior –, com a luminosidade conferida pelo tom *yellow cadmium* e pela electricidade, conforme fotos infra (Figuras: 55 e 56), ao invés da luz natural, que antes inundava o espaço.



Figura 54. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Escada secundária original.
(Foto: Ana Cação)

Da escadaria original principal resta o projecto, da autoria do arquitecto João Teixeira de Abreu Bernardes de Miranda, onde nenhum pormenor foi descurado: a iluminação natural sobre a escadaria e espaços circundantes, conferida pela larga zona envidraçada, cuja altura se elevava do r/c ao primeiro andar, acompanhando as escadas;

os degraus desenhados à escala 1/1, tal como o corrimão de madeira de mogno maciço, cujos cortes podem ser observados no projecto do Liceu Nacional da Figueira da Foz.



Figura 55. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Escada actual. (Foto: Ana Cação)



Figura 56. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Escada actual e porta do elevador. (Foto: Ana Cação)

Na digitalização seguinte pode visualizar-se o corte da escadaria, no projecto do Liceu, bem como o pormenor dos cortes dos degraus de pedra e corrimão de madeira (Figura 57).

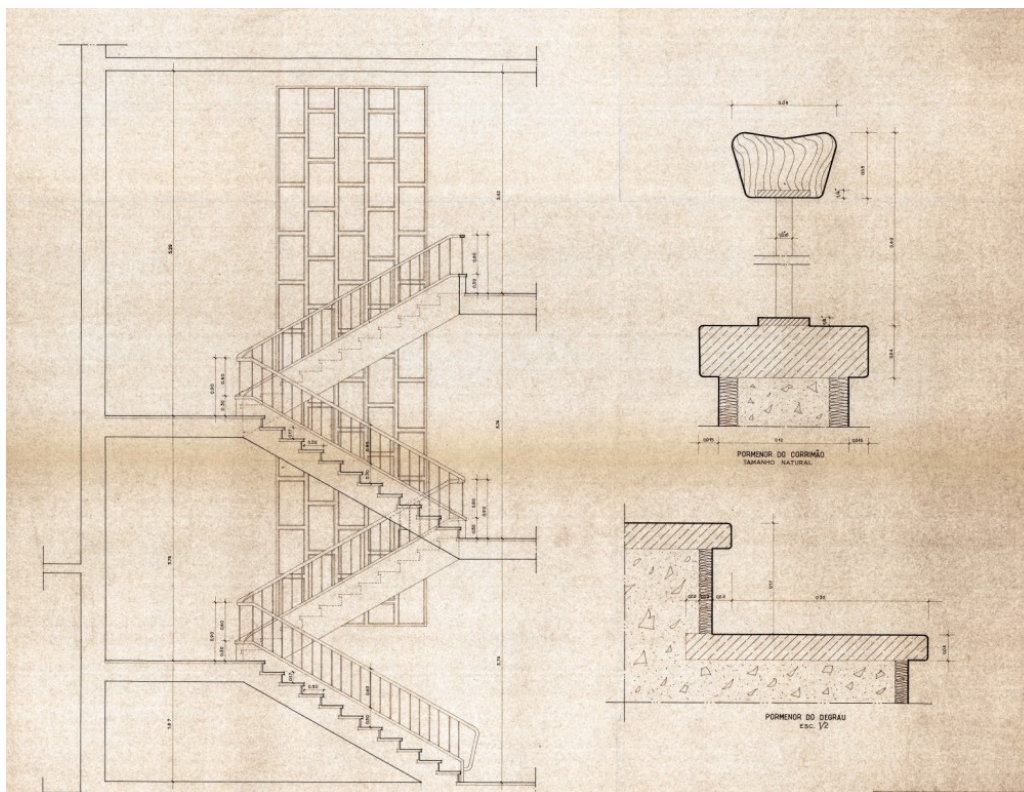


Figura 57. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Corte da escada original.
(Fonte: MOP – JCETS)

A mesma luminosidade artificial e o contraste entre o preto e o *yellow cadmium* são encontrados com abundância no edifício «reabilitado», sendo exemplos os *WC* e os cacifos dos alunos, conforme fotos infra (Figura 58 e 59). Este contraste, se foi premeditado transporta uma mensagem, que é exactamente a mesma que difundem as sinalizações, com igual contraste, ao longo das estradas, mas neste caso transmitem a sensação de que o local não é de convívio, no caso dos *WC*, e que convém ter cuidado com o material, no caso dos cacifos. *Se non è vero, è ben trovato*, pois a experiência mostra que durante a adolescência o primeiro local costuma adequar-se à convivência e os cacifos são sempre um alvo fácil, sendo que nesta escola, aquando de uma visita estavam intactos os cacifos, enquanto na escola onde lecciono as marcas dos pés se fazem notar, tal como as pegadas nas paredes de *pladur* desta, o que constatei noutra visita ao local.



Figura 58. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. *WC*. (Foto: Ana Cação)



Figura 59. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Compartimento de cacifos. (Foto: Ana Cação)

O novo bar, onde o laminado de pinho importado marca presença, ostenta uma opulência inusual numa escola secundária. A cobertura é de material pré-fabricado em metal nervurado. O espaço é amplo e a iluminação natural abunda através das vastas zonas envidraçadas, como se pode observar na foto abaixo (Figura 60), na vista a partir da entrada para o local. Há um claro convite a permanecer, sendo este o espaço que mais agrada aos alunos e cativa os visitantes: alunos de outros estabelecimentos de ensino, da mesma faixa etária.



Figura 60. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Bar. (Foto: Ana Cação)

A nova biblioteca encontra-se no piso abaixo do r/c e localiza-se no lugar de um antigo recreio, mas a nova edificação está a uma cota inferior, portanto zona de cave, com corredor de distribuição iluminado electricamente, cuja entrada pode ser observada na foto abaixo (Figura 61). O auditório, no mesmo piso, está apetrechado com bancadas retractáveis, que só funcionam quando há electricidade, pelo que aquando da visita não me foi dado observar o anfiteatro na sua plenitude.



Figura 61. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Entrada que dá acesso à Biblioteca, ao Auditório e a outros locais. (Foto: Ana Cação)

Neste edifício a estrutura do antigo liceu não sofreu alterações significativas ao nível do primeiro andar, onde as salas de aula se mantiveram, com as adaptações antes referidas e a nova concepção de espaços de ensino e aprendizagem. Contudo, os pisos inferiores permitiram transformações profundas nos espaços interiores. Quanto aos espaços envolventes, também estes consentiram eliminações e transformações, tal como os equipamentos. Na foto infra (Figura 62) podem apreciar-se os troncos das antigas bancadas dos laboratórios, agora bancos da zona de recreio adjacente à nova biblioteca.



Figura 62. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Pátio com vista sobre a biblioteca. (Foto: Ana Cação)

No que concerne ao antigo Liceu Infanta D. Maria – actual Escola Secundária Infanta D. Maria –, a foto abaixo permite uma visão de todo o edifício, já «reabilitado» (Figura 63).



Figura 63. Vista panorâmica da Escola Secundária Infanta D. Maria. (Fonte: *Google earth*)

Pelo Decreto n.º 4650, de 14 de Julho de 1918, foi criado o Liceu Feminino de Coimbra que iniciou as actividades lectivas a 19 de Fevereiro de 1919, num edifício que ainda hoje existe: a residência n.º 111 da Avenida Sá da Bandeira. Nesse mesmo ano, pelo Decreto n.º 5096, de 13 de Janeiro, o Governo resolveu «distinguir com designação própria os vários estabelecimentos de ensino», com o intuito de «atribuir a esses estabelecimentos nomes de grandes individualidades, cuja lembrança constitua para os educandos perene sugestão de virtudes cívicas e morais e o reconhecimento de sólidos valores intelectuais». O Liceu Feminino de Coimbra tomou a denominação de Liceu Nacional Infanta D. Maria.

Do n.º 111 da Avenida Sá da Bandeira passou o Liceu a ocupar as instalações da antiga Quinta da Rainha – cuja área é hoje ocupada pelo Instituto Maternal –, indo mais tarde ocupar o Colégio de S. Bento, aos Arcos do Jardim, edifício onde actualmente se encontra instalado o Instituto de Antropologia.

A 1 de Outubro de 1948 o Liceu Infanta Maria passou a ocupar as actuais instalações, na rua do mesmo nome – Rua Infanta D. Maria –, ao tempo uma zona praticamente deserta, conhecida, entre as alunas, pelo «deserto do Sahara».

A autoria do projecto do edifício é atribuída ao arquitecto Francisco Assis, datado de 1944. Todavia, o projecto inicial foi encomendado ao arquitecto Manuel Fernandes de

Sá – elemento estranho à JCETS –, tendo sido aprovado em 1938, e, posteriormente, entregue a Francisco de Assis, sob a alegação de não terem sido cumpridas todas as normas impostas, e, em consequência este foi alterado pelo segundo arquitecto, conforme memória do projecto. Nas fotos infra podem observar-se alguns detalhes do projecto de Manuel Fernandes de Sá com alterações introduzidas por Francisco Assis (Figura 64 e 65).

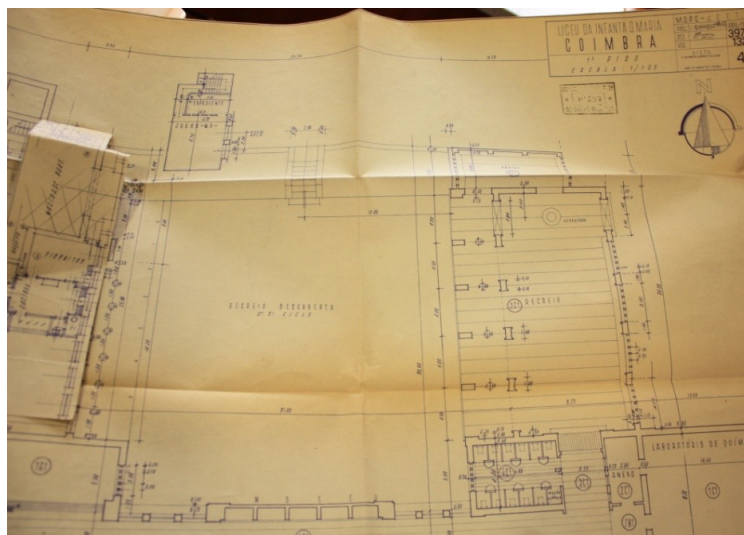


Figura 64. Liceu Infanta D. Maria. Pormenor da planta do 1º andar com alterações ao projecto. (Fonte: MOP – JCETS; Foto: Ana Cação)

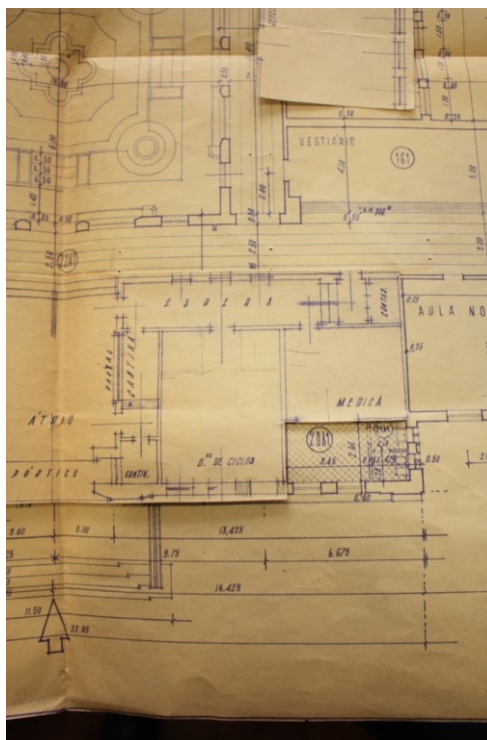


Figura 65. Liceu Infanta D. Maria. Pormenor da planta do 1º andar com alterações ao projecto. (Fonte: MOP – JCETS; Foto: Ana Cação)

O projecto apresenta uma composição alongada com um único eixo de simetria. O edifício possui alguns elementos neoclássicos, na minha perspectiva, cujas características deste movimento assentam na presença de materiais nobres (mármore, granito e madeiras); nos sistemas construtivos simples; em esquemas mais complexos, a par das linhas ortogonais; formas regulares, geométricas e simétricas; volumes corpóreos, maciços, bem definidos por planos murais lisos; espaços interiores organizados segundo critérios geométricos e formais de grande racionalidade; decoração de carácter estrutural, com recurso ao relevo em estuque; valorização do conforto e da intimidade; pórticos colunados e frontão triangular. Nas fotos infra (Figuras: 66 e 67) podem observar-se os pórticos colunados e o frontão triangular da fachada principal da actual Escola Secundária Infanta D. Maria, onde a designação do antigo liceu feminino figura abaixo dos símbolos pátrios, a qual se mantém desde a sua inauguração, e que as obras de «reabilitação» não eliminaram.



Figura 66. Escola Secundária Infanta D. Maria. Fachada principal. (Foto: Ana Cação)



Figura 67. Escola Secundária Infanta D. Maria. Frontão. (Foto: Ana Cação)

Em 1975 o Liceu, até então feminino, passou a ser misto e mudou a sua designação para Escola Secundária Infanta D. Maria.

No período temporal de 1975 a 1981, a escola ocupou, ainda, as instalações do então Estádio Municipal, sendo aí ministrado o ensino a treze turmas, dos 7.º ao 9.º anos de escolaridade.

Em 1998 foram comemorados os 50 anos do actual edifício da Escola tendo sido feita uma medalha alusiva dessa efeméride, cuja autoria pertence a um antigo aluno desta Escola.

A 5 de Outubro de 2010 a Escola Secundária Infanta D. Maria assinalou a 2.ª inauguração, de cujo evento uma placa comemorativa marca presença no seu átrio, conforme foto abaixo (Figura 68). Esta foi, portanto, uma das «cem escolas» que conferiram autenticidade ao *slogan* do Governo: «Cem anos cem escolas».



Figura 68. Escola Secundária Infanta D. Maria. Placa comemorativa da 2.^a inauguração. (Foto: Ana Cação)

As obras de «requalificação» produziram algumas transformações, visíveis no interior do edifício, como a supressão da antiga escada de madeira maciça, que se elevava a partir do átrio, até à reconfiguração do espaço central, que se pode observar no pormenor da foto do projecto (canto inferior esquerdo) do antigo Liceu (Figura 69). O referido espaço consistia num pátio interior colunado, reservado a zona de convívio, tendo mantido esse papel, após a segunda inauguração, em 2010, mas agora circundado por portas envidraçadas, conforme foto infra, tirada a partir do átrio (Figura 70).

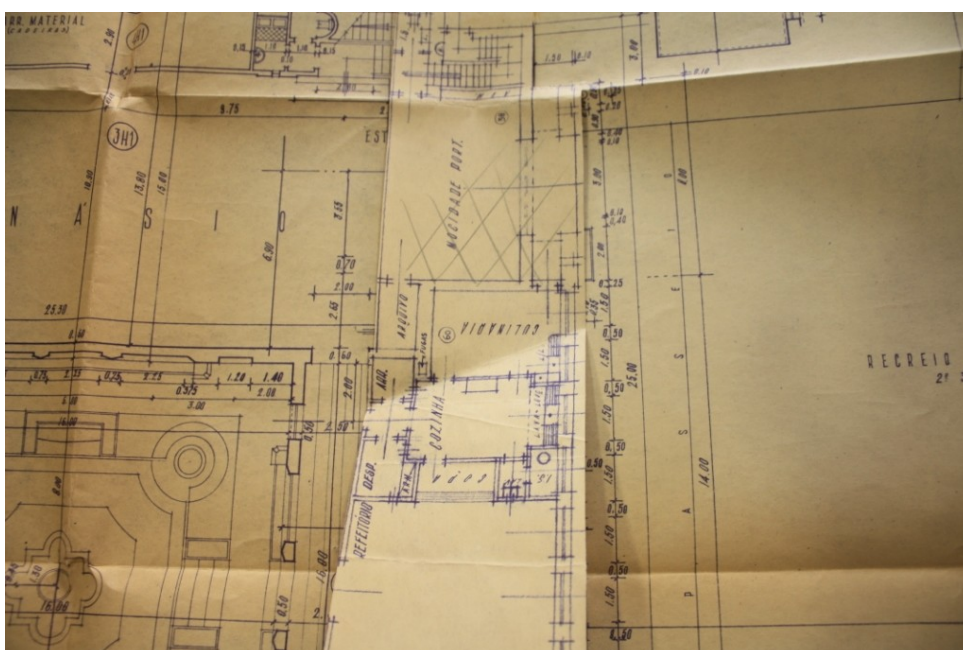


Figura 69. Liceu Infanta D. Maria. Planta do r/c. (Foto: Ana Cação; Fonte: MOP – JCETS)



Figura 70. Escola Secundária Infanta D. Maria. Vista das portadas sobre o pátio, a partir do átrio. (Foto: Ana Cação)

Quanto ao Liceu José Falcão, que aguarda em vão a «Fase 4» de «reabilitação» estipulada pela «Parque Escolar», pode observar-se a sua implantação no perímetro da cidade de Coimbra na foto abaixo (Figura 71).



Figura 71. Vista panorâmica da Escola Secundária José Falcão. (Fonte: *Google earth*)

Da história do Liceu Liceu José Falcão, consta que este foi criado oficialmente por Decreto de Passos Manuel, publicado no Diário do Governo de 19 de Novembro de 1836, sendo então criados os primeiros três liceus em Portugal: o Liceu de Coimbra, o Liceu de Lisboa e o Liceu do Porto.

O Liceu de Coimbra substituiu o Colégio das Artes, fundado por D. João III em 1548. Com a extinção do Colégio das Artes muitos dos seus professores tomaram funções no Liceu, que lhe deu lugar, sendo que o Liceu de Coimbra começou por funcionar precisamente nas instalações que tinham sido do Colégio das Artes. O Liceu constituiu uma secção da Universidade de Coimbra – a única, em Portugal, à época –, pelo que os alunos do Liceu de Coimbra trajavam capa e batina, à semelhança dos estudantes da Universidade, uso que perdurou por mais de um século.

A partir de 1870, o Liceu ficou instalado no Colégio de S. Bento. Após a implantação da República (1910), tomou o nome de Liceu José Falcão, em 1914. Perante o grande aumento da população escolar, foi criado, em 1928, o Liceu Dr. Júlio Henriques, passando ambos a funcionar no Colégio de S. Bento.

Em 1936, os dois liceus fundiram-se, dando origem ao Liceu D. João III, para o qual foi construído de raiz o edifício na Avenida Afonso Henriques. Este edifício, projectado pelo arquitecto Carlos Ramos, constitui uma referência quando se foca o Modernismo em Portugal, tendo, em 2010, sido classificado pelo Instituto de Gestão do Património Arquitectónico e Arqueológico (IGESPAR) como Monumento de Interesse Público, cuja fachada pode ser observada na foto infra (Figura 72), que embora seja a actual mantém a traça da original.



Figura 72. Escola Secundária José Falcão. Perspectiva sobre a fachada principal.
(Foto: Ana Cação)

No mesmo ano da sua criação, em 1936, o Liceu D. João III sofreu obras de ampliação. O edifício foi gizado segundo as modernas concepções europeias do espaço liceal, que obedecia a normas rigorosas de higiene escolar (materiais utilizados, luminosidade, capacidade dos diversos espaços, *et cetera*) e correspondia às exigências de um plano pedagógico que contemplava as áreas das Humanidades, das Ciências, das Artes Oficinais e da Educação Física.

Neste edifício foram construídas salas de Línguas, de História e de Geografia, que se mantêm, tal como os laboratórios, onde se encontra um vasto espólio de material antigo (séc. XIX) e recente. Os amplos espaços destinados à Educação Física, aquando da sua construção, compreendiam: ginásio, campo de jogos e piscina, que, na década de 70 foi substituída por um auditório. A Biblioteca possui um acervo de milhares de tomos dos séculos XV a XIX e um valioso conjunto de manuscritos que constituem o «Fundo Antigo», actualmente à guarda da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Este conjunto de livros e manuscritos proveio, em grande parte, das livrarias do Convento de Santa Cruz e dos Colégios de Santa Rita e Agostinhos Descalços de Coimbra, extintos em 1834.

O Liceu D. João III foi um dos dois liceus de formação de professores em Portugal desde os finais da década de 30 até 1947, sendo o outro o Liceu Pedro Nunes (Lisboa). Todavia, entre 1947 e 1956 foi o único liceu, em Portugal, a fazer formação de professores. De 1956 a 1974, o estágio de professores apenas se podia realizar em três liceus, a saber: Coimbra, Lisboa e Porto (Liceu D. Manuel II), pelo que distintas gerações de professores estagiários passaram pelo Liceu D. João III.

Em 1968 o edifício do Liceu D. João III, projectado pelo arquitecto Carlos Ramos, foi sujeito a obras de beneficiação e ampliação.

Depois de 25 de Abril de 1974, o Liceu D. João III retomou o nome do seu antigo patrono, José Falcão, antigo aluno, Catedrático de Matemática na Universidade de Coimbra e grande ideólogo da República.

Em 1978, com a unificação de Liceus e Escolas Industriais e Comerciais em Escolas Secundárias, este estabelecimento de ensino passou a denominar-se Escola Secundária José Falcão.

O antigo Liceu desempenhou um papel de relevo no ensino e na educação, em Portugal, que a sua herdeira continua a cumprir, sendo muitos os nomes ilustres de antigos alunos e professores que passaram por aqueles espaços, ao longo dos 175 anos,

que a Escola Secundária José Falcão comemorou, conforme testemunho da foto abaixo (Figura 73). Neste contexto, é de referir que os nomes de algumas ilustres figuras nacionais, como escritores, artistas plásticos, presidentes da República, académicos e estadistas, figuram entre os seus antigos alunos.



Figura 73. Escola Secundária José Falcão. Pormenor do alçado lateral. (Foto: Ana Cação)

Esta Escola tem contribuído para que gerações de alunos ocupem lugares cimeiros nos *rankings* nacionais do ensino secundário e, inclusivamente, para que muitos se distingam no plano nacional e internacional em vários sectores.

A Escola Secundária José Falcão aguarda obras de beneficiação, visto que a intervenção conduzida pela «Parque Escolar, EPE» não chegou a consumir-se.

Face à conjuntura antes referida, o edifício mantém-se inalterado desde a década de 60, aquando das últimas obras de melhoramento e ampliação, mantendo a traça do edifício do antigo liceu.

A Escola Secundária José Falcão (ESJF) é constituída por três pisos, cujas plantas se podem visualizar a seguir (Figuras: 74-76).

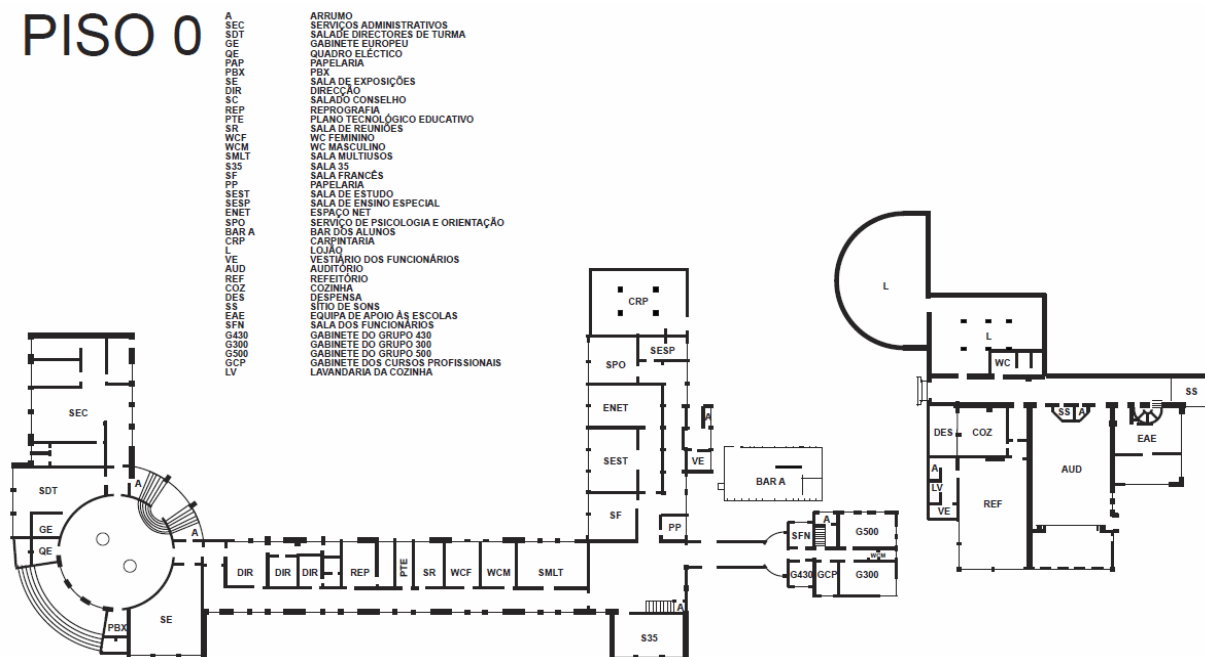


Figura 74. Escola Secundária José Falcão. Planta do r/c. (Fonte: Arquivo ESJF)

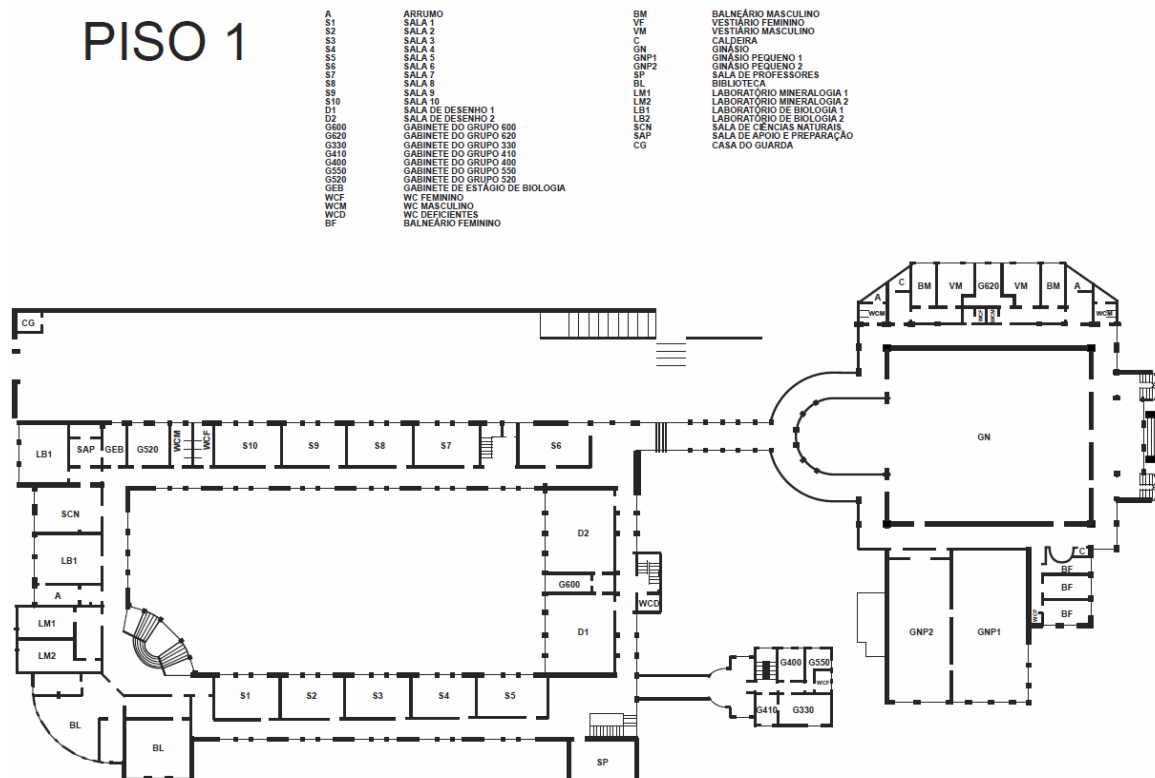


Figura 75. Escola Secundária José Falcão. Planta do 1.º piso. (Fonte: Arquivo ESJF)

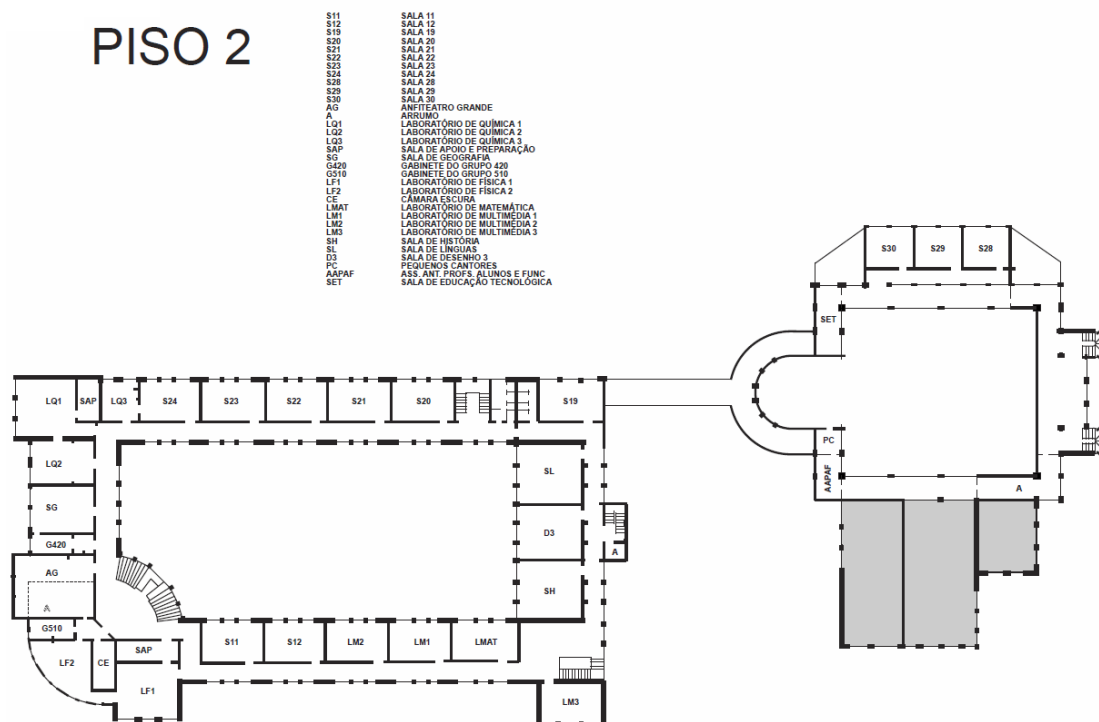


Figura 76. Escola Secundária José Falcão. Planta do 2.º piso. (Fonte: Arquivo ESJF)

Actualmente o edifício da Escola Secundária José Falcão apresenta-se com o aspecto degradado, que anteriormente referi, conforme pode observar-se nas fotos seguintes (Figuras: 77-82).



Figura 77. Escola Secundária José Falcão. Vista sobre a fachada principal. (Foto: Ana Cação)



Figura 78. Escola Secundária José Falcão. Perspectiva da fachada principal. (Foto: Ana Cação)



Figura 79. Escola Secundária José Falcão. Vista sobre o alçado lateral. (Foto: Ana Cação)



Figura 80. Escola Secundária José Falcão. Pormenor do alçado lateral. (Foto: Ana Cação)



Figura 81. Escola Secundária José Falcão. Alçado lateral. (Foto: Ana Cação)



Figura 82. Escola Secundária José Falcão. Perspectiva sobre o alçado posterior. (Foto: Ana Cação)

Atento o exposto, os *graffitis* predominam, nos locais mais visíveis, sobre o alçado principal e ao longo das paredes do alçado lateral, adjacente à rua. O edifício da Escola Secundária José Falcão denota necessidade de pintura e reboco, a par da presença de colonização biológica.

Os três edifícios escolhidos, que passaram da Ditadura ao período democrático, constituem uma pequena amostra dos herdeiros dos antigos liceus, mas, na minha óptica, ilustram as instituições que ainda prosseguem as funções para que foram criados, em melhores ou piores condições de salubridade.

6. O LEGADO DAS TRÊS REPÚBLICAS

Al igual que otros edificios (templos, palacios, ayuntamientos, cuarteles...), el escolar es un contenedor que comporta una determinada fuerza semántica a través de los signos y símbolos que exhibe, como variante que es de la llamada arquitectura institucional.

Agustín Escolano Benito⁵¹

Neste capítulo procedo a uma reflexão sobre a herança das três Repúblicas, no que concerne ao ensino secundário público e ao papel simbólico do edifício escolar, em Portugal, ou seja, efectuo uma retrospectiva sobre o parque escolar e o ensino adstrito ao mesmo até ao presente.

Segundo Rodrigues e Ferreira (2000), a I República, herdou da monarquia um parque escolar depauperado. De acordo com o anteriormente referido: o Liceu Normal de Coimbra operava em parte do antigo edifício do Colégio de S. Bento, o Liceu D. Maria estava instalado numa casa particular na Avenida Sá da Bandeira, o Liceu de Castelo Branco acolhia-se no Paço Episcopal, o Liceu de Viseu funcionava no Paço dos Três Escalões e o Liceu da Guarda laborava no edifício do Governo Civil. Neste contexto, a excepção abria-se aos liceus de Aveiro e Leiria, que funcionavam em edifícios próprios. À semelhança dos liceus as «escolas industriais e comerciais» assentavam sobre espaços improvisados.

Atendendo à parca herança, recebida da Monarquia, e aos problemas económicos e políticos que se propagaram ao longo da I República, na minha óptica, pouco mais era dado esperar como legado desta para a seguinte, pese embora o esforço dos humanistas, da maçonaria e da gente letrada, que pôs fim à Monarquia, em prol da educação do povo português. Assim, edificações para o ensino secundário público, criadas de raiz, não se disseminaram ao longo do país, mas o sentido demopédico imprimido pela I República é meritório, na minha perspectiva, e, por conseguinte, neste aspecto o saldo foi positivo.

No que concerne à II República o legado é substancial, quando comparado com a herança da primeira e o que existe e se projecta para o futuro relativamente à terceira. Conforme referido nos pontos anteriores, houve um claro interesse do Estado Novo pelos assuntos da educação e em erigir obra para a posteridade, «a bem da Nação», como era usual dizer-se em tempos de Ditadura.

⁵¹ Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela* (p. 191). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Na III República, após os conturbados tempos no rescaldo da «Revolução de Abril», emergiram os tecnocratas e os interesses individuais sobrepuseram-se aos colectivos, sendo o edificado disso reflexo. Esta herdou, adquiriu de particulares, construiu novas instalações e, por fim «reabilitou», onde a actuação da «Parque Escolar» teve o protagonismo que ilustra toda a ambiência que se espelha na heterogeneidade do parque escolar português para o ensino secundário público, que resultou ainda mais descaracterizado do que estava antes do programa conduzido por aquela entidade, a partir de 2007.

De acordo com o anteriormente referido, após a «Revolução de Abril» de 1974, a construção destinada ao ensino secundário público pautou-se, na globalidade, por soluções perfunctórias que a curto ou a médio prazo começaram a oferecer problemas. Os contratemplos que foram emergindo avançaram até às respectivas Direcções Regionais de Educação, mas nem sempre foram ouvidas as solicitações apresentadas, por parte das escolas, tendo as respectivas Câmaras Municipais não raras vezes prestado auxílio às mesmas, bem como a boa vontade dos seus utentes.

Um exemplo de uma escola construída o período temporal 1974-2007, mais precisamente no ano lectivo de 1995/96 – que aguardou ansiosamente pela «Fase 4» de intervenção da «Parque Escolar», a qual não chegou a concretizar-se –, foi a Escola Secundária Cristina Torres, Figueira da Foz. Todavia, no que a reparações perfunctórias concerne, as preces da citada escola foram ouvidas pela DREC (Direcção Geral de Educação do Centro), no ano lectivo de 2008/2009, tendo então sofrido obras de beneficiação. Este estabelecimento de ensino público possuía, inicialmente, telhados de fibrocimento, à semelhança dos passadiços existentes (Figura 83).



Figura 83. Escola Secundária Cristina Torres. Passadiços em fibrocimento. (Foto: Ana Cação)

A cobertura dos blocos foi substituída, tendo o fibrocimento dado lugar a material pré-fabricado de metal nervurado e espuma, cujo resultado final se pode observar na foto abaixo, consolidada ao betão à vista (Figura 84), mais visível na estrutura de betão vertical e no telhado oblíquo do bloco polivalente (Figura 85).



Figura 84. Escola Secundária Cristina Torres. Cobertura metálica num bloco de aulas. (Foto: Ana Cação)



Figura 85. Escola Secundária Cristina Torres. Vista sobre o bloco polivalente. (Foto: Ana Cação)

Nas palavras do Director da Escola Secundária Cristina Torres, acima referida, aquando da minha visita, em 2010, «o isolamento e tratamento» do pavilhão gimnodesportivo «está resolvido», ou seja, foi um problema solucionado depois de uma década de infiltrações e escoamentos sucessivos.

Como exemplo de uma escola que não mais foi atendida, pela DREC, para obras de restauro, desde o século anterior, nem tão-pouco foi agraciada com a inclusão numa das fases de intervenção da «Parque Escolar, EPE», proponho a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos com Ensino Secundário da Guia – Pombal, localizada a 40 km de Coimbra, e igualmente abrangida pela DREC. A propósito, refiro um vídeo produzido por um grupo de alunos da turma A do 12.º ano, no ano lectivo de 2008/2009, que apela à sensibilização para o estado de degradação do Bloco A⁵², daquela escola, sendo que os mesmos deitaram «mãos à obra» e restauraram uma sala deste bloco, recorrendo a patrocínios e ao empenho de uma docente de Físico-Química.

Segundo o *Diário de Coimbra*⁵³, a Directora regional de Educação do Centro, Helena Libório, em reunião com a Direcção da *Melhor Educação* – União das Associações de Pais e Encarregados de Educação das Escolas do Concelho de Coimbra –, a 18 de Abril de 2011, ao finalizar o comunicado, lamentou que a requalificação de escolas dos 2.º e 3.º ciclos sejam o «parente pobre» das intervenções de requalificação naquele concelho, ao que aduziu: «Estão a concurso neste momento, a nível nacional, 100 milhões de euros para a requalificação destas escolas». Ora, tal referia-se ao concelho de Coimbra, onde a DREC está sediada, e, por maioria de razão, os fundos monetários ao serem distribuídos iriam ser canalizados para o dito concelho e não para o concelho limítrofe, abrangido pela mesma Direcção Regional, pelo que, uma vez mais, a escola antes referida, com ensino secundário, não era contemplada na «requalificação» da «Parque Escolar».

Sobre algumas escolas, que foram alvo de «modernização», com base nos «Relatórios de inspecção e diagnóstico», realizados pela Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), antes citados, face aos testemunhos que reuni e ao conhecimento que tinha da maioria das escolas, não se previa que obras de tão grande

⁵² Vídeo de sensibilização para a remodelação do Bloco A da EB 2, 3/S da Guia, Pombal. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=4AvOKVmjcns> [Consultado em 22-04-2009].

⁵³ Disponível em http://www.diariocoimbra.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=12317&Itemid=135 [Consultado em 20-04-2011].

vulto fossem realizadas, já que os danos no edificado não obrigavam a tamanho investimento, nem tão-pouco o insinuava a publicitada «modernização». Além do mais, era expectável que todas as escolas com ensino secundário público fossem contempladas com melhorias, sobretudo as que mais delas necessitavam. Neste âmbito, menciono a Escola Secundária José Falcão, Coimbra, que não foi «reabilitada», sendo uma das que precisa de obras urgentes. Neste contexto, refiro um episódio que se prendeu com o desabamento de um muro daquela escola sobre a via pública. As *démarches* para que o mesmo fosse erguido fizeram correr alguma tinta. Assim, 08 de Janeiro de 2011, o *Jornal de Notícias (JN)*⁵⁴, noticiou: «DREC gasta 138 mil euros a tapar o sol aos carros» e, em subtítulo: «Falta dinheiro para escola com muro que ameaça vida de jovens».

Segundo o *JN*, professores e encarregados de educação pronunciaram-se em termos acusatórios: «Não há dinheiro para arranjar o muro da Escola José Falcão, em Coimbra, que ameaça a vida de pessoas, mas há 138 mil euros para tapar o sol aos carros dos funcionários da DREC». Por outro lado, ao mesmo periódico, a Associação de Pais da Escola Secundária José Falcão e o Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC), pronunciaram-se sobre o assunto, tendo considerado o SPRC que «investir na cobertura de um parque de estacionamento ao ar livre, quando não há dinheiro para recuperar um muro decrepito e perigosíssimo, com cinco a seis metros de altura, na confluência da Rua Henriques Seco com a Avenida D. Afonso Henriques, que está a pôr em risco as pessoas e os carros que por ali passam, é uma ‘provocação’, um atentado à inteligência». O dirigente do Sindicato antes dito afirmou ao *JN*:

é lamentável que, ao mesmo tempo que o Governo decide cortar 5,5% dos orçamentos de funcionamento das escolas e que o parque escolar de Coimbra precisava de ter uma intervenção que, por um lado, garantisse a sua conservação e, por outro, resolvesse alguns problemas estruturais das escolas, se assista a este despesismo, apenas para garantir a conservação não de qualquer bem público, mas tão só de bens privados.

Face à indignação manifestada supra, pelo dirigente do SPRC, no concernente a «problemas estruturais das escolas» não resolvidos, este aduziu: «Espante-se (se ainda alguém se espanta!) o comum dos mortais com os 138 mil euros gastos em coberturas individuais para os automóveis designadamente dos dirigentes da DREC, através de

⁵⁴ JN. DREC gasta 138 mil euros a tapar o sol aos carros. Disponível em http://www.jn.pt/paginainicial/pais/concelho.aspx?Distrito=Coimbra&Concelho=Coimbra&Option=Interior&content_id=1751602 [Consultado em 09-01-2011].

serviço contratado à Ramos Catarino – Arquitectura de Interiores e Construção, Ld.^a, por ajuste directo!»

Por seu turno a presidente da Associação de Pais da escola em causa, afirmou ao *JN*:

Enviámos uma carta à DREC, que ela recebeu no dia 3 de Dezembro, a solicitar intervenção urgente na recuperação do muro, que pode cair a todo o instante. Alertámos para o perigo e que terão de assumir responsabilidades caso ali morra alguém. Até hoje, a resposta foi o desprezo. Sabemos apenas que a DREC disse à Direcção da escola que não tinha dinheiro para obras.

Perante o «desprezo» a que a presidente antes dita afirmou ter sido votada, declarou ao mesmo periódico «que enquanto mãe e presidente da AP/ESJF não aceita que ‘proteger do Sol e da chuva os carros dos funcionários seja mais importante do que proteger a vida das pessoas que circundam a Escola José Falcão’».

De acordo com a informação prestada pelo *JN*, o director da Escola Secundária José Falcão, recusou-se a comentar o assunto, «mas um docente daquele estabelecimento, que falou ao *JN* sob anonimato, classificou de ‘vergonhosa’ esta ‘incoerência e incongruência da DREC’». O mesmo docente acrescentou: «Não sei se deva rir ou exigir que esta gente vá já para a rua, por má gestão dos dinheiros públicos», qualificando, de seguida «a cobertura do parque automóvel da DREC de ‘um luxo ofensivo dos portugueses a quem o Governo exige sacrifícios’».

Ao *JN*, contestando as «críticas, a DREC diz ser ‘desajustada’ e ‘desenquadrada’ a associação das obras ocorridas nas suas instalações com as obras reivindicadas para a ‘José Falcão’». Então, esta Direcção Regional defendeu que as obras no seu parque de estacionamento haviam sido «realizadas em 2009», contudo o mesmo periódico adiantou: «mas o certo é que a publicação do ajuste directo só aconteceu no final daquele ano». Neste contexto, a DREC certificou «que a reconstrução do muro daquela escola é uma ‘prioridade absoluta’, pelo que ‘estão a ser desencadeados os procedimentos legais devidos’».

Efectivamente, após a notícia do *JN* o muro foi erguido, como «prioridade» que se impunha. Nas fotos infra (Figuras: 86 e 87) observam-se os elementos que estiveram a montante da informação do citado periódico: o muro que havia abatido sobre a via pública e o parque da DREC.



Figura 86. Muro da Escola Secundária José Falcão que ruiu. (Foto: Ana Cação)



Figura 87. Vista sobre o parque de estacionamento da DREC. (Fotos: Ana Cação)

O testemunho de um elemento da Direcção da Escola Secundária José Falcão, aquando de uma visita que fiz a este estabelecimento de ensino, posteriormente a este episódio, foi de que o assunto tinha sido resolvido com o empenho da Associação de Pais, mas que havia sido moroso o desenlace, perante a perplexidade dos residentes e demais cidadãos.

Atendendo às conjunturas inerentes ao processo desenvolvido, pela citada «Parque Escolar, EPE», os espaços de educação, com as suas intervenções, foram transformados

em estaleiros de construção civil, pese embora o facto de terem sido construídas salas, em material pré-fabricado, nos espaços adjacentes ao intervencionado, que redundaram em verdadeiros contentores: excessivamente quentes no Verão e em dias soalheiros e demasiado frios no Inverno, tudo agravado pela chuva e pelo lamaçal, que se instalou nos espaços adjacentes aos locais onde decorriam as actividades lectivas.

As escolas que visitei, após a intervenção da «Parque Escolar, EPE», suscitaram-me algumas questões, que se prenderam, por exemplo, com o material aplicado. Na perspectiva de Peter Zumthor (2006, 10), «temos sempre que voltar a perguntar, o que é que determinado material pode significar num determinado contexto arquitectónico». Assim, a profusão de laminado de pinho, usada no revestimento das paredes interiores do antigo Liceu Nacional da Figueira da Foz – actualmente Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho –, bem como a utilização de *pladur* nas paredes interiores das salas de aula, foram pendências sem resposta. Relativamente à sobreabundância do laminado de pinho, utilizado no revestimento das paredes da escola, conjecturei sobre a implantação do edifício numa zona onde abundava o pinheiro bravo (*Pinus pinaster*) e o pinheiro manso (*Pinus pinea*), mas outra hipótese se levantou, que se prendeu com o abate das árvores desta espécie – que antes se elevavam nos espaços ajardinados – para que se procedesse à intervenção da «Parque Escolar». Todavia, o que reveste as paredes não pertence à espécie vegetal autóctone *Pinus pinaster* ou tão-pouco ao género *Pinus pinea*, mas sim a material importado, não da Europa do Mediterrâneo, de onde a primeira espécie vegetal é originária, mas da Europa do Norte. Quanto ao vulgo *pladur* – material de construção também conhecido por gesso cartonado ou PGL (Placas de Gesso Laminado), por ser maioritariamente composto no seu interior por gesso sendo depois aplicada uma película de celulose de papel na superfície em forma de lâmina que permite um acabamento perfeito, bastando a utilização de tinta ou outro qualquer material para fazer o acabamento final –, atendendo a que a sua espessura é laminar e, portanto, pode ser muito reduzida, sendo produzida em forma de placas, apresenta algumas vantagens em relação aos tradicionais tijolo e cimento, para fazer divisórias interiores e tectos falsos em habitações, mas no que concerne a paredes de salas de aula o material afigura-se inusitado, na minha perspectiva, na medida em que estas deverão ser robustas, para suportarem os embates diários da população juvenil. Na foto abaixo (Figura 88) pode observar-se uma sala de aula, da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, a partir do corredor adjacente, onde os materiais usados originalmente no

antigo Liceu contrastam com os actuais: tacos de pinho (*Pinus pinaster*) afagados no interior da sala, ladrilhos de granito polido no chão do corredor, porta de madeira de mogno – agora lacada –, paredes revestidas a laminado de pinho e uma parede de *pladur* – antes de alvenaria –, que emoldura a nova janela com vista sobre o corredor, que conserva as janelas orientadas a Norte.



Figura 88. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Vista sobre uma sala de aula. (Foto: Ana Cação)

No âmbito das intervenções levadas a cabo pela «Parque Escolar, EPE» considero oportuno voltar a referir o programa transmitido pela RTP 2, a 27 de Abril de 2011, sob título «A fatura da Parque Escolar»⁵⁵ – dois dias após a comemoração da «Revolução dos Cravos» –, onde se procedeu à análise das «requalificações» das escolas secundárias do país, que contou com o parecer de Eduardo Guimarães Oliveira Fernandes, Catedrático da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP). No citado programa televisivo a «Parque Escolar» não foi poupada a críticas, desde a sua introdução: «Não se augura um futuro fácil para estas instituições, que com as obras

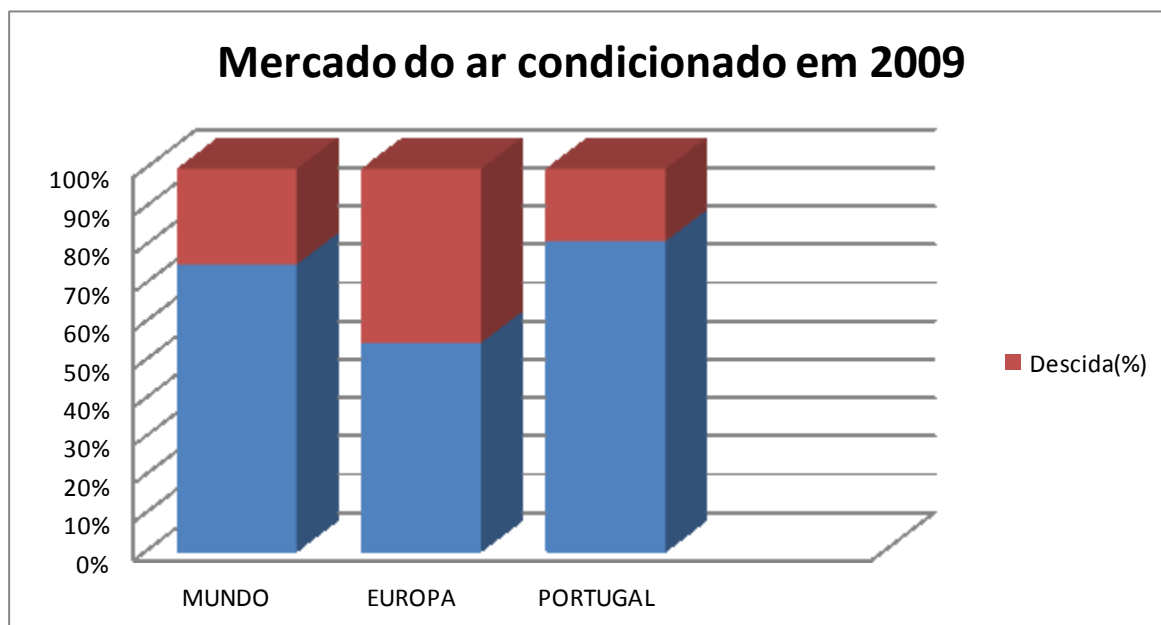
⁵⁵ Biosfera. *A fatura da Parque Escolar*. Disponível em http://www.faroldeideias.com/arquivo_farol/index.php?programa=Biosfera&id=1139 [http://tv1.rtp.pt/programas-rtp/index.php?p_id=24778&c_id=1\\$dif=tv&idpod=55512](http://tv1.rtp.pt/programas-rtp/index.php?p_id=24778&c_id=1$dif=tv&idpod=55512) [Consultado em 28-04-2011].

viram os consumos energéticos aumentar entre 3 a 10 vezes. Se vão ter dinheiro para pagar a factura, neste momento, é uma incógnita.» e, dando continuidade ao seu vaticínio, foi assegurado que ao manterem-se «os consumos actuais de energia nas escolas, estas não vão ter dinheiro para manter os sistemas de ar condicionado e ventilação mecânica ligados», aduzindo as repercussões gravosas nos espaços escolares: «a qualidade do ar e o conforto térmico, nas salas, pode ficar pior do que estava antes das obras de modernização», adindo que «apesar do que está disposto no projecto, as escolas podem vir a não ter painéis fotovoltaicos para ajudar a pagar a factura». Neste contexto, o citado Professor da FEUP foi categórico no concernente à instalação de painéis fotovoltaicos, que considerou uma demonstração «de incompetência e de irresponsabilidade pública que não tem classificação», uma vez que tal instalação havia sido efectuada em projectos de escolas que não tinham «respeitado o estado da arte dos conhecimentos», os «regulamentos e a legislação nacional».

Segundo a *Biosfera* «A Parque Escolar é a quinta empresa pública mais endividada de Portugal, e isto acontece, apesar de estar a beneficiar de uma duplicação de financiamento: por um lado pelo Estado e pelo outro através de uma renda, que as escolas restauradas terão que pagar à Empresa Pública.», sendo que «Alguns críticos falam em duplicação de financiamento, através de uma taxa mensal de um contrato programa que tem a duração de vários anos.». Neste contexto Luís Martins – Delegado da «Parque Escolar» – esclareceu: «O contrato programa tem duas componentes: uma é para a ‘manutenção de conservação’ [sic] e a outra é para a amortização do empréstimo bancário.» E, assegurou, face à afirmação dos críticos: «Eu posso-lhe dizer que as escolas antes deste projecto estavam a ter dinheiro que saía do Estado para fazer pequenas reparações; para fazer com que os edifícios tivessem a sua dignidade como edifício escolar, e eram muitos milhões que o Estado gastava todos os anos e eu não creio que haja aqui duplicação. Creio, digo, que não haja duplicação de financiamento.»

Perante a solução apontada: «As escolas esperam que os painéis solares fotovoltaicos, previstos no Projecto, venham dar uma contribuição importante no pagamento da factura.», o Delegado da «Parque Escolar» afirmou: «Se não for compensatório será decidido em função do custo/benefício.», tendo a *Biosfera* assegurado: «Se as novas escolas forem construídas tendo por base os mesmos regulamentos o prejuízo vai afectar todos os contribuintes.»

Segundo a mesma fonte «Em 2009 o mercado do ar condicionado desceu 10% a nível mundial e 25% a nível europeu. Em Portugal, a descida foi bastante menor: 7%.», o que pode visualizar-se no gráfico abaixo (Quadro 16).



Quadro 16. Mercado do ar condicionado no ano de 2009. (Fonte: *Biosfera*)

Face aos resultados do mercado de ar condicionado em 2009, a *Biosfera* avançou: «E, segundo os empresários do sector, que o Projecto da Parque Escolar foi o principal responsável.».

Neste debate, cuja intervenção se estendeu a directores de escolas secundárias, intervencionadas pela «Parque Escolar», a um representante desta Entidade Pública Empresarial e a um investigador, passando pelos responsáveis pelo programa televisivo, o Professor da FEUP finalizou com a aspiração de que se pudesse garantir, «nos próximos 30-50 anos, a construção das melhores escolas», frisando: «em Portugal, não na Finlândia, nós não estamos a falar de climatizar *igloos* ou de por ar condicionado como se estivessemos na Florida ou em Luanda. Portanto, é disso que nós estamos a falar.».

As asserções do reconhecido Professor da FEUP, não sendo irreflectidas, configuravam uma conjuntura pouco dignificante para a «Parque Escolar», cujo delegado, igualmente convidado, não contestou o dito investigador. Tendo em conta algumas experiências no terreno, relatadas por alguns colegas de profissão – após a

transmissão do citado programa televisivo –, que iam de encontro às alegações do Professor Dr. Oliveira Fernandes, recorri a um técnico que havia cooperado em gabinetes de arquitectura e engenharia com encomendas da «Parque Escolar» e de autarquias, a fim de esclarecer as dúvidas que me assaltaram, aquando das visitas efectuadas às escolas intervencionadas e enquanto espectadora. Este especialista na área da arquitectura citou as diversas empresas onde havia colaborado, embora uma lhe tenha merecido particular destaque, assegurando que acerca desta outros dados poderiam ser colhidos, dado que a mesma «possui um *marketing* agressivo», facto que posteriormente confirmei, quando procedi ao cruzamento de informações.

Segundo a experiência do técnico entrevistado «todos os projectos falharam», apontando para tal os mais variados motivos. Assim, relativamente ao tempo determinado para a realização da obra «a empresa reduzia o prazo de execução para ganhar o concurso». No que diz respeito à realização do projecto de arquitectura «o gabinete iniciava o projecto da escola antes dos parâmetros do concurso», ou seja, «ganham-se concursos com estudos prévios». Perante a pendência óbvia respeitante aos estudos geotécnicos – necessários à definição de parâmetros do solo ou rocha, tais como sondagem, ensaios de campo ou ensaios de laboratório –, estes «não eram realizados, pelo simples facto de serem muito caros», tendo como consequência, «na maior parte dos casos, danos estruturais no edificado». No concernente à qualidade dos materiais, «tudo o que não fosse estrutural era do mais barato».

O supracitado técnico foi peremptório ao afirmar que os arquitetos com quem trabalhou «cumpriam os regulamentos», designadamente no que respeita «ao comportamento térmico de edifícios, à *domótica* e à mobilidade reduzida», aduzindo ser o último aspecto abrangido por uma «legislação bastante rígida», tendo concluído: «Contudo podiam receber ordens contrárias».

Assim, nos edifícios escolares «requalificados», onde os herdeiros dos antigos liceus se incluem, os arquitetos utilizaram tecnologia destinada ao conforto ambiental interior, «cumprindo o legislado sobre o sistema HVAC (*heating, ventilating and air conditioning*)», designado em Portugal por sistema AVAC (aquecimento, ventilação e ar condicionado). Oferecendo as escolas as condições de aplicabilidade do dito sistema «estes locais obrigam a um estrito controlo das condições ambientais, especialmente em termos de temperatura, de humidade e de renovação do ar». A explicação, mais prática do que científica, sobre o funcionamento daquilo que o técnico entende ser «o caminho

para o futuro», foi acontecendo de acordo com os meus já esquecidos conhecimentos de termodinâmica, que então tentei recordar, a fim de acompanhar a sua explanação.

De acordo com a exposição, nas escolas «reabilitadas» foram instalados sistemas de ar condicionado central, totalmente a ar, os quais são frequentemente instalados em residências e edifícios de serviços modernos, «mas são dificilmente adaptáveis a edifícios que não foram originalmente projetados para os receber», pois «o sistema requer um grande espaço disponível, para ser ocupado pelas grandes condutas de ar utilizadas», tudo acrescido do facto de «não ser agradável à vista e, na maior parte dos casos os arquitectos preferem a sua instalação na cobertura, o que implica um reforço estrutural». Na foto abaixo (Figura 89) verifica-se que a instalação do sistema na cobertura foi a opção para a Escola Secundária Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz), enquanto na Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra) foi escolhido o solo para a sua fixação (Figura 90).



Figura 89. Escola Secundária Joaquim de Carvalho. Instalação do sistema AVAC na cobertura. (Foto: Ana Cação)



Figura 90. Escola Secundária da Quinta das Flores. Instalação do sistema AVAC no solo. (Foto: Ana Cação)

Um sistema de condutas requer, ainda, «uma manutenção muito cuidada de modo a prevenir o crescimento de bactérias patológicas no seu interior», segundo o técnico entrevistado.

Todos os sistemas de ar condicionado modernos estão equipados com filtros de ar, os quais são normalmente feitos de um material leve «tipo gaze» e devem ser substituídos assim que as suas condições o obriguem, com excepção para alguns modelos que são laváveis. Sendo imprescindível a substituição dos filtros, quando esta não se verifica resulta o desperdício de energia, o encurtamento da vida do equipamento e, consequentemente, o aumento dos custos. Além disso, a não substituição acarretará uma diminuição do fluxo de ar, decorrendo o congelamento das serpentinas do evaporador, o que poderá provocar o impedimento da passagem de qualquer ar. Adicionalmente, filtros muito sujos podem provocar sobreaquecimento durante a fase de aquecimento do «ciclo de refrigeração», ocasionando «danos nos componentes electromecânicos ou mesmo um incêndio».

Em condições ideais todos os procedimentos, em ordem à manutenção dos equipamentos e à saúde dos utentes, se verificam, todavia estes acarretam avultadas despesas, pelo que se minimizam os gastos do seguinte modo: «os edifícios com ar

condicionado têm frequentemente as janelas seladas, uma vez que a abertura destas redobrará o esforço do sistema de AVAC em manter constantes as condições do ar interior», o que vem de encontro à asserção do investigador da FEUP.

Acerca da acção de descerrar janelas calafetadas, é visível na foto infra (Figura 91) o resultado daquilo que a funcionária – que me acompanhou na visita à Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz) –, considerou um acto irreflectido por parte de alguém. Perante o sucedido a janela partida aguarda «autorização da Parque Escolar» para ser substituída, conforme informação então prestada.



Figura 91. Escola Secundária Joaquim de Carvalho. Janela estalada. (Foto: Ana Cação)

O cuidado posto no exercício da capacidade de agir perante o cerrar de um edifício com as características dos intervencionados e os resultados evidentes, se não esperados, quando de uma porta de acesso principal e de grande afluência se trata, já que consiste num «espaço aberto à comunidade», permitem que se observe: um claro pedido de fechamento afixado; compassos de espera, num local de passagem onde as pessoas se cruzam e trocam algumas palavras, e uma porta escancarada, que permite o livre acesso sem mais delongas. Enquanto isto, há energia que se escoia. Esta sequência pode

observar-se nas fotos abaixo (Figuras: 92-95), tiradas na Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra).

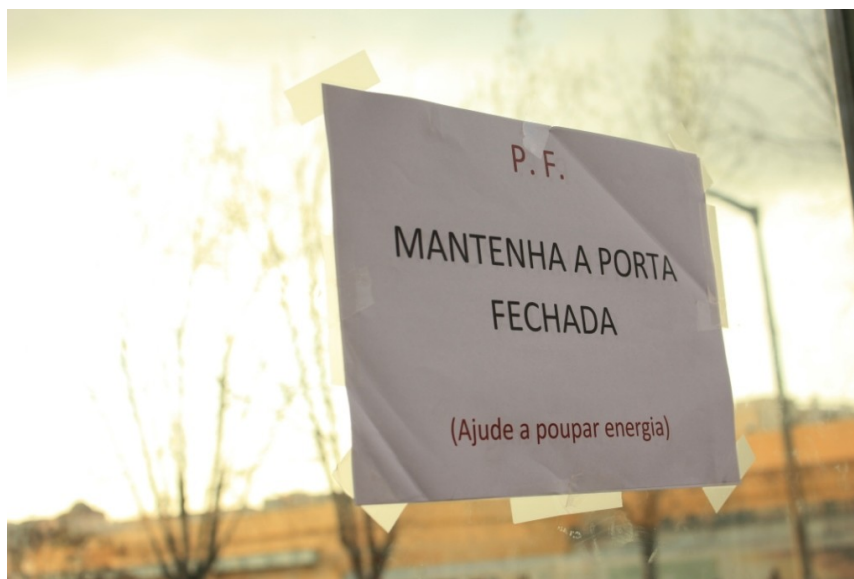


Figura 92. Escola Secundária da Quinta das Flores. Porta de entrada. (Foto: Ana Cação)



Figura 93. Escola Secundária da Quinta das Flores. Porta entreaberta – compasso de espera. (Foto: Ana Cação)



Figura 94. Escola Secundária da Quinta das Flores. Entrada principal do edifício.
(Foto: Ana Cação)



Figura 95. Escola Secundária da Quinta das Flores. Entrada principal do edifício.
(Foto: Ana Cação)

Minimizados os gastos, da forma acima referida – selando as janelas –, o sistema acarreta um consumo de energia acrescido, implicando contas de electricidade gigantescas, quando a insuflação do ar condicionado – através dos ductos e as suas respectivas derivações – e a extracção não se verificam em igual quantidade. Assim, «se a insuflação for muita rebenta o sistema e se for pouca gera vácuo e, portanto, não existe implosão», sendo vulgar «efectuar-se a extracção de fumos sem insuflação», e é sob este desígnio que funciona o sistema AVAC das escolas reabilitadas.

O ex-colaborador de algumas das empresas que ajustaram obras com a «Parque Escolar» e meu interlocutor, garantiu que o sistema acústico e térmico de uma escola secundária projectada para o Algarve «não corresponde ao que foi acordado, aquando da adjudicação da obra», pois «o sistema AVAC é tão caro como as estruturas», aduzindo que tal episódio consistiu em algo banal naquelas construções.

No que concerne à *domótica*, o mesmo técnico assegurou que pretenderam criar edificios inteligentes, com recurso a esta tecnologia, a qual permite a gestão de todos os recursos habitacionais, exercendo o controlo sobre a iluminação, a climatização, a segurança e a interligação entre estas. Este sistema dá, naturalmente, resposta à «irrigação inteligente» (sistema de irrigação accionado de acordo com temporizadores que podem ser programados para regar as plantas duas vezes por dia, por exemplo, ou através de sensores de humidade instalados sob o solo que podem garantir que o mesmo esteja sempre com um determinado nível de humidade e evitar que o sistema seja accionado se tiver chovido). Deste modo foi planeada a manutenção dos espaços verdes das escolas «requalificadas», a qual é consumada por discernimento humano, quando é possível despender o líquido tão precioso, nos dias que correm.

Quanto à iluminação, também a *domótica* foi posta ao serviço dos estabelecimentos de ensino, sob a alçada da «Parque Escolar», através das funções de regulação de intensidade, acopladas ao sistema, o que permite gerir os gastos de electricidade, se o dito sistema estiver operacional, que em condições ideais, através dos sensores de movimento e de luz solar, as luzes de uma divisão que se encontre vazia não permanecem acesas e, de igual modo, não é necessário procurar o interruptor de uma sala às escuras, nem tão-pouco acender as luzes exteriores, pois estas passam a iluminar automaticamente quando começa a escurecer. Neste contexto apraz-me testemunhar a aplicação no terreno, no que concerne à Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra), onde, no ano lectivo de 2010/2011, as luzes se acendiam a meio de uma

tarde luminosa, tendo-se como garantido que basta programar a iluminação para iniciar a determinadas horas e em determinados espaços, e que, além disso, o sistema também permite otimizar o consumo de energia, tendo em conta os horários escolares (Figuras: 96-98).



Figura 96. Escola Secundária da Quinta das Flores. Iluminação eléctrica no exterior em pleno dia. (Foto: Ana Cação)



Figura 97. Escola Secundária da Quinta das Flores. Iluminação eléctrica no interior, durante a tarde. (Foto: Ana Cação)



Figura 98. Escola Secundária da Quinta das Flores. Iluminação eléctrica durante a tarde, no interior. (Foto: Ana Cação)

A *videovigilância* constitui, agora, um requisito essencial reivindicado pelos directores das escolas públicas, que têm na *domótica* uma aliada aos mais diversos níveis. Assim, através de procedimentos complexos, mas de fácil instalação, com recurso a elementos de áudio e vídeo – câmaras ligadas a uma rede de comunicação, por exemplo, a *internet* ou o telemóvel – permitem monitorizar os espaços e até detectar intrusos. Se o sistema de controlo estiver conectado com o sistema de alarme, as próprias câmaras podem funcionar como sensores de presença, identificando qualquer situação de invasão, accionando o alarme e gravando as imagens.

Regulamentado que está o uso das novas tecnologias, também o controlo de acesso nas escolas está pensado para outra função deste sistema, ou seja, é possível fiscalizar as entradas e saídas através da leitura de padrões biométricos; procedendo à identificação de cada indivíduo com base nas suas características fisiológicas (impressão digital) ou comportamentais (caligrafia), resultando na posse do cadastro de cada utente.

A conectividade de redes computacionais sem o uso de fios, vulgo *wireless*, adequada à mobilidade ou à falta de infra-estruturas ou, ainda, quando o conjunto de meios prévios ao funcionamento do sistema se afiguram dispendiosos, sendo uma das especialidades da *domótica*, que já funciona – nem sempre em moldes operacionais – até nas escolas não intervencionadas, representa «um dos primeiros passos para o futuro», de acordo com a opinião do aludido técnico, que me facultou as informações atrás explanadas.

Atendendo à experiência no terreno, por parte do meu entrevistado, quando os custos aumentavam «a primeira etapa para o futuro era eliminada», sendo um mero exemplo os quadros interactivos. Assim, a prática reflectiu-se das mais variadas formas no edificado, desde a ausência dos «tectos falsos» (Figuras: 99-101), para cobrir as tubagens, ao redimensionamento das áreas das salas de aula, o que se processava do seguinte modo: «o projecto considerava x salas e y WC», contudo «não existia terreno da autarquia para expandir», então «a situação contornava-se ocupando os recreios ou criando-se espaços completamente fechados (sem portas nem janelas)» que, posteriormente, «passam a constituir salas de aula, que não cumprem as normas», após a vistoria. Na palavras do meu entrevistado, «os WC eram projectados por defeito», ou seja, as medidas eram exíguas, sendo o aproveitamento do espaço «levado ao milímetro», até ao limite inferior, de tal modo que ao considerarmos uma cadeira de

rodas, a sua posição relativa ao espaço criado e à louça sanitária é tangente a estes. Assim, se um utente possui uma cadeira de rodas com uma dimensão não *standard* obviamente que não poderá usufruir do espaço.

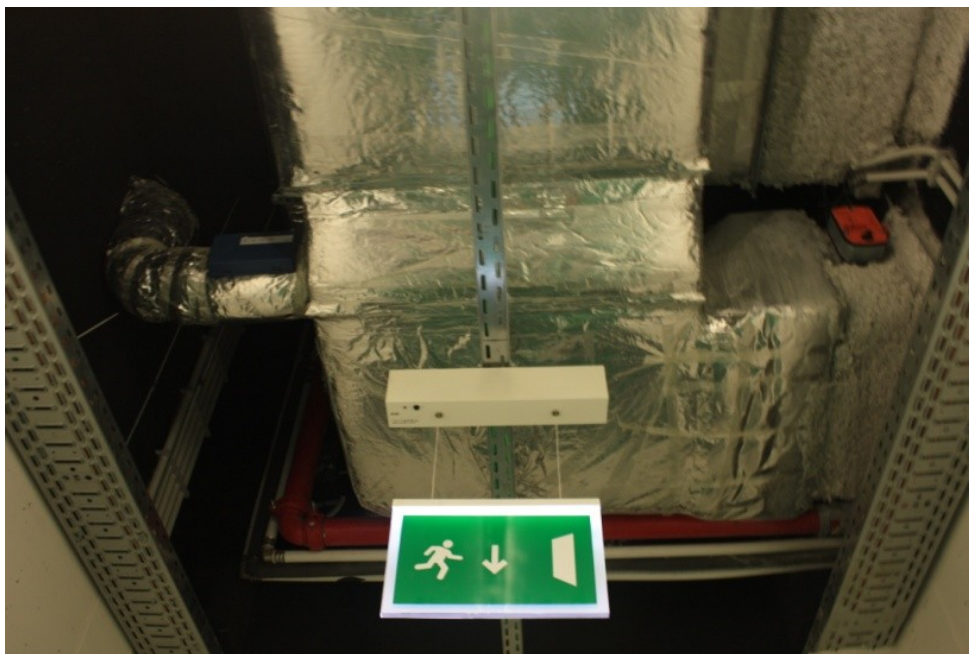


Figura 99. Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra). Tubagem à vista num corredor. (Foto: Ana Cação)



Figura 100. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz). Tubagem à vista numa sala de aula. (Foto: Ana Cação)



Figura 101. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Tubagem visível no corredor adjacente às salas de aula. (Foto: Ana Cação)

No que concerne à utilização de determinados materiais, nas obras de «reabilitação», o entrevistado, considerou que muitos estão em harmonia com a «extravagância» dos arquitectos, elencando alguns exemplos: os estores de pano, que guarnecem as janelas do alçado principal da Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra) ou, com dimensões superiores, as do alçado lateral voltado a Nascente da Escola Secundária Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz) ou, ainda, «um anfiteatro destinado a duzentas pessoas, $19m \times 12m$, completamente em consola» – vigas e lajes com um só apoio –, sendo este «pormenor especial que levou o projecto a ganhar o concurso, que ficou quase tão caro como o resto da obra». Mas, para que a consola fosse construída, tiveram que ser reduzidos os custos inerentes ao restante, sendo que tal «redução tem os seus custos na medida em que interfere directamente com a funcionalidade do edifício, ou seja, esta foi-lhe retirada», lamentou o referido técnico.

Acerca dos estores de tela, que abaixo se podem visualizar (Figura 102), numa das escolas «modernizadas», da cidade de Coimbra, um arquitecto e docente da Escola

Secundária Fonseca Benevides (Alcântara), também «reabilitada», frisou que estes ao funcionarem do exterior não são favoráveis ao obscurecimento das salas, facto que me foi referido, igualmente, por uma colega da Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra). Além do mais, este tipo de material não observa as condições climatéricas dos locais onde as escolas estão construídas, sendo do conhecimento público as intempéries características da Figueira da Foz.



Figura 102. Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra). Pormenor dos estores.
(Foto: Ana Cação)

Relativamente à Escola Secundária Fonseca Benevides (Alcântara), o docente antes dito referiu que nesta não existem zonas verdes; não existe sala de trabalho para professores, mas apenas uma sala de convívio, e que a ventilação natural não existe, com as implicações conhecidas. Por outro lado, existem laboratórios com bancadas retractáveis; existe um ginásio revestido a tela abrasiva, «com efeito lixa»; existem bancos de cimento que servem de obstáculo à circulação; salas dimensionadas para um número entre 26 e 28 alunos; bons estiradores com bancos de atarraxar; elevadores especiais para deficientes motores. De uma forma global, o arquitecto e docente da escola antes dita, classificou as obras realizadas de «luxo asiático», conjecturando se «poderá uma escola pública ser canalizada neste sentido».

A par do «Programa de Modernização» a reorganização curricular também teve lugar, bem como a famigerada avaliação docente, que se reflectiu de forma negativa nos espaços afectos à educação, pois esta foi idealizada para se realizar entre pares, de onde

decorreram favoritismos ou oportunidade para agudizar quezílias entre docentes, embrenhados no aspecto burocrático do acto, ao invés de utilizarem o tempo em preparação de aulas, revertendo num ambiente desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, prefigurando um ensino secundário público de inferior qualidade. Este último aspecto, obviamente, não estava previsto numa parafernália de leis, decretos-leis, decretos regulamentares, despachos normativos, portarias, *etcetera*, que alteram outros, já antes alterados, com alíneas revogadas ou com nova redacção, o que presuntivamente correspondia à pedra-de-toque que faria mudar a qualidade das aprendizagens.

O ambiente que se vive nas escolas, nas agregações de escolas e nos agrupamentos de escolas voltaram à agenda do actual governo, com furor idêntico ao anterior, mas com menos dinheiro do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN). Relativamente ao capital proveniente do QREN, a 17 de Março de 2012 era ainda uma questão abordada pelos periódicos nacionais: se este deveria ficar sob a tutela das Finanças ou da Economia. Os entendidos na matéria asseveravam que não era «indiferente» a escolha das pastas, argumentando que as Finanças têm a função «de travar despesas, de forçar poupanças que baixem os gastos do Estado», competindo à Economia a incumbência de «investir» e de «dinamizar a actividade económica do país, pelo que necessita de dinheiro. Senão não faria sentido a existência de dois ministérios distintos». Na referida data o Primeiro-Ministro, Passos Coelho, certificou que o QREN ficaria sob a tutela do Ministério da Economia, sendo que o dinheiro daí procedente «cuja execução está nos 40%, constitui uma das poucas verbas disponíveis para a necessária dinamização da economia de Portugal».

A educação não superior, em Portugal, agora com escolaridade obrigatória de 12 anos, inclui Cursos de Educação e Formação (CEF), Cursos Profissionais e Novas Oportunidades, sendo estes abrangidos pelo disposto nos regulamentos específicos do Programa Operacional Potencial Humano (POPH), que necessitam do «parecer prévio favorável do Instituto de Gestão do Fundo Social Europeu (IGFSE)», carece de uma maior articulação, na medida em que conta com menos dinheiro do QREN, o que está plasmado nos documentos emanados pelo Ministério da Educação e Ciência, os quais camuflam as razões reais de natureza económica e política, com a presunção de um público e notório controlo central que coexista «com mais autonomia para as escolas».

No dia 17 de Junho de 2011, a Nuno Crato foi atribuída a pasta do Ministério da Educação e Ciência do XIX Governo Constitucional de Portugal – governo de coligação entre o CDS/PP e o PPD/PSD – e no dia 21 do mesmo mês tomou posse como Ministro da Educação, do Ensino Superior e da Ciência.

Enquanto decorria a «Semana da Educação», no dia 15 de Setembro de 2011, o antigo Liceu Pedro Nunes (Lisboa) recebeu RTP1⁵⁶, na sua actual biblioteca (agora «requalificada»), onde o responsável pela pasta da Educação e da Ciência, e antigo aluno do dito *liceu*, concedeu uma entrevista sobre a actualidade política do seu Ministério, conforme anteriormente referido. Neste contexto, e relativamente à postura amplamente divulgada, por Nuno Crato, no que concerne ao anterior Ministério da Educação, o jornalista, em determinado ponto da entrevista, arrematou, *ipsis verbis*: «Agora concludo, que já começou a destruir o Ministério. ‘Bom era eventualmente destruir!’, que foi uma frase que ficou célebre antes de ser ministro. ‘Implodir o ME’ era um anseio de Nuno Crato antes de ser ministro.». Tendo o Ministro argumentado, com a intenção de esclarecer: «Eu falava em sentido figurado, na ideia de implodir o Ministério. A ideia era reduzir o Ministério a uma estrutura mais pequena. O Ministério da Educação tem uma estrutura pesada, pretende-se uma administração central mais ágil, que deixe as escolas funcionar.». Neste diálogo acerca do ensino público, Nuno Crato foi peremptório: «Deve haver o sistema público e privado. Nestes últimos anos avançou-se muito com os *rankings*. Deve haver imolação entre as escolas. Concorrência entre escolas públicas ou privadas.». A propósito da questão sobre ensino público, cuja resposta foca os dois géneros de escolas/ensinos, no jornal *Correio da Manhã*, em 02/05/2011, leu-se: «Elogios à pública filhos na privada», na rubrica sobre política, aquando da «inauguração» de uma das escolas intervencionadas pela EPE o então Primeiro-Ministro, do governo socialista, fez a apologia da escola pública. Por seu turno no periódico *La Rázon*, em 23/09/2011, sob a epígrafe *sociedad*, constava: «El cabecilla de la huelga prefiere la enseñanza privada» e em subtítulo: «El líder de UGT en Madrid ha elegido para sus hijos un centro de pago y exclusivo en un barrio elitista». O mesmo periódico, sobre as manifestações públicas da classe docente, em 22/09/2011, afirmou: «El Gobierno, ‘intocable’ en las huelgas educativas». Em subtítulo: «Los sindicatos reconocen los recortes del Ejecutivo en enseñanza, pero sólo se enfrentan a las

⁵⁶ Partido Social Democrata (PSD) – Concelhia de Valongo. Entrevista do Ministro da Educação, Nuno Crato à RTP – 15/09/2011. Disponible en <http://www.psdvalongo.net/entrevista-do-ministro-da-educacao-nuno-crato-a-rtp-15092011> [Consultado en 16-09-2011].

autonomías». E, na caixa de texto: «La concertada también pide mejoras. Los profesores de Secundaria no son los únicos que se lamentan por su situación.». Neste contexto, em Portugal, a Comissão Executiva do Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC) apelou à participação dos professores, educadores e investigadores na Greve Geral que se realizou em 22 de Março de 2012, por encarar ser a mesma «indissociável da luta por um futuro melhor para um Portugal soberano e de progresso». Este não foi o primeiro apelo dos sindicatos de professores, em Portugal, desde que este Governo tomou posse, de onde decorreram greves amplamente participadas, prevendo-se réplicas nos tempos que se avizinham.

No que concerne à «Parque Escolar, EPE» foi minha intenção que a consulta dos jornais fosse aleatória e o mais diversificada possível, todavia nem todos os jornalistas se debruçaram sobre a matéria. Aliás, este tema só veio efectivamente a público aquando do verdadeiro afã, conduzido pelo actual Governo, na publicitação dos «buracos» do seu antecessor. Neste contexto, a abertura do telejornal das 20 horas do dia 06/03/2012 foi de choque: «400% de derrapagem é o resultado das auditorias à Parque Escolar». Os periódicos do dia seguinte – 07/03/2012 – que deram destaque ao tema, na primeira página, foram os seguintes: *Correio da Manhã* – «Obras com buraco de 1,3 milhões. Parque Escolar desvio de 447% face ao previsto» –, por seu turno o *Jornal i* – «Parque Escolar falsificou números para ter mais dinheiro da Europa» – e em 24/03/2012 o *Jornal de Notícias* abria a primeira página com a notícia: «Fraude de 270 milhões em obras nas escolas».

Neste ponto a opinião pública, construída através da manipulação directa ou indirecta dos meios de comunicação de massa continua a não estar alinhada, o que se afigura evidente, sendo os meios de comunicação, controlados pelos grupos económicos, que não se limitaram a ser simples instrumentos de comunicação, passaram assim a produzir opiniões de acordo com os interesses de quem orienta esses meios e, por maioria de razão produziram a opinião pública dos cidadãos. Partindo do pressuposto que a sociedade portuguesa é democrática, de imediato se conclui que cabe à comunicação social dizer às pessoas em que devem pensar, mas também como devem pensar, dada a sua enorme influência sobre o público-alvo. Neste contexto, movida pelo interesse em comprovar a opinião por mim formulada, nas visitas às escolas «requalificadas» em vários pontos do país, com especial incidência em Coimbra, continuei instintivamente a escrutinar jornais, revistas da especialidade, o *site* do Governo, o da «Parque Escolar» e

até o do Instituto Superior Técnico de Lisboa (ISTL); cruzando informações, que me conduziam à constatação de inúmeras ligações, embora eu também acreditasse que muitas informações vinham de encontro ao pretendido, num qualquer escaparate, de forma a fortalecer as minhas conjecturas. Assim, a minha análise efectuada com recurso à imprensa escrita oscilou entre a minha visão romântica do jornalismo – como técnica de transmissão de informações a um público desconhecido, que observa a ética jornalística – e o meu lado racional, que me levou tantas vezes a rejeitar tal informação; entendendo que a mesma não cumpria o conjunto de normas e procedimentos que regem a actividade jornalística e, por conseguinte, pouco fidedigna, prefigurando um mero porta-voz da opinião pública e da empresa comercial que recorre a qualquer meio para chamar a atenção e multiplicar as suas vendas. Isto ocorria quando procurava o conteúdo subordinado ao título da primeira página, o qual encontrava rodeado de assuntos, como a intrusão em vidas privadas e a dimensão exagerada concedida a notícias escandalosas e policiais. Por seu turno a televisão, com raras excepções, conduziu o assunto «Parque Escolar» entre, telenovelas, anúncios, detalhes de celebridades e temas gerais; que além de ocuparem o tempo desviavam a audiência da realidade, o que claramente se afigura uma forma de controlo à distância. Assim, tendo em conta o tempo que passou sobre o assunto, cujo interesse obviamente desapareceu porque perdeu o viço, o desfecho deste segue os trâmites dos demais em Portugal; desviando-se aqui do desenlace do programa de modernização no Reino Unido.

No que diz respeito ao sucesso/insucesso do nível de ensino em causa – aferido pelos «rankings das escolas secundárias» – a 15 de Outubro de 2010 o periódico *Correio da Manhã* revelou que a Escola Secundária Infanta Dona Maria ocupava a décima segunda posição do *ranking*, sendo que os onze primeiros lugares pertenciam aos colégios religiosos, portanto a dita escola, que supostamente detém a «elite» de Coimbra, foi a instituição pública mais bem posicionada, entre escolas privadas, e seguida de longe pelas demais públicas. O mesmo periódico, no dia 18 de Outubro de 2011, divulgou que na primeira posição do *ranking* figurava o Colégio Luso-Francês, seguido de outros dezasseis, cabendo ao reputado estabelecimento de ensino público – que serve há vários anos de referência – a décima oitava posição; o que já no dia 15 do mesmo mês havia feito manchete no jornal *Público*, sendo que todos os estudos haviam sido elaborados com base em dados fornecidos pelo Ministério da Educação. Estabelecendo uma análise comparativa entre os resultados do ano lectivo de 2010/2011 e os do ano lectivo

transacto – nos exames nacionais –, em todas as escolas públicas e a todas as disciplinas, verificou-se uma «descida global superior a 2 (dois) valores, enquanto nos estabelecimentos privados a descida foi de apenas 3 (três) décimas».

No tocante ano lectivo de 2011/2012 o *Jornal i*, em 15/07/2012, avançou com a notícia: «Exames 12.º – Desastres a Português e Matemática, médias caem a pique». Era suposto que as obras megalómanas em algumas escolas tivessem feito mudar o curso da corrente de insucesso, todavia tal não aconteceu. Assim, tomando como exemplo a instituição de referência nacional – Escola Secundária Infanta Dona Maria – a descida de posição do dito estabelecimento de ensino, que havia ocupado o lugar cimeiro do *ranking* das escolas públicas e privadas com ensino secundário, resultou de vários factores, a saber: 50% dos docentes, do antigo Liceu Infanta Dona Maria, pediram a reforma antecipada, na sequência do primeiro modelo de avaliação docente – no anterior Governo –, estes com provas dadas, isto é, públicas e notórias, em termos científicos e pedagógicos; a escola sofreu obras de «requalificação» e duas docentes de Biologia suicidaram-se. Com as estruturas fortemente aluídas o antigo Liceu Infanta Dona Maria ainda sofreu outro abalo, do qual deu conta o *Diário de Coimbra*, a 30 de Março de 2011, quando na primeira página compeliu a que convergissem todos os olhares conimbricenses para «a menina dos seus olhos», com a seguinte notícia: «Secundária D. Maria com problemas de consumo de drogas» e, ainda nesta página, adiantou: «Alunos de 13 e 15 anos foram apanhados com estupefacientes no interior da escola». Apesar de o supradito periódico assinalar, na mesma página, a visita da Presidente do Brasil – Dilma Rousseff – à cidade universitária, por si só um evento digno de referência ao mais alto nível, tudo acrescido da vontade desta em «ajudar Portugal a sair da crise», a atenção da cidade voltou-se para Escola Secundária Infanta Dona Maria.

Atendendo a todas as mutações oriundas do Ministério da Educação e Ciência é lícito concluir que Nuno Crato nem sempre configurou o mensageiro portador de más novas, mesmo quando na anteriormente referida entrevista – concedida no início do ano lectivo de 2011/12 –, se aventou a hipótese de o seu Ministério «Cortar quase 200 milhões de euros», este responder com convicção: «Mais. Nós vamos cortar em quase todo o lado. Não queremos cortar no essencial». Todavia, aduziu: «Não vamos poder continuar com o ritmo de investimentos da Parque Escolar. Encontrámos o Ministério na pior das situações. Não podemos continuar com determinados gastos.». Este último argumento é

pacífico e, atendendo às conjunturas que permitiram este epílogo, até prudente, sob o ponto de vista económico, pelo que o entrevistador ajuizou: «Conseguiu fechar mais escolas do que o que estava previsto. Encerraram-se mais de 300 (trezentas) escolas.». Perante o cômputo declarado, o entrevistado contemporizou: «O fecho de escolas estava anunciado há muito tempo. Foi uma coisa muito importante que se fez, por motivos de racionalidade económica e pedagógicos. Para o ano vamos fechar mais escolas.». Neste contexto, a 16 de Julho de 2012, a primeira página do *Jornal de Notícias* exibiu o título: «Investigação JN sobre o país que está a fechar longe das zonas de poder: Norte perdeu 1256 escolas».

Quanto ao entorno favorável e às boas práticas lectivas, há que considerar a vertente pedagógica e os conhecimentos científicos de quem ensina, que muitas vezes são descurados em nome da utilização das novas tecnologias. Projectar conteúdos para que os alunos trasladem para os seus cadernos a informação, não corresponde, na minha perspectiva, ao uso de novas tecnologias e tal acontece nas nossas escolas. Deste modo verifica-se somente a substituição de um quadro de giz, que ainda é utilizado em alguns estabelecimentos de ensino (Figura 103), ou de outro material didáctico.



Figura 103. Sala de aula (15 A) da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia com quadro de giz. (Foto: Ana Cação)

No que ao uso de novas tecnologias concerne esta é desejável, mas não é o método, por excelência, que torna todos os outros obsoletos, já que a prática lectiva não se

esgota na mera transmissão de conhecimentos. Esta, na minha perspectiva, em comunhão com os espaços onde se efectiva, deve alojar e transmitir valores, em busca de paradigmas. Neste contexto, testemunho que não é possível ensinar os alunos a «fazer Matemática» não fazendo Matemática, ou seja, a escrita é imprescindível nesta área, onde o conceito *learning by doing* faz aqui todo o sentido. A projecção de conteúdos apenas apresenta maior rapidez na apresentação da informação escrita. Quando o professor se limita a projectar, enquanto os alunos vertem a informação para os seus cadernos, é certo que este cumpre a planificação, mas não interage e, nesse sentido, está certa a sua substituição «cartesiana». Por outro lado, dotar os edifícios de equipamentos e não possuir dinheiro para os accionar, como quadro interactivos, conduz à obsolescência dos mesmos. Quando tal acontece o recurso consiste na utilização de um quadro portátil, pois o velho quadro negro foi o material didáctico substituído pelo quadro interactivo e, nesta circunstância o novo quadro em algumas escolas serve como ecrã de projecção, visto que se tornou inútil para a função criada, em salas não devidamente obscurecidas, pois o arquitecto não teve esse pormenor em conta ou os estores estão simplesmente estragados. Não raras vezes acontece que a energia eléctrica falta e, em tais situações, o recurso depende, inevitavelmente, do conhecimento científico do docente, da sua experiência pedagógica e da iluminação natural que nem sempre é adequada, ou pelo ângulo de incidência ou pela escassez. Esta é a experiência do dia-a-dia com que se confrontam os utentes dos edifícios que foram liceus, escolas comerciais e industriais e, inclusivamente, colégios, que contemplam o ensino secundário público, e integram actualmente o parque escolar destinado a este nível de ensino, sob outras designações e suposta renovação, nalguns efectuada.

Do anteriormente exposto decorre que o legado da III República, no que ao ensino secundário concerne, consiste, *a priori*, num parque descaracterizado com uma enorme «factura» a pagar pela posteridade.

Procurando estabelecer uma análise comparativa entre alguns estabelecimentos de ensino «modernizados» e outros que aguardam obras, selecionei algumas fotos, que se seguem (Figuras 104-109), a fim de ilustrar o contraste. Neste contexto pode observar-se a mácula que a «Parque Escolar» deixou, enquanto andou embalada pelo fausto. A propósito, cito Fausto: «Então mesmo o inferno tem as suas leis? Está muito bem.

Assim... um pacto com vocês seria fielmente respeitado?»⁵⁷. Decorre do exposto que o ajuste do Governo com a «Parque Escolar» no que ao «Programa de Modernização» concerne não foi exactamente honrado, caso contrário tanta incongruência não seria tão evidente, consistindo o apontado numa amostra.



Figura 104. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Porta de entrada de uma sala de aula do Bloco A. (Foto: Ana Cação)



Figura 105. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Pormenor do corredor do Bloco A – Piso 1. (Foto: Ana Cação)

⁵⁷ In *Fausto*, Johann Wolfgang Goethe. (N. do A.)

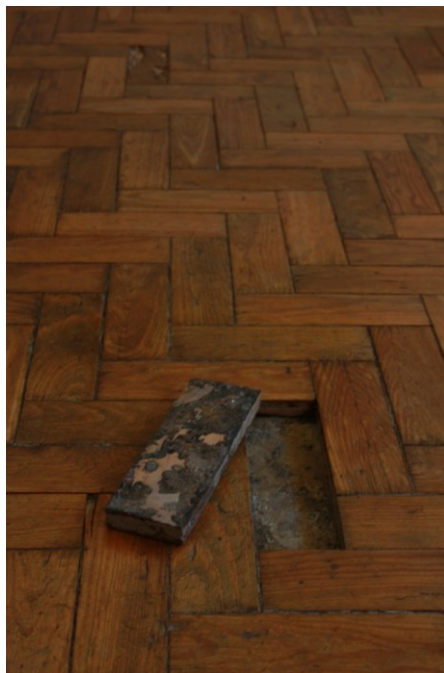


Figura 106. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. «A última peça do *puzzle*» – sala de aula, Bloco A. (Foto: Ana Cação)



Figura 107. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. O «choque tecnológico» – Bloco A. (Foto: Ana Cação)



Figura 108. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Infiltrações no tecto do Bloco B. (Foto: Ana Cação)



Figura 109. Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos com Ensino Secundário da Guia. Colonização biológica na fachada do Bloco C. (Foto: Ana Cação)

Nas fotos acima estão patentes os danos e o estado de conservação em que se encontra a escola referida, sendo que a mesma não foi alvo de selecção por parte da EPE, para nenhuma das fases de intervenção, conforme anteriormente referido.

Seguem-se duas antigas escolas Industriais e Comerciais: a primeira na Figueira da Foz e a segunda em Coimbra. Uma aguarda «reabilitação», enquanto a outra foi «modernizada».



Figura 110. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado *versus* Escola Secundária Avelar Brotero. Vista sobre a fachada principal. (Fotos: Ana Cação)

Enquanto uma franqueia as portas à chegada (Figura 111) a outra cerra as portas e oferece uma nova entrada controlada (Figura 112).



Figura 111. Escola Secundária Bernardino Machado. Átrio da entrada. (Foto: Ana Cação)



Figura 112. Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra). Actual entrada principal. (Foto: Ana Cação)

Os pavilhões gimnodesportivos das antigas Escolas Industriais e Comerciais exibem a dicotomia, no que a «reabilitação» diz respeito (Fotos: 113-117).



Figura 113. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado (Figueira da Foz). Fachada principal do pavilhão gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)



Figura 114. Pavilhão gimnodesportivo da Escola Secundária Avelar Brotero (Coimbra). (Foto: Ana Cação)



Figura 115. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Danos estruturais nos pilares da fachada principal do pavilhão gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)



Figura 116. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Pormenor da colonização biológica na fachada principal do pavilhão gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)



Figura 117. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Vista sobre a fachada principal do pavilhão gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)

O pavilhão gimnodesportivo da Escola Secundária Bernardino Machado está encerrado devido às infiltrações e ao estado de degradação, que impedem a prática desportiva no seu interior, efectivando-se esta nos espaços exteriores, quando as condições climatéricas a permitem. Entretanto, a maquinaria e algum material chegaram para a sua «Fase» de «requalificação» (Figura 118), a qual será retirada, já que a mesma não terá lugar e, assim, o edifício aguarda urgentemente obras de beneficiação, em particular o pavilhão gimnodesportivo.



Figura 118. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Alçado lateral com pavilhão ao fundo. (Foto: Ana Cação)

Por seu turno, a Escola Secundária Infanta D. Maria ostenta o «reabilitado» pavilhão gimnodesportivo, conforme foto infra (Figura119)



Figura 119. Escola Secundária Infanta D. Maria. Vista sobre o novo pavilhão Gimnodesportivo. (Foto: Ana Cação)

Na Escola Secundária Dr. Bernardino Machado nem só o pavilhão gimnodesportivo carece de obras de beneficiação. Na sala de aulas abaixo (Figura 120), o piso carece de restauro, de acordo com o exposto infra (Figura 121).



Figura 120. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Sala de aulas. (Foto: Ana Cação)



Figura 121. Escola Secundária Dr. Bernardino Machado. Pormenor da deterioração do soalho de pinho de uma sala de aula. (Foto: Ana Cação)

A Escola Secundária da Quinta das Flores (Coimbra) oferece uma distinta entrada – adjacente à Rua Pedro Nunes (Figura 122) – a quem dela se acerca, enquanto a Escola Secundária Cristina Torres (Figueira da Foz) – erigida na mesma época – exhibe uma entrada onde as suas carências se manifestam *ab initium*, através da corrosão no

gradeamento de arame farpado, que a cerca, o qual transmite algum mal-estar, quer pelo estado quer pelo material, tão inusual numa escola (Figuras: 123 e 124).



Figura 122. Escola Secundária da Quinta das Flores. Entrada principal. (Foto: Ana Cação)



Figura 123. Escola Secundária Cristina Torres (Figueira da Foz). Entrada principal. (Foto: Ana Cação)



Figura 124. Escola Secundária Cristina Torres (Figueira da Foz). Gradeamento. (Foto: Ana Cação)

A notória colonização biológica está patente em todos os alçados, em particular nos dos blocos de aulas, conforme foto infra (Figura 125). Nas fotografias seguintes são visíveis os danos estruturais nos pilares dos passadiços de fibrocimento, onde se verifica corrosão nas ligações, e nas estruturas de betão à vista (Figuras: 126-130).



Figura 125. Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)



Figura 126. Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)



Figura 127. Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)



Figura 128. Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)



Figura 129. Escola Secundária Cristina Torres. (Foto: Ana Cação)



Figura 130. Escola Secundária Cristina Torres. Fissuras na estrutura de betão. (Foto: Ana Cação)

Perante o exposto, no que concerne aos espaços na educação, para o ensino secundário público, julgo a herança da III República não equitativamente distribuída e nem tão-pouco competentemente administrada. No fulgor do 25 de Abril de 1974 acreditou-se que os princípios de igualdade e liberdade iriam ser preservados através de representantes do povo periodicamente eleitos, porém a autoridade nesta democracia emana de um conjunto de cidadãos que não se rege por tais princípios, vivendo-se uma situação político-administrativa em que o povo não é claramente representado e o ensino público perde qualidade, apesar do discurso oficial deste Governo e dos que lhe antecederam. A alienação, por parte do Estado, dos edifícios com ensino secundário público «reabilitados», não é um acontecimento com probabilidade nula. Neste contexto, cito Martí Ferrandíz (2002, p.232), numa reflexão sobre a realidade espanhola na década de 70:

Todas las carencias referidas cuestionaban el discurso oficial del régimen, aquel que proclamó la autenticidad y la bondad de un proyecto definido como moderno, flexible y unitario; aquél que se marcaba ambiciosos objetivos; que se orientaba hacia el futuro; que concebía la educación como un proceso de formación permanente; que impulsaba una renovación de contenidos, un cambio innovador de métodos, mejores medios didácticos y un sistema moderno de evaluación; que promovía un nuevo modelo de profesor, con una mejor y más moderna formación; aquel discurso que, en suma, era un canto de buenos propósitos y mejores intenciones. Así pues, a pesar de que el discurso oficial hablaba de un sistema político adaptado a las exigencias de una sociedad en desarrollo económico progresivo, de mejores formas de vida, de evidentes transformaciones en el sistema de valores vigente hasta entonces, de aspiraciones múltiples en el ámbito de la cultura, de una movilización de energías de sectores diversos de la sociedad como hacía mucho tiempo no se registraba, de un interés generalizado por la educación, de un clima esperanzador para la enseñanza..., todo ello en espacios tan amplios como diversos, el Gobierno y, más concretamente, el Ministerio de Educación y Ciencia, parecía que no lograba generar el necesario clima de confianza para el éxito de las reformas.

Os pressupostos acima são válidos para a realidade vivenciada em Portugal, em 2012, que assinala o termo deste trabalho.

CONCLUSÃO

A dissertação que desenvolvi, e ora apresento, reflecte a perspectiva de uma docente que em nenhum momento se apartou do contexto afecto à escola, em particular dos assuntos inerentes ao ensino secundário. Assim, no meu entender, a presente tese exhibe o ponto de vista de alguém que conhece os espaços onde se faz a educação e os contornos políticos e económicos que a enformam e, por conseguinte, dirigem o destino da educação em Portugal. Nesta perspectiva, o trabalho desenvolvido não consiste numa mera apreciação de quem somente observou, do exterior, este fixa-se no confronto do olhar a partir do interior.

Na tese em apreço, pretendo que se atente sobre o espaço escolar e se proceda a uma análise do que diz e sugere, o que ainda se afirma como um grau de inovação e que, na minha perspectiva, constitui uma resolução premente a gizar pelo Governo português. Comungo da opinião de que a adaptação do espaço escolar, nas suas diferentes figurações, se insere no desenvolvimento curricular, em concomitância com os conteúdos programáticos e simbólicos. O tempo e o espaço escolares, configuram dois indicadores que se apoiam exclusivamente na experiência e na observação da memória da educação, onde o primeiro é o definidor de toda a cultura escolar, desde os horários até à relação com a comunidade, e o segundo o suporte cénico activo, de todo o processo educativo. (Escolano Benito, 2000)

A articulação entre o passado e o presente, no que à arquitectura escolar para o ensino secundário diz respeito é o cerne da questão, pois constato que o declínio do ensino público, em particular do secundário, é concomitante com a elevação de edifícios que não cumprem os quesitos para a qualidade da educação em Portugal. Compete, pois, à arquitectura conferir ordem e unidade, no que respeita ao ensino. A educação tem sido a «paixão» dos sucessivos governos, mas esta demonstrou ter o prazo de validade de um sentimento efémero. O que agora foi erigido tem a perenidade da «paixão», que foi apanágio de ex-ministros da Educação, bem como dos respectivos governos.

A arquitectura, associada ao «choque tecnológico nas escolas», arrisca-se a ser o carrasco do mensageiro: a Matemática, pois quando algo vai mal num país esta disciplina é a primeira a dar o toque. A advertência há muito que foi feita, através de resultados nacionais e internacionais, como o projecto *Pisa*, mas não foi tida em conta,

mercê do divórcio por mútuo consentimento entre os portugueses e a disciplina em causa.

Da reflexão e comparação sobre os espaços escolares ao longo das três Repúblicas, em particular entre o Estado Novo e o período democrático, destaco a arquitectura do Estado Novo, que ainda se impõe, com fortes estruturas neste país de tantas e largas crises – conforme revela a História de Portugal –, onde sobressai Duarte Pacheco, o Ministro das Obras Públicas de Salazar, ao qual nenhum outro até hoje conseguiu igualar, nem em obra consagrada à educação, nem tão-pouco em determinação. (Marona Beja, 2007)

No momento em que revejo este trabalho, Portugal atravessa uma crise, com reflexos sem precedentes na educação, mas já antes passou por outras. Aliás, nesta retrospectiva permito-me concluir que este é um país de crises. Antes da «Revolução dos Cravos», vivemos tempos sob o jugo da Ditadura e, como em qualquer ditadura que se preze, a informação era censurada e manipulada; não apenas tendo em vista omitir factos importantes, mas também deformar o conteúdo da informação de modo a que a mesma se ajustasse às ideias dos censores. Um dos instrumentos mais utilizados em Portugal, pela Ditadura, foi a censura, a qual visava a manipulação da opinião pública, sendo a informação autorizada previamente escolhida. Neste contexto, não é possível esquecer a diversão – uma das formas mais eficazes de manipular os cidadãos –, quando ocorrem situações pouco favoráveis para quem controla os diferentes poderes; os órgãos de comunicação social transformam-se em órgãos de diversão. Sendo por excelência um regime ditatorial, as formas de manipulação de informação/comunicação eram então bem conhecidas, pelo que se tratava de uma forma directa de manipulação: perfeitamente identificados os fazedores, os meios utilizados e os objectivos a alcançar. Tratava-se, portanto, de uma manipulação com rosto, à semelhança do que era prática na Roma antiga: ao povo não faltava «pão e circo». A escola era disto reflexo, onde tudo estava controlado, desde o currículo aos espaços, que até observavam a separação dos géneros: masculino e feminino, em escolas distintas ou dentro da mesma instituição, sendo que no segundo tipo os espaços eram distribuídos por sexo. Ora, o papel importante neste teatro coube à propaganda, que configurou uma das primeiras acções da Ditadura, com a criação de órgãos importantes de publicidade ao regime: a informação era engendrada por forma provocar uma adesão imediata a alguns estímulos, explorando, assim, as emoções ou os medos das pessoas e, deste modo as questões da

cultura e da escola, bem como os processos sócio-históricos dos sistemas educativos e os cenários materiais e simbólicos associados, moldaram as estruturas pedagógicas modernas, do século XIX ao século XX, período em que se formaram. A apropriação do espaço escolar, nas suas representações didáctica e literária – conhecimentos adquiridos pelo estudo – consubstanciaram-se em simultâneo.

A partir do dia 25 de Abril de 1974, à maioria dos cidadãos desapareceram por completo quaisquer medos, e também alguma criatividade, que os regimes ditatoriais conseguem fazer desabrochar. Sob o *slogan*: «O povo é quem mais ordena», a escola passou a ser de todos e para todos, pelo que os privilégios, supostamente, foram banidos da sociedade portuguesa e em particular das escolas, sobretudo das secundárias (antes divididas em Liceus e Escolas Industriais e Comerciais) e, para que nenhum resquício de elitismo sobrasse, por parte daqueles que frequentavam os edifícios «liceu», estes passaram a assumir a designação de «Escola Secundária N.º 2», portanto, identificáveis por um simples ente numérico – o segundo.

A propaganda continua a desempenhar o seu papel no regime democrático, através da comunicação, no modo como apresenta a informação, mesmo quando esta é apresentada de forma difusa, sendo, aliás, o que se pretende, pois os moldes superabundantes de comunicação são característicos de qualquer sociedade dita democrática, onde o «circo» impera. A mensagem pode transportar informação verdadeira, mas é possível que esta seja partidária e, em determinado contexto político, reunidos os esforços, apoiados pelo Governo e pelos partidos políticos, a propaganda visa a divulgação de determinada ideologia política ou até pedagógica, por interposta pessoa; podendo até utilizá-la para promover um produto comercial, com um procedimento igual ao que foi feito em torno do computador portátil «Magalhães», que além dos nossos alunos também os venezuelanos passaram a utilizar, com a designação local de «Canaima». Esta promoção foi tão bem conduzida que até o Presidente Hugo Chávez conquistou, o que foi amplamente divulgado pelos órgãos de comunicação, tendo o seu Governo adquirido o produto e, deste modo, à semelhança do Governo português atingiu um objectivo primordial: adaptar as escolas à chegada emergente das novas tecnologias. Assim, em Portugal, foram realizadas intervenções dispersas de manutenção e adaptação ao edificado, caracterizadas por uma abordagem superficial nas escolas distantes dos centros urbanos ou dos itinerários principais. Ainda no que concerne à passagem de informação falsa ou incompleta que apoia a causa política – ou

os interesses daqueles que estão no poder, ou os que almejam o poder – e que é utilizada numa estratégia de guerra psicológica, constato que a mesma debilita a «forte gente»⁵⁸, com imediatas repercussões na Escola, enquanto teatro da sociedade em que está inserida.

O portátil «Magalhães» foi somente um dos negócios do Estado que interferiram directamente na educação, através da propaganda do Governo socialista, já que os cursos afectos às «Novas Oportunidades», financiados por dinheiros comunitários, foram o seu baluarte – organizados em currículos ambiciosos, os concernentes aos Cursos Profissionais, a aplicar a alunos do ensino público com carácter disruptivo, em risco de abandono escolar ou que já o haviam feito –, os quais prosseguem nos mesmos moldes, com este Governo, não proporcionando dignidade ao ensino secundário nem aos alunos que os frequentam, o que, na minha óptica, penaliza alguns discentes que, a partir do ano lectivo de 2010/2011, optaram pelos mesmos visando os conteúdos programáticos e o prosseguimento de estudos. Não obstante, existe uma forte possibilidade de os «Cursos Profissionais» (incluídos nas «Novas Oportunidades») constituírem o que resta do ensino secundário público, em algumas escolas inseridas em contextos desfavorecidos, pois, actualmente, a escolaridade obrigatória é de doze anos. A propósito, tenho por conveniente referir a presuntiva elucidação sobre o nível de ensino em estudo, segundo Passos Coelho, o actual Primeiro-Ministro de Portugal, em entrevista exclusiva à *TVT*⁵⁹, a 28 de Novembro de 2012, que segue *ipsis verbis*: «O ensino secundário praticamente desapareceu, na medida em que o ensino obrigatório foi estendido até ao 12.º ano. Uma vez estendido até ao 12.º ano, significa que as regras serão as mesmas em todos os níveis do ensino obrigatório.». Tal afirmação conforma a probabilidade acima referida, para o ensino secundário público, ou mostra a agnosia do Chefe de Governo nesta matéria, já que na mesma entrevista anunciou «taxas moderadoras na Educação», ou seja, previu o pagamento do que vulgarmente se designa por propinas no ensino obrigatório, com o argumento de que «no ensino secundário e no ensino superior há uma taxa de esforço financeiro directo que aqueles que estão a frequentar o ensino superior e, até aqui, o ensino secundário, faziam, a par do esforço dos impostos». Na minha perspectiva, o Primeiro-Ministro português não destrinça com

⁵⁸ Designação usada por Luís de Camões, referindo-se ao povo lusitano: .../De destruir-se o Reino totalmente, / Que um fraco rei faz fraca a forte gente. /..., in *Lusíadas*, Canto terceiro, estrofe 138. (N. do A.)

⁵⁹ Passos Coelho em entrevista à TVI. Disponível em www.tvi.iol.pt/videos/13751350 [Consultado em 30-11-2012].

clareza os dois níveis de ensino, na medida em que o ensino secundário público não é directamente financiado pelos utilizadores ao invés do superior, pese embora as suas considerações acerca do conteúdo da Constituição Portuguesa, que segundo este permite mais alterações às funções do Estado no sector da Educação do que no da Saúde, o que lhe permitiu comunicar que «o corte de 4 mil milhões, nas despesas públicas é para ficar», sendo que «70% da despesa é com pessoal e com prestações sociais, onde a educação se inclui», aduzindo: «Existe mais liberdade para mexer na Educação do que na Saúde.», alegando: «Isso dá-nos aqui alguma margem de liberdade, na área da educação, para poder ter um sistema de financiamento mais repartido entre os cidadãos e a parte fiscal directa que é assegurada pelo Estado.». Além disso, segundo o mesmo, no mesmo lugar, «o Sr. Presidente da República tem o poder que a Constituição lhe confere para promulgar os diplomas do Tribunal Constitucional».

A revelação supra referida, do líder do Governo, acerca do ensino secundário, fundamentadas ou não, com consequências imediatas ou a curto prazo, permitiram-me ajustar *la liaison* com a informação do *Jornal de Notícias*, do dia 20 de Agosto de 2012, o qual divulgou: «o número de docentes do Ensino Secundário, Superior e profissionais similares inscritos nos centros de emprego, duplicou no mês de Julho em relação ao período homólogo», aduzindo tratar-se do «grupo profissional com um aumento mais significativo»; reportando a origem da notícia para a «informação mensal publicada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)», acrescentando, que no final do mês de Julho o número de inscritos deste grupo profissional, nos centros de emprego, foi igual a 10221 (dez mil duzentos e vinte e um), com «um acréscimo de 101,4 por cento em relação ao mesmo mês do ano passado [07/2011]». De acordo com a mesma fonte, relativamente ao mês de Junho do corrente ano «inscreveram-se mais 2785 docentes do Ensino Secundário, Superior e profissionais similares nos centros de emprego, o que representa um aumento de 37,5 por cento». Efectivamente, o que se verifica, nas escolas, é que os docentes do ensino secundário também o são do terceiro ciclo do ensino básico – o que acontece em todas as escolas do ensino público, já que não existem escolas exclusivamente do ensino secundário – podendo, em escolas agrupadas, ser-lhes atribuídos horários no segundo ciclo do ensino básico ou até no primeiro ciclo do mesmo nível de ensino. Acresce referir que a terminologia aplicada aos «Cursos Profissionais», nas escolas públicas, passa por designar os professores por «formadores» e os alunos por «formandos» – o que consta em todos os documentos

inerentes aos ditos cursos –, sendo que tal regra visa tão-somente misturar os docentes de carreira com aqueles que o não são, pois existem técnicos (não docentes) que partilham o mesmo local de trabalho e as mesmas turmas. Ora, nestas condições, a que se junta o acréscimo de carga horária por docente e o aumento do número de alunos por turma, compreende-se que sobrem docentes do ensino secundário público e que a perspectiva do Primeiro-Ministro sobre este nível de ensino, de «praticamente» inexistente, ter cabimento no contexto actual, embora os níveis de ensino não superior estejam perfeitamente destrinçados em todos os normativos legais, procedendo-se em conformidade com o preceituado.

A menção à entrevista concedida pelo Ministro da Educação e Ciência em 15 de Setembro de 2011 à televisão pública⁶⁰, afigura-se pertinente face ao contexto antes apresentado, na minha perspectiva, já que permite estabelecer algumas conexões entre o que se passa no ensino secundário e a postura de dois membros do Governo, bem como o desenvolvimento da situação sócio-política em Portugal. Assim, na referida entrevista, o jornalista formulou uma «equação para um Matemático resolver» – aludindo, deste modo ao seu grau académico e anterior função docente –, tendo iniciado o encontro nos seguintes termos: «Começo com uma boa ‘equação’ para um Matemático resolver», passando ao alegado enunciado: «Menos escolas, menos lugares para professores, menos gente com dinheiro para escolas privadas e muito menos dinheiro no Ministério. Como é que menos, menos, menos dá mais e melhor ensino?». A resposta foi pronta e esclarecedora, na óptica do Ministro: «Vai dar, vai dar com mais empenho de todos nós. Nós temos... Evidentemente que ninguém deseja cortes. Ninguém deseja cortes, mas eles são necessários e nós julgamos que nos concentrando nas coisas essenciais vamos ter um bom ensino.». Perante tal afirmação, qualquer Matemático, ou até um mero docente da disciplina – que algures um reconhecido catedrático da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra designou por «serva e rainha de todas as ciências» –, visualizou a «curva de Phillips» e percorreu este gráfico, que exhibe a taxa de desemprego a aumentar à medida que desce a taxa de inflação. Efectivamente, também se pode conjecturar que o Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, tem abusado da aplicação da Matemática, ou melhor, tem tratado a «rainha» como «serva», nos seus «passeios aleatórios», onde o acaso pouco interveio, mas também não é menos verdade

⁶⁰ Partido Social Democrata (PSD) – Concelhia de Valongo. Entrevista do Ministro da Educação, Nuno Crato à RTP – 15/09/2011. Disponível em <http://www.psdvalongo.net/entrevista-do-ministro-da-educacao-nuno-crato-a-rtp-15092011> [Consultado em 16-09-2011].

que o actual Presidente da República Portuguesa, já havia «ressuscitado» a dita curva, quando foi Primeiro-Ministro, sobre a qual havia assegurado: «a curva de Philips ainda não se pode considerar morta. Apesar da evidência contrária, a ideia de que existe uma relação negativa entre inflação e desemprego tornou-se uma ideia comum em macroeconomia aplicada» (Cavaco Silva & Neves, 1992).

Perante o exposto, permito-me concluir que do actual Ministro da Educação e Ciência sobressai a sua formação de base – Economia – não o «Matemático», pese embora o seu doutoramento em Matemática Aplicada, nos Estados Unidos da América, pois é do conhecimento público que um Matemático «tem a coragem de ter muitas ideias» e a humildade «de deitar quase todas fora»⁶¹. Assim, em nome da Economia a infelicidade alastra nos espaços escolares, afectando todos os seus utentes, em particular a geração vindoura, inclusivamente nas escolas «requalificadas», onde em nome da tutela os Directores exercem um poder desmesurado, cada vez mais centralizado, num ambiente *orwelliano*, enquanto os professores estão cada vez mais divididos numa miríade de sindicatos: FENPROF (Federação Nacional dos Professores), «a maior federação sindical docente do país», segundo o próprio *site*, à qual estão afectos sete sindicatos⁶²; FNE (Federação Nacional de Educação), que abrange seis sindicatos⁶³; SNPL (Sindicato Nacional dos Professores Licenciados); SIPE (Sindicato Independente de Professores e Educadores); ASPL (Associação Sindical de Professores Licenciados); SEPLEU (Sindicato dos Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades); SPLIU (Sindicato Nacional dos Professores Licenciados, pelos Politécnicos e Universidades); Pró-Ordem (Federação Portuguesa dos Professores) e SINDEP (Sindicato Nacional e Democrático dos Professores), sendo estas últimas sete agremiações independentes das duas federações antes ditas.

⁶¹ Dinis Pestana – Matemático, Catedrático de Estatística –, numa conferência proferida a 16 de Maio de 2012. Ciclo de Conferências, Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. (N. do A.)

⁶² SPN (Sindicato dos Professores do Norte); SPGL (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa); SPZS (Sindicato dos Professores da Zona Sul); SPRC (Sindicato dos Professores da Região Centro); SPRA (Sindicato dos Professores da Região Açores); SPM (Sindicato dos Professores da Madeira) e SPE (Sindicato dos Professores no Estrangeiro). (N. do A.)

⁶³ SPZN (Sindicato dos Professores da Zona Norte); SPCentro (Sindicato dos Professores da Zona Centro); SDPGL (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa); SDPSUL (Sindicato dos Professores do Sul); SDPMadeira (Sindicato dos Professores da Madeira) e SPCL (Sindicato dos Professores nas Comunidades Lusiadas). (N. do A.)

Todos os sindicatos da Educação, num total de vinte, são alimentados pelo Orçamento de Estado, cujos dirigentes sindicais são docentes, sendo que a redução da componente lectiva pode ser igual a 100%, ou seja, estes não leccionam, enquanto outros se limitam a uma actividade docente igual ou inferior a 50%, podendo usufruir, em simultâneo, das condições associadas a cargos de direcção de escolas públicas, agrupadas ou não. É, pois, nesta concupiscência que se pratica o ensino em Portugal. Os sindicatos não mostram pluralidade de opinião: greves de professores em momentos de avaliação, como Exames Nacionais do Ensino Secundário, contrariam a essência da profissão, na minha óptica. Por serem muitos, revelam a fraqueza da classe, que é a desunião, crescente, e no seio desta divisão reinam os dirigentes sindicais, mesmo daqueles sindicatos que não têm qualquer expressão, nem se sentam à mesa das conversações com a tutela, podendo estes, usufruir de 100% de redução da componente lectiva, para apascentar um rebanho mal conduzido, que constitui o luso corpo docente do ensino básico e secundário público.

Os encargos do Estado com a Educação pública, propriamente dita, são diminutos se comparados com os que são feitos em nome da Educação, sendo a actividade sindical e o ensino particular e cooperativo dois exemplos visíveis do escoamento de verbas. «Implodir o Ministério da Educação», metafórica ou efectivamente não resolve o problema da educação em Portugal, que depois do «Programa Novas Oportunidades», instituído no Governo de Sócrates – o próprio com uma «licenciatura» que levou ao encerramento de uma Universidade privada –, diminuiu estatisticamente o analfabetismo, mas contribuiu largamente para uma população maioritariamente constituída por analfabetos funcionais; a quem pagaram, e continuam a pagar, para frequentar os cursos integrados no dito Programa. Ora, se o aluno recebe um incentivo pecuniário para ir às aulas, não se sente obrigado a aprender, a este basta cumprir a carga horária pré-definida para obter o correspondente diploma.

Tenho por conveniente lembrar que a 5 de Maio de 2011 o FMI assinou o acordo técnico de «26 mil milhões de euros com Portugal», no âmbito do Programa de Financiamento Ampliado, respondendo, assim, à «solicitação de assistência financeira das autoridades portuguesas», que segundo o Comunicado de Imprensa n.º 11/124 (P), do Fundo Monetário Internacional, datado de 8 de Abril de 2011, rezava: «ajude Portugal a vencer os desafios que o país enfrenta».

Na minha perspectiva, quem pretende ver o Ministério da Educação como a «raiz de todo o mal» está a ver apenas a ponta do *iceberg*, pois este é tão-somente um elemento do conjunto onde se insere e, como tal, convive em perfeita promiscuidade com os demais elementos, neste país voltado ao Atlântico, onde as ideias se espriam.

Diz-se que quando a propaganda é usada na guerra a sua função é normalmente desumanizar o inimigo e criar fúria contra um grupo especial. Ora, esta estratégia de guerra tem sido utilizada, em Portugal, na minha perspectiva, contra os professores e, tal como em todas as propagandas de guerra a injustiça e a cobardia têm sido os dois aspectos utilizados como os principais ingredientes necessários ao cumprimento das metas que se propuseram atingir. Ainda no que concerne à propaganda, sendo que a mesma é classificada de acordo com a sua origem, afigura-se lícito afirmar que a utilizada pela Ditadura era «branca», porque vinha de uma fonte identificada, e depois da «Revolução dos Cravos» passou a utilizar-se a propaganda «negra», que presuntivamente provém de uma fonte «amiga», mas que tem a montante exactamente um adversário e, finalmente, a «cinzenta», que supostamente emana de uma fonte imparcial, mas à semelhança da «negra», tem na sua origem o impugnador.

A 15 de Outubro de 2012 a agência *Lusa*⁶⁴ difundiu uma notícia, de claro matiz branco: «o Movimento Revolução Branca, que visa alterar a Constituição e as leis eleitorais para ‘refundar Portugal’», entregou «um manifesto ao Presidente da República, ao Governo e ao parlamento e partidos políticos, no qual pedem alterações sociopolíticas». De acordo com a mesma fonte, «o movimento pede a Aníbal Cavaco Silva para dissolver o Governo e nomear um de iniciativa presidencial, ‘chefiado por uma personalidade de reconhecido mérito e apartidário’», conforme o manifesto supracitado. O Movimento sustenta, ainda, «que a personalidade escolhida pelo Presidente para liderar o Governo nomeie também ‘personalidades de reconhecido mérito’ para os ministérios da Economia, Finanças, Educação, Justiça, Segurança Social e Administração Interna».

Consta da apresentação do Movimento Revolução Branca (MRB), referido supra: «Na base da criação deste movimento cívico, rigorosamente apartidário e distante de qualquer força política existente no nosso espectro político dentro ou fora da

⁶⁴ Disponível em http://sol.sapo.pt/inicio/Sociedade/Interior.aspx?content_id=61009 [Consultado em 15-10-2012].

Assembleia da República, está o sentimento de inconformismo e revolta de diversos Cidadãos, de distintas formações e vivências, representantes de diferentes gerações e sectores da sociedade civil.». Acerca do símbolo, que o identifica, advém a explicação: «Como símbolo foi adoptado o CRAVO BRANCO, personificando a continuidade das conquistas da revolução de Abril 1974, substituindo o vermelho por branco, que simboliza pureza reflectida no elevar da moralidade da sociedade portuguesa e do Estado que a representa, que se pretende ver associada a este movimento.».

Retomando o *brainstorming* em torno da educação, que Nuno Crato considerava desejável, no livro antes citado e até nos seus abundantes «passeios aleatórios»⁶⁵. Após a referida entrevista televisiva concedida pelo Ministro da Educação e Ciência, citado supra, assisti à convicção, estampada no rosto dos cidadãos, de que agora algo tinha mudado. Em Portugal existe a ilusão de que há discussão pública, exactamente porque os meios de comunicação passam a ideia de que são meros instrumentos imparciais, que transmitem apenas aquilo que é discutido e defendido. Neste sentido simulam debates, realizam sondagens e entrevistas ao vivo e, neste caso concreto, a ideia transmitida foi a de que o ente, na pessoa do Ministro da Educação e Ciência, a todos encarnava e, obviamente, mostrava-se seriamente preocupado com os alunos, com os pais/encarregados de educação, com os cidadãos em geral e até com os funcionários públicos, onde o pessoal docente se insere, mas com um estatuto próprio⁶⁶.

O *Jornal de Notícias*, no dia 20 de Agosto de 2012 revelou que «o número de docentes do Ensino Secundário, Superior e profissões similares inscritos nos centros de emprego, mais do que duplicou em Julho em relação ao período homólogo», aduzindo tratar-se do «grupo profissional com um aumento mais significativo»; reportando a autoria da notícia para a «informação mensal publicada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)», acrescentando, ainda, que no final de Julho o número de inscritos deste grupo profissional, nos centros de emprego, era igual 10 221 (dez mil duzentos e vinte e um), tendo sofrido «um acréscimo de 101,4 por cento em relação ao mesmo mês do ano passado». Comparando, ainda, o número actual de inscritos relativamente ao mês de Junho do corrente ano, «inscreveram-se mais 2785 docentes do

⁶⁵ Alusão à crónica semanal de Nuno Crato no jornal *Expresso*, denominada «Passeio aleatório» e ao seu livro: *Passeio aleatório pela ciência do dia-a-dia*, Lisboa, Gradiva, 2007. O último «Passeio aleatório» (tricentésimo quinquagésimo primeiro) realizou-se em 28 de Maio de 2011, por motivos óbvios, já que integrou o actual Governo, na pasta da Educação e Ciência.

⁶⁶ Estatuto da Carreira Docente (ECD). (N. do A.)

Ensino Secundário, Superior e profissões similares nos centros de emprego, o que representa um aumento de 37,5 por cento».

Enquanto um certo niilismo se abatia, no alvor do século XXI, sobre a educação secundária em Portugal – reconhecendo-se na escola o reflexo da situação económica e dos problemas políticos do país –, em 2012 a instabilidade instalou-se e segue de braço dado com as sensibilidades ideológico-culturais daqueles que rotativamente assumem o poder. A política da educação não responde adequadamente às expectativas e necessidades actuais, sendo a arquitectura escolar uma parte integrante desta política, que, na minha perspectiva, deve resultar de um trabalho de equipa, à semelhança dos grupos de trabalho organizados na sequência do Projecto Regional do Mediterrâneo. O trabalho desenvolvido pela «Parque Escolar», em nome da educação, não derivou de um trabalho de grupo, pese embora o facto de ter contribuído largamente para a projecção de vários arquitectos ou gabinetes de arquitectura e engenharia civil e para a empregabilidade na construção civil. Prova-se que os espaços e os equipamentos não foram cuidadosamente gizados, para que destes se possa tirar o máximo proveito, nem tão-pouco foram construídos com preocupações ecológicas, sendo que por vezes até o aspecto estético foi negligenciado e, portanto, o espaço físico onde se desenrola o processo educativo não foi pensado para o uso diário, onde os usuários se sintam confortáveis, em particular os alunos, que habitam os espaços de Segunda a Sexta-Feira, onde crescem e projectam os futuros homens e mulheres úteis à sociedade.

De acordo com o estudo efectuado, e anteriormente exposto, depois do «Centenário da República» o conjunto de escolas para o ensino secundário público resultou mais descaracterizado, isto é, o parque escolar destinado ao ensino secundário é composto por um conjunto de edifícios com as seguintes características: construções que se destacam por uma opulência anormal, edificações degradadas – que aguardam a sua fase de «reabilitação», de acordo com as capacidades económicas de um país em crise – e outras que apresentam superficiais obras de restauro.

O espaço físico onde se desenrola o processo educativo, que não se esgota na mera relação didáctica professor-aluno, é acima de tudo vivenciado pelos docentes e pelos discentes, pelo que a apreciação destes deve ser tida em conta, já que importa delinear lugares amigáveis. Segundo Viñao Frago (1993-94), «O arquitecto é um educador.» e, de igual modo, «Todo o educador, que o queira ser, há que ser arquitecto.».

A minha perspectiva de ensino e aprendizagem e do lugar onde a educação se pratica, que assenta na própria experiência, vai além do conceito da velha «árvore» como local de ensino: os alunos necessitam de viver na sua «aldeia», num ambiente próprio e esteticamente harmonioso, que proporcione o desenvolvimento dos mesmos à sua imagem e semelhança. Para construir essa «aldeia» é necessário um trabalho de equipa profícuo, como anteriormente referi.

Em pleno século XXI é pertinente criar condições de aprendizagem inovadoras, rentabilizando os recursos materiais e humanos, pois o êxito académico dos alunos depende da idoneidade do corpo docente e do nível de satisfação associados a cada escola, o que é válido para qualquer estabelecimento de ensino, e, por maioria de razão, para toda a instituição onde o ensino secundário se processa.

Na perspectiva de Viñao Frago (1993-94), que ainda se mantém actual, urge repensar o papel da arquitectura na educação, a partir da análise da dimensão da realidade educativa e do carácter da instituição escolar. O mesmo autor assegura que «o uso e distribuição do espaço, da sua transformação em lugar», é um alvo a atingir, quer por parte daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didácticas, quer por parte das Ciências Sociais, analisando os tipos de organização espacial que oferecem os estabelecimentos de ensino. De acordo com este raciocínio, a escola deve ser um espaço atento aos outros, alegre e seguro, onde cada um possa trabalhar e até brincar, ou seja, deve ser um local onde os seus utentes desejem estar. Neste contexto, em jeito de homenagem, e para finalizar, cito Óscar Niemeyer: «Espaço arquitectural é a própria arquitectura, e, para realizá-la, nele interferimos externa e internamente, integrando-a na paisagem e nos seus interiores, como duas coisas que nascem juntas e harmoniosamente se completam.». (Niemeyer, 1997)

APÊNDICES

APÊNDICE A
ÍNDICES DE CUSTOS DE INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTO ESCOLAR

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIRECÇÃO-GERAL DE EQUIPAMENTO ESCOLAR		ÍNDICES DE CUSTOS DE INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTO ESCOLAR															NOTAS: (II) (III) - períodos de funcionamento semanais: $\left\{ \begin{array}{l} 36h - C, C+S \\ 42h - SU, ES \end{array} \right.$					
DADOS GERAIS		CUSTOS DE CONSTRUÇÃO (CONTOS)						CUSTO DO TERRENO (aprox.)			CUSTOS DE EQUIPAMENTO (CONTOS)						CUSTOS			CUSTOS UNITÁRIOS		
		N.º de Turmas (30 alunos)	N.º de Lugares	Área de pavimento edifícios excluindo ginásios (m^2)	Área total do terreno (m^2)	Custo por m^2 de área pavimento (contos)	Edifícios (excluindo ginásios) (IV x VI)	Ginásio (S)	Trabalhos exteriores (aprox.)	TOTAL		Mobiliário	Equipamento didáctico e de secretaria	Equipamento de ginásio e cozinha	TOTAL	TOTAIS (X+XI+XV)	Construção e terreno por Turma	Equipamento por Turma	TOTAL por Turma			
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX				
	12	360	1 840	10 000	12,6	23 200	8 400	2 800	34 400	2 100	1 300	1 100	1 600	4 000	40 500	3 042	333	3 375				
	18	540	2 360	15 000	12,6	29 750	12 600	6 300	48 650	4 200	1 700	1 500	1 950	5 150	58 000	2 936	286	3 222				
	24	720	3 270	20 000	12,2	39 800	16 900	9 100	65 800	6 900	2 200	1 900	2 000	6 100	78 800	3 029	254	3 283				
	32	960	4 100	25 000	11,9	48 800	21 000	11 900	81 700	11 400	2 800	2 300	2 500	7 600	100 700	2 909	238	3 147				
C+S	11	330	1 840	10 000	12,6	23 200	8 400	2 800	34 400	1 300	1 350	1 600	1 750	4 700	40 400	3 245	428	3 673				
	18	540	2 360	15 000	12,6	29 750	12 600	6 300	48 650	2 100	1 750	2 300	2 050	6 050	56 800	2 819	337	3 156				
	24	720	3 600	20 000	12,3	44 350	16 800	9 100	70 250	4 200	1 850	2 950	2 050	6 850	81 300	3 102	286	3 388				
	30	900	4 100	25 000	12,0	49 400	21 000	11 900	82 300	5 600	2 950	3 450	2 750	9 150	97 000	2 928	305	3 233				
SU	13	390	1 800	10 000	12,9	23 200	8 400	2 800	34 400	2 100	1 350	1 550	1 700	4 600	41 100	2 808	354	3 162				
	20	600	2 360	15 000	12,9	30 400	12 600	6 300	49 300	4 200	1 750	2 350	2 000	6 100	59 600	2 675	305	2 980				
	27	810	4 000	20 000	13,6	54 300	16 800	9 100	80 200	7 000	2 250	3 300	2 050	7 600	94 800	3 230	281	3 511				
	34	1 020	5 000	25 000	13,3	66 500	21 000	11 900	99 400	10 400	2 900	4 250	2 550	9 700	119 500	3 229	286	3 515				
ES	24	720	4 000	27 000	13,6	54 300	22 700	9 100	86 100	11 200	2 450	7 900	2 050	12 400	109 700	4 054	517	4 571				
	30	900	5 500	30 000	13,4	73 900	25 200	11 900	110 000	14 600	3 150	9 000	2 450	14 600	140 200	4 187	486	4 673				
	40	1 200	7 000	35 000	13,3	93 100	29 400	18 200	140 700	16 800	4 000	12 950	2 550	19 500	177 000	3 938	487	4 425				

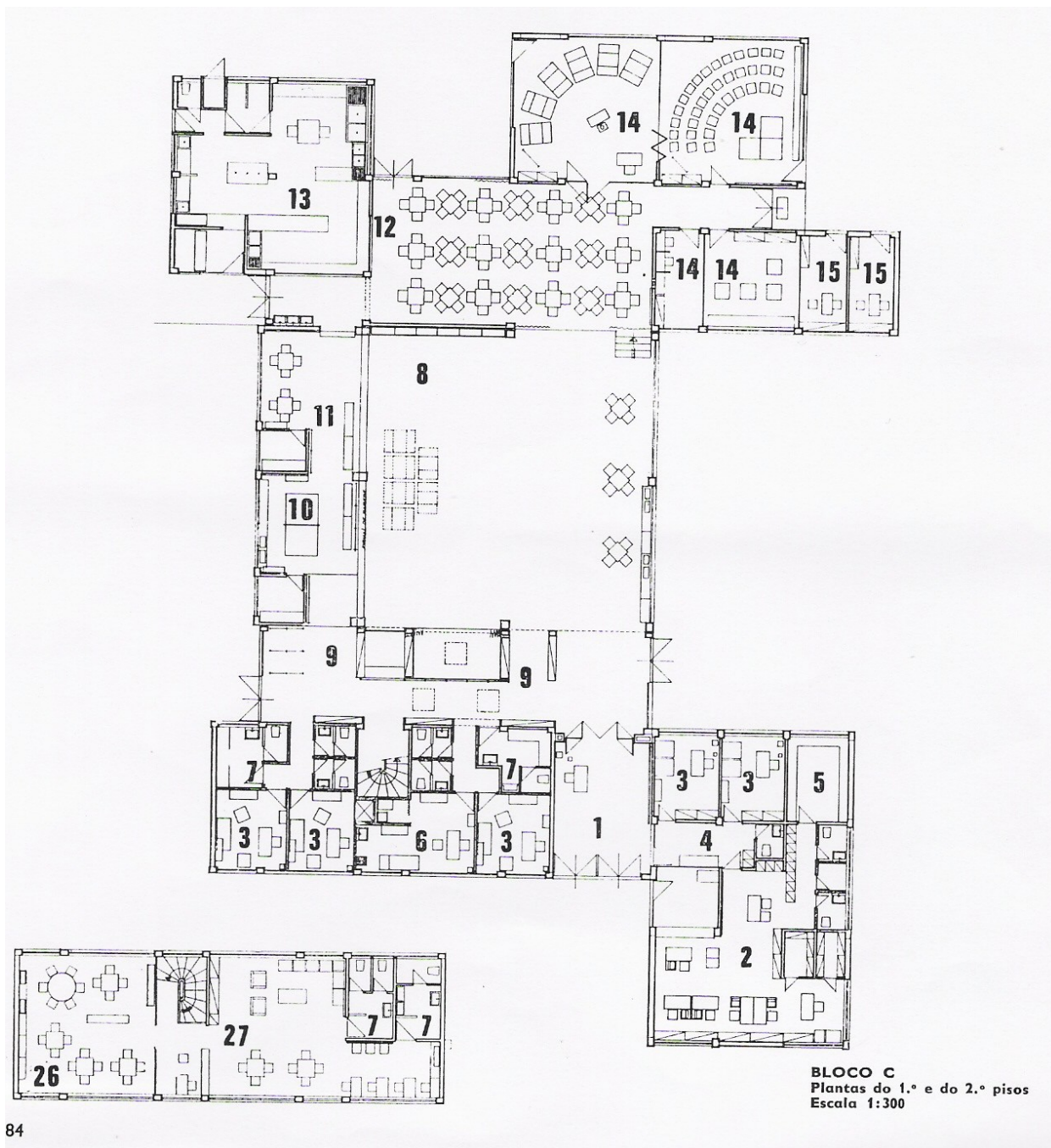
Fonte: Plano de Emergência de Instalações e Equipamentos Escolares – Relatório Técnico de Fundamentação (MEC), 1978, p.62.

ANEXOS

ANEXO I

Bloco C

Planta do segundo piso



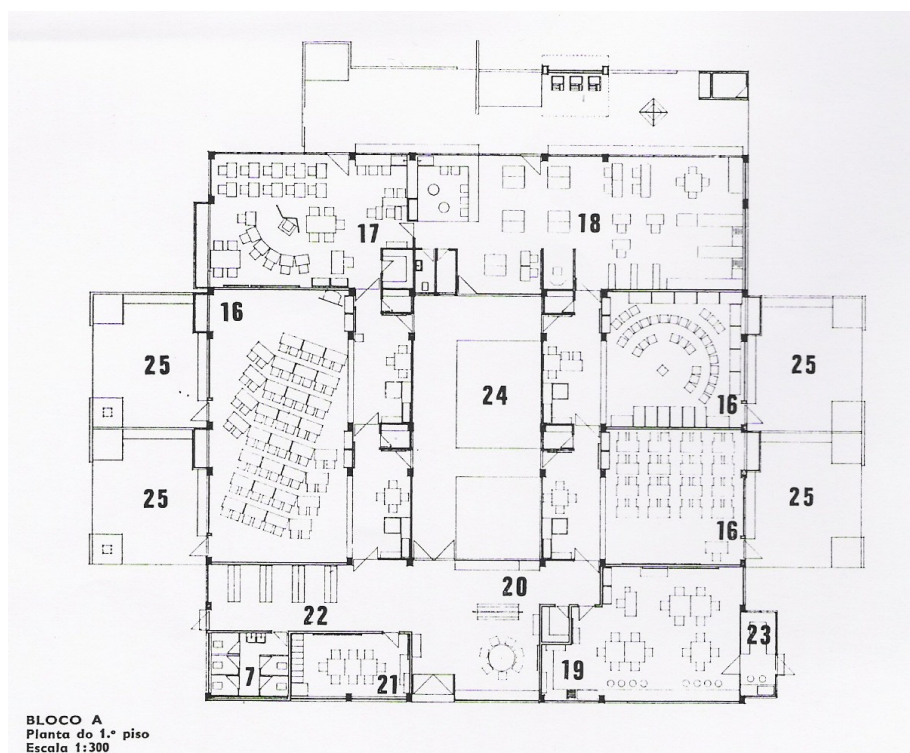
Fonte: *As Novas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

LEGENDA

1	Átrio
2	Secretaria
3	Direcção
4	Espera
5	Arquivo
6	Médico
7	Instalações Sanitárias
8	Salão Polivalente
9	Museu
10	Jogos
11	Sala de Leitura
12	Refeitório
13	Cozinha
14	Iniciação Musical
15	Centros Administrativos das Activi- dades Circum-Escolares
16	Aula Normal
17	Sala de Desenho
18	Trabalhos Manuais Femininos, Culi- nária, etc.
19	Aula de Ciências
20	Biblioteca, Recreio e Biblioteca de Estudo
21	Centro de Planeamento ou «Team Teaching»
22	Vestiários
23	Estufa
24	Pátio
25	Aula ao Ar Livre
26	Biblioteca Geral
27	Sala de Estar dos Professores
28	Ginásio
29	Professores
30	Balneário
31	Vestiário

Bloco A

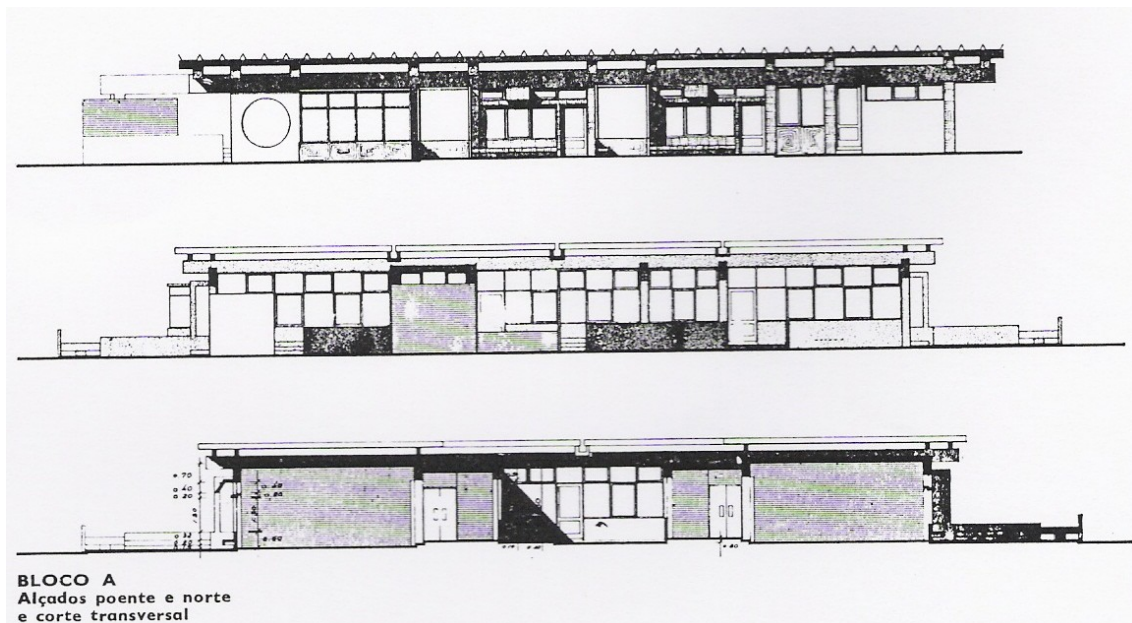
Planta do primeiro piso



Fonte: *As Novas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

Bloco A

Alçados poente e norte e corte transversal



Bloco C

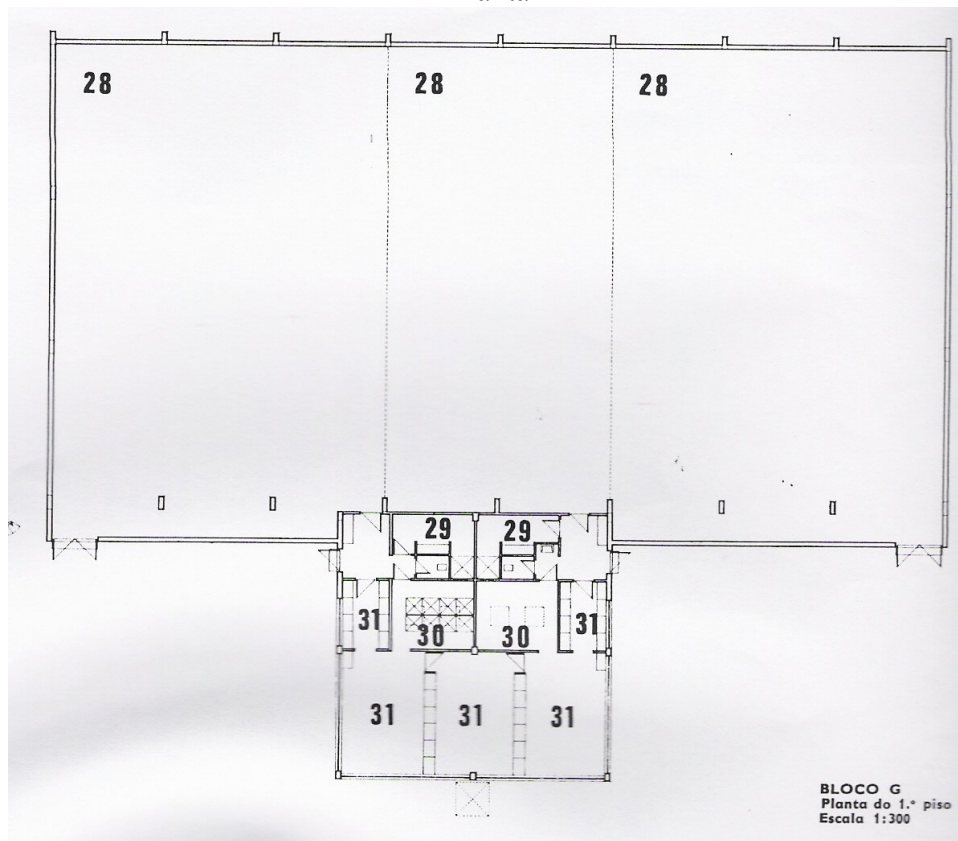
Alçados norte e nascente



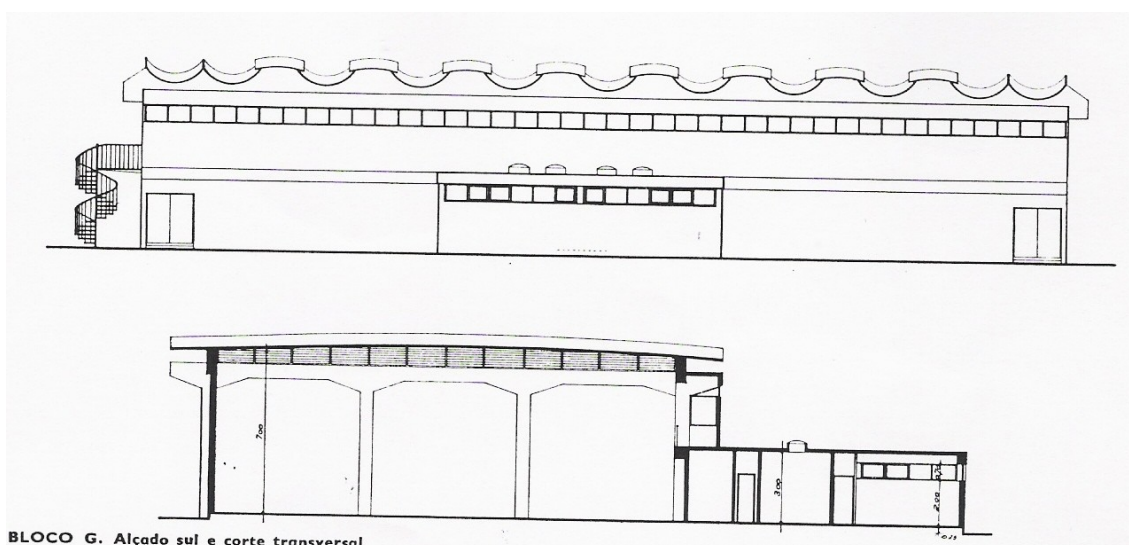
Fonte: *As Novas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

Bloco G

Planta



Alçado sul e corte transversal



Fonte: *As Novas Escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário* (Silva et al, 1968, in *Arquitectura*)

ANEXO II

N.º 298 – 27-12-1997

DIÁRIO DA REPÚBLICA – II SÉRIE

15771

Ministério da Educação

Direcção Regional de Educação do Alentejo

Acordo n.º 101/97. – *Acordo de colaboração para construção da Escola Básica Integrada de Alcáçovas.* – A Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREA), representada pelo seu director regional, e a Câmara Municipal de Viana do Alentejo (CM), representada pelo seu presidente, ao abrigo do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 384/87, de 24 de Dezembro, celebram entre si o presente acordo de colaboração, nos seguintes termos:

1.º

Objectivo

O presente acordo de colaboração tem por objectivo a construção da Escola Básica Integrada de Alcáçovas.

2.º

Competências da Direcção Regional de Educação do Alentejo

À DREA compete:

- 1) Indicar a melhor localização para a Escola, ouvida a Câmara Municipal;
- 2) Escolher e aprovar, em colaboração com a Câmara Municipal, o terreno mais apropriado para a construção da Escola;
- 3) Assegurar o fornecimento dos projectos dos edifícios e dos arranjos exteriores incluídos no perímetro da Escola;
- 4) Lançar o concurso, adjudicar e garantir a fiscalização e coordenação das empreitadas;
- 5) Garantir o financiamento de 90% do empreendimento através de dotações orçamentais inscritas, aprovadas e visadas nos termos legais;
- 6) Assegurar a construção dos edifícios, englobando construção civil, instalação eléctrica, redes de águas, esgotos, telefones, e equipamentos fixos de cozinha e bufete;
- 7) Assegurar a execução dos arranjos exteriores integrados no perímetro da Escola, incluindo movimento de terras, pavimentações, ajardinamento, redes exteriores de abastecimento de água, incluindo furo (se manifestamente necessário), drenagem de esgotos e águas pluviais, rede de cabos e iluminação exterior, incluindo posto de transformação (se necessário);
- 8) Fornecer e instalar o mobiliário, material didáctico e equipamentos de apoio administrativo;

- 9) Promover o registo em favor do Estado de todos os bens que constituem o complexo escolar.

3.º

Competências da Câmara Municipal

À Câmara Municipal compete:

- 1) Colaborar com DREA na definição da melhor localização da Escola, tendo em conta o Plano Director Municipal e os estudos existentes no âmbito da carta escolar, e indicar os terrenos que satisfaçam as exigências técnicas em vigor para a construção escolar;
- 2) Colaborar na escolha do terreno e fornecer à DREA o levantamento topográfico, a planta cadastral, os estudos geológicos e todos os elementos solicitados para o seu registo em favor do estado;
- 3) Obter os pareceres de todas as entidades responsáveis pelo planeamento urbanístico e áreas de reserva e protecção sempre que necessário;
- 4) Adquirir, a expensas próprias, o terreno referido no n.º2 do artigo anterior, assegurando a sua disponibilidade atempada para efeitos do descrito no artigo 4.º
- 5) Executar, as expensas próprias, os acessos e infra-estruturas urbanísticas de suporte ao funcionamento da escola, nomeadamente redes de saneamento, águas pluviais, de abastecimento de água e de electricidade;
- 6) Garantir o financiamento de 10% do custo total do empreendimento;
- 7) Prestar o apoio técnico que lhe for solicitado pela DREA.

4.º

Disposições Gerais

O empreendimento não será concursado sem que a Câmara Municipal disponibilize completamente o respectivo terreno e garanta o financiamento de 10% através de inscrição orçamental e aprovação do mesmo em sessão de Câmara e de Assembleia Municipal.

3 de Dezembro de 1997. – Pela direcção Regional de educação do Alentejo, o Director Regional, *José Casa Nova Tavares Travassos*. – Pela Câmara Municipal de Viana do Alentejo, o Presidente da Câmara, *Estêvão Manuel Machado Pereira*.

Homologo.

O secretário de Estado da Administração Educativa, *Guilherme d'Oliveira Martins*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁶⁷

- Abad, P. (1993-94). Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas. *Historia de la Educación* (Salamanca). 12-13, 121-148.
- Alegre, A. (2009 a). *ArquitECTURA escolar. O edifício liceu em Portugal (1882-1978)*. Dissertação de doutoramento, Instituto Superior Técnico (IST) – Universidade Técnica de Lisboa.
- Alegre, A. (2009 b). ArquitECTURA para o edifício secundário em Portugal: Princípios e evolução ao longo do século XX/Architecture for secondary school buildings in Portugal: Principles and evolution throughout the twentieth century. *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation* (pp. 5-15). Lisboa: Caleidoscópico.
- Almeida, P. (2002). *A arquitetura no Estado Novo. Uma leitura crítica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arendt, H. (2004). *As origens do totalitarismo* (pp. 451-634). Lisboa: D. Quixote.
- Asensio-Wandosell, C., Sáenz Guerra, J., Cano Pintos, D., García Millán, J., Díez Medina, C. & Gómez García, A. (2012). *Espacios para la enseñanza. Arquitecturas docentes de 6 arquitectos españoles de la 2.ª mitad del siglo XX*. Madrid: Ediciones Asimétricas.
- Avelãs Nunes, A. (2003). *Neoliberalismo e direitos humanos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Avelãs Nunes, A. (2006 a). *Noção e objecto da economia política*. Coimbra: Almedina.
- Avelãs Nunes, A. (2006 b). *Introdução à história da ciência económica e do pensamento económico*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, R. (2003). Liceu Sá de Miranda em Braga. ‘*Liceus de Portugal*’. *Histórias, Arquivos, Memórias* (pp. 119-141).
- Bandeirinhas, J. (2007). *O processo SAAL e a arquitetura no 25 de Abril de 1974*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Barreto, A., Preto, C., Rosa, M., Lobo, M., Chitas, P. (2000). *A situação social em Portugal, 1960-1999. Indicadores sociais em Portugal e na União Europeia*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

⁶⁷ De acordo com a norma da American Psychological Association (APA). (N. do A.)

- Barreto, A. (2003). *Tempo de incerteza*. Lisboa: Relógio D'Água.
- BDJUR – Base de Dados Jurídica (2009). *Constituição da República Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Beja, F. (2007). *A Cova do Lagarto*. Lisboa: Sextante Editora
- Beja, F. & Serra, J. (2010). *Muitos anos de escolas – Volume III*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Biosfera. *A fatura da Parque Escolar*. Disponível em http://www.faroldeideias.com/arquivo_farol/index.php?programa=Biosfera&id=1139. [Consultado em 28-04-2011].
- Catroga, F. (2010). *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Alfragide: Casa das Letras – LeYa.
- Câmara Municipal de Lisboa. Prémio Valmor e Municipal de Arquitectura. Disponível em <http://ulisses.cm-lisboa.pt/> [Consultado em 05-08-2005].
- Câmara Municipal de Lisboa. Prémio Valmor e Municipal de Arquitectura. Disponível em <http://ulisses.cm-lisboa.pt/data/002/008/> [Consultado em 06-01-2011].
- Canotilho, J. & Moreira, V. (2005). *Constituição da República Portuguesa. Lei do Tribunal Constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Capital Markets. Spain back in favor after debt fears ease – FT. com. Financial Times. Disponível em <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/ef32a6e8-3ac8-11e0-9c1a-00144feabdc0.html#axzz2on825HDd> [Consultado em 17-07-2012].
- Carpentier, J. & Lebrun, F. (2000). *História do Mediterrâneo* (p. 375). Lisboa: Editorial Estampa.
- Carvalho, A. (2003). *'Liceus de Portugal'. Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Asa Editores.
- Châtelet, A. (coordenação) (1993). *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»*. Paris: Picard Éditeur.
- Céleste, P. (1993). Les lycées: quand l'audace et la tradition s'affrontent. *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»* (pp. 164-171). Paris: Picard Éditeur.
- Crato, N. (2006). *O 'eduquês' em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica e construtivista*. Lisboa: Gradiva.
- Cuito, A. (2002). *Alvar Aalto*. Lisboa: Dinalivro.
- Curtis, J. (1996). *Modern architecture since 1900*. London: Phaidon.

- Davis, P. & Hersh, R. (1997). *O sonho de Descartes. O mundo segundo a Matemática*. Lisboa: Lello & Irmão, Lda.
- Direcção Geral dos Equipamentos Educativos (s. d.). Direcção Geral de Serviços de Planeamento e Controlo. Divisão de Recolha e Tratamento de Dados. *Identificação de tipologias de escolas*.
- Duarte, C. (2002). Raúl Hestnes Ferreira. *Raúl Hestnes Ferreira – Projectos – 1959-2002* (pp. 10-15). Porto: Edições Asa.
- Escola Secundária José Gomes Ferreira. Apresentação. Disponível em <http://escolasecundariajosegomesferreira.pai.pt/> [Consultado em 06-01-2011].
- Escolano Benito, A. (1993-94). La arquitectura como programa. Espacio-escuela y 'currículum'. *Historia de la Educación* (Salamanca). 12-13, 97-120.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (1996). *Constituição da República Portuguesa – 1976*. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.
- Fernandes, J. (2011). *Liberdade e informação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferreira, H. (2005). Escolas. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e de Empresa. *Arquitectura Ibérica*. Caleidoscópio. 6, 158-185.
- Ferreira Gomes, J., Fernandes, R., Grácio, R. (1988). *História da educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira Gomes, J., (1995). *Para a história da educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Figueira, M. (2003). Liceu D. Filipa de Lencastre. 'Liceus de Portugal'. *Histórias, Arquivos, Memórias* (pp. 424-443). Porto: Asa Editores.
- Gabinete do Secretário de Estado da Administração Educativa (2003). *Valorização dos Espaços Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Garcia, C. (2010). *Jornal i*, Entrevista: António Reis – GOL. Leiria: Sojormedia.
- Gomes, P. (2002). A tradição do novo. *Raúl Hestnes Ferreira - Projectos - 1959-2002* (pp. 5-9). Porto: Edições Asa.
- Gómez García, A. (2012). Modelos internacionales de espacios para la enseñanza. *Espacios para la enseñanza. Arquitecturas docentes de 6 arquitectos españoles de la 2.ª mitad del siglo XX* (pp. 9-31). Madrid: Ediciones Asimétricas.

- Gonçalves, J. (1927). *O ensino profissional. Do trabalho manual ao trabalho científico*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Gouveia, A., Farello Pinto, J., Santos Pinto, T. (1978). *Novos projectos: escolas preparatórias e secundárias. Famílias de soluções*. Lisboa: Ministério da Habitação e Obras Públicas – Direcção-Geral das Construções Escolares.
- Hernández Díaz, J. (2008). A escola rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951). *Revista Lusófona de Educação* (Lisboa). 12, 65-78.
- Hernández Martin, J. (2004). *Guía de arquitectura de Zamora. Desde los orígenes al siglo XXI* (pp. 142-143). Zamora: Colegio Oficial de Arquitectos de León.
- Instituto da Construção – FEUP (2007). *Relatórios de inspecção e diagnóstico. Instalações para o ensino secundário*. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- Instituto de Alta Cultura (IAC) – Centro de Estudos de Estatística Económica (s. d.). *Projecto Regional do Mediterrâneo. Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975*.
- Jodidio, P. (2003). *Álvaro Siza*. Köln: Taschen.
- Lamprecht, B. (2004). *Neutra*. Köln: Taschen.
- Lopes, A. (2010). *As Sociedades Secretas*. Disponível em <http://www.gremiolusitano.eu/?p=522> [Consultado em 09-10-2010].
- Lupfer, G. & Sigel, P. (2006). *Walter Gropius*. Köln: Taschen.
- Magalhães, J. (organização) (2001). *Constituição da República Portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Magos, M. (1985). *Recomendações sobre construção escolar no âmbito do ensino preparatório e secundário unificado*. Lisboa: Direcção Geral dos Equipamentos Educativos.
- Manique da Silva, C. (2002). *Escolas belas ou espaços são? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Marques, F. (2003 a). Liceu Bissaia Barreto. ‘*Liceus de Portugal*’. *Histórias, Arquivos, Memórias* (pp. 299-321). Porto: Asa Editores.
- Marques, F. (2003 b). *Os Liceus do Estado Novo. Arquitectura, currículo e poder*. Lisboa: Educa.

- Martins, J. (2004). Cottineli Telmo. A criação do mundo. *Arquitectura & Construção* (Lisboa). 27, 106-113.
- Martí Ferrándiz, J. (2002). *Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)*. València: Universitat de València.
- MEU – Ministério da Educação e das Universidades (1982). *Equipamentos educativos*. Boletim informativo, 27.
- Mogarro, M. (2003). *‘Liceus de Portugal’*. *Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Asa Editores.
- Moniz, G. (2004). O liceu moderno. Do programa-tipo ao liceu-máquina. *Arquitectura moderna portuguesa (1920-1970)* (pp. 66-81). Lisboa: Instituto Português do Património Arquitectónico (IPPAR).
- Moniz, G. (2007). *Arquitectura e instrução. O projecto moderno do liceu (1836-1936)*. Coimbra: Editorial do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Montaner, J. (2001). *Depois do movimento moderno. Arquitectura da segunda metade do século XX*. Amadora: Editorial Gustavo Gili, SL.
- MOP – Ministério das Obras Públicas. República Portuguesa (1964). *Legislação 1963*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério.
- MOP – Ministério das Obras Públicas (1973). *Novas instalações para o ensino construídas entre 1968 e 1972*. Lisboa: Direcção Geral das Construções Escolares.
- Moura, V. (2001). *Arquitectura e humanismo. O papel do arquitecto, hoje, em Portugal*. Lisboa: Terramar.
- Movimento Revolução Branca: MRB. Disponível em www.mrb.pt [Consultado em 17-07-2012].
- Niemeyer, O. (1997). *Conversa de Arquitecto*. Porto: Campo das Letras.
- Nóvoa, A. & Santa-Clara, A. (coordenação) (2003). *‘Liceus de Portugal’*. *Histórias, arquivos, memórias*. Porto: Asa Editores.
- Neves, J. (coordenação) (2002). *Raúl Hestnes Ferreira – Projectos – 1959-2002*. Porto: Edições Asa.
- OECD – Ministry of National Education (1964). *Problematic of Secondary Education Establishment Construction in Spain. Report of the Spanish Development and Economy of Educational Buildings. Project Team* (Draft version). MOP.
- OECD (1996). *Schools for today and tomorrow*. Paris: OECD Publications.

- Pimenta, J. (2009). *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Parque Escolar, EPE – Relatório de Sustentabilidade 2009. Disponível em <http://www.parque-escolar.pt/m-enquadramento-Historico-parque-escolar.php> [Consultado em 22-09-2009].
- Parque Escolar, EPE – Direcção Geral de Projecto – Área de Edificações (2010). *Liceus, Escolas Técnicas e Secundárias*. Lisboa: Parque Escolar, EPE.
- Portal da Educação – Ministério da Educação. Direcção-Geral do Ensino Liceal. Disponível em <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/patrimonio-arquivistico/acervo-documental/direccao-geral-do-ensino-liceal/> [Consultado em 23-10-2010].
- Portal da Educação – Ministério da Educação. Lançamento do programa de modernização das escolas secundárias. Disponível em <http://www.min-edu.pt/np3/508.html> [Consultado em 19-03-2007].
- Portal da Educação – Ministério da Educação. Roteiro das escolas. Ensino secundário Público. Disponível em <http://roteiro.min-edu.pt> [Consultado em 08-08-2008].
- Portal do Governo – Primeiro-Ministro de Portugal. Biografia. <http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/PrimeiroMinistro/Pages/PrimeiroMinistro.aspx> [Consultado em 01-09-2010].
- Portal da Presidência da República – Antigos presidentes. Disponível em <http://www.presidencia.pt> [Consultado em 01-09-2010].
- Portugal e o FMI-IMF. Disponível em <http://www.imf.org/external/lang/portuguese/np/exr/countryfacts/prt/> [Consultado em 16-06-2012].
- Prakash, N. & Fielding, R. (2007). *The language of school design: design patterns of 21st century schools*. India: DesignShare.
- Prost, A., et al. (2001). *Espaços de Educação Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pulido Valente, V. (2009). *Portugal. Ensaios de história e de política*. Lisboa: Alêtheia Editores.
- Ramos do Ó, J. (2009). *Ensino liceal (1836-1975)*. Lisboa: Secretaria-Geral do Ministério da Educação.
- República Portuguesa (1932). *Programas das escolas comerciais. Curso complementar do comércio*. Lisboa: Imprensa Nacional.

- República Portuguesa (1933). *Estatuto do ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- República Portuguesa (1969). *Estatuto do ciclo preparatório do ensino secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Rocha, F. (1987). *Fins e objectivos do sistema escolar português. Período de 1820 a 1926*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2000). *Imagens da escola – Memória e realidade*. Coimbra: Direcção Regional da Educação do Centro – Grupo do Património Escolar.
- Rodrigues, M., Sousa, P., Bonifácio, H. (2005). *Vocabulário técnico e crítico de arquitectura*. Coimbra: Quimera.
- Rodríguez Llera, R. (2006). *Breve história da arquitectura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rodríguez Méndez, F. (2004). *Arquitectura escolar em Espanha (1857-1936).Madrid como paradigma*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid – Escuela Técnica Superior de Arquitectura – Departamento de Composición Arquitectónica.
- Rodríguez Méndez, F. (2008). *Aquellos colegios de ladrillo. La arquitectura escolar de la «Oficina Técnica» en Valladolid (1928-1936)*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid.
- Rodríguez Méndez, F. (2011). Influencia francesa en la arquitectura escolar española. *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)* (pp. 185-218). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rubio, M. (1993). L'élan brisé d'une nouvelle architecture scolaire. *Paris à l'école, «qui a eu cette idée folle...»* (pp. 142-153). Paris: Picard Éditeur.
- S., J. (1930): A arquitectura no 1.º Salao dos Independentes, Lisboa. *Arquitectura* (Madrid). 136, 230-235.
- Guerrero S. et al (2002). *Antonio Flórez, arquitecto (1877-1941)*. Madrid: Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Ciência. Património cultural do ensino & da educação: arquitectura escolar, percursos e obras. Disponível em https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=xuiuVOOHMc-G5AbKzIDgBQ&gws_rd=ssl#q=jose+sobral+blanco [Consultado em 23/02/2011].
- Serneels, W. (2002). Convite a uma descoberta. *Raúl Hestnes Ferreira - Projectos - 1959-2002* (pp. 16-31). Porto: Edições Asa.

- Sesto Fernández, I. (2000). *Uma nova escola para um novo povo*. Dissertação de licenciatura, Curso de Arquitectura e Urbanismo. Vila Nova de Cerveira: Escola Superior Gallaecia.
- Silva, A., & Neves, J. (1992). *Finanças públicas e política macroeconómica*. Almada: Serviços Editoriais da Universidade Nova de Lisboa.
- Silva, C., Sobral Blanco, J., Pedroso, J., Miranda, B. & Brandão, A. (1968). As novas escolas do ciclo preparatório do ensino secundário. Estudos para o projecto da escola preparatória do ensino secundário. *Arquitectura* (Lisboa). 105-106, 183-192.
- Silva Dias, G. & Silva Dias, J. (1980). *Os primórdios da maçonaria em Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Solà i Gussinyer, P. (1993-94). Escuelas de asociaciones populares. La expresión espacial de la función educativa de los ateneos durante la restauración. *Historia de la Educación* (Salamanca). 12-13, 185-200.
- Stuebing, S. (1995). *Redefining the place to learn*. Paris: OECD Publications.
- Tostões, A. (coordenação) (2004). *Arquitectura Moderna portuguesa (1920-1970)*. Lisboa: IPPAR – Instituto Português do Património Arquitectónico
- Tostões, A. (2008). *Arquitectura portuguesa contemporânea*. CTT Correios de Portugal.
- Toussaint, M. (2009). Projectar para adequar à contemporaneidade/Design to fit the contemporaneity (pp. 23-25), *Escolas secundárias. Reabilitação/Secondary Schools. Rehabilitation*. Lisboa: Caleidoscopio.
- Veja Gil, L. (2002). Claves de la educación social en perspectiva comparada. Salamanca: Hespérides.
- Viñao Frago, A. (1993-94). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación* (Salamanca). 12-13, 11-74.
- Zevi, B. (2004). *Saber ver la arquitectura*. Barcelona: Apóstrofe.
- Zumthor, P. (2009). *Pensar a arquitectura*. Amadora: Editorial Gustavo Gili, SL.

Tesis doctoral

MARIA ALCIDIA FERREIRA LERIAS BÓIA

**ARQUITECTURA ESCOLAR Y
ENSEÑANZA SECUNDARIA EN
PORTUGAL (1974-2012)**

RESUMEN

RESUMEN

La presente disertación, subordinada al título y tema «Arquitectura Escolar y Enseñanza Secundaria en Portugal (1974-2012)», en el ámbito del «Programa de Doctorado Política y Fundamentos Educativos (Portugal)» – cuya redacción no siegue las reglas del nuevo acuerdo ortográfico entre los países de lengua oficial portuguesa, en la medida en que el mismo aún no fue debidamente asimilado, ni tampoco es pacífica su aceptación en el seno de la elite intelectual de los países correspondientes –, resultó, fundamentalmente, del confirmación cotidiana de la degradación progresiva de las instalaciones escolares consignadas a la enseñanza secundaria pública en Portugal. Mezclado con el tema que desarrollé sobresalen la aspiración y las ideas de espacios arquitecturales y espacios en la educación, que determinan mi actividad como docente en este nivel de enseñanza.

La arquitectura escolar es algo con lo cual coexistí desde el año escolar 1966/1967, cuando ingresé en la escuela primaria femenina¹, y a partir de ese momento de ningún modo abandoné los espacios inherentes a la educación, fortaleciendo los lazos, con los mismos, al seguir la docencia en la enseñanza secundaria, por lo que naturalmente señalo la transición del tiempo por años lectivos. Así, en pleno año escolar 2014/2015, al volver a analizar ésta tesis, concluí que la misma se distendió en el tiempo, de acuerdo con el desarrollo de los años lectivos, teniendo el objeto del trabajo empezado a desabrochar en el año académico 2004/2005, en el decurso de una exposición didáctica, hecha por el catedrático José María Hernández Díaz, sobre la micro historia, siendo éste el asunto elegido.

El proyecto de tesis, presentado en el primero de diciembre de 2008, denominado «Arquitectura Escolar y Enseñanza Secundaria en Portugal (1974-2007)», se mostró demasiado ambicioso, en la medida en que buscaba contener diez por ciento del universo de las instituciones públicas con enseñanza secundaria, en Portugal

¹ Durante el franquismo y el salazarismo ambos los regímenes impusieron la separación de sexos en las escuelas, de acuerdo con la encíclica papal *Divini Illius Magistri*. Según ésta, la escuela mixta promovía la promiscuidad y la igualdad entre los géneros [1]. (N. del A.)

continental, incluyendo un levantamiento de los edificios herederos de los antiguos liceos.

El trabajo posteriormente desarrollado y ahora presentado incidió sobre una muestra de escuelas públicas, para el referido nivel de enseñanza, situadas en la región centro del país, a pesar de en algunas incursiones haber ido más allá del distrito de Coímbra, con el objetivo de establecer comparaciones o solamente evidenciar situaciones en este ámbito.

En el espacio de tiempo 1974-2007, considerado en el proyecto de tesis, el límite inferior evoca un momento histórico, en Portugal, designado por «Revolución de Abril» o «Revolución de los Claveles», que señaló el final de la Dictadura, siendo la correspondiente fecha 25 de abril de 1974. Cuanto al límite superior, del mismo espacio temporal, éste incide exactamente sobre la arquitectura escolar para la enseñanza secundaria, en la secuencia de la Resolución del Consejo de Ministros n.º 1/2007, del 3 de enero y del Decreto-Ley n.º 41/2007, del 21 de febrero, que creó la Entidad Pública Empresarial (EPE) denominada «Parque Escolar», la cual empezó el 19 de marzo del año lectivo 2006/2007 el «Programa de Modernización de las Escuelas de la Enseñanza Secundaria». En éste contexto, de inmediato se admitió que la coyuntura consistía en el punto de inflexión, relativamente al parque escolar destinado al nivel de enseñanza considerada, en la medida en que hasta la fecha las referidas instituciones de enseñanza pública formaban un conjunto con grande heterogeneidad, constituido por edificaciones de varias tipologías y por el desgaste que el pasaje del tiempo y del uso habían grabado.

La propuesta de alteración del espacio de tiempo 1974-2007, considerado en el proyecto de tesis, para 1974-2012, está atañida a los acontecimientos que ya son historia en Portugal, desde el año lectivo de 2006/2007 hasta el presente. El espacio temporal 1974-2007, inicialmente propuesto, se figuró restrictivo, en lo que respecta a su amplitud, convirtiendo así mi disertación en algo extemporáneo, y, por tanto, consideré justificada su extensión, proponiendo la ampliación del estudio hasta al término del año lectivo 2011/2012, haciendo hincapié en los profundos cambios que hicieron temblar todas las estructuras de la escuela, desde las físicas a las humanas, siendo que las mismas se sitúan en el espacio de tiempo 2007-2012.

Los cambios mencionados determinarían la existencia de puntos máximos en la cronología histórica nacional, esto es, las fechas ubicadas en el espacio temporal antedicho han alcanzado un período digno de mención en la Historia de la Educación en

Portugal – desde la Primera República hasta su centenario, y concomitante reverbero en el conjunto de edificios escolares –, por lo que reflexioné sobre la modificación de la amplitud de éste espacio temporal, primeramente observado, en consecuencia de la importancia de los acontecimientos desarrollados por el Gobierno portugués y por la «Parque Escolar, EPE», cuyo programa (empezado el 19 de marzo de 2007) tuvo como objetivo «invertir el proceso de degradación física y funcional de los edificios escolares con enseñanza secundaria», en los términos de la Resolución del Consejo de Ministros n.º 1/2007, del 3 de enero. El citado proyecto siguió de cerca el programa de «modernización» en el Reino Unido, denominado *Building Schools for the Future (BSF)*, el cual tuvo inicio en el año lectivo 2002/2003, siendo desarrollado por el Gobierno inglés, con la duración de 15 años.

El cambio propuesto, concerniente a los espacios de tiempo, se figuró razonable, pues éste me facultó el cumplimiento de por lo menos un objetivo delineado: establecer la comparación entre los cambios reales operados en un espacio democrático y en la Dictadura. En Portugal, a semejanza de lo que había sido práctica en la Dictadura, el Gobierno fue divulgando el desarrollo de la «recalificación» de las escuelas secundarias – en el *site* de la EPE – y en el día estipulado exhibió las grandes obras públicas, haciendo coincidir con el «Centenario de la República», conmemorado el día 5 de octubre de 2010, cuya celebración culminó con la ostentación e «inauguración» de las obras desarrolladas por la «Parque Escolar», conforme el *slogan* del Gobierno: «Cien años cien escuelas». El evento arriba mencionado bien como todos los resultantes de la actuación de la «Parque Escolar», creada por el Decreto-Ley n.º 41/2007, del 21 de febrero, sobre las escuelas públicas, constituirán acontecimientos que atañen a un trabajo con éstas características, siendo incuestionable que su exclusión convierte el trabajo en algo obsoleto, pues entre 1974 y 2007, poco fue concretizado a favor de los espacios destinados a la enseñanza secundaria pública en Portugal.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos marcados consistió en el análisis de la concepción de la calidad inherente al espacio público de enseñanza y en el levantamiento de las excepciones, constaté que después de las obras públicas referentes

al «Estado Nuevo»² hasta 2007, en el ámbito de la arquitectura escolar para el nivel de enseñanza en apreciación, solamente una obra hizo distinción en el régimen democrático: la Escuela Secundaria de Benfica (Lisboa) , que inició su actividad el 20 de noviembre de 1980 y ostenta, actualmente, la designación de Escuela Secundaria José Gomes Ferreira, evocando el poeta portugués, padre del arquitecto Raúl Hestnes Ferreira que proyectó el dicho establecimiento de enseñanza.

El trabajo desarrollado es constituido por seis capítulos, siendo el primero denominado «Fuentes y precurso metodológico», donde discurro acerca de la proveniencia de las informaciones, de las citaciones y hasta de las influencias, y reflexiono sobre el camino que seguí, de acuerdo con los criterios que llevaron a la delimitación del área de investigación, el cual conformó, a menudo, un trazado sinuoso. En éste capítulo, recorrí a datos referentes a otras realidades educativas, como España o el Reino Unido, los cuales me permitirán señalar el contraste y establecer la comparación. El recurso a la fotografía y la iconografía permitieron la combinación de elementos de la Arquitectura con la Historia de la Educación, constituyéndose, de éste modo, en elementos simultáneamente ilustrativos e informativos.

Los estudios existentes, en Portugal, sobre la arquitectura escolar son escasos, y aquellos que consulté inciden, esencialmente, sobre el periodo anterior a la «Revolución de los Claveles» (1974), centrando su atención sobre las antiguas escuelas elementales y liceos. En el año lectivo de 2009/2010, con el advenio de la «Parque Escolar», surgieron algunas obras patrocinadas por la propia entidad pública, publicitando el objeto de su trabajo: «Modernización de las Escuelas de la Enseñanza Secundaria». En ese mismo año, fue hecha una incursión sobre las Escuelas Preparatorias de la Enseñanza Secundaria, integrada en el tercero volumen de una obra que se centra básicamente en los edificios de la enseñanza infantil y elemental, cuya gestación se debe al equipo del Núcleo de Archivo de Construcciones Escolares de la División de Documentación y del Patrimonio Cultural de la Dirección de Servicios de Información y Documentación (DSID) de la Secretaría General del Ministerio de la Educación, que fue el local que escogí para la fase propedéutica de pesquisa y para el desarrollo del trabajo,

²Designa el régimen autoritario instituido por la Constitución que vigoró en el espacio temporal de 1933 hasta 1974. (N. del A.)

pues cualquier búsqueda, en éste ámbito, tiene en aquel lugar pasaje obligatoria; siendo por excelencia el local donde la investigación y análisis de fuentes documentales, incluyendo las disposiciones legales relativas a la planificación, diseño y gestión de edificios y equipo de la escuela, se han hecho.

En los citados espacios, cuyas instalaciones fueron cambiando, en el curso de la pesquisa realizada, bien como su designación, analicé los proyectos arquitectónicos de las escuelas y contacté con figuras idóneas que habían iniciado sus funciones en el Ministerio de las Obras Públicas (MOP), del cual surgió el supradicho Núcleo. Éstos contactos fueron más allá de la mera circunstancia de acceder a los proyectos, además de eso me han proporcionado la búsqueda de las obras divulgadas en Portugal o de otros trabajos relacionados, pertenecientes a ese Archivo, lo que me facilitó la comprobación de la existencia de estudios sobre el tema y, así, impidió éste trabajo de convertirse en un asunto ya estudiado, con la misma perspectiva.

Surgió entonces la oportunidad de entrevistar arquitectos que pasaron por el MOP, la que fue malograda por la enfermedad de unos o por la muerte de otros, lo que de pronto empobreció mi tesis. A pesar de tener asegurada la recopilación de datos en diferentes momentos del tiempo, en diversos locales y a partir de varias entidades; recogiendo los diferentes puntos de vista de los varios autores sobre la misma materia, el vacío dejado por la entrevista que no tuvo lugar, en las circunstancias apuntadas, persistió en el tiempo. Así, de forma a suavizar la notada laguna, en el año escolar de 2009/2010 entrevisté arquitectos, arquitectos/docentes de Geometría Descriptiva, éstos últimos profundos conocedores de los espacios reservados a la educación, todavía, los mismos, no fueron más allá de ambiguas apreciaciones, que poco contribuyeron para éste estudio, habiendo sido más fructuosas las interlocuciones que mantuve con ingenieros civiles o incluso con diseñadores de la construcción civil, que laboran en gabinetes de Arquitectura y de Ingeniería Civil, donde fueron creados proyectos arquitectónicos de escuelas para la enseñanza secundaria.

La sucesión de los acontecimientos y la inesperada evasión – por parte de los arquitectos que yo había contactado – del tema «rehabilitación» de las escuelas, impulsaron mi investigación en el sentido de los participantes en el proceso de «remodelación» de las escuelas secundarias, con particular incidencia sobre los colaboradores de la «Parque Escolar, EPE». Al mismo tiempo, regresé al programa de

«modernización» británico – a través de los periódicos ingleses y vía *internet* – y visité más a menudo las escuelas «rehabilitadas», recogiendo datos, para posteriormente tratarlos y analizarlos. De los resultados obtenidos *in loco*, concluí que no existía consenso entre lo publicitado por el Gobierno y por la «Parque Escolar» y lo experimentado por docentes y alumnos en las escuelas «recalificadas» o en proceso de «rehabilitación», tampoco era evidente la congruencia entre los resultados de la inspección y diagnóstico efectuados por la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Oporto, en el año lectivo 2007/2008, a un número significativo de escuelas con enseñanza secundaria del Norte del país, y la necesidad de obras de tan grande dimensión, realizadas en establecimientos de enseñanza que no coincidían con los más degradados, no visando, por lo tanto, el bienestar de sus usuarios. En este contexto, el manifiesto descontento del Colegio de los Arquitectos de Portugal no provocó un eco suficientemente fuerte para cambiar el curso de las obras, en lo cual, éste Colegio, se refería, entonces, a la responsabilidad de los proyectos de arquitectura no ser equitativo; armonizándose, en mi perspectiva, ésta posición con la natural competición entre arquitectos. Sin embargo, eran visibles voluntad y libertad de «erigir obra»³, en la generalidad de los arquitectos colaboradores del proyecto de la EPE, con el beneplácito del Gobierno, hecho que no pasó desapercibido a ningún ciudadano.

De acuerdo con las fases de intervención, estipuladas por la «Parque Escolar», y de su localización en el mapa de Portugal continental, las escuelas que fueron elegidas por aquella entidad, en lo que dice respecto a lo que fue edificado o por edificar, inferí que la selección no había sido aleatoria, de tal modo la misma recayó sobre las ciudades más importantes y con mejor acceso. De lo erguido sobresalió, *hab initio*, que una de las preocupaciones prioritarias en la «concepción/recalificación» de los «nuevos» edificios no había sido seguramente la enseñanza secundaria; distanciándose de los conceptos de enseñanza y aprendizaje, inherentes aquellos lugares, y demostrando un claro desconocimiento relativamente a los espacios de ocio y de aprendizaje – que son distintos en las nuestras escuelas –, a los materiales a utilizar en instituciones con ésta finalidad y a las condiciones climáticas de los lugares.

³ «Mostrar obra feita». (N. del A.)

Ésta fase de búsqueda constante y consecuentes conjeturas, hincada en los datos reunidos, en la legislación vigente, conjuntamente con mi aportación con el objeto de estudio, me llevó a cambiar tan a menudo el trabajo que llegué a conjeturar que «Políticas educativas y arquitectura escolar para la enseñanza secundaria en Portugal (1974-2012)» bien podía ser el título del trabajo ahora presentado, de tal modo los aspectos políticos sobresalían de toda la observación y se reflejaban en la redacción y, al mismo tiempo, la disertación apareció distante de los objetivos establecidos en las líneas del proyecto de tesis. Así, de modo a dar continuidad al estudio, la revisión del texto se convirtió en una función constante: modificando, censurando y despreciando hasta el momento presente.

El segundo capítulo, denominado «Contexto educativo», se divide en dos subcapítulos: «De los primordios de la enseñanza secundaria en Portugal y sus medidas educativas» y «Enseñanza secundaria. Espacios y cultura en la educación». El primero resulta de una reflexión sobre el inicio de la enseñanza secundaria en Portugal y de las providencias, entonces, implementadas en defensa de este nivel de enseñanza, en un encuentro con la Historia de Portugal, que remonta a la Monarquía. Señalé las medidas educativas desarrolladas en la transición del siglo XIX para el siglo XX, y en los primeros doce años lectivos del siglo XXI, siempre que posible, en perspectiva comparada con otros países europeos, y en particular con la vecina España.

Aquí tiene lugar la génesis del Ministerio de la Educación, el cual fue creado, en el siglo XX, con la designación de Ministerio de la Instrucción Pública, en un escenario de educación deplorable, que solo produjo algunos frutos recorriendo a los beneficios de los mecenas, los cuales prestaron un aporte valioso, visando las necesidades pedagógicas y pecuniarias. A pesar de los esfuerzos promovidos por los dirigentes republicanos, un tercio de la población entre los siete y los catorce años no llegó a asistir a clases, durante los dieciséis años de la Primera República. La enseñanza secundaria oficial no mereció grande reflexión por parte de los políticos republicanos, manteniéndose las principales directrices que constan en las reformas de 1894/1895 y 1905, de Jaime Moniz y de Eduardo Coelho, respectivamente. La condición femenina no fue olvidada en el espacio de tiempo 1910-1926, dado que se verificó que el número de estudiantes del sexo femenino en los liceos creció, cuyo cómputo fue de 2036 niñas,

siendo al año de la instauración de la República (1910) igual a 924 elementos del género femenino [2].

En lo que concierne al subcapítulo «Enseñanza secundaria. Espacios y cultura en la educación», procedí a una breve reflexión centrada en la arquitectura destinada a la enseñanza secundaria pública, a partir de su introducción – habiendo encontrado aquí puntos de unión entre la arquitectura escolar portuguesa y la española – hasta nuestros días. Di particular importancia al gran desarrollo de la enseñanza secundaria anterior a las décadas de 70 y 80 y, naturalmente, señalo los «Liceos» y las «Escuelas Industriales y Comerciales», siendo que los primeros eran frecuentados, principalmente, por quien pretendía proseguir estudios superiores y las otras instituciones de enseñanza estaban destinadas a la preparación de jóvenes que después de terminar el «curso complementario» entraban en el mercado de trabajo, con conocimientos teóricos y, sobre todo, prácticos, de acuerdo con la legislación de la época.

En éste subcapítulo establezco la unión con el siglo anterior y el presente, teniendo en consideración la finalidad, las reformas, el número de escuelas y los currículos. Siguiendo los pasos del Ministerio de la Educación, que a lo largo de los años y de acuerdo con la rotación de los gobiernos asumió diversas designaciones, no muy diferentes de ésta, llegué al momento actual, donde éste encierra en sí dos ministerios, como su nombre indica: Ministerio de la Educación y Ciencia (MEC). En lo que respecta a la actualidad, me centré sobre las escuelas «recalificadas», en el seguimiento de la Resolución del Consejo de Ministros n.º 1/2007, de 3 de enero, y su consecuente programa de «rehabilitación» del parque escolar destinado a la enseñanza secundaria, que en el punto dos determina «la creación de una entidad pública empresarial, que tenga por objeto principal, con carácter empresarial, el planeamiento, la gestión, el desarrollo y la ejecución de la política de modernización de la red pública de escuelas secundarias». Bajo de esta égida, que tuvo como meta extinguir cualquier resquicio de «instrucción», por lo menos tres prédicas dominaran: la educación, que tendió a confundir enseñanza y pedagogía; las tecnologías de la información y comunicación, que apuntan un nuevo paradigma cementado en la máxima destorcida de Descartes: «Computo, *ergo sum* parece ser la postrera expresión de la intuición cartesiana. Se abandona la humanidad y, en su lugar, se coloca un sustituto abstracto» [3], en la presunción de proveer los alumnos de aquello que suprimen a los docentes y,

finalmente, el restaurado concepto *learning street*, lo cual visa facilitar las entradas y promover la interacción con el exterior, como forma de aprendizaje privilegiada, en un «país que pasó de la Monarquía a la República, del Estado Nuevo a la revolución y del PREC (Proceso Revolucionario En Curso) a la Europa sin perder su mayor vicio: la dificultad en convivir con la libertad.» [4].

Las apreciaciones sobre la alianza entre los portugueses y la democracia son abundantes, sin embargo, hay un consenso con respecto a los poderes político y económico, y cuando, el primero es conquistado, la tendencia humana es agarrarse tenazmente a él (así ilustra Maquiavelo el principio efectivo de este poder) [5]. En éste contexto, no fue posible desprenderme de los asuntos políticos y económicos que envuelven las escuelas públicas y las escuelas privadas, en la medida en que la concepción de privado, en la práctica, no corresponde a lo que no es público. En ésta situación se encuentra la enseñanza particular y cooperativa, cuyo financiamiento viene del Estado, cuando a la tutela compete sobre todo garantizar una escuela pública (desde el preescolar), universal y de calidad, abierta y adaptada a la diversidad de los alumnos, encarada como un bien y un derecho a la cual todos tengan acceso en condiciones de igualdad y justicia social [6].

De acuerdo con el dispuesto supra no compete al Estado el financiamiento de la enseñanza privada, el cual deberá solo realizarse por una cuestión de economía de recursos locales donde no hay escuelas públicas, debiendo en este caso considerarse ésta solución como una extensión de la escuela pública, conforme determina la Constitución de la República Portuguesa (CRP). A pesar de lo que está tutelado, en lo que respecta a la enseñanza privada y a la enseñanza particular y cooperativa, averigüé que la información no es muy clara y la coincidencia, entrambas, se confirma, inclusivamente, en documentos oficiales. De acuerdo con la Ley Constitucional n.º 1/82, de 30 de setiembre, que corresponde a la primera revisión constitucional (RC82), constaté la alteración del epígrafe «Enseñanza pública y particular», a la cual fue añadida la referencia a la enseñanza cooperativa, y la reformulación de los números primitivos, expurgando la alusión a la complementariedad de la enseñanza particular. Así, originalmente, constaba en el número uno, del artículo 75.º: «El Estado creará una red de establecimientos oficiales de enseñanza que cubra las necesidades de toda la población.» y en el número dos, del mismo artículo: «El Estado fiscaliza la enseñanza

particular complemento de la enseñanza pública.» La redacción del precepto pasó a ser la siguiente en lo que dice respecto al número uno, del artículo 75.º, RC82: «El Estado creará una red de establecimientos públicos de enseñanza que cubra las necesidades de la población.» y al número dos, del artículo antes mencionado (RC82): «El Estado fiscaliza la enseñanza particular y cooperativa.», siendo ésta la redacción en vigor.

El tercer capítulo – «Arquitectura escolar» – se ramifica en dos subcapítulos: «Tipologías» y «Acerca de la edificación de escuelas para la enseñanza secundaria en Portugal», respectivamente. En primera instancia, procedí a la identificación de tipologías, a partir de los parámetros establecidos por las siguientes entidades: Dirección General de los Equipamientos Educativos (DGEE), Dirección General de Servicios de Planeamiento y Control (DGSPC) y División de Recogida y Tratamiento de Datos (DRTD). De acuerdo con las normas creadas, la definición de una escuela está intrínsecamente asociada a sus características y a la articulación de los espacios adecuados a las diferentes funciones desempeñadas, configurando así un conjunto de espacios interrelacionados – de enseñanza, de administración y ocio –, distribuidos por dos grandes grupos: interiores y exteriores, los cuales concurren para el desarrollo intelectual y físico de todos los alumnos. Las entidades antes dichas (DGEE, DGSPC y DRTD) establecerán la distinción de los establecimientos de enseñanza de la manera siguiente: Tipo (C) – Escuela Preparatoria, Tipo (C+S) – Escuela Preparatoria/Secundaria y Tipo (SU y ES) – Escuelas Secundarias [7].

En un número reducido de escuelas quedan en sus fachadas, las antiguas designaciones – que siguen la nomenclatura supra referida –, las cuales ya no indican la naturaleza y las características de su población discente, ni tampoco en el pasado lo señalaron debidamente, siendo un ejemplo de eso el antiguo Liceo Nacional de Figueira da Foz. Así, junto al portón, el muro que sigue el enrejado paralelamente al alzado principal ostenta – del lado derecho del observador – la designación Escuela Secundaria Dr. Joaquim de Carvalho. Transpuesta la portería, después del control de la entrada y recorriendo el espacio con jardines, que conduce a la entrada principal del edificio, en un muro con este seguimiento, a un nivel rebajado – del lado izquierdo del visitante/usuario – está inscrita la denominación: Escuela Secundaria con Tercero Ciclo de la Enseñanza Básica Dr. Joaquim de Carvalho. No obstante, el lado superior izquierdo del alzado principal exhibe la institución como un Centro de Nuevas

Oportunidades – que fue uno de los bastiones del anterior Gobierno socialista –, más concretamente, Centro de Reconocimiento de Validación y Certificación de Competencias (CRVCC), identificando de este modo otro nivel de enseñanza – completando el número de tres –, que resulta lo más visible y, irónicamente aquel que menos elevación y dignidad científica confiere a la institución, a pesar de figurar al mismo nivel de la efigie del actual patrono y reconocido filósofo nacional, Joaquim de Carvalho.

En lo que concierne el segundo subcapítulo – «Acerca de la edificación de las escuelas para la enseñanza secundaria en Portugal» –, estudio los procedimientos para la construcción y presento una lista de un número significativo de escuelas construidas en determinados periodos del siglo anterior, destinadas a la enseñanza secundaria pública, dando alguno relieve al «Proyecto Regional del Mediterráneo» [8], que merece significativa deferencia en la construcción de las «Escuelas Preparatorias de la Enseñanza Secundaria». En el citado proyecto tomaron parte la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)⁴ – *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) – a través de la Dirección de los Asuntos Científicos y de los gobiernos de seis países miembros: Portugal, España, Italia, Yugoslavia, Grecia y Turquía; países del Sur de la Europa entonces designados «en vías de desarrollo», que reivindicaban un incremento destinado a la educación. El Proyecto Regional del Mediterráneo apuntaba en el sentido de la obtención de una contribución para el estudio de las necesidades nacionales de educación hasta 1975, con estimativa del correspondiente encargo financiero, previendo el eventual crecimiento demográfico, económico y cultural de cada uno de los países intervinientes. La celebración de los acuerdos se efectuó en el año lectivo de 1963/64 y favoreció la constitución de equipos de trabajo, en los respectivos países, los cuales integraron arquitectos, *designers*, técnicos de ingeniería, educadores y administrativos; teniendo resultado del trabajo en colaboración – entre profesionales distintos con un objetivo común –, lo levantamiento de las dificultades más prominentes en cada país y, de acuerdo con el respectivo estudio realizado, procedieron al desarrollo de indicaciones tendientes a la ejecución e implantación eficaz de cada proyecto. Éste programa permitió, aún, el intercambio de

⁴ Sigla usada en Portugal. (N. del A.)

experiencias entre los diferentes países, a través de la permuta de los conocimientos adquiridos por los elementos constituyentes de cada equipo.

El cuarto capítulo, denominado «(Re)Construcciones de las escuelas secundarias», comporta los subcapítulos: «El parque escolar hasta 1974» y «Construcción después de la Revolución de Abril». En lo que se refiere al parque escolar hasta la «Revolución de Abril», analicé los proyectos/tipos de edificios, los espacios e indagué sobre la autoría de los proyectos de arquitectura. Más allá de los proyectos arquitectónicos consultados, procedí a diversas visitas a los edificios, siendo que un número significativo de establecimientos con enseñanza secundaria, en Portugal, me es familiar, desde el tiempo en que frecuenté el Liceo Nacional de Figueira da Foz, al que se siguió el «Año Propedéutico»⁵, con la realización de exámenes en las escuelas secundarias de la ciudad de Coímbra – habiéndome sido destinado, entonces, el Liceo José Falcão –, o por motivos de la profesión que desempeñe, me desplazé a otras escuelas a fin de realizar determinado tipo de actividades inherentes a la misma como, por ejemplo, la corrección/clasificación de exámenes nacionales, por lo que fácilmente constaté algunas alteraciones a su forma original o me di cuenta que habían sufrido obras de restauración.

Relativamente al subcapítulo «Construcción después de la Revolución de Abril», fue subdividido en dos subsecciones, a saber: «El parque escolar de 1974 a 2007» y «El parque escolar de 2007 al centenario de la República Portuguesa». La primera – «El parque escolar de 1974 a 2007» –, presenta un panorama donde se verifica la coexistencia de diferentes edificios asociados a las más diversas tipologías. En este cuadro, la heterogeneidad del parque escolar es plasmada a partir de un conjunto de edificios sin características: algunos sufrieron el pasaje de la Dictadura a la democracia, con otra designación, manteniéndose lo edificado en su forma y en sus espacios, a pesar de que los exteriores – antes recreos – hubiesen acogido compartimientos de material prefabricado y, simultáneamente, los alumnos que vinieron de las ex colonias, los cuales fueron adicionados a los residentes, en la secuencia de la descolonización.

Lo que fue entonces erigido se caracterizó por una construcción de edificios aislados junto de otros – pabellones –, realizada con materiales de baja calidad y proyectos delineados en la óptica de lo que satisface en el momento y, por tanto, se abandonó la

⁵ Año que antecedió lo ingreso en la Universidad. (N. del A.)

construcción en mono bloque, lo que no constituyó una novedad, pues las escuelas preparatorias de los liceos ya presentaban pabellones. Los edificios erigidos después de «La Revolución de los Claveles», no obedecieron a un plano bien delineado como había sido el «Proyecto Regional del Mediterráneo», antes referido, lo que juzgué obvio – considerando los años más cercanos de abril de 1974 –, teniendo en cuenta lo rápido incremento demográfico de población estudiantil. Todavía, hasta 2007 los espacios inherentes a la enseñanza secundaria fueron tratados con negligencia – exceptuando la Escuela Secundaria de Benfica, proyectada por Raúl Hestnes Ferreira, anteriormente mencionada – de ninguna manera admisible, de acuerdo con mi punto de vista, pues la población estudiantil decreció; sin desconsideración por un número considerable los alumnos oriundos de los países de Leste y de las ex colonias portuguesas – la nueva emigración.

En lo que se refiere a la subsección «El parque escolar de 2007 al centenario de la República Portuguesa», di particular enfoque a la actuación de la «Parque Escolar» y su programa – que siguió de cerca lo británico –, así como a los proyectos y correspondientes arquitectos, que fueron invitados por aquella entidad, siendo que las más diversas tendencias fueron bien recibidas en este escenario. Volví a los edificios – algunos de los cuales pude fotografiar y recorrer, con autorización previa, en cuanto en otros me limité al espacio exterior y a los espacios envolventes o simplemente al atrio, por ser lo único considerado «público», por la dirección de algunas escuelas, en cumplimiento de las «orientaciones del EPE» –, de acuerdo con las fases de intervención, estipuladas por la citada entidad pública, con el intento de establecer comparaciones entre los mismos edificios y, así, averiguar acerca de las alteraciones sufridas, en la secuencia de las obras de «recalificación».

Después del periplo, con pasaje por las escuelas encima referidas y por las otras, sin la intervención de la EPE, la turbación dificultó la razón, todavía registré lo que, entonces, observé: pequeños restauros – licenciados con dificultad, según los correspondientes órganos de gestión – en algunas escuelas, en otras graves señales de desgaste – que van más allá de la falta de pintura, como daños estructurales y abundantes colonias de bacterias, provocadas por infiltraciones – y, por último, escuelas que volverán opulentas. De acuerdo con las circunstancias apuntadas, dos ejemplos ilustran el escenario de la ciudad de Coímbra: la Escuela Secundaria José Falcão – un

edificio que se imponía, por su significado social, por su función utilitaria y simbólica –, surge actualmente delante de los ojos de quien pasa como un edificio empobrecido, que busca esconder su condición de indigente, delante de lo que se irgue de forma altiva, ostentando alzados de mármol negro pulido – éste otro es lo edificio que alberga la Escuela Secundaria de la Quinta das Flores –, que contrasta con las paredes arañadas del primero, siendo el exhibido más chocante en la fachada principal, de aquel que fue un ícono de la cultura de Coímbra, sobre el cual impera el brillo de los *grafitis*. Lo que la vista y la lente del máquina fotográfica captaron reflejan lo que anteriormente escribí, no obstante los sentimientos que me tocaron sean lo que menos importa en éste contexto. Aún, una mirada más atenta al edificado, por la «Parque Escolar», me llevó a otra lectura, la cual se detuvo en primer lugar, con la señalización y, posteriormente, con la plenitud de la obra donde se integra la Escuela Secundaria de la Quinta das Flores. Así, al observar la señalización vertical, constaté que la misma señalaba «Conservatorio de Música de Coímbra», en otras palabras, la referida escuela no constaba, ni consta en la referida señalización. Sobre el aspecto exterior del edificio ya me referí, pero el interior me elucidó sobre la ostentación de los materiales nobles, lo que constituyó en una evidencia elemental, pues es el Conservatorio que recibe en su edificio una escuela: los espacios nobles se destinan a la música y los restantes a la enseñanza. El motivo que llevó el Conservatorio a acoger una escuela sin importancia, con enseñanza secundaria, de la ciudad de Coímbra, en vez de ser el antiguo Liceo D. João III, a alojar el dicho Conservatorio, se debió a cuestiones de orden política, como yo tuve oportunidad de confirmar en una segunda visita al antiguo liceo – designado actualmente por Escuela Secundaria José Falcão –, en conversación con uno de los subdirectores de esta última institución.

La actuación de la «Parque Escolar, EPE» tuvo implicaciones profundas en el desarrollo de las actividades lectivas de las escuelas que sufrieron intervención. Atendiendo a las coyunturas inherentes al proceso desarrollado, por la citada EPE, los espacios de educación fueron transformados en astilleros de construcción civil y, simultáneamente, lugares de educación. Fueran, entonces, construidas salas de clase, en material prefabricado, que resultaron en verdaderas cajas, excesivamente calientes en el verano y en días con sol y demasiado frías en el invierno, todo agravado por lo barullo,

por la lluvia y por la lama; que emplazaron los espacios adyacentes a los locales donde se realizaban las actividades lectivas.

Teniendo en cuenta algunas experiencias relatadas por algunos colegas de profesión, en escuelas «rehabilitadas», en el año lectivo 2009/2010, y las dudas que me atraparon en las visitas que realicé, recurrí a un técnico que cooperó en gabinetes de Arquitectura e Ingeniería Civil con encomiendas de la «Parque Escolar» y de autoridades locales, con la intención de aclarar las sospechas. Éste especialista en el área de la Arquitectura – que pidió, entonces, lo anonimato – citó las diversas empresas donde había colaborado, aunque una le haya merecido particular destaque, asegurando que acerca de ésta otros datos podrían ser recogidos, dado que la misma «posee un *marketing* sagaz», hecho que posteriormente confirmé, cuando realicé el cruzamiento de informaciones, a través de la *internet*.

Según la experiencia del técnico entrevistado «todos los proyectos fallaron», apuntando para tal los más variados motivos. Así, relativamente al tiempo determinado para la realización de la obra «la empresa reducía el plazo de ejecución para ganar el concurso». En lo que dice respecto a la realización del proyecto de arquitectura «el gabinete iniciaba el proyecto de la escuela antes de los parámetros del concurso», o sea, «se ganaban concursos con estudios previos». Relativamente a los estudios geotécnicos necesarios a la definición de parámetros del suelo o roca, como sondaje, ensayos de campo o ensayos de laboratorio «no eran realizados», siendo lo motivo de orden económica, teniendo como consecuencia, «en la mayor parte de los casos, daños estructurales en el edificado». En relación a la calidad de los materiales, «todo lo que no fuese estructural era de lo más barato».

El técnico, ya citado, fue perentorio al afirmar que los arquitectos con quien trabajó «cumplían los reglamentos», en particular, en lo concerniente: al comportamiento térmico de los edificios, a la *domótica* y a la movilidad reducida, aduciendo ser la última reglamentada por una «legislación bastante rígida» [9], habiendo concluido: «Sin embargo, podían [los arquitectos] recibir órdenes contrarias».

En los edificios escolares, donde los herederos de los antiguos liceos se incluyen, los arquitectos utilizaron tecnología con el designio de «garantizar lo mejor control posible

del entorno», a través de los sistemas HVAC⁶ (*Heating, Ventilating and Air Conditioning*) – sistemas de calefacción, ventilación y aire acondicionado –, que según lo experto, éste propósito permite garantizar no solo el mejor control posible del entorno, sino también la reducción del consumo energético de las instalaciones y, por consiguiente, su impacto ambiental, cumpliendo lo legislado [10]. El suministro de éste tipo de soluciones obliga a un estricto control de las condiciones del entorno, principalmente de temperatura, de humedad y de renovación del aire. Así, la explicación, más práctica que científica, sobre el funcionamiento de aquello que lo técnico consultado entiende ser «el camino para lo futuro», fue aconteciendo de acuerdo con algunos conocimientos de termodinámica aprendidos en el tiempo de lo liceo, que después pretendí actualizar para el desarrollo del trabajo [11] y [12].

De acuerdo con la exposición, en las escuelas «rehabilitadas» fueron instalados sistemas HVAC, los cuales son frecuentemente colocados en residencias y edificios de servicios modernos, «pero son difícilmente adaptables a edificios que no fueron originalmente proyectados para recibirlos», pues «los sistemas requieren un grande espacio disponible, a ser ocupado por las grandes conductas de aire utilizadas», aparte de «no ser agradable a la vista y, en muchos casos los arquitectos prefieren su instalación en la cubierta, lo que implica un refuerzo estructural». Un sistema de conductas requiere, inclusive, «un mantenimiento muy cuidadoso para evitar la acumulación de bacterias patológicas en su interior».

Todos los sistemas de aire acondicionado modernos están equipados con filtros de aire, los cuales son normalmente hechos de un material ligero «tipo gasa» y deben ser substituidos así que sus condiciones lo obliguen, con excepción para algunos modelos que son lavables. Siendo imprescindible la substitución de los filtros, cuando ésta no se verifica resulta desperdicio de energía, acortamiento de la vida del equipo y, consecuentemente, el aumento de los costos. Además de eso, no se verificando la substitución la consecuencia se traducirá en una disminución en el funcionamiento del flujo de aire, descorriendo el congelamiento de las serpentinas del evaporador, lo que podrá provocar el impedimento para el pasaje de aire. Adicionalmente, filtros muy

⁶ Designados en Portugal por sistemas AVAC (Aquecimento, Ventilação e Ar Condicionado), o simplemente, sistema AVAC. (N. del autor)

sucios pueden provocar sobrecalentamiento en fase de calentamiento del ciclo de refrigeración, ocasionando «daños en los componentes electromecánicos o mismo un incendio».

En condiciones ideales todos los procedimientos, con el fin de mantener el equipo y la salud de los usuarios, se ejecutan, sin embargo éstos implican expensas significativas, por lo que se minimizan los gastos del siguiente modo: «los edificios con aire acondicionado tienen frecuentemente las ventanas selladas, una vez que lo abrimento de éstas amplía el esfuerzo del ‘sistema AVAC’ en mantener constantes las condiciones de aire interior». Sobre ésta afirmación, aproximadamente un año después, obtuve la confirmación pública deseada – durante un programa televisivo, sobre el asunto «Parque Escolar» –, a través de un reconocido investigador da Facultad de Engenharia de la Universidad de Oporto y, así, una foto de una ventana rajada, que «algún inadvertidamente tentó descerrar», según la acompañante del visita a la Escuela Secundaria Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz), logró ser aprovechada en ésta tesis.

Minimizando los gastos, de la forma referida, el sistema lleva un consumo de energía mayor, resultando cuentas de electricidad enormes, cuando la insuflación del aire acondicionado – a través de los ductos y sus derivaciones respectivas – y la extracción no se confirman en igual cantidad. Además, «si la insuflación es muy fuerte revienta el sistema y si es insuficiente genera vacío y, por lo tanto, no existe implosión», siendo vulgar «efectuar la extracción de humos sin insuflación». El citado colaborador de algunas de las empresas que ajustaron trabajos con la «Parque Escolar», y mi interlocutor, garantizó que el sistema acústico y térmico de una escuela del Algarve, no corresponde a lo que se acordó, cuando se adjudicó la obra, pues «el sistema AVAC es tan caro como las estructuras», añadiendo que tal episodio consistió «en algo banal en aquellas construcciones».

En lo que concierne a la *domótica*, el mismo técnico aseguró que pretenderán crear edificios inteligentes, recorriendo a esta tecnología, la cual permite la gestión de todos los recursos de los edificios, ejerciendo el control de la iluminación, la climatización, la seguridad y la interconexión entre éstas. Éste sistema provee la irrigación inteligente, de acuerdo con los controladores de tiempo, que pueden ser programados para regar las plantas dos veces por día, por ejemplo, o a través de sensores de humedad instalados

bajo el suelo que pueden garantizar que el mismo quede siempre en un determinado nivel de humedad y evitar que el sistema sea accionado si hubiese llovido. De ésta manera fue planificado el mantenimiento de los espacios verdes de las escuelas «recalificadas», todavía, de lo observado, éste es consumado por discernimiento humano, cuando es posible gastar este líquido tan precioso, en los días de hoy.

Cuanto a la iluminación, también la *domótica* fue puesta al servicio de los establecimientos de enseñanza, bajo la responsabilidad de la «Parque Escolar», de acuerdo con las funciones de regulación de intensidad, lo que permite controlar los gastos de electricidad, en condiciones ideales, a través de los sensores de movimiento y de luz solar. Así, las luces de una división que se encuentre vacía no permanecen encendidas, y de igual manera, no es necesario buscar el interruptor de una sala a oscuras, ni tampoco encender las luces exteriores, pues la regulación de la iluminación es automática, y, por lo tanto, las luces se encienden cuando comienza a anochecer. En este contexto, me convén referir la aplicación del sistema mencionado, en la Escuela Secundaria de la Quinta das Flores (Coímbra), en el año lectivo de 2010/2011, durante una visita: las luces alumbraran los espacios al medio de una tarde solana de verano – incluyendo los exteriores –, teniéndose como garantido que basta programar la iluminación para determinadas horas y en ciertos espacios y que el sistema también permite optimizar el consumo de energía, teniendo en cuenta los horarios escolares.

El *video vigilancia* constituyendo, ahora, un requisito esencial reclamado por los directores de las escuelas públicas, tiene en la *domótica* un aliado en los diferentes niveles. Así, a través de procedimientos complejos, «pero de fácil instalación», con recurso a elementos de audio y de cámaras de video conectadas a redes de comunicaciones, por ejemplo, el *internet* o el teléfono móvil permiten monitorizar los espacios y hasta detectar intrusos; conectando el sistema de *video vigilancia* con el sistema de alarma de intrusión. Las propias cámaras pueden funcionar como sensores de presencia, identificando cualquier situación de invasión, accionando la alarma y gravando las imágenes.

Está reglamentada la utilización de las nuevas tecnologías, como también el control de acceso en las escuelas está pensado para otra función de éste sistema, o sea, es posible fiscalizar las entradas y salidas a través de la lectura de padrones biométricos:

procediendo a la identificación de cada individuo con base en sus características fisiológicas y de comportamiento, resultando en la posesión del registro de cada usuario.

Acerca de la accesibilidad, la *domótica* incluye las aplicaciones o instalaciones de control remoto del entorno que favorecen la autonomía personal de individuos con limitaciones funcionales, o discapacidad; favoreciendo la accesibilidad esto representa «uno de los primeros pasos para el futuro», pues «es un reto ético y creativo», sobre todo, es la aplicación de la tecnología en el campo más necesario, para suplir limitaciones funcionales de los usuarios, de acuerdo con la opinión del referido técnico, que me proporcionó las informaciones atrás expuestas. Todavía, de lo observado, cuando la energía eléctrica no funciona, por ejemplo, los elevadores no cumplen los requisitos y los entes con discapacidad se quedan frente a escaleras que tienen escondes.

Atendiendo a la experiencia, por parte de mi entrevistado, cuando los gastos aumentaban «la primera etapa para el futuro era eliminada». Así, la práctica se reflejó en las más variadas formas en la construcción, desde la ausencia de los techos falsos, para cubrir los tubos, al volver a hallar la dimensión de las áreas de las salas de clase, resultando una dimensión que no observó lo legislado.

En lo que concierne el uso de ciertos materiales, en los trabajos de «rehabilitación», el entrevistado, consideró que muchos están en armonía con la «extravagancia de los arquitectos», enumerando algunos ejemplos: «celosías de paño», como las que guarnecen las ventanas de las fachadas principales de las Escuelas Secundarias Avelar Brotero (Coímbra) y Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz) o, en otra escuela, «un anfiteatro destinado a doscientas personas, con las dimensiones $19m \times 12m$, completamente en consola» – vigas y losas con un solo apoyo –, habiendo sido «éste pormenor específico que llevó el proyecto a ganar el concurso, que salió tan caro como el resto del trabajo». Aún, «los gastos tuvieron que ser reducidos», siendo que ésta como otras reducciones «tienen sus costos», en la medida en que «interfieren directamente con la funcionalidad del edificio, o sea, ésta le fue retirada», lamentó el referido técnico.

En el quinto capítulo, sometido al título: «Los herederos de los antiguos liceos», ubiqué el estudio sobre las escuelas que empezaran sus funciones como liceos y el período en que se comenzó a proveer más importancia a la escolarización y, consecuentemente, a las instalaciones escolares. Señalo lo «movimiento higienista» como una de las ideologías, que en el espacio de tiempo 1860-1920 intervino en la

arquitectura y en los espacios escolares, reforzando el modelo ideal de «microcosmos», esto es, un ambiente en clara ruptura con el entorno social, donde el carácter de los alumnos fue moldado a imagen del Estado, que así lo determinaba [13].

Éste capítulo trata del análisis socio-histórico de las políticas de construcción de los liceos del «Estado Nuevo», donde los vínculos que se afirman a través de la triade «arquitectura, currículo y poder», y como ésta se materializó en el espacio del liceo, en el cual es perceptible el proceso de construcción nacionalista de la arquitectura, en la secuencia de la creación de la Junta de las Construcciones para la Enseñanza Técnica y Secundaria (JCETS) y el lanzamiento del «Plano 38», que cambió profundamente la identidad del liceo, elevándolo a símbolo de «portugalidade»⁷, que perdura en la memoria colectiva [14].

El análisis efectuada, a partir del acervo documental de los archivos históricos y de la identificación de los edificios que fueron liceos, creados antes de 1950, que aseguraran un funcionamiento autónomo hasta el final del «Estado Nuevo» y que mantuvieron sus estructuras incólumes hasta el 2007, me facilitaron la comprensión histórica de los establecimientos educativos que ocuparon un lugar importante en la educación en Portugal [15].

En la secuencia de la Resolución del Consejo de Ministros n.º 1/2007, de 3 de enero, se activó el proyecto «recalificación» de las escuelas de enseñanza secundaria – el 19 de marzo del año escolar 2006/07 –, que siguió de cerca el programa de «modernización» británico, entablado en el año lectivo 2002/03, conforme anteriormente mencionado, algunos de los antiguos liceos ya fueron «reformados». Con la denominación de «Escuela Secundaria» éstos albergan, por lo menos, el tercero ciclo de la enseñanza básica – que antes acogían –, no obstante, lo común es la adición de los cursos inherentes a las «Nuevas Oportunidades», donde los Cursos Profesionales se insieren, y, finalmente, la Enseñanza Secundaria, la cual, en Portugal, es la enseñanza que antecede la superior, no es, la enseñanza intermedia entre la primaria y la superior, como en otros países de la Unión Europea. De esta manera, la clasificación «Escuelas Secundarias» sirvió los propósitos de la «Parque Escolar» – creada por el Decreto-Ley n.º 41/2007, de 21 de febrero –, pero no corresponde, al nivel de escolaridad de sus alumnos.

⁷ Símbolo de nacionalismo. (N. del A.)

Finalmente, en el sexto y último capítulo – «El legado de las tres Repúblicas» – procedo a una reflexión sobre la herencia de cada una de las tres, en lo que concierne a la arquitectura escolar y enseñanza secundaria en Portugal, esto es, hago una retrospectiva sobre el parque escolar y la enseñanza vinculada a los estudios de nivel secundario y juzgo la administración de la herencia hasta el día de hoy.

Como antigua alumna de un liceo y, actualmente, docente de una escuela constituida por alumnos de los segundo y tercero ciclos de la enseñanza básica y enseñanza secundaria, la mi experiencia a lo largo de los años ejerció alguna influencia en ésta aportación, todavía permití que los actos hablen por el mismos. Así, en ésta síntesis, la arquitectura de las escuelas, los espacios inherentes a la educación, la transición de los antiguos liceos para las escuelas secundarias y la «rehabilitación», son asuntos visados, hincados en las evidencias, también experimentadas.

En este capítulo procedo a un análisis de la escuela pública que recibimos: la coexistencia de modelos arquitecturales distintos y su papel en la educación, sobre la cual se pronunció el presidente de la Sociedad Portuguesa de Matemática (SPM) Nuno Crato, en 2010, del siguiente modo: «No es posible entender lo que se pasa en la Educación en Portugal sin conocer un debate de ideas», añadiendo más adelante: «Ideas que se extienden por varias áreas políticas, que tuvieron una influencia creciente en el Ministerio de la Educación a lo largo de los años 80 y 90», de ahí deduciendo que «las mismas se desarrollaron bajo la acción de los gobernantes de diferentes partidos como el CDS/PP, el PPD/PSD y el PS. Ideas que seducen esos partidos y otros» [16].

En el día 17 de Junio de 2011, Nuno Crato fue elegido Ministro de la Educación y Ciencia del XIX Gobierno Constitucional de Portugal – gobierno de coligación a la derecha entre los partidos: Centro Democrático y Social – Partido Popular (CDS/PP), de inspiración democrática cristiana, y el Partido Popular Democrático – Partido Social Demócrata (PPD/PSD) –, habiendo aceptado, el día 21 del mismo mes, la cartera del Ministerio de la Educación, de la Enseñanza Superior y de la Ciencia.

En la «Semana de la Educación», el día 15 de septiembre de 2011 – fecha prevista para el inicio de las actividades escolares –, el antiguo Liceo Pedro Nunes (Lisboa) recibió la empresa pública Radio y Televisión de Portugal, Programa Uno, simplemente designada por RTP1 [17], en su actual biblioteca, ahora «recalificada», donde lo responsable por el Ministerio de la Educación y Ciencia, y antiguo alumno del referido

liceo, concedió una entrevista sobre la actualidad política de su Ministerio. En éste contexto, y relativamente a la actitud ampliamente divulgada por Nuno Crato, en lo que se refiere al anterior Ministerio de la Educación, el periodista, en determinado momento de la entrevista remató: «concluyo que ya comenzó a destruir el Ministerio. 'Bueno era eventualmente implodir'⁸, que fue una expresión que se hizo famoso antes de ser ministro. Echar por tierra el Ministerio de Educación era un anhelo de Nuno Crato antes de ser ministro». El Ministro argumentó, esclareciendo: «Yo hablaba alegóricamente, sobre la imagen de echar abajo el Ministerio. La idea era reducir el Ministerio a una estructura más pequeña. El Ministerio de la Educación tiene una estructura pesada, y lo que se pretende es una administración central más ágil que permita el funcionamiento de las escuelas». En este diálogo sobre la enseñanza pública, Nuno Crato defendió perentoriamente los sistemas público y particular y validó la idea de efectiva «inmolación entre las escuelas», haciendo hinca pié en la disputa entre escuelas públicas y particulares. A propósito de lo argumentado sobre los dos tipos de enseñanza pública, en el periódico *Correo de la Mañana*, el 02/05/2011, se leyó: «Lisonja a la pública hijos en la enseñanza particular», sobre la actuación del Primer Ministro, de entonces, del gobierno socialista, en la «inauguración» de una de las escuelas – objeto de «recalificación» por la EPE –, lo cual hizo la apología de la escuela pública, todavía sus hijos estudiaban en la escuela de enseñanza particular. Por otro lado, en el periódico *La Razón*, el 23/09/2011, constaba que «el cabecilla de la huelga», del mismo modo, había preferido la enseñanza particular y, abajo: «El líder de la UGT en Madrid ha elegido para sus hijos un centro de pago y exclusivo en un barrio elitista». Así, como lo dice el escritor portugués Almeida Garrett – señalando los dos países –, en «tierras de España» y «arenas de Portugal», quien puede escoge lo que considera mejor a favor de sus hijos. En este caso opta por la enseñanza particular – la cual no es ajena a los dineros públicos –, donde del cuerpo docente no se prevé adhesión a ninguna huelga. A propósito de las manifestaciones públicas de la clase docente, en el periódico *La Razón*, en 22/09/2011, se leyó: «El gobierno, 'intocable' en las huelgas educativas» y, abajo: «Los sindicatos

⁸ Nuno Crato hace alusión a la *demolición controlada*: el Ministerio de la Educación, como un edificio, entre varios, es destruido sin afectar a ninguno de los demás. En éste proceso pirotécnico, el edificio cae verticalmente dentro de su propio perímetro. (N. del A.)

reconocen los recortes del Ejecutivo en enseñanza pero solo se enfrentan a las autonomías». En el mismo lugar, en la caja de texto, se averiguó lo siguiente: «La concertada también pide mejoras. Los profesores de Secundaria no son los únicos que se lamentan por su situación». En este contexto, en Portugal, lo Sindicato de los Profesores de la Región Centro (SPRC) llamó a la participación de los docentes, educadores de infancia e investigadores en la huelga general que se realizó el día 22 de marzo de 2012, por la misma «no ser separable de la lucha para un futuro mejor para un Portugal soberano y de progreso». Esta no fue la primera ni la última apelación de los sindicatos de los profesores, en Portugal, desde que este Gobierno entró en funciones; huelgas con un número elevado de docentes tuvieron lugar en este espacio de tiempo, estando marcada la manifestación más próxima para el día 26 de enero de 2013 y, por consiguiente, el deseado cambio de orientación no se entrevé, en lo que se refiere a la educación.

Retomando la ya citada entrevista con el Ministro de la Educación y Ciencia portugués, acerca del prototipo de escuela, este también manifestó su preferencia: «Es muy parecido con el modelo inglés y norteamericano. Debe existir una grande libertad. Debe haber mucha interferencia de la familia». Tal postura es inquietante, cuando se pretende importar modelos que no se ajustan a la realidad portuguesa: la grande mayoría de los progenitores de los alumnos tiene solamente cuatro años de escolaridad y, además, Portugal es «Un país donde se adora – siempre se adoró – maldecir, que no valoriza – ni nunca valorizó – lo mejor que posee, que juró perpetuamente desconfiar del mérito y nivelar por abajo, donde los intereses se perpetúan durante décadas con la garantía de no crear problemas en el quietud del Estado» [18]. Así, en concordancia con la dicha tranquilidad del Estado – y su beneplácito – la EPE desarrolló su programa, sin que los periódicos hiciesen noticia de su obra; teniendo lo asunto «Parque Escolar» venido a público – a través de éste medio de comunicación – solamente cuando el actual Gobierno decidió hacer público los «agujeros» de su antecesor socialista. En este contexto, la apertura del televisión, en el noticiario de las 20 horas, del día 06/03/2012 fue un choque: «400% de deslice es el resultado de las auditorías a la Parque Escolar». En el día siguiente el *Correio de la Manhã* trató con destaque el tema, en la primera página: «Obras con agujeros de 1,3 millones. Parque Escolar desvió 447% delante de lo previsto», por su vez en el *Jornal i* se leyó: «Parque Escolar falsificó números para tener

más dinero del Europa», y el día 24/03/2012 el periódico *Jornal de Noticias* patentizó en el primera página la noticia: «Fraude de 270 millones en obras en escuelas». No obstante, el asunto «Parque Escolar» no fue un tema tratado exhaustivamente, habiendo la prensa representado el mero portavoz de la opinión pública y, simultáneamente, de la organización económica.

En esta materia la opinión pública – construida a través de la manipulación directa o indirecta de los medios de comunicación de masas – no es independiente, lo que en mío entender, es una aserción irrefutable, asumiendo que lo medios de comunicación operan bajo del control de los grupos económicos, y, por lo tanto, no se limitan a difundir, esto es, producen opiniones de acuerdo con las prerrogativas de los mandantes, y, concomitantemente, crían la opinión de los ciudadanos. Admitiendo que la sociedad portuguesa es democrática, se concluye de inmediato que es la incumbencia de la comunicación social decir a los ciudadanos lo que han a pensar y, simultáneamente, el modo de lo hacer, dado su enorme ascendiente sobre el público. Así, teniendo en cuenta el tiempo que pasó sobre este asunto, cuyo interés obviamente desapareció porque dejó de ser noticia de cotilleo, el resultado de éste sigue los procedimientos de los demás en Portugal, desviándose, en éste punto, de lo desenlace del programa de modernización en el Reino Unido, donde los responsables fueron incriminados e juzgados.

Interesada en comprobar mi ponencia – ya formulada, en las visitas a las escuelas «recalificadas» en varios puntos del país –, yo continúe a cruzar informaciones: confrontando periódicos, revistas de la especialidad, los *sites* del Gobierno y de la «Parque Escolar» (que se complementan) y hasta del Instituto Superior Técnico de Lisboa (ISTL), lo que me condujo a la constatación de innúmeras conexiones, que fortalecieron mis conjeturas. En este ámbito, consideré pertinente referir un programa transmitido por la Radio y Televisión Portuguesa, Programa 2 (RTP2) – un programa con poca asistencia –, que ocurrió en el día 27 de abril de 2011, esto es, dos días después de la conmemoración de la «Revolución de los Claveles», bajo a epígrafe «La factura de la Parque Escolar» [19], donde se procedió al análisis de las «recalificaciones» de las escuelas secundarias del país, que contó con el parecer del investigador Oliveira

Fernandes⁹. En el citado programa televisivo la «Parque Escolar, EPE» fue censurada, a partir de la introducción del programa televisivo: «No se prevé un futuro fácil para las instituciones, que con las obras notaron los consumos energéticos aumentar entre tres a diez veces» y dando continuidad o desarrollo de su pronóstico, el periodista, garantizó que al mantenerse «los consumos de energía actuales en las escuelas, éstas no van a tener dinero para mantener los sistemas de aire acondicionado y ventilación mecánica en acción», añadiendo las repercusiones gravosas en los espacios escolares: «la calidad del aire y el confort térmico en las salas, puede agravarse aún más de lo que estaba antes de las obras de modernización», acrecentando que «no obstante lo que está proyectado, las escuelas no pueden tener *paineles fotovoltaicos*». En éste contexto, el citado catedrático de la FEUP fue categórico en lo que se refiere a la instalación de *paneles fotovoltaicos*, que consideró una demostración «de incompetencia y de irresponsabilidad pública que no tiene clasificación» una vez que tal instalación había sido hecha en proyectos de escuelas que «no habían respectado la arte de los conocimientos ni la reglamentación nacional». El Profesor Oliveira Fernandes explicó: «En las escuelas de Portugal, en 2010, se aplican conceptos que eran típicos en los Estados Unidos en los años 60», añadiendo que ocurre lo siguiente: «cuando el aire acondicionado es instalado las ventanas son cerradas para no obstaculizar el funcionamiento del sistema», como yo había constatado. Lo citado investigador de la FEUP garantizó que las respectivas «gestiones de las escuelas no van a tener recursos para que esos sistemas funcionen» y, sobre las implicaciones que resultan de eso afirmó: «como todo el espacio fue organizado en función de aquellos equipos, el confort y las condiciones, sobre todo, ambientales y de salud para los ciudadanos que están en su interior, van a ser naturalmente peores de las que estaban en los edificios antiguos». Las aserciones del reconocido Profesor de la Universidad de Oporto, para allá de la advertencia, revelaron falta de respeto por lo legado de lo «Estado Nuevo» y una pesada herencia, sobre todo, para los jóvenes. Éste catedrático terminó su intervención con la aspiración que sea posible garantizar «en los próximos 30-50 años, la construcción de las mejores

⁹ Eduardo Guimarães Oliveira Fernandes, catedrático de la Facultad de Ingeniería de la Universidad do Porto (FEUP), Departamento de Ingeniería Mecánica – Sección de Fluidos y Calor y Centro de Investigación y Desarrollo – Unidad de Estudios Avanzados de Energía en el Ambiente Construido. (N. del A.)

escuelas», acentuando: «en Portugal, no en Finlandia, nosotros no estamos hablando de climatizar *igloos* o de poner aire acondicionado como si estuviésemos en Florida o en Luanda».

La reorganización curricular, también tuvo lugar en el referido periodo de tiempo en que ocurrió la «modernización» de las escuelas, bien como la controversia sobre la evaluación de los docentes, que se reflejó de forma negativa en los espacios inherentes a la educación, pues ésta fue idealizada para realizarse entre pares; situación donde convergieron favoritismos o oportunidades para agravar querellas entre docentes, atrapados en las características burocráticas de lo proceso, en lugar de aprovechar el tiempo en la preparación de clases. Así, lo que supuestamente contribuiría para una mejoría significativa a nivel pedagógico y científico, se transformó en un fracaso sin precedentes, del cual sobresalió un ambiente desfavorable al proceso de enseñanza y aprendizaje y, simultáneamente, una enseñanza secundaria pública de calidad inferior. Éste último resultado, no consta en la legislación abundante – un conjunto de leyes, decretos-leyes, *etcétera*, que cambiaron otros, cambiados anteriormente – del Ministerio de la Educación, ni tan poco de lo actual Ministerio de la Educación y Ciencia, pues de lo legislado resaltó la voluntad de promover eficacia en las aprendizajes y no lo reverso.

Los supuestos antes mencionados, que fijan metas en orden al éxito educativo, en las escuelas y agrupamientos de escuelas volvieron a la agenda del actual gobierno, con arrebató idéntico al anterior, no obstante, con la disminución de dinero del Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN)¹⁰. Relativamente al capital proveniente del QREN, en el día 2 de marzo de 2012, lo asunto común a la mayoría de los periódicos nacionales consistió en hacer juicios sobre la supervisión de lo sobredicho dinero; oscilando entre las Finanzas y la Economía. Los expertos aseguraran la importancia del opción entre los dos ministerios, habiendo argumentado que las Finanzas tienen la función «de frenar los gastos, de obligar a ahorrar para disminuir los expendios del Estado», compitiendo a la Economía «dinamizar la actividad económica del país, por lo que necesita de dinero. Sino la existencia de dos ministerios distintos no se colocaba.» [20]. En la referida fecha el Primer Ministro, declaró que el QREN quedaría bajo la tutela del Ministerio de la Economía, «cuya ejecución es en los 40%», y «constituye uno

¹⁰ Cuadro de Referencia Estratégico Nacional. (N. del A.)

de los pocos fondos disponibles para la necesaria dinamización de la economía de Portugal» [21].

La educación no superior, en Portugal, ahora con escolaridad obligatoria de 12 años, incluye *Cursos de Educación y Formación* (CEF), *Cursos Profesionales* y *Nuevas Oportunidades*, siendo estos cubiertos por lo dispuesto en los reglamentos específicos del Programa Operacional Potencial Humano (POPH), que necesitan del «parecer previo favorable del Instituto de Gestión del Fondo Social Europeo (IGFSE)» [22], o sea, la continuidad de estos cursos necesita de dinero del QREN, lo que se consagra en los documentos emitidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, que tutelan estas vías educativas. En éste contexto, no solo es deseable una articulación entre el Ministerio de la Educación y Ciencia y el Ministerio de la Economía como volver a especificar lo ámbito de los citados cursos, en lo referente a los currículos, docencia y espacios de enseñanza y aprendizaje. Los currículos son demasiado codiciosos – a aplicar en alumnos con pocos conocimientos –, la docencia se practica en escuelas públicas y en centros de formación de enseñanza particular, con dineros públicos, y los docentes solamente en algunos casos pertenecen a los cuadros de lo Ministerio de la Educación.

Las políticas de enseñanza, que de modo abundante han ofrecido las más diversas y exitosas oportunidades académicas camuflando las verdaderas razones de naturaleza económica y política, corrompiendo la Estadística, con la presunción de ejercieren un control público no excesivamente restrictivo, cooperando con los gestores, a través de la concesión de «más autonomía para las escuelas públicas», dando a éstos el poder de evaluar sus inferiores jerárquicos y ex-compañeros de profesión, no necesariamente del mismo nivel de la enseñanza; siendo un evento con probabilidad no nula el administrador coincidir con algún educador del *Kindergarden* del mismo Agrupamiento de Escuelas.

En lo que se refiere al éxito/fracaso del nivel de enseñanza en estudio, en el día 15 de octubre de 2010, el periódico *Correo de la Manhã* – en lo *ranking* de las escuelas secundarias relativo a los resultados de los exámenes nacionales de lo año lectivo 2009/2010 – reveló que la Escuela Secundaria Infanta Doña María ocupaba la duodécima posición del *ranking* y que los primeros once lugares pertenecían a los colegios religiosos, por lo tanto, la citada escuela, que supuestamente detiene la *elite* de Coímbra, fue la institución pública con la mejor posición – después de once escuelas

particulares –, seguida de lejos por las demás escuelas públicas. El mismo periódico, en el día 18 de octubre de 2011, divulgó que el Colegio Luso-Francés se encontraba en la primera posición del *ranking*, seguido de otros dieciséis, cabiendo al reputado establecimiento de enseñanza pública (Escuela Secundaria Infanta Doña María), que sirve a varios años de referencia, la décima octava posición. El periódico *Público*, en el día 15 del mismo mes ya había anticipado la noticia, añadiendo que los estudios presentados habían sido elaborados con base en datos del Ministerio de la Educación. Estableciendo una análisis comparativa entre los resultados del año lectivo 2010/2011 y los del año escolar anterior, en todas las escuelas públicas y en todas las disciplinas, se comprobó una «bajada global superior a 2 valores¹¹, en cuanto en los establecimientos particulares la bajada fue solo 3 décimas [de valor]» [23].

Relativamente al año lectivo 2011/2012, los resultados del *ranking* nacional eran aún desconocidos en el día 15/07/2012, sin embargo no se pronosticaban mejoras, habiendo el periódico *Jornal i*, en ese día, avanzado con la noticia: «Exámenes del 12.º [año]. Desgracias en Portugués y en Matemática, bajada abrupta de la media». En éste contexto, inferí que los trabajos «megalómanos», realizados en algunas escuelas por la «Parque Escolar», no tenían cambiado lo curso de la corriente del fracaso. Así, tomando como ejemplo la institución de referencia nacional – la Escuela Secundaria Infanta Doña María, que había ocupado el cumbre del *ranking* de las escuelas públicas y particulares con enseñanza secundaria varios años idos e consecutivos –, su bajada de posición, resultó de diferentes factores, a saber: cincuenta por ciento del cuerpo docente, del antiguo Liceo Infanta Doña María, solicitó el aposentamiento anticipado, en la secuencia del primer modelo de evaluación docente – en el anterior Gobierno –, siendo incontestable que los docentes, entonces aposentados, habían mostrado públicamente sus competencias científicas y pedagógicas; la escuela soportó obras de «recalificación» y dos docentes de Biología se suicidaran. Con las estructuras fuertemente tembladas, el antiguo Liceo Infanta Doña María sufrió aún otra vibración, de la cual habló el periódico *Diário de Coímbra*, el 30 de marzo de 2011, cuando en la primera página notició: «Secundaria D. María con problemas de consumo de drogas», esclareciendo:

¹¹ Valor: número representativo del grado de aprovechamiento escolar, en una escala de cero a veinte valores. En éste caso, se refiere al valor de la media en cada disciplina. (N. del A.)

«Alumnos de 13 y de 15 años fueron atrapados con estupefacientes en el interior de la escuela».

Teniendo en cuenta todos los cambios oriundos del Ministerio de la Educación y Ciencia, en mío entendimiento, Nuno Crato, como cualquier mensajero, no divulga solamente las malas noticias. En la entrevista, anteriormente referida, éste entendió la necesidad de su Ministerio proceder a un corte de «aproximadamente 200 millones de euros», añadiendo: «Más. Nosotros vamos cortar en casi todos los sectores. No queremos cortar en lo esencial» y, aseguró: «No vamos poder continuar con el ritmo de intervenciones de la ‘Parque Escolar’. Nosotros hubimos hallar el Ministerio en la peor de las situaciones. No podemos continuar con determinados gastos». El argumento es pacífico y, considerando las situaciones que contribuirán para este epílogo, incluso prudente. Todavía, otras evidencias del Ministro, no conforman un panorama apaciguador, atendiendo a que «Consiguió cerrar más escuelas de las que estaban previstas. Se cerraron más de 300 escuelas» y, en vista de éste computo declarado, juzgó: «El cerramiento de las escuelas estaba anunciado hace mucho tiempo. Fue una cosa muy importante que se hizo por motivos de racionalidad económica y pedagógica. El año que viene vamos a cerrar más escuelas». En este contexto, el 16 de junio de 2012, la primera página del periódico *Jornal de Noticias* mostró el siguiente título: «Investigación JN sobre el país que está a cerrar escuelas distantes de las zonas de poder: el Norte perdió 1256 escuelas». Así, los conceptos económicos de Nuno Crato son asertivos, para los cuales su formación académica de base contribuyó, no obstante las concepciones pedagógicas del Ministro se apartan de la enseñanza no superior, que es aquella que lo mismo no conoce, y, por lo tanto la alusión al *slogan* del «Centenario de la República»: «Cien años cien escuelas», es una invitación a la exploración de la homofonía entre el numeral cardinal «100» y la preposición «sin», que introduce expresiones que designan ausencia, falta, privación o exclusión, siendo lo resultado: «Cien años *sin* escuelas», lo cual yo admito como corolario de lo último capítulo de ésta tesis.

CONCLUSIÓN

Lo trabajo que desarrollé, y ora presento, refleja la perspectiva de una docente que no se apartó en ningún momento del contexto concerniente a la escuela, en particular de los asuntos relacionados con la enseñanza secundaria. Así, a mi entender, ésta disertación exhibe la perspectiva de alguien que conoce los espacios donde se hace la educación y los entornos políticos y económicos, que caminan *mano a mano*, y dirigen lo destino de la educación en Portugal, y, por lo tanto, no es un mero trabajo de alguien que solamente observó: es lo confronto del ojear a partir del interior.

En ésta tesis, pretendo que se observe el espacio de la escuela y se provenga a un análisis de lo que dice y sugiere, lo que se afirma como un grado de innovación y, a mi entender, constituye una resolución urgente a ser empezada por el Gobierno portugués. Yo corroboro de la opinión de que la adaptación del espacio de la escuela, en sus diferentes figuraciones, inserta en el desarrollo curricular, en concomitancia con los contenidos programáticos y simbólicos. El tiempo y el espacio de la escuela, considerados como dos indicadores que se apoyan exclusivamente en la experiencia y en la observación, donde lo primero, es lo que define toda la cultura escolar, desde los horarios hasta la relación con la comunidad, y el segundo es lo soporte escénico, activo, de todo el proceso educativo [24].

Mirando la arquitectura escolar del «Estado Nuevo», que aún se impone, con fuertes estructuras en este país de tantas y largas crisis – conforme revela la Historia de Portugal, éste es un país de crisis: antes de la República e posteriormente –, sobresale Duarte Pacheco, el Ministro de las Obras Públicas de Salazar, al cual hasta hoy ningún otro consiguió igualar, ni en obra consignada a la educación ni tampoco en determinación [25].

En lo que concierne a la enseñanza, en el espacio de tiempo más cercano, anteriormente a la «Revolución de los Claveles», el país vivió subyugado por la Dictadura – donde lo citado Ministro de Salazar se insiere – y, como en cualquier dictadura, la información fue censurada y manipulada; no sólo para omitir hechos importantes, como para deformar el contenido de la información; de modo que la misma se ajustase a las ideas de los censores y, por lo tanto, uno de los instrumentos más

utilizados en Portugal, por la Dictadura, fue la censura, la cual tuvo como objetivo la manipulación de la opinión pública, donde toda la información autorizada fue previamente escogida. En este contexto, no es posible olvidar la diversión, proporcionada por los gobernantes, como una de las formas más eficaces de manipular los ciudadanos y, por consiguiente, la comunicación social configuró la recreación. Siendo un régimen dictatorial, por excelencia, las formas de manipulación de la información/comunicación fueron bien conocidas, por lo que se presentó como una forma directa de manipulación, a semejanza de lo que se hacía en la Roma antigua: se ofrecía, al pueblo, «pan y circo». La escuela fue un reflejo de esto, donde el control se ejerció a partir de los espacios de enseñanza hasta al propio currículo. Lo protagonista, en este teatro, fue de la propaganda, que creó una de las primeras acciones de la Dictadura, con la creación de órganos importantes de publicidad del régimen: la información fue engendrada para provocar una adhesión inmediata de algunos estímulos, explotando, de esta manera, las emociones o los miedos de las personas y, de éste modo, las cuestiones de la cultura y de la escuela, bien como los procesos socio históricos de los sistemas educativos y los escenarios materiales y simbólicos asociados, formaron las estructuras pedagógicas del siglo XIX hasta al siglo XX. Así, la apropiación del espacio escolar, en sus representaciones didácticas y literaria – conocimientos adquiridos mediante el estudio – fueron un dispositivo de *colonización*.

A partir del día 25 de abril de 1974, a la mayoría de los ciudadanos desapareció cualquier tipo de miedo, y con él se esfumó alguna creatividad que los regímenes dictatoriales hacen florecer. En consonancia con lo *slogan* «El pueblo es quien más ordena», la escuela pasó de una situación para otra: pertenencia de todos y consignada a todos. Los privilegios, supuestamente, fueron eliminados de la sociedad portuguesa y en particular de las escuelas, incluso de las secundarias (antes divididas en Liceos y Escuelas Industriales y Comerciales) y, pronosticando alguno resquicio de elitismo sobrante, por parte de los alumnos de los edificios «liceo» y respectivos cuerpos docentes, estos adoptaron la denominación de «Escuela Secundaria N.º 2», o sea, fueron identificados únicamente por un ente numérico – lo segundo.

La propaganda también desempeñó su papel en el régimen democrático, lo cual continúa a desarrollar, a través de la comunicación, mismo cuando ésta se procesa de

forma difusa, siendo de hecho la intención, pues que los modelos con exceso de información son característicos de toda la sociedad que se dice democrática, donde lo «circo» impera. El mensaje puede transportar información verdadera, no obstante es posible que esta sea partidaria y, en determinado contexto político, reunidos los esfuerzos, apoyados por el Gobierno y por los partidos políticos, la propaganda tiene como objetivo la divulgación de determinada ideología política o hasta pedagógica, pudiendo, inclusivamente, recurrir a la misma con lo intuito de promover un producto comercial, con un procedimiento igual al que fue hecho en torno del ordenador portátil «Magalhães», que además de nuestros alumnos, también los venezolanos empezaron a usar, bajo la versión local «Canaima». Ésta promoción fue manejada de manera tan conveniente que el Presidente Hugo Chávez quedó encantado, y su Gobierno adquirió el producto, consistiendo el evento en el logro de una meta primordial de algunos gobiernos, en especial del Gobierno portugués: adaptar las escuelas a la llegada emergente de las nuevas tecnologías. Así, en Portugal, fueran realizadas intervenciones dispersas de mantenimiento y adaptación de lo construido, caracterizadas por un abordaje superficial en las escuelas lejanas de los centros urbanos o de los itinerarios principales. Sin embargo, la información falsa o incompleta, que apoya la causa política o los intereses de gente cercana del poder, también llegó a estos lugares, con inmediatas repercusiones en las escuelas y en las comunidades donde éstas se insieren.

El portátil «Magalhães» fue solamente un de los asuntos del Estado que interferirán derechamente en la educación, a través de la propaganda del Gobierno socialista, donde los cursos asignados como «Nuevas Oportunidades», que fueran su baluarte – organizados en currículos ambiciosos, a aplicar en alumnos con carácter disruptivo, en riesgo de abandono escolar o que ya lo habían hecho –, los cuales prosiguen con éste Gobierno, con los mismos objetivos, que no proporcionan dignidad a la enseñanza secundaria pública ni a los estudiantes que frecuentan estos cursos. No obstante, existe una fuerte probabilidad de los «Cursos Profesionales» (contenidos en las «Nuevas Oportunidades») constituyeren lo que resta de la enseñanza secundaria pública, en algunas escuelas inseridas en contextos desfavorecidos, ya que, actualmente, la escolaridad obligatoria es de doce años. En éste contexto, la elucidación sobre el nivel de enseñanza en estudio, según Passos Coelho, el actual Primer Ministro, en una

entrevista a *TVI*, el 28 de noviembre de 2012, conforma lo antes pronosticado: «La enseñanza secundaria prácticamente desapareció, en la medida en que la enseñanza obligatoria fue extendida hasta el 12.º año».

La revelación supra referida, del líder del Gobierno, fundamentada o no, con consecuencias inmediatas o a corto plazo, permitió *la liaison* con el informe del periódico *Jornal de Noticias*, el día 20 de agosto de 2012, lo cual reveló: «el número de docentes de la Enseñanza Secundaria, Superior y profesiones similares inscriptos en los centros de empleo, duplicó en el mes de julio en relación al periodo homólogo», aduciendo tratarse del «grupo profesional con un aumento más significativo»; reportando la autoría de la noticia para la «información mensual publicada por el Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP)», añadiendo, que en finales del mes de julio el número de inscriptos de este grupo profesional, en los centros de empleo, fue igual a 10221 (diez mil doscientos y veintiuno), con «un acreció de 101,4 por ciento en relación al mismo mes del año pasado». Confrontando, el número actual de inscriptos relativamente al mes de junio del corriente año, «se inscribieron más 2785 docentes de la Enseñanza Secundaria, Superior y profesiones similares en los centros de empleo, lo que representa un aumento de 37,5 por ciento» [26]. En este contexto, volviendo a la entrevista concedida por el Ministro de la Educación y Ciencia, el periodista formuló una «ecuación para un ‘Matemático’ resolver», pasando al alegado enunciado: «Menos escuelas, menos lugares para profesores, menos gente con dinero para escuelas privadas y mucho menos dinero en el Ministerio. ¿Cómo es que menos, menos, da más y mejor enseñanza?». Delante de la ‘solución’ de Nuno Crato: «Dará con más empeño de nosotros», y ante lo escenario anteriormente presentado, cualquier Matemático visualizó la «curva de Phillips» – que de su análisis simplista se verifica que a medida que la tasa de desempleo aumenta, baja la tasa de inflación –, o inclusive un mero docente de la disciplina, que en algún lugar un reconocido catedrático de la Facultad de Derecho de la Universidad de Coímbra designó por «sierva y reina de todas las ciencias». Observando la actuación del Ministro de la Educación y Ciencia, en el espacio de tiempo en que presidió a la Sociedad Portuguesa de Matemática hasta lo presente, a mi entender, éste disfrutó de la Matemática como «sierva», en sus «paseos aleatorios» [27], donde el acaso poco intervino, y, incluso, en todos los sus registros.

Reanudando la citada curva, sobre la misma lo actual Presidente de la República Portuguesa, Cavaco Silva, había anteriormente asegurado: «la curva de Phillips aún no se puede considerar muerta. A pesar de la evidencia contraria, la idea de que existe una relación negativa entre inflación y desempleo se tornó una noción común en la macroeconomía aplicada» [28]. De la actuación de Cavaco Silva, cuando fue Primer Ministro, y la del actual Ministro de Educación y Ciencia resalta su formación de base – la Economía –, lo que me permite conjeturar que promoverán la «resurrección» de la dicha curva, en nombre de la cual la infelicidad se extiende en los espacios escolares, afectando todos sus usuarios, en particular la generación futura, inclusivamente en las escuelas «recalificadas», donde de acuerdo con la tutela, en un ambiente *orwelliano*, los directores exigen más poder y autonomía, representados por la Asociación Nacional de Directores de Agrupamientos y Escuelas Públicas (ANDAEP). Así, al paso que los directores se unen los docentes se disgregan, se diluyendo por varios sindicatos cuyos dirigentes son «docentes» con 100 % o 50 % de reducción de la componente lectiva, esto es, o no ejercen lo oficio o solamente lo ejecutan por la mitad.

En cuanto un cierto nihilismo se hundía sobre la enseñanza secundaria en Portugal, en el alba del siglo XXI, reflejándose en la escuela la situación económica y los problemas políticos del país, en 2012 la inseguridad se instaló y sigue de mano dada con la susceptibilidad ideológica y cultural de los que rotativamente asumen el poder. La política de la educación no responde adecuadamente a las expectativas y necesidades actuales, siendo la arquitectura escolar una parte integrante de esta política, de la cual se esperan construcciones que «respeten el estado del arte» y resulten de un trabajo de equipo provechoso, a semejanza de los grupos de trabajo organizados en la secuencia del Proyecto Regional del Mediterráneo.

De acuerdo con el estudio efectuado, y anteriormente expuesto, después del «Centenario de la República» portuguesa el conjunto de escuelas de enseñanza secundaria resultó más descaracterizado, esto es, el parque escolar destinado a la enseñanza secundaria es compuesto por un conjunto de edificios con las siguientes características: construcciones que se destacan por su opulencia anormal, edificaciones degradadas, que aguardan su fase de «rehabilitación», de acuerdo con las capacidades

económicas de un país en crisis, y escasas obras que constituyen la excepción, en éste panorama.

Teniendo en cuenta el atraso de la educación portuguesa, en comparación con los modelos europeos, en mi perspectiva, es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, en ambientes adecuados que promuevan el desempeño educativo de los alumnos y que proporcionen a los docentes y demás funcionarios condiciones de trabajo condignas.

En pleno siglo XXI es pertinente crear condiciones de aprendizaje innovadoras, rentando los recursos materiales y humanos, pues el éxito escolar de los alumnos es enlazado con la idoneidad del cuerpo docente y con el nivel de satisfacción asociados a cada escuela, lo que es válido para cada establecimiento de enseñanza y, en particular, para los edificios con enseñanza secundaria. La mi perspectiva de enseñanza y aprendizaje, que ubica en su propia experiencia y en la práctica de enseñanza ministrada a diferentes generaciones de estudiantes, va más allá de la vieja «árbol» como lugar de enseñanza: los alumnos necesitan de vivir en la suya «aldea»: en el ambiente propio y estéticamente armonioso, que proporcione un desarrollo de los mismos a la suya imagen y semejanza. Esto solo es posible a partir de un trabajo de equipo útil, como anteriormente referí.

El desarrollo del programa de la «Parque Escolar» no resultó de un emprendimiento en equipo, teniendo en vista la satisfacción de sus usuarios, a pesar del hecho de haber contribuido ampliamente para proveer trabajo en la construcción civil y para la proyección de varios arquitectos y gabinetes de Arquitectura e Ingeniería Civil. Se comprueba que los espacios y lo equipamiento no fueron cuidadosamente delineados, para que de éstos se pueda tirar provecho, ni tampoco fueron construidos con preocupaciones ecológicas, hasta el aspecto estético fue descuidado, y, por lo tanto, el espacio físico donde se desarrolla el proceso educativo no fue pensado para lo uso diario, donde los usuarios se sientan confortables, en particular, los alumnos, que habitan los espacios de lunes a viernes, donde crecen y proyectan los futuros hombres y mujeres.

Citando Viñao Frago (1993-94): «El arquitecto es un educador» y, de igual modo, «Todo lo educador, que lo quiera ser, tiene que ser arquitecto» [29]. En su perspectiva – que aún se mantiene actual en el siglo XXI –, es decisivo reflexionar sobre el papel de la Arquitectura en la Educación, a partir del análisis de la dimensión de la realidad educativa y del carácter de la institución escolar, esto es, del análisis de los tipos de organización de los espacios que presentan los establecimientos de enseñanza. El mismo autor asegura que la transformación del lugar, a través del uso y distribución del espacio es un objetivo a alcanzar, por lo que se preocupan con las cuestiones administrativas, de currículo y didácticas y, también, por las Ciencias Sociales. De acuerdo con este raciocinio y según el autor, es necesario que la escuela sea un espacio atento a los otros, alegre y seguro, donde cada uno pueda trabajar y hasta jugar, o sea, debe ser un lugar donde sus usuarios desean estar. En este contexto, en modo de homenaje, y para finalizar, cito Óscar Niemeyer: «Espacio arquitectónico es la propia arquitectura, y para realizarla, intervenimos en él externa e internamente, integrándola en el paisaje y en sus interiores, como dos cosas que nacen juntas y se completan armoniosamente» [30].

NOTAS

- [1] PIO XI: *Encíclica Divini Illius Magistri, Educação nas Escolas Profissionais Salesianas*, (p. 46), 1938.
- [2] RODRIGUES, A., FERREIRA, A.: *Imagens da escola – Memória e realidade*. Coimbra, Direcção Regional da Educação do Centro – Grupo do Património Escolar, 2000.
- [3] DAVIS, P., HERSH, R.: *O sonho de Descartes. O mundo segundo a Matemática* (p. 293), Lisboa, Difusão Cultural, 1997.
- [4] TAVARES, M.: *A história não acaba assim. Escritos políticos 2005-2012* (p. 8), Lisboa, Clube do Autor, 2012.
- [5] MAQUIAVEL, N.: *O Príncipe*, Lisboa, Guimarães & C.ª Editores, 1984.
- [6] BDJUR: *Constituição da República Portuguesa*, Coimbra, Almedina, 2010.
- [7] MAGOS, M.: *Recomendações sobre construção escolar no âmbito do ensino preparatório e secundário unificado (Trabajo presentado en el oposiciones internas de acceso à la categoría de arquitecto asesor, del cuadro de la Dirección General de las Construcciones Escolares)*, Lisboa, Direcção Geral dos Equipamentos Educativos, 1985.
- [8] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – Ministry of National Education: *Problematic of Secondary Education Establishment Construction in Spain. Report of the Spanish Development and Economy of Educational Buildings. Project Team, (Draft version), MOP, 1964.*
- [9] Decreto-Lei n.º 50/2010 de 20 de Maio.
- [10] Decretos-Leis: n.º 78/2006 de 4 de Abril, n.º 79/2006 de 4 de Abril e n.º 80/2006 de 4 de Abril.
- [11] OLIVEIRA, L., LOPES, A.: *Mecânica dos fluidos* (pp. 189-214), Lisboa, Edições Técnicas, Lda, 2012.
- [12] RORIZ, L.: *Climatização. Concepção, instalação e condução de sistemas*, Amadora, Edições Orion, 2007.
- [13] MANIQUE SILVA, C.: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma análise histórica sobre a arquitectura escolar portuguesa 1860-1920*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- [14] MOREIRA MARQUES, F.: *Os Liceus do Estado Novo. Arquitectura, Currículo e Poder*, Lisboa, Educa, 2003.
- [15] NÓVOA, A., SANTA-CLARA, A.: *Liceus de Portugal. Histórias, arquivos, memórias*, Porto, Asa Editores, 2003.
- [16] CRATO, N.: *O ‘eduquês’ em discurso directo. Uma crítica da pedagogia romântica construtivista* (p. 9), Lisboa, Gradiva, 2010.
- [17] Partido Social Democrata (PSD) – Concelhia de Valongo. Entrevista do Ministro da Educação, Nuno Crato à RTP – 15/09/2011. Disponible en <http://www.psdvalongo.net/entrevista-do-ministro-da-educacao-nuno-crato-a-rtp-15092011> [Consultado en 16-09-2011].
- [18] TAVARES, M.: *A história não acaba assim. Escritos políticos 2005-2012* (p. 8), Lisboa, Clube do Autor, 2012.
- [19] Biosfera – *A fatura da Parque Escolar*. Disponible en:
http://www.faroldeideias.com/arquivo_farol/index.php?programa=Biosfera&id=1139 [Consultado en 28-04-2011].

- [20] Diário Económico – 02-03-2012 – Tutela do QREN divide governo.
- [21] Diário Económico – Passos confirma que Gaspar vai coordenar QREN. Disponible en <http://economico.sapo.pt/noticias/nprint/139782.html> [Consultado en 07-03-2012].
- [22] Comissão Ministerial de Coordenação do Programa Operacional Potencial Humano. Despacho, Ministro Coordenador da Comissão Ministerial de Coordenação, 2008.
- [23] Sic Notícias – Ensino público em queda no ranking das escolas. Disponible en: <http://publication.prod.wcm.impresa.pt:8080/sicnot/especiais/rankingescolas2011/2011/10/15/ensino-publico-em-queda-no-ranking-das-escolas> [Consultado en 15-10-2011].
- [24] ESCOLANO BENITO, A.: *Tiempos y espacios para la escuela*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.
- [25] BEJA, F.: *A Cova do Lagarto*, Lisboa, Sudoeste Editora, 2007.
- [26] Universidade do Minho. Desemprego de docentes mais que duplica num ano. Disponible en: <http://umonline.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~~/Modules/Clipping/NoticiaView.aspx&ItemID=70738&Mid=111&lang=pt-PT&pageid=1&tabid=0> [Consultado en 20-08-2012].
- [27] Alusión à la crónica semanal de Nuno Crato en el periódico *Expresso*, denominada «Paseo aleatorio». El último «paseo» (tricentésimo quincuagésimo primero) se ha realizado en el día 28 de mayo de 2011, por motivos obvios, e a su libro: *Passeio aleatório pela ciência do dia-a-dia*, Lisboa, Gradiva, 2007.
- [28] SILVA, A., NEVES, J.: *Finanças públicas e política macroeconómica* (p. 203), Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 1992.
- [29] VIÑAO FRAGO, A.: *Historia de la Educación*, 12-13, 11-74, Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones, Salamanca, 1993-94.
- [30] NIEMEYER, O.: *Conversa de arquitecto*, Porto, Campo das Letras, 1997.