

UNIVERSIDADE DE COIMBRA
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Escola: Espaços com Gente Dentro

-Relatos de professores que habitam, pensam e sentem
o(s) espaço(s) escolar(es)-

Dissertação de Mestrado em Supervisão
Pedagógica e Formação de Formadores,
apresentada à Faculdade de Psicologia e
Ciências da Educação da Universidade de
Coimbra e realizada sob orientação da
Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro
Pessoa

Sílvia Paula Calado dos Santos Marques de Almeida

COIMBRA

2015

Aos meus filhos, meus pais e marido

AGRADECIMENTOS

No encerrar de uma tarefa necessariamente solitária como é um trabalho desta natureza, constatamos que nunca estivemos realmente sós, e que ao nosso lado desde a primeira hora estiveram sempre aqueles a quem resta agora agradecer.

Desta forma agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para este trabalho.

Agradeço especialmente à minha orientadora Doutora Maria Teresa Pessoa, pela amizade, pelo interesse e disponibilidade com que acompanhou este estudo e pelo estímulo nas horas mais difíceis.

Aos amigos, especialmente à Cristina, Fátima, Fernanda e à Teresa que sempre acreditaram em mim, mais que eu própria.

Aos meus pais, sogros e familiares pela paciência com que toleraram a minha ausência.

A todos os docentes pela sua colaboração e disponibilidade revelada com que participaram neste estudo de forma a tornar possível este trabalho.

Aos meus filhos e ao meu marido, por serem o meu reduto de força e carinho.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
ÍNDICE.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
RESUMÉ.....	xvii
INTRODUÇÃO	1
PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	5
CAPÍTULO 1- Enquadramento Teórico	7
1.1. Do Conceito de Espaço à Ideia de Ambiente Educativo	8
1.1.1. Noção de Espaço	8
1.1.2. O Ambiente Educativo.....	10
1.2. Arquitetura e Escola.....	12
1.2.1. Relação da Arquitetura Escolar com a Aprendizagem	21
1.2.2. Projeto Arquitetónico e Projeto Pedagógico	24
1.3. Os Professores e a Arquitetura Escolar.....	28
1.4. Arquitetura Escolar em Portugal.....	31
1.4.1. As Escolas Primárias	32
1.4.2. Os Liceus.....	42
CAPÍTULO 2- A Modernização do Parque Escolar Português.....	51
2.1. O Parque Escolar Português.....	51
2.1.1. 1.º Período de Construção: até 1935	52
2.1.2. 2.º Período de Construção: de 1936 até 1968	53
2.1.3. 3.º Período de Construção: a partir de 1968.....	54
2.2. Legislação aplicável às edificações escolares em Portugal	56
2.3. O Programa de Modernização do Parque Escolar.....	57
2.3.1. O programa e a Parque Escolar, E.P.E	57
2.3.2. Objetivos.....	58
2.3.3. O Programa de Modernização na Cidade de Coimbra	59
2.3.3.1. As Escolas Alvo	59
a) Escola Secundária Avelar Brotero	59
b) Escola Secundária Infanta D. Maria	67

c) Escola Secundária Quinta das Flores	72
PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO	77
CAPÍTULO 3- Metodologia	79
3.1. Opção Metodológica	79
3.2. Objetivos	80
3.3. O contexto	80
3.4. A escolha dos sujeitos a inquirir	81
3.5. Instrumentos de recolha de dados	81
3.5.1. O questionário	82
3.5.2. A entrevista	82
3.5.2.1. Estrutura do guião da entrevista	83
3.5.2.2. Procedimentos na realização das entrevistas	86
3.5.2.3. Procedimentos da análise de dados	88
3.6. Validade, fidelidade e credibilidade	90
CAPÍTULO 4- Apresentação e Interpretação dos dados	93
4.1. Caracterização dos sujeitos de investigação	93
4.2. Importância do espaço escolar	95
4.2.1. Espaço geral	96
a) Tipologia dos espaços	96
b) Qualidade do espaço	100
c) Sentimentos/Emoções	102
4.2.2. Sala de aula	104
a) Qualidade do espaço	104
b) Organização do espaço	107
c) Sentimentos/Emoções	113
4.3. A Escola antes da Intervenção	113
4.3.1. Espaço geral	114
a) Tipologia do espaço	114
b) Tipologia do uso	119
c) Qualidade do espaço	121
d) Organização do espaço	122
e) Sentimentos/Emoções	124
4.3.2. Espaço selecionado para retratar	126
a) Tipologia do espaço	127
b) Tipologia do uso	131

c) Sentimentos/emoções.....	137
4.4.A escola depois da Intervenção	139
4.4.1. Espaço Geral	140
a) Tipologia do espaço.....	140
b) Tipologia do uso	143
c) Sentimentos/emoções.....	145
4.4.2. Espaço selecionado para retratar.....	147
a) Tipologia do espaço.....	147
b) Tipologia do uso	150
c) Organização do espaço.....	151
d) Sentimentos/Emoções	155
4.4.3. Balanço(s)	158
a) Tipologia do espaço.....	158
b) Tipologia do uso	160
c) Qualidade do espaço	162
d) Organização do espaço	165
e) Alteração das práticas.....	167
f) Qualidade dos materiais	171
g) Expectativas.....	172
h) Auscultação dos docentes.....	175
i) Sentimentos/Emoções	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	187
ANEXOS	191
ANEXO 1 – Pedido de colaboração.....	193
ANEXO 2 – Guião da entrevista semiestruturada para docentes	194
ANEXO 3 – Matriz resultante da leitura dos conteúdos das entrevistas e respetiva classificação em: Áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores.....	197
ANEXO 4 – Matriz da Análise de Conteúdo.....	201

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- "Teaching Bucharest" Charles Doussalt (1853)	13
Figura 2- Sala de aula medieval	14
Figura 3- Sala de aula com estrado.....	15
Figura 4- Escola Isabelina- sala de aula do século XVI (xilogravura)	16
Figura 5- Sala de aula do século XIX	17
Figura 6-"A escola do ano 2000" Jean Marc Cotí e Villemard (1899).....	18
Figura 7- Panóptico de Jeremy Bentham	19
Figura 8- Planta com plano do mobiliário da Escola Heinavaara	30
Figura 9- Projeto técnico de uma escola primária dos finais do século XIX.	34
Figura 10- Escola do Conde Ferreira em Vila do Conde de 1866	35
Figura 11- Escola Adães Bermudes em Vila Real.....	36
Figura 12- Sala de aula do Estado Novo (Museu Escolar de Marrazes)	37
Figura 13- Projetos regionalizados do Arquiteto Raul Lino	39
Figura 14- Antiga Escola Primária de Penacova (Plano dos Centenários)	40
Figura 15- Liceu Camões 1919 (Lisboa)	44
Figura 16- Liceu Júlio Henriques (José Falcão) em Coimbra de 1931/36	46
Figura 17- Projetos tipo pavilhonares para escolas do ensino preparatório e secundário (interior e exterior)	48
Figura 18- Vista aérea da Escola Avelar Brotero, em Coimbra (finais dos anos 60).....	60
Figura 19- Antiga oficina de Carpintaria da Escola Avelar Brotero	61
Figura 20- Atual Carpintaria da Escola Avelar Brotero	63
Figura 21- Obras do PMEES	65
Figura 22- Ficha de Caracterização do projeto do PMEES para a Escola Brotero	66
Figura 23- Plano dos anos 50 do Liceu Nacional Infanta D. Maria e da atual zona da Solum, em Coimbra	68
Figura 24 - Edifício do Liceu Nacional Infanta D. Maria.....	69
Figura 25- Escola Secundário Infanta D. Maria- RGA nos anos quentes do pós-25 de abril	70
Figura 26- Ficha de Caracterização do projeto do PMEES para a Escola Secundária Infanta D. Maria. 71	
Figura 27- Aspeto dos pavilhões da antiga Escola Secundária Quinta das Flores.....	72
Figura 28- Aspetos gerais da Escola Secundária Quinta das Flores.....	73
Figura 29- Aspeto do novo edifício que integra agora as duas instituições.....	74
Figura 30- Fachada principal da nova Escola Secundária Quinta das Flores	75
Figura 31- Ficha de Caraterização do projeto do PMEES para a Escola Secundária Quinta das Flores	76

Figura 32- Sala de professores	97
Figura 33- Entrada da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra.....	98
Figura 34- Cantina da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra	99
Figura 35- Sala de professores da antiga Escola Secundária Quinta das Flores.....	103
Figura 36- Pátio interior de um bloco da antiga Escola Secundária Quinta das Flores.....	106
Figura 37- Antiga sala de aula da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra.....	110
Figura 38- Atuais salas de aulas da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra	110
Figura 39- Aula de informática na Escola Secundária Infanta D. Maria	111
Figura 40- Atual laboratórios da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra	111
Figura 41- Antiga sala de professores da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra	116
Figura 42- Bar da antiga sala de professores da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra .	116
Figura 43- Ginásio da antiga Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra.....	117
Figura 44-Campos exteriores da Escola Secundária quinta das Flores, em Coimbra.....	118
Figura 45- Serviços administrativos da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra	118
Figura 46- Aspetos da antiga sala de professores da Escola secundária Infanta D. Maria, em Coimbra	120
Figura 47- Entrada da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra.....	128
Figura 48- Entrada da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra.....	128
Figura 49- Hall de entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra	129
Figura 50- Fachada e antiga entrada principal da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra ...	130
Figura 51- Salão polivalente da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra.....	130
Figura 52- Antigo laboratório da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra	131
Figura 53- Entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra	133
Figura 54- Paineis da antiga entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra	134
Figura 55- Espaços verdes da antiga entrada da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra	135
Figura 56- Espaços verdes da antiga entrada da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra	135
Figura 57- Aspetos do salão polivalente da antiga Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra	136
Figura 58- Atual sala de professores da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra.....	141
Figura 59- Pátio da Entrada da atual Escola secundária Avelar Brotero, em Coimbra	149
Figura 60- Pátio da Entrada da atual Escola secundária Avelar Brotero, em Coimbra	149
Figura 61- Nova biblioteca da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra	152
Figura 62- Grande auditório do Conservatório de Música de Coimbra / Escola Secundária Quinta das Flores em Coimbra Fonte: http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/067	152
Figura 63- Escadarias na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra	153

Figura 64- Mangas de acesso da Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra	154
Figura 65- Mangas de acesso da Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra	154
Figura 66- Corredores da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra	155

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos.....	94
Quadro 2- Área temática: Importância do Espaço Escolar	95
Quadro 3- Espaço Geral.....	96
Quadro 4- Tipologia dos Espaços	96
Quadro 5- Qualidade do Espaço	100
Quadro 6- Sentimentos/Emoções.....	102
Quadro 7- Sala de Aula	104
Quadro 8- Qualidade do Espaço	105
Quadro 9- Organização do espaço.....	108
Quadro 10- Sentimentos/Emoções.....	113
Quadro 11- Área temática: Escola antes da intervenção	114
Quadro 12- Espaço geral	114
Quadro 13- Tipologia do espaço	115
Quadro 14- Tipologia do uso	119
Quadro 15- Qualidade do espaço.....	121
Quadro 16- Organização do espaço.....	122
Quadro 17- Sentimentos/Emoções.....	124
Quadro 18- Espaço selecionado para retratar	126
Quadro 19- Espaço selecionado para retratar	127
Quadro 20- Tipologia do uso	132
Quadro 21- Sentimentos/Emoções.....	137
Quadro 22- Escola depois da intervenção.....	139
Quadro 23- Espaço Geral.....	140
Quadro 24- Tipologia do espaço	140
Quadro 25- Tipologia do uso	143
Quadro 26- Sentimentos/Emoções.....	145
Quadro 27- Espaço selecionado para retratar	147
Quadro 28- Tipologia do espaço	148
Quadro 29- Tipologia do uso	150
Quadro 30- Organização do espaço.....	151
Quadro 31- Sentimentos/Emoções.....	156
Quadro 32- Balanço(s)	158
Quadro 33- Tipologia do espaço	159
Quadro 34- Tipologia do uso	161
Quadro 35- Qualidade do espaço.....	163
Quadro 36- Organização do espaço.....	166
Quadro 37- Alteração das práticas	168
Quadro 38- Qualidade dos materiais	171
Quadro 39- Expectativas	173
Quadro 40- Auscultação dos docentes.....	175
Quadro 41- Sentimentos/Emoções.....	178



RESUMO

O complexo e heterógeno grupo que compõe a população escolar partilha seguramente um fator comum: o espaço escolar. Considerando que a relação entre os seres humanos e os ambientes envolventes construídos é dinâmica e reflexiva, onde os edifícios e espaços arquitetónicos corporizam questões socioculturais dominantes, parece inquestionável a influência dos espaços físicos destinados ao ensino, os quais, podem mesmo ser interpretados como provocando um tipo de educação. Neste cenário onde evoluem e interagem gerações de alunos, e onde ocorrem múltiplos processos cognitivos afetivos e sociais, não ficam à margem professores, dirigentes, encarregados de educação e até comunidades locais, o que espelha a sua enorme abrangência.

É nesta problemática que se insere o presente estudo, no qual se pretende conhecer as opiniões dos docentes acerca da importância do espaço escolar, da sua conceção e organização, e acerca das alterações ocorridas no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário.

A metodologia adotada apoia-se na realização de entrevistas semiestruturadas e na recolha de relatos escritos pelos sete docentes de três escolas da cidade de Coimbra.

O processo de investigação qualitativa adotado permitiu identificar os espaços mais importantes para os professores: as salas de aula, onde se dá a ação educativa e os espaços de sociais onde acontecem as interações emocionais que a podem apoiar; e os fatores físicos limitadores do processo de ensino aprendizagem: térmicos, acústicos, de visibilidade. Observou-se uma vontade por parte dos professores em adotar metodologias mais dinâmicas ao nível da gestão do espaço de sala de aula, mas ao mesmo tempo ainda uma certa inoperância, fruto de uma estrutura organizativa pouco flexível. No que se refere ao Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, os professores reconhecem as suas virtudes na melhoria da qualidade dos espaços, mas lamentam a sua limitada participação em todo o processo. Com este estudo, percebeu-se a necessidade de continuar a promoção da reflexão e do diálogo sobre esta problemática entre os diversos atores que a vivem.

Palavras-chave: ambiente pedagógico, espaço educativo, espaço escolar.

ABSTRACT

The complex and heterogeneous group that makes up the school population definitely shares a common factor: the school space. Considering that the relationship between human beings and the built surrounding environment is dynamic and reflexive, considering that buildings and architectural spaces materialize dominant socio-cultural issues, it seems unquestionable that there is an influence of physical spaces devoted to teaching and that they can even be interpreted as causing a type of education. In this scenario, in which generations of students develop and interact and where multiple cognitive, emotional and social processes take place, teachers, directors, parents and even local communities do not remain aside, which reflects their wide range.

This study is inserted in this issue, being its purpose to know the opinions of the teachers about the importance of school space, design and organization and also about the transformations carried out as part of Secondary School Modernisation Programme.

The methodology that has been adopted is based on the achievement of semi-structured interviews and on the collection of reports written by seven teachers from three schools in the city of Coimbra.

The qualitative investigation process that has been adopted, has allowed us to identify the most important areas for teachers: the classrooms, where the educational activity takes place and the social spaces, where emotional interactions that can support it happen, as well as physical factors which may limit the teaching and learning processes: thermal, acoustic and of visibility.

It has been observed that there was clearly the willingness of teachers to adopt more dynamic methodologies in the classroom management, but at the same time there was inefficiency as result of lack of flexibility of the organisational structure. Regarding the Secondary School Modernisation Programme teachers recognize its virtues in improving the quality of spaces, but they complain of their limited participation in the process. With this study we have perceived the need to continue promoting reflection and dialogue on this issue among the various actors who experience and live it.

Keywords: educational environment, educational space, school space

RESUMÉ

Le complexe et hétérogène groupe qui compose la population scolaire partage sûrement un facteur commun: l'espace scolaire.

En considérant que la relation entre les êtres humains et les ambiances environnantes construites est dynamique et réflexive, où les édifices et les espaces architecturaux matérialisent des questions socioculturelles dominantes, l'influence des espaces physiques destinés à l'enseignement semble indiscutable, et ceux-ci peuvent même être interprétés comme provoquant un type d'éducation. Dans ce scénario où évoluent et interagissent des générations d'élèves, et où se déroulent de multiples processus cognitifs, affectifs et sociaux, les professeurs, les dirigeants, les parents d'élèves et même les communautés locales ne restent pas à la marge, ce qui reflète leur énorme accaparement.

C'est dans cette problématique que l'on insère la présente étude, dans laquelle l'on prétend connaître les opinions des professeurs sur l'importance de l'espace scolaire, de sa conception et organisation et sur les transformations déroulées dans le cadre du Programme de Modernisation des Écoles de l'Enseignement Secondaire.

La méthode adoptée s'appuie sur la réalisation d'interviews semi-structurées et sur le recueil de rapports écrits par les sept enseignants de trois écoles de la ville de Coimbra.

Le processus d'investigation qualitative adopté permet d'identifier les espaces les plus importants pour les professeurs : les salles de cours où se réalise l'action éducative et les espaces sociaux où se déroulent les interactions émotionnelles qui peuvent la soutenir ; et les facteurs physiques limitatifs du processus d'enseignement et d'apprentissage : thermiques, acoustiques et de visibilité. On a observé une volonté de la part des enseignants d'adopter des méthodologies plus dynamiques au niveau de la gestion de l'espace de la salle de classe, mais en même temps encore, d'une certaine inefficacité, fruit d'une structure organisationnelle peu flexible. En ce qui concerne le Programme de Modernisation des Écoles de l'Enseignement Secondaire, les professeurs reconnaissent leurs vertus dans l'amélioration de la qualité des espaces, mais se lamentent sur leur limitée participation dans tout le processus. Avec cette étude, on a perçu la nécessité de continuer la promotion de la réflexion et du dialogue sur cette problématique entre les divers acteurs qui la vivent.

Mots-clé: ambiance pédagogique, espace éducatif, espace scolaire



INTRODUÇÃO

“Uma boa infraestrutura está, na realidade, na base da qualidade da educação. Para uma sociedade que procura formas de abordagem das necessidades educacionais do futuro, o edifício em si próprio é um bom começo.”

(Berner, 1993, p. 28)

Espaço e tempo são dimensões que envolvem o ser humano ao longo de toda a sua vida, enquadrando e influenciando indiscutivelmente as suas diferentes atividades e as relações por este estabelecidas.

O espaço escolar, por ser o primeiro cenário extra família onde ocorrem aprendizagens e interações sociais importantes, transcende o conjunto de suas edificações, marcando todos os que por lá passam. A escola é, desta forma, um território que amplia a vivência do aluno, um lugar singular com características específicas, aonde se vai quase todos os dias, onde se permanece durante certas horas desses mesmos dias, e de onde se volta. Podemos mesmo dizer que o espaço escolar é, enquanto espaço físico, um símbolo organizado e habitado por docentes e discentes, que comunica e educa. Atualmente, ainda muitos professores e alunos passam grande parte do seu tempo em ambientes pouco estimulantes e pouco potenciadores do desenvolvimento de uma consciência e de um sentido de pertença. É então fundamental a participação e o planejamento para combater este fenómeno, isto é, provocar a reflexão dos que, de uma forma ou de outra, se dedicam a esta complexíssima tarefa da educação. Importa pois, estimular o diálogo sobre os espaços a projetar, para que o pensamento sobre a arquitetura escolar não caminhe de costas voltadas para a atividade pedagógica.

Com o alargamento da escolaridade obrigatória e o aumento do tempo de permanência na escola, assiste-se presentemente a uma crescente tomada de consciência do peso e relevância do espaço escolar no desenvolvimento de crianças e jovens e no bem-estar de todos os que o habitam.

É neste quadro que surge este trabalho, fruto da relação que a autora foi construindo com o espaço escolar ao longo de toda uma vida. Primeiro como aluna, mais tarde e atualmente enquanto docente, tendo pelo meio passado por uma formação em Arquitetura. Desde sempre que as questões do espaço escolar se afirmaram significativas no seu percurso. O espaço escolar que se constitui inicialmente como um referencial, reduto de aprendizagens e produtor de memórias, passou, enquanto estudante de Arquitetura, a objeto de estudo e finalmente, já professora de Artes, a ferramenta de trabalho. A ideia para este estudo aparece, assim, ligada não só à esfera de interesses associados à sua formação inicial, mas, sobretudo, ligada à sua prática docente.

No decurso do exercício da docência, a autora desde logo se confrontou com as questões da gestão do espaço reservado para dinamização das aulas de Artes. A cada atividade planeada surgiam as perguntas sobre como fazer para que os alunos dessem mais atenção à explicação prestada, trabalhassem com mais concentração quando necessário, observassem melhor os objetos e espaço para melhor os representar e ainda como interagirem melhor quando assim fosse necessário. Para a autora, as dinâmicas e métodos utilizados dentro e fora da sala de aula sempre estiveram associadas à utilização e mobilização dos recursos físicos: mobiliário, janelas, portas, chão, paredes e outros objetos eram recursos na reorganização da estrutura da sala de aula, usados como objeto de estudo analítico, como modelo, ou ainda como pretexto de abstração e generalização. E o mesmo se aplicava aos restantes espaços das escolas: nos corredores estudava-se a perspetiva central ou cónica; nos espaços verdes - o desenho da natureza; nos átrios ou salas de convívio - a comunicação e *design* gráfico dos cartazes afixados; no exterior – a arquitetura e nas paredes – a textura das superfícies. Todo o espaço se revelava uma imensa sala de estudo e experimentação para se transformar, noutras ocasiões, numa polivalente sala de exposições.

Numa altura em que cada vez mais países procuram desenvolver recursos e metodologias, com o objetivo de criar uma participação autêntica dos estudantes e professores, municípios e comunidade, nas decisões relativas ao ambiente físico da sua escola, também em Portugal se assiste a uma movimentação animadora no que aos espaços escolares diz respeito. De facto, tivemos em Portugal, a partir 2007, o Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, também conhecido por Programa de Modernização do Parque Escolar. As diversas intervenções nas

escolas, muitas das quais seriamente degradadas e por vezes obsoletas, resultantes do PMEES, foram desde a primeira hora saudadas pelas comunidades, sobretudo pelos professores que as acompanharam com animada expectativa. Findo este processo importa, agora, analisar os diversos aspetos que envolveram este projeto.

Este estudo visa, deste modo, conhecer qual a importância que os professores, como agentes educativos participantes nestas dinâmicas, atribuem ao espaço escolar, quais as memórias que guardam do espaço antes e depois do PMEES, como veem as transformações ocorridas nas “suas” escolas, e finalmente qual foi o seu papel em todo o processo de reabilitação. Para tanto foram escolhidas, como *locus* da investigação, as três escolas secundárias de Coimbra que foram intervencionadas pela Parque Escolar EP. O tema estudado, “o espaço escolar”, é investigado considerando uma abordagem exploratória das opiniões e memórias dos docentes que assistiram nessas escolas ao processo de transição dos antigos para os agora renovados espaços.

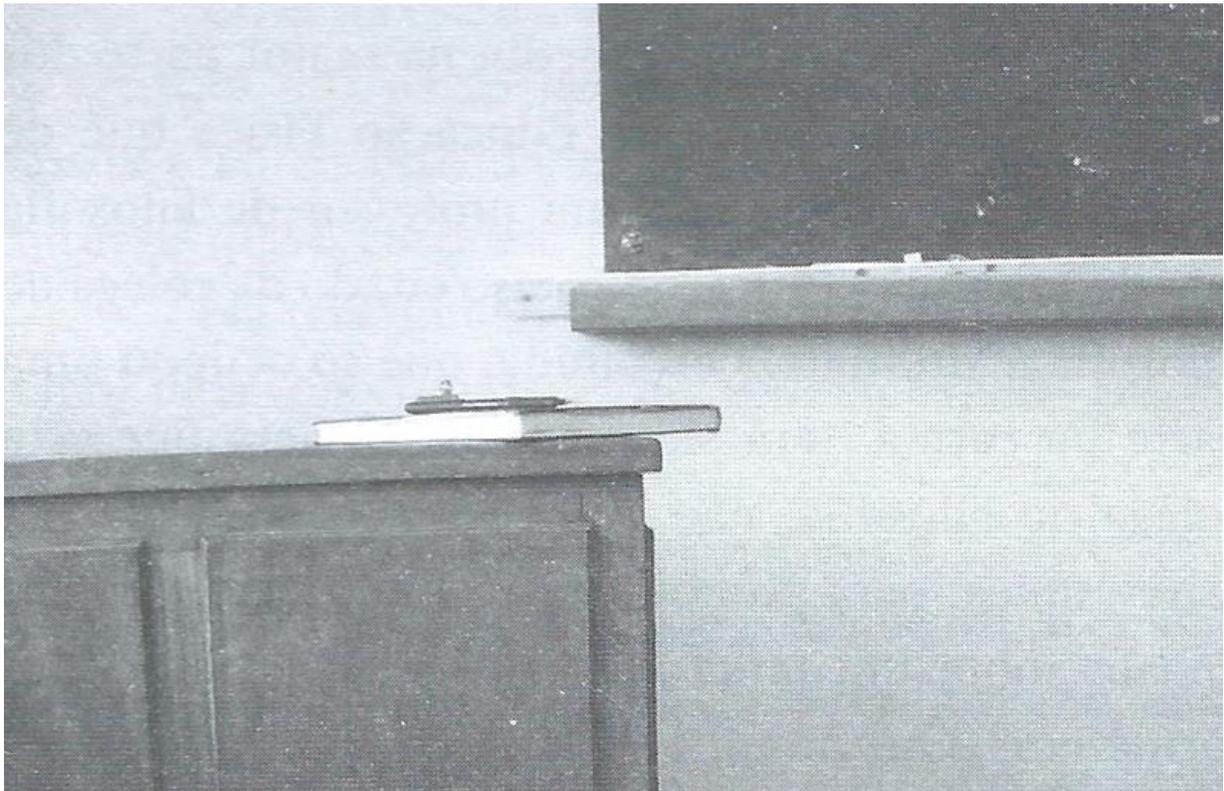
O presente trabalho está estruturado em duas partes distintas.

A primeira parte visa o enquadramento geral da problemática em estudo e é constituída por dois capítulos. No primeiro capítulo apresentamos o enquadramento teórico referente aos conceitos de espaço e ambiente educativos, à relação da arquitetura com a escola e com a aprendizagem, bem como à história da evolução da arquitetura escolar em Portugal e no mundo. O segundo capítulo tenta perspetivar o passado recente e a atual situação do parque escolar em Portugal, abordando o enquadramento normativo legal aplicável às edificações escolares e terminando com uma abordagem ao Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, especificando o caso das escolas de Coimbra.

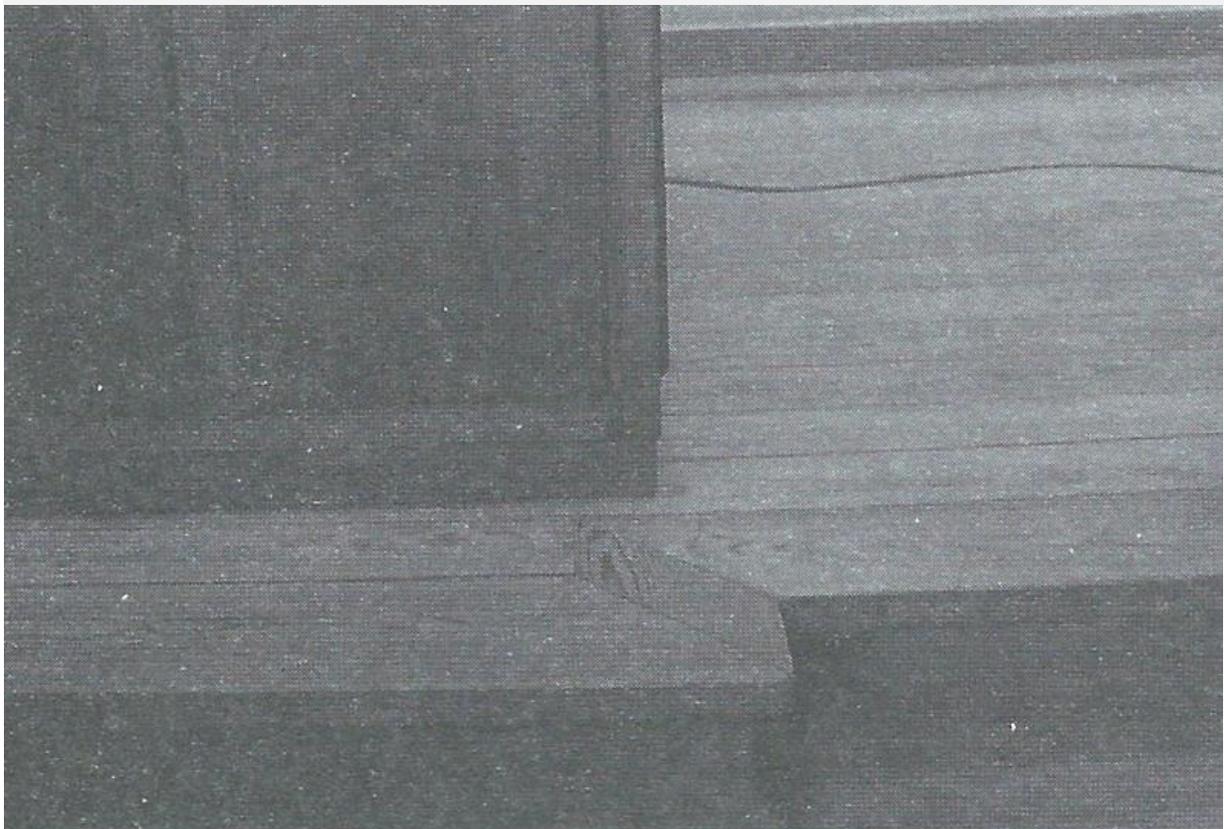
A segunda parte desta dissertação corresponde à apresentação do estudo empírico realizado e é constituído por dois capítulos. No terceiro capítulo enunciamos a metodologia adotada, fundamentando com a problemática do estudo, apresentamos o tipo de estudo realizado e os sujeitos-alvo do estudo. Finalmente descrevemos os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados no tratamento da informação e no desenvolvimento da pesquisa. No capítulo quatro procedemos à análise e interpretação dos resultados, através dos dados provenientes das entrevistas realizadas e, por último, apresentamos a interpretação e discussão dos resultados.



Por fim, nas considerações finais, tentamos dar conta dos aspetos mais importantes do estudo realizado. Ainda neste âmbito apresentamos as limitações com que fomos confrontados e, na medida do possível, enunciamos algumas pistas de trabalho para futuros aprofundamentos da temática abordada.



PARTE 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA





CAPÍTULO 1- Enquadramento Teórico

“...há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.”¹ (Paulo Freire, 1996, p. 49)

Dos inúmeros conceitos com que nos temos cruzado sobre “o que é a escola”, aquele de que mais nos aproximamos tem a ver com a noção de um espaço relacional, no qual, fruto dos diferentes tipos de relações estabelecidas (pessoais, sociais, institucionais, pedagógicas, etc...), acontecem diversas aprendizagens, e é isso mesmo que defende Freire. Para este autor, a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Esta perspetiva implica, desde logo, o carácter multidimensional que a escola possui. Assim, a discussão sobre a “escola ideal” não pode ser reduzida a um único aspeto, seja este de ordem pedagógica, social ou arquitetónica. Torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar que inclua reflexões sobre um grande número de elementos envolvidos no processo educativo: o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar.

O ambiente físico escolar é, por essência, o local do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, mas não só. O edifício escolar deve ser observado não apenas como resultado da expressão cultural de uma comunidade, espelhando aspetos que vão além da sua própria materialidade, mas também como fator interferente no quotidiano escolar, pelo que se torna necessário trazer o espaço escolar ao debate educacional e compreendê-lo.

¹ “É incrível que não imaginemos a significação do “discurso” formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso ‘pronunciado’ na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.” (Freire, 1996, p. 49)

1.1. Do Conceito de Espaço à Ideia de Ambiente Educativo

1.1.1. Noção de Espaço

Falar sobre espaço é, fundamentalmente, falar sobre como o espaço se revela ao homem e como este o percebe. Piaget estudou como a criança desenvolve a noção de espaço. Para ele, não interessa o que é o espaço, mas sim saber como a criança desenvolve esta noção que, depois, vai aprender a chamar de espaço.

Os conceitos de “espaço” e de “tempo” são ilimitados, como são ilimitadas as possibilidades de análise que possibilitam.

O termo “espaço” admitiu diversas definições. Desde o “espaço platônico”² ao “espaço curvo”³ de Einstein que o espaço é objeto de estudo em diferentes campos do conhecimento. França (1994) aponta a dificuldade de definir este termo de uma forma ampla e categórica, sendo que cada definição está relacionada com questões de ordem epistemológica, no desenvolvimento das ciências e da reorganização social do homem.

Das principais definições de espaço destacam-se a do espaço geométrico e a de espaço vivido. Enquanto a primeira remete para uma construção abstrata, eterna e indestrutível, básica na construção da realidade humana, a segunda assenta na configuração a partir de características atribuídas, que reclama a presença e a ação do indivíduo para sua existência. Montaner (2001) diferencia claramente os conceitos de espaço geométrico e de espaço vivido: “O primeiro tem uma condição ideal, teórica, genérica e indefinida, e o segundo possui um caráter concreto, empírico, existencial, articulado, definido até aos detalhes (...) o lugar é definido por substantivos, pelas qualidades das coisas e dos elementos, pelos valores simbólicos

² “Em Platão o espaço é um terceiro gênero de ser, não se confundindo nem com as Ideias nem com o mundo sensível. Sem ser o modelo a partir do qual o demiurgo criou o mundo sensível e ao mesmo tempo não pertencendo à categoria dos objetos sensíveis que compõem este mundo, o espaço é comparado a um recetáculo no qual as coisas sensíveis são inseridas e de onde tais coisas tiram seus nutrientes depreende-se que o espaço de Platão não se identifica com o espaço puramente geométrico. (...) Antes de ser um espaço vazio, com características somente geométricas, a $\chi\acute{\epsilon}\rho\alpha$ tem algo de vivo, de dinâmico, o que parece não se conformar precisamente com uma concepção estática de espaço.” (Gomide, 2007, pp. 187,201)

³ De acordo com a teoria da relatividade de Einstein, o tempo é a quarta dimensão de um espaço tridimensional que é encurvado pela gravidade (Feynman, 2008)

e históricos; é ambiental e está relacionado fenomenologicamente com o corpo humano” (Montaner, 2001, pp. 31-32)

Para Frago e Escolano (1998, p. 78) “Todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaços que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica.”. Assim, ao mesmo tempo em que é impregnado de significados, o espaço também os produz, ou seja: o espaço vivido é constituído de características que transcendem o significado geométrico, visto que: “O espaço vivido é o espaço da nossa experiência no mundo, das ações empreendidas pelo nosso corpo ao tomar esse mundo. É o espaço que comporta as espacializações que nos fizeram felizes, ansiosos, tristes ou alegres, que nos trouxeram recompensas ou sofrimentos, que nos engrandeceram ou castigaram” (Malard, 2006, p. 30). Também para Ribeiro (2004) o espaço material é o cenário que assiste à revelação das nossas sensações, as quais provocam marcas profundas que perduram, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. O espaço físico adquire, assim, uma nova condição: a de ambiente (Lima, 1989).

Numa perspectiva mais educacional, Freire (1994, p. 96) considera que “O espaço é retrato da relação pedagógica. Nele é que o nosso conviver vai sendo registrado, marcando nossas descobertas, nosso crescimento, nossas dúvidas. O espaço é retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a nossa maneira de viver esta relação”. Na mesma linha, Ribeiro (2004) salienta que o espaço não é neutro e está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais. Esta autora refere Piaget (1970) para ressaltar que espaços de vivência como a casa, a escola, o bairro, representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas. Aqueles espaços propiciam experiências que constituem fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. Deste modo, para a autora, o espaço escolar é um constructo gerado por múltiplos interesses evidentes e ocultos, que afetam a vida dos sujeitos, produzindo inclusões

e exclusões, sendo, portanto, um elemento significativo do currículo, inclusive na sua concepção de currículo oculto, ou seja, o conjunto de normas e valores que, embora não estejam explícitos, são, efetivamente, transmitidos pela escola.

Em síntese, podemos dizer que o espaço é indissociável do humano, quer pela significação que este dele faz, mas sobretudo pela forma como o habita, o apreende o transforma, e como nele se relaciona com os outros que nele se “movem”.

1.1.2. O Ambiente Educativo

O ambiente de aprendizagem é, pois, o cenário onde existem e se desenvolvem as condições favoráveis à aprendizagem. Contempla as condições materiais necessárias para a implementação do currículo, seja qual for a sua concepção, e as relações interpessoais básicas entre professores e alunos. Isto mesmo nos refere Duarte (2003, p. 140), que observa que “o ambiente educativo é estabelecido nas dinâmicas que constituem os processos educativos e que envolvem ações, experiências vividas por cada um dos participantes, atitudes, condições materiais e socioafetivas, múltiplas relações com o meio ambiente e a infraestrutura necessária para realização de fins culturais que são explicitadas em toda a proposta educativa”. Também Ribeiro (2004, p. 105) ao remeter-se à dimensão educativa do ambiente, ressalta que “O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender, exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente.”.

Noutra perspetiva, Bernstein (2003) considera que as escolas apresentam uma estrutura material do espaço fortemente “classificada”, em que os lugares não são intermutáveis e, pelo contrário, se diferenciam segundo rígidas fronteiras simbólicas, salvaguardadas por severas práticas de controlo. É também nessa perspetiva que Pimenta (2006, p. 111) refere que “O espaço escolar é organizado com base nas salas de aula, que são a estrutura organizacional de cada classe ou turma. Esta é sem dúvida o único espaço atribuído aos alunos, e, em paralelo, esse é também o único lugar que o professor habita. Na composição do edifício escolar

também existem espaços comuns, são os chamados espaços de lazer e entretenimento, os recreios, no interior do edifício, os lugares de passagem – átrios ou corredores são geralmente diferenciados para professores e alunos”.

Por outro lado, também no que se refere à sala de aula, é importante a opinião de Sanfelice (1994, p. 86), que considera que “a sala de aula, não é aquele espaço físico inerte da instituição escolar, mas aquele espaço físico dinamizado prioritariamente pela relação pedagógica”.

Assim, considerando os aspetos anteriormente referidos, podemos sintetizar que a questão da análise e conceção de ambientes educativos não é simples. Nesta discussão devem, pois, ser tidos em conta aspetos de organização e arranjo espacial, as relações estabelecidas entre os elementos de sua estrutura, mas também padrões de comportamento em que são desenvolvidas as interações que ocorrem entre as pessoas, o tipo de relações que se estabelecem entre pessoas e os objetos, os papéis que fixam os critérios educativos vigentes e as atividades que são executadas.

Autores como, Carneiro, Leite e Malpique (1983), França (1994) e Mallard (2006) defendem que a dimensão física do espaço escolar - a arquitetura, apresenta características condicionadoras e disciplinadoras implícitas na organização do espaço e dos objetos dispostos no seu interior, que podem afetar a relação aluno-aprendizagem. A este respeito referem alguns significados impressos na espacialização de uma sala de aula com carteiras em filas e voltadas para o professor. Na sua opinião, esta disposição, para além de significar “aula expositiva”, pode regular todo o desenvolvimento das atividades a ter lugar. As filas de mesas e cadeiras orientadas numa direção indicam qual o sentido da atenção pretendida, o quadro ou ecrã em frente a elas reforça-o, a secretária em frente das carteiras e ao lado do quadro, maior do que as mesas dos alunos ocupando uma área relativa também maior, significa que a pessoa a ocupá-la tem posição de destaque naquele contexto, que é a ela que se deve atenção, que essa pessoa é decididamente mais importante do que as outras. Enfim, uma espacialização revela não somente a estrutura organizacional da atividade como a estrutura de poder da sociedade em que se insere. Deste modo, França (1994) descreve que uma distribuição rígida do mobiliário produz uma configuração que empobrece as interações e não estimula a criatividade, fazendo com que tudo ocorra dentro de um planeamento pré-concebido e de um padrão desejado. Para além da disposição desse mobiliário, que constitui

uma forma de delimitar o espaço de educação formal, o que contribui para a automatização de comportamentos e para a instituição de uma visão parcial de realidade, também as próprias características deste mobiliário podem condicionar comportamentos e favorecer a redução de atitudes de participação e envolvimento dos alunos nas atividades. Este autor fala do desconforto, por vezes verdadeiro mau estar, originado por um *design* ultrapassado, indiferenciado e por vezes inadequado aos mais variados biótipos: crianças e jovens adultos, destros e canhotos.

Também Amado (2001, p. 81) refere que “ninguém rejeita, hoje, a ideia de que a arquitetura geral de uma escola e a configuração das salas de aula condicionam o comportamento dos seus ocupantes”. As instalações de uma escola devem, por isso, ser vistas como parte integrante e essencial ao cumprimento dos objetivos educativos, o que nem sempre acontece; dando por vezes origem à dificuldade de adaptação e ao aparecimento da indisciplina. Como salienta este autor, será o caso de situações envolvendo salas de aula pequenas; demasiado quentes no verão e frias no inverno; com pouca ou nenhuma insonorização, etc.

A compreensão de que a organização e distribuição espacial respondem a uma planificação, a um modelo pedagógico que guia a instituição educativa, que se define e ajusta para cativar os estudantes, com o objetivo de evitar os conflitos e potenciar as aprendizagens perseguidas. É, portanto, essencial, sendo conveniente pensar e estruturar o espaço de forma respeitadora da intervenção educativa e das diferenças individuais e de grupo.

1.2. Arquitetura e Escola

"A escola não deve ter a melancolia da cadeia. Pestalozzi, Froebel, os grandes educadores, ensinavam em pátios, ao ar livre, entre árvores. Froebel fazia alterar o estudo do ABC e o trabalho manual; a criança soletrava e cavava. A educação deve ser dada com higiene...". (Eça de Queiroz, 1872)

A questão do espaço formal que corporiza a ideia da escola, tal como a entendemos atualmente, envolve fatores diversos, dos quais, os mais interessantes

se prendem com as construções ideológicas que as diferentes sociedades foram produzindo ao longo da história da humanidade. Esta evolução natural nas concepções das diferentes sociedades originou, necessariamente, uma organização muito distante do contexto que esteve na sua origem também ao nível do espaço físico a ela dedicado.

Melatti (2004), que considera importante discutir o espaço físico onde se dá a aprendizagem, relata no seu estudo sobre a arquitetura escolar e a prática pedagógica como mesmo nas sociedades mais remotas a educação tinha um grande valor. A autora narra como, na antiguidade a instrução era realizada em casa, na maioria dos casos, pelos pais. Na gravura "Teaching Bucharest" de Charles Doussalt (cf. Figura 1) podemos, mesmo, conhecer os espaços eleitos para educar nas cidades babilônicas e na Roma antiga, por proporcionarem uma melhor vigilância: os pátios e jardins internos.



Figura 1- "Teaching Bucharest" Charles Doussalt (1853)

Fonte: http://www.cs.mcgill.ca/~rwest/link-suggestion/wpcd_2008-09_augmented/wp/e/Education.htm

Ainda Melatti descreve que também na Grécia a instrução ocorria em pátios e jardins, locais dedicados à leitura e estudo, situados nos templos. "Uma das manifestações de prosperidade era a maior importância dada à instrução. Muitas casas tinham instalações para o treinamento de escribas, como pátios para ensinar,

com bancos e recipientes para barro e água. Numerosas plaquetas foram encontradas nesses pátios — plaquetas de exercícios, listas lexicais e excertos literários. Parece que a maioria dos residentes educava aí os seus filhos, visto que as plaquetas escolares foram encontradas em quase todas as casas.” (Leick, 2003, p. 183).

Segre (2006) conta como Platão e seus discípulos se reuniam nesses pátios e jardins iniciando uma cultura filosófica integrada na paisagem natural.

Já na Idade Média a instrução sofreu algumas modificações, estabeleceu-se nas igrejas, o que impunha uma educação mais rígida com vigias e regras. As imagens que nos ficaram desse período, como a da Figura 2, que se crê possa representar a universidade de Bolonha, revelam que as salas de aula passaram a confundir-se com a hierarquia e rituais dos templos, em parte devido ao objetivo principal da instrução: o de educar para o mister clerical. Nesta imagem é facilmente observável uma distribuição espacial que reproduz a hierarquia dos templos, com o seu ritual de celebração, onde um mestre ocupa a posição central, como detentor da verdade a difundir, e os “fiéis” se sentam para escutar os conhecimentos divulgados.



Figura 2- Sala de aula medieval
Fonte: <http://www.cwrl.utexas.edu/~bump/VSA/Bologna.html>

Esta disposição refletiu-se mais tarde na estrutura da (ainda) atual sala de aula, como observamos na Figura 3 e nos relata França (1994, p. 62): “Ainda hoje podemos notar que a mesa do professor é sempre maior, algumas vezes disposta sobre um estrado, elevada em relação aos demais”.



Figura 3- Sala de aula com estrado

Fonte: <http://cqgeohistoria.blogspot.pt/2010/07/escola-do-passado-e-do-presente.html>

François Loyer (1993) defende que falar de espaços educativos propositadamente desenvolvidos para a ação educativa é uma realidade muito recente. Este autor aponta o evidente contraste entre o desenvolvimento da construção escolar na época contemporânea e a sua quase ausência em períodos anteriores, apesar de já Afonso X⁴ no século XIII, ter, na sua opinião,

⁴ O rei Afonso X, o Sábio, tal como D. Dinis, seu neto, fomentou a atividade cultural a diversos níveis. Realizou a primeira reforma ortográfica do castelhano, idioma que adotou como oficial em detrimento do latim. Traduziu para as línguas ocidentais os textos da antiguidade clássica, a Bíblia e o Talmude, entre outros. Estas obras foram as principais responsáveis pelo renascimento científico de toda a Europa medieval, que forneceria inclusivamente os conhecimentos necessários para o subsequente período dos Descobrimentos. A verdadeira revolução cultural que impulsionou foi qualificada de renascimento do século XIII. (Jiménez, 1999)

eloquentemente expresso que a implementação da escola num determinado espaço destinado para esse fim, seria um dos elementos característicos da própria instituição escolar.

No entanto, a concepção de escola tal como a compreendemos hoje tem origem no modelo mais humanista do século XVI, como afirmam Buffa e Pinto (2002, p. 159) “foi nesse momento histórico preciso que a escola deixou de ser apenas um agrupamento de mestres e discípulos e tornou-se um prédio específico, um lugar”, que se referem neste excerto à “escola Isabelina”⁵ retratada na xilogravura da Figura 4.



Figura 4- Escola Isabelina- sala de aula do século XVI (xilogravura)
Fonte: <http://www.pictorialpress.com/miscellaneous/elizabethan-school/>

A arquitetura dos edifícios escolares começou, então, a ter uma identidade na paisagem urbana e um reconhecimento da sociedade como símbolo para a educação. França (1994) conta que, no século XVIII, com a Revolução Industrial, a

⁵ Na Inglaterra Isabelina as crianças nobres recebiam educação em casa, enquanto as de classes inferiores (alta e média) frequentavam as Pretty Schools ou Dame Schools (dos 4 aos 7 anos) e as Grammar Schools (dos 7 aos 14 anos). (in <http://www.william-shakespeare.info/william-shakespeare-biography-childhood-and-education.htm>)

escola incorpora valores originários do regime capitalista que se instalava. Como documenta a Figura 5, novas carteiras individuais foram criadas, como forma de dificultar a comunicação e a interação entre os colegas, isolando o indivíduo, e cada vez mais o espaço escolar se afasta do espaço natural onde o homem aprendeu empiricamente, relacionando-se com o meio, com o outro e consigo próprio.



Figura 5- Sala de aula do século XIX

Fonte: <http://www.art.com/gallery/id--a6354-b9113/alfred-eisenstaedt-children-posters.htm>

França relata ainda que já no século XIX, com o aumento da população, surgem as escolas para todas as camadas sociais, lugares sem qualidade arquitetônica, que funcionavam em locais sujos e sombrios. Para este autor o modelo arquitetônico e de organização do espaço das escolas em pleno século XXI é herança direta da Revolução Industrial: uma sala retangular ou quadrada; a disposição das carteiras individualizadas em filas, com assentos para os alunos e um pódio para o professor; uma parede com janelas, para receber a iluminação e a ventilação externas; um corredor de comunicação entre as salas; um espaço aberto de convívio e relaxamento – são característicos de um modelo que, na sua opinião, sinaliza a imutabilidade da função da escola desde então. Essa função que consistia, no

medieval, em disseminar o conhecimento e a transmissão dos valores de uma cultura entre gerações, tendo primariamente em vista a educação e formação de clérigos, foi considerada como potencialmente redentora e responsável por grandes transformações individuais e sociais, no entanto veio a revelar-se, na opinião de autores como Gramsci (1982), na sua teoria da hegemonia, apenas reprodutora das desigualdades sociais e da aceitação delas como uma espécie de predestinação.

“de modo que depois não pensem mesmo que têm de pôr em prática as suas ideias”. (Kant, 1803, p.458)

Nesta linha filosófica é muito interessante a caricatura futurista imaginada pelos ilustradores franceses Jean Marc Coté e Villemard, em 1899, da Escola do ano 2000 (cf. Figura 6) que mostra alunos alinhados, numa posição pouco ativa, a ouvir os conhecimentos expressos em compêndios com os quais um mestre, ainda numa posição sobrelevada, “alimenta” o dispositivo mecânico a que se encontram ligados.

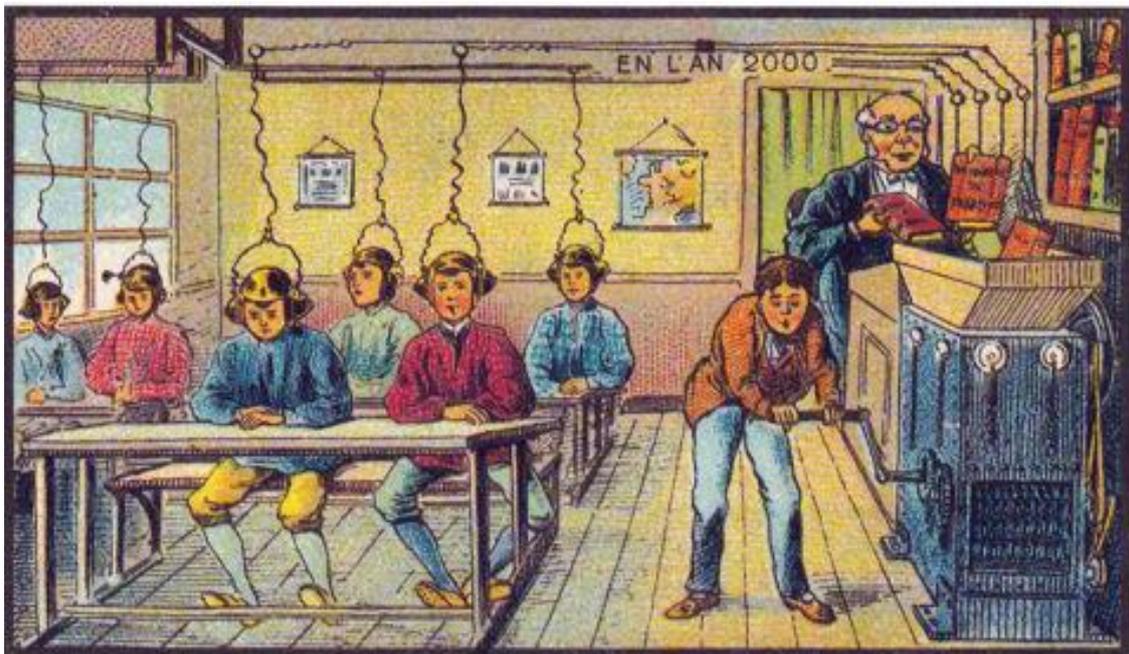


Figura 6- "A escola do ano 2000" Jean Marc Coté e Villemard (1899)

Fonte: <http://philmcrae.com/2/post/2013/04/rebirth-of-the-teaching-maching-through-the-seduction-of-data-analytics-this-time-its-personal1.html>

Ainda mais controverso, Foucault (2004) descreve a relação da escola com a disciplina, realizando comparações com prisões, nomeadamente com o Panóptico⁶

⁶ O panóptico de Jeremy Bentham é uma composição arquitetónica de cunho coercitivo e disciplinatório: possui o formato de um anel onde fica a construção à periferia, dividida em celas, tendo ao centro uma torre

de Jeremy Bentham, que data do século XVIII. Em “Vigiar e Punir”, de 1975, este autor demonstra com imagens e explicações detalhadas o sistema que, por meio de sua arquitetura, incita a ordem e a disciplina.

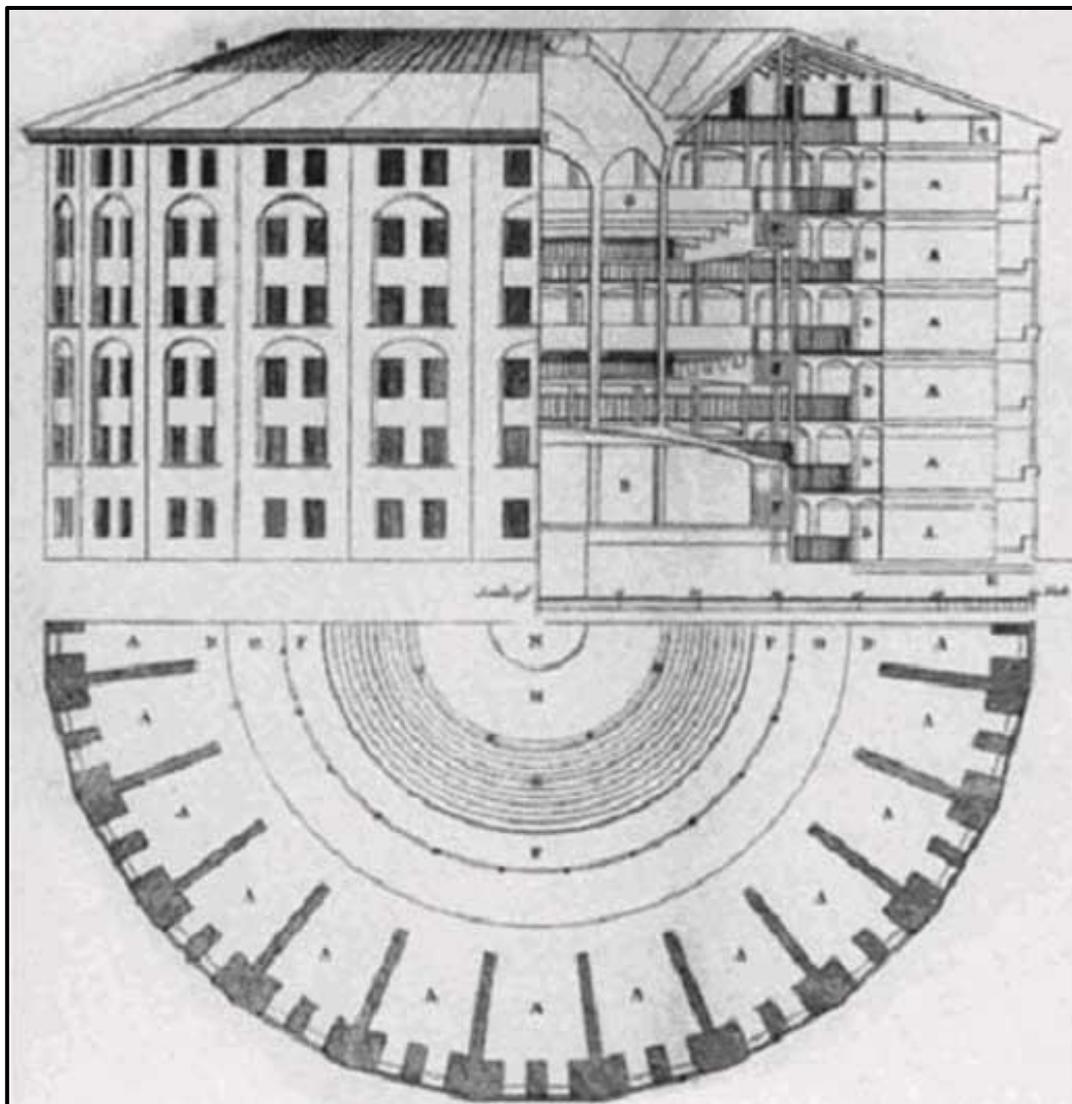


Figura 7- Panóptico de Jeremy Bentham

Fonte: <http://richardjohnbr.blogspot.pt/2011/03/three-prison-reformers-sir-george-paul.html>

com duas vastas janelas que se abrem ao seu interior e outra única para o exterior, permitindo que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Na torre central deve-se colocar então um vigia e em cada cela trancafiar um condenado, louco, operário ou estudante: através do jogo de luzes, torna-se impossível ao detento, escolar ou psicótico saber se naquele ponto central está ou não alguém à espreita. Isolados, os condenados ou doentes ou os alunos são hora após hora, dia após dia expostos à observação dos mestres do panóptico, mas sem saber se a vigilância é ininterrupta ou não, quem os vê ou o que veem. A incerteza da vigilância intermitente adentra. In http://obviousmag.org/archives/2007/06/panoptico_a_gen.html (Pombo, 2003)

Foucault elucida como este tipo de construção, que utiliza o princípio invertido da masmorra; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — induz no sujeito um estado automático de impotência.

No Panóptico retratado na Figura 7, há a indução da vigia e ordem de forma automática, sem a necessidade de “recorrer à força para obrigar o condenado ao bom comportamento, o louco à calma, o operário ao trabalho, o estudante à aplicação” (Foucault, 2004, p. 166).

No final do século XIX as técnicas industriais de construção e as potencialidades proporcionadas pela máquina vão, sem dúvida, constituir um grande marco no desenvolvimento na arquitetura pública, na qual se insere a arquitetura escolar. Estes avanços revelaram-se um grande agente de mudança, contribuindo muito para a modernização do modo de vida – o que conduziu a novos programas e tipologias arquitetónicas, conforme Markus (citado em Nápoles, 2011): “Por volta de 1850 houve uma explosão tipológica: uma multidão de edifícios industriais, estações de caminhos-de-ferro, câmaras municipais, casas de banho e de lavagens, mercados urbanos altamente especializados; bibliotecas, galerias de arte e museus; universidades públicas, escolas e colégios seculares; vastas prisões e hospitais a partir dos quais se desenvolveram asilos e casas de trabalho, hotéis e escritórios”.

O crescimento demográfico e os avanços tecnológicos associados levaram ao crescimento das construções escolares, num momento em que a criação de escolas públicas estava no programa de todos os governos ocidentais. A arquitetura escolar tornou-se um tema de predileção no alvorecer do final do século XIX. Châtelet (2006) refere que dos Estados Unidos à Áustria foram publicadas inúmeras obras nas quais se leem os primeiros esboços de uma história da arquitetura escolar. As construções dos edifícios públicos começaram, então, a obedecer a um programa previamente traçado pelas instituições estatais, incumbidas tanto da organização quanto do planeamento escolar. A autora descreve que, por meio de requerimentos para projetos, eram propostas normas construtivas e padrões mínimos de conforto físico-ambiental. Mais: que, a partir de então, as edificações seguiram modelos e tendências de ensino, que serviam tanto para orientação quanto para execução do que se esperava obter com a ação educativa, numa sociedade que pretendia modernizar-se.

A arquitetura escolar pública nasce, assim, imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a

imagem de estabilidade e nobreza das administrações. “Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito evidentes, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental” (Wolff, 1992, p. 48).

1.2.1. Relação da Arquitetura Escolar com a Aprendizagem

“O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa.” (Dayrell, 2001, p. 13)

Para Biava (2008), as escolas ocidentais criaram os seus sistemas de ensino e também de arquitetura, a partir da apropriação de modelos de diversos períodos da história. Foram construídas, na maioria das vezes, com grandes muros ou grades para isolar os alunos; janelas altas impedindo o contacto com o exterior; as portas não ficavam de frente para outras, para dificultar a visualização fora da sala, o que dificultava a ventilação. As carteiras dispostas em filas limitavam a interação e a movimentação na sala de aula. Os professores, elevados em estrados, distanciavam-se do aluno. Tudo isto em nome do controle, da ordem e da disciplina, como nos refere a autora. Biava defende que desta forma a escola tornou-se num ambiente fechado, onde mais que a preocupação com as condições favoráveis e estimulantes para a aprendizagem (temperatura, iluminação, ventilação, acústica) o que parece interessar é a manutenção do controle.

Até muito recentemente estes fatores eram subvalorizados ou mesmo desprezados. Bertolotti (2007) aborda com detalhe os efeitos que as más condições de iluminação⁷, ventilação, temperatura e acústica, resultantes de opções desadequadas ao nível do projeto arquitetónico, podem provocar na saúde dos alunos. Fadiga visual, dificuldade de visão e dor de cabeça, causados por níveis inadequados de iluminação, tanto natural quanto artificial, situações de desconforto causadas por altas temperaturas no ambiente, falta de ventilação adequada,

⁷ No trabalho “A Study Into the Effects of Types of Lighton Children: A Case of Daylight Robbery”, Hathaway (2000, p.24.), conclui que “os sistemas de iluminação não são neutros, há presença de vários efeitos nos alunos desde diferenças na taxa de crescimento, altura, ganho de gordura, diminuição da incidência de cáries até diferenças no aproveitamento escolar”.

humidade excessiva combinada com temperaturas elevadas, radiação térmica devida a superfícies aquecidas, resultam, facilmente, em falta de concentração, dificuldade em entender o professor e, conseqüentemente, desinteresse, entre outros fatores. Também a este respeito Bernardi e Kowaltowski (2001, p. 2) consideram: “Condições desfavoráveis de conforto em escolas, como temperaturas elevadas, ruído excessivo, iluminação inadequada, densidade excessiva de alunos na sala de aula, equipamentos inadequados à faixa etária atendida podem influenciar negativamente no desempenho escolar dos alunos, causando distúrbios de saúde”.

Ainda pensando nas interferências do ambiente escolar na vida dos alunos, foram clarificados os problemas causados pelos referidos ruídos internos e externos à sala de aula. Segundo o Relatório da Organização Mundial de Saúde (1999) além do prejuízo para o desempenho humano, o ambiente ruidoso também acarreta danos à saúde, causando fadiga, nervosismo, reações de stresse, falta de memória, cansaço, irritação e problemas de relacionamento com outras pessoas.

França (1994, p.53) vem lembrar outro problema enfrentado pelo aluno no cotidiano escolar: a inadequação do mobiliário – “...o ser humano nunca foi projetado para se sentar: os milhares de anos que demorou para chegar à posição ereta precisaram de uma série de adaptações a nível biológico. Para sentar, a coluna precisaria de outras tantas acomodações. Mas a civilização parece ter resolvido pagar o preço dessas horas e horas sentadas, convivendo com vários problemas de coluna. Caso a mobília seja inadequada, essa carga sobre a coluna vertebral aumenta, agravando ainda mais os potenciais problemas”. O mobiliário escolar é, pois, mais uma dimensão essencial a ser debatida. Na sua maioria, é inadequado à faixa etária e não oferece conforto, tendo em vista o tempo que os alunos passam sentados, é o que nos diz Moro (2005, p.1): “Para se adaptar à mesa e cadeira, é necessário que o aluno se contorça e se curve para a frente inclinando o corpo, predispondo-se ao surgimento de alterações posturais e dores na coluna, que poderão tornar-se permanentes”. Também França (1994) critica o mobiliário e a sua disposição, ao declarar: “... o desconforto dessas instalações estende-se ao mobiliário. Este, de *design* antigo, inadequado, é responsável também por um mal-estar físico, consequência de carteiras indiferenciadas, feitas para atender ao mesmo tempo crianças e adultos, destros e canhotos e aos mais variados biótipos. A distribuição desse mobiliário constrói uma configuração que empobrece as

interações e não estimula a criatividade, fazendo com que tudo ocorra dentro de um planejamento pré-concebido e de um padrão desejado” (França, 1994, p.99).

Para lá das condições de saúde limitadas pelas qualidades físicas do espaço, autores como Dayrell (2001) mencionam outro aspeto relevante na relação espaço/sujeito: a organização. Para este autor a organização do espaço escolar condiciona algumas atitudes e práticas no dia-a-dia da escola, agindo de forma não-verbal no condicionamento dos sujeitos. Ou seja, a disposição do mobiliário nas salas, das carteiras, da mesa do professor, indica as posições na escola e, portanto, como os utilizadores se devem comportar nesse ambiente. Lima (1989, p. 38) chega mesmo a afirmar que “O espaço escolar que resultou deste processo⁸ não poderia ser outro: desinteressante, frio, padronizado, na forma e na organização das salas, mantendo as crianças fechadas para o mundo, policiando-as e disciplinando-as”. Para estes autores as escolas tornaram-se, assim, ambientes fechados, que não aceitavam a participação dos pais, da sociedade ou dos alunos, que não veem a escola como um espaço que lhes pertença. Este tipo de sentimento tornou muitas escolas palco de várias formas de violência, na opinião de Almeida e Rocha (2009): com vidros quebrados, portas e cacifos arrombados, cadeiras danificadas, materiais roubados e grafitis nas paredes, para já não falar na violência que se estabelece nas relações interpessoais: alunos, professores, funcionários, diretores, sofrem com a falta de respeito e de solidariedade, a indiferença, e sobretudo, a falta de esperança e sentimento de pertença. Estes autores defendem que os recursos físicos das instalações escolares passam, como vimos, mensagens às vezes mais fortes e poderosas do que os conteúdos apresentados por professores ou materiais didáticos.

Em suma, as implicações das estruturas espaciais das escolas não são inocentes. Tanto França (1994) como Mallard (2006) asseguram que a organização espacial de uma sala de aula, com carteiras em filas e voltadas para o professor, não significa apenas “aula expositiva”:

“Nela estão impressos alguns significados: todas as carteiras estão voltadas para um mesmo lado, o que sugere que a atenção daquelas pessoas estará para ali dirigida; na parede desse lado há um quadro de escrever, mostrando que escritos

⁸ ...de massificação do ensino e desinvestimento nas especificidades do usuário... (nota da autora)

e gráficos fazem parte da atividade; em frente às carteiras e ao lado do quadro fica uma escrivaninha onde se sentará a pessoa a qual estarão todos atentos; essa escrivaninha é maior do que as carteiras e ocupa uma área relativa também maior, o que significa que a pessoa a ocupá-la tem posição de destaque naquele contexto; se há alguém em que todos os outros prestam atenção, essa pessoa é decididamente mais importante do que as outras, nesse grupo. Enfim uma espacialização revela não somente a estrutura organizacional da atividade como a estrutura de poder da comunidade". (Mallard 2006, p.38)

Do exposto ressalta que a pertença ao espaço escolar e à sua envolvente são fundamentais na constituição do ser humano como cidadão, sendo por isso basilar a articulação entre arquitetura e educação. Esta é uma relação que apresenta múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto, uma vez que ambas são, também isoladamente, pluridimensionais. Reconhece-se atualmente que a sala de aula e os restantes ambientes pedagógicos da escola deixaram de estar restritos a um local físico, para poderem ser um instrumento de educação social, de convivência, e de aperfeiçoamento da responsabilização, onde o aluno deve ser elemento ativo na sua aprendizagem. O espaço escolar deverá, assim, responder a esta nova conceção, o que enfatiza a importância do projeto arquitetónico que está na sua origem.

1.2.2. Projeto Arquitetónico e Projeto Pedagógico

“Há quem diga que o arquiteto que projeta um edifício escolar assume responsabilidades de pedagogo”.

(Raul Lino, 1916, p. 191)

Durante largo tempo o espaço escolar foi ignorado como tal. As suas qualidades arquiteturais eram consideradas neutras ou simplesmente não consideradas. Depois de muitos anos de discussão sobre os métodos de ensino, também os educadores procuram agora compreender qual a influência da

arquitetura no processo de aprendizagem dos alunos. O arquiteto João Honório de Melo Filho (citado por Barros, 2007) afirmava mesmo que os pedagogos tinham dificuldade para determinar o que desejavam do espaço físico, e que na literatura à altura existente na Unesco quase nada havia de recomendações sobre o que deveriam ser os ambientes físicos.

Autores como Kolowaltowski (1999), Relatório Mundial de Saúde (1999), Hathaway (2000), Bernardi (2001), Dayrell (2001), Viñao (2005), Bertolotti (2007), são alguns dos que têm abordado estas questões, defendendo que o espaço pode ser fator de interferência no cotidiano escolar. Propõem-se, assim, discutir a importância da arquitetura na educação, a sua contribuição para o bem-estar do aluno no ambiente escolar, tendo em vista o papel do meio físico e da estrutura onde é aplicada a metodologia de ensino e onde o aluno passa grande parte do seu tempo.

Pensar o ambiente físico da aprendizagem tem duas vertentes principais: o projeto de arquitetura e a disposição do ambiente. Ambos interagem para melhorar ou limitar a contribuição do ambiente na aprendizagem das crianças. Enquanto a organização do mobiliário permite adaptações pessoais no ambiente cotidiano, o desenho arquitetônico é o início do ambiente de aprendizagem e da formação no quadro do qual o professor a estrutura. É de realçar que o projeto arquitetônico não é um produto acabado e estático, pelo que deverá ser sempre complementado pelo contributo dos que o “habitam”, sendo alvo de um trabalho pessoal, coletivo e contínuo de organização do espaço e dos materiais para a aprendizagem.

Para Sales (2005), a arquitetura escolar é uma espécie de currículo invisível, e tanto pode propiciar como dificultar os processos educativos. É, pois, natural que o progresso da arquitetura escolar esteja particularmente articulado com o desenvolvimento e com as transformações da ideia de escola. Almeida e Rocha (2009) consideram a articulação entre arquitetura e educação próxima ao pensamento complexo de Morin, na medida em que ambos os membros dessa relação apresentam múltiplas dimensões que podem ser tecidas em conjunto. “Tanto a arquitetura como a educação são pluridimensionais. O edifício escolar está situado numa rua que está relacionada com seu bairro que, por sua vez, pertence à cidade. A sala de aula, onde se dá o processo de aprendizagem e a relação professor-aluno, está inserida no edifício escolar com suas especificidades de conforto ambiental, constituídas pela luminosidade natural ou artificial, pela acústica, pela sensação

térmica, pela ergonomia do mobiliário, pelo esquema de cores e pelo dimensionamento espacial. Há uma complexidade em que interior, entorno e contextos se entrelaçam” (Almeida e Rocha, 2009, p. 12). É também nesse sentido que aponta Teixeira (citado por Almeida e Rocha, 2009, p. 12), considerando que: “nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, quanto o prédio e suas instalações”.

Esta visão é defendida por diversos arquitetos que projetam e escrevem sobre arquitetura escolar, o que não nos surpreende, se considerarmos que toda a arquitetura pretende afirmar-se muito para além da materialização do espaço e de um abrigo, mas sobretudo na materialização de projetos vivenciais. O arquiteto brasileiro Paulo Sophia (2007, p. 45), nome de referência na área da arquitetura escolar, quando, em entrevista ao Dossier Arquitetura da Revista Educação, considera que “fazer arquitetura é entender um problema, é refletir, planejar, muito mais que desenhar. É preciso solicitar um programa claro; entender o projeto pedagógico; conhecer o território em que a escola vai ser implantada, a legislação que versa sobre o território e sobre a escola. E conseguir externar e traduzir em linguagem espacial uma dada bagagem humanística”.

Se, como vimos anteriormente, o espaço escolar deve ser pensado de modo a favorecer o desenvolvimento físico e intelectual das crianças, e se a escola materializa o primeiro contacto da criança com o meio social, é natural que as qualidades daquele espaço (cores, formas, texturas, dimensões, materiais utilizados, organização, etc.) exerçam sobre a criança uma forte influência.

Na opinião de Almeida e Rocha (2009), o espaço escolar educa, sendo a sua dimensão educativa transmitida através das formas. Nesse sentido, o próprio arquiteto é um educador que, ao fazer uso de toda a “gramática” e potencial espácio-formal da arquitetura no desenho dos espaços escolares, pode modificar a relação de pertença dos fruidores, provocando a sua aproximação e identificação com o espaço da escola, conseqüentemente com os seus atores e com o seu programa educativo. Os autores prosseguem, esclarecendo que, no entanto, não se pode dizer que o arquiteto seja o único ator responsável por toda a dinâmica conceptual que resulta num novo edifício escolar. Para estes, a existência de um programa inicial é basilar e determinante em toda a estrutura organizacional do edifício.

A filósofa Olga Pombo (2003) afirma que, ao nível conceptual, se pode ainda hoje identificar visões dicotómicas de escola na sua relação com a arquitetura: Por um lado, defende a escola como uma instituição separada do mundo exterior, um local que oferece proteção face a influências nocivas e contraditórias com os princípios educativos do sistema de ensino vigente.

“Rodeia-se de muros mais ou menos elevados, com grades se necessário. Um espaço onde os pais entregam os filhos aos cuidados de estranhos, onde eles mesmos não são autorizados a entrar, ou onde só entram em determinados dias. Ao arquitecto cabe criar condições que facilitem a vigilância, que impeçam a fuga, que favoreçam a disciplina. No limite, esta escola tende a assemelhar-se a uma caserna, a uma fábrica, a um quartel, a um hospital, ou seja, um lugar de encarceramento”. (Pombo, 2003, p.1)

Por outro lado, esta autora aponta a conceção que advoga uma escola como um espaço de ensino agradável e natural como prolongamento das próprias casas dos alunos e professores, onde a vigilância deve ceder o lugar à autodisciplina, e com novos princípios na base de novas formas arquiteturais, onde o aluno deve ser respeitado na sua individualidade e não reduzido á categoria de um número. São exemplos deste quadro de referência projetos pedagógicos como o da Escola da Ponte⁹, em Portugal, ou da mais recente Vittra Telefonplan¹⁰, na Suécia.

O campo da arquitetura escolar envolve, pois, alguns aspetos muito importantes, e consiste num desafio aos arquitetos, na medida em que exige um trabalho criativo de excecional responsabilidade social, visto que constitui o invólucro da criança desde a sua mais tenra idade.

⁹ A Escola da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A escola apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa. A sua estrutura organizativa (facilitada por espaços abertos, com portas amovíveis), desde o espaço ao tempo e *modus operandis*, exige uma maior participação dos alunos, tendo como intencionalidade a sua participação, em conjunto com os orientadores educativos, no funcionamento e organização de toda a escola, no planeamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação.

¹⁰ A Vittra School, em Telefonplan (Suécia), é considerada como uma das melhores escolas do mundo. É um projeto da dinamarquesa Rosan Bosch, sob encomenda da Free School Vittra. Sem paredes divisórias, numa lógica de open-space, colorida e com equipamentos de grande qualidade técnica a de Vittra segue um modelo em que não há turmas e os alunos aprendem em grupos de diferentes níveis e tipos de aprendizagem, de acordo com os princípios pedagógicos definidos.

A arquitetura escolar, considerando a escola como um todo, é cada vez mais uma área de investigação debatida e em processo de sistematização, quer por parte do campo da arquitetura, quer do das ciências da educação. Melatti (2004, p.10) considera que, como toda a disciplina recente, “a arquitetura escolar ainda está recheada de muitas suposições teóricas sem comprovação, embora não haja dúvidas quanto à influência das estruturas espaciais sobre o comportamento humano”. Torna-se, deste modo, essencial um olhar ainda mais atento às relações que se estabelecem na escola, bem como à influência de sua arquitetura, divisões de espaço e condicionamento de comportamentos, que afetam a qualidade do ensino e da saúde dos estudantes nesse ambiente.

Mas se o papel do projetista é fundamental, na tomada em conta dos aspetos que afetam o sucesso do objetivo final dos espaços, como o demonstram as preocupações de Pisa (2005) – que considera “que os projetos atuais para edifícios escolares novos ou remodelações dos existentes são criados frequentemente sem referência às mudanças da educação ou da sociedade [...] sem ter em conta as Orientações Curriculares para a Educação”, não é menos importante o papel que os decisores políticos, diretores das escolas e professores podem representar.

1.3. Os Professores e a Arquitetura Escolar

“Devemos aprender a analisar da melhor forma a prática educacional e ajudar a traduzi-la em conformidade com o pensamento arquitectónico em espaços de aprendizagem ou ambientes de alta qualidade” (Taylor, 2001, p. 25).

Se, como vimos, o projeto arquitetónico é primordial pelas possibilidades e limitações que apresenta, não é menos importante a gestão e ocupação dos espaços pelos seus destinatários. Távora (1982) atribui maior responsabilidade na organização do espaço aos profissionais (arquitecto, engenheiro, pintor, designer), nunca afastando quem na sociedade, não tendo formação ou função de organizador do espaço, nela desempenha um papel importante na tomada de decisões, como é o caso de administradores e de outros gestores. Para este arquitecto, cabe aos mais dotados (especialistas) indicar caminhos e serem percursores. Mas, para que a

ocupação do espaço seja harmónica, a participação dos utilizadores tem que ser ativa, sendo que a simples posse, sem intervenção na sua organização, não favorece uma vivência espacial plena. O autor considera que participar ativamente passa pelo agir em comum, com uma mesma intenção, para um mesmo fim, numa atitude de respeito e numa linguagem que favoreça a compreensão de todas as partes, porque “a forma que resulta da imposição pode não ser significativa, a forma que resulta da colaboração consciente e intensa de todas as partes que a elas estão ligadas, sê-lo-á com certeza” (Távora, 1982, p.82).

Por outro lado, o arquiteto uruguaio Pedro Barrán, autor de diversas escolas do sistema de ensino público de seu país, declarou a este respeito: “É claro que a arquitetura possibilita algumas coisas e dificulta outras, mas a realidade da educação quem faz são os professores e especialmente os diretores de escolas que lideram as mudanças e os programas educativos. Nós fazemos a escola e depois existe o êxito, ou não, de acordo com os profissionais que trabalham ali, não somente por causa da arquitetura” (Barrán, 2014). Também Clark (2002) defende que, para maximizar o potencial do edifício escolar, de forma a torná-lo um recurso estimulante e um instrumento de aprendizagem eficaz, professores e os estudantes devem ser envolvidos tanto na sua criação como nos processos contínuos da sua evolução, o que possibilita não apenas a otimização do seu uso como um processo de melhoria contínua. É, pois, evidente que, como utilizadores diários do edifício e agentes educativos, os professores são uma fonte valiosa de conhecimento para a conceção de um ambiente educativo eficaz. No entanto, a sua participação efetiva na conceção dos espaços escolares não é ainda uma realidade, o que para autores como McKenzie (2000) e Nair (2002) poderá, por exemplo, ter sido responsável pela falta de êxito de alguns projetos inovadores. Estes autores referem o caso das escolas construídas com plantas abertas, nos anos 1960 e 1970, numa filosofia aberta da educação, que, na sua opinião, falharam, em parte, devido à falta de consulta aos professores sobre o novo projeto. McKenzie (2000) refere mesmo que a não existência de diálogo entre o governo, os arquitetos e os professores, e pior ainda, a falta de formação e aconselhamento dos professores sobre como usar os edifícios novos, levou alguns professores a sentirem-se afastados e a ressentirem-se com a estrutura física que sentiram como imposta. Confirmando a importância deste aspeto, Nair (2002) cita a premiada escola de Heinavaara, na Finlândia, emblemático projeto de planta aberta que observamos na Figura 8, cujo sucesso se

explica não só pelas suas qualidades físicas, mas fundamentalmente pelo entendimento que a comunidade escolar teve da conceção de escola aberta.



Figura 8- Planta com plano do mobiliário da Escola Heinavaara
Fonte: http://www.designshare.com/ElementaryLibrary/Heinavaara/Hein_Plan.htm

Lackney e Jacobs (1999) e Somer (1973) consideram que muitos professores não estão habituados a pensar sobre os ambientes físicos escolares, para além da organização e da disposição da sua sala de aula, como um meio ativo que concorra para os comportamentos de aprendizagem, e tendem a dissociar a educação do espaço físico em que esta tem lugar. Estes autores consideram necessária a formação dos professores neste campo, com vista não só à otimização do espaço de sala de aula mas também dos restantes espaços das escolas. No mesmo sentido, Clark (2002) refere estudos que indicam que a gestão do espaço físico da sala de aula e da escola como um todo não é parte integrante da formação e desenvolvimento profissional dos professores. Para esta autora, os arquitetos têm frequentemente dificuldades na compreensão do papel do professor na sala de aula, necessitando, assim, que os professores lhes forneçam o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, pelo que, na sua opinião, seria extraordinariamente positiva uma colaboração informada, com vista à construção de ambientes maximizadores da educação.

Se parece relevante a participação dos professores no processo de conceção do espaço escolar, produzindo um edifício adequado aos modelos de ensino e aprendizagem mais interessantes, ainda mais essencial será a sua reflexão e ação sobre o espaço da sala de aula. Para Zabalza (2001, pp. 124-125): “A forma como organizarmos e administrarmos o espaço físico da nossa sala de aula constitui, em

si mesma, uma mensagem curricular, isto é, reflete o nosso modelo educativo (...). A forma como cada um de nós organiza os espaços e cada uma de suas zonas e elementos reflete, direta e indiretamente, o valor que lhe damos e a função que lhe atribuímos e, além disso, diz muito relativamente ao tipo de comportamento instrutivo e comunicacional que esperamos dos nossos alunos(as)”. Também a este respeito, Clark (2002) considera que os professores mais bem sucedidos usam frequentemente os recursos disponíveis para atingir os seus objetivos curriculares, pelo que o êxito do trabalho desenvolvido dentro do edifício escolar depende tanto de como os utentes o utilizam, como da conceção do próprio edifício. Para a autora, sendo que ainda hoje a maioria das salas de aula apresenta uma forma e disposição fixas e imutáveis (por terem sido projetadas para o tradicional ensino oral com o recurso ao quadro, enquanto, por outro lado, se utilizam uma cada vez maior variedade de métodos de aprendizagem requerentes de espaços mais ricos), as escolas dependem frequentemente da sagacidade e da imaginação dos professores para adequarem as salas de aula às novas solicitações.

À luz destas reflexões e considerando, como Nóvoa (1992, p.16), que “as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos externos e internos”, parece fazer sentido a promoção de uma participação efetiva dos professores na organização física do seu espaço.

1.4. Arquitetura Escolar em Portugal

“No velho casarão do convento é que era a aula. Aula de primeiras letras. A porta lá estava, amarela, com fortes pinceladas vermelhas, ao cimo da grande escadaria de pedra, tão suave que era um regalo subi-la. Obra de frades, os senhores calculam... Já tinha principiado a aula quando a Helena entrou comigo pela mão. Fez-se um silêncio nas bancadas, onde os rapazes mastigavam as suas lições e a sua tabuada, num ritmo cadenciado e monótono, cantarolando”. (Trindade Coelho, 1891, p. 119)

Tal como em muitos países europeus, em Portugal a organização do sistema de ensino não começou pelo ensino básico, mas pela criação das Universidades, consideradas, ainda hoje, o topo da escolarização e da aprendizagem especializada. Estas Universidades foram criadas na Idade Média, sendo que Portugal possui uma das dez Universidades europeias mais antigas: a Universidade de Coimbra, fundada em 1290 pelo rei D. Dinis.

Mais tarde, por ação do Marquês de Pombal, Portugal foi também precursor, na Europa, na organização do sistema de ensino básico, técnico, industrial e comercial. No entanto, Pombal criou as escolas de primeiras letras, mas não as dotou de instalações, e o Liberalismo criou os liceus, mas também não os dotou de edifícios adequados. Beja (1990) refere que só nos finais do séc. XIX a Escola passa a ser pensada pelos arquitetos, tornando-se inclusivamente objeto de estudo e atingindo um grau de qualidade que viria a ser internacionalmente reconhecido. Esta autora considera que, em Portugal, o cuidado com o espaço/ escola não foi uma questão prioritária. Foram sobretudo as preocupações com a qualidade e com a forma do ensino que ocuparam inicialmente um papel de relevo.

1.4.1. As Escolas Primárias¹¹

Durante muito tempo, a escola foi o próprio mestre, a casa onde este vivia ou o espaço onde exercia a prática do ensino. Foi necessário chegar aos finais do século XVII para ver estruturado o ensino primário sob a responsabilidade do Estado e com professores pagos pelo governo, como nos conta Pimenta (2006).

Espaços destinados ao ensino primário como o velho Casarão do Convento, a casa alugada ao Sr. Procurador, etc., foram ambientes largamente descritos por escritores como Trindade Coelho, Aquilino Ribeiro, entre outros, e constituíam os cenários das escolas públicas e privadas desde que foi criado o Sistema Escolar.

“Os edifícios (a não ser os legados pelo Conde Ferreira, que ainda quase não funcionam) são na maior parte uma variante torpe entre o

¹¹ Escola Primária era a denominação para o estabelecimento escolar onde as crianças realizam o primeiro estágio da escolaridade obrigatória ou ensino primário. A partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº46/86, acontece a transformação do anterior ensino primário no atual 1º ciclo do ensino básico, a maioria das escolas primárias foi reconvertida em escolas básicas do 1º ciclo.

celeiro e o curral. Nem espaço, nem asseio, nem arranjo, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade da aula. [...] Sobretudo nas aldeias é quase impossível atrair ao estudo, numa saleta tenebrosa e abafada, crianças inquietas que vêm do vasto ar, da luz alegre dos prados e dos montes. A escola não deve ter a melancolia da cadeia. [...] A escola entre nós é uma grilheta do abecedário, escura e suja: as crianças, enfasiadas, repetem a lição, sem vontade, sem inteligência, sem estímulo: o professor domina pela palmatória e põe todo o tédio da sua vida na rotina do seu ensino.”

(Eça de Queiroz, 1872, p. 407)

Com o advento do século XIX, as escolas passaram a ser edifícios seriamente estudados, saídos do estirador de arquitetos, atingindo, por vezes, um grau de qualidade internacionalmente reconhecido, como destaca Beja (1989).

Na segunda década do século XIX surgem as primeiras indicações oficiais¹² relativas à construção de escolas primárias, em Portugal, que vão no sentido de que as escolas sejam fixadas em locais tranquilos mas inseridos no núcleo populacional com uma boa iluminação natural. É então que se começa a falar de arquitetura escolar em Portugal. O edifício escolar é pensado cuidadosamente, como documenta o desenho técnico da planta e do alçado principal (cf. Figura 9). É construído de novas formas, dando respostas às necessidades pedagógicas e sociológicas, em função de diferentes conceitos de arquitetura, e também de novos métodos de construção, gerados igualmente devido às grandes modificações económicas, políticas e sociais, surgidas mais no final do século.

¹² Passaram a ser exigidos elementos sobre a rede escolar, o número de alunos e as áreas e condições higiénicas e pedagógicas assim com a planta topográfica do terreno (Beja, Serra, Machás & Saldanha, 1990).

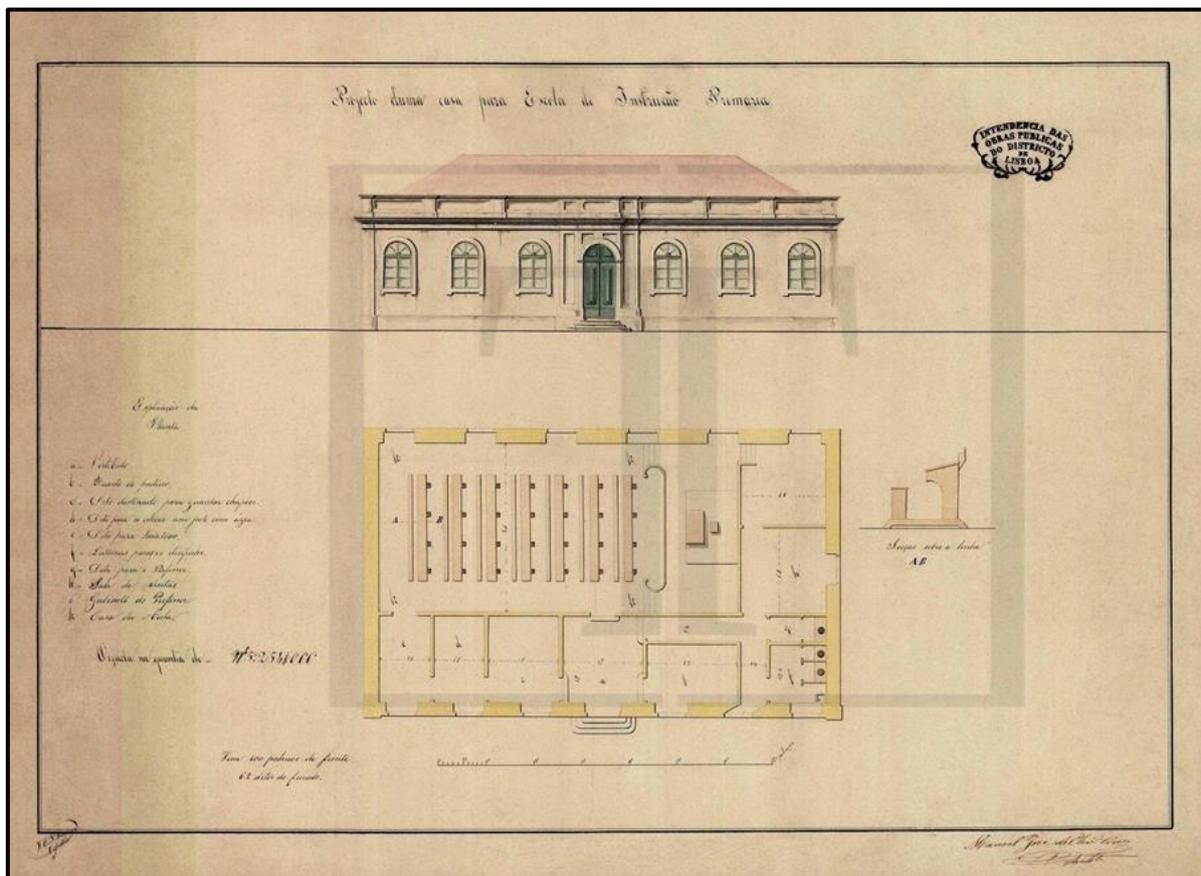


Figura 9- Projeto técnico de uma escola primária dos finais do século XIX.
 Fonte: <http://educacao2010.blogspot.pt/2013/06/escola-de-outros-tempos.html>

Pimenta (2006, p.114) menciona Adães Bermudes, Raul Lino e Rogério de Azevedo, grandes arquitetos portugueses que foram pioneiros no estudo da relação espaço-criança. “Nas suas conceções e metodologias de projeto desenvolveram-se muitos dos requisitos pedagógicos e funcionais que ainda hoje caracterizam os edifícios escolares. Eram bem notáveis os conceitos de conforto, higiene e de atividade lúdica”.

Na 1ª República surgiu, como refere Pimenta, o primeiro tipo de edifício e a primeira linha de mobiliário desenhados especialmente para a sala de aula: as Escolas **Conde de Ferreira** para o ensino primário (cf. Figura 10). Edifícios clássicos, arejados e iluminados, de fachada encimada por um pequeno frontão triangular e porta ladeada por duas janelas. Na fachada principal surgia a sineta, que indicava a hora de entrada e saída e chamava as crianças à escola, e na fachada lateral localizava-se a porta de acesso dos alunos que podiam ser de um ou de ambos os sexos. O mesmo autor conta que estes eram edifícios revolucionários na dignificação do Ensino em Portugal, de uma a duas salas, e uma outra mais

pequena, para os trabalhos de costura. Na parte posterior ficava a casa do professor e da sua família. Possuíam ainda um terreno envolvente, que servia de horta do professor e de recreio.



Figura 10- Escola do Conde Ferreira em Vila do Conde de 1866

Fonte: <http://edescol.blogspot.pt/>

No seu estudo sobre a Escola Portuguesa, Pimenta (2006), relata que, em 1898, Adães Bermudes ganhou o concurso de conceção destinado a desenhar uma tipologia de edifício escolar para ser construído por todo o território português. Como resultado disso, foi nomeado delegado para a Exposição Universal de Paris, em 1900, onde o seu projeto recebeu a Medalha de Ouro na Secção de Arquitetura Escolar. Esta tipologia – que ficou conhecida pelo nome do arquiteto, **Adães Bermudes** – insere-se entre as melhores construções escolares de Portugal, com traços que aliam uma grande funcionalidade e qualidade construtiva ao estilo da Casa Portuguesa que se tornaria padrão nas décadas seguintes. O mesmo autor conta que, embora originalmente estivessem previstas mais de 300 escolas em aldeias de todo o território português, apenas 184 foram construídas entre 1902 e

1912 por todo o país. O projeto-tipo das escolas Adões Bermudes, como a da Figura 11 ilustra, localiza o alojamento do professor no centro do piso superior do edifício, com as salas de aula no andar térreo. As duas salas de aula, de grandes janelas, uma para os rapazes e outra para as raparigas, com entradas separadas, ladeiam o *hall* central, usado como um ginásio. A intenção do projeto foi, segundo Pimenta, o de conciliar o edifício, o ambiente e as crianças.

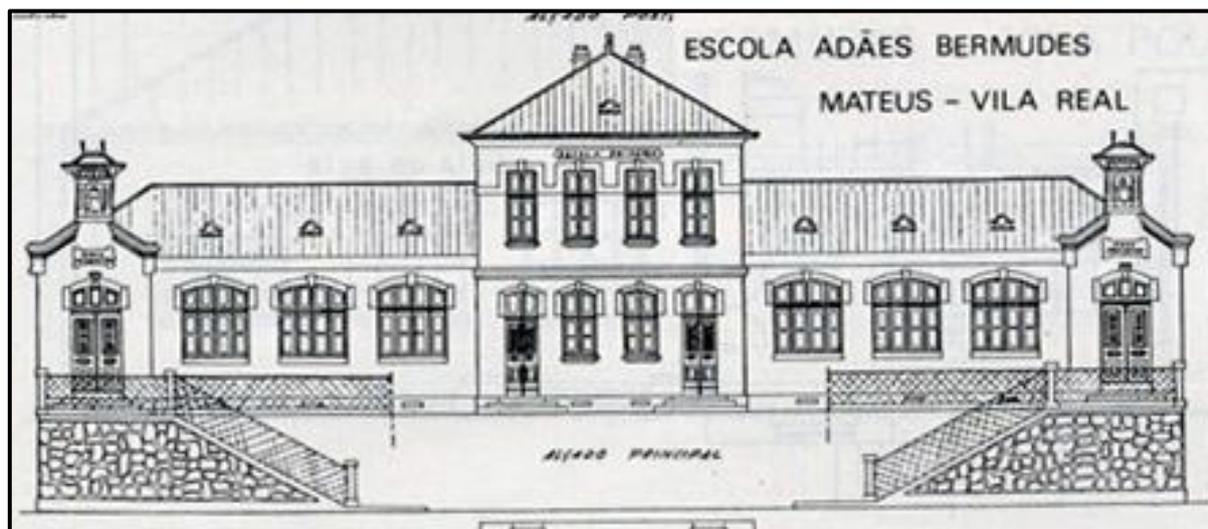


Figura 11- Escola Adões Bermudes em Vila Real
Fonte: <https://mid20thcenturyman.wordpress.com/2012/04/>

O edifício trouxe uma dimensão que tornaria a escola mais atraente. Também a imagem social do professor foi reforçada pela visibilidade e dignidade que o projeto deu ao alojamento do professor. Todavia, os edifícios construídos, de aspeto “apalaçado”, contrastam com as condições económicas deficientíssimas das populações são em escasso número, como relata o mesmo autor.

Durante a 1ª República (1910-1926) a Estado guardou para si a elaboração das normas a que deveriam obedecer as construções escolares e descentralizou a gestão do ensino que colocou a cargo dos municípios. As normas aprovadas, em 1917¹³, revelam preocupações técnicas e sanitaristas, muito em voga na época., e previam pela primeira vez outros espaços para além da sala de aula: salas de desenho, salas para conferências, refeitório, balneário e ginásio. Estas normas defendiam ainda a utilização dos materiais caraterísticos dos locais, em projetos de cariz regionalista.

¹³ Decreto nº 2.947, de 20 de janeiro de 1917.

Na primeira fase do Estado Novo (1926 – 1933) são construídas algumas escolas segundo projetos regionais que, na opinião de Pimenta (2006), possuíam uma organização espacial diferente, e em alguns casos até original, revelando preocupações estéticas e funcionais que preveem, entre outros (e nalguns casos), um vestíbulo e uma sala de professores. Estes projetos de Jorge Sampaio e Eugénio Correia, entre outros arquitetos, são denominados **projetos-tipo da Repartição das Construções Escolares**.

Posteriormente, de acordo com Pimenta (2006, p.112), com a sua consolidação, “o Estado Novo sente necessidade de espelhar na Arquitetura Escolar os princípios que o sustentavam: a autoridade, disciplina, ordem, culto da nacionalidade, família e mundo rural. Para que as construções se tornassem um veículo de propaganda ideológica, foram encomendados Projetos - Regionalizados aos arquitetos Raul Lino e Rogério de Azevedo” e acrescenta que “a partir do ano de 1936 um conjunto de diplomas reforça a ideologia do Estado Novo (...) a imposição de crucifixo atrás da cadeira do professor, a obrigatoriedade de livros únicos e a proibição de ensino em coeducação”.



Figura 12- Sala de aula do Estado Novo (Museu Escolar de Marrazes)
Fonte: <http://www.museuescolar.pt/>

Esta opinião de Pimenta, como a de outros autores sobre a arquitetura do Estado Novo, do que a sala de aula recriada no Museu de Escolar de Marrazes ilustra (cf. Figura12), reflete o que vimos anteriormente referido por Carneiro, Leite e Malpique (1983), França (1994) e Mallard (2006), relativamente às características condicionadoras e disciplinadoras implícitas na organização do espaço e dos objetos dispostos no seu interior. Estes significados impressos nos espaços são, como se vê, tanto mais relevantes quanto maior o pendor ditatorial do regime em vigor.

O projeto-tipo “**Projetos Regionalizados**” previa a construção de edifícios em série, de harmonia com as características da arquitetura regional, determinadas não só pela aplicação dos materiais próprios dessas regiões, como também pelas variações do clima.

Os projetos da autoria do arquiteto Rogério de Azevedo eram destinados às regiões do Norte e Centro do país e previam soluções para 1, 2, 3 e 4 salas de aula, sendo as soluções de 3 e 4 salas de aula desenvolvidas em 2 pisos. É usada sempre a mesma planta, em L, variando o aspeto exterior conforme a região. Conhecem-se seis tipos, resultando em 32 soluções: tipo **Minho** (Tijolo); tipo **Alto Minho** (Granito); tipo **Douro** (Granito); tipo **Beira Alta** (Granito); tipo **Beira Litoral** (Cantarias); tipo **Trás-os-Montes** (Xisto).

Nos projetos da autoria do arquiteto Raul Lino, como os da Figura 13, que se destinavam às regiões do Sul do país, encontravam-se soluções para 1, 2, 3 e 4 salas de aula, sendo as soluções de 3 e 4 salas desenvolvidas em 2 pisos. É usada sempre a mesma planta, variando o aspeto exterior conforme a região, como se observa na imagem: tipo **Estremadura** (Cantaria); tipo **Alentejo e Algarve** (Tijolo).

Já em 1941, por ocasião do segundo Centenário da Fundação de Portugal e da Restauração da Independência, o Estado Novo procedeu ao alargamento da rede escolar pelos lugares mais recônditos do país, com os projetos-tipo designados por **Plano dos Centenários**, o que se prolongaria até aos anos 60 (Pimenta, 2006). Estes edifícios são uma adaptação dos projetos regionais e caracterizam-se por uma simplificação extrema e progressiva dos espaços interiores e acabamentos exteriores, em contraste com os projetos e normas técnicas produzidos durante a 1ª República. De planta simétrica que assegurava a total separação de sexos (na sequência da proibição de ensino em coeducação, como referido anteriormente), evidenciava-se a portugalidade da arquitetura, recorrendo ao uso de elemento de

estilo com arcos, telhados de quatro águas, beirados, cata-ventos e azulejos com cenas ou personagens históricas.

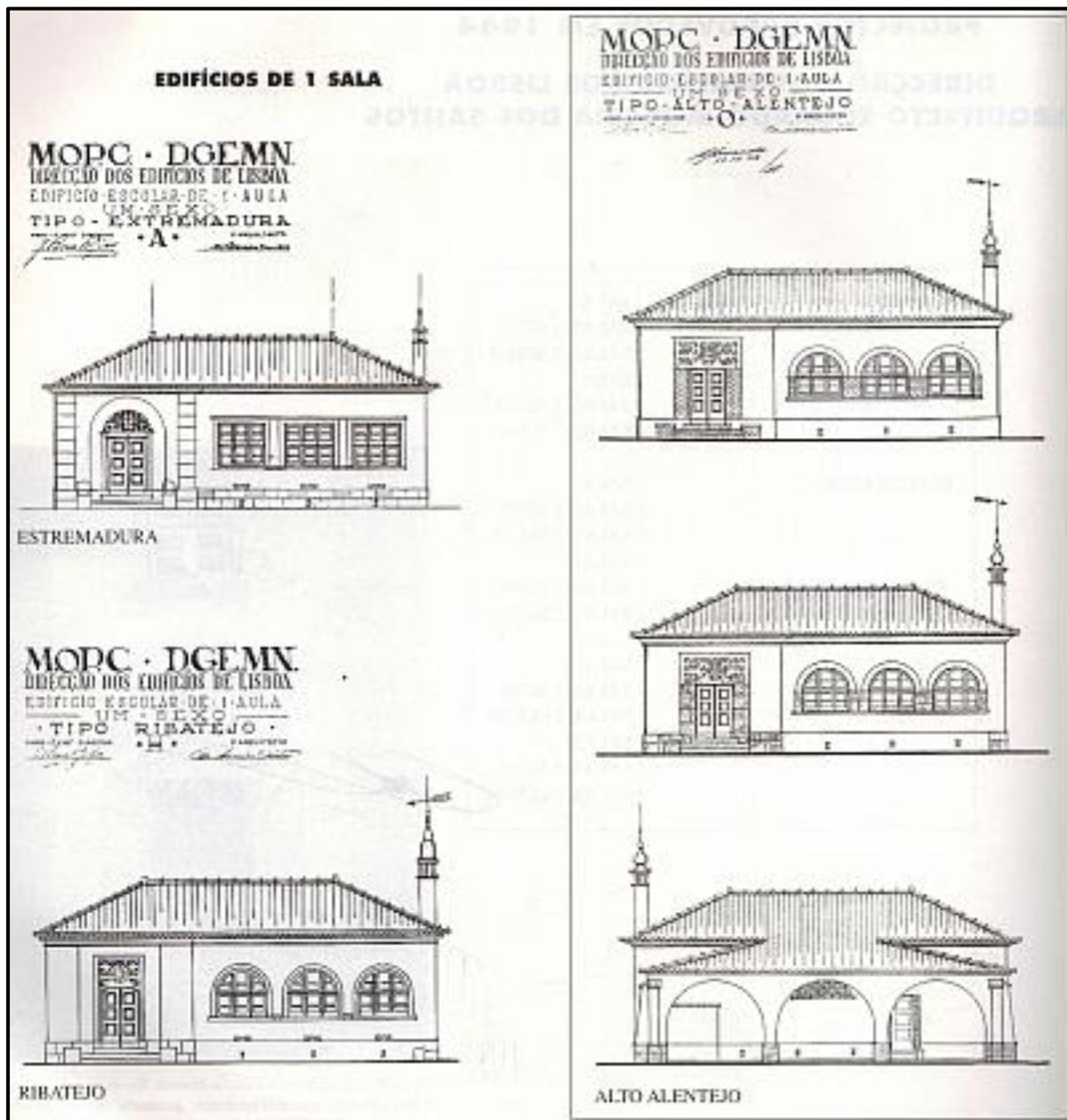


Figura 13- Projetos regionalizados do Arquiteto Raul Lino
 Fonte: <http://mtfoliveira.blogspot.pt/2013/01/o-vento-e-escola-2.html>

Os novos edifícios escolares do Plano dos Centenários, como o da Figura 14, acabaram por se tornar numa imagem de marca de Portugal, num estilo menos **Casa Portuguesa**¹⁴ e mais **Português Suave**¹⁵. Para Gaio *et al* (2007, p.8) as

¹⁴ “A arte, a arquitetura e a cultura popular seriam, nas duas primeiras décadas do século XX e, posteriormente, em 1933 com o endurecimento da questão nacionalista, a arena onde seria travada a questão da portugalidade e da sua assunção os revivalismos tardios de audaciosa mistura de estilos, inicialmente ligados à retórica nacional, para se contrapor um novo gosto enunciado numa atitude patriótica, assumindo a pobreza e o

escolas do plano do **Plano dos Centenários** “partilhavam concepções de ensino e aprendizagem conservadoras, restringidas a saber ler, escrever e contar, ao ensino de uma história de cariz nacionalista e da religião católica”. Para os autores, este conceito de “Escola-Sala-de-Aula”, limpa de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem, presumia a passividade das crianças e não previa espaços para trabalhos manuais. “O espaço acanhado da sala de aula (8x6 com 3,5m de pé direito) e os recreios despidos de qualquer equipamento eram as notas características das escolas portuguesas até à Revolução de 25 de Abril de 1974” (Gaio *et al.*, 2007, p.6).



Figura 14- Antiga Escola Primária de Penacova (Plano dos Centenários)
Fonte: http://www.penacovactual.pt/2011/01/escolas-maximas_9405.html

ruralismo como promessa de regeneração. Pressupunha-se sempre a defesa de um estilo nacional para edificações simples e baratas, que era também, na circunstância do século XX português, uma das respostas possíveis face à crescente exigência económica, construtiva e espacial, prefigurando uma arquitetura pitoresca com telhados e beirais vagamente acentuados, vãos guarnecidos com molduras, portadas e alpendres. Estas edificações, casas, prédios ou equipamentos ficariam conhecidas pela designação genérica de Casa Portuguesa, marcando definitivamente a história da arquitetura portuguesa.” (Ramos, 2011, p. 2)

¹⁵ Português Suave é a designação de carácter pejorativo que os historiadores de arquitetura dão ao estilo utilizado em edifícios públicos e privados portugueses, essencialmente durante as décadas de 1940. Este estilo teve na sua origem o arquiteto Raul Lino, teorizador da casa portuguesa que procurava criar uma arquitetura "genuinamente portuguesa", caracterizava-se por utilizar as características modernistas da engenharia, disfarçadas por uma mistura de elementos estéticos exteriores, retirados da arquitetura portuguesa dos séculos XVII e XVIII e das casas tradicionais das várias regiões de Portugal (nota da autora).

No entanto, em 1963, assiste-se a um novo capítulo na história da arquitetura escolar, por ação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, que concebeu um “projeto de ajuda” aos países mediterrânicos, que visava o desenvolvimento da escolaridade obrigatória. Neste âmbito, aquela organização identificou como problema a resolver a necessidade de articular a conceção das construções escolares com as conceções de Escola e as mais recentes orientações no campo da pedagogia, estabelecendo os seguintes princípios gerais, referidos por (Gaio, et al., 2007, p.9):

- O edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;
- O edifício da escola deve ter em consideração o tamanho da criança;
- A escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, ser aberta ao exterior;
- O ensino não consta só de memorização, mas é também atividade que os espaços (diversificados) devem permitir;
- Deve ser fomentada a manipulação e criação de objetos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho “suja”, com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas);
- A organização de situações como a de trabalho em grupo (prevendo-se a mobilidade do equipamento);
- Nem todas as atividades podem ser realizadas no mesmo espaço (daí a instalação dos chamados “polivalentes”);
- As refeições são atividades educativas (e, por isso, foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício-escola);
- As instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de educação;
- A escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para a comunidade.”

Na sequência deste “projeto de ajuda”, e com o objetivo de substituir o projeto do Plano dos Centenários, surge em 1969 o projeto das **Escolas Normalizadas P3** ou **Escolas de Área Aberta** (Gaio *et al.*, 2007). Com uma divisão do espaço flexível, estas escolas permitem que os alunos se agrupem em diferentes espaços para a realização de diversos tipos de trabalhos escolares, e tinham por base uma conceção/projeto pedagógico inovador. No entanto, a grande inovação conceptual

resultou numa contestação generalizada, excetuando a Escola Piloto de Mem Martins e a mediática Escola da Ponte em Vila das Aves. Desta forma, os espaços “abertos” foram desaparecendo gradualmente. De facto, como referem (Gaio *et al.*, 2007, p. 9), “Os professores não foram preparados atempadamente para um trabalho com as características que as P3 ambicionavam. Uma vez por falta de informação, outras por falta de formação, ou na ausência de ambas, os professores refugiaram-se no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua conceção de ‘aula’ “.

1.4.2. Os Liceus¹⁶

“Aqueles que advogam um retorno a estilos do passado ou são a favor de uma arquitetura e urbanismos modernos para Portugal ou estão no mau caminho [...] o “estilo” não é importante; o que conta é a relação entre o trabalho e a vida, o estilo é apenas uma consequência”.
(Fernando Távora citado Gomes, 1991, pp. 41-42)

Ao nível do ensino liceal, as experiências internacionais de construção de *lycées* constituem uma importante influência nos edifícios destinados àquele nível de ensino em Portugal.

As reformas do ensino primário, secundário e superior, implementadas por Passos Manuel e publicadas em Decreto a 17 de Novembro de 1836 (com o nome Plano dos Liceus Nacionais, denominação que surge por influência do modelo republicano francês, sublinhando a ligação aos ideais de ensino público, laico e obrigatório), “visavam a erradicação de um ensino dito clássico, que adaptava uma mentalidade teológico-metafísica a um quadro civilizacional agrícola, absolutista e

¹⁶ Em Portugal, até ao final da década de 1970, os liceus, genericamente designados "liceus nacionais", eram estabelecimentos de ensino secundário que ofereciam uma formação generalista preparando o aluno para o ingresso no ensino superior. Em 1973, a Lei de Bases do Sistema Educativo previu a unificação do ensino secundário liceal e técnico que deveria ser ministrado em estabelecimentos designados "escolas secundárias polivalentes", ainda que as mesmas pudessem manter as designações tradicionais. O processo de extinção dos liceus fica concluído em 1978, altura em que todos os liceus ainda remanescentes com esta designação passaram obrigatoriamente a ter a designação de "escola secundária" (nota da autora).

rural, substituindo-o por um outro, de tipo moderno, capaz de gerar a sociedade do futuro: industrial, democrática e urbana” (Ó, 2009, p. 16).

Estas reformas perseguiram o desenvolvimento de uma nova rede escolar e de um sistema estatal e laico de instrução pública, em substituição da Igreja. Aquele diploma determinava a criação de “aulas” isoladas, dependentes apenas de um professor, e uma maior oferta de ensino em diversas localidades do país (pelo menos um liceu em cada capital de distrito), por oposição à rígida e complexa organização dos “colégios” num único local.

A mudança profunda na instrução pública, relatada por Alegre (2012), conduziu, segundo a autora, a um novo modelo baseado no ensino ativo e experimental, exigindo novos espaços funcionais no edifício escolar, tais como biblioteca e laboratórios. Deste modo, as alterações delineadas refletiram-se na organização e definição dos espaços das escolas, estabelecendo a necessidade de conceber de raiz edifícios escolares capazes de acolher as novas exigências programáticas. A reforma de Passos Manuel defendia, assim, que os novos liceus deveriam estabelecer-se em “edifícios públicos, bem situados e saudáveis” (artigo 56.º)¹⁷, de forma a promover melhores condições de ensino. Estas questões de ordem de saúde pública vêm reforçar a necessidade de construção de novos edifícios escolares e a urgência de uma conceção cuidada dos espaços exteriores e interiores.

Marques (2013, p. 19) relata que “numa primeira fase, esta influência tem origem nos modelos franceses de *lycées*, desenvolvidos no final do século XIX, no sentido de adotar uma abordagem racionalista e higienista, ligada aos princípios clássicos de composição formal”. Estas preocupações com as questões da saúde em França, como Inglaterra e noutros países europeus, surgem na sequência da Revolução Industrial e do desenvolvimento acelerado das cidades.

Apesar da conceção dos primeiros edifícios liceais portugueses ter ocorrido ainda no século XIX, a expansão da produção de Liceus¹⁸ em Portugal ocorre já no século XX, lançada definitivamente em plena transição republicana, por iniciativa dos últimos governos monárquicos, entre 1906 e 1908 e dos primeiros governos

¹⁷ Decreto da Instrução Secundária de 17 de Novembro de 1836 (Publicado no Diário de Governo, Número 275, 19 de Novembro de 1836).

¹⁸ A palavra Liceu deriva do latim “lyceum” que, por sua vez, tem origem no grego “lykeion”, que significa o jardim em Atenas onde Aristóteles ensinava Filosofia aos seus discípulos (Oxford Dictionary).

republicanos, a partir de 1910, como é o caso do emblemático liceu que se observa na Figura 15: Liceu Camões, em Lisboa.

De acordo com Ó (2009), esta expansão coincide com as primeiras experiências de utilização de betão armado, pelo Movimento Moderno, na Europa, o que se traduziu, no entender de Marques (2012), numa nova linguagem construtiva e formal dos edifícios escolares, projetados por arquitetos portugueses.



Figura 15- Liceu Camões 1919 (Lisboa)

Fonte: <http://www.cienciaviva.pt/divulgacao/mit/artificial.asp?acao=acessivel>

A mesma autora defende que, paralelamente a estas inovações no campo da engenharia e arquitetura, a conceção de escolas vai incorporando a evolução das pedagogias de ensino, em termos de organização funcional dos espaços e das condições de habitabilidade. Marques afirma ainda que às inovações de ordem pedagógica, técnica e sanitária junta-se uma maior complexidade programática na conceção e projeto de arquitetura dos edifícios de tipologia Liceu em Portugal, introduzindo novos espaços letivos, valorizando os espaços exteriores, os espaços do ginásio e os laboratórios, biblioteca e gabinetes de ciências.

“Em termos de organização funcional da escola, a sala de aula surge no programa do edifício Liceu como espaço central de organização dos liceus e o ginásio ocupa um lugar de destaque na composição espacial de todo o edifício, tendo em conta a obrigatoriedade da prática de exercício físico. As características construtivas procuraram cumprir as novas exigências, adotando materiais de acabamento e revestimento adequados aos princípios higienistas. Em termos de espacialidade interior das salas de aula, as condições higiénicas ficavam asseguradas pela maior amplitude de espaços letivos em planta e em altura de pé-direito, complementando com grandes vãos de iluminação e ventilação que permitem uma maior qualidade dos espaços. Os espaços dos ginásios encontram-se no edifício principal e com especial destaque na fachada, o que transmite a importância atribuída à educação física. Em termos construtivos, este espaço foi concebido com duplo pé-direito e grandes vãos, suportados por uma estrutura metálica.” (Marques, 2012, p. 22)

São de realçar os contrastes com os projetos-tipo que vimos anteriormente, para o ensino primário. Tanto no que se refere aos elevados princípios higienistas, manifestados pela preocupação com a salubridade dos espaços e das práticas como o exercício físico, como no que respeita à utilização de tecnologias e materiais mais inovadores, percebe-se claramente que outra importância era dada a este nível de ensino.

Ainda de acordo com Marques (2012), aquele momento fundador de uma nova pedagogia de ensino, que vai conduzir à construção de novos edifícios escolares adaptados aos novos ideais, apresenta antecedentes históricos fundamentais para a compreensão da sua evolução como equipamentos públicos de ensino e para a análise das várias fases de construção de edifícios escolares de tipologia *Liceu* que vão marcar todo o século XX.

Estas reformas do século XIX e início do século XX assinalam um marco na conceção dos liceus, que se mantiveram até à instauração da ditadura militar em 1926, resistindo à transição política da Monarquia para a República. Para Marques (2012), a consciência política deste papel dos liceus nas cidades terá sido seguramente tida em conta durante o desenvolvimento dos edifícios escolares ao longo do século XX. A autora aponta o golpe militar de 1926 e a instauração de um

regime autoritário, como fatores significativas nas alterações na política de construção de novos liceus em Portugal. O que deixa perceber que, tal como ao nível das construções destinadas ao ensino primário, as obras públicas destinadas ao ensino liceal refletem a importância das construções escolares na consolidação e afirmação do poder político.

Todavia, os ideais do Movimento Moderno, que desponta neste período do século XX na Europa, rompem com as premissas que permaneciam dos primeiros liceus republicanos, procurando uma maior funcionalidade e racionalismo na organização dos espaços e na escolha das técnicas de construção, associadas à utilização dos novos materiais - como por exemplo, o betão armado -, que permitem a afirmação de uma sobriedade formal.

Ainda assim, Marques (2012, p.24) salienta que, numa primeira fase, a linguagem moderna exterior dos edifícios não se propaga ao interior para criar uma nova espacialidade. “A organização dos espaços interior continua a seguir uma lógica tradicional de uma compartimentação rígida, sem grandes aberturas para o exterior.” A construção da estrutura do liceu em betão armado possibilita uma linguagem moderna de arquitetura funcionalista prática, com a cobertura em terraço, grandes envidraçados de iluminação das salas de aula com caixilharia metálica, apresentando uma simplicidade geométrica dos volumes.



Figura 16- Liceu Júlio Henriques (José Falcão) em Coimbra de 1931/36
Fonte: http://doportoenaoso.blogspot.pt/2010_09_01_archive.html

A caracterização do edifício escolar de tipologia Liceu utiliza uma métrica para a dimensão das salas de aula que permite a repetição de elementos e economia de construção, tal como se pode constatar do plano que inclui as duas fachadas (cf. Figura 16) do Liceu Júlio Henriques em Coimbra, dos arquitetos Carlos Ramos, Jorge Segurado e Adelino Nunes.

Até à década de 60 “os edifícios escolares dedicados ao ensino secundário público liceal em Portugal apresentam pontos comuns na sua evolução, que os permitem integrar na **tipologia Liceu**. No entanto, as várias fases de construção permitem distinguir as transformações pedagógicas e construtivas, que se refletem em edifícios diversificados apesar dos pontos comuns.” (Marques, 2012, p. 24).

Paralelamente ao ensino liceal, assiste-se no final da década de 40 a alterações nas políticas educativas em Portugal, visando desenvolver a formação técnica qualificada. Em 1947, a Reforma do Ensino Técnico-Profissional leva à criação de escolas de ensino profissional, industrial e comercial, com o objetivo de alargar os horizontes de valorização, de empregabilidade e de cooperação com grupos industriais, dando, assim, resposta às necessidades de mão-de-obra qualificada, assistindo-se (durante a década de 50) a um incremento destes estabelecimentos por todo o território nacional. “Surgem assim escolas técnicas elementares, escolas industriais, escolas comerciais, escolas práticas de agricultura, escolas agroindustriais, escolas de artes decorativas, escolas de regentes agrícolas e institutos industriais e comerciais” (Prata, 2012, p. 36).

A partir do final dos anos 40, após o desfecho da II Guerra Mundial, assiste-se a uma evolução das políticas educativas que vai marcar a sua orientação durante os anos seguintes, e contribuir para o desenvolvimento da denominada **tipologia pavilhonar**, que surge durante a década de 60 do século XX. Com o aumento significativo da população escolar verificado ao longo da década de 60, assiste-se à execução de um plano para a construção de novos liceus, que consiste numa mudança fundamental, visando a adequação da rede escolar pública às orientações pedagógicas emergentes (Barrelas, 2012).

A tipologia pavilhonar surge associada a formas de pensar o edifício escolar e a metodologias de trabalho inovadoras. Para Barrelas (2012), estas tipologias de edifícios escolares têm pontos em comum em vários países da Europa. A organização de salas de aula segundo um corredor em edifícios pavilhonares é, de acordo com esta autora, uma solução tipológica bastante adotada, em países como

a Holanda e outros com as características de população escolar semelhantes às nossas.

A estratégia de concepção dos edifícios através da repetição de um pavilhão (cf. Figura 17), entendido como uma unidade modular, baseia-se na versatilidade da sua adaptação a diversas condições de topografia do terreno, exposição solar, acesso e inserção na envolvente urbana. O edifício escolar passa a ser constituído por um conjunto de pavilhões ligados entre si por passadiços exteriores cobertos. Esta tipologia “favorece relações de funcionalidade entre espaços, concordantes com as novas exigências programáticas, relacionadas com o incremento dos núcleos administrativo e socioeducativo, a redefinição das zonas de convívio, a centralização da biblioteca e o redimensionamento da sala de aula (módulo base de organização espacial do edifício)” (Heitor, 2010, p. 24).

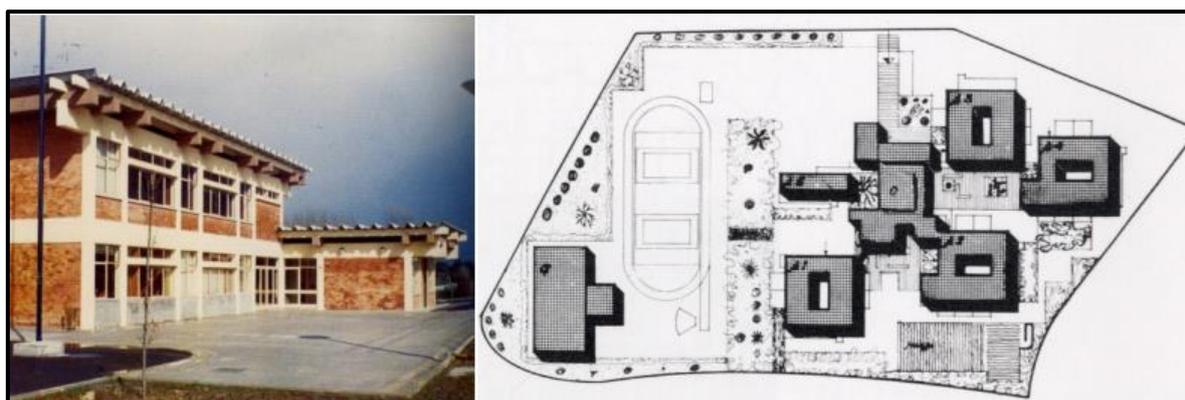


Figura 17- Projetos tipo pavilhonares para escolas do ensino preparatório e secundário (interior e exterior)
Fonte: (Prata, 2012)

A linguagem arquitetónica do edifício escolar torna-se uniforme e ausente de ornamentação, encontrando-se poucos casos de exceção aos modelos implementados, e resulta diretamente das estratégias construtivas impostas pelo modelo-tipo, particularidade de cada escola a construir, como afirma Vaz (2008). O principal objetivo da elaboração de projetos normalizados é criar uma solução única para implementar em diferentes zonas do país, e flexível na adaptação à diversidade do meio envolvente. Alegre *et al.* (2012) contam que a localização das novas escolas secundárias torna-se descentralizada relativamente aos centros urbanos consolidados, e ocupa terrenos nas zonas periféricas de expansão das cidades, contribuindo para a diminuição de custos.

A consolidação do ensino secundário, resultante das mudanças políticas do pós-25 de Abril de 1974, associada ao aumento das oportunidades de acesso, alicerça a ampliação da rede escolar e representa uma evolução significativa face ao sistema hierárquico característico do final do século XIX. Contrapondo-se à existência de “liceus centrais”, destinados ao acesso ao ensino superior, em Lisboa, Porto e Coimbra, e de “liceus nacionais”, vocacionados para o ensino adaptado ao exercício profissional, localizados apenas nas capitais de distrito (Alegre *et al.*, 2012), e a construção em número exponencial de novas escolas secundárias, resulta na perda gradual do valor simbólico do liceu.



CAPÍTULO 2- A Modernização do Parque Escolar Português

“Um dos aspetos básicos do espaço é justamente que, de alguma maneira, constitui um indicador claro da ideia educativa daqueles que são responsáveis pelo seu projeto e organização.” (Forneiro, 1998, p.248)

2.1. O Parque Escolar Português

Em 2009, a Parque Escolar- EPE no seu Manual de Projeto: Arquitetura, aponta que à data, o parque escolar destinado ao ensino secundário público, cuja construção se iniciou no final do séc. XIX, era composto por um total de 502 escolas. Cerca de um terço (23%) foram construídas até finais da década de 60. O período de expansão da rede escolar e de alargamento da escolaridade obrigatória para seis e nove anos foi “responsável” pela construção das restantes (77%), sendo que 46% foram edificadas na década de 80.

Ainda no referido documento, salienta-se a heterogeneidade do conjunto, tanto no que concerne às condições tipo-morfológicas dos edifícios, como quanto à sua qualidade arquitetónica e construtiva. Este, “embora maioritariamente composto por soluções normalizadas, decorrentes da aplicação de projetos-tipo e do recurso à construção em série, compreende edifícios com reconhecido valor patrimonial, bem como outros em que foram ensaiadas soluções inovadoras em termos espaciais e construtivos” (p.5).

Naquele trabalho, agruparam-se as escolas, com base no período de construção, em três períodos ou fases, associando ao período de construção das escolas os respetivos programas funcionais, modelos arquitetónicos e processos de construção.

2.1.1. 1º Período de Construção: até 1935¹⁹

Abarca os primeiros liceus planeados de raiz em Portugal, a partir da reforma de Passos Manuel de 1836 e construídos até ao final da segunda década do séc. XX, e ainda os que foram construídos ou terminados no âmbito da intervenção da Junta Administrativa do Empréstimo para o Ensino Secundário (JAEES) criada em 1928 e extinta em 1934.

Estas escolas localizadas nas cidades de Lisboa, Porto, Coimbra, Beja e Lamego, encontram-se inseridas nas zonas centrais dessas cidades, em lotes de grandes dimensões.

A nível formal evoluíram a partir do modelo de edifício único de configuração compacta com pátios interiores, adotado do modelo conventual dos antigos colégios, com uma configuração de alguma extensão, ocupam parcialmente ou na totalidade o perímetro do quarteirão urbano, de acordo com o modelo francês de *Lycée*.

Ao nível do seu estilo, denota-se uma inspiração eclética submetida às *Beaux-Arts* Parisienses, com maior sobriedade decorativa. Assiste-se a influências da geometria da *art déco* e até da linguagem modernista.

O programa funcional destas escolas é o reflexo da reforma de 1905, e suporta-se no projeto de regulamento das construções escolares datado de 1909. Inclui um vasto conjunto de espaços letivos, que para lá das salas de aula, incorpora espaços específicos tais como biblioteca, anfiteatro/sala de projeções, laboratórios (então designados por gabinetes) de química, física, geografia e ciências naturais, bem como áreas associadas à prática do exercício físico. A nível da organização funcional, refere-se a centralidade do setor administrativo bem como da biblioteca o que lhes confere estatuto e dignidade. As restantes áreas letivas estão descentralizadas ao longo de eixos (alas) em que os laboratórios, por razões de segurança, ocupam as zonas mais periféricas, podendo também surgir destacados do edifício.

Em termos construtivos caracterizam-se por uma forte robustez, que resulta da associação de tecnologias construtivas tradicionais com a introdução de elementos inovadores como estruturas metálicas e pavimentos em betão e ainda sistemas construtivos mistos de paredes autoportantes combinadas com estruturas em pórtico, lajes de betão armado e coberturas em terraço.

¹⁹ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

2.1.2. 2º Período de Construção: de 1936 até 1968²⁰

Este conjunto é constituído por 94 escolas (21% da totalidade do parque escolar) construídas pelo Ministério das Obras Públicas através da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS-MOP), destinadas ao ensino liceal e/ou técnico. As primeiras treze escolas foram construídas ao abrigo do Plano de Novas Construções, Ampliações e Melhoramentos de Edifícios Liceais lançado em 1938.

Estas escolas foram edificadas, principalmente nas capitais de distrito, em lotes de grandes dimensões, ocupando geralmente a totalidade do quarteirão em zonas de grande acessibilidade.

Ao nível formal, estes edifícios evidenciam uma grande uniformidade, que resulta da adoção de estratégias de normalização no que se refere aos programas de arquitetura (programa-tipo de liceu - 1938 - e programa-tipo de escola técnica - 1947; 1950), aos projetos, à linguagem arquitetónica e aos processos construtivos adotados.

Em termos formais apresentam configurações lineares, constituídas por vários corpos agregados entre si com dois ou três pisos, ou até quatro pisos. Nas escolas técnicas industriais, é frequente o recurso a corpos isolados para localização das oficinas. Estas soluções são adaptadas às circunstâncias locais e à morfologia do lote onde estão implantadas.

Em termos estilísticos observa-se um afastamento do léxico do modernismo e a adoção do vocabulário oficial do Estado Novo, que se caracteriza pela readoção e reinterpretação de elementos da tradição arquitetónica nacional. Os edifícios recuperam as coberturas inclinadas assim como a sobriedade compositiva, sublinhada pela opacidade das fachadas, e pelo despojamento decorativo. Apenas as fachadas principais apresentam notas decorativas em cantaria na marcação da entrada. Esta rigidez formal atenua-se no final da década de 50, com os edifícios a adquirem maior leveza e transparência resultante da aplicação de grandes superfícies envidraçadas e da ausência de cantarias decorativas.

Em termos funcionais, os edifícios dos “liceus” organizam-se a partir de um corpo principal, o corpo de aulas, onde se situavam os serviços administrativos, junto da entrada principal, com acesso direto a partir do exterior e com autonomia

²⁰ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

face às restantes zonas. Os espaços letivos estavam organizados por ciclos, em alas. Os recreios, coberto e ao ar livre, bem como as salas de desenho e instalações sanitárias estavam associados ao 1.º ciclo. Os laboratórios estavam localizados nas extremidades das alas destinadas ao 2.º e 3.º ciclo. A biblioteca e as instalações destinadas aos professores ocupavam uma posição lugares central. Finalmente, num outro corpo de dois pisos, situava-se o refeitório, a sala da mocidade portuguesa, o ginásio/salão de festas e áreas de apoio.

As "escolas técnicas" tinham uma organização semelhante. O corpo principal desenvolvia-se em três ou quatro pisos, sendo que os espaços de oficinas, vestiários e instalações sanitárias dos alunos ocupavam um segundo corpo.

Em termos construtivos utilizam tecnologias de construção mistas, baseadas em paredes resistentes de alvenaria ordinária de pedra rebocada sobre as quais assentavam lajes de piso e escadas de betão armado. Nalguns casos as lajes de piso são constituídas por vigotas de betão pré-esforçado e abobadilhas cerâmicas, apresentando vigas perpendiculares às paredes exteriores.

A cobertura em telhado utiliza estruturas de madeira sendo normal a linha ser constituída por uma viga invertida em betão onde também se ligava a laje de esteira.

Nos revestimentos domina a madeira (solho ou tacos) nos pisos das salas de aula e o mosaico hidráulico nos corredores. Nas paredes é aplicada massa de areia ou estuque. Nos corredores e escadas são aplicados lambrins de mosaico hidráulico. As caixilharias são em madeira ou em elementos pré-fabricados de betão armado com vidro simples.

O corpo das oficinas apresenta estrutura em betão armado sendo frequente o sistema de cobertura inclinada em forma de shed²¹, revestida com telha cerâmica ou com chapas onduladas de fibrocimento.

2.1.3. 3.º Período de Construção: a partir de 1968²²

O último conjunto é constituído por 356 escolas (77% da totalidade do parque escolar) construídas a partir do final da década de 60, sob a responsabilidade partilhada do Ministério da Educação, através da Direção Geral do Equipamento

²¹ Shed do Inglês: telheiro em português

²² Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

Escolar, e do Ministério das Obras Públicas, através da Direção-Geral das Construções Escolares.

A partir de 1986, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86 de 14 de outubro), o Ministério da Educação assume a exclusividade desta responsabilidade passando as competências executivas para as Direções Regionais de Educação. O conhecimento acumulado relativo aos projetos tipificados resultantes dos programas anteriores é transferido para as direções regionais que os continuam a aplicar para resolver situações de escolas novas.

No final da década de 60, de modo a permitir rapidez e economia de execução, desenvolve-se um conjunto limitado de projetos-tipo destinados a liceu, escola-técnica e escola-preparatória, baseados em soluções de grande pragmatismo. Os edifícios resultantes destes projetos caracterizam-se por uma imagem imposta pelas estratégias construtivas, na qual está ausente a ornamentação.

Estes projetos tipo estão estruturados a partir de um conjunto de blocos autónomos, o que permite a adaptação do edifício a terrenos de características topográficas muito diversas e desconhecidas *à priori*. Os diferentes blocos encontram-se ligados por galerias exteriores cobertas, cujo traçado deriva da morfologia do terreno. Esta flexibilidade do projeto permite também adaptações no espaço interior dos blocos, através do desnivelamento das várias zonas que os constituem, obtendo-se assim uma melhor adaptação ao terreno.

Estas soluções foram adotadas em várias zonas do país com adaptações pontuais em função da dimensão da escola, onde não se tiveram em conta as variações climáticas do país.

A tipologia "liceu" inclui um bloco com um piso - onde se localizam a direção, secretaria, refeitório, biblioteca e sala de convívio e blocos de aulas de dois tipos - um segundo de planta retangular com dois pisos e pátio central descoberto e ainda um outro de planta irregular com dois pisos e escada central. No primeiro localizam-se os laboratórios e no segundo as salas normais e de desenho.

A tipologia "escola-técnica" incorpora um bloco com dois pisos onde se localizam a direção, secretaria, refeitório, biblioteca e sala polivalente, e blocos de aulas e oficinas com três pisos de planta quadrangular com pátio central coberto por claraboia.

A tipologia "escola-preparatória" apresenta um bloco com piso e meio onde se localizam a direção, secretaria, refeitório, biblioteca e sala polivalente e blocos de aulas com piso único de planta quadrangular e pátio central descoberto.

Na década de 80 são desenvolvidos novos projetos-tipo a partir destes que mantêm a estrutura pavilhonar e a ligação exterior através de galerias. Os blocos, de dimensão variável, apresentam dois pisos e planta quadrada. A escada localiza-se no átrio central, dotado de lanternim. Não é feita distinção entre o bloco de serviços e os de aulas.

Em termos construtivos são edifícios modelares de estrutura porticada de betão armado com lajes do mesmo material e paredes preenchidas por panos de alvenaria de tijolo rebocados e pintados com os elementos de betão aparentes. As coberturas são planas, não visitáveis ou com cobertura inclinada e lanternim revestidas a placas de fibrocimento. Os vãos apresentam caixilharias de madeira ou de alumínio com vidro simples e alumínio”.

2.2. Legislação aplicável às edificações escolares em Portugal

Os edifícios escolares construídos no território continental e nas ilhas são atualmente planeados em obediência aos princípios e objetivos definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Visto que estas instalações e equipamentos constituem os recursos físicos do Sistema Educativo, são programados e concebidos, tendo em conta as exigências curriculares e pedagógicas dos diferentes níveis e graus de educação e ensino.

A legislação geral e específica aplicável aos edifícios e equipamentos escolares para os ensinos básico e secundário é extensa. Contudo, não dispensa ainda a consulta dos regulamentos dos Planos Diretores Municipais, que podem conter disposições a ter em conta no projeto e localização dos edifícios escolares.

Na listagem de 2007 da Secretaria Geral, Divisão de Gestão de Equipamentos e Instalações do Ministério da Educação, encontram-se 185 disposições legais, algumas com cerca de 65 anos, que se referem a questões como: localização; zonas de proteção aos edifícios escolares; materiais de construção; poluição sonora e requisitos acústicos dos edifícios; instalações elétricas e telecomunicações; gás; climatização e energia; ascensores; acessibilidade da

mobilidade condicionada; segurança nos espaços de jogo; recreio e recintos desportivos; Lei de Bases do Sistema Educativo; organização e gestão curricular; estabelecimentos de ensino, denominação; autonomia, gestão e segurança; autarquias: transferência de competências; estabelecimentos de educação pré-escolar; estabelecimentos de ensino profissional; contratação de empreitadas, fornecimentos e prestação de serviços; saúde, higiene e segurança no trabalho e outros documentos técnicos.

Em 2007, é anunciado pelo XVII Governo Constitucional o Programa de Modernização das Escolas destinadas ao Ensino Secundário (PMEES), coordenado pela empresa pública Parque Escolar EPE para a requalificação de 330 escolas até 2015. Trata-se de um investimento sem paralelo nas construções escolares, no sentido de superar o atraso educativo português face aos padrões europeus. O objetivo seria criar instalações escolares com condições de funcionalidade, conforto e segurança, aptas à introdução das novas tecnologias: uma escola a tempo inteiro, inclusiva e aberta à comunidade.

2.3. O Programa de Modernização do Parque Escolar

2.3.1. O programa e a Parque Escolar, E.P.E

O Programa de Modernização do Parque Escolar, PMPE²³, destinado ao ensino secundário, foi criado por resolução de Conselho de Ministros, a 3 de janeiro de 2007, tendo como objeto principal “o planeamento, gestão, desenvolvimento e a execução da política de modernização e manutenção da rede pública de escolas secundárias e outras afetas ao Ministério da Educação”²⁴, deu origem, pelo Decreto – Lei n.º 41/2007, de 21 de fevereiro, à Parque Escolar, EPE.

A Parque Escolar – empresa dotada de autonomia administrativa, financeira e de património próprio, sujeita à tutela dos membros do Governo responsáveis pelas áreas das finanças e da educação – tinha como função a requalificação e modernização dos edifícios das escolas com Ensino Secundário, “repondo a eficácia

²³ Programa de Modernização do Parque Escolar ou Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário: são aceites as duas denominações, visto que o Programa de Modernização foi destinado às do Ensino Secundário (nota da autora).

²⁴ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

física e funcional, numa perspetiva de criar condições para a prática de um ensino moderno, adaptado aos conteúdos programáticos, às didáticas e às novas tecnologias de informação e comunicação”²⁵.

O PMPE ambicionava inverter o processo de degradação do parque escolar, procurando responder às orientações da política educativa nacional, nomeadamente criar espaços atrativos, multifuncionais, seguros, acessíveis e inclusivos, que permitissem uma utilização alargada a pessoas com mobilidade condicionada e necessidades educativas especiais, bem como à comunidade em geral, no âmbito de atividades de formação pós-laboral, eventos culturais e sociais ou desportivos.

Este programa foi criado para que o projeto de cada escola respondesse a três orientações da política educativa nacional:

1. Criar condições para que as escolas do ensino básico e secundário passem a funcionar em regime de turno único, o que facilita a realização de atividades extra letivas, é a primeira.

2. Reforçar as condições de uso das instalações, equipamentos e recursos das escolas secundárias, assegurando o acesso equitativo à educação e promovendo a aquisição de competências-chave num quadro de escolaridade obrigatória de 12 anos.

3. Dimensionar e dotar as escolas de condições técnicas específicas que permitam o reforço do ensino vocacional e da certificação de competências. Paralelamente à intervenção nas escolas secundárias estabeleceram-se parcerias com outras entidades, de forma a criar sinergias e otimizar parcerias entre vertentes de ensino diversas.

2.3.2. Objetivos

O PMPE, reservado ao Ensino Secundário, apresenta no seu manual de projeto três objetivos fundamentais:

- “1. Recuperar e modernizar os edifícios, potenciando uma cultura de aprendizagem, divulgação do conhecimento e aquisição de competências, através de intervenções que permitam:

²⁵ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

- Corrigir problemas construtivos existentes;
- Melhorar condições de habitabilidade e de conforto ambiental, com particular ênfase na higrotérmica, acústica, qualidade do ar, segurança e acessibilidade;
- Adequar espaços letivos e não letivos e modernizar os respetivos equipamentos;
- Garantir flexibilidade e adaptabilidade dos espaços letivos e não letivos, de modo a maximizar a sua utilização e a minimizar investimentos no futuro;
- Garantir a eficácia energética dos edifícios de modo a reduzir os custos de operação.

2. 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 extraescolares, os edifícios possam ser utilizados pela comunidade no âmbito das atividades associadas à formação, contínua (pós-laboral), aos eventos culturais e sociais, ao desporto e ao lazer;

3. Criar um sistema eficiente e eficaz de gestão dos edifícios, garantindo, para além da operação de requalificação e modernização, três condições:

Resposta eficaz e eficiente às intervenções pontuais de reparação ou às intervenções programadas de conservação e manutenção;

Fomentar a correta utilização das instalações e dos equipamentos, formando, acompanhando e responsabilizando os utilizadores;

Garantir a plena utilização das instalações.”²⁶

2.3.3. O Programa de Modernização na Cidade de Coimbra

2.3.3.1. As Escolas Alvo

a) Escola Secundária Avelar Brotero

A Escola Secundária de Avelar Brotero (ESBA) nasce no concelho de Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais, a partir da ação desencadeada por António Augusto Gonçalves, responsável pela criação da Escola Livre das Artes e do Desenho, em 1978, com o objetivo de apoiar as indústrias locais.

²⁶ Parque Escolar – Manual de Projecto de Arquitectura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

Situada inicialmente na antiga Igreja da Trindade com o nome de “Escola de Desenho Industrial”, por decreto do ministro António Augusto de Aguiar, em janeiro de 1884, sofre posteriormente alterações na sua designação – Escola Industrial (fevereiro de 1889) e Escola Industrial e Comercial de Brotero (1914).

Durante cerca de três décadas a escola ocupou ainda o espaço onde atualmente se situa a Escola Secundária Jaime Cortesão, em frente ao Mercado D. Pedro V.

Nos anos 70 a escola volta a mudar de instalações e passa a funcionar no edifício, em primeiro plano na Figura 18, na atual Rua General Humberto Delgado, junto ao Estádio de Coimbra.

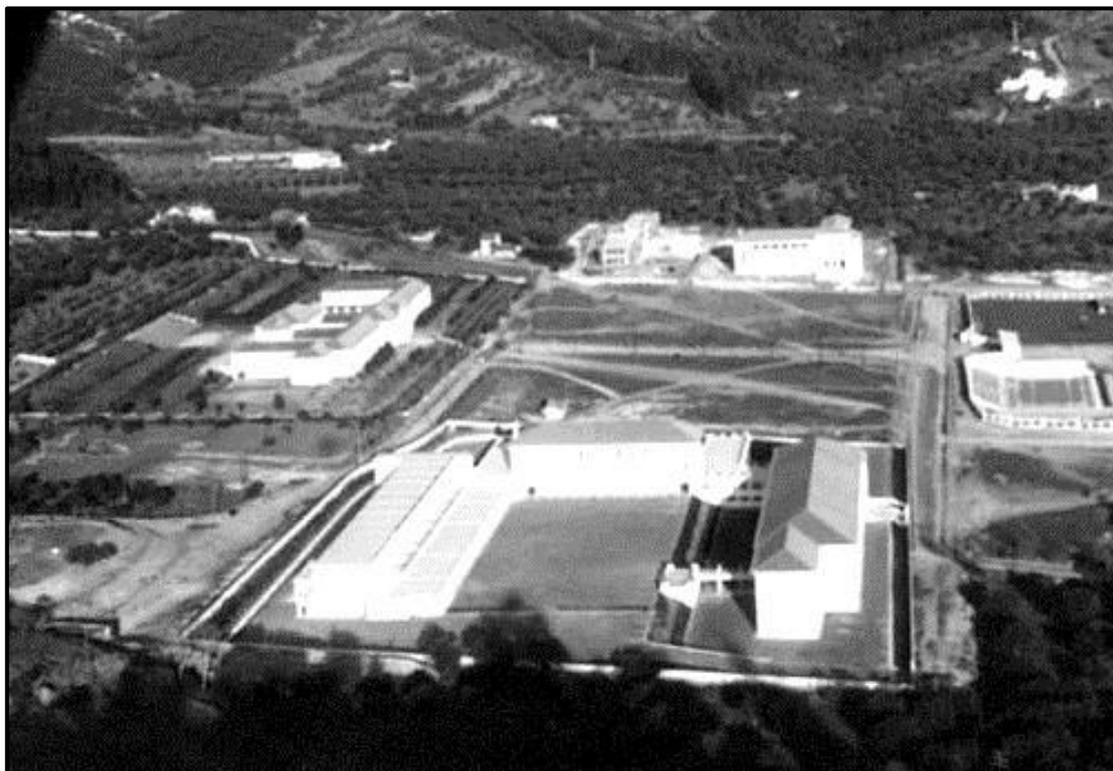


Figura 18- Vista aérea da Escola Avelar Brotero, em Coimbra (finais dos anos 60)
Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=436497>

Durante a década de 60, com a massificação do acesso ao ensino, observa-se uma expansão da escolaridade e, como consequência, a entrada de um grande número de jovens para a escola.

Os anos que se seguem à Revolução do 25 de Abril, período em que surge uma nova etapa com a unificação do Ensino Secundário, marcam o segundo momento da sua história com a instituição do Ensino Secundário Unificado (75/76), à

semelhança e imagem estrutural dos antigos liceus. E é neste período de lançamento do 7º ano de escolaridade que a instituição aliviou as suas características de ensino profissionalizante, embora mantendo e assegurando áreas e opções de índole tecnológica ou artística, como a Carpintaria, cuja principal oficina (cf. Figura 19) às quais posteriormente viriam a ser acrescentadas outras, impostas pelas necessidades então existentes.

A Avelar Brotero passa a ser a face da Reforma para os 7º e 8º anos, constituindo uma “montra” de praticamente todas as áreas de Trabalhos Oficiais, oferecendo ainda uma vasta gama no âmbito das opções de Formação Vocacional previstas para o 9º ano, incluindo Mecanotecnia, Eletrotecnia, Construção Civil, Arte e Design.



Figura 19- Antiga oficina de Carpintaria da Escola Avelar Brotero
Fonte: <https://esab125.wordpress.com/category/historia/>

Em 1978/79 foi lançado, a título experimental, o 10º ano de escolaridade, com presença das áreas de Estudos Científico-Naturais, Científico-Tecnológicos (em que vieram a ganhar enorme relevo a Eletrónica e a Informática), Económico-Sociais,

Artes Visuais (com as componentes de Artes dos Tecidos e Artes do Fogo), estando excluída a área de Estudos Humanísticos.

Em 1980 foi lançado o 12º ano, que passou a funcionar na Brotero desdobrado nas suas duas vias – a via de ensino e a via profissionalizante, esta com cursos como o de Desenhador Projetista Eletrotécnico, Técnico de Manutenção Mecânica, Desenhador Têxtil, Secretário(a), Técnico de Instalações Elétricas.

Na sequência da unificação, a Escola passou a denominar-se, em 1979, Escola Secundária de Avelar Brotero, nome que hoje, e com propriedade, ainda mantém.

Ao incluir (a partir de 1983) o Ensino Técnico Profissional, através dos Cursos Técnico-Profissionais, a ESBA recuperou um pouco da sua identidade, possibilitando a partir daqui tanto o prosseguimento de estudos como o ingresso na vida ativa.

Instituição escolar dotada de infraestruturas adequadas, equipamento específico, como documenta a Figura 20, e de um corpo docente qualificado, foi selecionada para concretizar um plano de experiências-piloto a nível nacional, sendo pioneira nestas experiências, pondo em funcionamento diversos cursos (alguns para o núcleo de deficientes auditivos, como o de Pintor Decorador Cerâmico e o de Técnico Auxiliar de Informática). E levou também a efeito cursos técnicos paralelos (apoiados por Programas da UE, a que apresentou candidatura), com organização curricular, programas e coordenação da responsabilidade dos professores proponentes.



Figura 20- Atual Carpintaria da Escola Avelar Brotero
 Fonte: <https://esab125.wordpress.com/category/historia/>

A educação e formação tendo em conta a dimensão europeia é uma realidade que a ESAB desenvolve e alimenta há mais de vinte anos, através da realização de estágios e dinamização de intercâmbios internacionais, no âmbito de vários programas europeus (como, por exemplo, Leonardo da Vinci e Comenius), que proporcionam a alunos e a professores experiências extramuros. Através de parcerias e inúmeros protocolos estabelecidos, esta escola tem vindo a consolidar ao longo do tempo a ligação às empresas e a outras instituições da comunidade regional e europeia.

O projeto educativo da escola refere que atualmente a população escolar que a frequenta provem de estratos socioculturais e económicos muito diversos, o que consequentemente torna o ensino ali ministrado capaz de proporcionar uma formação humana integral, pela sua aproximação aos universos sociais da vida ativa e produtiva.

O mesmo documento descreve que a oferta educativa diferenciada passou a ser o cartão de identidade desta escola, que sempre promoveu a equidade e

inclusão, consubstanciada no desenvolvimento curricular para a diversidade cultural e linguística, respeitando a individualidade de todos. E é neste contexto educacional que surge a educação de surdos, iniciada na década de 80, ao abrigo do Acordo Luso-Sueco e organizada, então, pelo NADA – Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva, evoluindo posteriormente para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. Com especial destaque, a Brotero passou a fazer parte do grupo de escolas do país, homologadas oficialmente como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos”, ao abrigo do Decreto-lei nº3/08 de 7 de janeiro.

A ESAB – que pertence a um conjunto constituído por escolas destinadas ao ensino liceal e/ou técnico, construídas entre 1936 e 1968, de promoção do Ministério das Obras Públicas através da Junta das Construções para o Ensino Técnico e Secundário (JCETS-MOP), como referido anteriormente – sofre em 2008 uma intervenção de requalificação e uma ampliação dos edifícios (cf. Figura 21), visto que se encontrava em funcionamento nas atuais instalações desde 1958 e alguns espaços, apesar de bem conservados, se encontravam desadequados. O Manual de Projeto: Arquitetura, publicado pela Parque Escolar-EPE (em 2009) refere que “os edifícios existentes foram reorganizados e articulados entre si, através da construção de dois novos corpos acoplados ao edifício nascente e de um espaço desportivo coberto no lado poente, que encerram o pátio central. Os dois novos corpos acomodam a secretaria, a direção e as zonas vocacionadas para utilização pela comunidade exterior- bar e sala polivalente – ligam o edifício principal ao edifício nascente e ao bloco oficial ao qual foi adicionado um novo piso para localização dos espaços laboratoriais.



Figura 21- Obras do PMEES
Fonte: <https://esab125.wordpress.com/page/8/>

O edifício principal manteve a sua configuração de base. Paralelamente ao edifício principal, e aproveitando o talude que define o pátio central, foi criada uma área para trabalho de professores”²⁷.

Tal remodelação, arranjo e aumento dos espaços físicos (cf. Figura 22) proporcionam atualmente, na opinião dos autores do Projeto Educativo da escola, “um aumento da qualidade do ensino e simultaneamente um aumento dos níveis de satisfação de alunos e professores. O setor das oficinas e laboratórios, as salas específicas para o ensino das artes, os novos espaços para a prática desportiva são exemplos significativos desta melhoria”²⁸.

²⁷ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

²⁸ Parque Escolar – Manual de Projeto de Arquitetura. Disponível em: <http://www.parque-escolar.pt>

b) Escola Secundária Infanta D. Maria

A Escola Secundária Infanta D. Maria (ESIDM) teve origem no decreto de 17 de Novembro em 1914, que estabelece a criação de uma secção feminina junto do Liceu Central de José Falcão, correspondendo aos anseios da sociedade coimbrã.

Mais tarde, através do Decreto 4650 de 14/7/1918, foi criado o então Liceu Feminino de Coimbra. Nesse mesmo ano, através do decreto 5096 de 13 de janeiro, o Governo de Portugal decidira «distinguir com designação própria os vários estabelecimentos de ensino» e «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 5 valores intelectuais». E é neste contexto que o liceu passa a designar-se por Liceu Nacional Infanta D. Maria, e finalmente inicia as atividades letivas a 26 de fevereiro do ano seguinte (1919), num edifício que ainda hoje existe na Avenida Sá da Bandeira, mais precisamente no nº 111.

Este liceu abrangia essencialmente a zona centro do país e estava organizado em duas secções do curso geral. Os cursos complementares só começaram a ser lecionados bastante mais tarde, na década de 30 (1937/38). Não obstante esse facto, nunca foi possível ascender ao estatuto de liceu central.

Com o funcionamento corrente do liceu, foram necessárias novas instalações, e houve uma mudança, em 1932, para a Quinta da Rainha, que era propriedade do Estado e se situava perto da Maternidade Bissaya-Barreto.

No entanto, esta mudança, apesar da melhoria na localização e no espaço, foi considerada inadequada, porque estava muito perto do liceu masculino, indo mais tarde (1937) para o Colégio de S. Bento, aos Arcos do Jardim, edifício onde hoje se encontra instalado o Instituto de Antropologia.

Nas instalações do Colégio de S. Bento a atividade escolar dá um salto qualitativo, nomeadamente nas condições de higiene e da qualidade de luz das salas de aula. Também passam a existir espaços fundamentais como um átrio bonito, sala de professores, refeitório, secretaria, biblioteca e ainda uma Caixa Escolar. Contudo, ainda existiam algumas lacunas, como por exemplo na leção da Ginástica que, sem instalações específicas, tinha de ser realizada no corredor.

Simultaneamente o liceu continuava a utilizar as instalações anteriores na Quinta da Rainha, onde funcionava também o centro da Mocidade Portuguesa

Feminina e eram ministradas as atividades e as aulas relacionadas com o Curso de Educação Familiar.

Passada uma década o liceu encontrou finalmente um espaço próprio: as atuais instalações, na Rua Infanta D. Maria, na altura uma zona praticamente deserta, que a Figura 23 documenta, conhecida, na gíria das alunas, pelo «deserto do Sahara». No novo edifício, inaugurado no dia 1 de outubro de 1948, o liceu passa a dispor de anfiteatros, salas de desenho, laboratórios, ginásio, cantina, salas de aula, secretaria, sala de professores, gabinete do reitor, biblioteca, campo de jogos e um bar.

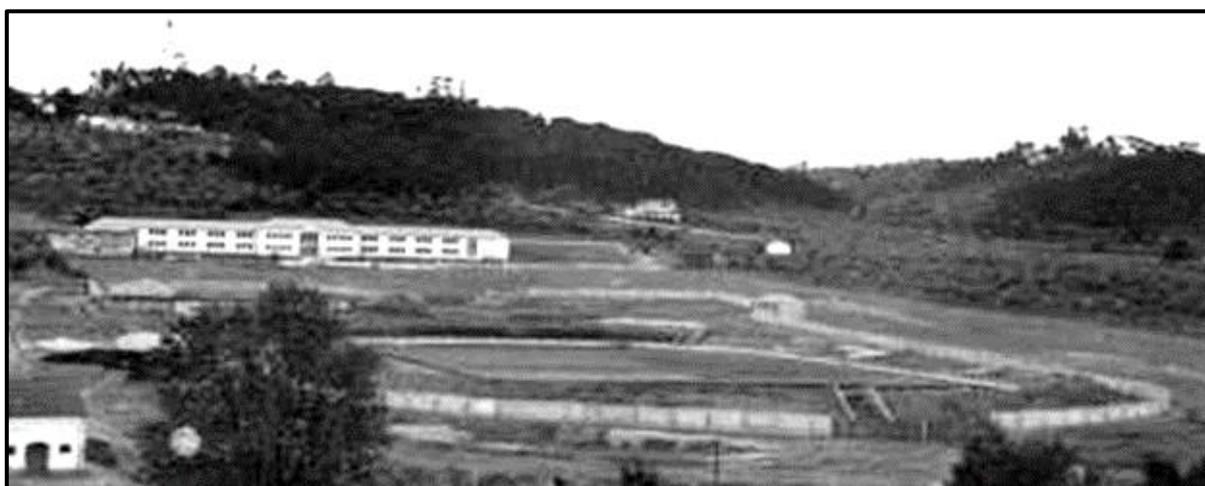


Figura 23- Plano dos anos 50 do Liceu Nacional Infanta D. Maria e da atual zona da Solum, em Coimbra
Fonte: <http://www.meteo-europ.com/de/pt/coimbra/quinta-da-cheira-bilder.html>

Embora o edifício fosse novo e dotado de melhores condições, como se percebe da Figura 24, continuavam a faltar salas e espaço, ficando aquém das necessidades do liceu. Mais tarde, em 1963/64, foram iniciadas obras para o alargamento do seu espaço, que passa a dispor de mais oito salas, um anfiteatro, quatro gabinetes. Foram também melhoradas as condições das salas de Física, Química, Ciências Naturais e da cantina. De salientar a existência de uma capela.

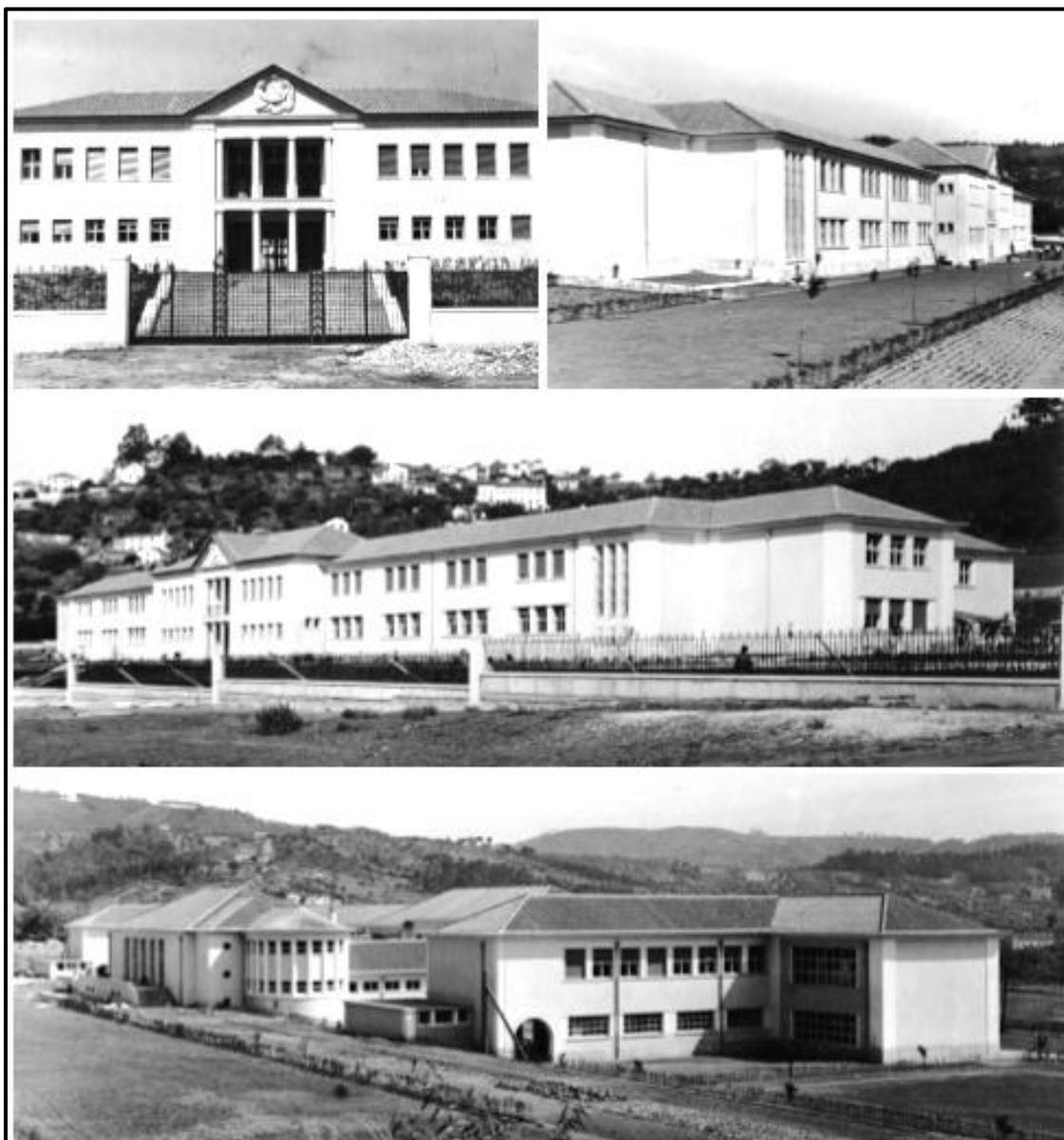


Figura 24 - Edifício do Liceu Nacional Infanta D. Maria

Fonte: <http://www.meteo-europ.com/de/pt/coimbra/quinta-da-cheira-bilder.html>

Continuavam a existir alguns constrangimentos, nomeadamente na capacidade da cantina que apenas albergava cinquenta pessoas, deixando de fora grande parte da população escolar, e a fraca qualidade do pavimento do ginásio que encerado provocava com regularidade acidentes. Também a disciplina de Educação Física continuava parca de recursos, faltando aparelhos e materiais mais recentes e atuais.

No período pós-Revolução, em 1975 (cf. Figura 25), o liceu passou a ser misto e mudou a sua designação para Escola Secundária Infanta D. Maria, muito

embora, quer na toponímia local, quer entre a população, continue ainda a ser conhecido pelo seu antigo nome.



Figura 25- Escola Secundário Infanta D. Maria- RGA nos anos quentes do pós-25 de abril
Fonte: <https://www.facebook.com/infanta.d.maria>

O projeto educativo da escola destaca a política de partilha de instalações com outras entidades, tendo entre Outubro de 1975 até 1981, ocupado algumas instalações do Estádio Municipal, lecionando aí treze turmas do 7.º, 8.º e 9.º Anos.

A população escolar tem aumentado progressivamente, sendo a ESIDM frequentada atualmente por cerca de 1000 alunos do 3.º ciclo e do ensino secundário, que oferece os cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades.

Em 2009 o edifício foi submetido a obras de renovação, o que permitiu uma requalificação global do seu espaço escolar. 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 intervenção, apresentada sumariamente na ficha de caracterização do projeto, apresentada na Figura 26, destaca-se pela remodelação das instalações existentes, ao nível do

reordenamento de compartimentação, beneficiação de revestimentos interiores, remodelação integral de infraestruturas elétricas, de telecomunicações, de águas e esgotos.

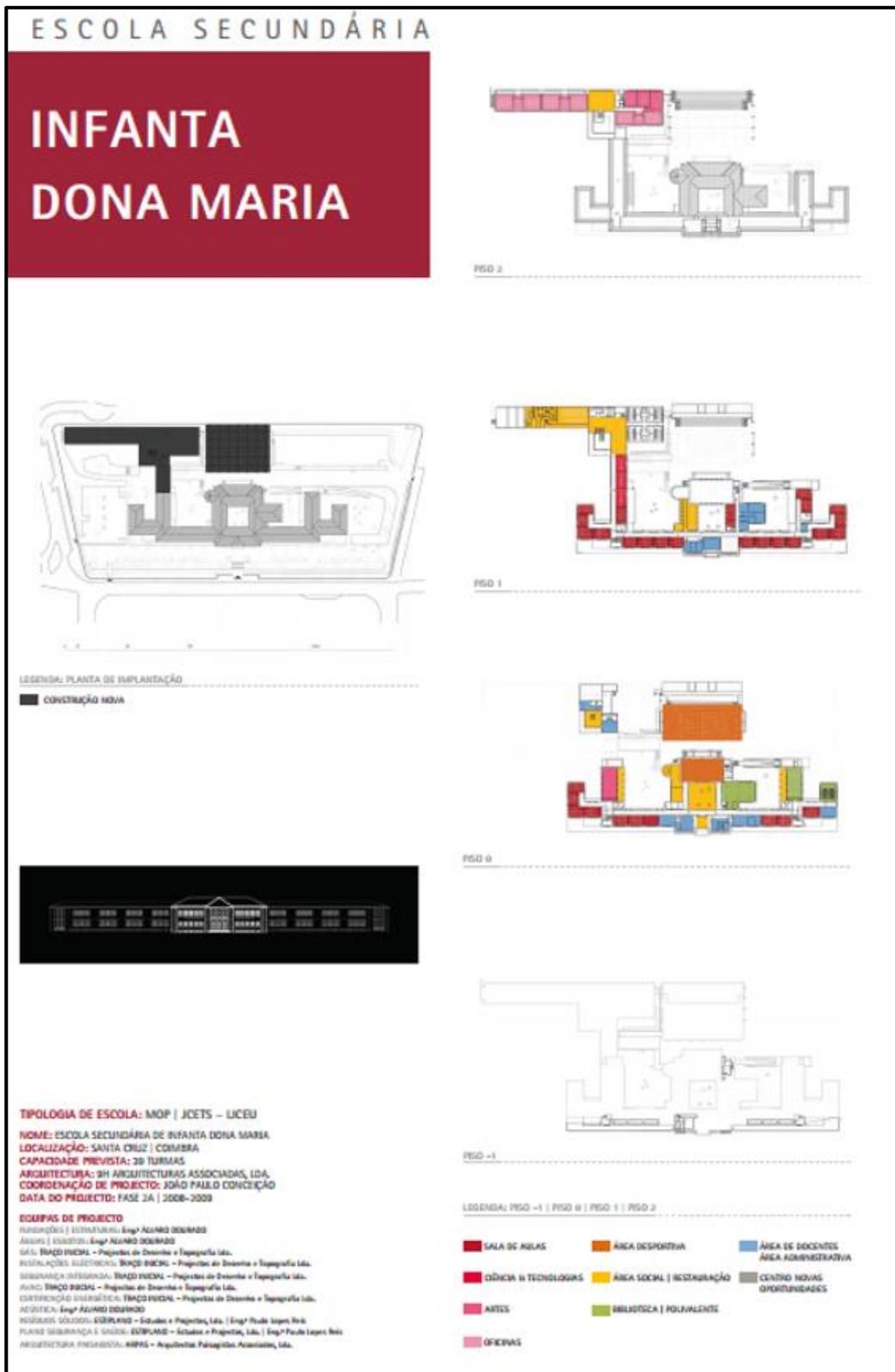


Figura 26- Ficha de Caracterização do projeto do PMEES para a Escola Secundária Infanta D. Maria
 Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/>

Foi ainda construído um novo edifício que tem alojados seis laboratórios, três salas TIC, três salas de artes, o novo refeitório, balneários e um novo átrio.

Finalmente os espaços exteriores foram redesenhados, permitindo aumentar a área arborizada.

c) Escola Secundária Quinta das Flores

A Escola Secundária Quinta das Flores (ESQF) foi construída em 1983, na freguesia de Santo António dos Olivais, zona semirrural de Coimbra, que correspondia na altura a uma área de expansão da cidade, razão pela qual foi inicialmente considerada uma escola de periferia.

Inicialmente prevista para substituir a Escola Secundária de Jaime Cortesão, visando a sua posterior desativação, a ESQF foi construída na perspetiva de vir a beneficiar uma zona em crescimento populacional acelerado. Construída segundo a tipologia pavilhonar (cf. Figura 27), tendo uma área de implantação de cerca de 40 000 m², previa, além de quatro blocos de salas de aulas, um pavilhão gimnodesportivo coberto e três espaços desportivos descobertos.



Figura 27- Aspeto dos pavilhões da antiga Escola Secundária Quinta das Flores
Fonte: José Pedro Fernandes

Possuía ainda um largo espaço exterior densamente arborizado e relvado, um pomar, um pequeno lago e uma zona de pinhal, como se percebe na Figura 28.



Figura 28- Aspetos gerais da Escola Secundária Quinta das Flores
Fonte: José Pedro Fernandes

Não obstante a intenção de servir uma zona populacional em franco crescimento, começou por receber alunos excedentários das vizinhas escolas secundárias de Avelar Brotero e Infanta D. Maria (na mesma freguesia, mas em áreas urbanas já consolidadas), e também alunos das freguesias da periferia da cidade, e mesmo de municípios vizinhos – como Miranda do Corvo e Lousã.

Porém, esta tendência foi desaparecendo, por um lado em virtude do crescimento populacional da zona do Vale das Flores - tornando-a numa das zonas citadinas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico, sendo servida por uma boa rede de acessos –, mas também pela afirmação da escola como instituição escolar acessível e de qualidade, o que fez com que cada vez mais alunos e famílias se sentissem atraídos e a seleccionassem como primeira escolha.

A grande transformação surge mais recentemente, em 2010/2011, quando a escola foi sujeita a obras de ampliação e a uma reorganização global do seu espaço, de modo a permitir a integração da designada Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (cf. Figura 29) e a oferta de ensino integrado da Música. A nova realidade, de partilha e comunhão de espaços físicos, possibilitou o aumento da oferta educativa de ensino artístico, e passou a constituir incontestavelmente, uma marca diferenciadora da ESQF.



Figura 29- Aspeto do novo edifício que integra agora as duas instituições
Fonte: José Pedro Fernandes

Com o programa de modernização levado a cabo pela Parque Escolar- EPE, ao requalificar o edifício, foram criadas as condições necessárias para a prática de um ensino inovador, adequado à sociedade da informação.

De facto, a escola passou a dispor de melhores instalações e de equipamentos modernos. Mantendo-se a organização estrutural dos 4 blocos de salas de aulas – à qual acresce o edifício longitudinal (cf. imagem 31) que percorre toda a frente e que alberga parte das salas de aula do Conservatório e áreas de apoio –, estas passaram a estar todas equipadas com material adequado, computador e projetor.

O novo edifício acomoda um auditório com 387 lugares, a biblioteca o refeitório, o bar e espaços de apoio administrativo, bem como espaços letivos específicos, como os laboratórios e as salas destinadas ao ensino e à prática da Música. Estas instalações podem funcionar com autonomia em relação aos espaços de educação mais formal e fora das horas normais de funcionamento letivo, A oferta de uma grande sala vocacionada para espetáculos musicais contribuiu para enriquecer as relações da escola com a cidade e reforçar a sua integração.



Figura 30- Fachada principal da nova Escola Secundária Quinta das Flores
Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/>

De acordo com o Projeto Educativo da ESQF, a presença da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra constituiu uma mais-valia em termos de acesso e utilização, pelos alunos da escola, das instalações e equipamentos específicos ligados às Artes (por exemplo, salas de dança, orquestra e música).

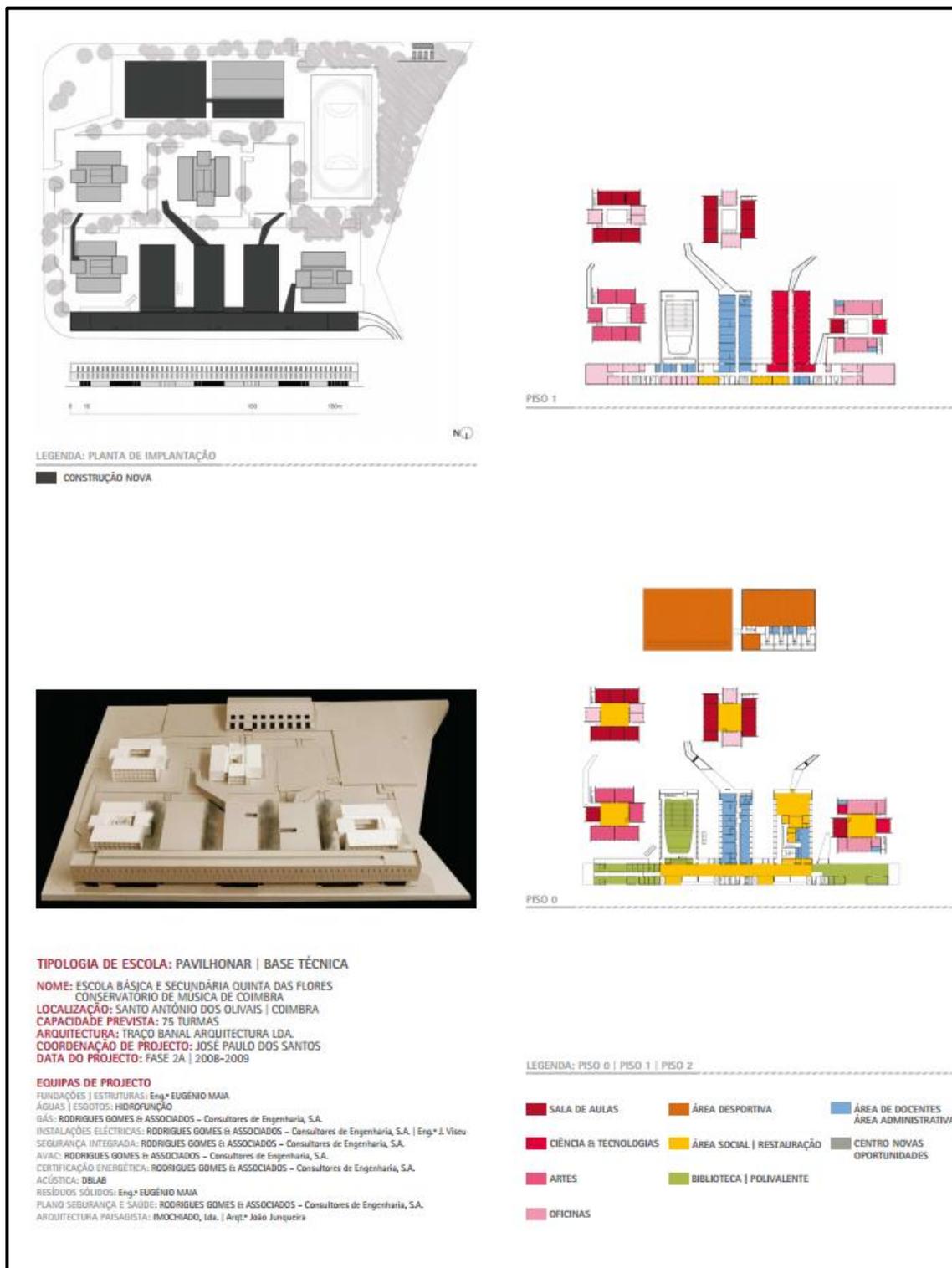
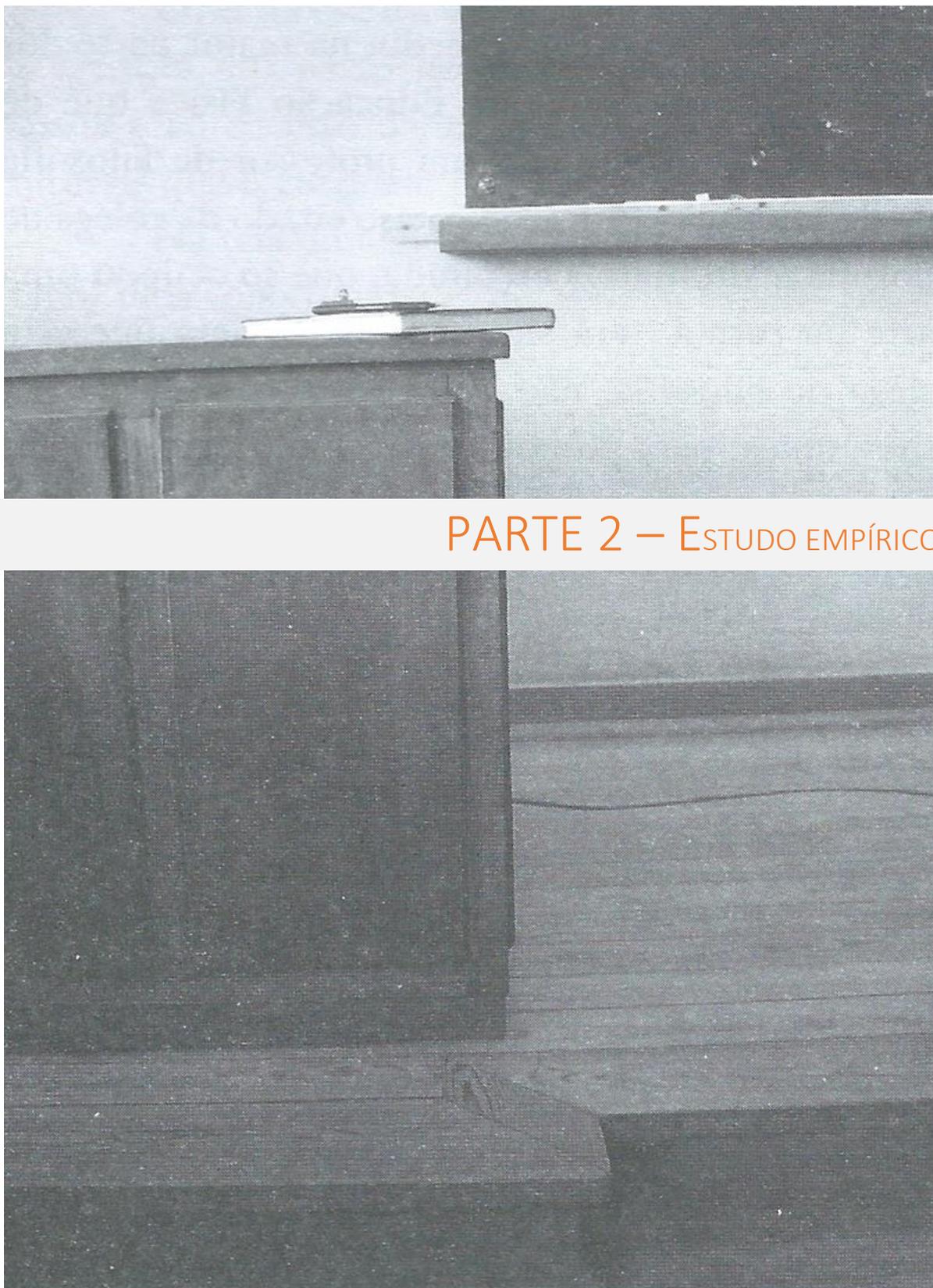


Figura 31- Ficha de Caracterização do projeto do PMEES para a Escola Secundária Quinta das Flores

Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/>



PARTE 2 – ESTUDO EMPÍRICO



CAPÍTULO 3- Metodologia

Neste capítulo quisemos dar corpo ao modelo da análise que suportará toda a investigação, salientando uma vez mais que as questões levantadas resultam dum processo de reflexão originado pela formação inicial (em Arquitetura) da investigadora e pela atividade profissional que exerce como docente. Assim, a investigadora vai procurar, a partir da reflexividade da sua ação e através da sustentabilidade científica, dar resposta às questões formuladas.

Iremos então apresentar a abordagem teórica à investigação qualitativa em Educação, incidindo particularmente na investigação narrativa. De seguida, é feita uma breve descrição dos objetivos do estudo, dos participantes na investigação: docentes e escolas-alvo. São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação – nomeadamente entrevistas, relatos e imagens recolhidas – e a maneira como os dados foram tratados.

3.1. Opção Metodológica

Este trabalho reveste-se de uma natureza qualitativa, a qual se tem afirmado, cada vez mais, na investigação em pesquisas realizadas na área da Educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque descritivo e interpretativo, onde as técnicas de investigação não constituem o método de investigação (Erickson, 1989). Para Amado (2000, pp.24-25), a investigação qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto «natural» (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua «compreensão» através de processos inferenciais e indutivos”.

A presente investigação é, pois, feita à luz do paradigma fenomenológico-interpretativo. De acordo com Boavida e Amado (2006), este paradigma considera a natureza dos fenómenos sociais resultante de um sistema rico e variado de interações, recorrendo a métodos flexíveis e adaptáveis aos contextos sociais, de modo a permitirem alcançar a riqueza de pormenores descritivos e uma visão do

contexto e dos fenómenos (Bogdan e Biklen, 1994). Consiste numa abordagem contextualizada de casos únicos ou de um número restrito de casos, estando afastada a preocupação pelas grandes generalizações. Os *designs* de investigação são abertos e relativamente não estruturados e as conclusões centram-se em procedimentos interpretativos que implicam a interação objeto-investigador (Boavida e Amado, 2006).

3.2. Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer as perceções dos professores sobre a questão do espaço escolar. De forma mais específica, pretende-se conhecer como estes sentem, vivem e pensam o espaço escolar, no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas, procurando identificar quais os espaços que aqueles privilegiam dentro de uma escola, e como organizam as práticas letivas em função dos espaços disponíveis para o ensino. Procuramos, também, conhecer as alterações produzidas na relação professor/escola com a requalificação ocorrida em escolas, com o PMPE ou PMEES²⁹.

3.3. O contexto

A presente investigação surgiu, como referimos anteriormente, do interesse e das preocupações que as questões do espaço escolar desde sempre nos suscitaram. A este cenário somou-se o atual quadro conjetural ao nível das obras públicas nas escolas portuguesas, especificamente o Programa de Modernização da Escolas Ensino Secundário em Portugal. Tendo experienciado pessoalmente todo o processo de reabilitação da Escola Secundária Quinta das Flores em Coimbra, e assistindo às mais variadas opiniões de colegas de profissão e restante comunidade escolar, a escolha desta temática foi natural e imediata.

²⁹ Programa de Modernização do Parque Escolar ou Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário: são aceites as duas denominações, visto que o Programa de Modernização foi destinado às do Ensino Secundário (nota da autora).

A investigação desenvolveu-se, assim, nos três contextos escolares que são as escolas secundárias: Avelar Brotero, Infanta D. Maria e Quinta das Flores, em Coimbra (cf. ponto 2.3.3.1. As Escolas Alvo)

3.4. A escolha dos sujeitos a inquirir

De acordo com Amado (2009, p.186), quando se efetua a escolha dos sujeitos a investigar é essencial que se trate de “pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com a problemática que se pretende estudar. Tratando-se de um grupo de pessoas, convém que tenham algo em comum, mas também algumas experiências próprias e diferenciadas (níveis de ensino, localizações...)”.

Participaram no estudo sete professores que lecionam nas três escolas secundárias de Coimbra (cf. ponto 2.3.3.1. As Escolas Alvo) que integraram o Programa de Modernização da Escolas Ensino Secundário. Os participantes foram selecionados de entre os docentes com mais anos de serviço em cada escola, de forma a abranger a totalidade das áreas disciplinares nelas existentes.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

Na realização do presente estudo foram utilizados para recolha de dados os seguintes instrumentos: um questionário inicial para a caracterização do entrevistado (Bloco II – do guião); uma entrevista conduzida pela investigadora (cf. Anexo 2) e ainda narrativas escritas e imagens fotográficas recolhidas pelos sujeitos participantes. Esta opção é justificada por Gorard (2004), que considera que, apesar das técnicas mistas requererem uma boa destreza, podem conduzir a um menor desperdício de informação potencialmente útil.

Com as narrativas escritas e as imagens solicitadas aos docentes, pretendeu-se reunir um outro nível de informação, mais pessoal, possível de cruzar com a informação recolhida através da entrevista, de acordo com Fivush (citado em Mattos, 2008, p. 1) – “As narrativas vão além da simples descrição de eventos

experenciados para oferecer modelos explicativos e avaliação emocional sobre o que esses eventos significam para o indivíduo”.

3.5.1. O questionário

O questionário (cf. Anexo 2) foi aplicado, aos docentes aquando das entrevistas, tendo como principal finalidade proceder ao levantamento de dados para caracterização dos participantes, nomeadamente: questão 1- Idade; questão 2- Sexo; questão 3- Habilitações literárias; questão 4- Formação pedagógica; questão 5- Categoria Profissional; questão 6- Anos de Serviço; questão 7- Anos de Serviço na Escola em questão; questão 8- Formação de Base; questão 9- Grupo Disciplinar/Disciplinas Lecionadas; e questão 10- Cargos Desempenhados na Escola.

3.5.2. A entrevista

Face aos objetivos que pretendíamos alcançar neste estudo, considerámos adequado optar pela entrevista por ser um dos instrumentos que melhor se ajusta ao método qualitativo, de acordo com Bodan & Biklen (1994). Consiste num dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno. Este instrumento, que se baseia no enunciar de questões dirigidas aos entrevistados, permite captar – através das respostas dadas as perceções e os interesses dos participantes (Tuckman, 2000) – o que constitui um manancial de dados subjetivos de importância fundamental para o estudo em questão.

Optámos pela entrevista semiestruturada, também designada, por Ghiglione e Matalon (2001), entrevista semidiretiva, em detrimento de outro tipo de entrevistas. Consideramos esta modalidade mais adequada ao presente estudo, dado que não conduz a uma imposição rígida de perguntas, o que proporciona (através da ação com o entrevistado) uma maior liberdade de resposta. Assim, privilegiou-se o diálogo, para fomentar uma relação pessoal e informal de confiança e simpatia entre entrevistador e entrevistado, que possibilitasse um maior à vontade e também a obtenção de mais informação.

Apesar do seu carácter menos diretivo, este tipo de entrevista carece, ainda assim, de uma organização e estruturação prévias, atendendo sempre aos objetivos traçados para este estudo. De acordo com Amado (2009), “a entrevista não se improvisa; pelo contrário, exige um elevado esforço de preparação”.

Como orientação das entrevistas foi concebido um guião (cf. Anexo 2), suficientemente flexível para possibilitar a obtenção de dados comparáveis entre os diferentes sujeitos entrevistados (Bogdan & Biklen, 1994), através de questões abertas, permitindo ao entrevistado escolher o grau de desenvolvimento e profundidade da sua resposta. O guião construído integra uma lista de questões a explorar no decurso da entrevista, garantindo, deste modo, a obtenção de informação sobre os mesmos tópicos, a partir de vários sujeitos. Esta ferramenta possibilitou a gestão das questões, no decurso da entrevista, não permitindo a dispersão do sujeito, o que poderia impedir o alcançar dos objetivos primordiais. Ainda que a entrevista tenha decorrido deste plano prévio, foi sempre dada liberdade de resposta aos participantes, de forma a expressarem os seus pensamentos e opiniões. De acordo com Estrela (1994, p. 131), “é fundamental que o entrevistado expresse as suas opiniões da forma que quiser e durante o tempo que necessitar, devendo o investigador evitar interferir, para não influenciar, ou intimidar, o sujeito da entrevista”.

Com vista à verificação da viabilidade e objetividade das questões formuladas, o guião foi testado através da realização da uma entrevista exploratória a um professor de uma das escolas do estudo. Este teste deu lugar a uma posterior adequação das questões formuladas, de forma a perseguir os objetivos previamente delineados.

3.5.2.1. Estrutura do guião da entrevista

Na origem da elaboração do guião da entrevista estiveram os objetivos gerais enunciados no presente estudo, “não fazendo dele um questionário mas um referencial, que deve estar em mente para obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas”, seguindo de perto Amado (2009, p. 128). A estrutura do guião teve por base o esquema proposto por Estrela (1994), apoiado pela familiaridade da investigadora com a temática e com o contexto das escolas, quer

através da sua atividade como docente, quer pela sua formação base como arquiteta, como já referimos.

Sendo o tema central do estudo a importância do espaço escolar na vida dos docentes e das suas práticas, estabelecemos os seguintes objetivos gerais para a realização das entrevistas:

- Conhecer a importância dada pelos professores ao espaço físico da escola no âmbito das atividades que nele se desenvolvem;
- Conhecer a tipologia das situações que determinam/imprimem importância a um espaço escolar, produzindo memórias;
- Perceber se as intervenções/alterações físicas nos espaços escolares produziram alterações ao nível do bem-estar e das práticas do docente;
- Saber qual a dimensão da intervenção dos professores no processo de reabilitação das escolas onde lecionam;
- Perceber se os espaços recentemente modernizados foram já capazes de se constituírem suficientemente significativos por forma a promover a produção de histórias de importância na vida dos docentes.

A entrevista foi organizada e hierarquizada, em termos dos objetivos gerais e específicos, nos seguintes sete blocos temáticos:

Bloco I- Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado – Com o bloco inicial procurámos agradecer desde logo a disponibilidade do entrevistado para a participação no estudo, valorizando a importância da sua colaboração. Após a explicação da legitimação da entrevista e dos seus objetivos, foi solicitada e obtida autorização para a recolha do registo áudio e assegurada a confidencialidade das informações prestadas, ou seja, do anonimato das respostas.

Bloco II- Caracterização do entrevistado – Este bloco teve como propósito a caracterização do perfil pessoal, académico e profissional do entrevistado. Para tal, para além da idade e sexo, inquirimos sobre as habilitações literárias e área de formação de base, a formação pedagógica e a categoria profissional, questões que possibilitam a caracterização os sujeitos participantes. Não deixámos de lado as questões sobre o tempo de serviço total e na escola em causa, as disciplinas lecionadas ou área disciplinar e quais os cargos exercidos até à data, questões

essas que permitem também avaliar alguma ligação com as relacionadas com o espaço escolar.

Bloco III- Recolha de relatos escritos – Neste bloco solicitámos aos entrevistados que produzissem dois pequenos relatos escritos a partir de uma fotografia, à sua escolha. O primeiro acerca de um espaço da escola antes das obras de modernização, e o segundo após as mesmas obras. Pretendia-se que os sujeitos evocassem, em cada relato escrito e respetiva imagem selecionada, um episódio significativo aí vivido. Deste exercício perspetivava-se obter informações mais pessoais, capazes de aferir a existência de laços emocionais com os espaços em questão e conhecer a tipologia de situações que determinam/imprimem importância a um espaço escolar, produzindo memórias. Com o segundo relato ambicionava-se, especificamente, perceber se os espaços recentemente modernizados tinham já sido capazes de se constituírem suficientemente significativos, por forma a promoverem a produção de histórias de importância na vida dos docentes.

Bloco IV- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola – Com este bloco pretendemos conhecer a importância dada pelo entrevistado ao espaço físico escolar no âmbito das atividades aí desenvolvidas. Neste bloco foi possível averiguar se os professores pensavam sobre as questões espaciais na gestão das atividades desenvolvidas na sala de aula, se o espaço escolar influenciava os métodos pedagógicos por eles utilizados e também se consideravam que os aspetos espaciais tinham alguma influência sobre o processo de ensino /aprendizagem. A última questão dirigia-se especificamente ao outro lado da vida escolar de um docente, ou seja, pretendia aferir qual a importância dos espaços fora da sala de aula, para o desenvolvimento da atividade docente, nomeadamente durante o trabalho autónomo e em grupo de pares, e durante os momentos de socialização.

Bloco V- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola (antes da modernização) - Através deste bloco foi possível conhecer as características das vivências espaciais dos professores nas suas escolas antes do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário. Com este bloco quisemos saber quais os espaços mais frequentados pelos professores, quais os

que consideravam mais importantes e porquê, e ainda quais os que utilizavam na sua prática docente. Foi ainda possível averiguar com quais dos espaços referidos os docentes manifestavam ter vínculos afetivos e quais as situações que os tinham possibilitado. Com as últimas perguntas foi ainda solicitada uma apreciação global à escola tal como a sentiram até às obras efetuadas.

Bloco VI- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola (após a requalificação) – Com este bloco propusemos-mos conhecer as alterações nas perceções e vivências dos entrevistados relativamente ao espaço das escolas, fruto das transformações nelas produzidas pelo P.M.E.E. S. Em suma, pretendeu-se perceber se as intervenções físicas nos espaços escolares produziram alterações ao nível do bem-estar e das práticas do docente, quais são agora os espaços mais frequentados e quais as suas dinâmicas de uso. Foi também nosso propósito conhecer o papel desempenhado pelos professores no processo de modernização das suas escolas, desde as expectativas criadas até ao resultado final. Interessávamos, com este conjunto de questões, saber se os professores tinham sido ouvidos/consultados antes e durante as obras, e se estes consideravam que as suas opiniões tinham sido tidas em conta. Por fim quisemos ainda saber qual o balanço final que faziam de todo o processo, e quais os aspetos mais positivos e mais negativos. Para concluir, perguntámos se as suas escolas eram, no momento, um espaço agradável onde se sentiam bem.

Bloco VII-Agradecimentos – O último bloco teve como propósito agradecer a disponibilidade e a colaboração prestadas pelos entrevistados na elaboração do estudo, salientando a importância do contributo dispensado para este trabalho de investigação e para a participação dos professores na abordagem da problemática do espaço escolar.

3.5.2.2. Procedimentos na realização das entrevistas

Tendo em conta as indicações de autores como Bell (2002), Fontana & Frey (2003) e Bogdan & Blikem (1994), para a gestão de uma entrevista, procurámos

observar os procedimentos adequados e propiciar uma interação agradável com o entrevistado.

Não foi necessário requerer a autorização das instituições para a realização das entrevistas, visto que estas se enquadravam no âmbito pessoal dos docentes, bastando para isso o seu consentimento.

Nos contactos prévios que efetuámos para solicitar a colaboração e para a marcação das entrevistas, apresentámos aos docentes o estudo, e explicámos os seus objetivos. Tentámos ser claros quanto ao uso que iria ser dado às informações recolhidas, garantido a confidencialidade e anonimato dos dados, informações e opiniões recolhidas. Tivemos ainda o cuidado de referir a duração previsível da entrevista (a partir da entrevista teste).

Ainda durante os contactos prévios estabelecidos, solicitámos aos docentes a elaboração dos relatos escritos que constituem o Bloco III, e o seu envio por correio eletrónico.

As entrevistas foram realizadas em datas diferentes, devido a compromissos profissionais e limites temporais, entre abril e junho de 2013. Todas as entrevistas tiveram lugar nas instituições/escolas onde os entrevistados lecionam. É de salientar, como curiosidade, que vários sujeitos fizeram questão de guiar a investigadora numa visita à sua escola, que antecedeu a entrevista propriamente dita. As entrevistas tiveram uma duração média de 1 hora, e foram gravadas com autorização prévia dos entrevistados.

No decorrer das entrevistas foram tidos em conta três aspetos: a não interrupção dos entrevistados, o encorajamento no decorrer da comunicação, encaminhando a mesma para os objetivos da entrevista, incentivando a clarificação das ideias proferidas, procurando não interferir ou influenciar essas opiniões, mantendo sempre a neutralidade.

Procurou-se não restringir nem comentar a expressão dos entrevistados, deixando que abordassem as questões colocadas como entendessem, usando, para isso o tempo que julgassem necessário, favorecendo, deste modo, uma orientação semidiretiva, conforme recomenda Estrela (1994). Sempre que o entrevistado alargou a sua análise de forma espontânea, para além dos temas do guião, mas pertinentes, foi-lhe dada possibilidade de expressar a sua opinião.

Quando no decurso da entrevista, os sujeitos se antecipavam na resposta a questões que, no guião, se situavam em momentos posteriores, não se interromperam as respostas, que foram consideradas para os objetivos pretendidos.

A transcrição das entrevistas gravadas foi feita com respeito pelas palavras usadas, procurando ser fiel à pontuação e entoação, recorrendo a várias escutas, salvaguardando a interpretação correta do discurso registado. As transcrições foram realizadas pela investigadora que também conduziu as entrevistas e procedeu mais tarde à análise das mesmas, procurando-se assim uma maior fidelidade e respeito pelas temáticas abordadas.

3.5.2.3. Procedimentos da análise de dados

Com vista à análise de conteúdo dos dados recolhidos, recorreremos à estatística simples (contagem do número de respostas) para o tratamento das questões fechadas do questionário inicial que constitui o Bloco II (Caracterização do Entrevistado) da entrevista. Relativamente às questões de resposta aberta, que constituem os restantes blocos da entrevista, e aos relatos escritos, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados obtidos. É de referir que os dados recolhidos a partir das entrevistas têm um peso superior neste estudo, pelo seu volume, quando comparados com os relatos escritos³⁰.

Bogdan & Blikem (1994, p.205) referem que a análise de dados consiste num processo de procura e organização sistemática das transcrições de entrevistas e de outros materiais que vão sendo acumulados, “como objetivo de aumentar a própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. Assim, segundo os mesmos autores, “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, sínteses, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser apreendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Deste modo, a análise de dados consiste na tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os dados recolhidos. No sentido de concretizar este objetivo, e atendendo aos pressupostos teóricos do presente estudo, bem como ao tipo de

³⁰ O facto de os relatos terem um peso quase insignificante nos dados recolhidos deve-se ao seguinte: a sua realização foi pouco aceite por parte dos sujeitos, os quais produziram relatos pouco extensos ou não entregaram os relatos solicitados.

dados recolhidos, comunicações verbais (e escritas) em que procurámos a especificidade de cada um dos sujeitos, buscando conhecer e interpretar o seu pensamento e interesses, considerámos indicado o uso de um conjunto de técnicas designadas por análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (2008, p. 44), o conjunto de técnicas assim designadas visa “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inerência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Tendo por referência o processo que Bardin (2008) denomina por análise categorial, realizámos a classificação dos elementos de significação das mensagens por rubricas com significado: as categorias.

Durante este processo de sistematização e explicitação das várias fases do sistema de classificação em categorias e subcategorias tivemos presente as características fundamentais mencionadas por Bardin (2008) e por Amado (2009), que dão validade interna ao sistema proposto e análise efetuada.

Na origem do nosso processo de análise de conteúdo, estiveram as sucessivas leituras “flutuantes” das transcrições e dos relatos, a partir das quais se foi atribuindo sentido e significado às palavras dos entrevistados. Decorrente destas primeiras abordagens dos textos, foram definidas três grandes áreas temáticas: **A importância do espaço escolar; A escola antes da intervenção; A escola depois da intervenção.** De seguida procedeu-se à fase da categorização, com vista à organização dos conteúdos das entrevistas em rubricas ou classes que conseguissem reunir um grupo de elementos comuns sob um título genérico, ou seja, ideias-chave veiculadas pela documentação em análise. As categorias e subcategorias assim elaboradas são apresentadas no quadro do Anexo 3.

Os textos dos documentos transcritos foram divididos em segmentos mínimos com conteúdo para análise de conteúdo, de forma a serem acomodados numa só categoria ou subcategoria, das anteriormente definidas. De maneira a possibilitar uma melhor leitura e compreensão das expressões e proposições que caracterizam as categorias e subcategorias, foram extraídas unidades de registo exemplificativas dos “compartimentos” desenhados (cf. Anexo 4).

Ao longo de todo o processo de categorização procurámos que as mesmas obedecessem às regras da exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

3.6. Validade, fidelidade e credibilidade

Depois de concluída a investigação, e tendo em conta os critérios de cientificidade, convém analisar o conceito de credibilidade, aplicabilidade e consistência da avaliação qualitativa. Desta forma, o investigador deverá demonstrar as conclusões a que chega, “a credibilidade das conclusões a que chega, a adaptabilidade das respostas dadas às questões que se propõe estudar, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (Vieira citado por Amado, 2009, p.273).

Quanto à credibilidade, e mais especificamente quanto ao problema da validação na pesquisa qualitativa, tanto Duarte (2007), quanto Amado (2009), referem três níveis de credibilidade: descritiva, interpretativa e teórica. A credibilidade descritiva obtém-se durante a recolha de dados e implica a necessidade de garantir a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu, a este respeito procurámos a credibilidade descritiva ao procedermos à transcrição fiel e na íntegra das entrevistas, com recurso às gravações. Sendo que a credibilidade interpretativa consiste no facto de os registos captarem fielmente o ponto de vista ou perspectiva dos atores, preocupámo-nos em dar aos entrevistados a oportunidade de expressar os seus pensamentos e sentimentos, através das questões abertas, procurámos manter sempre a discrição e a neutralidade, não influenciando as suas respostas. Tivemos sempre o cuidado de saber ouvir as respostas às questões colocadas, sem induzir outro tipo de respostas que, por sua vez, estivessem mais de acordo com o nosso ponto de vista. Não queríamos perder de vista as considerações de Amado (2009, p.277) – “apesar de o pesquisador dever associar os resultados da análise com os eixos teóricos da sua pesquisa, é preciso que estes não provoquem uma manipulação dos resultados, nem funcionem como uma espécie de dissonância cognitiva, servindo de filtro, ou espelho deformantes da interpretação das informações discursivas, postas a serviço de teorias”.

Para alcançar a credibilidade teórica fizemos a interpretação rigorosa dos dados obtidos, procurando coerência entre a interpretação realizada e os dados fornecidos pelo entrevistado. No decurso de todo o processo procurámos sempre ser neutrais e rigorosos, tanto no tratamento inicial das entrevistas como nas primeiras leituras flutuantes, no recorte das unidades de registo, na elaboração do sistema de categorias e subcategorias e finalmente na enumeração de indicadores.



CAPÍTULO 4- Apresentação e Interpretação dos dados

Neste capítulo procederemos à apresentação, análise e interpretação dos resultados recolhidos ao longo da presente investigação.

A partir das sete entrevistas realizadas a professores que lecionam há mais de cinco anos nas escolas secundárias Avelar Brotero (2), Infanta D. Maria (2) e Quinta das Flores (3), faremos a apresentação, explicação, análise e interpretação das áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores, resultado da análise de conteúdo realizada sobre o corpo documental que serviu de base ao nosso estudo.

Pretendemos conhecer como os professores vivem, pensam e sentem o espaço escolar, procurando identificar quais os espaços que aqueles privilegiam dentro de uma escola, e como organizam as práticas letivas em função dos espaços disponíveis para o ensino. Procurámos, também, conhecer as alterações produzidas na relação professor/escola com a requalificação ocorrida entre 2007 e 2010 nas escolas, por ação do PMEES.

No decurso desta análise, pretendemos preservar o anonimato dos sujeitos, pelo que estes são identificados com as letras A, B, C, D, E, F e G.

4.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

No que se refere à caracterização dos sujeitos do estudo (cf. Quadro 1), dos sete sujeitos analisados, três lecionam na Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores e dois em cada uma das outras escolas: Escola Secundária de Avelar Brotero e Escola Secundária Infanta D. Maria.

Cinco sujeitos são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Relativamente à idade, apenas um se insere no escalão dos 55 aos 65, enquanto todos os restantes se situam no escalão anterior.

No que se refere à formação académica, dois dos sujeitos são licenciados, dois possuem mestrado e outros dois – doutoramento. Um dos sujeitos apresenta-se com uma pós-graduação.

A área disciplinar de proveniência é distribuída pelas Artes com dois sujeitos, Ciências com três, e Desporto e Letras com um cada.

Relativamente ao tempo de serviço, seis dos sujeitos possuem entre vinte e trinta anos e um mais de trinta anos; enquanto no que se refere ao tempo de serviço na escola, dois dos sujeitos têm entre um e dez anos, quatro entre dez e vinte anos e apenas um entre vinte e trinta anos.

Finalmente, e no que diz respeito aos cargos desempenhados na escola, todos os sujeitos foram Diretores de Turma, quatro deles já exerceram o cargo de Coordenador de Grupo Disciplinar, dois tiveram participação na Assembleia de Escola, um na Direção e finalmente seis desempenharam outro tipo de cargos.

Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Escola	Secundária Avelar Brotero		1		1				2	29,5%
	Secundária Infanta D. Maria						1	1	2	29,5%
	Secundária Quinta das Flores	1		1		1			3	43%
Sexo	Feminino	1		1	1	1			4	57%
	Masculino		1				1	1	3	43%
Idade	45/55	1	1	1	1		1	1	6	86%
	55/65					1			1	13,72%
Gau Académico	Licenciatura					1	1		2	29,5%
	Pós- Graduação			1					1	13,8%
	Mestrado				1			1	2	29,5%
	Doutoramento	1	1						2	29,5%
Área disciplinar	Artes		1	1					2	29%
	Ciências				1	1	1		3	43%
	Desporto							1	1	14%
	Letras	1							1	14%
Tempo de serviço	20-30	1	1	1	1		1	1	6	86%
	+ 30					1			1	14%
Tempo de serviço na escola	1-10					1		1	2	29%
	10-20		1	1	1		1		4	57%
	20-30	1							1	14%
Cargos desempenhados na escola	Diretor de Turma	1	1	1	1	1	1	1	7	100%
	Coordenador de Grupo Disciplinar	1	1	1	1				4	57%
	Assembleia de Escola			1				1	2	30%
	Direção						1		1	14%
	Outros		1	1	1	1	1		6	86%

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos

Como se observa a partir da análise ao quadro 1- Caracterização dos Sujeitos, há um equilíbrio na distribuição das características dos participantes no estudo, que espelha a esforço da investigadora para produzir uma amostra o mais uniforme possível. Isto é, na subcategoria “Escola”, apenas uma das escolas participa com mais um 1 sujeito do que as duas restantes. Na subcategoria “Sexo”, há apenas mais 1 sujeito do sexo feminino que do sexo masculino. Relativamente à “Idade”, apenas 1 dos sujeitos não pertence ao escalão etário “45/55”. Na subcategoria “Tempo de Serviço” há também uma preponderância do indicador “20-30”, apenas 1 dos sujeitos possui mais do que 30 anos de serviço. Igualmente na subcategoria “Gau Académico” há uma distribuição bastante uniforme dos sujeitos, visto que apenas o indicador “Pós- Graduação” apresenta 1 sujeito. Das restantes subcategorias podemos ainda destacar a que se refere aos “Cargos Desempenhados na Escola”, para referir que todos os docentes entrevistados desempenharam já o cargo de Diretor da Turma.

Semelhanças nas características de identidade dos sujeitos.

4.2. Importância do espaço escolar

A área temática “Importância do Espaço Escolar” está organizada em duas categorias: “Espaço Geral” e “Sala de Aula”. A partir destas categorias podemos obter conhecimento acerca da perceção de cada sujeito entrevistado sobre a importância que atribuem ao espaço escolar no desenvolvimento da sua atividade letiva.

Tema: Importância do Espaço Escolar	
Categoria	Subcategoria
Espaço Geral	Tipologia dos espaços Qualidade do espaço Sentimentos/Emoções associados
Sala de Aula	Qualidade do espaço Organização do espaço Sentimentos/Emoções

Quadro 2- Área temática: Importância do Espaço Escolar

O Quadro 2 apresenta-nos as categorias e subcategorias selecionadas para esta área temática, que serão analisadas de seguida.

4.2.1. Espaço geral

Com a categoria “Espaço Geral”, inserida na área temática “Importância do Espaço Escolar”, ambicionamos entender qual é a relevância que os docentes conferem aos espaços de uma escola, no geral.

Categoria	Subcategoria
Espaço Geral	Tipologia dos espaços Qualidade do espaço Sentimentos/Emoções

Quadro 3- Espaço Geral

O Quadro 3 apresenta-nos uma visão geral das subcategorias escolhidas para a categoria em apreciação: “Tipologia dos Espaços”, “Qualidade do Espaço” e “Sentimentos/Emoções Associados”.

a) Tipologia dos espaços

A subcategoria “Tipologia dos Espaços” sintetiza os espaços que os inquiridos apontam como os mais importantes numa escola.

Categoria: Espaço geral										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Tipologia dos espaços	Sala de aula	1	1	1	1	1		1	6	10
	Laboratórios				1		1	1	3	
	Espaços desportivos						1		1	
	Sala de professores	1		1	1	1		1	5	5
	Biblioteca	1			1		1	1	4	4
	Gabinetes de trabalho				1			1	2	5
	Sala de convívio dos alunos					1			1	
	Serviços administrativos						1		1	
	Cantina						1		1	5
	Espaços de estar ao ar livre	1			1			1	3	
	Espaços públicos		1						1	
	Hall de entrada		1						1	1
Total		4	3	2	6	3	5	7	29	

Quadro 4- Tipologia dos Espaços

Como se deduz do Quadro, no que se refere a esta subcategoria, a partir das respostas dos inquiridos identificámos cinco tipos de espaços que agrupámos em função das suas características específicas ou do tipo de atividades aí desenvolvidas. O primeiro grupo refere-se ao desenvolvimento das atividades letivas: salas de aula generalistas, laboratórios e espaços desportivos. Este grupo destaca-se por incluir espaços apontados pela totalidade dos sujeitos. O sujeito E esclarece: “(...) a sala de aula, pois é lá que decorre a maioria das atividades (...)”, o sujeito D reforça – “(...) as salas de aula são muito importantes, as salas, os laboratórios, os espaços desportivos e depois uma boa biblioteca (...)”, o que é também sublinhado pelo sujeito B – “(...) sobre o aspeto pedagógico sem dúvida nenhuma: as salas de aula(...)”.

Espaços destinados à prática letiva são os mais referidos: salas de aula generalistas, laboratórios, espaços desportivos.

Na eleição dos inquiridos segue-se a sala de professores, espaço quase consensual, referido por cinco dos sete auscultados, que para o sujeito E: “(...) na sala de professores e de alunos é onde podemos criar laços mais fortes entre os elementos da população escolar (cf. Figura 32) que são importantes no processo ensino aprendizagem(...)”. O sujeito C considera: “(...) além das salas de aula é sem dúvida a sala de professores (...)”, enquanto que o sujeito G remata: “(...) o cerne, coração de uma instituição é a sala de professores! Não é a direção, não é a secretaria (...)”. A frequência das referências à sala de professores, mas sobretudo a natureza emocional dos comentários recolhidos, comprova a extrema importância

Sala de professores 2º espaço mais referido.



Figura 32- Sala de professores
Fonte: Sujeito F

deste espaço na vida de um professor. Como facilmente se observa na Figura 32, a sala de professores é central no quotidiano dos docentes.

A biblioteca é também um espaço de referência, mencionado por quatro dos docentes. Salaria o sujeito E: “(...) e uma boa biblioteca como nós temos – nós temos realmente uma boa biblioteca (...)”.

Os espaços públicos, de entrada, de estar e ao ar livre, agruparam-se pela sua semelhança de uso: “entrar”, “passar” e “estar”. Deste modo, para o sujeito B “(...) os espaços da entrada, as frentes das escolas (...) os halls de entrada das escolas podem ser espaços muito importantes (...)”. E prossegue o mesmo sujeito: “(...) sobre o aspeto da sua imagem para o exterior ou para as pessoas do exterior quando vêm à escola, eu acho que as questões dos espaços públicos também são muito importantes(...)”, e reforça a ideia: “como é que sinto aquela escola pelo (...) ”postal”, pela primeira imagem que encontro que é o hall de entrada (...)”. A referência à entrada dos edifícios escolares assinala a sua importância como marco da identidade da instituição. Na Figura 33 observa-se como esse propósito é concretizado no formalismo da sua arquitetura.

A entrada como representação da imagem da instituição



Figura 33- Entrada da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra
Fonte: Sílvia Almeida

Relativamente aos espaços públicos de “estar”, o sujeito E afirma a sua importância: “(...) para além disso, os tais espaços abertos para os alunos estarem (...) espaços para estarem meio cobertos , quando está frio , quando está sol (...)” .

Finalmente, nesta subcategoria, observamos um último grupo de espaços diversificados que desenvolvem atividades operacionais de suporte às tarefas letivas. É o que nos expõe o sujeito F: “Mais importantes são talvez os serviços administrativos, (...) a cantina (...)”. É interessante esta referência aos “espaços técnicos” de apoio às atividades escolares, por parte do sujeito que detinha (à data da entrevista) um cargo de gestão na escola a que pertencia. Refira-se que a importância de um espaço como a cantina de uma escola (cf. Figura 34) chega a ser tão significativa que, quando o seu serviço não está assegurado, há, normalmente, a interrupção das atividades de toda a instituição.

Espaços destinados a atividades operacionais



Espaços destinados a atividades operacionais

Figura 34- Cantina da Escola Secundária José Falcão, em Coimbra
Fonte: Sílvia Almeida

Noutra perspetiva, também o sujeito B assinala a importância deste grupo de espaços: “(...) salas para os professores trabalharem é muito importante, espaços confortáveis para trabalhar (...)”.

Síntese:

Sala de aula
Sala de
professores

Em síntese, após a análise do conteúdo dos depoimentos, parece-nos que os professores estão de acordo quanto à relevância do espaço de sala de aula, mais ou menos formal, que no parecer do sujeito D até se pode estender ao exterior: “(...) eu lembro-me perfeitamente de em Montemor, fazer aulas no exterior! Com o 10º e 11º que, na altura, não tinham exames, os exames eram no 12º, e fazíamos aulas cá fora, sentávamo-nos (...)”. Consideramos ainda que existe um alargado consenso, relativamente ao espaço de convívio dos docentes, visto que apenas dois inquiridos não lhe fazem referência.

b) Qualidade do espaço

A subcategoria “Qualidade do Espaço” (cf. quadro 5) refere-se às características específicas dos espaços escolares cujas tipologias já se definiram atrás (cf. quadro 4) por terem sido consideradas pelos inquiridos influentes na qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Uma vez mais procedemos à associação dos indicadores por grupos de afinidade, isto é, associámos os indicadores que apresentam semelhanças a nível da temática das questões referidas. Os indicadores sem relação entre si associam-se, por vezes, num grande grupo (“vários”).

Categoria: Espaço Geral										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Qualidade do Espaço	Questões de luz (são importantes)	1			1				2	7
	Questão acústica		1						1	
	Questão do conforto		1			1			2	
	Espaço livre (na sala)				1			1	2	
	Equipamentos/ Bem equipados/ Equipamento informático			1		1	2	1	5	5
	Melhores laboratórios						1		1	1
	Espaços naturais				1				1	1
	Agradáveis			1		1			2	2
	Destruída/ Degradada/VELHA			2	1				3	3
	Total		1	2	4	4	3	3	2	19

Quadro 5- Qualidade do Espaço

Constatámos então (cf. quadro 5) que os entrevistados referiram com mais frequência as questões específicas que se prendem com qualidades físicas, como sejam condições de luminosidade, acústicas, de habitabilidade, de conforto térmico e de espaço útil.

Pela análise do conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos, podemos verificar que são diversos os fatores considerados limitativos da ação educativa. Para o sujeito A, “(...) a luminosidade não... não... não dava vida, mas essa questão, por exemplo da luz, quanto a mim é extremamente importante, mais do que eventualmente outros materiais (...)”. Também para o sujeito G, “O espaço é muito importante, a luz, o tipo de luz (...)”. O sujeito B aponta: “(...) a questão acústica é importante (...)”, e prossegue – “(...) a questão do conforto também é importante (...)”.

Fatores limitativos:

Luminosidade

Acústica

No que ao espaço útil diz respeito, o sujeito D considera que: “(...) o espaço livre para circularmos na sala, o facto de os alunos se sentirem à vontade e não uns em cima dos outros, isso é muito importante (...)”, opinião reforçada pelo sujeito G com veemência: “(...) o espaço condiciona o meu trabalho, o que determinou as minhas decisões em termos de escola foram os espaços físicos, a qualidade, a quantidade tem importância, é decisivo, ainda hoje sinto esses constrangimentos (...)”.

Dimensão

Outro fator muito destacado pelos professores prende-se com a existência de equipamentos pedagógicos, com especial relevo para o equipamento informático, mais recente, que equipa atualmente as salas de aula de quase toda a rede escolar. Para o sujeito C – “É evidente que agora, tendo quadros interativos em grande parte das salas, ao termos projetores multimédia que não tínhamos, uma pessoa consegue diversificar muito mais as aulas, consegue ir buscar metodologias muito mais apelativas, não é?” O mesmo sentir tem o sujeito E, que afirma: “(...) nos espaços agradáveis e confortáveis e bem equipados é mais fácil estar atento e rentabilizar o trabalho (...)”. Também o sujeito F considera que: “(...) no meu caso pessoal com novos computadores e com a sala com um projetor de vídeo fixo é muito mais fácil de preparar uma aula eminentemente prática (...)”.

Existência de equipamentos pedagógicos informáticos/Multimédia.

O equipamento mais específico é referido quando se trata de salas de aula específicas. O sujeito F aponta isso mesmo: “(...) tendo melhores laboratórios, com mais equipamento e novas instalações, as atividades letivas tendencialmente mais práticas estão a ser beneficiadas (...)”. É essa também a opinião do sujeito G: “(...)

tínhamos bons laboratórios... depois o facto de haver um jardim interior na escola, isso também era muito importante! (...).”

Em síntese, os inquiridos distinguem com facilidade os ambientes escolares dotados de condições físicas propícias ao desenvolvimento de atividades letivas e equipados com os necessários meios para as dinamizar mais eficazmente. Para o sujeito C: “(...) acho que sim, condiciona bastante porque um espaço assim agradável, não é? É outra coisa, acho que nos influencia até na nossa vontade de (...) às vezes têm influência, às vezes (...)”, daqueles que não as possuem. O mesmo sujeito relata: “(...) estive em escolas completamente diferentes (...), eram escolas completamente degradadas, velhas (...), estava completamente destruída, chovia (...)”. E o sujeito G reforça: “(...) já passei por escolas muito piores, já passei por uma escola onde havia salas em que existiam baldes e bacias para aparar gotas de água (...)”.

Síntese:

Equipamen-
to e
qualidades
físicas dos
espaços
influenciam
as
atividades.

c) Sentimentos/Emoções

Relativamente a esta subcategoria ambicionámos conhecer quais as emoções e/ou sentimentos que os professores associam aos espaços escolares que identificaram anteriormente (cf. quadro 4). Com esse objetivo traçado, criámos a subcategoria “Sentimentos e Emoções”, cujos dados recolhidos apresentamos, de seguida, no quadro 6, com os respetivos indicadores expressos pelos sujeitos.

Categoria: Espaço Geral											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total		
		A	B	C	D	E	F	G			
Sentimentos “negativos”	Deprimente	1								1	3
	Impessoal	1								1	
	Pouco apetecível	1								1	
Sentimentos/ Emoções associados	Animada			1						1	7
	Calma				1					1	
	Sentiam-se bem		1		1					2	
	Boa relação		1							1	
	Faz tudo (plenitude)								1	1	
	Brincar								1	1	
	(posse)		1							1	
Total		3	3	1	2	0	0	2	11		

Quadro 6- Sentimentos/Emoções

Após a análise, podemos verificar que os indicadores referente a sentimentos de carácter “positivo” são a maioria (7) de entre os referidos pelos entrevistados, apenas o sujeito A verbaliza emoções com conotação negativa, associadas às suas experiências passadas nos espaços que anteriormente tinha identificado. Para este pesquisado: “(...) no próprio bloco A, que é um bloco muito grande, entrava-se e a sensação que se tinha era realmente de um ambiente um bocado deprimente, um espaço muito grande, um espaço quase impessoal, notava-se que a relação com o espaço era diferente, não era apetecível ficar ali dentro do bloco e usufruir, portanto, daquele espaço, mesmo quando estava a chover(...).”

Síntese:
Sentimentos
positivos
são mais
referidos

A sala de professores, espaço repetidamente referenciado (cf. Quadro 4), é associada a sentimentos ou emoções “agradáveis”. Para o sujeito B: “(...) é importante, no fundo, que as pessoas tenham uma boa relação e sentiam-se bem nesse espaço (...)”. O sujeito C reforça: “(...) lembro-me... poderá ser mera coincidência, que em todas as escolas a sala de fumadores era muito mais animada!...eu (não sendo fumadora) estava sempre lá! Era uma sala muito mais animada (...)”. O sujeito G chega mesmo a recordar a sua história pessoal, rematando: “(...) portanto a importância da sala dos professores é tão esta! Se faz casamentos então, faz tudo o resto!”

Sala de
professores
associada a
sentimentos
“agradáveis”

Para além de referido pelos entrevistados, a sala dos professores foi o espaço, cuja fotografia o sujeito B selecionou para anexar ao seu relato escrito (cf. Figura 35).



Figura 35- Sala de professores da antiga Escola Secundária Quinta das Flores
Fonte: José Pedro Fernandes

Por outro lado, e relativamente aos espaços de sala de aula, propriamente ditos, um dos sujeitos (G) refere que: “(...) as pessoas (professores) sentem o espaço conforme aquele tal princípio que eu indiquei, como é que o espaço resolve as suas questões e as suas necessidades profissionais, neste caso pedagógicas, depois tem um bocado o segundo aspeto, o ‘capelismo’ “. Este desabafo por parte deste sujeito pode estar relacionado com o sentimento de posse que os professores por vezes evidenciam, relativamente aos espaços onde passam a maior parte do seu tempo, levando-os a “apropriarem-se” deles fisicamente, com materiais didáticos aí colocados ou apenas no plano emocional.

4.2.2. Sala de aula

Pretendemos, com a criação da categoria “Sala de Aula”, a segunda da área temática “Importância do Espaço Escolar”, investigar para além das qualidades físicas condicionantes das atividades aí desenvolvidas, particularmente, a forma como os promotores das dinâmicas ali desenvolvidas – os professores – as estruturam nos espaços disponíveis. Por fim, averiguámos as emoções e sentimentos desses professores numa sala de aula com a subcategoria “Sentimentos/Emoções” (cf. quadro 7).

Categoria	Subcategoria
Sala de Aula	Qualidade do espaço Organização do espaço Sentimentos/Emoções associados

Quadro 7- Sala de Aula

a) *Qualidade do espaço*

Relativamente a esta subcategoria, pretendemos aferir quais os constrangimentos físicos, inibidores ou potenciadores das ações pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula (cf. quadro 8).

Categoria: Sala de Aula											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total		
		A	B	C	D	E	F	G			
Qualidade do espaço	Equipamento					1	1		2	8	Equipamentos e recursos
	Recursos pedagógicos					1			1		
	Falta de recursos				1				1		
	Acesso à internet					1	1		2		
	Falta de meios tecnológicos			1			1		2		
	Luminosidade certa	1							1	4	Más condições
	Som				1				1		
	Humidade (Clima)				1				1		
	Espaços precários (perigosos)							1	1		
	Bom aspeto da sala/ qualidade decoração		1						1	2	Boas condições
	Espaços bem projetados				1				1		
Total		1	1	1	4	3	3	1	14		

Quadro 8- Qualidade do Espaço

Como fizemos para outras subcategorias, procurámos encontrar semelhanças nos indicadores referidos pelos sujeitos investigados. Conseguimos, assim, identificar um grande grupo formado por indicadores relativos a equipamentos e recurso pedagógicos. Dos 7 sujeitos estudados, 4 destacaram estes indicadores. São 2 os sujeitos que referem a da ausência de recursos. O sujeito C lembra esses tempos: "(...) havia falta de meios tecnológicos (...) É evidente que uma pessoa antigamente só por ter que ir requisitar um projetor multimédia (...) o trabalho que dava não compensava! Não utilizávamos, não era? (...)". Em contrapartida o sujeito E fala do presente: "(...) posso organizar aulas mais interessantes e interativas se tiver equipamento para o fazer (...), a existência de recursos pedagógicos facilita a atividade do professor, pois tem os dados que precisa ao seu dispor(...), tendo net na sala, tendo a possibilidade de pesquisar, os alunos podem fazê-lo na aula(...)". Opinião partilhada pelo sujeito F: "(...) no meu caso pessoal com novos computadores e com a sala com um projetor de vídeo fixo é muito mais fácil de preparar uma aula eminentemente prática(...)", que também refere os equipamentos específicos laboratoriais: "(...) Tendo melhores laboratórios (com mais equipamento e novas instalações) as atividades letivas tendencialmente mais práticas estão a ser beneficiadas (...)".

A análise do Quadro 8 identificou ainda um segundo grupo de indicadores relacionados com aspetos de habitabilidade dos espaços, que podem ser associados a questões de saúde pública, mais ou menos problemáticas. Estas questões são referidas também por 4 dos 7 sujeitos. O sujeito D narra: "(...) Aí, em

Meios tecnológicos:

Projetor multimédia

Existência vs. ausência de recursos

Computador

Laboratórios

Húmida
Acústica
Luz

Pombal, tinha aulas numa sala completamente isolada, era um cubículo, uma sala cheia de alunos e lembro-me do musgo nas paredes, era uma sala tão húmida, tão húmida que as paredes eram esverdeadas devido aos limos, ao musgo que estavam lá (...). A questão acústica surge, também, no depoimento deste sujeito: “(...) Nessa mesma escola tínhamos um espaço, um *openspace* (risos) em que as salas eram separadas apenas por uma placa de madeira e portanto nós ouvíamos, era uma confusão tremenda, nós ouvíamos tudo de umas salas para as outras e aliás as salas eram contíguas (...)”, enquanto que a luz é referida pelo sujeito A: “(...) por exemplo, como é difícil às vezes obtermos agora, com o tipo de estores que temos, a luminosidade certa para que toda a gente tenha acesso às imagens que estão a ser projetadas (...) são perfurados estes estores e deixam passar imensa luz (...)”. Ainda nesse domínio: “(...) termos uma cobertura suja, verde ... que dava uma luz ela própria suja não é? (...)” . É deste sujeito a Figura 36, que ilustra o seu depoimento.



Figura 36- Pátio interior de um bloco da antiga Escola Secundária Quinta das Flores
Fonte: José pedro Fernandes

A precariedade ou inexistência de espaços específicos para algumas atividades é apontado e descrito pelo sujeito G “(...) Tinha uma sala de aula grandita com 2 ou 3 aparelhos de ginástica onde se fazia ginástica, uma espécie de ginástica! E cá fora nada! Era um espaço de alcatrão (que até era perigoso) e não havia nada! E quando digo nada é mesmo nada! Tinha um espaço de alcatrão exterior e mais nada (...)” .

Espaços
inadequa-
dos

Também considerados potenciadores do sucesso das aulas ministradas, encontramos 2 referências a aspetos que se prendem com o projeto arquitetónico. É o caso do sujeito B: “(...) o bom aspeto da sala (de aula), pode ser uma forma anónima, pode não se notar pela qualidade da decoração, pela qualidade da distribuição das coisas... mas pelo menos não é negativo (...)”. O sujeito G, esclarece melhor: “(...) mas é muito importante! Haver escolas com espaços bem organizados, bem distribuídos, agradáveis... por exemplo eu passei por uma escola - que foi Montemor - e lembro-me de ser uma escola com espaços muito bem organizados, arquitetados (...)”.

Em síntese, são apontados como fatores de qualidade dos espaços de sala de aula (8 menções) os meios e equipamentos tecnológicos e recursos pedagógicos. São considerados limitantes da qualidade das salas, quando não controlados, aspetos como clima, som e luz (3 referências), e ainda a inadequação dos espaços ao uso. São valorizados os espaços bem projetados e organizados.

Síntese:
Importância
do projeto
arquiteto-
nico e dos
equipamen-
tos
Tecnológic-
os.

b) Organização do espaço

Quanto à subcategoria “Organização do Espaço”, pretendemos determinar como os professores organizam os espaços, com vista à implementação dos diferentes métodos de ensino que utilizam e quais os constrangimentos espaciais que estes enfrentam na sua ação (cf. quadro 9).

Categoria: Sala de Aula										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total		
		A	B	C	D	E	F			G
Organização do espaço	Sala em U mais virados para os outros	1	1			1	1		4	5
	Em grupo			1					1	
	Disposição em filas e colunas		1						1	6

Mais
dinâmicas

Organiza-
ção
“clássica”
do espaço

	Forma clássica, mais formal		1					1	
	Professor situação clássica (estar à frente)		1					1	
Outras	Estrado	1		1	1			3	
	Outras disposições de espaço			1				1	1
	Professor estava atrás os alunos		1					1	1
Ações desenvolvidas pelos Professores	Objetivos pedagógicos	1				1	1	3	10
	Modificar em função atividades/disciplina			1	1		1	3	
	Alteração da estrutura			1				1	
	Adaptar			1				1	
	Desenho de observação e representação			1				1	
	Exposição (de trabalhos)		1					1	
	Conforto						1	1	1
Facilitadores	Funcional		1					1	3
	Multiusos						1	1	
	Versátil (equipamentos portáteis)						1	1	
	Materiais pedagógicos			1				1	4
Constrangimentos	Constrangimentos de espaço	1						1	
	Duração da aula limitada para arranjar a sala	1						1	
	Organização para ver para o quadro/Visibilidade (tubos a passar)	1						1	
	Total	6	7	8	2	2	4	2	31

Quadro 9- Organização do espaço

Da análise desta subcategoria emerge claramente um primeiro grupo de indicadores mais frequentes (cf. Quadro 9), relacionados às ações que os interrogados desenvolvem dentro da sala de aula, no sentido de otimizar as estratégias planificadas. Este grupo, que exhibe um conjunto de indicadores mais relacionados com ação, recolheu 10 referências de 6 dos 7 sujeitos. O sujeito A é disso exemplo: “(...) nós planificamos uma determinada situação e depois temos que lidar com os constrangimentos em termos de espaço(...)”, e prossegue: “(...) podemos trabalhar o espaço em função daquilo que queremos, estou-me a lembrar por exemplo dos alunos de literatura, nós normalmente uma vez por semana temos um fórum de leitores e dispomos também o espaço em função daquilo que é o nosso trabalho, normalmente trabalhamos ali em U, mais virados uns para os outros(...)”, Na mesma linha de pensamento, o sujeito B narra: “(...) eu tinha uma sala de desenho onde quase, quase sempre a disposição era em U. Porque era uma sala de desenho e porque era extremamente fácil ao desenho de observação e representação, professor e modelo, fosse de uma caixa ou de outro objeto qualquer, havia um espaço sempre livre no centro, isso era interessante, era mais clássico em relação à questão do desenho (...), para depois rematar: “(...) mas eu acho que os

outros professores e as outras disciplinas muitas vezes também deviam experimentar outras organizações de espaço, não é? O que chamam de ergonomia nem tanto, organização do espaço e locais de trabalho, acho que algumas disciplinas poderiam funcionar de maneira diferente (...). Também o sujeito C veicula as mesmas preocupações: “(...) há vezes em que não me agrada (o espaço), e que até tenho mesmo que modificar para desenvolver determinadas atividades como por exemplo para pintar, eles precisam de se juntar em grupo porque têm materiais conjuntos (...), tem a ver com as disciplinas e com a atividade que se vai desenvolver nessa aula, na aula de teatro é impossível eles estarem com esta disposição, tenho que os pôr em semicírculo ...pronto, claro que depende um bocado daquilo que se vai passar na aula e da estrutura da aula! (...)”.

Experimen-
tar

Modificar

Semicírculo

No entanto, na opinião de alguns sujeitos esta ação tem custos. Na opinião do sujeito A: “(...) é evidente que isto depois dá trabalho, não é? Estar a arranjar as salas, etc., mas também acaba por servir melhor os nossos propósitos (...)”. O sujeito C também desabafa: “(...) outras vezes é pena porque é muito complicado, em 45 minutos, mudar a estrutura de uma sala porque ela depois tem de ficar como a encontramos não é? Mas é necessário mesmo, por exemplo em teatro há que adaptar, não dá para estar assim em filinhas a dar uma aula normal de teatro, impossível não é? (...)” numa outra das disciplinas, o mesmo sentir: “(...) elas estão por filinhas porque lá também há aulas de geometria descritiva, não é? Portanto, são aulas teóricas, em que os meninos têm que estar sentados (...), depois nós temos que as adaptar (...) quando é trabalho individual, pronto, cumpre, quando é um trabalho diferente uma pessoa tem que adaptar e pôr no lugar novamente (...), acaba por se perder imenso tempo até! (...)”

Custos:
trabalho
tempo

Adaptar

Para o sujeito D: “(...) há momentos em que precisamos de ter uma determinada organização das mesas, dos espaços, há outros momentos em que precisamos de organizar as coisas de forma diferente. Trabalhar em grupo, os trabalhos de grupo exigem que o espaço esteja organizado de uma outra forma, não é? (...)”. O sujeito B descreve: “(...) é um espaço de aula, embora seja integrado no conjunto de oficinas, tem uma parte mais clássica onde as secretárias estão organizadas individualmente (cf. Figura 37), a organização do espaço em filas e colunas também começou pela necessidade que houve da sala servir para os exames de Desenho e que estavam necessariamente um por um, aluno por aluno, da forma clássica, e assim ficou, assim foi ficando para os alunos se habituarem que aquilo também é um

Disposição
em grupo

Em filas e
colunas

Disposição
clássica

Alterar espaço de sala de aula mais formal, mas logo na primeira oportunidade que tivemos
Reformular para alterar a sala, de facto, alteramos e as pessoas estão recetivas (...)", o carácter
de modernidade é mesmo verbalizado pelo sujeito E – "(...) nos espaços mais
modernos há possibilidade de reformular a disposição das salas, de acordo com os
Em U trabalhos que estão a decorrer (...) sem dúvida prefiro em forma de U (...)"



Figura 37- Antiga sala de aula da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra
Fonte: https://www.facebook.com/infanta.d.maria/photos_stream?tab=photos_albums

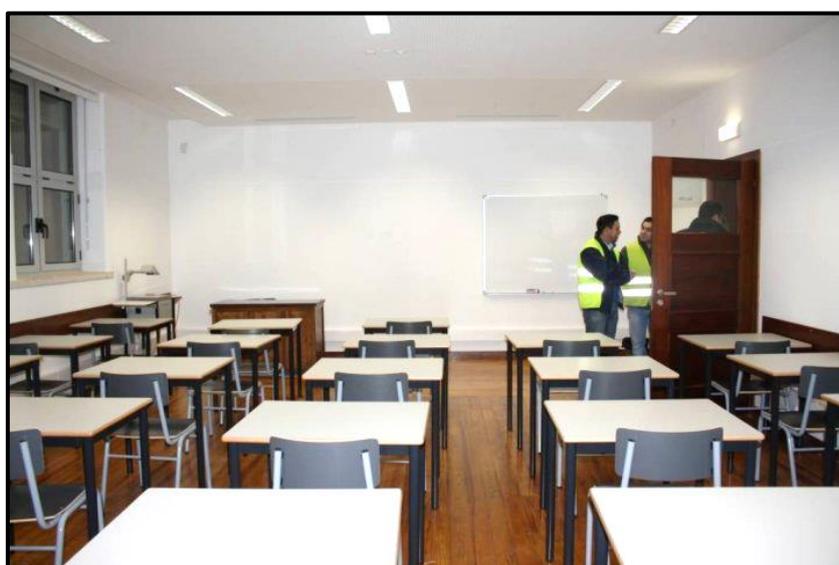


Figura 38- Atuais salas de aulas da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra
Fonte: https://www.facebook.com/infanta.d.maria/photos_stream?tab=photos_albums

Filas e colunas Surgem também nos indicadores referências a diversos tipos de disposições, organizações espaciais utilizadas pelos professores. As organizações ditas "clássicas" – por filas e colunas (cf. Figura 38), com estrado e professor em frente à

turma – são referidas por 4 sujeitos, enquanto outros 4 referem organizações espaciais mais dinâmicas – em U ou em grupo. Outros 2 sujeitos mencionam disposições menos comuns – professor atrás dos alunos virados para o quadro ou projetor, e “outras” de forma mais genérica. A disposição em U afirma-se assim, como bastante consensual. O sujeito F também a refere: “(...) nas minhas disciplinas de Informática é sempre complicado compará-las a outras disciplinas pela sua especificidade, quer na disposição do mobiliário quer do equipamento. Logo, a organização espacial estará diretamente relacionada não só com a disciplina como com os grupos turma, mas o mais consensual é o modelo em U com o mobiliário encostado à parede da sala de aula, permitindo maior facilidade nas ligações dos equipamentos (...)”. Como se observa na imagem cedida por este sujeito (cf. Figura 39), a disposição em U adequa-se a metodologias mais dinâmicas e participativas, de acordo com as atividades que este refere.

Disposição
em U

Figura 39- Aula de informática na Escola Secundária Infanta D. Maria

Fonte: Sujeito F

Disposição
em U

Figura 40- Atual laboratórios da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra

Fonte: José Pedro Fernandes

No que se refere a estruturas de organização de sala de aula, há um indicador que se destaca no grupo das chamadas estruturas clássicas de organização espacial – o estrado. Para o sujeito A: “(...) o professor sentado no estrado continua a ser visível, o que até contribui para um bom ambiente (...)”. O sujeito C refere: “(...) o estrado tem aquela carga negativa, menos boa, mas é mais interessante que a nova estrutura (...)”, e o sujeito D considera que: “(...) os alunos que estavam lá ao fundo conseguiam visualizar bem as coisas e agora dificilmente conseguem ver... veem-se aflitos para ver se veem qualquer coisa escrita no quadro e... portanto, lá está! (...)”.

Estrado

Novas organizações do espaço

Interessante é também a referência a possíveis novas organizações espaciais, o sujeito B equaciona uma nova perspectiva de aula: “(...) não necessariamente as coisas serem sempre da mesma maneira, mas poderem ter o outro lado, o outro lado também poder ser neste caso funcional e correto. Costumava dizer que nós íamos acabar numa organização de sala de aula em que estava tudo ao contrário, em que o professor estava atrás, os alunos estão à frente e as coisas estavam a ser projetadas no quadro à frente, virado de frente para todos (...)... eu achava engraçado pensar que o professor podia estar atrás e acabo por verificar que não... o professor continua numa situação clássica de estar à frente, virado para a frente, para os alunos, quando poderíamos estar a projetar, a falar, a assinalar e, ao mesmo tempo, controlar, por exemplo, o comportamento dos alunos, porque estaria sempre nas costas deles, eu acho que isto era uma imagem (...) que eu tinha na ideia que algum dia podia aplicar numa escola como esta, mas continua a encontrar-se o professor à frente (...)”.

Professor nas costas dos alunos

Espaço versátil/multiusos

Referida pelo sujeito G surge a questão da versatilidade do espaço: “(...) o que importa num espaço na nossa área é ser um espaço de facto multiusos, que nos permita resolver...ter equipamentos portáteis e que permita ao professor “eh pá, agora vou dar aqui basquetebol” ... 2 ou 3 tabelas de basquetebol portáteis, ponho ali assim, já está! Agora não quero, tiro, ponho uma rede de voleibol, tau, já está! Agora não quero aqui nada, vou dar dança... chego aquilo para o lado e dou dança! agora quero dar aqui ginástica (...)” Concluindo”, (...) um professor de EF na sua intervenção é generalista! Dá ténis, basquetebol, voleibol, natação, andebol, dança... enfim (...)”.

Síntese: Alteração nas metodologias utilizadas

Em síntese, as adaptações e reorganizações espaciais que os sujeitos referem ocorrer, por imposições metodológicas, materializam o confronto entre o que

são as disposições mais clássicas dos estudantes, por filas e colunas e as mais atuais, em U ou em grupo, o que nos parece poder refletir as alterações ocorridas nas metodologias e nas próprias disciplinas.

c) *Sentimentos/Emoções*

Relativamente a esta subcategoria ambicionámos conhecer quais as emoções e/ou sentimentos que os professores associam ao espaço da sala de aula. Neste sentido concebemos a subcategoria “Sentimentos e Emoções”, cujos dados recolhidos apresentamos, de seguida, no quadro 10, com os respetivos indicadores expressos pelos sujeitos.

Categoria: Sala de Aula									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
Sentimentos/ Emoções	Deprimente	1							1
	Saudável		1						1

Quadro 10- Sentimentos/Emoções

As limitadas referências a sentimentos e emoções, a propósito do espaço de sala de aula, não permitem retirar conclusões muito expressivas sobre esta subcategoria. No entanto, podemos questionar-nos se a falta de referências não será por si só um indicador de que os professores não veem este espaço de uma forma particularmente emotiva, mas mais de uma forma racional, se considerarmos a quantidade e a variedade de indicadores encontrados para as subcategorias anteriores (cf. quadro 9 e quadro 10).

Ausência de referências expressivas.

4.3. A Escola antes da Intervenção

A criação desta área temática teve como objetivo a recolha de informação sobre as relações professor/escola, estabelecidas nas três instituições que foram objeto do estudo.

Tema: A Escola Antes da Intervenção	
Categoria	Subcategoria
Espaço geral	Tipologia do espaço Tipologia do uso Qualidade do espaço Organização do espaço Sentimentos/Emoções associados
Espaço selecionado para retratar	Tipologia do espaço Tipologia do uso Sentimentos/Emoções associados

Quadro 11- Área temática: Escola antes da intervenção

O quadro 11 apresenta-nos as categorias e subcategorias selecionadas para esta área temática, que serão comentadas de seguida.

4.3.1. Espaço geral

Com a categoria “Espaço Geral” desejamos perceber, recorrendo às memórias escritas e fotográficas, e aos relatos orais dos sujeitos, como estes vivenciaram os espaços das suas escolas antes da intervenção levada a cabo pelo PMEES.

Espaço geral	Tipologia do espaço Tipologia do uso Qualidade do espaço Organização do espaço Sentimentos/Emoções
--------------	--

Quadro 12- Espaço geral

Passemos, então, a uma análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como dos indicadores que lhes correspondem.

a) Tipologia do espaço

Com a criação da subcategoria “Tipologia do espaço” (cf. quadro 13) pretendemos identificar e analisar o tipo de espaços, que foram capazes de se afirmar pertinentes nas memórias e ações dos professores questionados.

Categoria: Espaço Geral												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total			
		A	B	C	D	E	F	G				
Tipologia do espaço	Sala de Professores	1	1	1	1	1		1	6	10	Sala de professores	
	Sala de fumadores	1		1				1	3			
	Bar professores							1	1			
	Salas (aula)	1	1	1*	1	1	1**		6	9	Salas de aula	
	Laboratórios		1		1				2			
	Ginásio							1	1	4	Alunos	
	Sala de alunos/polivalente		1***			1	1***		3			
	Refeitório/cantina						1		1			
	Biblioteca	1			1		1		3	3	3	Serviços
	Papelaria/reprografia						1		1			
	Salas da direção						1		1			
	Secretaria,						1		1	2	Ligação	
	Hall de entrada		1						1			
	Espaços exteriores						1		1			
	Total		4	5	3	4	4	7	4	31		
Obs:	*artes		**informática				***bar alunos					

Quadro 13- Tipologia do espaço

Como já tínhamos procedido anteriormente, agrupámos os indicadores pela semelhança dos usos referidos para o espaço em questão. Num primeiro grupo com mais referências (10) – os espaços sociais destinados aos professores; num outro (9 referências) – os espaços onde se desenvolve a sua prática profissional de ação educativa. Num terceiro grupo (4 referências) os espaços sociais e de alimentação dedicados aos alunos. A biblioteca, que aparece como um espaço singular de suporte e apoio à ação pedagógica, é referida por 3 vezes, as mesmas que o grupo dos espaços de serviços de gestão e administrativos. Finalmente 2 sujeitos referem os espaços de entrada e exteriores.

Da análise do quadro ressalta que os espaços sociais destinados aos professores são marcantes para quase a totalidade dos pesquisados. Apenas 1 dos docentes não lhes faz referência. Para o sujeito A: “(...) a sala dos professores era eventualmente, a seguir à sala de aula, não é, era o espaço privilegiado, basicamente a sala de professores onde estava o bar era onde a pessoa efetivamente se sentava, às vezes estava a trabalhar até individualmente, mas estavam ali outras pessoas e conseguia-se efetivamente um certo prazer, era acolhedora (cf. Figura 41) (...), nós tínhamos duas salas, basicamente portanto, as duas eram salas de trabalho, uma de fumadores e outra de não fumadores (...)” . O

Espaços sociais:

Sala de professores

Sala de fumadores

sujeito B recorda igualmente: “(...) eu tive sempre os rituais de frequentar a sala de professores nos intervalos, nos intervalos e nas horas vagas (...)” .



Figura 41- Antiga sala de professores da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Figura 42- Bar da antiga sala de professores da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

O sujeito G acrescenta: “(...) Tinha um bar, onde os funcionários nos atendiam como se fôssemos uns senhores e umas senhoras , as mesas eram circulares, mesas redondas normalmente ocupadas por grupos disciplinares (cf. Figura 42). Havia a sala de fumo, contígua à sala de professores, discordo em absoluto terem acabado com isso, porque de facto os professores fumadores fumavam ali, não fumavam à frente de ninguém (...)”. No entanto, e apesar da empatia que os inquiridos demonstram ter por este espaço, também lhe reconhecem pontos fracos, como é o caso do sujeito G: “(...) muitas vezes ia a sala de professores e entrava a correr e saia a fugir para as colegas não me chatearem, por causa do aluno A, aluno B (...)”.

Verificamos, necessariamente, diversas menções aos espaços onde os docentes lecionavam, que por vezes não se limitavam à sala de aula. O sujeito G recorda: “(...) andava, sala dos professores refere as aulas dadas no exterior: (...)” para além das salas – ginásio, ginásio (cf. Figura 43) - sala dos professores (risos) e depois ia lá para trás porque lá está, era no exterior que dávamos aulas (...)” (cf. Figura 44).



Figura 43- Ginásio da antiga Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

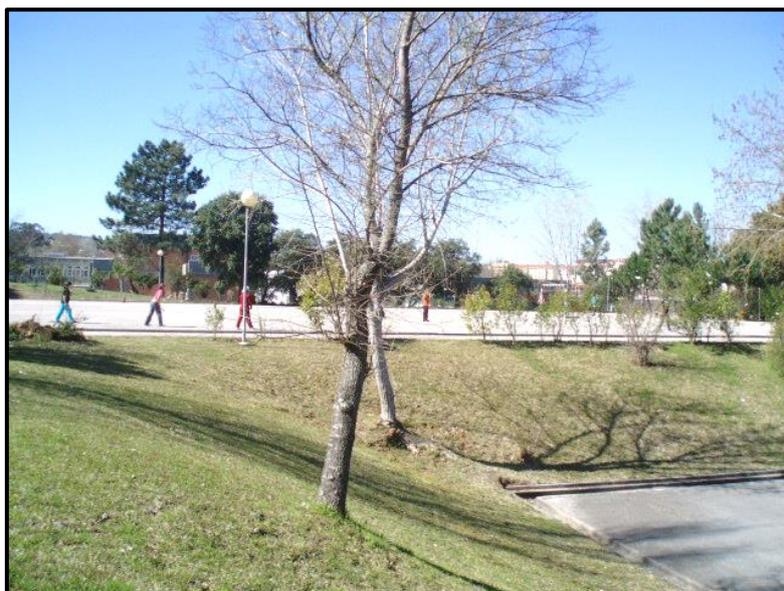


Figura 44-Campos exteriores da Escola Secundária quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

Espaços exteriores

Também o sujeito E menciona estes espaços “(...) frequentava muitas vezes os espaços exteriores, quer em aulas, quer noutros tempos (...)”, assim como o sujeito A, que menciona o uso da biblioteca em tempo de aula: “(...) saímos da sala de aula e resolvemos aproveitar o sol e a calma da biblioteca para trabalhar (...)”.

Biblioteca

Espaços de gestão e administrativos

Os espaços de serviços administrativos, de gestão e de apoio à ação educativa são sobretudo citados pelo sujeito com cargos diretivos na escola (F): “(...) Posso talvez destacar como os de maior relevância, para mim: a secretaria, a biblioteca, as salas da direção, as salas de informática, o refeitório/cantina, a papelaria/reprografia e bar de alunos (...)” (cf. Figura 45).



Figura 45- Serviços administrativos da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

Em síntese: Os professores dão grande importância aos espaços sociais e aos destinados à lecionação, como já tínhamos observado quando abordámos a análise do Tema “Importância do Espaço Escolar”, (cf. quadro 4).

b) Tipologia do uso

Com esta subcategoria pretendemos determinar quais os usos que os sujeitos fizeram dos espaços que identificaram anteriormente na subcategoria anterior - “Tipologia do Espaço” da categoria “Espaço Geral” (cf. quadro 13).

Categoria: Espaço Geral												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total				
		A	B	C	D	E	F	G				
Tipologia do uso (sala de professores)	Local de convívio	1	1			1		1	4	7	Socialização	
	Ponto de encontro		1		1			1	3			
	Local onde se comia	1			1				2			
	Local de trabalho	1		1				1	3	6	Trabalho	
	Tirar dúvidas					1			1			
	Trocar informações		1						1			
	Livro de ponto				1				1			
	Saíam da sala de aula /frequentavam os diversos espaços		1						1	1		
	Total		3	4	1	3	2	-	3	16		

Quadro 14- Tipologia do uso

Analisando os indicadores expressos (cf. quadro 14), observam-se dois grandes grupos de tipologias de uso num dos espaços identificados – a sala de professores – espaço que os entrevistados mais referiram na subcategoria anterior (cf. quadro 13). Um primeiro conjunto, referido 7 vezes por 5 dos sujeitos, refere-se a um uso com uma vertente mais social, no fundo aquele para o qual o espaço foi concebido – o convívio. O sujeito C recorda: “(...) havia uma mesa ENORME com cadeiras à volta e as pessoas sentavam-se todas ali (...)”; para o sujeito D: “(...) o facto de os professores terem que ir à sala de professores buscar o livro de ponto, não é? Era um ponto de encontro, Nos intervalos! (...)”; o sujeito G aponta o seu exemplo pessoal: “(...) na sala de professores fazem-se as amizades (...), foi na sala de professores do D. Maria que comecei a namorar com a minha atual mulher! (...), a sala de professores era de facto o coração da escola (...)” (cf. Figura 46).

Uso Social:
Convívio

Encontro

“coração
da escola”



Figura 46- Aspetos da antiga sala de professores da Escola secundária Infanta D. Maria, em Coimbra
Fonte: https://www.facebook.com/infanta.d.maria/photos_stream?tab=photos_albums

No entanto, destacando o carácter polivalente das salas de professores os pesquisados revelam outro tipo de uso – o trabalho, individual de pares ou em grupo. Este uso é apontado por 6 dos 7 entrevistados. Para o sujeito G: “(...) ali acontecia tudo! Ali se trabalhava! As colegas e os colegas juntavam-se, faziam-se os testes e não sei quê (...)” O sujeito A refere: “(...) às vezes as camilhas saíam outras vezes estavam lá, mas realmente havia essa, essa situação, aquilo era simultaneamente um local de trabalho, um local de convívio, um local onde se comia também, portanto, era... (...) havia uma polivalência, não havia propriamente grandes gabinetes, não é? Para as pessoas trabalharem (...)” .

Polivalência:

Trabalho
Comer

Apesar de ser um espaço destinado a professores a presença dos alunos muitas vezes fazia-se sentir. O sujeito B relata: “(...) os professores e os alunos continuavam a trocar informações e a conversar (...) e pelos diretores de turma, era ali que se encontrava, era ali que os alunos iam encontrar os diretores de turma, era ali que encontravam o professor a quem não tinham feito isto, entregue aquilo, não sei quê, conversar isto, conversar aquilo e depois era à porta, era no corredor, era à porta, depois as pessoas queriam passar e era uma grande confusão muitas das vezes, muito grande (...)”

Encontro
professores
/ alunos

Em síntese, a julgar pelos indicadores de uso (cf. quadro 14) era pela sala dos professores que passava grande parte da atividade profissional e social dos docentes, se excluirmos as aulas lecionadas.

Síntese:
sala de
professores
central
na
atividade
docente

c) Qualidade do espaço

Com a subcategoria “ Qualidade do Espaço” ambicionámos saber quais as qualidades conferidas pelos docentes aos espaços assinalados na subcategoria - “Tipologia do Espaço” da categoria “Espaço Geral” (cf. quadro 13).

Categoria: Espaço Geral								
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total
		A	B	C	D	E	F	
Qualidade do espaço	Bem equipados (artes)			1				1
	Infiltrações						1	1
	Investimento (equipamentos/infraestruturas)						1	1

Bem equipados

Problemas

Quadro 15- Qualidade do espaço

Da observação e análise do quadro 15, registámos as referências de 2 dos sujeitos a aspetos de qualidade referentes aos espaços das escolas antes da intervenção. Enquanto o sujeito C, docente de Artes, refere um aspeto positivo relacionado com os equipamentos das salas onde lecionou: “Nós estávamos muito bem equipados! Uma série de lavatórios!”, já o sujeito F (da direção da sua escola) refere-se especialmente aos problemas que teve que enfrentar com a qualidade dos espaços da sua antiga escola: “ em muitas das salas da escola, até 2009, haviam diversas infiltrações de água, logo o surgimento de humidades nas paredes e por vezes em alguns locais chegava a escorrer água. Os vários órgãos de gestão, ao longo dos anos, sempre que possível, foram investindo em equipamentos, mobiliário e recuperação de algumas infraestruturas”.

Investimen-
to

d) Organização do espaço

Com a subcategoria “Organização do Espaço” ambiciona-se conhecer os modelos de organização espacial existentes nas escolas antes da requalificação do Programa da Parque Escolar.

Organiza-
ção
mobiliário e
equipamen-
to

Estrutura-
ção dos
espaços da
escola

Categoria: Espaço Geral										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Organização do espaço	Mobiliário			1					1	5
	Quadro de ardósia				1				1	
	Estrado	1			1			1	3	
	Dois blocos				1				1	4
	Distribuição de professores e de alunos por níveis							1	1	
	Problema de movimentação aglomeração		1						1	
	Corredor Principal		1						1	
Total		1	2	1	3	-	-	2	9	

Quadro 16- Organização do espaço

Da análise da informação recolhida (cf. quadro 16) reconhecem-se dois grupos distintos de referências – um relativo à organização de mobiliário e equipamento dentro da sala de aula, aspetos referidos por 4 dos entrevistados, e outro – relativo à organização arquitetónica da própria escola, aspetos referidos por

3 dos sujeitos. Apesar de 2 dos sujeitos não terem emitido opinião, considerámos relevante o estudo desta questão, em virtude do interesse que nos desperta a organização do espaço de sala de aula.

Em relação ao projeto arquitetônico da escola, os sujeitos respondentes, apenas lhe aludem brevemente. O sujeito B relembra: “(...) era um problema de movimentação de pessoas, porque era muita gente e depois ainda (...) há um corredor PRINCIPAL, era no piso principal e onde passavam muitos alunos, para se deslocarem para as salas de aula e onde, antes ou depois da aula, nos intervalos (...), o que dava por exemplo uma grande confusão (...)”, relativamente à mesma escola o sujeito D revela: “(...) Só tínhamos dois blocos, não é? Era o bloco principal, onde eram dadas as aulas teóricas, e o bloco – o outro também não podemos dizer que era o bloco acessório – mas era o bloco das técnicas, as oficinas! (...)”.

No que se refere à disposição dentro da sala de aula, há um indicador comum a 3 dos inquiridos – o estrado (cf. quadro 16). Este indicador surge também associado ao indicador quadro de ardósia, o conhecido quadro negro. O sujeito D recorda-o com nostalgia: “(...) quando eu cheguei a esta escola esta escola ainda tinha também uma tipologia antiga, ou seja, com quadro de ardósia, verde ou negro, e o estrado, havia estrados em todas as salas (...) as coisas estavam organizadas de uma forma clara! (...)”. Assim como o sujeito G: “(...) o Infanta D. Maria tinha ESTRADOS! Do tempo antigo, anos 30, 40, 50 (...) primeira coisa que se fez “ Eh pá, isto dos estrados...” PUMBA, acabou os estrados! Deitaram logo fora, os estrados, todos... ANDA TUDO À PROCURA DOS ESTRADOS MAS ELES JÁ SE DEITARAM FORA...! ELES FAZEM FALTA. Aquilo que se pensa, que o estrado SIMBOLIZAVA, a autoridade do professor relativo ao aluno, tal como o altar do padre simboliza a linha de força com Deus, não há nada mais falso! Percebeu-se que o estrado faz lá falta, sabes porquê? Porque os alunos são muito grandes e as professoras não conseguem ver os alunos lá atrás (...)”.

Em síntese, a tipologia organizativa antiga e a importância do estrado são referidas com nostalgia e veemência pelos docentes, que associam a sua existência à facilitação do ensino em aula.

Estrado

Quadro negro

Síntese:
Tipologia antiga
Estrado

e) Sentimentos/Emoções

Pretendendo o escrutínio do sentir dos professores relativamente às suas antigas escolas, desenharam-se as questões de resposta aberta nº5 e nº6 do questionário (cf. Anexo 2), das quais resultaram as informações que se expõem (cf. quadro 17).

Categoria: Espaço Geral										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Sentimentos /Emoções positivos	Calma	1				1			2	3
	Paz					1			1	
	Conforto	1			1				2	9
	Prazer	1							1	
	Acolhedora	1							1	
	Agradável			1		1	1		3	
	Sentia-me muito bem					1			1	
Felicidade			1					1		
Relações interpessoais	Amizade			1				1	2	5
	União			1					1	
	Bom relacionamento			1					1	
	Amor							1	1	
Sentimentos/ Emoções	Afabilidade				1				1	1
	Ótimo			1					1	1
	Gratificante					1			1	1
	Simplicidade				1				1	3
	Sentia tudo bem definido				1				1	
	Clareza				1				1	
	Grande confusão		1						1	1
	Animação			1					1	1
	Recordações			1					1	1
	Interessantes/ Motivadores					1			1	3
	Verde					1			1	
	Bem cuidada/limpa					1			1	
	Incrédulos	1							1	1
Alguma... DIGNIDADE		1						1	1	
Muito orgulho		1						1	1	
Total		5	3	8	5	8	1	2	32	

Quadro 17- Sentimentos/Emoções

Pela análise do quadro 17 verificamos, tal como seria de se esperar, uma grande diversidade de sensações, sentimentos e emoções associados aos espaços

antes da remodelação. Tal como procedemos anteriormente, procurámos associar os indicadores que revelassem semelhanças.

Mais assinalados pelos sujeitos do estudo surgem os indicadores associados a um bem-estar físico e psicológico propiciado pela fruição dos espaços escolares antes das remodelações das escolas-alvo. No relato escrito que compôs, o sujeito A revela: “(...) estava a trabalhar, até individualmente, mas estavam ali outras pessoas e conseguia-se efetivamente um certo prazer, era acolhedora (...), preferíamos ficar ali um pouco mais a procurar conforto uns nos outros (...)”. O sujeito C descreve: “(...) as recordações que eu tenho são da sala de fumadores, eu acho que havia pessoas que não tinham aulas mas acabavam por ir ficando, percebes? Sei lá, saíam às 10h mas depois IAM FICANDO até à hora de almoço porque estava sempre lá alguém, era sempre agradável ali estar, percebes? Era MUITO AGRADÁVEL! Nós eramos muito felizes aqui e depois também eu acho que o bom relacionamento com a direção, se calhar, que existia (...) era agradável (...)”. O sujeito D recorda: “(...) Quando eu cheguei a esta escola era uma escola bastante razoável em termos de condições físicas, SALAS GRANDES, AMPLAS, portanto, era uma escola bastante razoável, confortável de usufruir! Tenho muitas saudades daquela escola! (...)”.

Está também evidente outro tipo de indicadores de carga positiva, como é observável pelo testemunho do sujeito C: “(...) depois também a AMIZADE que nos unia, tínhamos um grupo muito unido (...), era ótimo estar aqui na escola, sentíamos muito unidos, muito ligados (...)”. E prossegue: “(...) era uma sala ANIMADÍSSIMA! Eu acho que tinha tantos fumadores como não fumadores, havia ali um grupo de pessoas que se relacionava super bem, era uma sala TÃO ANIMADA, TÃO ANIMADA, TÃO ANIMADA, que eu acho que as gargalhadas se ouviam na outra sala e as pessoas acabavam por vir sempre para ali! (...)”.

Detetam-se ainda outros indicadores que mostram a ligação emocional que os docentes estabeleceram com aqueles espaços – orgulho, gratificação são manifestados por alguns sujeitos. O sujeito B partilha: “(...) sei que há gente que tinha MUITO orgulho na questão dos laboratórios, por exemplo, mas eu aí não sei falar (...), sei que vi, mas não há assim uma GRANDE perceção de que aquilo, de facto, tinha o tal valor (...)”. Para o sujeito F: “(...) foi sempre uma escola bem cuidada e sempre limpa e onde QUASE todos se sentiam muito bem. Foi sempre, e

Prazer
Conforto

Felizes

Saudades

Amizade

Animada

Orgulho

Orgulho

ainda continua a ser, muito gratificante ouvir elogios de visitantes quando circulavam pela escola (...).”

Espaços verdes:
Paz
Calma
Agradável

Interessante assinalar é a ligação que os inquiridos revelam com o espaço exterior, patente nas emoções e sensações referidas. O sujeito E evoca-o claramente: “(...) era um espaço muito agradável, tinha muitos espaços verdes (...), uma sensação de paz, calma, como no campo (...)”, assim como o sujeito F: “(...) era e é uma escola bastante agradável, com toda a sua envolvência e os seus espaços exteriores (...), sim, tinha alguns espaços muito interessantes. Espaços exteriores com muito verde, de uma maneira geral, bem tratados. Portanto, de uma maneira geral, sentia-me bem (...)”.

Por fim, são de registar as referências à qualidade da organização da escola que produziu no sujeito D emoções muito “positivas”: “sentia que as coisas eram muito bem definidas, não é? Havia ali limites, tudo estava muito bem organizado, estruturado, simples”.

Síntese:
Sentimentos positivos

Em síntese, é clara a conotação positiva dos sentimentos e emoções que os sujeitos associaram aos espaços das escolas antes da intervenção

4.3.2. Espaço selecionado para retratar

Concebemos a categoria “Espaço Selecionado Para Retratar” com o propósito de investigar mais profundamente a relação professor-espaço escolar, objetivo que moveu a solicitação feita aos sujeitos do estudo, para que recorressem às suas vivências e memórias fotográficas para construir uma narrativa a respeito dos espaços das suas escolas, antes da intervenção levada a cabo pelo PMEES (cf. Anexo 2).

Espaço Selecionado Para Retratar	Tipologia do espaço Tipologia do uso Sentimentos/Emoções
----------------------------------	--

Quadro 18- Espaço selecionado para retratar

Passemos, de imediato, à análise de cada uma das subcategorias consideradas, bem como dos indicadores identificados.

a) Tipologia do espaço

A exemplo do que fizemos anteriormente, principiamos por considerar uma subcategoria “Tipologia do Espaço”, referente à identificação do espaço selecionado pelo investigado (cf. quadro 19).

Categoria: Espaço Selecionado Para Retratar											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total		
		A	B	C	D	E	F	G			
	Entrada	1	1		1				3	4	Entrada/ passagem
	Salão polivalente (de passagem)					1			1		
	Sala (aulas) de artes			1					1	3	Salas aulas
	Laboratório de Biologia						1		1		
	Galinheiros/Barracões							1	1		
	Total	1	7								

Quadro 19- Espaço selecionado para retratar

Da análise realizada, emergem facilmente dois grupos tipológicos de espaço, assim considerados relativamente à sua função. O grupo formado pelos espaços mais públicos, de entrada, passagem e estar, é mencionado por 4 dos professores pesquisados. O sujeito A relata: “(...) o espaço da entrada era um prolongamento muito interessante porque ficava no meio termo entre a escola, a formalidade da escola e o exterior, portanto, era um espaço de transição (...)”, e ilustra com a imagens (cf. Figuras 47 e 48).

Nas palavras e imagem (cf. Figura 49) do sujeito B: “(...) era sem dúvida nenhuma o hall de entrada porque, inclusive, tem lá uma peça espetacular de um projeto do Almada Negreiros (...), mas era sem dúvida nenhuma o hall de entrada! (...)”.



Figura 47- Entrada da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Figura 48- Entrada da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Hall de entrada

Figura 49- Hall de entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra
 Fonte: <https://esab125.wordpress.com/tag/brotero/page/5/>

Também os relatos e imagem (cf. Figura 50) do sujeito D aludem à entrada da escola: “(...) ao transpormos o portão e após subirmos meia dúzia de degraus estávamos internados no edifício (...), à nossa esquerda, no mesmo átrio, num pequeno cubículo, encontrava-se o pbx e um rosto sorridente a receber-nos. Surgia-nos, em grande plano, um painel em ferro forjado com figuras alusivas ao comércio e à indústria, dizem da autoria do “lápiz” de Almada Negreiros (...)”.

Entrada

Entrada



Figura 50- Fachada e antiga entrada principal da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: <http://interactsite.blogspot.pt/2009/11/escola-secundaria-avelar-brotero-acolhe.html>

Pavilhão
Poliva-
lente

Ainda no primeiro grupo de espaços, surge no relato e imagem (cf. Figura 51), cedidos pelo sujeito E, o indicador “(...) salão polivalente da escola antiga (...). Espaço de passagem obrigatório. Dele se chegava ao SASE, bar de alunos, sala de apoio ao aluno, Serviços Administrativos, Conselho Diretivo, sala de professores, cantina, espaços verdes e à porta de saída da escola (...)”.

Pavilhão
Poliva-
lente



Figura 51- Salão polivalente da antiga Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte. Sujeito E

No que se refere aos espaços destinados às aulas, registam-se 3 referências. O sujeito C descreve: “(...) nós antigamente tínhamos aulas, não no bloco C, mas no bloco A, e era uma das salas em que tínhamos aulas. Era no rés-do-chão, as salas de Artes eram as salas do rés-do-chão (...)”. O sujeito F recorda: “(...) aquela fotografia (cf. Figura 52) foi tirada no laboratório de Biologia antes da intervenção da empresa Parque Escolar e retrata muito bem o que se passava em muitas das salas da escola até ao ano de 2009 (...)”, e finalmente o sujeito G relembra: “(...) recordo-me que lá atrás, onde os colegas de Educação Visual e Tecnológica davam aulas, - havia uns galinheiros, eram uns galinheiros, uns barracões a cair aos bocados(...)”.

Salas de
Artes

Laboratório



Laboratório

Figura 52- Antigo laboratório da Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra
Fonte: Sujeito G

Em síntese, as referências às entradas das escolas afirmam-se marcantes nos relatos produzidos pelos entrevistados, sendo único espaço eleito por mais que um sujeito (3) (cf. Quadro 19). Usando as palavras dos docentes este espaço destaca-se pela sua condição de comunicação da identidade da instituição.

Síntese:
A entrada

b) Tipologia do uso

A subcategoria “Tipologia do uso” é referente, como em anteriores subcategorias, à identificação dos usos dados aos espaços selecionados pelos professores para retratar.

Categoria: Espaço Selecionado para Retratar											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total		
		A	B	C	D	E	F	G			
Entrada/ Saída	Comunicação da imagem da instituição				1					1	5
	Espaço de acolhimento		1		1					2	
	Espaço de transição	1								1	
	Espaço de despedida				1					1	
Convívio	Espaço convívio	1				1				2	8
	Espaço de partilhas		1			1				2	
	Espaço de encontro	1			1					2	
	Espaço onde nos <i>cruzamos</i>				1					1	
	Espaço onde nos <i>cruzamos</i>				1					1	
Polivalência	Espectáculos (teatro, dança, música)			1					1	2	4
	Ações sociais			1						1	
	Jogos			1						1	
	Aulas			1					1	2	
Tipologia do uso	Espaço para receber pais	1								1	3
	Melhoramentos							1		1	2
	Obras							1		1	
	Total	4	2	4	5	2	3	2	2	22	
	Obs:	Organização do espaço clara (D)									

Quadro 20- Tipologia do uso

Entrar e sair

Da análise do Quadro 20 percebe-se uma grande frequência (5) de indicadores relacionados com os espaços mais referidos (cf. Quadro 20) - Espaço selecionado para retratar – a Entrada. O sujeito D refere: “(...) A entrada da escola, espaço que cruzamos todos dias para levar a cabo a nossa atividade profissional (...), é um espaço cruzado por mim e outros milhares diariamente, é o primeiro para um dia de trabalho para desenvolvermos a nossa atividade e é o último – não digo para desenvolver a nossa atividade porque ela continua em casa (...), e ilustra a intensidade do uso que refere numa das fotografias que selecionou (cf. Figura 53).



Entrar/Sair

Figura 53- Entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: Sujeito D

O mesmo sujeito prossegue: “(...) O painel indiciava de imediato a ligação da escola aos cursos técnicos mais profissionalizantes. A sua imagem quieta mostra-nos a atividade humana, cada linha é um pedaço de história da vida das muitas profissões embrionárias (...)” (cf. Figura 54).



Figura 54- Painel da antiga entrada da Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: <https://esab125.wordpress.com/page/12/>

Convívio – O sujeito A identifica outros usos para além do entrar e sair – o convívio, a conversa, a partilha e encontro são tipos de uso indicados em maior número (8 referências): “(...) a meio termo entre a escola, a formalidade da escola e o exterior, portanto era um espaço de transição (...) se as condições climatéricas fossem boas – era muito um espaço de convívio também (...), eu lembro-me que cheguei a receber uma vez um encarregado de educação ali num banquinho de jardim, a sala de receção dos encarregados de educação não era nada acolhedora ,ficava num outro extremo e o encarregado de educação tinha vindo um bocadinho fora de horas, portanto, acabámos por sentar-nos ali num banquinho de jardim, a conversar sobre (...)”. As fotografias seleccionadas reforçam o depoimento (cf. Figuras 45 e 46).



Figura 55- Espaços verdes da antiga entrada da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Figura 56- Espaços verdes da antiga entrada da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

Polivalência

Também incluímos no mesmo grupo de indicadores o espaço referido como “polivalente” mencionado pelo sujeito E: “(...) por lá passaram muitas peças de teatro, dança, música, muitas bolas de ping-pong, barulho de matraquilhos, dádivas de sangue, reuniões gerais, propaganda eleitoral, jantares de amigos e, o mais importante, conversas informais entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Por vezes, salvavam vidas, era aí que muitas vezes ouvia os alunos contarem as suas preocupações, desabafos e até histórias de amor durante os intervalos. Era o ponto de encontro, o centro das conversas e das brincadeiras (...)” (cf. Figura 57).

Polivalência



Figura 57- Aspectos do salão polivalente da antiga Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

Aulas

Segue-se, na frequência dos registos, os indicadores referentes os espaços de aula. Enquanto o sujeito G refere o espaço: “(...) onde os professores de Educação Tecnológica dariam lá as aulas, e os de Educação Visual, e nesse espaço surgiram de facto os atuais laboratórios de Física, Biologia e Química (...)”. O sujeito F relata a relação de uso que fazia com certos espaços, resultante do seu cargo diretivo: “(...) Raramente lá ia, não dava lá aulas... Só quando era solicitada a minha presença para constatar alguma deficiência encontrada na sala e tentar

arranjar uma solução para o problema. Desde a minha chegada a esta escola, em setembro de 2000, que sempre apresentei propostas de alterações de espaços e de transformações de espaços. Muitos verões foram utilizados para implementar essas alterações que foram executadas entre mim e alguns funcionários (...)."

Em síntese, os usos mais mencionados referem-se aos espaços de entrada que, para além esperados – entrar e sair –, podem adquirir usos associados ao convívio.

Síntese:
Entrar e sair
Conviver

c) Sentimentos/emoções

Com a subcategoria “Sensações, Sentimentos e Emoções”, pretendemos investigar a natureza do impacto emocional que o espaço selecionado para retratar, tinha no sujeito que o elegeu.

Categoria: Espaço Selecionado para Retratar												
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total			
		A	B	C	D	E	F	G				
Sentimentos/ Emoções	Ao ritmo das estações	1							1	2	Emoções “positivas”	
	Sensação de estar no jardim	1							1			
	Emoção da chegada				1				1	2		
	Emoção da partida				1				1			
	Amplitude	1							1	2		
	Liberdade	1							1			
	Agradável	1							1	8		
	Acolhedora	1							1			
	Energia					1			1			
	Alegria					1			1			
	Alma				1				1			
	Afeto					1			1			
	Coração					1			1			
	Viva					1			1			
	Novo					1			1	7		
	Dignificante	1							1			
	Determinação				1				1			
	Humildade				1				1			
	Sobriedade				1				1			
	Sentia que era intuitivo				1				1			
	Peça espetacular		1						1			
	Detestava								1	1	3	Emoções “negativas”
	Rejeição								1	1		
	Elitista								1	1		
Total		7	1	-	7	6	-	3	24			

Quadro 21- Sentimentos/Emoções

Uma vez mais se constata uma grande variedade de indicadores patentes nos relatos analisados (cf. Quadro 21), o que sugere a dificuldade da existência de unanimidade no que a sensações, sentimentos e emoções se refere. Desta forma, o agrupamento dos indicadores fez-se em função de semelhanças, por vezes complexas de determinar. Os grupos mais consensuais são aqueles que contêm os sentimentos e emoções “positivas” e, por oposição, aqueles que contêm os indicadores com uma carga mais “negativa”.

Visualiza-se facilmente pelo Quadro que os indicadores referentes qualitativamente positivos são maioritariamente manifestos nos depoimentos recolhidos. O sujeito E recorda: “(...) todos os dias aquela sala se vestia de um modo diferente e nela se respirava um ambiente novo. Era uma sala “viva”, pois quando por lá se passava sentia-se energia, havia alegria e boa disposição. A maioria dos laços afetivos criados entre os elementos da comunidade eram estreitados neste espaço, pois havia diálogo, troca de ideias: era o coração da casa (...)”. Talvez, não com uma carga tão comovente, os relatos de outros sujeitos possam, mesmo assim, ser considerados positivos. Parece-nos o caso do sujeito A: “(...) o facto de nós vermos, sei lá, numa altura as florzinhas, noutra altura as folhas a caírem, dava-nos a sensação de estarmos num jardim... numa espécie de antecâmara não é? A mesma coisa quando saíamos, já estávamos fora da escola e não estávamos, era um espaço intermédio que eu creio que era muito agradável (...), não era uma entrada monumental – aliás a entrada no edifício, como eu referi, era uma coisa assim exígua, não era assim muito dignificante, mas a isto contrapunha-se esta... esta amplitude...esta liberdade, não é? Daqueles pequenos degraus (...)”, e o do sujeito D: “(...) a entrada apresentava-se como um espaço humilde, marcando a sua presença sem se sobrepor à presença humana. O átrio era um pequeno espaço sóbrio, despojado, mas que transpirava a determinação das gentes que por ali passavam (...), tinha alma, respirava a gente que por ali andava. O coração pulsava da aglutinação de esforços, sendo cada um uma pequena peça da engrenagem (...). É isso, a chegada, o impacto, e à saída desprendemo-nos um pouco, mas mesmo assim não totalmente, mas encerramos aquele dia (...)”.

Os indicadores negativos surgem apenas da parte de um dos sujeitos (G) (cf. Quadro 21) que associa ao espaço uma série de sentimentos/emoções despoletados pela própria instituição. Nas suas palavras: “(...) Eu detestava a escola, sabes!? Detestava a escola. Era uma escola, na altura, PROFUNDAMENTE

ELITISTA. Virada para um grupo de alunos ESPECÍFICO, com um grupo de professores ESPECÍFICO, e toda a escola era assim (...).”

4.4. A escola depois da Intervenção

Para investigar a percepção de cada sujeito entrevistado acerca dos espaços escolares após o processo de requalificação, desenhámos a área temática “A Escola Depois da intervenção”. Esta área temática está organizada em três categorias: “Espaço Geral”, “Espaço Selecionado para Retratar” e “Balanço(s)”.

Tema: A Escola Depois da Intervenção	
Categoria	Subcategoria
Espaço Geral	Tipologia do espaço Tipologia do uso Sentimentos/Emoções
Espaço Selecionado para Retratar	Tipologia do espaço Tipologia do uso Sentimentos/emoções associados
Balanço(s)	Tipologia do espaço Tipologia do uso Qualidade do espaço Organização do espaço Alteração das práticas Qualidade dos materiais Expectativas Auscultação dos docentes Sentimentos/emoções associados

Quadro 22- Escola depois da intervenção

O Quadro 22 apresenta-nos as categorias e subcategorias selecionadas para esta área temática, com a inovação da síntese final sobre o PMEES.

4.4.1. Espaço Geral

Com a categoria “Espaço Geral”, acessível no Quadro 23, desejamos perceber, recorrendo aos relatos orais dos sujeitos e às imagens fotográficas que estes recolheram, se os espaços recentemente modernizados foram já capazes de se constituírem suficientemente significativos por forma a promoverem a produção de memórias e emoções.

Espaço geral	Tipologia do espaço Tipologia do uso Sentimentos/Emoções
--------------	--

Quadro 23- Espaço Geral

a) Tipologia do espaço

Pretendemos com a criação da subcategoria “Tipologia dos espaços” (cf. Quadro 24) identificar e analisar o tipo de espaços, que foram já capazes de se afirmar pertinentes nas memórias e ações dos professores questionados.

Categoria: Espaço Geral											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total			
		A	B	C	D	E	F		G		
Sala professores	Sala de professores	1		1	1	1			4	7	
	Gabinetes de trabalho	1	1					1	3		
Sala aula	Salas de aula		1	1				1***	3	6	
	Laboratórios					1	1		2		
	Salas de informática						1		1		
Apoio às atividades	Biblioteca	1					1		2	4	
	Refeitório/cantina						1		1		
	Papelaria/reprografia						1		1		
	Salas da direção						1		1		
Caráter administrativo	Outros espaços...de carácter mais administrativo	1		1*			1**		3	4	
	Espaços de circulação							1	1		1
	<i>Openspace</i>		1						1		1
	Total	4	3	3	1	2	7	3	23		
Obs:	*sala diretores de turma ** Secretaria *** espaços desportivos										

Quadro 24- Tipologia do espaço

Com se deduz do Quadro 24, no que se refere a esta subcategoria, a partir das respostas dos inquiridos identificámos quatro tipos de espaços, que agrupámos em função das suas características específicas ou tipo de atividades aí desenvolvidas.

Curiosamente, ou talvez não, verificam-se muitas semelhanças entre estes grupos de indicadores e aqueles que observámos quando estudámos o espaço antes da intervenção (cf. Quadro 13).

O grupo mais citado (7 referências), apenas omitido por 1 inquirido, refere-se aos espaços mais frequentados pelos professores fora dos tempos de aulas – a sala de professores e os gabinetes de trabalho.

Sala
de
Professores

Gabinetes
de trabalho



Sala de
Professores

Figura 58- Atual sala de professores da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra

Relativamente à nova sala de professores (cf. Figura 58), o sujeito A relata: “(...) eu sou das pessoas que continua a frequentar a sala de professores porque para já tenho que ir comendo, não é? Um bocadinho ao longo da manhã para aguentar o ritmo, portanto, acabo por ir lá pelo menos uma vez (...)”; espaço também eleito pelos sujeito C – “(...) além das salas de aula, a sala de professores (...)”, e pelo sujeito E “(...) – a sala de professores, claro (...)”.

Sala de
Professores

Openspace

A respeito dos gabinetes de trabalho criados pelos novos projetos arquitetônicos, o sujeito A refere: “(...) a sala de departamento, onde nos encontramos, porque muitas vezes é aqui que estão também algumas colegas a trabalhar e obviamente são os espaços privilegiados (...)”. O sujeito D relata – “(...) Este, é este, o *openspace*, a sala de trabalho dos professores (...)”, já sobre o mesmo espaço e o novo conceito que lhe está subjacente o sujeito B desabafa: “(...) as pessoas continuaram com armários antigos e fizeram pseudogabinetes fechados com armários antigos dentro dos espaços de... planos direitos, brancos, de entradas de luz natural como aqui ao lado das oficinas ... as pessoas fizeram nichos com armários para lá porem o computador, para lá terem as pastas antivírus que tinham e aquelas coisas todas e fizeram PSEUDOGABINETES, ao contrário do espírito de openspace completamente diferente, portanto as pessoas não souberam (...)”. E o sujeito G remata: “(...) sou obrigado a estar numa sala – chamaram-lhe a sala de expressões – e estou ali assim... como não tenho tempo para ir à sala de professores, ou melhor, como não sou “obrigado” a lá ir por ali fico! E como por ali fico estou sempre a conviver com os mesmos! Os de EF, 2 ou 3 cromos que por ali aparecem para fumar lá dentro! E pronto, é um bocadinho estúpido (...)”.

Sala de professores

Sala de aula

Em segundo lugar nas referências dos inquiridos (6 referências por parte de 5 dos sujeitos), uma vez mais sem surpresas, figuram os espaços de sala de aula, citados por 5 docentes. O sujeito G enuncia: “os locais onde dou aula, a circulação entre espaços – porque aquilo é como se fosse uma escola gigantesca, porque tenho de ir à piscina, depois ao multidesportos, depois ao ginásio, depois ao telheiro (...)”.

Apoio à atividade letiva

Administrativos

Outros indicadores apontam mais espaços, especialmente os que alojam serviços e equipamentos de apoio à atividade educativa. O sujeito A menciona-os no seu depoimento: “(...) depois, claro, frequentamos outros espaços precisamos de ir lá abaixo fazer alguma tarefa mais, de caráter mais administrativo...também a biblioteca (...)”, para o sujeito C: “(...) a sala dos diretores de turma, muito, é um sítio onde gosto de estar (...)”. O mesmo tipo de espaços surge referido pelo sujeito F: “(...) praticamente os mesmos - secretaria, biblioteca, salas da direção, as salas de Informática, o refeitório/cantina, papelaria/reprografia e bar de alunos, acrescidos de muitos espaços técnicos onde se encontram instalados muitos dos equipamentos da escola, nomeadamente os equipamentos de ventilação (...)”.

Em síntese, tal como no “Espaço Antes da Intervenção” (cf. Quadro 13), os indicadores revelam a hierarquia dos espaços, para os professores inquiridos: 1º- Sala de professores/ gabinetes de trabalhos; 2º - Salas de aula; 3º - Espaços de apoio à atividade letiva e 4º - Espaços de carácter administrativo.

b) *Tipologia do uso*

A subcategoria “Tipologia do Uso” (cf. Quadro 25) refere-se, como anteriormente, à identificação dos usos dados aos espaços selecionados pelos professores, desta vez nas escolas após o Programa de Modernização da Parque Escolar.

Categoria: Espaço geral*										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total		
		A	B	C	D	E	F		G	
Tipologia do uso	Coabitamos/ partilhamos um espaço	1							1	3
	pontualmente convivemos	1				1			2	
	pouco uso /pouca frequência	1							1	5
	não encontramos as pessoas	1							1	
	Não usada (vazia)							1	1	
	Ninguém se senta			1		1			2	
	Concentram-se muito ou num extremo	1							1	
	Pessoas juntam-se			1					1	2
	Trabalhar							1	1	2
	Estar							1	1	
	Uso desadequado			1					1	1
	Pequeno o espaço (para o pretendido)	1							1	1
	Total		6	-	3	-	2	-	3	14
Obs:	*Sala de professores									

Quadro 25- Tipologia do uso

Por uma questão de interesse, clareza da análise e abundância de indicadores, optou-se por apenas estudar a tipologia do uso dado ao espaço mais indicado pelos sujeitos da investigação. Deste modo, relativamente à sala de professores, observa-se algum peso (referido por 4 dos 7 inquiridos) no que se refere à opinião de que estes espaços são agora menos frequentados. O sujeito A afirma-o claramente: “(...) nem toda a gente passa pela sala de professores (...) poucas pessoas utilizam esse espaço como espaço de trabalho (...), as pessoas convivem menos, passam-se dias em que nós NÃO ENCONTRAMOS as pessoas (...) continuamos a ter... eu acho, uma POUCA FREQUÊNCIA (...), não passo

Não utilizam

Pouca frequência

tantas vezes (...) porque o percurso é muito longo até lá, encontramos-nos MUITO MENOS do que nos encontrávamos (...). O sujeito D confirma: “(...) há uma NÍTIDA DIFERENÇA! E agora como há professores que têm de percorrer um espaço que fica TÃO LONGE já nem vêm à sala de professores... Nesse aspeto há uma grande dispersão (...)”. O sujeito G desabafa: “(...) agora nós não encontramos... eu não vejo colegas desde setembro! Encontrei-os agora na reunião de avaliação...! NÃO SEI DE NADA! Nem elas! Ninguém vai à sala de professores! (...)”. E prossegue: “(...) fizeram-se salas de trabalho para os diferentes departamentos, eu é muito RARO lá passar nessas salas de departamento, mas nas poucas vezes que lá passo não vejo ninguém a trabalhar (...), passou-se a trabalhar as coordenações de ano, de nível, mas de uma forma INSTITUCIONAL, NO HORÁRIO! As pessoas, mesmo que não queiram, mesmo que não tenham nada para dizer uma a outra têm de lá ir! Na altura isso fazia-se de uma forma mais ESPONTÂNEA. Quantas vezes é que assisti a isto...! Professores de Matemática a acabarem a aula e irem a correr para a sala de professores para tirarem uma dúvida (...), acabou tudo... mas acabou tudo mesmo (...)”.

Observa-se que, para além da questão das distâncias que é necessário percorrer até à sala de professores, é apontada pelos sujeitos investigados outra razão para este esvaziar de frequência da sala de professores verificado pelos inquiridos – a transferência do uso dado anteriormente ao espaço para os novos gabinetes de trabalho ou salas de departamento. O sujeito C afirma: “(...) É um facto que o existir de departamentos, sala para cada departamento, faz com que as pessoas de determinado departamento estejam ali muito mais (...)” .

São também apontados, por alguns inquiridos, problemas ao nível do uso do espaço causados pelo mobiliário e pela sua disposição. O sujeito A refere: “(...) aquele conceito... aquelas cadeiras que ocupam imenso espaço e que dão a ideia que as pessoas estão ali para tomarem um refresco, que vem alguém a perguntar o que é que quer tomar... não funciona claramente! Não é mobiliário adequado – aliás, algumas pessoas até têm dificuldade em levantar-se quando se sentam lá (...)”; opinião reforçada pelo sujeito C – “(...) agora existe aquele modelo de cadeiras de baloiço que não tem nada a ver com uma sala de trabalho, sala de professores, não está minimamente adequada. Existem aquelas cadeiras de baloiço, que nós depois até temos dificuldade em levantarmo-nos, NAQUELAS CADEIRINHAS (cf. Figura 48) quase ninguém se senta (...)”. O mesmo sujeito acrescenta: “(...) as pessoas

concentram-se muito ou NUM EXTREMO ou no outro, existe a parte do bar que tem mesas com cadeiras e é ONDE as pessoas se juntam mais! As pessoas juntam-se à volta de uma mesa, até se torna pequeno o espaço para tanta gente (...)."

Em síntese, as alterações introduzidas nas salas de professores (disposição, mobiliário, criação de espaços de trabalho independentes) produziram alteração ao nível do seu uso, que passou agora a ser muito reduzido.

Síntese:
Pouco usada

c) Sentimentos/emoções

Com esta subcategoria ambicionamos investigar se os espaços anteriormente indicados na “Tipologia do Uso” (cf. Quadro 25) foram já capazes de se constituir suficientemente importantes para provocar as emoções e sentimentos nos sujeitos. Com esse objetivo traçado, criámos a subcategoria “Sentimentos e Emoções Associados”, cujos dados recolhidos apresentamos, de seguida (cf. Quadro 26), com os respetivos indicadores expressos pelos sujeitos.

Categoria: Espaço Geral										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Sentimentos/ Emoções	Sala de espera de aeroporto	1							1	8 Sentimentos “negativos”
	Aspeto impessoal	1							1	
	Não se sentem muito confortáveis	1							1	
	Perdeu a componente humana					1			1	
	Dispersa (gasto de tempo)			1					1	
	Perdida			1					1	
	Resistência		1						1	
	Chatice		1						1	
	Gosto de estar			1					1	6 Sentimentos “positivos”
	Maravilhadas							1	1	
	Impressionante							1	1	
	Beleza							1	1	
	Mexeu comigo			1					1	
	Liberdade		1						1	
Total		3	3	4	-	1	-	3	14	

Quadro 26- Sentimentos/Emoções

Da análise efetuada ressalta a predominância de indicadores expressivamente de pendor negativo (8 referências), quer relativamente ao espaço

mais apontado no Quadro 24 (sala de professores), quer relativamente aos espaços das escolas em geral.

O sujeito A alude à sala da de professores: “(...) dava muito a sensação que estávamos na sala de espera de um aeroporto (...) e toca de organizar um pouco a sala para MINIMIZAR esse aspeto impessoal que a sala tinha (...), os professores não se sentem muito confortáveis, estando enfiados nos seus departamentos (...)”.

No geral, verificamos a mesma tendência de dificuldades de adaptação. O sujeito B refere-o: “(...) as pessoas NÃO SOUBERAM, e tiveram muita resistência, porque não souberam funcionar nos novos espaços, era tudo uma chatice! (...) NÃO SOUBERAM MOVIMENTAR-SE, foi estranho para elas movimentarem-se nesses espaços mais amplos, mais dinâmicos ... com uma liberdade de movimentos muito maior, agora... trouxe mais movimentos para ALGUNS... que estavam habituados a movimentos muito curtos (...)”. O sujeito C evidencia o mesmo “sentir”, agora na primeira pessoa: “(...) uma pessoa que chegue aqui pela primeira vez sente-se totalmente perdida! Nós tivemos agora uma colega que chegou... nova, não é? Ela pediu-me para eu a ir esperar à entrada! Imagina, uma pessoa que venha de fora, eu não sei, não faz ideia onde é a sala de professores, onde é a secretaria, não é? Isto é ENORME! Sentimo-nos completamente perdidos! (...), isso mexeu comigo! (...), é certo que esta escola, enorme como é, nos dispersa muito mais! Nós, para chegarmos à sala de professores, perdemos metade do intervalo...para ir a um serviço qualquer (...). O sujeito D tem queixas relativamente à estrutura: “(...) Não é tão clara, não é linear! (...)”. O sujeito E lamenta: “(...) mas onde se perdeu a componente humana da educação, aquilo que ficava depois de partir (...)”.

No entanto, alguns (3 sujeitos) são capazes de apontar aspetos positivos. É o caso do sujeito C: “(...) a sala dos diretores de turma, muito, é um sítio onde gosto de estar porque é quentinha... muito quentinha, é a mais quente talvez de todas, e depois não tem assim muita gente! Conseguir-se trabalhar lá, tem os computadores com acesso à direção de turma, registo de faltas, pronto, é um espaço pequenino de que eu gosto (...)”. O sujeito D considera que: “(...) devido precisamente à arquitetura, o tipo de arquitetura que nos transmite isso... a limpeza, o facto de as paredes serem todas brancas, tudo branco, haver muito vidro, muito espelho, isso transmite-nos a sensação de espaço aberto, amplo (...)”. O sujeito F revela: “(...) para mim não, dado que não leciono disciplinas nestes laboratórios, mas para os professores que as lecionam estão muito satisfeitos com as condições dos

laboratórios, (...) muitos dos professores sentem-se muito bem nesta “nova” escola, principalmente para os que vêm de fora, por não estarem familiarizados com as condições que existem nesta escola (...)”. E o sujeito G remata: “(...) andava a apresentar os espaços (risos), o espaço físico da escola! E as pessoas saíam dali de facto maravilhadas e *impressionadas, exatamente, com as cores, com o ESPAÇO*, com a beleza arquitetónica da escola, porque a escola, de facto, é muito bonita, com o restauro agora ficou muito bonita (...)”.

Espaço bonito

Em síntese, apesar da pouca diferença no número de referências por parte dos sujeitos (cf. Quadro 26), observa-se uma supremacia dos sentimentos “negativos” face aos sentimentos “positivos”.

Síntese: mais “sentimentos negativos”

4.4.2. Espaço selecionado para retratar

A categoria “Espaço Selecionado para Retratar” foi concebida com o propósito de conhecer mais profundamente a relação já estabelecida entre os professores e os novos espaços das escolas. Com esse propósito solicitou-se aos sujeitos do estudo que recorressem às suas vivências e que recolhessem imagens fotográficas para construir uma narrativa a respeito dos espaços das suas escolas após a intervenção levada a cabo pelo PMEES (cf. Anexo A).

Espaço Selecionado Para Retratar	Tipologia do espaço Tipologia do uso Organização do espaço Sentimentos/Emoções
----------------------------------	---

Quadro 27- Espaço selecionado para retratar

a) Tipologia do espaço

A subcategoria “Tipologia do Espaço”, acessível no Quadro 28, foi delineada com a intenção de identificar qual o espaço mais significativo para o inquirido, no que à nova escola se refere.

Categoria: Espaço Selecionado para Retratar										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Entrada	<u>Nova entrada</u>	1	1		1				3	3
	<u>Biblioteca</u>	1							1	1
Outros	<u>Grande auditório</u>			1					1	1
	<u>Corredores</u>				1				1	1
	<u>Espaços exteriores</u>					1			1	1
	<u>Sala de professores</u>							1	1	1
	Total		2	1	1	2	1	-	1	8

Quadro 28- Tipologia do espaço

Pela análise observa-se claramente (cf. quadro 28) que houve um espaço eleito pelos questionados. Três dos professores indicaram o espaço de entrada das suas escolas, ao passo que os outros três fragmentaram a sua escolha por outros espaços. O sujeito A é um dos primeiros: “(...) e, pela primeira vez, a entrada fazia-se pela porta principal (...)”; o sujeito B também a seleciona: “(...) Desde o grande e desocupado “pátio” de entrada, após o portão, todas as pessoas deparam com o hall de entrada (...)”; e por fim o sujeito D: “(...) a entrada da escola. Ao transpormos o portão caímos num espaço amplo, aberto luminoso e minimalista. Esperam-nos umas portas envidraçadas e um torvelinho de correntes de ar (...) (cf. Figuras 59 e 60)”.

O auditório, os espaços exteriores, os corredores e a biblioteca são os espaços também indicados. O sujeito A menciona: “(...) no espaço mais informal da biblioteca, ainda se conseguiu algum silêncio e atenção (...)”. O sujeito C elege: “(...) depois das obras, a escola passou a ter um “grande auditório” (...)”. O sujeito E indica: “(...) estes corredores são os espaços que percorremos para lá e para cá todos os dias (...)”.

Interessante é a menção feita pelo sujeito G que refere a sala de professores pela ausência, ou seja, por ela ter deixado de existir nos mesmos moldes: “(...) porque, de facto, só agora me apercebi da importância da sala dos professores (...)”.

Síntese:
Entrada

Sala de
professores
(ausência
de...)



Figura 59- Pátio da Entrada da atual Escola secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: Sujeito D



Figura 60- Pátio da Entrada da atual Escola secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: Sujeito D

a) *Tipologia do uso*

A subcategoria “Tipologia do Uso” refere-se, uma vez mais, à identificação dos usos dados aos espaços selecionados para retratar anteriormente identificados (cf. Quadro 28).

Categoria: Espaço Selecionado para Retratar										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Entrada	Amontoavam-se à entrada/Fluxo lento	1							1	5
	Entrada		1		1				2	
	Passagem					1			1	
	Encaminhamento/distribuição		1						1	
Espetáculos	Espaço de trabalho e lazer	1							1	2
	Contactar/reunir		1						1	
	Apresentações dos trabalhos (de oficina de teatro)			1					1	3
	(no auditório) cabiam 400 pessoas			1					1	
	(no auditório) em cima de um palco			1					1	
	Desajustado	1							1	1
	Não usado							1	1	1
Total		3	3	3	1	1	-	1	12	

Quadro 29- Tipologia do uso

Procedemos como anteriormente, ao agrupar indicadores que consideramos semelhantes (cf. Quadro 29) no que se refere ao tipo de uso, e constatámos que, como seria de esperar, a um mesmo tipo de espaço correspondem usos do mesmo tipo.

Síntese:
Uso +
referido :
entrada/
saída/
passagem

Sendo que anteriormente o espaço mais apontado (3 sujeitos) foi a entrada (cf. Quadro 28), aqui o uso mais referido, por 4 dos sujeitos, diz-lhe respeito e refere-se à entrada/saída/passagem.

Circulação
de pessoas

O sujeito A, a respeito da entrada, refere: “(...) Alunos, professores e alguns funcionários amontoavam-se à entrada. O fluxo era lento e aproveitava-se para apreciar a novidade (...)”. Para o sujeito B, “(...) as pessoas deparam com o hall de entrada e são “encaminhadas” para os restantes espaços escolares. Os alunos distribuem-se para espaços de aulas em dois blocos, logo encaminham-se para as salas dos blocos da direita ou da esquerda; as pessoas que necessitam de contactos com os serviços da escola, secretaria, direção ou anfiteatro, movimentam-se em espaços circunscritos e não interferem com os restantes. Os elementos da

direção e os professores organizam-se e contactam-se em espaços específicos autónomos, também sem contacto com os outros espaços escolares (...).”

A biblioteca merece também, por parte do sujeito A, uma referência: “(...) os alunos consideram este um espaço de trabalho e lazer, procurando-o com frequência a várias horas do dia. Também os professores o frequentam (...) um equipamento deste género, quando pensamos, por exemplo, em alunos do 5º ou 6º anos, eu acho que está perfeitamente desajustado (...), os alunos que vão para lá conversar alto porque não estão visíveis (...), não fomenta muito o convívio, fomenta o convívio, é quanto a mim a forma errada (...), dificuldades no controlo do comportamento dos alunos (...)” (cf Figura 61).

O sujeito C aponta o novo auditório: (...) as apresentações dos trabalhos de oficina de teatro, sempre foram um sucesso! Mas, numa sala de aula, onde não cabem mais de 40 pessoas – bem apertadas, por sinal. Até este dia (...) grande mesmo, para quem estava habituado a uma sala onde não cabiam mais do que 40 pessoas! No enorme auditório cabiam cerca de 400 pessoas... afinal apenas dez vezes mais pessoas do que na sala de teatro (...)” (cf. Figura 62).

Por fim, de novo, a referência a uma nova sala de professores, por parte do sujeito que desabafa: “(...) Ninguém vai à sala de professores (...)”.

Biblioteca : uso desajustado

Auditório: Apresentações

b) Organização do espaço

A subcategoria “Organização do espaço “ é referente à forma como o novo espaço seleccionado para retratar está organizado.

Categoria: Espaço Seleccionado para Retratar										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Organização do espaço	Mais disperso/ Imensos/longos				1	1			2	5
	LABIRINTÍCO!				1				1	
	Pouco clara				1				1	
	Organização rígida				1				1	
	Adequada						1		1	
	Total				4	1	1		6	

Negativo

Positivo

Quadro 30- Organização do espaço



Figura 61- Nova biblioteca da Escola secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes

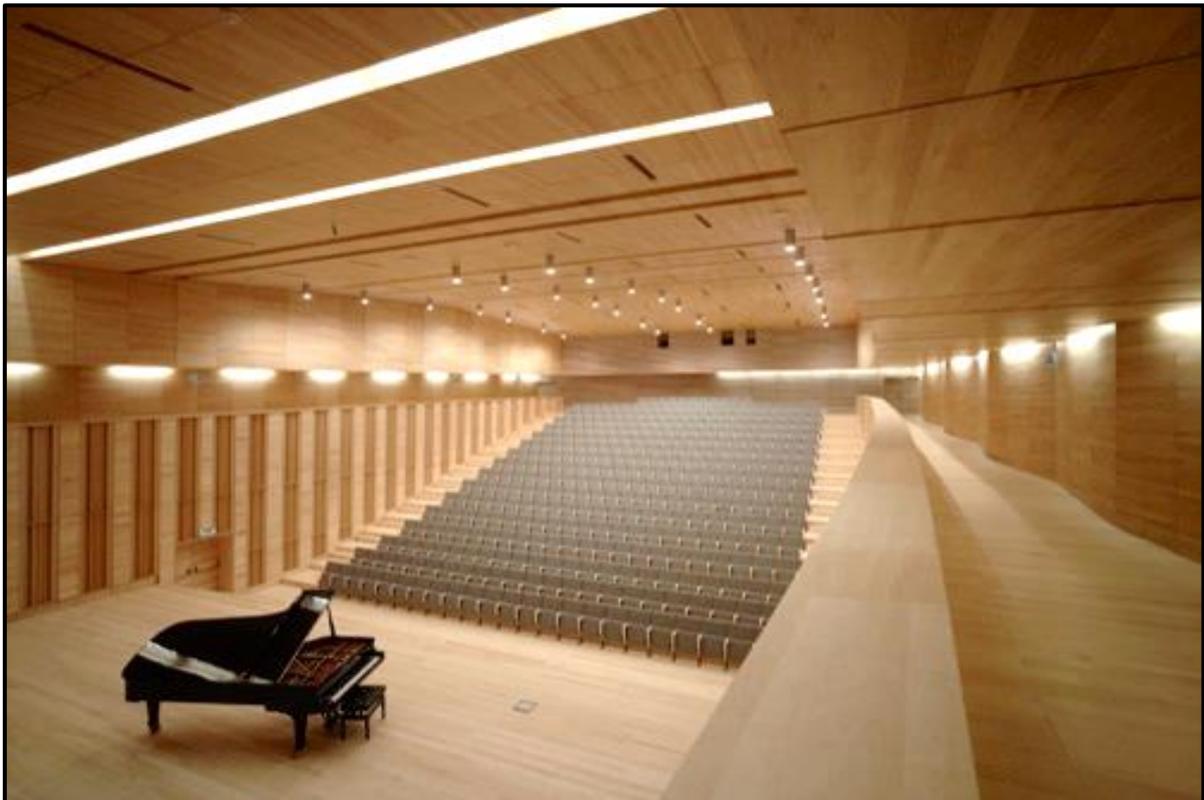


Figura 62- Grande auditório do Conservatório de Música de Coimbra / Escola Secundária Quinta das Flores em Coimbra
Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/pt/escola/067>

Nesta subcategoria, da observação do quadro, percebe-se que apenas 1 investigado considera adequada a organização do espaço – o sujeito F, que considera: “(...) as condições, de uma maneira geral, correspondem às suas práticas, são adequadas (...)”; enquanto todos os restantes (6) referem aspetos negativos na organização espacial do novo espaço que selecionaram para retratar (cf. Quadro 28).

Os restantes entrevistados, quando referem os aspetos organizativos ou orgânicos do espaço, fazem-no recorrendo a críticas mais ou menos severas. Para o sujeito D: “(...) é tudo muito mais disperso e, às vezes, LABIRINTÍCO! Tu entras aqui na escola e às vezes ficas... os que chegam de novo, chegam aqui e ficam um bocadinho perdidos, porque essa definição de espaços não está tão clara (...)”. O o sujeito E refere: “(...) ficam corredores imensos, que percorremos para lá e para cá todos os dias ... com melhores condições de trabalho... às vezes (...)” (cf. Figuras 63 a 66).

Labirintico

Imenso



Figura 63- Escadarias na Escola Secundária Avelar Brotero, em Coimbra
Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/>



Figura 64- Mangas de acesso da Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Figura 65- Mangas de acesso da Escola secundária Quinta das Flores em Coimbra
Fonte: José Pedro Fernandes



Figura 66- Corredores da Escola Secundária Quinta das Flores, em Coimbra
Fonte: <http://www.parque-escolar.pt/>

c) Sentimentos/Emoções

A subcategoria “Sentimentos/Emoções”, analisada no Quadro 31, regista o impacto emocional que o espaço da escola nova, escolhido para retratar pelos professores, teve já nos entrevistados.

Categoria: Espaço Selecionado para Retratar										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
"Positivos"	Familiar	1							1	10
	Memórias	1							1	
	Orgulho	1					1		2	
	Alma				1				1	
	Muito satisfeitos						1		1	
	Sentem-se muito bem						1		1	
	Bonita						1		1	
	Satisfeito						1		1	
	Vantajosas		1						1	
"Negativos"	Desconhecida	1							1	14
	Desconforto	1							1	
	Sacrifício	1							1	
	Medo			1					1	
	Aterrorizada			1					1	
	Perturbador			1					1	
	Aversão				1				1	
	Desumanos					1			1	
	Dificuldade de relacionamento		1						1	
	Perdidos				1	1			2	
	Espaço CONFUSO BLOQUEADO	1							1	
	Enorme vergonha			1					1	
	Revolta							1	1	
"Neutros"	Aceitação		1						1	7
	Imensidão				1				1	
	Causa impacto				1				1	
	Indiferença				1				1	
	Colorido				1				1	
	Futuro anunciado/nostalgia/saudade	1							1	
	Anunciava a modernidade novo conceito	1							1	
Total		9	3	4	7	2	5	1	31	

Quadro 31- Sentimentos/Emoções

No que concerne à subcategoria abordada, o quadro de síntese (cf. Quadro 31) revela um vasto leque de indicadores a analisar, motivo pelo qual tentámos fazer o seu agrupamento segundo a semelhança das suas características mais marcantes. Não sendo fácil, tentámos associar os indicadores que exprimissem sensações, sentimentos e emoções com conotação "positiva", os de conotação "negativa" e, por último, os mais "neutros".

"Negativos":

Verificámos a predominância dos indicadores com conotação "negativa", como é o caso do sujeito A: "(...) é um espaço CONFUSO... é um espaço que surge

Confuso

BLOQUEADO por um muro, acaba por ser um espaço que não é muito agradável. Eu estava cheia de medo! (...)”. Para o sujeito B: “(...) alterações essas nem sempre bem aceites e achadas profícuas. Pareceu-me haver, inclusive, alguma dificuldade de “relacionamento” com os novos espaços (...)”. O episódio narrado pelo sujeito C está cheio de emoções: “(...) aterrorizada! Duas coisas podiam acontecer: ou o auditório enchia, afinal os alunos tinham convidado os pais, os irmãos, os amigos, e a apresentação podia correr mal... Era uma enorme vergonha! Uma vergonha tão grande como aquele imenso auditório. Ou... podia não aparecer ninguém... o vazio iria ser perturbador (...)”.

Aterrorizada

Imenso

Perturbador

Ainda no primeiro grupo de indicadores, regista-se a opinião do sujeito D: “(...) remete-nos para a indiferença, chegando ao ponto de olharmos e não vermos (...)”; e a do sujeito E: “(...) uma imensidão esmagadora de espaço. Este novo espaço obriga-nos a grandes desafios, temos que definir trajetos, traçar caminhos, sob pena de ficarmos perdidos. Gerou uma certa aversão, aos muitos que já estavam habituados à sua “velha entrada”. Esta nova entrada aberta convida-nos à aceitação dos múltiplos caminhos que se intersectam e o intersectam. Será este aparente vazio uma forma de falar sobre a liberdade de cada escolha? (...)”. O sujeito G vai ainda mais longe: “(...) FOI A MAIOR TRETA QUE A ESCOLA FEZ! Eu vou lutar até ao fim da minha vida com todas as forças para acabar com aquilo (...). DESTRUIRAM COMPLETAMENTE A ESCOLA (...)”.

Esmagador

Vazio

Luta

Alguns dos sujeitos com opinião mais negativa também têm aspetos positivos a referir. O sujeito A relata: “(...) Uma escola simultaneamente familiar e desconhecida erguia-se à nossa frente (...) misto de orgulho e desconforto. Orgulho pelo facto de termos uma escola renovada, de ter valido a pena o sacrifício de termos trabalhado ao longo de quase dois anos em condições precárias; desconforto pelo facto de sabermos que jamais iríamos ser recebidos pelo verde das árvores e das plantas da antiga entrada, pela largura do espaço e pelo sol que nos acompanhava até à porta do edifício (...)”. Para o sujeito F: “(...) a escola está muito bonita (...), muita satisfação e orgulho em ter feito parte das pessoas que lutaram para que as transformações fossem uma realidade. Sim, bastante satisfeito (...)”. Finalmente o sujeito E faz uma síntese muito interessante: “(...) Esta nova entrada anunciava a modernidade, a escola vestida segundo um novo conceito, nem sempre fácil de assimilar (e isso percebia-se nas conversas), e as memórias tornar-se-iam apenas isso, memórias (...) Este espaço branco e aberto que convida a que cada

Desconforto

“Positivos”:

Bonita
Orgulho

Moderna

Colorido

um o redesenhe mentalmente, porque é de todos e não é de ninguém. Um espaço que causa impacto. Num dia frio e de muita chuva, este espaço incorporou uma alma diferente. O que parecia impessoal tornou-se colorido e cheio de propriedade. O dia da Feira... tinha muito mais cores do que as compõem o arco-íris (...)."

Síntese:
(ainda)
mais
aspectos
"negativos"

Em síntese, apesar de a maioria de indicadores observados (14) serem marcadamente "negativos", o que parece evidenciar as dificuldades que os docentes ainda apresentam ao nível da aceitação das novas estruturas e dinâmicas espaciais, verifica-se também um grande número de indicadores "positivos" (10), que demonstram que os docentes também associam aos espaços boas emoções.

4.4.3. Balanço(s)

Pretendemos com a criação da categoria "Balanço(s)", acessível no Quadro 32, perceber quais os espaços, assim como as suas qualidades, organização e usos que corresponderam ou não às expectativas criadas nos docentes pelo programa de modernização das escolas. Quisemos saber ainda se as transformações ocorridas nos espaços produziram alteração nas práticas pedagógicas e se os professores se sentiram participantes nesse processo. Por fim, averiguámos quais as emoções e sentires gerados nos professores por todo o processo.

Balanço(s)	Tipologia do espaço Tipologia do uso Qualidade do espaço Organização do espaço Alteração das práticas Qualidade dos materiais Expectativas Auscultação dos docentes Sentimentos/emoções associadas
------------	--

Quadro 32- Balanço(s)

a) *Tipologia do espaço*

A subcategoria "Tipologia do Espaço", analisada no Quadro 33, refere-se à identificação dos espaços referidos pelos sujeitos no balanço final do processo de modernização das escolas.

Categoria: Em síntese											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos						Total			
		A	B	C	D	E	F	G			
Tipologia do espaço	Entrada		1		1		1		3	3	Entrada
	Salas das artes		1	1					2	3	Sala de aula
	Laboratórios						1		1		
	Sala de professores							1	1	3	Sala de professores
	OPENSACE (s. professores)				1				1		
	Gabinetes					1			1		
	Auditório	1		1					2	3	Auditório
	Campo exterior coberto/auditório						1		1		
	Biblioteca				1				1	1	Apoio às atividade
	Refeitório/cantina						1		1	1	
	Espaços de comunicação entre blocos	1							1	1	
	Ausência do Polivalente	1				1			2	2	
	Total		3	2	2	3	2	4	1	17	

Quadro 33- Tipologia do espaço

Depois de identificados os espaços, procedeu-se à sua organização por grupos com semelhante tipo de utilização.

Da análise efetuada ressalta a existência quatro grupos, todos com 3 referências e um outro composto por espaços de funcionalidades diversas.

A entrada é mencionada por 3 dos sujeitos. Para o sujeito B: “(...) A grande alteração constou da mudança da entrada da escola (...)”, o sujeito D também lhe faz referência: “(...) na entrada, MUITO, completamente diferente (...)”.

Com o mesmo número de menções surgem depois os espaços de sala de aula, referidos pelo sujeito B: “(...) nesta escola as salas ficaram pequenas (...)”; pelo sujeito C: “(...) as salas de aula, pronto, não estavam assim tão diferentes, não mudaram assim TANTO, este espaço de Artes podia ter sido muito melhor pensado. Devia ter sido pensado de raiz, isto agora não há como dar volta (...)”; e ainda pelo sujeito F: “(...) e os laboratórios das disciplinas de Ciências. Pela sua modernidade e pelas suas valências (...)”.

Seguem-se-lhes os espaços reservados aos professores – de trabalho e de convívio, mencionados pelo sujeito D: “(...) Possivelmente a parte mais inesperada foi precisamente esta do OPENSACE (...)”; pelo sujeito E: “(...) ganhámos, sem dúvida, ao nível dos gabinetes de trabalho, são espaços onde podemos estar a

Salas de professores

preparar os materiais para as aulas (...); e finalmente o sujeito G: “(...) mas isto não é propriamente uma sala de professores, isto é pressuposto serem os GABINETES DOS GRUPOS! (...)”. E: “(...) agora o único espaço que nós temos é esta sala de professores e muitos já nem vêm à sala de professores ...! (...)”

Auditório

O último dos quatro grupos de espaços mais referidos diz respeito à realização de espetáculos culturais e desportivos. O sujeito A confidencia: “(...) nunca pensei que pudéssemos vir a ter um auditório excelente como efetivamente temos, portanto, algumas superaram efetivamente as expectativas (...)”. Porque foi aquele que teve um impacto enorme na minha pessoa, porque agora aquele anfiteatro ENORME... nada tinha a ver com as salitas onde se apresentavam os trabalhos antigamente, percebes? Foi o espaço que eu notei ... que mudou mais. O sujeito F também refere: “(...) o campo exterior coberto, pela possibilidade de se efetuar atividades para um público, dado ter bancadas (...)”.

Ausência de um espaço polivalente

Para além do enorme grupo de espaços muito variados, surge referido duas vezes neste quadro-síntese um indicador muito interessante. Dois professores aludem à ausência de um espaço que consideram muito importante numa escola – um espaço polivalente para alunos e toda a comunidade escolar. O sujeito A refere: “(...) aquilo que eles chamam polivalente, um sítio para eles poderem sentar-se, estar, conversar, jogar (...)”, no que é apoiado pelo sujeito E: “(...) Hoje já não existe um espaço (polivalente) idêntico na escola (...)”.

b) Tipologia do uso

Passemos agora à análise da subcategoria que nos poderá informar sobre quais os usos dados aos espaços indicados na Quadro 33 – “Tipologia do Espaço”.

Categoria: Em síntese													
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total				
		A	B	C	D	E	F	G					
Tipologia do uso	Trabalhar			1	1					2	5	Usos de caráter social	
	Conversar			1						1			
	Ficar			1						1			
	Contactam-se		1							1			
	NÃO funciona	1								1			
	Sem uso							1		1	3	Uso desadequado	
	Não existe (polivalente)	1								1			
	Já nem vêm					1				1			
	Não se cruzam					1		1		2	4	Não usam	
	Mais dispersos					1				1			
	Apresentação de trabalhos (teatro, música, dança, poesia)			1						1	1	2	Mobilidade
	Movimentação/circulam das pessoas		1							1			
	Questões de acessibilidade						1			1			
	Organização dos espaços escolares (secretaria, anfiteatro, direção)		1							1	1		
Total		2	3	4	1	3	1	2	16				

Quadro 34- Tipologia do uso

Analisando os indicadores expressos pelas declarações dos vários sujeitos, podemos estabelecer facilmente uma ligação entre os usos e os espaços anteriormente assinalados.

Os sujeitos reconhecem uma importância significativa aos espaços dedicados a usos de caráter social, que são apontados por 3 sujeitos. Como refere o sujeito C: “(...) o que acontece é que, por exemplo – e isso nota-se – as pessoas estão na sala de professores a trabalhar em determinados projetos e os outros, que estão na conversa, acabam por perturbar (...)”.

No entanto, há também referências à ausência de espaços dedicados a determinados usos sociais a que os professores estavam habituados nas escolas antigas. Para o sujeito A: “(...) não existe, de facto, local, por exemplo, quando está a chover, com sítio para eles poderem sentar-se... estar... conversar a jogar (...)”; o sujeito C também considera que: “(...) as pessoas não têm para onde ir, as salas de aulas estão ocupadas, Os departamentos têm sempre alguém, as pessoas têm que ficar por ali(...)”. O sujeito D conta que: “(...) e agora o único espaço que nós temos é esta sala de professores e muitos já nem vêm à sala de professores (...), o primeiro contacto que tivemos com esta sala foi o mais negativo, esta parte deu-nos a sensação de que ficámos sem sala de professores! (...)”. Para o sujeito E: “(...)

Usos de caráter social

 falta:
conversar...
jogar...
estar...
sentar...

não há um local onde nos possamos encontrar todos, pois os intervalos são pequenos para percorrer a escola toda(...); e finalmente sujeito G lamenta: “(...) mas isto não é propriamente uma sala de professores, isto é pressuposto serem os GABINETES DOS GRUPOS (...)”.

Síntese: Em síntese, para além das referências espaços aos usados para desenvolver atividades sociais, o aspeto mais relevante nesta subcategoria é, na nossa opinião, as referências à inexistência de determinados espaços que os docentes consideram fundamentais numa escola – polivalentes –, ou a alteração de espaços esvaziando o seu objetivo e uso – novas salas de professores.

Ausência de espaços adequados a certos usos

c) Qualidade do espaço

Quanto à subcategoria “Qualidade do Espaço” (cf. Quadro 35), ambicionámos identificar as qualidades que os professores relacionam com os novos espaços.

Categoria: Em Síntese										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
“Negativas”	Luminosidade	1			1				2	17
	Acústicos	1							1	
	Visibilidade	1							1	
	Acessibilidade	1							1	
	Insegurança						1		1	
	AR CONDICIONADO							1	1	
	Não é funcional				1				1	
	Não são seguras				1				1	
	Falta de espaço				1				1	
	Falta de espaços de arrumação			1					1	
	Espaços pedagógicos pequenos		1						1	
	Problema do PISO							1	1	
	Problemas de infiltração							1	1	
	Problemas de manutenção						1		1	
	Falta de equipamento desportivo							1	1	
	Nunca deviam estar encaixados (alunos)		1						1	
	Clima (frio, quente, extremamente HÚMIDA)				1				1	
“Positivas”	Instalações muito boas			1				1	7	
	Bem equipado				1	1		2		
	MAIORES		1					1		
	Menos cheia, espaços mais		1					1		

arejados, mais amplos									
Condições dos espaços pedagógicos melhoraram		1							1
Confortáveis <i>versus</i> desconfortáveis				1					1
Equipamentos atuais						1			1
Quadros interativos, <i>datashow</i>							1		1
Equipamento mais reservado		1							1
Conceito novo/ inovação				1					1
Total	4	6	2	8	1	3	5		28

Quadro 35- Qualidade do espaço

A partir da análise da Quadro, podemos visualizar a extensa lista de indicadores resultantes dos depoimentos recolhidos.

Constatamos que a maioria dos docentes, 6 em 7, identifica aspetos negativos na qualidade dos espaços agora criados. Desde a ausência de espaços considerados indispensáveis, a problemas de organização espacial, de tamanho inadequado, de controlo das condições de luz som e temperatura, até à fraca qualidade dos materiais, os professores revelam-se bastante críticos.

Para o sujeito A: “(...) a luminosidade ali surge condicionada, não é uma luz, de facto, acolhedora (...), estas salas, em termos acústicos, não são, não rendem muito, porque são salas limitadas. Não esperava, por exemplo, que houvesse condutas a interporem-se entre os alunos, digamos assim, e o QUADRO que LIMITASSEM o acesso àquilo que está no quadro ou que está a ser projetado, não faz sentido. Acho inconcebível que, para me deslocar para um dos blocos, tenha que andar à chuva (...), existe uma forma de lá chegar que nos leva a despender mais tempo que não temos, mas SACRIFICANDO se calhar alguns aspetos da arquitetura da escola ela poderia ser muito mais equilibrada, se garantisse que nós não precisaríamos de andar à chuva e que chegaríamos com eficácia e a tempo a determinados espaços... portanto, isto em termos de acessibilidade... (...)”. O sujeito B revela: “(...) acho que idealizava espaços pedagógicos sobretudo MAIORES, eu pensei que pudesse ser uma coisa mais arejada, menos, menos cheia de coisas, que as salas fossem espaços mais arejados, mais amplos, menos quantidade de pessoas , equipamento mais reservado... as coisas menos acasteladas (...), umas das minhas observações é que acho os espaços pedagógicos pequenos (...) nesse aspeto acho que os alunos nunca podiam estar até ao limite das paredes... nunca deviam estar encaixados dentro de salas de aulas

“Negativas”:

Luminosidade

Acústica

Visibilidade

Espaços pequenos

Falta de
equipamen-
tos

até ao limite das paredes, podiam ser muitos, podem ser na mesma os 30 como eles querem, como eles nos estão a colocar na sala de aula, no entanto, a sala devia comportar isso, de maneira a que desse um bom ambiente e aí as expectativas foram defraudadas (...).” No que se refere a equipamento, o sujeito C partilha: “(...) nós tínhamos tantos lavatórios e agora não! Eu achei que as condições de trabalho iam ser EXCELENTES para nós, de Artes (...). NÃO TEMOS onde guardar trabalhos, por exemplo! Não temos uma arrecadação onde guardar os nossos trabalhos. Não há um espaço comum para tu meteres para lá umas telas, por exemplo, se queres guardar... os alunos as telas, deixam-nas ficar em cima dos armários! Qualquer um lá mexe, mas nós não temos onde as guardar (...), todas as salas têm apenas um lavatório!... Um lavatório para 30 alunos no fim da aula limpam os seus pincéis e lavarem o seu material... tens que terminar a aula quase meia hora antes! Não é? Deveria haver sei lá, uns 5 ou 6, para eles poderem num quarto de hora lavar o seu material, assim não! (...)”. Para o sujeito D: “(...) também tem pormenores desagradáveis! A temperatura também não é controlada – muito quente no verão e muito fria no inverno – o problema é mais no verão, no verão é que é o problema maior, nos dias mais quentes, porque é um espaço muito envidraçado e cria uma ilha de vidro que torna o espaço muito quente (...), quando está frio isto é horrível, não se pode estar aqui porque é FRIO E HÚMIDO... Quando começa a vir o SOL, ou, portanto, a primavera, verão, não se pode estar aqui com tanto calor! (...), tem também o problema de haver muita claridade e quando há palestras – às vezes fazem lá palestras, tem um espaço onde se podem fazer palestras e é muito usada para isso, para fazer palestras – mas depois tem um senão, um pormenor que é o facto de haver muita claridade e ser difícil obscurecer aquele espaço (...), o aspeto mais negativo que eu aponto nesta escola é o facto de haver muita coisa que não é funcional... não é funcional... muita coisa teve que ser alterada, está melhor... melhor do que quando terminaram as obras! (...) são gabinetes separados por estantes enormes... VAZIAS... pouca utilidade têm... e depois não são seguras! Já abanaram (...)”, relativamente à salas de aulas, o mesmo sujeito censura: “(...) nós regredimos e de que maneira, em termos de espaços e de circulação na sala! Porque nós antigamente tínhamos entre as mesas corredores e agora não! Agora temos 2 corredores ESTREITÍSSIMOS que só dá mesmo para passar uma pessoa entre as mesas...! E como eu disse há pouco...

Problemas
térmicos

Luz

inclusive agora acrescentaram MAIS MESAS que estão mesmo junto ao quadro, quer dizer, nós sentimo-nos ali... nós estamos empalados (...)."

Do ponto do vista positivo, 4 entrevistados referem visíveis melhorias. Para o sujeito A: "(...) as condições dos espaços pedagógicos melhoraram. As salas de aulas comuns, melhoraram substancialmente no que diz respeito às condições acústicas (...)", o sujeito C concorda: "(...) o ESPAÇO ESTÁ MELHOR (...), temos umas instalações muito boas (...)". Para o sujeito D: "(...) é um espaço (biblioteca) que está muito bem equipado e depois tem uma mesa muito agradável, que pode ser usada para trabalhar, essencialmente por professores (...)". Para o sujeito E: "(...) existe material que antes não existia (...)". A opinião do sujeito F vai no mesmo sentido: "(...) foram muito mais positivos. Porque as obras permitiram a atualização de equipamentos, que já era uma pretensão da escola ao longo dos anos (...)", e o sujeito G conclui: "(...) claro que com a intervenção melhorou! Obviamente! Há lá quadros interativos, datashow (que não funcionam porque os comandos desaparecem e os datashow avariam), há lá os ARES CONDICIONADOS (que deixaram de funcionar porque não há dinheiro para os pagar). Agora espaço físico, de facto... aí melhorou substancialmente (...)".

Em síntese, a "esmagadora" maioria dos indicadores revela que na opinião dos professores estudados os novos espaços não têm a qualidade desejada.

"Positivas":

Boas instalações

Agradável

Equipamentos Tecnológicos

Síntese: "Falta" de qualidade

d) Organização do espaço

A subcategoria "Organização do espaço" (cf. Quadro 36) refere-se ao estudo da estruturação do espaço dos edifícios e das atividades aí situadas.

Categoria: Em síntese										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Organização do espaço	Confortáveis					1			1	1
	Dispersão			1					1	9
	Disposição incorreta			1					1	
	Erro de projeto			1					1	
	Falta de espaço				1				1	
	Desfasamento na organização/espaço				1				1	
	Espaços desaproveitados				1				1	

Problemas Organizacionais

Não são funcionais				1				1	3
Má ocupação espacial							1	1	
Ilhas isoladas, separadas, uma espécie de barreira.					1			1	
Organização do laboratório					1	1		2	
Organização dos espaços escolares (secretaria, anfiteatro, direção)						1		1	
Total	-	-	3	4	3	2	1	13	

Quadro 36- Organização do espaço

Problemas organizacionais:

A análise da Quadro 36 permite-nos reparar que a grande maioria dos professores entrevistados (4) associam problemas de organização espacial aos novos espaços escolares.

Dispersão

Para o sujeito C: “(...) quem vai para um bloco farta-se aqui de andar! (cf. Figuras 64 e 65) NÓS, sobretudo nós aqui no bloco C, e o bloco A, são os mais distantes da sala de professores, não é? E antigamente não! De facto, TODOS os serviços estavam muito mais concentrados, não é? E é MUITO GRANDE (...) esta dispersão toda também acaba por separar um bocado as pessoas (cf. Figura 50) (...), há pessoas que já nem vão à sala de professores! O tempo que perdem não justifica (...)”. O mesmo sujeito prossegue, relativamente a outro aspeto: “(...) esta

Mobiliário

questão dos armários altos com um lavatório atrás é uma coisa básica! Não cabe na cabeça de ninguém... CABE? Pôr um lavatório atrás de um armário, não consegues ver o que se está a passar, qualquer garoto pode fazer ali as asneiras que quiser! Não é? São coisas básicas, não podiam acontecer, (...) portanto, é difícil uma pessoa gerir esta aula porque um aluno vai lá atrás lavar um pincel e pode estragar uma parede! Mas tu não consegues ver, percebes? Os armários SÃO ALTOS, são quase até ao teto e os lavatórios são atrás... portanto, tu não consegues controlar o que se está a passar atrás do armário (...)”. O sujeito D também tem queixas: “(...) mas também temos aí espaços que podiam ser melhor aproveitados e não são! Por exemplo, aquelas RAMPAS! Aqueles corredores muito LARGOS (...)”; e prossegue:

Espaços de comunicação

“(...) as salas estão cheias de mesas, os ESPAÇOS entre as mesas que existia antigamente não existe AGORA! Sei lá, eu sinto isso... e então há aqui um desfasamento muito grande entre os espaços e a organização dos espaços que temos com aquilo que nos é pedido neste momento. Estamos a regredir, é como vestir um casaco com o número abaixo... sentimo-nos aqui um pouco constrangidos, APERTADOS! (...)”. A questão das salas também é abordada pelo sujeito E: “(...) os

laboratórios têm espaços maiores que estas salas aqui – mas depois não são funcionais... não são espaços funcionais! Por exemplo, têm paredes de vidro “de alto a baixo”, forma ali autênticas ilhas isoladas, separadas, uma espécie de barreira, por outro lado as bancadas teriam que ser funcionais, onde os alunos realmente pudessem estar confortáveis a trabalhar... e depois outros pormenores, não é? A estrutura, a organização do laboratório, possivelmente alteraria muitas coisas (...). Finalmente, também o sujeito G confidencia: “(...) foi uma bancada feita em BETÃO, que ocupa METADE DO ESPAÇO ÚTIL da aula... uma coisa perfeitamente escabrosa... AS NOSSAS NECESSIDADES não foram pensadas NEM DE PERTO NEM DE LONGE aquando da intervenção da Parque Escolar (...), as partes interessantes que ela (escola) tinha eram aquelas que estavam feitas já há 50 anos ou mais, teria sido preferível manter a frontaria da ESIDM como lá está, e tudo o que está por trás... DEMOLIR TUDO... ter-se demolido e construído de novo (...).”

Estrutura e dimensão das salas de aula

Laboratórios mal estruturados

Em síntese, foram identificados mais aspetos negativos no que se refere à organização e estruturação dos espaços, do que virtudes, o que parece indiciar desajustes entre os projetos arquitetónicos e as atividades desenvolvidas nos espaços.

Síntese: Problemas projetuais

e) Alteração das práticas

Com a subcategoria “Alteração das práticas” (cf. Quadro 37), quisemos saber se o Programa de Modernização do Parque Escolar, produziu alterações significativas ao nível das práticas didáticas.

Categoria: Em síntese									
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total
		A	B	C	D	E	F	G	
	Mudou radicalmente	1							1
	Mudado para melhor	1				1			2
	Novas/outras atividades						1		1
	ALTEROU prática docente	1							1
	Alteraram profundamente toda a dinâmica escolar		1						1
	Uma melhoria do contexto pedagógico		1						1
	Alterações das atividades		1						1
									10
									+

Alterações “positivas”

Alterações “negativas”	profissionais/dinâmicas									5
	Pouca necessidade de fazer adaptações		1						1	
	Alteração da disposição dos alunos		1						1	
	MAIS MEIOS tecnológicos			1					1	
	Mais computador				1				1	
	Acesso à internet			1					1	
	Quadro interativo				1				1	
	Modernização de equipamentos	1							1	
	Falta de equipamentos (Artes)			1					1	7
	Metodologia continua a mesma				1				1	
	Continuam a ter que estar ali de uma forma passiva!				1				1	
	Não se pode trabalhar em grupo				1				1	
	Limitação espacial				1				1	
	Não funcionam bem					1			1	
	Luminosidade não permite a projeção					1			1	
	Aula prática dispersa							1	1	4
	Pretensões						1		1	
	Espectáculos, audições			1					1	
	Outras instituições			1					1	
	Total	4	5	5	6	3	2	1	26	

Quadro 37- Alteração das práticas

Alterações
“positivas”:

Da análise efetuada, constata-se (cf. Quadro 37) que apenas 1 dos sujeitos não aponta alteração nas práticas pedagógicas, todos os restantes consideram que ocorreram alterações positivas e significativas ao nível das metodologias aplicadas.

Melhoria
do
contexto
pedagógico

O sujeito A refere: “(...) estou a falar de Biologia, porque estou a pensar em laboratórios, Física, etc., porque aí mudou radicalmente, aí de certeza que as coisas mudaram e devem ter mudado para melhor (...)”. Para o sujeito B: “(...) as intervenções... alteraram profundamente toda a dinâmica escolar no que diz respeito à utilização dos espaços (...), sem dúvida, que as intervenções proporcionaram uma melhoria do contexto pedagógico e uma melhoria do aspeto (...) visual/arquitetónico da escola, tornando-a mais consentânea com a contemporaneidade (...), estas alterações dos espaços tiveram como consequência algumas alterações das atividades profissionais/dinâmicas, de docentes e funcionários (...)”.

Melhoria
do aspeto

Espectácu-
los,
Audições

(...)”. O sujeito C relata: “(...) o auditório (cf. Figura 62) tem sistematicamente coisas, sei lá... espetáculos, audições, ‘TÁ SEMPRE A ACONTECER QUALQUER COISA aqui na escola, percebes? São coisas promovidas pelo conservatório, ou

pela Câmara, ou pela Casa da Cultura, não tanto nossas... NOSSAS, NOSSAS, poucas coisas lá acontecem (...).”

Das alterações assinaladas, muitas prendem-se com o acesso a meios tecnológicos, procedimentos, como é referido pelo sujeito A: “(...) em relação à minha prática docente é evidente que isto foi acompanhado também de uma modernização de equipamentos, todas as salas estão dotadas de computadores *datashow*, etc., algumas de quadros interativos – é evidente que isto vai alterar a nossa maneira de trabalhar e eu poderei dizer que globalmente para melhor! ... Que temos realmente outras condições de trabalho... houve melhorias significativas. ALTEROU efetivamente a nossa prática docente (...)”. O sujeito C considera que: “(...) utilizamos equipamentos melhores... e diferentes, mais diferenciados, agora tu a qualquer momento podes ir à internet e podes mostrar imagens (...), lá está, tendo talvez MAIS MEIOS, não é? MAIS MEIOS, as pessoas também podem utilizar estratégias diferentes... modelos diferentes! (...)”. Já para o sujeito D, “(...) melhorou na parte informática, há computadores em todas as salas, com projetores (...) usa-se mais o computador, portanto... isso usa-se muito mais, como disse há pouco, os sumários já são escritos eletronicamente (...)”, o sujeito F, que acompanhou o processo de melhorias como membro da direção responsável pela articulação com a Parque Escolar-EP, defende: “(...) de facto, estas transformações vieram ao encontro de algumas das pretensões dos nossos docentes. Não só ao nível dos equipamentos, como ao nível de alguns dos espaços que, além de já não terem condições para a lecionação de aulas, estavam desatualizados ao nível pedagógico (...), alguns têm aproveitado para realizar determinadas atividades, aproveitando algumas das novas valências e equipamentos fornecidos (...)”.

Deteta-se, no entanto, um grupo de indicadores menos positivos, que partem de 3 dos entrevistados. Para o sujeito B: “(...) chegamos a ter salas de desenho dentro desse outro sistema que é por filas, conjuntos de dois ou três... alunos... filas de dois, filas de três, filas de dois e desenho na horizontal, completamente na horizontal... em cadeiras baixas, portanto, o que não é a melhor situação para o desenvolvimento daquilo que se pretende dos objetivos da disciplina... porque é uma questão técnica de representar num plano oblíquo ou plano (...), atualmente! As pessoas têm pouca necessidade de fazer adaptações e têm pouca... flexibilidade também, estão mais condicionados, antes estavam condicionados por falta de meios, e agora estão condicionados pela forma como as coisas estão organizadas

Estratégias diferentes

Sumários eletrónicos

Alterações “negativas”:

Organização inadequada

Decisões impostas pelos projetistas

nos espaços... a proposta é sempre exterior! A proposta... é sala de aula está dessa forma e é assim, a sala dos professores está dessa forma e é assim! (...)

Não há condições

Também o sujeito C encontra limitações nos novos espaços: "(...) condiciona, aliás, este ano eu experimentei e acho que não volto a experimentar pintura, porque não há condições! Para já não há onde colocar as telas, é em cima das mesas, depois no fim tem que se limpar as mesas, demora imenso tempo, depois não há lavatórios suficientes, não é? (...), o espaço onde nós trabalhamos basicamente está como estava! Mais pintura, mais porta, mais não sei quê... a nível pedagógico eu não noto grandes diferenças (...) ESPAÇOS DE TRABALHO... não há assim tantos, mesmo para os próprios alunos, percebes!? Na biblioteca eles estão muito isolados. Depois, por exemplo, nós temos na sala de professores a sala de convívio, depois há as salas de departamentos e há uma sala de trabalho de professores... deveria haver mais salas de trabalho de professores... para que as pessoas se pudessem, precisamente separar por grupos de nível (...)"

Continua igual

O sujeito E lamenta: "(...) ela foi lançada para uma pedagogia e metodologia diferente... pequenos grupos de alunos, com os professores a orientar os alunos, essa era a filosofia! Lá está, a escola foi remodelada para uma nova filosofia e, no fundo, tudo continua na mesma como no passado! Tirando o espaço físico, as aulas continuam iguais ao passado (...). E, portanto, no fundo, a metodologia continua a mesma, mas o estrado já não está lá... e o estrado, apesar de ter aquela CARGA negativa, faz-nos falta...! As coisas foram feitas para um novo ensino, para as coisas serem diferentes e afinal não houve mudança nenhuma, não houve (...). Usa-se o quadro interativo... mas depois... os alunos continuam a ter que estar ali de uma forma passiva! Porque não há espaço suficiente para nós usarmos uma outra metodologia e eles terem uma postura mais ativa! Nós não podemos desarrumar as mesas e transformar aquele espaço para mesas em grupo, Mas eu podia fazer, de quando em vez, outro tipo de aulas, não é? Não digo diariamente mas podia fazer... realmente! Variar a metodologia... mas não posso! Não posso porque o espaço não me deixa fazer isso... e era interessante!

Mesma metodologia

Ter a possibilidade – não digo constantemente, de uma forma sistemática – de variar as metodologias, mas o espaço não permite (...)"

Não há espaço

Finalmente, também o sujeito G aponta alterações que considera negativas, na gestão das atividades que dinamiza: "(...) estava previsto um pavilhão gimnodesportivo para o Infanta D. Maria, que foi preterido a favor precisamente desses laboratórios de Física, Química e Biologia, e depois então fez-se o "tal telheiro", o tal espaço coberto, coberto com telha, mas

sem paredes, em prejuízo do pavilhão, pronto... aquilo é como se fosse uma sala gigantesca, porque tenho de ir à piscina, depois ao Multidesportos, depois ao ginásio, depois ao telheiro (...).”

Em síntese, pela elevada frequência dos indicadores constata-se que a maioria dos inquiridos (6) reconhece a existência de alterações positivas nas práticas de ensino, sendo que estas podem ser de várias ordens, como aponta a diversidade desses mesmos indicadores.

Síntese:
Maioria
das
alterações
foram
positivas

f) *Qualidade dos materiais*

Com a criação da subcategoria “Qualidade dos Materiais” pretendemos identificar quais os problemas que os espaços intervencionados apresentam, na opinião dos professores questionados.

Categoria: Em Síntese										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Qualidade dos materiais	Durabilidade	1							1	3
	Qualidade duvidável		1						1	
	Má qualidade (equipamento)			1					1	
	Quantidade (poucos)			1					1	3
	Falta de equipamentos			1					1	
	Insuficientes (espaço)						1		1	
	Deficiências e insuficiências		1						1	1
	Total		1	2	3	-	-	1	-	7

Quadro 38- Qualidade dos materiais

Qualidade

Quantidade

Da análise da subcategoria “Qualidade dos Materiais” (cf. Quadro 38) identificaram-se dois grupos de indicadores pertinentes – o primeiro referente à qualidade, ou falta dela (referida por 3 sujeitos), e o segundo referente à quantidade, ou falta de equipamentos (referido por 2 sujeitos). O sujeito A confessa-se: “(...) um bocadinho... desiludida, digamos assim, é por exemplo, a qualidade de alguns materiais... durabilidades... (...)”. Para o sujeito B “(...) verificam-se insuficientes (espaços nas salas de aula) para a quantidade de alunos por turma, assim como o equipamento (cadeiras e secretárias, equipamento informático) se apresenta de qualidade duvidável e pouco durável. Outros espaços, e espaços específicos como o

Desiludida

Qualidade (falta de...)
+
Quantidade (falta de...)

Deficiências
Funciona-
mento

Insuficiênci-
as

Falta de
qualidade
dos
equipamen-
tos

Falta de
material

Infiltrações

Síntese:
Má
qualidade

Pavilhão Desportivo, Oficinas, Laboratórios e Anfiteatro, encontram-se com algumas deficiências no que diz respeito aos requisitos do seu funcionamento. O cumprimento destes requisitos parece ter sido algo que não foi bem considerado pelos promotores. Talvez se tivesse havido “diálogo” e auscultação das necessidades, talvez se tivessem colmato algumas destas deficiências e insuficiências (...). No que se refere a equipamento, o sujeito C partilha: “(...) a nível de equipamento... assim básico, nós estamos piores. Os armários já têm as portas todas caídas, os lavatórios têm um bocadinho de alumínio mas depois á volta, onde se molha tudo são de... como se chama aquilo...? De contraplacado, é tudo muito frágil! E POUCOS (...)”. O sujeito G aponta na mesma direção: “(...) os colegas de FQ queixam-se de falta de material! Equipamento! (...), o restauro feito naquelas paredes encasteladas, naquilo que era antigo, foi muito caro e começa já a dar problemas! Porque as paredes são antigas e está a haver infiltrações (...), aquilo está lá ainda com um problema grave, do PISO (espaço desportivo), temos lá tabelas, as tais tabelas portáteis de basquetebol que adquirimos e outros postes portáteis para montar o campo de voleibol, mas não podemos utilizar NADA DAQUILO! Então pronto! O que é que eu faço? (...)”.

Em síntese, apenas são referidos (CF. Quadro 38) aspetos negativos, relativamente às questões de qualidade dos espaços/materiais

g) Expectativas

Com a subcategoria “Expectativas” (cf. Quadro 39) ambicionámos perceber quais foram as expectativas que os docentes “alimentaram” durante o processo de obras ocorridas durante o programa de modernização. Com este objetivo em vista, desenhamos as questões nº 24 e nº 25 do guião da entrevista semiestruturada (cf. Anexo 2).

Categoria: Em Síntese										
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total	
		A	B	C	D	E	F	G		
Exposições	Espaços para exposição trabalhos		1	1					2	4
	Espaço para expor informação		1	1					2	
Laboratórios	Laboratórios				1				1	3
	Estrutura dos laboratórios				1				1	
	ACESSOS aos laboratórios				1				1	

	Espaços diferenciados			1					1	
	Espaços de trabalho			1					1	
	Tamanho das salas				1				1	
	Gabinetes atendimento aos EE					1			1	
	Mais funcional	1				1			2	
	Sala de convívio					1			1	
	Pavilhão ginnodesportivo							1	1	
	Verdadeiramente do século XXI						1		1	3
	Conforto/bem-estar						1		1	
	Cumpriram-se						1		1	
	Total	1	2	4	4	3	3	1	18	

Quadro 39- Expectativas

Cumpridas

A este respeito identificamos, no Quadro 39, dois grupos de indicadores referentes a espaços específicos – os espaços reservados às Artes e aos laboratórios. Finalmente observa-se um grande grupo de indicadores referentes a outros espaços das escolas.

Relativamente aos espaços para o exercício das Artes, o sujeito C considera que: “(...) devia haver mais espaços para exposição MAIS RECATADOS (...). Este é um espaço enorme, conjunto, onde se expõem coisas totalmente diferentes! Tinha de haver uma preocupação de – e já disse isso várias vezes – acho que tinha de haver uma PREOCUPAÇÃO na GESTÃO do espaço de exposição. Tinha que haver um espaço para informação, percebes? E depois podia-se dividir dois espaços de exposição mas DIFERENTES, não se podia pôr 3 exposições no mesmo espaço (...)”.

Espaços para exposições

No que diz respeito aos espaços laboratoriais, o sujeito E confessa que: “(...) essencialmente nos laboratórios era aí que eu fazia as grandes alterações! Aqui, claro, o aspeto mais negativo... as salas serem pequenas para os alunos estarem lá dentro, porque de resto... claro que a estrutura dos laboratórios seria um bocadinho diferente... a estrutura dos laboratórios (...), ACESSOS aos laboratórios... eu acho que seria um pouco diferente, porque eles são ... parece que entramos num BUNKER, é a sensação que nós temos, que entramos num BUNKER... eu acho que aquelas paredes de vidro desapareciam... eram JANELAS, janelas com possibilidade... janelas abertas para o exterior (...)”.

Estrutura dos laboratórios

São ainda de referir expectativas não concretizadas. O sujeito C esperava: “(...) ESPAÇOS DE TRABALHO... não há assim tantos, mesmo para os próprios alunos, percebes!? Na biblioteca eles estão muito isolados. Depois, por exemplo,

Espaços de trabalho

nós temos na sala de professores a sala de convívio, depois há as salas de departamentos há uma sala e de trabalho de professores... deveria haver mais salas de trabalho de professores... para que as pessoas se pudessem precisamente separar por grupos de nível, estás a perceber? (...). E ainda: "(...) SEREM MAIS AGRADÁVEIS a nível de estrutura física (...)". O sujeito D: "(...) pensava que pudesse ser mais funcional... é pouco prática... Faz muita falta a criação de espaços com gabinetes para atendimento aos encarregados de educação... sala de convívio dos alunos (...)".

Sala
convívio
alunos

Finalmente, para o sujeito G, "(...) o valor acrescentado da Parque Escolar no D. Maria... se não é nulo... é quase nulo. Nós não ficámos piores, mas também não melhorámos! Eu tive a fantasia, na minha área, de vir a ter o tal pavilhão gimnodesportivo numa 1ª fase (...), "nós vamos ter aqui um ginásio, um pavilhão gimnodesportivo multiusos, em que vai ser possível trabalharmos aqui 3 professores, e depois com um anexozito como a Martim de Freitas tem para ginástica". Essa fantasia durou pouco tempo... depois passou-se para o telheiro, e aí foi quando eu percebi que não era nada disso que ia acontecer (...)".

Pavilhão
gimnodes-
portivo

Expectativas
cumpridas

Apenas o sujeito F, o qual esteve ligado ao processo de melhoria por estar na direção da sua escola, afirma que as suas expectativas foram cumpridas: "(...) que seria uma escola verdadeiramente do século XXI, mas com muito do que de bom ela tinha como escola dos anos 40 do século XX. Como era de esperar, o conforto e o bem-estar seriam privilegiados, e também a segurança dos alunos e de todos os outros (docentes e funcionários). De uma maneira geral cumpriram-se. Porque é uma escola que é muito elogiada por diversas pessoas e entidades. Esses elogios são referidos, não só ao projeto em si, como à execução do mesmo. E muitos dos que aqui trabalham têm realmente prazer em trabalhar nestas instalações (...), não muitos mais. Mas gostaria de ter criado um laboratório de línguas (pedido e quase atribuído), uma oficina de Informática, um palco junto ao campo coberto e a secretaria deveria ter ficado com outra configuração para permitir outras valências (...)".

Síntese:
muitas
expectativas
por cumprir

Em síntese, da análise que fizemos pode concluir-se que apenas 1 dos sujeitos considera cumpridas as suas expectativas.

h) *Auscultação dos docentes*

Era nossa ambição saber em que medida os docentes foram ouvidos durante a fase de projeto e de construção dos espaços escolares, bem como, saber se estes sentiram que as suas opiniões foram tidas em conta. A subcategoria “Auscultação dos Docentes” resulta das questões que a esse respeito foram colocadas aos docentes.

Categoria: Em Síntese													
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total				
		A	B	C	D	E	F	G					
Auscultação dos docentes	Várias reuniões				1	1			2	7	Reuniões		
	Apontamos muitos aspetos				1				1				
	Indicação de necessidades		1						1				
	Tentei intervir							1	1				
	Negociações						1		1				
	Não queria levantar muitas ondas							1	1				
	Supostamente ouvida	1		1	1				3			12	Foram ouvidos
	Ouviram		1						1				
	Ouvir sugestões ou opiniões					1	1		2				
	Tiveram em conta as opiniões dos professores				1				1				
	Fizeram eco				1		1		2				
	Possível efetuar alterações						1		1				
	Praticamente todas						1		1				
	Conseguimos uma vitória							1	1				
	Grande distância				1				1	13	Não foram ouvidos		
	Não houve diálogo		1						1				
	Não se mudou			1					1				
	Não quiseram				1				1				
	Não foram nessa				1				1				
	Não ligaram				1				1				
	Não foram consideradas				1				1				
	Não tiveram efeito prático				1				1				
	Seguiram um projeto RIGIDAMENTE				1				1				
	Não foram ouvidos	1		1					2				
	Não houve coordenação					1			1				
	Decisões estavam tomadas							1	1				
Não há conhecimento			1					1	3			Distanciamento projetista, decisor/ professores	
Eles pensam por nós!							1	1					
Dá a sensação que somos uma cambada de imbecis							1	1					
Total		2	3	4	12	3	5	6	35				

Quadro 40- Auscultação dos docentes

Resulta evidente da observação do Quadro 40 que os docentes (6 dos 7 inquiridos) consideram que não foram suficientemente envolvidos no processo, quer ao nível da conceção do programa projetual, quer ao nível da execução do projeto. O sujeito B relata que: “(...) à posteriori durante um MOMENTO de execução de pequenas alterações ou de pequenas adaptações... não houve diálogo... e uma GRANDE parte dos problemas talvez tivesse sido resolvida se de facto tivesse havido um DIÁLOGO mais PRÓXIMO DAS EXECUÇÕES e das NECESSIDADES (...)”. Para o sujeito C: “(...) apontámos muitos aspetos que eles deviam ter em conta, MUITOS mesmo, mas não foram... e é interessante, pedimos para porem umas claraboias, mas eles... não quiseram. Os engenheiros, arquitetos, não foram nessa (...)”. Para o sujeito D: “(...) não foram muito diplomatas, fizeram que sim, davam a entender que nos estavam a ouvir, mas não estavam a ouvir, não ligaram (...), esta escola foi arquitetada, foi construída por um grupo de arquitetos relativamente novos que seguiram um projeto RIGIDAMENTE (...)”.

Não houve diálogo

Não ligaram

Seguiram o projeto rigidamente

O sujeito E revela: “(...) no meu caso, como coordenadora de grupo disciplinar, fui ouvida em várias reuniões, propondo até alterações a propostas dadas, mas na maioria das vezes essas propostas não foram tomadas em consideração, embora fossem mais funcionais, como se veio a concluir (...)”. Igualmente crítico, o sujeito G relata: “(...) pensei que tinha de fazer alguma coisa. Tentei intervir com a minha coordenadora, de forma a diminuir os impactos graves daquilo que lá está... quando lá cheguei as decisões estavam tomadas. Depois na construção eu – novo que entrei ali – não queria levantar muitas ondas, mas tive que levantar! (...)”.

Não foram consideradas as propostas

Apenas o sujeito F, que desempenhou funções de direção, não partilha dessa opinião: “(...) a escola (direção) foi ouvida e negociou muitas das soluções e inclusive o número de salas que a escola passaria a ter no futuro. Posteriormente a Parque Escolar apresentou o projeto aos docentes, funcionários e pais, para que fosse possível ouvir sugestões ou opiniões a respeito das soluções encontradas. (...), algumas tiveram eco... e mesmo em plena obra foi sempre possível efetuar alterações ao projeto. Praticamente todas. E muitas mais poderiam ter sido consideradas se a escola pudesse, desde o início, ter acompanhado mais a obra e até fiscalizado a mesma. (...), fui acompanhando todas as fases do projeto de intervenção e estive nas negociações para que fossem construídos novos laboratórios, quer para a Biologia como para a Geologia (...)”.

Direção foi ouvida
Opiniões tiveram eco

Negociações

A maioria dos sujeitos declara que, apesar de “aparentemente” terem sido ouvidos, as suas opiniões não foram tidas em conta. O sujeito B relata: “(...) foi apresentada uma proposta pela Parque Escolar, veio à discussão e veio à indicação de necessidades... mas, fechado esse espaço... houve, julgo eu, uma ou duas reuniões com algumas pessoas relativamente às propostas e aí de facto eles OUVIRAM... MAS (...) foi pedido o parecer, atempadamente, embora depois tivessem dito que não, atempadamente solicitámos um espaço DE QUALIDADE EXPOSITIVO, uma tradicional sala de exposições (...), cheguei inclusivamente a sugerir que fosse contemplado uma sala de exposições (...), voltando ao hall de entrada, eu cheguei a escrever na altura que me recusava a fazer exposições em biombos tipo shopping (...)”.

Foram ouvidos mas opiniões não foram tidas em conta

O sujeito D conta: “(...) fui supostamente ouvida (...) fiz parte dessa equipa, fiz várias reuniões com quem tem os laboratórios, os que têm de dar aulas em laboratórios e oficinas, as reuniões que nós fizemos para dar opiniões foram pretensamente ouvidas, mas não tiveram efeito prático (...), acho que houve uma grande distância entre a equipa de arquitetos e realmente... as necessidades dos professores nas salas de aulas (...), esta escola foi uma das primeiras escolas a ser intervencionada e, como tal, como nós reclamámos tanto, fizemos tanto barulho, eu acho que algumas das nossas reclamações foram tidas em conta noutros projetos de recuperação noutras escolas, eu acho que sim! Por exemplo, o que aconteceu connosco aqui já não aconteceu ali no Dona Maria, ali no Dona Maria já tiveram em conta as opiniões dos professores (...)”. O sujeito C acrescenta: “(...) o projetista tem UMA IDEIA daquilo que sabe, mas ele não está a par das práticas, não é? Como é que vão projetar uma sala de ARTES se nunca, se não estão a par minimamente do que se passa numa aula? E não ouviu quem está, não é? E depois já era tarde para mudar! Ou já não quiseram alterar, como é evidente (...)”; e o sujeito G remata: “(...) Depois de MUITA REUNIÃO, MUITA LABUTA, MUITO TRABALHO conseguimos uma vitoriazita aqui ou acolá... mas completamente insignificante, (...) fazer obras, fazer intervenções, sem fazer uma análise de necessidades! Sem ouvir as pessoas, os ATORES! As pessoas que vão utilizar os espaços, que vão utilizar o material! Não... dá a sensação que somos uma cambada de imbecis e que eles – como o Salazar fazia – eles pensam por nós! E depois trazem-nos a prenda, e ficam muito DESILUDIDOS PORQUE NÓS NÃO GOSTÁMOS! (...)”.

Supostamente ouvida

Tiveram em conta

Não quiseram alterar

Muita reunião

Sem ouvir

Síntese:
Ignorados
por
projetistas e
decisores

Em síntese, da análise dos relatos recolhidos e do Quadro 40, podemos perceber que a grande maioria dos inquiridos (6 dos 7) considera que as opiniões dos professores, apesar de recolhidas, não foram verdadeiramente tidas em conta nos projetos executados. Os entrevistados exprimiram que se sentiram ignorados pelos projetistas e pelos decisores que, nas opiniões que verbalizaram, não tinham suficiente conhecimento de campo relativamente à realidade escolar.

i) Sentimentos/Emoções

Na linha do que foi referido em categorias anteriores, concluímos a categoria “Em Síntese” com a subcategoria “Sentimentos/ Emoções” (cf. Quadro 41), com a qual pretendemos conhecer que emoções e sentimentos os professores associam à sua nova escola.

Categoria: Em síntese											
Subcategoria	Indicadores	Sujeitos							Total		
		A	B	C	D	E	F	G			
“Negativos”	Desiludida /dececionada	1		1						2	16
	Não é convidativo	1								1	
	Incompleta	1								1	
	Falta identidade	1								1	
	Não é agradável			1						1	
	Horrível				1					1	
	Despersonalizado					1				1	
	Deprimente/escuro/negro				1	1				2	
	Desinteressante							1		1	
	Isolamento			1						1	
	Absorvida pelo Conservatório			1						1	
	Escondida			1						1	
	Desconhecido			1						1	
	Pouca ligação	1								1	
“Neutros”	Pensei sentir melhor		1							1	4
	Inesperada				1					1	
	Imensidão				1					1	
	Clareza/amplitude/branco				1					1	
“Positivos”	Funcional	1								1	8
	Moderna	1						1		2	
	Positivo						1	1		2	
	Conforto							1		1	
	Mais interessante		1							1	
	Sentimentos de melhoria		1							1	
Total		7	3	6	5	2	1	4	28		

Quadro 41- Sentimentos/Emoções

Da análise realizada nesta subcategoria, emerge claramente, pelo elevado número de indicadores (16), um grupo de sentimentos com carga “negativa”. Para o sujeito A: “(...) e isto é um pouco confuso, eu acho que não é convidativo (...), pela primeira vez pode ser dissuasor! (...), PRECISA DE IDENTIDADE (...)”. O sujeito B relata: “(...) pensei que me ia sentir melhor dentro de uma SALA tradicional clássica, não precisavam de ser as melhores salas de Desenho, precisava de sentir, de ir a uma aula de Inglês, a uma aula de Português, e sentir que os alunos estavam num espaço... bastante arejado, à vontade (...)”. Para o sujeito C: “(...) o que me dececionou foi o nosso espaço de Artes... eu ACHEI que as condições para nós trabalharmos iam ser excelentes...! (...) A biblioteca não é um espaço agradável, é um espaço de ISOLAMENTO. Isso era uma coisa que eu mudava imediatamente... os alunos estão ali e não há qualquer hipótese de partilha, porque estão separados por armários altos. Lá está! A questão dos armários altos... é uma tendência para o isolamento... não é para a partilha, é para estarem isolados! (...) O edifício também, percebes? Por exemplo, o facto de termos aqui à frente esta coisa enorme quase nos isola, não é? Esta coisa comprida, este edifício enorme, ISOLA-NOS, não é? E depois também há aquela coisa de, de... não há ligação entre nós e os professores do Conservatório. Não há... não estamos muito ligados (...)”.

Sentimentos
“Negativos”:

Não
convidativo

Dissuasor

Isolamento

O sujeito D refere: “aqui no bloco A tudo é muito claro, muito amplo, muito aberto, no bloco B tudo é muito ESCURO, muito NEGRO... deprimente, às vezes deprimente... com aquelas cores grená e negro, aqueles corredores deprimentes... foi pena! Podíamos ter luz natural, porque aquilo é só luz artificial! Horrível (...), parece que a escola ficou muito maior... é essa a sensação que uma pessoa tem, ficou muito maior... enorme, IMENSA. E é um espaço muito grande, amplo e, portanto, esta parte foi um bocadinho a mais inesperada (...)”. Para o sujeito E, “(...) ficou um espaço despersonalizado, com corredores enormes onde as pessoas quase não se encontram, onde já não há o verde no pátio como existia, pois as árvores que plantaram deixaram de ter manutenção. Sinto que falta a “tal “ sala de convívio dos alunos, falta-lhe uma zona de convívio, um local onde pudessem conviver, partilhar (...)”. O sujeito F confessa: “(...) sinto, talvez, a falta da antiga biblioteca, pela sua beleza e arquitetura e pelo simbolismo da mesma (...)”. O sujeito G desabafa: “(...) o que se acrescentou ali NÃO INTERESSA A NINGUÉM, o espaço mais positivo é o parque de estacionamento que fizeram, que eu chego lá,

Deprimente

Horrível
Dececionante

Despersonalizado

Falta

abro o portão com o meu comandozinho, meto o carro lá dentro e não me preocupo com o estacionamento! Esse é o espaço positivo (...).
Sentimentos “Positivos”

A esse grupo contrapõe-se um outro, de carga positiva, com metade do número das referências.

Moderna Para o sujeito A: “(...) é uma escola moderna, se tivermos em conta aquilo que, pronto... hoje em dia uma escola tradicional de modelo tradicional, relativamente funcional (...)”. O sujeito B partilha: “(...) sinto-a mais interessante, relativamente ao cumprimento das expetativas, tornando-a mais consentânea com a contemporaneidade (...)”. No parecer do sujeito F: “(...) os alunos, de uma maneira geral, sentem-se mais motivados em aprender ou trabalhar, e em trabalhar nestas instalações. Praticamente toda a comunidade escolar ficou satisfeita com as obras feitas, nomeadamente nos laboratórios, onde se concentraram os maiores dispêndios de dinheiro nestas obras. E claro que eu, após todas aquelas lutas, olhar para estes laboratórios, que vieram alterar um pouco o conceito deste tipo de laboratório, segundo alguns para bem melhor e para outros nem tanto (...)”.
Interessante
Motivados
Satisfação
Melhor

Síntese: Mais emoções “Negativas” Em síntese, assiste-se uma vez mais, a uma divisão nas opiniões dos sujeitos. A maioria dos entrevistados (6) manifesta sentimentos “negativos” face aos espaços que resultaram do Programa de Modernização do Parque Escolar, apesar de alguns deles (3) também referirem emoções “positivas”. Também, de novo, o sujeito F, ligado diretamente ao processo, na qualidade de elemento da direção da sua escola, refere somente emoções “positivas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciámos a nossa investigação fazendo uma abordagem às questões referentes aos espaços reservados para o ensino e à sua influência nas vivências para a aprendizagem e no bem-estar dos seus utilizadores. Vimos que o espaço escolar deve ser pensado de modo a favorecer o desenvolvimento físico e intelectual das jovens, visto que a escola corporaliza o universo social, sendo natural que as suas características, limitações e propriedades exerçam sobre os alunos uma forte influência.

Tendo por referência a história da Arquitetura, foi possível identificar vários marcos na evolução das edificações escolares, e nas formas de pensar o ensino que lhes estiveram por base, desde o mundo antigo. Desta análise da história da arquitetura escolar, observou-se que, desde sempre, a reflexão e a deliberação sobre estas questões estiveram do lado dos decisores e dos arquitetos por estes designados. Assim, assistiu-se frequentemente a soluções arquitetónicas possuidoras de aspetos formais mais ligadas a ideologias e modismos vigentes, que a solicitações pedagógicas por parte dos professores, diretores, e a outros agentes do ensino, como alunos e sociedade em geral.

Sendo este um paradigma que se pretende ver alterado, consideramos que importa ouvir sobre o assunto, neste caso, os professores, e mais do que isso – fazê-los pensar e agir mais e melhor sobre esta matéria, nomeadamente, produzindo opinião bem fundamentada e atuando criteriosamente sobre o espaço letivo, na medida em que lhes for possível.

No estudo que realizámos, os professores, mesmo os menos familiarizados com os conceitos da Arquitetura, compreendem a influência do espaço no ensino, sendo capazes de identificar fatores limitadores das aprendizagens. Aspetos como a falta de conforto, problemas de luminosidade, visibilidade e acústicos, são referidos por interferirem no desempenho dos alunos na sala de aula, tanto em termos de saúde, quanto de aprendizagem, e legitimam a necessidade da conscientização dos governantes, educadores, alunos, enfim, da sociedade, quanto às implicações da arquitetura escolar no desenvolvimento e aprendizagem da criança e do jovem.

Testemunhando que a tarefa educativa não se restringe ao espaço de sala de aula, os professores começam já a referenciar outros espaços como marcantes na

vivência das escolas. As menções a bibliotecas, auditórios e lugares exteriores confirmam que, cada vez mais, a relação pedagógica se estende para lá dos limites da sala de aula como a conhecíamos anteriormente, assim como a alusão aos espaços de convívio social revela uma mais abrangente dimensão da educação. A questão relacional, seja na vertente professor-aluno, entre pares, ou ainda professor-encarregado de educação, é especificamente referida pelos vários inquiridos como preponderante no exercício da docência, sendo os espaços onde estas interações ocorrem destacados, quer pela sua existência (salas polivalentes, salas de convívio, salas de professores, espaços ao ar livre), quer pela sua falta.

Não obstante a evolução da pedagogia e de uma suave mas crescente influência na edificação escolar, os processos e modelos de ensino-aprendizagem que estes professores referem ter de adotar em função dos espaços disponíveis e da sua organização têm ainda um pendor menos ativo. Apesar de estes professores reconhecerem as vantagens de metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas, grande parte refere dificuldade na sua adoção. Não sabemos se por passividade dos professores, se por falta de hábitos de apropriação dos espaços onde lecionam, ou se por esta atuação lhes estar vedada, assistimos, ainda, a algumas estruturas clássicas de organização das sala de aula, onde os alunos estão dispostos por filas e colunas frente a um professor que “desceu” agora do estrado.

Ainda assim, dos depoimentos recolhidos, ressalta uma aspiração verbalizada por vários professores que aponta em direção a uma sala de aula com capacidade de flexibilidade espacial, numa lógica popularizada por movimentos educativos que no século XX colocaram em causa o método pedagógico tradicional, adotando uma pedagogia moderna de educação ativa e participativa, permitindo aos alunos o contacto com o exterior em contexto de aula, e a aplicação das novas tecnologias informáticas e de audiovisuais.

Para além do contexto de aula, pode-se afirmar que há um espaço, nas escolas, que sobressai das opiniões dos inquiridos como marcante: a sala de professores. Este espaço originalmente mais associado ao acolhimento, convívio e lazer, afirmou-se, pelas opiniões recolhidas, como o núcleo da vida escolar do professor, potencializando-se em diversas atividades e contactos ali ocorridos. Aquele espaço, que é referenciado como central para os professores, permitia a realização de tarefas diversificadas do quotidiano dos docentes – que ia desde o trabalho pessoal, ao trabalho em grupo, de docência e outros, até à simples troca de

impressões sobre diversos aspetos do ensino, num ambiente de convívio e informalidade potenciador de sinergias. As alterações introduzidas nestes espaços com o Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário foram, talvez, as mais severamente criticadas pelos inquiridos, que consideram que a supressão da sala de professores, tal como a conheciam, ou a sua secundarização em favor dos gabinetes pessoais (ou em grupo) de trabalho, levou a um isolamento dos professores, que antes se cruzavam em cada intervalo, e agora se encontram apenas nas reuniões formalmente marcadas.

Dos testemunhos recolhidos ressalta, assim, que os docentes criam laços emocionais com os espaços das escolas onde exercem atividade, laços esses que se intensificam com o tempo de permanência na escola em questão. Esta ligação emocional com o espaço escolar pode, no entanto, ser responsável pelas dificuldades que alguns professores evidenciam na aceitação de alterações nele operadas, como é o caso das resultantes do PMEES. A exemplo disso encontramos o espaço da entrada, referido por todos os entrevistados das escolas em que este sofreu alterações. Esta questão, que é quanto a nós muito interessante, prende-se com a imagem da escola no meio e com a representação que os próprios professores fazem dela.

Como vimos, das modificações produzidas nas escolas deste estudo, as mais criticadas são as que, no entender dos entrevistados, alteraram os padrões de relacionamento interpessoal dos “habitantes” dos espaços, isolando-os, as que alteram a sua imagem na cidade e na sua própria representação do espaço e, finalmente, as que estranhamente, quanto a eles, diminuíram a qualidade dos espaços, tornando-os mais exíguos, com mais problemas de luminosidade ou de visibilidade. É curiosa a referência à eliminação do estrado junto ao quadro, que os inquiridos tomam por uma intenção projetual de atualização da relação professor-aluno, tornando-os mais próximos, mas que na sua opinião falha, ao limitar a visibilidade de e para o quadro.

Por outro lado, as alterações mais elogiadas são as referentes às melhorias na qualidade física e tecnológica dos espaços. Os testemunhos recolhidos são unânimes nas referências ao avanço tecnológico que permite, por si só, alteração efetiva nas práticas pedagógicas.

Finalmente, é de registar o lamento verbalizado pelos professores relativamente à sua participação em todo o processo de modernização do parque

escolar. Na sua opinião, apesar de a sua condição de agentes participantes da ação educativa e de terem sido “aparentemente” consultados em reuniões prévias, as suas opiniões não foram verdadeiramente tidas em conta nas soluções encontradas para os espaços, o que resultou por vezes em soluções menos funcionais e coerentes com a realidade do ensino atual.

Deste estudo ressalta que, para além da existência de um constante e efetivo diálogo entre arquitetos, educadores, e decisores, que possibilite, a criação de ambientes que permitam o desenvolvimento cognitivo, sensorial e motor dos estudantes, e o bem-estar de todos os agentes educativos, é essencial a continuação dos estudos sobre o impacto dos espaços na ação educativa. Mais do que isso, é vital a sua divulgação junto de professores e projetistas que, na nossa opinião, ainda não estão suficientemente sensibilizados para estas temáticas. Em suma, nem uns projetam escolas mais versáteis e visionárias, nem os outros dinamizam e organizam suficientemente os espaços existentes.

Este estudo apresenta algumas limitações. A principal centra-se no facto de o número de sujeitos poder ser mais expressivo. Era nossa intenção integrar mais participantes na investigação, mas a receptividade aos contactos estabelecidos não foi a esperada, o que se pode explicar, em parte, pela temática abordada, que para alguns não será muito “confortável”, ou mesmo devido à metodologia utilizada que implica algum gasto de tempo a acrescentar ao volume de trabalho que pesa hoje em dia sobre o professores. Outra limitação deve-se ao facto de que nem todos os sujeitos produziram os relatos escritos solicitados, por questões de falta de tempo, como nos explicaram. Finalmente, e no que se refere à recolha de literatura sobre a temática em questão, à data do início deste estudo encontrámos algumas dificuldades de acesso a documentos, pela inovação do estudo dos espaços escolares. No entanto, têm surgido mais recentemente diversos estudos de interesse.

Por fim, o presente trabalho espera contribuir para o debate acerca do espaço escolar e promover uma reflexão sobre as relações que o espaço, como lugar de educação, estabelece com os utilizadores, no caso com os professores, a fim de tornar o “lugar escola” como facilitador da educação e formação integral dos cidadãos. Neste cenário, este trabalho constituiu uma primeira abordagem a esta temática, que se pretende estudar de forma mais aprofundada numa investigação mais direcionada à prática docente e às dinâmicas espaciais em sala de aula. É

nossa intenção poder levar junto deste grupo reflexão e formação relativamente aos aspetos que se prendem com a gestão do espaço pedagógico.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. & Rocha, L. O. (2009). Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação. *Notandum Libro 13*, pp. 5-14.
- Buffa, E. e Pinto, G.A. (2002). *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. São Carlos: Edufscar.
- Alegre, M. A. (2012). *ARQUITETURA PORTUGUESA: O Edifício Liceu em Portugal, 1882-1978*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amado, J. S.; Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola - Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2000). *A Técnica da Análise de Conteúdo*. Referência 5, 53-63. Obtido de <https://woc.uc.pt/fpce/person/ppinvestigador.do?idpessoa=10057>
- Barreiras, J. A. (2012). *Caracterização Construtiva e do estado de Degradação das Escolas do Ensino Secundário Caso de Estudo: Edifícios Pavilhonares e Prefabricados*. (Tese de Mestrado): Instituto Superior Técnico- Lisboa.
- Barros, R. (2007). A Educação Integral Versus o Puxadinho. *Educação*, pp. 28-45.
- Beja, F. (1989). *Vamos falar de escolas*. Lisboa: Centro de Documentação e Informação, Direcção-Geral das Construções Escolares, Ministério das Obras Públicas.
- Beja, F., Serra, J., Machás, E., Saldanha, I. (1990). *Muitos Anos de Escolas 2 vols., vol.2: Edifícios para o Ensino Infantil e Primário até 1941*. Lisboa: Direcção-Geral de Administração Escolar, Ministério da Educação.
- Bernardi, N e Kowaltowski, D.C.C. (2001). Avaliação da Interferência Comportamental do Usuário para a Melhoria do Conforto Ambiental em Espaços Escolares: Estudo de Caso em Campinas-SP.
- Berner, M. M. (28 de January de 1993). Building Conditions, Parental Involvement, and Student Achievement. *Urban Education*, pp. 6-29.

- Bernstein, B. B. (2003). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge .
- Bertolotti, D. (2007). *Iluminação Natural em Projetos de Escola: Uma Proposta de Metodologia para Melhorar a Qualidade da Iluminação e Conservar Energia*. (Tese de Mestrado): Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-USP. São Paulo.
- Biava, M. B. (2008). *Espaço Escolar como Ambiente de Saúde e Ensino no Discurso de Alunos*. (Tese de Mestrado): Universidade de Maringá. Paraná.
- Carneiro, A.; Leite, E. & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico. Vol. II: Corpo, Espaço, Comunicação*. Porto: Afrontamento.
- Châtelet, A.-M. (Setembro de 2006). Ensaio de Historiografia I: A Arquitetura das Escolas no Século XX. *História da Educação-ASPHE/FaE/UFPel*, pp. 7-38.
- Coelho, T. (1891). *Os Meus Amores : Contos e Baladas*. Lisboa: Livraria de Antonio Maria Pereira.
- Dayrell, J. T. (2001). A escola Como Espaço Sócio-Cultural. Em J. D. (org), *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura* (pp. 1-26). Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Duarte, J. D. (janeiro-abril de 2003). Ambientes de Aprendizaje: Una Aproximación Conceptual. *Revista Iberoamerica de Educación*, pp. 135-154.
- Feynman, R. (2008). *Lições de Física de Feynman*. Bookman.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir*. Petrópolis : Vozes.
- Frago, A. V., & Escolano, A. (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade: A Arquitetura Como Programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- França, L. C. (1994). *Caos, espaço, educação*. São Paulo: Annablume.
- Freire, M. (1994). Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. Em R. d. Moraes, *Sala de aula: que espaço é esse?* (pp. 95-98). Campinas: Papirus.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Gaio, C. M. et al. (2007). *Carta Educativa-Espinho*. Espinho: Câmara Municipal de Espinho.
- Gomes, P. V. (1991). Quatre Batailles em faveur d'une Architecture Portugaise. *Europália 91, Portugal Paints de Repère : Architecture*, pp. 41-42.
- Gomide, W. (Julho de 2007). Sobre o conceito de cwwra: um diálogo entre Platão e Einstein. *O que nos faz pensar: Cadernos do departamento de Filosofia da PUC-Rio*, 21, pp. 183-197.
- Gramsci, A. (1982). *Os intelectuais e a Organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Jiménez, M. G. (1999). *Alfonso X*. Burgos: Editorial La Olmeda.
- Kant, I. (1803). *Kant's sämtliche werke: In chronologischer Reihenfolge*, <https://archive.org/details/immanuelkantssm00schugoog>, acessado em 16/6/2014
- Leick, G. (2003). *Mesopotâmia - a Invenção da Cidade*. Curitiba: Imago.
- Lima, M. S. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Livraria Nobel.
- Lino, R. (1916). Memória justificativa de uma proposta para a decoração da Escola de Alcântara. *Decoração de Escolas Primárias*. in Boletim Oficial do Ministério de Instrução Pública, n. 3.
- Loyer, F. (1993). Prélude: de l'architecture scolaire. Em A.-M. Châtelet, *Paris à l'école, "qui a eu cette idée folle..."* (pp. 14-18). Paris: Éditions du Pavillon de L'Arsenal.
- Malard, M. L. (2006). *As Aparências em Arquitetura*. Belo Horizonte: UFMG.
- Marques, B. R. (2012). *Caracterização de anomalias em edifícios escolares portugueses de tipologia Liceu*. (Tese de Mestrado): Instituto Superior Técnico - Lisboa.
- Melatti, S. P. (2004). *A arquitetura escolar e a prática pedagógica*. (Tese de Mestrado): Universidade do Estado de Santa Catarina. Joinville .
- Montaner, J. M. (2001). *A modernidade superada: arquitetura, arte e pensamento do século XX*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Moro, A. R. (Junio de 2005). *Ergonomia da sala de aula: constrangimentos*. Obtido de Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital: <http://www.efdeportes.com/efd85/ergon.htm>
- Nápoles, A. P. (2011). O Equipamento Escolar na Cidade dos Equipamentos. *Research&Publish - Arquitetura e Sustentabilidade*, pp. 39-62.
- Ó, J. R. (2009). *Ensino Liceal (1836-1975)*. Lisboa: Ministério da educação .
- Pimenta, P. S. (2006). *A escola portuguesa : do “plano dos centenários”*. (Tese de Mestrado): Instituto de Educação e Psicologia-Universidade do Minho. Braga.
- Pombo, O. (21 de Abril de 2003). *Notas sobre a arquitectura escolar*. Obtido de Olga Pombo: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/arq.html>
- Prata, A. I. (2012). *REESTRUTURAÇÃO E ADAPTABILIDADE DOS “ESPAÇOS NÃO-LECTIVOS” -A reabilitação de escolas secundárias no âmbito do Programa de Modernização da Parque Escolar*. (Tese de Mestrado): Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa.
- Queiroz, E. d. (Maio de 1872). Uma Campanha Alegre. *As Farpas: chronica mensal da política das letras e dos costumes / Ramalho Ortigão, Eça de Queiroz*.
- Ramos, R. J. (2011). Casa Portuguesa. Em M. F. Fernanda Rollo (dir.), *Dicionário de História da I República e do Republicanismo*. Lisboa: edição da Assembleia da República.
- Relatório Mundial de Saúde*. (1999). Organização Mundial de Saúde.
- Ribeiro, S. L. (Jul/Dez de 2004). Espaço Escolar: Um Elemento (In)Visível do Currículo. *Sitientibus- Feira de Santana*, pp. 103-118.
- Sanfelice, J. L. (1993). Sala de aula: intervenção do real. Em R. d. Moraes, *Sala de Aula: Que espaço é esse?* Campinas: Papyrus.
- Serge, R. (2006). A razão construtiva nas escolas paulistas. *PROJETODESIGN*, pp. 80-83.
- Wolff, S. F. (1992). Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas. (Tese de Mestrado): USP. São Paulo.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

ANEXOS



ANEXO 1 – Pedido de colaboração



Estimado colega,

No âmbito do desenvolvimento da minha dissertação de **mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores**, estou a realizar um estudo sobre as questões do espaço escolar nas escolas que em Coimbra foram intervencionadas pela “Parque Escolar”: Avelar Brotero, Quinta das Flores e Infanta D. Maria.

Esta dissertação, com o título provisório: **“Espaços com histórias dentro”**, visa compreender a importância do espaço escolar na vida dos professores e nas suas práticas.

Neste sentido, **venho por este meio solicitar a sua colaboração sobre a forma de uma entrevista.**

O seu contributo, que não será demais salientar, é decisivo e fundamental para o desenvolvimento deste estudo, bem como a disponibilização de um par de horas do seu precioso tempo, levam-me a agradecer, desde já, a atenção dispensada a este meu projeto.

Agradeço a sua resposta através deste email,

Com os melhores cumprimentos,

A aluna mestranda

Sílvia Almeida

telm: 918595653 | **e-mail:** syssal@gmail.com

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa

ANEXO 2 – Guião da entrevista semiestruturada para docentes

Entrevistador: Sílvia Paula Almeida	
Entrevistado:	
Data:	Local:
Recursos: gravador áudio	

A entrevista desenrolar-se-à em dois momentos distintos no tempo.

Num 1º momento levar-se-ão a cabo os Blocos I, II e III. Neste último solicita-se ao entrevistado que proceda à seleção de duas imagens (fotos) da escola a que pertence. Uma deverá retratar o espaço antes da intervenção e outra o espaço após a intervenção. É ainda solicitado ao entrevistado que faça, para cada foto, um pequeno relato escrito de uma memória significativa que essa imagem evoque.

No 2º momento da entrevista, que ocorrerá após a recolha das imagens e relatos cedidos pelo entrevistado, levar-se-ão a cabo os restantes Blocos: IV, V, VI e VII, os quais consistem na exploração e aprofundamento das informações prestadas no Bloco III.

Blocos	Objectivos do Bloco	Questões Orientadoras	Perguntas de Recurso
Bloco I- Legitimação da entrevista e motivação do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado; - Explicar os benefícios para o estudo; - Pedir a colaboração do Entrevistado descrevendo a importância do seu contributo; - Explicar os procedimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer ao participante a sua disponibilidade; - Explicar o objectivo do estudo e a sua importância; - Prestar informações acerca das finalidades da entrevista; - Valorizar a colaboração do entrevistado; - Pedir autorização para utilização do áudio gravador; - Assegurar a confidencialidade das informações prestadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher histórias/memórias relativas aos espaços escolares; - Antes das intervenções (Parque Escolar) - Depois das intervenções (Parque Escolar) - Saber quais os espaços dentro de uma escola, são mais marcantes na vida de um docente; - Conhecer a tipologia de situações que determinam/imprimem importância a um espaço escolar, produzindo memórias; - Perceber se as intervenções/alterações físicas nos espaços escolares produziram alterações ao nível do bem-estar e das práticas do docente; - Perceber se os espaços recentemente intervencionados/requalificados foram já capazes de se constituírem suficientemente significativos por forma a promoverem a produção de histórias de importância na vida dos docentes
Bloco II- Caracterização do Entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o perfil académico e profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fale-me sobre si. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Idade; 2- Sexo; 3- Habilitações literárias; 4- Formação pedagógica; 5- Categoria profissional; 6- Anos de Serviço; 7- Anos de Serviço na Escola em questão. 8- Qual é a sua formação de base? 9- Que disciplinas lecciona? 10- Que cargos exerce/exerceu na Escola?

<p>Bloco III- Recolha de relatos escritos</p>	<p>- Recolher imagens e relatos escritos de episódios/histórias /memórias ocorridos em determinados espaços da escola; - Saber quais os espaços dentro de uma escola, são mais marcantes na vida de um docente.</p>	<p>- A partir de uma fotografia, à sua escolha, de um espaço da sua escola antes das obras de modernização, faça um pequeno relato escrito de um episódio significativo que essa imagem lhe evoque. - A partir de uma fotografia, à sua escolha, de um espaço da sua escola após as obras de modernização, faça um pequeno relato escrito de um episódio significativo que essa imagem lhe evoque.</p>	
<p>Bloco IV- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola</p>	<p>- Conhecer a importância dada pelo entrevistado ao espaço físico da escola no âmbito das atividades que nele se desenvolvem;</p>	<p>- Fale-me sobre a importância que para si tem o espaço escolar</p>	<p>11- Considera que o espaço escolar tem alguma influência: a) no processo de ensino /aprendizagem?; b) na forma de ensinar e de se <u>aprender</u>? c) na sua <u>prática docente</u>? d) na sua identidade docente? e) no seu desenvolvimento profissional? f) na forma como imagina atividades educativas para os seus alunos? g) na forma como se planificam atividades de complemento curriculares dos alunos? h) na forma como os professores vivem e interagem na escola?</p>
<p>Bloco V- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola (antes da modernização)</p>	<p>- Conhecer a tipologia das situações que determinam/imprimem importância a um espaço escolar, produzindo memórias;</p>	<p>- Fale-me sobre o espaço da sua “antiga” escola. - Quer ‘contar’ emoções e liga-las a espaços?</p>	<p>12- Quais eram os espaços da escola que mais frequentava? 13- O espaço que a imagem retrata estava associado à sua prática pedagógica diária? De que forma? 14- Se não, este é um espaço que frequentava com que frequência? 15- Que emoções associa com o espaço da escola antes intervenção? 16- A sua escola era espaço agradável, onde se sentia bem?</p>

<p>Bloco VI- Exploração da natureza do relacionamento com o espaço da escola (após a requalificação)</p>	<p>- Conhecer a tipologia de situações que determinam/imprimem importância a um espaço escolar, produzindo memórias;</p> <p>- Perceber se as intervenções/alterações físicas nos espaços escolares produziram alterações ao nível do bem-estar e das práticas do docente;</p> <p>- Perceber se os espaços recentemente modernizados foram já capazes de se constituírem suficientemente significativos por forma a promoverem a produção de histórias de importância na vida dos docentes.</p>	<p>- Fale-me sobre o espaço da sua escola atual.</p> <p>- Quer 'contar' emoções e liga-las a espaços?</p> <p>- Durante as obras que expectativas alimentou sobre a nova escola?</p> <p>- Essas expectativas cumpriram-se?</p> <p>- Sabe se e de que forma os docentes foram ouvidos/consultados antes e durante as obras?</p> <p>- Considera que as suas opiniões foram tidas em conta?</p>	<p>17- Quais são os espaços da escola que mais frequenta?</p> <p>18- O espaço que a imagem retrata está associado à sua prática pedagógica diária? De que forma?</p> <p>19- Se não, este é um espaço que frequenta com que frequência?</p> <p>20- O espaço que a imagem retrata é pré-existente ou é um espaço criado de raiz?</p> <p>21- Considera que as transformações deste espaço escolar produziram efeitos no processo de ensino/aprendizagem? Em que aspetos?</p> <p>22- Na sua opinião esses efeitos são mais positivos ou negativos?</p> <p>23- Considera que as transformações deste espaço escolar produziram na sua prática docente? Em que aspeto?</p> <p>24- Na sua opinião esses efeitos são mais positivos ou negativos? 15- Que emoção associa com o espaço da escola após a intervenção?</p> <p>16- A sua escola é um espaço agradável, onde se sente bem?</p>
<p>Bloco VII-Agradecimentos</p>	<p>Agradecer a disponibilidade e ajuda. Prometer dar conta das conclusões do estudo.</p>		

ANEXO 3 – Matriz resultante da leitura dos conteúdos das entrevistas e respetiva classificação em: Áreas temáticas, categorias, subcategorias e indicadores

Sujeito D					
Tema:	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de Registo	
A importância do espaço escolar	Espaço geral	Tipologia dos espaços	<p><u>sala dos professores</u></p> <p><u>Sala de aula</u></p> <p><u>sala de professores e alunos</u></p>	<p><u>Sala de aula, sala dos professores e de convívio dos alunos.</u></p> <p><u>Na sala de aula pois é lá que decorrem a maioria das actividades...</u></p> <p><u>Na sala de professores e alunos é onde podemos criar laços mais fortes entre os elementos da população escolar que são importantes no processo ensino aprendizagem.</u></p>	
		Qualidade do espaço	Conforto	<p><u>Nos espaços agradáveis e confortáveis e bem equipados é mais fácil estar atento e rentabilizar o trabalho</u></p>	
	Sala de Aula	Qualidade do espaço	Equipamento	<p><u>recursos pedagógicos</u></p> <p><u>acesso à internet</u></p>	<p><u>Posso organizar aulas mais interessantes e interactivas se tiver equipamento para o fazer</u></p> <p><u>...a existência de recursos pedagógicos facilita a atividade do professor, pois tem os dados que precisa ao seu dispor...</u></p> <p><u>Tendo net na sala, tendo a possibilidade de pesquisar os alunos podem fazê-lo na aula...</u></p>
			Organização do espaço	objetivos pedagógicos <i>em U</i>	<p><u>Nos espaços mais modernos há possibilidade de reformular a disposição das salas de acordo com os trabalhos que estão a decorrer</u></p> <p><u>...sem duvida prefiro em forma de U...</u></p>
		Tipologia dos espaços	<p><u>salas de aula</u></p> <p><u>salas de convívio</u></p> <p><u>os espaços exteriores</u></p>	<p><u>para além das salas de aula, professores e de convívio dos alunos...</u></p> <p><u>...frequentava muitas vezes os espaços exteriores, quer em aulas, quer noutros tempos.</u></p>	
	intervenção	Espaços no geral	Tipologia do uso	<u>Convívio/partilha (prof/alunos)</u>	<p><u>Era na sala de convívio dos alunos que muitas vezes se tiravam dúvidas, se trocavam impressões sobre temas tratados nas aulas e outros importantes na formação dos alunos</u></p>
Organização do espaço					
Sentimentos/Emoções			<u>paz, calma</u>	<p><u>...uma sensação de paz, calma, como no campo...</u></p>	

	Espaço selecionado para retratar	Tipologia do espaço	<u>agradável</u>	<i>Era um espaço muito agradável... tinha muitos espaços verdes...</i>
			<u>salão polivalente</u> <u>espaço de passagem</u>	<i>O salão polivalente da escola antiga... Espaço de passagem obrigatório. Dele se chegava ao SASE, bar de alunos, sala de apoio ao aluno, Serviços Administrativos, Conselho Diretivo, sala de professores, cantina, espaços verdes e à porta de saída da escola.</i>
		Tipologia do uso	<u>Espectáculos (teatro, dança, música)</u> <u>Jogos</u> <u>Ações sociais</u> <u>Espaço de Convívio</u> <u>Espaço de Partilhas</u> <u>Espaço de Encontro</u>	<i>Por lá passaram muitas peças de teatro, dança, música, ... muitas bolas de ping-pong, barulho de matraquilhas, ... dádivas de sangue, reuniões gerais, propaganda eleitoral, jantares de amigos e, o mais importante, conversas informais entre os diferentes elementos da comunidade escolar. Por vezes, salvavam vidas. Era aí que muitas vezes ouvia os alunos contarem as suas preocupações, desabafos e até histórias de amor durante os intervalos. Era o ponto de encontro, o centro das conversas e das brincadeiras</i>
			Sentimentos/Emoções	<u>Novo</u> <u>Viva</u> <u>energia</u> <u>alegria</u> afeto <u>coração</u>
A escola depois da intervenção	Espaços no geral	A tipologia do espaço	<u>sala de professores</u>	<i>...a sala de professores, claro...</i>
		Qualidade do espaço	grande	<i>Ficam corredores imensos, com melhores condições de trabalho, às vezes,</i>
		Sentimentos/Emoções	<u>perdeu a componente humana</u>	<i>...mas onde se perdeu a componente humana da educação, aquilo que ficava depois de partir...</i>
	Espaço selecionado para	Tipologia do espaço	<u>Corredores</u>	<i>Estes corredores são os espaços que percorremos para lá e para cá todos os dias...</i>
		Tipologia do Uso	<u>passagem</u>	<i>...são espaços de passagem...</i>

	retratar	Sentimentos/ Emoções	Sala polivalente	<i>Hoje já não existe um espaço (polivalente) idêntico na escola.</i>
	Balança(s)	Tipologia do espaço	Espaço de convívio	<i>Não há um local onde nos passamos encontrar todos, pois os intervalos são pequenos para percorrer a escola toda.</i>
		Tipologia do Uso		
		Qualidade do espaço	<i>gabinetes de trabalho</i>	<p><i>Ganhámos sem dúvida ao nível dos gabinetes de trabalho, são espaços onde podemos estar a preparar os materiais para as aulas...</i></p> <p><i>Por vezes é preferível tem menos equipamento e este estar funcional. De um modo geral os benefícios não são tão significativos.</i></p> <p><i>Por um lado são positivos pois existe material que antes não existia, por outro lado não podem ser totalmente rentabilizados...</i></p>
		Alteração das práticas	<i>Melhorou (na parte informática)</i>	<p><i>Os gabinetes estão longe da secretaria o que faz com que durante o dia se subam as escadas algumas vezes para tratar problemas burocráticos que podiam ser tratados de outra forma, se por exemplo existissem outras impressoras. A escola foi feita para que as salas estivessem equipadas com o material necessário e isso não aconteceu. Não houve coordenação entre serviços.</i></p> <p><i>Melhorou na parte informática. Há computadores em todas as salas, com projectores. Os Balck-out não conseguem escurecer as salas. Por esta razão todo o trabalho na preparação de material para projectar é em vão pois como não se escurece a sala não consegue ver nada. Só o facto de ter material informático, que por vezes está infuncional</i></p>
	Sentimentos/ Emoções	<p><i>positivos</i></p> <p><i>deprimente</i></p> <p><i>despersonalizado,</i></p>	<p><i>Por um lado são positivos pois existe material que antes não existia. Por outro lado não podem ser totalmente rentabilizado, pelo exposto anteriormente.</i></p> <p><i>Gabinetes para atendimento aos encarregados de educação, sala de convívio dos alunos</i></p> <p><i>Sinto que falta a "tal" sala de convívio dos alunos, falta-lhe uma zona de convívio, um local onde pudessem conviver, partilhar...</i></p> <p><i>Ficou um espaço despersonalizado, com corredores enormes onde as pessoas quase não se encontram, onde já não há o verde no pátio como existia, pois as árvores que plantaram deixaram de ter manutenção</i></p>	
	Expectativas/ Propostas	<i>gabinetes para</i>	<i>Pensava que pudesse ser mais funcional... é</i>	

			<i>atendimento</i> <i>sala de convívio dos alunos</i>	<i>pouco prática...</i> <i>Fazem muita falta a criação de espaços com gabinetes para atendimento aos encarregados de educação..., sala de convívio dos alunos...</i>
		Auscultação dos professores	<i>fui ouvida</i> <i>não foram tomadas em consideração</i>	<i>No meu caso, como coordenadora de grupo disciplinar fui ouvida em várias reuniões, propondo até alterações a propostas dadas.</i> <i>...mas na maioria das vezes essas propostas não foram tomadas em consideração embora fossem mais funcionais como se veio a concluir.</i>

ANEXO 4 – Matriz da Análise de Conteúdo

Tema	Categoria	Subcategoria	
A importância do espaço escolar	Espaço geral	Tipologia dos espaços	
		Qualidade do espaço	
	Sala De Aula	Qualidade do espaço	
		Organização do espaço	
A escola antes da intervenção	Espaços no geral	Tipologia dos espaços	
		Tipologia do uso	
		Organização do espaço	
	Espaço selecionado para retratar	Sentimentos/Emoções	
		Tipologia do espaço	
		Tipologia do uso	
A escola depois da intervenção	Espaços no geral	Sentimentos/Emoções	
		A tipologia do espaço	
		Qualidade do espaço	
	Espaço selecionado para retratar	Sentimentos/Emoções	
		Tipologia do espaço	
		Tipologia do Uso	
	Balanco(s)		Sentimentos/Emoções
			Tipologia do espaço
			Tipologia do Uso
			Qualidade do espaço
Alteração das práticas			
Expectativas/ Propostas			
Auscultação dos professores			