

Espaços e equipamentos para uma escola inclusiva

Ana Cação

Escola Superior de Artes e Design, Caldas da Rainha, Instituto Politécnico de Leiria

Alcídia Bôia

Escola Básica e Secundária de Guia, Pombal

Enquadramento e motivação

Em pleno século XXI, quando as competências digitais e sociais de professores e alunos são postas à prova, quando o modelo de aulas tradicional tende a ser descartado e se preconiza uma escola inclusiva, urge (re)pensar os espaços e os equipamentos, para além dos currículos, na educação.

De acordo com os “Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” – “Agenda 2030”, ONU – para uma “Educação de qualidade” (Objetivo 4.º), impõe-se “Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.” (Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Também, como corolário do artigo 24.º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006), foi, em Portugal, promulgado o Regime jurídico da educação inclusiva. Não obstante o extenso estudo que tem sido desenvolvido ao longo das últimas décadas na área da arquitetura escolar, e no seu preâmbulo o diploma legal assumir-se como uma consequência de uma metodologia centrada no design universal, referencia a adequação dos espaços escolares de forma perfunctória, não dando pistas a quem desenha ou reformula estes espaços para o fazer de forma adequada (Regime jurídico da educação inclusiva, 2018).

Interessa questionar como se adaptam as escolas, e sobretudo os respetivos espaços, ao acolhimento de alunos com necessidades diversas (Castro & Serra, 2020). Sobre os espaços construídos sob a égide da tríade: escola inclusiva, equitativa e de qualidade, ergue-se a necessidade do respetivo acompanhamento e que se proceda a uma análise e tratamento dos resultados, que venham a informar futuras escolhas na sua conceção e modo como estes são experienciados. Alguma literatura tem-se debruçado sobre os elementos arquitetónicos mais relevantes na ideação de espaços escolares adequados à promoção do bem-estar físico e psicológico dos seus utilizadores, dos quais se destacam a iluminação, cor, ruído, temperatura, ventilação e equipamento (Abouelsaad & Shafik, 2018; Walden, 2015).

Em prol de uma escola que se pretende de todos e para todos, da sua apropriação en-

quanto lugar, importa observar “o modo como gerem a percepção sensorial e psicológica do espaço físico”, o qual deve “induzir bem-estar intelectual e acessibilidade cognitiva em grupos vulneráveis” (Calvo-Sotelo, 2022, p.221). No mesmo lugar, Campos Calvo-Sotelo assegura que “para a inclusão social deve prestar-se especial atenção ao entorno construído, reconhecer as emoções que provoca como resposta a um lugar determinado”, sendo o pressuposto válido para usuários com necessidades específicas e para os demais.

Faz sentido reequacionar os espaços que foram construídos numa perspetiva de escola do futuro, que os mesmos sejam repensados em função da resposta dos utilizadores. O conceito *learning street* desenvolvido pelo arquiteto Herman Hertzberger, a partir da década de 1960, deixou traços nas obras realizadas no âmbito do “Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário”, em Portugal, marcados pelas áreas colaborativas e artérias sociais das escolas construídas. Assim, o Conservatório/Escola Secundária da Quinta das Flores, Coimbra, foi associado ao conceito, não só pela confluência das duas entidades – escola-conservatório – como pela estreita relação entre a biblioteca escolar e a movimentada rua adjacente a este espaço, sobejamente envidraçado, facultando um amplo contacto visual exterior-interior (Bóia, 2015). Atualmente, constata-se que a comunicação visual é atenuada pelo muro construído, entre a rua e a biblioteca, no que se afigura um exercício de reequacionamento do espaço biblioteca.

Presentemente o design participativo mostra-se como um caminho válido para a construção e reabilitação das escolas que se querem inclusivas. São os utilizadores do espaço, sobretudo alunos e professores, que podem dar contributos valiosos na redefinição dos ambientes. Esta participação pode importar elevados benefícios para a escola não apenas ao nível formal, mas também participar no bem-estar psicológico da população que utiliza os espaços, de forma adequada à inclusão de alunos com necessidades específicas e ter até consequências ao nível dos custos da respetiva manutenção, com a diminuição do vandalismo escolar e auto responsabilização dos alunos na conservação dos espaços escolares (Walden, 2015; Woolner, 2009).

Segundo Benade (2019), os espaços de aprendizagem flexíveis não são salutareos para todos os alunos, em particular para estudantes com Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade ou com Transtorno do Espectro do Autismo. No caso dos segundos sustenta esta posição baseado em observações a que acedeu sobre a adequação de salas de aula não tradicionais; em constante mudança, propícias à atividade e ao barulho. Estas não geraram um ambiente favorável à aprendizagem, tendo os discentes procurado um lugar tranquilo debaixo de mesas ou até dentro de armários, pelo que também os espaços de aprendizagem flexíveis podem ser geradores de exclusão.

A adequação de espaços e equipamentos a necessidades específicas múltiplas não facilita o processo de conceção. O *design* universal parte do princípio de que uma caracte-

rística do espaço adequada a determinadas necessidades será boa para a universalidade escolar. Com efeito, muitas destas necessidades são sobreponíveis, mas algumas conflituam, além da subjetividade implicada em algumas opções espaciais, o que dificulta a tomada de decisões projetuais (Abouelsaad & Shafik, 2018; Walden, 2015). Não obstante, é possível através do estudo e participação dos utilizadores do espaço, desenhar ambientes que atendam às múltiplas necessidades e sejam suficientemente flexíveis para admitir atuação dos utilizadores sobre os mesmos, com vista à sua adequação, bem como a simultânea e/ou futura adequação a outras necessidades da comunidade alargada (Abouelsaad & Shafik, 2018; Charteris et al., 2021; Walden, 2015; Woolner, 2009).

Neste contexto, propõe-se realizar um estudo da literatura mais recente sobre o tema, produzida após a divulgação da agenda 2030 da ONU, com especial enfoque na produção científica nacional, com o objetivo de identificar lacunas ao nível da investigação nacional e tendências para estudos futuros.

Palavras-chave: escola inclusiva; arquitetura escolar; equipamentos; inclusão; design

Referencias Bibliográficas

- Abouelsaad, A. & Shafik, Z. (2018). Architectural Design Criteria for Inclusive Education Schools. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3164208>
- Benade, L. (2019). Flexible Learning Spaces: Designed for inclusion? New Zealand Journal of Educational Studies, 54(1). <https://doi.org/10.1007/s40841-019-00127-2>
- Bóia, A. (2015). Arquitectura escolar e ensino secundário em Portugal (1974-2012) [Universidad de Salamanca]. <https://doi.org/10.14201/gredos.129323>
- Calvo-Sotelo, P. (2022). Campus inclusivus: arquitectura, innovación docente y sensibilidad para con la discapacidad intelectual. In Sánchez, G. & Frades, S. (Org.), Políticas para una Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad, una Visión desde España, Portugal e Iberoamérica (pp. 217–227). Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0328>
- Castro, A. & Serra, M. (2020). Espacio escolar y utopía universalizadora Definiciones, tensiones y preguntas en torno a lo espacial y la ampliación del derecho a la escolaridad. Perfiles Educativos, 43(171). <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59383>
- Charteris, J., Anderson, J. & Page, A. (2021). Psychological safety in innovative learning environments: planning for inclusive spaces. International Journal of Inclusive Education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1974108>

Decreto-lei n.º 54/2018, Regime jurídico da educação inclusiva. (2018). In Diário da República, 1.ª série — N.º 129 . <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Escola Parque das Nações / Orgânica Arquitectura. (2022, 8. November). ArchDaily Brasil. <https://www.archdaily.com.br/br/972785/escola-parque-das-nacoes-organica-arquitectura>

Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. <https://unric.org/pt/Objetivos-de-Desenvolvimento-Sustentavel/>

Walden, R. (2015). The school of the future: Conditions and processes – contributions of architectural psychology. In *Schools for the Future: Design Proposals from Architectural Psychology* (pp. 89–148). Springer Science+Business Media. https://doi.org/10.1007/978-3-658-09405-8_5

Woolner, P. (2009). Building Schools for the Future through a participatory design process : exploring the issues and investigating ways forward Participation in design. Bera 2009.